



Bakalářská práce

Kázeňské prostředky v základních školách

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Emma Pleslová

Vedoucí práce:

Mgr. Vítězslav Štastný

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Kázeňské prostředky v základních školách

<i>Jméno a příjmení:</i>	Emma Pleslová
<i>Osobní číslo:</i>	P20000170
<i>Studijní program:</i>	B0111A190016 Speciální pedagogika
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zmapovat kázeňské prostředky, které učitelé využívají při řešení nekázně žáků na základních školách.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

Čeština

Seznam odborné literatury:

BENDL, S., 2004. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-14-3.

BENDL, S., 2011. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-432-2.

ČAPEK, R., 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.

MARTÍNEK, Z., 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.

SCRIVENER, J., THORNBURY, S., 2012. *Classroom management techniques*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-74185-9.

VANÍČKOVÁ, E., 2004. *Tělesné tresty dětí*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0814-0.

Vedoucí práce:

Mgr. Vítězslav Šťastný

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 13. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Děkuji Mgr. Vítězslavu Šťastnému, DiS. za jeho odborné vedení práce, vstřícný přístup a cenné rady, poskytované při vypracovávání této bakalářské práce. Rovněž děkuji i své rodině za podporu během celého studia, především pak při závěrečném ročníku.

Dále bych zde chtěla poděkovat základním školám v Turnově, za účast na dotazníkovém šetření.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje problematice využívání kázeňských prostředků v základních školách. Teoretická část nejprve představuje problematiku norem společnosti, které ovlivňují chápání termínu kázeň. Prostor je následně věnován náležitostem kázně a jejím druhům. Dále se text věnuje nekázní, příčinám nekázně a jejím projevům. Velká část práce je následně věnována přímo kázeňským prostředkům. Jsou zde představeny jednotlivé kázeňské prostředky využívané ve školním prostředí spolu s jejich negativními i pozitivními dopady.

Empirická část se zabývá průzkumným šetřením, které bylo provedeno formou dotazníku. Zjišťována byla četnost jednotlivých kázeňských prostředků, a to i v závislosti na délce profesní praxe respondentů, vzdělávacím stupni, na kterém působí a jejich pohlaví. Na základě získaných dat je provedena diskuse, kde jsou analyzována zajímavá zjištění.

Klíčová slova

Kázeňské prostředky, kázeň, nekázeň, problémové chování, základní škola, společenské normy, žák.

Annotation

The aim of this thesis is to analyze the disciplinary measures at primary schools. The theoretical part presents problems of the standart practice, which is usually done and has an influence on the way the society undestands the term od discipline. The next part describes this term in more detail and categories of discipline and how they work. The problematic of indiscipline is discussed in the following part together with its causation and how it shows in practice. The main part is about disciplinary measures only, describing how these individual measures are used in schools including their positive and negative impact.

The empirical part of this thesis is based on research, which was done by a survey. The aim of the survey was to show the quantity of usage of individual disciplinary measures, depending on the work experience of the respondents, including the grade they teach, and their gender. Based on the received answers a discussion was done, where the data were analyzed.

Key words

Classrom management techniques, discipline, indiscipline, problematic behavior, social norms, pupil.

Obsah

Úvod	10
I. Teoretická část	12
1. Normy společnosti.....	12
2. Morálka a mravní výchova	13
3. Kázeň.....	14
4. Nekázeň	18
5. Kázeňské prostředky	22
5.1 Prevence využívání kázeňských prostředků	24
6. Druhy kázeňských prostředků.....	26
II. Empirická část.....	37
7. Metodika šetření.....	37
7.1 Průzkumný vzorek	37
8. Výsledky průzkumu	39
8.1 Odpovědi na průzkumné otázky	55
9. Diskuse	57
10. Závěr	59
Seznam použité literatury	60
Seznam příloh.....	62

Seznam grafů

Graf 1: Vyhodnocení otázky č. 1	39
Graf 2: Vyhodnocení otázky č. 2	40
Graf 3: Vyhodnocení otázky č. 3	41
Graf 4: Vyhodnocení otázky č. 4	42
Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 5	43
Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 6	44
Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 7	45
Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 8	46
Graf 9: Vyhodnocení otázky č. 9	47
Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 10	48
Graf 11: vyhodnocení otázky č. 11	49
Graf 12: Vyhodnocení otázky č. 12	50
Graf 13: Vyhodnocení otázky č. 13	51
Graf 14: Vyhodnocení otázky č. 14	52
Graf 15: Vyhodnocení otázky č. 15	53
Graf 16: Vyhodnocení otázky č. 16	54

Úvod

Téma kázně a s ní spojené nekázně se prolíná celým naším životem. Velkou dávkou pozornosti jim ale společnost věnuje ve vzdělávacích institucích. Zmíněná problematika je kvůli neutuchajícím negativním jevům stále aktuální.

V učitelské profesi se tak žádný profesionál nevyhne využívání ukázněvacích prostředků. Jejich uplatňování se může stát jedním z faktorů, které ovlivňují motivaci samotných žáků, ale i atmosféru celé třídy či školy. Podoby prostředků k ukáznění se mění s historickou dobou a kulturou, jako je tomu podobně i u samotných projevů nekázně.

Tato bakalářská práce s názvem „Kázeňské prostředky v základních školách“ se v teoretické části věnuje kázni a jejím náležitostem. Na tuto problematiku komplexně nahlíží v rámci norem společnosti a z pohledu dalších vědeckých disciplín. Jsou zde rozebrány i druhy kázně a její vztah směrem k autoritě. Neopomínáme zde ani propojení s nekázní. Popisujeme zde její příčiny a možné typy projevů. Zmíněny jsou i pojmy morálka a mravní výchova, které jsou s tématem nekázně pevně spjaty.

Nejvíce prostoru v bakalářské práci je věnováno kázeňským prostředkům. Nejprve se zabýváme prevencí jejich využívání. Dále pak též i výchovnými opatřeními, která jsou v moderním školním prostředí používána. Hlavním tématem této části je představení kázeňských prostředků spolu se specifickými podmínkami pro jejich správné fungování. Kromě samotného představení jsou zde definována také pozitiva a negativa využívání těchto prostředků.

Praktická část se zabývá výsledky z průzkumného šetření. Otázky šetření se zaměřovaly na zjištění četnosti výskytu různých kázeňských prostředků. Dále bylo zjišťováno, zda jsou rozdíly ve využívání různých prostředků v závislosti na délce profesní praxe učitelských respondentů, jejich působení na prvním nebo druhém stupni základní školy a na pohlaví.

Dítě, které je nadměrně kritizováno, se naučí odsuzovat.

Dítě, které je bito, se naučí prát.

Dítě, které je vystavováno posměchu, se začne stydět.

Dítě, které je ponižováno, ztrácí sebedůvěru.

Dítě, které se setkává s tolerancí, se snáze naučí trpělivosti.

Dítě, které je chváleno, získá sebedůvěru.

Dítě, s nímž se hraje rovná hra, se naučí spravedlnosti.

Dítě, které je obklopeno přátelstvím, se naučí laskavosti.

Dítě, které prožívá pocit bezpečí, se naučí důvěřovat.

Dítě, které je milováno, je schopno lásky (Nadace Naše dítě 2023).

Teoretická část

1. Normy společnosti

Pro správné chápání dalších pojmů je zde potřeba zmínit samotný základní kámen každé společnosti neboli to, co určuje, co je a není vhodné. Díky normám máme možnost vědět, jak zhruba se k nám budou chovat další jedinci v dané společnosti. Normy nám tedy zaručují větší pocit bezpečí, usměrňují naše chování, ulehčují soužití s dalšími jedinci ve společnosti a tím i pomáhají lidem přežít jakožto živočišnému druhu. (Bendl 2001, s. 92).

Normy můžeme chápat jako:

1. To, co je ve společnosti obvyklé či tradované.
2. Co je přípustné či dovolené.
3. Co je správné či potřebné (Bendl 2001, s. 92).

Faktem však zůstává, že jiná je kázeň školní, určená pro nedospělou mládež, jiná pak zase kázeň v domově důchodců. Každý věk a každá profese se vztahuje k etickým normám či normám obecně trochu jinak (Bendl 2001, s. 106).

2 Morálka a mravní výchova

Společně s problematikou kázně pojednáváme i o otázkách mravní výchovy. (Bendl 2001, s. 118).

Pojmy morálka a mravní jednání jsou propojeny, přičemž morálkou máme namysli teoretické znalosti norem a zvyklostí společnosti. Mravním jednáním je pak myšleno přímo využití morálky v praktickém životě (Kolář 2012, s. 226, 227).

Termín morálka, podobně jako kázeň, je historicky proměnlivý. Mimo to, ho podmiňuje ale i společnost či instituce, ve které se jedinec nachází, spolu se svými zvyky, normami a ideály. Morálku můžeme dělit na heteronomní, která označuje morálku, co stojí na vnějším nátlaku. Dále pak na morálku autonomní, která je postavena na vzájemném porozumění a rovnosti (Čapek 2014, s. 611–617).

Cílem mravní výchovy je takové působení na vychovávaného jedince, při kterém své jednání uzpůsobí obecně akceptovaným normám a zásadám na základě svého vědomého mravního citění (Čapek 2014, s. 609–610). V rámci výchovy bychom se měli snažit o výchovu k ukázněnosti, ale zároveň i k mravnosti (Bendl 2001, s. 76, 77).

3 Kázeň

Pojem kázeň označuje vědomé dodržování určených norem, činností a sociálních rolí, které si společnost stanoví. Ve školním prostředí může být chápána jako cíl výchovného působení či prostředek k usměrnění výchovně-vzdělávacího procesu. Především by však kázeň měla být převzetím odpovědnosti za své činy. Kázeň nemusí být vždy pouze pozitivním jevem, negativními aspekty kázně mohou být ničení spontaneity a kreativity žáků (Kolář 2012, s. 171).

Přesná definice kázně není možná. Tento pojem je ovlivněn subjektivním chápáním každého jedince, ale také postupným historickým vývojem společností. Rozdíly v chápání tohoto pojmu můžeme nalézt i mezi různými národy a komunitami. Různé výklady kázně jsou i mezi jednotlivými disciplínami např. filozofie chápe kázeň jako *praktické přijetí sociokulturních vzorců chování té které sociální skupiny*. Na druhé straně pak biologie chápe kázeň jako *udržení na uzdě „nezdravých“ instinktů, tendencí a biologických momentů člověka* (Bendl 2001, s. 68).

Pohledy vybraných vědních disciplín na téma kázeň:

Filozofické aspekty kázně

I přestože je nynější společnost spíše ateistická, stále se zde projektují odrazy náboženství. V případě České republiky je to konkrétně křesťanství, a to ve dvou sférách. První se opírá o metafyziku a vztah člověka k Bohu, odráží se tedy i na morálce. V křesťanství můžeme vidět snahu o to býti dobrým člověkem a tím si následně zajistit dobrý posmrtný život. Druhá sféra se objevuje v samotné církvi, kde je kázeň dána hierarchickým postavením (Bendl 2001, s. 34, 35).

Dle filozofie je kázeň vymezena jako způsob, jak si jedinec může otevírat možnosti, bez toho, aby narušoval svobodu svého okolí (Bendl 2001, s. 35).

Do tzv. Velkých otázek filozofie patří i ta, zda se rodí člověk již se zabudovaným zlem v podobě agrese nebo se jí teprve naučí v průběhu života.

Biologické aspekty kázně:

Pouze zdravý biologický vývoj může zaručit zdravý vývoj duševní a mravní. Významnou roli v kázni hraje také biologie člověka a jeho biorytmy. Pro učitele je proto

důležité znát, kdy je u žáků v průběhu dne, ale i týdne a ročního období zvýšená či snižená aktivita. Díky této znalosti má pak možnost uzpůsobit výuku a předejít tak různým projevům nekázně. Nutno podotknout, že v některých případech to bohužel ale není možné (Bendl 2001, s. 35–45).

Psychologické aspekty kázně:

Psychologické aspekty jedince nám definují další možnosti zapříčinění nekázně, které mohou souviset s citovým vývojem, temperamentem, naplňováním potřeb či slabou vůlí jedince. Velkým tématem je ale i kázeň pojící se k různým obdobím života (Bendl 2001, s. 45–57).

Sociologické aspekty kázně:

Sociologie se zabývá vztahem mezi kázní a fungováním spolu s cíli společnosti. Sociologové v tomto ohledu hovoří o normách společnosti a především mravnosti. V souvislosti s mravností zkoumají další faktory života žáků jako rodinné prostředí, ekonomické poměry a prostředí, kde žijí pro celistvější pochopení problematiky (Bendl 2001, s. 57).

Druhy kázně:

Jak jsme již zmínili výše, pojem kázeň není lehce definovatelný. Dělit ho můžeme podle různých pohledů. Jednotlivé druhy se mnohdy mezi sebou prolínají a ovlivňují navzájem. Vzhledem k tématu této práce zde rozebereme druhy pojící se k žákovi a školnímu prostředí.

Vnější kázeň je udržovaná vnějšími opatřeními obvykle za účelem předejití sankcím společnosti. V ideálním případě se jedná o chování respektující normy dané společnosti. Ve školním prostředí mají sankční funkci např. tresty (Kolář 2012, s. 172–175).

Vnitřní (autonomní) kázní se myslí taková, která je založena na zvnitřnění norem a pravidel. Z velké části závisí i na osobní odpovědnosti, neobjevuje se zde potřeba vnější kontroly. V tomto smyslu se jedná o kázeň jako jeden ze cílů výchovy (Kolář 2012, s. 172–175; Bendl 2001, s. 74).

Sebekázeň je osobnostní vlastnost označovaná i jako sebekontrola, která může být ukazatelem zralosti jedince. Pro její dovršení je nutné mít vy zralé kognitivní funkce, jako

vůli a myšlení. Vysoce ovlivňuje naše chování v různých situacích, ale i dosahování stanovených cílů (Bendl 2001, s. 74).

Kritickou kázní je myšleno vědomé dodržování takových pravidel, nad kterými již jedinec přemýšlel a ztotožňuje se s nimi. Pokud tento druh kázně neovládáme, může dojít k nekritické kázní až poslušnosti. Ta se může objevovat v různých sektách či ideologiích (Bendl 2001, s. 72).

Uvědomělá kázeň úzce nasedá na kázeň kritickou. V tomto případě se povinnost mění v dobrovolné podřízení se normě. Jedinec se opírá o normy, nad kterými přemýšlel a pouze je neopakuje, zvládne se podle nich i chovat. Opírá se o formulované normy, které si jedinec promýšlí, a ne je pouze slepě reprodukuje. Uvědomělou kázeň bychom měli u žáků základní školy chápat spíše jako cíl výchovně-vzdělávacího procesu (Bendl 2001, s. 73). Žákům tento typ kázně můžeme přiblížit společným vytvořením třídních pravidel, kdy si sami žáci pravidla mohou vymyslet, zároveň ale u toho přemýšlet, zda je to pro všechny proveditelné.

Zdravá kázeň je zastřešující pojem pro dodržování norem. Ty by měly být smysluplné, funkční a mít pozitivní přínos pro jedince, ale i skupinu, kde takové normy platí (Bendl 2001, s. 74).

Asertivní kázeň je zahrnována i do kategorie kázeňských prostředků. Ty usilují především o aktivní a spolupracující jednání žáků při vyučování. Metoda asertivní kázně pomáhá učitelům nekázeň řešit, zároveň jí ale i předcházet. Je při ní potřeba jasně žákům vytyčit hranice jejich chování a poté jejich plnění důsledně vyžadovat, zároveň však k žákům přistupovat citlivě (Bendl 2001, s. 209).

Nakonec z hlediska institucí je vhodné zde zmínit i **školní kázeň**, tou je míněno vědomé dodržování vnitřního řádu školy a pokynů vyučujících, popř. dalších zaměstnanců školy (Kolář 2012, s. 172).

Kázeň a autorita

Hned po rodičovské a příbuzenské autoritě se děti ve svém životě setkávají s autoritami ve vzdělávacím systému. Mezi pedagogickými pracovníky pak největší autoritou obvykle bývá učitel. Mnohdy se můžeme setkat i s takovou autoritou učitele, která převyšuje autoritu rodičovskou.

Autorita učitele bezpochyby ovlivňuje z velké části i kázeň ve třídě. Závisí na schopnosti udržet třídní kázeň, tedy i na efektivním využívání ukázněvacích prostředků. Je rozdělována do různých kategorií, v učitelské profesi rozdělujeme především autoritu formální a neformální. Formální autorita označuje postavení učitele v hierarchii školy. Zatímco neformální je založená na jeho osobnostních a odborných vlastnostech (Vališová 2008, s. 42; Zormanová 2019).

Žáci od učitele očekávají, že bude umět nastolit kázeň a pořádek. Mnoho dětí si přeje ve škole kázeň, neboť pro ně znamená ochranu a naplnění jedné ze základních psychických potřeb – potřeby bezpečí, jistoty (Bendl 2011, s. 32)

4 Nekázeň

Jako již zmíněnému dobru je opakem zlo, stejně tak je i nekázeň opakem kázně. Bez kázně by ale samotná nekázeň nemohla existovat, proto hovoříme o vzájemné podmíněnosti těchto dvou pojmů. Důležité je ale zmínit, že ne vždy je nekázeň opakem mravnosti, jinak řečeno ne vše, co chápeme jako porušování kázně je špatné (Bendl 2001, s. 75).

Příčiny nekázně

Zjištění samotných příčin nekázně může být obtížné. To je dáno i každodenním působením nepřeberného množství vlivů na jedince.

Čapek zmiňuje jako příčiny nekázně třídní klima, nevhodný způsob vyučování, osobnost učitele, poruchy chování a učení žáků, únavu, neakceptování řádu a pravidel žáky a chyby v komunikaci mezi žákem a učitelem (2014, s. 119).

Jaké důsledky bude mít působící faktor na žákovo chování, záleží na jeho dosavadní zkušenosti, momentálním zdravotním stavu, náladě, citovém rozpoložení, na jeho odolnosti, charakterových vlastnostech, sugestibilitě, prahu frustrační tolerance, dosavadní výchově i osobní interpretaci celé věci (Bendl 2011, s. 73).

Mezi hlavní činitele nekázně zařazujeme tyto:

Rodina

Zde je nutno zmínit sníženou možnost rodičovské péče za účelem zajištění rodiny v ekonomické oblasti, a s tím spojený obrovský tlak na zaměstnanost. Objevuje se tak nedostatek času a vyčerpání rodičů. Tím i snížená možnost až úplná nemožnost věnovat se dětem v jejich volném čase, a to jak se školní prací, tak i při budování vzájemného vztahu (Bendl 2001, s. 165). Vyskytují se ale i případy přehnané rodičovské péče, které spolu s nejednotností ve výchově obou rodičů a nenastavením správných hranic mohou dopomoci k následnému problémovému chování (Martínek 2009, s. 99).

Krize pedagogických institucí

Zde zařazujeme nedostačující vzdělání pedagogických pracovníků, odliv kvalifikovaných učitelů ze školství, finanční podhodnocení a stále hojněji se objevující syndrom vyhoření (Bendl 2001, s. 166).

Nuda

Ta může být zapříčiněna nedostatkem pozornosti v rodině, ale i nuda ve školním prostředí. Problémové chování poté plyne z hledání možností, jak se zabavit (Bendl 2001, s. 166). Ve škole je obvykle nuda způsobena monotónním výkladem, těžkým učivem a nevhodnou motivací ze strany učitele (Bendl 2004, s. 30; Čapek 2014, s. 61–64).

Nehodnotné trávení volného času

V tomto případě hovoříme o nízkém výskytu volnočasových aktivit a kroužků, který může být dán nedostatkem finančních prostředků rodiny, ale i nedostupností vůči místu bydliště dítěte. Zároveň je zde zařazováno i trávení času s nevhodnou skupinou vrstevníků (Bendl 2001, s. 166; Martínek 2009, s. 100).

Ztráta životních jistot (Bendl 2001, s. 166).

Velkou zátěží vedoucí k frustraci a dále i k nekázni mohou být problémy v podobě vysoké rozvodovosti a úmrtí pečující nebo jiné blízké osoby. V současné době se k těmto faktorům přidávají i přítomnost válek, pandemií a s nimi spojené ekonomické krize.

Obecná krize hodnot a úpadek autority (Bendl 2001, s. 166).

Jedná se úpadek autority jak rodičovské, ale i učitelské. Vališová popisuje lidský život jako akrobatický přechod visutému lana, kdy při pádu dochází k zhroucení hodnot (Vališová 2008, s. 38). Mezi kritická období zařazujeme období puberty, adolescence a mladé dospělosti.

Působení masmédií

Zde se jedná především o násilí každodenně publikované v různých nosičích informací, ke kterým mají přístup děti již od nejútlejšího věku. Při častém sledování agrese a násilí jej může dítě následně vyhodnocovat jako přípustné, a v některých případech dále zkoušet v reálném životě (Bendl 2004, s. 31; Martínek 2009, s. 78).

Nedostatečná výživa

Jedná se především o naplnění základní potřeby, a to nejen z ohledu výživových hodnot, ale i energetického příjmu. Nenaplnění tak může dítě vést ke zhoršené koncentraci při vyučování (Bendl 2004, s. 30).

Hypertrofie práv

Tato fráze se zmiňuje o myšlenkových pochodech jedince, kdy se domnívá, že může jednat, jak se mu zlíbí, má právo na vše a okolí ho nemá právo omezovat (Bendl 2004, s. 28, 29).

Poruchy chování a nemoci

Zde je potřeba rozlišovat poruchy chování, poruchy učení a z nich plynoucí poruchy chování a temperament žáka. V ohledu nemocí jsou poruchy chování jedním ze symptomů. Kdy kvůli nerovnováze a napětí v centrální nervové soustavě je žák nucen toto napětí ventilovat navenek. Typickým příkladem jsou žáci s ADHD (Smrž 2023; Čapek 2014, s. 91, 92).

Mohou zde mít svůj vliv ale i častější onemocnění jako chřipka či angína. Především pokud jim nevěnujeme pozornost a přecházíme je (Bendl 2004, s. 30).

Únava žáka

Ta může být dána dnem v týdnu, denní dobou, kdy je vyučovací hodina situována, ale i nadměrně obtížnou látkou. Obvykle se projevuje sníženou pozorností, a to buďto apatií nebo vyrušováním. Zvýšenou unavenost spojenou s roztěkaností můžeme sledovat také ke konci školního roku (Čapek 2014, s. 96–99).

Je vhodné zde zmínit i to, že se jednotlivý činitelé mohou ovlivňovat navzájem, např. nehodnotné trávení volného času žáka může být zapříčiněno rodinou a jejím nízkým socioekonomickým statutem.

Projevy nekázně:

Projevy nekázně žáků se mění s postupující dobou, což je zapříčiněno i novými formami kriminality. Mezi projevy dnešního školství můžeme zařadit již známé jevy, jakými jsou šikana, vulgarita, užívání alkoholu a dalších návykových látek, záškoláctví a krádeže.

Za novějšími formami stojí moderní technologie, především pak mobilní telefony, se kterými žáci vyrušují nebo z nich opisují při testech. Stále se objevují i tzv. adrenalinové formy, do kterých se zařazuje např. ježdění na střeše vlaku či naskakování na rozjíždějící se tramvaj (Bendl 2011, s. 36, 37).

Souhrnně můžeme projevy nekázně označit i jako sociálně patologické jevy. Neboli formy chování a jednání, které ohrožuje jedince, ale také fungování celé společnosti (Kolář 2012, s. 367, 368).

5 Kázeňské prostředky

V anglickém jazyce je tento termín označován jako Classroom management čili management třídy (Scriever, Thornbury 2012, s. 1). V nejširším smyslu slova se jedná o vše, co dopomáhá k ukázněnému chování žáků. Prostředky mohou být verbálního (okřiknutí), ale i neverbálního (pohledy či úkoly) charakteru (Čapek 2014, s. 128–134).

Autoři publikace Classroom management techniques nabízí vymezení kázeňských prostředků jako způsob řízení vzdělávání žáků či studentů a kontrolování toho, co se ve třídě stane. Zmiňují se zde i o vědomém neorganizování a nepřebírání kontroly, stejně tak i předávání kontroly právě žákům a studentům. Jedná se ale i to, co se stane při přehlížení těchto možností (Scriever, Thornbury 2012, s. 1).

Cílem využívání kázeňských prostředků by vždy měla být snaha o předání zpětné vazby dítěti ohledně jeho chování. Předávaná vazba by proto měla být především konkrétní, aby si z ní mohl žák vzít ponaučení. Zároveň by měla mít i reverzibilní funkci. Čili po použití by obě strany měly mít možnost se ve vzájemném vztahu vrátit na úroveň před nežádoucím chováním (Čapek 2014, s. 128–134).

Obecné zásady používání kázeňských prostředků:

Před použitím jakéhokoli kázeňského prostředku, bychom měli pamatovat na desatero zásad pro zacházení s nimi:

1. *Kázeňské prostředky by měly respektovat jedincovu důstojnost, neměly by člověka ponižovat a zraňovat nad únosnou míru (Bendl 2004, s. 43).*

První zásada patří mezi nejdůležitější. Důstojnost je samotným těžištěm všech základních lidských práv, neměli bychom k ní proto přistupovat jako k privilegii. Je s ní spojen i nárok na respekt a uznání (Bauerová 2018). Nedodržením respektujícího přístupu k žakově důstojnosti jsou tak porušována základní lidská práva.

2. *Pedagog by měl mít při výběru a uplatňování kázeňských prostředků neustále na zřeteli hlavní cíl výchovy, měl by mít jasno v tom, čeho chce dosáhnout; žádný vedlejší cíl ho nemá odvádět od cíle hlavního (vedlejší cíl lze přijmout pouze v případě, kdy odpovídá cíli hlavnímu – v žádném případě by s ním neměl být v rozporu (Bendl 2004, s. 43).*

V pedagogické praxi se setkáváme s kázní jako prostředkem i s kázní jako cílem výchovně-vzdělávacího procesu. Prostředkem se kázeň stává, pokud ji učitel využije pro výuku, protože neukázněné dítě se s velkou pravděpodobností nic nenaučí. Pedagog si ale může v některých situacích vybrat kázeň jako cíl svého působení (Bendl 2001, s. 122).

3. *Kázeňské prostředky mají být přiměřené osobnosti žáka (věk, povaha, rozumová a citová vyspělost, pohlaví)* (Bendl 2004, s. 43, 44).

To především proto, aby žák zvládl rozumově pochopit proč je mu kázeňský prostředek uložen, a aby se s ním zvládl citově vypořádat. Stejně tak se s věkem budou prostředky měnit dle hodnot dítěte.

4. *Kázeňské prostředky mají být přiměřené situaci, za které dochází k jejich uplatňování (s přihlédnutím k situaci, která předcházela kázeňskému přestupku), jejich výběr se má odvíjet od znalosti příčin chování žáků.*
5. *Kázeňské prostředky by měly být adekvátní učiteli (učitel by se neměl nutit používat metodu, která mu nevyhovuje, má k ní nedůvěru, nedovede s ní pracovat)* (Bendl 2004, s. 43, 44).

Využití nevhodných prostředků by mohlo mít špatné následky jak na straně žáků, tak na straně učitele. Zároveň různé kázeňské prostředky jsou vhodné při různých vyučovacích předmětech. Jiný prostředek použije učitel tělesné výchovy a jiný učitel matematiky či českého jazyka (Bendl 2004, s. 41).

6. *Kázeňské prostředky je potřeba používat s rozmyslem, pokud možno v klidu.*
7. *Uplatňování kázeňských prostředků by mělo být spravedlivé, resp. žáci by ho jako spravedlivé měli chápat.*
8. *Kázeňský prostředek je třeba kombinovat s dalšími metodami ukázněvání.*
9. *Je nutné brát v úvahu účinek na ostatní žáky* (Bendl 2004, s. 44).

Zde je nutné mít na mysli, že použití kázeňského prostředku může ovlivnit jednotlivé vztahy žáků ve třídě, ale i celé třídní klima. Nevhodné využití kázeňského prostředku ale může ovlivnit i učitelovu autoritu.

10. *Při používání kázeňských prostředků budme důslední* (Bendl 2004, s. 44).

Poslední bod je vnímán jako jeden z nejdůležitějších. Jelikož bez důslednosti je celé působení kázeňskými prostředky k ničemu.

Obecné podmínky pro účinnost kázeňských prostředků:

První podmínkou je učitelova autorita. O té jsme se v této práci již zmiňovali dříve. Při nízké autoritě učitele je možné, že využití prostředky budou méně účinné. Naopak při větší autoritě mají větší potenciál k úspěchu (Bendl 2004, s. 42).

Druhou podmínkou je postoj žáků k učiteli, zároveň i ke škole a samotným kázeňským prostředkům. Pokud žák pociťuje, že jsou využívané prostředky nespravedlivé a degradující, nebo vnímá školu negativisticky, v tomto případě mohou prostředky míjet svou funkcí (Bendl 2004, s. 42).

Třetí, ale ne méně důležitou podmínkou je i postoj zákonných zástupců žáka ke kázeňským prostředkům. Zde je potřeba zmínit nepodryvání konání učitelů a zákonných zástupců navzájem. Zároveň i snaha o co největší shodu ve výchovně-vzdělávacím působení na žáka (Bendl 2004, s. 42).

5.1 Prevence využívání kázeňských prostředků

Prevence může mít zároveň i funkci samotného kázeňského prostředku. V této části budeme pojednávat o technikách pro posílení možných obětí projevů nekázně. Obvykle se jedná o citlivější žáky, kteří mohou být náchylnější k problémovému chování. (Bendl 2004, s. 51, 52). Především sem ale zahrnujeme organizaci výuky a života ve škole pro znemožnění výskytu nekázně v podobě problémového chování (Bendl 2011, s. 228)

a) Asertivní techniky

Kromě jiných sem můžeme zařadit přípravu na možný nátlak či manipulaci ze strany druhých. Patří sem zajisté i učení pohotových výroků. Cílem je naučit jedince efektivnějšímu jednání a správné strategii v komunikaci s druhými, ale i se sebou samým (Bendl 2004, s. 52, 53). Jako důležité vidíme především předávat mladším generacím i umění odmítnout. Podstatné je do asertivních technik zasvětit všechny žáky.

b) Odolnost vůči agresivním projevům

Jako druhou kategorii zařazujeme zvládání a odolnost vůči projevům agrese. Tuto dovednost žáci zajisté využijí nejen ve školním prostředí, ale i mimo něj. (Bendl 2004, s. 51–59). Dovolujeme si zde zmínit, že je tato dovednost vysoce důležitá i pro budoucí život.

c) Sledování projevů žáka

Pozorování, zda nekázeň vychází z momentálního žákova naladění, nebo z jeho temperamentu (Smrž 2023). Tyto poznatky následně můžeme využít při vybírání vhodného kázeňského prostředku či při dalších preventivních aktivitách.

6 Druhy kázeňských prostředků

Odměna

Odměna jako kladná odezva a vyjádření pozitivního hodnocení může vyvolávat radost, uspokojení, libé pocity i motivaci pro další žádoucí jednání a chování (Kolář 2012, s. 259).

Druhy odměn:

Umělé odměny jsou obvykle zprostředkovány vychovatelem nebo učitelem. Jednání dítěte je tak motivováno vnější pohnutkou. Ve škole se obvykle jedná o pochvalu, vyznamenání nebo jinou materiální odměnu (Bendl 2004, s. 141).

Přirozené odměny jsou takové, které přímo plynou z jednání jedince. Mohou to být např. dobré pocity z daného jednání (Bendl 2004, s. 141).

Do pozitivních dopadů odměny můžeme zařadit zlepšení sebedůvěry žáka, zažití radosti z úspěchu, motivace v učení a podporu v překonávání překážek studia. Na opačné straně mezi negativní dopady můžeme zařadit vznik až přílišné sebedůvěry, závist ostatních žáků, návyk na získávání odměn (obzvláště pokud se jedná o odměny materiální) a tím vznik snížené autoregulace (Bendl 2004, s. 132). Pokud často odměňujeme pouze jednoho žáka může se z odměny stát trest. Třídní kolektiv je schopný při takovémto jednání začít žáka vyčleňovat. Tomuto jevu se dá vyhnout odměňováním každého žáka, které je žádoucí. Téměř vždy se totiž dá nalézt něco pozitivního, za co se dá odměnit (Bendl 2004, s. 135).

Trest

Trest jako negativní odezva vyvolává nelibost, nepříjemné pocity, má tlumit nežádoucí chování. Je poměrně radikálním vyjádřením negativního hodnocení. Měl by žáka vést k sebehodnocení a k vyvození závěrů pro jeho další jednání (Kolář 2012, s. 259).

Stejně tak, jako nedílnou součástí historie je využívání trestu za nežádoucí chování, ani moderní výchova se bez trestů neobejde (Bendl 2004, s. 115; Vaníčková 2004, s. 13).

Stanislav Bendl rozděluje tresty na:

Administrativní opatření k posílení kázně

Známa i jako systémy pro podporu kázně, např. bodová ohodnocení, smajlíci, razítka apod. zároveň se zde zmiňuje i o výchovných opatřeních (2004, s. 108).

Omezení volného času

Zde autor zařazuje zrušení volného času během přestávky, poškolu a předškolou. Zde se ovšem objevuje problém toho, zda vyučující může omezovat žákův čas mimo vyučování (2004, s. 108).

Pracovní trest

Ten zahrnuje domácí úkoly navíc obvykle ve formě úvahy či opsání textu v zadaném počtu opakování (2004, s. 109). Zahrnout do této kategorie můžeme i napsání si poznámky za přestupek, kterého se žák dopustil.

Hromadný trest

K tomuto druhu by se mělo přistupovat až v krajní mezi, kdy se jeden ze třídy dopustí přestupku, ale nikdo se následně nepřizná. Místo jednotlivce je tak potrestána celá třída, proto není hromadný trest spravedlivý. Celý trest spoléhá na to, že si do příště kolektiv dá pozor. Zde ale vyučující musí mít dobrou znalost daného třídního kolektivu. V nesprávném kolektivu by mohlo mít využití tohoto prostředku za následek až vyloučení dotyčného žáka (2004, s. 110).

Odebrání věcí

K řešení problémového chování tímto prostředkem se učitelé uchylují obvykle při nepozornosti a vyrušování v hodině (2004, s. 110).

Přirozený trest

Zde se jedná o nesení odpovědnosti za určité jednání žáka. Obvykle se tento druh využívá při způsobené škodě, a to ve formě její nápravy nebo náhrady. Můžeme zde zařadit ale i vystavení žáka stejné nepříjemné situaci, kterou způsobil on někomu jinému (2004, s. 111).

Tresty založené na zesměšňování a ironii

Zde zařazujeme např. vymyšlení urážlivých přezdivek učitelem pro žáky, výsměch či zesměšňování žáka před třídou nuceným zpěvem (2004, s. 108).

Fyzické tresty

Fyzický trest je již ve své podstatě destruktivní, tedy s nežádoucími vedlejšími účinky. Tím může být například právě vědomí žáka, že tělesné trestání (a tedy i násilí) je v pořádku (Čapek 2014, s. 251–253).

Mezi velká kontroverzní témata při výchově, ale i vzdělávání zůstává využívání právě fyzických trestů. V mnoha státech po celém světě jsou již tělesné tresty legislativně zakázány, v České republice jsme se legislativního ošetření prozatím nedočkali.

Ve svých dílech se zmiňují o fyzických trestech již pedagogičtí myslitelé Jan Ámos Komenský či Johann Friedrich Herbart. Důležité je podotknout, že využívání fyzických trestů bylo podle těchto autorů vhodné pouze při nekázni, nikoli při nevědomosti (Bendl 2004, s. 116–129). Konkrétně Komenský pak ve svém díle Didaktika Magna uvádí, že každý trest, který je veden s hněvem a nenávistí je chybou. Naopak by se mělo trestat s upřímností, tak aby trestaný cítil, že trest je myšlen pro jeho dobro (Vaničková 2004, s. 17).

Co přesně si můžeme představit pod pojmem fyzický trest? Většině populace se ihned vybaví pohlavky, tahání za uši nebo i údery pravítkem přes prsty. Fyzický trest přitom sám o sobě ale označuje takové tresty, které jsou vykonávány pomocí našeho těla. Můžeme sem zahrnout dřepy, kliky a jinou fyzickou práci.

Problematika využívání odměn a trestů

Odměny spolu s tresty jsou zařazovány mezi nejznámější a nejužívanější kázeňské prostředky. V publikacích se tak setkáváme i s různými náměty, jak s těmito prostředky zacházet.

Je nutné pamatovat na to, že odměny a tresty neznamenají jen okamžité řešení situace, nýbrž jsou součástí většího obrazu sociálních dovedností a úspěšnosti dítěte v životě (Vaničková 2004, s. 21).

Využívání zmíněných dvou prostředků má za cíl regulovat chování žáků a utvářet nové prvky, které nahradí staré vzorce chování. Odměny obvykle zvyšují početnost žádoucího chování. Na druhou stranu by tresty měly snižovat početnost chování nežádoucího pro dané situace. Tento systém však závisí na domněnce, že žák očekávající odměnu posílí žádoucí chování a v očekávání trestu sníží výskyt nežádoucího chování (Čapek 2014, s. 120, 121).

Tyto dva kázeňské prostředky by se měly při výchově vyskytovat v přiměřeně stejném poměru (Kolář 2012, s. 259). Jejich využívání ve škole by mělo být vždy individualizováno. Přičemž postupovat bychom měli podle znalosti žákovi osobnosti, rodinného zázemí a třídního kolektivu.

Příklad

Příkladem označujeme takový tradiční kázeňský prostředek, *pomocí kterého je lidem prezentováno chování ve smyslově vnímatelné či alespoň konkrétně představitelné podobě* (Bendl 2004, s. 65).

Tento prostředek je psychologicky založen, obvykle staví, na principu imitace. Imitace, či jinak řečeno napodobování, lze nalézt již u dětí v nejranějším věku. Cílem využití příkladu je upevnění žádoucího chování jedince za pomoci názorných pozitivních vzorů chování. Faktorem ovlivňujícím úspěšnost příkladu je vzor či ideál, který dítě následuje. Tím mohou být rodiče, učitelé, vrstevníci, celebrity apod. Vazby, které dítě k těmto vzorům chová, následně mohou ovlivňovat dítě v jeho chování a vnímání příkladu jako kázeňského prostředku (Bendl 2004, s. 65, 66).

„Příklad“ může mít formu pozitivní, ale i negativní. Mělo by obecně platit, že účastníci výchovně-vzdělávacího procesu využívají spíše pozitivních příkladů a k negativním přichází méně. Nesmíme ale zapomínat, že i negativní příklad může mít přívětivý dopad. Klasickými negativními příklady bývá přiblížení života toxikomanů či alkoholiků. Optimálně by měl být příklad využit ve spojení s vysvětlením. (Bendl 2004, s. 66–68).

Do specifických podmínek pro úspěšnost příkladu můžeme zahrnout:

- Důvěryhodnost příkladu.
- Nositel příkladu je žákovi blízko věkem i prostředím.
- Splnitelnost požadovaného chování.
- Individualita při používání u každého žáka.
- Nenásilnost a nevnucování příkladu žákovi (Bendl 2004, s. 71).

Slovo

Do této kategorie můžeme zařadit využití rozkazu, napomenutí, výstrahy, vysvětlování, rady, přesvědčování, poučení a prosby. Použití slovních kázeňských prostředků je ve školách poměrně časté, učitelé by ho ale stále měli užívat s rozmyslem. Právě verbálně zaměřenými kázeňskými prostředky totiž může povzbudit a motivovat, ale mnohdy i uškodit či ponížit. V takovém případě učiteli hrozí zhroucení systematického výchovného úsilí (Bendl 2004, s. 72–82).

Rozkaz používáme, pokud potřebujeme, aby žák vykonal nějakou činnost. V tomto případě se může jednat o formu omezování žáka v jeho touhách. Negativní formu rozkazu nazýváme zákaz a pozitivní formu příkaz. Při užívání rozkazu bychom měli mít stále na zřeteli, že především mladší děti mohou brát učitelovo slovo doslovně (Bendl 2004, s. 73–75). Je tedy vhodné u této skupiny nezařazovat ironii, sarkasmus a dvousmyslné formulace.

Napomenutí je obvykle učiteli používáno při porušení pravidel žákem nebo ohrožení jeho mravního života. Může mít slovní a písemný charakter, nevylučuje se zde ani využití gest, a to i přestože napomenutí zahrnujeme do kategorie slovních prostředků. Poměrně vážněji žáci vnímají písemná napomenutí, která jsou obvykle zaznamenávána do žákovských knížek a dokumentů. K zařazování tohoto prostředku bychom měli přistupovat úsporněji. Při přehlčení žáků tímto prostředkem by se totiž mohlo míjet účinkem (Bendl 2004, s. 75–77).

Výstraha je blízká napomenutí a radě. Učitel by neměl ve výstraze využívat hrozby, kterou není schopen splnit. Stejně jako u napomenutí by se k tomuto prostředku přicházet úsporněji. Důležitá je zde hrozba, kterou výstraha nese. Ta by měla být dostatečně hrozivá, aby žáka odradila od další nekázně (Bendl 2004, s. 77, 78).

Vysvětlování spoléhá na rozumovou složku žákovy osobnosti. Nemusí být pouze reakcí na žákovu nekázeň, ale může fungovat i jako forma prevence. Spoléhá se zde na žákovu pochopení a dodržování požadovaného chování (Bendl 2004, s. 78).

Rada je prostředek, který je vhodný používat až od doby, kdy dítě je schopné pochopit a porozumět jejímu účelu. Je zde nutné žákovi zprostředkovat pozitivní, ale i negativní dopady jeho rozhodnutí. Důraz v radě klademe na to, že se žák musí rozhodnout sám (Bendl 2004, s. 80, 81).

Poučení obvykle vyplyne z prožité události a má formu mravního poučení. Dají se zde propojit teoretické i praktické poznatky plynoucí ze situace. Učitel by při poučování neměl sklouzávat k nekonečnému moralizování (Bendl 2004, s. 81, 82). Možným příkladem poučení může být zařazení bajky či kazuistiky, která pojednává o stejném tématu, jakým je též problémové chování.

Přesvědčování je prostředek, kdy žákovy předkládáme argumenty a on má možnost argumentovat nazpět. Argumenty ze strany učitele je dobré proložit i položením otázky, aby se žák měl možnost nad problémem zamyslet. Tímto nenápadným způsobem můžeme nenásilně žáka vést k touženému cíli. Dá zde ovšem polemizovat, zda se jedná o manipulaci. V určitém smyslu slova je však samotná výchova manipulací s dítětem. Celkově se tato metoda zakládá na intelektu žáka, stejně jako na jeho dosavadních emočních zkušenostech (Bendl 2004, s. 79, 80).

Specifickými podmínkami pro úspěšné využívání slovních kázeňských prostředků jsou:

- Srozumitelnost sdělení.
- Proveditelnost.
- Oprávněnost (Bendl 2004, s. 72–81).

Zaměstnání

Zaměstnání můžeme zařadit do kategorie kázeňských prostředků, zároveň ale i jako preventivní opatření proti projevům nekázně. V tomto ohledu je jedním z největších výzev pro učitele nalézt žákům věkově přiměřené zaměstnání (Bendl 2004, s. 81).

Součástí je zapojení hry do výuky, aktivizace žáků, jejich správná motivace a zajímavě pojatá výuka. Hra je výborným prostředkem pro aktivizaci žáků při výuce, přeci jen je

i prvním prostředkem ke vzdělávání. Při hrách si děti osvojují pravidla, kterými se musí v danou chvíli řídit. Dále také překonávání překážek, ovládnutí temperamentu, přijímání proher i vítězství. Všechny tyto dovednosti dále uplatní i ve školím prostředí. Hra by měla být zajímavá a rozmanitá (Bendl 2004, s. 83–87).

Pokud je učivo poutavě prezentováno žákům, a výuka nabízí aktivní zapojení, nevzniká pak prostor pro nekázeň. Mezi příklady zajímavého vyučování zařazujeme např. projektovou výuku, skupinové práce a diskuse (Bendl 2004, s. 83–87).

Specifické podmínky pro úspěšnost zaměstnání:

- Učitel má zájem o vyučovací předmět.
- Učitel zvládne vhodně výuku organizovat (Bendl 2004, s. 84; Zormanová 2019).

Dozor

V českých školách můžeme využívání tohoto prostředku sledovat poměrně často. Vymezit ho můžeme jako *pozorování a sledování někoho nebo něčeho, co je svěřeno do naší péče, ochrany a odpovědnosti* (Bendl 2004, s. 103). Ve školách můžeme využívání dozoru pozorovat především v šatnách před vyučováním, přestávkách a obědových pauzách (Bendl 2004, s. 103). Vhodnějším alternativním termínem pro dozor se nyní jeví termín dohled.

Účelem tohoto kázeňského prostředku je dohlížet nad dodržováním školního řádu a zabránění případnému ohrožení zdraví žáků. Setkáváme se ale i s problémem výkonu dozoru, který obvykle závisí na učitelích. I ti potřebují pauzu a může se tak stát, že kvůli dozoru o přestávkách dochází pozdě na další vyučovací hodiny. Objevují se ale i případy, kdy učitelé sami sabotují dozor a vůbec se ho neúčastní. Dalším možným problémem ve využívání se může stát i špatná interpretace žákem, kdy učitelský dozor chápe jako projev nedůvěry (Bendl 2004, s. 104, 105).

Specifické podmínky pro úspěšný dozor:

- Dozorující má představovat pro děti ochranu.
- Měnění stanovišť během dozoru.
- Nepřehlížet možnou nekázeň (Bendl 2004, s. 105).

Nastavení pravidel

Pro správné fungování jakékoliv organizace musí být vždy vymezeny normy. Jako základní souhrn pravidel a norem ve škole je vytvořen školní řád (Bendl 2001, s. 123). Z něj mohou dále vznikat třídní pravidla, která by se jím měla řídit.

Vhodné je do procesu vytváření takových pravidel přizvat i samotné žáky. Můžeme tak zajistit vyšší míru plnění těchto pravidel. Pravidla by měla být nastavena tak, aby mohla být dodržována každým z žáků, ale i učitelů.

Typy pravidel se obvykle liší dle stupně vzdělávání třídy. Např. na prvním stupni je vhodné nastavit menší počet pravidel pro snadné zapamatování. Je zde příhodné i využití obrázků u jednotlivých pravidel, obzvláště v prvních a druhých třídách, kdy úroveň čtenářské gramotnosti ještě není vysoká. Vždy se hodí vybraná pravidla vyvěsit na nástěnku či na jiné viditelné místo ve třídě (APIV B 2020).

Individuální výchovný plán

Individuální výchovný plán, dříve známý i jako „smlouva s rodiči“, je trvalé a systematické hledání konkrétních cest při prevenci a řešení výchovných problémů jedinců, ale i skupin, a to v těch případech, kdy učitel cítí potřebu kodifikovat návrhy na řešení problémů v písemné dohodě. K tomuto prostředku se obvykle přistupuje až po předešlých neúspěších v hledání účinných kázeňských prostředků (Mertin a kol. 2013, s. 152).

Tento dokument je vypracováván s vědomostí rodičů a plní funkci posledního důrazného signálu. K tomuto prostředku se přistupuje, pokud se jedná o vážnou situaci, kdy při jejím přetrvání by mohla škola požádat o pomoc i jiné instituce (Mertin a kol. 2013, s. 152).

Náležitosti individuálního výchovného plánu:

1. Jméno žáka.
2. Stručný popis výchovného problému k vyřešení.
3. Opatření ze strany školy.
4. Opatření ze strany rodiny.
5. Úkoly, které má žák splnit.
6. Pozitivní důsledky plynoucí ze splnění průběžných i konečných cílů.
7. Negativní důsledky, pokud se nebude dařit plnění průběžných i konečných cílů.
8. Frekvence schůzek, nejlépe i s rodiči.

Vyhotovení plánu by mělo být jedenkrát pro každou stranu (pro učitele, žáka, rodiče, popř. i pro další organizace, které se na vytváření podílí), všechna vyhotovení by měla být podepsána každou ze stran. Při změně okolností je potřeba plán doplnit dodatkem. Průběh plnění si učitel může zaznamenávat na své vyhotovení, nebo na další papír (Mertin a kol., 2013, s. 160, 161).

Problémy s plněním:

Mezi problémy můžeme zařadit nenavštěvování školy rodiči, odmítání spolupráce, ale i agresivita z jejich strany, také bagatelizace problému, slibování (ale přesto neplnění dohody), krytí dítěte nebo i odmítnutí podepsání plánu. Mohou se ale objevit i problémy, na kterých se podílí učitel (Mertin a kol., 2013, s. 162–169).

Hodnocení

Hodnocení může být pro žáky jedním z největších strašáků celé školní docházky, a to i kvůli přetrvávajícímu zařazování zámeck v drtivé většině případů. V českém školství se stále neustupuje od známkování nejen znalostí žáků, ale i jejich chování, což potvrzují všechna pololetní i závěrečná vysvědčení na ZŠ. Je to ale ten jediný správný směr?

Hodnocení má ambivalentní charakter, kdy dobrá známka je vnímána celospolečensky pozitivně a špatná známka negativně (Čapek 2014, s. 405). Samotné hodnocení se pak může stát nejen kázeňským prostředkem, ale i spouštěčem nekázně.

Typy hodnocení můžeme rozdělit mj. na heteronomní a autonomní. V rámci užívání kázeňských prostředků se dají využít oba. Termín heteronomní hodnocení je popisován jako vnější hodnocení, v edukačním procesu je udáváno vychovatelem, učitelem či

rodičem. Autonomní hodnocení pak označuje hodnocení sebe sama (Šafránková 2019, s. 761–764).

Funkce hodnocení Šafránková popisuje jako:

- Motivační.
- Informativní.
- Formativní.
- Diagnostická.
- Výchovná.

Při využívání hodnocení jako kázeňského prostředku se především jedná o funkci výchovnou. Tedy snahu o vytvoření pozitivních vlastností a postojů žáka (2019, s. 765–768).

Řešení problémového chování nastavením zrcadla

Bendl se o tomto prostředku zmiňuje v kapitole *Vytloukání klínu klímem*. Podotýká zde, že ho využívají spíše méně zkušení a mladší učitelé. Situace, kdy je prostředek využit může nastat například při agresivním chování žáka, které se učitel rozhodne řešit ihned bez většího rozmyslu. Řešení pak obvykle nacházejí v silnější agresi, než kterou vyvinul žák. Mohou se tak snažit žáka znejistit (2001, s. 161).

Tento prostředek ale nezařazujeme do nejvhodnějších, a to především kvůli jeho možnému zneužití dalšími žáky. Ti by po vzoru jejich spolužáka mohli chtít učitele též svým působením vytočit. Obvykle platí, že se takové chování projevuje ještě hrubějším způsobem. Problémové chování se tak může nadále stupňovat až po totální vymknutí se kontrole (Bendl 2001, s. 161).

Zasedací pořádek

Při vyučování by neměli učitelé zapomínat ani na důležitost zasedacího pořádku. Důležité je nejenom rozestavení lavic po třídě, ale i samotný zasedací pořádek žáků. Kromě jednoho z nejpoužívanějších, kterým je náhodné rozmístění dle uvážení žáků, se dá využít i přiřazením daných míst dle uvážení učitele (Scriever, Thornbury 2012, s. 17–18).

Na českých školách se můžeme setkat ale i se zasedacím pořádkem, který určuje učitel. Ten, mj. má za úkol udržet pod kontrolou žáky, kteří mají problémy s chováním. Občasně se objevují nelibé projevy související s novým zasedacím pořádkem. V takovém případě je potřeba sledovat chování žáků. Pokud učitel zaznamená přílišné negativní emoce, je dobré se jimi zabývat (Scriever, Thornbury 2012, s. 17–18). V opačném případě by sám učitel mohl být strůjcem kázeňských problémů.

Výchovná opatření

Výchovným opatřením je myšleno uložení pochvaly či důtky, a to učitelem nebo ředitelem školy. Pravidla pro udělování těchto opatření jsou popsána ve školním řádu. Učitel nebo ředitel školy by měl o udělení výchovného opatření srozumitelnou formou informovat jak žáka, tak i jeho zákonné zástupce.

Výchovnými opatřeními jsou pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření. Kázeňským opatřením je podmíněné vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, a další kázeňská opatření, která nemají právní důsledky pro žáka nebo studenta. Pochvaly, jiná ocenění a další kázeňská opatření může udělit či uložit ředitel školy nebo školského zařízení nebo třídní učitel (Zákon 561/2004 Sb., § 31).

Při neplnění či porušení školního řádu může být žákovi podle vážnosti uloženo:

- Napomenutí třídního učitele.
- Důtka třídního učitele: Při uložení tohoto opatření, by měl učitel neprodleně o této události informovat ředitele školy.
- Důtka ředitele školy: Může být udělena pouze po projednání na pedagogické radě (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 17).

Empirická část

7 Metodika šetření

Pro průzkum v empirické části byla vybrána dotazníková metoda. Obsah otázek byl vytvořen dle informací z odborné literatury, která byla využita v teoretické části bakalářské práce. Data byla získávána pomocí škál a uzavřených otázek s odpověďmi ano/ne. Dotazník byl vytvořen a respondentům rozeslán na platformě Google forms. Získaná data byla následně pomocí programů Word a Excel zpracována a dále interpretována.

V následující části s názvem „Výsledky průzkumu“ se zabýváme analýzou výsledku u jednotlivých otázek. Výsledky vyjadřujeme početně i procentuálně, následně je porovnáváme vzhledem ke stanoveným průzkumným otázkám.

Pro průzkum byly stanoveny otázky:

PO1: Jaké kázeňské prostředky se využívají nejčastěji?

PO2: Je rozdíl mezi využíváním kázeňských prostředků mezi prvním a druhým. stupněm ZŠ?

PO3: Je rozdíl mezi využíváním kázeňských prostředků v závislosti na délce praxe učitele?

PO4: Je rozdíl mezi využíváním kázeňských prostředků mezi muži a ženami?

Úvodní otázka byla zaměřena na kázeň obecně. Vnímáme za důležité zde uvést i tu, jelikož témata kázně a kázeňských prostředků jsou navzájem hluboce propojena. Následující otázky jsou již zaměřené přímo na využívání kázeňských prostředků.

7.1 Průzkumný vzorek

Jako respondenti byli vybráni učitelé působící ve třídách prvního a druhého stupně základních škol v Turnově. Vzorek respondentů vznikl na základě dobrovolné účasti pedagogů na dotazovaných školách.

O spolupráci byly požádány:

- ZŠ Turnov, 28. října 18, příspěvková organizace.
- ZŠ Turnov, Skálova 600, příspěvková organizace.
- ZŠ Turnov, Žižkova 518.
- ZŠ Lesves s.r.o. – Soukromá škola s waldorfskou pedagogikou (Stanko 2023).
- ZŠ Turnov, Zborovská 519, příspěvková organizace – Škola zřízená dle § 16 odst. 9 školského zákona (ZŠ Turnov 2023).

V průzkumném vzorku je tedy zastoupeno více typů základní škol. Celkem se šetření zúčastnilo 30 učitelů ze souhrnného počtu 148. návratnost dotazníku tedy byla přibližně 20 %. Z toho bylo 26 žen a 4 muži. Z celkového počtu je 11 respondentů působících na prvním stupni ZŠ a 19 na druhém stupni ZŠ.

Profesní praxe:

- 22 respondentů má profesní praxi delší než 10 let.
- 1 respondent má praxi 5–10 let.
- 5 respondentů má praxi 2–5 let.
- 1 respondent má praxi 1–2 roky.
- 1 respondent má praxi v učitelství kratší než 1 rok.

Již z těchto údajů můžeme sledovat, že většina respondentů je tedy již zkušenými profesionály na poli učitelství.

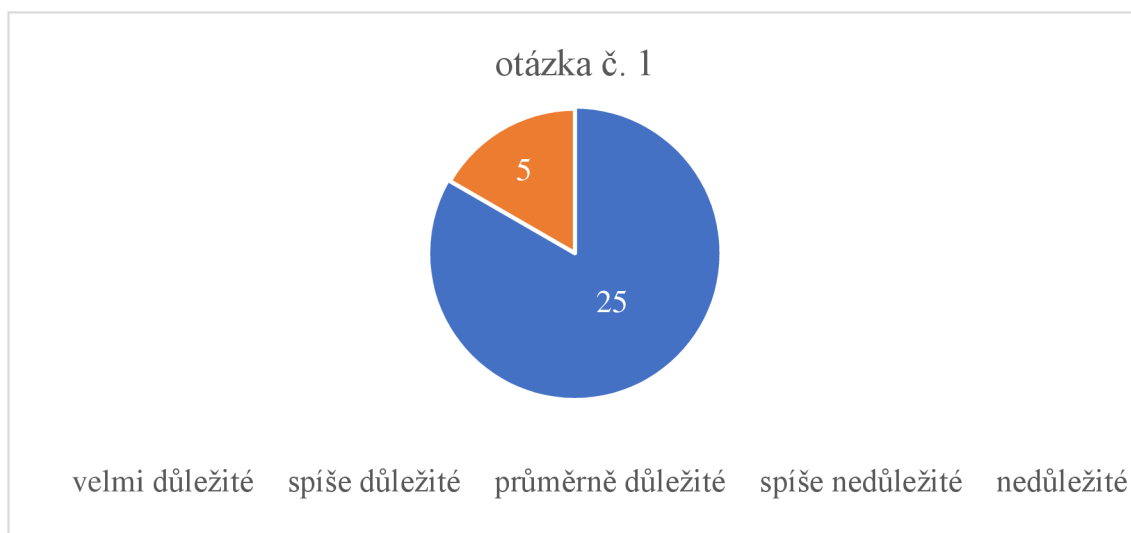
8 Výsledky průzkumu

První otázka

Považujete téma školní kázně za důležité?

V odpovědích dvacet pět respondentů (83,3 %) uvedlo, že je pro ně výše zmíněné téma **velmi důležité**. Celkem tuto možnost vybrali všichni respondenti s praxí kratší než 1 rok a 1–2 roky. Tři respondenti s praxí 2–5 let, jeden s praxí 5–10 let a devatenáct respondentů s praxí 10 a více let. Z prvního stupně uvedlo tuto možnost všech jedenáct respondentů, z druhého stupně pak čtrnáct respondentů.

Možnost **spíše důležitá** vybralo pět respondentů (16,7 %). Ti mají dle výsledků již více zkušeností s učitelskou profesí. Byli zde dva respondenti s praxí 2–5 let a tři s praxí 10 a více let. Všichni, kteří uvedli druhou možnost působí na druhém stupni ZŠ.



Graf 1: Vyhodnocení otázky č. 1

Z dat můžeme konstatovat, že učitelé **prvního stupně** vnímají kázeň jako důležitější než učitelé stupně druhého. **Ženy** častěji odpovídaly, že je pro ně kázeň důležitější než muži. Můžeme tedy konstatovat, že většina učitelů v nynějším vzdělávacím systému stále pociťuje téma kázně jako důležité.

Druhá otázka

Využíváte třídní pravidla?

Druhá otázka je jediná, na kterou bylo možné odpovědět ano/ne. Jiná možnost odpovědi by zde nebyla vhodná.

Celkem dvacet sedm respondentů (90 %) uvedlo, že třídních pravidel **využívá**. První možnost označil jeden respondent s praxí kratší než rok a jeden s praxí 1–2 roky. Také čtyři respondenti s praxí 2–5 let, jeden s praxí 5–10 let a dvacet respondentů s praxí delší než 10 let. Z prvního stupně označilo odpověď deset a z druhého stupně sedmnáct respondentů.

Zbylí tři respondenti (10 %) tohoto kázeňského prostředku **nevyužívají**. Z těchto tři respondentů, jsou dva vyučující s více než 10letou praxí. Poslední respondent, který třídní pravidla nevyužívá, má 2–5 let praxe. Z prvního stupně označil tuto odpověď jeden respondent a z druhého stupně respondenti dva.



Graf 2: Vyhodnocení otázky č. 2

Z výsledků tak můžeme konstatovat, že třídních pravidel procentuálně využívají častěji učitelé **prvního stupně**. Zároveň i to, že jich využívají častěji **ženy** než muži.

Třetí otázka

Jak často využíváte zadání úkolu navíc za nekázeň?

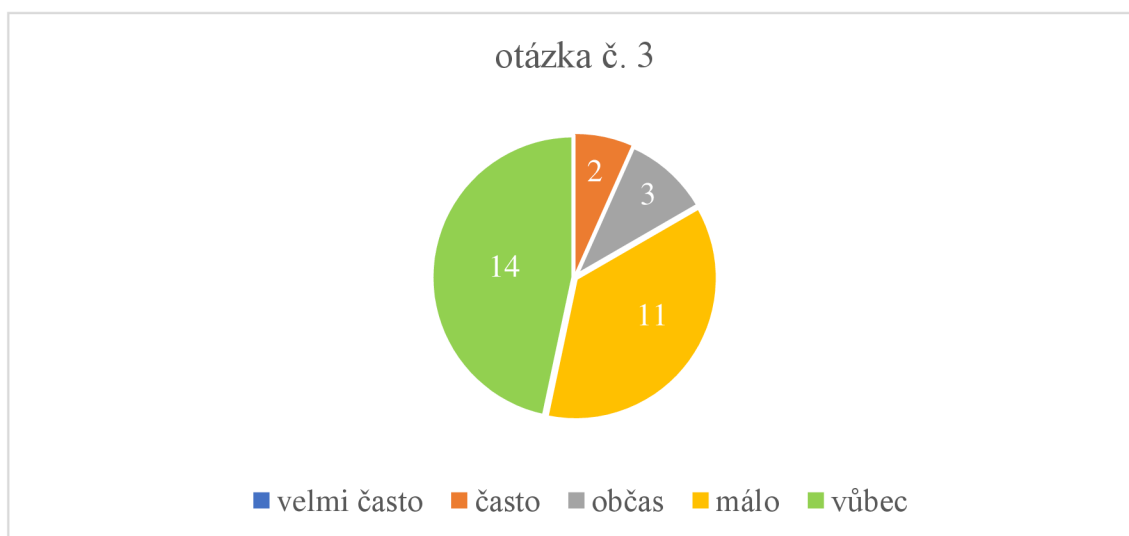
Nikdo z respondentů nevedl, že využívá tento prostředek **velmi často**.

Celkem dva respondenti (6,7 %) uvedli že úkoly navíc využívají **často**. Odpověď uvedl jeden respondent z prvního stupně a jeden z druhého stupně ZŠ. Oba respondenti mají profesní praxi déle než 10 let.

Občas uvedli tři respondenti (10 %). Všichni působí na druhém stupni a mají více než 10 let praxe .

Málo uvedlo jedenáct respondentů (36,7 %). Jeden s praxí kratší než 1 rok a jeden s délkou profesní praxe 1–2 roky. Dále dva respondenti s praxí 2–5 let a sedm s praxí delší než 10 let. Ze zmíněných jich šest působí na prvním stupni a pět na stupni druhém.

Vůbec nevyužívá zadání úkolu navíc čtrnáct respondentů (46,7 %). Z toho jsou dva respondenti s délkou praxe 2–5 let, jeden s praxí 5–10 let a jedenáct s praxí 10 let a více let. Z těchto respondentů působí čtyři na prvním stupni a deset na druhém stupni.



Graf 3: Vyhodnocení otázky č. 3

Dle získaných dat zjišťujeme, že výše zmíněný kázeňský prostředek je častěji využíván u respondentů působících na **prvním stupni**. Zároveň ho častěji využívají **ženy**.

Čtvrtá otázka

Jak často využíváte ponechání žáka po škole za nekázeň?

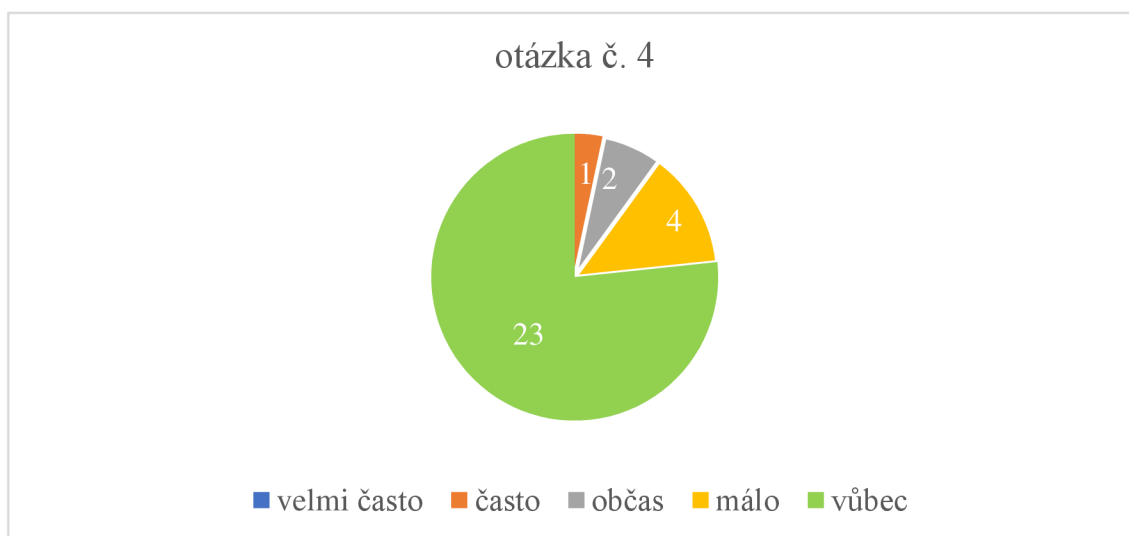
V odpovědích se ani jednou neobjevilo **velmi časté** používání tohoto kázeňského prostředku.

Často vybral jeden respondent (3,3 %). Odpověď byla od respondenta s více než 10 lety praxe, působícího na prvním stupni. Avšak nadále jsou zmínky o využívání zmíněného prostředku učiteli prvního stupně mizivé.

Občas vybrali dva respondenti (6,7 %). Z nich má jeden praxi 2–5 let a druhý praxi delší než 10 let. Oba respondenti působí na druhém stupni.

Málo uvádějí čtyři respondenti (13,3 %). Z uvedených má jeden praxi 5–10 let a zbylí tři více než 10 let. Odpověděl zde jeden respondent z prvního stupně a tři z druhého stupně.

Odpověď **vůbec** vybralo dvacet tři respondentů (76,7 %). Z nich je jeden s praxí kratší než 1 rok, jeden s praxí 1–2 roky a čtyři respondenti s délkou praxe 2–5 let. Zbylých sedmnáct respondentů má více než 10 let praxe. Celkem odpověď uvedlo devět respondentů z prvního a čtrnáct z druhého stupně.



Graf 4: Vyhodnocení otázky č. 4

I zde ze získaných výsledků zjišťujeme, že ponechávání žáků za nekázeň po škole je častěji využíváno respondenty z **druhého stupně** ZŠ. Opakuje se zde i častější využívání **ženami**.

Pátá otázka

Jak často využíváte hromadný trest za nekázeň skupiny/třídy? (např.: test, úkol navíc apod.)

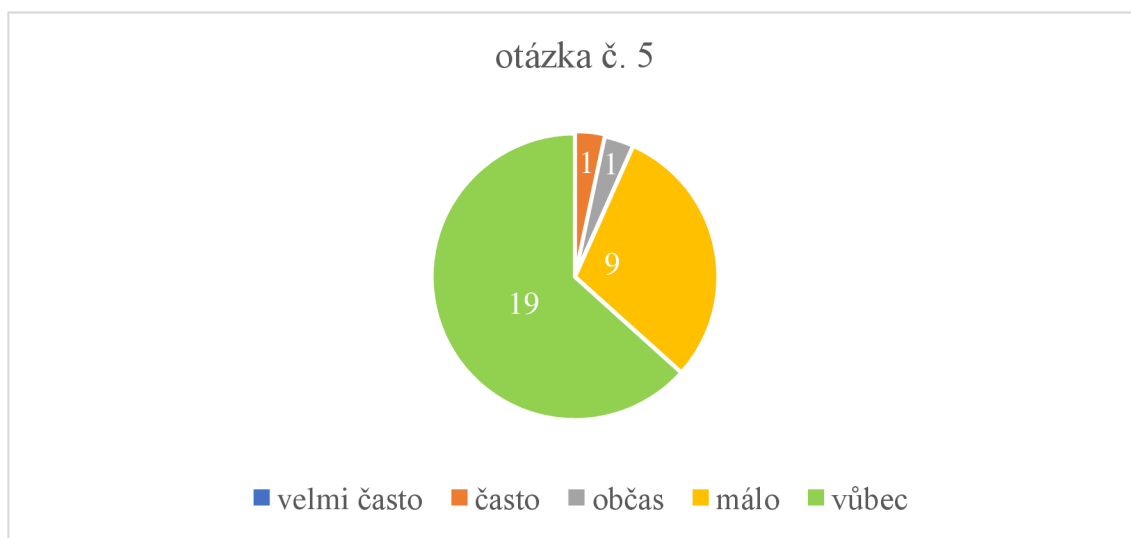
Jako i v předešlých dvou otázkách, zde žádný respondent neuvedl, že využívá výše zmíněný prostředek **velmi často**.

Odpověď **často** označil jeden respondent (3,3 %). Ten má více než 10 let praxe a působí na prvním stupni.

Využívání prostředku **občas** označil též jeden respondent (3,3 %). Zmíněný má též více než 10 let praxe, působí ale na druhém stupni.

Odpověď **málo** vybralo devět respondentů (30 %). Z nich je jeden s praxí 1–2 roky, čtyři s praxí 2–5 let a čtyři s praxí delší než 10 let. Z celkového počtu jsou dva respondenti působící na prvním a sedm na druhém stupni.

Vůbec označilo devatenáct respondentů (63,3 %). Tuto odpověď vybral jeden respondent s praxí méně než 1 rok, jeden s praxí 2–5 let a sedmnáct s praxí více než 10 let. V této skupině je osm prvostupňových a jedenáct druhostupňových respondentů.



Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 5

I v tomto případě se objevovala větší jednotnost v odpovědích. Zajímavým úkazem je, že se u respondentů působících na druhém stupni nejčastěji objevuje úplná absence tohoto typu kázeňského prostředku. I přesto ale z výsledků vyplývá, že je hromadný trest využíván častěji právě na **druhém stupni**, než na prvním. Oproti předešlým odpovědím je však tento kázeňský prostředek využíván častěji **muži**.

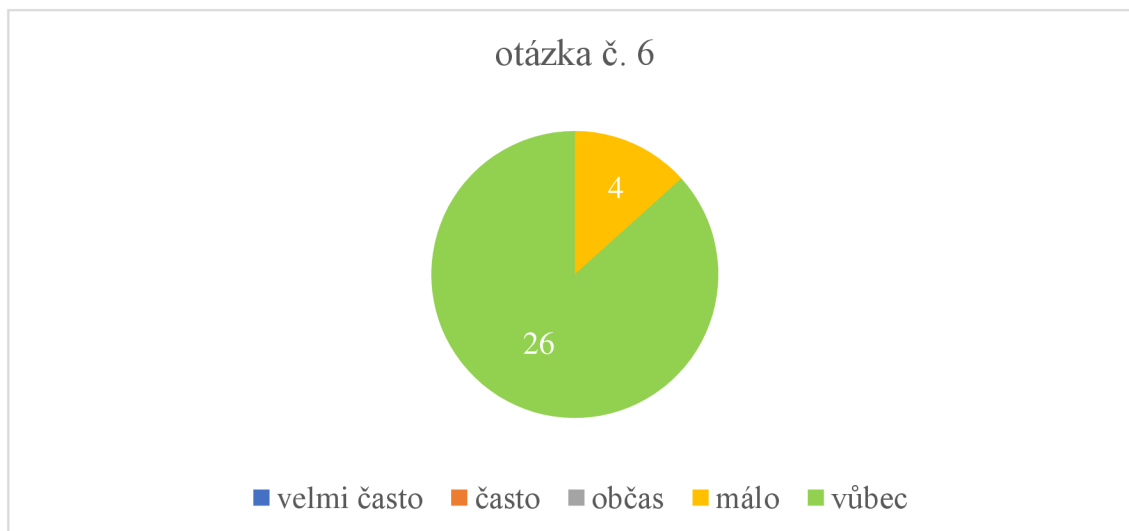
Šestá otázka

Jak často využíváte zkoušení před tabulí za nekázeň?

Ani zde se respondenti ve svých odpovědích příliš neodlišovali. Nikdo z nich nevyužívá zkoušení před tabulí za nekázeň **velmi často, často** ani **občas**.

Málo tento prostředek využívají čtyři respondenti (13,3 %). Zde odpověděl jeden respondent s praxí 1–2 roky, dva s praxí 2–5 let a jeden s praxí delší než 10 let. Tato skupina se dál dělí napůl, dva respondenti působí na prvním stupni a dva na stupni druhém.

Odpověď **vůbec** uvedlo dvacet šest respondentů (86,7 %). Z toho jeden respondent s praxí kratší než 1 rok, tři respondenti s praxí 2–5 let a dvacet jedna respondentů s praxí delší než 10 let. Celkově se odpovědi dělí na devět respondentů z prvního sedmnáct respondentů z druhého stupně.



Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 6

Dá se zde tedy pozorovat, že zkušeni za nekázeň mají tendenci využívat spíše méně zkušeni učitelé. Opět velmi zajímavým úkazem jsou výsledky, které naznačují, že zkušeni před tabulí za nekázeň je procentuálně častěji využíváno na **prvním stupni ZŠ**. Procentuálně je častěji využíváno **ženami**.

Sedmá otázka

Jak často využíváte systém pro podporu kázně? (např.: body, smajlíci apod.)

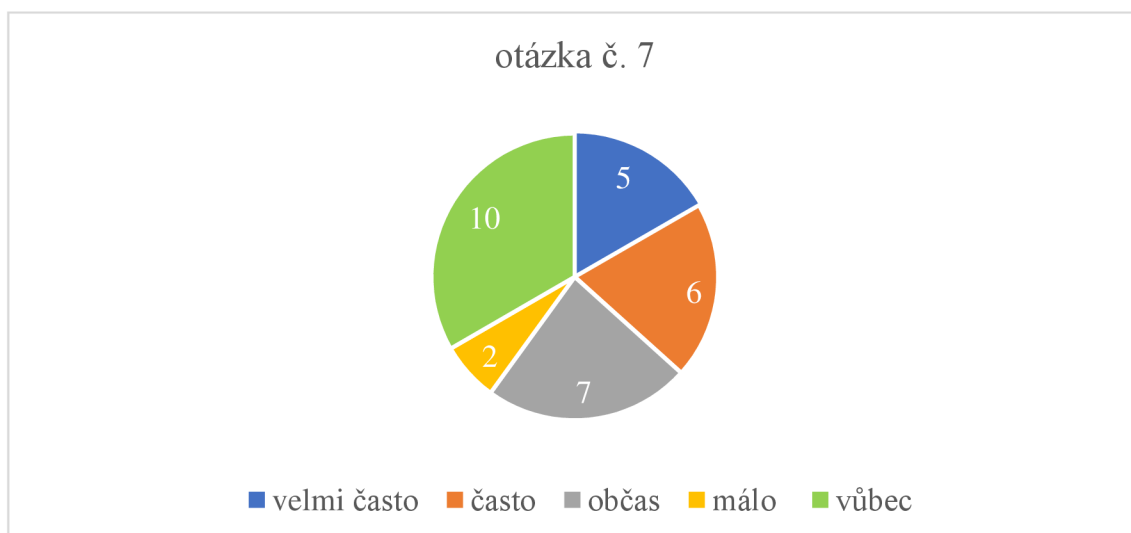
Odpověď **velmi často** vybralo pět respondentů (16,7 %). Z nich jeden má praxi v profesi 2–5 let a čtyři více než 10 let. Pouze dva respondenti z této skupiny působí na prvním stupni, zbylí tři respondenti působí na druhém stupni.

Často odpovědělo šest respondentů (20 %). Z nich jeden má praxi méně než 1 rok, dva praxi o délce 2–5 let a poslední tři respondenti jsou s více než 10 lety praxe. Skupina se též rozděluje na tři respondenty z prvního a tři z druhého stupně.

Odpověď **občas** uvedlo sedm respondentů (23,3 %). Z nich jeden s praxí 1–2 roky, dva s praxí 2–5 let a čtyři s praxí více než 10 let. Pouze jeden respondent z této skupiny vyučuje na prvním stupni, zbylých šest pak na stupni druhém.

Málo označili dva respondenti (6,7 %). Oba mají více než 10 let praxe a vyučují na druhém stupni.

Odpověď **vůbec** označilo deset respondentů (33,3 %). Zde je pouze jeden respondent s praxí 5–10 let a celkem devět s praxí delší než 10 let. Polovina respondentů působí na prvním a druhá na druhém stupni ZŠ.



Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 7

Výsledky i této otázky nasvědčují tomu, že systémy pro podporu kázně jsou hojně využívány na obou stupních základního vzdělávání. Přesto se opět ukazuje, že na **druhém stupni** se tento prostředek využívá častěji. Oproti očekávání z dat vychází, že systémy pro podporu kázně jsou častěji využívány **muži**.

Osmá otázka

Jak často využíváte zvýšení hlasu při projevech nekázně u žáků?

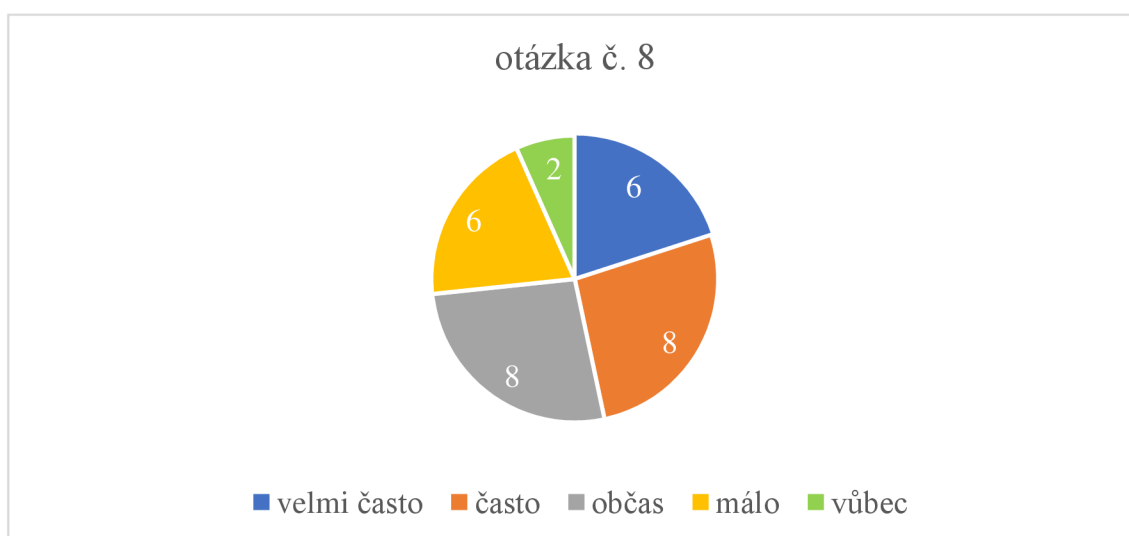
Velmi časté zvýšení hlasu při nekázni uvádí šest respondentů (20 %). Tato skupina je zastoupena dvěma respondenty s praxí 2–5 let a čtyřmi s praxí 10 a více let. Pouze jeden respondent působí na prvním stupni, zbylých pět působí na druhém stupni.

Časté využívání označilo osm respondentů (26,7 %). V této skupině se nachází jeden respondent s praxí kratší než 1 rok, jeden s praxí 2–5 let a jeden s praxí 5–10 let. Zbylých pět má praxi více než 10 let. Tuto odpověď označili tři vyučující na prvním stupni a pět z druhého stupně.

Občas uvedlo též osm respondentů (26,7 %). Tuto odpověď vybral jeden respondent s praxí 1–2 roky, jeden s praxí 2–5 let a šest respondentů s délkou praxe více než 10 let. V uvedených odpovědích jsou tři respondenti z prvního a pět respondentů z druhého stupně.

Odpověď **málo** označilo šest respondentů (20 %). Všichni, kteří tuto odpověď označili mají více než 10 let praxe. Ze zmíněných, dva respondenti vyučují na prvním stupni a čtyři na stupni druhém.

Pouze dva respondenti (6,7 %) nevyužívají zvýšení hlasu při nekázni **vůbec**. Oba mají 2–5 let praxe a působí na prvním stupni.



Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 8

Oproti očekávání zde procentuálně vychází, že zvýšení hlasu při nekázni se objevuje spíše na **prvním stupni ZŠ**. Zajímavostí je tak i to, že ani jeden respondent působící na druhém stupni nevedl, že nevyužívá zvýšení hlasu vůbec. Naopak prvostupňoví respondenti uvedli dvakrát nevyužívání tohoto prostředku vůbec. Z dat též vyplývá, že procentuálně více tento prostředek využívají **muži**.

Devátá otázka

Jak často využíváte zhoršení známky z vyučovacího předmětu jako důsledek nekázně?

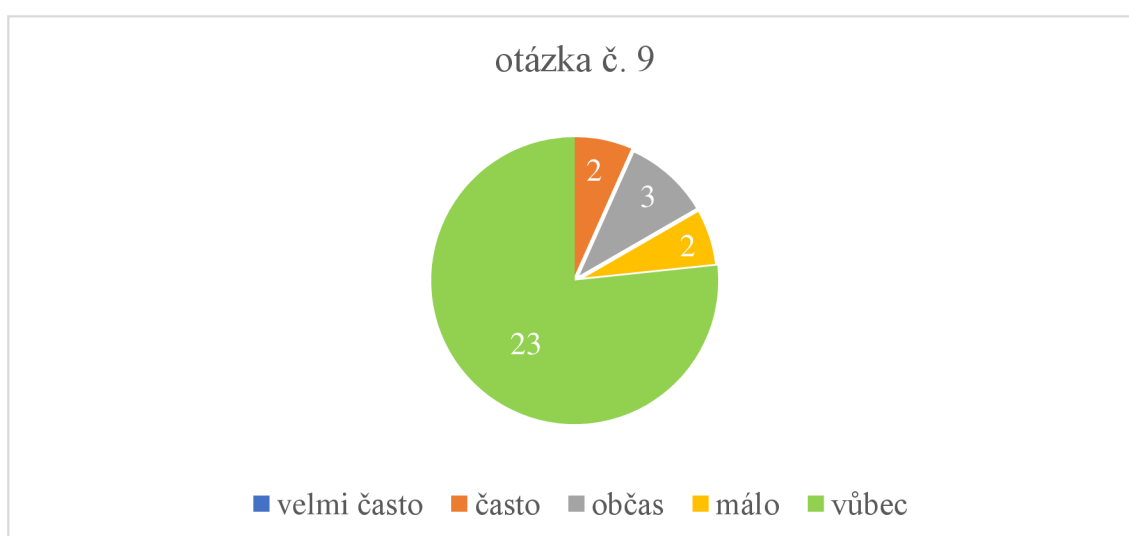
Ani jeden respondent neoznačil odpověď **velmi často**.

Často označili dva respondenti (6,7 %). Oba s více než 10letou praxí. Odpovídal zde jeden respondent z prvního a jeden z druhého stupně.

Odpověď **občas** označili tři respondenti (10 %). Z nich je každý jinak zkušený, jeden respondent s praxí kratší než 1 rok, jeden s praxí 2–5 let a jeden s praxí více než 10 let. Všichni zmínění působí na druhém stupni ZŠ.

Málo označili dva respondenti (6,7 %). Z toho jeden má praxi 2–5 let a druhý více než 10 let. Oba působí na prvním stupni.

Celkem dvacet tři respondentů (76,7 %) nevyužívá výše uvedený prostředek **vůbec**. Tuto odpověď označil jeden respondent s praxí 1–2 roky, jeden s praxí 5–10 let, tři s délkou praxe 2–5 let a osmnáct respondentů s praxí více než 10 let. Z celkového počtu odpovídajících jich osm vyučuje na prvním a 15 na druhém stupni.



Graf 9: Vyhodnocení otázky č. 9

Dle výsledků však lze konstatovat, že zhoršení známky je častěji využíváno na **prvním stupni ZŠ**. Také to, že je tento prostředek častěji využíván **muži**.

Z odpovědí můžeme též pozorovat nepopularitu využívání zhoršení známky z vyučovacího předmětu za nekázeň. Vnímáme za důležité zde zmínit, že by však výsledky vzdělávání neměli být smíchávány s kázeňským prospěchem. A to i přes to, že je kázeň a vzdělávání navzájem propojeni. Proto jsou získaná data mírně znepokojující.

Desátá otázka

Jak často využíváte dřepy a kliky za nekázeň?

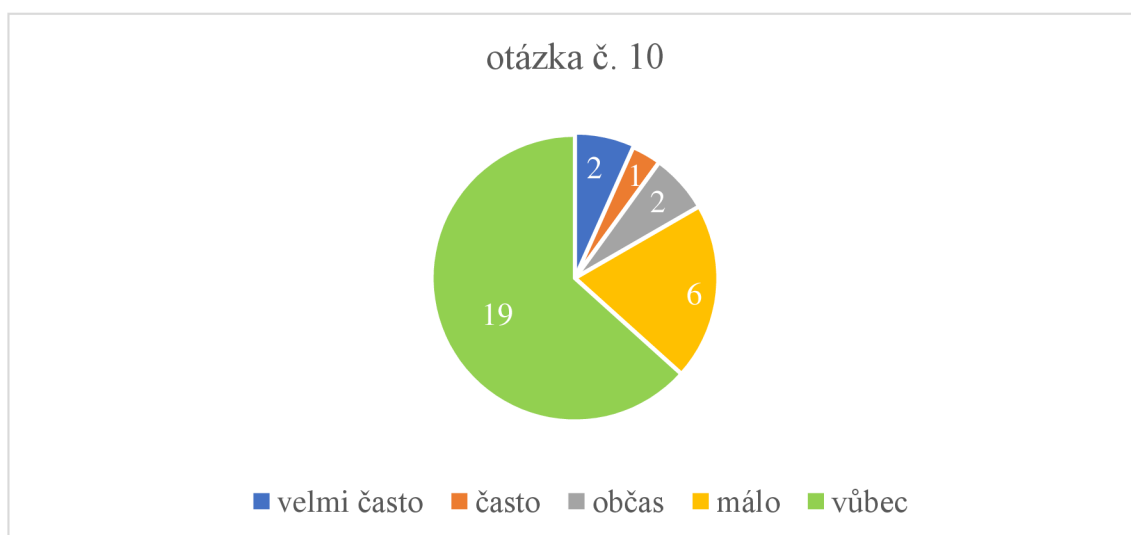
Odpověď **velmi často** uvedli dva respondenti (6,7 %). Jeden respondent s praxí 2–5 let a jeden s praxí v oboru více než 10 let. Oba působící na druhém stupni.

Často označil pouze jeden respondent (3,3 %). Má více než 10 let praxe a působí na prvním stupni.

Občas vybrali též dva respondenti (6,7 %). Oba s více než 10letou praxí a působící na prvním stupni.

Využívání **málo** označilo šest respondentů (20 %). Z toho jeden s profesní praxí kratší než 1 rok, jeden s praxí 5–10 let a čtyři s praxí více než 10 let. V této skupině je pouze jeden respondent působící na prvním stupni, zbylých pět vyučuje na stupni druhém.

Největší skupinou zde byla opět ta s odpovědí **vůbec**, celkově se zastoupením devatenácti respondentů (63,3 %). Z nich je jeden s praxí 1–2 roky, čtyři s praxí 2–5 let a čtrnáct respondentů s praxí více než 10 let. Z této skupiny vyučuje osm respondentů na prvním a jedenáct na druhém stupni.



Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 10

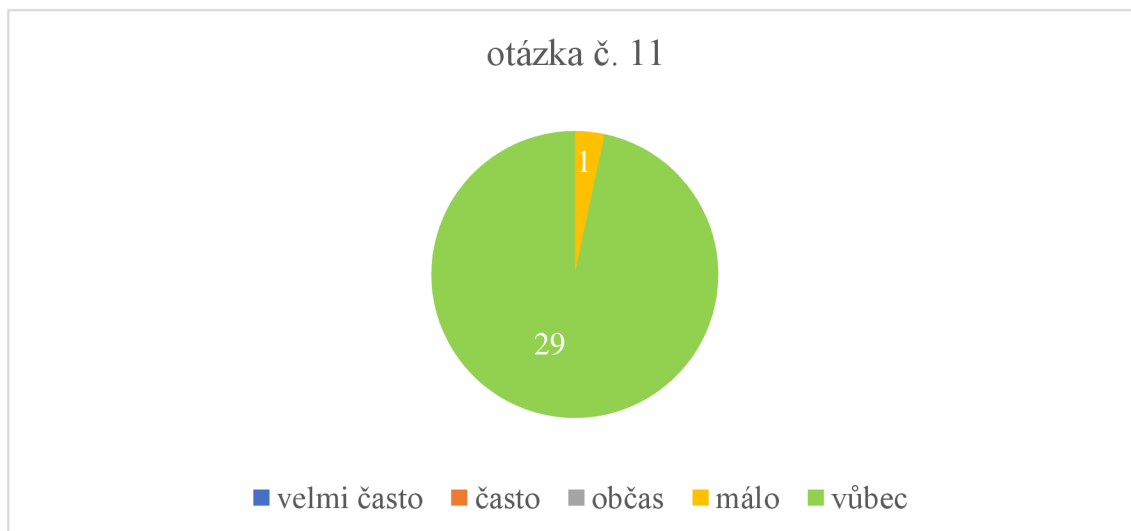
Z odpovědí zde můžeme pozorovat, že u většiny respondentů je využívání fyzicky založených prostředků spíše nepopulární a vyhýbají se mu. Z výsledku vychází, že je prostředek častěji využíván respondenty působícími na **druhém stupni ZŠ**. **Muži** využívají dřepy a kliky za nekázeň častěji, než ženy.

Jedenáctá otázka

Jak často využíváte házení předmětů na žáky při nekázni?

Pouze jeden respondent (3,3 %) uvedl, že využívá házení předmětů na žáky **málo**. Působí na druhém stupni a má praxi a má praxi delší než 10 let.

Zbýlých dvacet devět respondentů (96,7 %) odpovědělo, že tento prostředek **vůbec** nevyužívá. Tedy jeden respondent s praxí méně než 1 rok, jeden s praxí 1–2 roky, pět respondentů s délkou praxe 2–5 let, jeden s praxí 5–10 let a dvacet jedna s praxí delší než 10 let.



Graf 11: vyhodnocení otázky č. 11

Nejvíce se tedy tento prostředek využívá na **druhém stupni ZŠ**. Z výsledných dat se též dá vyčíst, že je zmíněný prostředek velmi nepopulární.

Využívání tohoto prostředku uvedl respondent muž, tedy procentuálně z dotazníku vychází 100 % využívání **muži**.

Tento prostředek byl do dotazníku zařazen, jelikož víme, že se v praxi objevuje. Vnímáme ho ale spíše jako selhání než seriózní kázeňský prostředek. Zde nastala téměř úplná shoda mezi všemi respondenty, což v tomto případě vnímáme jako pozitivní jev.

Dvanáctá otázka

Jak často využíváte v případě nekázně pohovor se zákonnými zástupci žáka? (např.: telefonát, osobní schůzka apod.)

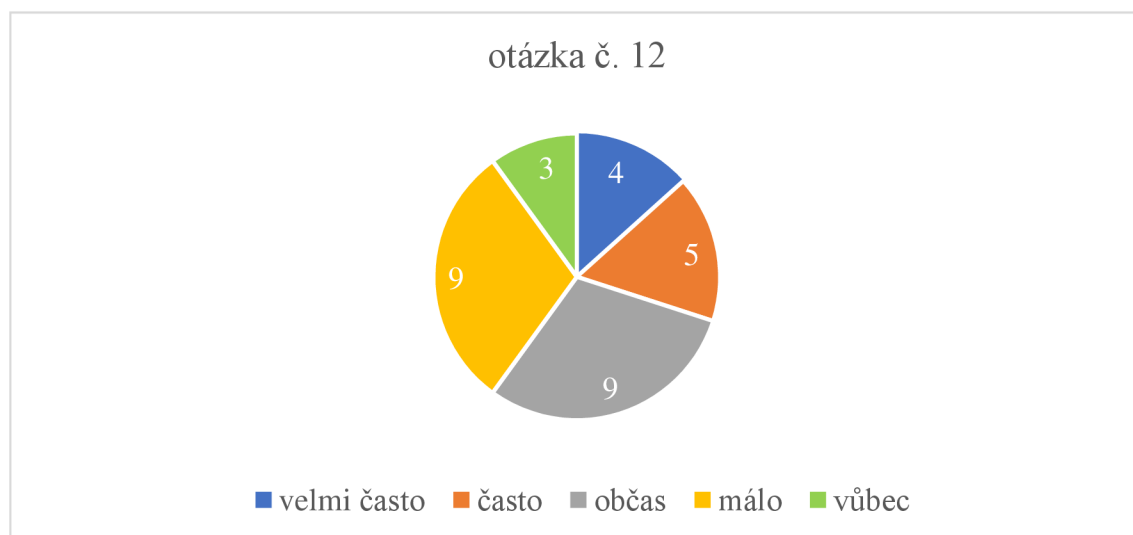
Celkem odpověď **velmi často** označili čtyři respondenti (13,3 %). Všichni se zkušenostmi v učitelské profesi delšími než 10 let. Z nich dva působí na prvním a dva na druhém stupni.

Často označilo pět respondentů (16,7 %). Z toho jeden s praxí 2–5 let a čtyři s praxí delší než 10 let. Z celé skupiny pouze jeden působí na prvním stupni a zbylí čtyři na stupni druhém.

Občas odpovědělo devět respondentů (30 %). Zde odpověděl jeden respondent s praxí kratší než 1 rok, jeden s praxí 2–5 let a sedm respondentů s praxí delší než 10 let.

Odpověď **málo** vybralo též devět respondentů (30 %). Do této skupiny patří jeden respondent s praxí kratší než 1 rok, jeden s praxí 2–5 let a sedm respondentů s profesní praxí delší než 10 let. Z celkového počtu odpovídajících jsou čtyři respondenti působící na prvním stupni a pět působících na druhém stupni.

Vůbec označili tentokrát pouze tři respondenti (10 %). Z nich je jeden s praxí 1–2 roky a dva s praxí 2–5 let. První stupeň zde zastupuje též jeden respondent, druhý stupeň respondenti dva.



Graf 12: Vyhodnocení otázky č. 12

Pohovor s rodiči v případě nekázně žáka, jak vychází ze získaných dat, je častěji využíván respondenty na **druhém stupni**. Též zde můžeme vyčíst, že procentuálně častěji ho využívají **ženy**.

Třináctá otázka

Jak často využíváte vykázení žáka tzv. „za dveře“ za nekázeň při výuce?

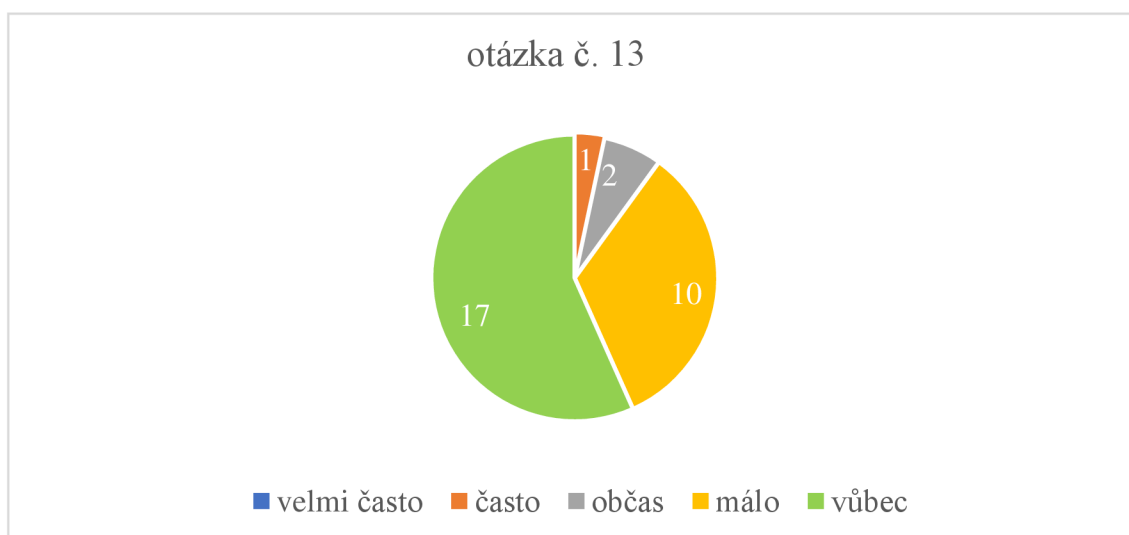
Nikdo z respondentů nevedl využívání prostředku **velmi často**.

Jeden respondent (3,3 %) zmínil využívání prostředku **často**. Délka jeho profesní praxe je 2–5 let, jedná se o respondenta z prvního stupně.

Občas uvedli dva respondenti (6,7 %). Z nich jeden má praxi 1–2 roky a druhý praxi 2–5 let. Každý zastupuje jeden stupeň vzdělávání na ZŠ.

Málo odpovědělo deset respondentů (33,3 %). Jeden respondent s praxí 5–10 let a devět respondentů s praxí 10 a více let. Z prvního stupně zde odpovídali čtyři respondenti a ze stupně druhého respondentů šest.

Vůbec označilo sedmnáct respondentů (56,7 %). V této skupině se nachází jeden respondent s praxí méně než 1 rok, tři s praxí 2–5 let a třináct respondentů s praxí více než 10 let. Je zde celkem pět prvostupňových a dvanáct druhostupňových respondentů.



Graf 13: Vyhodnocení otázky č. 13

Z výsledků též vyplývá, že tento prostředek je častěji využíván na **prvním stupni ZŠ**. Ani tento prostředek není dle odpovědí respondentů příliš oblíbený. Dá se zde konstatovat, že vykazání žáka za nekázeň „za dveře“ je využíváno častěji **muži**.

Výskyt tohoto prostředku vnímáme jako problematický. Žák by během pobytu ve škole měl být neustále pod dohledem, kvůli jeho bezpečnosti. Je proto žádoucí, pokud se již přistoupí k tomuto prostředku, aby žák nebyl za zavřenými dveřmi, ale otevřenými. Tak, aby na něj mohl učitel stále dohlížet.

Čtrnáctá otázka

Jak často využíváte zapsání poznámky za žákovu nekázeň?

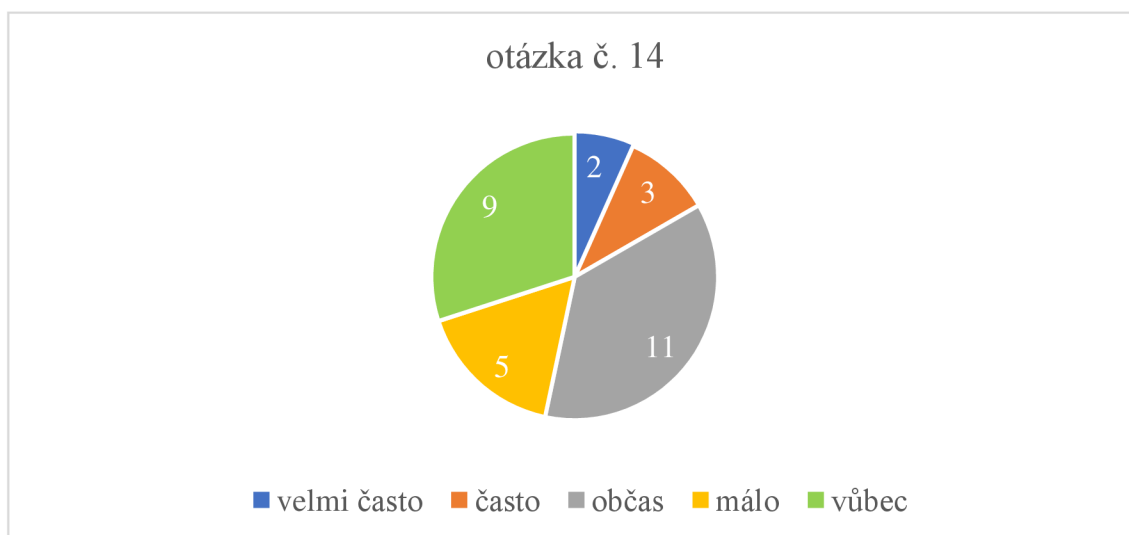
Velmi často uvedli dva respondenti (6,7 %). Velmi časté zapisování poznámek uvádí jeden respondent s praxí 2–5 let a druhý s praxí delší než 10 let. Oba respondenti působí na prvním stupni.

Odpověď **často** označili tři respondenti (10 %). Všichni s praxí delší než 10 let. Z toho jeden působící na prvním a dva působící na druhém stupni.

Občas vybralo jedenáct respondentů (36,7 %). Tuto odpověď vybral jeden respondent s praxí méně než 1 rok, dva s praxí 2–5 let, jeden s praxí 5–10 let a sedm respondentů s praxí delší než 10 let. V této skupině pouze jeden respondent působí na prvním stupni, zbylých deset vyučuje na stupni druhém.

Málo označilo pět respondentů (16,7 %). Odpovědi zde byli od jednoho respondenta s praxí 2–5 let, dále od čtyř s praxí delší než 10 let. Všichni respondenti, kteří zde odpovídali působí na druhém stupni.

Zbylých devět respondentů (30 %) **vůbec** zapisování poznámek nevyužívá. Zde odpověděl jeden respondent s praxí 1–2 roky, jeden s praxí 2–5 let a sedm respondentů s praxí delší než 10 let. Z nich celkem sedm vyučuje na prvním a dva na druhém stupni.



Graf 14: Vyhodnocení otázky č. 14

Výsledky ukazují, že respondenti z **druhého stupně** využívají tento kázeňský prostředek častěji. Z též dat vychází, že prostředek je častěji využíván respondenty **muži**.

Patnáctá otázka

Jak často vyžadujete náhradu škody/opravu při poškození cizího majetku (školy, učitele nebo dalších žáků) žákem?

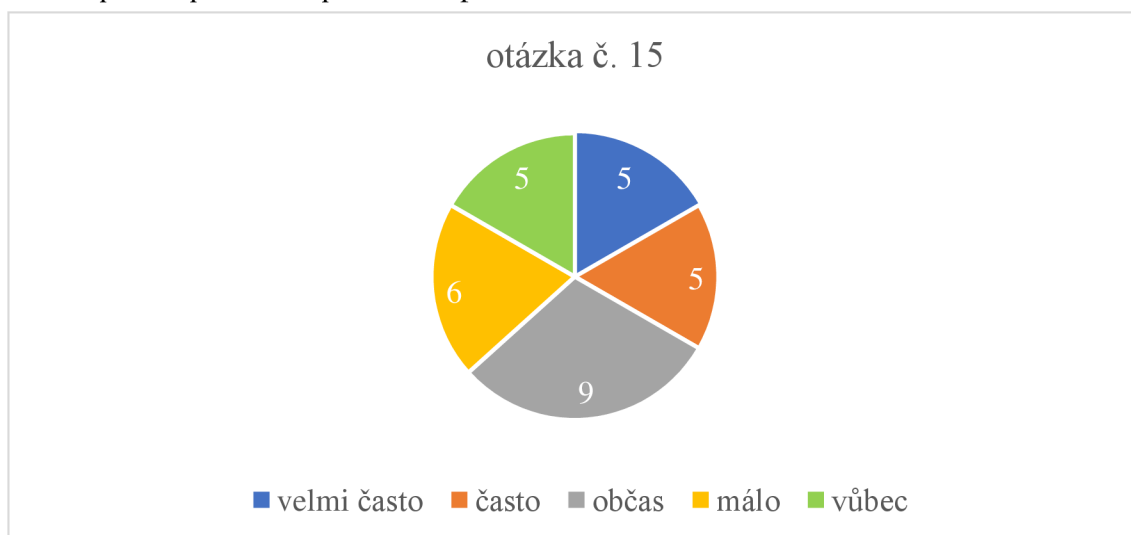
Velmi často odpovědělo pět respondentů (16,7 %). Všichni odpovídající mají více než 10 let praxe a vyučují na druhém stupni .

Často označilo též pět respondentů (16,7 %). Tuto možnost vybrali dva vyučující s praxí 2–5 let a tři s praxí delší než 10 let. Z celkového počtu odpovídajících působí tři na prvním stupni a dva na druhém stupni.

Občas uvedlo devět respondentů (30 %). Z nich je jeden respondent s praxí kratší než 1 rok, jeden s praxí 5–10 let a sedm respondentů s praxí delší než 10 let. Z prvního stupně tuto odpověď vybrali dva respondenti. Z druhého stupně odpověď vybralo sedm respondentů.

Odpověď **málo** uvedlo šest respondentů (20 %). Z nich dva respondenti s praxí 2–5 let a čtyři s praxí 10 a více let. Pouze jeden zde odpovídající respondent působí na prvním stupni, zbývajících pět jich vyučuje na druhém stupni.

Vůbec označilo též pět respondentů (16,7 %). Z nich jeden s praxí kratší než 1 rok, jeden s praxí 2–5 let a tři respondenti s praxí 10 a více let. Všichni vyučující, kteří označili tuto odpověď působí na prvním stupni.



Graf 15: Vyhodnocení otázky č. 15

Ze získaných dat zde můžeme vyčíst, že tento prostředek častěji využívají respondenti působící na **druhém stupni ZŠ**. Procentuálně častěji vyžadují náhradu škody **ženy**.

Šestnáctá otázka

Jak často využíváte tzv. Individuální výchovný plán?

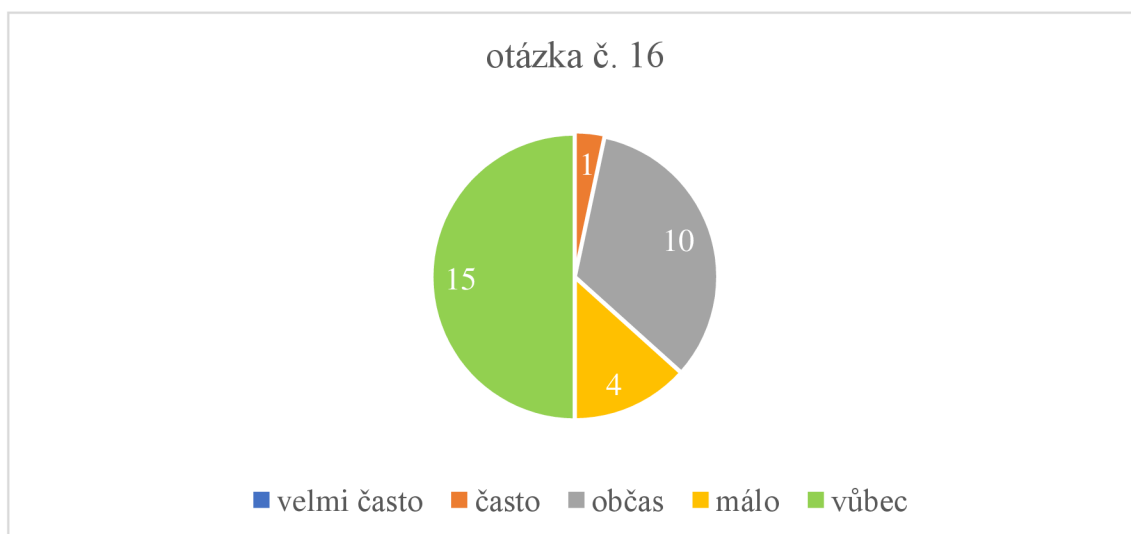
Žádný z respondentů nevybral odpověď **velmi často**.

Pouze jeden respondent (3,3 %) vybral odpověď **často**. Ten má praxi delší než 10 let a působí na druhém stupni.

Občas označilo deset respondentů (33,3 %). Z nich jeden má praxi 5–10 let a zbylých devět respondentů má praxi 10 a více let. Všichni zmínění v této kategorii působí na druhém stupni.

Málo vybrali čtyři respondenti (13,3 %). V této skupině odpověděl jeden respondent s praxí 1–2 roky, jeden s praxí 5–10 let a dva s praxí delší než 10 let.

Celkem patnáct respondentů (50 %) však nevyužívá Individuální výchovný plán **vůbec**. Odpověděl zde jeden respondent s praxí méně než 1 rok, čtyři s praxí 2–5 let a deset respondentů s praxí více než 10 let.



Graf 16: Vyhodnocení otázky č. 16

Z dat zároveň vychází, že Individuální výchovný plán využívají více učitelé působící na **druhém stupni** ZŠ. Také je tento prostředek častěji využíván **ženami**.

Poslední otázka týkající se využívání kázeňských prostředků též přinesla zajímavé výsledky. Původně byla očekávána minimální znalost toho prostředku. Proto jsou získaná data z našeho pohledu překvapivá. Domníváme se, že zde mohla spíše vniknout záměna

termínů Individuální výchovný plán a Individuální vzdělávací plán. Téma využívání tohoto prostředku by tak mohlo být námětem pro podrobnější průzkum.

Sedmnáctá otázka

Na závěr dotazníku bylo uvedené volné místo pro případné další náměty učitelů k tématu. V uvedených odpovědích se hojně objevovala potřeba důslednosti.

Jeden respondent se v této části zmínil o potřebě udržet vlastní klid, vytvořit s žáky osobní vztah a zaujmout je.

Další odpověď uváděla, že se respondent cítí s každým dalším rokem jistější, což vyplývá i z odpovědí ostatních respondentů.

Následující respondent v rámci tohoto tématu, zmínil i důležitost se žáky řešit kázeň nejen ve škole, ale i při aktivitách realizovaných mimo budovu školy. Např. při cestě na ulici a na různých kulturních akcích.

Též se zde objevovalo vyžadovat omluvu, rozebrat problém na třídnické hodině nebo individuální dohodou, také opsání porušeného pravidla, následované vytvořením si poznámky.

V jedné z odpovědí se objevila i problémová přijetí kázeňských problémů žáka jeho rodiči, kteří následně obviňují všechny okolo a odmítají vlastní podíl na problémovém chování žáka.

Dva respondenti zde uvedli, že pracují ve speciálních třídách, vniklé negativní jevy tak obvykle plynou z jednotlivých diagnóz žáků. Je tedy třeba je řešit individuálně dle jejich limitů. Dále se zde zmiňují o nastolení pocitu bezpečí a udržení vlastního klidu. K tradičním kázeňským prostředkům dle jejich slov nelze přistupovat.

8.1 Odpovědi na průzkumné otázky

PO1: Jaké kázeňské prostředky se využívají nejčastěji?

Dle odpovědí se dá usuzovat, že nejčastěji používanými kázeňskými prostředky při nekázní v ZŠ jsou na prvním místě třídní pravidla, na místě druhém zvýšení hlasu a třetím se stalo využívání systémů na podporu kázně.

PO2: Je rozdíl mezi využíváním kázeňských prostředků mezi prvním a druhým stupněm ZŠ?

Z výsledků dotazníkového šetření bylo zjištěno, že na prvním stupni jsou častěji využívána třídní pravidla, hromadné tresty, vykázaní žáka „za dveře“ a zapsání poznámky.

Na druhém stupni je více používáno zadání úkolu navíc, ponechání žáka po škole, zhoršení známky z vyučovacího předmětu, dřepy a kliky, házení předměty, pohovor se zákonnými zástupci, náhrada škody a individuální výchovný plán.

PO3: Je rozdíl mezi využíváním kázeňských prostředků v závislosti na délce praxe učitele?

Dle dat z dopovědí lze konstatovat, že užívání různých typů kázeňských prostředků je ovlivněno i délkou profesní praxe.

Vzhledem ke vzorku respondentů, kdy většina působí v profesi více než 10 let, by však pro objektivnější výsledky bylo zapotřebí tuto oblast prozkoumat více u profesně mladších učitelů.

PO4: Je rozdíl mezi využíváním kázeňských prostředků mezi muži a ženami?

Rozdíl ve využívání je přítomný. Muži v odpovědích uváděli častější užívání hromadných trestů, bodových systémů, dřepů a kliků, házení předmětů, pohovorů se zákonnými zástupci, posílání žáků „za dveře“, zapisování poznámek a náhradu způsobené škody.

Ženy častěji užívají třídní pravidla, zadávání úkolů navíc, ponechání žáka po škole, zkoušení před tabulí, zvýšení hlasu, zhoršení známky z vyučovacího předmětu a Individuální výchovný plán.

Na tuto otázku zde odpovídáme, avšak je nutné brát na vědomí, že mužských respondentů bylo o poznání méně.

9 Diskuse

V empirické části této práce je využita pouze polovina dotazníku, který byl předložen respondentům. A to z důvodu nadbytečnosti některých otázek, o kterých jsme před rozesláním předpokládali, že budou relevantní viz. přílohy.

Učitelští respondenti se s autory publikací shodovali v nutnosti být důslední v pedagogickém působení. Často se respondenti zmiňovali o zachování klidu při problémových situacích. Ani v tomto případě se svými odpověďmi neodlišují od odborných publikací.

Výsledky první průzkumné otázky potvrdily naše praktické zkušenosti. Ačkoli zajímavým úkazem bylo, že zvýšení hlasu při nekázní je až na druhém místě. Očekávali jsme, že bude na místě prvním a po něm budou následovat další.

Při vyhodnocování poslední průzkumné otázky bylo zjištěno, že mužští respondenti častěji využívají fyzičtější zaměřené kázeňské prostředky. Překvapilo nás častější užívání bodových systémů muži, v tomto ohledu jsme pracovali s praktickými zkušenostmi, kdy mužští učitelé bodové systémy využívají minimálně či vůbec. Téma rozdílů mezi muži a ženami v ohledu využívání kázeňských prostředků by zajisté stálo za další prozkoumání v budoucích akademických pracích. Především vzhledem k malému vzorku mužských respondentů vůči ženským respondentkám.

Těž se zde objevilo východisko utvoření si osobního vztahu s žáky. Vnímáme záměr respondenta, je zde však důležité se zamyslet i nad hranicemi tohoto vztahu. Příliš blízký, ale i příliš odtahitý vztah může být příčinou možného problémového chování žáků. Tak jak jsme tuto problematiku přiblížili v teoretické části této práce.

Objevila se zde i problematická komunikace s rodiči/zákonnými zástupci. Nespolupráci rodiny se školou vidíme jako další možný faktor vzniku kázeňských problémů. Musíme zde zmínit i aspekt vnímání školy rodinou žáka, o kterém jsme se zmiňovali již dříve. Je zde ale zajisté důležitá i správná komunikace rodičů a školy. V dotazníkovém šetření bylo respondentem přímo uvedeno že rodiče nepřipouští, že by byla chyba ve výchově. Je chyba v rodičích? Je zde chyba při vzájemné komunikaci? I na téma pedagogické komunikace vznikají různé publikace a jistě by se mu dalo věnovat více času i v dalších akademických pracích. Vzhledem k tématu práce se zde však více touto problematikou zabývat nemůžeme.

Za velmi hodnotné vnímáme i příspěvek respondentů ze ZŠ Turnov, Zborovská 519, kteří vyjádřili nutnost brát ohledy nejen na individualitu každého žáka, ale i na možné projevy nekázně, které souvisí s diagnózami jednotlivých žáků. Vzhledem ke studovanému oboru autorky vnímáme za důležité zmínit zde i tento pohled na problematiku využívání kázeňských prostředků.

Dle výsledků šetření můžeme shledat, že učitelé využívají různých kombinací kázeňských prostředků. Jejich užití obvykle individuálně volí dle žáků docházejících do třídy, stupně vzdělávání i profesních zkušeností. I v tomto případě se respondenti shodují s autory odborných publikací.

10 Závěr

Tato bakalářská práce byla zaměřena na problematiku využívání kázeňských prostředků v ZŠ. Teoretická část byla naplněna poznatky z dostupné odborné pedagogické literatury. Byla zde zmíněna základní terminologie, po které následovalo popsání jednotlivých typů kázeňských prostředků.

Při psaní této části práce bylo zjištěno, že tématu kázeňských prostředků je věnována velmi malá pozornost v oblasti vědeckých výzkumů i odborných publikací. V učitelské praxi je ale téma kázně a kázeňských prostředků stále frekventované, jako tomu nasvědčují i data získaná dotazníkovým šetřením. Vnímáme proto za důležité upozornit na informační mezeru v odborných publikacích. Budeme se snažit v následujících akademických pracích pokračovat v dalším zkoumání této problematiky.

Empirická část byla věnována rozboru odpovědí z dotazníkového šetření. Pro něj byli jako respondenti vybráni učitelé prvního i druhého stupně ZŠ. Cílem této části bylo zjistit, jaké kázeňské prostředky jsou na základních školách nejčastěji využívány. Dále také zda je rozdíl mezi využíváním kázeňských prostředků v závislosti působení na různých stupních ZŠ, délce profesní praxe a pohlaví respondentů. V části diskuse jsou rozebrány zajímavosti ze získaných dat, stejně tak i možnosti dalšího prozkoumání těchto problematik.

Jako přínos této bakalářské práce vnímáme získaná data o využívání kázeňských prostředků. Díky nim se dále můžeme zabírat touto problematikou a popřípadě také nabídnout učitelům různé vhodnější alternativy tradičnějších kázeňských prostředků, které mnohdy v moderním školství již nemají co dělat.

Kázeň není sama o sobě pozitivním nebo negativním jevem. Záleží na tom, v jakém kontextu se uplatňuje (Bendl 2001, s. 91).

Seznam použité literatury

- AUTORSKÝ TÝM APIV B, 2020. Jak udržet kázeň ve třídě. In: Zapojme všechny.cz [online]. 29. 9. 2020 [vid. 31. 3. 2023]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/jak-udrzet-kazen-ve-tride>
- BAUEROVÁ, V., 2018. Lidská důstojnost jako základ života. In: *Ústav práva a právní vědy* [online]. 17. 9. 2018. [vid. 24. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.ustavprava.cz/blog/2018/09/lidska-dustojnost-jako-zaklad-zivota/>
- BENDL, S., 2001. *Školní kázeň metody a strategie*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-80-3.
- BENDL, S., 2004. *Jak na nekázeň aneb kázeňské*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, S., 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktual. a dopl. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.
- ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi* [online]. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada. [vid. 24. 1. 2023]. ISBN 978-80-247-8952-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/odmeny-a-tresty-ve-skolni-praxi-2241/>
- KOLÁŘ, Z., a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky* [online]. Praha: Grada. [vid. 3. 10. 2022]. ISBN 978-80-247-3710-2. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vykladovy-slovník-z-pedagogiky-1969/>
- MARTÍNEK, Z., 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. ISBN 978-8024723105.
- MERTIN, V., 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN: 978-80-7478-026-4.
- Nadace Naše dítě* [online]. [vid. 29. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.nasedite.cz/>
- SCRIVENER, J., THORNBURY, S., 2012. *Classroom management techniques*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-74185-9.
- SMRŽ, J., 2023. Kde je hranice zdravého vzteku aneb Kdy začíná být agresivita nebezpečná. In: *Šance dětem* [online]. Aktualizováno 23. 1. 2023. [vid. 24. 1. 2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/kde-je-hranice-zdraveho-vzteku-aneb-kdy-zacina-byt-agresivita-nebezpecna>
- STANKO, K., *Lesves* [online]. [vid. 1. 3. 2023]. Dostupné z: <https://lesves.cz/>

- ŠAFRÁNKOVÁ, D., 2019. *Pedagogika*. 2. aktual. a rozš. vyd. [online]. Praha: Grada. [vid. 23. 1. 2023]. ISBN: 978-80-271-1190-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/pedagogika-6064/>
- VALIŠOVÁ, A., 2008. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2282-5.
- VANÍČKOVÁ, E., 2004. *Tělesné tresty dětí*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0814-0.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2005, částka 11, [vid. 24. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f2901546>
- Základní škola Turnov, Zborovská 519, příspěvková organizace* [online]. [vid. 1. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.zvsturnov.cz/>
- Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. 2004, částka 190, [vid. 14. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- ZORMANOVÁ, L., 2019. Činitele rozhodující a ovlivňující vznik autority učitele. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 30. 5. 2019 [vid. 29. 1. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22024/cinitele-rozhodujici-a-ovlivnujici-vznik-autority-ucitele.html>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 1: Dotazník

Dobrý den,

mé jméno je Emma Pleslová, jsem studentkou 3. ročníku Speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. Touto formou bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako průzkum pro mou Bakalářskou práci na téma Kázeňské prostředky v základních školách. Dotazník je určen pouze učitelům a učitelkám, je anonymní a odpovědi budou využity pouze pro empirickou část Bakalářské práce.

Tento průzkum se zaměřuje na zjištění toho, jaké kázeňské prostředky jsou ve školách nejběžnější a jak často jsou využívány. Nachází se zde 33. otázek, přesto Vám vyplnění nezabere více než 15 minut.

1 Považujete téma školní kázně za důležité?

velmi důležité – spíše důležité – průměrně důležité – spíše nedůležité – nedůležité

2 Využíváte třídní pravidla?

Ano – ne

3 Využíváte zadání úkolu navíc žákovi za nekázeň?

Ano – ne

4 Jak často využíváte zadání úkolu navíc za nekázeň?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

5 Využíváte ponechání žáka po škole za nekázeň?

Ano – ne

6 Jak často využíváte ponechání žáka po škole za nekázeň?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

7 Využíváte hromadný trest za nekázeň skupiny/třídy? (např.: test, úkol navíc apod.)

Ano – ne

8 Jak často využíváte hromadný trest za nekázeň skupiny/třídy? (např.: test, úkol navíc apod.)

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

9 Využíváte zkoušení jednotlivce před tabulí za nekázeň?

Ano – ne

10 Jak často využíváte zkoušení před tabulí za nekázeň?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

11 Využíváte systém pro podporu kázně? (body, smajlíci apod.)

Ano – ne

12 Jak často využíváte systém pro podporu kázně? (body, smajlíci apod.)

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

13 Využíváte zvýšení hlasu při projevech nekázně u žáků?

Ano – ne

14 Jak často využíváte zvýšení hlasu při projevech nekázně u žáků?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

15 Využíváte zhoršení známky z vyučovacího předmětu jako důsledek nekázně žáka?

Ano – ne

16 Jak často využíváte zhoršení známky z vyučovacího předmětu za nekázeň?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

17 Využíváte dřepy a kliky za nekázeň?

Ano – ne

18 Jak často využíváte dřepy a kliky za nekázeň?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

19 Využíváte házení předmětů na žáky při nekázni?

Ano – ne

20 Jak často využíváte házení předmětů na žáky při nekázni?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

21 Využíváte v případě nekázně pohovor se zákonnými zástupci žáka? (telefonát, osobní schůzka atd.)

Ano – ne

22 Jak často využíváte v případě nekázně pohovor se zákonnými zástupci žáka? (telefonát, osobní schůzka atd.)

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

23 Využíváte vykázení žáka tzv. "za dveře" za nekázeň při výuce?

Ano – ne

24 Jak často využíváte vykázení žáka tzv. "za dveře" za nekázeň při výuce?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

25 Využíváte zapsání poznámky za žákovu nekázeň?

Ano – ne

26 Jak často využíváte zapsání poznámky za žákovu nekázeň?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

27 Vyžadujete náhradu škody/opravu při poškození cizího majetku (školy, učitele, dalších žáků) žákem?

Ano – ne

28 Jak často vyžadujete náhradu škody/opravu při poškození cizího majetku (školy, učitele, dalších žáků) žákem?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

2 Využíváte tzv. individuální výchovný plán? (smlouva se žákem)

Ano – ne

3 Jak často využíváte individuální výchovný plán?

1 (velmi často) – 2 (často) – 3 (občas) – 4 (málo) – 5 (vůbec)

3 Jste:

Muž – žena

3 Na jakém stupni základní školy vyučujete?

První – druhý

3 Jak dlouho vykonáváte učitelskou profesi?

méně než 1 rok

1-2 roky

2-5 let

5-10 let

10 let a více

3 Je něco, co byste chtěl/a dodat k tématu kázeňských prostředků?

Volné místo pro stručnou odpověď.