

Kázeň ve škole z pohledu začínajícího učitele na 1. stupni základní školy

Diplomová práce

Studijní program:
Studijní obor:

M7503 Učitelství pro základní školy
Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:
Vedoucí práce:

Bc. Darja Hajderová
doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie



Zadání diplomové práce

Kázeň ve škole z pohledu začínajícího učitele na 1. stupni základní školy

Jméno a příjmení: Bc. Darja Hajderová
Osobní číslo: P15000581
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: 2018/2019

Zásady pro vypracování:

Cíl:

Hlavním cílem práce bude zjistit, jak si začínající učitelé na 1. stupni ZŠ udržují kázeň ve třídě, a následně pak vyhodnotit efektivitu použitých přístupů pro udržení kázně.

Cílem bude navrhnout další možnosti k udržení kázně na základě studia odborné literatury.

Požadavky:

Studium primární a sekundární literatury.

Rozhovor s vybranými učiteli.

Metody:

rozhovor, komparace

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

BENDL, Stanislav, 2004. Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86642-14-3.
BENDL, Stanislav, 2005. Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele. TRITON. ISBN 80-7254-624-4.
CANGELOSI, James, 1994. Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál. ISBN 80-7178-406-0.
LOKSOVÁ, Irena, 1999. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. LOKSA, Josef, Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X
PETTY, Geoffrey, 2002. Moderní vyučování. Praha: Portál. ISBN 80-7178-681-0.
RÜCKEROVÁ VOGLEROVÁ, Ursula, 1994. Učení bez stresu. Praha: Portál. ISBN 80-7178-013-8.
SMITH, Charles, 1994. Třída plná pohody. Praha: Portál. ISBN 80-7178-097-9 .

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

1. prosince 2018

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2018

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

16. dubna 2020

Bc. Darja Hajderová

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila upřímné poděkování paní doc. PhDr. Daně Kasperové, Ph.D. za podnětné rady, vstřícný přístup a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Dále chci poděkovat mé rodině za podporu při celém průběhu studia.

Bc. Darja Hajderová

Název práce: Kázeň ve škole z pohledu začínajícího učitele na 1. stupni základní školy

Autor: Bc. Darja Hajderová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Anotace

Začínající učitel je definován jako ten, který má sice příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Začít s pedagogickou praxí není pro většinu absolventů pedagogických fakult jednoduché. Na rozdíl od jiných povolání je učitel od samého začátku praxe postaven sám před žáky a je nucen převzít všechny úkoly, které vyplývají z povahy jeho práce. Nejčastějším problémem, který musí začínající učitel zvládnout, je udržování kázně ve třídě. To není vždy jednoduché a ne každý to dokáže zvládnout. Pokud učitel kázeň ve třídě nezvládá, může to vést k jeho frustraci a dokonce k tomu, že se rozhodne své povolání opustit. Diplomová práce si klade za cíl zjistit, jak je učitel na prvním stupni základní školy kázeň vnímána, jakými prostředky jí dosahují a jak případné projevy nekázně eliminují. Chce také vyhodnotit efektivitu jednotlivých přístupů pro udržení kázně, které vychází jednak z odborné literatury, jednak z praxe začínajících učitelů. Ke zjištění požadovaných dat používá práce kvantitativní dotazníkovou metodu. Výsledná data jsou analyzována a je provedena jejich následná syntéza. Bylo zjištěno, že i začínající učitelé si dokáží s kázní dobře poradit. Je to nejen otázkou jejich osobnosti a přístupu k žákům, ale také přemýšlení o žácích, jejich potřebách a neustálé hledání cest k dobré kázní. Jedná se o nikdy nekončící proces. Mnoho učitelů používá metody a prostředky, které k dobré kázní vedou. Snaží se své žáky motivovat. Své postupy konzultují s kolegy nebo uvádějícími učiteli. To vše vede k tomu, že díky dobré kázní ve třídě panuje také pozitivní klima a žáci i učitel se podílí na oboustranné spokojenosti.

Klíčová slova: učitel, začínající učitel, žák, škola, kázeň, učitelova osobnost

Title: Discipline at school from perspective of a novice teacher at primary school

Author: Bc. Darja Hajderová

Supervisor: doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Anotace

A novice teacher is defined as the one who, although having an appropriate higher education and pedagogical qualification, is still missing the pedagogical experience. To begin with pedagogical practice is not easy for most of the graduates. Unlike the other professions, the teacher is placed alone in front of the pupils at the very beginning and is supposed to take over all the tasks, that results from the nature of her work. The most frequent problem the novice teacher needs to deal with, is keeping the discipline in the class. It isn't always easy and not everyone can handle it. If the teacher cannot manage the discipline in the class, it might lead into her frustration that can even lead into the decision to leave the teaching profession. This thesis establishes a goal to find out how is the class discipline perceived by the teachers in a primary school, what measures do they use to reach the discipline, and how do they eliminate possible manifestations of indiscipline. It also wants to evaluate efficiency of each single approach to keeping the discipline based on the professional literature and practice of the novice teachers. To collect data, quantitative questionnaire method is used. Result data analysis is followed by the synthesis of the data. It was found out even novice teachers can handle the discipline. The success of the class discipline depends not only on the teacher's personality and approach towards pupils, but also on teacher's ability to think about the pupils, think about their needs and on the never-ending journey of finding better ways of discipline. Many teachers use methods and measures, which lead to good discipline. They are endeavouring to motivate their pupils. They consult their methods with their colleagues or introducing teachers. As a result of the good class discipline there is a good atmosphere in the classroom and pupils and the teacher both create a satisfying environment.

Keywords: teacher, novice teacher, pupil, school, teachers personality

Seznam zkratk

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
ICT	Informační a komunikační technologie
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Zák. o PP	Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících
ZŠ	Základní škola

Obsah

Seznam zkratk	8
Úvod.....	10
1 Vymezení učitelské profese a osobnost učitele	12
1.1 Klíčové dovednosti učitele	16
1.2 Vývoj profesní dráhy učitele	18
1.3 Začínající učitel	22
1.4 Uvádějící učitel	30
2 Kázeň ve škole.....	36
2.1 Specifika žáků 1. stupně základní školy, vč. jejich mravního vývoje.....	39
2.2 Dobrá kázeň – souvislost pojetí výuky a kázně	44
2.3 Projevy a příčiny nekázně	49
2.4 Vybrané obtíže žáků s učením a chováním na 1. stupni základní školy	52
2.5 Pomoc dětem s obtížemi s učením a chováním	58
2.6 Strategie/metody dobré kázně	59
3 Praktická část/výzkumné řešení	62
3.1 Analýza výsledků dotazníkového šetření.....	65
3.2 Syntéza výsledků dotazníkového šetření	79
Závěr	84
Seznam zdrojů.....	86
Seznam obrázků.....	90
Seznam tabulek	91

Úvod

V práci učitele nejde jen o dobré porozumění vyučovanému předmětu a zvládnutí běžné učitelské práce v hodině. Každý učitel zná náročné situace, kdy nejde vše podle jeho představ a musí řešit konflikty a problémy s žáky.¹ Aby učitelé byli schopni zvolit při své práci vhodné výchovně-vzdělávací postupy, musí umět děti pozorovat a následně hodnotit. Pedagogové se opírají o své dovednosti, které jsou utvářeny jednak vlivem získání odborné kvalifikace v rámci vysokoškolského vzdělání a také postupně nabytými zkušenostmi.

Velmi dobře je pozorovatelná vzdělávací činnost učitele – jak vysvětluje učivo, klade žákům otázky, vysvětluje úlohu. Jak je to s jeho výchovnou činností, lze ji také pozorovat? Odpovědí může být skutečnost, že lze vidět a zpětně vyhodnocovat, jaké klima dokáže učitel ve třídě vytvořit, jestli je k některým žákům přísný a k druhým naopak příliš shovívavý. Je možné pozorovat, jak učitel odměňuje i trestá, snaží se o budování vztahů s žáky a dokáže rozvíjet jejich kompetence.² Je nesporné, že efektivnost práce učitele je do určité míry závislá na kvalitě jeho pedagogických dovedností. Jejich základy si budoucí učitelé osvojují již při studiu pedagogické fakulty. V rámci následné praxe si, zvláště začínající učitelé, potřebují osvojit a zdokonalit potřebné dovednosti nezbytné pro úspěšnou pedagogickou komunikaci. V procesu rozvíjení dovedností učitele hraje důležitou úlohu sebereflexe. Jedná se o uvědomování si, popis, analýzu a hodnocení vlastních zkušeností z řešených pedagogických situací a problémů, v nichž se dovednosti uplatňují. Aby sebereflexe byla účinná, musí mít učitel zpětnou vazbu o své pedagogické činnosti. Tu může získat z názorů žáků na výuku nebo z hodnotících pohledů kolegů.³

Odborná literatura uvádí, že „*kázeň je úhelným kamenem výchovy, momentem mravní výchovy, pevnou osou a základní kostrou školního života, zárukou bezpečnosti žáků i učitelů, podmínkou efektivního učení.*“⁴ I když autority kázeň vyžadují a je prospěšná, u těch, u kterých je požadována, je většinou kázeň vnímána negativně. Jedním z důvodů

¹TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládnání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016, s. 8.

²CHUDÝ, Štefan a Pavel NEUMEISTER. *Začínající učitel' a zvládnání disciplíny v kontexte 2. stupně základnej školy*. Brno: Paido, 2014, s. 9.

³KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 7-9.

⁴BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 11.

je skutečnost, že předpokládá určité omezování člověka, druhým důvodem je její časté ztotožňování s tresty. Jak projevy nekázně, tak i případné tresty se mění v průběhu času. Je to spojeno se změnami ve společnosti a také částečně s pojmáním autority učitele. U dnešních dětí a mladistvých se stále více projevují projevy citové plochosti, agresivity, bezohlednosti a morálního relativismu. Nekázeň žáků ve školách představuje hlavní stresor jak u dětí, tak učitelů, u kterých je jedním z důvodů, proč opouštějí své povolání nebo po absolvování potřebného pedagogického vzdělání ani na dráhu učitele nenastoupí.⁵

Diplomová práce si klade za cíl zjistit, jak začínající učitelé na prvním stupni základní školy vnímají kázeň/nekázeň, jakými způsoby nebo prostředky kázeň u svých žáků udržují a jak případnou nekázeň eliminují. Práce si současně klade za cíl vyhodnotit efektivitu použitých přístupů pro udržení kázně, popřípadě navrhnout další možnosti k udržení kázně na základě studia odborné literatury.

Poznatky uvedené v teoretické části práce jsou čerpány z odborné literatury zaměřující se na problematiku začínajících učitelů a kázně ve školách. Práce zhodnocuje vybrané teoretické aspekty uvedené problematiky z různých hledisek. První kapitola je zaměřena na profesi pedagoga, se zaměřením na začínající učitele. Je vymezena nejen profese učitele, ale je ukázáno, jaké má mít učitel klíčové dovednosti. Z pohledu profesní dráhy učitele je největší zaměření práce věnováno právě začínajícímu učiteli. Druhá kapitola teoretické části práce se zabývá kázní. Je vymezena kázeň, ukázána prospěšnost dobré kázně a projevy a příčiny nekázně. Práce také rozebírá vývoj dítěte mladšího školního věku a zaměřuje se na projevy nekázně v tomto období.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na vnímání kázně/nekázně z pohledu učitelů na prvním stupni základní školy a zkoumá způsoby a prostředky, kterými je kázeň udržována a případná nekázeň eliminována. Pro zjištění požadovaných dat jsou stanoveny výzkumné otázky a sestaven dotazník. Data jsou analyzována, a následně je provedena jejich syntéza. Výzkumné šetření přináší význam pro individuální potřeby autorky diplomové práce a její praxi, kdy jí může pomoci ve volbě prostředků vedoucích k dobré kázni žáků, popřípadě ke snížení projevů nekázně.

⁵BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 11-15.

1 Vymezení učitelské profese a osobnost učitele

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále jen „Zák. o PP“) definuje pedagogického pracovníka jako toho, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Mezi základní podmínky, které musí splňovat, patří plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a současně musí mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. Kromě učitelů zákon uvádí jako ty, kteří provádí přímou pedagogickou činnost například vychovatele, speciální pedagogy, pedagogy volného času, asistenty pedagogů aj.

Profese učitele je společností vnímána jako dynamický fenomén, který se permanentně proměňuje a vyvíjí, neboť je pod neustálým tlakem změn a nových požadavků na vzdělávání žáků a z nich vyplývajících změn a požadavků na profesi samotnou. Současně dochází k proměnám každodennosti rodinného zázemí, což současně přináší nová zadání pro učitelské role. Dalším významným momentem, který ovlivňuje náhled na roli učitele ve škole, je důraz na axiologické hledisko školního vyučování. Vítečková⁶ uvádí hledisko Bertranda, který na konci 20. století viděl jako nejlepší teorii vzdělávání tu, která podporuje odborné znalosti, které jsou založené na pochopení ekologických, sociálních a kulturních fenoménů. Současně uvádí pohled na současnou roli učitele, kterou prezentují Kotrba a Lacina, kteří ukazují, že konečným cílem pedagoga a vzdělávacího systému je příprava a výchova takového člověka, který ob stojí ve složitém globálním prostředí jak po stránce znalostní, tak morální. Od učitele se očekává plnění role vzdělavatele, ale také vychovatele a nositele morálních hodnot. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky, jak z hlediska jeho odbornosti, ale také nároky psychické a velká odpovědnost. Učitelé vykonávají segmentované rolové činnosti, jako jsou vychovatel, utěšitel, poradce, konzultant, vypravěč, organizátor, vůdce, kontrolor, posuzovatel aj. O rolích učitele lze uvažovat také v širším kontextu sociální psychologie. Z tohoto pohledu jsou vykládány v několika rovinách, například sociální, socioprofesionální a pedagogické. *„Pedagogická rovina hovoří o specifčnosti rolí*

⁶VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 12.

pedagoga, kterou si učitelé nevolí, ale jsou určovány definovanými funkcemi školy, jsou přizpůsobeny cílům vzdělávání a charakteru vzdělávací instituce, odrážejí profesní povinnosti a zodpovědnosti, které nabývají na rozsahu a rozmanitosti.“⁷

Proměny profesní role učitele souvisí s proměnami vzdělávacího kontextu pro práci učitelů. Jedná se o nárůst profesní odpovědnosti jako důsledek pedagogické, administrativní a ekonomické autonomie škol, nutnost rozvíjení nového modelu profesního chování učitelů a ředitelů škol, růst tvůrčího charakteru profese jako důsledek uplatňování participativního modelu kurikulární politiky nebo změny ve znalostech učitelů jako důsledek proměny funkcí školy a cílů vzdělávání, kdy nově jsou vznášeny požadavky na celoživotní vzdělávání učitelů a rozvíjení dimenzí výchovy, kterými jsou integrace, inkluze, multikulturalita a etika. Juklová⁸ cituje Blížkovského, který shrnuje podstatu profesionálního působení učitele do čtyř okruhů, kterými je koncepce vědní, činnostní, osobností a sociální.

Odborná literatura se snaží vymezit profesi učitele, vč. jejího srovnání s dalšími odbornými profesemi. Dle Ornsteina a Levina, kteří předložili 14 charakteristik, kterými se vyznačuje úplná profese, učitelé nespĺňují všechna jimi uvedená kritéria, a proto na ně nemůže být pohlíženo jako na profesi, ale semiprofesi nebo vyvíjející se profesi, která se k úplné profesi dopracovává. Jedním z důvodů, podle zmíněných autorů, může být i skutečnost, že až do 20. století měli učitelé relativně nižší odbornou přípravu na své povolání ve srovnání s profesí lékaře nebo inženýra.⁹

V souvislosti s vymezením role učitele je nutno hovořit také o kompetencích. Ty představují otevřený systém profesních kvalit, které jsou schopny se stále rozvíjet. Profesní kvality pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a je nutno je chápat celostně.

Mezi hlavní oblasti kompetencí patří:

- oborová,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická,

⁷VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 18.

⁸JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 9.

⁹PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 174-175.

- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a intervenční,
- profesně a osobně kultivující.¹⁰

Podrobnější pohled na kompetence uvádí Vítečková. Při pohledu na kompetence je nutné brát v úvahu dobu a okolnosti jejich vzniku. Současná podoba musí akceptovat spolupráci s rodiči a okolím. Identifikuje deset kompetencí:

- kontextové – učitel by měl umět porozumět různým kontextům, například historickému, socio-ekonomickému, kulturnímu nebo jazykovému, měl by zjišťovat příčiny, které brání procesu vzdělávání,
- koncepční – učitel by měl znát různé pedagogické trendy, metody a techniky, měl by chápat vývojová stadia dítěte, měl by mít znalosti o organizaci třídy,
- transakční – jedná se o schopnost dosáhnout vzdělávacího cíle efektivně prostřednictvím interakce mezi učitelem a žákem. Učitel by měl umět vybrat vhodné aktivity, pomůcky a materiál, integrovat průběžné hodnocení a provádět průběžnou pedagogickou charakteristiku,
- předmětově obsahové – učitel by měl plně zvládnout obsah daného předmětu, měl by identifikovat slabá místa, která je nutno procvičit a rozvíjet taková, která poskytují prostor pro individuální a skupinovou práci nebo pro hravé aktivity,
- edukační – učitel by měl podporovat kognitivní i nekognitivní vývoj dítěte, měl by být schopný organizovat vzdělávací aktivity vzhledem k vytyčeným cílům,
- hodnotící – jde o schopnost učitele průběžně posuzovat a ověřovat úroveň dosažení předepsaných kompetencí a cílů stanovených v učebních osnovách, schopnost provádět průběžné systematické hodnocení, analyzovat zvyky, hodnoty a postoje dětí, schopnost diagnostikovat problémy a provést akční výzkum,
- organizační – zahrnuje dovednosti učitele dosáhnout vysoké kvality vzdělávacího cíle v minimálním čase při investování minima energie prostřednictvím vhodného a efektivního využívání vzdělávacích pomůcek a aktivní účasti dostupných lidských zdrojů,

¹⁰JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 10.

- kompetence vztahující se k tvorbě učebního materiálu – představují schopnost vytvořit zajímavé učební pomůcky, koncipovat aktivity, rozvíjet textový materiál, schopnost pracovat s materiálem pro žáky se speciálními potřebami, schopnost využívat informační technologie,
- kompetence týkající se spolupráce s rodiči – schopnost učitele získat ke spolupráci rodiče a iniciovat jejich zapojení,
- kompetence týkající se spolupráce s komunitou a jinými organizacemi – učitel musí usilovat o podporu a spolupráci se členy komunity, umět propojovat spolupráci mezi komunitou a školou.¹¹

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) ve spolupráci s odborníky v oblasti školství se snažilo o zavedení kariérního řádu jako profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Mělo představu, že současný kariérní systém bude doplněn o rozvoj profesních kompetencí učitelů. V současné době však stále není dořešeno vytvoření profesního standardu učitelů a ani navrhovaná novela Zák. o PP, která měla navrhovaný kariérní řád uvést do praxe, nebyla schválena.¹²

Na druhé straně, v málokteré profesi je tak důležitá charakteristika osobnosti, tak jako u učitelů. Jako nejdůležitější jsou označovány osobnostní charakteristiky učitelů a charakteristiky činnosti učitelů ve výuce. Za relevantní osobnostní charakteristiky učitele jsou považovány takové vlastnosti, které determinují kvalitu učitele. Mezi ně patří například stupeň dosaženého formálního vzdělání, rozsah výcviku, specializace v předmětech nebo oborech, profesní zkušenost, věk, postoje nebo verbální schopnosti. I když je často používán věk učitele nebo počet let strávených v učitelské profesi jako nepřímá charakteristika indikující profesní zkušenost, empirické výzkumy ukazují, že tyto dvě skutečnosti nejsou jednoznačně ve významné korelaci se vzdělávacími výsledky žáků. Z toho vyplývá, že nabývání profesní zkušenosti může postupovat u různých učitelů různým tempem.¹³

Průcha hovoří o učitelově pedagogickém myšlení. „*To lze chápat jako komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů.*“¹⁴ Obsahově je toto

¹¹VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 38-39.

¹²*Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. [online]

¹³PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 188-190.

¹⁴PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 195.

myšlení orientováno hlavně na samotný edukační proces, na jeho cíle, učivo, na organizaci a metody výuky. Jeho rozsah je však delší. K učitelově pedagogickému myšlení se váže také skutečnost, jak on sám vnímá svou vlastní pedagogickou profesi, jak vnímá své žáky, rodiče, kolegy nebo nadřízené a jaký má vztah ke vzdělávací politice státu.¹⁵

Aby učitel mohl své pedagogické schopnosti rozvíjet, je důležitá jeho sebereflexe. Jedná se o situace, kdy se učitel zamýšlí nad jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti, například nad učivem, jak danou látku žákům předkládá, jaké uplatňuje metody, jak se žáky komunikuje. Sebereflexi je nutné se naučit. Je zvláště důležitá pro začínající učitele, kteří se vyvíjejí. Chce-li začínající učitel čerpat ze svých prvních pokusů poučení, je pro něho logické a efektivní, když bude přemýšlet o důvodech a souvislostech daných jevů a hledat možné varianty vlastního jednání.¹⁶ Aby sebereflexe byla účinná, musí mít učitel zpětnou vazbu o své pedagogické činnosti. Tu může získat například prostřednictvím videozáznamu, který zachycuje jeho činnost ve vyučovací hodině, díky naslouchání názorům žáků na výuku nebo hodnocením pohledů kolegů, kteří provádějí v jeho hodinách hospitaci. Na základě těchto zpětnovazebních informací si může klást sebereflekující otázky, které mu následně umožní, že si uvědomí a dokáže popsat dané pedagogické situace a také se z nich může poučit nebo si potvrdit správné reakce. Právě sebereflexe může učiteli napomoci rozvinout, popřípadě změnit jeho pedagogické dovednosti.¹⁷

1.1 Klíčové dovednosti učitele

Efektivnost práce učitele je závislá na kvalitě jeho pedagogických dovedností. Ty se rozvíjejí postupem času a délkou praxe. Záleží také na osobních kvalitách, povahových rysech a osobnosti daného učitele. Tak jako u každé profese i zde platí, že někomu to jde „lehce“ a někdo se „trápí“. U učitelů navíc, pokud patří do té druhé kategorie, jde o to, že neovlivňují jen sebe, ale hlavně své žáky. Každý měl učitele, na kterého vzpomíná i na srazu po 50 letech s láskou, vzpomíná si na jeho jméno, jak učil,

¹⁵PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 195.

¹⁶PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1.vyd. Praha: Triton, 2004, s. 105-106.

¹⁷KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, s. 9.

a naopak měl učitele, který ho zasáhl svým negativismem, nechutí nebo neuměním něco naučit.

Učitelství lze charakterizovat z různých zorných úhlů. Jednou z charakteristik je, že učitelství jsou účelně a cílově orientované činnosti učitele zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů.¹⁸

Existují různé druhy dovedností učitele. Řada dovedností má povahu myšlenkových činností, jako je vymezování výukových cílů vyučovací hodiny, volba výukových metod a učebních pomůcek nebo příprava učebních úloh pro žáky. Tyto dovednosti uplatňuje učitel při přípravě na výuku. Druhá skupina pedagogických dovedností má povahu sociálně komunikativních činností. Při jejich uplatňování ve výuce jde jednak o „převod“ naplánovaných strategií učitele do jazyka pedagogické komunikace a jednak o reagování učitele na neplánované pedagogické situace. To vyžaduje specifické rozhodovací dovednosti a také pedagogické zkušenosti učitele.¹⁹

Mezi základní skupiny klíčových dovedností učitele patří:

- a) plánovací dovednosti – umožňují připravit vyučovací hodinu, například vymezit výukové cíle a zvolit vhodné prostředky k jejich splnění,
- b) dovednosti realizační a řídicí – zajišťují účinnou pedagogickou komunikaci ve vyučovací hodině,
- c) dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě,
- d) dovednosti nezbytné k udržení kázně ve třídě a k řešení výchovných situací,
- e) diagnostické dovednosti – umožňují kontrolovat a hodnotit učební schopnosti žáků,
- f) autodiagnostické dovednosti – spočívají v sebehodnocení učitelovy pedagogické činnosti.²⁰

Je otázkou, do jaké míry se dají pedagogické dovednosti naučit. I když určité pedagogické dovednosti si učitel osvojí během studia a následně je rozvíjí řešením pedagogických situací a problémů během praxe, je nutné si uvědomit, že forma

¹⁸KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 8.

¹⁹KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 8.

²⁰KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 8.

a úroveň jejich uplatňování závisí v největší míře na osobnosti daného učitele, jeho motivaci k sebezdokonalování, schopnostech a dalších vlastnostech. Pedagogické schopnosti tvoří součást vyučovacího stylu učitele.²¹

1.2 Vývoj profesní dráhy učitele

Obecně je vývoj profesní dráhy objasňován jako proces, který je vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází. V případě profesní dráhy pedagogického pracovníka je rozlišováno šest fází:

- 1) volba učitelské profese – jaká je motivace ke studiu pedagogiky
- 2) profesní start – vstup do povolání,
- 3) profesní adaptace – první roky v povolání,
- 4) profesní vzestup – kariérní růst,
- 5) profesní stabilizace – popřípadě profesní migrace a odchod ze školství,
- 6) profesní vyhasínání, resp. profesní konzervatismus.²²

Učitel se v průběhu své profesní kariéry v mnoha ohledech mění. Jednak nabírá zkušenosti, osvojuje si nové dovednosti a poznatky. Je kultivovanější a moudřejší. Dělá věci lépe, rychleji a s větší jistotou. Na druhé straně může být unavenější, pesimističtější nebo dokonce může profesně vyhořet.²³

Lukas ve své analýze teorií učitelova vývoje rozlišuje mezi užším a širším pojetím. Užší pojetí je nejčastěji konstruováno jako aplikace dílčího vývojového pohledu z hlediska vědní disciplíny. V analýze je, v rámci užšího pojetí, rozlišováno užší psychologické pojetí, které aplikuje na vývoj učitele obecná vývojová stádia z pohledu sociální nebo ontogenetické psychologie a užší pedagogické pojetí. To akceptuje vývoj učitelových profesních znalostí a dovedností.²⁴

²¹KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 9.

²²PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 174-175.

²³JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudemus, 2013, s. 26.

²⁴LUKAS, Josef. *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů*. (1. část). Pedagogika, 2007. [online]

V rámci užšího psychologického pojetí vývoje učitele je jedna verze profesního vývoje učitele vyjádřena prostřednictvím cyklicky se opakujících čtyř fází:

- 1) zkušenost,
- 2) sebereflexe,
- 3) konceptualizace,
- 4) nová hypotéza.²⁵

Obrázek 1 představuje reflektivní klus při učení se, který obsahuje uvedené čtyři fáze profesního vývoje učitele.

Obrázek 1 Reflektivní cyklus při učení se



[Zdroj: JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*, s. 28]

U psychologického pojetí vývoje učitele je důležité si uvědomit, že to, jaké úrovně učitelé ve vývoji dosáhnou, záleží mimo jiné na faktorech z prostředí a úrovni jejich dispozic pro zvládnání učitelské profese.

Pro užší pedagogické pojetí je společná orientace na vývoj profesních znalostí a dovedností. Ty jsou většinou redukovány na vývoj didaktických dovedností v porovnání s širším pojetím dovedností, jako jsou složité struktury, které zahrnují smyslové, intelektuální a emociální kvality osobnosti, které se projevují v cílevědomé

²⁵JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 26-28.

a úspěšné realizaci učitelových činností. Podle modelu vývoje kompetentnosti, jehož autory jsou bratři Dreyfusové, je předpoklad, že jedním z klíčových znaků vývoje učitele je růst jeho flexibility při reagování na různé situace. Model rozlišuje stadia:

- a) začínající učitel, který se řídí obecnými pravidly, ještě nemá schopnost improvizace v konkrétních situacích,
- b) pokročilý začátečník,
- c) učitel, který je kvalifikovaný a schopný,
- d) učitel, který je velmi zdatný a schopný, ale kterým se stává pouze část učitelů, kteří mají jasnou představu o svých možnostech, znají své žáky a umí intuitivně reagovat v různých pedagogických situacích,
- e) učitel, který je expertem. Těmto učitelům je vlastní flexibilita, znalost univerzálních schémat v procesu vzdělávání a jejich projevů v konkrétních pedagogických situacích.²⁶

K užšímu pojetí učitelova vývoje jsou také přiřazeny etapy vývoje z hlediska vývoje jeho ega. V souladu s růstem a vývojem učitelova „já“ se mění také způsob jeho jednání a orientace jeho aktivit. Z tohoto hlediska může učitel v průběhu života projít až čtyřmi stadii:

- a) sebeochraňující stadium – učitelovo ego je destabilizované a je nuceno se bránit. Učitel je ve vztazích se žáky impulzivní, není schopen kontroly vlastních emocí a je koncentrován hlavně na sebe,
- b) konformní fáze – je typická snahou učitele žákům pomáhat. Pro učitele je však důležitá pozitivní odezva žáků, pokud tato není, dochází u učitele k frustraci,
- c) fáze spolehlivosti a zaměřenosti – je charakteristická směřováním k úspěšnosti a výkonnosti, dokáže si vytyčovat dlouhodobé cíle vztahující se k jeho profesi,
- d) autonomní fáze – je obdobím růstu tolerance k neslučitelnosti některých požadavků okolí učitele a jeho vlastních potřeb. Učitel dokáže realisticky posuzovat vlastní možnosti a omezení.²⁷

²⁶JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 29.

²⁷JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 28-29.

Společnými rysy užších psychologických i pedagogických pojetí učitelova vývoje je linearita, normativnost a nomotetičnost. Předpokládají obdobnost vývoje u všech učitelů, tím však není přihlíženo k jejich individualitě, dispozicím, specifikům jejich pracovního prostředí a obecně k širšímu pojetí rozdílnosti podmínek. Jsou vyjádřením toho, co je v daném období učitelovy dráhy typické a žádoucí.²⁸

V rámci širších pojetí učitelova vývoje dochází k integraci různých aspektů. Lze mezi ně zařadit teorie rozšířených životních cyklů učitele, koncepci kritických událostí nebo učitelův životní příběh. Jedním z autorů širších koncepcí učitelova vývoje je například Fesslerův model učitelova profesního cyklu, který zahrnuje tři vzájemně komunikující subsystemy, a to osobní, institucionální a profesní. Model vychází z předpokladu, že učitelův vývoj je modifikován mnoha faktory, které zpravidla nelze kauzálně uchopit, vysvětlit a předvídat.²⁹

Na profesní vývoj učitele lze pohlížet také skrze zlomové události v jeho profesní dráze. Vítečková cituje Švaříčka, který se ve svém výzkumu zaměřil na zlomové události učitelů-expertů, kteří mají cca 10 let praxe. Zaznamenal šest zlomových událostí. První je samotný vstup do praxe, kdy jsou představy a ideály konfrontovány s reálnou situací ve třídě. Další zlomová událost je Švaříčkem označována jako situace neprofesionálního učitele. Jde o moment, kdy začínající učitelé opakovaně naráží na neúspěch a za stěžejní považují předání maximálního množství znalostí. Za třetí zlomovou událost ještě v období začínajícího učitele je považováno předčasné vycházení ze třídy do prostoru školy. Jedná se o situace, kdy učitel začne zažívat první úspěchy a následně se snaží prosazovat své nápady, měnit chod školy, což ostatní nelibě přijímají. Další tři zlomové okamžiky se týkají učitelů s delší dobou praxe. Jedná se o skrytý vliv, princip isosthenie a mentorství a nedosažitelného ideálního učitele.

Jiný pohled na kritické fáze v profesi učitele uvádí tyto fáze:

- rozhodnutí stát se učitelem,
- první zkušenosti s vyučováním jiných,
- období prvních 18 měsíců v praxi,
- třetí rok od získání prvního učitelského místa,

²⁸JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 30-31.

²⁹JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 32.

- změny pracovního místa a povýšení v průběhu kariéry,
- období před ukončením učitelské kariéry.³⁰

1.3 Začínající učitel

Profese učitele má svou historii a etapy. Vyznačuje se mnoha specifickými zvláštnostmi, které se plně rozvinou až během pedagogické praxe. Z pohledu této praxe je jasné, že komplexnost situací, ve kterých učitel jedná, není možné zvládnout nějakými recepty, radami nebo poučkami. Osobnost učitele se utváří a transformuje během dlouhého procesu. Ten lze definovat jako tvorbu profesní identity. Ta však není hotovým produktem, ale mění se v průběhu času, vlivem sociálních, psychologických a antropologických souvislostí spojených s člověkem a jeho vývojem. Rovina profesní kariéry se prolíná s osobnostní rovinou a spolu vytvářejí pomyslný uzel sociálních vztahů, které jsou specifickým výkonem této profese.³¹

Vítečková definuje začínajícího učitele jako toho, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Odborná literatura uvádí různé časové rozmezí „začátečnické“. To je většinou odvozováno od typu školy, aprobaci, výši úvazku nebo individuálních zkušeností daného učitele. Obvykle je uváděno období prvních pěti let profesní praxe. První tři roky jsou obdobím objevování, další období začínajícího učitele je obdobím stabilizace, konsolidace didaktického repertoáru. Vedle začátečnického období je uváděno také adaptační období, což je období, kdy je učitel na začátku své profesní dráhy manažersky a organizačně podporován ze strany školy. Za adaptační období je možné považovat první rok praxe. Další roky jsou obdobím stabilizace a ukotvení v profesi. Adaptační období je úsekem v profesní dráze učitele, kdy ten na základě zkušeností a prožitků hodnotí svou činnost, své pojetí výuky a výchovy. V důsledku těchto prvních zkušeností se mohou následně měnit jeho názory a postoje. Adaptační období výrazně zasahuje do osobnosti učitele, do jeho formování a seberegulace. U učitele se vytváří model jeho pedagogického chování a uvažování. Nový učitel se přizpůsobuje pracovnímu prostředí a akceleruje svůj

³⁰VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 33.

³¹CHUDÝ, Štefan a Pavel NEUMEISTER. *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido, 2014, s. 19-20.

profesní rozvoj.³² Profesní stabilizace je obdobím, kdy učitel dostává soustavnou odbornou pomoc, hlavně ze strany uvádějícího učitele. Začínajícímu učiteli chybí pedagogická zkušenost. To může vést k některým problémům. Mezi nejčastější patří skutečnost, že své povinnosti je nucen vykonávat od samého začátku v plné šíři, potřebuje však stále systematickou pomoc a rady. Navíc je pověřován i činnostmi, na něž nebyl školou připravován. Hubermanův model hovoří o prvních třech letech jako o období objevování, následující tři roky jsou obdobím stabilizace a konsolidace didaktického repertoáru.³³ Dalším vymezením začínajícího učitele je zamýšlený kariérní systém MŠMT, kde jde o učitele v kariérním stupni jedna. Do tohoto stupně je zařazen začínající učitel, který je čerstvým absolventem školy vzdělávající učitele nebo učitel přicházející z odborné praxe. Jeho adaptační období bude trvat dva roky, během kterých by mělo dojít k adaptaci učitele na podmínky praxe a přizpůsobení poznatků nabytých v pregraduální přípravě potřebám školy. V průběhu adaptačního období bude začínajícímu učiteli poskytována vícezdrojová podpora pro rozvoj všech profesních kompetencí. Učitel by se měl řídit plánem svého profesního rozvoje, kdy na jeho konci by mělo dojít k jeho vyhodnocení.³⁴

Příprava učitelů je náročný proces, v němž studium pedagogické fakulty představuje rozhodující, ale nikoliv konečnou etapu. Vysoká škola není tím, kdo by byl schopen připravit hotového odborníka, ale vytváří předpoklady pro úspěšný start. Profesní start, jakožto vstup mladého člověka do výkonu povolání, na něž se v rámci studia připravoval, se odehrává ve všech profesích. V mnoha povoláních je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese. Pracovní odpovědnost a zkušenosti praxe nabývá pomalu v určitých fázích. Může spoléhat na rady a kooperaci se zkušenými spolupracovníky. V profesi učitele tento postup neplatí. Absolvent se stává učitelem až na základě každodenní praxe. Ze studenta, který se na budoucí povolání připravoval spíše teoreticky, se stává učitelem, který je každý den vystaven dynamické edukační realitě. Od prvních dnů nástupu do praxe přebírá všechny povinnosti „normálního“ učitele, své povinnosti vykonává v plné šíři s plnou zodpovědností. Navíc se začínající učitel už během prvního roku svého působení může stát třídním učitelem, správcem kabinetu, vedoucím kroužků, organizátorem akcí a soutěží apod. Danou práci vykonává sám, tzn., že na svých hodinách nemá kromě

³²VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 88.

³³VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 26-28.

³⁴*Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. [online]

žáků nikoho, kdo by mu radil a pomáhal. Začínající učitel je konfrontován se třemi okruhy rozporů. Jde o rozpor mezi vědomostmi a zkušenostmi, mezi osobními aspiracemi a potřebami organizace, mezi aktuálním postavením a perspektivou, která ho čeká.³⁵ Některé země mají zavedenou instituci uvádějícího učitele. Je to zkušený pedagog, který se ve škole stará o začínajícího učitele, hlavně po metodické stránce. V České republice je tato instituce zavedena od roku 1977 vyhláškou Ministerstva školství č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. V praxi se však institut uvádějícího učitele neprovádí povinně.³⁶

Na začátku své profesní dráhy se začínající učitel koncentruje hlavně na to, jak se zhostit své nové role, jak se stát učitelem. Přijímá nové odpovědnosti, má na starosti třídu, vzniká v něm rozpor mezi jeho ideály a realitou ve třídě. V počáteční fázi učitelé často používají techniky „přežití“ nebo „pokus/omyl“, což je didaktická metoda, při které lze použít různé metody, formy nebo prostředky podle vlastní volby. Její výhodou je podpora tvůrčího myšlení a přístupu k řešení problému. Naopak nevýhodou je, že dochází k častým chybám, a je proto zdlouhavá. Odborníci uvádějí, že na hladký průběh profesního startu mají vliv individuální dispozice, rodina a vývojové vlivy dospělých, samostatnost při plnění úkolů a podpora začínajícího učitele.³⁷

V prvních letech praxe se kladou základy učitelových pedagogických zkušeností, které mohou být obohaceny o vlastní postřeh a přemýšlení a mohou být počátkem jeho tvůrčího rozvoje. Hrozí však riziko, že pokud bude učitel pouze povrchně registrovat schematické a stereotypní řešení a metodické postupy, může toto období být začátkem jeho rutinérství. Toto období, hlavně první rok praxe, je obdobím konfrontace představ učitele se skutečností, respektive konfrontace teorie s praxí. U nastupujícího učitele dochází k zásadní záměně rolí, kdy z žáka a posluchače, který byl řadu let veden a kontrolován, se stává učitel, který má za úkol sám odpovědně vést, systematicky rozvíjet a objektivně hodnotit desítky žáků. Problematické to může být hlavně v situaci, kdy učitel je, díky svému věku, svými názory nebo formou chování, blíže svým žákům než ostatním členům pedagogického sboru. Zvláště problematické to je u začínajících učitelů v rámci středoškolského vzdělání. Učitel se tak dostává do situace, kdy je nucen

³⁵VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 75.

³⁶PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 208-210.

³⁷VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 28.

v určité míře korigovat své dosavadní názory na chování, vyjadřování nebo oblékání. Na začínajícího učitele jsou kladeny vysoké nároky týkající se mezilidských vztahů. Učitel se dostává do velmi těsného kontaktu s desítkami žáků všech tříd, v nichž vyučuje, navazuje kontakty s rodiči žáků, s pracovníky místních kulturních a vzdělávacích institucí a dalšími občany města nebo obce. Ti všichni očekávají chování a jednání na vysoké morální a odborné úrovni.³⁸ První tři roky jsou navíc zlomovými také v souvislosti s rozhodováním o případném odchodu nebo setrvání v této profesi. Provedené studie, které se odchodem učitelů zabývají, poukazují, že právě nejvíce jsou drop-outem ohroženi začínající učitelé, k obratu dochází po pěti letech praxe. Existuje několik příčin odchodu. Patří mezi ně důvody v rovině interaktivní, což je vysoký počet žáků ve třídě, špatné vztahy se žáky, kázeňské problémy, nezájem o učení nebo nedostatečná motivace žáků. Další rovinou je škola, hlavně sociodemografická charakteristika školy, například žákovská populace se zastoupením etnických menšin, nedostatečná vybavenost škol, vysoký úvazek a velká pracovní zátěž, klima školy nebo nedostatek podpory. Poslední dimenzí je rovina kulturní, která v sobě skrývá nedostatek spolupráce a podporu ze strany rodičů, klesající hodnota vzdělání, nízké finanční ohodnocení, nárůst nároků na učitele a vzdělávací politika.³⁹

Vítečková uvádí, že profesní dráha učitele se nerovná jeho kariéernímu nebo profesnímu rozvoji. Pod profesním rozvojem si lze představit jakoukoliv činnost, která rozvíjí schopnosti, znalosti a další dispozice učitele. Jde o dlouhodobý proces, který zahrnuje aktivity, jako jsou například kurzy, školení nebo také samostudium. Významnou roli v procesu utváření pedagogických dovedností má i experimentování učitele. Důležitá je schopnost sebereflexe, kdy začínající učitel si uvědomuje své chování a komunikaci se žáky a dokáže své reakce na různé situace reflektovat. Právě schopnost sebereflexe se odvíjí od individuálních dispozic a implicitních předpokladů učitele.⁴⁰

Začínající učitel má řadu profesionálních potíží, dopouští se omylů a chyb. Ty nelze ani podceňovat, ale ani zveličovat. V této fázi nemá ještě rozvinuté mechanismy sebereflexe. Ta je úzce spojena také s osobnostními vlastnostmi jedince, jeho viděním edukační reality a procesem, jak se rozhoduje. V procesu rozhodování se navíc mohou odrážet jeho subjektivní pocity. Na jedné straně stojí plánovaný postup (představy), na

³⁸ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 9-16.

³⁹VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 77.

⁴⁰VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 34.

straně druhé stojí realita se svými okolnostmi. Rozhodování a následný výsledek je ovlivňován čtyřmi základními činnostmi:

- a) stabilní interní činností – schopnostmi,
- b) nestabilní interní činností – úsilím,
- c) stabilní externí činností – obtížností,
- d) nestabilní externí činností – náhodou.⁴¹

Průcha vymezuje jako hlavní příčiny šoku z reality u začínajících učitelů:

- a) příčiny spjaté s osobností učitelů – kdy začínající učitelé až po příchodu do praxe zjišťují, že nejsou pro tuto práci psychicky vybaveni – chybí jim hlasové vybavení na několikahodinovou každodenní mluvu k žákům, nejsou schopni zvládat stres a nedisciplinovanost žáků apod.,
- b) příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů – kdy někteří začínající učitelé zjišťují mezery ve svém vzdělání, vědomostech a dovednostech, které jsou potřebné k běžným, rutinním činnostem učitelů. Příkladem může být zvládání administrativních činností, jako je vyplňování třídních výkazů, korespondence s rodiči nebo s úřady,
- c) příčiny spjaté se situacemi ve škole – zde patří například špatná vybavenost odborných učeben pomůckami, chybějící učebnice, příliš autoritativní vedení školy apod.⁴²

Empirický výzkum z let 1990 – 1992 provedený docentem Pedagogické fakulty MU v Brně O. Šimoníkem, který provedl šetření u 141 začínajících učitelů na druhém stupni základních škol, zkoumal tři oblasti. První bylo přijetí nastupujících učitelů ve škole a jejich pracovní podmínky, druhou oblastí byly nedostatky v práci začínajících učitelů a třetí zhodnocení absolvovaného učitelského studia. V rámci odpovědí na otázku „co vás při nástupu do školy zklamalo“ mezi nejčastějšími odpověďmi bylo nedostatečné vybavení školy, neukázněné chování, agresivita žáků nebo množství přestupků, nezájem žáků o školu a učení nebo špatná organizace práce ve škole. Mezi příjemné překvapení začínajících učitelů naopak patřil dobrý učitelský kolektiv, vzájemná úcta a pomoc nebo

⁴¹CHUDÝ, Štefan a Pavel NEUMEISTER. *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno: Paido, 2014, s. 25-26.

⁴² PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 210-211.

materiální vybavení školy. Průzkum ukázal, že 48,9 % dotázaných vykonává učitelské povolání se zaujetím, naopak 0,7 % zvažuje odchod ze školství.⁴³

Teoretičtí pracovníci, zkušení i začínající učitelé se shodují v tom, že učitelé přicházející z vysoké školy mají velmi dobré teoretické znalosti, ale neumějí je uplatnit v praxi. Co jim chybí, jsou základní dovednosti, jsou ve svém jednání nejistí a mají absenci zkušeností. Od mladého učitele se však v praxi očekává, že své teoretické poznatky bude schopen okamžitě realizovat v každodenní pedagogické praxi, ne mechanicky, ale tvůrčím způsobem podle specifických podmínek žáků. V rámci empirického výzkumu docenta Šimoníka bylo vytipovaným začínajícím učitelům předloženo 24 pedagogických činností, které vykonávají s obtížemi s tím, aby bylo z jejich strany posouzeno, jak byli nebo nebyli na tyto činnosti připravováni studiem. S nejmenším výskytem profesních potíží respondenti vykonávali činnosti, jako je adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok a časové rozvržení vyučovací hodiny, vysvětlení nové látky, volba a použití učebních pomůcek, organizace samostatné práce žáků, hodnocení a klasifikace žáků nebo spolupráce s ostatními pedagogy. V těchto případech tyto činnosti vykonávalo bez profesních potíží od 68 do 73 % dotazovaných. Ti také uvedli, že na výkon těchto činností byli připravováni. Naopak největších profesních potíží dosahovali začínající učitelé u činností udržení pozornosti žáků, diagnostika osobnosti žáka, udržení kázně při vyučování a práce s neprospívajícími žáky. U posledních dvou činností dosáhl počet učitelů, pro které toto bylo obtížné, přes 75 %. Současně učitelé uvedli, že na výkon těchto činností nebyli připravováni.⁴⁴

Podobný přehled potíží začínajících učitelů uvádí také Vítečková. Jedná se o přehled problémů uváděných studenty, které nástup do praxe teprve čeká. Nejčastěji se studenti učitelství obávají, že ve své budoucí profesi nebudou umět navázat kontakt se žáky, nestihnou probrat danou látku v hodině, nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka, nebudou mít respekt jak svých kolegů, tak žáků a jejich rodičů, žáci nebudou dávat v hodině pozor, nebudou plnit zadané úkoly, budou neukázněni, žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami.⁴⁵

⁴³ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 12-14.

⁴⁴ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 38-63.

⁴⁵VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 106.

Jednotlivé složité činnosti začínajícího učitele specifikovat do následujících činností:

- a) legislativně-dokumentační – neznalost školských zákonů a orientace v nich, problémy s vedením dokumentace, například tvorba časově-tematických plánů, zápis do třídních knih,
- b) výchovně-disciplinární – vést vyučování bez větších kázeňských problémů, zaujmout nekonfliktní stanovisko k rozličným situacím se žáky,
- c) organizačně-komunikační – neschopnost dodržovat určený a vymezený čas při výuce, problémy s používáním náročné terminologie při výuce, adekvátní komunikace s rodiči,
- d) seberefektivně-uvažující – neuvědomění si chyb jak ve výchovně-vzdělávacím procesu, tak v komunikaci.⁴⁶

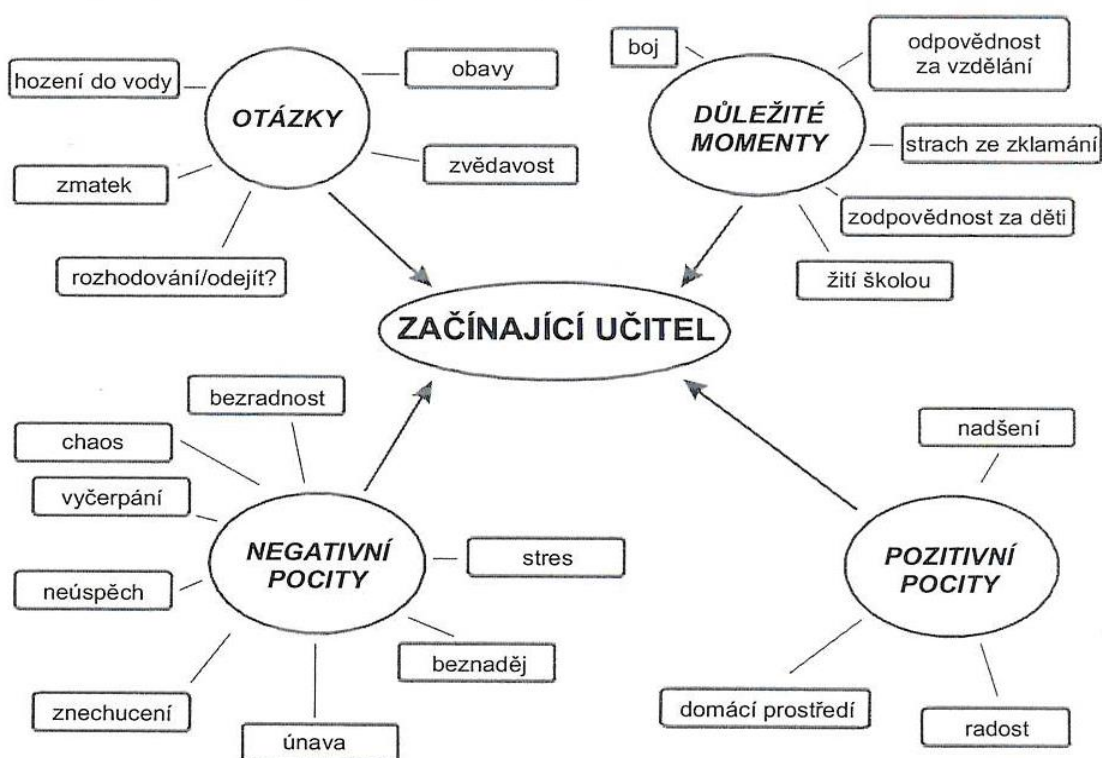
Začínající učitelé si uvědomují, že existuje spousta činností, které není možno zprostředkovat nebo natrénovat během studia, protože se vyskytují pouze ve škole, navíc v nepředvídatelných modifikacích, jako jsou otázky žáků, jejich nečekané reakce, problémové situace nebo případy neobvyklého chování. Podlahová doporučuje rady, jak se začínající učitelé mohou stavět ke svým začátkům:

- a) můžou vycházet ze své osobní zkušenosti, kdy napodobují, co viděli jako žáci a co se jim líbilo, ale tyto své zkušenosti spojí se svými kompetencemi, které získali během studia vysoké školy a zváží, co je dobré a co špatné,
- b) své teoretické pedagogické vědomosti postaví do komparativního vztahu se skutečností a použijí schopnost kritického myšlení,
- c) v rámci praxe se budou snažit uplatňovat nové postupy, které se naučili během vysokoškolského studia a nestanou se vězni osnov, plánů a učebnic, nestanou se pouhými zprostředkovateli učiva, ale budou mít snahu vytvářet žákům podmínky pro to, aby se mohli a chtěli učit,
- d) musí se naučit umět se rychle zorientovat a reagovat na změnu podmínek.⁴⁷

⁴⁶VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 108-109.

⁴⁷PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004, s. 14.

Obrázek 2 Pocity začínajícího učitele



[Zdroj: VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*, s. 111]

Obrázek 2 ukazuje, že u začínajících učitelů převažují spíše negativní pocity. Mezi ně patří stres, vyčerpání, únava. Do těchto pocitů se promítá také zodpovědnost, kterou mají začínající učitelé vůči sobě, žákům a okolí. Postupně negativní pocity ustupují do pozadí a časem převažují pozitivní pocity.

Formování osobnosti začínajícího učitele se prolíná s jeho osobnostními a profesními potřebami. Pokud se chce jednotlivec rozvíjet, měl by vycházet ze svých neuspokojených potřeb. Tyto potřeby si však musí začínající učitel uvědomovat a umět je identifikovat. Většina výzkumů je orientována pouze na potíže začínajícího učitele, ale nepoukazují na to, co umí, na čem může stavět svou učitelskou praxi, jak podporovat jeho sebevědomí a sebejistotu. To, že začínající učitelé mají problémy začátečníků, je pochopitelné. K uvědomění si potřeb osobního růstu, rozvoje a profesních potřeb dochází až na základě postupné praxe. Výzkumná šetření ukazují, že mezi potřeby, které začínající učitelé vnímají, patří potřeba praktického rozvíjení vlastních metodických a didaktických dovedností, zlepšení schopnosti řešení obtížných a zátěžových situací souvisejících s napětím a konflikty. Další potřebnou oblastí je další

odborné vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky. Výzkum naopak ukázal, že otázka nalezení sebedůvěry a jistoty není pro začínající učitele až tak potřebná. Také neuvažují o potřebě zlepšení svých interpersonálních dovedností, mezi které patří kooperace, asertivita, empatie nebo sociální vnímání. Přitom tyto dovednosti se podílejí na množství proměnných a změn, které formují učitelovu osobnost.⁴⁸

V praxi se často hovoří o tom, že začínající učitelé jsou pro školu zdrojem inovačních nápadů. Současně však často dochází k situacím, že jejich inovativnosti se ve školách nedostává prostor, naopak se spíše často integrují do existující kultury a přizpůsobují se normám školy. Tím se promarní jejich potenciál k realizaci změn v praxi. Někdy mohou začínající učitelé měnit existující kulturu školy. Jedná se však o školy, kde jsou zkušení učitelé otevření novým myšlenkám a přístupům.

Pro začínajícího učitele je také důležitá zpětná vazba, kterou mu mohou poskytovat jeho kolegové, uvádějící učitelé nebo mentoři. Zpětná vazba může plnit funkci čistícího a přibližovacího prostředku. Aby byla účinná, měla by se vztahovat ke konkrétnímu chování nebo události, měla by maximálně popisovat, méně hodnotit nebo interpretovat, podporovat změny. Měla by také probíhat oběma směry a hlavně nastat bezprostředně. Často se stává, že začínající učitel vstupuje do nového kolektivu plný nadšený a nových nápadů. Místo pozitivní zpětné vazby však přichází zpětná vazba negativní, která může vést k jeho stagnaci.⁴⁹

1.4 Uvádějící učitel

S příchodem začínajícího učitele do školy dochází k jeho začlenění do učitelského sboru, jehož profesionální i věková struktura je značně odlišná od prostředí vysoké školy. Způsob, jakým jsou nastupující učitelé přijímáni vedením školy i svými kolegy, utváří vzájemné vztahy a formuje vědomí sounáležitosti. Nástupní pracoviště by mělo začínajícímu učiteli poskytnout nezbytnou adekvátní pomoc. Vedení mladých učitelů na prvních pracovištích má významný vliv na jejich profesionální vývoj. Dochází k jejich seznamování s novými kolegy, žáky, novými povinnostmi, uspořádáním a vybavením školy. Denně řeší otázky, které vyplývají ze složitosti výchovně vzdělávacího procesu a při jejich řešení potřebují povzbuzení, radu nebo poučení. Řada činností se neobejde

⁴⁸VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 122.

⁴⁹VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 92.

bez pomoci spolupracovníků. V této souvislosti se hovoří o tzv. uvádění mladých učitelů do praxe.⁵⁰ Vztah s uvádějícím učitelem, mentory a kolegy je často důležitým činitelem při rozhodování, zda se začínající učitel rozhodne v učitelském povolání pokračovat, nebo převládne jeho touha odejít. V praxi je velmi důležité, jaké mechanismy uvádění nového učitele do praxe bude konkrétní ředitel školy používat, jaký přístup bude na konkrétní škole realizován. Podpora začínajícího učitele z hlediska jeho profesního růstu je zaměřena hlavně na získání větší sebedůvěry při uplatňování základních učitelských kompetencí, včetně pedagogických znalostí a dovedností.⁵¹

Uvádění začínajících učitelů má mnoho účelů. Pomáhá k získání dovedností, které si během studia neosvojili, a tím zvyšuje jejich jistotu ve vykonávání všech oblastí profesních činností. Kvalita poskytnuté podpory má vliv na úspěšnost daného učitele v následné praxi. Aby bylo zavádění funkční, je nutno respektovat určitá pravidla, jako je jasné vymezení rolí a zodpovědnosti a nastavení formy spolupráce. Kromě podpory profesní a sociální je pro začínající učitele důležitá také podpora osobnostně emocionální. Je důležité cítit podporu jak od uvádějícího učitele, tak od ostatních kolegů a vedení školy.⁵²

Uvádějící učitel je pedagog, ke kterému je přidělen nastupující učitel. Jeho úkolem je pomáhat, sledovat učitelův růst a hodnotit jeho pokroky. Období, kdy dochází k zaučování a uvádění do praxe bývá v délce cca jednoho roku. Z hlediska vztahu uvádějících učitelů k začínajícím učitelům je možné vymezit dva krajní typy. Jedni se na svou funkci a nové učitele těší, druzí je berou jako velkou neznámou nebo někoho, kdo nemá dostatek zkušeností a velkou výkonnost. Mezi těmito krajnostmi existuje celá škála variant typů uvádějících učitelů. Instituce uvádějícího učitele by měla být začínajícím učitelem brána jako vstřícný krok a nabídka spolupráce. Měli by mezi sebou navázat bližší vztah, kdy začínající učitel by měl brát svého staršího kolegu jako někoho, komu se může svěřit s eventuálními nesnázemi. Naopak uvádějící učitel by neměl pouze zaujmout pozici kontrolora nebo dokonce omezovat jeho tvůrčí nápady. Měl by zaujmout pozitivní stanovisko, i když určitě tato práce není jednoduchá a nemusí být ani honorovaná, pokud ředitel školy neocení uvádějícího učitele v rámci osobního ohodnocení v pohyblivé složce mzdy. Jelikož není stanoven přesný obsah

⁵⁰ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 22-24.

⁵¹VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 88.

⁵²VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 88.

toho, co má uvádějící učitel svému kolegovi poskytnout, v naprosté většině případů se řídí tím, co podle jeho soudu mladší kolega potřebuje, v čem si počíná neobratně nebo nezkušeně a o čem mu chybí informace nebo vědomosti. Reaguje přitom na okamžité situace, které přichází a o kterých soudí, že jsou pro začínajícího učitele obtížné nebo neznámé, popř. když po něm požaduje informaci nebo radu.⁵³

Dle vyjádření ministerstva školství až 80 % učitelů se při zahájení praxe může spolehnout na pomoc uvádějícího učitele. Nejčastěji noví učitelé potřebují poradit s kázeňskými problémy, s vedením školní dokumentace nebo s hodnocením žáků. Důležitá je také pomoc při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se jedná o nadané žáky nebo naopak žáky s poruchami učení, cizince apod. Zde právě potřebují největší pomoc začínající učitelé na 1. stupni základní školy. Mezi nejčastější faktory, na jejichž základě bývá začínajícím učitelům přidělen uvádějící učitel, patří stejná nebo blízká aproba, zkušenosti uvádějícího učitele nebo výuka ve stejných třídách.⁵⁴

Oblasti pomoci uvádějícího učitele lze rozdělit podle oblastí a rovin učitelské práce následovně:

- 1) v rámci seznámení s provozem školy poskytnout informace o materiálním zajištění výuky, vedení nezbytné dokumentace a školní administrativy, zásady pro sestavování rozvrhu nebo povinnosti dozoru například v jídelně nebo na chodbách, organizační povinnosti při činnostech, které probíhají mimo školu,
- 2) poskytnout pomoc při přípravě a realizaci výuky, hlavně při sestavování tematických plánů, při přípravě vyučovací hodiny, vč. její realizace, při seznámení s osnovami, učebním plánem, při seznámení s učebnicemi a dalšími pomůckami, při analýze výsledků v jednotlivých předmětech,
- 3) poskytnout pomoc při seznamování s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy, vč. reagování na konkrétní výchovné problémy ve třídě, možnosti spolupráce s ostatními pedagogy a výchovným poradcem, pomoc při diagnostice sociálního a rodinného prostředí žáků, při realizaci integrace handicapovaných žáků a žáků jiného etnika nebo metodickou pomoc při přípravě a vedení třídnických hodin, při navazování kontaktů a při spolupráci s rodiči,

⁵³PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, s. 48-50.

⁵⁴*Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele*. [online]

- 4) poskytnout pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči, kdy pomáhá s formami kontaktu školy a rodiny nebo s rodiči dětí, které jsou talentované, handicapované nebo problémové,
- 5) poskytnout informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy, kdy mu pomáhá v orientaci ve veřejném, politickém a společenském životě města nebo obce, ukazuje ekonomické, finanční a provozní podmínky školy, možnosti spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, výchovnými a poradenskými centry a orgány sociální péče, policií, lékaři nebo zájmovými organizacemi, pomáhá při orientaci v možnostech dalšího vzdělávání učitelů a možnostech jejich kariérního růstu.

Uvedené oblasti obsahují neúplný výčet aktivit a činností, kdy dostává začínající učitel potřebnou pomoc. Je na uvádějícím učiteli, aby o potřebných informacích a radách dokázal s mladším kolegou diskutovat a hledat řešení. Zásadně by mělo platit, že poznávací iniciativa a aktivita by měla směřovat hlavně od začínajícího k uvádějícímu učiteli. Ten následně může udělovat konkrétní rady, dávat doporučení, upozorňovat na kritické momenty, omezovat neefektivní nebo rizikové kroky. Důležitou součástí je chvála a povzbuzení, i když stejně důležitá je konstruktivní kritika. Jak začínající učitel s případnou kritikou a dobře míněnými radami naloží, je na něm a záleží na jeho přístupu a schopnosti sebereflexe. Na druhé straně je instituce uvádějícího učitele přínosná i pro něj samotného. Zájem a dotazy začínajícího učitele zvyšují jeho sebehodnocení a nabízí jiný pohled na jeho vlastní kompetence a lidské kvality.⁵⁵

Mezi formy spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele patří vzájemné hospitace spojené s rozbory pozorovaných hodin, pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením, neformální kontakty ve sborovně nebo kabinetu, společná účast na metodických akcích školy nebo na programech dalšího vzdělávání pedagogů, společné organizování akcí pro žáky nebo pro rodiče v rámci mimoškolních činností. Jako možné metody práce uvádějícího učitele je uváděno koučování, mentorská pomoc, instruktáž při výkonu práce, konzultování, asistování, rotace práce nebo stínování.⁵⁶

Na druhé straně je nutno říci, že uvádějící ani začínající učitelé nemají v České republice vytvořeny základní podmínky pro vzájemnou spolupráci. Mezi ně by mohlo

⁵⁵PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, s. 51-55.

⁵⁶PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, s. 55-58.

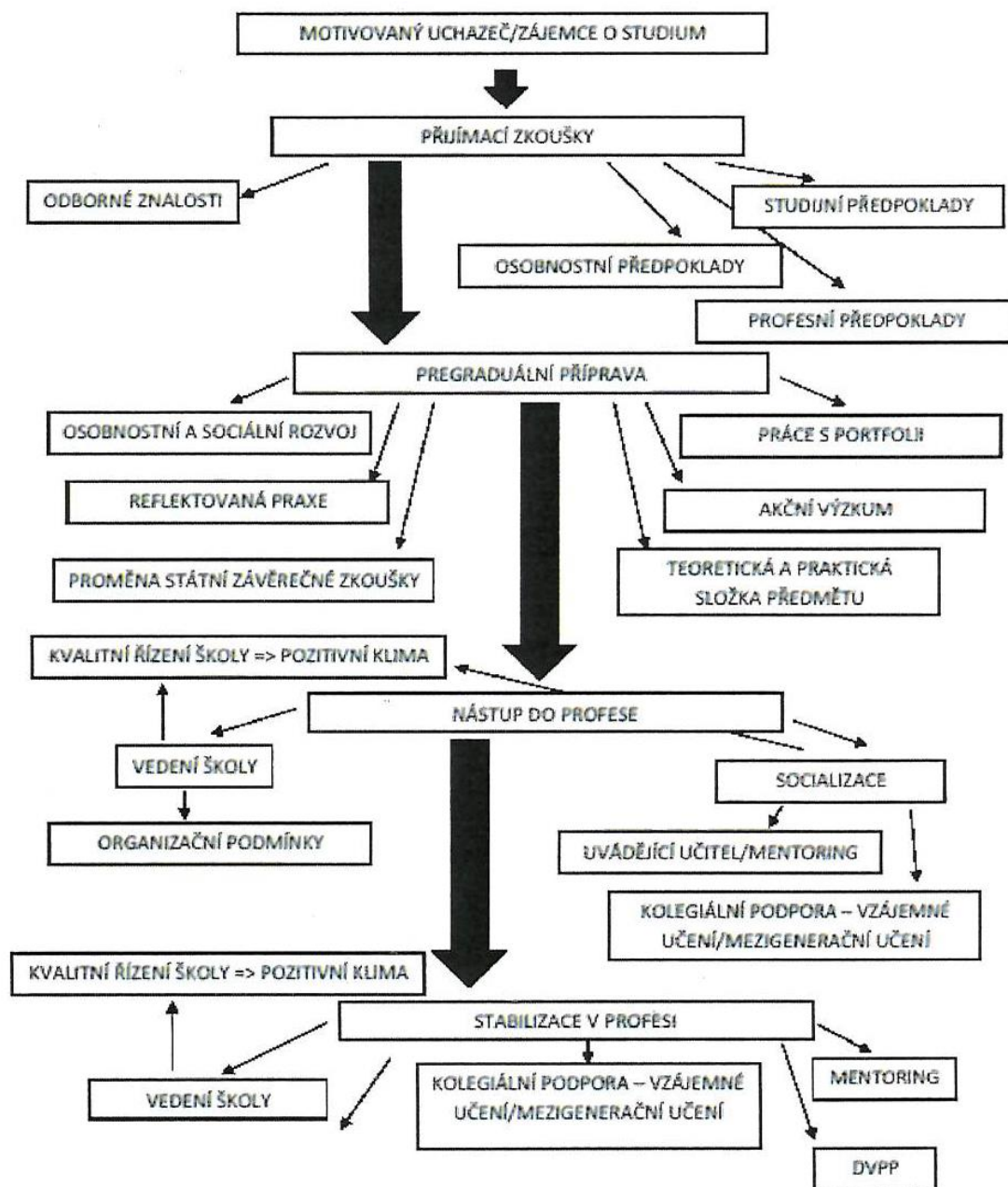
patřit snížení hodin přímé pedagogické práce nebo speciální úprava rozvrhu tak, aby byl prostor pro vzájemné setkávání a konzultace.⁵⁷

V souvislosti s podporou začínajícího učitele se také objevuje pojem mentoringu. Jedná se o kolegiální podporu, která se neváže pouze k začínajícímu učiteli. Mentoring je vnímán jako důležitá komponenta prostředí školy. Lze ho vymezit jako intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje. Mezi mentorem a mentorovaným dochází k hlubšímu vzájemnému poznání a posílení pocitu sounáležitosti. Mentoring rozvíjí u mentorovaného jeho odborné a osobnostní kompetence, u začínajících učitelů je zaměřen na adaptaci a socializaci v novém prostředí. Existuje také externí mentoring, kdy jej zajišťuje pracovník z jiné školy nebo instituce, nemusí mít stejnou aprobaci a zaměření. Samotní mentoři by neměli být pouze dobrými učiteli, ale měli by mít schopnost vzdělávat dospělé, věřit v začínajícího učitele a v jeho schopnosti, měli by umět vytvářet a udržovat profesní vztahy s učiteli, podporovat jejich kompetence, umět dávat a přijímat zpětnou vazbu, mít dobré personální a komunikační schopnosti, schopnost naslouchat, projevovat empatii, umět ocenit propojení praxe s teorií nebo mít organizační schopnosti.⁵⁸ Obrázek 3 ukazuje cestu učitele od studia na vysoké škole po stabilizaci v učitelské profesi. Současně předkládá, co vše na něho může působit a podporovat ho, aby tato cesta byla úspěšná.

⁵⁷VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 88.

⁵⁸VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, s. 90-92.

Obrázek 3 Podpora adaptace začínajícího učitele v kontextu jeho profesního vývoje



[Zdroj: VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*, s. 145]

2 Kázeň ve škole

Kázeň představuje řád nebo pořádek, který je nutný, aby se žáci mohli efektivně učit. Problematika kázně, autority, odpovědnosti, práv a povinností je tématem nejen v odborných kruzích, ale také v okruhu široké laické veřejnosti. U dnešních dětí a mládeže se stále ve větší míře projevuje citová plochost, agresivita, bezohlednost a morální relativismus. To se také negativně odráží v podobě kázně ve školách. Právě nekázeň ve školách představuje jeden z hlavních stresorů jak u dětí, tak učitelů.⁵⁹

Kázeň lze také definovat jako vědomé dodržování zadaných norem. Interpretace kázně se vztahují k následujícím oblastem:

- cíle kázně – nově je zdůrazňována sebekázeň, sebeovládání, zodpovědnost za své chování,
- funkce kázně – kázeň není pouze předpokladem efektivního učení a kvalitního školního výkonu, ale také podmínkou, aby mohlo vyučování vůbec probíhat a také zárukou bezpečnosti žáků a učitelů ve škole,
- obsah kázně – vnitřní kázeň, pasivní nebo aktivní kázeň, kdy kázeň nespočívá v tom, že žák nic špatného neprovede, ale obsahuje aktivní moment ve smyslu žákova napomáhání budování kázně a slušnosti ve škole,
- konstituování norem kázně – participace žáků na tvorbě pravidel chování ve třídě nebo dokonce tvorby školního řádu,
- zodpovědnost za kázeň žáků – zde spadá výchovná funkce školy. Škola by měla vést žáky k prosociálním postojům, pěstovat a rozvíjet u dětí sociální dovednosti, učit je kázní a odpovědnosti,
- rozvíjení kázně – výchova ke kázní je dlouhodobým procesem, který nikdy nekončí,
- metody přispívající k ukázněnosti žáků – k dosažení kázně se nepoužívají pouze tradiční kázeňské prostředky, kterými je odměna, trest, dozor, příklad, rozkaz nebo zákaz, ale také učební metody a organizační formy, které svou podstatou a svým založením vedou žáky ke kázní, toleranci, slušnosti a ohleduplnosti.

⁵⁹BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 15.

Mezi tyto metody patří například projektová výuka, kooperativní učení, skupinová práce nebo dramatická výchova. Současně se začínají ve zvýšené míře používat metody pěstování odolnosti vůči agresivitě a manipulaci ze strany spolužáků, asertivní výchova a jiné.⁶⁰

Školní kázeň lze definovat jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy. Spočívá v tom, jak žáci dokážou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na splnění stanovených cílů výuky a podílí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevy kázně lze vidět v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění úkolů jak v oblasti chování žáků, tak jejich ostatních projevů týkajících se přípravy na výuku, pravidelnosti školní docházky, šetrného zacházení s věcmi apod.⁶¹ Kázeň je důležitá jak pro ochranu žáků, tak i učitelů. Kázeň neboli bezpečné školní klima, bývá řazeno ke znakům tzv. dobré školy. Žáci od učitele očekávají, že bude umět nastolit kázeň a pořádek. Většina dětí, zvláště na prvním stupni základní školy, si přeje, aby byla kázeň ve škole dodržována, protože pro ně znamená ochranu, bezpečí a jistotu. Mezi největší problémy dnešních dětí patří šikana. Mnoho dětí prožívá při docházce do školy muka, nechtějí do ní chodit, protože neví (nebo spíše ví), co je tam zase čeká. Řada šikanovaných obětí si nese toto trauma do pozdního věku, někteří končí v péči psychologů nebo se uchylují k sebevraždě. Varovným trendem je snižující se věk agresorů, kdy šikana pronikla dokonce do prvních ročníků základních škol.⁶²

Kázeň jako ochranu dítěte ve škole lze chápat ve smyslu:

- a) orientačním – kázeň může fungovat jako ochrana před „zblouděním“, kdy dítě, které nedodržuje pravidla kázně, nerespektuje normy chování, ztratí orientaci v životě a nese si následky i v dospělosti,
- b) bezpečnostním – kázeň je nástroj ochrany žáků před šikanou a násilím ze strany spolužáků,

⁶⁰ BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 36-38.

⁶¹ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 16.

⁶² BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 35.

- c) výkonovém – kázeň zvyšuje výkon a efektivitu práce, snižuje ztráty ve výuce způsobené rušivým chováním žáků,
- d) hygienickém – kázeň chrání žáky před škodlivými vlivy, včetně drog, kouření a alkoholu,
- e) ekonomickém – kázeň zabraňuje finančním ztrátám, které vznikají vandalismem nebo odcizením majetku, díky krádežím mezi žáky,
- f) prognostickém – kázeň dokáže chránit člověka před sebou samým, před budoucími problémy, přispívá ke zdravému růstu a vývoji člověka.⁶³

Kázeň, respektive nekázeň dětí ve škole se týká také učitelů. Ukazuje se, že kázeň je základním předpokladem efektivního učení a bezpečnosti žáků. Současně je také nástrojem ochrany učitelů, kteří v dnešní době mohou být dokonce předmětem šikany ze strany žáků. Tento problém se spíše vyskytuje na středních školách, popř. na druhém stupni základních škol. Agresivní žáci si i mezi učiteli najdou nejslabší článek a na něm jsou schopni si vybíjet svou zlost a agresivitu. Nemusí to být problém žáků ze sociálně vyloučených skupin, agresori mohou vyrůstat i v dobře situovaných rodinách s kvalitním zázemím. V roce 2004 došlo v České republice k prvnímu případu zavraždění učitele žákem, kdy student druhého ročníku Středního odborného učiliště ve Svitavách ubodal nožem přímo při vyučování svého šedesátiletého učitele.

V rámci kázně jako ochrany ve smyslu výkonovém učitel, který učí ve škole nebo třídě, kde panuje velká nekázeň, dochází k neustálému narušování průběhu vyučování a on musí řešit spory mezi žáky, zabývat se jejich kázeňskými přestupky, čelit projevům drzosti a vulgárnosti žáků vůči své osobě, ztrácí energii a chuť do práce. Logicky dochází k tomu, že podává nižší výkon, práce ho netěší, stává se podrážděným, nervózním nebo naopak chladným až nepříjemným. V konečném důsledku může dojít k situaci, že takový učitel ztrácí autoritu i u zbytku slušných žáků. Ocítá se tak v začarovaném kruhu, kdy díky nezájmu žáků je ničemu nenaučí, ti se naopak nudí, mají pocit zbytečné ztráty času a pokračují v nekázní nebo ji dokonce ještě stupňují. V případě kázně jako ochrany ve smyslu prognostickém je nutné si uvědomit, že učitelské povolání, úzce svázané s nekázní žáků, může u učitele vyústit v apatii,

⁶³BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 30.

rezignaci na výchovnou funkci nebo k odchodu z oboru. Může mu to přinést psychické problémy a poruchy.⁶⁴

V souvislosti s kázní je velmi důležité si uvědomit, že vytváření a zajištění nezbytného pořádku ve vyučování mnohem více souvisí s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat než se samotným přístupem učitele k nežádoucímu chování žáků. Pokud jsou učební činnosti dobře plánovány a připravovány, pokud jejich realizace navodí a udrží žákovu pozornost, zájem a zaujetí, pokud jsou tyto činnosti dostatečně podnětné a žákům nabízí reálnou příležitost pro úspěch, pak bude potřebný pořádek v hodině zajištěn jako důsledek kvalit takového vyučování.⁶⁵

2.1 Specifika žáků 1. stupně základní školy, vč. jejich mravního vývoje

Pohled na člověka z hlediska věkového členění jeho života rozlišuje fázi dětského věku, adolescence, dospělosti a stáří. Dětský věk se dále rozděluje na fázi ranou, střední a pozdní.⁶⁶ Jako mladší školní období dítěte je označován věk od 6 až 7 let, tj. doba, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 až 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání.⁶⁷

Období mladšího školního věku označují psychologové jako věk střízlivého realismu. Mladší školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je. V mluvě, kresbách, písemných i čtenářských projevech lze pozorovat zájem o pochopení okolního světa a věcí v něm. Z počátku je dítě závislé na informacích od autorit (rodiče, učitelé), teprve později se stává kritičtější. Tím se ohlašuje blízkost dospívání.⁶⁸

⁶⁴BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 31-33.

⁶⁵KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 95.

⁶⁶HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 99.

⁶⁷VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 28.

⁶⁸LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 85.

Vstup dítěte do školy je velkou událostí, která má dalekosáhlé důsledky pro jeho další vývoj. Helus přibližuje základní charakteristiku mladšího školního věku na významu školní připravenosti, zrodu snaživé pracovitosti a vývojové transformace poznávacích procesů:

- školní připravenost – kolem šestého věku života je většina dětí připravena zahájit školní proces. Dítě se stává celkově vybaveným pro zvládání nároků prvního stupně základní školy. Dítě chápe smysl školního vzdělávání a podle toho rozvíjí svou autoregulaci. Školní připravenost zahrnuje dosažení způsobilosti dítěte, jako je například potřebná koncentrace pozornosti po patřičnou dobu, aktivizace svých schopností, přizpůsobování se režimu vyučování, sledování řeči druhých, zřetelně artikulovat, dle přiměřenosti věku logicky uvažovat, chápat smysl různých zátěží a omezení, která vyučování a školní režim přinášejí, zvládat po určitou dobu být zticha a omezit pohyb, ovládat vztek, lítost nebo nevrlost, spolupracovat s ostatními dětmi, podílet se na vytváření vztahů mezi kamarády a spolužáky apod. Díky dosažení školní připravenosti je dítě schopno se úspěšně zařadit do školního procesu. Pokud je dítě nezralé, nepřipravené nebo jinak hendikepované, je nutné mu pomoci, aby své nedostatky překonalo,
- zrod snaživé pracovitosti spojené s uvědomováním si smysluplnosti úsilí – právě vstup do školního prostředí u dítěte vytváří potřebu obstát a předvést se v tom nejlepším, dosáhnout úspěchu a pochvaly. Činorodá usilovnost přináší dítěti zlomové zkušenosti, jako je radost z úspěchu a z dosažených výsledků, potěšení ze skutečnosti, že něčeho dosáhne. Současně se v dítěti přirozeným způsobem aktivizuje řada cenných vlastností osobnosti, jako je píle, zdravá ctižádost, schopnost soustředění nebo odpovědnost za výsledky své práce. V tomto věku má na dítě velký vliv nepodchycení a nepovzbuzování jeho snaživosti a pracovitosti, i když se mu vše nedaří podle představ dítěte i jeho okolí. Právě opakující se neúspěchy spojené s pocitem nedostatečnosti mají na dítě negativní vliv a mohou dospět až k pocitu méněcennosti, která se stává rysem osobnosti, který nadále působí jako činitel, který v úkolových situacích svádí k apatii a rezignaci, k vyhýbání se úkolům a nárokům nebo obviňování okolí z předpojatosti a nespravedlnosti. Na vychovatelích je, aby v dítěti posilovali snaživou

pracovitost a eliminovali nebezpečí vzniku negativních pocitů v situacích, jako je zadávání úkolů, hodnocení dítěte nebo jeho sebe prezentaci.

Úkolem vychovatele je, v rámci zadávání úkolů a vytyčování požadavků, aby děti tuto činnost vítaly a nebalý se neúspěchu. Při hodnocení dětí by se nemělo stát, aby bylo pro dítě traumatem. K tomu by mohlo dojít v případě, pokud bude dítě opakovaně utvrzováno, že je výkonově slabé, horší než ostatní a než očekávalo. V rámci sebe prezentace dítěte je třeba navozovat situace, v nichž dítě vystupuje před druhými, vstupuje do centra pozornosti. Sebe prezentace přináší dětem pocit zadostiučinění a hrdosti. Mnohé děti se stydí a bojí, že si udělají ostudu. Je to dáno neadekvátními reakcemi okolí. Toto je však třeba u dítěte odblokovat, protože díky sebe prezentaci se v budoucnu dokáže chovat mezi lidmi kultivovaně, přirozeně a důstojně,

- vývojová transformace poznávacích procesů a růst kapacity paměti – myšlení dětí mladšího školního věku nabývá mnohem vyspělejší podoby než u dětí mladších. Škola děti vybavuje informacemi, vede je k zapamatování mnoha poznatků a informací, učí je systematicky myslet. V rámci schopností dítěte tohoto věku jsou zahrnuty operace rozlišování a třídění osob, předmětů nebo jevů, operace inkluze, reverzibilní myšlení a decentrací.⁶⁹

Při vstupu dítěte do školy nabývá jeho osobnostní vývoj nové kvality, která se postupně, během celé školní docházky, naplňuje v širokém spektru svých projevů a důsledků. Začátek školní docházky je proto pro dítě zlomovou životní událostí. K zásadním změnám patří:

- a) dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, zabezpečenému vyučováním – tzn., že do organizace svého života integruje řízené učení,
- b) dítě je svým vstupem do školy uváděno do nových rytmů strukturování času – dítě činí nové zkušenosti s rytmy časování svého života, což mu skýtá nové způsoby naplňování dne, týdne a roku. Vyčleňuje si čas na hru, odpočinek a čas na úkoly. Podobně je to i s rytmem vyučovacích hodin a přestávek ve škole, harmonogramem školního roku a prázdnin,

⁶⁹HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 244-248.

- c) dítě je uvedeno do nového postavení, kdy se učí realizovat nové životní role a mezilidské vztahy – jedná se zejména o roli žáka vůči učiteli nebo spolužáka vůči dětem ve třídě,
- d) dítě je uvedeno do celé řady nových aktivit, díky kterým objevuje nové skutečnosti – dítě činí zkušenost se svou vlastní zdatností, objevuje nové možnosti a ujasňuje si vztahy mezi lidmi. Je důležité zainteresovat dítě, aby si dokázalo poradit, to či ono dokázalo a předvedlo,
- e) dítě je uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí – dítě nově poznává, co dokáže a v čem je dobré.⁷⁰

Pohled na dítě z hlediska morálního vývoje a vztahu k pravidlům ukazuje, že morálka je obsažena v systému norem a její podstata spočívá v respektu, který si jedinec k těmto pravidlům vytváří. Vacek předkládá koncepci morálního vývoje zpracovanou americkým psychologem Lawrenceem Kohlbergem. Ten identifikoval tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. Vývoj jedince probíhá od prvního stadia k šestému, nejvyššímu. Kohlbergova koncepce vychází z předpokladu, že lidské myšlení prochází rozlišitelnými fázemi, kdy člověk psychicky a morálně zraje. Definiuje šest stádií morálního vývoje, které je zařazeno do tří úrovní:

- a) **prekonvenční úroveň** – obsahuje stadium 1 a 2. Je úrovní většiny dětí do devíti let věku a některých adolescentů. Citlivost reakcí na společenské morální normy je dána významem nositelů těchto norem a fyzickými a hedonistickými důsledky, které jednání přináší. Ve stadiu 1 převládá orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu. Cílem je vyhýbat se jednání, které by bylo trestáno, být poslušní vůči autoritám, které jsou nositeli a vyžadovateli dodržování norem. Dominuje výrazně egocentrické hledisko, kdy si dítě neuvědomuje zájmy druhých. Nedokáže zaujmout pohled z perspektivy druhé strany. Stadium 2 se vyznačuje individualismem, účelovostí a usilováním o odměnu a ocenění. Důvodem pro správné jednání jsou vlastní potřeby a zájmy. Přebývá egocentrický postoj, ale současně se objevují prvky férovosti a reciprocity,
- b) **konvenční úroveň** – obsahuje stadium 3 a 4. Je úrovní většiny adolescentů a dospělých. Je dána snahou naplňovat očekávání rodiny a přátel a podpora

⁷⁰HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 225-228.

dodržování zákonů. Stadium 3 se vyznačuje orientací na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu. Být dobrým je důležité nejen pro vlastní pocit, ale i pro splnění očekávání druhých, hlavně blízkých osob. Individuální perspektiva je propojena s perspektivou druhých osob. Je přirozené korigovat vlastní zájmy s ohledem na zájmy druhých osob. Morální rozhodování a jednání se řídí tím, co potěší druhé. Stadium 4 obsahuje orientaci na zákon a řád. Správné chování znamená plnit povinnosti a prokazovat respekt autoritě,

- c) **postkonvenční úroveň** – obsahuje stadium 5 a 6. Tato úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle po 20 roce života jedince. Stadium 5 se vyznačuje orientací na legální společenskou smlouvu. Je snahou definovat morální hodnoty a principy, které jsou uplatňovány bez vlivu autority. Lidé si uvědomují závažnost dodržování zákonů pro obecné blaho a pro zachování lidských práv. Správné jednání vychází z respektování individuálních práv, které byly odsouhlaseny celou společností. Stadium 6 se vyznačuje orientací na obecné etické principy, kdy kritériem morálního hodnocení je vlastní svědomí.⁷¹

V raném dětství je dítě motivováno výlučně egocentricky. Dominuje uspokojování jeho vitálních potřeb organismu, potřeba emocionální komunikace s blízkými dospělými a potřeba vnějších podnětů. Již ve věku do 4 let rodič hledá rovnováhu mezi mírou kontroly a omezením a mírou volnosti. Zásadní součástí výchovného působení je stanovení určitých norem a pravidel, ve kterých se dítě pohybuje. Postupně dochází k překonávání egocentrismu a vytváří se vědomí morální dimenze. To je vytvářeno zprostředkovaně v pohádkách a příbězích pro děti, nepřímo ve vazbě na to, co nositelé autorit považují za správné nebo nesprávné a přímo v situacích, kdy tyto autority projevují souhlas nebo nesouhlas s jednáním dítěte. Již v předškolním věku se tak u dětí vytváří elementární mravní vědomí ve formě poznatků o mravních pojmech, konkrétních situacích pravidlech chování. To si s sebou nese do dalšího života.

U žáků mladšího školního věku často však dochází k rozporu mezi znalostí normy a jeho následným jednáním. Stává se, že následně co dítě odříká dané pravidlo správného jednání, toto hned poruší. Je rozlišováno jeho verbální a reálné jednání. Odborníci uvádějí jako důvody tohoto nesouladu, jednak nemožnost naplnit normu z důvodu absence potřebných dovedností a návyků, jednak pokušení normu porušit.

⁷¹VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 26-31.

Činnosti spojené s porušením normy lákají svou dynamikou, legrací, možností se předvést nebo na sebe upozornit, což jsou atributy, které školní aktivity postrádají. Výrazným signálem správně orientovaného morálního vývoje u žáků mladšího školního věku je výskyt prosociálního chování, které má podobu solidarity, soucítění nebo i aktivní pomoci potřebnému. Právě podpora a rozvíjení prosociálních projevů žáků by mělo být snahou každého pedagoga.⁷²

2.2 Dobrá kázeň – souvislost pojetí výuky a kázně

Kázeň je úhelným kamenem výchovy, momentem mravní výchovy, základní kostrou školního života a zárukou bezpečnosti žáků i učitelů. Současně je podmínkou efektivního učení. Cílem školy by mělo být, aby v ní panovala zdravá, neboli také dobrá kázeň. Ideálem je stav, kdy o kázni není třeba vůbec hovořit, není třeba se o ni starat, protože je pokládána za samozřejmou.⁷³ Jak si představit profil ukázněného žáka? Ideálem by neměl být žák pasivně ukázněný a poslušný, který nepřemýšlí o normách chování, ale pouze se jim automaticky podřizuje a slepě je dodržuje. Ani by to neměl být žák, který se chová ukázněně pouze v přítomnosti dospělé autority. Je nutno posilovat tzv. sebekázeň, tzn. stav, kdy kázeň je považována za aktivní projev dítěte. Takovým je dítě, které nejen dodržuje pravidla školního řádu, ale současně buduje pozitivní klima ve třídě a ve škole, případně konflikty se spolužáky řeší pokojnou cestou a v případě nesouhlasu s rozhodnutím nebo příkazem učitele, toto dává najevo kultivovanou formou.⁷⁴

Pokud žák projevuje dobrou kázeň a dodržuje normy chování, přináší to prospěch nejen tomuto žáku, ale také jeho spolužákům, třídě, škole, rodině a celé společnosti. Dobrá kázeň by měla mít pozitivní vliv na usnadňování orientace ve společnosti, zajišťování pocitu bezpečí a jistoty, zvyšování výkonu a efektivity lidského konání. Historie dějin výchovy a běžná školní praxe ukazují, že kázeň je pro zdravého jedince dosažitelná. Nepříčí se biologickým zákonitostem a charakteristikám člověka. Být ukázněný je možné u každého za předpokladu, že počet a náročnost norem a současně i prostředky

⁷²VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 68-70.

⁷³BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 15.

⁷⁴BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 134.

dosahování kázně jsou přiměřené věku a individualitě žáka. Znamená to, že učitel musí volit takovou podobu kázně, jejíž dosažení je v silách jeho žáků. Na druhou stranu je nutné zdůraznit skutečnost, že určitá míra nekázně je přirozená. V životě jedince jsou vývojová období, která se vyznačují vzdorem k požadavkům rodičů nebo odporem k předkládaným normám. První skutečnost se vyskytuje u malých dětí ve věku kolem tří let, následně hovoříme o tzv. malé a velké pubertě. Vzdor je dán touhou po větší samostatnosti. Děti se tak nechovají úmyslně, ale patří to k lidskému vývoji. Kromě toho život přináší spoustu situací, které k nekázni provokují. V rámci školního života ale nejde o to, aby učitel toleroval nekázeň žáků, ale spíše o to, aby z drobných přestupků a projevů nekázně nevyvozoval zbytečně tvrdé postihy a závěry.⁷⁵

Řešení kázně anebo nekázně není záležitostí pouze jedné metody, izolovaného kázeňského prostředku, jedné nebo několika charakteristik učitelovy osobnosti. Řešit kázeň znamená řešit určitou mozaiku. Je nutno postupovat systémově a zasazovat do mozaiky jednotlivé kamínky. Mezi ně patří například povědomost o příčinách nekázně, znalost jednotlivých žáků, včetně jejich individuálních zvláštností, znalost jejich rodinného prostředí a zásobník kázeňských prostředků, metod a strategií.

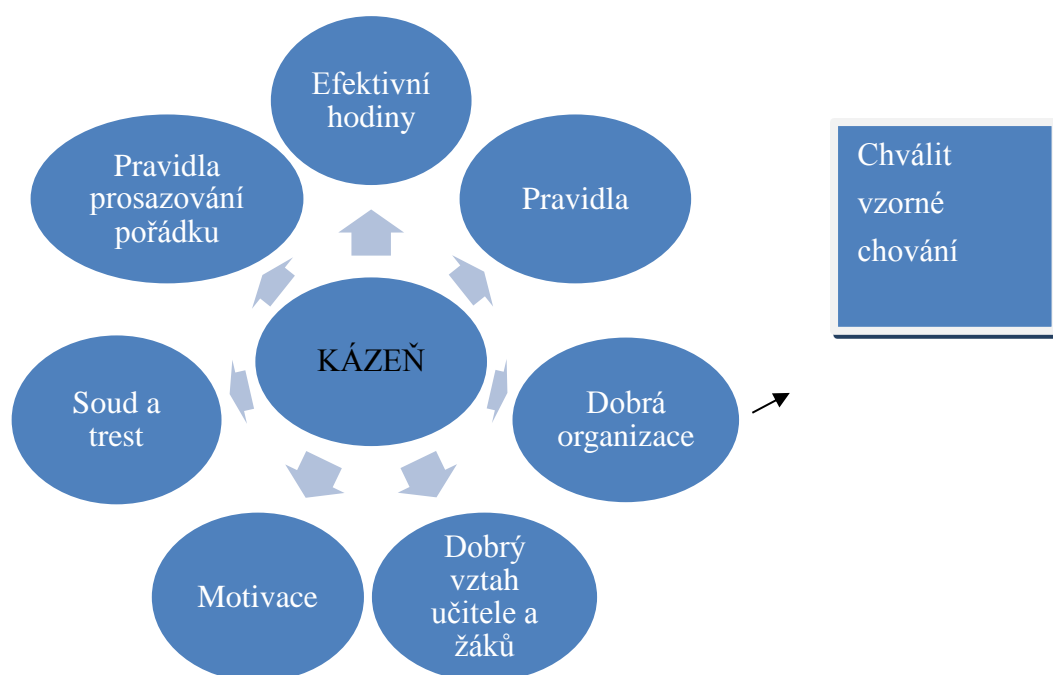
Tři základní podmínky kázně jsou:

- efektivní vyučování,
- dobré organizační schopnosti učitele,
- dobré vztahy mezi učitelem a žáky.⁷⁶

⁷⁵BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 134-137.

⁷⁶BENDL, Stanislav. *Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků*. Pedagogika roč. LII, 2002.[online]

Obrázek 4 Shrnutí – co vše vytváří kázeň ve třídě



[Zdroj: PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. s. 132.]

Obrázek 4 předkládá shrnutí, co vše je pro kázeň ve třídě důležité. Aby učitel měl ve třídě kázeň, musí být jeho hodiny efektivní. Toho může být dosaženo tím, že úkoly, které žákům zadá, budou zajímavé, rozmanité a zaměřené na dané žáky. Cíle musí být jasné a dosažitelné. Důležitá jsou pravidla. Ta musí být stručná a jasně definovaná, výchovně oprávněná. Trest je předem znám. V rámci dobré organizace hodiny musí být žákům dány jasné pokyny, každý by měl mít nějakou práci. Pro zachování kázně je velmi důležitý dobrý vztah učitele a jeho žáků. Učitel musí projevovat trpělivost, často chválit jednotlivce, oslovovat žáky jménem, nezapomínat na úsměv. Všichni žáci by měli mít u učitele stejné příležitosti a podmínky, neměl by mít (viditelně) ani oblíbené, ani neoblíbené žáky. Učitel by měl projevovat o jednotlivé žáky zájem a hlavně nezapomínat na trochu humoru a vtipu. Velmi důležitá je motivace žáků. Aby byli úspěšní, musí jim učitel zadávat zvladatelné úlohy, musí být jasný účel učiva, cíle by měly být krátkodobé a dosažitelné, náročné cíle dávat jen schopnějším žákům. Nezapomínat na ocenění, důležitá je pochvala a rychlá zpětná vazba pro dosažení úspěchu. Je důležité rozvíjet fantazii žáků, vzbudit jejich zájem a zvědavost, nezapomínat na rozmanitost. V rámci soudu a trestu je důležité dbát na presumci nevinu. Reagovat bez mstivosti. Je důležité vytvořit jasné precedenční právo. V rámci

pravidel prosazování pořádku je důležité, aby učitel byl stále ve střehu a reagoval rychle. Důležitá je důslednost – být přísný, ale spravedlivý.⁷⁷

Obecně platí, že učitel, který má autoritu, má i kázeň. Existuje autorita formální a neformální. Formální autorita je uváděna v souvislosti se sociální rolí. Je s ní spojena pravomoc rozhodovat. Vztahuje se k funkci a postavení nositele formální autority, bez ohledu na jeho osobní vlastnosti. Naopak neformální autorita souvisí s oblibou, která ji podporuje, ale není s ní totožná. Neformální autoritu přijímají žáci dobrovolně, vyplývá z pozitivního hodnocení učitelovy činnosti, znalostí apod. Začínající učitelé se vyznačují spíše formální autoritou, danou svým postavením učitele. Díky navázání osobních vztahů a získání úcty získávají osobní autoritu učitele. Formální a neformální autorita také souvisí s tím, jak učitel umí své žáky zaujmout. Pokud pedagog osvědčuje své znalosti a dovednosti, umí žáky motivovat a aktivizovat, je to dobrá cesta k získání respektu žáků a posílení jeho neformální autority. Pokud to nedokáže, zůstává mu pouze formální autorita, v ruce má pouze moc a kázeňské prostředky učitele. Na druhé straně musí být učitel zpočátku formální. Může totiž svým přehnaně přátelským přístupem odstoupit od učitelských pravomocí a žáci by jeho chování zneužili ve svůj prospěch.⁷⁸

V souvislosti s dobrou kázní je nutno zmínit princip odměny. Pozitivní hodnocení je jedním z klíčových prvků moderního vzdělávání. Jeho prostřednictvím učitel žáka chválí za jeho chování, výkon nebo provedené řešení. Žáci potřebují převahu pozitivního hodnocení. Posouzení žáka a jeho výkonu tvoří tzv. hodnotící trychtýř. Není vhodné srovnávat žáky mezi sebou, ale pouze jejich plnění úkolu. Učitel musí umět žáky odměňovat, chválit a posilovat. Hodnotící trychtýř se skládá jednak z pochvaly pozitivních prvků, šikovnosti, pracovitosti nebo dobrého nápadu, také z hodnocení žákovy činnosti, je možné se zmínit i o nedostacích, pokud se jich žák dopustil. Je možné naznačit rezervy a způsoby řešení, kladné posouzení žákových možností a důvěra v jeho síly a schopnosti. Třetí částí trychtýře je vyjádření spokojenosti s prací žáka, ocenění jeho přístupu a spolupráce. Učitel by neměl oceňovat jenom ty nejlepší školní výkony nebo ty, které se blíží dokonalému provedení, například získání maximálního počtu bodů. Učitel většinou nechválí ani věci, které pokládá za přirozené. Okruh odměňovaných a chválených je potom velmi úzký a většinou se opakuje nebo učitel nechválí vůbec. U žáků to budí dojem nedostatečnosti a demotivuje je to. Také to

⁷⁷PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 132.

⁷⁸ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 18.

v případě jednostranné pochvaly může vést k pocitu nadřezování. Potřebu úspěchu a pochvaly má každý žák, každý je rád chválen. Pokud učitel nemá motiv k pochvalě jednotlivců, může pochválit celou třídu. Naproti tomu kárání, napomínání a tresty musí být adresné a přesně formulované. Musí být komentována činnost, ale ne charakter provinilce.

Práce s odměnou je věcí dobré didaktiky. Učitel musí vytvářet aktivity, jejichž součástí je reflexe, která musí mít pozitivní formu. Aktivně může odměňovat během každé vyučovací hodiny. Může to dělat na třech úrovních:

- a) průběžnými pochvalami, úsměvy, souhlasnými projevy,
- b) pozitivním hodnocením různých fází hodiny, které tak uzavírá,
- c) odměnami na konci aktivity (hodiny), které mohou mít formu známek.

Pozitivní hodnocení posiluje dané chování. Učitel by si měl všimnout a následně pochválit i žákovu snahu o zlepšení, i když zatím nejsou vidět výsledky. Nelze však chválit cokoli a kdykoli. Zvýšená četnost může způsobit návyk na pochvalu. Pochvala přestává být motivačním prostředkem, ale stává se cílem. Opačným extrémem je zpochybňující pochvala. Ta může působit ironicky a snižuje žákovo sebehodnocení.

Mezi základní druhy odměn patří pochvala. Aby splnila svůj účel, musí dodržet určité zásady. První je četnost pochval. Jejich frekvence by se měla postupně snižovat. Druhou zásadou je intenzita pochval. Je nutné adekvátně rozdělovat intenzitu pochval k hodnotě úspěchu. Třetí zásadou je spojení pochvaly s činem. Ta by měla následovat krátce po chváleném skutku. Jinak by mohlo dojít ke ztrátě souvislosti. Tato zásada platí hlavně pro žáky mladšího školního věku. K dalším projevům odměny patří úsměv, projev sympatií, projev kladného hodnocení, věcný dárek, kterým je diplom nebo cena anebo umožnění činnosti nebo zážitků. Odměnou je také dobrá klasifikace. U žáků mladšího školního věku se také používá tzv. poukázkový systém. Dětem se dávají poukázky například ve formě koleček nebo značek pokaždé, když vykáží nějaké kladné jednání nebo splní zadaný úkol. Při nežádoucím jednání o tyto poukázky mohou přijít. Koncem určitého období mohou děti tyto poukázky vyměnit za výhody, například hraní her.⁷⁹

⁷⁹ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 49-53.

2.3 Projevy a příčiny nekázně

Projevy nekázně žáků ve školách představuje v současném školství velký problém. K častým projevům patří šikana, kouření, záškoláctví, projevy rasismu, netolerance nebo xenofobie. Formy nekázně žáků ve školách se proměňují s dobou. Dochází ke zvyšování kriminality mladistvých, která je spojena s patologickým hráčstvím, drogovou kriminalitou, dětskou prostitucí apod. Velkým problémem se stávají gangy dětí. V oblasti školní nekázně je největším problémem šikana, vulgárnost, drzost, opisování z mobilního telefonu, drogy, lhaní, krádeže aj.

Základním předpokladem prevence nekázně je její odhalení, zjištění jejich forem, frekvence a závažnosti. Některé formy nekázně nemusí učitel odhalit. Příkladem může být šikana, která se odehrává o přestávkách nebo i mimo budovu školy. I při podezření, je problémem učitele zjistit od šikanovaného informace, které by agresory usvědčily. Mezi metody, které pomohou učiteli odhalit projevy nekázně, patří:

- a) pozorování – jedná se o hlavní nástroj detekování nekázně ve škole. Může se jednat o bezděčné nebo cílevědomé pozorování. Pozorováním a zaznamenáváním lze zjistit i frekvenci a četnost výskytu nekázně,
- b) škálování – jedná se o ratingovou metodu. Jádrem je skutečnost, že při jejich realizaci běží o posuzování jinak neměřitelných kvalit určitých jevů způsobem, kdy k posuzované hodnotě daného jevu je přiřazena určitá kvantitativní hodnota dle předem určené stupnice. Posuzovací stupnice lze použít například po posuzování závažnosti dané nekázně nebo pro měření postojů ke kázeňským jevům,
- c) dotazník – jedná se o metodu pedagogických výzkumů. Jedná se o písemné kladení otázek nebo zadávání úkolů a získávání písemných odpovědí. Základní podmínkou dobrého dotazníku je pregnantní formulace konkrétního cíle. Lze použít otevřené, uzavřené nebo škálové otázky. Může být anonymní nebo adresný,
- d) analýza školní dokumentace – z hlediska školní nekázně jsou jako zdroj potřebných informací využitelné hlavně kázeňské sešity, pokud je škola má, žákovské knížky, zápisy z pedagogických porad, zápisy z jednání výchovné

komise, dokumentace týkající se stížností rodičů na školu, inspekční zprávy apod.⁸⁰

Výši nekázně částečně určuje klima třídy. To lze chápat jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. Klima působí na všechny žáky, a ti zase působí na sebe. Je výhodnější působit na dobré klima třídy, a tím působit ve smyslu prevence na celou třídu, než neustále řešit opakující se kázeňské přestupky. Klima třídy lze zjišťovat kromě jiného i za použití metod, které jsou navrženy k měření nekázně, hlavně pozorováním, škálováním nebo pomocí dotazníku. Diagnostika, analýza a odhalování příčin špatného klimatu ze strany učitele je důležitá. Existuje přímá úměra mezi klimatem ve třídě, pracovní spokojeností a motivací učitele a spokojeností žáků. Mezi činnostmi, kterými se učitel nejvýrazněji podílí na třídním klimatu, patří:

- a) způsob, jakým vyučuje, což zahrnuje používané metody, aktivity a formy práce,
- b) způsob, jakým ve třídě hodnotí a známkuje,
- c) způsob, jakým odměňuje a trestá,
- d) způsob, jakým sám ve třídě komunikuje, jaká ve třídě panují komunikační pravidla,
- e) způsob, jakým nechává žáky spolupodílet se na životě třídy, hodnocení, výuce,
- f) jaká stanovuje pravidla a jak je upevňuje a vymáhá jejich dodržování.⁸¹

Učitelé mají velký rozptyl toho, jak vnímají a posuzují nekázeň žáků. Jeden toleruje to, co druhý trestá. Tím ale pracují proti sobě, ne společně. Preventivním prostředkem pro udržení kázně je snaha nevytvářet pro nekázeň podmínky. Ze strany učitele je nutné pracovat tak, aby nekázeň žáky rušila od zajímavé činnosti. Důležitý je pozitivní vztah k učiteli a dobré výchovné postupy. Odborná literatura uvádí nejčastější příčiny nekázně.

První z nich je nevhodně zadaná práce ze strany učitele. Ta může být buď velmi jednoduchá, nebo naopak příliš složitá. Pro učitele by mělo být směrodatné, že každý žák má stále nějakou práci a on je všem k dispozici.

⁸⁰BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 40-51.

⁸¹ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 21-22.

Druhou příčinou je skutečnost, že žáci zkoušejí učitele. To nemusí být případ prvních ročníků základní školy, ale může se začít projevovat ke konci prvního stupně. Žáci rádi experimentují, vedení snahou zjistit, co si k učiteli mohou dovolit. „Precedentní právo“, které se v průběhu takových zkoušek vyjeví, stanovuje hranice toho, co jim projde. Učitel musí být přísný, ale spravedlivý. V žádném případě nesmí dát najevo nervozitu, musí vystupovat sebejistě a zásadově. Měl by umět dát žákům najevo, že se o jeho konečném rozhodnutí nediskutuje, ale také, že je připraven s kýmkoli cokoli po hodině soukromě probrat. Učitelé občas používají techniku přeskakující gramofonové desky, kdy dokola klidně, ale náležitě důrazně a jednoznačně opakují své rozhodnutí. Jakmile si žáci uvědomí, že učitel své rozhodnutí jen tak nezmění, bude tato technika úspěšnější a následně téměř zbytečná. Zlost k ničemu nevede, může naopak mít za následek nepřiměřenou reakci žáka, což povede k situaci, kterou učitel nemusí zvládnout. Naopak když žáci zjistí, že učitele nedokážou rozčílit, nebude už pro ně tak zábavné ho provokovat nebo jinak zkoušet. Při řešení problémů si musí učitel dopřát čas a prostor a nerozhodovat se unáhleně. Dobré je nechat složité situace na konec hodiny a jednat s žákem mezi čtyřma očima až ve chvíli, kdy se zklidní učitel i žák.

Další příčinou stálých kázeňských problémů je snaha některých žáků, obvykle extrovertního založení, upoutat pozornost učitele a třídy i tehdy, když je negativní. Spolužáci o nich říkají, že se rádi předvádějí, učitelé je považují za třídní šašky. Nejlepší strategií, kterou učitel může použít, je přijmout fakt, že takoví žáci vyžadují pozornost. Tu věnovat činnostem, které jsou spojeny s výukou a naopak jejich rušivému chování věnovat pozornost minimální. Hlavním problémem pro učitele je skutečnost, že musí věnovat vzácný čas a pozornost žákovi, který mu může být nesympatický a jeho „šaskoviny“ ho rozčilují. Důležité je promyslet, kde takový žák bude sedět, ideálně mimo poblíž svých obdivovatelů, ale naopak mezi žáky, kteří si ho nevšímají. Pro žáka sedět tam, kde si přeje, je privilegium, ne jeho právo. Zkušení učitelé neváhají žáky přesazovat, začínající s tím mají problém a zbytečně si tak ztěžují život.

Čtvrtou příčinou je skutečnost, že učitel užívá formální autority neúčinně. Pokud v situacích, kdy žáci na učitele zkouší různé finty, učitel vhodně nebo dostatečně přísně nereaguje, může se následně stát, že se učitel začne potýkat s drzostmi a nerespektováním autority i od žáků, kteří se na porušování kázně neúčastnili. Dochází k tzv. dominovému efektu.

Pátou příčinou je stres žáků. Ten může kromě jiného vzniknout zhoršeným prostředím doma. Stres se projevuje nesoustředěním, egocentrismem nebo prchlivostí. Někdy učiteli pomůže, když porozumí příčině jejich chování, někdy je dobré si promluvit mezi čtyřma očima. Nejdůležitější je naslouchat. Vhodnou možností je poslat takového žáka k výchovnému poradci.

Poslední z uvedených příčin je stav hledání viníka. Obvinění a potrestání celé třídy není řešením. Učitel by neměl někoho obvinít, pokud nemá jistotu, že to udělal. Je nutné uklidnit třídu a zeptat se, kdo to udělal. Když se nikdo nepřizná (což je více než jisté), měl by učitel situaci využít co nejlépe ve svůj prospěch. Ideálně například větou: „*vidím, že viník nemá odvahu, aby se ke svému činu přiznal*“, udělat z pachatele spíše slabocha a zbabělce, než chytráka a hrdinu. Když se viník přizná, měl by mu učitel poděkovat za jeho čestnost a vypořádat se s ním, jak uzná výchovně za vhodné. V žádném případě by se učitel bez usvědčujících důkazů neměl do ničeho pouštět. Nejlépe bude situaci přejít a pokračovat ve výuce. Měl by však zvýšit svou bdělost, protože nelze, aby se daná situace znovu opakovala.⁸²

2.4 Vybrané obtíže žáků s učením a chováním na 1. stupni základní školy

Většina prvňáčků se, před prvním vstupem do školy, na ni těší. Hrdě nosí doma školní tašku, mají nachystané pouzdro s ostrouhanými tužkami a pastelkami. Některé z nich to přejde velmi rychle, jiným to vydrží i mnoho let. Určitým důvodem je také skutečnost, jestli se jim ve škole daří, prožívají úspěchy nebo naopak se v ní trápí. Většinou ruku v ruce s problémy s učením jde skutečnost, že děti začnou zlobit. Nastává tedy situace, že dítě nemá pouze problémy výukové, ale následně i výchovné, i když oba druhy problémů se mohou vyskytovat i samostatně.

Existuje široké spektrum problémů s učením a chováním u žáků prvního stupně základní školy. Mezi závažné patří:

- a) problémy v oblasti výkonu – v oblasti vzdělávací, kdy dítě má špatný prospěch. Je nutné rozpoznat, jestli jsou od dítěte očekávány lepší výsledky, než jaké je schopno dítě podat. Od dětí s lepší intelektovou výbavou lze čekat lepší výsledky, naopak děti s určitým deficitem mohou mít

⁸²PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 117-121.

s prospěchem problém. Důvodem horšího prospěchu může být i nerovnoměrné rozložení dispozic, kdy děti jsou většinou v jedné oblasti lepší a v jiné horší. Jen málokdo je univerzální a dobrý ve všem. Učitel pracuje s dětmi se specifickými poruchami učení a chování, jako jsou ADHD, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a podobně. I když se dítě bude snažit sebevíc, intelektové dispozice mu „nevyrostou“. Pro učitele i rodiče to ovšem není důvod k rezignaci, ale naopak to může být podnětem, aby se začali ubírat trochu jiným směrem,

- b) problémy v oblasti chování – v oblasti výchovné, kdy se dítě chová neadekvátně ke svému věku, prostředí apod. Není schopné respektovat pravidla, podřídit se normám. Problém může nastat v případě, kdy učitel nebo rodiče přijmou jednoduchý závěr a dítě odsoudí. Ne vždy za problémem musí nutně stát samotný žák. Příčiny je nutno hledat hlouběji, a to především v rodině, protože v případě mladšího školního věku dětí je rodina stěžejním faktorem, který děti ovlivňuje.

Dítě se učiteli jeví jako agresivní, negativistické a nic ho nebaví. Na druhou stranu se umí pohroužit do nějaké činnosti a vůbec nevnímá, že mu učitel něco říká. Vypadá, že je stále mimo a neumí dodržet základní pravidla. Důvodů může být několik. Může se jednat o špatný výchovný styl rodičů, určitou disharmonii v psychickém vývoji, ale také za vším může stát nerozpoznaný syndrom ADHD, kdy jsou v popředí poruchy pozornosti.

Za neschopností dodržet stanovené normy může být i nezralost v sebeovládání nebo neúměrná zátěž, které je dítě vystaveno, ať už ze strany učitele nebo rodičů. Agresivita zase může být pouhým obranným postojem, jak se vypořádat se situací, kterou dítě vnímá jako ohrožení. Příkladem z praxe může být příklad desetiletého chlapce, který se dopustil agresivního chování (surově napadl slabšího spolužáka). Za tento čin byl tvrdě potrestán. Z jeho strany se jednalo o výjimečnou akci a následně bylo zjištěno, že se mu ostatní děti dlouhodobě posmívaly pro jeho tloušťku a vadu řeči. Agrese vůči druhému byla v tomto kontextu spíše znakem situačního selhání vnitřních zábran ve stresové situaci, která trvala dlouho. Nepřiměřenost užití síly byla spíše důsledkem toho, že chlapec byl větší a fyzicky zdatnější.

Pro učitele bývá někdy (hlavně koncem docházky na 1. stupeň základní školy) obtížné akceptovat skutečnost, že už dochází k diferenciaci v oblasti poruch chování. To znamená, že vývojově podmíněné odchylky se postupně stabilizují, zatímco osobnostní poruchy nebo sociálně podmíněné výkyvy získávají na významu a síle. Každý učitel (a zvláště zkušenější) si je vědom toho, že řada těchto problémů je většinou trvalého charakteru, a je problematické a obtížné je nějak pozitivně ovlivnit,

- c) problémy v oblasti sociální – dítě mívá v období mladšího školního věku často nesnáze začlenit se do kolektivu. Ocítá se v nové roli – spolužáka, kamaráda ve škole. Dítě je hodnoceno za výkony, dostává hodnocení (známky), takže do jisté míry si s ostatními dětmi konkuruje. Což je pro něho nová situace, na kterou si ale bude muset zvyknout, protože ho bude provázet celý zbytek života. Dítě chce a potřebuje, aby ho ostatní spolužáci akceptovali. Posiluje to jeho sebedůvěru a sebevědomí. Příčin, proč se tomu tak nestane, je mnoho. Ohrožené jsou v tomto smyslu například děti, které jsou v určitém ohledu odlišné nebo jiné. Důvodem může být jejich vzhled, zdravotní stav, příslušnost k etnické nebo národnostní menšině, k určité sociální vrstvě nebo jejich neadekvátní emoční reakce. Tyto „odmítané“ děti často nepodávají odpovídající výkony, pracují pod úroveň svých schopností, stávají se podivíny a samotáři nebo se uchylují k podlézání ostatním. Není vyloučeno, že se stanou pro ostatní terčem a obětí šikany. Druhým protipólem je, že se mohou stát strůjcem šikany. Pro učitele je někdy problematické proniknout do struktury třídy a do jejich sociálních vazeb. Je to však jediná cesta, jak může pochopit problémy jednotlivých dětí. Ze strany učitele to vyžaduje projevovat velkou míru empatie, pozorovacího talentu a hlavně umět naslouchat a nic nepodceňovat. Nejhorší, co se může stát, je situace, kdy dítě se chce učiteli svěřit se svými problémy nebo problémy ostatních, ale učitel to přehlédne či dokonce podcení. Výroky typu „to víš, takové věci se stávají všude“, „ted' to nebudeme řešit“ a podobné jsou vysloveně škodlivé a mohou být spouštěčem daleko závažnějších událostí.
- d) problémy v sebehodnocení a citovém prožívání – prožívání není na první pohled zřejmé. Jedná se o vnímání sama sebe a je zřejmé pouze z chování

člověka. Signály se mohou zdát na počátku pro učitele nepochopitelné a možná i bezvýznamné. Dospělý si často nedokáže představit, co dítě prožívá a čím se trápí. Příkladem jsou děti s nízkou sebeúctou, která je důsledkem dlouhodobého zanedbávání a týrání, oběti šikany, děti výrazně úzkostné apod. Dospělý se nemusí při interpretaci hned trefit. Většinou má snahu vidět jen to zjevné, nápadné, a když neví, co dítě prožilo (trauma, rozvrat rodiny, závislostní chování rodičů, patologické výchovné postupy rodičů) vzniká nebezpečí, že situaci zjednodušuje a emoční reakce dítěte vnímá jako nepřiměřené. Přitom k nim dítě může mít nějaký důvod. Takové děti mohou v učiteli vzbuzovat dvě rozdílné reakce, buď to může být podráždění, nebo soucit. Je nutné si uvědomit, že dítě potřebuje pomoc, ne lítost.⁸³

Potíže žáků s učením a chováním souvisí se sociálně-psychologickými příčinami, jako je zanedbanost dítěte, týrání a zanedbávání nevhodné výchovné postupy a následné poruchy chování. Dalším důvodem jsou biologicko-psychologické příčiny, což mohou být deficity smyslových orgánů, jako je nedoslýchavost, šilhavost, krátkozrakost, problémy v řeči, syndromy ADHD nebo specifické poruchy učení. Třetím důvodem jsou intrapsychické příčiny, což jsou například děti obtížně přizpůsobivé nebo s disharmonickým vývojem osobnosti.⁸⁴

Příčiny školních problémů a selhání mohou souviset s rodinou, školou nebo se samotným žákem. Ze strany rodičů existují nevhodné výchovné postupy, které mohou dítě negativně ovlivnit. Má-li před sebou učitel žáka, musí vědět, jací jsou jeho rodiče, protože právě rodina velkou měrou ovlivňuje úspěšnost či neúspěšnost dítěte na poli vzdělávání. Pokud rodina neprojevuje zájem o učení, nepřikládá mu význam, pak dítě není motivováno se učit a být ve škole úspěšné. Školu většinou nějak „protrpí“, ideálně si ji „zkrátí“ záškoláctvím. O vzdělání nemá zájem, jelikož ti nejbližší (pro něj nejdůležitější osoby) to neocení. Na druhou stranu se může škola stát pro některé děti určitým stimulem a možností, jak vyjet z „navyklých kolejí“, z prostředí rodiny. Pro tyto děti to ale není vůbec jednoduché. Bojují nejen sami se sebou, svými problémy, ale

⁸³JANDERKOVÁ, Dita. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola, s. 126-130.

⁸⁴JANDERKOVÁ, Dita. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola, s. 131.

hlavně s nepochopením ze strany rodičů a nejbližších příbuzných, možná až s jejich vysmíváním, šikanou nebo fyzickými tresty.

Mezi nevhodné výchovné postupy ze strany rodičů patří:

- perfekcionistická výchova – rodiče požadují od dítěte výkon za každou cenu, nutí ho vyniknout nad spolužáky a za nesplnění požadavků hrozí trestem. Takové děti většinou bývají neoblíbení v kolektivu. Reakcí dítěte je odpor k autoritám, vzbouření se vůči ní, anebo submitivita, ponížení se a ztráta sebedůvěry. Výsledkem většinou bývá odpor k učení,
- protekcionistická výchova – rodiče všechny přestupky dítěte omlouvají, chrání dítě před jakoukoliv námahou a neúspěchem. Za neúspěch dítěte „nese vinu“ škola. Výsledkem je, že dítě se naučí spoléhat na rodiče, že za něj vše vyřeší a není ani stimulováno, aby se v učení snažilo,
- nesoustavná výchova – ze strany rodičů postrádá jakýkoliv řád a nejsou formulována žádná pravidla. Dítě je za stejnou věc jednou odměněno, jindy potrestáno. Typická jevem je nejednotnost ve výchovném působení rodičů,
- patologicky měkká výchova – je opakem perfekcionistické výchovy. Dítě si může vše dovolit, nemá stanovené žádné hranice. Někteří rodiče, kteří tento přístup preferují, tvrdí, že se jedná o výchovu dítěte k samostatnosti. Pokud se dítě dopustí zlomyslnosti nebo schválnosti, omlouvají jeho chování nízkým věkem. Dítě není omezováno, ani trestáno, cokoliv si dovolí k rodičům je z jejich strany akceptované.⁸⁵

Dalším faktorem, který se podílí na úspěšnosti dítěte, je škola. Je pro ně novým prostředím, kde se život řídí jinými pravidly, než byly zvyklé z domova. Dítě už není prioritní, ale musí počkat, až na něj „přijde řada“. Musí podávat výkon a odrážet konkurenci. Společenské prostředí školy utváří žáci, učitelé, vychovatelé a ostatní zaměstnanci školy. Jedná se o rozličné osoby a dítě se musí s nimi naučit vycházet a orientovat se ve složitých vazbách. Objevují se sympatie nebo naopak antipatie. Učitelé mohou dítě podporovat a stimulovat.⁸⁶ Pro celý průběh dalšího života člověka je velmi důležité, jaké jsou jeho první roky na základní škole a jaká je paní učitelka. Pro

⁸⁵JANDERKOVÁ, Dita. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola, s. 131-132.

⁸⁶JANDERKOVÁ, Dita. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola, s. 132-133.

převážnou většinu z nich je, hlavně v první třídě, paní učitelka „bohem“. Poslouchají každé její slovo, je pro ně zárukou spravedlnosti a dodržování pravidel. Největší hrozbou pro dítě je, pokud dostane „vyhořelého učitele“, který učí buď z povinnosti (co jiného by dělal) nebo „pro peníze“. Pro dítě to může být tvrdý střet s realitou, ze které se jen tak nevzpamatuje a může vést k tomu, že zanevře nejen na samotného učitele, ale na školu a vzdělání vůbec. Vůbec nejhorší variantou jsou učitelé, kteří své žáky ponižují, zesměšňují nebo je podceňují. Určitým rizikem pro dítě může být i začínající učitel bez potřebné praxe, pedagogických schopností a dovedností. Teoreticky ví, co má dělat, ale praxe a realita jednání s dětmi může být jiná. Ve třídě, ve které je dvacet až třicet žáků, je hlavně dvacet až třicet osobností, které vyšly z rozdílného prostředí, mají rozdílné zázemí, intelektuální, sociální a fyzické předpoklady. Se všemi musí umět učitel pracovat. A co když k tomu připočte ještě dalších, možná třicet rodičů, se kterými musí vyjít a najít cestu k nejlepší spolupráci se společným cílem – co nejlépe nastartovat jejich děti do života.

Učitelské povolání vykonávají nejrůznější lidé, včetně jedinců, kteří se pro výkon této práce nehodí. I kvalitní učitel, který se snaží svou práci dělat co nejlépe, se musí zabývat tím, zda příčinou řešeného problému není někdy on sám. Prvním krokem k nápravě je změna vlastního chování. U některých mladých a začínajících učitelů se projevuje tzv. statusová úzkost. Ta vede k přepínání požadavků a drakonickým trestům. Začínající učitelé přicházejí z pedagogických fakult s přiměřenými odbornými znalostmi. Jejich slabou stránkou je však didaktika. Někteří mají na své žáky příliš vysoké nároky, navíc bez schopnosti danou látku smysluplně předat. Pokud se k tomu přičtou jejich možné charakterové a povahové vlastnosti (například lpění na vlastní důležitosti, možná psychická labilita nebo nedostatek smyslu pro humor), obtížný proces adaptace na novém pracovišti, nejistotu začínajících učitelů z činností ve třídě (co vlastně mají ve třídě dělat, jak na různé situace reagovat), nedostatek praxe v řešení kázeňských problémů – to vše může způsobit problémy jak učiteli, tak jeho žákům. Opačným problémem může být snaha začínajícího učitele se s žáky příliš kamarádit. To se zákonitě učiteli dříve nebo později vymstí, většinou při prvním vážnějším problému. Tehdy musí učitel ukázat, na které straně stojí (a nebývá to strana žáků) a celá jeho konstrukce bez řádu a zodpovědnosti mu praskne nad hlavou jako bublina. Je nutné si uvědomit, že přátelský vztah mezi žáky a učitelem je velmi žádoucí, ale při jasném vědomí, kdo je kým. Povolání učitele nese velkou psychickou zátěž, kterou ne každý

zvládá. Je však nutné, aby si učitel uvědomil, že i když mu občas mohou „rupnout“ nervy, musí to být kontrolovaná reakce, mimo žáky a třídu. Únava a nervové vyčerpání, kterými jsou učitelé zatíženi, nesmí ovlivňovat jejich chování a narušovat vztah k dětem. Podivné chování pedagogů často prozrazuje jejich nedostatečnou sebeúctu nebo případné komplexy. Impulzivní, hysterické a nepřiměřené reakce mají negativní účinek na třídní klima a navíc odhalují neprofesionalitu pedagoga. Tu navíc tento pedagog přenáší také mezi další učitele do sborovny.⁸⁷

2.5 Pomoc dětem s obtížemi s učením a chováním

Pokud má začínající učitel problémy s kázní ve své třídě, měl by se k tomuto problému postavit čelem. Jeho hlavním cílem by mělo být pomoci dětem a také sobě. Existuje pět základních kroků, které mohou pomoci získat na problémy adekvátní náhled a měly by stát na počátku řešení problémů. Základem je komunikace o problémech, která je vedena mezi rodiči, žákem a učitelem. Začínající učitel se musí takovéto komunikaci učit. Nepřichází sama. Až určitá zkušenost a praxe mu může instinktivně napovědět, jak s žákem i rodiči mluvit tak, aby byla vzájemná komunikace účinná a dítě našlo potřebnou pomoc. Při komunikaci musí učitel také brát ohled na věk žáka, rodinnou situaci (vzdělání rodičů, sociální zázemí apod.) a jaký mají rodiče ke škole a vzdělávání přístup.

Pět kroků v komunikaci:

- 1) učitel utváří pozitivní a povzbuzující situaci – učitel si nesmí všimnout pouze negativních projevů v chování, žák má také klady, je nutné zdůraznit pozitivní informace. Negativní informace příliš nezdůrazňovat. Je nutné si uvědomit, že pokud bude učitel stále upozorňovat jenom na negativa, paradoxně je bude upevňovat a následně se může stát, že jak žák, tak rodiče se k takovým výrokům budou stavět hlouše,
- 2) předběžný rozhovor s žákem – učitel probere s žákem postřehy o jeho výkonech a opět se snaží najít pozitivní momenty. V závislosti na věku žáka jej může vyzvat, aby sám navrhl, v čem se může zlepšit,

⁸⁷ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 25-30.

- 3) společný rozhovor rodič – žák – učitel – učitel rodičům objasní, jaké silné stránky u dítěte vidí a kde má dítě rezervy. Může navrhnout, jak tyto pozitivní charakteristiky podporovat,
- 4) hledání řešení problémů – prvním krokem musí být definování problému, následně přichází sdělení určitých možností, jak situaci zlepšit. Jak žákovi, tak hlavně jeho rodičům je nutné problém řádně objasnit. Mnozí rodiče problém nevidí nebo se k němu staví nekriticky. Učitel musí volit slovník, kterému rodič rozumí – jinak musí učitel komunikovat s rodiči s nižším vzděláním, ze sociálně problémových skupin apod. Dalším krokem je shromáždění návrhů na řešení. Učitel by měl vyslechnout každého, včetně dítěte. Návrhy je nutno objektivně zhodnotit, citlivě vytřídit a sladit s realitou. Je dobré volit postupné kroky. Žák by se měl sám pro určitý návrh rozhodnout. Tím může učitel na žáka přenést určitou část odpovědnosti za vlastní výsledky a žák se tím více může snažit. Posledním krokem by měla být formulace ústního nebo písemného ujednání,
- 5) kontrola úspěchu – jedná se o velmi důležitý bod, na který se často zapomíná. Jestliže dítě dosáhne pokroku, je o této skutečnosti nutno informovat jak samotné dítě, tak rodiče.

Existuje mnoho způsobů, jak učitel může pomáhat dětem s problémy. Základem je pedagogický optimismus, tzn. víra, že situaci lze zlepšit. Základní podmínkou je kvalitní komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči.⁸⁸

2.6 Strategie/metody dobré kázně

Odborná literatura uvádí mnoho způsobů, jak dosáhnout dobré kázně. Učitel, který chce dosáhnout u svých žáků dobré kázně, by se měl zaměřit na základní okruhy výchovného působení. Prvním je posilování žádoucího chování a jednání žáků. Jsou důležité jeho postoje, zájmy a prožitky. Druhým okruhem je tlumení nežádoucích projevů žáků a navozování nových pozitivních vzorů jejich chování a jednání. Žáci musí být neustále motivováni, je dobré je často chválit, střídát činnosti. Tím bude podporovat jejich zájem

⁸⁸JANDERKOVÁ, Dita. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola, s. 135-136.

o učení a kázeň během vyučování. Jak správně motivovat a podporovat žákův zájem o učení se musí učitel učit praxí. Učitelé mají za úkol vyučovat, dbát na kázeň celé třídy i jednotlivců, hodnotit výkony. Nejlepším typem pedagogů jsou ti, kteří nekázeň během vyučování umí řešit v klidu, bez křiku a rozčilování. Znají důvody nekázně ve třídě a dokáží ji řešit včas a efektivně. Velmi důležitá je důslednost.⁸⁹

Každý učitel rád učí ve třídě, ve které panuje dobrá kázeň. Pokud to je možné, je lepší naprostou většinu kázeňských problémů řešit preventivně. Petty uvádí několik bodů, které lze vnímat jako strategii zabraňující nekázni a naopak následně vedoucí k dobré kázni:

- a) najít jádro problému – pokud se žáci nudí, například v případě jednoduchosti zadaných úkolů, žádné kombinování odměn a trestů problém nevyřeší. Dokážou sice potřebné chování udržet v únosných mezích, ale problém se následně vynoří jinde a může být o to větší,
- b) naslouchání žákovi, třídě – velmi důležité je umět naslouchat, nesnažit se vyslovovat rychlé soudy nebo rady. Učitel by měl pátrat po příčinách žákovy nekázně a ty následně zkusit řešit,
- c) dohodnout se na řešení – jedna z možností je zvolit následující postup – učitel sdělí dítěti problém a zeptá se ho, jak ho lze řešit (je nutné brát ohled na věk a duševní schopnosti dítěte), popřípadě navrhne řešení sám. Žák by měl s řešením souhlasit,
- d) stanovit cíl – učinit dohodu,
- e) provést hodnocení – v případě, že žák plní cíl nebo se o to alespoň snaží, měla by ze strany učitele přijít pochvala (verbální, neverbální). Je důležité, aby žák věděl, že učitel si jeho dobrého chování všímá.⁹⁰

⁸⁹KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. Pedagogická psychologie. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001, s. 176.

⁹⁰PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013, s. 88-89.

Rady pro učitele, kteří si přejí ve svých třídách zavést klidnou kázeň, uvádí také Bendl⁹¹. Ten předkládá čtyři pravidla:

- a) učitel by měl zpočátku používat mírné důsledky – ve třídě je nutné zavést rozumná pravidla chování a poslušnost jejich vynucování. Je nutno začít s mírnými tresty, ty v případě další nekázně zpřísnovat,
- b) učitel by měl pravidla uplatňovat bez přísnosti nebo hněvu – žádný žák by neměl trpět zároveň trestem a učitelovým hněvem. V případě ukázněvání musí učitel umět udržet své emoce, je nutné mít situaci pod kontrolou,
- c) pokaždé, když žák poruší pravidlo, učitel by si měl zapsat jeho jméno (udělat si u něj poznámku) – učitel by měl sledovat, kolikrát který žák poruší dohodnutá pravidla, aby mohl vyměřit dohodnuté důsledky,
- d) je dobré často používat odměny – vhodné je činit tak pro žáky nepředvídatelně. Je lepší žáky překvapovat odměnami například za vynikající úsilí, kvalitní práci, zlepšení žákova výkonu, dobré chování. Odměny mohou mít různou formu od pochvaly (i písemné) až po například malý věcný dárek.

⁹¹BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 146-147.

3 Praktická část/výzkumné řešení

Odborná literatura a poznatky z praxe uvádí jako jeden z největších problémů začínajících učitelů schopnost zachovávat takovou úroveň kázně ve třídě, při které se začínající učitel nedostává do situací, na které musí pohotově reagovat nebo která nenarušuje probíhající výuku. Diplomová práce si klade za cíl zjistit, jak začínající učitelé na prvním stupni základní školy vnímají kázeň/nekázeň, jakými způsoby nebo prostředky kázeň u svých žáků udržují a případnou nekázeň eliminují. Práce si současně klade za cíl vyhodnotit efektivitu použitých přístupů pro udržení kázně, popřípadě navrhnout další možnosti k udržení kázně na základě studia odborné literatury.

Praktická část diplomové práce zhodnocuje vybrané teoretické aspekty problematiky kázně ve vztahu k začínajícím učitelům. Je čerpáno z odborné literatury, která se zaměřuje na uvedenou problematiku.

Praktická část diplomové práce zkoumá, jak začínající učitelé na prvním stupni základní školy vnímají kázeň a nekázeň, jakými způsoby a prostředky kázeň udržují a případnou nekázeň eliminují. Ke zjištění požadovaných dat je zvolena kvantitativní dotazníková metoda. Jsou stanoveny cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky. Výsledná data jsou analyzována a je provedena jejich syntéza. Navrhované výzkumné šetření přináší význam pro individuální potřeby autorky diplomové práce a její praxi, kdy jí výstupy mohou pomoci k volbě prostředků, které povedou k dobré kázni žáků nebo ke snížení projevů jejich nekázně.

METODA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jako nástroj k naplnění definovaného cíle je zvolena kvantitativní dotazníková metoda. Sběr dat, která budou následně analyzována, je proveden formou dotazníku. Dotazník je metodou, která díky písemnému kladení dotazů získává písemné odpovědi. Dotazník je soustava předem připravených a cíleně formulovaných otázek. Otázky se mohou vztahovat jak k vnějším jevům, tak k jevům vnitřním. Dotazníkům je vytýkáno, že u respondentů nezjišťují, jací skutečně jsou nebo jaká je podstata zkoumané skutečnosti, ale pouze jejich subjektivní vnímání sama sebe, svého okolí nebo zkoumané skutečnosti. Dotazník má výhodu rychlého sběru dat od velkého počtu respondentů.

Z hlediska cílů, pro které jsou otázky určeny, jsou rozlišovány otázky obsahové, které zjišťují údaje nutné pro splnění výzkumného zadání nebo funkcionální, které mají optimalizovat průběh dotazování. Podle toho, jakým způsobem má respondent v určité poloze dotazníku odpovědět, jsou rozlišovány otázky otevřené nebo uzavřené. Otevřené otázky nenavrhují respondentovi žádné hotové odpovědi. Je u nich určen pouze předmět, ke kterému je nutné se vyjádřit. Nevýhodou je volnost, která může působit obtíže při vyhodnocování. Po shromáždění odpovědí je vhodné provést dodatečnou kategorizaci, která umožní nepřehledně velký počet individuálních odpovědí převést na menší počet zvolených kategorií, čímž se část informací ztrácí. Kladem otevřených otázek je skutečnost, že umožňují hlubší průnik k sledovaným jevům a lépe postihují skutečné mínění respondentů než otázky uzavřené. Uzavřené otázky se vyznačují tím, že se u nich respondentům vždy předkládá určitý počet předem připravených odpovědí. Výhodou je jednodušší vyhodnocení odpovědí, nevýhodou, že všechny možné kvality odpovědí jsou vtěsnány do schématu připravených odpovědí. U dichotomických otázek se jedná pouze o dvě vzájemně se vylučující odpovědi, tzn. „ano – ne“. U polytomických otázek se předkládá více odpovědí, jsou výběrové, výčtové nebo stupnicové. Zvláštním druhem výběrových otázek jsou otázky škálové. Respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod na předložené škále. Otázkami, kterými je zjišťován obsah dotazníku, jsou otázky zjišťující fakta, zjišťující znalosti a vědomosti a otázky zjišťující mínění, postoje a motivy respondentů. Mezi požadavky na dotazník patří například, že otázky musí být respondentům jasné a srozumitelné, jednoznačné, nesmí být chápáno více způsoby, velkou opatrnost věnovat typu otázky „proč“. Dotazník by měl zjišťovat nezbytné údaje a neměl by být příliš rozsáhlý, ale ani krátký. Otázky by neměly být sugestivní, to znamená takové, které již svou formulací napovídají, jak mají být zodpovězeny. Dotazník by měl splňovat požadavky validity, reliability a praktičnosti. Validita dotazníku spočívá v tom, že dotazník zjišťuje skutečně to, co je výzkumným záměrem. Reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost dotazníku zachycovat přesně a spolehlivě zkoumané jevy. Nezbytným předpokladem dobré validity dotazníku je dostatečně vysoká reliabilita.⁹²

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak začínající učitelé na prvním stupni základní školy vnímají kázeň, jakými prostředky ji dokážou udržet a nekázeň eliminovat.

⁹²CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 163-171.

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka vychází z tématu výzkumného šetření a zní:

„Jak vnímají začínající učitelé kázeň ve třídě a co jim pomáhá k jejímu udržení a eliminaci projevů nekázně?“.

Na základě výše uvedené hlavní výzkumné otázky jsou stanoveny dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jak učitelé vnímají kázeň?
- 2) Co pomáhá udržet kázeň?
- 3) S jakými projevy nekázně se učitel na 1. stupni základní školy setkává a co mu pomáhá k jejich eliminaci?
- 4) Existuje souvislost mezi výchovným stylem učitele, podporou, která se mu dostává od okolí a jeho vnímáním kázně?

Jako nástroj k naplnění definovaného cíle je zvolena kvantitativní dotazníková metoda. Dotazník⁹³ obsahuje otevřené i uzavřené otázky. Uzavřené otázky jsou dichotomické a polytomické. Celkem je v dotazníku 26 otázek.

Dotazník je rozdělen na 3 bloky:

- a) první blok (otázky 1 – 8) zjišťuje identitu respondenta. Jedná se o zjišťovací otázky, které vytváří popis vzorku respondentů. Jedná se o otázky typu – jak dlouho učí, ve kterém ročníku prvního stupně základní školy, zda je třídním učitelem, typ školy, kolik žáků je ve třídě, kolik z nich má individuální vzdělávací plán. Ve vztahu k následným otázkám budou hledány souvislosti s udržováním kázně v případě počtu dětí ve třídě a žáků s individuálními vzdělávacími potřebami,
- b) druhý blok (otázky 9 – 16) se zabývá kázní jako takovou. Respondenti odpovídají na otázky, co pro ně znamená kázeň, jak často se setkávají při vyučování s nekázní a jaká je její závažnost, jak se jim daří udržovat kázeň,
- c) třetí blok (otázky 17 – 26) se věnuje učitelům. Obsahuje otázky, jestli si učitelé určili třídní pravidla k udržování kázně, mají vzor a pomocníky, jak si

⁹³Dotazník je přílohou 1.

s případnou nekázní poradit nebo otázky týkající se potřebných vlastností a zkušeností učitelů, aby kázeň dokázali zvládnout a udržet.

Dotazník byl respondenty vyplňován prostřednictvím www.surveymonkey.com, což jsou internetové stránky, které umožňují vytvoření dotazníku a nabídku jeho vyplnění zvolené skupině respondentů. Dotazník oslovil 454 zájemců, celý jej vyplnilo 196 respondentů. Z pohledu zkoumaného problému je to dostatečně vypovídající skupina. Ze 196 respondentů bylo 195 žen a 1 muž. Všichni oslovení respondenti patří do skupiny začínajících učitelů, tzn., že učí méně než pět let.

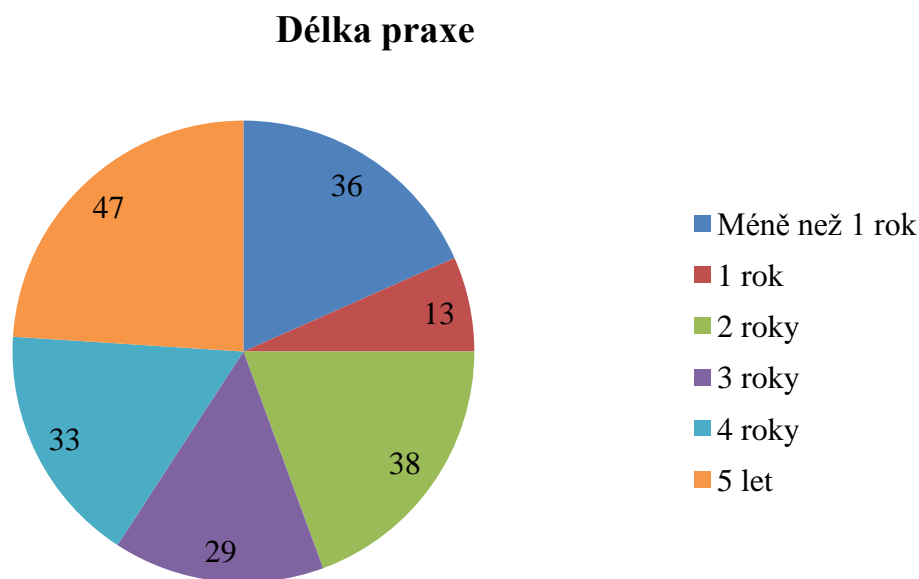
3.1 Analýza výsledků dotazníkového šetření

Začínající učitel je definován jako ten, který má sice příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Začít s pedagogickou praxí není pro většinu absolventů pedagogických fakult jednoduché. Odborná literatura uvádí, že začínajícím učitelem je učitel do pěti let od zahájení praxe. Na rozdíl od jiných absolventů je učitel postaven od samého začátku před žáky sám a je nucen převzít všechny bohatě diferencované úkoly, které vyplývají z povahy jeho práce. Nemá prostor a čas na postupné zaučování nebo zkoušení na principu pokus/omyl. Navíc jeho úspěch nebo neúspěch v prvním zaměstnání do určité míry předznamenává jeho další osobní, profesní i kariéerní vývoj, jeho sebehodnocení a sebevědomí. Nejčastější problémy, které se vyskytují v praxi začínajícího učitele, jsou v oblasti udržování kázně. Je proto důležité najít cesty, které začínajícímu učiteli pomohou vyvarovat se chyb, které učitelé v oblasti řešení kázně dělají a najít cesty, jak kázeň ve třídě udržet.

Dotazník si klade za cíl zjistit odpovědi na výzkumné otázky. Hlavním předpokladem je, aby byl vyplněn respondenty, kteří patří do kategorie „začínající učitel“.

První blok obsahuje zjišťovací otázky, které určují pohlaví respondentů, délku jejich praxe, typ školy a počet žáků. Součástí bloku je také otázka, zda ve třídě jsou děti s individuálními vzdělávacími potřebami. Přehled délky praxe respondentů dle jednotlivých let je uveden na obrázku 5.

Obrázek 5 Přehled doby praxe respondentů



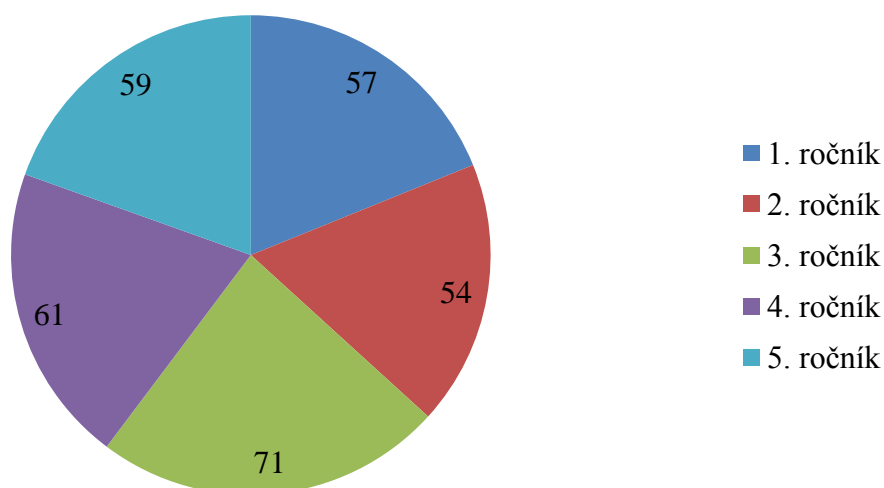
[Zdroj: vlastní]

Z celkového počtu respondentů jich 36 učí méně než jeden rok, 13 učí rok, 38 učí dva roky, 29 učí tři roky, 33 učí čtyři roky a 47 respondentů učí pět let. 41% odpovídajících učí čtyři a pět let. Jedná se o učitele, kteří mají první krůčky za sebou a mohou adekvátně analyzovat začátek své učitelské praxe. 134 z nich učí ve městě, 62 na vesnici. Na malotřídním typu školy učí 39 učitelů. Malotřídní typ školy je více spojován s vesnicí než s městskou školou. Pokud se jedná o městskou školu, jde spíše o okrajovou část města, která se svým charakterem podobá vesnici.

V prvním až třetím ročníku 1. stupně základní školy učí z celkového počtu 196 učitelů 182. Zbytek učí ve čtvrtém a pátém ročníku 1. stupně základní školy. Současně většina odpovídajících vykonává funkci třídního učitele. Je jich 162, naopak 34 respondentů funkci třídního učitele nevykonává. Obrázek 6 předkládá podíl respondentů, jak učí v jednotlivých ročnících. Nejvíce, tj. 36 % respondentů, učí ve třetím ročníku. Následuje čtvrtý a pátý ročník.

Obrázek 6 Přehled počtu respondentů vyučujících v jednotlivých ročnících 1. stupně základní školy

Kolik respondentů vyučuje v daném ročníku



[Zdroj: vlastní]

Zajímavým poznatkem je počet žáků ve třídách, ve kterých respondenti vyučují. Existuje přímá úměra. Čím méně žáků ve třídě je, tím více se jim může učitel individuálně věnovat. Počet žáků také souvisí s kázní a jejím udržením během vyučování. Počet žáků dle počtu vyučujících je uveden v tabulce 1.

Tabulka 1 Přehled počtu žáků v jednotlivých třídách

Počet žáků ve třídě	Počet respondentů
Do 10 žáků včetně	9
Do 20 žáků včetně	94
Do 30 žáků včetně	93

[Zdroj: vlastní]

Současně 159 (81,1 %) oslovených učitelů má ve třídě žáky s individuálními vzdělávacími potřebami. 37 učitelů takové žáky nemá. Individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) je jedním z podpůrných opatření, které slouží k podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním. U žáků na 1. stupni základní školy se v rámci IVP jedná především o úpravu metod výuky, didaktické postupy a úpravy v jeho vzdělávání. IVP popisuje, kde má žák výukové nebo výchovné obtíže, které souvisí s etiologií vzniku a lékařskou, popřípadě

pedagogickou diagnózou, s poskytováním vzdělávání, co se v daných postupech může změnit a jak se tyto změny promítnou do metod práce s žákem organizace vzdělávání a do žákova hodnocení.

Při shrnutí zjišťovacích otázek lze konstatovat, že respondenti splňují požadavky na skladbu odpovídajících tak, aby byl splněn cíl diplomové práce. Všichni respondenti patří mezi začínající učitele. To znamená, že délka jejich praxe je do 5 let od absolutoria. Současně všichni učí na prvním stupni základní školy. Mezi respondenty jsou zastoupeny všechny ročníky prvního stupně základní školy. Většina má současně ve třídě minimálně 20 žáků, včetně žáků s IVP, což s sebou přináší vyšší nároky na individuální přístup k učení i ke kázni.

Druhý blok otázek se věnuje kázni. Zde už jsou hledány odpovědi na výzkumné otázky. Respondenti odpovídají na otázky, co pro ně znamená kázeň, jak často se setkávají při vyučování s nekázní a jaká je její závažnost, jak se jim daří udržovat kázeň.

Jako úvodní byl vznesen dotaz, jak respondenti hodnotí klima třídy. K danému tématu se vyjádřilo všech 196 respondentů. Většina ohodnotila atmosféru a klima ve třídě jako příznivé, uspokojující, rodinné, výborné. Jednalo se o 134 respondentů, což činí 68,4 %. Větší část učitelů, kteří hodnotili klima ve třídě jako pozitivní, současně uvedlo, že je toto klima většinou narušováno jedním až několika žáky. Většinou se jedná o chlapce nebo děti s IVP (dítě s Aspergerovým syndromem, autistické dítě, děti s psychiatrickými problémy, ADHD, děti, které vyšly ze špatného sociálního prostředí). Pokud se kázeňské problémy týkaly děvčat, jednalo se hlavně o rivalitu a případné hádky. Čtyři respondenti označili klima třídy jako neutrální nebo proměnlivé. Zbytek respondentů označují klima třídy jako napjaté, problematické, soutěživé, hrozné apod. Několik respondentů porovnává klima bývalé a současné třídy nebo učí v několika třídách průřezem ročníků. Jedna z odpovědí označuje atmosféru ve 3. a 5. třídě jako velmi příjemnou, naopak, když učí v 1. třídě, atmosféru hodnotí jako hodně hlučnou, děti jsou rozjívené a vzájemně si ubližují. Učitelé často hovoří o soutěživosti mezi dětmi. Dvě učitelky učí ve třídě nadaných žáků. Ti jsou spíše individualisté, zaměřeni sami na sebe a své školní úspěchy. Dalším uváděným prvkem, který má vliv na klima třídy, je hlučnost dětí, neshody mezi nimi, nepozornost, nabourávání vyučování ze strany rušitelů. Často se v odpovědích objevuje poznámka, že pokud tito rušitelé nejsou ve škole, výuka probíhá v klidu. Většinou učitelé uvádí, že velmi často, i každodenně, řeší špatnou kázeň. Velmi často se v odpovědích objevuje slovo „chaos“, „strašné“,

„napjaté“. Z odpovědí je vidět, že ti z respondentů, kteří vyhodnocují klima třídy jako špatné, vyučují ve třídách, kde je více integrovaných dětí s individuálními vzdělávacími potřebami. Častým problémem, který vzešel z odpovědí, je také skutečnost, že třída celkem funguje, klima je příznivé a po příchodu nových žáků se toto změní. Zajímavým poznatkem je také, že už u dětí mladšího školního věku se objevuje šikana, nepřijímání žáků ostatními spolužáky. Vyhodnocení tohoto bodu ukazuje, že většina respondentů označuje klima ve třídě jako dobré, i když musí řešit větší či menší kázeňské přestupky, které většinou vychází z několika žáků dané třídy. Současně uvádějí, že příznivé klima ve třídě není automatické, ale jako učitelé na něm musí pracovat a vést své žáky ke spolupráci.

Další otázka s předchozím tématem souvisí. Na otázku „co pro vás znamená kázeň ve třídě“ většina respondentů uváděla pohodovou, klidnou atmosféru, respektování a dodržování pravidel, důslednost, přátelské chování žáků mezi sebou, vzájemný respekt, klid na práci, poslušnost dětí, málo problémů mezi žáky, dohody, bezpečné chování, kooperaci mezi učiteli a žáky, stav, kdy žáci učitele respektují, dobré podmínky pro výuku. Jedna z odpovědí zněla „každodenní boj“. Velmi často se také objevovala myšlenka, že ve třídě nemusí být ticho a klid. Učitelé upřednostňují stav ve třídě, kdy je adekvátní rušno a živo v návaznosti k probírané látce. Mnoho z respondentů také jako kázeň ve třídě vyzdvihlo důležitost dobré spolupráce a vzájemného respektu mezi učitelem a dětmi a dětmi navzájem a také stav, kdy nedochází ze strany učitele k neustálému napomínání, protože k tomu nemá důvod. Většina také poukazuje na vliv dobré kázně na lepší vyučování. Vyhodnocení tohoto bodu ukazuje, že většina respondentů vidí dobrou kázeň jako prospěšnou věc, která přinese užitek učitelům (lépe se jim učí, nemusí během hodiny řešit kázeňské přestupky, a tím nedochází ke zdržování a roztěkanosti dětí), tak i žákům, kteří se mohou více naučit a nejsou nekázní ovlivňováni.

Další otázky se přímo týkaly nekázně. Respondenti odpovídali, jak často se setkávají s nekázní ve třídě a jaké konkrétní kázeňské přestupky musí nejčastěji řešit. Skutečnost, že se v jejich třídách objevují kázeňské přestupky v menší nebo větší míře, uvedlo všech 196 respondentů. 34 respondentů uvádí minimální řešení kázeňských přestupků, které jsou spíše mírného charakteru. Nejčastěji se jednalo o vykřikování během hodiny, zapomínání úkolů nebo běhání o přestávkách. Mezi ostatní nejvíce uváděné kázeňské přestupky patří vzájemné ubližování, hádky, nadávky, posměch, dělání naschválů,

agresivita a fyzické ubližování. V několika případech je zmíněno také nevhodné chování vůči učiteli, nervové záchvaty, drzé poznámky, provokace, nerespektování požadavků a zadání ze strany učitele, vulgarismy. Také se několikrát objevil problém řešení krádeží a braní věcí spolužákům. Mezi nejčastější řešení kázeňských prohřešků je uváděna domluva, poznámka do žákovské knížky, spolupráce s rodiči. Učitelé se snaží nastavit dětem pravidla a hranice. Vyhodnocení tohoto bodu ukazuje, že určitou míru nekázně řeší všichni respondenti. Nejvíce se projevuje mimo třídu, o přestávkách. Během hodin se jedná hlavně o vyrušování, výkřiky, chození po třídě, laxnost a nepřipravenost do hodiny. Vyrušování během hodiny, výkřiky a chození po třídě se objevuje hlavně u dětí z prvního, maximálně druhého ročníku. Běhání o přestávkách také odpovídá věku dětí. I u dětí mladšího školního věku se začínají objevovat větší kázeňské přestupky. Děti šikanojí jiné spolužáky, zesměšňují je, dochází k fyzickým útokům, nadávkám, vulgarismům. Také dochází k útokům vůči učiteli. Ty se projevují odmítnutím, nerespektováním požadavků, provokacemi, vulgarismy na adresu učitelů nebo nadávkami na sociálních sítích.

V případě závažných kázeňských přestupků ze 196 respondentů jich 95 (48,5 %) uvedlo, že je zatím nemuselo řešit. U ostatních odpovědí převládaly krádeže, šikana, jak fyzická, tak psychická, fyzické útoky spojené s rvačkou a ublížením na zdraví, vulgární výrazy i vůči učitelům, sexuální obtěžování mezi chlapci v družině, kouření na záchodě, podvádění (podpisy rodičů, přepisování známek), neomluvená absence, nošení ostrých předmětů do třídy, házení nůžkami po spolužácích, kyberšikana. Otázka, týkající se závažných přestupků, navazuje na předchozí otázku. Opět je nutno konstatovat, že závažnější kázeňské přestupky se dětem mladšího školního věku nevyhýbají. Nejčastěji byla zmiňována krádež, rvačky a šikana. Je zajímavé, že i u těchto dětí se objevují útoky vůči učitelům, podvody, záškoláctví a kouření.

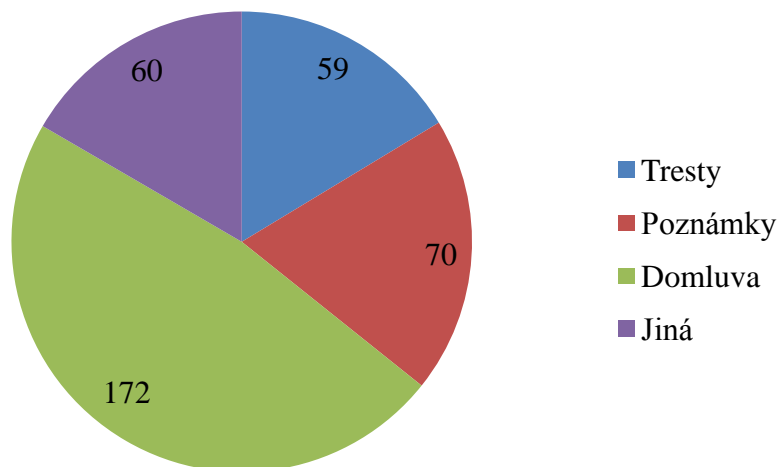
Jako hlavní příčina neukázněného chování je uváděn problém výchovy rodičů, která se vyznačuje nedůsledností jejich výchovy, nenastavením pravidel, špatným zázemím, úrovní socializace. Ze 196 odpovědí jich takto odpovědělo 96 (49 %). Respondenti uvedli, že děti nemají naučený respekt k autoritám, rodiče je omlouvají, a tím i podněcují jejich špatné chování. Současně jsou vychovávány jako egocentrici. Několik odpovědí uvádělo jako důvod neukázněného chování počet dětí ve třídě, inkluzi, množství dětí s IVP v jedné třídě. 17 respondentů (8,7 %) uvedlo jako důvod nekázně pochybení ze strany učitelů. Hlavně se jednalo o nezaujetí žáků, nedostatečná

profesionalita, nedůslednost učitele. Dalšími uváděnými důvody bylo nízké soustředění žáků, nuda, touha ukázat se před ostatními, začínající puberta nebo zkoušení, kam až mohou ve svém chování zajít. Vyhodnocení tohoto bodu ukazuje, že největší podíl nekázně vidí učitelé ve slabé rodinné výchově. Mají pocit, že učitelé suplují roli rodičů, děti neučí, ale vychovávají. Hodně dětí jsou individualisté. Výchova v rodině je buď nulová, s nenastavenými hranicemi, nebo naopak jsou z dětí vychováváni egocentrici, kteří se sobecky zaměřují na sebe a své zájmy.

V návaznosti na otázky směřující ke zjištění důvodu nekázně je důležitá otázka, jak se osloveným učitelům daří udržovat ve třídě kázeň. Většina respondentů napsala, že k udržení kázně musí vyvinout úsilí. Pouze šest jich uvedlo, že je to díky jejich přirozené autoritě. Většina učitelů si vytvořila třídní pravidla, často ve spolupráci s žáky, někdy také uvádí s rodiči. Pravidla jsou dětem často připomínána. Někteří učitelé používají metody, jako je kooperativní vyučování, diskusi v kruhu, modelování možností, při vyučování střídají aktivity apod. Učitelé velmi často používají motivační prostředky. Velmi často se jedná o systém razítek, smajlíků. Mezi respondenty jsou také učitelé, kteří si udržují kázeň zvýšením hlasu, zkracováním doby přestávky „neposlušných dětí“, hrozbou trestu, poznámky, konzultace s rodiči. Rozbor odpovědí všech respondentů ukazuje, že všichni se snaží udržet kázeň ve třídě. Až na výjimky, všechny učitele to stojí určité úsilí. Většina se snaží dobrou kázeň řešit domluvou, nastavením a snahou o dodržování pravidel a cílenou motivací. Někteří používají metody, jako je diskuse v kruhu, kooperativní vyučování nebo střídání aktivit během hodiny. Jen menší část učitelů udržuje kázeň zvýšením hlasu a hrozbami. Pokud je nutno řešit nekázeň, většina učitelů používá domluvu. Přehled prostředků při řešení neukázněného chování je uveden na obrázku 7.

Obrázek 7 Prostředky k řešení neukázněného chování

Prostředky k řešení nekázně



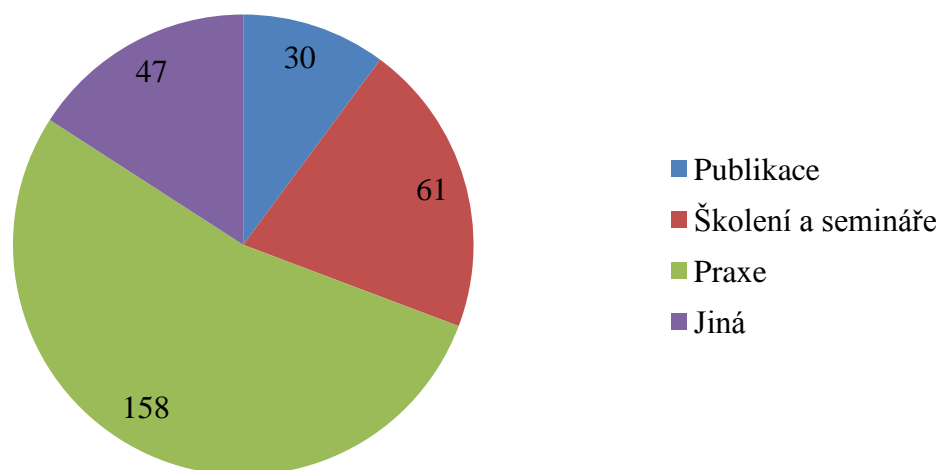
[Zdroj: vlastní]

Mezi nejčastější „tresty“ patří úkol navíc, někdy si je určují žáci. Často také učitelé o chování dítěte informují rodiče. V odpovědích se také objevil jako prostředek vzájemná komunikace o vzájemném zlepšení vztahů mezi žákem a učitelem.

Osvědčené metody, které pomáhají udržet kázeň, nacházejí učitelé v odborných publikacích, na školeních a seminářích. Nejvíce respondentů uvedlo jako zdroj praxi. Obrázek 8 předkládá, kde všude nacházejí učitelé rady k udržení kázně.

Obrázek 8 Kde nachází učitelé rady, jak udržet kázeň ve třídě

Kde najít rady k udržení kázně



[Zdroj: vlastní]

Mezi jiné rady jsou nejčastěji uváděny zkušenosti starších kolegů, tipy na internetu nebo porada s rodiči. Několikrát byla také zmíněna konzultace se školním psychologem a výchovnou poradkyní.

Druhý blok otázek se zabýval vnímáním kázně, hledáním vhodných prostředků, které vedou k jejímu udržení a eliminaci projevů nekázně. Pro respondenty kázeň neznamena ticho ve třídě, ale dobrou kázeň vnímají jako pohodovou a klidnou atmosféru, ve které zúčastněné strany respektují a dodržují dohodnutá pravidla, přátelské chování žáků. Většina projevů nekázně u žáků na prvním stupni základní školy je méně závažná. Jedná se hlavně o hlučné chování, běhání, vykřikování během hodiny, neposednost. Ale i u žáků mladšího školního věku se respondenti setkali se závažnými kázeňskými přestupky. Jednalo se hlavně o drobné krádeže nebo šikanu. Většina respondentů si umí s projevy nekázně poradit, i když, jak sami uvádějí, to není jednoduché, vyžaduje to ze strany učitelů přípravu a přemýšlení o jednotlivých žácích a situacích. Žáci většinou respektují pravidla, která si společně s učitelem stanovili a případné postihy respektují.

Třetí blok otázek se zabývá osobností učitele. Cílem otázek bylo zjistit, jaký vliv na vnímání kázně má osobnost učitele a jeho výchovný styl. Jestli se na jeho vnímání kázně a jejího řešení projeví délka praxe. Důležité je také vnímání pomoci začínajícímu učiteli ze strany okolí, kterým je vedení školy, uvádějící učitelé nebo starší kolegové.

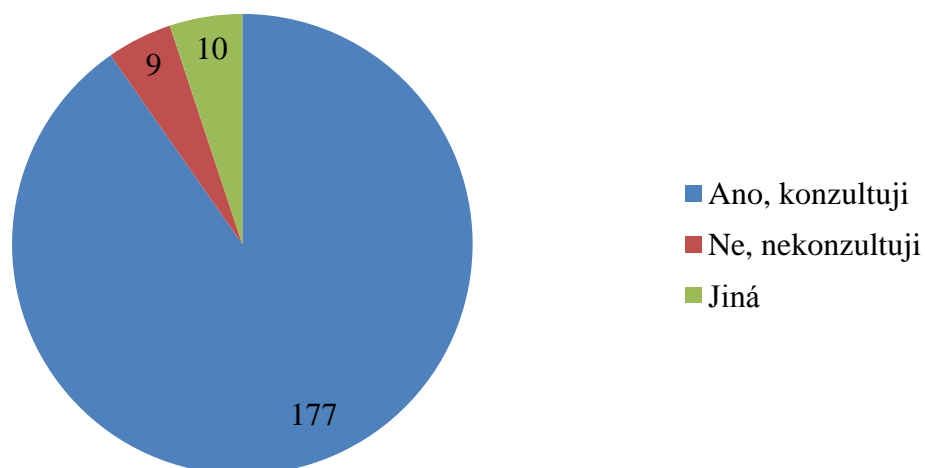
Pro udržení kázně ve třídě je důležité stanovení pravidel. Drtivá většina respondentů uvedla, že je mají ve třídách nastavena. Ze 196 je nemá pouze 11 (5,6 %) respondentů, z nichž 2 uvedli, že je nemají z důvodu, že nejsou třídními učiteli. Ti, kteří si ve svých třídách třídní pravidla nastavili (psané i nepsané) uvádějí, že často je problém s jejich dodržováním. Větší problémy s dodržováním třídních pravidel má až 39 respondentů. U těch, kteří napsali, že většina třídy pravidla dodržuje, je uvedeno, že daná pravidla byla vytvořena společně s žáky, mají pravidla umístěna na viditelném místě ve třídě a neustále si je musí opakovat.

S nastavením pravidel je spojen také systém odměn za dobré chování žáků. Systém odměn v jakékoliv podobě nepoužívá ze 196 respondentů 51 (26 %), z toho 1 o zavedení odměn uvažuje. Rozsah odměn, které učitelé uplatňují je široký. Velmi často se v odpovědích objevovala pochvala, sbírání odměn ve formě smajlíků, bodů a následná odměna, odměňování oblíbenými činnostmi, odměňování aktivitami. Jeden z respondentů uvedl, že systém odměn používal na začátku roku, teď už není potřeba. Z pohledu názorů odborníků uvedených v teoretické části práce to není správný přístup. Učitel by neměl zapomínat na odměnu, musí si uvědomit, že i pochvala je druhem odměny a neměl by jí šetřit.

Z výzkumů vyplývá, že největší problém s udržení kázně ve třídě mají začínající učitelé. Pomocí jim mohou být starší a zkušenější kolegové. Příklad k napodobování hledají začínající učitelé také ve vzorech. Z celkového počtu 196 respondentů jich 75 (38,3 %) uvedlo, že nemají ve svém okolí nebo škole vzor, díky kterému by se jim dařilo lépe udržovat kázeň u svých žáků. Z těch, kteří vzory mají, uvedlo za své vzory své bývalé učitele, rodiče, kteří vykonávají stejnou profesi, kolegy ze školy. Několik odpovědí ukazovalo, že příkladem jsou muži učitelé, kteří podle respondentů mají přirozenou autoritu. Několik z těch, kteří uvedli, že nemají vzor, poukazovali na to, že ve škole, kde učí, je kázeň udržována prostředky, se kterými nesouhlasí nebo jsou k nekázní imunní, kdy zavírají oči a problémy neřeší. Je výhodou, pokud se učitelé mohou obrátit pro radu a případné kázeňské přestupky konzultovat se svými zkušenějšími kolegy. Obrázek 9 ukazuje poměr konzultujících a nekonzultujících mezi začínajícími učiteli.

Obrázek 9 Poměr konzultujících učitelů v případě kázeňských přestupků a těch, kteří problémy nekonzultují

Poměr konzultujících a nekonzultujících učitelů



[Zdroj: vlastní]

Z obrázku lze vidět, že většina respondentů má, v případě potřeby, někoho s kým může konzultovat řešení nekázně. Jako konzultanti jsou často uváděni školní psychologové, výchovní poradci, metodici prevence. Pokud není konzultováno, je to i z důvodu, že to v dané škole (s kolegy) nejde.

Pomocí učitelům jak při vzdělávání žáků, tak při udržování kázně jsou asistenti pedagoga. Jejich zapojení do výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v České republice rozvíjí od devadesátých let minulého století. Dříve se jejich práce vyvíjela po dvou paralelních liniích samostatně. Jednalo se jednak o pomoc u žáků se zdravotním postižením a jednak u žáků se sociálním znevýhodněním. V současnosti, dle platné legislativy, existuje jednotná profese asistenta pedagoga bez ohledu, s jakým typem žáků pracuje. Z celkového počtu 196 respondentů jich má 78 (40 %) ve své třídě asistenta pedagoga, 122 respondentů je ve třídě bez asistenta a 6 se nevyjádřilo. Pokud bude tato skutečnost porovnána s počtem respondentů, kteří mají ve třídě žáky s IVP, je počet asistentů malý. Porovnání počtu asistentů k počtu žáků s IVP ve třídách je uveden v tabulce 2.

Tabulka 2 Porovnání počtu respondentů, kteří mají ve své třídě asistenta pedagoga a žáky s IVP

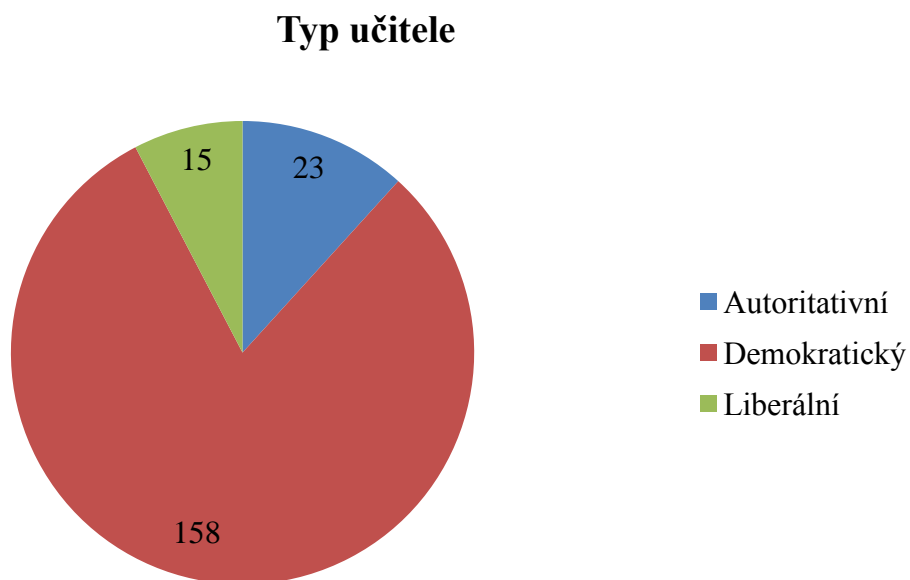
	Počet asistentů		Počet žáků s IVP
Ano, mám	78	Ano, mám	159
Ne, nemám	112	Ne, nemám	37

[Zdroj: vlastní]

Z tabulky 2 vyplývá, že ze 159 učitelů, kteří mají ve své třídě žáky s IVP, je pouze 78, kterým pomáhá asistent pedagoga. Zbývající polovina učitelů si musí pomoci sama. To samozřejmě pro dané učitele znamená zvýšenou přípravu na hodinu a zvýšené nároky na zajištění kázně.

Na udržení kázně má vliv i osobnost učitele. Začínající učitelé se teprve učí, jak si udržet ve třídě kázeň. Hlavně na začátku praxe je jejich úspěch nebo neúspěch ovlivněn způsobem vyučování a jejich vlastnostmi. Obrázek 10 ukazuje, k jakému výchovnému typu respondenti inklinují. Jedná se o subjektivní posouzení ze strany respondentů. Většina začínajících učitelů nemusí mít vyhraněný vyučovací styl a různé styly (demokratický, liberální nebo autoritativní) mění v závislosti na dané situaci.

Obrázek 10 K jakému typu učitele jednotliví respondenti inklinují



[Zdroj: vlastní]

Nejvíce respondentů se ohodnotilo jako demokratický typ učitele. Jedná se o styl, kdy učitel zvažuje názory žáků a je schopen o problému diskutovat. Snaží se vytvářet

příznivé klima ve třídě. Je empatický, problémy žáků mu nejsou lhostejné. Pravidelně se podrobuje sebereflexi. Z hlediska udržení kázně, je učitel pro žáky autoritou a žáci většinou nemají problém ho respektovat. Počet 158 (81 %) respondentů, kteří se k tomuto výchovnému stylu přiřadili, zhruba odpovídá počtu respondentů, kteří klima své třídy ohodnotili jako dobré. K liberálnímu výchovnému stylu se přiřadilo 15 respondentů. Tento styl se vyznačuje tím, že učitel se snaží plnit své povinnosti, je však nerozhodný a měkký. Učitel není pro žáky autoritou, a ti toho mohou zneužívat. Zvláště se to může projevat v udržení kázně a respektování jeho příkazů. 23 respondentů se identifikovalo jako autoritativní. Jedná se o výchovný styl, kdy si učitel sám určuje, jak a co bude vyučovat. Nerespektuje názor žáků a vyžaduje přísnou disciplínu. Drží si od žáků odstup a není tolerantní. I zde je patrné, že druh vyučovacího stylu daného učitele je spojen s jeho osobností a vlastnostmi. Z uvedených stylů je pro udržení kázně nejhorší liberální výchovný styl.

Z dotazníkového výzkumu vyplývá, že největší množství respondentů preferuje demokratický výchovný styl, zvláště je dobře, že se to týká začínajících učitelů, u kterých je předpoklad, že ho budou zachovávat po celou dobu praxe. Právě tento styl je pro učitele i žáky nejvhodnější. Snižuje napětí ve třídě, podporuje dobrou kázeň a pomáhá učiteli i žákům se soustředit na výuku. Na druhou stranu je důležité si uvědomit, že pokud má učitel ve třídě více žáků s výchovnými problémy, může být autoritativní styl výchovy nutností.

K nejčastěji uvedeným vlastnostem učitele, které podle respondentů přispívají k dobré kázni, patří přátelský přístup, vzor, empatie, spravedlnost, trpělivost, přirozená autorita, vyrovnanost, zásadovost, důslednost. Hodně respondentů zmiňovalo důležitost autority, ale s lidským přístupem, humor a vlastní příklad. Pro žáky by měl být učitel vzorem. I když bude přísný, musí být spravedlivý a vnímavý. Zájmy žáků by měl upřednostnit před svými. Mezi odpověďmi respondentů byla uvedena také důležitost otevřené komunikace, schopnost sebereflexe, přiznání chyby ze strany učitele. Z odpovědí lze vyvodit, že respondenti – začínající učitelé vědí, jaké vlastnosti učitele jsou důležité k udržení kázně ve třídě. 25 respondentů uvedlo jako hlavní vlastnost důslednost, přísnost, autoritu. Tento počet odpovídá počtu respondentů, kteří upřednostňují autoritativní výchovný styl.

Začínající učitel se vyvíjí. Od jeho prvních krůčků po „otrkaného“ profesionála. Začínající učitelé si upevňují zvolený styl výchovy, který je nejbližší jejich naturelu

a potřebám. Tabulka 3 předkládá přehled nejčastějších chyb, které se dle svého mínění dopustili respondenti na začátku své učitelské praxe. Někteří ze 196 respondentů odpověděli, že se dopustili více začátečnických chyb. Celkem tabulka obsahuje 242 odpovědí.

Tabulka 3 Přehled nejčastějších chyb, kterých se začínající učitelé dopustili za začátku své praxe

	Počet respondentů	Podíl v %
Příliš kamarádský přístup	83	42
Autoritativní přístup	13	7
Nedůslednost	116	59
Jiné	30	15

[Zdroj: vlastní]

K největším začátečnickým chybám respondentů patří nedůslednost. Ta je spojena spíše s liberálním typem výchovy a je největším problémem ve vztahu k udržení dobré kázně. Pokud žáci vycítí, že učitel je nedůsledný, promítá se to do jejich přístupu k požadavkům učitele jak na vzdělávání, tak chování. Z uvedeného vyplývá, že není vhodný ani příliš kamarádský přístup učitelů. Mezi žáky a učitelem musí být určitá pomyslná hranice. Učitel by měl být pro žáka autoritou, ne „spolužákem“. Mezi 30 respondenty je 12, kteří odpověděli, že se chyb nedopouštěli, nebo si toho nejsou vědomi. U zbytku odpovědí se objevovala důvěřivost, hledání přístupů. Určitý počet respondentů uvádí, že se chyb dopouští pořád.

S předchozím tématem souvisí také skutečnost, zda respondenti, jako začínající učitelé, změnili své metody v přístupu ke kázni během své praxe. 64 (32,6 %) respondentů konstatovalo, že od začátku své učitelské praxe nezměnili přístup a metody, nebo si změn nejsou vědomi. U části z nich, jak psali, je to z důvodu krátké délky praxe, kdy se ještě nevyhranili a hledají cestu. Zbývajících 134 respondentů uvádí, že přistoupili k určitým změnám ve své učitelské praxi. Mezi nejčastější změny patří větší důslednost, méně křičí, mají větší jistotu, jsou přísnější, někteří naopak prvotní přísnost zmírnili. Dokázali si nastavit určitý systém, který se jim osvědčil a toho se drží.

Jde vidět, že začínající učitel se musí vyvíjet. Jednak musí vyzkoušet, jaký výchovný styl mu vyhovuje a také musí vyzkoušet různé metody, díky kterým dosáhne dobré kázně u svých žáků. Také musí dojít k tomu, že na každého platí něco jiného. To ostatně

zmiňují i respondenti, kteří učí napříč třídami a ročníky, kdy konstatují, i když uplatňují stejný přístup, v jedné třídě je kázeň vyhovující, ale v druhé musí řešit neustálé kázeňské přestupky. Díky tomu musí volit i různé metody a přístupy.

Třetí blok otázek se zabýval tím, jaký vliv na kázeň má osobnost učitele. Většina respondentů uplatňuje ve třídách demokratický výchovný styl. To se odráží také ve vlastnostech, které jsou pro ně zárukou schopnosti zajistit dobrou kázeň žáků. Současně všichni uznávají, že díky krátké praxi je nutné se stále učit a vyvíjet. K tomu jim pomáhají vzory, škola, kolegové a uvádějící učitelé.

3.2 Syntéza výsledků dotazníkového šetření

Dotazníková metoda hledala odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která zní:

„Jak vnímají začínající učitelé kázeň ve třídě a co jim pomáhá k jejímu udržení a eliminaci projevů nekázně?“

K jejímu zodpovězení byly současně stanoveny dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jak učitelé vnímají kázeň?
- 2) Co pomáhá udržet kázeň?
- 3) S jakými projevy nekázně se učitel na 1. stupni základní školy setkává a co mu pomáhá k jejich eliminaci?
- 4) Existuje souvislost mezi výchovným stylem učitele, podporou, která se mu dostává od okolí a jeho vnímání kázně?

Byla provedena analýza odpovědí 196 respondentů na jednotlivé otázky. Následně byla provedena jejich syntéza a nalezení odpovědí na dílčí výzkumné otázky:

- 1) **jak učitelé vnímají kázeň** – z odpovědí je patrné, že učitelé vnímají kázeň různě. Pro většinu respondentů je to pohodová, klidná atmosféra ve třídě, stav, kdy jsou respektována a dodržována pravidla, vzájemné přátelské chování jak učitele a žáků, tak žáků vzájemně, vzájemný respekt, kooperace. Učitelé nepožadují, aby v jejich třídách bylo ticho. Spíše jim vyhovuje adekvátní ruch, vzhledem k probírané látce. Je také poukázáno, že dobrá kázeň znamená lepší vyučování. Při dobré kázni nedochází k přerušování výkladu ze strany učitele a tím roztěkanosti nebo ovlivňování dětí nekázní spolužáků, žáci se více naučí v hodině, ve třídě panuje pohodová a klidná atmosféra. Dobrá kázeň je přímo

úměrná pozitivnímu klima třídy, naopak nekázeň přispívá k tomu, že klima je napjaté, problematické, což se opět odráží na kvalitě výuky. Autorka diplomové práce inklinuje k pozitivnímu vnímání kázně. Současně ji spojuje s klimatem ve třídě, a tím i lepšímu průběhu výuky. Současně neprosazuje kázeň jako ticho, ale úměrný hluk ve třídě, vzhledem k probírané látce a náplni hodiny,

- 2) **co pomáhá udržet kázeň** – respondenti k udržení kázně ve třídě používali různé metody. Vždy to však ze strany učitele vyžaduje vynaložení určitého úsilí. Jak sami učitelé říkají, jedná se o nikdy nekončící proces. Současně také záleží na velikosti třídy a struktuře žáků. Metody a přístupy by měly být, dle možností, individuální. Jiné formy udržení kázně bude používat učitel ve třídě nadaných žáků, kde se projevuje spíše individualismus, jiný ve třídě, kde většina dětí pochází ze sociálně slabých rodin nebo rodin, kde nejsou děti ke kázni a respektování autority vedeni z domova. Mezi nejčastější metody a formy sloužící k udržení kázně patří motivace žáků, včetně jejich vnitřní motivace, kdy je strategicky vhodné vybírat témata, která budou pro žáky zajímavá, dání možnosti výběru úkolu, aktivní zapojení a spolupráce žáků do výuky, hry. Právě správně volená vnitřní motivace může u žáků podporovat touhu po zvyšování schopností a jejich přirozenou zvědavost. Mezi další používané metody patří kooperativní vyučování, diskuse v kruhu, střídání aktivit. Většina učitelů má nastavena třídní pravidla. Ta jsou žákům pravidelně připomínána. Dle respondentů, pokud jsou odsouhlasená nebo vytvořená samotnými žáky, jsou z jejich strany lépe přijímána a uplatňována. Velmi často volí učitelé na prvním stupni základní školy nějakou formu bodového systému (smajlíky, kolečka, puntíky). Ty jsou opět určitým druhem motivace žáků k dodržování kázně. Z odpovědí respondentů také vyšel závěr, že kázeň žáků je také částečně spojena s osobností učitele a výchovného stylu, který uplatňuje,
- 3) **s jakými projevy nekázně se učitel na 1. stupni základní školy setkává a co mu pomáhá k jejich eliminaci** – začínající učitelé na prvním stupni základní školy se setkávají s různými formami nekázně s různou závažností. Většinou je frekvence nekázně každodenní. Učitel by se měl adekvátně připravit na různé formy nekázně. Mezi méně závažné projevy nekázně se, u dětí mladšího školního věku, nejčastěji vyskytuje vyrušování v hodině formou mluvení, výkřiků, chození po třídě. O přestávkách je to hlavně honění, hlasitá mluva,

rvačky, nadávky, posměch. To jsou projevy, které jsou dětem tohoto věku blízké a nejsou neobvyklé. Tyto projevy nekázně většinou učitelé řeší domluvou, nebo trestem podle stanovených třídních pravidel, poznámkou nebo spoluprací s rodiči. Pokud se ve třídě začne zvyšovat nekázeň žáků, měl by se učitel zamyslet nad svým způsobem učení, nad tím, jak žáky motivuje a vyzkoušet jiné metody, které by vedly k eliminaci kázeňských přestupků. Pokud žáky výuka zaujme, nebudou se nudit, učitel bude důsledně vyžadovat dodržování domluvených pravidel, bude to mít vliv na pozitivní kázeň. Současně si musí učitel projevů nekázně ve své třídě všimnout, popřípadě vést pro svoji potřebu určitou evidenci. Musí zjistit jejich příčinu a četnost. Jakých žáků se týká, včetně jejich rodinného zázemí. Následně se snažit s nekázní u těchto žáků pracovat individuálně.

I u dětí mladšího školního věku se projevují závažnější kázeňské přestupky, hlavně v podobě šikany, krádeží, násilí. Současně, jak uvedli respondenti, se objevují projevy nevhodného chování vůči učitelům, hlavně ve formě nevhodných poznámek, vulgarismů, provokací. Jedna z respondentek řešila dokonce problém sexuálního obtěžování chlapců. Objevil se také problém kyberšikany, nejen vůči spolužákům, ale také vůči učiteli. V těchto případech už domluva nebo mírné potrestání žáků nestačí. Učitel a škola tyto přestupky většinou řeší s rodiči, výchovnými poradci, psychology nebo odborem sociální péče. Trestem může být i zhoršená známka z chování. Jak respondenti uvádí, hlavní příčinu trvalých a závažných projevů nekázně určitých žáků, vidí ve špatném rodinném zázemí, kdy děti nejsou vychovávány k udržování určité poslušnosti a respektu k autoritě,

- 4) **existuje souvislost mezi výchovným stylem učitele, podporou, která se mu dostává od okolí a jeho vnímání kázně** – z dotazníkového šetření vzešlo, že souvislost existuje a není pominutelná. Většina respondentů uplatňuje demokratický výchovný styl. Jeho hlavním rysem je skutečnost, že učitel se snaží najít s žáky společný základ, je empatický a snaží se ve třídě vytvářet přátelské klima. Počet respondentů, kteří demokratický výchovný styl uplatňují, odpovídá počtu respondentů, kteří označili klima ve své třídě jako dobré a nemají větší kázeňské problémy ve svých třídách. Druhým protipólem je autoritativní výchovný styl. Ten je vhodný upřednostnit pouze v případě, kdy ve

třídě převládají kázeňské problémy, které nabývají na intenzitě. Nejvíce problematický je liberální postoj. Hlavně vzhledem k udržování kázně ve třídě. U učitele se vyznačuje jeho nerozhodností, nedůsledností. To může, ze strany žáků, vést k nerespektování učitele a jeho pokynů. Učitelé, kteří uplatňují autoritativní a hlavně liberální styl si stěžují na špatnou kázeň ve svých třídách, se kterou si neví rady a „přerůstá jim přes hlavu“.

Začínající učitelé na začátku své praxe hledají výchovný styl, který by byl nejbližší jejich naturelu a potřebám praxe, současně se dopouští mnoha začátečnických chyb. Největší počet respondentů potvrdilo, že největší problém jim činilo být důsledným. To souvisí jednak s hledáním výchovného stylu, ale také s vlastnostmi, které respondenti označili jako potřebné k udržení kázně. Právě důslednost byla zmiňována jako základní vlastnost, spolu s autoritou, spravedlností, empatií a trpělivostí. Důslednost přichází spolu s délkou praxe. Pokud je učitel důsledný ve svých požadavcích na žáky, na dodržování kázně, důsledně je vyžaduje a „trestá“, žáci to začnou respektovat a přizpůsobí se. Naopak učitelova nedůslednost vede k tomu, že žáci jeho požadavkům nepřikládají požadovaný význam a učitelovy požadavky jdou do ztracena. Pokud k tomu učitel přidá křik a rozčilování se, je zaděláno na problém. Pro začínajícího učitele je dobré, pokud má svůj vzor. Může jim být jeho bývalý učitel, kolega. Pokud neví, neumí si sám poradit, měl by požádat o pomoc kolegu, ředitele školy, hledat návody v odborné literatuře. Je jen dobře, pokud bude mít začínající učitel v prvním roce k pomoci kvalitního uvádějího učitele. Ten mu může ukázat mnohé z praxe, poradit, dát zpětnou vazbu. Velmi vhodné je také uplatňovat sebereflexi a sebehodnocení.

Prostřednictvím dílčích otázek hledal autor diplomové práce odpověď na hlavní výzkumnou otázku „Jak vnímají začínající učitelé kázeň ve třídě a co jim pomáhá k jejímu udržení a eliminaci projevů nekázně“. Z dotazníkového šetření vyplývá, že začínající učitelé mají jasnou představu, jak by měla kázeň v jejich třídách vypadat. Nestojí o ticho ve třídě, kde sedí ustrašení žáci, ale o živou třídu, která se zajímá o vyučování, s učitelem spolupracuje a kde naopak učitel přispívá k přátelské atmosféře a klidu. Mnoho učitelů požaduje dodržování nastavených pravidel. Dobrou kázeň spojují s dobrým vyučováním. Z šetření také vyplývá, že většinou je dobrá kázeň ve třídě spojována s výchovným stylem učitele. Tam, kde učitelé uplatňují demokratický

výchovný styl, mají ve třídě přátelské klima a nižší počet kázeňských problémů. Ty se snaží eliminovat různými prostředky a metodami. Snaží se své žáky motivovat. Žáci mají nastavena třídní pravidla, která jsou jim často připomínána. Z dotazníku vyplynulo, že pokud jsou tato třídní pravidla stanovena ve spolupráci se žáky, jsou jimi lépe přijímána a dodržována. K eliminaci nekázně a prosazování dobré kázně učitelům také pomáhá jejich okolí. Je velmi důležité, aby začínající učitel byl schopen sebereflexe a sebehodnocení, dokázal přijímat rady od uvádějícího učitele a jiných kolegů.

Syntéza dotazníkového šetření umožňuje také vyhodnotit efektivitu použitých přístupů pro udržení kázně. Učitelé, kteří byli spokojeni s kázní ve svých třídách, na ní museli pracovat. Mezi nejefektivnější přístupy patří kvalitní příprava učitele, střídání aktivit, práce v kruhu, nastavení třídních pravidel s participací žáků, pozitivní motivace. Tyto přístupy a metody navrhuje také odborná literatura, která navíc uvádí důležitost pochvaly. Učitelé by pochvalou neměli šetřit, ale na druhé straně, ani ji používat nepřiměřeně. Pochvala je důležitým motivačním stimulem. Díky ní se může zvednout žákovo sebevědomí. Zvláště je pochvala důležitá u integrovaných dětí.

I když je jasné, že se začínající učitelé budou s projevy nekázně stále setkávat (možná i denně), dosažení dobré kázně ve svých třídách není pro začínající učitele nedosažitelné. Jak učitelé sami uvádějí, vyžaduje to z jejich strany neustálé úsilí, přemýšlení o žácích, jejich potřebách, o své výuce a metodách, které mohou uplatnit.

Závěr

Za začínajícího učitele je označen ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Absolvent při nástupu do učitelské profese zná látku, kterou má své žáky učit, je vybaven teoretickými poznatky a metodami. Chybí mu však praxe. V prvních letech hledá výchovný styl, který mu vyhovuje. Při vyučování se může dopouštět různých chyb, hledá pomoc u svých kolegů nebo v odborné literatuře. Ne vše se mu daří a někteří začínající učitelé ze školství odcházejí.

Jedním z největších problémů, kterému začínající učitelé čelí, je udržování kázně ve třídách. Právě nekázeň žáků ve školách představuje hlavní stresor jak u dětí, tak u učitelů. Začínající učitelé s udržováním kázně nemají zkušenosti a mnohdy tápou, jak si poradit. Uvědomují si, že dobrá kázeň přispívá k dobrému klimatu ve třídě. Učitel i žáci pracují v klidu, více zvládnou a práce je produktivní. Naopak pokud větší část hodiny musí učitel řešit projevy nekázně, není to přínosem ani pro něho, ani pro jeho žáky.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak začínající učitelé na prvním stupni základní školy vnímají kázeň/nekázeň, jakými způsoby nebo prostředky kázeň u svých žáků udržují a případnou nekázeň eliminují. Současně bylo cílem vyhodnotit efektivitu použitých přístupů pro dosažení kázně, popřípadě navrhnout další možnosti k udržení kázně na základě studia odborné literatury.

Teoretická část práce čerpá z odborné literatury, která se zaměřuje jednak na problematiku začínajících učitelů, jednak na problematiku kázně, hlavně vzhledem k žákům na prvním stupni základní školy. Praktická část diplomové práce se zaměřila na to, jak začínající učitelé kázeň vnímají, zdali ji dokážou udržet a případné projevy nekázně eliminovat. Pro zjištění požadovaných dat byla vybrána kvantitativní dotazníková metoda, které se zúčastnilo 196 respondentů. Prostřednictvím analýzy a následné syntézy odpovědí byla hledána odpověď na hlavní výzkumnou otázku – „Jak vnímají začínající učitelé kázeň ve třídě a co jim pomáhá k jejímu udržení a eliminaci projevů nekázně“.

Analýza odpovědí začínajících učitelů ukázala, že většina začínajících učitelů chápe kázeň jako pozitivní zdroj dobrého vyučování, dobrého klima ve třídě. Současně ví, že

kázeň není věcí automatickou, ale musí na ní pracovat spolu s žáky. Od žáků to vyžaduje dodržování určených pravidel, od učitelů zamyšlení se nad samotnými žáky, způsobem, jak učí, zkoumáním a zkoušením metod a pomůcek, které povedou k zaujetí výukou a odbourají nudu. Současně musí být učitelé připraveni řešit vzniklé kázeňské přestupy, a to jak drobné, tak závažné. Musí být na projevy nekázně připraveni a snažit se je eliminovat. To z jejich strany vyžaduje také sebereflexi a realistické sebehodnocení. Vhodná je pro ně pomoc kolegů a uvádějících učitelů. Uvědomovat si důležitost udržování kázně a řešení nekázně je důležité zvláště na prvním stupni základní školy, kdy žáci ještě nemusí být plně vyzrálí, mohou být hravější a projevují vyšší nepozornost a nesoustředěnost. S tím se musí učitel naučit pracovat. Analýza odpovědí současně ukázala, že většině začínajících učitelů se to daří. Uvědomují si, jakou kázeň od svých žáků požadují, dokážou ji udržet a případnou nekázeň eliminovat. Jak sami uvádějí, je to neustálý proces, který nebude mít nikdy konec.

Odborná literatura uvádí mnoho přístupů a metod, které vedou k udržení pozitivní kázně ve třídách. Většina učitelů je uplatňuje. Pro žáky je velmi důležitá motivace. Jednou z nich je pochvala. Učitel by měl na pochvalu myslet. Nechválit jen, za větší úspěch, ale i za drobný krok pozitivním směrem. Zvláště žáci na prvním stupni základní školy jsou na pochvalu fixovaní a je pro ně impulsem k další práci. To stejné platí pro žáky s IVP. Učitel také musí umět pracovat s chybou žáka. Trest nebo posměch není řešením, spíše naopak. Chybami se žák učí, nalézá nová řešení, nutí ho přemýšlet. To vše vede k jejich eliminaci. Současně musí umět učitel přiznat i svou chybu. Určitě minimálně sám sobě.

Provedené výzkumné šetření a následná syntéza dat přináší vysoký význam pro autorku práce a její praxi. Analýza a syntéza dat jasně ukázaly, jaký styl výchovy, zvolené metody a prostředky mohou pomoci k pozitivní kázni a vyučování. Současně jí také ukazuje, čeho se ve své praxi vyvarovat a jakými prostředky případnou nekázeň eliminovat.

Seznam zdrojů

MONOGRAFICKÉ PUBLIKACE

- BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. 1. vyd. Praha: ISV, 2004. 208 s. Pedagogika.
- BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 260 s.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 267 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-80-3.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.
- BENDL, Stanislav. *Ukážněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005, 298 s. První pomoc pro pedagogy, 2. ISBN 80-7254-624-4.
- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 4. vyd. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2006, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7367-118-2.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. 604 stran, 16 nečíslovaných stran obrazových příloh. Pedagogika.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 228 s. Pedagogická praxe.
- HELUS, Zdeněk a Jiří PELIKÁN. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. 1. vyd. Praha : Státní nakladatelství technické literatury, 1984. 232 s.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika.

- CHUDÝ, Štefan a Pavel NEUMEISTER. *Začínající učitel a zvládnutí disciplíny v kontexte 2. stupně základní školy*. Brno: Paido, 2014, 132 s. ISBN 978-80-7315-250-5.
- JANDERKOVÁ, Dita. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 9788074963896.
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 177 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001, 150 s.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-434-2.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 151 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-945-3.
- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ, přeložil Jakub DOBAL. Praha: Portál, 1999. 199 s. Pedagogická praxe.
- MAŇÁK, Josef, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 1.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. 562 s.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004, 223 s. První pomoc pro pedagogy, 1. ISBN 80-7254-474-8.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 145 s. ISBN 80-244-0444-3.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- RÜCKER-VENNEMANN, Ursula. *Učení bez stresu: základy a cvičení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 141 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-013-8.

ŘEZNÍČEK, Jan a Martin RUSEK. *DidaEtika: opora pro studenty na souvislých pedagogických praxích a pro začínající učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 57 s. ISBN 978-80-7290-794-6.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 150 s.

SMITH, Charles A. a Pavel BOSÁK. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. 1. vyd. Přeložil Jiří BUMBÁLEK. Praha: Portál, 1994, 226 s. ISBN 80-85282-82-8.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů = Thebeginningteacher: somepedagogicalproblems of beginningteachers*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, Sv. 56.

TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210474.

TMEJ, Karel. *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe. Metodická příručka pro začínající a uvádějící učitele*. 1. vyd. Praha: SPN Praha, 1980. 146 s.

VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. 183 stran.

ZAHRADNÍKOVÁ, Zlataše, LUKÁŠOVÁ, Hana a Pavel KVĚTOŇ, ed. *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum: IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské university : sborník příspěvků : Ostrava 27.-28.6.2001*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7042-181-9.

ELEKTRONICKÉ DOKUMENTY

BENDL, Stanislav. *Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků.* [online] Pedagogika roč. LII, 2002. [cit. 2019-04-11].

Dostupné z:

file:///C:/Users/u%C5%BEivatel/Downloads/Pedag_2002_3_07_Kter%C3%A9_346_363.pdf

HANSEN, Carl. *Top 10 tipů pro začínající učitele.* [online]. EDUin. 4. 3. 2015. [cit. 2019-04-12].

Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/carla-hansen-top-10-tipu-pro-zacinajici-ucitele/>

Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků. [online]. [cit. 2020-03-13].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

LUKAS, Josef. *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů.* (1. část). [online] Pedagogika, 2007, roč. 57, č. 4, s. 364-379. [cit. 2019-04-11].

Dostupné z:

file:///C:/Users/u%C5%BEivatel/Downloads/P_2007_4_06_V%C3%BDvoj_364_379.pdf

Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele. [online] Praha 21. 3. 2019 [cit. 2019-04-11].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele?source=rss>

Seznam obrázků

Obrázek 1 Reflektivní cyklus při učení se	19
Obrázek 2 Pocity začínajícího učitele.....	29
Obrázek 3 Podpora adaptace začínajícího učitele v kontextu jeho profesního vývoje... 35	
Obrázek 4 Shrnutí – co vše vytváří kázeň ve třídě	46
Obrázek 5 Přehled doby praxe respondentů	66
Obrázek 6 Přehled počtu respondentů vyučujících v jednotlivých ročnících 1. stupně základní školy	67
Obrázek 7 Prostředky k řešení neukázněného chování	72
Obrázek 8 Kde nachází učitelé rady, jak udržet kázeň ve třídě.....	73
Obrázek 9 Poměr konzultujících učitelů v případě kázeňských přestupků a těch, kteří problémy nekonzultují	75
Obrázek 10 K jakému typu učitele jednotliví respondenti inklinují.....	76

Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled počtu žáků v jednotlivých třídách.....	67
Tabulka 2 Porovnání počtu respondentů, kteří mají ve své třídě asistenta pedagoga a žáky s IVP	76
Tabulka 3 Přehled nejčastějších chyb, kterých se začínající učitelé dopustili za začátku své praxe	78

Kázeň ve škole z pohledu začínajícího učitele na 1. stupni základní školy

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

1. Jste žena nebo muž?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena
- muž

2. Jak dlouho učíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Méně než jeden rok
- 1 rok
- 2 roky
- 3 roky
- 4 roky
- 5 let

3. Ve kterém ročníku vyučujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník

4. Jste třídním učitelem?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
 ne

5. Kde se nachází škola, na níž působíte? Ve městě nebo na vesnici?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ve městě
 na vesnici

6. Učíte na malotřídním typu školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
 ne

7. Kolik žáků je ve vaší třídě?

8. Máte žáky s IVP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
 ne

9. Jak hodnotíte atmosféru ve vaší třídě? Jaké je klima třídy?

10. Co pro vás znamená „kázeň ve třídě“?

11. Setkáváte se často s nekázní ve třídě? Jaké konkrétní kázeňské přestupky musíte řešit nejčastěji?

12. Musel(a) jste již řešit nějaké závažné kázeňské přestupky? O co konkrétně šlo?

13. Dokážete říct, jaké jsou podle vás časté příčiny neukázněného chování ve vaší třídě?

14. Jak se vám daří udržet kázeň?

15. Máte nějaké osvědčené metody jak udržet kázeň? Kde je nacházíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

publikace

školení a semináře

praxe

Jiná...

16. Jaké prostředky používáte při řešení neukázněného chování?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

tresty

poznámky

domluva

Jiná...

17. Je pro vás někdo z kolegů (případně vašich učitelů) vzorem v udržení kázně?

18. Máte nastavená třídní pravidla? Dodržují je žáci?

19. Užíváte systém odměn v případě slušného chování a ukázněnosti žáků?

20. Měli jste na začátku své učitelské kariéry někoho, kdo vám pomáhal, např. uvádějícího učitele?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano, měl(a) jsem uvádějícího učitele
- ne, nikdo mi nepomohl
- měl(a) jsem kolegu (kolegyni), na kterého jsem se mohl obrátit
- Jiná...

21. Máte v současné době někoho, na koho se můžete obrátit, když se vyskytne problém? Konzultujete kázeňské přestupky s dalšími pedagogy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano
- ne
- Jiná...

22. Máte ve třídě asistenta pedagoga? Pomáhá vám udržovat kázeň ve třídě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano, mám
- ne, nemám
- Odpověď

23. K jakému typu učitele inklinujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- autoritativní
- demokratický
- liberální

24. Jaké vlastnosti učitele přispívají podle vás k ukázněnosti?

25. Děláte něco „jinak“ než na začátku učitelské profese?

26. Dopustil(a) jste se na začátku pedagogického působení nějakých chyb?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- příliš kamarádský přístup
- autoritativní přístup
- nedůslednost
- Jiná...

