



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Využívání kázeňských prostředků učiteli
druhého stupně základní školy

Using of Disciplinary Means at the Second
Stage of Basic Education

Vypracovala: Jana Kubů
Vedoucí práce: Iva Žlábková, PhDr. Ph.D.

České Budějovice 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentu práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátu.

V Českých Budějovicích dne 24. 6. 2013

.....
Jana Kubů

Poděkování

Poděkování patří zejména vedoucí mé diplomové práce Mgr. Ivě Žlábkové, Ph.D. za její podporu, ochotu a cenné rady. Dále bych ráda vyjádřila poděkování všem školám, učitelům a žákům, kteří se podíleli na výzkumu. V neposlední řadě děkuji své rodině a příteli za podporu během studia i při psaní diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce s názvem „Využívání kázeňských prostředků učiteli druhého stupně základní školy“ si klade za cíl zjistit, jak učitelé na druhém stupni základních škol reagují na nekázeň svých žáků při hodinách českého jazyka. V empirické části bylo k tomuto účelu užito zejména metody nezúčastněného pozorování a rozhovoru s učiteli. Pro doplnění informací pak byl použit dotazník pro žáky, aby byl získán náhled na tuto problematiku z více úhlů.

Teoretická část nabízí odborný základ pro následné zkoumání v praxi. Nejprve je definován pojem kázeň očima různých autorů, dále jsou vyjmenovány a popsány příčiny a projevy nekázně, následuje nejrozsáhlejší kapitola o druzích kázeňských prostředků a poslední dvě kapitoly se zabývají prevencí nekázně a vzájemnou komunikací mezi učitelem a žákem.

Klíčová slova: kázeň, kázeňské prostředky, trest, odměna, příčiny nekázně, projevy nekázně.

Abstract

Thesis entitled “Using of Disciplinary Means at the Second Stage of Basic Education” set itself a task to find out how teachers react to indiscipline of their pupils at the second stage of basic education during the lessons of Czech. In the empirical part there will be used the method of uninvolved observation and an interview with teachers. There will also serve a questionnaire for pupils to fill in the information and to look at the problems from more points of view.

The theoretical part will offer a professional base for the research in practise. At first there will be given a definition of the term discipline by different authors, then there will be named and described reasons for indiscipline and types of indiscipline, then the longest chapter about disciplinary means will follow, and the last two chapters will be interested in prevention of indiscipline and mutual communication between the teacher and his/her pupils.

Key words: discipline, disciplinary means, punishment, reward, reasons for indiscipline, types of indiscipline.

Obsah:

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Definice kázně	9
2 Příčiny a projevy školní nekázně.....	11
2.1 Příčiny nekázně	11
2.2 Učitelova role a vliv jeho osobnosti.....	13
2.3 Neukázněný žák aneb Nejčastější projevy nekázně ve škole.....	14
3 Druhy kázeňských prostředků	20
3.1 Trest.....	20
3.1.1 Druhy trestů.....	21
3.1.2 Tělesný trest	24
3.1.3 Výhody a nevýhody trestů	26
3.1.4 Zásady trestání	27
3.2 Odměna	29
3.2.1 Modifikace chování.....	30
3.2.2 Druhy a formy odměňování	35
3.2.3 Účinnost a rizika odměn.....	36
3.3 Ostatní kázeňské prostředky	38
3.3.1 Příklad	38
3.3.2 Slovo	39
3.3.3 Zaměstnání	41
3.3.4 Dozor.....	43
3.3.5 Ostatní strategie k udržení kázně očima různých autorů	44
4 Jak předcházet nekázní	47
5 Vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem.....	48
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	52
1 Charakteristika výzkumu a zvolených metod.....	52
1.2 Výzkumné metody	53
2 Vyhodnocení a interpretace výzkumu	54
2.1 Výzkumný vzorek	54
2.2 Vyhodnocení pozorování v jednotlivých třídách	55
2.2.1 Škola č. 1 třída 6.A.....	55
2.2.2 Škola č. 1 třída 6.B.....	56
2.2.3 Škola č. 1 třída 6.C.....	58
2.2.4 Škola č. 1 třída 7.A.....	58
2.2.5 Škola č. 1 třída 7.B.....	59
2.2.6 Škola č. 2 třída 6.C.....	61
2.2.7 Škola č. 3 třída 6.A.....	62
2.2.8 Škola č. 3 třída 6.C.....	63

2.2.9 Škola č. 3 třída 6.D.....	64
2.2.10 Škola č. 3 třída 7.A.....	64
2.2.11 Shrnutí.....	66
2.3 Vyhodnocení rozhovorů s učiteli	66
2.3.1 Délka praxe	67
2.3.2 Spokojenost s kázní ve škole.....	67
2.3.3 Představa o ukázněné třídě.....	68
2.3.4 Vliv rodinné výchovy na kázeň žáků ve škole.....	69
2.3.5 Příčiny nekázně žáků.....	71
2.3.6 Účinnost kázeňských prostředků.....	71
2.3.7 Otázka nedostatku učitelů-mužů na školách	72
2.3.8 Proměna kázně na školách	73
2.3.9 Nejčastější projevy nekázně	74
2.3.10 Shrnutí	75
2.4 Vyhodnocení dotazníků pro žáky.....	75
2.4.1 Otázka č. 1.....	76
2.4.2 Otázka č. 2.....	77
2.4.3 Otázka č. 3.....	77
2.4.4 Otázka č. 4.....	78
2.4.5 Shrnutí	79
2.5 Shrnutí výsledků výzkumu.....	81
ZÁVĚR	83
POUŽITÁ LITERATURA.....	85
SEZNAM PŘÍLOH.....	87
Příloha č. 1 - Pozorovací arch.....	88
Příloha č. 2 - Otázky pro rozhovor s učiteli	90
Příloha č. 3 - Dotazník.....	91
Příloha č. 4 - Žádost o souhlas s vyplněním dotazníku	92

Úvod

O problémech s kázní na školách se hovoří snad již od jejího vzniku. Škola je místo, kde se střetává mnoho různých osobností, jejich názorů a zvyklostí. Není se tedy čemu divit, že se objevují konflikty či výměny názorů mezi jednotlivými účastníky vyučovacího procesu.

Téma kázně mě začalo intenzivněji zajímat v době, kdy se nezadržitelně blížila průběžná pedagogická praxe. Věděla jsem, že moje příprava na hodinu může být sebelepší, ale pokud žáky nebudu schopná podle potřeby ukáznit a nepřiměji je spolupracovat, veškerá snaha bude marná. Hlavním důvodem k výběru tohoto tématu tedy byla vlastní budoucí praxe.

Práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část poskytuje znalosti z odborné literatury, v níž z českého prostředí dominuje zejména S. Bendl. Ovšem snažila jsem se co nejvíce obohatit práci i o názory jiných autorů, z nichž jmenujme například P. Ondráčka, J. S. Cangelosioho, G. Pettyho, O. Obsta a další. V teoretické části najdeme pět kapitol, které se od definice pojmu kázeň, přes příčiny a projevy nekázně, druhy kázeňských prostředků a prevenci nekázně dostávají až k vzájemné komunikaci mezi učitelem a žákem. Nejdelší třetí kapitola, zabývající se kázeňskými prostředky, nabízí výběr těch nejčastěji užívaných metod a strategií k ukázněvání žáků. Mezi ně patří zejména trest a odměna, ale v podkapitole „Ostatní kázeňské prostředky“ jsou zahrnuty také příklad, slovo, zaměstnání a dozor.

Empirická část využije teoretických poznatků z první části k provedení výzkumu toho, jak učitelé ukáznějí žáky druhého stupně základních škol při hodinách českého jazyka. Bude provedeno nezúčastněné pozorování v deseti třídách šestých a sedmých ročníků, dále strukturovaný rozhovor s učiteli a dotazníkové šetření s žáky. Cílem pozorování je zjistit, jaké jsou nejčastější projevy nekázně při hodinách českého jazyka v šestých a sedmých třídách, jak učitelé na nekázeň reagují a jak rušivé chování řeší. V rozhovoru mě bude zajímat, jestli jsou učitelé spokojeni s kázní na své škole, jak si představují ukázněnou třídu, jak velký je podle nich vliv rodinné výchovy na kázeň žáků a v čem spatřují nejčastější příčiny nekázně u svých žáků. Dotazníky budou zjišťovat, jestli žákům vadí nekázeň při hodinách, jaké jsou podle nich příčiny rušivého chování a jakým způsobem učitel obvykle reaguje na nekázeň.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Definice kázně

Autoři, zabývající se problematikou kázně, se shodují na tom, že vymezit tento pojem a určit, který druh kázně je nejvhodnější, je nesmírně složité. Pod pojmem kázeň si každý může představit něco trochu jiného a může ji vnímat odlišně. Někdo si představí přísnou vojenskou disciplínu, jiný zase povinnost sedět ve škole v lavici a dávat pozor. Kázeň ovšem zasahuje do mnohem širších oblastí lidského života, protože bez jisté míry kázně by všude kolem nás vládl jen chaos.

S. Bendl¹ vymezuje kázeň jako dodržování norem chování, které člověk zná, respektuje je a podřizuje se jim. V jistém slova smyslu se zdá být kázni velmi blízký pojem mravnosti, společné mají zejména dodržování norem, avšak povaha těchto norem se liší.

V Pedagogickém slovníku autoři obdobně definují kázeň jako „... *vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority ...*“,² přičemž dodávají, že školní kázeň je chápána v různých souvislostech buď jako jeden z cílů výchovy, nebo jako prostředek, bez něhož vzdělávání nelze realizovat, nebo jako prostředek nepřijatelný, protože ničí lidskou tvořivost a spontaneitu.

Na nutnost udržení kázně, aby bylo možné se žáky pracovat a učit je, upozorňuje i J. S. Cangelosi³. Uvádí existenci výzkumů, které tvrdí, že žáci učebními činnostmi ve škole stráví jen zlomek času. Řešení vidí v aktivním zapojení žáků do učební činnosti pomocí různých metod pro vedení výuky a v maximálním zkrácení přechodových časů. Zároveň ale přiznává, že existují faktory, které mají na kázeň vliv, ale učitel je ovlivnit nemůže. Mezi ně řadí nedostatečné porozumění ze strany rodičů či vedení školy, specifické poruchy učení, nedostatek pomůcek a materiálů aj.

O. Obst⁴ definuje podstatu kázně jako způsob, jak žáci dodržují stanovená pravidla, spolupracují s učitelem i mezi sebou a tím se podílejí na plnění cílů výuky stejně jako na vytváření pozitivního sociálního prostředí ve škole. Podobně, jako je

¹ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 23.

² PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. s. 98.

³ CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. s. 29-30.

⁴ OBST, O. Kázeň ve výuce. In KALHOUS, Z. [et al.] *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 387.

tomu u vnitřní motivace, by žáci měli kázeň dodržovat uvědoměle a být přesvědčeni o její prospěšnosti, protože jinak u žáků převládne pasivita v plnění příkazů nad rozvojem tvořivosti a iniciativy.

Ch. Kyriacou⁵ spatřuje pod pojmem kázeň řád či pořádek, který je nezbytný pro efektivní učení. Zároveň ale upozorňuje, že důležitější než reakce na nežádoucí chování žáků jsou dovednosti učitele efektivně učit a vést hodinu. Kvalitní vyučování, které zahrnuje dobrou přípravu hodiny a pro žáky zajímavé učební činnosti, totiž samo o sobě dokáže zajistit pořádek ve třídě.

Problematika kázně a zejména řešení nekázně rozdělují názory lidí na dva neslučitelné tábory. S. Bendl⁶ například hovoří o dvou protichůdných druzích kontroly. Na jedné straně internalitní kontrola, která dává jedinci svobodu a snaží se pochopit jeho individuální potřeby. Na straně druhé pak externalitní (úplná, přísná) kontrola, která jedince drží velmi zkrátka. Internalitní kontrola spočívá v tom, že si žák sám zvolí, co a jak se bude učit, protože jen tak budou pro něj naučené vědomosti obohacující a hodnotné. Zastánci externalitní kontroly naopak říkají, že podporou sebekázně a sebekontroly (sebezapření) vychovávají jedince, duševně odolné vůči obtížným a frustrujícím zkušenostem.

V zásadě najdeme ve výše uvedených definicích a názorech různých autorů mnoho společného. Při definování kázně existují pojmy, které odborníci často skloňují, ať už v pozitivním či negativním slova smyslu. Například se jedná o dodržování určitých norem či zadaných pravidel, plnění sociálních rolí a úkolů, respektování autority, řád a pořádek, spolupráce aj. Ke kázni lze přistupovat různými způsoby a stejně jako u motivace platí, že to, co ukázní jednoho, může u druhého zcela selhat. Měli bychom mít stále na paměti, že žádný extrémní přístup není ten správný a že je třeba modifikovat kázeňské prostředky podle situace.

⁵ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. s. 95.

⁶ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 19-20.

2 Příčiny a projevy školní nekázně

Existuje bezpočet příčin, proč se žáci chovají neukázněně a stejně tak druhů projevů nekázně je stále více a více. Stanovení příčiny školní nekázně může být velmi složité a nezřídka zachází do oblastí daleko vzdálených od školního prostředí, ale pokud se nám to podaří, můžeme mít pomocí vhodných kázeňských prostředků situaci pod kontrolou.

2.1 Příčiny nekázně

O. Obst⁷ hovoří o třech faktorech, které mohou zapříčinit školní nekázeň, a sice faktory biologické, sociální a situační. Biologickými faktory se rozumí vrozené nebo nenadálou situací vzniklé vlastnosti a stavy mysli, které mají vliv na naše chování a jednání a člověk je prakticky nemůže ovládnout. Sociální faktory představují společnost, ve které žáci žijí a která je obklopuje (rodina, škola, třída, apod.). Situační faktory, jak napovídá sám název, jsou přímo závislé na dané situaci (například atmosféra, která ve třídě panuje, zážitky z předchozích hodin či učitelův nezáživný výklad). Autor však důrazně varuje před jednoduchými soudy o příčinách nekázně.

S. Bendl⁸ kategorizuje příčiny nekázně na vnější, vnitřní a kombinaci obou. K vnějším (exogenním) faktorům patří vlivy výchovy a prostředí. Vnitřní (endogenní) faktory jsou charakterizovány naší biologičností – fyziologie, dědičnost. A kombinací vnitřních a vnějších faktorů se rozumí vzájemné působení mezi jedinci a silami prostředí. Na dalších několika stranách autor popisuje příčiny školní nekázně konkrétněji. Mezi ně patří:

- rostoucí vrozená dětská agresivita;
- poruchy chování či klasická onemocnění (chřipka, angína);
- nevyhovující výživa dětí (chudé svačiny);
- špatná výchova v rodině;
- znečištěné životní prostředí;
- úpadek hodnot ve společnosti (pravda a spravedlnost nevitězí vždy);

⁷ OBST, O. Kázeň ve výuce. In KALHOUS, Z. [et al.] *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 388.

⁸ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 28-36.

- nárůst mediálního násilí;
- vysoké nároky kladené na děti;
- dlouhá doba aklimatizace dětí na školní režim;
- nuda a nedostatečná motivace žáků učiteli;
- snahy předvádět se a zaujmout opačné pohlaví;
- boj o moc (hierarchizace v kolektivu třídy);
- škatulkování žáků učiteli a vzájemné antipatie;
- nevábné a neatraktivní prostředí školy;
- tzv. pohybová deprivace (nemožnost „vybít se“ o přestávkách);
- snaha žáků „šaskárnami“ na sebe upozornit;
- převaha žen v českém školství (chybějící vzor mužství);
- tzv. fyziologická neposlušnost (období dětské vzdorovitosti jako způsob hledání sebe sama);
- „testování“ učitelů (žáci zkoušejí, kam až mohou zajít);
- převládající neúspěch ve škole;
- nevyhovující formy výuky (vyjadřování vlastního názoru je projevem drzosti);
- nekompetentní a neprofesionální učitelé (často sami zavdají podnět k nekázni).

Tento soupis příčin školní nekázně je pouze obecný a není snadné správně určit, které příčiny jsou ty hlavní a podstatné. S. Bendl⁹ proto v této souvislosti hovoří o dvou principech, a sice o principu neurčitosti, podle kterého nejsme schopni změřit váhu a určit hierarchii všech vlivů působících na jedince, a o principu svobody vůle, podle nějž si člověk sám vybírá a hodnotí právě ty vlivy, které na něj působí.

R. Čapek¹⁰ má co se týče nedostatků v rodinné výchově několik důležitých poznámek. Uznává, že nefungující rodinnou výchovu, která dítěti nevstoupí ani to základní, můžeme z pozice učitele nahradit jen těžko, ale přesto je nesmírně důležité usilovat o rodičovskou podporu a pomoc při řešení problémů s kázní. Není těžké pochopit, proč je nepříjemné chodit do školy rodičům neukázněných žáků, kteří slyší ze strany učitele jen samé výtky a kritiku. Na druhé straně, je-li učitel příliš defenzivní a neumí oprávněnou kritiku vyjádřit, situace může vyústit v mnohem větší kázeňské

⁹ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 37.

¹⁰ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. s. 21-22.

problémy. Závěrem autor podotýká, že rozdílné rodinné podmínky by neměly ovlivnit učitelův pohled na žáky ani jejich hodnocení.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že nelze dospět ke zjednodušujícím soudům, při určování příčiny nežádoucího chování, ale je nutné brát v potaz také ostatní faktory, které mohou takové chování ovlivňovat.

2.2 Učitelova role a vliv jeho osobnosti

Přestože najdeme mnoho příčin školní nekázně, které učitel nemůže ovlivnit, existují i takové, které přímo plynou z učitelova chování a jednání. Pokud není učitel partnerem a vzorem pro žáky či se nad ně povyšuje nebo je zesměšňuje, zavdává sám mnoho příčin k nekázni.

Žáci potřebují vědět, že to co se při hodině učí, má smysl. Nejlepší prevencí nekázně je podpora příznivého třídního klimatu pomocí zajímavých výukových metod, motivace, probuzení zájmu o probíranou látku, rovnostranné komunikace s žáky, aj. „Činnost, která žáky nemotivuje a neaktivizuje, není zajímavá ani přínosná, si nezaslouží jejich pozornost.“¹¹

Ch. Kyriacou¹² jmenuje několik příčin nekázně, které může učitel sám ovlivnit a na které by měl co nejdříve správně reagovat:

1. Nuda, která vzniká, jsou-li učební činnosti příliš snadné či příliš náročné, nebo trvají-li nepřiměřeně dlouho.
2. Dlouhotrvající duševní námaha, která vyžaduje velké soustředění a žáky snadno vyčerpává či po chvíli začne nudit.
3. Neschopnost splnit zadaný úkol, zejména kvůli obtížnosti či nejasnému zadání.
4. Projevy sociálního chování nám dokazují, že žáci mezi sebou řeší různé vztahy či konflikty a ne zřídka právě o hodinách.
5. Nízká sebedůvěra žáka vyplývá často ze selhání v minulosti a strach, že se to bude opakovat. Preventivně se žák raději nesnaží úkol vyřešit, aby neselhal (pokud se nesnaží, neúspěch je pro něj méně bolestný).
6. Problémy v emoční oblasti, které žák řeší upozorňováním na sebe sama.

¹¹ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. s. 21.

¹² KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. s. 97-98.

7. Špatné postoje žáků, kteří paradoxně nemusejí brát dobré školní výsledky pozitivně a snadno ztrácejí motivaci k dalšímu učení.
8. Nepřítomnost negativních důsledků nastává, nezareaguje-li učitel na neukázněné chování včas a v dostatečné míře. Učitel žáka musí upozornit na negativní důsledky, které vyplynou z nekázně, jinak by se nežádoucí chování opakovalo a stupňovalo.

Strach ze ztráty autority může učitele přivést do situace, kdy svým jednáním ztratí u žáků veškerou úctu a z jeho výuky se stane nelítostný boj o trochu pozornosti. Přitom kázeň závisí více na učitelově dovednosti vést hodinu, volit vhodné učební aktivity, motivovat žáky apod. než na schopnosti řešit kázeňské problémy.¹³ Pokud již nastane problém s kázní, učitel by se měl vyvarovat řešení v afektu, namísto toho zjistit skutečnou příčinu a zvolit vhodné řešení.

S. Bendl¹⁴ doporučuje učitelům, aby si vytvořili seznam příčin nekázně, v němž rozliší faktory, které mohou ovlivnit zcela, částečně nebo vůbec. Na základě takto vytvořeného seznamu je pak snazší zvolit vhodný postup nápravy a prevence.

Tato podkapitola nám nastínila, že nelze svalovat všechnu vinu na žáky samotné či na jejich rodinné prostředí. Také sami učitelé by si měli sáhnout do svědomí, zda svým chováním a jednáním žákům „nenahrávají“ k tomu, aby se chovali neukázněně.

2.3 Neukázněný žák aneb Nejčastější projevy nekázně ve škole

Hovoříme-li o projevech školní nekázně, zajímá nás samotný žák jako původce neukázněného chování. Jistě není pochyb o tom, že projevy nekázně před padesáti lety a dnes se diametrálně liší. S. Bendl podotýká: „*Podoba školní (ne)kázně se přes mnohé přetrvávající rysy proměňuje s postupujícím časem, vývojem společnosti, úrovní poznání, vědy, techniky či kultury.*“¹⁵ Za příklad si autor bere bezbožnost či rouhání se, které již nejsou moderní společností vnímány jako porušení kázně. Naopak upozorňuje,

¹³ OBST, O. Kázeň ve výuce. In KALHOUS, Z. [et al.] *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 391.

¹⁴ BENDL, S. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. s. 138.

¹⁵ Tamtéž, s. 57.

že jiné přetrvávají dodnes (vulgárnost, šikana), jsou nové (využívání moderní techniky k podvádění, nošení zbraní do školy, apod.) či staronové (drogy, cigarety, alkohol).¹⁶

Ch. Kyriacou¹⁷ uvádí následující typy neukázněného či rušivého chování žáků jako nejčastější:

- přílišné mluvení bez vyvolání;
- verbální či neverbální hlučnost (např. pokřikování, ťukání tužkou o lavici);
- nevěnování pozornosti učiteli;
- neplnění zadaných úkolů;
- bezdůvodné opouštění svého místa;
- rušení ostatních žáků;
- pozdní příchody do hodiny.

Jedná se o projevy nekázně, které nejsou příliš závažné a učitel by je měl bez větších potíží eliminovat a usměrnit správným zareagováním. Ovšem vezmeme-li v potaz častost výskytu takových projevů, práce učitele skutečně vyžaduje mnohem více než jen dokonalé znalosti ve svém oboru.

Závažnější formy nekázně, jako například sprosté nadávání, fyzická agresivita, odmítání autority, neposlušnost apod., nejsou tak časté, nicméně ani výjimečné.¹⁸ Většina autorů se shoduje na tom, že přehlížení drobnějších kázeňských přestupků vede často k rozvinutí vážných problémů s kázní ve třídě.

P. Ondráček jmenuje devět forem rušivého chování a ke každé připojuje i podněty pro práci s žáky „zlobivci“. Jsou to neurotické tendence, neklid, nepozornost, nejistota (strach), lenivost, agrese, lhaní, krádež a záškoláctví. V následujících odstavcích se každé formě rušivého chování budeme věnovat podrobněji.

Neurotické tendence v chování neboli zkráceně neuróza může zahrnovat různé zlovyky, nápadné a často se opakující prohřešky, rušivé návyky apod. Neuróza se tedy projevuje například okusováním nehtů, zakoktáváním se, svalovými záškuby (tiky), pokašláváním aj. a učitel by se měl při jejím výskytu u svých žáků držet několika zásad. V žádném případě neupozorňovat na žákovo neurotické chování, netrestat ho za něj, vytvořit klidné prostředí pro práci s minimem nejistot, zařazovat do výuky krátké

¹⁶ Tamtéž, s. 57.

¹⁷ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. s. 96.

¹⁸ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. s. 96.

pohybové bloky a minimalizovat zátěžové situace (neklást příliš vysoké nároky apod.).

19

Neklidné chování u dětí je ve škole velice časté a může plynout z mnoha příčin (od reakce na zátěžové situace v životě dítěte až po hyperkinetickou poruchu (ADHD) či tzv. slabost nervového systému). Neklidné dítě se vyznačuje problémy se soustředěním se na určitou činnost, zpravidla nedokončí, co začne a na jeho pracovním místě vládne většinou chaos (rozházené pomůcky, nepořádek na lavici, apod.). U takových dětí je nejdůležitější trpělivost, učitel by je neměl neustále napomínat, protože věty typu „Přestaň vyrušovat!“ či „Dávej pozor!“ stejně nepomohou a ostatní žáci je začnou vnímat jako problémové jedince. Autor například doporučuje pověřovat neklidné žáky různými krátkodobými úkoly, které jsou v rámci jejich možností splnitelné a oceňovat jejich podíl na dění ve třídě. Učitel by měl omezit kritiku, nechová-li se žák podle jeho očekávání a na druhé straně ho umět ocenit v situacích, kdy se chová přijatelně. Je dokázáno, že ani nehybnost žáků, ani naprostý klid ve třídě, nejsou podmínkami efektivní výuky, a proto i děti s neklidným chováním mohou aktivně přispívat k řešení daných úkolů, je-li výuka pestrá a dobře zorganizovaná (např. střídání různých forem práce).²⁰

Nepozornost jde často ruku v ruce s nepořádností, protože jakmile dítě nevnímá to, co se mu říká, často na něco zapomene nebo udělá věci jen napůl. Tento jev lze často sledovat u menších dětí a to z toho důvodu, že si ještě nevytvořili systém v učení a přehled ve svých věcech. Nepozornosti a tím pádem i nepořádnosti s věkem a přibývajícím zkušenostmi většinou ubývá, ale narazíme i na výjimky – například žáci, kteří jsou nepozorní kvůli nedostatku motivace k práci či „natruc“ pořádkumilovným rodičům. Učitel musí být opět velmi trpělivý, což je snad základní vlastností pro efektivní práci s dětmi. Nemělo by mu jít o to, aby žáka „nachytil“, když nedává pozor, ale je dobré nejprve vzbudit jeho pozornost, dát mu čas na zorientování se v situaci a teprve potom mu bez výčitek zopakovat, co se po něm chce.²¹

Nejistota a strach pramení z něčeho neznámého nebo z pocitu ohrožení či obavy ze selhání a mohou přerůst v úzkostné stavy, které člověka snadno ochromí. Nejistý a úzkostný žák bývá velice svědomitý, známkami průměrný či podprůměrný (což mnohdy

¹⁹ ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV nakladatelství, 2003. s. 66-67.

²⁰ ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV nakladatelství, 2003. s. 68-71.

²¹ Tamtéž, s. 73-74.

neodpovídá jeho schopnostem), ale velmi často se do výuky vůbec nezapojuje, a proto se i takové chování řadí mezi formy nekázně. Příčiny školního strachu plynou z hodnocení žáka, které autor shrnul do třech úrovní – známky, porovnání se spolužáky a reakce rodičů na známky. Nepůsobí-li strach dlouhodobě a intenzivně může být i pozitivní, protože povzbuzuje žáka k lepším výkonům a pocitu sebehodnoty („Když je nejhůř, dokážu zabrat a dosáhnout svého cíle.“). Učitel by měl žákovu nejistotu přijmout, snažit se podchytit každý jeho pokus o účast na dění ve třídě a pokud je to alespoň trochu možné, nezkoušet ho před celou třídou, ale nějakým neformálním způsobem a nejlépe individuálně.²²

S leností u dětí se ve školní praxi setkáme velice často. Lenivého žáka je nutné do činnosti doslova popostrkovat, ačkoli kdyby se sám trochu snažil, dosahoval by ve většině případů dobrých či dokonce velmi dobrých výsledků. Důvodem žákovy nečinnosti je nedůvěra ve své schopnosti. Tím, že téměř vůbec nevyužívá své možnosti a schopnosti v oblasti učení, na sebe vztahuje pozornost učitelů i rodičů, kteří se následně všemožnými způsoby snaží žáka podnítit alespoň k nějaké činnosti. Autor důrazně nedoporučuje žáky trestat za lenivost a dodává, že „... *logické následky nepřipravenosti či nepodání výkonu ve formě pro všechny žáky platného hodnocení by měly stačit ...*“.²³

Jedním ze závažnějších projevů školní nekázně je agresivita a násilné chování, na které učitel a potažmo škola musí bezpodmínečně reagovat, jelikož odpovídají za bezpečnost dětí v době strávené ve škole či na školních akcích. Nelze obecně říci, co přesně způsobí u jedince agresivní chování, protože zde existuje jistá závislost na jeho povaze (míra temperamentu apod.) a zároveň na konkrétní situaci, která ho přiměje k agresivnímu jednání. Autor říká, že: „*Agresivní osoby se zpravidla snaží vyrovnat vnitřní pochyby o vlastní hodnotě tím, že ‚tvrdě vládnou‘ svému sociálnímu okolí.*“²⁴ Pokud se učitel setká s agresivním chováním u svých žáků, měl by pokud možno ihned zabránit jeho pokračování. Následuje postih za nepřijatelné chování, který logicky vyplývá z narušení pravidel společným všem učitelům i žákům ve škole. Jako vždy platí, že učitel neodsuzuje žákovu osobnost jako špatnou, nýbrž jeho chování. Zároveň je dobré promyslet dlouhodobější strategii pro práci s agresivními žáky, aby se naučili

²² ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV nakladatelství, 2003. s. 76-80.

²³ Tamtéž, s. 81-82.

²⁴ Tamtéž, s. 84.

řešit podobné situace jinak než násilím. Zvláštním a velmi závažným případem agrese je šikana, kterou lze charakterizovat jako obtěžování, ohrožování či zastrašování druhého člověka s cílem dosáhnout materiálního, psychického či sociálního zvýhodnění na úkor poškozeného. Šikanované dítě vysílá celou řadu nepřímých signálů, o tom, že něco není v pořádku a pokud je učitel vnímavý, jistě je snadno zaregistruje. V tomto případě musí učitel bez odkladu zareagovat, vyslechnout všechny zúčastněné, co nejlépe se zorientovat v situaci, a zároveň zvolit správné kroky pro zjednání nápravy, aby nedošlo ke zhoršení.²⁵

Další formou školní nekázně je lhaní. Samozřejmě, drobné lži či tzv. polopravdy jsou v našem životě zcela běžné a častokrát naprosto neškodné. Děti zpravidla lžou, chtějí-li tím něčeho dosáhnout, vyhnout se trestu, který by po přiznání následoval, vzbudit soucit či pozornost u druhých, apod. Lež má tedy vždy nějaký účel a její kořeny tkví zejména v nedůvěře a pochybování o sobě samém (strach z přiznání, že jsem něco neudělal nebo že něco nevím). Při práci s žákem, který lže, by měl dát učitel jasně najevo svůj nesouhlas se lží, nikoli odsuzovat žáka jako osobu. Zároveň výchovně efektivnější je poskytnutí šance k nápravě chyby než vynucování přiznání lži či morální kázání. Postih by měl být adekvátní vzhledem k závažnosti lži (tj. s přihlédnutím k následkům, opakovanosti, záměru, apod.) a žák sám by měl mít možnost podílet se na výběru formy postihu. Po takovém postupu je nezbytné dát žákovi novou šanci v obnovení vzájemné důvěry. Učitel by měl být žákům vzorem po všech stránkách, a jestliže sám nemá obavy přiznat chybu a odhalit tím svou vlastní nedokonalost, která je přirozená lidským bytostem, pak žáci pochopí, že není nutné si něco přikrášlovat či vymýšlet.²⁶

Situace, kdy někdo z žáků ve škole krade věci ostatních, je vždy velice nepříjemná a učitel si v řešení této záležitosti musí počínat opatrně. Pokud jsme si jisti, kdo je pachatelem, je potřeba také zvážit míru závažnosti a motiv krádeže. Je totiž rozdíl mezi plánovaným a promyšleným činem pro zisk s cílem někoho jiného poškodit a krádeží z jiných důvodů, například sociálních (zapadnutí do party) či z důvodu vývojové nezralosti (něco se mi líbí, tak si to vezmu). Při řešení krádeže je dobré celou věc projednávat jen s žáky, kterých se přímo týká, dále zjistit motiv a cíle krádeže a pachateli objasnit logické důsledky jeho činu („Bud' ukradenou věc vrať, nebo ji

²⁵ ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV nakladatelství, 2003. s. 83-90.

²⁶ Tamtéž, s. 91-92.

nahrad'."). Po vyřízení celé záležitosti (tj. objasnění, postih, „odpykání“ trestu) by ji učitel již neměl žákovi připomínat a měl by pracovat na zvýšení pocitu jeho sebehodnoty, protože jednou z příčin krádeží může být i kompenzování vlastních nedostatků.²⁷

Poslední formou rušivého chování je záškoláctví, které může být v jistém smyslu pro učitele i pozitivním jevem u žáků, kteří často zlobí a narušují výuku. „*Přesto patří záškoláctví mezi fenomény rušivé, protože znemožňuje pedagogickou interakci s žákem.*“²⁸ Důvody, proč žák chodí za školu, mají ve většině případů jedno společné, a sice narušený vztah ke škole. Konkrétněji se může jednat o problémy s určitým učitelem, předmětem či s ostatními spolužáky. Abychom mohli s žákem, který chodí více za školu než do školy, začít pracovat, je třeba vypátrat, zda se dotýčný nevyhýbá konkrétnímu učiteli či předmětu. Dále je užitečné zjistit, z jakého rodinného zázemí žák pochází a zkontaktovat se s rodiči. Záškoláctví má kořeny ve strachu ze selhání či špatné známky, a proto je pro takového žáka nejvíce motivující zažít úspěch a jistota, že na něj budou kladeny takové nároky, které odpovídají jeho schopnostem. Často se také žák „záškolák“ setká u učitele s poznámkami typu „Kdopak se to dnes uráčil nás navštívit? Vítáme tě zase jednou ve škole...“, nelze se pak divit tomu, že s chozením za školu pokračuje, protože zde nikomu nechybí a není kolektivem přijímán.²⁹

Závěrem kapitoly bych ráda shrnula hlediska, která jsou podle mého názoru v této problematice klíčová. Stanovení příčin a soupis projevů školní nekázně považuji za stěžejní při řešení kázeňských problémů, protože práce dobrého učitele spočívá zejména v pochopení žákových starostí a v umění zvolit správné řešení problému. Na druhé straně ne vždy je v moci sebesnaživějšího učitele žákovo chování regulovat a ovlivňovat. Avšak měli bychom vycházet z toho, že žáci (obzvláště na základní škole) jsou vlastně „začátečníky“, co se týče sociálního kontaktu a volby správného chování v daných situacích. Proto by se měl učitel snažit předat žákům tolik žádoucích vzorců chování, kolik jen lze.

²⁷ Tamtéž, s. 93-95.

²⁸ ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV nakladatelství, 2003. s. 96.

²⁹ Tamtéž, s. 95-97.

3 Druhy kázeňských prostředků

Jak již bylo zmíněno výše, učitel by měl nejprve vypátrat skutečnou příčinu nekázně a podle toho následně zvolit vhodný způsob nápravy, resp. sáhnout po vhodném kázeňském prostředku. Zní to celkem jednoduše, ale opak je pravdou. S. Bendl hovoří o tom, že: „*Neexistuje univerzální metoda, která zabere vždy a za všech okolností. Kázeňské prostředky jsou zlomkem, důležitou, nezbytnou, nikoli jedinou možností, jak ukáznit žáky. Jsou jedním z článků komplexu výchovného působení.*“³⁰

Když se řekne kázeňský prostředek, mnoho lidí si pod tímto pojmem představí na jedné straně trest a na druhé odměnu. Kritiku takového postupu, založeného na odměnách a trestech, zastává například J. Nováčková³¹, která hovoří o tom, že tresty a odměny pouze nahrazují neschopnost žáky vnitřně motivovat. Pokud se totiž žák má zájem něco naučit, je pro něj následně největší odměnou, že se mu to povedlo. Avšak současný systém odměn, který je charakterizován především známkami a pochvalami, je příčinou toho, že žáci dělají úkoly jen kvůli odměnám (nebo ze strachu z trestu) a mluvíme tedy o vnější motivaci. U trestů autorka zase zdůrazňuje nutnost rozlišovat mezi trestem, který učitel sám vymyslí a zadá, a přirozeným následkem, který logicky vyplyne z daného činu.

Přestože někteří autoři nepovažují výchovu založenou na trestech a odměnách za účinnou, zůstává pravdou, že odměna a trest jsou základní a nejdostupnější kázeňské prostředky ve škole. Tím ovšem nechceme říci, že jsou to prostředky jediné. Ostatně následující podkapitoly budou zaměřeny na jednotlivé druhy kázeňských prostředků, z nichž těmi základními jsou právě trest a odměna, ale nebude chybět ani kategorie s názvem Ostatní kázeňské prostředky.

3.1 Trest

Lidé si již od pradávna stanovují jistá pravidla chování a jednání, při jejichž porušení je dotyčný sankcionován, čili je mu uložen příslušný trest. Nejinak je tomu u školních trestů, které přicházejí na řadu, poruší-li žák pravidla stanovená školním

³⁰ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 42.

³¹ NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2003. s. 23-24.

řádem. S. Bendl³² stručně charakterizuje trest jako nepříjemný následek zla (tj. nekázeň) a jmenuje tři hlavní účely trestu. Jsou to odplata (porušení stanovených pravidel je v zájmu spravedlnosti potrestáno), odstrašení (chceme odradit žáka i ostatní od takového chování v budoucnosti) a náprava (žák se z trestu poučí a příště se zachová správně).

J. Čáp³³ trest definuje jako působení výchovných činitelů (rodičů, učitelů, apod.), které se projevuje jako negativní hodnocení nežádoucího chování jedince a jež s sebou přináší jistá omezení potřeb, nelibost, popř. frustraci vychovávaného. Do této definice potom spadají rozmanité druhy trestů, které se většinou různě kombinují a spojují (např. fyzický trest s psychickým) a jimi se budeme zabývat v následující podkapitole.

3.1.1 Druhy trestů

Tresty lze podle S. Bendla³⁴ dělit do dvou základních skupin – přirozené a umělé. O přirozených trestech jsme se již stručně zmínili výše. Jedná se o takový trest, který přirozeně a logicky nastane po špatném chování bez přičinění učitele či jiného výchovného činitele. Úskalím přirozených trestů je však to, že se dostavují příliš pozdě nebo dokonce vůbec. Naproti tomu tresty umělé vymýšlí a zadává sám učitel, příp. vychovatel, a mohou být opravdu rozličné.

S. Bendl³⁵ oba druhy trestů přehledně uspořádal do několika skupin:

- administrativní opatření proti nekázní (poznámky, napomenutí, důtky, snížené známky z chování, černé puntíky);
- tresty založené na zesměšňování, nadávkách či ironii;
- omezení volného času žáků (poškola, zrušení přestávky, apod.);
- pracovní trest (referáty, domácí úkoly, písemné práce navíc, uložení služby, opisování školního řádu, apod.);
- hromadný trest (tj. potrestání celé třídy);
- zabavení věci (např. mobilního telefonu);

³² BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 106.

³³ ČÁP, J. *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení*. In *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 253.

³⁴ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 108.

³⁵ Tamtéž, s. 108-113.

- peněžitý trest (symbolická částka, která následně putuje do třídního fondu);
- vyloučení z kolektivu (přeřazení do jiné třídy, přestup na jinou školu, vyloučení z účasti na školní akci, apod.);
- přirozený trest (např. náhrada škody, posláním žáka, který předbíhá, na konec fronty, apod.);
- alternativní tresty (např. záškolák musí zameškané hodiny odchodit v paralelní třídě apod.);
- tělesné tresty;
- ostatní a tzv. zvrhlé tresty (nošení „oslovské“ masky, posazení do „oslovské“ lavice či vedle neoblíbeného žáka, apod.).

Některými kategoriemi trestů, jak je rozčlenil S. Bendl, se nyní budeme zabírat podrobněji, protože jistě stojí za pozastavení.

Pracovní trest se na první pohled může jevit jako ideální, protože se při něm žák něco nového naučí. Ovšem je nežádoucí, aby žák vnímal práci a učení jako trest, proto by se měl učitel vyvarovat zadávání trestů z toho, co je samo o sobě žákovou povinností.³⁶

Ch. Kyriacou³⁷ se zmiňuje o písemných úkolech jako o trestu, který sahá od opisování jedné věty až po napsání kratšího slohu na téma typu „Proč jsem se choval špatně a proč se od teď budu chovat lépe“. Za výhodu autor považuje neplýtvání časem učitele, jelikož žák písemný úkol dělá ve svém volném čase. Na druhou stranu může být tento typ trestu vnímán jako projev učitelovy povýšenosti a často pak vyvolává, zejména u starších žáků, poníženost a urážku nebo určité zlehčování kázeňského přestupku.

Hromadný trest, kdy je potrestána celá třída, ačkoli viník je jen jeden nebo pár žáků, je vždy nespravedlivý, ale v jistých situacích má i svá opodstatnění. Jako příklad uvádí S. Bendl³⁸ situaci, kdy celá třída zapírá a kryje viníka, který se nehodlá přiznat. V té chvíli bude hromadný trest působit různě v závislosti na povaze třídního kolektivu. V ideálním případě dojde díky pozitivnímu působení dobrého kolektivu k nápravě, ale

³⁶ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 115.

³⁷ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. s. 112.

³⁸ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 110.

špatný kolektiv se o viníka buď nebude vůbec starat, nebo vymyslí nepřiměřený trest (vyloučení z kolektivu).

Alternativní tresty jsou jakousi náhražkou trestů tradičních, jako je např. snížená známka z chování. Opírají se o skutečnost, že ne všechny první větší přestupky jsou podníceny zlým úmyslem, nýbrž se může jednat o neuvážený čin. Žákovi dáváme alternativním trestem najevo, že existuje cesta k nápravě a odčinění toho, co udělal, bez zaškatulkování jeho osoby jako „grázla“ či „zlobivce“. Ovšem udělování alternativních trestů má i svá pravidla, z nichž ten nejdůležitější je, že je nelze použít při recidivě přestupků u konkrétního žáka. S. Bendl to zdůvodňuje následovně: „*Omezení počtu alternativních trestů zvyšuje jejich účinnost.*“³⁹

Do skupiny ostatních a tzv. zvrhlých trestů autor zařazuje poněkud zvláštní či dokonce nepedagogické a nevhodné tresty. Do kategorie ostatní patří například odmítnutí učitele vyfotit se na společnou fotografii, což mnozí žáci jako potrestání ani nevnímají. Ve vymyšlení „zvrhlých“ trestů se některým učitelům meze nekladou a velmi často jim jde zejména o zesměšnění a potupu daného žáka.⁴⁰

J. Čáp⁴¹ rozlišuje trest fyzický, o němž bude řeč níže a trest psychický, kterým rozumí odepření kladného emočního vztahu, projevů lásky, výčitky, odměřené chování apod. Jak autor dále uvádí, výzkumy prokázaly, že psychické trestání je ve výsledku mnohem destruktivnější pro osobnost dítěte než tresty fyzické. Rodiče, kteří používají psychické tresty, dávají najevo svůj negativní až zavrhujecký postoj k dítěti a vychovávají tak jedince projevující se silnými pocity viny, labilitou, přílišným svědomím, výčitkami apod.

Přirozené tresty či metoda přirozených následků podle J. Čápa⁴² se zdají být tresty nejadekvátnějšími a snad i neúčinnějšími. Jedinec pochopí, že takový trest je přirozeným následkem jeho nežádoucího chování nebo činu, nikoli projevem vychovatelovy libovůle. Navíc si jedinec uvědomí, co vlastně učinil a jaký dosah má jeho chování. Mohli bychom tedy říci, že vychovává sám sebe skrz vlastní činy, což je na tomto trestu to nejcennější.

³⁹ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 112.

⁴⁰ Tamtéž, s. 113.

⁴¹ ČÁP, J. *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení*. In *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 255-256.

⁴² Tamtéž, s. 256.

Tresty jsou neodmyslitelnou součástí učitelství a obecněji i výchovy. Co se týče druhů trestů, má učitel poměrně pestrý výběr, a proto by se neměl uchýlovat jen k jednomu či dvěma trestům, které stále opakuje nebo bezmyšlenkovitě sáhnout po prvním trestu, který ho napadne. Nejideálněji by měl být trest tzv. ušitý na míru konkrétnímu žákovi, aby byl efektivní a účinný, ale samozřejmě záleží i na konkrétní situaci.

3.1.2 Tělesný trest

Je všeobecně známo, že tělesné tresty jsou na českých školách zakázané, avšak jedná se o téma stále diskutované. Proč? S. Bendl⁴³ uvádí tři důvody:

1. Existují státy, zahrnující i vyspělé země, ve kterých jsou tělesné tresty povolené nebo došlo k jejich zrušení velmi nedávno (např. Velká Británie).
2. Ani zákaz mnohým učitelům v tělesném trestání zcela nezabraňuje. Ovšem, jak autor připouští, často se jedná o bezprostřední reakce učitelů na katastrofální chování žáků.
3. Používání tělesných trestů v rodině je zcela běžným a přirozeným výchovným prostředkem a učitel se přece na výchově nemálo podílí.

Není snadné přesně definovat a vymezit, co je nebo není tělesný trest. Záleží na konkrétním učiteli, co za tělesný trest považuje, na intenzitě „úkonu“ a dále pak na trestaném žákovi, jak takové opatření chápe. Nemělo by přitom docházet k záměně tělesného trestu za jiné použití fyzické síly, nutné například k odtržení peroucích se žáků od sebe. S. Bendl tělesný trest obecně definuje jako „... *záměrný trest, který má jedinci způsobit bolest (pohlavek, facka) nebo ho vystavit nepříjemné tělesné poloze (klečení, držení předpažených rukou) či fyzické námaze (kliky, dřepy), nepříjemným fyzikálním podmínkám prostředí (chlad), popř. hladu s cílem vyvolat u něho lítost za jeho předchozí chování ...*“.⁴⁴

⁴³ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 116-117.

⁴⁴ Tamtéž, s. 118.

V době rostoucího násilí a agresivity u dětí stále mladších jistě nikoho nepřekvapí, že existují zastánci tělesných trestů na školách, kteří se „ohánějí“ různými argumenty, proč jsou užitečné. Tvrzení zastánců fyzických trestů, které uvádí S. Bendl⁴⁵, jsou například následující:

- Dříve byly tělesné tresty zcela běžné a lidé, kteří si takovou výchovou prošli, často tvrdí, že jim to spíše prospělo.
- Někteří žáci si z jiných než tělesných trestů nic nedělají.
- Tělesný trest nezabere mnoho času a žák se poté může okamžitě začít věnovat učebním činnostem.
- Žáci mu často dávají přednost před jiným druhem trestu.
- Tělesný trest působí na ostatní žáky více odstrašujícím dojmem než kterýkoli jiný trest.
- V rodině je výchova s použitím fyzického trestání zcela běžná a děti jsou na to tím pádem zvyklé.
- Dnešní mládež potřebuje pevné vedení, které jim zároveň dává pocit bezpečí.

J. S. Cangelosi⁴⁶, který upozorňuje na důležitost tzv. „podnikatelského“ prostředí ve třídě, vzájemné úcty mezi žáky a učiteli a vědomí společného cíle, je jasným odpůrcem tělesných trestů. Přestože slouží k okamžitému odrazení dítěte od nesprávného chování, jejich dlouhodobé vedlejší účinky bývají často daleko ničivější než původní nežádoucí chování, a proto je nutné chápat tělesný trest jako silně destruktivní. Škola má mimo jiné žáky vychovávat a je nepřijatelné, aby tolerovala násilí jako způsob řešení kázeňských přestupků. Tělesné tresty nejsou ani profesionální, ani efektivní a není možné nad nimi přivírat oči ani kvůli stále agresivnějšímu a méně spolupracujícímu chování žáků.

Dalším autorem, který hodnotí tělesné tresty negativně, je například J. Čáp⁴⁷, jenž upozorňuje na to, že strach vyvolaný fyzickým trestem působí po omezenou dobu a je zpravidla doprovázen silnými emocemi (např. vztek, touha po pomstě, hluboká frustrace, ponížení), které dříve či později vyústí v agresivní či přímo delikventní projevy chování.

⁴⁵ Tamtéž, s. 119-120.

⁴⁶ CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. s. 210-211.

⁴⁷ ČÁP, J. *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení*. In *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 254.

Naprostá většina autorů považuje tělesné tresty za nepřijatelné a naprosto nevhodné. Navíc v době, kdy se spekuluje o tom, zda rodiče netýrají své děti, když jim „vlepi“ facku či pohlavek, opravdu není namístě uvažovat o vhodnosti tělesných trestů ve školách. Avšak učitelé se chtě nechtě mohou dostat do situace, kdy zkrátka musí použít fyzické síly proti žákům, ať už se jedná o zastavení rvačky či o vlastní sebeobranu. V těchto situacích se nejedná o použití tělesného trestu, ale jsou známy případy, kdy učitel musel po takovém zásahu čelit žalobě ze strany rodičů malých agresorů za použití nepřiměřené síly a obhajovat svůj čin před soudem. Naštěstí tyto i jiné případy tělesných trestů jsou výjimečné.

3.1.3 Výhody a nevýhody trestů

Trest jako takový je jeden, nikoli jediný, kázeňský prostředek, který může jednoho žáka motivovat, zatímco u druhého zničit důvěru v učitele navždy. Proto S. Bendl⁴⁸ doporučuje učitelům velice pečlivě zvážit, jestli trest vůbec použít a pokud ano, měli by dále promyslet kdy, v jaké situaci a který druh trestu použít. Podle autora učitelé uvádějí jako nejčastější důvody pro používání trestů následující:

- udržení kázně;
- udělení výstrahy pro ostatní;
- motivace k lepšímu výkonu;
- přiměnění žáka zamyslet se nad tím, co udělal či neudělal;
- umocnění vědomí sociálních rolí (žák x učitel);
- oslabení možnosti recidivy;
- prostředek k získání autority;
- uvědomění si, co je a co není přijatelné.

Na druhé straně stojí řada důvodů proti, a sice že žák může trest vnímat jako neodůvodněný útok na svou osobu či jako ponížení, přičemž může výrazně utrpět jeho sebevědomí. Uděluje-li učitel trest v afektu, může vyvolat u žáka strach, úzkost či odpor a navíc ostatní žáci mohou začít pohlížet na potrestaného jako na „grázla“. V neposlední řadě může dojít ke ztrátě motivace, tedy k opačnému jevu, než který uvádí jeden z

⁴⁸ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázi aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 106.

důvodů pro. Zaměření se na neukázněné a nežádoucí chování a neřešení jeho příčin je další z nevýhod trestu, který tím pádem nepodporuje chování správné a žádoucí. Úskalím může být i fakt, že je často složité určit míru provinění a následně zadat adekvátní trest či určitá nevypočitatelnost trestu, který může na různé žáky působit různě. Navíc nejsou výjimkou žáci, kteří svým nevhodným chováním upoutávají pozornost, jakmile je tedy začne učitel kárat či trestat, dosáhli svého.⁴⁹

Ch. Kyriacou⁵⁰ upozorňuje na to, že prakticky jediný účinek trestu je jeho schopnost vymezit závažnost spáchaného kázeňského přestupku, přičemž záleží na tom, do jaké míry je trest užíván a vnímán jako oficiální sankce v případech vážného porušení kázně. Avšak zde je nutné uvědomit si, s kolika skutečně závažnými přečiny se učitelé v praxi setkávají. Trest je žáky nejčastěji vnímán jen jako krátké nepříjemné období, které jednou pomine, a navíc žáci nejčastěji trestaní si z toho nic nedělají a je velmi nepravděpodobné, že u nich v budoucnu dojde díky trestu k nápravě. Naopak u žáků, kteří by trest brali nejvážněji, je často lepší použít jiné účinnější strategie. Ch. Kyriacou i S. Bendl se ve výčtu nevýhod trestů prakticky shodují, lze snad jen dodat, že první ze jmenovaných autorů upozorňuje navíc na to, že trest žáky učí vytvářet si takové strategie, aby příště nebyli u přestupku přistiženi.

D. Fontana⁵¹ také hovoří o rizicích, která mohou nastat po udělení trestu. Za prvé existuje možnost narušení vztahu dítěte k učiteli zvláště v případech, kdy je trest pocíťován jako nespravedlivý či pokořující. Dále pravděpodobnost, že si dítě vytvoří strategie, aby se napříště trestu vyhnulo (např. začne lhát), je velmi vysoká. A v neposlední řadě dítě vnímá nežádoucí fakt, že silnější mohou trestat slabší.

Udělením trestu tedy výchovné působení nekončí a pouhé trestání nevede k ničemu. Učitel či vychovatel musí s dítětem dále pracovat a vést ho k žádoucímu a spolupracujícímu chování všemi dostupnými prostředky.

3.1.4 Zásady trestání

R. Čapek⁵² vidí nejdůležitější zásady pro udělování trestů v přesném vymezení pravidel, v úměrnosti trestu, ve stejné spravedlnosti pro všechny a v užití trestu jako

⁴⁹ Tamtéž, s. 107-108.

⁵⁰ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. s. 111.

⁵¹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. s. 354.

⁵² ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. s. 52-53.

cesty k nápravě. Samozřejmě musí učitel počítat i s možností, že bude mít ve své třídě jedince, kteří vykazují výrazné sociopatologické chování a nejsou si proto vědomi vztahu příčina – následek. V tomto případě autor doporučuje alespoň minimalizovat škody a využít pomoci vhodných specialistů (psycholog, etoped).

Ch. Kyriacou⁵³ jmenuje celou řadu faktorů, které podmiňují efektivitu užívání trestů. Mezi ně zařazuje střídmost trestu, který by měl být užit až poté, co ostatní strategie selhaly. Z hlediska časovosti by měl trest následovat bezprostředně po přestupku, avšak v žádném případě bez rozmyslu či v hněvu. Důležité je také vyznění trestu a tón, který musí vyjadřovat vážný nesouhlas s nežádoucím chováním, ale nejevit známky pomstychtivosti. Dalším faktorem je přiměřenost trestu vzhledem k spáchanému přečinu a k příčinám takového chování. Správným postupem řešení nekázně by měl žák pochopit oprávněnost a spravedlnost trestu, přijmout důsledky za své špatné chování, ale zároveň dostat šanci svůj čin vysvětlit. Při udílení trestů učitelům pomáhá i celková politika školy a školní řád, který je závazný pro všechny a jeho překročení si žádá potrestání. Pro smysluplnost a účinnost trestání je v neposlední řadě na místě, aby byl trest pro žáka nepříjemný. Z dalších faktorů, na které autor odkazuje, bychom zmínili například správné zacílení, vyhnutí se hněvu, pevnost a jasnost trestu, zdůraznění žádoucího chování, vyhnutí se konfrontacím, řešení nekázně mezi čtyřma očima raději než před celou třídou, prevence, vyhnutí se nepřátelským poznámkám, důslednost, ad.

D. Fontana⁵⁴, který je mimo jiné přívržencem techniky modifikace chování, zastává názor, že chceme-li nežádoucí chování dětí obrátit v žádoucí, obvykle stačí zkombinovat pečlivé prosazování kladného zpevňování spolu s jistými sankcemi. Za jednu z nejúčinnějších sankcí považuje slovní pokárání, které je efektivní z prostého důvodu, že děti mají potřebu schválení dospělými. V dnešní době by mohl kdekdo namítat, že děti jsou čím dál drzejší, nevychovanější a na názoru učitele jim nezáleží, ale představíme-li si třídu, která má svého učitele ráda a považuje ho za spravedlivého soudce, logicky se dítě nebude cítit dobře, když učitel jeho chování neschvaluje a bude usilovat o obnovu vztahu s ním.

Pokud nyní heslovitě shrneme nejdůležitější zásady trestání, patří mezi ně zcela jistě přiměřenost, spravedlnost, přesné vymezení pravidel stejných pro všechny,

⁵³ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. s. 107-114.

⁵⁴ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. s. 354.

důslednost, promyšlenost, smysluplnost, jasnost, směřování k prevenci, časová návaznost na trestaný čin, šance na nápravu. Jestliže učitel bude mít tyto zásady stále na paměti a nebude trestat bez rozmyslu, žáci budou respektovat jeho osobu i školu jako takovou.

Osobně si myslím, že ve školské praxi se bez trestů neobejdeme, to však ještě neznamena, že nám udílení trestů dopomůže k získání kázně či autority, nemluvě o motivaci žáků. Učitelé musí být zkrátka velmi opatrní, pokud se rozhodnou použít nějaký trest, jelikož následky špatně zvoleného trestu mohou být nakonec horší než samotný trestaný čin.

3.2 Odměna

Odměna, pochvala či pozitivní hodnocení jsou dalšími kázeňskými prostředky, které učitelé využívají, aby u svých žáků upevňovali žádané chování a zároveň je motivovali. A. Nelešovská ve své publikaci podotýká, že: „*Ve většině případů odměna zesiluje očekávané chování dítěte a trest zmenšuje frekvenci výskytu nežádoucího chování.*“⁵⁵

Spojení slov „ve většině případů“ hraje velkou roli jak u trestů, o čemž jsme se již přesvědčili výše, tak u pochval, které se při nesprávném použití mohou minout účinkem či dokonce působit negativně.

Definice odměny podle S. Bendla⁵⁶ je vlastně pravým opakem jeho definice trestu, jelikož se jedná o příjemný následek dobra, resp. žádaného, ukázněného a mravného chování.

Obdobným způsobem definuje odměnu i J. Čáp⁵⁷ jako vyjadřování kladného společenského hodnocení žákovy správného jednání či chování, čímž dochází k jeho zpevnění a posílení. Tento proces je pak zpravidla provázen libými pocity, uspokojením, hrdostí a radostí. Právě díky pocitům štěstí, které u dítěte pochvala vyvolá, převládá tendence znovu zopakovat žádané chování.

⁵⁵ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. s. 87.

⁵⁶ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázně aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 130-131.

⁵⁷ ČÁP, J. *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení*. In *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 253.

Vhodně užitá chvála dokáže žáky povzbudit, což potvrzuje i G. Petty⁵⁸, který říká, že pokud žák nezažívá úspěchy, které by někdo ocenil, ničemu se nenaučí. Autor také formuluje několik zásad nutných proto, aby učitel mohl žáky chválit co nejvíce. Patří mezi ně stanovení dosažitelných a reálných cílů; rozdělování úkolů na menší části, z nichž každá je procvičována a hodnocena zvlášť; poskytnutí dostatku času na zvládnutí úkolu; pochválení i částečného úspěchu a chvála snahy (nikoli jen talentu a nadání).

3.2.1 Modifikace chování

Pod pojmem modifikace chování si lze představit jakousi přeměnu nežádoucího chování na žádoucí, což prakticky naplňuje hlavní cíl výchovy. D. Fontana⁵⁹ přiznává, že použití technik modifikace chování není absolutním řešením na všechny kázeňské problémy, ale jejich výhodou je, že učiteli umožňují pečlivě analyzovat chování žáka, stanovit činitele, které mohou být příčinou jeho vzniku a trvání, definovat strategie k žádoucím změnám chování a pozorovat je v jejich průběhu. Techniky modifikace chování fungují na principu operantního podmiňování, které je založeno na předpokladu, že odměňované a pozitivně zpevňované chování bude častěji opakováno, kdežto chování, které nebude zpevňované, bude ubývat a mizet.

D. Fontana⁶⁰ uvádí postup při jedné z technik modifikace chování, skládající se z vytvoření dvou důležitých seznamů způsobů chování problémového žáka, které učiteli umožňují pohlédnout na problém ze dvou stran. Zaprvé se jedná o sestavení soupisu konkrétních projevů nežádoucího chování daného žáka a co nejpřesnější sepsání reakcí učitele na každý jeho projev nekázně. Výsledkem bývá učitelovo uvědomění si, že jeho vlastní reakce vůbec nejsou trestem, nýbrž zpevňují právě to chování, které by měly potlačovat. Následně je důležité zjistit, zda příčina nevhodného chování nevězí například v prostředí, odkud dítě pochází. Může se jednat o rodinnou výchovu, ve které si dítě zlobením získává pozornost rodičů, a i když se jedná o pozornost spíše hněvivou, pro dítě je to lepší než být zcela ignorováno. Reaguje-li pak učitel na žákovo vyrušování svou pozorností, dochází k tomu, že se nevhodné chování stává pevnou součástí jeho

⁵⁸ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002. s. 56-57.

⁵⁹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. s. 339.

⁶⁰ Tamtéž, s. 339-343.

repertoáru chování. Za druhé je důležité sepsat způsoby chování, které jsou žádoucí a měly by být u žáka podporovány a opět uvést ke každému z nich, jakým způsobem učitel reaguje na tyto vzácné momenty. Z tohoto druhého soupisu učitel obvykle zjistí, že chová-li se dítě správně, učitel si jej zpravidla vůbec nevšimne a nevěnuje mu kýženou pozornost. Není proto divu, že se žák urychleně vrátí do „starých kolejí“ neukázněnosti. Autor tedy doporučuje prakticky zaměnit učitelovy reakce na nevhodné chování reakcemi na chování žádoucí. Jako příklad správných reakcí učitele uvádí ignorování žákova hlučného pozdního příchodu a naopak přátelské přivítání při tichém příchodu do třídy apod. Díky tomu bude docházet k postupné záměně neukázněného chování za ukázněnost a ke kladnému zpevňování žádoucího chování. Zároveň existuje možnost recidivy, na kterou by ovšem učitel neměl začít reagovat jako dříve.

J. S. Cangelosi⁶¹ popisuje ve své publikaci několik pravidel modifikace chování a také to, jaký mají vliv na vznik a rozvoj vzorců chování. Zaprvé je to pravidlo vyhasínání, které zní: Je-li kladný zpevňující stimul pro spontánní vzorec chování odstraněn, jedinec vyloučí tento vzorec chování ze svého repertoáru (tj. přestane se u něj projevovat). V praxi se pravidlo vyhasínání projevuje tak, že žák své chování či návyky, které nejsou odměňovány, začne měnit. Při absenci kladných zpevňujících podnětů tedy dochází k vyhasnutí jak žádoucího, tak nežádoucího vzorce chování. Autor následně hovoří o vyhasínání bezděčném, které nastane neúmyslně, a záměrném, které je nutné si naplánovat. Plán záměrného vyhasínání spočívá v několika bodech – 1. přesné určení vzorce chování, které má vyhasnout, 2. zjištění podnětů, které dané chování kladně zpevňují, 3. vypracování plánu na odstranění těchto podnětů, 4. vytvoření realistického časového plánu, za jak dlouho se sníží výskyt nežádoucího chování, 5. aplikace plánu a 6. zhodnocení úspěšnosti odstranění návyku. Nicméně, jak je z výše uvedeného plánu patrné, pravidlo vyhasínání není možné použít v situacích, kdy podněty nežádoucího chování buď nelze odhalit, nebo nejsou dostatečně ovladatelné. Tehdy je nutné sáhnout po jiné metodě.

Zadruhé autor hovoří o alternativních vzorcích chování, které se zakládají na faktu, že po vyhasnutí jednoho vzorce chování se vždy objeví nějaký náhradní čili alternativní. Učitel sám může do procesu utváření alternativního vzorce chování zasáhnout, ale měl by dbát na to, aby nedošlo k osvojení mnohem horšího nežádoucího vzorce, než byl ten původní. Základem je přesné stanovení žádoucího vzorce chování,

⁶¹ CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. s. 213-217.

keré by v ideálním případě mělo být naprosto neslučitelné se vzorcem chování nespolupracujícího (např. pověření žáka, který dělá ve třídě nepořádek, vedoucím „úklidové čty“).⁶²

Třetím pravidlem je aplikace principu formování, které spočívá 1. v kladném zpevnění zdánlivě náhodného činu žáka, jež se jistým způsobem podobá chování, které chceme, aby si žák osvojil, 2. v kladném zpevnění všech dalších činů podobajících se žádoucímu chování více než činy dosavadní, 3. v nezpevnění činů, které se žádoucímu chování podobají méně než činy dosavadní. Učitel se doslova chytá každého náznaku spolupracujícího chování a pomocí pozitivního zpevnění dochází k tvarování (formování) žákova chování k lepšímu.⁶³

Čtvrté pravidlo nazývá autor jako programy zpevňování či posilování, které na základě rozložení pozitivních zpevňujících podnětů určují, jak dlouho bude daný vzorec chování fungovat. V souvislosti s programy zpevňování autor hovoří o dvou druzích rozvrhů pro řešení nespolupracujícího chování. Za prvé je to rozvrh pevný (fixní), který se může dále členit na udílení kladných zpevňujících podnětů v pevně stanovených intervalech (tj. za daný časový úsek) nebo v pevně stanoveném poměru (tj. s požadovanou frekvencí či v požadovaném stupni). U pevného rozvrhu by měli být žáci schopni předvídat, kdy a jak budou odměněni za spolupracující a žádoucí chování. Druhou možností je pak rozvrh přerušovaný, který pomáhá k udržení požadovaného vzorce chování ve chvíli, kdy se již u žáka začal projevovat. Přerušovaný rozvrh funguje na principu nepravidelného odměňování a také kladné zpevňující podněty jsou nepravidelné. V praxi se programy zpevňování uplatňují spolu s pravidlem formování následovně – 1. pevný rozvrh štědrý na odměny během období podněcování žádoucího chování, 2. pevný rozvrh chudší na odměny po určité době projevení požadovaného chování, 3. přerušovaný rozvrh k udržení žádoucího vzorce chování než žák dosáhne takové míry vnitřní motivace, aby projevoval daný vzorec chování bez vnějších zásahů.⁶⁴

Mohlo by se tedy zdát, že techniky modifikace chování jsou ideálním prostředkem na veškeré nespolupracující chování dětí nejen ve škole, avšak zdaleka ne všichni učitelé se k modifikaci chování uchylují a mají pro to své důvody. D. Fontana⁶⁵ přichází

⁶² Tamtéž, s. 217-218.

⁶³ CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. s. 218.

⁶⁴ Tamtéž, s. 218-221.

⁶⁵ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. s. 343-345.

se třemi námitkami proti modifikaci chování, které se uvádějí jako nejčastější. Zaprvé: Přestože je učitel schopen správně stanovit nežádoucí způsoby chování a je připraven pracovat na jejich odstranění, žák nevykazuje žádný z žádoucích způsobů chování, který by bylo možné zpevnit. Na tuto námitku však existuje řešení v podobě formování čili tvarování, jak jej popisoval J. S. Cangelosi (viz výše). Za druhé: Nežádoucí chování některých žáků je natolik rušivé, že jej nelze ignorovat, protože ostatní žáky obtěžuje nebo se stává vzorem pro snadněji ovlivnitelné jedince. V tomto případě autor radí přesto ignorovat, a pokud to není možné, tak využít dočasného vysazení kladného zpevnění, což prakticky znamená poslat žáka za dveře či lépe do tzv. izolační místnosti, dokud se nezačne chovat přijatelně. Za třetí: V technikách modifikace chování se skrývá cosi odlidšťujícího, žáci svoje chování neovládají uvědoměle, nýbrž je s nimi spíše manipulováno. Jistě bychom dali raději přednost s dětmi rozumově argumentovat, abychom je přesvědčili, že nežádoucím chováním škodí jen samy sobě, avšak krajní zastánci modifikace chování argumentují, že takovým postupem jen ztrácíme čas, protože děti se vlastní vůlí ve skutečnosti změnit nemohou.

Techniky modifikace chování mají svá pro i proti, a pokud se nebudeme přiklánět k extrémům, můžeme si z nich vzít mnoho poznatků užitečných pro práci učitele. D. Fontana⁶⁶ na závěr uvádí několik důležitých pozitiv technik modifikace chování, které:

- vedou učitele k důkladnému pozorování vlastního chování i chování žáků;
- dokazují, že pozorovatelné chování je možné objektivně popsat a zaměřit se tak na nejproblémovější aspekty, které je třeba změnit;
- připomínají nám, že žáci mají nežádoucí chování naučené z domova i odjinud;
- upozorňují nás, že mnohé chování mají žáci naučené proto, že jim přináší žádoucí účinek;
- ukazují, že změnou zpevňujících podnětů lze změnit i chování;
- zdůrazňují, že nežádoucí chování může být důsledkem nesprávné interpretace prostředí (tj. důležitost kontextu).

Pozitivní přínos modifikace chování spočívá zejména v pečlivé analýze příčin nežádoucího chování (učitele i žáků), která je prvním krokem k nápravě. Učitelé si díky této metodě mohou uvědomit, že mnohdy nekázeň upevňují svými reakcemi. Použitím pravidla vyhasínání, alternativních vzorců chování, formování či posilování mohou pak

⁶⁶ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. s. 349.

směřovat své žáky na žádoucí cestu. Na druhé straně odpůrci kritizují v modifikaci chování její odlidštěnost a manipulaci. Avšak myslím si, že pokud učitel nebude využívat metodu modifikace chování až do krajnosti, může si z ní vzít užitečné poznatky pro svou učitelskou praxi.

3.2.2 Druhy a formy odměňování

Podobně jako je tomu u trestů, také odměny lze rozdělit na přirozené a umělé. J. Čáp⁶⁷ uvádí jako příklad přirozené odměny radost z toho, že žák něco dokázal, jedná se o vnitřní zážitek, který se dostaví sám. Naproti tomu odměny, které vymyslí a udělí učitel či vychovatel, jsou odměny umělé.

S. Bendl⁶⁸ poznamenává k přirozeným odměnám, že jedinec nese důsledky svého jednání, které z něho přirozeně vyplynou (např. je-li člověk pravdomluvný, přirozenou odměnou je mu důvěra ostatních). Příkladem umělé odměny, která se nedostaví sama, ale je zprostředkována vychovatelem, je podle autora pochvala či vyznamenání. Potřeba užívat umělé odměny vyplývá ze skutečnosti, že přirozená odměna se často dostavuje příliš pozdě nebo dokonce vůbec a také proto, že dobrý úmysl či jednání je někdy provázeno nepříjemnými následky.

G. Petty⁶⁹ hovoří o dvou formách pozitivního ocenění, a sice o vnějším a vnitřním. Vnější formy ocenění přicházejí zvenčí, a proto v nich můžeme spatřovat rysy umělých odměn. Je to například učitelovo naslouchání žákovi, přijímání jeho názoru, projevy zájmu o žákovu práci, spokojenost dávaná najevo pohledem či úsměvem nebo chvála rodičů a spolužáků, úspěch v testu apod. Vnitřní formy pozitivního ocenění mají znaky odměn přirozených a můžeme do nich zařadit například radost ze zvládnutí úkolu, pocit uspokojení ze získávání znalostí, dosažení osobních cílů atd.

Konkrétních druhů a forem odměn, které učitelé používají, je celá řada. Jako první snad každého napadne dobrá známka nebo chvála, u mladších žáků to může být sladkost či razítko do sešitu, dále například účast na sportovní či kulturní akci, věcná odměna za dobré umístění v olympiádě, ale dokonce i prostý učitelův úsměv či projev sympatie může být pro žáka odměnou.

Vezmeme-li základní dělení podle J. Čápa⁷⁰, jedná se o následující kategorie:

- pochvala, úsměv, projev kladného hodnocení či kladného emočního vztahu, sympatie;
- dárek peněžní nebo věcný;

⁶⁷ ČÁP, J. *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení*. In *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 254.

⁶⁸ BENDL, S. *Jak předcházet školní nezádní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 141.

⁶⁹ PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 59.

⁷⁰ ČÁP, J. *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení*. In *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 253.

- umožnění činnosti, po které dítě velmi touží.

Každý si pod odměnou může představovat něco trochu jiného a záleží přitom i na situaci, vykonané práci, vynaloženém úsilí apod.

3.2.3 Účinnost a rizika odměn

Jedním z autorů upozorňujících na obtíže spojené s odměnami je R. Čapek⁷¹, který říká, že nelze odměňovat cokoli a kdykoliv. Negativním důsledkem může být tzv. návyk na pochvalu, kdy se cílem stává samotná odměna a nikoli potřeba něco se naučit. Účelem odměny je motivovat žáky, a proto by měl učitel podporovat jakoukoli snahu žáků o zlepšení. Autor uvádí jako nejčastější formu odměny pochvalu a v souvislosti s účinností pochvaly hovoří o třech zásadách. Nejprve četnost pochval, která by se měla postupem času snižovat, aby se žák stále zlepšoval a přitom nebyl závislý na pochvale. Dále intenzita pochval, která by měla odpovídat vykonané práci. A nakonec spojení pochvaly s činem, přičemž platí, že pochvala má následovat bezprostředně po vykonané práci, aby žák věděl, za co přesně je odměňován.

G. Petty⁷² zase varuje před veřejnou chválou, která může mít negativní účinek zejména na jedince, kteří si zakládají na své pověsti „odpůrců“ školy a doporučuje zaručenou alternativu chvály mezi čtyřma očima. Dále upozorňuje na důležitost specifikovat, za co konkrétně učitel žáka chválí, protože tím dává najevo jemu i ostatním, co je důležité. Učitelé všeobecně své žáky málo chválí, což nepřináší kýženou motivaci a snahu. Měli by proto chválit i za obyčejné věci, jako je správná odpověď na otázku a navíc oceňovat i snahu, kterou konkrétní žák vyvíjí. Je faktem, že velmi dobří žáci, jsou chváleni častěji než ti slabší, ačkoli ke splnění úkolu nemusí vynaložit takovou snahu. Pokud učitel chválí jen výkon, slabší žáky to odradí a ti schopní zleniví. Na druhé straně, pokud je pochvala rozdávána bez skutečného úsilí, ztrácí na ceně. V procesu vyučování nastává nespočet chvil, kdy je nutné žákovu práci podrobit kritice, která jde ruku v ruce s chválou. Je-li kritika oprávněná a konstruktivní, žák si z ní vezme poučení do budoucna, aniž by u něj převládal pocit selhání a neúspěchu. Pomocí přínosné kritiky učitel také předchází předčasnému pocitu sebeuspokojení, protože dává

⁷¹ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. s. 43-45.

⁷² PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 59 - 65.

žákovi najevo, že stále je co zlepšovat. Kritiku je lépe formulovat pozitivně než negativně (např. „Dej se do toho“ raději než „Přestaň se flákat“) a pokud je to jen trochu možné, zahrnout také pochvalu. Další podmínkou účinnosti odměny je emocionální reakce na chválu, která je ovlivněna tím, do jaké míry žáci vnímají učitele jako autoritu a váží si jeho úsudku a hodnocení. Na závěr autor shrnuje: *„Pokroky přicházejí postupně, na základě kombinace kladného přijetí schopností žáka a jeho dosavadních výsledků; na základě častého chválení a povzbuzování jakožto projevů uznání jeho snahy se zlepšovat; uvážlivým užíváním konstruktivní kritiky.“*⁷³

Také S. Bendl⁷⁴ se v souvislosti s odměnami zabývá jejich účinností. Aby odměna splnila svůj účel, měla by splňovat celou řadu podmínek. Mezi ně patří autorita učitele; splnitelnost a zvládnutelnost úkolu; přiměřená doba, která uplyne mezi splněním úkolu a odměněním; pocit žáka i třídy, že je odměna zasloužená; přiměřenost odměny odměňovanému činu nebo chování; vědomí žáků, že šanci získat odměnu má každý z nich; povzbuzení motivace odměňovaného i ostatních; vědomí jasných pravidel, jak a kdy je možné získat odměnu; použití rozličných druhů a forem odměn; atd. Autor také upozorňuje na nutnost brát zřetel na individuální odlišnosti dětí, jejich vynaložené úsilí a povahu (sebevědomé děti nechválit častěji než děti ostýchavé).

Závěrem této podkapitoly zbývá snad jen říci, že odměňování podobně jako trestání není jednoduché a učitel i v tomto případě musí zvážit účel a dopad dané odměny. Opět je nutné přihlídnout k individualitám a potřebám jednotlivých žáků, aby byl účinek odměny co největší. Myslím si, že motivovat dnešní děti je stále těžší, a proto by se učitelé neměli bát využít přirozené lidské soutěživosti a touhy po uznání a ocenění k tomu, aby ve svých žácích probudili zájem po vědění.

⁷³ PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 65.

⁷⁴ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 140 - 142.

3.3 Ostatní kázeňské prostředky

Nyní se budeme věnovat dalším kázeňským prostředkům a strategiím, které mohou učitelé využívat kromě odměn a trestů. Jelikož každý učitel je jiný a používá svoje osvědčené triky, do této podkapitoly patří opravdu velké množství metod, které je obtížné kategorizovat a třídit. Avšak budeme-li pokračovat v duchu tradičních kázeňských prostředků podle S. Bendla, tak vedle odměny a trestu jsou dalšími strategiemi příklad, slovo, zaměstnání a dozor. V závěru této podkapitoly se pak objeví i pohledy jiných autorů na tuto problematiku.

3.3.1 Příklad

Příklad lze vnímat jako něco, co nás vede či nám pomáhá v činnostech, které jsou pro nás nové, cizí. Je známým faktem, že dobrý příklad je lepší než hromada teoretických pouček. Ve výchově je podle S. Bendla⁷⁵ příklad prostředkem, jehož pomocí je lidem prezentován určitý způsob života, postoje, hodnoty, přesvědčení, morální principy a mravní zásady. „*Účelem příkladu je vyvolat a upevnit žádoucí chování jedince pomocí názorných a přitažlivých vzorů chování.*“⁷⁶

Účinnost příkladu tkví v napodobovacím instinktu, který se objevuje již v raném věku a také v tom, že dítě napodobuje svůj vzor dobrovolně a často s nadšením. Princip napodobování čili imitace lze vyjádřit slovy „nejsem takový - chci takový být“. Tato slova ovšem neříkají nic o kladech či záporech toho, koho se chystám napodobovat. Proto je třeba si uvědomit, že žáci častokrát nenapodobují příklady správné, jak bychom si my, učitelé, přáli. V tomto směru autor doporučuje identifikovat vzory, které jsou pro děti špatným příkladem, eliminovat takové škodlivé vlivy a zároveň poskytnout dětem příklady pozitivní a dobré. Na druhé straně i negativní příklad může ve výsledku působit pozitivně tak, že jedince odradí od chování a jednání jeho vzoru. Jako typický příklad uvádí autor děti rodičů alkoholiků, které jsou v budoucnu zapřísáhlými abstinenty.⁷⁷

⁷⁵ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 65.

⁷⁶ Tamtéž, s. 65.

⁷⁷ Tamtéž, s. 65-67.

Mezi nejdůležitější zásady při uplatňování příkladu jako kázeňského prostředku patří zejména jeho důvěryhodnost, blízkost životu dítěte, aktuálnost, přitažlivost, přítomnost potřeby ztotožnit se se svým vzorem, názornost, srozumitelnost, apod. Příklad by ovšem zdaleka neměl být dokonalost sama. Nikdo není dokonalý a stejně tak náš vzor by měl mít svoje chybičky či drobné neřesti. Na příkladu by učitelé měli dětem ukazovat vztah mezi jednáním a jeho důsledky (chová-li se hrdina správně, důsledky jsou pro něj dobré a naopak).⁷⁸

Příklad je mnoha autory vnímán jako jeden z nejsilnějších prostředků výchovy a ačkoli se s vývojem člověka mění i jeho vzory a idoly, dobří učitelé dokáží tohoto prostředku umně využít a vzbudit v dětech pozitivní citění.

3.3.2 Slovo

Do kategorie kázeňského prostředku slovo zařazuje S. Bendl⁷⁹ následující podkategorie: rozkaz, napomenutí, výstraha, přesvědčování, vysvětlování, rada, poučení a prosba. Forma může být jak ústní, tak psaná (např. napomenutí do žákovské knížky).

Rozkaz používáme tehdy, chceme-li někoho přimět k nějakému chování či jednání, přičemž omezujeme chtění daného jedince. Autor pak odlišuje kladně formulovaný příkaz a negativní zákaz, přičemž se stále jedná o rozkaz, který nutí dítě něco udělat či naopak nedělat, ovšem ne dle svého svobodného rozhodnutí. Z tohoto důvodu je třeba zvážit vhodnost rozkazu, a aby neztratil svůj účinek, měl by být přesný, výstižný, rozhodný (tj. razantní), proveditelný, oprávněný, objektivní, neodvolatelný a zároveň i vlídný. S rostoucím věkem dítěte pak klesá potřeba dospělých rozkazovat mu, až zcela vymizí a z jedince se stane dospělý člověk, který je schopen rozhodovat sám o sobě. Jaký šok mu pak přinese poznání, že i dospělí lidé musejí dennodenně přijímat rozkazy v práci, od nadřízených apod.⁸⁰

Napomenutí může nabývat různých forem. Ústní napomenutí je ve školské praxi velmi časté a učitel je zpravidla používá jako bezprostřední reakci na nevhodné chování žáka. Písemné napomenutí do žákovské knížky je žáky vnímáno jako horší, jelikož se o

⁷⁸ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 70-71.

⁷⁹ Tamtéž, s. 72-73.

⁸⁰ Tamtéž, s. 73-74.

jejich nekázni dozví rodiče a v závažnějších případech nabývá charakteru oficiálního opatření (napomenutí třídního učitele). Autor doporučuje nedělat zápis ihned po spáchání přečinu, ale nechat žáka v jistém napětí, co se stane a rozmyslet si smysluplnou formulaci zápisu. Mimo ústní a písemné napomenutí učitelé používají také gesta, pohledy či dotyky, aby své žáky „napomenuli“ a zároveň nenarušili průběh výuky.⁸¹

Výstrahou učitel žáka varuje, aby se zdržel určitého chování. Účinnost výstrahy je ovšem závislá na několika základních pravidlech, a to na reálnosti či splnitelnosti hrozby, důslednosti v naplňování výstrahy (žáci vědí, že učitel „nemluví do větru“) a jasném definování případného trestu, který musí být pro žáka nepřijemný. Nemůže-li učitel dostát své hrozbě, žáci pochopí, že jim nic nehrozí a dál se budou chovat neukázněně.⁸²

Přesvědčování probíhá za využití intelektu dítěte i jeho dosavadních emočních zkušeností. Autor rozlišuje dvojí přesvědčování - explicitní a implicitní - přičemž při explicitním přesvědčování učitel uvede příslušná fakta a odvodí z nich závěr a při implicitním postupu učitel nechá žákovi prostor, aby přemýšlel, rozhodoval se a následně závěr sám odvodil. Druhou ze jmenovaných forem přesvědčování je tedy vhodnější aplikovat na vyzrálější jedince. Argumenty, které učitel používá při přesvědčování, musejí být srozumitelné, jasné a měly by se stupňovat. Na tomto kázeňském prostředku je cenné zejména vyvolání dojmu, že žák sám dospěl k požadovanému závěru a tím si ho lépe osvojí, ale na druhé straně stojí odpůrci přesvědčování, kteří v něm vidí čirou manipulaci.⁸³

Vysvětlování oproti přesvědčování spoléhá spíše na racionalitu žáků, je tedy založeno na předpokladu, že si žák uvědomí nutnost požadovaného chování a pochopí nesprávnost svého počínání. Zdali bude učitel využívat tento kázeňský prostředek v soukromí mezi čtyřma očima či před celou třídou, záleží na konkrétní situaci a povaze žáka.⁸⁴

Rada je velice běžný prostředek užívaný nejen při výchově. Jak se říká „žádný učený z nebe nespádl“, radu občas potřebuje každý. V prostředí školy je rada od učitele účinná tehdy, je-li srozumitelná, věcná, reálná, vlídná, spojená s povzbuzením,

⁸¹ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 75-76.

⁸² Tamtéž, s. 77-78.

⁸³ Tamtéž, s. 79.

⁸⁴ Tamtéž, s. 78-79.

v souladu s radami rodičů, má-li žák kladné zkušenosti s předešlými radami učitele a je-li ochotný nechat si poradit.⁸⁵

Poučení a prosba jsou posledními prostředky v kategorii Slovo. S prvním z nich, poučením, se žáci setkávají skrze různé fiktivní či reálné příběhy, ale i prostřednictvím vlastních zážitků nebo chování svého nejbližšího okolí. Žáci se díky poučení učí rozeznávat činy dobré, zasluhující pochvalu a chování špatné, hodné odsouzení. Je ovšem snadné sklouznout k planému moralizování, které bude mít na žáky přesně opačný efekt. Druhým prostředkem je prosba, která má velmi jednoduchý princip. Jedná se vlastně o rozkaz, ke kterému učitel připojí slůvko „prosím“, čímž dává najevo potřebu úcty a slušnosti ve vzájemné komunikaci a očekává to samé od svých žáků. Na jednu stranu jdou učitelé příkladem, což je jistě správné, ovšem najdou se i kritici takového postupu, kteří pod prosbou namísto rozkazu vidí slabost.⁸⁶

Kázeňské prostředky, které zastřešuje název Slovo, jsou opravdu rozmanité a učiteli často využívané. Ovšem aby byly také účinné, měl by učitel disponovat jistou mírou autority, musí být přesvědčivý a rozhodný a v neposlední řadě je důležitá i oprávněnost a vhodnost kázeňských prostředků vzhledem k situaci.

3.3.3 Zaměstnání

Kázeňský prostředek zaměstnání v podstatě spočívá v zabavení či vtažení žáka do určité činnosti, která ho natolik zaměstná, že nebude mít čas na lumpárny. Pro menší děti je zaměstnáním hra, která je jakýmsi předstupněm opravdové práce či učební činnosti. Hra od dítěte vyžaduje jistou míru sebekázně, jelikož musí dodržovat stanovená pravidla, ale i soustředěnosti, aby zvýšilo svou šanci uspět. Zároveň se děti učí přijímat porážku i vítězství, překonávat překážky, učí se poctivosti a férovosti.⁸⁷

Hra je v mnoha ohledech užitečná, pomocí hry se můžeme i ledacos naučit, nicméně zaměstnání žáků v pravém slova smyslu je učení a to má plně ve své moci učitel. To, co dokáže žáky spolehlivě ukáznit, je poutavé a pestré vyučování, promyšlená struktura vyučovací hodiny, vhodně zvolené vyučovací metody a učitelova

⁸⁵ Tamtéž, s. 81.

⁸⁶ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 81-82.

⁸⁷ Tamtéž, s. 82-83.

schopnost organizovat učební činnosti. Přeci když žáky hodina baví a zajímá, nemají čas chovat se neukázněně. Tímto se opět dostáváme k otázkám motivace a aktivního zapojení dětí do učebních činností, které jsou pro efektivní výuku nezbytné.⁸⁸

Pro podporu kázně ve třídě je výborné zařazovat skupinové práce, které představují zajímavější formu výuky, protože zapojují více žáků do procesu učení, rozvíjí jejich komunikativní dovednosti a zvyšují sebevědomí žáků. Ovšem základní podmínkou efektivnosti a vůbec fungování skupinové práce je spolupráce mezi jednotlivci ve skupině. Nejvyšší úrovní skupinové práce je pak kooperativní výuka, která je charakteristická dobrými vztahy mezi žáky a učitelem, ochotou pomáhat si a vzájemně se podporovat, zvyšováním senzitivity vůči ostatním, uvědomováním si vlastních předností i nedostatků, uměním ocenit druhého, komunikativností, apod.⁸⁹

Další možností je zapojení žáků do tzv. metod aktivního sociálního učení, které si kladou za cíl zprostředkovat dětem pocity agresorů a jejich obětí v různých konfliktních situacích a zejména pak vybavit žáky sociálními dovednostmi, jež konflikty minimalizují či napomáhají jejich řešení. Například jde o vžití se do agresora a oběti šikany, výchovu k toleranci proti nesnášenlivosti a rasismu, důležitost spolupráce, pochopení významu pravidel pro život skupiny, reflexi učitelovy práce, zodpovědnost či morální dilemata. Výsledkem a vyústěním těchto aktivit by mělo být uvědomění si vlastní osobnosti, schopnost vcítit se do druhého, pochopení růzností a odlišností všech lidí, porozumění významu spolupráce, pravidel ve skupině a zodpovědnosti, učitelovo poznání, jak ho žáci vnímají, co jim na něm vadí, co se jim líbí.⁹⁰

Mezi podmínky účinnosti kázeňského prostředí zaměstnání, tak jak je popisuje S. Bendl⁹¹, zcela jistě patří klidné prostředí s příjemnou atmosférou; dobrá motivace žáků, aby se jich zapojilo co nejvíce; efektivní rozdělení práce; srozumitelné a jasné pokyny, názornost; zajímavé činnosti, které mají podobu problémových úkolů; předání dostatečného množství informací o problému žákům, aby mohli pracovat samostatně; využití audiovizuálních pomůcek; průběžná kontrola poznatků, čemu se žáci doposud naučili, zda látce rozumějí a na konci by rozhodně nemělo chybět shrnutí a vyhodnocení práce.

⁸⁸ Tamtéž, s. 84.

⁸⁹ BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 87.

⁹⁰ Tamtéž, s. 89-100.

⁹¹ Tamtéž, s. 101-102.

Metoda zaměstnání žáků je přínosná ve všech směrech - žáci se chovají ukázněně, protože je aktivita zajímavá a ještě se přitom učí. Zaměstnání sahá od hry pro malé děti, přes skupinové práce, až po metody aktivního sociálního učení. Základním předpokladem úspěšnosti je pak dobrá motivace, příjemná atmosféra, promyšlená struktura vyučování, efektivita práce a konečné zhodnocení a shrnutí.

3.3.4 Dozor

Dozor neboli kontrola jako prostředek k udržení kázně je ve školním prostředí, kde učitelé za děti zodpovídají, zajisté nezbytný. Jak S. Bendl⁹² uvádí, potřeba dozoru není jen ve školách, ale i v jiných oblastech, například při kontrole dodržování pravidel silničního provozu. Stejně jako řidiči, kteří se snaží jezdit podle předpisů, jakmile spatří policejní hlídku, tak i žáci ve škole potřebují nad sebou jistou kontrolu, aby zcela nezvlčili. Nebylo by správné tvrdit, že učitel rovná se policista, nicméně několik shodných rysů obou profesí bychom jistě našli.

V době přestávek, ráno před zahájením výuky, ve školní jídelně, na různých školních akcích a samozřejmě při vyučování samotném vykonávají učitelé nad žáky dozor. Dozor má dětem stále připomínat, že je potřeba dodržovat školní řád a že si nemohou dělat, co se jim zlíbí. Nicméně někdo může v dozoru a neustálé kontrole vidět omezování svobody či svazování dětské kreativity nebo naopak se setkáváme s velmi laxním přístupem v oblasti dozoru nad dětmi o přestávkách. Co se týče účinnosti dozoru, svou roli hraje zejména učitelova autorita, vědomí žáků, že kontrola je pro jejich dobro a bezpečí, mobilita dozírajícího a jeho aktivní přístup (nepřehlídí nemístné chování). Autor varuje před sklouznutím dozoru ke špehování či špiclování, které zrovna nepřispívá k podpoře důvěry, zároveň však dodává, že platí zásada „důvěřuj, ale prověřuj“.⁹³

Učitel díky dozoru a kontrole získá dobrý přehled o dění ve škole mimo vyučování a pozná své žáky i z jiného úhlu. Nevýhodou zůstává fakt, že učitel dozor musí vykonávat v době přestávek, kdy by si raději odpočinul. Avšak kontrola dětí v době, kterou tráví ve škole je samozřejmá a nutná, přestože může někoho omezovat.

⁹² BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázně aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakl., 2004. s. 103.

⁹³ Tamtéž, s. 103-105.

3.3.5 Ostatní strategie k udržení kázně očima různých autorů

Odměna a trest v literatuře o kázni dominují, avšak nejen S. Bendl, ale i jiní autoři nabízejí další pohledy na tuto problematiku.

Ch. Kyriacou⁹⁴ například uvádí metodu monitorování chování žáků, které spočívá v pečlivém sledování chování jednotlivých žáků všemi vyučujícími dané třídy a zaznamenávání získaných informací do předem určených listin, které se na konci určitého období vyhodnocují. Další metodou jsou tzv. smlouvy o výhodách, které představují jakýsi formalizovaný slib, že za dodržení žádoucího chování po určitou dobu bude žákovi udělena dohodnutá odměna. Autor podotýká, že skutečnou motivací této strategie je snaha chovat se správně, nikoli touha po odměně.

P. Ondráček⁹⁵ hovoří o konceptu otevřené výuky, který kromě zvyšování kázně a zejména sebekázně umožňuje žákům, při vytvoření vhodných podmínek, samostatně rozvíjet svůj potenciál. V otevřené výuce tedy nenajdeme klasické frontální uspořádání a nestane se, aby všichni žáci pracovali stejným způsobem na stejném úkolu. Každé dítě se může svobodně rozhodnout, čemu se bude věnovat a jakým způsobem se bude učit. Učitel zastává spíše roli konzultanta a díky tomu, že se žáci prakticky sami věnují své práci, může nabízet pomoc individuálním žákům.

O. Obst⁹⁶ hovoří o důležitosti formulovat jasná pravidla již od začátku a pečlivě dbát na jejich dodržování. Pravidel by tudíž nemělo být mnoho, aby jejich kontrola nezabrala příliš času a velmi užitečné je formulovat je společně se žáky. Autor také zmiňuje účinnost komunitní formy práce, která pramení z lidské potřeby někam náležet. Pokud totiž víme, že někam patříme, osvojujeme si také hodnotový systém dané skupiny (ať už se jedná o školní třídu nebo pouliční partu). *„Komunita se ve třídě vytvoří tehdy, mají-li žáci hodně příležitostí komunikovat, poznávat se jako osobnosti, včetně svých mimoškolních dovedností a zájmů, a často spolupracovat na společném úkolu.“*⁹⁷

⁹⁴ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. s. 117-118.

⁹⁵ ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV nakladatelství, 2003. s. 122-123.

⁹⁶ OBST, O. Kázeň ve výuce. In KALHOUS, Z. [et al.] *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 391-392.

⁹⁷ Tamtéž, s. 391.

M. Šauerová⁹⁸ v jedné z kapitol publikace A. Vališové, která se zabývá především autoritou, hovoří o tzv. peer programech. Jedná se o aktivní zapojení předem vyškolených vrstevníků do sociální skupiny, kteří se stanou vzory pro ostatní. Peer, jak autorka vysvětluje, neznamena jen vrstevník, nýbrž někdo, s nímž se cílová skupina může ztotožnit. Peer aktivisté představují pro žáky pozitivní vliv autority, který je ještě umocněn faktem, že se jedná o vrstevníky (jsou jim zálibami a hodnotami blíží než rodiče či učitelé).

G. Petty⁹⁹ také nabízí alternativní strategie k udržení kázně a řešení nekázně. Zprv popisuje tzv. TOP strategii skládající se ze tří zásad - těsná blízkost, oční kontakt a položení otázky. Zaujme-li učitel vhodnou pozici v blízkosti neukázněného žáka a zejména v jeho „osobní zóně“, upozorní ho tím na jeho nevhodné chování, aniž by narušil průběh hodiny. Při rozhovoru či napomenutí žáka je velmi účinný kontakt očí, zvláště podrží-li učitel svůj pohled o něco déle. Položení otázky je nutné použít u žáků, kteří s učitelem nespolupracují, je to vhodnější než sáhodlouhá přednáška.

Zadruhé doporučuje domlouvat žákovi mezi čtyřma očima, aby si nemyslel, že ho chce učitel shodit před třídou. Může se jednat o tzv. otcovskou domluvu učitele, při které učitel užívá výše zmíněné techniky TOP, přičemž sebevědomě a rozvážně klade žákovi jasné otázky a využívá následného mlčení, které vyvíjí na žáka tlak. Technika ovšem vyžaduje jistou opatrnost a povědomí o tom, jak by mohl žák reagovat. Pokud učitel tuší, že bude žák neustále odmítat a vymlouvat se, doporučuje autor spíše techniku „přeskakující gramofonové desky“, při které učitel neustále rozhodně opakuje svoje stanovisko a nenechá se zatáhnout do hádky.¹⁰⁰

Třetí strategií je stupňování učitelových reakcí na opakovanou nekázeň. Pokud se totiž určitý kázeňský prostředek neosvědčil, není důvod ho stále používat. Navíc žáci velmi rychle zjistí učitelův postup při řešení problémů s kázní a mohou si být jisti, že jim nic tak zlého nehrozí. Autor říká: „*Když budete stále dělat to, co doposud, dostane se vám vždycky toho, čeho doposud.*“¹⁰¹

Metoda monitorování chování žáků, otevřená výuka, formulování jasných pravidel, peer programy či tzv. TOP strategie jsou dalšími možnostmi učitelů, jak

⁹⁸ ŠAUEROVÁ, M. Autorita vrstevníka - účinný zdroj ovlivňování chování skupiny. In VALIŠOVÁ, A. [et al.] *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999. s. 159-160.

⁹⁹ PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 78.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 94-96.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 97.

reagovat na nekázeň žáků. Existuje mnoho autorů, kteří se zajímají o strategie potlačující nekázeň. Zde jsem uvedla několik z nich, a přestože pohledy na tuto problematiku se různí, všichni směřují ke stejnému cíli, kterým je ukázněné prostředí ve škole.

Ve třetí kapitole byla nastíněna rozmanitost druhů kázeňských prostředků, ačkoli největší pozornost byla věnována tradičním prostředkům trest a odměna. Pedagogické fakulty dávají svým studentům, budoucím učitelům, přípravu v odborné znalosti daných předmětů, avšak na skutečnou praxi je nepřipravují. Není divu, že mnoho mladých učitelů, kteří jsou po absolvování školy plní elánu, se nakonec učitelské profesi nevěnují. Jednou z hlavních příčin mohou být problémy s udržením kázně ve třídě. Žáci jsou ve vymýšlení nepravostí a „lumpáren“ stále vynalézavější, ale ani učitelé nezůstávají pozadu a pomocí vhodných kázeňských prostředků se jim daří více či méně kázně ve třídě udržet.

4 Jak předcházet nekázní

Již na začátku jsme se zabývali příčinami a projevy nekázně u dětí, následně i řešením kázeňských problémů a různými druhy kázeňských prostředků. Tato kapitola bude pro změnu pojednávat o prevenci nekázně a nevhodného chování žáků, tedy, jak předcházet nekázní.

L. Podlahová¹⁰² klade při prevenci nekázně velký důraz na vytvoření pozitivního klimatu, motivaci, povzbuzování, začlenění žáka do práce a v neposlední řadě také na učitelovu flexibilitu, přizpůsobení se všelijakým podmínkám prostředí a situacím, které nastanou. Autorka upozorňuje, že při skupinové práci či komunikativních činnostech je běžný a dokonce i nezbytný pracovní šum, který nelze považovat za projevy nekázně. Pokud je ovšem mluvení a ruchu moc, učitel by měl změnit činnost, prostorové uspořádání či metodu výuky, nikoli stále napomínat žáky, aby se ztišili. Dále by si měl učitel všimnout počátečních drobných projevů nekázně a dát najevo svou nespokojenost, aby zabránil vzniku problémům větším. Projevováním úcty a akceptováním žákovy osoby, nejen že jdou učitelé žákům příkladem a vychovávají je, ale jsou to zároveň dobré preventivní prostředky nekázně.

D. Fontana¹⁰³ formuluje v šestnácti bodech preventivní opatření, která učitelé pomohou účinně řídit a zvládat školní třídu. Zde předkládám stručné shrnutí některých z nich. Učitel by měl žáky zaujmout, aby neměli potřebu chovat se neukázně, také by se měl snažit předávat vědomosti zábavnou formou, být spravedlivý a dochvilný, měl by mít dobrý přehled o dění ve třídě, používat pozitivní mluvu (tj. formulovat svoje příkazy raději kladnými než zápornými slovy) a mít ve věcech systém a pořádek. Naopak vyvarovat by se měl zbytečného vyhrožování, které nemůže splnit, různých neobvyklých projevů týkajících se řeči, oblékání či gestikulace, pokořování či zesměšňování dětí, přílišné důvěrnosti (autor doporučuje začínat se třídou formálněji a po lepším poznání zaujmout přátelský postoj) a také by neměl podléhat hněvu a jednat v rozčilení, protože tím akorát docílí pobavení všech přihlížejících.

Podobně i Ch. Kyriacou¹⁰⁴ jmenuje několik zásad pro předcházení nežádoucímu chování. Učitel by měl být aktivní v tom smyslu, že sleduje všechny žáky a je připraven

¹⁰² PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. s. 100-102.

¹⁰³ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. s. 349-353.

¹⁰⁴ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. s. 103-105.

komukoli pomoci a poradit, prochází celou učebnou, aby byl jednotlivým žákům nápomocen a zároveň odradil případné neukázněné chování, užívá očního kontaktu jako účinného prostředku ke kontrole pozornosti nebo k vyjádření nespokojenosti s chováním některého žáka, zaměřuje své otázky, aby si ověřil soustředěnost žáků, využívá proxemiku (tj. pohyby těla, fyzická blízkost), mění činnost nebo tempo práce podle potřeby, nepřehlíží nežádoucí chování, ale reaguje na něj a tím ho eliminuje již v zárodku, všímá si projevů neúcty, které ihned řeší, aby u svých žáků upevňoval představy o normách chování a je-li třeba, nevyhýbá se ani přesazování žáků.

J. S. Cangelosi¹⁰⁵ nabízí různá opatření, která mají žáky přimět ke spolupráci a eliminovat případnou nekázeň. Autor považuje za stěžejní podporu tzv. „podnikatelské“ atmosféry, která spočívá v tom, že učitel i žáci považují dosažení stanoveného učebního cíle za důležitější než cokoli jiného. Pro podnikatelskou atmosféru je charakteristická cílevědomost a aktivní účast všech žáků na učebních činnostech. Učitel jí docílí pečlivými přípravami učebních činností, zkrácením přechodových časů na minimum, vytvořením příjemného prostředí a jasným stanovením požadavků na chování. Pro vytvoření „podnikatelské“ atmosféry autor doporučuje využít začátku školního roku, protože první hodinu jsou žáci plni očekávání a nejistoty, jaký bude jejich učitel a co od něj mohou čekat. Podle prvních dojmů se pak rozhodnou, jak se budou k danému učiteli chovat.

O tom, že jsou preventivní opatření lepší než řešení již rozvinuté nekázně a nespolupracujícího chování, není pochybnosti. V zásadě by měl učitel reagovat již na první projevy nekázně a dát důrazně najevo svůj nesouhlas s takovým chováním. Dále by měl podporovat příjemnou atmosféru, povzbuzovat svoje žáky a snažit se je zaujmout. Pokud se učitel bude držet výše uvedených zásad a pravidel, předejde alespoň tomu neukázněnému chování, které může sám ovlivnit.

5 Vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem

Komunikace všeobecně je nezbytnou součástí snad každé profese, učitelství nevyjímaje. Člověk je tvor společenský a většina lidí si proto nedokáže představit život

¹⁰⁵CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. 5. vyd. Praha: Portál, 1994. s. 66-69.

bez kontaktu a komunikování s ostatními. Komunikace pomáhá rozvíjet vztahy i řešit problémy a je tudíž pro učitele i žáky nepostradatelná.

Díky komunikaci učitel může zjistit potřebné informace od svých žáků a nabídnout jim adekvátní rady a pomoc. Ovšem, aby učitel skutečně získal důležité informace, musí dodržovat jistá pravidla komunikace. M. Karnsová¹⁰⁶ nabízí rovnou osm takových pravidel. Zaprvé je důležité mluvčího sledovat, tedy udržovat s ním kontakt, neverbálně potvrzovat, že nasloucháme. Zadruhé v jistých situacích je užitečné mluvčího parafrázovat (tj. zopakovat svými slovy, co řekl) a to tehdy, potřebujeme-li si ověřit určitou informaci. Parafrázování se nesmí přehánět, jelikož by mohlo znít strojeně nebo znejistit mluvčího. Třetím pravidlem je reflektování pocitů mluvčího, skládající se z parafráze doplněné o reflexi našich vlastních pocitů, které v nás sdělení vyvolalo. Autorka toto pravidlo nazývá také jako zrcadlení a dodává, že může vést k rozvinutí důvěrnějšího vztahu a ke sblížení. Za čtvrté je dobré shrnout obsah rozhovoru, chceme-li zkontrolovat dohody či seznamy úkolů (např. učitelovo shrnutí návrhů ke zlepšení neprospívajícího žáka na rodičovské schůzce). Páté pravidlo spočívá v otevření se žákovi v situaci, kdy víme, že mu tím prospějeme. Avšak autorka hovoří také o tom, že úkolem učitele je pomáhat žákům, aby si pomohli sami, a proto by učitel neměl přebírat vedení konverzace a vyprávěním vlastních zážitků a zkušeností obracet pozornost na sebe. Za šesté jde o pravidlo interpretace chování, které je z velké části založeno na intuici, kdy podle určitých projevů a celkového vzezření formulujeme názor o daném člověku. Intuice je dobrá, ale učitel by jen s její pomocí neměl dělat konečné soudy, protože by se mohl dostat do konfliktu se žákem, který se mu bude snažit jeho tvrzení vyvrátit. Sedmá zásada je nevyptávat se příliš. Autorka zastává názor, že ptát by se měl člověk jen tehdy, potřebuje-li získat konkrétní informaci a jinak nechat dítěti svobodnou volbu, zda má zájem započít rozhovor či nikoli. Poslední, tedy osmé pravidlo je poskytování konstruktivní zpětné vazby, kterou je dobré dávat okamžitě, ať kladně nebo záporně. Pro učitele je zpětná vazba základem všech pedagogických zásahů i následného procesu změn a pro žáky je nezbytná z toho důvodu, že jim pomáhá rozšiřovat jejich zorné pole a nabízí smysluplné řešení jejich potíží.

A. Nelešovská¹⁰⁷ podotýká, že pedagogická komunikace nespočívá jen v předávání a přijímání informací, protože učitel působí na děti celou svou osobností.

¹⁰⁶ KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. s. 15-25.

¹⁰⁷ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. s. 77.

Tyto mezilidské vztahy nazýváme interakcí, do které zahrnujeme i tělesné pohyby, mimiku, gesta a řeč. Autorka dodává, že vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky mají vliv zejména na vnímání, myšlení a paměť žáka, jeho výkony a chování, na vytváření norem a pravidel skupiny, atmosféru a sociální prostředí ve třídě.

P. Ondráček¹⁰⁸ hovoří konkrétněji o podporující komunikaci, protože se může významně podílet na vytvoření pozitivního sebehodnocení žáka a autentických forem jeho chování. Komunikace totiž úzce souvisí s interakcí a je prostředkem k uspokojení dvou základních potřeb člověka. Jedná se o potřebu být akceptován a přijímán se všemi svými vlastnostmi i v aktuálním rozpoložení a dále je to potřeba cítit pochopení a porozumění ostatních. Komunikace je pozitivní a účinná tehdy, můžeme-li beze strachu vyjadřovat své myšlenky a pocity, nasloucháme-li jeden druhému, snažíme-li se pochopit názory ostatních, a pokud se navzájem nesrovnáváme a nehodnotíme. Jsou-li uvedené podmínky platné, hovoříme o podporující komunikaci, pokud ne, jedná se o komunikaci ohrožující. Autor poukazuje na možnost učitelů vyvíjet dlouhodobý vliv na žáka pomocí podporující komunikace, jelikož děti chtě nechtě stráví ve škole spoustu času. Pro využití této možnosti stačí mít na paměti tři kroky - vyslechnutí, snaha pochopit, jaký význam má dané téma pro žáka, poskytnutí nehodnotící zpětné vazby.

Na komunikaci lze nahlížet i ze dvou hledisek - verbální a neverbální. A. Nelešovská¹⁰⁹ se jimi zabývá podrobněji. Verbální komunikace, kdy používáme mluvení a slova, představuje základ veškeré komunikace a rozlišujeme v ní několik fází. Na počátku stojí záměr, tedy proč chci někomu něco říci, následuje vlastní sdělení, které adresujeme určitému příjemci (žák, celá třída apod.) a příjemce poté sdělení dekóduje, čili odhaluje jeho smysl. Autorka zastává názor, že otázky a odpovědi jsou základem pedagogické komunikace a pro učitele i žáky se jedná o zcela bezproblémovou a přirozenou záležitost (na rozdíl od sedmého pravidla komunikace od Karnsové - viz výše). Avšak existují určité požadavky na otázku, které by měl učitel dodržovat. Mezi ně patří přiměřenost, srozumitelnost, stručnost, jednoznačnost, věcná a jazyková správnost, propojenost s běžným životem žáků a návaznost na jejich zkušenosti. Neverbální komunikace je druhou neméně důležitou složkou komunikace. Mnohé výzkumy prokázaly, že neverbální projevy neboli řeč těla poskytují příjemci mnohem

¹⁰⁸ ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV nakladatelství, 2003. s. 49-51.

¹⁰⁹ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. s. 41-46.

více informací než slova. Řečí těla rozumíme mimiku, pohledy očí, pohyby, fyzické postoje, gesta, doteky, proxemiku (přiblížení či oddálení), tón řeči a úpravu zevnějšku.

J. S. Cangelosi¹¹⁰ klade při komunikaci učitele se žáky důraz na používání popisného jazyka namísto posuzujícího. Používá-li učitel popisný jazyk, mluví konkrétně o tom, čeho žák dosáhl či nedosáhl, svou pozornost obrací na chování, které od žáků vyžaduje a dává jasně najevo, jaké chování je nepřijatelné. Naproti tomu učitelé, kteří používají jazyk posuzující, se uchylují k označování a „škatulkování“ osob, jejich chování a dosažených úspěchů. Autor důrazně doporučuje vyvarovat se označování žáků přívlastky jako dobrý, pomalý, podprůměrný, šikovný apod. a namísto toho se soustředit na učební úkoly, situace a okolnosti. Učitelé i dospělí obecně by měli s dětmi mluvit, jen když mají skutečně co říci, protože tím zvyšují šanci, že jim děti budou věnovat pozornost. Děti se zpravidla rychle naučí, že dospělí užívají často prázdného mluvení, a tudíž není třeba je poslouchat. Aby učitelova výpověď k žákům nevyšla naprázdno, měl by promlouvat k posluchačům, kteří jsou připraveni a soustředěni. Vzájemnou důvěru pak učitel podpoří tím, že žákům naslouchá a je ochotný je vyslechnout. Žáci zkrátka potřebují vědět, že jejich názory a potřeby učitel bere na vědomí a chápe je.

Vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem nepokrývá pouhou potřebu něco říci, sdělit nějakou informaci, ale slouží také k prohlubování vztahů. Ať se učitel snaží sebevíc, bez účinné komunikace nepřiměje žáky, aby spolupracovali a zapojovali se do učebních činností. Učitel musí komunikovat citlivě, vnímavě, asertivně a zároveň účinně, aby dosáhl kýženého cíle. Neměl by ovšem zapomínat ani na složku neverbální, která mnohdy řekne více než tisíc slov. Komunikace tedy představuje základní stavební kámen pro veškeré učitelovy kroky, ať už se jedná o motivování žáků, kontrolu jejich dosažených znalostí, hodnocení jejich práce či ukázkování.

¹¹⁰ CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. 5. vyd. Praha: Portál, 1994. s. 93-101.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkumným problémem této práce je zjistit, jaké kázeňské prostředky používají učitelé českého jazyka v šestých a sedmých ročnících 2. stupně základních škol. V teoretické části byla nastíněna řada strategií a prostředků, které mohou učitelům pomoci při prevenci a řešení nekázně, stejně tak množství faktorů ovlivňujících kázeň i způsobů různých projevů nežádoucího chování. V empirické části práce mě bude zajímat využití těchto teoretických poznatků v praxi.

1 Charakteristika výzkumu a zvolených metod

Pro zpracování dat v empirické části této diplomové práce bylo užito kvalitativního výzkumu, který umožňuje do hloubky prozkoumat určitý jev. Induktivním postupem pak výzkumník hledá pravidelnosti, jež se v nashromážděných datech vyskytují, a formuluje novou hypotézu, která je ovšem platná pouze pro zkoumaný vzorek, nikoli obecně.¹¹¹

V kvalitativním výzkumu se výzkumník snaží proniknout do situací, které jsou vlastní zkoumaným osobám, aby jim mohl lépe porozumět a co nejdříve je popsat. Cílem tedy není zevšeobecnit velké množství údajů, nýbrž proniknout do určitého případu a objevit v něm nové souvislosti.¹¹²

Výzkumník zaznamenává téměř vše, co se v pozorovaném prostředí odehraje. Kromě nezbytných poznámek a zápisků z pozorování, je dobré pořizovat záznam i na diktafon či videokameru pro pozdější věrohodnější zpracování dat. Cílem je vytvořit celistvý, ale zároveň vnitřně diferencovaný obraz o zkoumaném prostředí a osobách, které se v něm vyskytují.¹¹³

Pro účely výzkumu k této práci je kvalitativní postup nejvhodnější, protože umožňuje proniknout do hloubky a hledat souvislosti mezi projevy a jejich příčinami. Práci s poměrně malým výzkumným vzorkem pak vyvažuje důkladnost a pečlivost, nezbytná pro kvalitativní zkoumání.

¹¹¹ ŠVARŤÍČEK, R. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In ŠVARŤÍČEK, R. [et al.] *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 24-25.

¹¹² GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 31-32.

¹¹³ Tamtéž, s. 142.

1.2 Výzkumné metody

Při výzkumu byly použity metody nezúčastněného pozorování, rozhovoru s učiteli a dotazníku pro žáky. Jednotlivým metodám se nyní budeme věnovat podrobněji.

Nejprve bude popsána výzkumná metoda pozorování, která má pro tuto práci stěžejní význam. Pozorováním na rozdíl od rozhovoru se výzkumník snaží zjistit, co se v daném prostředí skutečně děje, avšak nezná nastane situace, že se odehraje více zajímavých procesů najednou a pozorovatel nemá šanci detailně postřehnout každý z nich.¹¹⁴ Pro minimalizaci takových jevů byl vytvořen pozorovací arch (viz příloha č. 1) a pokud jsem měla svolení učitele, byly hodiny nahrávány na diktafon. Konkrétněji se tedy jednalo o nezúčastněné strukturované pozorování, které se vyznačuje odstupem a neutralitou pozorovatele, cílenou zaměřeností na určité chování a pozdější kvantifikací sledovaných projevů.¹¹⁵

Za druhé byl proveden rozhovor s učiteli (viz příloha č. 2). Jedná se o strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, který je výhodný zejména proto, že minimalizuje výraznější strukturní odlišnost získaných dat a usnadňuje následnou analýzu.¹¹⁶ Rozhovor, použitý pro tuto práci se skládá z celkem devíti otázek, které se mírně překrývají a navzájem doplňují.

Poslední výzkumnou metodou je dotazník pro žáky, který by měl porovnat odpovědi učitelů v rozhovoru a zjistit názor dětí na potřebu kázně v hodinách českého jazyka. Dotazník se užívá zejména v kvantitativně pojatém výzkumu a jeho hlavní předností je získání velkého objemu dat s malou časovou investicí.¹¹⁷ Rozsah použitého dotazníku činí čtyři otázky, z nichž dvě jsou otevřené, jedna nabízí tři možnosti odpovědi a jedna je v podstatě dichotomická (ano/ne), avšak požaduje od respondenta zdůvodnění jeho odpovědi.

¹¹⁴ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 191-192.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 202.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 173.

¹¹⁷ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 99.

2 Vyhodnocení a interpretace výzkumu

Druhá kapitola se bude zabývat nejprve charakteristikou výzkumného vzorku, dále vyhodnocením pozorování v jednotlivých třídách, vyhodnocením rozhovorů s učiteli a následně vyhodnocením dotazníků.

2.1 Výzkumný vzorek

Pro výzkum byly zvoleny šesté a sedmé ročníky tří základních škol, všech situovaných v krajském městě v jižních Čechách. Místo názvů jednotlivých škol jsou použita čísla od jedné do tří.

Škola č. 1 má kapacitu 800 žáků a nachází se spíše na okraji města. Zde se výzkumu zúčastnily dvě učitelky, tři třídy šestého a dvě třídy sedmého ročníku o celkovém počtu 113 žáků. Na této škole jsem absolvovala souvislou praxi, což bylo hlavním důvodem k požádání o spolupráci na výzkumu k mé diplomové práci.

Škola č. 2 má kapacitu 1170 žáků (jedná se o dvě spojené školy) a nachází se mnohem blíže centru města, ale v klidné a příjemné lokalitě. O spolupráci jsem požádala dvě učitelky, z nichž jedna odmítla z důvodu špatných zkušeností s výzkumy. Výzkumu se tedy zúčastnila jedna učitelka, která vyučuje český jazyk pouze v jedné třídě šestého ročníku. Dotazník zde vyplnilo 18 žáků.

Škola č. 3 má kapacitu 850 žáků, nachází se opět spíše na okraji města a od dvou předcházejících škol ji odlišuje rozšířená výuka tělesné výchovy. Zde se výzkumu zúčastnily dvě učitelky, tři třídy šestého a jedna třída sedmého ročníku o celkovém počtu 103 žáků. Důvodem volby třetí školy byl fakt, že jsem ji sama v minulosti navštěvovala. Při výzkumu nastala komplikace s pozorováním a dotazníky pro žáky. Škola musí o všem, co je jaksi nad rámec učebních činností, informovat rodiče a požádat o souhlas. To se samozřejmě týkalo mého pozorování, jež nesmělo být nahráváno, i vyplňování dotazníku, pro který byly vytvořeny lístky s žádostí o souhlas rodičů (viz příloha č. 4). Jelikož někteří žáci lístek ztratili, jiní ho rodičům zapomněli dát nebo ho zkrátka nepřinesli, byl proces velmi zdlouhavý.

2.2 Vyhodnocení pozorování v jednotlivých třídách

Pozorování bylo provedeno celkem v deseti třídách šestých a sedmých ročníků na třech základních školách. S výjimkou školy č. 3 byly hodiny nahrávány na diktafon. Pro účely pozorování byl vytvořen pozorovací arch (viz příloha č. 1), který byl doplňován poznámkami a postřehy z hodiny. Oproti původní podobě pozorovacího archu, která je uvedena v příloze, byla k často se vyskytujícím projevům nekázně přidána kategorie „třída“ do sloupce „frekvence projevu nekázně podle pohlaví žáka“. Nejednou se totiž stalo, že nebylo možné jednoznačně identifikovat, kdo přesně byl neukázněný nebo se nežádoucím způsobem chovalo najednou více žáků, dívek i chlapců.

2.2.1 Škola č. 1 třída 6.A

Třídu 6.A navštěvuje celkem 21 žáků, což je nejmenší počet v porovnání se zbývajícími dvěma paralelními třídami. Žáci v této třídě na mě působí velmi dobře, chovají se ukázněně, aktivně spolupracují a zapojují se do výuky. Výjimkou je jeden žák, který se často předvádí před ostatními a vyrušuje. Učitelce v těchto případech nezbyvá nic jiného, než ho z první lavice přesadit do poslední. Ovšem zde se žák málokdy věnuje učebním činnostem, většinou si hraje s telefonem, ale neruší ostatní.

V této třídě proběhly dvě pozorovací hodiny, z nichž v první se žáci zabývali psaním zprávy a v druhé dobrodružnou literaturou. V první hodině se z projevů nekázně vyskytovala ve dvou případech nepozornost u chlapců, na níž učitelka reagovala navázáním očního kontaktu; ve čtyřech případech vykřikování rovněž u chlapců, které bylo nejprve ignorováno a pak usměrněno učitelčíným pohledem do žákových očí; v deseti případech mluvení bez vyvolání (tříkrát u dívek a sedmkrát u chlapců), které bylo krátce slovně napomenuto; ve dvou případech neplnění zadaných úkolů, které učitelka odhalila položením kontrolní otázky, a v jednom případě byl žákovi zabaven mobilní telefon. Ve druhé pozorovací hodině se opět ve dvou případech objevila nepozornost u chlapců, z nichž jednomu se učitelka lehce dotkla ramene a druhého pokárala před třídou; v sedmi případech vykřikování chlapců a v určitých momentech i celé třídy, na které učitelka reagovala krátkým napomenutím či prosbou, aby se žáci ztišili; v devíti případech mluvení bez vyvolání buď ve formě šeptání zejména u dívek, které bylo přehlíženo, nebo mluvení nahlas, na které učitelka reagovala přerušením

výkladu, navázáním očního kontaktu či krátkým napomenutím; ve dvou případech předvádění se již zmíněného žáka, kterého nakonec učitelka přesadila do poslední lavice; v jednom případě byl žák pokárán před třídou za neplnění zadaných úkolů a v jednom případě se objevilo vyrušování zvuky, kterému učitelka zamezila dotknutím se žákovy ruky.

Učitelka v této třídě často reaguje na mírný ruch ztišením hlasu, žáci pak obvykle přestanou mluvit a začnou se opět soustředit na výklad. Obecně vládne ve třídě uvolněná atmosféra, učitelka často využívá otevřenou diskuzi k tématu a žáci se aktivně hlásí a zapojují. Ve většině případů jsou neukáznění chlapci, kteří výuku hlasitě narušují. Dívky naproti tomu využívají spíše nerušivého, nýbrž nespolupracujícího chování nebo si potichu šeptají.

Z pozorování dvou hodin ve třídě 6.A vyplývá, že se zde vyskytují spíše projevy drobnější nekázně, které se učitelce daří bez problému usměrnit. Výjimkou je zmíněný žák, na kterého kromě přesazení žádné kázeňské prostředky výrazněji nepůsobí. Nejvíce se objevovalo mluvení bez vyvolání (v devatenácti případech) a vykřikování (v jedenácti případech). Nejčastější reakcí učitelky na nekázeň bylo krátké slovní napomenutí (desetkrát), dále pak navázání očního kontaktu (šestkrát) nebo pokárání žáka před třídou (čtyřikrát). Zajímavé je, že sedmkrát učitelka na nekázeň nereagovala vůbec, protože si jí buď nevšimla, nebo takové chování za nekázeň nepovažovala. Důležité je také zmínit fakt, že pozorování ve třídě 6.A proběhlo první a druhou vyučovací hodinu, tedy před velkou přestávkou a v ranní době, kdy bývají žáci nejpozornější.

2.2.2 Škola č. 1 třída 6.B

Ve třídě 6.B je 24 žáků. Proběhly zde také dvě pozorovací hodiny se stejnými tématy jako ve třídě 6.A ovšem s tím rozdílem, že se jednalo o čtvrtou a třetí vyučovací hodinu. Po velké přestávce potřebují děti obvykle více času, než se zklidní a začnou se plně soustředit na práci, takže i kázeň ve třídě je jiná. Třída na mě působí dobrým dojmem, mnoho žáků se aktivně zapojuje do učebních činností, ale najdou se i tací, kteří nedávají pozor téměř nikdy a ačkoli nevyrušují, nijak se nepodílejí na dění ve třídě.

V první pozorovací hodině se z projevů nekázně objevila v pěti případech nepozornost u chlapců, kterou učitelka řešila slovním napomenutím, položením

kontrolní otázky nebo lehkým dotknutím se neukázněného žáka; ve dvou případech vykřikování u dívek, které bylo nejprve přehlíženo a následně slovně napomenuto; v osmi případech mluvení bez vyvolání (třikrát u dívek a pětkrát u chlapců), které učitelka spíše ignorovala nebo položila kontrolní otázku; v jednom případě předvádění se, které učitelka ignorovala, až žák přestal; ve třech případech neplnění zadaných úkolů, na které učitelka reagovala položením kontrolní otázky nebo krátkým napomenutím; v jednom případě vulgárnost a v jednom případě používání mobilního telefonu, na oba poslední projevy nekázně učitelka nereagovala a žáci přestali.

Ve druhé hodině pozorování dominovala z projevů nekázně u žáků nepozornost s celkem jedenácti případy (osmkrát chlapci), kterou učitelka nejčastěji řešila položením kontrolní otázky, krátkým slovním napomenutím nebo zabavením věci, kvůli které žák nedával pozor; dále se také objevilo v sedmi případech mluvení bez vyvolání, které bylo slovně napomenuto nebo ignorováno, protože bylo potichu; v jednom případě předvádění se, na které učitelka reagovala navázáním očního kontaktu, krátkým napomenutím a následně zabavením věci, kterou žák rušil ostatní a v jednom případě vyrušování různými zvuky, které nebylo bráno jako projev nekázně.

Stejně jako v předcházející třídě učitelka pracuje se svým hlasem, který zeslabuje, když vzrůstá hluk, ale zároveň zesiluje tam, kde je třeba. Hodiny mají svůj řád, ve třídě nevládne zmatek, protože každý ví, co má dělat. Na nepodstatné projevy nekázně učitelka nereaguje, ale zároveň dokáže včas zabránit rozvinutí nekázně větší. Žáci této třídy se dají hůře motivovat a celkově je to třída živější, s větším počtem žáků, kteří vyvíjejí aktivitu při výuce jen málokdy.

Z pozorování dvou hodin ve třídě 6.B vyplývá, že nejčastějším projevem nekázně byla nepozornost (v šestnácti případech) a mluvení bez vyvolání (v patnácti případech). Ostatní projevy nežádoucího chování byly spíše okrajové. Nejčastější reakcí učitelky na nekázeň bylo položení kontrolní otázky (dvanáctkrát) a krátké slovní napomenutí (desetkrát), z čehož můžeme usuzovat, že se učitelka snažila zjistit míru soustředěnosti svých žáků a co nejrychleji je zapojit do výuky. Celkem v patnácti případech učitelka na nekázeň nereagovala, z toho osmkrát dané chování nepovažovala za nekázeň a v sedmi případech spoléhala na to, že žáci po chvíli přestanou, bude-li jejich chování ignorovat.

2.2.3 Škola č. 1 třída 6.C

Třída 6.C navštěvuje 25 žáků. Uskutečnila jsem zde jednu hodinu pozorování, která byla pro žáky druhou vyučovací hodinou toho dne. Tématem hodiny byl sloh, konkrétně psaní zprávy.

Z projevů nekázně se zde objevilo v deseti případech mluvení bez vyvolání (čtyřikrát dívky), které učitelka nepovažovala za nekázeň nebo žáky krátce slovně napomenula; ve dvou případech neplnění zadaných úkolů, které učitelka řešila buď opětovným vysvětlením toho, co mají žáci dělat, nebo procházením mezi žáky a kontrolováním jejich práce; v jednom případě používání mobilního telefonu, které přineslo dotyčnému žákovi slovní napomenutí a v jednom případě vyrušování různými zvuky, které nebylo bráno jako nekázeň.

Žáci v této třídě na mě působí spíše pasivně, což se projevuje i sníženým výskytem nekázně („nezlobí, ale ani se příliš nezapojují“). Na učitelčiny otázky reagovalo většinou jen pár žáků, ale jakmile měli psát do sešitů, všichni tiše pracovali. Učitelka nemusela při této hodině řešit výraznější nekázeň, ale spíše usilovat o udržení pozornosti svých žáků a motivovat je.

Z jedné pozorovací hodiny ve třídě 6.C vyplývá, že nejčastější nekázní bylo mluvení bez vyvolání a nejčastější reakcí učitelky na nekázeň krátké slovní napomenutí (čtyřikrát). Ve čtyřech případech učitelka dané chování za nekázeň nepovažovala a dvakrát opětovně vysvětlovala, co mají žáci dělat.

2.2.4 Škola č. 1 třída 7.A

V této třídě je celkem 28 žáků. Třída na mě působí velmi dobře, většina žáků je aktivní a spolupracuje, ovšem jsou zde jedinci, kteří se nesnaží a dělají většinou, co nemají. Takovým se učitelka musí každou hodinu zvlášť věnovat a kontrolovat je více než ostatní.

Byly zde uskutečněny dvě pozorovací hodiny, z nichž v první hodině se probírala literatura (druhy rýmů) a ve druhé mluvnice (předmět). V první hodině pozorování se ve dvou případech objevila nepozornost u chlapců, na kterou učitelka reagovala pokaždé neverbálně očním kontaktem nebo procházením mezi žáky; v jednom případě vykřikování či spíše hlasitý šum celé třídy, který se učitelce podařilo omezit zvýšením

hlasu a položením otázky k tématu, aby žáky znovu zapojila do učební činnosti; v sedmi případech mluvení bez vyvolání, které učitelka buď přehlížela, nebo žáky krátce slovně napomenula zesíleným hlasem a v jednom případě poslušování dvou žáků, které zůstalo bez učitelčiny odezvy. Ve druhé pozorovací hodině byla v jednom případě zaznamenána nepozornost chlapce, kterou učitelka odhalila položením kontrolní otázky a následným pokáráním žáka před třídou; v jedenácti případech mluvení bez vyvolání, které bylo spíše mírnějšího rázu, a tak ho učitelka většinou přehlížela nebo žáky zvýšeným hlasem napomenula a procházela mezi nimi; v jednom případě předvádění se jednoho chlapce, kterého učitelka slovně napomenula; ve třech případech neplnění zadaných úkolů, na které učitelka reagovala slovním napomenutím, položením kontrolní otázky nebo zadáním úkolu psát rozbor vět na tabuli a v jednom případě vulgárnost chlapce, který se s učitelkou chvíli dohadoval, že nic neřekl, ale následně musel smazat tabuli.

Učitelka nereagovala na veškerou nekázeň, která ve třídě proběhla, ale svou pozornost spíše věnovala vtažení žáků do učební činnosti. Ve druhé hodině byl ve třídě mnohem větší klid, což bylo nejspíš způsobeno tématem hodiny, kterým byla mluvnice. Avšak někteří žáci byli v klidu proto, že látce nerozuměli, a tudíž nepracovali. Učitelka následně sama procházela mezi žáky a ptala se jich, čemu nerozumí. Rozdíly v učebním tempu a úrovni znalostí jednotlivých žáků jsou v této třídě obrovské, a proto musí mít učitelka vždy v záloze úkoly navíc, aby ty nejrychlejší zabavila a zabránila rozvinutí nekázně u žáků, kteří by neměli, co dělat.

Ze dvou hodin pozorování ve třídě 7.A vyplývá, že nejčastější nekázní bylo mluvení bez vyvolání (v osmnácti případech), které ovšem většinou zůstalo v mírné podobě. Reakce učitelky na nekázeň byly většinou nulové (dvanáctkrát), nejspíš proto, že dané chování nepovažovala za nekázeň. Dále se ve větším počtu objevilo položení kontrolní otázky (čtyřikrát) nebo krátké slovní napomenutí (třikrát).

2.2.5 Škola č. 1 třída 7.B

Třídu 7.B navštěvuje 29 žáků a učitelka, která se zúčastnila výzkumu, zastává zároveň funkci jejich třídní učitelky. Třída na mě působila trochu divočeji než ta předchozí, ale důvodem může být to, že se na začátku hodiny často řeší třídnické záležitosti, a že vztah mezi žáky a učitelkou je osobnější, jelikož se jedná o „její“ třídu.

V 7.B se uskutečnily tři pozorovací hodiny, z nichž v první byl tématem pravopis ú/ů a opakování větných členů, ve druhé se probíral větný člen předmět a ve třetí literatura, druhy rýmů. V první pozorovací hodině se v jednom případě objevila nepozornost, za kterou byl žák pokárán před třídou; v pěti případech vykřikování prakticky celé třídy, které bylo krátce slovně napomenuto, usměrněno neverbálními reakcemi (pohledem do očí, přerušením výkladu a rozhlédnutím se po třídě, mimikou) nebo přehlíženo v domněnání, že žáci přestanou; ve dvou případech předvádění se chlapců, kteří byli za své chování slovně pokáráni; v jednom případě pošťuchování u dívek, které bylo přehlédnuto; v jednom případě neplnění zadaných úkolů u chlapce, který dostal slovní napomenutí; v jednom případě opisování u dívky, které byl test zabaven; v jednom případě používání mobilního telefonu u dívky, která za to byla slovně napomenuta a ve dvou případech vyrušování různými zvuky, které bylo přehlíženo. Ve druhé hodině se z projevů nekázně vyskytovala ve čtyřech případech nepozornost u chlapců, na kterou učitelka reagovala slovním napomenutím, přiblížením se k žákovi nebo lehkým dotykem žákovy ruky; ve čtyřech případech vykřikování, které bylo nejprve krátce slovně napomenuto a pak důrazněji pokáráno; v devíti případech mluvení bez vyvolání, které bylo nejprve ignorováno, pak učitelka přerušila svůj výklad, slovně žáky napomenula a jednomu chlapci pohrozila přesazením; ve třech případech pošťuchování, na které učitelka reagovala navázáním očního kontaktu a jednoho chlapce nakonec přesadila; v jednom případě neplnění zadaných úkolů, které bylo u daného žáka trvalé, a tak byl slovně pokárán před třídou a v jednom případě vulgárnost u chlapce, kterému učitelka pohrozila poznámkou. Ve třetí pozorovací hodině se objevilo ve třech případech vykřikování, které bylo slovně napomenuto, nebo jej učitelka ignorovala; v sedmi případech mluvení bez vyvolání, které bylo v podobě šeptání přehlíženo u dívek, ale důrazně pokáráno u chlapců, kteří se bavili nahlas; ve čtyřech případech předvádění se chlapců, na které učitelka reagovala pohledem a úsměvem; ve dvou případech pošťuchování chlapců, které nebylo bráno jako nekázeň a v jednom případě neplnění zadaných úkolů, kterého si učitelka nevšimla.

Učitelka musela občas dost zvyšovat hlas, aby upoutala pozornost žáků. Atmosféra v této třídě byla velmi uvolněná, žáci se málokdy hlásili, spíše na učitelku pokřikovali, ať už se jednalo o odpověď na učitelčinu otázku, nebo o problém nesouvisející s tématem hodiny. Učitelka má s žáky spíše kamarádský než autoritativní vztah, ale zároveň je dokáže usměrnit, je-li třeba. Hluk či šum ve třídě, který by pro jiné

učitele mohl být nepřijatelný, bere učitelka jako něco přirozeného, ale jen v určitých situacích (např. při diskuzi v literární hodině).

Ze tří hodin pozorování ve třídě 7.B vyplývá, že nejčastějším projevem nekázně bylo mluvení bez vyvolání (v sedmadvaceti případech) a vykřikování (ve dvanácti případech). Po šesti případech se objevilo předvádění se a pošťuchování a celkem v pěti případech nepozornost. Absolutně nejčastější učitelčinou reakcí na nekázeň žáků bylo krátké slovní napomenutí (šestnáctkrát), ale stejně časté bylo také ignorování buď z důvodu nepovažování daného chování za neukázněné (šestnáctkrát), nebo v domněnku, že žáci sami přestanou (sedmkrát). Z dalších reakcí na nekázeň jmenujme alespoň pokárání žáka před třídou (pětkrát) či přerušování výkladu a rozhlédnutí se po třídě (tříkrát).

2.2.6 Škola č. 2 třída 6.C

Třídou 6.C navštěvuje celkem 23 žáků. Učitelka, která se mnou při výzkumu spolupracovala, je zároveň jejich třídní. Žáci na mě po celých pět hodin pozorování působili velmi ukázněně, aktivně se hlásili a do učebních činností se všichni bez problémů, často dokonce s nadšením, zapojovali.

Jak bylo již zmíněno, v této třídě se uskutečnilo pět hodin pozorování. První hodinu psali žáci test z mluvnice a pak prováděli větné rozborů na interaktivní tabuli. Druhou hodinu se probírala nonsensová poezie a próza. Třetí hodina byla slohová, žáci si zkoušeli rozsah své slovní zásoby. Čtvrtou hodinu se opakovala mluvnice, opravovala se písemná práce z minula a učitelka zkoušela několik žáků z větných rozborů. A poslední pátou hodinu se probírala opět literatura. Za celou dobu, strávenou v této třídě, se objevilo velmi málo projevů nekázně, a proto budou všechny shrnuty najednou. Celkově se v průběhu pěti hodin objevila ve třech případech nepozornost (dvakrát u chlapců), na kterou učitelka reagovala položením kontrolní otázky a následně krátkým slovním napomenutím nebo pokáráním žáka; v patnácti případech mluvení bez vyvolání (pětkrát chlapci, devětkrát většina třídy), které bylo slovně napomenuto, někdy důraznějším či ironickým tónem; ve dvou případech neplnění zadaných úkolů, které učitelka podchytila v zárodku tím, že navázala s žákem oční kontakt, přiblížila se k němu a případně ho napomenula a v jednom případě opisování, avšak nikoli při testu, které učitelka řešila slovním napomenutím.

Učitelka okamžitě a poměrně rázně reagovala na každý prvopočáteční projev nekázně a nenechala ho rozvinout. Její napomínání mělo často ironický tón, ale spíše ve smyslu mateřského přístupu k dětem. K ukázněnému prostředí jistě přispívalo i samotné složení žáků v této třídě. Podle učitelky je hlavním důvodem to, že jde o děti bydlící převážně na okraji města či mimo město. Dalším prostředkem k udržení kázně bylo poměrně přísné známkování, které zároveň žáky motivovalo k tomu, aby dávali při hodinách pozor. V neposlední řadě se mi velmi líbily aktivity, které učitelka pro děti vybírala - hry se slovy, skupinová práce, efektivní využití interaktivní tabule apod.

Z pozorování vyplývá, že nejčastější nekázní ve třídě 6.C bylo mluvení bez vyvolání (v patnácti případech) a co se týče reakcí učitelky, tak nejvíce bylo užito slovního napomenutí (čtrnáctkrát). Z dalších reakcí uveďme ještě například pokárání žáka před třídou (třikrát) či položení kontrolní otázky (dvakrát).

2.2.7 Škola č. 3 třída 6.A

Třída 6.A s celkem 27 žáky na mě nepůsobí ani jako vzorná, ani jako naprosto neukázněná. Kázeň v této třídě, ale i kterékoli jiné, záleží zejména na výběru učebních činností a míry zaměstnání žáků.

V 6.A se uskutečnily dvě pozorovací hodiny, z nichž v první psali žáci diktát a pak se až do konce hodiny dívali na rozkoukaný film a ve druhé psali pravopisné cvičení a prováděli rozbor vět. V první hodině se z projevů nekázně objevila ve dvou případech nepozornost u chlapců, která byla slovně napomenuta; v devíti případech mluvení bez vyvolání, na které učitelka téměř vždy reagovala slovním napomenutím nebo vyhrožováním poznámkou; v jednom případě neplnění zadaných úkolů a v jednom případě používání mobilního telefonu, kdy v obou situacích byli žáci slovně napomenuti. Ve druhé pozorovací hodině se objevilo v šesti případech mluvení bez dovolení, které, kromě navázání očního kontaktu, bylo vždy řešeno slovním napomenutím; v jednom případě pošťuchování, které bylo opět usměrněno slovním napomenutím; ve dvou případech opisování u dívky, kterou učitelka jen upozornila a u chlapce, kterého pokárala před třídou a v jednom případě vyrušování různými zvuky, kterého si učitelka nevšímalá.

Učitelka mnohokrát během hodiny žáky napomínala, ale téměř nezvýšila hlas, takže žáci její slova nebrali příliš vážně. Navíc náplň zejména první hodiny žáky nijak

neaktivizovala, byla pro ně spíše volnou zábavou. Myslím si, že pomocí lépe zvolených aktivit a většího zaměstnání žáků by s kázní v této třídě nebyly potíže.

Ze dvou hodin pozorování ve třídě 6.A vyplývá, že nejčastějším projevem nekázně bylo mluvení bez vyvolání (v patnácti případech). Další nekázeň se vzhledem k učebním činnostem objevovala spíše výjimečně. Nejvíce opakovanou reakcí učitelky na nežádoucí chování bylo slovní napomenutí (devatenáctkrát). Jiné kázeňské prostředky se výrazněji neprojevíly.

2.2.8 Škola č. 3 třída 6.C

Ve třídě 6.C je 18 žáků, což je nejmenší počet v porovnání s ostatními paralelními třídami a navíc se jedná o jedinou třídu ze všech výzkumných vzorků, kterou navštěvují pouze chlapci. Třída mě velmi mile překvapila. Žáci byli ukázněni, pozorně poslouchali pokyny učitelky a aktivně spolupracovali. Aktivita žáků chvílemi přerůstala až v jistou soutěživost, která se nejspíš ve sportovních třídách vyskytuje často.

Proběhly zde dvě hodiny pozorování, z nichž první hodina byla mluvnická, ve druhé pak učitelka uzavírala známky a některé žáky zkoušela. V první hodině bylo jediným projevem nekázně mluvení bez vyvolání (ve čtyřech případech), na které učitelka reagovala slovním napomenutím. Ve druhé hodině se kromě mluvení bez vyvolání (v šesti případech) objevila ještě v jednom případě vulgárnost a v jednom případě vyrušování různými zvuky. Na všechny projevy nekázně ve druhé hodině bylo reagováno slovním napomenutím a v jednom případě učitelka použila směšnou poznámku.

Zajímavé bylo, že učitelka, kterou jsem měla možnost pozorovat ještě ve dvou třídách, byla s ukázněním žáků 6.C nejdůslednější. Žádné mluvení bez vyvolání nezůstalo bez učitelčina slovního napomenutí a důsledně žáky upozorňovala, kdykoli se zapomněli přihlásit, než něco řekli.

Ze dvou hodin pozorování ve třídě 6.C vyplývá, že nejčastějším a v podstatě jediným projevem nekázně bylo mluvení bez vyvolání (v deseti případech). Učitelčina nejčastější odezva na zmíněnou nekázeň bylo krátké slovní napomenutí (desetkrát) a ve dvou případech na nekázeň nezareagovala.

2.2.9 Škola č. 3 třída 6.D

Třidu 6.D navštěvuje celkem 28 žáků, z nichž chlapci jsou v početní převaze. Dívky jsou podle učitelky jedničkářky a pomáhají udržovat určitou míru kázně ve třídě. Chlapci se naproti tomu stávají předmětem zájmu učitelky, protože je musí často během hodiny napomínat. Třída na mě nepůsobila nijak výjimečně neukázně, ale větší počet běžných projevů nekázně se tu objevil.

Byla zde uskutečněna jedna hodina pozorování, při které učitelka rozdávala opravené kontrolní práce, některé žáky zkoušela z mluvnice a na konci hodiny pouštěla film. Z projevů nekázně byla zaznamenána ve dvou případech nepozornost, na kterou učitelka reagovala prosbou, aby se žák soustředil nebo pohrožením „mínusem“, nezačne-li dávat pozor; v osmnácti případech mluvení bez vyvolání (jedenáctkrát pouze chlapci, sedmkrát celá třída), které nejčastěji učitelka řešila slovním napomenutím, přiblížením se k žákovi nebo ho ignorovala v domnění, že ustane; v jednom případě předvádění se, které bylo učitelkou ignorováno; ve třech případech neplnění zadaných úkolů, které učitelka odhalila položením kontrolní otázky a řešila slovním napomenutím a ve třech případech vyrušování různými zvuky, na které učitelka reagovala zabavením věci, s níž žák vyrušoval, pohledem do očí a zamračením se anebo slovním napomenutím.

Učitelka při hodině stále opakovala, aby žáci dávali pozor, ale většina z nich už měla uzavřenou známku a bylo znát, že se aktivně zapojují jen ti, kteří výsledek ještě neměli jistý. Dalším rušivým elementem při této hodině bylo neustálé vrzání židlí a lavic, které ovšem ve většině případů nebylo úmyslné.

Z jedné hodiny pozorování v třídě 6.D vyplývá, že s celkem osmnácti případy bylo nejčastějším projevem nekázně mluvení bez vyvolání, a že nejobvyklejší reakcí učitelky na nekázeň bylo krátké slovní napomenutí (třináctkrát). Dále učitelka třikrát nekázeň ignorovala, dokud žáci sami nepřestali a dvakrát přerušila výklad a rozhlédla se po třídě.

2.2.10 Škola č. 3 třída 7.A

Ve třídě 7.A je 30 žáků, což odpovídá maximální kapacitě místnosti třídy a zároveň nejvyššímu počtu žáků ze všech tříd, ve kterých jsem pozorovala. Třída na mě

působila jako velmi disciplinovaná a aktivní, ale nejsem si jistá, zda podobně dokonalou kázeň s touto třídou mají i ostatní učitelé. Učitelka, která se výzkumu zúčastnila, vyžaduje od žáků naprosté soustředění, a její hodiny se vyznačují pevným řádem. Ačkoli se mi atmosféra ve třídě jevila chvílemi spíše jako vojenská, do pozorovacích archů jsem z projevů nekázně za celou dobu neměla téměř co zapisovat, takže mohu jednoznačně říci, že tato třída byla při hodinách českého jazyka s dotyčnou učitelkou ze všech pozorovaných tříd nejukázněnější.

Bylo zde uskutečněno pět hodin pozorování a za tuto dobu byla ve dvou případech zaznamenána nepozornost dvou žáků, z nichž jednoho učitelka slovně napomenula a druhému položila kontrolní otázku a ve dvou případech neplnění zadaných úkolů, které bylo řešeno slovním napomenutím. Samozřejmě, že si žáci chvílemi povídali, ale vždy jen šeptem a krátce, například po rozdělení opravených písemek, ale nikdy ne během výkladu. Co se týče náplně jednotlivých hodin, tak v první hodině psali žáci slohovou práci a několik z nich mělo mluvní cvičení, druhou hodinu se psal diktát a rozdávali se známky za předešlé testy, třetí hodinu žáci četli z čítanky Romea a Julii a následně ukázkou rozebírali, ve čtvrté hodině dostali žáci opravené kontrolní slohové práce a bavili se o slovní zásobě a poslední hodinu procvičovali větný člen doplněk.

Žáci byli během hodiny neustále ve střehu, protože učitelka namátkou často někoho vyvolávala. Jakmile by dotyčný nedával pozor, vyslechl by si ostré pokárání. I když bylo ve třídě naprosté ticho, například při psaní slohové práce, učitelka žáky neustále sledovala a kontrolovala, jak pracují. Při výkladu pak téměř neustále mluvila zesíleným hlasem, ačkoli nemusela nikoho překřikovat. Dále bylo znát, že si učitelka potrpí na oslovování svých žáků jmény při jakékoli příležitosti (např. když děkuje za sebrané písemky apod.).

Myslím si, že dobrá kázeň v této třídě je způsobena zejména přísností, zásadovostí a spravedlivostí učitelky, která požaduje od svých žáků plnou spolupráci. Na druhé straně se může jednat i o výjimečné seskupení žáků, kteří nemají v úmyslu chovat nežádoucím způsobem.

2.2.11 Shrnutí

Pozorování, které jsem měla možnost ve výše zmíněných třídách uskutečnit, neobjevilo žádnou závažnější nekázeň. Mnohokrát se ovšem vyskytovalo rušivé chování typu mluvení bez vyvolání, které sice závažné není, ale se svou vysokou frekvencí výskytu se jeví pro učitele jako mnohem větší problém. Tím bychom se dostali spíše k otázce motivace dětí, protože často se žáci zkrátka nudí, když vyrušují. Opakujícími se reakcemi učitelek na projevy nekázně, které se při pozorování objevily, bylo krátké slovní napomenutí, položení kontrolní otázky či pokárání žáka před třídou. Reakce byly navíc často doprovázeny mimikou, zesílením či ztišením hlasu a navázáním očního kontaktu.

2.3 Vyhodnocení rozhovorů s učiteli

Celkem se výzkumu zúčastnilo pět učitelek českého jazyka ze tří základních škol. Všechny souhlasily s nahráváním rozhovoru na diktafon, což bylo nezbytné pro co nejpřesnější interpretaci. Aby byla zachována anonymita, bude namísto jmen učitelek užito číslování od jedné do pěti. V tabulce 1 je přehledně uvedeno, na jakých školách jednotlivé učitelky působí a jsou k nim přiřazeny třídy, které se výzkumu zúčastnily.

Tabulka 1

ŠKOLA	UČITELKA	TŘÍDY
škola č. 1	učitelka č. 1	6.A, 6.B, 6.C
	učitelka č. 2	7.A, 7.B
škola č. 2	učitelka č. 3	6.C
škola č. 3	učitelka č. 4	6.A, 6.C, 6.D
	učitelka č. 5	7.A

Následující podkapitoly představují jednotlivé otázky rozhovoru a budou v nich shrnuty a porovnávány odpovědi všech pěti učitelek. Desátá podkapitola se pak bude věnovat závěrečnému shrnutí.

2.3.1 Délka praxe

Na výzkumu se podílely učitelky s velice různou délkou praxe, dvě z nich dokonce více než třicetiletou. Učitelka č. 1 vyučuje 35 let, a jak jsem stačila vyrozumět, odchází na konci tohoto školního roku do důchodu. Učitelka č. 2 tuto profesi vykonává necelý jeden školní rok, tedy nejkratší dobu ze všech. Učitelka č. 3 před působením na základní škole vyučovala nějakou dobu na odborné střední škole a její praxe ze základního vzdělávání činí 14 let. Učitelka č. 4 má za sebou čtvrtý rok na základní škole. A učitelka č. 5 učí dokonce již 41 let, což je nejdelší praxe ze všech dotazovaných učitelek.

První otázka rozhovoru se tedy týkala délky praxe, která může o učiteli vypovědět mnoho. Učitelké povolání vyžaduje mnohaletou praxi, abychom mohli hovořit o zkušeném učiteli, avšak nás zajímá především udržování kázně ve třídě, které nemusí mít s délkou praxe učitele pranic společného. Nelze tvrdit, že čím déle učitel vykonává své povolání, tím je více kázně ve třídě. Na druhé straně učitel, který má letité zkušenosti a setkal se ve své kariéře s všemožnými projevy nekázně, si patrně vytvořil a vyzkoušel způsoby, jak na takové situace efektivně reagovat.

2.3.2 Spokojenost s kázní ve škole

Ve druhé otázce jsem se dotazovala na spokojenost učitelek s kázní při jejich hodinách a zároveň mě zajímalo, čím to podle jejich názoru je.

Učitelka č. 1 je s kázní v hodinách češtiny v celku spokojená a nemá s ní větší problémy. Důvodem je podle ní velký objem učiva v českém jazyce, kdy děti zkrátka musí spolupracovat, aby vše zvládly a také hodnocení, které žáky drží v poslušnosti. Na druhé straně přiznává, že ve svém druhém předmětu, hudební výchově, je těžší podchytit zájem žáků, aby byli ukázněni.

Učitelka č. 2 uznává, že kázeň v jejích hodinách zatím není taková, jakou by si ji představovala. Poukazuje přitom na svou krátkou praxi, ale také na nutnost postupné práce třídního kolektivu i jí samotné při vytváření ukázněného prostředí.

Učitelka č. 3 netvrdí jednoznačně, že je nebo není spokojená s kázní při jejích hodinách, ale hovoří o rozrůzněnosti žáků ve třídách, na které závisí mimo jiné i kázeň. Konkrétně má na mysli, zda žáci bydlí v centru či na okraji města nebo na vesnici.

Podle jejího názoru děti, které pocházejí z vesnice či okraje města, bydlí většinou v domku a musí doma rodičům pomáhat, jsou ve škole více ukázněné.

Učitelka č. 4 otevřeně říká, že není spokojená s kázní při jejích hodinách. Připisuje to zejména přítomnosti sportovních tříd, vyššímu počtu chlapců či úplné absenci dívek v některých třídách. Podobně jako učitelka č. 1 dodává, že v jejím druhém předmětu, hudební výchově, jsou problémy s kázní mnohem větší než při hodinách českého jazyka.

Učitelka č. 5 se vyjadřuje ke kázní na škole obecně. Učitelé mají v tomto směru oporu ve školním řádu a od žáků je vyžadováno jeho striktní dodržování. Stejně jako předcházející učitelka, působí i tato na sportovní škole s převahou chlapců, takže přiznává, že žáci jsou trochu akčnější, živější a hlučnější, ale s kázní na svých hodinách nemá potíže.

Otázka spokojenosti s kázní nebyla vždy zodpovězena jednoznačně. Jen v jednom případě učitelka viděla nedostatky i na své straně. V ostatních odpovědích se většinou objevila nespokojenost se složením tříd.

2.3.3 Představa o ukázněné třídě

Třetí otázkou jsem chtěla zjistit, jak si dotazované učitelky představují ukázněnou třídu. Požadují-li naprostý klid a kázeň nebo upřednostňují-li pracovní ruch.

Učitelka č. 1 hned od začátku hovořila o tom, že představa ukázněné třídy závisí plně na činnosti, kterou žáci vykonávají. Jsou-li děti aktivní, nemůže být ve třídě absolutní klid. Často prý dochází k situaci, kdy se žáci hlásí a zároveň již vykřikují odpověď jeden přes druhého. Vzniká tak jistý ruch, který učitelce příliš nevdí, protože se pod ním skrývá aktivita žáků. Naopak naprostý klid učitelka vyžaduje při činnosti, kdy mají žáci o něčem přemýšlet a pracovat samostatně. Důležitá je podle ní zejména pracovní kázeň a uvědomělost žáků, kteří by měli dávat pozor kvůli sobě a ne ze strachu, aby nebyli pokáráni.

Učitelka č. 2 si pod pojmem ukázněnost představuje slušnost. Vadí jí zejména, když se žáci baví ve chvíli, kdy mluví dospělí. Při frontálním vyučování a výkladu nové látky chce, aby byli její žáci stoprocentně soustředěni a tím pádem i tiše. Jinak ale nevyžaduje na svých hodinách naprostý klid například při práci ve skupinách, kdy se to bez domlouvání mezi žáky neobejde.

Učitelka č. 3 obdobně vyjadřuje závislost kázně na učební činnosti a mimo jiné i na vyučovaném předmětu. Jejím druhým aprobačním předmětem je výtvarná výchova, při které si žáci mohou mezi sebou šeptat na rozdíl od hodin českého jazyka, kdy vyžaduje od žáků soustředěnost.

Učitelka č. 4 upřednostňuje pracovní ruch a příjemnou atmosféru před naprostým klidem a „rukama za zády“. Nelíbí se jí ovšem, že se žáci málokdy hlásí, než něco řeknou.

Učitelka č. 5 podotýká, že pojem ukázněná třída je relativní. Ona sama si pod tímto pojmem představuje vzájemný respekt, pochopení a partnerství mezi učitelem a žáky. Zdůrazňuje nutnost stanovit pro žáky limity hned na začátku a důsledně na nich trvat. Ukázněné žáky si představuje tak, že pozorně sledují učitele a nenechají se ničím vyrušovat.

Podle mého očekávání odpověděla většina dotazovaných učitelek, že záleží především na činnosti, která při výuce probíhá. Zároveň se objevily poznámky o ruchu způsobeném aktivitou žáků, který žádné z učitelek nevadí, ba naopak uvítají zájem žáků. Ani jedna z dotazovaných učitelek nelpí na naprosté tichosti ve třídě po celou dobu vyučování a samy podotýkají, že takového stavu ani dosáhnout nelze.

2.3.4 Vliv rodinné výchovy na kázeň žáků ve škole

Ve čtvrté otázce jsem se dotazovala na to, do jaké míry má podle učitelek vliv rodinné výchovy na kázeň žáků ve škole. Některé učitelky sdělovali i své dobré či špatné zkušenosti s komunikací s rodiči.

Učitelka č. 1 hovoří o obrovském vlivu rodinné výchovy na kázeň žáků. Škola může sice žáky usměrňovat vyžadováním určitého způsobu chování a směřovat je tím správným směrem, ale jakmile dítě není doma vedeno k sebekázni a nemá žádné mantinely, za které nesmí, nechápe, co po něm ve škole vlastně chtějí. Zmiňuje se také o případech, kdy si žáci nenosí pomůcky, protože jim je rodiče nekoupili. Nekázeň pak přichází prakticky sama, protože žák nemůže pracovat jako ostatní, a tak se chová rušivě. V dnešní době děti často přejímají od svých rodičů názor, že si mohou dovolit vše a spolupráce školy s takovými rodiči je pak občas problematická. Na druhé straně učitelka dodává, že existuje samozřejmě i řada rodičů, kterým záleží na výchově a vzdělání svých dětí a se školou ochotně spolupracují.

Učitelka č. 2 je přesvědčena o tom, že kázeň je celkově závislá na výchově, kterou si přinášíme z domova. Záleží přitom na rodinném zázemí a stylu výchovy. Každý žák má doma jinak nastavené podmínky, takže chování dětí ve škole nemůže být nikdy optimální a učitel se s tím musí nějak vypořádat.

Učitelka č. 3 si také myslí, že rodinná výchova má velký vliv na kázeň žáků. V této souvislosti zmiňuje fakt, že někteří rodiče důsledně vyžadují od svých dětí plnění určitých povinností a někteří ztrácí trpělivost a udělají to raději sami. V komunikaci s rodiči hraje podle ní zásadní roli přístup rodičů, kteří buď bezmezně věří svojí ratolesti a jsou přesvědčeni, že za vše špatné může učitel, nebo dovedou správně posoudit, kdy si jejich dítě vymýšlí.

Učitelka č. 4 hovoří obdobně o tom, že rodina hraje nejpodstatnější roli při utváření žákových vzorců chování. Srovnává svou předešlou praxi na malé škole, kde se učitelé s rodiči žáků dobře znali a byli mnohem vstřícnější, se svým současným zaměstnáním, kde u svých žáků stále více pocítuje dopady liberální výchovy, kterou mnozí rodiče praktikují.

Učitelka č. 5 si stejně jako předcházející čtyři učitelky myslí, že vliv rodinné výchovy je hlavní a stěžejní v otázce kázně ve škole. Vyjadřují-li se doma rodiče o škole a učitelích jen pejorativně a nejsou-li přístupni dialogu s učitelem či dokonce užívají pohružky, pokud jim nebude vyhověno, škola nemá podle učitelky větší šanci s takovou situací něco dělat. Přiznává, že osobně se naštěstí s takovým přístupem rodičů nesešla, ale zná je ze svého nejbližšího okolí. Každý rodič chce, aby bylo jeho dítě úspěšné, a tak může těžce přijímat fakt, že něco provedlo nebo bylo v něčem neúspěšné. V takové situaci rodiče často označí za viníka školu a vznikají tak konflikty mezi stranami, od kterých se očekává plná spolupráce v zájmu výchovy každého dítěte.

Z odpovědí na čtvrtou otázku rozhovoru jednoznačně vyplynulo, že vliv rodiny na kázeň žáků ve škole je podle učitelek skutečně velký, protože má na svědomí to, jak se děti chovají, jak se připravují na výuku, jak celkově školu vnímají, jak jednájí s lidmi apod. Škola se sice může snažit kázeň žáků korigovat, ale rodina, ve které žáci tráví většinu času, hraje v životě každého dítěte nezastupitelnou výchovnou úlohu.

2.3.5 Příčiny nekázně žáků

V páté otázce mě zajímalo, v čem učitelky spatřují hlavní příčiny nekázně u svých žáků. Jelikož v dotazníku pro žáky se jedna z otázek také týkala problému příčin nekázně, dojde v kapitole Vyhodnocení dotazníků pro žáky ke srovnání.

Učitelka č. 1 na prvním místě uvádí neschopnost kantora žáky zaujmout výkladem nebo učební činností. Jak dále říká, kdo je při hodině něčím zaměstnán, nemá čas na zlobení. Navíc je dobré střídat formy práce a mít v záloze nějakou činnost, která by žáky aktivizovala, kdyby se vytrácela jejich pozornost.

Učitelka č. 2 začala jednotlivé příčiny vyjmenovávat. Mezi ně podle ní patří zejména nuda, nezájem, přetíženost žáků, tendence předvádět se a strhnout na sebe pozornost či antipatie vůči učiteli.

Učitelka č. 3 spatřuje příčiny nekázně v předvádění žáků před třídou a v učitelově nedůslednosti při trvání na svých požadavcích a zadaných úkolech.

Učitelka č. 4 vidí příčiny nekázně v únavě žáků či naopak v přílišné energii, kterou ze sebe potřebují dostat, dále se jedná o neznalost hranic pramenící z nedůsledné výchovy či o nudu, když žáky výuka nebaví. Na druhé straně hovoří i o paradoxních situacích, kdy žáky výuka zajímá, ale o to více se projevují neukázněně.

Učitelka č. 5 jmenovala v souvislosti s příčinami nekázně aktuální situaci ve společnosti, která ukazuje mladým lidem, že zlo může zůstat nepotrestáno.

Pokud bychom shrnuli výše jmenované příčiny nekázně, patřily by mezi ně nuda a nezájem, předvádění se před spolužáky, příliš velký objem učiva, únava či přílišná energie, učitelova nedůslednost či neschopnost žáky zaujmout a celospolečenská situace.

2.3.6 Účinnost kázeňských prostředků

V šesté otázce jsem se učitelek ptala, co si myslí o účinnosti svých kázeňských prostředků a mají-li nějaký, který se již mnohokrát osvědčil.

Učitelka č. 1 odpověděla, že se jí jako nejúčinnější kázeňský prostředek osvědčilo známkování, které prakticky odráží žakovu snahu a rodiče díky němu ihned vědí, jak si jejich dítě v daném předmětu stojí. Žák pak buď chce sám usilovat o co nejlepší

výsledky, nebo na něj tlačí rodiče, aby se více snažil. Tato oboustranná páka podle učitelky zabere téměř vždy, ovšem za předpokladu, že rodina funguje tak, jak má.

Učitelka č. 2 si zatím svůj repertoár kázeňských prostředků vytváří, jelikož učí jen krátce. Hovoří zejména o závislosti účinnosti kázeňských prostředků na náladě svojí i svých žáků. Jakmile jeden prostředek zabere v určité situaci a za určité nálady žáka i učitele, nemusí nutně zabrat v situaci jiné. Pak ale také zmiňuje známkování, které udržuje žáky v jisté poslušnosti.

Učitelka č. 3 zastává názor, že zadání úkolu navíc je účinnější než psaní poznámek do žákovské knížky, které ovšem zase uvědomují rodiče o nekázní jejich dítěte. Pro informování rodičů volí občas učitelka i formu telefonickou, která je podle ní efektivnější.

Učitelka č. 4 si musela ve sportovní škole zvyknout na zvýšený hluk a přiznává, že ukázněvání žáků formou přerušení výkladu a vyčkání než se žáci uklidní, zde vůbec nefunguje. Musí se tedy podle potřeby uchýlovat k zadávání zvláštních domácích úkolů či psaní poznámek do žákovské knížky, což je prostředek skutečně fungující, protože poznámky se sčítají a výsledkem může být zákaz sportovního tréninku.

Učitelka č. 5 si myslí, že kázeňské prostředky, které používá, jsou vesměs účinné, ale jelikož i ona vyučuje na sportovní škole, mezi učitele a žáky vstupuje ještě osoba trenéra, který by měl s učitelem úzce spolupracovat a nestavět sport nad všechno ostatní, jinak nastávají problémy s kázní a potažmo prospěchem.

Mezi nejúčinnější prostředky k udržení kázně patří podle oslovených učitelek známkování, zadávání domácích úkolů nebo práce navíc, psaní poznámek do žákovské knížky či telefonické informování rodičů o nežádoucím chování jejich dítěte.

2.3.7 Otázka nedostatku učitelů-mužů na školách

Sedmou otázkou jsem si kladla za cíl zjistit, jaký názor mají učitelky na nedostatek svých mužských kolegů a zda by podle jejich názoru přispěl větší počet učitelů-mužů k lepší kázní na školách.

Učitelka č. 1 hovoří o tom, že muži ve školství mají jiný přístup k žákům než ženy. Muži podle ní dokážou být více nad věcí oproti starostlivým ženám, které mnohdy berou určité jevy až příliš vážně. Myslí si tudíž, že je dobře, když se ve škole vyskytují

vedle učitelek i učitelé. Důvod nedostatku mužského elementu na školách vidí v malém finančním ohodnocení, které muže, jakožto živitele rodiny, často odrazuje.

Učitelka č. 2 byla při položení otázky nejprve trochu na pochybách, ale pak vyslovila zajímavý názor, že mnoho lidí spatřuje ve zvýšení počtu mužů ve školství téměř všespasitelnou záchranu, která ale ve skutečnosti není reálná.

Učitelka č. 3 rezolutně odmítla, že by kázeň na školách spočívala v počtu učitelů-mužů a více tento názor ani nezdůvodňovala.

Učitelka č. 4 říká, že záleží zejména na charakteru učitele či učitelky. Řeklo by se, že v chlapeckých sportovních třídách bude mít žena jako učitelka větší potíže s korigováním chování žáků, ale dotazovaná učitelka naopak tvrdí, že v minulosti školu kvůli problémům se zvládáním kázně opouštěli spíše muži než ženy.

Učitelka č. 5 přiznává, že zvláště na sportovní škole s převahou chlapců ve třídách je mužský vzor potřeba, ale rozhodující je podle ní charakter konkrétního člověka.

Kromě jedné odpovědi, naprosto vyvracející potřebu většího počtu mužů na školách, se vesměs vyskytoval názor, že muži mají jiný přístup ke kázni než ženy, ale že nelze jednoznačně tvrdit, že by si s kázní poradili lépe. Ve výsledku záleží samozřejmě na charakteru daného člověka a způsobu, jak se s nekázní vypořádává.

2.3.8 Proměna kázně na školách

V osmé otázce jsem se učitelek ptala, zda si myslí, že kázeň dětí ve školách upadá s dobou, tedy jestli dříve byli podle nich žáci lépe ukáznitelní. Dvě učitelky měly možnost porovnat kázeň, která panovala ve třídách před rokem osmdesát devět s tou dnešní. Nicméně zajímal mě především názor, jaký na tuto problematiku všechny učitelky mají.

Učitelka č. 1 hovoří o vytrácející se slušnosti a převládající drzosti mezi lidmi obecně, což ovlivňuje pochopitelně i děti ve škole. Ovšem, jak podotýká, děti mají na takové chování dost času do dospělosti, kdy si za něj ponesou patřičné následky.

Učitelka č. 2 poukazuje na celkový úpadek morálky společnosti, která upřednostňuje drzost a ostré lokty. Děti jsou vychovávány tak, aby se uměly prosadit a nenechaly si nic líbit. Jinak si ale učitelka myslí, že kázeň dětí jako taková se vyskytuje stále ve stejné míře jen ve změněné podobě vzhledem k celospolečenské situaci.

Učitelka č. 3 souhlasí s tvrzením, že kázeň dětí upadá s dobou. Žáci si podle ní pletou demokracii s anarchií, když si myslí, že mohou všechno a nemusí nic. Oproti ostatním dotazovaným učitelkám vidí jasnou příčinu takového chování v rodině, která dětem neurčuje téměř žádné limity.

Učitelka č. 4 mluví o změně trendu ve výchově. Dříve byly podle ní děti vychovávány tak, aby z nich vyrostli slušní lidé, dnes se učí, jak být úspěšní a na slušnost se spíše zapomíná.

Učitelka č. 5 se tohoto tématu lehce dotkla již v otázce příčin nekázně, kdy za jednoho z viníků považovala společnost. Na osmou otázku odpovídá, že kromě špatného vlivu okolí může za morální úpadek žáků i výchova v rodině, která dítěti vštěpuje jeho práva a opomíjí zdůraznit povinnosti.

Všech pět učitelek se shodlo na tom, že se současná situace ve společnosti odráží i na kázni ve školách a že rodinná výchova opět hraje významnou roli. Zároveň ale uznávají, že vyplývající závěry nelze aplikovat plošně, na všechny a v jakékoli situaci.

2.3.9 Nejčastější projevy nekázně

Poslední otázka se týkala nejčastějších projevů nekázně. Odpovědi učitelek budou v kapitole Vyhodnocení dotazníků pro žáky porovnány s odpověďmi žáků.

Učitelka č. 1 se na prvním místě zmiňuje o vykřikování, které je typické zejména pro šesté ročníky, které prodělaly zásadní přechod z prvního stupně na druhý. V jistém smyslu, chápe, že tito žáci jsou ještě ve věku, kdy je napadne myšlenka a mají potřebu jí ihned říci, ale musí se snažit trénovat sebekázeň a vyčkat, až budou vyvoláni. Dalším projevem nekázně, který učitelce vadí mnohem více, je používání mobilního telefonu, kvůli kterému jsou sice žáci potichu, ale duchem absolutně nepřítomní.

Učitelka č. 2 jmenuje mezi nejčastějšími projevy nekázně otáčení žáků v lavicích, dohadování se s učitelem a používání mobilního telefonu při hodině. Navíc dodává, že nekázeň dnešních žáků probíhá sice občas s pomocí moderní elektroniky, ale v podstatě se ve srovnání s lety minulými nemění.

Učitelka č. 3 řadí mezi nejčastější projevy nekázně svých žáků vykřikování, různé pošťuchování a také bavení se mezi sebou, i když se mnohdy téma hovoru týká náplně výuky. Posledně jmenovaný projev nekázně vzniká, když si žáci chtějí sdělit svoje myšlenky a dojmy a přestanou na chvíli sledovat tok hodiny.

Učitelka č. 4 popisuje nekázeň žáků, kteří při hodině mezi sebou řeší různé spory vulgárními nadávkami. Jinak nejčastěji musí při hodině ukázněvat mlčení bez vyvolání.

Učitelka č. 5 podotýká, že pod pojem nekázeň se schová leccos, ale zároveň dodává, že jedinou nekázní při jejích hodinách je lajdáctví a neplnění povinností.

Je zajímavé, že první dvě učitelky, působící na téže škole, hovořily v souvislosti s projevy nekázně o používání mobilních telefonů. Z toho lze usuzovat, že kázeňská politika dané školy pravděpodobně neodrazuje dostatečně své žáky od používání mobilního telefonu při hodině a výrazněji se tímto přestupkem nezabývá. Z ostatních projevů nekázně bylo jmenováno vykřikování, mlčení bez vyvolání, vulgární nadávky vůči spolužákům, pošťuchování či lajdáctví.

2.3.10 Shrnutí

Názory a postoje všech pěti oslovených učitelek k problematice kázně se různily, což bylo znát i v hodinách, které jsem měla možnost vidět. Jedna učitelka preferovala uvolněnou atmosféru i za cenu drobného ruchu ve třídě, jiná vyžadovala naprostý klid a soustředěnost. Všechny učitelky se v podstatě shodly na tom, že kázeň je relativní pojem, protože záleží především na učební činnosti, na složení třídy, na rodinné výchově, na momentální náladě žáků i jich samotných a na dalších, obvykle těžko předvídatelných jevech. Proti nekázni pak mohou zasahovat například známkováním, uložením zvláštního domácího úkolu, psaním poznámek, kontaktováním rodičů apod. Zkrátka stejně jako se liší učitel od učitele, tak se případ od případu liší i jejich reakce na nekázeň.

2.4 Vyhodnocení dotazníků pro žáky

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 179 žáků šestých a sedmých tříd ze tří základních škol. Ve škole č. 1 se podařilo získat největší počet vyplněných dotazníků, celkem 113. Ve škole č. 2 bylo uskutečněno pozorování jen v jedné třídě, a proto dotazník vyplnilo pouze 18 žáků. Jak již bylo řečeno, škola č. 3 potřebovala před

vyplněním dotazníku svolení rodičů, a jelikož návratnost lístků se souhlasem (viz příloha č. 4) byla poměrně malá, dotazník zde vyplnilo 48 žáků ze čtyř tříd.

Dotazník (viz příloha č. 3) se skládá ze čtyř otázek a vyhodnocení bude provedeno v rámci každé z nich.

2.4.1 Otázka č. 1

První otázka se týkala názoru na potřebu kázně ve třídě. Zajímalo mě, zda žákům nekázeň ve třídě vadí a požadovala jsem i zdůvodnění dané odpovědi.

Většina žáků odpověděla, že rušivé chování ve třídě jí vadí a uváděla různá zdůvodnění, z nichž nejčastější znělo „ruší mě to, nemohu se soustředit“. Druhé nejčastější zdůvodnění byla obava, že nekázeň pár žáků odnese nakonec celá třída (zakázání určité činnosti, psaní testu apod.). Zdůvodnění s odpovědí „ano“ byla rozdělena do devíti kategorií (viz tabulka 2), ale šest z nich nešlo jednoznačně zařadit, protože se vyskytovaly jen ojediněle. Tyto odpovědi jsou v tabulce zařazeny pod názvem „jiné“.

Tabulka 2

Vadí ti, když se někdo ve vaší třídě chová neukázně a rušivě?	počet odpovědí
ANO	celkem 132
<i>ruší mě to, nemohu se soustředit na práci</i>	51
<i>odnese to celá třída</i>	28
<i>zdržuje to hodinu, méně se toho naučíme</i>	13
<i>neslyším, co říká učitel</i>	8
<i>je to otravné, neslušné a zlé</i>	7
<i>je hluk</i>	6
<i>štve mě to/vadí mi to</i>	6
<i>žáci se jen předvádí</i>	5
<i>nesoustředím se a mohu dostat špatnou známku</i>	2
jiné odpovědi: <i>když mám špatnou náladu, tak potom mám ještě horší; ve škole nejsme proto, abychom se bavili, ale máme se učit; cítím se ohrožený(á); paní učitelka křičí a zlobí se; někdo se může zranit; učitelé jsou pak přísnější</i>	

Objevila se i menší část odpovědí záporných, kdy nekázeň žákům přímo nevadí. Důvody, proč tomu tak je byly roztříděny do čtyř kategorií a opět zde nechybí kategorie „jiné odpovědi“ (viz tabulka 3). Nejvíce žáků uvedlo, že se o kázeň ve třídě nezajímají a druhá nejčastější odpověď zněla, že se rušivě chovají občas všichni.

Tabulka 3

Vadí ti, když se někdo ve vaší třídě chová neukázněně a rušivě?	počet odpovědí
NE	celkem 35
<i>je mi to jedno</i>	13
<i>děláme to všichni/ dělám to také</i>	11
<i>je sranda</i>	3
<i>já nebudu mít problém</i>	2
jiné odpovědi - <i>nemyslím si, že by někdo rušil; už jsem si zvykl(a); jde mi o to, jak se chovám já; všichni to berou smysluplně; všichni jsou hodní; je to znak puberty</i>	

Dále čtyři žáci napsali, že jim nekázeň vadí i nevadí podle toho, v jaké je to situaci. Když se píše test nebo když to neukáznění žáci přehánějí, tak jim nekázeň vadí, ale jinak považují takové chování za legrační. Osm dotazníků pak bylo vyřazeno kvůli chybějící odpovědi. V tabulce 4 je celkový přehled odpovědí na první otázku.

Tabulka 4

Odpověď	Počet odpovědí
<i>ano</i>	132
<i>ne</i>	35
<i>ano i ne</i>	4
vyřazeno	8

2.4.2 Otázka č. 2

Ve druhé otázce měli žáci na výběr ze tří možných odpovědí. Ptala jsem se jich, zda někdy dostali písemné napomenutí od učitele. Při zadávání dotazníku jsem pak v každé třídě specifikovala, že písemným napomenutím se míní poznámka v žákovské knížce. Odpovědi jsou shrnuty v tabulce 5.

Tabulka 5

Dostal(a) jsi někdy písemné napomenutí od učitele?	počet odpovědí
<i>A) ano, už několikrát</i>	64
<i>B) ano, jednou</i>	51
<i>C) ne, nikdy</i>	64

2.4.3 Otázka č. 3

Třetí otázkou jsem chtěla zjistit, jaké jsou podle žáků příčiny nekázně v jejich třídě. Vzniklo tak čtrnáct kategorií odpovědí i s kategorií „jiné“ a sedmnáct dotazníků

bylo vzhledem k této otázce vyřazeno z důvodu chybějící nebo nesmyslné odpovědi. Nejčastější příčinou je podle žáků vykřikování a povídání a na druhém místě úmysl upoutat pozornost a neshody v třídním kolektivu. Tabulka 6 obsahuje přehledné shrnutí odpovědí na třetí otázku.

Tabulka 6

Co podle tebe způsobuje nekázeň ve vaší třídě?	počet odpovědí
<i>povídání, vykřikování</i>	25
<i>žák chce být zajímavý, předvádí se, chce upoutat pozornost, nudí se</i>	24
<i>neshody v kolektivu</i>	24
<i>spolužáci jsou nevychovaní</i>	20
<i>hloupost daných žáků</i>	11
<i>nevím</i>	10
<i>učitel nemá autoritu a respekt, nezatrhne nekázeň včas</i>	9
<i>někdo s tím začne a ostatní se přidají</i>	6
<i>nuda</i>	6
<i>kluci nebo konkrétní žáci</i>	6
<i>nečekané testy, špatné známky</i>	5
<i>já</i>	5
<i>puberta</i>	3
jiné odpovědi: <i>přetíženost žáků; učitelé trestají celou třídu a ne jen ty, co zlobí; nemáme žádné holky ve třídě; nepozornost; hraní na mobilu; přísnost učitele; braní věcí; nesoustředěnost</i>	
vyřazeno	17

2.4.4 Otázka č. 4

Čtvrtou otázkou jsem si kladla za cíl zjistit, jak učitel podle žáků nejčastěji řeší kázeňské problémy ve třídě. Odpovědi se mnohdy týkaly spíše toho, jak učitel na nekázeň reaguje, což spolu úzce souvisí. Vyhodnocení čtvrté otázky se od předcházejících liší, protože většina žáků uváděla více reakcí najednou, někteří dokonce popsali škálu učitelových reakcí na rušivé chování od napomenutí až k poznámce do žákovské knížky. Vypsala jsem jednotlivé reakce či způsoby řešení nekázně a zapisovala, kolikrát se v odpovědích žáků objevily. Výsledkem je tabulka 7, která udává četnost výskytu jednotlivých reakcí na rušivé chování. Vyplývá z toho, že absolutně nejčastěji dává podle žáků učitel poznámku do žákovské knížky.

Tabulka 7

Jakým způsobem učitel nejčastěji řeší kázeňské problémy ve vaší třídě?	počet odpovědí
<i>učitel napíše poznámku do žákovské knížky</i>	131
<i>učitel žáka slovně napomene</i>	45
<i>celá třída píše test</i>	25
<i>žák dostane úkol navíc</i>	17
<i>učitel pošle neukázněného žáka za dveře</i>	11
<i>učitel žáka vyzkouší</i>	11
<i>učitel se rozčílí, křičí</i>	11
<i>učitel dá žákovi nějaký trest</i>	9
<i>učitel kontaktuje rodiče</i>	8
<i>učitel vyhrožuje</i>	8
<i>učitel zvedne hlas</i>	7
<i>učitel žákovi domlouvá</i>	5
<i>učitel si vyžádá žákovskou knížku (zatím bez poznámky)</i>	4
<i>učitel pošle žáka do ředitelny</i>	3
<i>učitel nekázeň až na výjimky neřeší</i>	3
<i>učitel zlobivého žáka přesadí do jiné lavice</i>	3
<i>učitel si promluví s žákem v soukromí</i>	3
<i>učitel dá žákovi pětku</i>	3
<i>žák je po škole</i>	2
<i>učitel se na žáky mračí</i>	2
<i>žák musí dělat dřepy</i>	2
<i>učitel zakáže žákům nějakou činnost (výlet apod.)</i>	2
<i>učitel neukázněného žáka zaměstná nějakou činností</i>	1
<i>učitel informuje třídního učitele daného žáka</i>	1
<i>žák musí přepisovat školní řád</i>	1
vyřazeno	9

2.4.5 Shrnutí

Z dotazníkového šetření vyplývá, že většině žáků, kteří se výzkumu zúčastnili, není nekázeň při hodinách lhostejná. Důvodem je zejména omezená možnost soustředit se na učební činnost, zdržování hodiny či obava z potrestání celé třídy. Ti, kteří uvedli, že jim rušivé chování při hodině nevadí, buď sami vyrušují, nebo se o kázeň nezajímají a tím pádem se pravděpodobně chovají nerušivým nespolupracujícím způsobem.

Třetí otázka v dotazníku nabízí prostor pro srovnání s pátou otázkou rozhovoru s učitelkami. Žáci uváděli jako nejčastější příčinu nekázně mluvení a vykřikování, které ale můžeme vnímat spíše jako projev nekázně. Na dalším místě v četnosti jsou neshody v kolektivu, o kterých se žádná učitelka nezmínila. Dále snaha upoutat pozornost a předvádění se uvedlo dvacet čtyři žáků a učitelka č. 2. O nevychovanosti dětí, kterou jako příčinu nekázně uvedlo dvacet žáků, hovořila učitelka č. 4 a podobně i učitelka č.

5, když vyjadřovala nespokojenost s celospolečenskou situací. Šest žáků uvedlo nudu při hodině jako příčinu nekázně a souhlasí s nimi také učitelky č. 1, 2 a 4. Učitelka č. 3 mluvila o nedůslednosti učitelů, která může souviset s nedostatečným respektem a autoritou, jež uvedlo devět žáků jako příčinu rušivého chování.

Ačkoli se v dotaznících objevilo několik nesmyslných a rádoby vtipných odpovědí, musím přiznat, že většinou mě žáci svými názory překvapili. Mnozí dokázali dobře vysvětlit, co se jim na nekázni ve třídě nelíbí nebo jaký je podle nich důvod k takovému chování. Zajímavé bylo, že naprostá většina žáků uvedla k otázce řešení nekázně napsání poznámky do žákovské knížky. Při mém pozorování však nedošlo k takové reakci ani jednou. Tabulka 8 ukazuje celkovou četnost projevů nekázně ze všech deseti tříd za celou dobu pozorování a tabulka 9 celkovou četnost jednotlivých reakcí učitelek na nekázeň.

Tabulka 8

Projev nekázně	Četnost výskytu
mluvení bez vyvolání	153
nepozornost	37
vykřikování	26
neplnění zadaných úkolů	22
předvádění se	13
vyrušování různými zvuky	10
pošťuchování	8
používání mobilního telefonu	6
opisování	4
vulgárnost	4
celkem	283

Tabulka 9

Reakce učitele na nekázeň	Četnost výskytu
krátké slovní napomenutí	101
učitel nepovažuje dané chování za neukázněné, a proto na něj nereaguje	57
položení kontrolní otázky	22
učitel nekázeň ignoruje v domnění, že žáci přestanou	20
navázání očního kontaktu	20
pokárání žáka před třídou (delší slovní napomenutí)	15
přerušování výkladu a rozhlédnutí se po třídě	11
lehké poklepání neukázněnému žákovi na rameno	7
opětovné vysvětlení toho, co mají žáci dělat	4
vyhrožování (poznámkou, kontaktováním rodičů apod.)	4
zabavení věci, kterou žák ruší ostatní nebo kvůli které nedává pozor	4

procházení mezi žáky	4
přesazení žáka	3
prosba, aby se žáci chovali ukázněně	2
dohadování se se žákem	2
zesměšňování žáka, ironické poznámky na jeho adresu	2
přiblížení se k neukázněnému žákovi	2
použití mimiky (př. zamračení)	2
zabavení písemné práce	1
celkem	283

2.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Pro pozorování toho, jak učitelé na druhém stupni základních škol využívají kázeňské prostředky při hodinách českého jazyka, byly vybrány tři školy, z nichž se na výzkumu podílelo pět učitelek. Určující byl také věk zúčastněných žáků, jelikož byl učiněn výběr pouze šestých a sedmých ročníků.

Zvolené metody výzkumu byly pozorování, rozhovor s učiteli a dotazník pro žáky. Bylo uskutečněno nezúčastněné pozorování, při kterém byly do pozorovacího archu zaznamenávány veškeré projevy nekázně a reakce učitelek na ně. Z pozorování vyplývá, že nejčastěji se vyskytující nekázní bylo mluvení bez zvednutí ruky či jiné slovní vyrušování, na něž učitelky často reagovaly krátkým slovním napomenutím.

V rozhovoru s učitelkami jsem se ptala na jejich spokojenost s kázní při hodinách, představu ukázněné třídy, vliv rodinné výchovy na kázeň žáků, příčiny nekázně, účinnost používaných kázeňských prostředků, nedostatek učitelů-mužů na školách, proměnu kázně s dobou a na nejčastější projevy nekázně. Ačkoli byly otázky rozhovoru pokládány všem zúčastněným učitelkám stejně, odpovědi se velice lišily především proto, že se jednalo o otázky otevřené, které zjišťovaly individuální názory na danou problematiku. Pouze v otázce představy, jak by měla vypadat ukázněná třída, se všech pět učitelek shodlo na tom, že nevyžadují naprosté ticho a že míra požadované ukázněnosti záleží především na učební aktivitě.

Poslední metodou, doplňující pozorování a rozhovory s učiteli, byl krátký dotazník pro žáky. Pouze jedna otázka dotazníku nabízela výběr ze tří možností, jinak žáci formulovali své názory vlastními slovy. Zajímala jsem se o názor žáků na potřebu kázně při hodinách a po konečném sečtení odpovědí jsem se dozvěděla, že většině žáků nekázeň při hodinách vadí. Nejčastější důvody pro takové stanovisko byly zejména

neschopnost soustředit se na výuku či obava z potrestání celé třídy kvůli pár zlobivým jedincům.

Díky pohledu ze tří různých úhlů byly získány tři různé pohledy na problematiku kázně v šestých a sedmých ročnících při hodinách českého jazyka. Nezúčastněné pozorování by samo o sobě nebylo dostačující bez názorů dvou dalších stran, a sice učitelky, působící v dané třídě, a samotných žáků. Došlo tak k zajímavému srovnání toho, co považují za důležité v oblasti kázně žáci a co učitelka.

ZÁVĚR

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, z nichž první je teoretická a druhá empirická. V první části byly vymezeny nejdůležitější pojmy týkající se problematiky kázně a kázeňských prostředků. Ve druhé části byl na základě teoretických poznatků uskutečněn výzkum na třech jihočeských školách, s deseti třídami šestých a sedmých ročníků a s celkem pěti učitelkami. Pro výzkum bylo použito metody pozorování, rozhovoru s učiteli a dotazníkového šetření pro žáky.

Téma bylo uchopeno komplexně a teoretická část popisovala mnoho prostředků a metod ukázkování. V praxi jsem se ovšem s některými projevy nekázně či kázeňskými prostředky, zahrnutými v teoretické části, nesetkala. Příkladem může být tělesný trest, který by nebylo správné opomenout v teorii, ale je nepravděpodobné, že by se objevil v průběhu pozorování.

Cílem a náplní této práce bylo zjistit, jak učitelé na druhém stupni základních škol využívají kázeňské prostředky při hodinách českého jazyka. Tomuto účelu posloužilo nezúčastněné pozorování, které bylo provedeno v deseti třídách šestých a sedmých ročníků. Výsledkem pozorování je zjištění, že nejčastější reakcí na rušivé chování je krátké slovní napomenutí, které učitelé používají zejména pro jeho časovou úspornost a účinnost ve většině případů. Nejedná se ovšem o kázeňský prostředek, který by měl z hlediska udržení spolupracujícího chování dlouhodobější efekt. Druhou nejobvyklejší reakcí bylo přehlížení nekázně, která nejspíš nebyla považována za výraznější rušení. Učitel se při hodině musí soustředit na mnoho věcí, a tak není nic překvapivého, když přehlédne nebo nezareaguje ihned na každý projev nekázně.

Z hlediska projevů nekázně se nejvíce objevovalo mluvení bez vyvolání, které v celkovém součtu tvoří více než polovinu všech projevů nekázně dohromady. Komunikovat a mluvit s druhými je přirozená lidská vlastnost, kterou nelze ve škole jednoduše potlačit, ba naopak při hodinách českého jazyka bychom ji měli spíše rozvíjet. Je samozřejmě rozdíl mezi situacemi, kdy si žáci mezi sebou sdělují dojmy týkající se vyučování, a kdy jsou myšlenkami někde jinde. Z dalších projevů nekázně se vyskytovala ve vyšším počtu nepozornost, vykřikování či neplnění zadaných úkolů.

Samotné pozorování, ačkoli jsem se snažila o maximální objektivitu, by nebylo úplně bez rozhovorů se zúčastněnými učitelkami, které přinesly další pohled na problematiku kázně. S každou učitelkou jsem strávila pět hodin pozorování a na jeho základě se pak uskutečnil rozhovor. Vyhodnotit odpovědi učitelek na jednotlivé otázky a hledat v nich společné znaky nebylo vždy snadné, protože každá z nich nahlížela na věc trochu jinak. Například otázka spokojenosti s kázní mohla být ovlivněna momentální náladou nebo zkušenostmi z poslední doby. Také velké rozdíly v délce praxe jednotlivých učitelek měly vliv na vnímání nekázně.

Dále bylo provedeno dotazníkové šetření, kvůli kterému se na třetí škole vyskytly menší problémy. S vyplněním dotazníku zde museli souhlasit rodiče všech žáků, což proces značně zkomplikovalo. Konečný počet vyplněných dotazníků čítal 179. Dotazník se skládal ze čtyř otázek, z nichž dvě byly otevřené, jedna dichotomická se zdůvodněním odpovědi a jedna s výběrem ze tří odpovědí. Vyhodnocení proběhlo, kromě otázky s výběrem, vytvořením kategorií podle výskytu daných odpovědí a výsledky byly zapsány pro větší přehlednost do tabulek. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina žáků vnímá nekázeň při vyučování negativně a nejčastějším důvodem byla neschopnost soustředit se na práci. Menší část uváděla, že jim nekázeň nevadí a nezajímá je.

Téma kázně ve škole bude vždy aktuální, protože neexistuje jednoznačný „recept“ na ukázněnou a plně spolupracující třídu. Výzkum, který byl pro účely této diplomové práce proveden, si ani nekládl za cíl najít nějaký „všelék“ na nekázeň ve škole. Mým cílem bylo zjistit, jaké problémy s kázní se na základních školách v hodinách českého jazyka vyskytují, a jak na ně učitelé reagují. V tomto směru byl cíl práce naplněn a může posloužit jako inspirační zdroj k dalšímu zkoumání tak zajímavé problematiky, jakou je školní kázeň.

POUŽITÁ LITERATURA

- BENDL, S. *Jak předcházet školní nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, S. *Ukážněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. 5. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 978-80-7367-650-6.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2003. ISBN 80-901873-5-8
- ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-18-6.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Pozorovací arch

Příloha č. 2 - Otázky pro rozhovor s učiteli

Příloha č. 3 - Dotazník pro žáky

Příloha č. 4 - Žádost o souhlas s vyplněním dotazníku

Příloha č. 1 - Pozorovací arch

POZOROVACÍ ARCH

Datum:

Třída: **Škola:**

Jméno učitele/učitelky:

projev nekázně	frekvence projevu nekázně podle pohlaví žáka	reakce učitele na nekázeň
nepozornost	dívky: chlapci:	
vykřikování	dívky: chlapci:	
mluvení bez vyvolání	dívky: chlapci:	
drzost	dívky: chlapci:	
předvádění se	dívky: chlapci:	
pošťuchování	dívky: chlapci:	
pozdní příchod	dívky: chlapci:	
neplnění zadaných úkolů	dívky: chlapci:	
bezdůvodné opouštění svého místa	dívky: chlapci:	
agresivní chování	dívky: chlapci:	
lhaní	dívky: chlapci:	
opisování	dívky: chlapci:	
vulgárnost	dívky: chlapci:	
používání mobilního telefonu	dívky: chlapci:	
vyrušování různými zvuky (př. ťukání tužkou o lavici)	dívky: chlapci:	

Stupnice učitelových reakcí na nekázeň:

1) **ignorování** = nulová reakce

- a) učitel nepovažuje dané chování za neukázněné, a proto na něj nereaguje
- b) učitel nekázeň ignoruje v domnění, že žáci přestanou

- 2) **neverbální reakce**
- a) navázání očního kontaktu
 - b) přiblížení se k neukázněnému žákovi
 - c) přerušování výkladu a rozhlédnutí se po třídě
 - d) procházení mezi žáky
 - e) lehké poklepání neukázněnému žákovi na rameno
 - f) použití mimiky (př. zamračení)
 - g) odměřené chování
- 3) **změna strategie**
- a) změna učební metody nebo aktivity
 - b) zabavení žáků krátkou oživující aktivitou (př. soutěž)
- 4) **slovní napomenutí**
- a) krátké slovní napomenutí (př. „Honzo přestaň!“, „Dávej pozor!“)
 - b) pokárání žáka před třídou (delší slovní napomenutí)
 - c) položení kontrolní otázky
 - d) opětovné vysvětlení toho, co mají žáci dělat
 - e) vyhrožování (poznámkou, oznámením žákova chování rodičům apod.)
 - f) výčitky
 - g) okřiknutí celé třídy
 - h) žák se má zastavit za učitelem po hodině
 - i) prosba, aby se žáci chovali ukázněně
 - j) rozkaz
 - k) dohadování se se žákem
 - l) zesměšňování žáka, ironické poznámky na jeho adresu
- 5) **písemné napomenutí**
- a) zapsání jména neukázněného žáka na papír/tabuli
 - b) poznámka do žákovské knížky
- 6) **trest**
- a) zabavení písemné práce
 - b) zabavení věci, kterou žák ruší ostatní nebo kvůli které nedává pozor (př. mobilní telefon)
 - c) poslání žáka za dveře
 - d) zadání pracovního trestu (př. domácího úkolu navíc)
 - e) žák je po škole
 - f) hromadný trest (př. celá třída bude psát test)
 - g) vyzkoušení žáka u tabule
 - h) přesazení žáka
 - i) jiný trest

Příloha č. 2 - Otázky pro rozhovor s učiteli

ROZHOVOR

1. Jak dlouho učíte?
2. Jste spokojený(á) s kázní na vaší škole? Čím myslíte, že to je?
3. Jak by podle vás měla vypadat ukázněná třída?
4. Do jaké míry má podle vás vliv rodinné výchovy na kázeň žáků ve škole?
5. V čem podle vás spočívají příčiny nekázně u vašich žáků?
6. Myslíte si, že jsou vaše kázeňské prostředky účinné?
7. Myslíte si, že by více učitelů-mužů přispělo k větší kázní na vaší škole? Proč?
8. Myslíte si, že kázeň dětí upadá s dobou (tj. že dříve byly děti lépe ukáznitelné)?
9. Jaké jsou nejčastější projevy nekázně u vašich žáků?

Příloha č. 3 - Dotazník

Žákyně a žáci,

ráda bych vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku, který poslouží jako podklad k mé diplomové práci a je zcela anonymní. Prosím, vyplňuje pravdivě, podle svého vlastního mínění.

Děkuji

Jana Kubů

1) Vadí ti, když se někdo ve vaší třídě chová neukázněně a rušivě?

ANO, protože

NE, protože

2) Dostal (a) jsi někdy písemné napomenutí od učitele?

a) ano, už několikrát

b) ano, jednou

c) ne, nikdy

3) Co podle tebe způsobuje nekázeň ve vaší třídě?

.....
.....
.....
.....

4) Jakým způsobem učitel nejčastěji řeší kázeňské problémy ve vaší třídě?

.....
.....
.....
.....

Příloha č. 4 - Žádost o souhlas s vyplněním dotazníku

Vážení rodiče,

jsem studentka pedagogické fakulty a provádím v šestých a sedmých třídách výzkum k mé diplomové práci na téma kázeň. Součástí výzkumu je i krátký dotazník pro žáky, a proto bych Vás tímto ráda poprosila o souhlas s jeho vyplněním. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji.

Jana Kubů

Ano, souhlasím _____ (podpis)