

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. Jana Houšková

**STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ PROBLEMATICKÉHO
CHOVÁNÍ NA STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH**

STRATEGIES OF MANAGING MISBEHAVIOR AT
SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

Praha 2012

Vedoucí práce: **PhDr. Eva Šírová, Ph.D.**

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala všem těm, kteří se podíleli na vzniku této diplomové práce svou pomocí.

Především děkuji PhDr. Evě Šírové, Ph.D. za vstřícnou podporu a cenné rady během vedení diplomové práce.

Děkuji své rodině, bez které by tato diplomová práce nemohla vzniknout, a také kamarádům za technickou pomoc, jejich nápady a připomínky.

V neposlední řadě děkuji všem statečným učitelům, žákům a školám, díky kterým se realizoval výzkum této diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1.dubna 2012

.....
Jana Houšková

ABSTRAKT

Prostřednictvím teoretické části diplomové práce autorka nastiňuje nejpodstatnější publikované aspekty, které se podílejí na vzniku problematického chování, a předkládá různé strategie, jak se takovým situacím dá předcházet nebo čelit.

Praktická část mapuje, jaké všechny vlivy mohou způsobovat výskyt problematického chování a jak se s problematickým chováním učitelé vyrovnávají. Při výzkumu, který probíhal v pěti středních odborných školách, v 9 třídách, byla použita metoda videoanalýzy chování (pozorování), rozhovor s učiteli a dotazník pro studenty.

Výzkum potvrdil, že existuje řada proměnných mající vliv na eliminaci problematického chování – osobnost učitele, jeho zkušenosti, metody výuky, předmět, složení a uspořádání třídy, počet žáků v hodině.

Ve vztahu žáka a učitele se vyžaduje respekt, autorita, ale i pozitivní přístup ke studentovi. Komunikace mezi učiteli a žáky by měla být jasná, měla by mít stanovená a dodržovaná pravidla.

Jako nejrychlejší a nejúčinnější strategie zvládání problematického chování se jeví nonverbální prostředky.

Z verbálních strategií je taktičtější vyjadřovat učitelovy postoje a pocity k problematickému chování žáků, vysvětlovat jim, proč se nemůžou daným způsobem chovat, používat v hodině humor.

Práce je sondou do prostředí českých středních škol, mapuje chování současné adolescentní mládeže a vybízí k následnému longitudinálnímu výzkumu.

Klíčová slova: pedagogická psychologie, nevhodné chování žáka, školní komunikace, autorita učitele, zvládání problémového chování

ABSTRACT

The theoretical part of the thesis outlines the most important published aspects, which are involved in the development of problem behavior (misbehavior), and present different strategies, how to prevent or manage these situations.

The empirical part describes all factors which can cause the problem behavior and depicts how teachers deal with such a behavior. In the research conducted at five secondary vocational schools, in nine classes, was used a method of video analysis of behavior (observation), an interview with teachers and a questionnaire for students.

The research confirmed that there are many variables affecting the elimination of misbehavior – teacher's personality, her/his experiences, teaching methods, a subject, a composition and arrangement of a class, a number of students in a class.

Respect, authority but also a positive attitude to a student is required in a relation between a student and a teacher. Communication between teachers and students should be clear and should have defined and adhered rules.

As the fastest and the most effective strategy of managing misbehavior appears a non-verbal communication.

From verbal strategies it is tactical to express teacher's attitudes and feelings to problematic student's behavior, to explain students, why they cannot behave that way, and to use humor in class.

The thesis is a probe into the environment of Czech secondary schools, focuses on behavior of contemporary adolescents and youth and encourages to subsequent longitudinal research.

Keywords: educational psychology, student's misbehavior, school communication, authority of a teacher, managing of problem behavior

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Problematické chování	9
1.1 Poruchy chování	9
1.2 Problematické chování.....	10
1.2.1 Příčiny problematického chování ve škole.....	11
2. Vývojové charakteristiky období dospívání.....	15
2.1 Základní charakteristiky dospívání	15
2.2 Pojetí „Já“	16
2.3 Emocionalita u adolescentů.....	16
2.4 Sociabilita	16
2.5 Morální vývoj.....	17
2.6 Úloha školy v životě dospívajícího jedince	18
3. Škola jako síť vztahů	19
3.1 Školní třída jako sociální skupina v období dospívání.....	19
3.2 Role studentů ve třídě a skupinová dynamika	19
4. Pedagogická komunikace jako vztah učitele a žáka	20
4.1 Pedagogická komunikace jako interakce mezi učitelem a žákem.....	20
4.2 Formy komunikace	20
4.3 Další činitelé komunikace	22
5. Možnosti zvládání problematického chování.....	23
5.1 Role učitele	23
5.1.1 Osobnost učitele.....	23
5.2 Pojetí výuky	25
5.3 Způsob vedení	26
5.3.1 Autorita, respekt jako součást vztahu učitele a žáka.....	26
5.3.2 Další způsoby vedení třídy.....	27
5.4 Předcházení problematickému chování nastavením vzájemných pravidel	29
5.4.1 Funkce pravidel chování.....	29
5.4.2 Způsoby zavádění pravidel	29
5.5 Základní strategie při zvládání problémového chování.....	31
5.6 Výchovné prostředky učitele.....	32
5.6.1 Neverbální výchovné prostředky.....	33
5.6.2 Verbální výchovné prostředky a strategie.....	33
5.6.3 Odměna jako pozitivní výchovný prostředek.....	34
5.6.4 Trest.....	36
5.6.5 Příklad	37
5.6.6 Morální dilemata	37
5.6.7 Humor.....	37
5.7 Strategie zvládání konkrétního problémového chování	38
5.8 Strategie řešení konfliktu	40
5.9 Individuální přístup k pravidelně problémovým žákům“	41
5.10 Ostatní strategie pro zvládání problémového chování.....	41
5.10.1 Principy operantního učení	41
5.10.2 „Rozvíjení emoční inteligence žáků“ neboli humanistická alternativa	42
5.11 Rozvíjení sociálních dovedností	43
5.12 Metoda zátěžových programů.....	44
5.13 Intervence na úrovni celé školy	44
5.14 Samosprávné prostředky	45

5.15 Možnosti psychoterapie.....	46
6. Vymezení pojmu odborné vzdělávání	47
PRAKTICKÁ ČÁST.....	48
1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky	48
2. Metody	48
2.1 Výběr metod.....	48
2.2 Pracovní postup	49
2.3 Metoda zpracování dat.....	50
3. Výzkumný soubor	51
4. Výsledky.....	53
4.1 Kazuistiky	54
4.1.1 Kazuistika č. 1.....	54
4.1.2 Kazuistika č. 2.....	62
4.1.3 Kazuistika č. 3.....	68
4.1.4 Kazuistika č. 4.....	73
4.1.5 Kazuistika č. 5.....	82
4.1.6 Kazuistika č. 6.....	86
4.1.7 Kazuistika č. 7.....	94
4.1.8 Kazuistika č. 8.....	100
4.1.9 Kazuistika č. 9.....	104
4.1.10 Kazuistika č. 10.....	108
4.2. Kvantitativní výstup z dotazníku pro studenty, rozhovorů pro učitele a pozorování	114
4.2.1 Otázka č. 1 Co je problematické chování?.....	114
4.2.2 Otázka č. 3 Kdo nebo co může za to, že je ve třídě nekázeň?	115
4.2.3 Otázka 4: Je dobré, když se žáci učitele nebo učitelky bojí?.....	116
4.2.4 Otázka č. 5 Mají se vrátit fyzické tresty do škol ke zjednání pořádku?	117
4.2.5 Otázka 6 Před jakým učitelem byste se snažili být hodní, respektovali jej?	118
4.2.6 Otázka č. 7 Čím to je, že je v dnešních školách tolik nekázně?	119
4.2.7 Otázky č. 8 – 13	119
4.3 Výsledky rozhovorů pro učitele.....	122
4.4. Výběr vhodné strategie zvládání problematického chování	123
4.4.1 Konkrétní projevy problematického chování a jejich zvládání (výsledky pozorování a rozhovoru)	125
4.5 Souhrnné výsledky.....	127
5. Diskuze.....	130
Závěr	131
Literatura	133
Příloha č. 1 Dotazník pro žáky – Podrobné odpovědi	136
Příloha č. 2 Rozhovor s učiteli – Podrobné odpovědi	145
Příloha 3 Rozhovor s učiteli – Podkladové otázky.....	148
Příloha č. 4 Dotazník pro žáky.....	150
Příloha č. 5 Videonahrávky pozorovaných hodin	152

ÚVOD

Problematického studenta lze zjednodušeně charakterizovat jako někoho, s kým se obtížně pracuje, ať už po stránce chování, nebo po stránce intelektuální. Tato diplomová práce se věnuje mladým středoškolským studentům a učňům s problematickým chováním a jeho zvládání učitelů, kteří takové studenty vzdělávají. K volbě uvedeného tématu mě vedly časté diskuze a obavy mých spolužáků z období studia pedagogické fakulty (PedF) nad zvládnutím „těch výrostků ve škole“ a hlavně vlastní praktické zkušenosti s výukou na učilišti. Pro řadu mých kolegů a spolužáků z PedF byla zhoršená kázeň žáků na školách, spolu s nevědomostí jak s ní naložit, důvodem k přechodu na jinou profesi.

Práce má dvě hlavní části: teoretickou (literárně přehledovou) a praktickou. Prostřednictvím první části diplomové práce jsem chtěla najít a předesítnout nejpodstatnější publikované aspekty, které se podílejí na vzniku problematického chování, a předložit různé vize, jak by se takovým situacím dalo čelit, nebo v ideálním případě předcházet. Prevence je dle mého názoru jedna z hlavních cest k úspěchu v učitelské práci.

Cílem praktické části diplomové práce bylo najít nejvhodnější strategie zvládání problémového chování a prozkoumat, co vše může způsobovat výskyt problematického chování. Zda o četnosti výskytu problematického chování rozhoduje typ školy, vztah žáků a učitele či způsoby komunikace mezi nimi. Zkoumala jsem, jaké je nastavení pravidel a jejich dodržování ze strany učitele a jaká je míra odpovědnosti, autonomie kladená na žáka, zda existuje propastný rozdíl v pohledu na špatné chování ze strany žáka a naopak učitele. Ve smyslu zvládání problémového chování jsem sledovala, zda existuje spolupráce učitele s ostatními kolegy či utvoření koalice - učitel - žák – rodič – výchovný poradce, psycholog.

Nejdůležitější pro mě v práci bylo zachytit současný stav výuky na středoškolských ústavech, pohledy dnešních pedagogů a žáků.

V neposlední řadě mi v diplomové práci šlo i o vyzdvižení a vyzkoušení metody videoanalýzy chování.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Problematické chování

Definování problematického chování je obtížné, neboť v odborné literatuře se tento jev popisuje velmi **mnohoznačně a roztříštěně**. Pokusíme si vymezit širokou skupinu dětí – dospívajících, které bychom mohli zařadit do žáků s problémovým chováním. V rámci této práce budeme preferovat to problematické (dále též problémové či rušivé) chování, které v současné době zatěžuje české školství nejvíce. Ve **školním prostředí** se setkáváme spíše s pojmem **neukázněné chování**, či rušivé chování, dále se vyskytují termíny výchovné problémy, nevhodné a nespolupracující chování apod.

Problematické chování se vyznačuje projevy, které nejenže vybočují z normálu, ale objevují se často až soustavně a představují nepříjemnou komplikaci pro okolí, tzn. učitele, rodiče, spolužáky, veřejnost, ale i pro osobnost člověka samotného. Jsou doprovázeny hyperaktivitou, impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. To jsou ovšem varianty mírnějšího charakteru. Jaký typ projevu do problematického chování zařadíme, záleží jednak na míře tolerance vyučujícího, a jednak si pod ním můžeme i do určité míry představit projevy poruch chování, která jsou diagnosticky rozdělena dle různých autorů a pohledů.

1.1 Poruchy chování

Samotný pojem **poruchy chování** se často zaměňuje právě za pojem **problematické chování**, přestože se tyto dvě kategorie od sebe liší. „**Porucha chování je vždy označována jako negativní a nežádoucí odchylka od tzv. „normálního“ chování**“ (Janků, 2009, s. 9). Charakteristická je pro ni manifestace od útlého dětství, stabilní opakování chování i přes změny prostředí, špatné vztahy s vrstevníky a špatné/dysfunkční rodinné prostředí.

Žák s poruchou chování o svých problémech ví, ale nevdá mu a nechce je změnit (Janků, 2009). Základní rozdíly jsou v motivaci, v délce trvání problémového chování a ve způsobech pedagogického vedení takového žáka.

Neexistuje studie, která by porovnávala výskyt poruch chování a chování problematického (dále též problémového), ale domnívám se ovšem, že rušivé chování je ve školním prostředí připisováno častěji problematickému nebo neukázněnému projevu než poruchám chování. Vyjdeme – li z **mezinárodní klasifikace nemocí dle WHO** (Světová zdravotnická organizace) (1992 in Pavlovská & kol., 2000), zdůrazním především následující diagnostické skupiny:

- 1) F90.0 Porucha aktivity a pozornosti

- 2) F91 Poruchy chování (Nesocializovaná porucha chování, Socializovaná porucha chování)
- 3) F92 Smíšené poruchy chování a emocí
- 4) F93 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství

Vágnerová (2003) charakterizuje jedince s poruchou chování takto:

1. nerespektuje sociální normy v dané společnosti;
2. projevuje se výraznými nápadnostmi v oblasti sociálních vztahů, nedostatkem empatie, citovou chladností a egoismem a je pro něj typická agresivita (šikana, vandalismus, rvačky).

Jedinec s neagresivní formou poruchy chování je charakteristický porušováním sociálních norem (lži, záškoláctví, útěky, toulání) (Vágnerová, 2000).

Děti s poruchou chování nedovedou správně interpretovat reakce jiných lidí ani své vlastní chování, nemívají adekvátní sebehodnocení, vůči sobě jsou nekritičtí, za svoje jednání **nepocítují vinu**. Poruchy chování lze většinou diagnostikovat **až ve středním věku**. Na počátku školní docházky mívají jen přechodný charakter (Vágnerová, 2005).

1.2 Problematické chování

Potvrdilo se, „že *žákova osobnost má často více nedostatků nebo rysů, které mohou determinovat problémy v chování. Jsou to zdravotní obtíže, poruchy duševního vývoje, neurózy, emoční poruchy, mozkové poškození, nedostatky v intelektuální oblasti apod.*“ (Gajdošová & Herényiová, 2006, s. 197).

Lazarová (1998) problémové chování vidí v **neklidu, nepozornosti, nepořádnosti, agresivitě** apod. Zatímco Petr Ondráček (1999) jej vystihuje již přímo třemi nejčastěji jmenovanými problémy: **vyrušování, neposlušnost, odmítání spolupráce**. Cangelosi (1994) chování žáka označuje za rušivé tehdy, pokud jiným žákům brání v jejich snaze věnovat se žádoucí činnosti, nebo je k nespolupracujícímu chování podněcuje.

Dle současné americké studie je problematické chování ve škole definováno jako „**nerespektování učitele**“, konkrétně nejčastějším projevem je **vyrušování učitele a neplnění jeho pokynů**. Autoři zdůrazňují, že se jedná o dva rozdílné projevy chování, které lze řešit prostřednictvím různých metod (Landers, Servilio, Alter, & Haydon, 2011).

Infantino a Little (2005) tvrdí, že 36 procent dotázaných učitelů vidí jako nejčastější problematický projev **mluvení bez vyvolání**. Jako druhý nejčastější projev se ve 12 procentech objevuje **nečinnost studentů**.

V českém školním prostředí bývá problematické chování specifikováno jako **drzost** (odmítání splnění pokynu - jít k tabuli apod.), **vulgárnost**, **lhaní**, **házení věcí**, **zapomínání úkolů a pomůcek**, **vykřikování při hodině**, **provokace**, **nepořádnost**, **odbývání práce**, **manipulace s mobily** (Bendl, 2004). Přičemž do problematického chování můžeme zahrnout jak přestupky vůči učitelům, ale i přestupky vůči spolužákům (například vulgarita v hodině).

Učitelé francouzských základních škol, gymnázií a středních odborných škol z méně rozsáhlého výzkumu autorů Auger a Boucharlat (2005) charakterizovali problémové žáky vedle potíží s učením a vyrušováním takto: „*Je sám se sebou nespokojený; má osobní nebo psychické problémy; má potíže s vlastním sebepřijetím, podceňuje se a prožívá velkou úzkost*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 51). Zároveň je často popisují jako odmítavé a agresivní: „*Všechno odmítají, odmítají obecně všechny dospělé; agresivní žáci nedokážou komunikovat jinak, ale jejich agresivita je volání o pomoc, za které se schovává jejich zranitelnost, kterou nejsou schopni vyjádřit; mladí lidé potřebují v tomto věku ze všeho nejvíce podporu a možnost mít se na koho obrátit.*“

Problémové chování nejlépe definuje Fontana (1997) jako **chování, které je pro učitele nepřijatelné**. Upozorňuje nás na skutečnost, že problémové chování je problémové pouze proto, že se tak jeví učiteli. Z toho můžeme vysoudit, že každý učitel může označovat za problémovou situaci zcela něco jiného.

Závěrem můžeme shrnout, že mezi nejčastěji jmenované vyskytující se problémy ve škole patří **vyrušování, nepozornost, odmítání spolupráce**.

1.2.1 Příčiny problematického chování ve škole

Při zvládání problematického chování je často důležité, aby učitel rozeznal motivaci - příčinu takového chování.

Dle výzkumu uskutečněném studenty PedF UK na českých školách ve školním roce 2000-2001 jsou nejčastějšími důvody vzniku nekázně **nuda** – monotónní výklad učitele nebo **vyrušování několika mála jedinců**, které stálo za to rozsadit (Bendl, 2004).

Z faktorů, které se mohou podílet na nekázní žáků, bych uvedla dva různé pohledy. Božena Rotterová (1973) rozlišuje **1) činitele individuálně psychologické povahy** a **2) činitele sociologické povahy**, přičemž do první skupiny patří vrozené a získané psychosomatické vlastnosti osobnosti, úroveň nadání, zdravotní stav, intelektuální, citová a sociální zralost, nedostatečná motivace. Druhá složka zahrnuje širokou škálu prostředí - od rodinného (nedostatečná výchova, rodiče na děti nemají čas) po větší skupiny (vrstevnické, školské), spadá sem i vliv médií.

1) Činitelé individuálně psychologické povahy

Při zkoumání problematického chování či kázně se zaměřujeme na chování jedince. Tedy na něco, co se sice projevuje navenek, ale řada podnětů není možné vyjádřit pouze rovnicí akce a reakce, ale je nutno k ní přičíst řadu skrytých, vnitřně prožívaných podnětů a vliv kolektivu. Učitel měl znát motivaci, která vedla k danému projevu chování. Při objasňování lidského chování se můžeme opřít o základní psychologické směry.

Biologický přístup: Biologický přístup se snaží uvést v souvislost vnější chování s chemicko-fyzikálními podněty v nervovém systému. Velkou roli při ovlivňování chování jedince zde hrají například **hormony** (například agresivitu testosteron) či mozková struktura (amygdala). Biologické faktory může učitel ovlivnit nejméně. “K jejich zmírnění je třeba psychiatrické péče, včetně medikamentózní léčby (Bendl, 2004).

Behaviorální přístup: Watson tvrdil, že jediným předmětem psychologie by mělo být pozorovatelné chování. V současné době se neobehavioristé přiklání spíše k názoru, že reakce (chování) je funkcí podnětu (podnětové situace) a organismu – osobnosti (Bendl, 2004).

Kognitivní přístup: Kognitivní přístup zdůrazňuje specifickou osobnost člověka ve **schopnosti usuzovat**, rozhodovat se, plánovat na základě dříve získaných informací (neboli poznávacích konstruktů) (Bendl, 2004).

Psychoanalytický přístup: Psychoanalytický přístup vidí hlavní hybnou sílu našeho jednání v nevědomých motivech, pudech zejména pak **pud** sexuální a sebezáchovy a dále naše nevyřešené konflikty – tady různé vytěsňené emoce a motivy do nevědomí. Přirozenou reakcí studenta může být některý z **tzv. obranných mechanismů** ega, které se rozvíjejí v případě, když není osobnost schopna nastolit příslušnou rovnováhu mezi od, ego a superego.

Fenomenologický přístup - Humanistická psychologie: Humanistická psychologie poukazuje, že na lidské chování, jednání může mít vliv sebevědomí jedince. Rogers byl přesvědčen, že každý jedinec je ve své podstatě dobrý. Nepříznivé až patologické formy jsou výsledkem působení zevnějšku, tzv. fasády – nánosy. Vznikají například pokud si dítě osvojuje nevhodné techniky k vyrovnávání se s obtížnými životními situacemi (nevhodné názory, postoje, způsoby chování – fasády) (Bendl, 2004).

Další vysvětlení konfliktního chování pochází z dílny psychoanalytika J. T. Dollarda - výskytu agresivního chování předchází prožitek **frustrace**. Frustrovaný člověk nakonec zvolí takovou reakci, která ho nejúspěšněji zbavovala frustrace v minulosti (Atkinson & kol., 2003).

Teorie sociálního učení nabízí myšlenku, že volba určité reakce záleží na tom, jaké chování bylo v minulosti posilováno. Pokud dochází k posilování agresivních projevů (obět agrese pláče apod.), děti mají tendenci k agresi častěji, než když jsou za své agresivní činy trestány (Atkinson & kol., 2003)

Za problematické chování může u žáka také zodpovídat za problematické chování nízká **frustrační tolerance**. Tedy stav blokování intenzivně prožívaných potřeb a cílů, který se může projevit jako agresivní chování, asociální chování, odmítání apod. (Gajdošová & Herényiová, 2006).

Poruchy chování mohou také vypuknout při citové deprivaci, ke které dochází při neuspokojení základních psychických potřeb (potřeby uznání, lásky, bezpečí, opory apod.), tedy při **citové deprivaci**. U studenta, který vyrůstá v neúplné rodině se mohou projevovat zvýšené tendence očekávat od učitele, že mu do jisté míry nahradí chybějícího rodiče (Gajdošová & Herényiová, 2006).

2) Činitele sociologické povahy

V současné době se dle autorů Auger, Boucharlat (2005) projevují především tři fenomény: 1) Rodiče se snaží doma vyhnout konfliktům s dětmi, proto se vyhýbají zákazům a konfliktům a mají na své děti malé nároky. Studenti pak nejsou zvyklí podřízovat se autoritě. 2) Zvyšující se rozvodovost jakožto jeden z faktorů způsobujících nestabilitu rodinných vztahů, což mladým lidem nepomáhá budovat si svou vlastní osobnost. 3) Mládí se přeceňuje. Mnoho dospělých lidí má tendenci identifikovat se s dospívajícími a chovat se rovnocenně jako oni, místo aby jim poskytovali dospělý vzor.

Při definování činitelů sociologické povahy není třeba zabývat se pojmy „školní kázeň“, ale **morálními a duchovními principy v rámci celé společnosti**. Dle výzkumu Taxové a kol. (1996) patří mezi hlavní činitele nekázně mimo jiné: krize pedagogických institucí (nedostatečné, nepřiměřené či neperspektivní vzdělávání), na pedagogických fakultách je stále kladen důraz více na odborné znalosti než-li na kompetence; změna role učitele (učitelé nejsou připraveni vedle role vzdělávání plnit roli výchovnou a socializační, které jim v současné době následkem krize rodiny narostla (Auger & Boucharlat, 2005); preferování výchovy k ctižádostivosti a bezohlednosti na úkor tolerance a kázně; odliv kvalifikovaných učitelů; krize autority; oploštěné zájmy, nehodnotné a nesmyslné trávení volného času; všeobecná krize hodnot; legislativní nezřetelnost a nedokonalost.

Vlivný je i **ekonomický kontext**: „Zvyšování ekonomické a sociální úrovně působí v mysli mladých lidí zmatek a vyvolává u nich i u jejich rodin stále větší pochybnosti o

efektivitě vzdělávání a potřebnosti vědění, které už nejsou přímou devízou pro profesní život“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 15). V současnosti nejistá vidina práce může také zatěžovat rodinnou atmosféru.

Dle Bendla (2004, s. 84) je „*nekázeň žáků uváděna ve vztahu s nízkou prestiží učitelského povolání, nízkým socioprofesionálním statusem učitelů ve společnosti*“.

Autoři Obst a Kalhous (2002) přidávají k výše zmiňovaným činitelům **situační faktory** (okamžitá atmosféra třídy, momentální nálada, hluk na ulici, nudný výklad učitele (nebo také ve srovnání s počítači pomalý), snaha upozornit na sebe – především chlapci před děvčaty a naopak, boj žáků o moc, vzájemné antipatie mezi žáky nebo mezi učiteli a žáky, žáci testují učitele, co jim ještě dovolí, školní neúspěšnost žáka. Petty (1996) se věnuje nejběžnějším příčinám stálých „kázeňských“ problémů, které nejsou založeny ani na určitém jedinci, ale že k neukázněnému chování může skupina sklouznout, i pokud jsou v ní „nikdy nezlobící jedinci“. Příčiny jsou založeny na klasické pracovní morálce nedostatečnou nebo nevhodnou pracovní metodou a organizací práce učitele (chybí důslednost, kontrola, hodnocení, povzbuzení), nesprávnou mírou náročnosti (příliš jednoduché nebo vysoké nároky), skupinové dynamice apod.

Mezi **faktory zdravotnicko-hygienické** řadí Bendl (2004, s. 85) „*přísun tekutin, teplo, světlo, pohyb, odpočinek – přetíženost dětí, nemožnost „vyžití“ o přestávkách – nedostatek příležitosti k pohybu.*“

Bendl (2004) uvádí ještě **faktory fyzikální**, mezi které patří počasí, estetika prostředí, architektura školy – odpuzující sociální zařízení, třídy se starým nábytkem apod.

Se zajímavým zjištěním přichází Kulinna (2008) ve své studii rozebírá příčiny, jimž učitelé přisuzují špatné chování svých žáků. Dominantní postavení mezi příčinami zaujímají **mimoškolní faktory** (rodina, vrstevnické skupiny, gangy, drogy apod.). Na další místo staví **faktory související se studentem samým** (osobnost, motivace, sociální a fyzické schopnosti). Poměrně málo zastoupenými příčinami jsou **faktory související s učitelem samotným a školou jakožto institucí**. Svědčí to o jisté tendenci učitelů nepřijímat odpovědnost za svou roli, protože předpokládají, že studenti středních škol jsou již dostatečně vyspělí, aby přijali nad svým vzděláním odpovědnost sami.

2. Vývojové charakteristiky období dospívání

Nedílnou složkou efektivní výchovy je znalost psychiky studenta – dospívajícího.

2.1 Základní charakteristiky dospívání

Období **dospívání** se obvykle rozděluje do dvou fází (Vágnerová, 2005).

- 1) Raná adolescence (pubescence, „puberta“), což je období mezi 11. - 15. rokem.
- 2) **Pozdní adolescence**, která trvá přibližně od 15 do 20 let.

Adolescence je období mezi dětstvím a dospělostí. Samotný termín pochází z latinského *adolescere* – tedy dorůstat, dospívat. V rámci diplomové práce budeme blíže charakterizovat pozdní adolescenci.

Počátek dospívání spadá do období zrychlených vývojových tělesných změn. Nové tělesné reakce (erekce, ejakulace, mutace, menstruace, červenání apod.), emoce, agresivní pocity, vyvolávají to, že se dospívající straní svého okolí, je nesmělý, stydí se, odmítá komunikovat (Auger & Boucharlat, 2005).

Pozdní adolescence je především dobou komplexnější psychosociální proměny, kdy dochází k potvrzení sociální i vlastní identity a pro některé jedince i k ukončení profesní přípravy. Důležitou **cestou k sebedefinování** je v tomto věku **experimentace s různými variantami chování** (Vágnerová, 2005). To, jak adolescenta vnímá okolí, hraje v otázce motivace zásadní roli. Pokud k mladému člověku, který zcela nutně potřebuje získat od svého okolí uznání, učitel přistupuje pozitivně, může změnit, zlepšit jeho chování i výsledky.

Další úlohou dospívajícího je odpoutat se od vlastní rodiny a osamostatňovat se, s čímž souvisí i potřeba **odpoutat se** ze závislosti na autoritě (Vágnerová, 2005). **Proces individuace** s sebou přináší mimo jiné snahy o rebelantství, zájem o nové věci a tendenci k prozkoumávání.

Intelektuální vývoj zaznamenává především rozvoj na úrovni abstrakce a po formální stránce dosahuje myšlení zavrhlení. „*Pubescent je často fantasta*“ (Příhoda, 1967, s. 83).

Dospívání je charakteristické svým **sklonem ke snění**, které nebývá okolím přijímáno s pochopením. Představivost umožňuje hledat a nacházet řešení řady problémů, které ho ve reálném životě frustrují a odžít si nepříjemné emoce apod. (Auger & Boucharlat, 2005).

Pozoruhodná je především **schopnost vyjadřování**. Prodlužuje se věta. V adolescenci je řeč velmi barvitá. Všechno je kolosální, ohromné, úžasné (Příhoda, 1967).

2.2 Pojetí „Já“

Hlavní vývojový úkol adolescence je najít identitu vlastního já. Neproběhne-li proces sebevymezení úspěšně, tedy nepodaří-li se adolescentovi sjednotit jeho dřívější emocionální zkušenosti, potřeby, libidózní pocity, výkonové kapacity i identifikace do konzistentního celku, vzniká tzv. difuzní identita, jak nazývá Erikson „identita versus zmatek“ (Erikson, 1996).

Během období dospívání má adolescent najít svou vlastní hodnotu jako člen tohoto společenství. Osobní aspekt identity hledá v intimní sebereflexi, sebepojetí a sebehodnocení. Sociální aspekt identity odpovídá na otázky typu „*kam patřím*“, „*čeho jsem součástí*“, „*odkud pocházím*“, „*kam směřuji*“ a „*kam patřím*“ (Macek, 2003).

K vyjádření identity slouží i úprava zevnějšku a oblečení, tedy jistá **stylizace zevnějšku**, která může ve školské instituci působit komunikační problémy. Tělo se stává hlavním prostředkem sebevyjádření. „*Mladý člověk má pocit vnitřního vyprázdnění, a proto cítí potřebu na sebe upozorňovat a zviditelnit se. Schovává se za svou image, která mu slouží jako provizorní obranný krunýř*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 18).

2.3 Emocionalita u adolescentů

Adolescence je obdobím zvýšené emocionální lability, charakterizované posunem nálad k negativním rozladům, obdobím krizí (Příhoda, 1967). Přičítat to můžeme nejen hormonálním změnám, ale i zvýšené míře sebereflexe a egocentričnosti a vysoké potřebě sebehodnocení. Jedinci v adolescentním věku se snadno nadchnou pro určité osoby, ideály, které jim slouží jako referenční rámec pro sebehodnocení (Švancara, 1973).

Hormonální proměna stimuluje změny v oblasti citového prožívání. Emoční reakce pubescentů se stávají nápadnější a ve vztahu k vyvolávajícím podnětům se zdají být méně přiměřené (Vágnerová, 2005). Charakteristické pro tyto projevy je jejich **impulzivnost a nedostatek sebeovládání** daným jedincem.

Další významná emoce, která může období adolescence provázet, je **úzkost z dospělosti**. „*Mladý člověk neustále téká na jedné straně mezi pocity všemohoucnosti a na straně druhé mezi pochybami, pocity méněcennosti a nejistotou, protože nedokáže odvodit svou hodnotu od toho, jak ho vidí jeho rodiče*“ (Auger & Boucharlat, 2005, str. 18).

2.4 Sociabilita

Základní skupina vztahů je **vztah s rodiči**. Potřeba být milován je v dospívání naprosto zásadní (Auger & Boucharlat, 2005). Mladý člověk chce na jednu stranu mít jistotu v tom, že je svými rodiči milován, podporován, na druhou stranu si přeje udržovat od nich

odstup, projevuje se potřeba oddělit se od rodiny. Dospívající člověk boří ideály představ „dokonalých rodičů“ vytvořených z dětství. Připadá si rodiči nepochopený, zklamaný, odmítá jejich názory, přesvědčení i způsoby výchovy. Systematicky kritizuje to, co dělají, co říkají apod., za každou cenu je v opozici. Komunikace s rodiči je v tomto období obzvláště náročná, protože mladý člověk vedle toho, že potřebuje mít pocit, že mu rodiče rozumějí a chápou, chrání také svůj soukromý prostor v tajnosti (Auger & Boucharlat, 2005). Výše zmiňovanou situaci vystihuje termín **generační konflikt**.

Další významnou charakteristiku dospívání představuje **členství ve vrstevnické skupině** a budování přátelství (Krejčová, 2011). Při dospívání jsou ze všeho nejdůležitější kamarádi (Carr-Gregg & Shale, 2010). U některých jedinců představuje skupina vrstevníku významnější skupinu vztahů, než vztahů s rodiči. Prostřednictvím vztahů k vrstevníkům dochází k „*přemostění od úzkých a semknutých vztahů se členy primární rodiny, k intimním vztahům s budoucími partnery*“ (Arnett, 2009 in Krejčová, 2011, s. 34).

Přátelství představuje významnou hodnotou dospívajícího, neboť je ochranou před osamělostí stejně jako před povrchností poměru k lidem (Příhoda, 1967). Vrstevník je postpubescentovi blízký, protože prožívá tytéž zmatky a sdílení intimních zážitků, starostí nabízí nabývání sebedůvěry.

2.5 Morální vývoj

Hovoříme – li o zvnitřňování určitého „správného chování“ a pravidel ve školním prostředí, jeho dodržování se bude odvíjet od stadia vývoje morálního úsudku daného studenta. Všimneme si, že středoškolské pojetí morálky a dodržování pravidel může oscilovat mezi dvěma stadii (Piaget, 1965).

1. Stadiem heteronomní morálky (pravidla jsou chápána jako neměnná, daná zvenčí a trest odpovídá míře provinění, bez ohledu na okolnosti).

2. Stadiem autonomní morálky (kolem 11 let), pravidla jsou chápána jako účelové zvyky, je možné je měnit. Výše trestu je dáována do souvislosti s okolnostmi provinění.

V tomto stadiu už pravidlo není chápáno jako něco, co přišlo zvenjšku jako neměnný zákon, ale jako výsledek svobodného rozhodnutí, spočívajícím ve vzájemné dohodě (Heidbrink, 1997). Proto je dle mého názoru důležité, aby se na vytváření pravidel chování třídy podílel nejen učitel, ale i student.

Kohlberg (1967 in Paulík, 2005) **morální vývoj** dělí na

1. Premorální, předkonvenční stadium (do 7 let) – jedinec se snaží vyhnout trestu a získat příznivé ocenění.

2. Stadium konvenční morálky plynoucí z role (do 13 let) – motivem určitého jednání je očekávání ostatních. Převažující je snaha vyhnout se odsouzení druhými, uznávanou autoritou a vyhnout se z něj plynoucím pocitům viny.

3. Stadium osobně přijatých zásad – respektování vlastního hodnocení tak, aby nedošlo k sebeodsouzení, je rozvinut smysl pro spravedlnost.

Podle Kohlberga posledního stadia v 16 letech dosahuje méně než 10% takto staré populace.

2.6 Úloha školy v životě dospívajícího jedince

Dospívající už není ochoten akceptovat názory učitelů zcela automaticky, je k požadavkům učitele i školním normám stále kritičtější (Vágnerová, 2005). Starší studenti mají tendenci s kantory polemizovat a v „krajním případě negativisticky odmítat veškeré jejich požadavky“. Negativismus je možné vnímat jako běžný způsob obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším způsobem. Cílem takového jednání je vyprovokovat učitele, aby se přestal ovládat, zareagoval afektivně, čímž by se snížila jeho sociální prestiž a jednoznačně prezentovaná nadřazenost (Vágnerová, 2005). Společně s jejich tendencí provokovat učitele např. různými neverbálními projevy je toto chování učiteli interpretováno jako projev drzosti.

Současné pojetí školy neodpovídá potřebám dospívajícího studenta. Mimoškolní život studenta je diametrálně odlišný od školního režimu, plný zvuků, obrazů, pohybu, student je nucen po většinu vyučovacího času sedět na místě, chovat se tiše a poslouchat učitele. Verbálně se projevit je mu umožněno ve chvíli, kdy je vyzván. Studenti mají velmi malou možnost podílet se na rozhodnutích, která se jich týkají, proto může výuka v dospívajících vyvolávat v některých případech tak silný odpor.

3. Škola jako síť vztahů

Při zpracovávání tématu problematického chování ve třídě, škole je třeba dívat se na chování jako na způsob interakce mezi všemi jeho účastníky, nejen mezi žáky a učitelem, ale i mezi žáky samotnými. Doménou dobré atmosféry ve třídě je schopnost komunikovat, znalost dynamiky vztahů v sociálních skupinách, postojů a rolí jedinců i skupin (Bendl, 2001).

3.1 Školní třída jako sociální skupina v období dospívání

Třída je skupina jedinců podobného věku, kteří se navzájem ovlivňují, jsou ve vzájemné vztahu, jsou v pravidelném kontaktu a mají společný cíl – vzdělávat se. Každá skupina, tedy i třída má určitou vlastní strukturu (velikost, uvnitř třídy existují malé skupinky), stupeň soudružnosti, své cíle a vlastní normy a hodnoty. Při výuce je v této skupině přítomen jeden dospělý – vyučující, který se ocitá sám před skupinou žáků, do níž nepatří. Vedení třídy z pozice učitele představuje již z hlediska rozdílnosti věku určitou asymetrickou situaci (Auger & Boucharlat, 2005).

Žák se ve třídě musí vymezit nejen ve vztahu k učiteli, ale i ve vztahu ke spolužákům. Dospívající mají tendenci podléhat fenoménu skupinové konformity, členství ve skupině je ohroženo, pokud se nechovají v souladu s třídními pravidly (Krejčová, 2011). Tento fakt může být nápomocný učiteli při sestavování norem chování.

Základem příjemné atmosféry ve třídě je připravit podmínky k tomu, aby se žáci i učitelé mohli ve třídě cítit dobře a lépe se jim pracovalo. Součástí fungování dobré skupinové dynamiky by mělo být seznámení na začátku školního roku. Učitel v těchto chvílích může poznat žáky a pomoci jim vytvořit soudržnou skupinu, studenti si mohou zase mezi sebou snáze najít kamarády. K seznámení třídy existuje řada technik (vzájemné interview ve dvojicích, po kterém žáci jeden druhého představí třídě apod.) (Auger & Boucharlat, 2005).

3.2 Role studentů ve třídě a skupinová dynamika

„Studenti jsou obvykle řazení do kategorií populárních, průměrných, odmítaných, opomíjených a kontroverzních“ (Krejčová, 2011, s. 95). Pro strategické zvládnutí kázně se zcela jistě vyplatí znát jednotlivé role studentů ve třídě.

Projevy frustrace ve skupině

Určitý tlak skupiny vyvolaný **frustrací** se může projevit například **násilným chováním ve skupině**.

Jestliže není možné nepřátelské postoje adresovat přímo vůči osobě, které náleží (učiteli), mohou se obrátit vůči někomu jinému, ať už jinému učiteli nebo někomu za žáků ve

třídě, tedy vůči tzv. **obětnímu beránkovi**. Dotyčný se obvykle odlišuje od ostatních a nepodřizuje se zavedeným pravidlům třídy.

Další varianta je situace, kdy ve třídě některý žák hraje roli **klauna** proto, aby na sebe přitáhl pozornost ostatních. Pokud je takový třídní „bavič“ třídou sledován a uznáván, „*můžeme se domnívat, že se tímto způsobem rovněž nepřímo projevuje nepřátelský postoj třídy vůči učiteli*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 35).

Oproti tomu **rebel** volí jinou taktiku než klaun – dobývá si uznání spolužáků tím, že se chová vůči učiteli tak, jak by si většina žáků nikdy nedovolila, ačkoli takové chování v duchu oceňují. Podle míry třídní frustrace takové chování třída buď přijme a podpoří, nebo odmítne.

4. Pedagogická komunikace jako vztah učitele a žáka

4.1 Pedagogická komunikace jako interakce mezi učitelem a žákem

Výchova a vzdělání ve škole je sociální povahy. Učitel a žáci jsou jeho nejdůležitějšími činiteli (Bůžek, 2002).

To znamená, že zažívání neúspěchu při výuce s problémovými studenty je oboustranné a není záležitostí pouze učitele. Učitel je frustrován, že se nedaří žáka motivovat apod. a student může mít v mnoha případech sebereflexi, že se mu také nedaří a pravděpodobně vnímá učitelovy negativní emoce. Efektivita výchovně vzdělávací práce závisí na kvalitě vztahu mezi učitelem a žákem (Ondráček, 1999).

Profese učitele vytváří náročné a psychologicky různorodé požadavky. Očekává se od něj, že bude žáky jednak 1) vzdělávat, tedy zprostředkovávat vědomosti, způsoby myšlení apod. a jednak 2) vychovávat, tedy rozvíjet jejich zájmy, postoje, schopnosti i charakter a k tomu bude využívat různé výchovné prostředky a metody. Můžeme rozlišit dva základní typy učitelů – učitele zaměřeného na obor („logotrop“) a učitele zaměřeného na žáka („paidotrop“). Logotropové mívají se žáky značné kázeňské obtíže tím, že se snaží předat co nejvíce z oboru na úkor své pozornosti o studenty samotné. Extrémní paidotropický přístup vede na druhé straně k nemístným shovívavostem, snižování požadavků apod. Oba krajní případy jmenovaných přístupů vedou k nežádoucím výsledkům (Čáp & Mareš, 2001).

4.2 Formy komunikace

Z hlediska sociální psychologie nás v naší problematice bude zajímat nejen to, co si spolu aktéři školní komunikace sdělují, ale také jak si to sdělují.

Sociální psychologie rozlišuje **tři skupiny kanálů** (Mareš & Křivohlavý, 1993):

1. verbální, tedy slovní komunikace,

2. nonverbální, tedy mimoslovní komunikace,

3. komunikaci činem.

Add 1

V rámci obsahové stránky verbální či slovní komunikace nás zajímá především srozumitelnost, jednoznačnost, přiměřenost výkladu či dotazování, dále nás zajímá zpětná vazba podávaná studentům.

Paralingvistické aspekty řeči

Budeme-li se úžeji věnovat formální stránce verbálního projevu, je třeba věnovat pozornost tzv. paralingvistickým aspektům řeči, které na vyznění sdělení mají nemenší význam než samotný obsah. Patří sem intenzita hlasového projevu, tónová výška hlasu, barva hlasu, délka projevu, rychlost projevu, přestávky v projevu, přesnost projevu, způsob předávání slova (skákání si do řeči apod.) (Mareš & Křivohlavý, 1993).

Add 2

Ve školním prostředí je také důležité všimnout si **tzv. metakomunikačních klíčů**, které propojují verbální stránku sdělení s nonverbální. Lidé si totiž při komunikaci nesdělují pouze „holé zprávy“, ale také určité náznaky toho, jak má příjemce zprávy chápat. Obsah promluvy tedy doplňujeme slovy „určitě, prý“ či nonverbálně úsměvem, úsměškem apod. (Mareš & Křivohlavý, 1993).

Způsoby nonverbální komunikace

Učiteli se nabízí široká paleta způsobů nonverbální komunikace - sdělování pohledy: zaměření pohledu na cíl nebo mimo cíl, délka doby jednoho pohledu (pokud trvá pohled na určitou osobu příliš dlouho, bývá hodnocen často spíše negativně) a četnost pohledů. Učitel dále komunikuje výrazem obličeje (sleduje se oblast čela až po obočí, oblast očí a víček, oblast tváří, nosu a úst), pohyby (informují nás o intenzitě emocionálního prožívání), gesty, postoji, dotykem, přibližováním či oddalováním komunikujících osob (Mareš & Křivohlavý, 1993).

Dalším nonverbálním činitelem majícím vliv na průběh komunikace je **prostorové rozmístění účastníků**. V prostředí klasické střední školy je takové rozmístění často neměnné celou hodinu a jedinou osobou, kdo mění vzdálenost mezi studenty, je učitel sám. Studenti ovlivňují podobu komunikačních zón tak, že aktivnější studenti si sedávají do předních lavic, do **tzv. zón aktivní účasti** (Atwood & Leitner, 1985), zatímco při opačném přístupu studenti vyhledávají lavice zadní.

Na základě výše zmíněných kategorií komunikace můžeme popisovat interakce při zvládání problémového chování v praktické části diplomové práce.

4.3 Další činitelé komunikace

Komunikace mezi žáky a učitelem probíhá pod vlivem řady rozmanitých činitelů. Na úrovni sociokognitivní máme na mysli

a) Percepčně postojové orientace – se uplatňují při vnímání osob, které není a ani nemůže být zcela neutrální a nestranné, ale ovlivněné našimi předchozími zkušenostmi nebo pocity, které vnímání druhé osoby v nás vyvolává. Projevují se nejčastěji prostřednictvím **tzv. haló efektu**, situaci, kdy podléháme sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledu, které vystoupily natolik do popředí, že nadměrně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka. Specifickým příkladem haló efektu je „**efekt prvního dojmu**“, kdy jsme ovlivněni dojmem, který v nás druhá osoba vyvolala při prvních setkáních. Takové dojmy jsou někdy posilovány učitelovým kontrastním vnímáním, při kterém si učitel vybere několik jemu sympatických žáků (**favoritizuje**) a naopak několik studentů, které naopak ztěžují jeho pedagogické působení (Helus, 2007).

Vliv učitelových představ na studenty zkoumal v roce 1971 R. A. Rosenthal a L. Jacobson a dospěl k zjištění, že jedincova víra ve výlučnost a schopnost určitého jedince může danému jedinci napomáhat k pozoruhodným výkonům a v opačném případě jej podceňovat a tvarovat do role slabého studenta, projevuje se tzv. **efekt očekávání (Pygmalion efekt)**. Ve školním prostředí se tento jev nazývá „nálepkování“ či „škatulkování“.

b) Interpretačně postojové orientace – při interpretačně postojové orientaci se učitel domnívá, že si správně vyložil žákovy úmysly, vlastnosti či příčiny jeho výkonů, ale neuvědomuje si, že nebere při svých interpretacích v úvahu všechny možné aspekty, tudíž si může vytvářet nevystihující konstrukty o daném studentovi.

Školní interakce učitele a žáka mohou ovlivňovat tyto typy konstruktů (Helus, 2007). **Prázdné konstrukty** – jsou to vlastně jakési sociální nálepky, které jakoby říkaly vše užitečné o daném studentovi, takže je zbytečné se jím dále zabývat – učitel si pro sebe řekne, že je to „nedbalý lajdák“.

Stereotypizující konstrukty – na základě jedné informace – např. že žák nenosí úkoly, si učitel postupně dotváří kompletní obraz studenta – je z nedbalé rodiny, bude mít sklon k podvodům a drzostem apod.

Rozvíjející konstrukty – učitel se snaží přemýšlet nad žákem, který nenosí úkoly, dělá hypotézy příčin jeho chování apod.

Při vytváření konstruktů se řídíme kauzálními atribucemi, tzn. principem připsování příčin, tedy jak si zcela mimoděk vysvětlujeme určité nové jevy okolo nás. Pokud například učitel u inteligentního žáka, který má ovšem špatné známky připíše příčinu za špatné známky jeho snížené inteligenci (vnitřním příčinám) namísto nízké motivaci (vnějším příčinám), studentu může uškodit a demoralizovat ještě více. Příznivý dopad na studenta má naopak pokud si učitel vysvětluje žákův úspěch příčinami vnitřními (má přece nadání) a neúspěch připisuje příčinami měnlivým (momentální indispozici). Posiluje tak studentovi sebevědomí.

Nevědomá přání učitele

Do vztahu učitele a žáka se promítají některá z nevědomých přání, jejichž efekt může být ovšem ambivalentní. Patří se touha učitele po uznání, přijetí a po tom, aby byl žáky oblíben, což ovšem může často nastat pouze v případě pokud nebude uplatňovat vůči žákům autoritu. Dále je to potřeba učitele uplatňovat moc a zároveň být žákům vzorem (Auger & Boucharlat, 2005).

5. Možnosti zvládání problematického chování

V předchozích i následujících kapitolách věnuji hlavním proměnným, které v souvislosti řešení problematického chování hrají určitou roli. Hovoříme zde o situaci, ve které je našim cílem dosáhnout v hodině optimálních podmínek pro příjemnou a nekonfliktní výuku. Jsou jimi **role učitele, vztah učitele a žáka, způsoby komunikace, učitelova autorita a vedení třídy**. Dále hovoříme o základních **strategiích, kterými se problematickému chování předchází a o základních postupech řešení**, pokud k problematickému chování dochází.

5.1 Role učitele

Kázeň se dle G. Pettyho vytváří po splnění základních tří pilířů výuky – efektivní hodina založená na dobře koncipovaném učebním plánu, dobré organizační schopnosti, dobré vztahy učitel – žák. Pokud nejsou tyto podmínky splněny, je téměř nemožné kázně dosáhnout (Petty, 1996).

5.1.1 Osobnost učitele

Dospívajícími požadované a imponující vlastnosti učitele lze shrnout do několika bodů (Vágnerová, 2005):

Stabilita názoru (učitel by neměl měnit bezdůvodně svoje požadavky, názory a hodnocení).

Stabilita emocí a převaha pozitivního emočního ladění. Učitel by neměl být náladový, podléhat hněvu.

Spravedlnost, tedy hodnotit žáky stejným způsobem, podle stejných kritérií.

Profesní schopnosti, tedy umět vysvětlit učivo, přesně vymezit, co a jak se bude zkoušet.

Další radou proti problémům ve třídě je být dochvilný, mít ve věcech pořádek, vystupovat sebejistě. Učitel by také neměl být příliš důvěrný.

Dle Čápa (1993) patří mezi klíčové schopnosti učitele také humánní vztah k dětem, empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah, afiliace a také **tzv. pedagogický takt**, což je vlastně označení pro složitou soustavu sociálních dovedností zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Má vliv na to, zda dovede správně a včas rozpoznat reakci na situaci, zvláště na své působení. Zda pozná, že žáci přestali chápat výklad, zda jsou studenti unaveni a adekvátně tomu zařadí jiný druh činnosti či odpočinek.

Autoři (Auger & Boucharlat, 2005) nabízejí na základě rozhovorů s učiteli souhrn základních možných strategií vedoucí k dobrému řízení třídy a k předcházení problémových situací.

Za důležité učitelé považují **přijetí**, tedy způsob, jakým vejde učitel do třídy a dát studentům najevo, že je pozdravím, naslouchám a přijímám, jsem jim k dispozici. Žáci nejsou schopni vrhnout se po zazvonění ihned do učení, zvláště pokud předchozí hodinu nebo přestávku zažili něco, o čem stále přemýšlejí.

Učitelé také uváděli, že žáci ocení, pokud vůči nim projevujeme **osobní autentický vztah**, že jsme schopni jim říct, že jsme unavení apod.

Dále by měl být učitel schopný nevykládat si agresivitu žáka jako útok na sebe a především pokud možno vždy **zachovat klid**. „*Napětí ve třídě opadne, když jsem sama klidná; strašně důležité je nenechat se vytočit.*“ „*Problémoví žáci potřebují takové učitele, které jejich agresivnímu chování nepřikládají přílišný význam*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 54, 63). Pokud si to situace vyžaduje, neměl by se učitel ostýchat nabídnout žákům **osobní pomoc**.

Nezanedbatelný je **pozitivní přístup** ke studentům, dávat jim najevo, že učitel má svou práci rád. Přistupovat pozitivně právě k „problémovým“ žákům, kteří odmítají spolupracovat, může být pro učitele velmi náročné, ovšem vsadit na důvěru v daného žáka se vyplatí. Učitel by neměl reakce studentů ihned odmítat, ale reagovat nejprve souhlasně, dát

najevo, že slyšel sdělení i pochopil význam, které dané téma pro žáka má, k tomu přidat nějaké své hodnocení, kritiku. Postoje a hodnoty studentů, které podstatnou měrou ovlivňují jejich chování, jsou obrazem dnešní doby a nedají se příliš změnit (Ondráček, 1999).

Podnětná poznámka se týká i pozitivní mluvy, tedy nepoužívat v nařízeních negativa, důraz klademe na to, co chceme, aby děti dělaly, než na to, čeho se mají zdržet. Řekneme raději: „*Vcházejte potichu.*“, a ne „*Nedělejte takový hluk*“ (Cangelosi, 1994, s. 352).

5.2 Pojetí výuky

Dle Bendla (2001) mnoho žáků spatřuje příčinu nekázně právě v podání výkladu učitele. Pokud je výklad nezáživný, suchý a stereotypní, převládá frontální uspořádání výuky, žáci se začnou nudit chovají se neukázněně.

Pro snadnější udržení pozornosti studentů je nejvhodnější **používat různé metody výuky**, tedy střídat výuku individuální, skupinovou a frontální. Za osvědčené výukové metody se považují diskuze, brainstorming, didaktické hry, trénování kritického myšlení, inscenační metody, projektová, kooperativní a problémová výuka, která rozvíjí spolupráci jak mezi učitelem a žákem, tak i mezi žáky samotnými (Bendl, 2004).

Tempo výuky by mělo vycházet z úrovně studentů (Auger & Boucharlat, 2005).

Podstatné je vycházet při výkladu z každodenního a studentům blízkého života. Učitel by v rámci výuky měl nechávat „zóny volného chování“, místa či dobu, kdy si mohou provádět své činnosti bez napomínání a okřikování ze strany učitelů (Bendl, 2004).

Náročnost profese učitele spočívá i v **umění motivovat studenty** i přes fakt, že co jednoho žáka motivuje ke spolupráci, nemusí nutně motivovat druhého a naopak, co jednoho žáka odradí od nespolupracujícího chování, může druhého žáka k tomuto chování povzbuzovat (Cangelosi, 1994).

Autoři (Auger & Boucharlat, 2005) shrnují několik zásad majících vliv na stimulaci motivace. Učitel musí být sám motivován, aby mohl motivovat druhé. Učitel by měl mluvit se žáky o smyslu zadaných úkolů a dávat najevo svůj zájem o věc. Vhodné jsou zejména otázky typu: „*Co se díky tomu naučíme? K čemu nám to bude?*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 78). Pro zvýšení motivace je důležité umožnit studentům zažít úspěch.

K hodnocení problematických studentů je dávat přednost slovnímu hodnocení, které se konkrétně vyjadřuje k daným pokrokům či slabinám studenta, před „sumativním“ hodnocením (známkováním).

5.3 Způsob vedení

5.3.1 Autorita, respekt jako součást vztahu učitele a žáka

V průběhu 80. let dvacátého století se výzkumy soustředily na zkušenosti a dovednosti učitele, jak ve třídě zvládnout vyučování. Zjistilo se, že účelné je přednášet látku vhodným způsobem a navázat kontakt tak, aby student respektoval či akceptoval autoritu učitele (V literatuře se spojení akceptovat autoritu a respektovat často zaměňuje.) (Elliot & Place, 2002).

Výraz autorita je odvozena z latinského slova *auctor*, což znamená *autor*. Mít autoritu znamená mimo jiné pracovat na sobě (budovat vlastní osobnost, autoritu), naklonit si druhé bez donucování nebo nátlaku, umožnit ostatním, aby na sobě také mohli pracovat a pomáhat jim v jejich zdokonalování.

Učitelé a žáci by se měli vzájemně respektovat. Žáci respektují učitele pro jeho schopnosti, osobní kvality, znalosti a profesionalitu, učitel ctí individualitu každého žáka a váží si jeho studijního úsilí (Petty, 1996). Používáním slůvek „prosím“ a „děkuji“ projevujeme studentům úctu (Bendl, 2004).

Vztah se vytváří po určitou dobu. Učitel nemůže očekávat, že si jej žáci oblíbí při první hodině. Je lepší začít se třídou formálněji. Ukazuje se, že mnozí učitelé začínají z opačného konce a poté, kdy již vyvolali první dojem nadměrné shovívavosti, se zoufale snaží o větší přísnost (Cangelosi, 1994).

Učitel má teoreticky v rukou tyto triumfy, které spoluvytvářejí jeho autoritu:

- Pozici dospělého – v dnešní době pro dospívajícího není dospělý považován vždy za autoritu, hodnoty, které prosazuje, se mladí lidé často snaží popírat;
- Pozici profesionální – učitel má za sebou pozadí školní instituci, které je součástí a která ho podporuje;
- Znalosti a dovednosti – učitelé se mohou opírat o rozdíl mezi svými znalostmi a znalostmi žáků.

Učitel má právo na poslušnost žáků v otázkách práce a chování při hodinách. Má právo na ticho, když hovoří. Učitel by si tedy měl s žáky stanovovat pravidla a říct jim svoje práva. Učitel by měl dát najevo svou sebejistotu, snažit se dát najevo, že je pánem situace (Petty, 1996).

Autorita učitele se projevuje prostřednictvím celé řady verbálních i neverbálních signálů.

Kontakt očí

Za důležitý prvek pro udržení pozornosti se považuje oční kontakt. Profesionální učitel by měl umět bezpochyby zkontrolovat třídu pohledem a vyvolat v každém dítěti dojem, že přednášené myšlenky jsou adresovány právě jemu. Kdo při interakci ovládá oční kontakt, je obvykle vnímán jako dominantní partner (Elliott & Place, 2002). Vedle nonverbálního udržení očního kontaktu, může učitel udržet autoritu otevřeně, např. tím, že řekne: „*Dívej se na mě, když s tebou mluvím!*“ (Elliott & Place, 2002, s. 141).

Hlas

Efektivní použití práce s hlasem (zvýšení i snížení hlasu) si může dovolit spíše zkušený učitel, neposlouží učitelům, kteří neumějí dát najevo svou autoritu. Pokud někdo hovoří příliš rychle, bez dechu, při rozčilení zvyšuje hlas, budí dojem spíše nedostatečné důvěry v sebe sama (Elliot & Place, 2002).

Reč těla

Třetí důležitá oblast při komunikaci ve škole je používání řeči těla. Nervozita je prozrazena strnulým, napjatým a obranným postojem, křížením rukou či nohou a také mnutím obličeje. Pro udržení kázně se ukazuje jako nevhodné, pokud učitel stojí dlouho dobu vpředu ve třídě. Naopak sebedůvěra se dá vhodně projevit významným a častým přecházením po třídě, při čemž učitelé dávají významně najevo, že zde je jejich „teritorium“ (Elliott & Place, 2002).

Dalším prostředkem k udržení kázně je **kontrola vedení rozhovoru**. Autoritu má obvykle ten, kdo řídí obsah a průběh dialogu. Studenti mají často v oblibě klást různorodé otázky, před vlastní odpovědí dělat dlouhé pauzy, ignorovat rozhodnutí či otázky a snaží se tak kontrolovat komunikaci (Elliott & Place, 2002). Při snaze přimět ke změně chování určitého studenta je vhodné dodržet zásadu tzv. „**TOP**“ – tedy *Těsnou blízkost, kontakt očí a položení otázky*, např.: „*Proč jsi ještě nezačala?*“ nebo pobídky: „*No tak...dej se do toho...*“ (Petty, 1996, s. 77-78).

Osobní autoritu si může učitel vyvinout pokud funguje autorita formální, pokud stanoví jasná pravidla, která důsledně dodržuje, projevuje zájem o žáky, oslovuje je křestním jménem, projevuje žákům běžnou zdvořilou úctu – prosím, děkuji, nikoho nezesměšňuje apod.

5.3.2 Další způsoby vedení třídy

Na základě kvalitativního sledování interakce učitelů a žáků proběhl mezi lety 2001 - 2004 sběr volných vyjádření žáků a studentů českých základních a středních škol, kteří popisovali charakteristiky učitele a žáka z různých úhlů pohledu. Z nejčastějších formulací byly sestaveny 4 komponenty (Gillernová, 2009) vyjadřující:

1. **kladný edukační vztah** (Je trpělivý, vyjadřuje porozumění každému žákovi, má pochopení, věří ve zlepšení.)
2. **záporný vztah** (Dává poznámky, ukládá tresty, křičí, je nevyzpytatelný.)
3. **edukační požadavky** (Požaduje domácí úkoly, referáty apod., vymýšlí neustále něco nového...)
4. **volnost v edukačním vedení** (Nevšimá si, když při vyučování někdo vyrušuje. Známkuje někdy přísně a jindy mírně, v jeho vyučovacích hodinách je nuda...)

Za nejlépe hodnocenou formu interakce učitelů a žáků je považován kladný edukační vztah (1.) a silné edukační řízení (3.) (Gillernová, 2009, s. 211).

Oceňovaná komponenta požadavků u studentů: „*Ukládá zajímavé úkoly. Vyžaduje vlastní názor žáků. Dokáže si zjednat pořádek a navodit příjemné pracovní prostředí. Přísně hodnotí každý výkon, ale podle známých pravidel*“ (Gillernová, 2009, str. 188).

Výsledek odpovídá výzkumnému šetření (Bendl, 2001), ve kterém jsou dominujícími charakteristikami osobnosti učitele z hlediska ukázněnosti žáků přísnost (60%) a pozitivní vztah učitele ke studentovi (45,3%) (Bendl, 2004).

Komponenta volnosti řízení učitele z pohledu žáka se projevuje: „*V jeho vyučovacích hodinách je nuda. Jeho vyučovací hodiny jsou stejné, mnoho se nemění. Nemají řád, jsou chaotické. Občas nechává volnou práci v hodině a nestará se, jak ji skutečně splníme*“ (Gillernová, 2009, s. 188).

Učitel může při výuce studentů využít mocenský tedy autoritářský (autoritativní, vynucený) přístup nebo se snažit navodit vztah založený na respektování autority.

Autoritativní vedení

Uplatňování mocenského přístupu může vyvolat u žáků tyto dvě reakce: aktivní vzepření (touhu mstít se), nebo podřízení, které je vyvoláno strachem (Auger & Boucharlat, 2005). Navíc mocenský přístup dospělého neumožňuje žákům naučit se samostatnosti a sebekázni.

Právě autoritativní model vztahu dospělého a dítěte je považováno za nefunkční model řízení, jejich princip je založen na „domnělé výhře“ dospělých. Dítě je zastrašováno, překřičeno apod. (Bůžek, 2002).

Projevy záporné komponenty vztahu mezi učitelem a žákem z výzkumu Gillernové (2009) charakterizují autoritářský způsob vedení.

„*Z jeho hodin mám strach, protože dává poznámky, ukládá tresty. Křičí na žáky. Je nevyzpytatelný. Z jeho hodin má strach, protože je nepříjemná atmosféra. Často žáky*

kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně. Občas používá nadávky či vulgární slova“ (Gillernová, 2009, s. 188).

Humanistická alternativa

Další možností celkového pojetí vedení třídy je humanistická alternativa Carla Rogerse nabízí tzv. vzdělávání zaměřené na člověka, o které se zmiňuji v samostatné kapitole (5.10.2).

5.4 Předcházení problematickému chování nastavením vzájemných pravidel

Problematickému chování je nejvhodnější předcházet, a to například stanovením vzájemných pravidel a jejich akceptací zúčastněnými stranami.

5.4.1 Funkce pravidel chování

S termínem stanovování pravidel se evokují pojmy dodržování povinnosti, rozvoj schopnosti seberegulace, schopnost sociálního cítění, vcítění apod. Dodržování pravidel je nutné pro každého, kdo se rozhodl žít ve společnosti. Jde o dodržování zásad slušného chování a morálních principů.

Montessori rozlišuje „pasivní kázeň“ - což je dle ní „vynucená poslušnost“, která pozitivně člověka neovlivňuje a „aktivní kázeň“, která umožňuje člověku ukázat sám sebe. Aktivní kázeň však vyžaduje, aby dítě mohlo něco dělat svobodně (Rotterová, 1973).

Proti manipulativní koncepci výchovy, kdy dítě bylo chápáno jako objekt výchovy, materiál (Čáp, 1993) se prosazuje „humanistický přístup k dítěti“. Výchova se chápe jako vzájemné působení vychovatelů a vychovávaných. Pravidla fungují v demokraciích nejlépe, pokud se ti, co se jimi mají řídit, podílí na jejich vzniku, rozvíjí tak smysl pro odpovědnost.

Žák vždy měl co nejlépe vědět, co se od něj očekává. Učitel by měl za sebe stanovit, co si v hodinách přeje, jak bude postupovat v případě porušování pravidel, ovšem měl by podobnou šanci poskytnout i studentům.

Pravidla zde neexistují proto, aby se jim druzí podřizovali, ale aby umožnili žít lidem společně. Žák by měl mít jistotu, že ve třídě není možné dělat cokoliv a že učitel má pod kontrolou to, co se ve třídě děje (Auger & Boucharlat, 2005).

5.4.2 Způsoby zavádění pravidel

Z výzkumu autorů (Auger & Boucharlat, 2005) vyplývá, že při sestavování pravidel a řádu je vhodné dodržovat určitý postup a vysvětlit studentům, proč má řád zrovna takovou podobu. Ukazuje se, že nezanedbatelná je **včasnost** stanovení pravidel: „*Na začátku školního*

roku stanovím hranice, limity, žákům to poskytuje pocit jistoty“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 53).

Udělování příkazů by mělo být prováděno **citlivě**: „Naučila jsem se dávat příkazy citlivě – nemá smysl dát nějaký příkaz, pokud si nejsme jisti, že dokážeme na jeho splnění trvat. Například není reálné chtít, aby se žáci přestali okamžitě smát“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 55).

Kladení odpovědnosti na studenty

Studenti by měli mít možnost zapojit se do života školy tím, že se budou vyjadřovat a hodnotit výuku v rámci jednotlivých předmětů, diskutovat o kladech, záporech a návrzích na zlepšení. Studenti by měli mít prostor k hodnocení školy jako celku.

Pokud se budeme zabývat stanovováním pravidel ve škole, můžeme se právně opřít o psaný dokument, který stanovuje zcela základní pravidla chování žáků ve škole – o školní řád. Většina vzdělávacích institucí uplatňuje pojetí stanovení norem tak, že jsou žáci seznámeni se školním řádem a požadavky učitelů.

Že může fungovat i varianta dohody mezi žáky a učiteli, dokazuje existence různých dodatečných dohod vzniklých v jednotlivých třídách mezi třídním učitelem a jeho žáky, „Školní smlouvy či Školské a Pedagogické desatero“, ke kterému se mohou následně odkazovat jak studenti, tak učitelé. Studenti mohou pak být více motivováni tím, že oni jsou k něčemu zavazováni, ale stejně tak i učitelé. Na některých francouzských školách upravený školní řád podepisují nejen žáci, ale také rodiče viz Tab. č. 1 (Auger & Boucharlat, 2005, s. 73).

Tabulka 1: Příklad smlouvy mezi učiteli a žáky

Žáci se zavazují:	Učitel se zavazuje:
k zachování respektu vůči všem ve třídě , to znamená, že: Chodí včas do třídy, Pohybují se po třídě se svolením učitele, Neposmívají se kamarádkům, Nebalí si věci před koncem hodiny,	k zachovávání respektu vůči všem ve třídě , to znamená, že: Chodí včas do třídy, Dovoluje do určité míry pohyb žáků po třídě, Při spojených hodinách zařazuje čas na oddych, Nepřetahuje hodinu po zvonění,
k pomoci spolužákům , to znamená, že: Pomáhají kamarádům, kteří chybí, Půjčují si navzájem věci	k pomoci žákům , to znamená, že: Vede žáky k tomu, aby si navzájem pomáhali,
k práci , to znamená, že: Pozorně poslouchají instrukce, Dělají domácí úkoly, Odevzdávají domácí úkoly včas,	k práci , to znamená, že: Zopakuje nebo vysvětlí informace či instrukce, pokud je to třeba, Upozorní žáky na blížící se testy nebo opakování Vrací opravené domácí úkoly v dohodnutém termínu,
ke spolupráci , to znamená, že: Když chtějí mluvit, přihlásí se, Zapojují se do dění ve třídě, i když to znamená dělat chyby,	ke spolupráci , to znamená, že: Vyvolává nejprve ty, kdo se hlásí, Dává možnost žákům vyjádřit se a vnímá chyby jako prostředek,

Berou na sebe zodpovědnost za své činy a chování.	kterým se žáci učí, Svěřuje žákům zodpovědnost za jejich činy a chování.
---	---

5.5 Základní strategie při zvládání problémového chování

Prvním krokem při zvládání problematického chování ve třídě by mělo být pravděpodobně vlastní přiznání, že k němu dochází a snažit se najít jeho příčiny.

Nekázeň ve třídě vzniká velmi často proto, že se nepotlačí počáteční projevy neukázněnosti jednotlivých studentů, což jsou drobné přestupky, které žákům u učitele procházejí. Postupně se rozšíří i mezi studenty, kteří se rušivého chování původně vůbec nedopouštěli, ale vidí, že se nekázeň studentům vyplatí, tak ji aplikují také (Petty, 1996).

Pro vytvoření atmosféry hodiny je rozhodujících prvních pět minut. Pokud chce učitel probudit ospalou třídu, měl by začít energicky, potřebuje-li zklidnit třídu hlučnou, začít tiše (Petty, 1996) .

Udílění pokynů by mělo následovat naprosto pozorným a zklidněným žákům. Mezi navykly způsob učitelů jak si přilákat pozornost je třikrát zatleskat a požádat žáky, aby učiteli věnovali chvilku pozornost. Po udělení jasných pokynů se zeptá na dotazy a vyzve žáky, aby se pustili do práce. Poté už by se neměla obecná napomenutí („*Tak pusťte se konečně do práce.*“) opakovat, ale učitel oslovuje případné opozdilce: „*Koukej už začít, Pavle!*“ (Petty, 1996, s. 85)

Učitel by měl problematické chování řešit dřív, než ho tzv. vyvede z míry. Často totiž danou rušivou situaci učitel toleruje až do chvíle, kdy už není schopen řešit ji v klidu a konstruktivně. Pokud učitel dá najevo, že o nespolupracujícím chování ví, měl by na něj reagovat rozhodně. Naskýtá se samozřejmě i varianta, že pokud se učitel setká s nespolupracujícím chováním žáka ve chvíli, kdy nemá čas či možnost použít vhodnou metodu, měl by reakci odložit na příznivější chvíli a pro danou situaci ji přehlížet (Cangelosi, 1994).

Pokud žáci učitele zkouší, je důležité zachovat neústupnost, důslednost. Ukážu na možném příkladu:

Učitel: „*Honzo, prosila jsem tě, abys uklidil pomůcky.*“

Žák: „*Ale teď je řada na Martinovi.*“

Učitel: „*Ten ještě nedokončil práci.*“

Žák: „*Je řada na něm.*“

Učitel: Hledí žákovi zblízka do očí: *Jestli mi k tomu chceš ještě něco říct, zajdi za mnou po hodině. Teď sklid' ty věci*“ (Petty, 1996, s. 91).

Mezi další a specifické „učitelské triky“ patří například získávání problémového žáka na stranu učitele (pověřením odpovědným a náročným úkolem, udělením funkce ochránce slabých apod.). Dále je možné vyzvat problematického žáka, aby sám promyslel a navrhl způsob, jak zabránit tomu, aby se jeho nevhodné chování opakovalo. Navrhuje se také výměna rolí – učitel přeruší výklad a vyzve žáka, aby zbytek hodiny doučil za něho. Neukázněného žáka je vhodné neustále zapojovat do výuky, dotazovat se a za správné odpovědi chválit a tím studenta motivovat k další práci. Je možné, aby učitel při nekázni většího počtu studentů radikálně změnil náplň a prostředí výuky (Bendl, 2004).

Za velmi účinný prostředek pro řešení problému ve třídě se udává rozhovor mezi čtyřma očima na bázi dobře myšlené „otcovské“ domluvy.

5.6 Výchovné prostředky učitele

Dle výzkumného šetření Bendla (2001) bylo zjištěno, že *„učitelé si často stěžují, že mají k dispozici velmi málo oficiálních (povolených) kázeňských prostředků, které jsou účinné. Proto jsou občas nuceni volit i takové prostředky, které jsou „na hraně“* (Bendl, 2001, str. 195). Z 202 učitelů odpovědělo (160 žen a 38 mužů) na otázku výchovných prostředků takto:

Tabulka 2: Výchovné prostředky učitele

Pořadí	Název prostředku	Ženy + Muži
1.	Vynadání	126 (63,6%)
2.	Přirozené důsledky plynoucí z přestupků (náhrada nebo náprava škody)	125 (63,1%)
3.	Ponechání po škole	110 (55,6%)
4.	Zápis do kázeňského sešitu	110 (55,6%)
5.	Zvláštní úkol navíc	107 (54,0%)
6.	Pohlavek	88 (44,4%)
7.	Daní najevo ztráty důvěry vůči žákům	66 (33,3%)
8.	Hrozba	65 (32,8%)
9.	Změna oslovení	65 (32,8%)
10.	Poslání za dveře	59 (29,8%)
11.	Ironie	55 (27,8%)
12.	Postavení vedle lavice	25,2%)

Při opakované nekázni by měl učitel svou reakci stupňovat. Pokud má učitel nadále problémy s určitým žákem nebo třídou problém, je zřejmé, že jeho taktika se neosvědčila. Na špatné chování bychom nikdy neměli reagovat stejným způsobem více než dvakrát či třikrát za sebou, reakci by měl učitel změnit, zesílit nebo mu pohrozit.

5.6.1 Neverbální výchovné prostředky

Napomenutí gestem, pohledem a dotykem nevyrušuje proud výuky (Bendl, 2004). V počátečním stadiu vyrušování lze používat nonverbální postupy:

- Procházet se po třídě
- Podívat se na žáka
- Hledět žákovi chvíli do očí
- Jít směrem k žákovi a nespouštět ho z očí
- Zůstat v jeho blízkosti, dotknout se jeho ramene
- Když hledí na žáka, zavrtět hlavou nebo se zamračit (Petty, 1996)
- Na rušivého studenta ukazovat

5.6.2 Verbální výchovné prostředky a strategie

Slovo může mít ve výchově velmi silný vliv. Má silné emoční a motivační účinky: „1. když bylo v předchozím životě člověka spojeno s příslušnými city a motivy, zejména v průběhu jednání, činností, a 2. když se pronáší ve vhodné situaci“ (Čáp, 1993, s. 320). Jednou z hlavních náplní učitelské profese je, že se snaží přivést žáky ke splnění úkolu v příslušném učebním předmětu. Jejich chování reguluje prostřednictvím 1) odměn (chválí je), při neplnění požadavku 2) přesvědčuje (opakuje, vysvětluje), popřípadě 3) napomíná nebo užije 4) trest (Čáp, 1993).

Základní verbální strategie (Bendl, 2004; Petty, 1996):

- Kladení otázek celé třídě
- Poklesnout hlasem - nemá smysl třídu překřikovat třídu, naopak občasné poklesnutí hlasem dokáže upoutat pozornost studentů.
- Oslovovat žáka v průběhu výkladu.
- Položit žákovi otázku týkající se jeho chování.
- Říct studentovi, který vyrušuje, aby vysvětlil ostatním určitou věc, jíž se právě v hodině věnujete.
- Přerušit činnost učitele a požádat žáka, aby svého chování nechal.
- Pohrozit žákovi přesazením, popřípadě ho přesadit.
- Pohrozit žákovi, že jeho chování ohlásíte třídnímu učiteli, řediteli apod.

Základní podobou verbálního ukáznění třídy je **napomenutí**, ve vygradované formě **vynadání**. Písemná forma napomenutí je obvykle brána jako závažnější, do řešení situace

jsou vtaženi rodiče. Psaní poznámek zcela jistě může sloužit i jako strategický způsob k udržení kázně, protože oddalování zápisu samo o sobě může odradit studenta od vyrušování (Bendl, 2004).

Tabulka 3: Přístupy učitele při řešení problémů žáka s chováním (Petty, 1996, s. 96)

Přístup	Popovídání si Nedirektivní partnerský dialog (rozhovor na úrovni dospělý – dospělý)	Pohovor Rodičovský přístup (rozhovor na úrovni rodič – dospělý)	Ostrá výtku Direktivní rodičovský přístup (rozhovor na úrovni rodič – dítě)
Učitel říká:	Myslím, že jsi ochoten a schopen vyřešit si své problémy sám. Respektuji tě jako člověka a mám pro tvé těžkosti pochopení.“	Myslím, že k tomu, aby sis vyřešil své problémy, potřebuješ trochu přinutit.“	Jsi mizerný lump a nemám tě rád. Neumíš si své problémy vyřešit sám.“
Technika:	Kladte otázky, které jdou k podstatě věci, a poslouvejte: „Co ti připadá nejtěžší?“	Stanovte jasné cíle, řekněte žákovi, jaké může očekávat důsledky, když je nesplní, posuzujte dosahování cílů (což může vyžadovat větší počet rozhovorů)	„TOP“ – těsná blízkost, oční kontakt, pokládejte otázky nebo použijte metodu „přeskakující gramofonové desky“: „Proč jsi ne...?“ „Uvědomuješ si, co mohlo stát?“
Řeč těla a styl:	Povzbudivý, přívětivý, poslouchající, akceptující	Rovnováha mezi přístupem I. A III.	Svrchovaný, příkazující, strohý, odsuzující
Pravděpodobná reakce žáka:	spolupráce	poddajnost	Podrážděnost a poddajnost

5.6.3 Odměna jako pozitivní výchovný prostředek

Infantino a Little (2005) zkoumali vnímání studentů problematického chování a efektivnost různých disciplinárních metod. Mezi nejefektivnější metody zabránění problematického chování patří potrestání či zaměstnání studenta tak, aby neměl čas na zlobení. Mezi nejefektivnější odstrašující (tedy potrestání) prostředky patřilo - poslání do ředitelny, zůstat po škole a dopis domů. Naopak za nejefektivnější motivační podněty byly označeny - volný čas, pozitivní dopis domů, dobré známky, příznivá studijní zpráva domů.

Odměnou máme na mysli pochvalu nebo povzbuzení. Obecně odměna je vynikající motivační prostředek a přispívá k budování sebedůvěry dítěte. Čáp definuje odměnu jako *„působení rodičů, učitelů, vychovatelů, které je spojeno s určitým chováním nebo jednáním vychovávaného a které jednak vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování či jednání, jednak přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost a radost“* (Čáp & Mareš, 2001, s. 153). Obecně lze říci, že se dítě od kojeneckého věku snaží dělat to, co mu přináší příjemný zážitek nebo co vyvolává příjemnou odezvu v jeho okolí (Matějček, 2000).

Dle Vojtové (2003) je kázeňská politika školy zaměřená na chybu a upřednostňuje trest před odměnou.

Za řadou problematických a neukázněných projevů se může skrývat právě nedostatek sebevědomí nebo komplexy méněcennosti. Ve škole se nabízí řada aktivit vedoucích k jeho posílení, k pěstování důvěry a spolupráce mezi žáky a sebeovládání (Gajdošová & Herényiová, 2006).

Odměna jako motivování k dobrému chování

Na univerzitě v Utahu a Connecticutu (Kehle, Bray, Jenson, Theodore, & Clark, 2000) vytvořili poměrně neotřelý přístup, který byl zkoušen na základních i středních školách. Nazvali jej „multikomponentní“ intervence. Pro redukování nevhodného chování zvolili hodnocení, které působí na studenty hned několika komponentami. Při hodnocení jsou studenti motivováni především nějakým ziskem, který závisí na míře spolupráce ve skupině a odpovědnosti ke skupině spolužáků.

Byly stanoveny dva typy hodnocení: 1) nezávislé (je posuzováno individuálně) a 2) závislé, které je posuzováno v rámci celé předem stanovené menší skupiny, kam spadá i posuzovaný jedinec. Důležité je, že v celém hodnocení hrají roli menší komponenty, tzv. „reinforces“, což je forma odměny, která je rozdělována jednotlivcům nebo celé skupině na základě výsledků jejich práce či chování. Odměny nebo pochvaly se udělují pokud vyhoví jasně specifikovanému požadavku učitele, učitel specifikuje požadavek, pak počká pět sekund – pokud student splní požadavek, dostane „reinforcer“, jinak se požadavek zopakuje, učitel opět počká 5 sekund a když je splněn, tak „reinforcer“ obdrží, když ne, tak se uplatní nějaká restrikce. Slovní pochvala může být spojena také s žetonem, který umožňuje směnu za hmotné hodnotné předměty.

Aby se zvýšil faktor očekávání a variability, je dobré používat tzv. mystery motivatoru, což je něco cenného, na čem se předem studenti ve skupině dohodnou (baseballové karty apod.) Obálka s žakovým jménem je veřejně vystavena, studenti však nevědí, co přesně uvnitř je, čímž se zvyšuje faktor očekávání.

Ve výše popisovaném způsobu hodnocení hraje roli také tzv. token economy – že za nějaký určitý počet žetonů si může student vylosovat odměnu apod. Žetony, nebo body studenti dostávají pokud dodržují pravidla. V případě, že je poruší, o body přijdou.

V rámci studie prováděli ověření poměrně s malým počtem studentů, protože se jedná o metodu primárně zaměřenou na problémové žáky, kterých se nevyskytuje tolik. Výsledky byly uspokojivé, výskyt problémového chování se snížil na čtvrtinu až na polovinu původního výskytu.

5.6.4 Trest

Bendl (2004) vymezuje trest jako nepříjemný následek zla, resp. neukázněného či nezákonného jednání. Podle autorů (Auger & Boucharlat, 2005) má trest smysl jen tehdy, pokud pomáhá mladému člověku pochopit dosah vlastního jednání. Obecně se zdůrazňují hlavně tři účely trestu – trest jako odplata (v zájmu spravedlnosti má po špatném činu následovat trest), jako odstrašení (od případného opakování nevhodného chování) a náprava (žák pochopí nevhodnost svého chování). Na druhou stranu existují i důvody proti trestání – student například vnímá trest jako neodůvodněný, jako útok na vlastní osobu a může jej pociťovat jako ponížení apod. (Bendl, 2004)

Druhy trestů (Bendl, 2004; Petty, 1996)

- Administrativní opatření k posílení kázně: poznámka, napomenutí třídního učitele, důtka, snížená známka z chování.
- Tresty založené na nadávkách, zesměšňování a ironii: nadávky studentům, výsměch, zadání směšného úkolu studentovi, který jej musí vyplnit před celou třídou.
- Pracovní trest: Potrestat žáka tím, že mu učitel zadá úkol, pokud možno takový, který se nevztahuje k práci v hodinách. Uložit mu povinnost, aby se vám po každé hodině hlásil a ukázal vám svou práci, dát test, zkoušení.
- Omezení volného času žáků: poškola (zde je třeba předběžná dohoda s rodiči, učitel nemá právo zadržovat samovolně studenta po vyučování bez souhlasu rodičů).
- Vtipné tresty: například psaní básně, která by se vztahovala k prohrěšku.
- Přirozený trest: Jedná se o nesení důsledků vlastního jednání, které z něho logicky vyplývají. Ve školní praxi sem platí náhrada, náprava škody (finanční, materiální nebo odpracování).
- Přesazení, vyhození za dveře, vyloučení z kolektivu: přestup neukázněného žáka do jiné školy může řešit neudržitelnou situaci, změna prostředí může působit kladně, většinou se však jedná o „přehazování horkého bramboru“. V USA je používáno tzv. suspendování, jedná se o vyloučení ze školy, zpravidla na krátké, konkrétně určené období. Problém řešení se tak vlastně více přenesse na rodiče, kteří se musí o dítě postarat, zajistit mu hlídání, bezpečnost, oběd apod. Odpůrci této metody namítají, že pro zlobivého žáka je dočasný zákaz docházení do školy spíše odměnou (Bendl, 2004).
- *„Poslání za dveře je nelegální kázeňský prostředek, neboť učitel má za dítě zodpovědnost a dítě mimo třídu je dítě bez dozoru“* (Bendl, 2005, s. 203). Učitel se tak vystavuje riziku, že si student nějakým způsobem během trestu ublíží. Takovému

riziku lze předejít, pokud se žák pošle na místo, kde je po celou dobu přítomen jiný učitel.

- Alternativní tresty: Situace, kdy si žák může vybrat mezi klasickým trestem a trestem alternativním. Alternativní trest si vybere vlastně tehdy, pokud přiznává, že se přestupku dopustil, například při poničení lavic se postará o jejich nápravu apod.

5.6.5 Příklad

Příkladem je požadované chování prezentováno ve smyslově vnímatelné či konkrétně představitelné podobě (Bendl, 2004). Psychologický efekt příkladu lze vysvětlit na základě principu učení nápodobou.

Příkladem mohou být jak spolužáci ze třídy či různí úspěšní absolventi školy, mohou to být vyprávěné příběhy, fiktivní vzory podávané formou divadla, filmu, kreslené vtipy na nástěnce, vlastní učitelovy zážitky, čtené příklady. Bendl ovšem upozorňuje na skutečnost, že vyzdvihování jednoho žáka může vzbudit žárlivost jeho spolužáků. Bendl (2004) dále uvádí, že některými z podmínek účinnosti příkladu jsou, že „*nositel příkladu představuje pro žáka autoritu*“, nositel příkladu je člověk příbuzného věku, blízkost života, aktuálnost, názornost, srozumitelnost apod.

5.6.6 Morální dilemata

Se staršími studenty lze použít i metodu „řešení morálních dilemat“, kdy je například studentům vyprávěn příběh, ve kterém je jedinec nucen rozhodovat se mezi dvěma možnostmi, přičemž obě možnosti v sobě obsahují cosi negativního (Bendl, 2004).

Témata slušnosti, odpovědnosti a morálky můžeme zapojovat do výuky i přímo, například jako témata slohových prací.

5.6.7 Humor

Smysl pro humor patří do vlastností učitele hodnocených studenty pozitivně (Cangelosi, 1994).

Mareš a Křivohlavý (1993) zdůrazňují především dvě základní funkce humoru:

1. tlumící (redukující) (například napětí, rozpaky, smutek, nedotknutelnost autority apod.),
2. probouzející k životu, posilující (uvolnění, sebedůvěru, odstup, svobodu).

Autoři podotýkají, že humor mimo jiné zmenšuje „psychologickou vzdálenost“ mezi učiteli a žáky, zvyšuje soudružnost skupiny a zlepšuje sociální klima výuky.

5.7 Strategie zvládání konkrétního problémového chování

Důležité je, aby učitel rozpoznal finalitu (záměr) chování, přerušil nebezpečný vývoj situace ve třídě a odpoutal pozornost od dosavadní činnosti (Ondráček, 1999).

Jak si získat ticho

O ticho by měl učitel třídu požádat a pak si na něj počkat. Nikdy by se žáky neměl snažit překřičet. Pokud to tak učitel učiní, žáci mohou nabýt dojmu, že je jim dovoleno mluvit, kdykoli se jim zachce. Pokud někdo ve třídě hovoří při výkladu, je možné mu podat logické vysvětlení, že není možné poslouchat a zároveň si povídat. Poté může využít proxemiky, stát blízko jeho lavice a po případném dalším napomenutí mu pohrozit, že ho přesadí (Petty, 1996).

Jak zvládat rušivé mluvení

Pokud se ve třídě někdo přihlásí a dostane slovo a po chvíli studentovi (Markovi) skočí druhý student do řeči, učitel by měl jednoznačně zasáhnout: „*Karle, postup je takový, že zvedneš ruku, počkáš, až budeš vyvolán, a teprve potom můžeš mluvit. Ted' si chci poslechnout, co říká Kristýna.*“ Další možností je nekompromisní vstup učitele do řeči toho, kdo vyruší: „*Promiň Marku, říkal jsi, že...*“ a nechá Marka pokračovat ve vyslovení sdělení (Cangelosi, 1994).

Pro utišení žáka lze také použít tzv. „přímý výpad“, tedy při výkladové větě pouze oslovit vyrušujícího studenta, který nestihne dopovědět svému sousedovi svou rušivou připomínku. „*Janov byl tehdy obchodním přístavem – vid', Tome. Nebylo to velké město...*“ (Petty, 1996, s. 87).

Jak zvládat žákovo vynucování si pozornosti

Učitel by měl pochopit snahu žáka o vynucení pozornosti, nicméně mu vysvětlit, proč se nehodlá věnovat rušivému chování (musíme se věnovat danému úkolu atd.) Měl by se snažit dát žákovi co nejvíce najevo během výuky, že si ho učitel všímá a že ho vnímá, aniž by se o to musel žák snažit právě vyrušováním. Například pohybovat se v jeho blízkosti apod. (Ondráček, 1999).

Žáka, který se soustavně předvádí a odvádí tak pozornost jiných studentů, může učitel okomentovat s vážným výrazem: „*Vím, že nás chceš rozesmát. Já ale podobné vtipy už nechci slyšet. Pohovoříme si o tom spolu, až ostatní odejdou na oběd.*“ Poté se otočí ke studentovi, který měl předtím slovo, a vyzve ho k aktivitě (Cangelosi, 1994, s. 262).

Komentování hrubého, neslušného projevu

Pokud je učitel svědkem toho, jak nějaký student řekne druhému studentovi nějakou vulgárnější poznámku, může se učitel vyhnout neplodnému rozhovoru o tom, proč student

mluvil hrubě a jen připomene, že nezdvořilé a bezohledné mluvení je během učebních činností nepřijatelné (Cangelosi, 1994).

Hledá se viník

Další situací ve třídě může být tzv. hledání viníka, například někoho, kdo hodil do třídy vlašťovku. Je třeba vyzvat, aby se přiznal ten, kdo to udělal. Potrestat celou třídu není nikdy řešením. Pokud se viník nepřizná, učitel se snaží učinit z pachatele spíše slabocha, než chytráka a hrdinu: „*Vidím, že viník nemá odvahu, aby se ke svému činu přiznal*“ (Petty, 1996, s. 93).

Boj o moc

Učitel může sdělit žákovi, že jeho „výzva k boji“ byla rozpoznána, ale nebude přijata: „*Milane, mám pocit, že se mě snažíš rozzlobit. Asi k tomu máš důvod, ale já se nehodlám rozčilovat...*“ (Ondráček, 1999, s. 29).

Msta

Pokud učitel rozpozná, že motivem chování studenta je msta učiteli, měl by opět sdělit žákovi svůj dojem, čímž může studentovi poskytnout pocit pochopení. Např.: „*Připadá mi, že ničíš moje věci jako trest za to, že jsem včera kvůli tvému vyrušování telefonoval rodičům*“ (Ondráček, 1999, s. 31).

Neklidný žák

Pokud psychologické šetření rozpozná symptomy ADHD, učitel by měl eliminovat kázání, kárná opatření, ale dávat přednost pozitivním zážitkům ve výuce, které posilují sebehodnotu žáka a přispívají k vnitřní vyrovnanosti, a tím i ke klidnějšímu chování (Ondráček, 1999).

Nepozornost, nepořádnost

Nepozornost a nepořádnost ve škole může být mimo jiné ovlivněna aktuálními citovými problémy či zatěžujícími situacemi v rodině a chaotickým, nespolehlivým domácím prostředím (Ondráček, 1999).

Lenivost

Působivější než trest se v případě výskytu lenivosti ukazuje podporovat sebedůvěru studenta a aktivování nabídkami spolupůsobení v oblastech, které jsou jeho silnou stránkou.

Lhaní

Učitelům se doporučuje dát najevo svůj odmítavý postoj ke lži, na druhou stranu by učitel měl dát šanci k nápravě studentovy chyby.

5.8 Strategie řešení konfliktu

Uvedme si zde příklad konfliktu mezi učitelem a třídou a následné možné reakce učitele – většina žáků se mezi sebou neustále baví a o hodinu nejeví sebemenší zájem, přitom opakovaná napomenutí učitele nemají na třídu žádný vliv. Učitel může reagovat dál například takto (Auger & Boucharlat, 2005):

Vyhýbavé chování (popření, útěk) – učitel dané chování studentů přehlíží a pokračuje ve výuce, jako by se nic nedělo. Riskuje tím, že se daná situace bude zhoršovat. Navíc potlačováním agresivního chování učitel si v sobě vyvolává vážné nervové napětí.

Přizpůsobení se nebo zmírnění problému – učitel upřednostňuje dobré vztahy s žáky před plněním zadaných úkolů. Vyhýbá se tak konfrontaci se studenty. Nechá žáky, aby se mezi sebou bavili.

Nátlak a donucení – učitel využije svou pravomoc a pod pohrůzkou různých trestů dosáhne toho, že se studenti zklidní. „*Taková strategie může být účinná na krátké období, ale orientuje se pouze na symptomy (hovor a bavení žáků při hodině), a nikoli na příčiny problémů.*“ *Problémy se tedy objevují znovu*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 96).

Kompromis nebo smlouvání – učitel například může říct: „*Když se přestanete bavit, skončíme o pět minut dříve*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 96). Každá strana tak něco získá, ale podstat problému uniká, protože do jeho řešení se málo investovalo.

Vyjednávání nebo vyřešení problému. Pro splnění podstaty vyjednávání musí učitel žáky považovat za rovnocenné partnery v dialogu. Obtížnost spočívá v obavě z nejistoty z výsledku, který je při vyjednávání vždy nejistý.

Postup při vyjednávání

Zahájení dialogu by mělo být pokud možno co nejméně direktivní – například: „*Nemůžu tímto způsobem učit, protože mě neustále vyrušujete. Byl bych rád, abychom si o tom promluvili.*“ Následuje **naslouchání názorům druhých**, učitel by měl unést i situaci, ve které mu studenti potvrdí: „*Bavíme se, protože nás vaše hodiny nebaví!*“ Třetí fáze je nalezení uspokojivého řešení. Například v případě, že je mluvení žáků způsobeno přílišnou dominancí učitele, je „*vhodné vytvářet dostatek takových situací, kdy by se žáci mohli takto projevovat v rámci hodiny (například krátké pauzy každých dvacet minut)*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 97).

Nejprve by měl učitel umět naslouchat sám sobě, rozumět svým pocitům a měl by umět ovládat nutkání ihned ventilovat svoje pocity, reakce. V každodenních situacích v práci, ve škole vzniká určitá ambivalence pocitů. Při konfrontaci s problémovým chováním může

učitel pociťovat na daného studenta zlost, vinit ho z dané situace: „*Není možné s ním žádným způsobem vyjít...*“ Na druhé straně se učitel sebeobviňuje: „*Nedokážu si s Petrem poradit. Neumím ho zaujmout*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s.81).

5.9 Individuální přístup k pravidelně problémovým žákům

Nevyhnutelnou součástí nápravy rušivého chování dítěte ve škole je analýza možných rušivých podmínek, které způsobují žákovo chování (viz Kap.1.2.1). „*V případě „problémových“ žáků je individuální přístup často nezbytný*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 96). Problémové dítě potřebuje ve zvýšené míře zažít opravdový lidský vztah s porozuměním, s bezpodmínečným akceptováním a kongruencí (Čáp & Mareš, 2001).

Existují dva hlavní přístupy řešení problémů ve školním prostředí – jedním je poradenství a druhým jsou behaviorální techniky. „*Poradenství se snaží pomoci jednotlivci lépe pochopit jeho vlastní chování, povahu vlivu jeho chování na chování druhých a vztah těchto faktorů k jeho psychologickému a sociálnímu chování*“ (Elliott & Place, 2002, s. 131).

Poradenství předpokládá, že klient si uvědomuje svou problematičnost a přeje si pracovat na tom, aby ji odstranil. Rušivý jedinec si však často žádnou spolupráci nepřeje.

Učitel nemůže být zároveň poradcem, protože proces poradenství nemůže probíhat pod nátlakem, který učitel ve své mocenské pozici uplatňuje. Proto by učitel měl mít možnost lépe a efektivněji pracovat s odborníky typu psycholog či výchovný poradce.

V komunikaci s problémovými žáky se učitelům osvědčuje možnost individuálního vyjádření se mimo třídu. „*S každým individuálně opakuji probranou látku. Začneme u matematiky a pak si povídáme. Slaví to úspěchy právě proto, že kontakt je osobní, žáci se mohou vyjádřit, zatímco ve třídě nebo ve skupině si na to netroufají*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 58).

5.10 Ostatní strategie pro zvládání problémového chování

Z dalších možných strategií bych pro úplnost zmínila **behaviorální techniky** založené na podmiňování chování a tzv. **humanistickou alternativu**. Oba přístupy jsou složité a vyžadují úzkou spolupráci mezi učiteli, rodiči a jinými odbornými pracovníky.

5.10.1 Principy operantního učení

Čáp (1993) formuluje **principy operantního učení** takto:

1. Odměnu je třeba udělovat bezprostředně v situaci, kdy se dítě učí.
2. Tzv. postupná aproximace – je postupné odměňování i velmi malého úspěchu dítěte (např. jen snahu), neklidného žáka pochválíme už tehdy, když je poněkud klidnější apod.

3. Zpočátku odměňujeme častěji, odměny jsou malé.
 4. Odměňujeme za činnost, nikoli za uposlechnutí příkazu.
 5. Využití smlouvy mezi učitelem a žákem (za co přesně bude odměněno apod. a ujednání má mít pozitivní formu – např.: „vezmu tě na hokejový zápas, ne – nebudu se na tebe zlobit“)
- Potencionální škála odměn a sankcí by měla být stanovena i pro domácí prostředí.

Kritika operantního podmiňování namítá, že jeho cílem je pouze vnější navození žákovy chování, je opomíjen rozvoj jejich charakteru, systém odměn může způsobit vznik závnosti u těch, kteří odměňování nejsou (Bendl, 2004).

5.10.2 „Rozvíjení emoční inteligence žáků“ neboli humanistická alternativa

Možnou strategií řešení probíhající krize současného školství a konkrétních problematických situací je humanistická alternativa - Vzdělávání zaměřené na člověka (PCE- Person centered education), založená na pojetí Carla Rogerse. Trendem tohoto přístupu je upozadit verbální intelektualismus a encyklopedismus pro rozvoj vlastních zájmů, požadavků a potřeb žáků. Její stoupenci se ztotožňují s tím, že rodina postupně pozbývá své schopnosti saturovat děti emocionálně a sociálně. Musí tedy nastoupit škola, aby se pokusila tyto nedostatky odstranit (Gajdošová & Herényiová, 2006).

Do humanistického přístupu se promítá také důraz na **rozvoj emoční inteligence žáků**. Současné generace dětí mají mnohem víc citových problémů než předešlé generace, jsou zlostnější, neposlušnější, impulzivnější, agresivnější a nervóznější (Goleman, 1997).

Úspěch alternativní humanistické Školy přátelského partnerství, která se realizovala v Bratislavě v letech 1993 - 2000 (Gajdošová & Herényiová, 1994), tkvěl v tom, že se podařilo do výuky nadstandardně zapojit nejen učitele, ale i rodiče. Učitelé byli školeni v rámci komunit v řadě sociálně-psychologických dovedností (v oblasti komunikace, poznacích v didaktických formách rozvíjející studentské schopnosti). Humanistická edukace přinesla spíše pozitivní než negativní výstupy. Dochází například k redukci problémového chování, ke zlepšení postojů ke škole, zlepšení školní výkonnosti vlivem pozitivní vnitřní motivace.

Některá hesla humanistických koncepcí ve výuce jsou pro dnešní školu velmi aktuální:

- Potlačit „totalitní“ moc učitele (přenechávat těžiště hodnocení na žáka samotného),
- Dosahovat nezávislosti a samostatnosti žáků ve výuce,
- Naučit žáka řídit se vlastní motivací,
- Učinit konec nadvládě jedné složky osobnosti,
- Odstranit stres z vyučovacích hodin,

- Snížit důraz na dosahování výkonu (osvobodit žáky od „týrání“ za chybu) ve prospěch zajímavosti vyučovacího procesu a prožívání žáků.

Zakladatelé této školy vycházeli z předpokladu, že v období dospívání, ve kterém se nacházejí jejich žáci, vrcholí potřeba navazování přátelských vztahů a hodnota přátelství jako takového (Gajdošová & Herényiová, 2006). Jedním z aspektů vztahu učitel – žák byl přátelský vztah.

Úloha učitele by měla být rozvinout kvalitní klima ve třídě. Ponechává studentovi šanci zvolit si vlastní cestu v učení, věří, že se jeho studenti chtějí aktualizovat – tedy že se chtějí učit, růst a směřují k sebedisciplíně. Jeho role ve třídě by měla mít spíše podobu facilitátora, jedince, který podporuje určité psychické procesy a činnosti žáků tak, aby zlepšil jejich výkonnost (Rogers. & Freiberg, 1998).

Domnívám se, že tento přístup naskýtá rozsáhlý potenciál ke zlepšení řady současných přístupů a metod ve školství, nicméně potlačuje přirozenou lidskou soutěživost a odstraňuje faktory (stres), které se v běžném lidském životě, zejména v pracovním procesu, běžně vyskytují.

5.11 Rozvíjení sociálních dovedností

Jednou z nejpodstatnějších strategií Školy přátelského partnerství (Kap. 5.10.2), které bylo použito při práci s žáky s problematickým chováním, bylo rozvíjení sociálních dovedností. Ze zkušenosti s žáky, kteří mají častěji problémy v chování, vychází najevo, že disponují nízkou úrovní sociální kompetence a sociálních dovedností (kooperace, asertivita, empatie, sebekontrola apod. (Gajdošová & Herényiová, 2006).

Další důležitou složkou výuky na Škole přátelského partnerství bylo rozvíjení emoční inteligence žáků, tedy rozvíjet u studentů autoregulaci vlastní chování, schopnost uvědomovat si svoje pocity, city a umět je verbalizovat, učit se komunikovat, poznávat zákonitosti interpersonálních vztahů a skupin. Do výukového plánu Školy přátelského partnerství byla zakomponována u každé třídy tříhodinová dotace týdně pro hodinu určenou právě pro rozvoj sociálně-emoční inteligence žáků. Měl podobu sociálněpsychologického výcviku. Žáci zde sdíleli své problémy spojené s dospíváním, dostávali prostor pro zodpovězení otázek: „*Jak se vidím Já? Jak mě vidí kamarádi? Jak mě vidí rodiče? Jak mě vidí učitelé?*“ (Gajdošová, Herényiová, 2006).

Pěstování odolnosti žáků vůči agresivitě a nátlaku ze strany spolužáků.

Specifikum této aktivity se studenty spočívá v tom, že se týká projevu nekázně žáků vůči spolužákům. Věnuje se především potencionálním obětem agresivního či neukázněného

chování. Idea spočívá v tom, že pokud se naučí případné oběti „odrážet“ projevy nekázně ze stran svých ploužáků, budou se celkově projevy problémového chování snižovat (Bendl, 2004).

Dovednost odmítnout

Jednou z cest, jak se vyhnout agresi a tudíž případné nekázni, je naučit studenty čelit manipulativnímu tlaku ostatních studentů a odnaučit je bezmezné snaze čemukoli vyhovět.

V tomto směru mám na mysli nácvik asertivity. Výcviku asertivity se podrobně zabývá A. Vališová v publikaci *Asertivita v rodině a ve škole*. Výsledek výcviku asertivity by se měl projevit především v kontaktu s druhými lidmi, ve zlepšení schopnosti spolupracovat a řešit konflikty a také ve zvyšování sebedůvěry (Vališová, 1992, s.123-126).

5.12 Metoda zátěžových programů

Metoda zátěžových programů souvisí s myšlenkou přivést jedince do psychicky i fyzicky náročných podmínek, ve kterých se bude muset spolehnout jen sám na sebe a svou skupinu (Janků, 2009).

5.13 Intervence na úrovni celé školy

Výcviky pro učitele

To, co stále v České republice učitelé postrádají, je větší možnost vzdělávat se na různorodých seminářích určených k nácviku práce s problémovými žáky. Takto zaměřené semináře učí porozumět projevům chování problémových žáků, dále vedou učitele k uvědomění, jaké mají o těchto žácích představy a jak na ně reagují. V neposlední řadě vedou ke zlepšení schopnosti komunikace. V rámci seminářů se provádí např.:

Analýza profesní situace (účastník semináře představí ostatním učitelům určitou problémovou situaci, posluchači poté sdělují své hypotézy), **hraní rolí** (Technika vede účastníky k tomu, aby si uvědomovali své reakce a to, jak je vnímá okolí. Účastník například hraje upovídaného žáka apod.) (Auger & Boucharlat, 2005).

Intervence na úrovni celé školy

Další strategií vyrovnávání se s problémovým chováním může být zavedení celoškolské behaviorální politiky, tedy sjednotit v rámci školy představy o používání odměn i trestů za nepatřičné chování dětí (Elliot & Place, 2002). V ideálním případě by pokus o zavedení celoškolského behaviorálního programu měl zajistit, aby v popředí byla dovednost učitele zabránit vzniku konfliktu před formálním disciplinárním postupem školy. Zcela jistě by měla být umožněna konzultace a spolupráce s výchovnými poradci, psychology.

Vliv učitelského kolektivu.

M.N. Beaudoin (Beaudoin, 2011) upozorňuje na fakt, že učitelé, kteří jsou stresováni, nešťastní a bez podpory kolegů, mají větší sklon jednat se svými studenty bez respektu. Své frustrace a různé problémy přenášejí automaticky na žáky.

Na vnímání studentů mají vliv také tzv. *problem saturated conversation*, kdy dochází k neformální výměně postřehů o jednotlivých problémových žácích mezi učiteli – například na obědě. Sdílejí nespokojenost nad určitými studenty, a jejich negativní vnímání těchto studentů se tak ještě umocní (Beaudoin, 2011).

5.14 Samosprávné prostředky

Žákovská samospráva

S přihlédnutím k věku studentů středních škol učňovského typu je pro předcházení problematického chování velmi důležitá účast studentů při řešení problémů formou žákovské samosprávy. Samospráva studentům dává možnost zapojit ty žáky, kteří jsou neustále v opozici. Může také posloužit učiteli jako nástroj k důkladnějšímu poznávání studentů, jejich aspirací, zájmů apod. Dále rozvíjí sociální citění, toleranci, vzájemné naslouchání a přispívá k rozvoji samostatnosti studentů. (Bendl, 2004).

Mediátoři

Volba mediátora ve třídě je další variantou řešení konfliktních situací ve třídě. Již desetiletá zkušenost s „*peer mediation*“ v USA ukázala, že tento model vede k výrazné redukci konfliktů mezi žáky ve škole (Bendl, 2004). Dle Lienerta (1997) je třeba zacházení s konflikty ve škole pojímat jako sociální učební cíl, při kterém se studenti učí přebírat zodpovědnost za své jednání. „*Peers mediátoři*“ plní předpoklady pro úspěšné řešení problému vhodněji než učitel – jsou stejně staří, mluví stejným typem řeči, poskytují tak rovnoprávné prostředí. Pro podrobnější informace odkazují k odborným publikacím Lienerta (1997).

Aby mediace fungovala co nejvíc bezproblémově, je třeba, aby rozhovory o zprostředkovávání konfliktu byly důvěrné, aby tento model byl široce podporován vedením školy, učitelským sborem, žactvem a rodiči.

„*Prostředníky*“ se stávají studenti buď tak, že školy vyškolí všechny zájemce, nakonec jsou ale vybráni ti, kteří se nejvíce osvědčí. Na jiných školách nechávají studenti, aby sami navrhli, kdo se má stát budoucím „*prostředníkem*“. V některých třídách mohou

působit tzv. „*Výbory pro řešení konfliktů*“. V rámci školení se studenti – řešitelé učí kritickému myšlení, aktivnímu naslouchání a kladení konstruktivních otázek, jednat v emocionálně vypjatých.

Problematictější stránka samosprávy je časová náročnost celkové přípravy jednotlivých „*mediátorů*“. Obtížné také může být přimět učitele, aby něco přiznal a omluvil se.

5.15 Možnosti psychoterapie

Na závěr lze ještě zmínit možnosti psychoterapie – v zařízeních pro rizikovou mládež existují dvě polemizující podskupiny pracovníků - jedna prosazuje co nejširší používání psychoterapeutických postupů, druhá prosazuje ovlivňování klientů vzděláváním, prací a dobře volenými zájmovými činnostmi (Matoušek & Kroftová, 1998).

Nabízí se dynamická individuální psychoterapie, behaviorální psychoterapie, realitní terapie, systemický přístup, skupinová psychoterapie a terapeutická komunita, arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie a ergoterapie a nácvik žádoucích vzorců chování, posílení správných sociálních modelů. Významnou součástí je organizace volného času dítěte. Poruchy chování též velmi často ovlivňují v negativním smyslu i školní prospěch žáků. Znamená to, že pomoc by měla zasahovat i do školní přípravy, vypracovat případně individuální vzdělávací plán (Janků, 2009).

Další strategií zvládání problémů v chování, zvláště emočních je zavedení pohybové terapie, relaxace, konkrétně jógy, která rozvíjí koncentraci, tvořivost a sebepoznání.

6. Vymezení pojmu odborné vzdělávání

K propojení následující metodologické části s teoretickou je třeba přiblížit typ školy, která poskytuje odborné či učňovského vzdělání.

Školský zákon upravuje všechny typy středoškolského vzdělávání v České republice. Střední školy jsou rozlišovány podle poskytovaného vzdělání na gymnázia, střední odborné školy (průmyslové, hotelové, zdravotnické), střední odborná učiliště, odborná učiliště a praktické školy. Různé typy středních škol jsou v důsledku demografického poklesu slučovány do větších celků a poskytují víceúrovňové vzdělávání. Pro názvy škol jsou občas užívána obecná označení Střední odborná škola, Integrovaná škola apod., která již neumožňují rozlišit, jaké stupně středního vzdělání škola nabízí.

V naší diplomové práci se věnujeme studentům převážně ze středních odborných učilišť (SOU) vzdělávající žáky (učně) pro odborné činnosti odpovídající příslušným učebním oborům. Do prvních ročníků se přijímají žáci s ukončenou povinnou školní docházkou, pořadí je určováno nejčastěji dle průměru známek z posledních dvou ročníků základní školy. Odborná, většinou tříletá příprava, je zakončena závěrečnou zkouškou a absolventi získávají výuční list. Mohou pokračovat na dvouleté nástavbě a složit maturitní zkoušky.

Druhým typem školy je Střední odborná škola, kde studenti skládají maturitní zkoušku (Zákon č. 561/2004 Sb).

Laťka náročnosti přijetí na střední školy s maturitou se snižuje, z toho plynou důsledky pro střední odborná učiliště. Žáci jsou přijímáni za nenáročných podmínek, jednak s horším prospěchem, tedy s nižšími nároky na inteligenci studenta a jednak ti, kteří nemají o studium učebního oboru zájem. Mnozí žáci pocházejí ze sociálně slabých rodin nebo rodin s dlouhodobě nezaměstnanými rodiči, přičemž rodiny těchto žáků často nejsou schopni docenit význam vzdělání. Nízké ztotožnění studentů s oborem vede často k předčasným odchodům ze studia a vysoké absenci žáků.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Záměrem výzkumu bylo co nejhloběji prozkoumat problematiku zvládání problémového chování, zmapovat a analyzovat strategie zvládání problémového chování učitelů na současných školách, analyzovat příčiny absence problémového chování.

Vedlejším cílem diplomové práce bylo poskytnutí zpětné vazby k výuce konkrétního učitele a neformální rozhovor nad pozitivy i negativy daného způsobu učení.

Před zahájením výzkumné části jsem si stanovila následující **otázky**:

1. Co vše může způsobovat výskyt problematického chování?
2. Rozhoduje o četnosti výskytu problematického chování typ školy (soukromá, státní)?
3. Neexistuje propastný rozdíl v pohledu na špatné chování ze strany žáka a naopak učitele?
4. Jaký typ vztahu mezi učitelem a žákem vede k nižšímu výskytu problematického chování?
5. Jaký způsob komunikace vede k nižšímu výskytu problematického chování?
6. Jaké jsou formy nastavení pravidel v hodině a jejich dodržování ze strany učitele?
7. Jaká je míra odpovědnosti, autonomie kladená na žáka?
8. Existuje spolupráce učitele s ostatními kolegy?
9. Vyskytuje se na středních odborných školách koalice učitel - žák – rodič – výchovný poradce, psycholog?

2. Metody

2.1 Výběr metod

Výzkum je sondou do podob komunikace současných učitelů a jejich studentů. V jeho průběhu jsem zvolila především kvalitativní přístup. Pro zodpovězení výchozích otázek jsem vybrala celkem tři metody: pozorování, rozhovor s učitelem a dotazník pro studenty.

Zvolila jsem extrospektivní formu zúčastněného **pozorování** v hodině, která byla zaznamenávána na videokameru. Vzhledem k etice výzkumu nebylo možno natáčet hodiny skrytou kamerou. O natáčení bylo informováno vedení. Domnívám se, že lze tuto metodu označit také za nepřímé pozorování, při kterém je z pozorované situace vytvořen záznam audio-vizuální technikou. Analýzu pozorované situace jsem prováděla studiem pořízeného videozáznamu. Cílem pozorování je popsat interakce, které mohou být ze všeobecného hlediska posuzovány jako problematické (viz teoretická část práce) a zjistit jejich přibližnou četnost.

Další metodou byl polostrukturovaný **rozhovor** s jednotlivými učiteli. V rozhovoru (viz Příloha 3 s. 148) jsme volila otevřené i uzavřené otázky. Dalším účelem rozhovoru bylo upřesnit si mnou vypozerované strategie daného kantora a vyhnout se tak případným mylným interpretacím. Vzhledem k zaměření diplomové práce, hlouběji prozkoumat tematiku vedení studentů v hodině a zvládání problémových situací, byl osobní rozměr a důvěrnější atmosféra, kterou metoda rozhovoru nabízí, stěžejní.

Třetí metodou byl **dotazník** pro studenty (viz Příloha 4 s. 150) na téma problémové chování a možnosti jeho zvládání. Obsahoval 8 otevřených otázek, které poskytovaly prostor pro neomezené a tvořivé vyjádření, a 6 uzavřených otázek. Zajímala mě představa mladých lidí o tom, co považují za problémové chování a jaké vlastnosti učitele jsou důležité proto, aby jej respektovali a aby byly ve třídě dobré podmínky pro práci. Kromě dotazníku měli studenti možnost napsat zpětnou vazbu, hodnocení daného učitele, který v natáčené hodině učil.

Výhodou bylo, že dotazník byl administrován mnou a po dobu jeho administrace jsem byla přítomna, takže jsem mohla vysvětlit případné dotazy studentů apod.

2.2 Pracovní postup

V rámci výzkumu nejprve krystalizovala podoba dotazníku pro studenty i učitele dle průběhu definování cílů diplomové práce.

Dotazník jsem pro snížení rizika nesrozumitelnosti otázek předkládala **v rámci pilotního výzkumu souboru patnácti jedinců** ze střední odborné školy v Praze 6 Ruzyni. Některé otázky byly na základě výsledků z pilotního výzkumu změněny. Například otázka zaměřená na definování problematického chování byla v původním dotazníku rozdělena na otázky 2 („*Co je podle mne kázeň? Co je podle mne nekázeň?*“). Jelikož se otázky vzájemně vylučovaly, konečná otázka byla pouze jedna: „*Co je podle tebe problematické chování?*“ V původním dotazníku byly také otázky: „*Vadí na mě něco učitelům?*“ a otázka „*Je důležité, aby se dodržovala kázeň?*“ Odpovědi na tyto otázky se ukázaly pro výzkum bezpředmětné a dále nevyužitelné, protože se více do hloubky zaměřovaly na jednotlivce ve třídě a více na studenty než na učitele. Dále je nebylo možné porovnat vzhledem k výsledkům z rozhovoru s učiteli, během kterého jsem nezjišťovala vztah učitele ke konkrétním žákům.

Po vytvoření dotazníků následovalo oslovení škol, tedy vyhledávání respondentů výzkumu. Nejčastěji jsem kontaktovala školu telefonicky, ředitelé seznámila s možností výzkumu učitelský sbor a dle zájmu se mi po určité době učitelé ozývali zpět. Někteří

účastníci výzkumu byli moji známí. Před natáčením proběhla krátká informační schůzka s jednotlivými učiteli.

V některých případech studenti byli studenti o natáčení hodiny informováni předem, v jiných předcházelo pouze krátké uvedení a představení mé osoby studentům. Po natočení hodiny následovala administrace dotazníku a zhodnocení hodiny již bez přítomnosti učitele. Vyplňování dotazníků žáky trvalo zhruba dvacet minut. Dotazníkové šetření se studenty probíhalo anonymně a bezprostředně po uskutečnění videonahrávky. Respondenti byli stručně informováni o účelu výzkumu.

S učitelem jsem si domluvila termín, ve kterém budeme videonahrávku spolu analyzovat a provádět rozhovor.

2.3 Metoda zpracování dat

Použitou technikou k nahrávání záznamů byla digitální videokamera Panasonic NV-GS75EG.

Po ukončení výzkumu byly videonahrávky dále zpracovávány programem SweetMovieLife, programem DivX Plus Convertor a programem DivX Plus Player. Výběr ze všech videonahrávek je vypálen na CD a tvoří přílohu této práce.

Videonahrávky jsem podrobovala opakovanému pozorování, pro tuto práci jsem z nich použila pouze momenty s výskytem problematického chování. Na závěr každého pozorování jsem kategorizovala typy chování, které se mohou jevit jako problematické a jejich přibližnou četnost. Informace jsem propojovala s kvantitativně zajímavými informacemi z dotazníku pro studenty v dané třídě i z veškerými informacemi z rozhovoru s učitelem. Při mizivém výskytu problematického chování jsem definovala možné příčiny, proč tomu tak je.

Pro analýzu videonahrávky jsem při pozorování zvolila 4 hlavní oblasti projevu učitele, které mají vliv na eliminaci problematického chování :

1. Nonverbální reakce učitele na konkrétní projev problematického chování (gesta – pozitivní i negativní, mimika, proxemika, výraz obličeje)
2. Verbální reakce učitele na konkrétní projev problematického chování (použití humoru, práce s hlasem apod.)
3. Přístup ke studentům a k výuce (úcta, zájem o jejich názor, prostor pro „bavení“ vyžití)
4. Pojetí výuky (metody, tempo)

Dále jsem hodnotila také okolnosti vzniku nahrávky - celkovou atmosféru, počet studentů v hodině, uspořádání třídy, charakteristiku školy a žáků, kteří školu navštěvují, věk a délku praxe vyučujícího.

U kazuistik jsem uváděla zpětnou vazbu studentů na učitele. Výsledky dotazníků z jednotlivých tříd jsem porovnávala s ostatními třídami, pokud se výsledky významně lišily, uváděla jsem je v rámci kazuistik.

Jednotlivé odpovědi z dotazníků i rozhovorů byly podrobeny kvalitativní analýze, v rámci které jsem odpovědi generovala do nadřazených kategorií (hlasité verbální vyrušování apod.) a dále byly kvantifikovány v programu Excel.

Na závěr empirické práce jsem shrnula použité efektivní strategie zvládání problematického chování vyplývající z rozhovorů, dotazníků i pozorování.

3. Výzkumný soubor

Z 25 oslovených středních a středních odborných škol se ozvalo **5 škol** (Praha (4), Vlašim (1)) Výzkumu se účastnilo **9 tříd a 7 učitelů**. Školy byly vybírány během období duben 2010 – listopad 2011. Jedna ze škol byla soukromá. Pro srovnání jsem do oslovených škol zahrnula také soukromé školy a školu mimopražskou z města Vlašim. K výběru natáčených učitelů tedy sběru dat jsem využila příležitostného a lavinového výběru respondentů z důvodů nízké časové náročnosti.

Tabulka 4: Učitelé, kteří se zúčastnili průzkumu

Označení učitele	Věk	Pohlaví	Ukončené vzdělání	Délka praxe	Aprobace
K1	52	Žena	VŠ, Mgr.	27	ČJ - VV
K2	29	Žena	VŠ, Mgr.	4	NJ – D - ZSV
K3	29	Muž	VŠ, Bc.	6	Ekonomie
K4	55	Žena	VŠ, Mgr.	25	ZSV
K5	51	Muž	VŠ, Ing.	6	Mat/Fyz
K6	65	Žena	VŠ, Mgr.	38	CH – Základy přírodních věd
K7	56	Žena	VŠ, Bc.	23	Odborné předměty

Přehled škol

1. Střední odborná škola (obory Veřejnoprávní činnost a Sociální činnost) Drtinova ulice, na Praze 5. Na školu se dostávají studenti bez přijímacích zkoušek, pouze na základě vyhodnocení prospěchu z 8. a 9. třídy ZŠ z českého jazyka a cizích jazyků. Je potřeba průměr nižší než 1,8. Vzdělání je zakončeno maturitou. Jedná se o školu s velkým počtem studentů a dlouholetou tradicí.

2. Střední odborné učiliště Dr.Peška v Praze 6 byla jediná soukromá škola ve výzkumu, obory kuchař – číšník a gastronomie. Na školu jsou přijímáni studenti bez přijímacích zkoušek, podmínkou je ukončené základní vzdělání a zaplacení školného. Ke všem jiným možným proměnným majícím dopad na průběh výuky přibývá v rámci této kazuistiky faktor placeného vzdělávání. Studenti na soukromých školách se často vyznačují zvýšeným sebevědomím, sklonem k „nafoukanosti“. Vzdělání je zakončeno buď výučním listem, nebo maturitou. Výzkum zaznamenal obě varianty zde nabízených studijních oborů. Jedná se o relativně mladou školu, založena byla v roce 1992. Ve škole se vyskytuje okolo 10% studentů s diagnostikovanými poruchami chování, hyperaktivní děti s ADHD.

3. Vyšší odborná škola ekonomických studií a Střední průmyslová škola potravinářských technologií Podskalská, Praha 2. Žáci jsou přijímáni bez přijímacích zkoušek, pořadí je vypočítáváno dle průměrné známky z přírodovědných předmětů z posledních dvou ročníků základní školy. Vzdělávání je zakončeno maturitou. Jedná se o školu s vysokým počtem studentů a s dlouholetou tradicí.

4. Střední odborná škola potravinářská v Praze Písnici, jedná se o státní školu, obory potravinářství, gastronomie a služby. Přijímací zkoušky se nekonají, rozhodující je prospěch za 8. ročník ZŠ a prospěch za 1. pololetí závěrečného ročníku. Jedná se o školu komorní, malou, s kratší tradicí. Tříleté obory jsou zakončeny výučním listem, studenti mohou navázat dalším dvouletým studiem – tzv. nástavbou, která je zakončena maturitou. De výzkumu byly zahrnuty dvě třídy z obou studijních programů.

5. Poslední škola byla Střední průmyslová škola ve Vlašimi. Jedná se o prestižní školu středočeského kraje, škola nabízí tříleté obory zakončené výučním listem i obory zakončené maturitou. Ve výzkumu byla natočena třída čtyřletého tedy maturitního oboru. Na čtyřleté obory se konají přijímací zkoušky, o pořadí úspěšnosti ovšem může rozhodnout i průměr známek z českého jazyka, matematiky, fyziky a cizího jazyka.

Charakteristika studentů

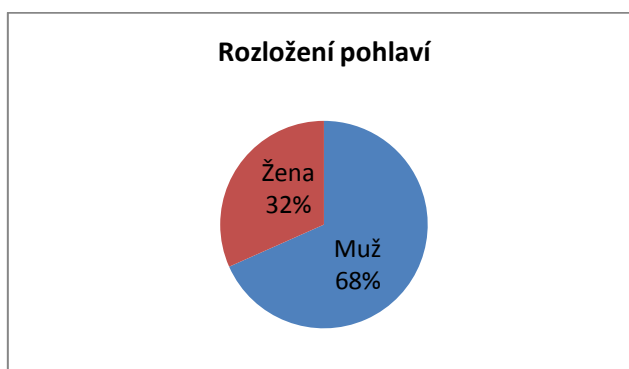
Celkový počet žáků účastnících se výzkumu – dotazníků byl 138. Věkový rozptyl studentů činil od 15 do 23 let, nejvíce byli zastoupeni sedmnáctiletí studenti (47).

Tabulka 5: Rozložení věku

Věk	Třída								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
15			9						
16	1		10	8					7

17	7		3	10				16	11
18	3	5		2	4			8	2
19	2	12							
20		2			2	1	1		
21						5	5		
22						2	2		
23		1			1				
Celkem	13	20	22	20	3	8	8	24	20
Celkem	138								

Graf 1: Rozložení pohlaví



Z grafu je zřejmé, že žen bylo ve výzkumu zastoupeno méně. Některé třídy (3) byly pouze mužské.

4. Výsledky

Výsledkem mého výzkumu je 10 kazuistik, které podávají přehled o způsobech zvládání problematického chování ve třídách, kvantitativní výstup nejzajímavějších výsledků z dotazníku pro studenty, rozhovoru i pozorování (podrobněji viz Příloha 1, 2). Kurzívou jsou značeny přímé odpovědi respondentů. Počet odpovědí jsem dávala do závorky v procentech, u málo početných tříd číslo v závorce označuje počet odpovědí.

4.1 Kazuistiky

4.1.1 Kazuistika č. 1

1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli

Nahrávka zaznamenává hodinu literatury na státní střední odborné škole v Praze, v Podskalské ulici. Vyučujícím je žena (K1, viz Tab.4 s. 51) ve věku 52 let. Její aprobační je český jazyk a výtvarná výchova. Ve školství působí již 27 let. Je oblečena spíše formálně, elegantně, staromódním způsobem.

Jedná se o druhý ročník, ten den jejich třetí hodina. Průměrný věk studentů je 17 let. Ve třídě je 20 studentů, z toho 7 žen. Třída je uspořádána do lavic spojených do řad, čímž se liší od prostředí tříd v jiných kazuistikách.

Po příchodu učitelky následovalo mé krátké představení, žáci na tuto skutečnost nebyli připraveni a natáčení probíhalo pouze se svolením vedení, ne rodičů žáků. Učitelka si vybrala tuto třídu k natáčení z důvodu častějšího výskytu problematické chování než v jiných třídách. Do této třídy chodí učit nerada, protože jsou zde dle slov učitelky *protivní studenti*.

Z úvodního rozhovoru, který byl proveden při následném shlednutí natočené hodiny, vychází najevo, že „*profesi učitele považuje za užitečnou, učit je poslání, líbí se mi někoho vychovávat, o někoho pečovat, dalším motivem jsou i peníze*“. Několikrát se v rozhovoru zmíní o špatné ekonomické situaci učitele s doporučením, že by se měl snížit úvazek učitelů, čímž by se dosáhlo zvýšení jejich motivace. Za **nejobtížnější problematické chování** považuje **zvládání chování odchylojící se od normálu**. „*Jsou to především jedinci, kteří si neumějí nijak pomoci, jsou často z rozpadlé rodiny. Mám teď například v jiné třídě jednoho studenta, ten je zlý, mstivý atd. Dále stojí za nekázní někteří slabší jedinci, pro které je náročné výuku vydržet, řeší to zlobením, dále různé poruchy, neklid nebo naopak jedinci příliš chytří.*“ Ve vztahu ke studentům se považuje za spíše „osobního a emotivního“ učitele, ale přátelskému vztahu mezi učitelem a žákem se spíše snaží vyvarovat, „*aby pak třída neříkala, že ho hodnotím jinak*“. Je zřejmé, že je emocionální typ učitele, který si reakce studentů vztahuje na sebe, například pokud zaznamená nezáměr o předmět, mrzí ji to apod. Celkově považuje práci učitele za nevyzpytatelnou vzhledem k tomu, že odezvy na některé aktivity při výuce jsou velmi nepředvídatelné - *Někdy je něco aktuálního zaujme, jindy ne*. Pro zlepšení kázně na školách by zvolila pozici ombudsmana, který by byl přítomen v hodinách.

2. Průběh hodiny – pozorování 42 minut

06 sekund – 24 sekund **Učitelka** – po informování studentů, že budou natáčeni, zahájí výuku prezencí - dotazuje se na chybějící studenty – **třída** - po zahájení výuky na učitelku reaguje, ovšem stíhá u toho i veškerou jinou komunikaci se spolužáky a to v poměrně hlasité formě. Od zvonění a příchodu učitelky se takřka nezklidní po celou dobu úseku a jejich chování a soustředění se v dalších úsecích hodiny výrazně nemění. **Učitelka** – studenty nezklidňuje. 1.04– 1.39 **Učitelka** studentům oznamuje jména studentů, kteří ve čtvrtletí neprospívají - **Studenti** se zklidňují. **Učitelka** – gesta se vyskytují v minimální míře. Učitelka stojí vzpřímeně u katedry, očima sleduje studenty - **studenti** - následuje hlasitá, manifestační a úlevná reakce některých z těch, kterých se neprospěch netýká.

Učitelka dále pokračuje tím, že nabádá studenty k přípravě na zkoušení - **studenti** se mezi sebou baví. V 1.37 se odmlčí **učitelka** uprostřed věty – **třída** se zklidní. Myšlenku ovšem nedokončí. V daném případě reakce na rušivé chování bylo **odmlčení**, které napomohlo ztišení.

1.43 -2.20 **Učitelka** – vybírá studenta ke zkoušení – **třída** - situace je pro pozorovatele velmi nepřehledná. Existuje určitý systém pořadí studentů ke zkoušení, ovšem **studenti** se postupně omlouvají, například, že studentka byla minule, další, že to neumí, v některém případě se tváří překvapeně, jakoby systém vyvolávání nebyl správný či spravedlivý. Ve třídě zavládne větší neklid, jedna studentka se příliš hlasitě směje - **učitelčiny** reakce jsou také poněkud zmatené, nepřipravené, působí to, že je překvapená, zaskočená nebo rozčilená. Nevěnuje pozornost zvýšenému neklidu, snaží se pouze vybrat někoho ke zkoušení, což se jí příliš nedaří. Během výběru se několikrát dostane do **konfliktu** se studenty.

2.32 – 2.52 **Učitelka** – vyvolá studenta - **student** se neoprávněně vymlouvá, že v hodinách nebyl přítomen - **učitelka** kritizuje, že v hodinách často nic nedělá a že si měl látku doplnit a sám řešit svou špatnou klasifikaci. Snaží se převést odpovědnost na studenta. Pouští se do diskuze se studentem. Stojí stále na stejném místě a zvyšuje svůj hlas.

2. 53 – 3.29 **Učitelka** vyzve náhodně studentku, aby vysvětlila pravidla zkoušení, když nějaký student chybí - **dívka** reaguje značně překvapeně otázkou: „Já?“ s negativním výrazem. Studentka má arogantní chování symbolizované vystrčenou bradou a poněkud odmítavou reakcí, zároveň si pomáhá gesty ukazující na učitelku. Výsměšně pokyvuje hlavou, že souhlasí a usmívá se ve zcela neadekvátní situaci, kdy učitelka mluví o ní. Během hovoru studentky ostatní **studenti** dále hovoří. **Učitelka** nekomentuje chování studentky a pouze doplňuje její projev o další informace. Ihned poté vyvolá vyrušujícího studenta a vyzve, aby opakoval, co jeho spolužačka říkala - **třída** v danou chvíli ztichne, **žák** neví, což vyvolá

smích u některých spolužáků. **Učitelka** se dále zabývá upřesněním, jak probíhá zkoušení po absenci, nevěnuje pozornost aktuálnímu stavu třídy. Během této fáze proběhla úspěšná strategie využít moment překvapení, pokud kantor vyvolá studenta, který nedává pozor a vyrušuje.

4.09 – 4.49 Pokračuje **dialog** mezi učitelkou a studentkou, který se následně zvrtné v konflikt, kdy **učitelka** obhájí svoje stanovisko nejen zvýšenou, naléhavou polohou hlasu, ale i zrychleným tempem řeči. Také se nakloní tělem dopředu a použije káravého gesta vyzdviženého prstu vzhůru, dále otevře více oči a výrazně hledí ke studentce, dalo by se říci až útočně - **studentka** reaguje souhlasně, ovšem ironicky a jakoby s nadhledem.

5.30 - 6.06 Vyvolaný **student** – ve třídě nenastává žádné zklidnění, při kterém by studenti mohli sledovat průběh zkoušení.

09.17 – 09.30 **Učitelka** se věnuje pouze vyvolanému studentu - **ve třídě** probíhá poměrně veselá zábava ostatních studentů, **učitelka** projevy nijak neztišuje, houpání studenta učitelka taky nekomentuje. Její projev celkově působí jako spíše zaujetí opozice vůči studentům. Zkoušení trvá více než šest minut a je klasifikováno dostatečně.

11.08 – 12.33 Neklid **ve třídě** neutichne ani po zahájení výkladu - **několik studentů** (cca 6) sledují učitelčin výklad – **učitelka** při výkladu poskytuje prostor studentům k vyjádření, ovšem velmi krátce. **Žáci** spolu polohlasně komunikují, v hodině je ale vidět, že pozornost udržují, protože si otevírají sešit a bez přihlášení odpovídají učitelce na otázky, což způsobuje poměrně nepřehlednou situaci – **učitelka** poskytla jednomu studentovi prostor k vyjádření, třída se ztiší, zajímá ji názor studenta. Ovšem správný projev studenta okomentuje pouze slovy ano. Pochvalu tedy spíše nepoužívá.

13.17 – 13.24 – **Učitelce** nevadí, pokud se někdo věnuje manuální práci (navlíkání korálek), nevadí jí to proto, že není rušivé, jak mi při rozhovoru potvrdila.

13.32 - 14.00 V dané situaci pomohlo **učitelce** ke ztišení **položení otázky** studentovi a následné **přiblížení** k němu – do centra třídy. Odpovědi studenta ihned koriguje a upravuje nebo jej nenechává domluvit. Učitelka výklad studenta jakoby neustále připodobňuje svému obrazu. Studenti pak mohou ztrácet motivaci se k něčemu vyjadřovat. Pokud vyvolává, oslovuje někoho příjmením, někoho křestním jménem, což může vyvolávat dojem, že nepřistupuje ke všem rovnocenně. Pokud jeden student neví, nevyvolá dalšího, ale ihned sama odpovídá za něj.

13.43 – 13.50 **Mezi učitelkou a žáky** je jen **mizivá interakce** omezující se pouze na podávání otázek a korigování jejích odpovědí z hlediska vykládané látky. Ostatním projevům

je věnována pozornost ztišení **verbálně** – „*pšť*“ a krátkým otočením ke zdroji hluku, ovšem opomenutím očního kontaktu. **Takto provedené ztišení se nesetkává s úspěchem.**

14.12 – 14.15 Opakovaný pokus o ztišení posunkem „*pššť*“, bez úspěchu.

14.42 – 15.00 Otázka na **studenta**, který zareagoval - ovšem **na učitelce** nejsou vidět znaky interakce, reakce na danou poznámku studenta – oční kontakt s ním není, je neurčitý, je stále ve stavu výkladu – zahledění do svého názoru, kdy obhájí svoje stanovisko (důrazné zvedání obočí).

17.00 – 17.21 Nepřehledná situace při dotazu, **učitelka** usměrňuje výrazem „*nepokřikujte*“ - což sice **studenty** v danou situaci zklidní, ale po několika minutách se opět překřikují.

18.12 – 18.40 **Učitelka** použije „*pššš*“ ke zklidnění, ovšem bez výrazného výsledku, otázku zodpovídá za studenty – **žáci** se neztíší.

18.52 – 19.00 **Učitelka** vyvolává studentku, vedou spolu dialog - ovšem **ve třídě** vzniká velmi nepřehledná situace, hlasitý hovor v pozadí jednoho studenta, který učitelka nijak neusměrní, její reakce je přehlédnutí.

21.38 – 22.00 – **Učitelka** zahrne do výkladu aktuální tematiku – **studenti** zpozorní.

24.07 – 24.24 **Učitelka** reaguje na připomínku **studenta**, který vzpomíná, jak jej učitelka minulou hodinu pokropila houbou na tabuli. **Učitelka** reaguje, poměrně humorně obhájí stanovisko - **třídu** to pobaví.

24.26 – 24. 31 **Učitelka** se snaží hluk uklidnit zvýšením hlasu: „*Ticho!*“, ovšem následně nečeká na klid, ale se zvýšeným hlasem pokračuje ve výkladu – **studenti** se, protože musí psát, zklidní.

25.16 – 25.26 **Učitelka** má v tónu výkladu a v otázkách trochu útočný tón. Klade důraz na začátek věty – **Co?** Nebo **Proč** je to naturalismus?

26.02 – 26.10 Úspěšný zásah **učitelky** nonverbálním způsobem – přiblíží se k vyrušující dvojici a dotkne se jednoho z nich.

28.29 – 29.06 Zachycení poutavého vyprávění literárního díla, kdy **učitelka** zaujala téměř všechny studenty, hovoří o aktuální tematice alkoholu.

30.48 – 31.26 Neklidné chování **třídy** se postupně uklidní při psaní do sešitu. Může to být dáno zájmem, zvykem psát si nebo také změnou aktivity – od prostého poslouchání k vlastní aktivitě – psaní.

38.00 – 38.52 **Učitelka** vybídne studenty k aktivitě: „*Zkuste to vymyslet vy.*“ **Několik studentů** se pokouší formulovat závěr - na konci jim **učitelka** stejně podsuně svůj názor. To trochu vyvolává dojem marnosti ze strany **studentů**, že nedostávají dostatečnou zpětnou vazbu a ocenění svých myšlenek.

41.28 – 41. 34 – Je vidět, že hodinu končí **učitelka** - po zvonění na konec hodiny zůstávají **studenti** v relativním klidu.

Po skončení natáčení se učitelka vyjádřila, že s její přítomností byla hodina výrazně klidnější než za běžných podmínek. Jinak studenti během jejích hodin nahlas vykřikují vulgární komentáře výkladu (např.: roztahovala nohy, k....) apod.

3. Analýza chování učitele a žáků

Žáci

	Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
1.	Vykřikování	15
2.	Hluk, neklid (bavení se)	12
3.	Odmlouvání, vymlouvání, drzé chování	2
4.	Konflikt učitele se studentem	1
5.	Houpání na židli	1
6.	Jiná aktivita	1

Neklid panoval ve třídě velmi často, vyjma situace diktování do sešitu a výkladu nějakého aktuálního, zajímavého tématu. Rušivé elementy se vyskytly celkem 32 krát. Studenti často vypadají, že je výklad příliš nezajímá, z jejich chování vyzařuje spíše nezáměr, než cílené vyrušování výuky. Z jejich pohledu nudný výklad řeší povídáním se sousedem. Pozorovateli připadá, že studenti jsou na dané hodiny a průběh výuky zvyklí a že hranice, co si mohou dovolit ke kantorce, mají nastaveny poměrně daleko. Na její způsoby zklidnění výrazně nereagují, pouze několik studentů zodpovídá její otázky, následují pokynu, pokud si mají psát. Někteří studenti se za celou hodinu výrazně neprojeví, někteří se zdají, že z důvodu nudy hovoří se sousedem, ovšem někteří studenti se staví spíše do opozice vůči kantorce – dokážou se s ní hádat (viz první minuty nahrávky – žákyně, která má špatné známky a nenechá se vyzkoušet) či projevují známky rezignace.

Učitelka

Nonverbální projev: Učitelka celou hodinu stojí, lehce se pohybuje v prostředí první poloviny třídy, cca dva – tři metry od katedry, třídu nesleduje celou, její pohled směřuje především dopředu, otočí se případně na vyvolaného žáka. Gesta nejsou příliš výrazná, pokud učitelka není ve vztahu rozčilení, což se projeví útočnými gesty (zvednutý prst a brada). Učitelka se snaží o udržení očního kontaktu, v jednom případě použije i taktilního uklidnění – dotykem, tato strategie se ukazuje jako účinná, protože žáka ztišila.

Verbální projev bych označila za poměrně monotónní, bez práce s intonací a melodií výkladu. Hlas udržuje ve vyšší až vypjaté poloze, jak musí „překřičet“ mluvící studenty.

Učitelka pouze zvyšuje hlas v případě, že se zvýší hluk třídy. Ke ztišení používá výrazy: „*pššt*“, „*nevykřikujte*“, „*ticho*“, ovšem bez úspěchu, na zklidnění nečeká. V několika případech nedokončila myšlenku, je možné, že z důvodu neklidného prostředí ve třídě. Se studenty komunikuje slušně, ve větách často zaznívá slovo „*prosím*“.

Správný projev studenta okomentuje pouze slovem „*ano*“. Pochvalu spíše nepoužívá, navíc odpovědi studentů se snaží opravovat, aby odpovídaly „správnému názoru“, který se mají naučit. Učitelka dostatečně neoceňuje snahu studentů vyjádřit se.

Mezi kantorkou a žáky dochází k minimální interakci, omezuje se takřka na kladení otázek, hodnocení odpovědi a udílení několika pokynů – „*Otevřete si sešity*:“ apod. Pozorovateli připadá, jakoby chování žáků téměř ignorovala. Otázky jsou kladeny velmi neosobně a obecně: „*O čem je napsaná kniha Goriot?*“ apod. Studentům je poskytován malý čas na rozmyšlenou.

Pokud se zaměřím na **přístup k žákům**, z jejího vystupování není zřejmé, zřetelné, že práci dělá ráda. Je sice pohroužena do výkladu látky a snahy podat ji co nejprofesionálněji, ovšem není zde možné rozpoznat pozitivní vztah ke své práci, úsměv. Sama v rozhovoru se mnou kritizuje chladný přístup ke studentům, protože jí na studentech velmi záleží. V hodině ovšem působí jako typ učitele zaměřeného na vyučovací předmět, ne na žáky.

Metody: V podstatě jedinou metodou použitou v hodině byl výklad, obohacený dotazováním studentů a zápis do sešitu. Studenti nepracovali ani v jednom případě samostatně. Celkově je tedy na studenty kladena nízká míra odpovědnosti za jejich práci v hodině. V hodině nejsou výrazně motivováni něco dělat, jen jednou jsem v hodině zaznamenala, když učitelka hodnotí správnou odpověď znaménkem „plus“

4. Rozhovor s učitelem

Některé poznatky z rozhovoru jsem uváděla již v úvodu kazuistiky. Z rozhovoru dále vyplynulo, že studentům na začátku školního roku neříká svá pravidla, a v tom možná vidí také částečně „kámen úrazu“. K tématu strachu před učitelem se vyjádřila: „*byla bych radši, kdyby tomu bylo jinak, aby to šlo právě beze strachu, ale ukazuje se, že bez něj to nejde*.“ Chtěla by vytvořit spolupracující atmosféru. Dle ní učitel, který má menší výskyt problematického chování ve třídě, „*jde blíže ke studentům*“, což ona sama nedokáže. Aby se změnila kázeň ve školách, muselo by se prý „*změnit něco v celé společnosti*“, protože „*studenti nemají úctu ani ke svým rodičům*“.

Na dotaz, proč nevěnuje pozornost zklidnění třídy, dostávám odpověď, že by ztratila příliš času, že by to přerušilo proud jejích myšlenek a že se chce věnovat těm studentům, kteří poslouchají.

5. Přístup kantorky k problémovému chování (strategie řešení)

Z rozhovoru s učitelkou vyplývá, že její hlavní strategií je **přehlížet rušivé chování**, aby nepřerušovala linii výkladu. Z chování studentů nevyplyvá, že by se za své chování nějak styděli nebo jej brali za neslušné či se snažili povídat si a komunikovat nějak skrytě, aby nebyli přistiženi. Taková strategie nebyla pozorovatelem shledána jako účinná. Její další nejčastější a účinné reakce na problémové chování, které vyplynuly na základě rozhovoru:

Reakce na vykřikování: „*Jsem ráda, že to víte..., ale nechme to zodpovědět taky někoho jiného.*“ Dále docílit toho, aby se problematický student sám cítil trapně (sám se ztrapnil), používat **humor**, obrátit drzost v žert (například, že je z toho ostuda samotného žáka), zabírá také **rozsazování**.

Dále kantorce pomohlo několikrát, když **nechala studenta po škole**, žák musel uklízet. Co si myslí, že naopak nezabírá, to jsou úkoly navíc.

Pokud se někdy setkala s výraznou antipatií vůči své osobě, daný student sdělil učitelce, že ji nesnáší, používá strategii **korekce, moralizování**: Se studentem pak hovoří asi tímto způsobem: „*Víte, vy tady nejste, abyste mě hodnotil, nebo si vytvářel pozitivní vztah k učiteli, vaším úkolem je vzdělávat se. Mě se s vámi také nejedná nejlépe, ale připravuji se na vás stejně jako na ostatní.*“ apod.

6. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

Ze zpětné vazby studentů vyplynulo, že 33 studentů z 40 se ke kantorce vyjádřilo negativně. Pět studentů má k učitelce dobrý vztah, zatímco dvě vyjádření jsou neutrální. Největší negativum spatřují v nudných hodinách a dle nich záludném a náročném zkoušení.

nezáživné hodiny, výklad není zajímavý, moc dlouho vypráví, usínáme, měla by zinteraktivnit hodinu, nudné, neumí učit (1)	10
nepochopení jejího zkoušení (někdy zkouší z lehčí látky jednoho studenta a druhého z těžší), měla by méně zkoušet, někdy záludné otázky, neuznává věci navíc, při zkoušení pokládá otázku a hned na ní sama odpovídá a bere to tak, že student neodpověděl	7
každou hodinu se chová jinak a je myšlenkama úplně jinde	2
neumí si zjednat pořádek	2
napomíná lidi, kteří jsou hodní, neruší a pracují, zapomíná, co jsme dělali minule	2
známkuje zaujatě a nespravedlivě	2
nemám k ní dobrý vztah	2
mohla by méně zvyšovat hlas, hned řve, spíše piští	2
nepříjemná	1
rušíme mluvením, když vypráví příběhy, abychom neusli	1

myslím to s námi dobře, ale je podle mne labilní osoba, vážím si jí, ale bojím se, že jsem v této třídě jediná	1
nebyla by špatná, ale má úplně odlišné názory než my	1
vykládá velmi dobře český jazyk	2
mám velmi dobrý vztah s paní učitelkou, myslím, že nemusí nic zlepšovat	1
hodina jako každá jiná	1
dá se s ní vyjít	1

Analýza výsledků dotazníku pro žáky

Na základě dotazníku vychází najevo, že třída se oproti jiným charakterizuje poměrně negativně. Tři čtvrtiny třídy se vyjádřilo, že za problematické chování může skupinka jedinců, kluci, jedinec (Oskar), celá třída. „*tady nejde nic, nejhorší třída vůbec*“. Sami sebe označují jako problematickou třídu. 40% studentů této třídy se domnívá, že problematické chování ve třídě je *bavení se, mluvení, dále řvaní ve třídě, vykřikování, nerespektování, ignorování učitele*.

Pokud ovšem měli v otázce 2 hodnotit *Jakým způsobem má učitel docílit kázně ve třídě*. Oproti jiným třídám studenti nehovořili obecně, ale o kantorce, která s nimi měla natáčenou hodinu. *Nemá respekt a uměle se ho dožaduje křičením či polévání studenta houbou*. Jeden student se ke kantorce vyjádřil, že si *bere problémy z domova do školy a vylévá si na nich zlost*.

Je znát, že žáci této třídy si váží především autoritativních osob a po učitelích takový přístup vyžadují.

Z dalších otázek vycházejí vzhledem k nahrané hodině a ve srovnání s jinými kazuistikami zajímavé výsledky např. v otázce č. 12 *Je lepší, když je nějaký učitel přísný nebo když má volnější pravidla?* 65% se domnívá, že je lepší, pokud je učitel přísný, v ostatních kazuistikách jsou procenta spíše pro volnější přístup. 55% také chce, aby byla nastavená pravidla v hodinách, 3 studenti se k danému tématu nevyjádřili vůbec. Pro 60% studentů platí, že čím starší učitel, tím lepší kázeň.

7. Závěr

Z výše uvedené kazuistiky vyplývá především, že hodina by měla být co nejpestřejší a nejpropracovanější. Učitel by se měl snažit zapojovat studenty, měl by se snažit podávat učivo pokud možno s oživením a humorem, jinak žáci považují hodinu za nudnou a v hodině vyrušují. Z učitele by měla číset vyrovnanost, klid a měl by být vždy v obraze, nezapomínat, pokud možno nezvyšovat příliš často hlas, jinak tento „nástroj ztišení“ ztratí účinnost. Učitelčino verbální ztišování: „*pššt*“, „*nevykřikujte*“, „*Ticho!*“ nezabírá, ovšem je možné, že je to nízkou mírou respektu, která je této učitelce připisována studenty. Učitel by měl dávat

najevo, že svou práci má rád a že má také rád své studenty. Ze studentského hodnocení a mého pozorování některé z výše uvedených komponent vyučovacího procesu u kantorky chyběly.

Co v hodině fungovalo, bylo odmlčení při velkém hluku, zaměstnání studentů psaním, hovoření o zajímavém a pro dnešní dobu aktuálním tématu (alkohol, vztahy, sebevraždy), dotázání se studenta, který vyrušuje, nedává pozor, aby zopakoval, o čem se hovořilo, motivování k vyjadřování za plus, dále přiblížení se k vyrušujícímu žákovi a taktilní uklidnění dotykem.

4.1.2 Kazuistika č. 2

1. Základní informace o třídě a studentech

Jedná se o hodinu české literatury v druhém ročníku na státní střední odborné škole v Praze. Třída je uspořádána do řad spojených lavic, mezi kterými je uprostřed jedna ulička, je to menší třída než obvykle. Ve třídě je 17 studentů (jedna studentka přijde v druhé půli hodiny) z toho 9 dívek, 8 chlapců. Průměrný věk je 17 let.

Vyučujícím je učitelka z Kazuistiky č. 1 (K1, viz Tab.4 s. 51). Učitelka si vybrala tuto třídu k natáčení z důvodu častějšího výskytu problematické chování než v jiných třídách.

2. Průběh hodiny – pozorování 36 minut

00.04 – 00.23 začátek hodiny, **učitelka** zkouší studentku – **ve třídě** je šum, pohled studentů není zaměřen na zkoušení, dvojice se mezi sebou baví, opozdilá **studentka** vstoupí do třídy – pozornost studentů se zaměří na ni - **dva studenti** mají na příchodí studentku negativní hlasitou reakci: „Ježíši!“ a další student také: „Ne, Jano.“ – **učitelka** nekomentuje komentář studentů ani třídu nezklidňuje, jeden **student** se ve třídě hlásí – **učitelka** mu nevěnuje pozornost.

00.26 – 00.45 **učitelka** při zkoušení pokládá další otázku, výraz v obličeji má učitelka vážný, rysy v obličeji spíše stažené, při zkoušení se částečně nedívá na studentku, stojí proti ní, v poměrně malé vzdálenosti, učitelka se zkříženýma nohama – **studentka** odpovídá jednoslovně – **učitelka** s odmítavým posunkem rtů a gestem „špetkou“ ruky vztažené ke studentce chce zhodnocení, přitom se na ni ani nepodívá - **studentka** hovoří – třída se pološeptem baví – **učitelka** situaci ve třídě nekoriguje, následně kriticky hodnotí výklad studentky.

1.58 – 2.17 **ve třídě** dále pokračuje šum, je zkoušen druhý žák – **učitelka** pokládá otázku ne zkoušenému, ale studentu ve třídě slovy: „*Honzo, prosím Vás.*“ – **student** odpovídá a ve třídě nastává zklidnění – **učitelka pochválí** studenta: „*Ano, to byla správná připomínka.*“

2.27 – 2.43 **učitelka** pokládá zkoušenému otázku – **student** něco říká – **učitelka** ho **kárá**, vytýká mu: „*To máte, ale kdybyste aspoň přemýšlel o tom, co píšete, tak by vám něco zbylo v hlavě...*“

3.08 – 3.13 **ve třídě** je během zkoušení zvýšený hluk, smích – **učitelka** jej nekomentuje.

5.02 – 5.12 **žák** hovoří o literárním díle, ve třídě nastane větší šum – **učitelka** jej zklidní **verbálně**: „*Pššš.*“ – **třída** se na chvíli **zklidní**.

5.42 – 5.55 **učitelka** kárá verbálně studenty, aby neposílali při zkoušení kapesníky – „*Možná by bylo lepší, kdybyste aspoň při zkoušení neposílali ty kapesníky.*“ – **učitelka** položila studentovi další otázku – **student** nereaguje, jak byl vytržen z kontextu – **učitelka** následně **kárá** třídu, že studenta přerušila.

7.42 – 8.00 **ukázka řešení problémového chování** – **učitelka** vyvolá studentku s ironickým poukázáním na to, že v určitém okamžiku nedávala pozor – **studentka** vykazuje určité rozpaky, začne hovořit, **ve třídě** se někteří žáci baví – **učitelka** do jejich bavení nezasáhne.

8.03 – 08.40 **ve třídě** je stále šum (minimálně tři dvojice spolu hovoří), **student** jí – **učitelka** řekne: „*Dobrou chuť.*“, jiné chování nijak nekoriguje, tato situace trvá po celou dobu dotazování.

8.56 – 9.45 **učitelka** pokládá otázku stále stejné studentce – **studentka** neodpovídá – **ve třídě** se začnou hlásit dva studenti – **učitelka** je nevyvolává, hovoří dlouhou dobu sama – dotazovaná **žákyně** nereaguje – **učitelka** vyvolává studentku, která se hlásila – **studentka** hovoří – **učitelka** dává najevo správnost odpovědi pokyvováním hlavou – **třída** je téměř zcela v klidu

12.27 – 12.58 **učitelka** diktuje jméno autora – reakce **ve třídě** je překvapení, udivení – **žák** vykřikne, zda si nebudou psát nic k předchozímu dílu – odpovídá mu **studentka**, že si to psali jindy, dále vykřikne **další studentka** – **učitelka** studenty nenapomíná.

13.03 – 13.37 **učitelka** navrhuje zapsání jedné věty, řekne její znění – **ve třídě** je lehký šum – **učitelka vyvolává** jednoho **studenta**, aby tu větu vymyslel sám – **student** reaguje otázkou: „*Jak jste to říkala vy?*“ **učitelka** opět obrací aktivitu na studenta – **žák** říká, že to nebude domýšlet – **učitelka reaguje káravě**, rozčileně (zrychlenou promluvou): „*Já myslela, že tady jste od toho, aby jste přemýšleli, aby taky vaše hlava pracovala....*“ – reakce **studenta** není bohužel zaznamenána.

14.28 – 14.41 **učitelka** vykládá, lehce gestikuluje rukama, ustupuje ke katedře – **ve třídě** je slyšet hlasité bavení při jejím výkladu – **učitelka** nekomentuje bavení – pokládá otázku do třídy a **vyvolává hlásící se studentku** – **ve třídě** je po dobu, co mluví, klid.

14.45 – 15.01 **ve třídě** je znát hlasité vyrušování, bavení, otáčení – **učitelka** nenapomíná.

15.22 – 15.30 na záznamu vidíme **příkaz učitelky**: „*Napište si.*“ – **studenti** píší.

15.59 – 16.12 **student** se polohlasně baví se studentem – **učitelka** dál vykládá, nezastavuje se k napomenutí.

17.02 – 17.29 stejný **student** v předchozím střihu se baví se sousedem – **učitelka** to nekomentuje.

18.42 – 18.53 **učitelka** vykládá děj povídky z válečného prostředí – **třída** poslouchá, jen **dva studenti** vzadu se potichu baví – **učitelka** to nekomentuje.

19.08 – 19.30 – **učitelka** popisuje děj – **třída** poslouchá – **student** bez vyvolání vykřikne – **učitelka** nekomentuje chování, ale reaguje na obsah sdělení.

19.31 – 19.44 – **učitelka** vykládá – **dvě dvojice** se baví – **učitelka** napomíná jednoho studenta: „*Josefe, nepovídejte.*“ – **student** ihned reaguje a přestává.

19.53 – 20.18 **učitelka** vykládá - tentýž **student** začne hovořit, jsou slyšet i další hlasy – **učitelka** je nenapomíná – **třída** po chvíli utichá sama – **učitelka** vykládá zajímavé téma o prostitutce.

21.52 – 22.10 **ve třídě** je znát neklid - **učitelka** tomu nevěnuje pozornost – pokládá otázku – **studenti** vykřikují – **učitelka** chování nekomentuje – **třída** se zklidní

23.35 – 40 – **učitelka** diktuje do sešitu – **všichni** si píšou, až na jednoho studenta – **učitelka** jeho neaktivnost nijak nekomentuje.

25.16 – 25.20 – stejný **student** si v hodině začne přepočítávat peníze – **učitelka** jej nenapomíná.

25.41 – 26.27 **učitelka** přestává diktovat, začíná výklad dalšího díla – **ve třídě** se rozpoutá opět šum, bavení – **učitelka** do něj nezasahuje – **třída** se po chvíli ztiší.

26.46 – 26.59 **učitelka** vykládá – **ve třídě** opět větší šum – **učitelka** napomíná jednoho studenta (ze záznamu není zřejmé, kdo je jmenovaný student, ale určitě nebyl jediný, kdo v tu chvíli hovořil): „*Josefe, možná, nevyrušujte.*“ – ozve se ještě nějaká reakce, pak je **ve třídě** ticho.

27.28 – 27.37 **dva studenti** do výkladu učitelky mluví – **učitelka** si jejich chování nevšímá.

28.32 – 29.00 **student** skočí učitelce do výkladu – **učitelka** to nekomentuje, vykládá dál – **několik studentů** se věnuje něčemu jinému, nepozornost, ovšem nevyrušuje to většinu třídy – **učitelka** si toho nevšímá.

29.49 – 30.11 často se bavící **dva studenti** vzadu ve třídě se zase spolu potichu baví – **učitelka** to nekomentuje.

32.32 – 33.10 **učitelka** dává pokyn k napsání dalšího spisovatele – **studenti** vykřikují, nahlas komentují – **učitelka** reaguje na otázku studentky, nekomentuje chování – **studentka** oponuje: „*Je jich nějak moc.*“ – **učitelka** se dává se studentkou do diskuze - **ve třídě** lehký šum – **učitelka** začíná diktovat – **třída** se tím zklidní.

33.23 – 33.49 **učitelka** vyvolá studenta, který v hodině příliš nemluvil – **ve třídě** to způsobí komentáře, smích – **student** neodpovídá – **učitelka** říká za něj a opakuje otázku – odpovídá jiná **studentka**.

33.51 – 34.00 **student** kýchne s hlasitým projevem – **učitelka** nekomentuje neuhlazenost projevu, pouze okomentuje: „*Pozdrav pánbůh.*“

34.03 – 34.33 ve výkladu učitelky je opět znát **bavení se spolužáků** mezi sebou (cca tři dvojic), smích, který se jistě nevztahuje k výkladu – **učitelka** tomu nezamezí, hovoří dál, je znát, že poněkud neuceleně – **třída** se uklidňuje sama až téměř po půl minutě.

34.38 – 35.00 **učitelka** vyvolá nečekaně studentku, která se v hodině často baví, osloví ji příjmením – **studentka** reaguje překvapeně: „*Já?*“, drze pobaveně a s úsměvem – **učitelka** odpovídá již poněkud podrážděně a s výčitkou v hlase: „*Tak, to je výborný, to máme jako obvykle, tak to já vám napíšu čtvrtou pětku a to budete spokojená?*“ – **studentka** reaguje stále s úsměvem na rtech, je vidět, že z výhrůžky učitelky strach nemá: „*Ani ne.*“ – **učitelka** se začne věnovat výkladu, dále se dívce nevěnuje.

35.10 – 35.37 **učitelka** pokládá otázku – **student** odpovídá bez vyvolání – **učitelka** jeho odpověď pouze neguje, nekomentuje vykřikování – **ve třídě** je slyšet šum, jsou vidět úsměvy studentů – **učitelka** pokládá dál otázku – jeden **student** se hlásí a odpovídá.

35.52 – 36.36 **učitelka** chce ještě dokončit myšlenku k tématu pár sekund po zvonění – někteří **studenti** si začnou uklízet věci, nedívají se na ni – **učitelka** vykládá dál a na konci zvýší hlas s poznámkou a výčitkou, že hodinu končí ona – **studenti** již této výtce takřka nevěnují pozornost, již téměř všichni se buď baví nebo si uklízí pomůcky – **učitelka** ještě zvýšeným hlasem pokládá otázku, na kterou si sama odpovídá, a loučí se se studenty slovy: „*Takže na shledanou.*“

3. Analýza chování učitele a žáků

Žáci

	Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
1.	Bavení se	11
2.	Vykřikování	8

3.	Hluk, smích	7
4.	Drzé chování, nerespektování	4
5.	Nevhodné chování (výrazné zívání, houpání na židli)	3
6.	Neplnění pokynu	1

Na začátku hodiny je ve třídě potřeba poměrně dlouhá doba ke zklidnění studentů a k tomu, aby se zaměřili na výuku. Zkoušení studenti takřka nevěnují pozornost. Při výkladu a dotazování se studenti oproti druhé třídě hlásí a jsou schopni se více vzájemně vnímat. Dokázali více vydržet v klidu, ovšem četnost problematického chování (34) je téměř stejná i v kratší době pozorování a vyšší oproti jiným kazuistikám. Ve zbylé části výuky měli studenti větší schopnost se koncentrovat, dokud například přišla další zpozdilá studentka, třída na ní hlasitě nereagovala. Pokud učitelka hovoří o něčem souvisle, například o ději povídky z válečného prostředí, ve třídě je klid, studenti poslouchají.

Učitelka

Její **nonverbální projev** není příliš výrazný, o to více si povšimneme jejich gest při projevu rozčilení (vystrčená brada, držení ruky v sevřené špetce pozdvižené vůči studentům) či negativních reakcí rtů a mizivým očním kontaktem při zkoušení studentky, která látku neumí. Pohybuje se v prostoru prostřední uličky přibližně do poloviny. Pokud diktuje, chodí. Její tělo působí „ztuhlým“ dojmem. Rukama gestikuluje spíše dolní polovinou, tedy od lokte dolů. (Dále viz Kazuistika č. 1.)

Verbální projev - učitelka udržuje téměř celou hodinu hlas ve zvýšené poloze, aby mohla ve zvýšeném šumu vyložit látku. Tempo řeči je zrychlené a působí naléhavým dojmem na studenty. Učitelka studenty často kárá. Studenti ovšem na naléhavost, káravost, která je téměř neustálá, nereagují zklidněním, v závěru hodiny je například znát, že se věnují balení školních pomůcek, nevěnují se tomu, co učitelka říká. Učitelka hovoří značně monotónně, v hodině nepoužívá humor, nadsázku.

Přístup ke studentům - se studenty hovoří slušně, oslovuje je křestním jménem, používá slovo prosím apod. Občas studenty chválí – gesty pokyvováním hlavy, slovy: „dobře“, „správná připomínka“ apod., ale ne s pozitivní intonací v hlase či úsměvem. Primárně zhodnotí správnost odpovědi, neocení snahu studenta za alespoň nějakou aktivitu. Studenty často kárá, vytýká jim něco. Někdy nedává studentům prostor, hovoří za ně.

Z jejího postupu proti problematickému povídání je zřejmá nedůslednost i nespravedlivost. Studenta, který opakovaně vyrušoval, napomene za hodinu slušně přibližně dvakrát: „Josefe, nepovídejte.“, „Pepo“, přestože četnost studentova vyrušování byla

několikrát vyšší. Jinou studentku, která v hodině také vyrušovala, napomenula pouze na konci příjmením a výhrůžkou špatné známky.

Hlavní metodou výuky je **výklad** obohacený o otázky a **zápis do sešitu**.

4. Rozhovor

(viz Kazuistika č. 1)

5. Přístup kantorky k problémovému chování (strategie řešení)

(viz Kazuistika č. 1)

6. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

nezáživné hodiny, nudná hodina, vykládá učivo pořád dokola, usínáme	9
nedovede nic vysvětlit	1
zdá se mi, že je duchem nepřítomná	1
Pokládá otázku a hned si na ni odpovídá a bere to tak, že jste na ni neodpověděl	1
známkuje nespravedlivě	1
je nevypočitatelná	1
má odlišné názory než my	1
moc zkouší	3
dost často křičí	1
nemám ji rád	1
vykládá dobře	1

Výsledky z dotazníku přinášejí zajímavé výsledky především u otázek týkajících se řešení problematického chování. Za nejúčinnější strategii považují sankce, trest (4), ale oproti jiným kazuistikám ve zvýšené míře také strategii zaujmout studenty (4), což koresponduje i s pozorováním. Hlavní vinu výskytu rušení vidí v jedincích (11), ne v učiteli. Důrazně odmítají (13) výskyt strachu před učitelem. Za důležité vlastnosti opět oproti jiným kazuistikám považují to, co paní učitelce Marii chybí – smysl pro humor (4) a schopnost učit (3). Oproti jiným třídám výrazně odmítají (13) křik učitele jako účinný prostředek na větší kázeň. Dále výrazně odmítají (12) tvrzení, že „*čím starší učitel, tím větší kázeň*“.

7. Závěr

Zklidnění rušivého chování nastalo při změně činnosti nebo po té, co se učitelka dotázala někoho jiného než zkoušejícího, třída naslouchá, pokud hovoří jejich spolužák. Zklidnění nastalo, pokud učitelka vyzvala konkrétního studenta, aby nehovořil či posunkem „*pššš*“, ovšem se velmi brzo do třídy vrací, proto tuto strategii nepovažuji v případě učitelky za strategickou. Zklidnění dále nastalo při výkladu nějakého aktuálního či zajímavého tématu. V hodině se ovšem vyskytují i momenty, kdy žáci učitelku poslouchají a ztiší se ve chvíli, kdy udá nějaký konkrétní povel, např.: „*Otevřete si sešity.*“ „*Napište si.*“ Učitelka dává v hodině,

pokud se nejedná o opakování, velmi malý prostor pro vyjádření studentům. Možný prostor pro vyjádření názoru studentů využije pro vyjádření svého názoru a svých pocitů.

Zhoršené chování některých studentů učitelka celou hodinu, výrazně nekomentuje, což je její hlavní strategie. Na konci hodiny se vyjádřila k porušení pravidla, kdo ukončuje hodinu. Z jejího chování je také zřejmé, že během hodiny nemonitoruje chování celé třídy, např., když se někdo hlásí, aby sdělil za jiného studenta informaci, tak toto chování často ignoruje, studenty nevyvolá apod. Studenti pravděpodobně ví, že si mohou dovolit opakovaně vyrušovat, protože se jim nic nestane, z jejich zpětné vazby se také dozvídáme, že učitelku nerespektují, vadí jim nezáživnost hodin a náladovost, nepředvídatelnost jejich reakcí.

Strategii výuky nepovažují za uspokojivou a naplňující podstatu práce učitele a žáka. Kantorčina hlavní metoda výuky je výklad, což studenty daného zaměření, věku a schopností nemůže upoutat. Učitelka svůj výklad věnuje několika málo jedincům, kteří ji sledují, s těmi komunikuje, ostatní usměrňuje jen v krajní mezi. Představuje kantora, který budí dojem, že je zaměřen především na obsah výuky ne na vztah k žákům. Přiznává, že v hodinách nenastavuje příliš pravidla, že neumí budit dojem strachu v hodinách a neponechává studentům příliš odpovědnosti, což se v daném případě jeví jako neúčinné.

K problematickému chování se buď nevyjadřuje vůbec nebo káravou formou a s viditelným rozčilením, ne v klidu, což ze zpětné vazby studentům značně vadí a na tento projev nereagují zklidněním.

Vinu za nekázeň klade na společnost, výchovu studentů, nestaví se kriticky ke svému způsobu výuky. Domnívám se, že právě v tomto přístupu tkví kantorčiny profesní neúspěchy. Vyučuje léta svým navyklým způsobem, ovšem je si vědomá některých svých nedostatků, proto také připustila natáčení svých hodin, aby se pokusila o změnu.

4.1.3 Kazuistika č. 3

1. Základní informace o třídě a studentech

Nahrávka zaznamenává hodinu společenských věd, začátek hodiny je 10.50. Uspořádání třídy je klasické – žáci sedí po dvojicích v lavicích po třech řadách. V hodině je přítomno 22 žáků, smíšená třída chlapců a dívek. Jedná se o první ročník Střední odborné školy veřejné správy v Drtinově ulici. Předmět mají studenti jednou týdně, nejedná se o maturitní předmět. Zdůrazňuji tuto informaci vzhledem k možné snížené motivaci v rámci tohoto předmětu. Jedná se o předmět poskytující „volnější uchopení hodiny“.

Vyučující je žena (K4, viz Tab.4 s. 51) středního věku (55), elegantně oblečena, v oboru pracuje 25 let. K učitelské profesi má kladný vztah, učí, protože jí to baví. *O třídě,*

kterou jsme natáčeli si myslím, že je z 1. ročníků nejrušivější, proto jsem ji zvolila k natáčení. Za problémové chování ve třídě považuje mluvení, nerespektování pokynů učitele a nezájem, šum, žvýkání v hodině, nadávky mezi studenty, vykřikování také usměrňuje. Studenti svým chováním zkouší, co můžou, pokud jim to dovolím, budou to dělat dál.

2. Průběh hodiny – pozorování 42 minut

0.03 – 0.23 **učitelka** – dá pokyn k opakování – **studenti** otevřou učebnice, sešity, začnou opakovat. charakteristické pro učitelku je, že reaguje na značné množství podnětů v hodině: *Já mám pocit, že každý má co dělat.*

1.39 – 2.08 **ve třídě** – zvýšený hluk, smích – **učitelka** – reaguje na smích „korekcí“: *Já mám pocit, že takhle nemůžeš si nic zopakovat, když slyším smání, hlasy... Myslím, že to, co jsme minule dělali, není rozhodně pro smích...* – **studenti** se zklidní, ovšem za chvíli se objeví znovu (smích) **učitelka** již nekomentuje – **třída** se zklidní.

3.50 – 4.03 **učitelka** nechává rozdat papíry na test - **ve třídě** zavládne větší šum – **učitelka** jej nekomentuje, dává prostor pro uvolnění po části hodiny, kdy **studenti** v klidu samostatně opakovali.

10.35 – 11.25 **třída** – zvýšený šum po písemce – **učitelka** nekomentuje, nechává studenty uvolnit napětí po písemce, třídu uklidní po chvíli tím, že změní aktivitu a požádá studenty: *Prosím, teď vás požádám, abyste si otevřeli učebnici... - žáci* uposlechnou.

13.13 – 13.31 **učitelka** položí otázku – **student** reaguje, začne hovořit – **učitelka** mu dá pokývnutím hlavy a gestem pokynutí najevo, že může hovořit – **student** sedí v „nevhodné poloze“ – **učitelka** toto posazení nekomentuje, empaticky reaguje na projev studenta verbálním souhlasem: *hmm, hmm, dobře.*

14.35 – 15.44 **učitelka** diktuje, předem upozorňuje, že zápis není povinný – **třída** až na jednoho studenta píše - **učitelka** ho nenutí.

26.00 – 26.26 dva **žáci** spolu hovoří tak, že to zasahuje do výkladu učitelky – **učitelka** přestane mluvit, obrátí se na studenty a položí otázku: *Kluci, Vás to nebaví už, jo? Pokud chcete něco sdělit, tak já Vám dám slovo....* - **student** zareaguje odmítavě – *ne*, hned ukončí bavení.

28.58 – 29.15 – **ve třídě** je naprosté ticho při provádění experimentu dvěma studentkami – aktivitou samotných žáků učitelka zvýšila pozornost studentů na maximum.

33.50 – 34.06 **chlapci** na konci třídy se baví nad kolujícím obrázkem nahlas – není slyšet jiná vyvolaná studentka – **učitelka** studenty poprosí, aby nemluvili, a vysvětlí, že to ruší ostatní – **studenti** se ihned zklidňují.

40.57 – 41.34 **třída** – ke konci hodiny se ve třídě zvýší hluk – **učitelka** nejprve jen zvyšuje hlas, neztišuje studenty a zadává úkol – studenti vstávají, začínají si balit – učitelka reaguje varovně slovy: *Kdo končí hodinu? Kdo končí hodinu?* pak dodá: *Já si myslím, že takovým velkým lidem není potřeba připomínat takové věci.* – **Studenti** si bez výrazného nadšení sedají zpět na židli.

3. Analýza chování učitele a žáků

Žáci

	Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
1.	Bavení se	6
2.	Vykřikování	6
3.	Nevhodná poloha studenta při výuce	1

Rušivé chování se vyskytlo přibližně 13 krát. Studenti sledují aktivitu učitelky, reagují na její otázky a poslouchají její pokyny – otevrou učebnice, zapisují apod. Pracují ovšem velmi samostatně i bez pobídky. Pokud vyučující na tabuli napíše téma hodiny, většina třídy si ho zapíše do sešitu ihned. Jejich pozornost neklesá ani ke konci hodiny. Ve třídě panuje příjemná atmosféra, ve které se studenti nebojí zapojit do výuky a vyjádřit se k tématu, studenti nemají strach si mezi sebou v lavici vyměnit nějakou poznámku. Vykřikování není kantorkou kritizováno, studenti se v hodině sice příliš nehlásili, ale zase si neskákali do řeči, spolužák nechal domluvit druhého apod.

Učitelka

Vyučující plně využívá **nonverbální komunikace**, proxemiky, očního kontaktu při uklidňování třídy, mimika je v jejím projevu také bohatá. Působí aktivně tak, že mění místo při výkladu, pohybuje se po třídě, nesedí, usměje se na studenty, stojí vzpřímeně, výrazně gestikuluje rukama, rameny atd. Učitelka pro zklidnění používá především nonverbálních strategií – přiblížení se k žákovi, delší pohled na studenta, pokývnutí hlavou apod. Působí sebestiště tím, že se nenechá vytočit - nezvyšuje hlas ihned a pohotově reaguje, její gesta jsou jistá, uvolněná, dokončuje všechny svoje myšlenky.

Verbální projev - učitelka má melodický hlas, při výkladu i podávání instrukcí s ním pracuje. Udržuje přijatelné tempo i náročnost pro studenty, co se výkladu týká, a používá humor, dokáže studenta lehce zesměšnit, pokud se chová nevhodně. Charakteristické pro ni je, že utne počáteční neklid, rušivé chování ihned při jeho výskytu doporučením: *Já mám pocit, že každý má co dělat* či požádáním *Zkuste nemluvit* či přeruší výklad, počká si na klid.

Přístup ke studentům: Respektuje studenty, dává prostor pro vyjádření, projevuje úctu a slušnost ve vztahu ke studentům (výrazy *prosím, děkuji*) a zájem o studenty. Dává prostor pro diskuzi studentů při nějakém podnětném tématu, ale řízenou formou. Studentům spíše tyká, v některém případě i vykává, oslovuje křestními jmény. Sděluje studentům otevřeně svoje postoje: *Jsem zvědavá, mám pocit, mám dojem....*

Metody: Učitelka v hodině střídá aktivity. Na začátku je provedeno opakování prostřednictvím nečekané písemné práce, hodina má daný, navyklý řád. Žáci mají možnost před písemnou prací ještě nahlížet do učebnice a opakovat. Následuje výklad, učitelka u definic nad pojmy s žáky diskutuje, má připravený obrázkový materiál, dává příklady z reálného života, používá názorné ukázky, poté společně zapisují do sešitu. Při výuce využívá všech smyslů (píše – zrak, výklad – sluch, hmat – pošle po třídě obrázků apod.). Na závěr hodiny také probíhá uskutečnění experiment před třídou. Co se týká obsahu výuky, jeví se učitelka jako náročná.

4. Rozhovor s učitelkou

Ke své práci má učitelka velmi pozitivní vztah. Pravidla klasifikace i chování na začátku roku říká. Žáci pak mají možnost asi po měsíci vyjádřit se, co jim vyhovuje, co ne, hromadně na hodině, čímž dává studentům určitou pravomoc. Považuje se spíše za přísnějšího učitele, který v dodržování jednou stanovených pravidel je důsledný.

Studenty vede k odpovědnosti (například za vedení svého sešitu) tím, že jim jednou za čas dá při písemné práci možnost na jednu minutu kouknout do svého sešitu. Celkově atmosféru strachu zavrhuje a věří, že mezi učitelem a studenty může existovat přátelský vztah. Studenty respektuje, ale individuálně k nim nepřistupuje. Učitel, který má autoritu, kázeň ve třídě by měl být více kooperativní, mít přátelský přístup spíše než autoritářský, nezáleží to na věku, ale na osobnosti. Své pocity a emoce (*Jsem naštvaný, unavený* apod.) studentům nesvěřuje.

5. Přístup učitele k problémovému chování (strategie řešení)

Při hodnocení obecných a svých prostředků pro zjednání kázně uvádí *po několikerém upozornění a očekávání klidu zadávám samostatnou práci, kterou si příště ověřím písemkou.. Pokud se opravdu jedná o jedince a několikrát ho napomenu, někdy dám pak pětiku za práci v hodině. Začínám ovšem vždy slušně, vysvětluji: „Chci se s vámi domluvit.“ Pak již vyhrožuji, že umím být i ošklivá. Jinak žáky nezkouším za trest, občas dávám úkol navíc, nezesměšňuji, ale individuálně promluví s žákem nebo používám humor.* Pokud

kvůli vyrušování nestihne probrat látku, dává to za domácí úkol. *Taky se domnívám, že pokud je hodina pestrá, vyskytuje se problémové chování minimálně.* Problémového studenta se snaží pochopit, ale nejradši by, kdyby tam nebyl.

6. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

Žáci se o hodině vyjadřují v téměř stoprocentní většině jako o zábavném předmětu. Nejvíce kladně hodnotí pestrost, zajímavost výuky, srozumitelný výklad. Váží si ohleduplnosti, optimistického pojetí, užívání humoru v hodině a chápavosti učitelky.

Za problémové chování označilo 6 studentů bavení se, 4 studenti vyrušování a 4 nedávání pozor. Při hodnocení, jak by měl učitel v hodině zasáhnout proti problémovému chování, nejčastěji uvádějí **(8) zaujmout v hodině**, 4 studenti uvádějí **zkoušení či test** za trest, 3 domácí úkol navíc a 3 zdůrazňují oboustrannou domluvu. V této třídě oproti jiným třídám kladou **vinu za nekázeň** ne jednostranně na žáky či na učitele, ale na oba subjekty (50% studentů).

Studenti oproti jiným kazuistikám výrazně **odmítají strach před učitelem (72%)** *ne - pak na ty hodiny člověk nechodí, stresuje se, nesoustředěnost na učení, bojí se projevit svůj názor a na něco se ptát*, opravují položku strach na **respekt**, ten považují za strategický (6).

17 studentů je proti vrácení fyzických trestů do škol, především se obávají toho, že by se fyzické násilí mohlo obrátit vůči učiteli, že je to barbarské a že to nic neřeší. Originálně se vyjádřil student: *Ne, jde o to, aby se studenti chtěli dané věci učit sami od sebe. Pokud nechtějí, ať z té školy klidně odejdou.*

Vinu za současné zvýšení výskytu problémového chování vidí v několika faktorech – především *ve špatné výchově, kdy rodiče nemají na děti čas* (7), dále také v tom, že *učitelé nemají respekt, neumějí si ho udělat* (5), *studenti ho nemají k nim* (4), dále také v jevu, že *současní studenti jsou více drzí a sprostí* (3).

Většina (82%) se vyjadřuje pozitivně **pro občasné zvýšení hlasu** v souvislosti s kázní, ale 63% se domnívá, že i učitel, který zvyšuje hlas pořád, má v hodině kázeň.

Studenti se také oproti jiným třídám vyjadřují v 68%, že vědomosti učitele nemají vliv na větší kázeň a klid ve třídě. Zbytek odpovědí vychází poměrně vyrovnaně, nadpoloviční většina se přiklání k názoru, že čím starší učitel, tím větší kázeň ve třídě a také považují za důležité nastavení pravidel.

7. Závěr

V této kazuistice se problémové a rušivé chování vyskytlo v zanedbatelné míře. Učitelce se podaří studenty několikrát rozesmát nebo je rozesměje spolužák (cca 6krát). Ve třídě je jeden „rušivější“ student, učitelka jeho chování až na jeden moment nekoriguje, student nenarušuje ve významné míře výuku.

Učitelka využila takřka veškerých možných strategií k zabránění vzniku problematického chování. Základem jejího pojetí učení je slušnost, **důslednost v dodržování pravidel, vřelý a respektující vztah ke studentům**, kooperace s nimi, přátelský přístup a co nejpestřeji postavená hodina (užívá vedle výkladu samostatné práce a skupinové. Působí **sebejistě**, svým držením těla, gesty, pohledy, při výkladu sleduje zrakem celou třídu, aktivity v hodině na sebe plynule navazují. Gesty i verbálně dává najevo, že třídu sleduje, **komentuje** neustále jejich **chování**: *Vidím, že učebnice máte všichni už otevřené...* strategie se ukazuje jako účinná.

Rušivé chování ihned registruje a snaží se je utišit doporučením, prosbou či změnou aktivity – zadá studentům úkol, požádá je, aby si otevřeli učebnici apod. Hlavní příčinu vzniku problémového chování ve třídě vidí v nudné hodině, v jednom či několika problémových jedinců. Z pozorování i ze zpětné vazby je znát, že žáci učitelku respektují. Dalším faktorem mizivé přítomnosti problematického chování může být užití zajímavých metod a atraktivní tematika předmětu. Na druhou stranu nejedná se o důležitý předmět, z kterého studenti maturují, přesto dávají pozor. Dalším faktorem může být klasické uspořádání třídy do tří řad, které neusnadňuje komunikaci mezi studenty.

4.1.4 Kazuistika č. 4

1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli

Na natočení hodiny se podílela soukromá Střední odborná škola, s.r.o. v Ruzyni. Žáci této hodiny věděli, že se bude v dohledné době s nimi realizovat takový program, že v hodině bude přítomná osoba, která bude natáčet. Třída je malá, uspořádána do komornějšího tvaru, který usnadňuje komunikaci mezi studenty. Lavice jsou spojené v řadách u sebe.

Jedná se o 1. ročník nástavbového studia, hodinu chemie, cílem hodiny je opakování, nejedná se o maturitní předmět, v předmětu jde jen o známku. Ve třídě je 8 studentů, pouze chlapci ve věku 20 – 22 let. Dle slov učitelky je „*třída na učení je nekvalitní a na chování problematická, náročná. Vytvořili zde skupinu problematických jedinců (asi 4). Někteří studenti jsou konfliktní, ale myslím, že vztah máme dobrý.*“

Vyučujícím je v této třídě starší (65 let) žena (K6, viz Tab.4 s. 51) korpulentní postavy, ve školství působí přibližně 38 let. Její aprobační předměty jsou chemie, základy přírodních věd. Nejvíce jí při výuce vadí vykřikování. *Nesnáším vstávání z místa, házení flašek po třídě apod. Celý život se snažím naučit se nenechat se vytočit, to je totiž největší vítězství celé třídy...*“

2. Průběh hodiny – pozorování 38 minut

22.32 – 22. 52 **učitelka** přichází po zvonění, jde ke katedře, stojí a čeká - **žáci** nejsou na hodinu připraveni, mají na lavicích nepořádek, hovoří, zklidní se až poté, co se postaví. **Učitelka** dá pokyn žákovi, aby uklidil noviny – **žák** uposlechně, **učitel** dá pokyn k posazení, poděkuje – **žáci** si sednou, někdo hlasitě reaguje na původní větu učitelky, **třída** se směje, pak se sama uklidní – **učitelka** na to nereaguje.

23.12 – 23. 52 **učitelka** seznamuje žáky s průběhem hodiny, poté napomene studenta: „*Nejíme.*“ Dále ho požádá, aby si uklidil „krosnu“ z lavice – **žák**, ač neochotně, uposlechně, při tom uraženě vyjadřuje, že neví kam, že na zemi se mu to pak špiní – **učitelka** vysvětluje, že na batoh má takový „krásný“ háček na lavici – **ve třídě** je trochu šum, protože studenty rozesmál výraz „krosna“ – **student** opět oponuje, že z háčku má batoh vytaháný, ale učitelku poslechně. Dále **učitelka** požádá, aby dal na stranu láhev od pití, aby viděla na jiného studenta – **student** poslechně učitelku – **učitelka** ocení studenta: „*Dobrý Jakube.*“ Strategie slušného chování učitele, humor a vyčkání dokud žák nesplní požadavek se ukázala jako účinná.

23.53 – 24.18 **učitelka** hovoří – **studenti** poslouchají. **Učitelka** sděluje, že není spokojená se zasedacím pořádkem tří studentů, ale sděluje, že to ještě dneska zkusí – nerozsazovat - **studenti**, kterých se to týká, se ihned ozývají, ovšem mluví jeden přes druhého s určitou nadsázkou – **učitelka** je nechává sedět vedle sebe, nerozsazuje, nevyjadřuje se k jejich překřikování, pouze zklidňuje slovy: „*Dobrý, dobrý.*“

24.31 – 24.56 **učitelka** diktuje název dnešní hodiny – někteří **studenti** si zapisují, je ovšem pozorovatelné, že si šeptají, něčemu se smějí – ovšem není to v rušivé hlasitosti - **učitelka** zapisuje do třídní knihy, nereaguje, pravděpodobně to ani nevidí. **Učitelka** požádá žáka, aby řekl číslo hodiny – začnou hovořit dva **studenti** – **učitelka** se zeptá ještě jednou – odpovídá již jen jeden **student** – ovšem do toho se baví **dva studenti**, **ve třídě** trochu šum – **učitelka** zábavu dvou studentů nekomentuje.

25.00 – 25.27 **učitelka** se slovy „*tak, jedeme*“ chce provést kontrolu přítomných studentů – **student** v přední lavici si začne opět hlasitě stěžovat na to, že musel dát batoh ze své lavice,

protože v něm má tužku – **učitelka** reaguje klidně, dlouhým pohledem na studenta, beze slov a upozorňuje studenty v zadních lavicích, že se dohodli na jiném zasedacím pořádku, dodá: „Martine, já tě teď hezky poprosím.“ – **student** je v opozici, že: „neřekl ani slovo“ – **učitelka** ihned utne reakci odmítavým zakroucením hlavy a ruky, s důrazným gestem ťukáním prstu na stůl a úsečným a přísnějším: „Martine, teď to teprve začne, jo?! Zkus se hlídat a neříkej ani slovo.“ **Učitelka** se ještě chvilku věnuje vyplňování třídnice a po chvíli ke studentovi, kterého chtěla původně rozsadit, důrazně a úsečně promluví: „Tak, seber si ty věci a pojd' si sednout sem. Nehádej se se mnou. Dělej.“ – **student** reaguje lehce překvapně, stihne ještě něco sdělit sousedovi a jde si sednout dopředu – **třída** se lehce směje, je slyšet komentování studenta ze zadních lavic – **učitelka** důrazným oslovením studenta: „Pepo, další fáze pedagogická je, že učitel vyhodí žáka za dveře, já si myslím, že k tomuto okamžiku nedojde.“ – **student** se zklidňuje, souhlasí s učitelkou – **učitelka** poděkuje.

26.13 – 26.39 na snímku je vidět, že **student** jí – **učitelka** přikazuje studentovi: „Dej sem ty sušenky, prosimtě!“ – **student** je podává učitelce přes jednoho žáka se slovy: „Vy mi je sníte...“ – **učitelka**: „No dovol.“ **Student**, který podává učitelce sušenky, si bere jednu a pak je teprve podává učitelce – **učitelka** reaguje jen na to, že žákovi najednou nevádí, že mu bere sušenku spolužák, ale u ní měl strach. Znovu zdůrazňuje, že sušenky mu nesní, ale třeba vysype – **student** oponuje – **učitelka** jej utne: „Zkus se se mnou hádat.“ – **student** odpovídá: „Ne, já se nehádám.“ – **učitelka** se vrátí k docházce. Použila ke zklidnění diskuze výhružku a přechod k jinému tématu, čímž se vytvořil klid na práci.

27.05 – 27.15 **učitelka** dále dělá docházku – **ve třídě** na chvilku zavládne smích – **učitelka** nekomentuje, za chvilku zavládne klid.

27.23 – 28.00 **žák** bez dovolení vykřikne – vyvolá **ve třídě** smích – **učitelka** napomene studenta: „Hele Pepo, piš si čárky za každé vykřiknutí.“ – **student** reaguje: „Nic jiného nedělám.“ – **učitelka**: „Klidně, když tě to baví...“ Pak ostře přejde ke kontrole známek jiného studenta, čímž utne diskuzi.

28.26 – 28.39 **učitelka** reaguje s údivem na to, že student má věci na stole svého souseda: „Hele Pepo, to mi chceš říct..., Domina, to mi chceš říct, že ty předměty, co má chudák Biskup u sebe na lavici, jsou tvoje, i s tou čepicí?!“ – **student** si je bere k sobě a s úsměvem a pokrčením rameny dává najevo souhlas: „To se dá říct.“ – **ve třídě** tento rozhovor vyvolá smích – **učitelka** nezasahuje.

30.19 – 30.27 **učitelka** navrhuje studentovi, co si má napsat do žákovské knížky – **student**: „Já si tady něco vymyslím od pana Janáka.“ – **soused** odmítá, což vyvolá nevýrazný hluk, do toho hovoří ještě jiný student – **učitelka** nemluví.

30.52 – 31.05 **učitelka** sděluje studentům představu o dalším vývoji hodiny – informuje je o tom, že žáci budou pracovat samostatně, že si potřebuje po poměrně náročném úvodu do hodiny odpočinout. Zmiňuje rozdílnost s jinými hodinami s tím, že jindy je zná docela fajnově. Reflektuje chování studentů i svoje pocity.

31.15 – 31.46 **učitelka** se ptá na názvy chemických sloučenin – jeden **student** to hledá – další **student** odpovídá bez vyvolání – **učitelka** komentuje: „*Vykřikuješ, vykřikuješ!*“ – v tu chvíli další **student** zvedne ruku k vyvolání – **učitelka** dodává s lehkým zvýšením hlasu: „*Ted' už to tady bude jako na základní škole, všimněte si, že jsem si říkala, že jste dospělí lidi..., že do toho nebudu zasahovat, přece se tady nebudu ztrapňovat před nějakou obrazovkou. Ale vy jste teda tak rozjetý, že si říkám, ty bláho, měla bych utýct.*“ S gestem ruky k žákům sděluje: „*Já vám to vrátím, buďte bez starosti.*“ - **třída** je zklidněna, v tuto chvíli strategie výhrůžky je úspěšná a učitelka se vrací k původně vyvolanému studentovi.

32.09 – 32.22 **učitelka** pokládá otázku – **student** vykřikne – **učitelka** to okomentuje: „*Dobře, zase si vykřikl, je to báječná třída tohle.*“ – **student** vítězoslavně pokyne.

33.05 – 33.17 **učitelka** reaguje na studenta, který si pravděpodobně něco čte pod lavicí: „*Promiň, že na to šáhám, Martine. Je to tvoje osobní věc, nemám na to právo, ale štveš mě.*“ - **Student** oponuje: „*Ale minule jste říkala.*“ – **učitelka** diskuzi utne.

33.18 – 33.27 **učitelka** vyzve studenta, aby šel k tabuli – **student** s úsměvem říká, ať to vezme z druhé strany, že půjde naposled – **učitelka** s klidným hlasem odpovídá: „*Ondřeji, ty mě neposloucháš.*“ – **žák** se připraví, že půjde k tabuli.

33.35 – 34.10 **učitelka** žádá třídu, aby šel někdo k tabuli, protože první vyvolaný **student** se stydí – **student** reaguje, že to neumí – přidávají se další studenti s tím, že Ondřej to umí, ale stydí se, **ve třídě** je šum – **učitelka** opět žádá někoho, aby se ujal slova za celou třídu – **studenti** váhají – **učitelka** pak poprosí konkrétního studenta – **student** svolí – **učitelka** děkuje.

36.52 – 37.02 vyvolaný **student** jde k tabuli – **učitelka** se ptá studenta – **ve třídě** je zvýšený hluk – **učitelka** okomentuje situaci: „*Hele zase šest dětí vykřiklo, musela jsem kázeňsky zasáhnout.*“ - **třída** se ztiší.

37.12 – 37.23 **ve třídě** opět vznikne situace zvýšeného neklidu, bavení se mezi studenty, ale v pracovním nasazení – **učitelka** nezasáhne, **třída** se uklidní sama poté, co žák píše na tabuli.

38.11 – 38.55 další **student** jde k tabuli, baví se hlasitě se sousedy, ale k tématu – **učitelka** situaci nekommentuje – jakmile je **student** u tabule, **třída** se ztiší, ovšem jen na chvíli, začnou diskuze o správném zápisu vzorečku, při kterém se **třída** směje – pouze při psaní na tabuli se zklidní.

39.02 – 39.20 **student** se drze respektive s neslušným tónem dotazuje učitelky na způsob zápisu vzorečku – **učitelka** odpovídá s výtkou: „*Já ti to nadiktuji, je vidět, že jsi nepřípraven.*“ – **ze třídy** je slyšet smích studenta – **učitelka** jej napomene: „*Nesměj se mu.*“ Strategie je úspěšná, studenti se zklidní.

40.05 – 40.31 **student** ve třídě vykřikne na studenta u tabule: „*Tak nám něco řekni o tom...*“ – druhý student: „*Tak mi porad', ne.*“ – rozvine se diskuze, která pobaví třídu – **učitelka** studenty nechá diskutovat – pak se vyjádří k situaci, že student opravdu nemohl vědět o sloučenině, protože to ještě neprobírali.

41.39 – 41.54 vyvolaný **student** maže tabuli, aby na ni mohl psát – **spolužák** ze třídy na něj vykřikne: „*Vem si Iron.*“ – studenty to pobaví – **učitelka** se přidá k žertům: „*Já koukám, že mizí.*“ – je slyšet šum, bavení – **učitelka** reaguje vyslovením citoslovce: „*Ššššš...*“ – **studenti** se zklidní.

42.10 – 42. 23 **mezi spolužáky** vypukne diskuze, ovšem opět k tématu výuky – **učitelka** nezasahuje.

43.24 – 43.48 **student** u tabule pobaví svým výrokem třídu – **třída** reaguje smíchem a další poznámkou – **učitelka** nezasahuje, ale následně opravuje chybu v pravopisu studenta – **třída** se směje

45.04 – 45. 20 **učitelka** jde k tabuli, chce uklidnit třídu a zadat úkol – stojí, obě ruce signalizují žádost o ukončení konverzace, zvýšeným hlasem podává instrukci: „*Počkejte!*“ – **studenti** se ovšem ještě stále baví na předchozí téma – **učitelka** nehovoří, vyčkává, při zklidnění ve třídě se dotazuje: „*Hotovo?*“ – hovořící **žák** reaguje: „*Jo, v pohodě.*“ **Třída** se zklidnila.

46.57 – 47.53 **učitelka** uvádí aktivitu na paměťové učení – položí otázku – **studenti** vykřikují hromadně – jeden **student** chce jít psát na tabuli – **studenti** do toho hovoří, **ve třídě** je pracovní hluk – **učitelka** dává další pokyn – **ve třídě** je stále situační neklid a smích – **učitelka** se také směje, je v dobré náladě, popisuje svou reflexi jejich chování a tím je zklidňuje – **studenti** přiznávají, že se dohodli, že dnes budou zlobit kvůli natáčení – **učitelka** reaguje uvolněně, s údivnou reakcí a prohodí bez výhružného tónu: „*Já vám to vrátím.*“

48.51 – 49.37 **učitelka** položí otázku – vyvolá studenta – **student** odpovídá – sousedící **žáci** se jeho odpovědi smějí, něco dodávají – **učitelka** reaguje napomenutím: „*Kluci, nechte ho.*“ Uklidňuje je, nenechala situaci bez povšimnutí. **Učitelka** maže tabuli – **ze třídy** je slyšet bavení a smích nad předešlým tématem – **učitelka** vysvětluje, poté napomíná klidným hlasem studenta: „*Nech toho, já myslím, že jste měli takovej prostor, až je to zarážející.*“

51.22 – 51.39 **učitelka** zapisuje na tabuli a diktuje – **studenti** opisují, doplňují učitelku a posléze se zasmějí – **učitelka** nekomentuje vykřiknutí – další **student** se ptá, zda si zapisují – **učitelka** odpovídá *ano* – žák si začne psát.

52.29 – 52.32 **student** si nahlas zívne – **učitelka** to okomentuje: „*To byl projev...*“ – **student** nereaguje.

55.10 – 55.16 **student** položí otázku bez hlášení – **učitelka** odpoví, nekomentuje to, že student vykřiknul.

55.36 – 55.55 stejná situace – **student** vykřikne – **učitelka** odpoví – **student** také – **učitelka** vykřiknutí nekomentuje – přidá se další **student** bez vyvolání do diskuze – **učitelka** ocení myšlenky studentů, přejde k dalšímu tématu, tím **studenty** uklidní: „*Dobře, já chci od toho dál.*“

53.05 – 56.13 **student** v první lavici si hodí propiskou – **učitelka** popíše nebezpečnost počínání a podá výhrůžku: „*Ty mi vypíchneš oko, hele. Ještě si jednou tou tužkou hod’...*“ – další **student** řekne nějakou poznámku – **učitelka** je ztiší: „*Pššš.*“

58.17 – 58.46 **učitelka** položí otázku konkrétnímu studentovi – do toho skočí jiný **student** – **učitelka** ho utiší: „*mlč.*“ – vyvolaný **student** se snaží odpovědět, udělá si legraci kvůli natáčení – to vyvolá zábavu **ve třídě** – **učitelka** uklidňuje třídu, chce odpověď – **student** odpovídá.

59.02 – 59.06 **učitelka** vykládá – do toho jí skočí **student** – **učitelka** vykládá dál.

59.15 – 59.23 **učitelka** vykládá a zapisuje na tabuli – jeden **žák** vykřikne k tématu – **učitelka** pochválí správnou odpověď.

3. Analýza chování učitele a žáků

Žáci

	Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
1.	Hluk, šum, bavení se, smích	16
2.	Vykřikování	8
3.	Drzé, neslušné chování, oponování, neuposlechnutí	8
4.	Nepřipravenost, nepořádek na lavici	3
5.	Jídlo	2
6.	Mobil či četba	1

Průběh hodiny je charakteristický tím, že na začátku hodiny je znatelný větší neklid, ovšem další průběh hodiny je poměrně klidný.

Třída je poměrně dost živá, kolektiv na sebe hodně reaguje, komunikuje mezi sebou, při jednom vykřiknutí se přidají další. Větší neklid je zvláště na začátku hodiny způsoben jiným zasedacím pořádkem, než který jim učitelka určila - vedle sebe sedí studenti, kteří si

mají co říci. Větší četnost bavení se v hodině ovšem odpovídá způsobu výuky při samostatné a skupinové práci, pokud srovnáváme bavení se v hodině při výkladu, kde byla četnost problémového chování menší (viz Kazuistika č. 5). Zvýšená hlučnost ve třídě při skupinové práci nelze zcela považovat za problémové chování. Ve třídě se studenti často smějí, smích evokuje přátelskou a harmonickou atmosféru bez strachu, která při skupinové práci ve třídě panovala.

Učitelka

Nonverbální chování: Učitelka působí svými pomalými gesty vyrovnaným dojmem. Dále úsměvem, očním kontaktem, slušným a vřelým přístupem ke studentům, humorem dává najevo, že ji práce baví. Učitelka převážnou část výuky sedí. Ke zklidnění používá například odmlku a delší oční kontakt s problematickým jedincem. Verbální projev upřesňuje gesty. Vyčkává na zklidnění. Zajímavá situace byla, že pokud učitelka vstala, došlo k téměř naprostému zklidnění. Svůj důrazný a neústupný postoj dává najevo výrazem v obličeji a gesty. Při výkladu bohatě a důrazně gestikuluje a udržuje oční kontakt se všemi studenty.

Verbální chování: Studenty oslovuje příjmením, někdy křestním jménem. Učitelka nedělá, že neslyší komentář nebo nadávku studenta, reaguje. **Vyhrožuje** – v rámci poslední výhrůžky, aby se zklidnili, vyhozením ze třídy. Učitelka hovoří se studenty klidně, pomalu a slušně – děkuje jim a používá výrazy *prosím* apod. Učitelka často používá výrazy „*tak*“ se zvýšeným hlasem pro upoutání pozornosti – ukazuje se jako účinné, ke ztišení používá také tišící citoslovce „ššš“. Někdy se přidává na stranu žertujících studentů nějakou **humornou poznámkou**. Při napomínání hlas téměř nezvyšuje, spíše naopak. Učitelka při výkladu volí jednoduché výrazy, **přibližuje se jazykově studentům**, mluví nespisovně, dělá delší pauzy mezi jednotlivými informacemi a dává důraz na podstatné části informací. Učitelka chválí studenty za aktivitu v rámci hodiny, i pokud je to při porušení pravidel (vykřikování).

Během hodiny došlo k **vystřídání výukových aktivit** – studenti zčásti pracovali samostatně, skupinově a následoval výklad a zápis.

Přístup ke studentům: Učitelka během rozhovoru vykazovala velmi dobrou znalost jednotlivých povah studentů.

4. Rozhovor

Paní Ivana má ke své profesi velice pozitivní vztah, říká, že jí to naplnilo život. Mezi další důvody, proč tuto práci dělá, patří samozřejmě také využití vzdělání a zaměstnanost.

5. Přístup učitelky k problémovému chování (strategie řešení)

„Mám tam velké množství výchovných momentů, neustále studenty nejen v této třídě vychovávám, je to tak 50% nevychovaných na 50% nevychovaných studentů. Dětem to až vadí, no jo, bude zase výchova.“ Začátek hodiny učitelka komentovala: „Tady na ukázce je vidět, že teprve učitel určí začátek a chod hodiny, přišla jsem po zvonění a teprve s mým příchodem si začínají uvědomovat, že začíná hodina. Jednou z rolí učitele je, že je dávám do latě, připravuje žáky na to, že se budou učit.“

V hodinách jí nejvíce vadí vyrušování, jak již bylo v úvodu zmíněno, „v hodinách je důležité **dávat pauzy pro odreagování studentů**, ale vracet se do pravidel, která si učitel s žáky stanoví. Důležité je **dodržování pravidel**, žáci nesnáší nespravedlnost, popírání faktů. Hned na začátku jim řeknu, co nemám ráda, to dodržuji – slušné chování, atd. – pokud nedodrženo – opakuju, **pohledem zpražím**...u horších jednotlivců **delší proslov**. Upozorňuji, že **přesazuji** během roku.“

Učitelka také zdůrazňuje **individuální rozhovor** s problematickým žákem, ne uvnitř třídy. „Někdy se obracím na **spolupráci se třídou**, například pokud se smějou na popud žáka – provokatéra, vysvětlím, že tím, že se smějou problémovému spolužákovi, snižují svoji osobnost – on vítězí a to přeci nechcem...“

„V podstatě se těším na každý souboj. Moje **vlastní slovní argumentace** je hlavním prostředkem při řešení problematického chování, student je pak unavený. V podstatě nedělám nic, mám pořádek ve třídě. Je to tím, že jsem na začátku roku velmi přísná, když si zvyknou na pravidla, slevuju. Nabízím průběh hodiny, jak se chtějí dnes učit – přednášku, psát, problémově se o tom bavit..., tím jim **dávám možnost o něčem rozhodovat**.“

„Snažím se také o **pestrost výuky** (skupinové, frontální, samostatné, opakování, výklad, zápis).“

Nezájem o předmět a odmítání či opozice studenta vůči učiteli řeší učitelka tak, že s tím počítá. „Jejich ryzí vlastnost je, že žák je téměř neustále v opozici, což je prý v dnešní době zdravé, **snažím se problémové chování vnímat tak, že je to součást mladého člověka**, byl by idiot, kdyby souhlasil s učitelkou. Osobnosti studentů se snažím dostat na svou stranu, **největšího zlobila si беру asistenta**, pomáhá mi ve třídě. **Snažím se pracovat s kolektivem**, slabší jedince podržím. Důležitá je taky **dobrá nálada**, děti nesnášejí náladové učitelky. Děti vědí, že mě práce baví, říkám jim to.“ Učitelka netrestá problémové studenty zkoušením ani úkoly, chytrý student by takto v podstatě přišel k jedničce. Důležitý je dle učitelky, **humor**. „Studenty baví, **pokud mluvím o svých zkušenostech a o staré době, to pak žádné problematické chování není**.“

Dalšími prostředky učitele jsou dle slov paní Vany různé **postihy – od zápisu do třídní knihy až po podmíněčné vyloučení**. „*Důležitý je také dobrý kolektiv učitelů, kteří podrží nebo řeší problémové žáky společně. Učitel pak ví, že dotyčný žák je problémový i u jiných kantorů.*“

Učitelka je dále zastánkyní toho, že mezi učitelem a žákem se jedná spíše o boj, ale nemyslí si, že je dobré, když se žák učitele bojí, **důležitý je respekt, ne strach**. „*Studenty nechám, aby se vyjádřili, dávám jim prostor pro kritiku mezi sebou v hodině, mluvím k nim s úctou, používám výrazy prosím, někdy jim říkám pocity nepřímo.*“

„*Za většinu nechutností si může učitel v hodině sám, měla jsem například nastražený špendlík na židli a svou karikaturu na tabuli, viníky jsem vypátrala a nechala jsem si je ve třídě. Vysvětlila jsem jim nechutnost počínání, že obojí je žalovatelné, ale nezlobila jsem se. Neřekla jsem to vedení, prosáklo se to, kolegům jsem to řekla, nakonec dostali podmíněčné vyloučení. Omluvili se mi všichni.*“

6. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

Žáci hodnotí učitelku ve 100% kladně (nikdy jsem s ní neměl problém, jedna z nejlepších učitelek na škole, dobrá učitelka, má hodně zkušeností, hodiny mě bavily), v 50% se vyjadřují o její přísnosti či vyžadování respektu. V 50% hodnotí její přísnost kriticky (*mohla by učit 45 minut a ne 30 minut dělat rozbor osobnosti, moc poučuje, moc řeší kázeň, v případě, že nemá pravdu, zkouší ze sebe udělat psychologa*).

Analýza výsledků dotazníku pro žáky

Vzhledem k nízkému počtu žáků ve třídě nepřináší výsledky výrazné odchylky od celkového výsledku dotazníků. Žáci v dotazníku uvádí, že si učitelky Ivany váží a respektují ji (3). Oproti jiným kazuistikám požadují, aby učitel měl pozitivní vztah ke studentům, byl férový, hodný apod. Hlavní příčinu (6) problematického chování vidí v jednotlivcích, kteří naruší výuku. Nárůst výskytu problematického chování vidí především v současné době, společnosti (4). Studenti této třídy jsou obecně proti zvyšování hlasu učitele. Pět studentů uvádí, že učitel nemá v hodině kázeň, pokud občas zakřičí a pokud křičí pořád, tak uvádí ve 100% odpovědí, že není větší kázeň. Převažuje zde obliba větší přísnosti (5) nad volnými pravidly. Všichni studenti této třídy se domnívají, že vzdělanější učitel má větší kázeň.

7. Závěr

Základní strategií učitelky je slušná žádost o změnu problematického chování a vysvětlení, někdy s prvky humoru či ironie a vyčkání dokud žák nesplní požadavek.

Učitelka v častých intervalech **komentuje chování studentů** a reflektuje i svoje pocity. Tuto strategii ovšem v některých případech kombinuje se strategií přehlížení tak, že pokračuje ve výkladu. Častou situací je, že učitelka nevstoupí do živé diskuze, ale nechá ji odeznít, zklidnit, ale potom se k ní vyjádří, okomentuje. Ke ztišení diskuze žáka s učitelem nad nějakým pokynem přispívá v rámci této hodiny přejít ke zcela jinému tématu. Někdy se ukazuje jako úspěšná strategie vyhrožování. Sama říká: *Zabírá to, ještě jsem je nemusela vyhodit*. Studenty v hodině rozsadila, což výuku výrazně zklidnilo. Patří mezi učitelky, kteří sdělují studentům pravidla chování, která vyžaduje již na začátku školního roku.

Ve třídě se vyskytlo celkem 38 projevů problematického chování, což je srovnatelné s Kazuistikami č. 1 a 2, ovšem zpětná vazba je oproti kazuistikám č. 1 a 2 pozitivní, učitelka v Kazuistice č. 5 vede hodinu s minimálním výskytem problematického chování. Budeme tedy její strategie považovat za účinné. Třída z této vykazovala problematické chování i u jiného učitele (Kazuistika č. 6), i když u učitelky Ivany v menší míře, můžeme tedy jako faktor vedoucí ke vzniku problematického chování připisovat spíše složení třídy (hyperaktivní jedinci, impulzivní, nevštípené návyky společenského chování), uspořádání třídy (malá třída, ve které studenti mají k sobě blíže a snáze spolu mohou hovořit, učitel zde může obtížně uplatnit působení proxemiky) a situaci natáčení.

Učitelka užívá i citoslovce ke ztišení (šššš... apod.), jejich užití má účinek, oproti tomu, pokud je užil pan učitel Libor (Kazuistika č. 6), který je užíval v nadměrné míře. Je možné, že u paní učitelky Ivany je účinné, protože ji studenti výslovně považují za autoritu.

Další proměnnou, která zde působila, bylo pojetí hodiny – v obou hodinách byli studenti podněcováni k diskusní a skupinové aktivitě, při které se žáci projevují hlučněji než při pouhém výkladu.

4.1.5 Kazuistika č. 5

1. Základní informace o třídě a studentech

Prostorové uspořádání třídy není klasické, jedná se o menší třídu, lavice jsou rozděleny do dvou řad, ve třídě je 11 studentů, téměř polovina třídy sedí v lavici sama. Jsou zde dvě dívky a 9 chlapců. Hodina je opět pořizena na soukromé Střední odborné škole, s.r.o. v Ruzyni. Zachycuje hodinu Ekologie druhého ročníku výučního oboru. Vyučujícím je učitelka z Kazuistiky č. 4 (K6, viz Tab.4 s. 51).

2. Průběh hodiny – pozorování 21. 43 minut

00.01 – 00.40 **učitelka** vchází do hodiny – **studenti** ihned vstávají, aby ji pozdravili, ztišují se – **učitelka** jim dává pokyn k posazení, hovoří k žákům s úvodním: „*Prosím vás.*“, přibližuje se ke studentovi a ptá se ho, co měli dnes v plánu dělat: „*Martine, co to dneska máme dělat?*“ – **student** reaguje.

2.43 – 3.10 **učitelka** vykládá – **student** v zadní lavici si dopisuje sešit – **učitelka** to neregistruje, hovoří o tématu, pokládá si řečnické otázky, což může studenty aktivovat – reaguje 1 **student**, ovšem bez vyzvání – **učitelka** mu naslouchá velmi pozorně, aktivně kývá hlavou, sleduje studenta očima.

3.34 – 3.49 – dvě **studentky** se ve chvíli rozhovoru mezi učitelkou a jiným žákem téměř neslyšně mezi sebou baví – **učitelka** nereaguje ihned, ale po chvíli se jedné studentky zeptá na otázku – **studentka** reaguje.

3.52 – 4.10 **učitelka** dává otázku – **studenti** reagují po jednom, ale bez přihlášení, vlastně vykřikují – **učitelka** nehodnotí formu odpovědi, ale obsah.

05.12 – 05.20 **studentka** má nohu na stole, sedí ve svém pohodlí – **učitelka** to neupravuje – **student** se hlásí – **učitelka** ho vyvolává.

7.32 – 7.55 **učitelka** dává otázku studentce – **studentka** se zdráhá s odpovědí – **učitelka** přidá na hlase, ale s přátelským tónem se ptá: „*Verčo, odkud jsme?*“ v klidu přidává doplňovací otázky, v závěru řekne: „*Prosím tě, řekni mi svou adresu.*“ – **studentka** odpovídá.

8.33 – 9.14 **studentka** jde zapsat na tabuli – soused z přední lavice se nahlas směje – **učitelka** reaguje s lehkou vtipností: „*Pane Skála, bavíš se na či účet? Co se ti teď tak líbilo?*“ – **student** odpovídá, není rozumět co – **učitelka** jen důrazně říká: „*Hele, já jsem jen slyšela, bydlíš v Praze, takže ve vesnici, je to tak?*“ – **student** souhlasí – **učitelka** mu zadává úkol – **student** odpovídá – **učitelka** doplňuje.

9.32 – 9.52 – **učitelka** hovoří se studentem – vzadu ve třídě spolu komunikují **dva studenti**, studentka se otáčí, ovšem velmi potichu – **učitelka** nezasahuje.

11.26 – 11.37 **učitelka** zadá úkol – někteří **studenti** nerozumí – **učitelka** zjišťuje, zda je něco v nepořádku slovy mládeže: „*Co je?*“ – **žák** reaguje hovorově: „*O co jde?*“ – **učitelka** trpělivě vysvětluje, nekomentuje způsob dotazování.

12.03 – 12.10 **učitelka** se ptá studenta, který celou dobu něco psal: „*Vašku, ty už píšeš hodinu, je to tak?*“ – z **reakce studenta** není vidět, ale je pravděpodobné, že přikývl – **učitelka** se tomu již nevěnuje.

12.14 – 12.42 **učitelka** vyzve prosbou studenta, aby nadiktoval, co si vypsál během samostatné práce – **student** souhlasí, **učitelka** se pak ještě ptá, zda to tam má student určitě

napsané – **student** s úsměvem reaguje: *Ano, samozřejmě* – **učitelka**: *A teď se na mě podívej a určitě nelžeš.* – **student** se podívá a řekne: *Tak...* – **učitelka** *bud' upřímnej...* – **student** *něco tady mám, ale...přenechal bych to někomu jinému* – **učitelka** jen okomentuje: *dobře, tak 50% práce, no.*

12.45 – 12.58 **učitelka** vyvolá dalšího studenta: *Jakube, nadiktuj nám to* – **student** reaguje odmítavě: *Já nemám žádný* – **učitelka** s mírným tónem v hlasu: „*A čekáš na co?*“ **student** *na nic* – **učitelka**: *To je asi nejkrásnější čekání – na nic...*

12.59 – 13.31 **učitelka** vyvolá jinou studentku – **studentka** se vymlouvá – **učitelka** reaguje s lehce ironickým úsměvem – *Všímáte si toho? Chvilka samostatné práce* – **studenti** sledují učitelku s úsměvem, jeden student přikyvuje – **učitelka** pokračuje káráním, aby si studenti zvykali, že to učitel chce, aby samostatně pracovali, ptá se, zda to má zase napsat ten učitel – jeden **student** reaguje záporně – **učitelka**: *Pan Skála to nechce, diktuj jim to.*

14 – 14.21 **učitelka** se ptá jiného studenta, zda se předchozí student lišil od ostatních a zaslouží si nějakou klasifikaci – **student** odsouhlasil – **učitelka** připomíná předchozímu studentovi, ať se přihlásí o dobrou známku – **třída** se směje.

15.34 – 15.42 **učitelka** diktuje – **studentka** se baví se sousedkou – **učitelka** napomene: *Co říkáš Jitko?* – **studentka** *Nic* – **učitelka** s úsměvem: *Lžeš, právě teď jsi mluvila* – **studentka** je utišena.

15.54 – 16.02 ve stejné lavici je **studentka** otočena, bere si sešit od spolužáka – **učitelka** nepozornost nekomentuje.

16.22 – 16.34 **učitelka** položí otázku: *Jaký trápení mají lední medvědi* – **student** se ptá: *trápení?* **Učitelka**: *ano trápení – ne trávení* – **student i třída** se směje.

17.51 – 18.11 **učitelka** se ptá studenta – **student** odpovídá potichu, má nohu na židli – **učitelka** jeho chování neupravuje – chválí za odpověď, pak opravuje – hlasitěji!

18.54 – 19.13 **učitelka** se ptá konkrétního studenta – **student** reaguje nečekanou odpovědí – **třída** se směje – **učitelka** s úsměvem komentuje: „*Fakt, jo? Dobře, dobře. Já už vidím, jak si tam staviš stan uprostřed nějakého obilí.*“ – **ve třídě** lehký rozruch – **učitelka** nenapomíná.

20.18 – 20.28 **učitelka** dává pokyn – **studenti** uposlechnou, **učitelka** se ptá jednoho studenta – **student** odpovídá drze, ale vtipně – **učitelka** nekomentuje formu, odpovídá mu.

21.37 – 21.43 po nadiktování otázky do písemky učitelkou se jeden **student** otáčí na spolužáka – **učitelka** nezasahuje – **studenti** se zklidňují.

3. Analýza chování učitele a žáků

Žáci

	Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
1.	Bavení se, otáčení	5
2.	Neslušné chování (nevhodné posezení, neslušná reakce)	4
3.	Pasivita	4
4.	Vykřikování	2
5.	Dopisování jiného předmětu	1
6.	Vyrušování, hluk, smích	1

Studenti jsou v hodině velmi tišší, aktivně se účastní přibližně 3 studenti, ostatní jsou vyvolávání. Vyskytují se zde sice některé rušivé elementy, ale v daleko menší intenzitě než v porovnání s jinými kazuistikami. Hodina je vedena formou výkladu kombinovaného otázkami. Je znát, že třída je zvyklá na určitý pořádek, někteří studenti se hlásí apod. Studenti mají připravené sešity, většina studentů si i zapisuje. Od ostatních tříd si studenti, pokud si něco chtějí sdělit, snaží povídat tak, aby to nebylo vidět, v jiných kazuistikách se studenti bavili s vědomím, že je učitelka vidí.

Učitelka (viz Kazuistika č. 4)

Nonverbální chování – v této hodině učitelka velkou část hodiny sedí, na konci hodiny zapisuje. Pracuje hlavně s výrazem v obličeji, mimikou obličeje dává najevo závažnost tématu, dává najevo zájem očním kontaktem a přikyvováním, pokud se se studentem baví.

Verbální chování - hovoří se studenty slušně (výrazy *prosím* apod.). Hraje si s intonací hlasu, větným přízvukem a důrazem na důležitá slova, tempem (zpomaluje, zastavuje apod.), hovoří spíše potichu. Studentům tyká. Primárně studenta pochválí (*dobře, výborně..*), pak řekne nějakou výtka k jeho poznámce. Studenty zapojuje do svého výkladu: „*Představte si...*“ nebo: „*Ted' dávej bacha.*“ Ted' dávejte pozor apod., mluví s prky hovorové češtiny.

Přístup ke studentům: Vyjadřuje zájem o studenty, napojení na ně, tím, že jim aktivně, empaticky naslouchá. V hodině používá humor, studenty občas rozesměje, vedle křestního jména používá familiérní oslovení „*Pane Bárta*“ apod.

Metodou je pouze výklad s otázkami a zápisem.

4. Rozhovor s učitelkou

(viz Kazuistika č. 4)

5. Přístup učitele k problémovému chování (strategie řešení)

(viz Kazuistika č. 4)

6. Výsledky hodnocení studenty

V této třídě neproběhlo dotazníkové šetření ani zpětná vazba.

7. Závěr

Jak již z rozhovoru vyplývá, učitelčinou hlavní strategií je nastavit pravidla ihned na začátku roku, být zpočátku přísná. Je znát, že jsou z jejich hodin žáci zvyklí na nějaký pořádek, pravidla. Svými poznámkami ke studentům je znát, že si všímá téměř každého dění a komentuje ho, kromě toho, co jí uniká, protože sedí. Zaktivuje vyrušujícího nebo posmívajícího se žáka. Pokud si něco ověřuje, zjišťuje, tak pouze dotazem, nepřesvědčí se na vlastní oči. Snaží se, aby během hodiny hovořila se všemi studenty – dokonce se ptá – s kým ještě dnes nemluvila.

4.1.6 Kazuistika č. 6

1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli

Hodina zaznamenává výuku ekonomie ve stejném seskupení třídy jako v Kazuistice č. 4.

Vyučujícím je mladší **(29 let) muž** (K3, viz Tab.4 s. 51), ve školství působí kratší dobu - 6 let. **Vztah** ke své práci má **ambivalentní**, je rád, že může pracovat s lidmi, ovšem dříve ho učení bavilo víc. „*Studenti se dříve chovali lépe, nyní je to často utrpení, stále v tom občas ale vidím smysl. K vyučovacím předmětům, který je zaznamenán na nahrávce mám kladnější vztah, studenti jej mají radši než angličtinu, která je pro ně abstraktní. Studenty tohoto oboru zajímají peníze, ekonomika je více spjatá s jejich budoucím povoláním i s každodenními situacemi.*“ **Ke třídě** má učitel poměrně **pozitivní vztah**, někteří studenti jsou zde chytří. „*Při výuce je mou hlavní metodou výklad, který kombinuji s otázkami při opakování, někdy také promítám filmy nebo materiál v power pointu, ovšem i to už poněkud zevšednělo.*“

Za problémové chování vyučující označuje **nedodržování základních pravidel společenského chování a slušnosti**, jako příklad uvádí „*skákání do řeči. Takové chování mě otravuje a dále mě vadí to, že není pořádná zpětná vazba – ani od studentů ani od vedení.*“ Chování žáků si učitel osobně nebere, neboť se takto problematicky chovají i v jiných třídách. Problematické chování „*mě otravuje a hůř se mi pak myslí. Většinou se začnou chovat problematicky, když dlouho hovořím já.*“

2. Průběh hodiny – pozorování 32 minut

0.02 – 1.03 **učitel** chce napsat téma hodiny, ptá se, kdo mazal tabuli – **třída** – mezi studenty je šum, baví se mezi sebou, **studenti** se překřikují v reakcích na učitele a pokřikují na něj (*to by chtělo nějakou jinou, iron*) dále někteří (3) studenti stále jedí, jeden student má sluchátko v uchu – není zřejmé, zda poslouchá či neposlouchá hudbu – **učitel** tyto situace nijak neupravuje a obrací se na studenta, který právě jí, zda může dojít pro křídlo k panu Zrzkovi – **student** se s plnou pusou ptá: „*A kde je?*“ se značně familiérní a nevstřícnou intonací – **učitel** se na chvilku odmlčí, pak ho posílá do vedlejší třídy – **zbytek třídy** se postupně koncentruje na výuku, občas je slyšet nějaký komentář – **učitel** má **přehlízivou strategii**, věnuje se tomu, co vykládá.

1.30 – 1.55 **učitel** pokládá vědomostní otázku, co znamená zkratka napsaná na tabuli, vyvolává studenta, který právě přišel – **student** usedá, stíhá si dát do úst ještě sušenku a s plnou pusou odpovídá učiteli – **třída** je pobavena jeho odpovědí. Dále pokládá **učitel** další otázku – **studenti** odpovídají bez vyvolání

2.10 – 2.31 **učitel** položí dotaz – **student** odpovídá – **učitel** nesouhlasí a říká správnou odpověď – **student** dál hovoří, což třídu rozesměje – dojde ještě k hlasitému okomentování mezi dvěma spolužáky doprovázeného smíchem – **učitele** ovšem není přes ně slyšet, mluví k tématu dál – **třída** se po několika sekundách sama uklidní.

2.43 – 3.03 **učitel** chce po studentech upřesnit pojem z ekonomie – jeden **student** začne odpovídat – **učitel** s žákem má oční kontakt, souhlasně přikyvuje a zároveň verbálně potvrzuje výrazy „*hmm, hmm, jasně*“ – poté přidá doplňovací otázku – stejný **student** odpovídá – jeden druhého nechají domluvit, ukázka fungující interakce.

3.04 – 3.42 **učitel** pokládá otázku – **studenti** jeden přes druhého odpovídají – **učitel** se snaží reagovat na všechny podněty – nonverbálně souhlasným či nesouhlasným pohybem hlavy, v závěru upřesní správnou odpověď a dodá, že to byl primitivní dotaz – **studenti** opět reagují hromadně – smíchem, komentářem, vzniká šum, studenti se nepřestávají zabývat předchozí otázkou – **učitel** pokračuje ve výkladu bez ztišení a pokládá další otázku – jeden **student** i přes zvýšený hluk odpovídá – **učitel** upravuje jeho odpověď na správnou míru – **studenti** hovoří mezi sebou – **učitel** se za slovem „*jenomže*“ chvilku odmlčí, čeká na klid – **studenti** ještě diskutují – **učitel** pokračuje ve výkladu – někteří **studenti** jej vnímají a doplňují jeho výklad. **Učitel** se slovem „*tak*“ se na chvilku odmlčí a koukne se do učebnice – **studenti** se ztišují.

3.42 – 4.25 **studenti** – minutové zklidnění – **učitel** pokládá novou otázku – jeden **student** reaguje, přerekne se a studenti se zasmějí – **učitel** se usměje a verbálně dále nereaguje –

následně odpovídají dva **studenti** najednou – doplňují se, ale také si skáčou do řeči – **učitel** reaguje výrazným *aano* – jiný **student** reaguje posměšně – „*hezky jsi to přečet*“ – student reaguje opozičně „*já to mám v hlavě*“ – přidají se další **studenti** – **učitel** se dále věnuje učivu – trochu zvýšeným hlasem se dotazuje – **studenti** začnou hromadně reagovat – následuje další otázka – **učitel** reaguje ve chvíli, kdy zaslechne ve shluku odpovědi tu správnou a klidným hlasem upřesňuje pojem, na který se ptal, na konci výkladu dodá přátelské a tázavé „*jo?*“ – **třída** je po tu dobu v klidu (asi 2-3 sekundy).

4.34 – 4.51 **učitel** uvede nové téma – **studenti** reagují a vytahují si sešity, někteří jsou připraveni si psát, jejich pozornost je zaměřena na učitele.

5.10 – 5.27 **učitel** vykládá zkratku – **student** mu do toho skočí s připomínkou – **učitel** dá prostor – **student** hovoří – **učitel** odpověď upravuje – **student** sleduje, při tom okusoval víčko láhve, pak opět mluví bez vyzvání na učitele – **učitel** na jeho projev nekomentuje, sleduje výklad.

5.52 – 6.12 **učitel** popisuje strukturu organizace – **studenti** doplňují jeho výklad, několik studentů vnímá, jeden student se houpe na židli, další student jí, dvě dvojice se střídavě při učitelově výkladu baví – **učitel** dál pokračuje ve výkladu a komunikuje s těmi studenty, kteří na něj reagují.

6.36 – 6.49 – **učitel** položí otázku – **studenti** odpovídají nekoordinovaně jeden přes druhého – **učitel** zachytí správnou odpověď, napíše na tabuli, překřikování nekomentuje.

6.51 – 7.02 obdobná situace jako v předchozím úseku – **učitel** položí otázku, **studenti** vykřikují odpověď – **učitel** nekomentuje způsob odpovědí, pouze zapisuje správnou odpověď.

7.29 – 7.50 **učitel** pokládá otázku – **ve třídě** vznikne hluk, šum, zmatek, zda danou látku studenti probírali či ne – **učitel** slovně reaguje, trochu se v řeči zadrhne, přes studenty ho není slyšet – **žáci** se mezi sebou baví – **učitel** diskusi uzavře slovy: *Dobře*. Vykládá látku dál.

7.49 – 8.06 **učitel** položí otázku – **studenti** mlčí, jeden student začne odpovídat – **učitel** naváže – **žák** dokončí – skočí učiteli do řeči – **učitel** dokončí myšlenku.

8.56 – 9.25 **učitel** hovoří o dalším tématu – **student** mu do toho začne bez vyvolání hovořit – **učitel** pokračuje, studentovu poznámku zakomponuje do svého výkladu, řekne poznámku – **třída** reaguje smíchem – **učitel** chvíli čeká, poté pokračuje ve výkladu látky – následují další „údivné reakce“ **studentů**: „*Cože, dividenda?*“ – **učitel** nereaguje káravě.

9.29 – 9.52 **učitel** chce navázat další informací, začne slovy: „*Dobrá.*“ – **ve třídě** je ruch, je slyšet rozhovor dvou studentů – **učitel** hovoří dále k tématu, neztišuje studenty – **studenti** se baví dál, někteří studenti reagují na učitele – **učitel** zklidňuje bavící se studenty oslovením

studenta: „*Pér'o...*“ – **student** tišším hlasem ještě stihne něco s úsměvem směrem k sousedovi vyjádřit, strategie nebyla zcela úspěšná.

10.43 – 11.21 **učitel** podává novou informaci, zapisuje – nevyvolaný **student** se začne k informaci vyjadřovat- **učitel** se ptá na upřesnění: „*Jak to myslíš?*“ – začne mluvit ještě jiný **student** – **učitel** nekomentuje mluvení bez vyvolání – snaží se upřesnit studentovu výpověď – začnou spolu diskutovat, střídavě se doplňovat, ovšem **student** s poněkud familiérním způsobem.

12.33 – 12.59 **učitel** se dotazuje – **studenti** po chvíli hromadně odpoví – **učitel** chce dále rozvíjet myšlenku – **ve třídě** je šum, jiný student má k výkladu poznámku pronesenou poněkud útočným tónem a s ironií v hlase: *To má společnýho se sportem docel dost, Slavie, ne?* – **učitel** reaguje mírně, stojí si za svým názorem.

13.17 – 13.57 **učitel** osvětluje určitou situaci v ekonomice – **studenti** bez vyvolání reagují, skáčou učiteli do řeči - **učitel** dává studentům prostor – občas se snaží usměrnit jejich odpovědi, není ho však slyšet – **studenti** dále mezi sebou hovoří polohlasně k tématu – **učitel** reaguje lehkým **zapískáním**, chce přejít k jinému tématu – **studenti** opět ještě nejprve mezi sebou domluví – **učitel** nečeká na klid, mluví dál. Strategie zapískání nebyla příliš v daný moment účinná - po několik sekundách je **ve třídě** při učitelově výkladu klid. **Student** se houpe na židli – **učitel** na tuto situaci korektivně nereaguje.

14.27 – 14.39 **učitel** zapisuje nový poznatek na tabuli – **student** se bez vyvolání ptá: *Jaký je v tom rozdíl?* – **učitel** se ptá: *Co myslíte?* – **studenti** odpovídají hromadně, vzniká nepřehledný šum – **učitel** studenty neztiší – uvádí na pravou míru odpověď.

15.47 – 16.05 **učitel** podává otázku – **třída** ihned verbálně nereaguje – **učitel** začne odpovídat – přidá se bez vyvolání jeden **student**, následně mu skočí do řeči druhý student – **učitel** chválí za správnou odpověď.

17.21 – 17.59 **učitel** vykládá – **třída** poslouchá, vnímá, jeden **student** leží na lavici – **učitel** jeho chování nijak nekoriguje.

18.54 – 19.45 **učitel** pokládá otázku – **žák** bez vyvolání odpovídá nespisovně, **učitel** s úsměvem souhlasí, že **student** má v podstatě pravdu, chce doplnit informaci, jiný student mu do toho skočí - **učitel** se dál věnuje dokončení myšlenky s pohledem na studenta, který s ním komunikoval nejdříve – následně druhý **student** svým hovorem bez dovolení rozpoutá diskuzi se sousedem, **ve třídě** je slyšet hlasitý hovor studentů – **učitel** nevěnuje těmto studentům pozornost. Po chvíli se pokusí studenty zklidnit slovy, při kterých nepatrně zvýší hlas: „*Pšš, ticho!*“ Poté ihned pokládá otázku – **ve třídě** je stále šum, ozve se: „*Co?*“ - **učitel**

vyčkává na odpověď, zopakuje otázku - **student** odpovídá, ve třídě je potom slyšet rozhovor nějakých studentů - **učitel** nezklidňuje.

20.24 – 21.09 **učitel** ukončuje probranou látku upozorněním, že si v brzké době napíšu studenti test – **studenti** reagují potěšeně slovy: „*Super!*“, studenti začnou vykřikovat: „*Ted'kons, joo...*“ – **učitel** ztišuje studenty nevýrazným zahvízdnutím a „ššš“, a „*ticho*“ a hovoří do ještě nezklidněné třídy - **ve třídě** je stále neklid, jeden student je nejhlasitější – **učitel** jej osloví jménem se zvýšeným hlasem: „*Martineee, nebav se, prosím tě.*“ – **žák** se otočí na učitele a vysvětluje cosi o tom, že za to může soused – **učitel** to okomentuje s lehkou ironií v hlase: „*Já vím, je to hodně důležitý.*“ - **student** s učitelem zabředne do diskuze – souhlasí: „*Ano, je to důležitý.*“ Strategie na několik sekund zabrala - **učitel** pokračuje ve výkladu – napomenutý **student** se opět začne bavit se sousedem jakoby beze strachu nějakého trestu – **učitel** při výkladu opět osloví studenta: „*Martine, nebude to test...*“

21.15 – 21.33 **student** se zeptá učitele: „*Nešlo by to jinou formou?*“ – **učitel** argumentuje – **studenti** rozpoutávají diskuzi bez vyvolávání – **učitel** opět argumentuje, proč nepřipouští změnu a zklidňuje studenty tím, že přejde k jinému tématu – jeden **student** jí v hodině – **učitel** jej nenapomíná.

22.01 – 22.26 **učitel** ukončil jedno téma, ptá se, kdo má službu – **třída** reaguje – **učitel** prosí o smazání tabule - **student** jde mazat tabuli - **ve třídě** je šum – **učitel** třídu nezklidňuje – začíná novou látku – někteří **studenti** ve třídě reagují, dva studenti v popředí hrají nějakou hru – **učitel** nenapomíná.

22.56 – 23.13 **učitel** upozorňuje studenty, aby si dělali poznámky – všimá si předních studentů, kteří hrají hru – a obrací se se svým upozorněním na něj: „*Petře, třeba.*“ – **student** reaguje: „*Já si je dělám, já to mám tady.*“ – **učitel** odpovídá s úsměvem a povytaženým obočím „*Aha.*“, což vypadá lehce ironicky – **student** se ovšem dál věnuje hře se sousedem, která sice neruší, ale odporuje v tu chvíli tomu, že řekl, že si dělá poznámky – **učitel** dále nekomentuje. (Na záznamu v čase 25.30 – 25.35 je vidět, že si oba hrající studenti látku dopisují.)

24.25 – 20.47 **učitel** popisuje organizaci monopolního úřadu, zapisuje jméno předsedkyně na tabuli – to pobaví studenty – **ve třídě** vznikne trochu šum, smích – **učitel** vykládá dál – **třída** se nezklidňuje – **učitel** napomene jednoho studenta: „*Petře.*“ Pak lehce **zapíská a chvíli počká, než položí další otázku** – **třída** se zklidňuje, pozornost se zaměří na učitele.

29.00 – 29.23 **učitel** se ptá – **studenti** bez vyvolání odpovídají – **učitel** usměrňuje odpověď – další **student** reaguje k tématu, ovšem bez vyvolání – **učitel** reaguje na studenta odpovědí –

další dva studenti se něčemu smějí, **ve třídě** je větší šum – **učitel** nereaguje na hluk, pokračuje ve výkladu

29.28 – 29.50 **učitel** pokládá otázku – **studenti** reagují bez vyvolání, což opět vytváří nepřehlednost ve třídě – **učitel** souhlasí – nekoriguje hluk.

30.24 – 30.42 **učitel** informuje žáky o maturitě – **studenti** reagují mezi sebou bavením – vzniká hluk – **učitel** chvíli počká, mluví dál – bavení **ve třídě** neutichá – **učitel** mluví dál – po chvíli se **všichni** soustředí na učitele.

30.46 – 31.15 **učitel** se zmíní o možnosti, že bude matematika povinná u maturity – to **ve třídě** vyvolá diskuzi – **učitel** diskutuje se studenty - situace **ve třídě** je značně nepřehledná - **učitel** posléze zklidňuje tichým: „*Klid...*“ – **studenti** se postupně zaměřují na učitele, který vysvětluje podmínky maturity.

31.24 – 31.48 **učitel** vysvětluje situaci kolem maturity – **ve třídě** je stále lehký šum, jeden student píše smsku – **učitel** nezklidňuje, na manipulaci s mobilem nereaguje. Baví se s předními studenty, kteří ho sledují zrakem, pak napomíná studenta v zadní lavici, který se hlasitě projevuje: „*Martine...*“ – **student** reaguje a přestává mluvit.

31.45 – 32.05 **učitel** dále hovoří o maturitě – **ve třídě** je však už ke konci hodiny poměrně šum - **učitel** reaguje na jejich podněty - jeden **student** začíná jíst – **učitel** tuto situaci nijak neupravuje.

3. Analýza chování učitele a žáků

Žáci

	Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
1.	Hlasitý komentář, vykřikování, hluk, skákání do řeči	25
2.	Bavení se	6
3.	Jídlo v hodině	5
4.	Drzé, nevhodné reakce	3
5.	Nohy na židli či v lavici	3
6.	Houpání na židli	2
7.	Sluchátka v uších	1
8.	Ležení na lavici	1
9.	Hraní hry v hodině	1

Během jeho hodiny jsme jako pozorovatelé svědky několika projevů neslušného chování ze strany studentů (jedení při odpovídání učiteli, houpání na židli, k odpovídání na otázky učitele používají hovorovou češtinu a projev připomíná komunikaci s kamarády: „*že jo*“ i intonačně, studenti hovoří bez vyzvání, ihned po položení otázky učitelem), ovšem je znát, že je téma zajímavá, učitele sledují, – nadměrná hlučnost mezi sebou může být ovšem také

připsáno částečně malé třídě a komornímu uspořádání zasedacího pořádku. Pozorovatel má dojem, že jsou studenti pro učivo zapálení (oproti vyrušování v kazuistice č. 1 a 1). Celkem se vyskytlo v hodině 47 rušivých momentů. Je zřejmé, že mezi učitelem a žáky nejsou nastaveny řádná pravidla o vyvolávání. Učitel nereaguje na houpání na židli, zvýšenou polohu nohou, ani na jídlo během hodiny.

Učitel

Neverbální projev: učitel celou hodinu stojí, pohybuje se pouze od tabule ke katedře, může to být také dáno omezeným prostorem v malé třídě, u katedry se občas podívá do učebnice, většinou stojí u tabule, na kterou něco zapisuje, jeho postoj je uvolněný, pohyby pomalé, klidné. Pohybuje se v prostoru od katedry k tabuli. Při dotazu se obrací ke třídě, při správně zaznamenané odpovědi, vyjádří spokojenost výrazným přikývnutím hlavou, rozšířením očí a zvednutím obočí i lehkým náklonem těla dopředu, v některém případě úsměvem. Při výkladu si pomáhá doprovodnými gesty.

Verbální chování: učitel je v kontaktu se studenty při výkladu slovy *jo*, chválí studenty slovy *ano*, *výborně* apod. Při výkladu pracuje s hlasem – zvyšuje hlas, pokud něco chce zdůraznit, ztišuje apod. Má příjemný hlas, mluví ale poměrně rychle. Přednášky jsou po stránce informací velmi obsáhlé.

Přístup ke studentům: Celkově se tváří přívětivě, mile na studenty. Studenty nechává volně se vyjadřovat k tématu, odpovídá na jejich otázky. Studenty vyvolává křestním jménem, chválí je verbálně i nonverbálně, naslouchá jim. Pokud s ním student nechce komunikovat, nevyvolává ho.

Jeho hlavní **výuková metoda** zahrnuje výklad prokládaný zjišťovacími otázkami na studenty. Učivo přehledně zapisuje na tabuli.

4. Rozhovor s učitelem

Ve třídě je po celou hodinu „akční šum“, který ovšem odráží téma hodiny. Učitel v rozhovoru dodává, že šum mu nevadí, vadí mu naopak ticho. Nevadí mu projevy studentů jako jsou nohy na stole, žvýkání či pití, dopisování jiného materiálu také nepřikládá značnou pozornost, zohledňuje maturitní předměty a „*navíc to lze v hodině těžko poznat, zda píší vykládanou látku či úkol na jiný předmět. Říkám si, že jsou velký, že je přeci nebudu takto korigovat.*“ Naopak v hodinách mu vadí **vykřikování**, ovšem pokud je k tématu, tak je tolerantní, dále **nezájem o předmět**. *Studenti vědí, že se chovají špatně, ale je to pro ně*

přirozené, možná je to tím, že nemají tělesnou výchovu, pokud ji mají, nosí v nadměrné míře omluvenky, že nemohou cvičit.

5. Přístup učitele k problémovému chování (strategie řešení)

Co se týká postihu žáků – „v podstatě jsou nulové, ti nejproblémovější studenti již téměř všechny postihy mají, chybí jen vyloučení, rodiče se nezajímají. Já mám mezi svými postih například korunu za kopii učebnice, pokud ji nemají ve škole (mají je nosit) nebo body – modré a černé, ty jsou účinné. Někdy je nechávám prostě vykecat.“

Problémové chování dále učitel řeší **zkoušením** žáka, známku mu pak do klasifikace počítá, dále **úkolem** – například za pozdní příchod (který často studenti nakonec nedonesou). Starší studenty **po škole** učitel nenechává, „u mladších se to jednou povedlo a byl to účinný trest.“ Dále v hodině pro zvládnutí problémového chování používá **humor**, při kterém je možnost v dobrém problémového žáka znemožnit. Problematické chování se takřka nevyskytne, pokud s nimi udělám výlet do přírody, zajímavou exkurzi apod. Na začátku krátce studenty informuje o svých pravidlech, například, že za práci v hodině dává modré a černé body. Jinak se označuje za učitele s volnějšími pravidly, který není vždy důsledný. Učitel uvádí, že dříve mu problémové chování vadilo více, nyní se ho naučil ignorovat. Snaží se vyvarovat sdělování svých pocitů třídě – např.: „*Jsem unavený a štvete mě. Studenti se často i uráží, pokud něco takového učitel vysloví.*“

Aby měl ve třídě učitel autoritu a kázeň, nemusí ani oplývat znalostmi, platí na ně spíš „zlý pes“. Také se domnívá, že by se studenti měli učitele bát. Dobrácký učitel je často neoblíbený a nespravedlivý.

Hlavní příčinu zvýšeného výskytu problémového chování vidí v demografických příčinách: „*děti ubývá a hraje roli také faktor ekonomický.*“ Za problematické chování ve třídě stojí často jedna až dvě neadaptabilní osoby, jeho výskyt ovlivňuje také zábavnost předmětu. „*Záleží také na tom, co měli minulou hodinu. Svou roli zde hrají také nefunkční rodiny, to, že mladí lidé mají snazší přístup k informacím a učitel již není jejich zásadní zdroj.*“

Žákům nechává v hodinách velký prostor k projevení se, respektuje je, dále jim ponechává odpovědnost v záležitosti samosprávy, žáci si volí zástupce do parlamentu, provádí kampaně a jednou za 14 dní má se studenty třídnickou hodinu.

Ve fyzických trestech nevidí možnost řešení problematického chování. Učitel je zastáncem toho, že mezi učitelem a studenty může existovat přátelský vztah.

Studenty s problematickým chováním se snaží chápat, ale nejraději by, kdyby takový student nebyl ve třídě. „*V každé třídě mám tak jednu třetinu studentů problémových.*“

6. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

Pan učitel Libor je studenty ve 100% hodnocen pozitivně (*je hodně hodný, fajn, tolerantní, skromný, dobrý učitel, učí dobře, snaží se něco naučit studenty, hodiny mě bavily*), zároveň 63% studentů se vyjadřuje o absenci kázně v hodinách (*moc nemá v hodině pořádek, někdy ale celou hodinu prokecáme, vůbec nekřičí, flegamtický*). Můžeme tedy potvrdit, že učitelů, kteří nemají v hodině pořádek, si studenti mohou vážit pro jejich schopnosti učit.

Analýza výsledků dotazníku pro žáky

(viz Kazuistika č. 4)

7. Závěr

Učitel nevěnuje přílišnou pozornost zklidnění ve třídě a nějakému řádu v projevu studentů. Jeho hlavní metodou ztišení je přehlížet rušivé chování, nevměšovat se do diskuzí mezi studenty. Učitel během hodiny komentuje chování studentů málo, nevyjadřuje svůj pocit, dojem a postoj, což se vzhledem k výši četnosti problematického chování v jeho hodině nejeví jako účinná strategie. Celkově používá strategie, které zabírají krátkodobě, studenti se opravdu na chvíli zklidní. Učitel nevykazuje známky rozčilení, hlas nezvyšuje, verbálně používá ke zklidnění zapískání a slova: „*Ticho!*“ „*Pššš...*“ či oslovení křestním jménem „*Péťo...*“, což se nejeví jako účinné. V některých případech zde chybí dostatečný čas, ve kterém by učitel čekal na klid. I z rozhovoru vyplývá, že si uvědomuje, že není důsledný a že mu šum v hodině nevadí. Třída je na daný způsob komunikace zvyklá.

Jako účinné se jeví **mluvit o aktuálním tématu, zaměstnávat studenty** otázkami. Pro zklidnění používá někdy **zvolnění výkladu** či úplné ztišení, což se ukazuje jako strategické.

4.1.7 Kazuistika č. 7

1. základní informace o třídě a studentech

Následující kazuistika zpracovává hodinu mladé (29 let) kantorky (K2, viz Tab.4 s. 51) na soukromém středním odborném učilišti v Praze Ruzyni (viz Kazuistika 4, 5, 6)

Hodina je charakteristická nízkým počtem žáků přítomných ve třídě (7), věk žáků se pohybuje od 18 – 23 let. Ten den se jedná o jejich pátou hodinu. Tématem výuky je kreativita

v předmětu Občanská výchova, jež učitelka pojala variabilním způsobem. Učitelka je oblečená neformálně, v džínách a mikině.

O své práci se učitelka vyjadřuje „*že ji baví*“. Ke třídě má „*normální vztah*“. Za problémové chování označuje **chování žáka** (žáků), **které výrazně narušuje výuku**. „*Většinou vyrušuje žák, jehož učivo nebaví nebo mu nejde. Snaží se tak zviditelnit a přilákat k sobě pozornost. Bohužel se „slabší“ jedinci přidají.*“ Je to také tím, že je „*málo dětí a liberální výchova v rodině i školských zařízeních.*“

Označuje se za spíš mírnou učitelku, „*ale požadavky mám vyšší, abych z nich případně mohla slevit.*“ Je zastáncem přátelského vztahu mezi učitelem a studenty, ale přiznává, že ne vždy je to možné. Někdy jí dělá problém *důslednost, dochvilnost, náladovost, naštvanost*. V hodině občas řekne svoje pocity např.: *štve mě, jsem unavený a myslím, že je to normální, učitel není robot*. Studenty nechá vyjádřit, snaží se je respektovat: *jinak by to učitel/ka ani nezvládl/a. Myslím, že k žádnému boji nemusí dojít, pokud obě strany respektují určitá pravidla. Pozitivní přístup je ideální, často však bohužel velmi náročný*.

2. Průběh hodiny – pozorování 44 minut

2.00 -2.36 – **učitelka** začíná hodinu opakováním – metodou brainstormingu - **studenti** jsou na tento způsob zvyklí, odpovídají na otázky. Při opakování **student** hlasitě komentuje něco, co vidí na monitoru svého notebooku. Při podrobnějším pozorování je zřejmé, že se nevěnuje poznámkám, ovšem v hodině má dovoleno pracovat s notebookem - **učitelka** ihned okomentuje projev studenta verbálně s doporučením, že doufá, že se věnuje poznámkám. V jistém smyslu vyjádřila, jak to má být, ovšem z pozice pozorovatele to vypadá nedůsledně, vzhledem k tomu, že poté nezkontroluje, co přesně na notebooku dělá - **student** poté s kantorkou spolupracuje, reaguje na otázky, udržuje oční kontakt s učitelkou. Daná strategie napomenutí se ukázala jako účinná.

V některém případě (4.27 – 4.48) **učitelka** hovor mezi dvěma studenty přejde, ovšem po chvíli je zřejmé, že měla situaci pod kontrolou, věděla o jejich chvilkové nepozornosti.

5.00 -5.21 **učitelka** se zvýšením hlasu osloví křestním jménem vyrušujícího studenta. „*Petře, ty tam pořád něco šeptáš.*“. Dále využívá **oční kontakt** a náklon těla směrem k vyrušujícímu studentovi - **student** se ohradí, že se věnuje kreativní činnosti – luštění sudoku - **učitelka** reaguje, že to patří na přestávku, ale také svůj postoj zlehčí, nečeká, zda sudoku uklidí - **student** pokračuje dále v luštění.

8.51 – 9.13 **student** jediný ví pojem, na který se učitelka ptá, ovšem stydí se, nechce ho říci nakonec nahlas - **učitelka** požaduje, s naléhavějším tónem hlasu, aby student opakoval

nahlas, co řekl, s humornou nadsázkou v hlase – **student** neodpoví – **učitel** to vysloví za něj.
9.58 – 10.10 **student** se houpe na židli - **učitel** reaguje nevšímavě.

10.29 – 10.51 na ukázkou přikládám situaci, ve které je znát zainteresovanost studentů do plánované aktivity – dokreslování obrázků, ve třídě je klid. **Učitelka** vykládá instrukce pomalu, srozumitelně - **studenti** neuposlechnou okamžitě pokynu – **učitelka** - přátelsky, ovšem se zvýšeným hlasem studenty vyzve, aby „vyskočili“ a přišli – **studenti** – uposlechnou.

11.22 – 11.24 **studentka** použije vulgarismus - **učitelka** ihned reaguje na použitý vulgarismus studentky – přátelským „*Hanii...*“.

12.05 – 12.14 **student** použije vulgarismus vůči spolužákovi – **učitelka** reaguje – „*ale, ale, ale...*“ a komentuje, že se student má vyjadřovat slušně a jinými slovy.

15.50 – 16.06 **učitelka** reaguje: „*to kecáš*“ na repliku, která nejde z nahrávky identifikovat, ale zřejmě se jednalo o narážku **studenta**, že si v hodině malují často, a argumentuje tím, že ve škole se nevyučuje výtvarná výchova.

16.16 – 16.22 **učitelka** usměrňuje trochu více se škádlící pracovní pár slovy „*v klidu, v klidu*“ – **studenti** se zklidní.

16.32 – 16.50 **učitelka** slovy „*Péťo, věnuj se obrázku*“, chce přimět studenta k práci - **student** se po několika vteřinách zapojí.

23.04 – 23.08 **učitelka** napomene studenty: „*bez sprostěren*“, intonačně jako doporučení.

26.13 – 26 – 25 **učitelka** se doptává k obrázku, kdo je pán, který je vidět, nereaguje na poměrně odvážnou s ironií a nadsázkou v hlase pronesenou poznámku **studentky**: „*No a pak kdo nemá fantazii...ani rybáře nepoznáte.*“ - **studenti** se v tu chvíli docela pobaví a smějí se.

34.15 – 34.24 **student** sedí s nohama v lavici a zároveň se houpe na židli - **učitelka** jeho polohu nekomentuje – **student** učitelku sleduje, jeho pozornost se upíná jejím směrem, působí klidným, neprovokujícím dojmem.

35.13 – 35.24 ve **třídě** je poměrně velký ruch - **učitelka** nereaguje, na druhou stranu je to v čase, kdy mohou být studenti plni dojmů a potřebují mít právě trochu oddech po jedné aktivitě, nedokážou zaměřit pozornost na aktivitu další.

36.42 – 36.51 při dalším úkolu chce **učitelka**, aby studenti zhodnotili, co dělá v hodinách občanské výchovy dobře - na provokativní poznámky **studentů**: „*Nic*“ **učitelka** nereaguje, nechá studenty pracovat dál. V dané situaci se dle mého názoru jednalo o provokaci, učitelka zvolila pravděpodobně klidnější způsob řešení situace, tedy nevyjadřovat se a nerozvříit případný konflikt před koncem hodiny.

37.00 – 37.22 opět lehce provokující poznámka **žákyně** poté, co učitelka chce, aby místo ní hodnotil v hodině sebe, projde bez komentování **učitelky**, učitelka mimo jiné svým nereagováním neprozrazuje, zda se jí taková poznámka dotkla nebo ne. Což je v tomto případě poměrně strategické.

39.02 – 39.14 **učitelka** reaguje na zvýšenou hlučnost, povídání studentů na konkrétního jedince: „*Samostatně Tomáši, samostatně.*“ - **žák** si ovšem ještě chvíli povídá, než utichne, dokončí myšlenku se spolužačkou.

3. Analýza chování učitele a žáků

Žáci

	Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
1.	Bavení se, šum	4
2.	Vulgarismy	3
3.	Drzá, nevhodná reakce	3
4.	Jiná aktivita	2
5.	Neuposlechnutí učitele	2
6.	Pasivita	1

Studenti pracovali převážnou část samostatně nebo skupinově, měli široký prostor k vyjádření, k vlastnímu sebeprojevení apod. Hodina měla klidný průběh (jen 15 projevení problematického chování), měla spád a svižnou dynamiku, což mohlo být způsobeno použitými metodami, nenáročným tématem, také nízkým počtem studentů a rozložením skupiny. Ve třídě bylo několik „šášků“, ovšem nezdálo se, že by někdo chtěl učitelku provokovat vyloženě se špatným úmyslem. Nevypozorovala jsem koalici třídy namířenou proti učitelce, ani projevení soukromé averze studentů směrem k učitelce.

Učitelka

Nonverbální projev: učitelka se po celou hodinu pohybuje po třídě, přibližuje se ke studentům na vzdálenost osobní zóny, udržuje oční kontakt po celou hodinu, zrakem monitoruje všechny studenty, gesta příliš nepoužívá, ruce má často zkřížené na prsou, ovšem mimikou působí uvolněně, spokojeně, často se usmívá, i dost výrazně a nahlas.

Také **verbální projev** působí uvolněně - učitelka pochází z moravského prostředí, což se projevuje dikcí i slovními obraty, v některých případech vyznívá trochu ironicky (0.48 – 2.51), a jakoby se studenty laškovala (0.04 – 0.16), čímž ovšem zlehčuje závažnost úkolu nebo svého postoje. Učitelka hovoří energicky, nahlas, pomalu, vyjadřuje se jazykem studentům blízkým, používá koncovky hovorové řeči (11.00 – 11.03).

Přístup ke studentům: učitelka studenty chválí, oceňuje. (2.30 – 2.36) Pozitivních interakcí mezi vyučujícím a studenty je mnoho, učitelka se studentů ptá, reaguje na jejich podněty, diskutuje s nimi, zajímá se o názor studentů, který akceptuje, nepřevrací, nehodnotí. Přístup ke studentům je pozitivní, otevřený, přátelský, někdy přerůstající až ve familiárnost ve chvíli, kdy mluví o známkách, studenty například až lehce škádlí. Nedůslednost v některých napomenutích během hodiny na mne působí jako snaha zůstat pokud možno „přátelská“ ke studentům (29.19 – 29.30). Za familiérní bych označila protáhlé „Jooo?“ zakončující konec promluvy (33.31 – 33.55).

Metody: studenti jsou aktivizováni řadou metod (brainstorming, dokreslují obrázek, následná diskuze – obhajoba výtvorů, píší hodnocení výuky občanské výchovy).

4. Rozhovor s učitelem

Učitelka se oproti jiným kantorům vyznačuje nízkou dobou praxe. Ve výuce se pohybuje teprve 4 roky. Oproti jiným kantorům se jeví jako méně tolerantní vůči problémovému chování, veškeré uvedené projevy chování v nabídce rozhovoru označuje za takové, že ji dokáže vytočit. Za častější projev studentů než „nohy na stole“ uvádí „houpání na židli“. Nejvíce ji vytáčí **hlasité komentování** nesouvisející naprosto s tématem. Časté řešení problémového chování ji způsobuje, že je pak rozmrzelá, otrávená a nepříjemná na studenty. Na to, zda má učitel ve třídě pořádek, má vliv: *osobnost člověka, přísnost, pedantský přístup, zájem o předmět* apod. „*U nás ve škole má největší autoritu ředitelka.*“ Co kritizuje, je strach žáků před učitelem a návrat fyzických trestů do škol, doslova: „*vůbec si to v dnešní době nedovedu představit.*“

Nadměrný výskyt nekázně na dnešních školách způsobuje mizivá spolupráce školy a rodičů a nedůsledný přístup těchto subjektů.

5. Přístup učitelky k problémovému chování (strategie řešení)

Učitel může **zvýšit hlas, dát nečekanou písemku, nechat žáka po škole atd.** Mezi jí používané metody, které považuje za účinné patří: **vyčítavý oční kontakt, přerušování výkladu, přiblížení se k problémovému žákovi a položení doplňující otázky k tématu, dále pak humor**, ovšem studenta zesměšní málokdy (*musím si být jistá, že to dotyčného urazí*). Ke zklidnění rozhodně nepoužívá zkoušení ani úkoly či necháním po škole. Někdy se studenty **individuálně promluví**. Co se také osvědčuje je **motivování studentů hodnocením aktivity v hodině** – za tři „plusy“ následuje jednička do indexu, za tři „minusy“ (nepřinesený úkol, pomůcka) pětka.

Učitelka oznamuje na začátku roku pravidla: „*Zdůrazňuji studentům, že hodnotím aktivitu v hodině.*“ Bohužel nejsem někdy důsledná v dodržování pravidel, ovšem přestupek v hodině nepřechází nikdy, „*vždy se ho nějakým způsobem dotknu, nějak ho řeším.*“ Pro zvýšení odpovědnosti kladené na studenty volí každoročně společně s žáky **třídní samosprávu** (starostu, místostarostu a pokladníka).

Při výuce využívá i **zážitkových metod**, „*při kterých má příležitost se projevit úplně každý.*“

Ve třídách mívá více problémových žáků s projevy hyperaktivity či nevhodného chování. „*Snažím se o individuální přístup, aby se žák více zapojil a spolupracoval.*“

6. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

Tři studenti ze sedmi se o kantorce vyjádřili bez výhrad pozitivně: „*jistá; ví, o čem mluví; nechte informace; říká nám zajímavé věci; dobrý výklad.*“

Tři studenti měli kritické připomínky: „*je náročná; chce vědět i to, co nemůžeme vědět; je namyšlená v tom smyslu, že se tváří, že nás má přechtený, že nám vidí do psychiky; někdy si zbytečně neoblíbí žáka.*“

Analýza výsledků dotazníku pro žáky

Kvůli nízkému počtu respondentů nepozoruju téměř žádné výrazné odlišnosti od přístupu studentů z jiných kazuistik. V otázce věnované řešení problémového chování se ovšem objevila nová strategie – *zkrátit výuku* (2 z 6 studentů). Jinak vznik problémového chování připisují rovnoměrně – jak několika *problémovým studentům* (2), tak *učiteli*, který si neumí ve třídě zjednat pořádek (2). V této třídě se 2 ze 6 jedinců vyjádřili, že za nekázeň může jeden jmenovaný jedinec. Jeden respondent uvedl zajímavý poznatek, že je *ve třídě dobrý kolektiv, tak se baví a nedávají pozor*. Náзор na strach před učitelem je v této třídě také poměrně vyrovnaný – někteří žáci psali důvody proč ano i proč ne (2). Pro vhodnost strachu před učitelem se vyjádřili 2 studenti, 3 pro nevhodnost. Pokud souhlasí s tím, že je lepší, když se žáci učitele bojí, uvádějí, že mají žáci respekt. Důvody proti strachu jsou: *nesoustředěnost na výuku* (2), *strach chodit do hodin* (2). Většina třídy (6) je proti zavádění fyzických trestů, ovšem neopomíjejí, že *někdy by jich bylo třeba* (2). Jako nejčastější negativum (3) uvádí, že by se násilí obrátilo proti učitelům a žáků by pravděpodobně ubylo (1). *Žádný učitel nemá proč mlátit cizí děti nebo studenty, je to barbarství. Nebudeme se přeci vracet k zastaralým metodám.*

K charakteristikám učitele, který je respektován, zdůraznili studenti oproti jiným kazuistikám věk – učitel má být *starší* (4) a má být *vzdělaný* (3) a *trpělivý* (2). Vzdelanost, výše věku jako důležité vlastnosti pro udržení kázně uvedla většina (5) studentů. Šest studentů se domnívá, že při vyšším věku učitele je méně problematického chování ve třídě. Tato informace koreluje s faktem, že na této škole je průměrný věk učitele vyšší (nad 40).

Studenti vymysleli nevídaně pestrá příčina zvýšeného výskytu nekázně. Největší díl připisují *době* (3), ale také *dnešní drzé mládeži* (2), *špatné výchově*, tomu, že *rodiče nemají na děti čas*, *pokrokovou technikou*, *nezájmem o učení*, *vládou i absencí respektu vůči učitelům*.

7. Závěr

Z výše uvedené kazuistiky vyplývá, že vhodná strategie je třídu neustále monitorovat, nepřecházet bez povšimnutí některé nepozornosti, student musí vědět, že si jej učitel stále všímá. Učitel může přejít chvilkové bavení dvou studentů, ale měl by o tom vědět, aby mohl, pokud přeroste učitelovu hranici tolerance, ihned informovat studenty a povídání zastavit.

Měl by dávat jasně najevo, co učitel myslí vážně, a trvat na splnění svého požadavku na studenty, jinak je možné, že doporučení bude zlehčeno a učitel může být brán za nedůsledného.

Výuka byla vedena pestrým způsobem, učitelka dávala najevo svou pozitivní náladu, zajímala se o studenty různým doptáváním, dala prostor k vyjádření. Celkově mi atmosféra ve třídě připadala příjemná, kooperující, ovšem hodina byla vedena volnějším způsobem vzhledem k nenáročnému, relaxačnímu tématu, učitel byl ve svých pokynech mírný, vstřícný, přátelský. Otázkou je, zda by stejným stylem šlo zvládnout nějakou vypjatou situaci.

Studenti až na výjimky (1 student lušticí sudoku) spolupracovali, na tento zážitkový způsob výuky jsou v rámci občanské výchovy zvyklí. Problémovější student (často jmenovaný v dotaznících) namítal, že si v hodinách skoro pořád kreslí.

Na této ukázce je vidět rozdílný přístup k dodržení kázně vzhledem k věku učitele. Domnívám se, že z této stejně jako u učitele Kazuistiky č. 6 je zřejmé, že mladší učitelé jsou k dodržování pravidel shovívavější.

4.1. 8 Kazuistika č. 8

1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli

Následující případová studie popisuje hodinu druhého ročníku výučního tedy ne maturitního oboru Střední odborné školy potravinářské v Písnici. Videonahrávka

zaznamenává půlenou třídu, mají třetí hodinu, v učebně je přítomno 13 žáků (4 dívky, 9 chlapců), průměrný věk je 17 let. Jedná se o hodinu Komunikace ve službách, která se úzce vztahuje ke studované profesi studentů – tedy profesi kuchař, číšník.

Vyučující je šestapadesátiletá žena (K7, viz Tab.4 s. 51), s bakalářským vzděláním, vyučuje odborné předměty, ve školství se pohybuje 23 let. Problematické chování je pro ni situace, kdy „*musí reagovat na vyrušování a nepozornost více než dvou studentů, kdy takové chování narušuje její výklad a ruší ostatní v učení*“. Oblečená je neformálně, v černých kalhotách, svetru a teniskách, vlasy jsou ostříhané nakrátko. Výrazná je úprava jejích nehtů. Učitelka má tuto třídu ráda, je jejích třídní profesorka.

2. Průběh hodiny – pozorování 28minut

2.58 – 3.08 na tomto úseku můžeme sledovat, že **několik jedinců** se potichu spolu baví, nedávají pozor - **učitelka** vysvětluje popis cesty na plánovanou exkurzi. Ovšem vyrušování je téměř neslyšné a učitelka je zabraná do vysvětlování cesty. Každopádně studenty v danou chvíli nijak nenapomene. Není to situace, ve které by bylo potřeba stoprocentního klidu.

6.30 – 6.42 opět drobná **nepozornost studentů** ze stejné lavice. Komentářem se spolužákem ovšem nenarušili celou třídu a podle rozhovoru na takové „uvolnění“ **učitelka** nereaguje, protože to nepřehlušilo její výklad. **Žák** v zeleném tričku je navíc kantorkou označován za hyperaktivního, dává mu proto prostor, aby se mohl vyjádřit.

09.49 – 10.31 **ve třídě** se rozvine postupně diskuze nad otázkou, na co vše se při pohovoru může zaměstnavatel ptát. Mezi studenty vznikne poněkud šum - **učitelka** je nucena trochu zvyšovat hlas, ovšem neokřikuje ihned studenty, nechá je projevit a pouze je nakonec usměrní svým shrnujícím názorem.

12.00 – 12.13 **student** v záběru (zelené tričko) se houpe na židli, jí svačinu - **učitelka** tuto situaci nijak nekomentuje.

12.37 – 12.52 **učitelka** reaguje na nějakou poznámku studenta (na slova „*tak čau*“, která ovšem neslyšela) a která ale rozesmála **všechny studenty**, učitelka s ním hovoří zpříma, v legraci, ale cíleně: „*Prosim? Kam se koukáš? Něco jsi tam říkal, tak reaguju...*“ čímž **studenta** uklidní.

14.26 – 14.31 **studentka** odpovídá poněkud hovorovým způsobem jako kamarádovi: „*Zkušební doba, ne?*“ - **učitelka** ovšem nereaguje na formu komunikace, ale reaguje souhlasně na správnou poznámku.

18.43 – 18.50 **bavení se studenta** s druhým studentem, ponecháno **učitelem** bez komentáře.

19.57 – 20.15 na snímku je zaznamenáno „pohodlné posezení“ jednoho **studenta** – **učitelka** jej nenapomíná.

22.00 – 22.39 **studenti** jsou hlučnější, hovoří spolu sice k tématu, ale s humornou nadsázkou a již vyrušují výklad učitele - **učitelka** po chvíli přestává hovořit, **studenti** si ihned uvědomí, že je to kvůli nim a ztiší se. Ovšem na celé třídě je znát, že jsou již unavení a pozornost opadáva (studenti se baví na více místech ve třídě). Učitelka opět přestane ve výkladu, což ke zklidnění pomáhá.

22.50 – 23.20 **učitelka** se dotazuje na jméno drahé restaurace - **ve třídě** zavládne značný šum - **učitelka** se nesnaží ruch nějak urovnat - **studenti** se v danou chvíli překřikují.

25.35 – 25. 48 opět poměrně hlasitý komentář **dvou studentů** sedících u okna - **učitelka** jim nevěnuje přílišnou pozornost.

26.08 – 26.19 **učitelka** napomíná „živějšího“ studenta v zeleném tričku, který si dává papír na hlavu klidnou nadlehčující otázkou: „*Filipe..., je ti zima na hlavu?*“ - přiměje **studenta**, aby papír sundal. Zároveň nonverbálně se upřeně na něj zahledí, napřímí a vyčká reakce studenta.

3. Analýza chování učitele a žáků

Žáci

	Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
1.	Bavení se	5
2.	Hluk	2
3.	Drzý komentář, neslušný projev	2
4.	Jídlo	1
5.	Houpání na židli	1
6.	Nevhodná poloha studenta	1

Ve třídě se vyskytlo z obecného hlediska jen několik typů problematického chování (13). Celkově ale rušivé chování tempo výuky nezpomalovalo a studenti vnímali výklad a byli „vtaženi do děje“. Problematické chování, vyrušování se vyskytuje převážně u jediné dvojice. Atmosféra ve třídě je naplněna zájmem o vykládanou látku a třída působí poměrně ukázněným dojmem. Ze záznamu je vidět, že studenty aktivita zaujala, že se snaží dávat pozor. Nižší výskyt problematického chování je možné přičítat menší náročnosti vyučovacího předmětu. Další proměnnou mající vliv na klid v hodině může být pozitivní vztah studentů k vykládající učitelce a nízký počet studentů v hodině.

Učitel

Nonverbální projev: učitelka působí velmi sebejistě, při výuce stojí rovně, s lehce vyzdvihnutou bradou vzhůru, což působí dojmem nadřazenosti. Mluví pomalu, zřetelně,

srozumitelně a poměrně nahlas. Učitelka se při výkladu pohybuje, tělo je v aktivním postavení. Udrhuje stálý oční kontakt s celou třídou. Používá vhodná gesta i mimiku. Během hodiny se často směje. Její sebevědomé a energické vystupování budí dojem, že ji práce baví.

Verbální projev: výklad je zajímavý, hraje si i s melodií hlasu. Často kladé otázky a nechá na ně studenty odpovědět. Učitelka se studenty komunikuje, ptá se obecně všech či jmenovitě jednotlivých studentů křestním jménem. Pochválí invenci studenta slovy výborně, nonverbálně pokývnutím hlavy. V hodině se probírá aktuální téma - pohovor do zaměstnání – učitelka uvádí různé konkrétní situace, které mohou při pohovoru nastat, vedle výkladu použije i přehrávání pohovoru se studentem – dobrovolníkem, který hraje uchazeče. Hodina působí zábavným dojmem.

Hlavní **metodou výuky** je výklad, ale snaží se ho zpestřovat spoluprací se studenty.

4. Rozhovor s učitelem

Učitelka se označuje za spíše přísného či důsledného kantora. Svůj vztah k práci hodnotí slovy „nemohla bych dělat nic jiného“, „mám ráda také ten kontakt s mladými lidmi“.

5. Přístup učitele k problémovému chování (strategie řešení)

Problematické chování, které se ve třídě objeví, vztahuje na sebe, **sebereflektuje**, co udělala špatně, že se daný student choval tak, jak se choval. Vždy dá prostor pro to, aby student řekl svůj názor, proč je nespokojený apod. **Pravidla** studentům na začátku školního roku **říká** - *například říkám, kdo končí hodinu apod.* Domnívá se, že nejlepšími učiteli jsou ti, kteří „*mají autoritu, umí si dělat legraci a trvají na tom, aby žáci uměli to, co je učí.*“ Pokud to jde, přátelskému vztahu se studenty se nebrání: „*Někteří studenti za mnou chodí i po třech letech.*“ Ve třídě se chová přirozeně, **říká i svoje pocity**, pokud ji studenti rozčílí. Studenti se o kantorce vyjádřili, že je někdy náladová. Z rozhovoru také vyplývá, že občas vůči žákům **použije vulgarismy**.

Nekázeň připisuje sociálně nízkému postavení učitele ve společnosti.

Za stěžejní pro absenci problematického chování považuje uvědomit si, že **studenti se taky potřebují pobavit** a že by se měl učitel **snažit naučit to, co naučit má**.

Rušivého, hyperaktivního studenta se snažím **zaměstnat, komunikovat s ním**.

6. Zpětná vazba studentů a analýza dotazníku

Vztah k paní učitelce mají studenti neutrální (5) (*někdy to jde, normální, bez problémů*), pozitivní (2) (*mám ji rád/a*), 4 studenti na otázku neodpověděli. Další studenti se o

učitelce vyjadřují pozitivně: *je s ní sranda; líbí se mi, jak je rázná a upřímná; když potřebujem, pomůže, brání nás jako třídu; má respekt a dobrý výklad*. Kritizují používání vulgarismů: *občas se mi nelíbí, že nám nadává; je v pohodě, když nám nechce zrovna ukopnout hlavu*.

Výsledek analýzy dotazníku pro studenty

Oproti jiným vyplněným dotazníkům, kde se studenti dokázali košatě vyjadřovat v dlouhých souvětích k dané tématice, v dané třídě byla znát potíž se zobecněním vlastního názoru, zaznamenala jsem nízkou návratnost vyplněných dotazníků, tudíž lze vyvozovat, že ve třídě se vyskytují i méně inteligentní studenti či je daná tematika nezajímala.

Z 13 studentů 9 studentů připisuje vinu žákům. Jedna třetina studentů se domnívá, že za nekázeň ve třídě může učitel. 44% uvádí že je pro kázeň dobré, když se student učitele bojí, 22% uvádí ne. Oproti většinou odmítavému přístupu většiny studentů ostatních škol v této třídě se vyskytuje větší příklon k zavedení trestů, respektive je názor pro zavedení přesně 50 procent. Za důležité hodnoty učitele, kterého by respektovali, považují to, aby respektoval on je (2). 4 studenti uvedli konkrétně paní učitelku z této kazuistiky.

7. Závěr

Učitelka působí autoritativním dojmem, svým aktivním postavením, neustálým sledováním studentů – očním kontaktem. Zároveň dává najevo svůj pozitivní přístup k výuce, používá humor i nadsázku při reakcích na poznámky studentů. Je připravena na reakce studentů, poskytuje velký prostor pro to, aby se studenti projeví. Mezi učitelkou a žáky existuje propojení a probíhá zde řada interakcí. Studenti kantorku sledují a dávají jí dobrou zpětnou vazbu. Učitelka používá příklady ze života a mění aktivitu v hodinu. Vedle výkladu i scénku, diskuzi a zápis. V jejím případě je největším kladem pohotovost, připravenost na reakce. Sama připisuje úspěch při řešení problematického chování používání humoru a utnutí nekázně ihned v jejím zárodku. Důležité je umět se také zeptat studentů, v čem vidí problém, vyslechne si jejich připomínky, **na studenty tedy klade odpovědnost**, dokáže je respektovat a na začátku školního roku říká svá pravidla.

4.1. 9 Kazuistika č. 9

1. Základní informace o třídě a studentech a učiteli

Ve třídě je 20 studentů, je zde poměrně rovnoměrné zastoupení mužů (13) a dívek (7) ve věku od 18 do 23 let. Největší zastoupení zde mají devatenáctiletí studenti. Prostorově se

jedná o klasickou třídu, ovšem se dvěma řadami, ve kterých mohou studenti sedět po třech – mezi řadami je ulička. Jedná se o hodinu cestovního ruchu v prvním ročníku nástavbového studia státní Střední odborné školy potravinářské v Písnicích. Vyučující je učitelka z Kazuistiky č. 8 (K7, viz Tab.4 s. 51).

2. Průběh hodiny – pozorování - 25 minut

00.10 – 00.33 **ve třídě** je na začátku hodiny lehký šum, ovšem velmi jemný – **učitelka** se věnuje docházce, ptá se na chybějící studenty – **několik žáků** s ní komunikuje – **třída** se postupně zklidňuje sama bez nutnosti zásahu učitelem.

2.10- 2.18 **učitelka** se ptá – odpovídá **více studentů**, nehlásí se – **učitelka** je nenapomíná.

7.49 – 7. 54 **student** odpovídá na otázku učitelky, odpověď není správná, několik studentů to okomentuje – **učitelka** se nevěnuje vpadnutí do řeči ostatních studentů, reaguje pouze na špatnou odpověď studenta - **třída** se ztiší sama.

12.22 – 12.35 při výkladu učitelky je vidět, že spolu **dva žáci** velmi potichu komunikují, ale tak, že to nevyrušuje hodinu – **učitelka** jejich chování neuklidňuje.

12.37 – 12.43 **učitelka** se ptá – je slyšet **odpověď několika studentů** vyslovenou najednou – **učitelka** nekomentuje, uzavírá jejich správnou odpověď.

12.45 – 12.50 **učitelka** se ptá – odpovídá **několik studentů** – **učitelka souhlasí** s odpovědí.

13.59 – 14.06 **učitelka** se ptá – **žákyně** odpovídá bez vyvolání – **učitelka** souhlasí s odpovědí, vykřiknutí nekomentuje.

16.12 – 16.24 **učitelka hovoří** – **ve třídě** je slyšet bavení – **učitelka** bavení přehlíží, vykládá dál.

16.35 – 17.00 **učitelka** hovoří – **ve třídě** je slyšet šum – **učitelka** hovoří dál, nezklidňuje šum – **třída** se zklidňuje sama.

17.17 – 17.30 **učitelka** se ptá – **žákyně** odpovídá bez vyvolání – **učitelka** souhlasí s odpovědí, vykřiknutí nekomentuje – **třída** se uklidní sama.

18.39 – 18.52 **učitelka** se ptá – **žáci** vykřikují odpovědi – **učitelka** nekomentuje vykřikování, pouze zdůrazňuje správnou odpověď, pokračuje výkladem se slovy *prosím vás...* - **třída** se zklidňuje.

19.01 – 19.17 **učitelka** se ptá – **žáci** vykřikují odpovědi – **učitelka** nekomentuje vykřikování, věnuje se odpovědím.

20.47 – 20.55 **učitelka** se ptá – **žáci** vykřikují odpovědi – **učitelka** nekomentuje vykřikování, věnuje se odpovědím.

21.09 – 21.32 **učitelka** hovoří ke studentům – **ve třídě** je slyšet větší šum a smích ze strany studentů – **učitelka** hovoří dál, zareaguje na bavení a ptá se k tématu: „*Kam ty pojedeš?*“ – **student** reaguje – **učitelka** se směje spolu se studenty.

21.37 – 22.00 **učitelka** hovoří – **ve třídě** je slyšet hlasitější bavení jednoho či dvou studentů – **učitelka** nenapomíná, pak vyvolává jiného studenta – **ve třídě** je klid.

22.21 – 22.44 **učitelka** hovoří – **ve třídě** je slyšet hlasitější bavení jednoho či dvou studentů – **učitelka** nenapomíná, pak vyvolává studenty, komunikuje s nimi – šum **ve třídě** utichá.

23.43 – 24.30 **učitelka** se ptá – **žáci** vykřikují odpovědi – **učitelka** nekomentuje vykřikování, věnuje se odpovědím – **ve třídě** je nepřehledná situace, kdy mluví více studentů dohromady, i když je to situace vzniklá pravděpodobně pod vlivem zajímavosti tématu – **učitelka** se po sléze ujímá slova – **třída** utichá.

24.52 – 25.05 **učitelka** pokládá otázku – **student** odpovídá, ovšem pak je slyšet ve třídě ještě bavení – **učitelka** mluví dál aktuálně k tématu – **třída** utichá.

3. Analýza chování učitele a žáků

Žáci

Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
Vykřikování	6
Bavení se	7
Šum	3

Ve třídě panuje po většinu natáčení výrazný klid, a to i ve chvílích, kdy se učitelka otáčí k tabuli, aby něco napsala apod. Všichni studenti mají od začátku připravené bez vyzvání psací potřeby, sešity apod. Studenti sice během hodiny několikrát vykřikují, rušivé chování se vyskytlo celkem v 16 případech, ale ze záznamu je zřejmé, že někteří studenti se hlásí. Studenti vykřikují také ve stavu diskuze, v situaci, kdy učitelka žádá jednoslovnou odpověď – odpovídání bez hlášení studentů, může být oživení výuky. Pokud se atmosféra třídy uvolní nějakým situačním vtípem, studenti se umí sami zpět zklidnit.

Učitelka (viz také Kazuistika č. 8)

Nonverbální chování: pohyb v této třídě byl oproti druhé třídě omezenější – učitelka hovoří k žákům ze židle, sedí v levé části třídy za katedrou, případně stojí vedle katedry, opírá se rukama o stůl, pokud hovoří s žákem, udržuje s ním oční kontakt, pokyvuje hlavou, pokud souhlasí s odpovědí, při výkladu si pomáhá rukama – názorně a výrazně počítá na prstech

apod., při výkladu se snaží sledovat celou třídu. Jemným vysunutím brady dává najevo nadřazenost.

Verbální chování: učitelka hovoří nahlas, srozumitelně, občas udělá zdůrazňující pauzu, ovšem její výklad je poměrně monotónní, s hlasem si nehraje.

Přístup ke studentům: učitelka je pozitivní (směje se se studenty), studenty oslovuje křestním jménem, tyká jim. Verbálně žáky chválí slovy *výborně* apod.

Celá **hodina byla vedena formou** opakování látky z minulé hodiny prostřednictvím otázek určeným žákům, které si konkrétně vyvolává, a formou výkladu. Jednalo se ovšem o atraktivní téma cestování. Učitelka volí aktuální příklady.

4. Rozhovor s učitelkou (viz Kazuistika č. 8)

5. Přístup učitele k problémovému chování (strategie řešení)

Strategií učitelky je zaměstnat studenty dotazy, rušivé chování přehlíží, pokračuje ve výkladu, případně ho zpomalí, jakoby v něm vyčkává na klid, případně začne hovořit o nějakém zajímavém, jiném tématu.

6. Zpětná vazba a výsledky dotazníku pro studenty

Oblíbenost učitelky je uváděna téměř v 80%. Ze zpětné vazby žáků vyplývá, že žáci považují učitelku za pro ně autoritativní. *Mám ji rád/a (4) má autoritu, respekt, od začátku si zjedнала pořádek (11) má zajímavou výuku, vede hodinu tak, abychom se toho co nejvíce dozvěděli, užitečné rady z praxe (6) ráda pomůže (2) většinou je usměvavá, což je příjemné (1).*

Negativní reakce se týkaly její náladovosti a používání vulgarismů: *občas zbytečně přísná (1) někdy náladová, nelíbí se mi, že někdy nadává (2) nemám ji moc rád, přijde mi falešná (1).*

Analýza výsledků dotazníku pro žáky

Oproti jiným kazuistikám se studenti této vyjadřují o jako nejlepší strategii proti výskytu problematického chování o sankcích a trestech (11) a přiměřené autoritě (4). Polovina třídy se domnívá, že za rušivé chování můžou někteří spolužáci a druhá polovina klade vinu na učitele. Dále přesně polovina se domnívá, že je vhodné, aby se student učitele bál. Oproti jiným kazuistikám se výrazně vyslovuje pro přísnost (14) spíše než pro volnější pravidla. Pravděpodobně mají dobrou zkušenost s důsledností u paní Jiřiny. Vzdělanost vidí

jako pozitivní hodnotu pro eliminaci rušivého chování 15 studentů. Všichni studenti zdůrazňují důležitost nastavení pravidel učitelem.

7. Závěr

Studenti této třídy vykazují obrovskou sebekázeň. Učitelka nemusí v hodině kázeňsky zasahovat, třída se zklidňuje sama. Učitelka vykládá zajímavou látku, studenti k ní mají dle zpětné vazby velmi vřelý vztah. Veškeré rušivější chování se odvíjí od zaujetí studentů tématem, ke zklidnění stačí poklesnutí hlasu či přestat mluvit nebo naopak ve zvýšené poloze hovořit dál.

4.1.10 Kazuistika č. 10

1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli

Následující nahrávka hodiny je specifická tím, že je natočena na odlišném typu školy než je většina ostatních kazuistik. Jedná se o mimopražskou a poměrně prestižní Střední školu stavební ve Vlašimi. Podmínky pro splnění přijímacích zkoušek jsou oproti jiným školám obtížnější. Studenti nebyli předem upozorněni, že budou natáčeni. Hodina zachycuje první vyučovací hodinu, hodinu matematiky. Charakteristická je nepřítomnost dívek a poměrně vysoký počet žáků (24) ve věku 17, 18 let.

Vyučující je muž (K5, viz Tab.4 s. 51) s kratší praxí v oboru (4 roky). **Za problematické chování** považuje **nepořádek** ve třídě, v lavicích, dále **hulvátské chování** mezi žáky a **sprostá slova**. Třidu považuje za „živější“, ovšem v den natáčení chyběl nejproblematictější student. Třída je uspořádána klasickým způsobem, lavice jsou ve třech řadách, studenti sedí po dvou či samostatně.

2. Průběh hodiny – pozorování

00.04 – 00.32 **ve třídě** je před příchodem učitele mírnější šum – **učitel** při vstupu do třídy vysloví příjmení studenta – **třída** zaregistruje příchod kantora a studenti vstávají, aby učitele pozdravili – **učitel** se postaví před katedru – **ve třídě** je lehčí šum a smích – **učitel** osvětlí přítomnost kamery v hodině s lehkou nadsázkou a humorem – **třída** poslouchá – **učitel** dá pokyn k posazení – **studenti** se posadí, je mezi nimi mírný šum – **učitel** nereaguje.

00.35 – 1. 26 **studenti** přicházejí po zvonění – **třída** reaguje tlumeným smíchem, dále je ve třídě slyšet tiché bavení mezi studenty – **učitel** nenapomíná, věnuje se docházce a nahlas dává

pokyn k sundání židli v okolních lavicích – **studenti** uposlechnou pokynu – **učitel** se dále ptá služby na chybějící, službu oslovuje křestním jménem – **třída** se postupně sama zklidňuje.

1.36 – 1.52 **ve třídě** je opět zvýšený neklid, skupinka 4 studentů u okna spolu hovoří – **učitel** se věnuje pouze docházce, hluk nekomentuje – do třídy vejde další opozdilý **student** – **třída** se zasměje – **učitel** situaci nekomentuje.

2.06 – 2.12 **učitel** přikáže zpozdlé přichozímu studentovi, aby sundal židli – **student** vysvětluje, proč přišel pozdě – **učitel** souhlasí, ale trvá na sundání židle a důrazně na ní ukáže rukou: „*Jasně, ale sundej tu židli.*“ – **student** uposlechně – **ve třídě** je šum.

2.25 – 03.03 **učitel** začne hovořit o tématu hodiny – **ve třídě** je stále hluk – **učitel** hovoří dál, zjišťuje, zda studenti mají zadání úloh k práci nečeká na klid – **studenti** otevírají sešit a listují v něm, situace není příliš přehledná, kdo odpovídá nebo ne, neklid se postupně zmírňuje – **učitel** zaujímá pozornost: „*Poslouchejte, válec dneska končíme.*“ – **studenti** poslouchají.

3.31 – 3.40 **student** nemá zadání k výpočtu úloh, sedí sám – **učitel** s mírně lhostejným tónem a gestem mávnutí ruky sděluje, aby si student vzal židli, že u spolužáka není – **student** uposlechně.

04.17 – 04. 30 **učitel** s úsměvem komentuje jinou pozici studenta, než ve které má sedět: „*Michale, kam ses mi dneska odstěhoval?*“ – **student** zdůvodní – **učitel** upozorní: „*Michale, jedno slovo navíc, tak udělám change.*“

08.05 – 08.10 **učitel** spolupracuje se studentem při výběru žáka ke zkoušení (žák má říct nejprve číslo a pak stranu, podle toho učitel vyvolává žáka ke zkoušení) – **žák** ihned neodpověděl – **učitel** zvýší hlas a zopakuje otázku, oslovuje příjmením – **student** odpoví.

8.15 – 10.23 **dva žáci** dávají učiteli sešit ke kontrole úlohy – **ve třídě** vznikne ne příliš hlasitý šum, uvolnění atmosféry po nejistotě, zda budou vyvolání – **učitel** třídu nezklidňuje, věnuje se studentům, **třídu** zklidní napsáním výsledků na tabuli.

12.48 – 12.59 **učitel** „**trestá**“ **žáka lehkým šťouchnutím do hlavy papíry**, aby se nebavili – **studenti** se s úsměvem a překvapením dívají na učitele – **učitel** se pak ještě otočí: „*Pavle, nežvaň do toho Daniela, víš jak je na tom s matikou.*“ Pak se usměje.

15.08– 15. 12 **učitel** nahlas napomene studenta, který si pravděpodobně četl něco v lavici: *Michal se tady už nudí a učí se češtinu.* – účinek tohoto napomenutí na studenta není zřetelný.

16.39 – 17. 27 **ve třídě** je znát střídavě hlasitý střídavě mírný šum a bavení v rámci kontroly příkladu – **učitel** studenty nezklidňuje, věnuje se opravě sešitů dvou studentů.

17.44 – 18.23 **ve třídě** je hluk – **učitel** se ještě věnuje kontrole sešitu studenta, posléze žádá o předvedení výsledků studenta: „*Výsledky nám řekne Michal, Michale mluv.*“ – **student** diktuje výsledky – **ve třídě** je stále neklid – **učitel** třídu neurovnává – **třída** se zklidňuje sama.

19.13 – 19.50 **učitel** diktuje téma nové hodiny - **ve třídě** je stále trochu ruch, baví se více studentů – **učitel** se otočí – ale napomene pouze jednoho studenta: „*Michale, já vím, že jednička z matematiky dovede pohnout s tvou psychikou..., nicméně zkus to ztlumit.*“ – **žák** přestane mluvit, usmívá se.

19.57 – 20.00 **student** pije – jakmile zjistí, že se na něj učitel dívá, chce pití uklidit – **učitel** studenta napomíná s ironií v hlase: „*Nechceš to bumbání uklidit?*“ – **student** pití dává stranou.

22.35 – 22.47 **student** je vyvolaný, hovoří, říká špatnou odpověď, ostatní studenti vykřikují odpověď správnou a smějí se – **učitel** to uzavírá nějakou vtipnou připomínkou, nekomentuje vykřikování.

27.23 – 28.26 **mezi čtyřmi studenty** v předních lavicích vznikla zřetelná diskuze – **učitel** zasáhne tak, že **zaměstná** jednoho **studenta**: „*Nováku nadiktuj nám odpověď, ty jsi dneska nějaký veselý.*“ – **student** reaguje, ovšem neví, jaká byla otázka – **učitel** kárá studenta, že otázku měl vědět – **student** odpovídá.

29.26 – 29.38 **ve třídě** je slyšet bavení se studentů, ovšem šeptem – **učitel** píše zadání úlohy na tabuli, na vyrušování nereaguje, začne hovořit o příkladu – **studenti** se utiší.

31.00 – 31.24 **učitel** položí otázku: „*Je tady někdo, kdo ví obvod podstavy?*“ – **studenti** si lehce šeptají – **učitel** vyvolá studenta – **student** odpoví, někteří studenti se začnou potichu bavit, jeden student bez přihlášení na učitele promluví – **učitel** pochválí studenta, šum neztíší, nahlas zopakuje údaj důležitý pro další výpočet, tím zklidní třídu.

32.19 – 32.44 **student** nepracuje, začne se bavit s jiným – **učitel** se věnuje jinému studentovi, nenapomíná studenty.

36.19 – 36.30 **učitel** se vzdálí od popředí třídy dozadu, kde vysvětluje studentovi postup řešení – **ve třídě** je slyšet nárůst šumu oproti předchozí části hodiny – **učitel** na šum nereaguje – jakmile se učitel začne pohybovat – **studenti** se ztiší.

36.44 – 37.06 **ve třídě** se zvýšil šum při řešení zadaného příkladu – **učitel** chodí po třídě – zvýšení hluku nekomentuje, věnuje se řešení příkladu – **studenti** v lavicích se snaží příklad vypočítat, jeden student se hlásí, zda má správný výsledek – **učitel** se mu věnuje, za několik vteřin zvoní.

3. Analýza chování učitele a žáků

Žáci

	Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
--	---	-----------------

1.	Bavení se, šum	12
2.	Drzé, neslušné chování, neuposlechnutí	3
3.	Vykřikování	2
4.	Čtení jiného materiálu, předmětu	1
5.	Pití	1

Šum, který se v této třídě vyskytoval byl o mnoho méně hlasitý a rušivý než v jiných kasuistikách. Rušivé chování je zaznamenáno celkem 19 krát. Hodina je naplněna pracovní atmosférou. Třída respektuje a následuje pokyny učitele. Zapisují si do sešitu apod. Na napomenutí učitele studenti ve třídě reagují vesměs pozitivně, s úsměvem a uposlechnutím. V této hodině se oproti jiným hodinám vyskytuje jen málo rušivých momentů. Je možné tento znak připsat vlivu muže v této hodině či také charakteristice předmětu – při matematice je třeba značné koncentrace, žáci jsou nuceni více psát a o to méně diskutovat.

Učitel

Nonverbální chování: učitel je v hodině aktivní – pohybuje se po celé třídě, chodí i při výkladu, verbální projev doplňuje gesty, která nejsou příliš výrazná, pohybuje se pomalu jakoby rozvážně a klidně. Většinu hodiny se tváří neutrálně, občas se na studenty usměje. Přibližuje se ke studentům, kontroluje jejich práci, ke zklidnění použije i lehký šťouchanec papíry.

Verbální chování: učitel mluví velmi hlasitě, srozumitelně, v průběhu hovoru nemění příliš výšku hlasu, hovoří poměrně monotónně – jeho hlavní projev v hodině je zadávání úkolů, vysvětlování, kontrola. Podává jasné instrukce. Chování žáků nijak nekomentuje, studenty oslovuje spíše křestním jménem, někdy příjmením. V jeho verbálním projevu se místy objeví hovorový výraz („hele“). Již na začátku natáčení mě učitel prosil o případné vymazání některých jeho výrazů, jejichž používání může být pro některé pedagogy nepřijatelné. Učitel přiznává, že někdy používá i vulgarismy. Umí si citlivě udělat ze studentů legraci, rozesmát je. Za svou chybu při výpočtu se dokáže omluvit. Strategie je tedy některé rušivé chování přehlédnout, vyžádat si pozornost mluvením k tématu, o pozornost případně požádat například výrazem „poslouchejte“. **Okomentuje** změnu v chování studentů, **použije výhružku** pro případné problematické chování. Pozornost a klid si zjednává také zvýšením hlasu.

Přístup ke studentům: se studenty komunikuje poměrně familiérně, s hovornými až přátelskými výrazy: „Co je, cože?“ apod. Ovšem z průběhu hodin je zřejmé, že si od studentů udržuje odstup, dává najevo svou nadřazenost – například gesty (na začátku hodiny – mávne rukou k židli se slovy: „Si vezmi tady židli.“ Ve chvíli, kdy mluvil se studentem. Z výuky je znát, že k jeho strategii patří **rozsazování**. Při hodině matematiky zde proběhlo málo

výrazných interakcí, komunikace probíhá spíše individuálně s jednotlivými žáky při kontrole výpočtu apod. Protože jsou studenti celou hodinu zaměstnáni psaním, vyskytuje se zde v průběhu výuky méně rušivých momentů, než v hodinách, kde se připouští diskuze.

Jeho základními metodami je **výklad a samostatná práce**.

4. Rozhovor s učitelem

Učitel se vyznačuje kratší praxí, **vztah k práci má pozitivní**. Z problematického chování mu vadí **používání mobilů i šum v hodině, vulgarita** apod., příklady uvedeného chování jako jsou „nohy na stole“ nebo „hraní hry“ ve svých hodinách ještě nezažil. Na začátku školního roku **sděluje** studentům hlavní **pravidlo** - *mluví jen jeden, ostatní poslouchají*. **Pravidla důsledně dodržuje**. Studentům zásadně **nesděluje svoje pocity**, není to dle něj taktické. Problematické chování způsobují dle něj *někteří slabší jedinci, je pro ně náročné vydržet, řeší to zlobením, třídní kašpar*. Studenty v hodinách se snaží respektovat, v určitých aktivitách jim nechává odpovědnost, například při plánování školního výletu. Tvrzení, že škola je místem neustálého boje mezi učitelem a žákem, nevěří, ovšem také se nedomnívá, že by mezi učitelem a žákem mohl existovat přátelský vztah.

5. Přístup učitele k problémovému chování (strategie řešení)

Za základní strategii považuje **znalost vyučovacího předmětu, zdravé sebevědomí a přirozenou autoritu**. Při řešení problematického chování nepoužívá žádné sankce, nemyslí si ani, že je vhodné, aby se studenti učitele báli. Účinný mu připadá především **humor**. Učitele, který je respektován si představuje jako někoho, kdo umí *být nad věcí, neučit tzv. na plný plyn, nechat žáky trochu oddechnout, uvolnit výuku vtipem, chovat se ke všem stejně, nepoužívat jejich slovník*. Ke zlepšení školní kázně by stačila povolit *obyčejná facka*.

6. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

V dané třídě studenti zpětnou vazbu na učitele nedělali, v této počáteční fázi výzkumu jsem o této metodě ještě neuvažovala, byl administrován pouze dotazník.

Oproti jiným třídám ve vyšší míře označovali problematické chování za *drzost k učitelům (8) a nerespektování jeho pokynů (6)*. Za hlavní metodu k řešení považují *sankce (7) a humor (4)*. Výhodnost strachu studenta před učitelem vidí rovnoměrně, za dobrý ho považuje 11 studentů, za špatný 13. Zajímavý výsledek přinesla otázka č. 6 *Před jakým učitelem by se snažili být hodní, respektovali jej?* Studenti zdůrazňují u učitele *smysl pro*

humor, zábavnost (8) nebo autoritu a respekt (7). Což se, co se týká učitele z této kazuistiky, shoduje. U názoru o návratu fyzických trestů je poměr ano:ne – 9:15, hodnoty kladné odpovědi jsou oproti jiným třídám vyšší. Rozdílný výsledek oproti jiným skupinám přinesla otázka *ne příčinu problémového chování* – 6 studentů vidí původ v *nedostatečných postizích, málo přísných učitelích*, dále převažuje *výchova (5) a doba (4)*. Poněkud rozporný výsledek přineslo porovnání výsledků otázky 10 *Chci u učitele přísnost nebo volnější pravidla?* a 13 *Je důležité pro tebe, aby byly v hodině daného učitele nastaveny pravidla?* Na otázku 13 odpovědělo 20 studentů ano, u otázky 10 bylo pro přísnost 7 studentů a 14 pro volnější pravidla.

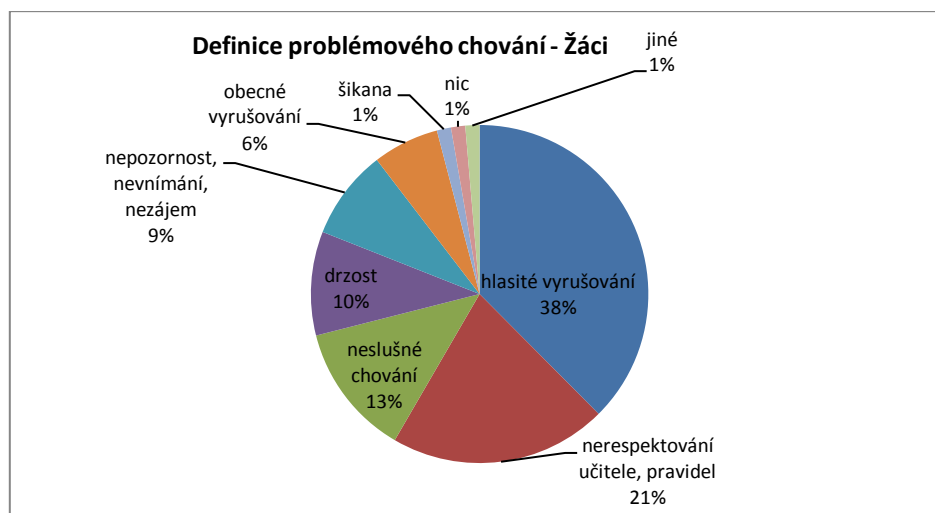
7. Závěr

Učitel se k problematickému chování vyjadřuje nepřímou, **humorem, ironií (doporučením) či výhružkou**: „*Michale, já vím, že jednička z matematiky dovede pohnout s tvou psychikou..., nicméně zkus to ztlumit.*“ „*Nechceš to bumbání uklidit?*“ nebo pouhým **příkazem** v hovorovější podobě: „*Pavle, nežvaň do toho Daniela, víš jak je na tom s matikou.*“, což se v rámci této třídy ukazuje jako strategické. Nemohu ovšem posoudit bez zpětné vazby studentů. Učitel hojně využíval nonverbálních taktik – přiblížení k rušivému studentovi, využije i dotyku, lehkého poplácání papíry apod. Kromě toho, že jsou v hodině matematiky **pracovně vytíženi**, počítají a píšou, jsou v hodině namátkově vyvolání a hodnoceni, takže se musí neustále snažit o plnění povinností. Pozornost a klid si učitel zjednává také **zvýšením hlasu**. Studenty dokáže během hodiny několikrát rozesmát. Učitel stanovuje na začátku roku pravidla a pak je dodržuje.

4.2. Kvantitativní výstup z dotazníku pro studenty, rozhovorů pro učitele a pozorování

4.2.1 Otázka č. 1 Co je problematické chování?

Graf 2



Tabulka 6

Definice problémového chování - učitelé	Počet odpovědí
(hlasité) verbální vyrušování	5
nerespektování učitele, pravidel	2
neslušné chování	2
chování odchylovající se od normálu	1
nepozornost, nevnímání, nezáměr	1

Další za učiteli považované **problematické chování** je **manipulace s mobilem** (6), **šum** (4) a **nezáměr o předmět** (vadí mi (2) a mrzí mě to (2)).

Z výsledného grafu a tabulek můžeme vidět, že pohled na problematické chování ze strany učitelů a žáků je takřka stejný. Obě skupiny dávají na první místo vyrušování (38% u studentů a 71% u učitelů) a nerespektování učitele, pravidel. Příklady konkrétních odpovědí jsou: *bavení se v hodině* (17); *nerespektování, ignorace učitelů, neúcta k nim* (22); *vulgarismy, nadávání učitelům, je sprostý* (8); *drzost k učitelům* (15) (dále viz Příloha 1 a 2).

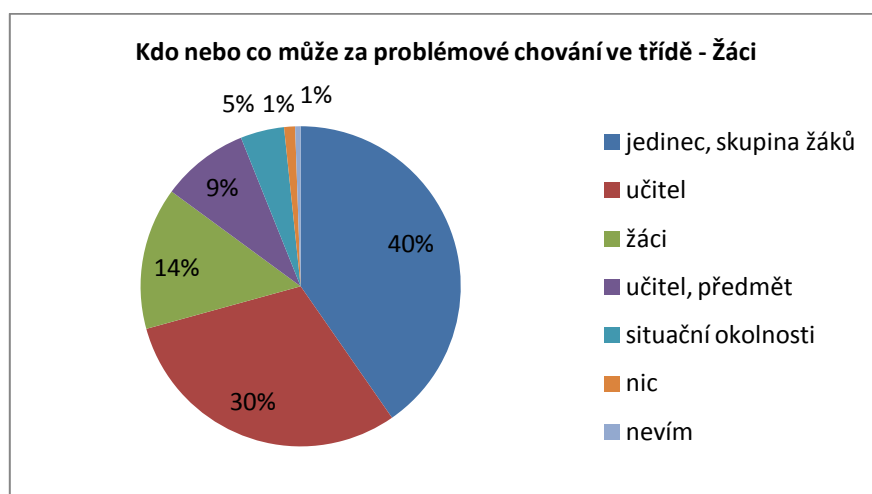
Na základě pozorování natočených záznamů se nejčastěji vyskytuje (verbální) hlasité vyrušování a vykřikování.

Zjistili jsme, že výskyt problematického chování nesouvisí s propastným rozdílem v pohledu na špatné chování ze strany žáka a naopak učitele, který je naopak velmi podobný.

4.2.2 Otázka č. 3 Kdo nebo co může za to, že je ve třídě nekázeň?

Zajímavý výsledek přineslo vyhodnocení otázky č. 3 *Kdo nebo co může za to, že je ve třídě nekázeň*. Studenti se rozlišovali v připisování příčin na skupinu, která vinu kladla na sebe – na studenty, a na skupinu, která vinu připisovala osobám, kteří je neumějí ukáznit – tedy učitelům. Můžeme z takového výsledku usuzovat, že existuje skupina studentů, kteří mají vyvinutý smysl pro sebekázeň, sebereflexi, uvědomují si, že problematické chování vyvolávají především oni sami a na skupinu studentů, kteří dávají důraz na externalitu příčiny, tedy na něco vně – na učitele, prostředí.

Graf 3



Sečteme – li položku učitel a učitel, předmět, dostaneme hodnotu, která říká, že 39% studentů klade vinu za výskyt problematického chování na učitele a sečteme – li položku jedinec, skupina a žáci, zjistíme, že 54% studentů se domnívá, že za problematické chování můžou studenti sami. Příklady odpovědí: *pár mých spolužáků (jedinec)*; *někdo něco udělá a ostatní se chytanou*; *žáci zkouší, co učitel vydrží (46)*; *učitel bez respektu (15)*; *celá třída (26)*; *nezajímavá hodina, která žáky nebaví; nuda (13)* (dále viz Příloha 1).

Tabulka 7

Kdo nebo co může za problémové chování ve třídě - Učitelé	Počet odpovědí
nízká atraktivita školy, učitele, předmětu	3
sociologické jevy	2
výchova, rodina	2
psychické poruchy, slabší jedinci	2
složení třídy	1
nedostatečné postihy	1

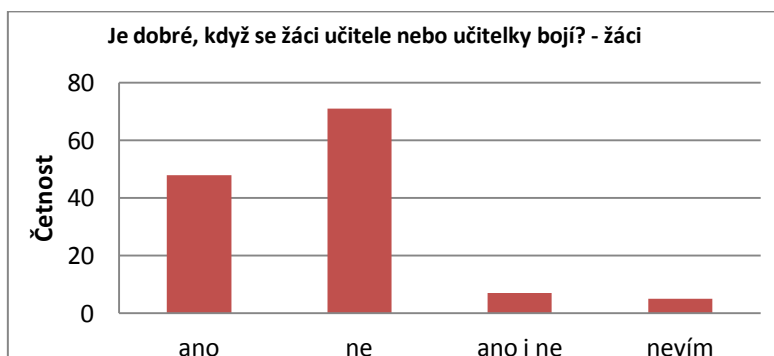
Učitelé příčinu výskytu problematického chování vidí v obecnějších kategoriích, ovšem na prvním místě jmenují vlastně učitele. Příklady: *nudná hodina; snazší přístup k informacím; učitel přestává být hlavní zdroj; nízkým sociálním postavením učitele; špatným rodinným zázemím* (dále viz Příloha 2).

Z pozorování vychází najevo, že za problematické chování mohou jednotlivci, rušivé skupinky, ale také učitel, který vede neatraktivní hodinu.

4.2.3 Otázka 4: Je dobré, když se žáci učitele nebo učitelky bojí?

V otázce, zda strach před učitelem je dobrý pomocník pro práci ve třídě, žáci odpovídali poměrně vyrovnaně pro ano i ne, ovšem pokud uváděli odpověď ne – byla odpověď často doplněna o komentář, že je nutné mít dobrý vztah mezi učitelem a žákem a ten se strachem nevytvoří. Z odpovědí *ano, má z něj respekt* (20) *měli by mít správně respekt ne strach* (14) je zřejmé, že v této otázce si studenti propojovali pojmy strach a respekt. Další nejčastější odpovědi, ve kterých studenti strach z učitele odsuzovali, byly: *pak na ty hodiny člověk nechodí, stresuje se, nesoustředěnost na učení* (12) a *někdy by to bylo nejlepší se bát - byla by klidná hodina* (4) (dále viz Příloha 1). Jeden student situaci vystihl takto *Když se bojí, tak nevykřikují a jsou zticha, když se nebojí, vyrušují. Měli by mít respekt.*

Graf 4



Učitelé jsou v otázce přítomnosti strachu ve vztahu mezi učitelem ještě vyhraněnější. Přítomnost strachu zavrhuje 5 učitelů (*ne, je to projev sraťáctví, není podstatný strach, ale respekt*), dva se domnívají, že je to vhodné, jedna učitelka se vyjádřila *byla bych radši, kdyby to bylo jinak. Chtěla bych vytvořit spolupracující pozici*. S otázkou strachu koresponduje i otázka č. 5 (dále viz Příloha 2).

4.2.4 Otázka č. 5 Mají se vrátit fyzické tresty do škol ke zjednání pořádku?

Graf 5



Studenti nejsou pro vrácení fyzických trestů do škol (67%), domnívají se, že by se situace nezlepšila: *fyzické tresty by se obrátili proti učitelům, žáků by ubylo (8) a vyvolávají agresi (6)*. Pro ano (28%) *do jisté míry si myslím, že by to bylo vcelku vhodné (5), byl by větší klid, dřív byla kázeň proto, že existovaly(3)* (dále viz Příloha 1).

4.2.5 Otázka 6 Před jakým učitelem byste se snažili být hodní, respektovali jej?

Tabulka 8

Vlastnosti respektovaného učitele - Odpovědi žáci	Počet odpovědí
autorita, přísnost, respekt	32
pozitivní vztah ke studentovi	31
konkrétní učitel	28
zábavnost, humor, zaujme	28
schopnost učit	17
každý učitel	14
spravedlivý, férový	8
věk	7
atraktivita	7
muž, starší	4
volnější hodina	3
jiné	3
osobnost	3

Tabulka 9

Vlastnosti respektovaného učitele - Odpovědi učitelé	Počet odpovědí
autorita, přísnost, respekt	4
osobnost	4
zábavnost, humor, zaujme	2
pozitivní vztah ke studentovi	2
jiné	1
spravedlivý, férový	1
odstup	1
schopnost učit	1
Grand Total	16

Tato otázka ukazuje také téměř jednotný pohled na vlastnosti „respektovaného“ učitele obou skupin (žáků i učitelů). Studenti uvádějí současně autoritu, přísnost (32) a pozitivní vztah ke studentovi (31): *aby pochopil žáka, naslouchá nám, respektuje nás* (5). Další konkrétní vlastností je *zábavnost, humor, zaujme* (28). Dalšími důležitými charakteristikami jsou: *aby naučil* (12); *férové jednání, spravedlivý, neobviňuje falešně* (8). 14 studentů respektuje každého učitele (Dále viz Příloha 1).

Čtyři učitelé se domnívají, že na studenty nejlépe platí tzv. „zlý pes“ a důslednost. Respektovaný učitel musí být především osobnost (4) a musí studenty umět zaujmout (2).

Pozorování nám přináší informaci, že žáci ve třídě, kde se vyskytovala nejmenší četnost problematického chování (Kazuistika č. 3) se o hodině vyjadřují v téměř stoprocentní většině jako o zábavné. Nejvíce kladně hodnotili pestrost, zajímavost výuky, srozumitelný výklad. Váží si ohleduplnosti, optimistického pojetí, užívání humoru v hodině a chápavosti učitelky.

Výsledek této otázky je plně v souladu s výsledky výzkumu Gillernové, který uvádím v teoretické části (viz s. 27).

4.2.6 Otázka č. 7 Čím to je, že je v dnešních školách tolik nekázně?

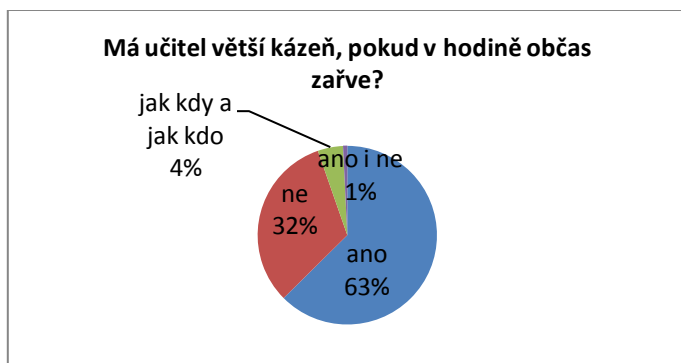
Tabulka 10

Příčiny častějšího výskytu problematického chování - Odpovědi žáci	Počet odpovědí
dnešní mládež	49
výchova, rodina	42
doba	23
nedostatečné postihy	23
sociologické jevy	19
nízká atraktivita školy	11
drogy, šikana	7
nevím	2
kolektiv	1
Součet	177

Odpovědi učitelů jsou uvedeny na s. 116. Učitelé spíše viní samotné postavení školy, vzdělání i učitele ve společnosti, dále pak výchovu. Žáci se domnívají, že za častější výskyt problematického chování mohou studenti sami, dále viní rodinné prostředí a na stejné úrovni dobu i nedostatečné postihy. Příklady odpovědí: *dnešní, horší mládež, generace, dělá si co chce (17); špatná výchova (35); doba (22); málo přísní učitelé, volnější přístup (13); nezájem o učivo, neváží si vzdělání (6)* (Dále viz Příloha 1).

4.2.7 Otázky č. 8 – 13

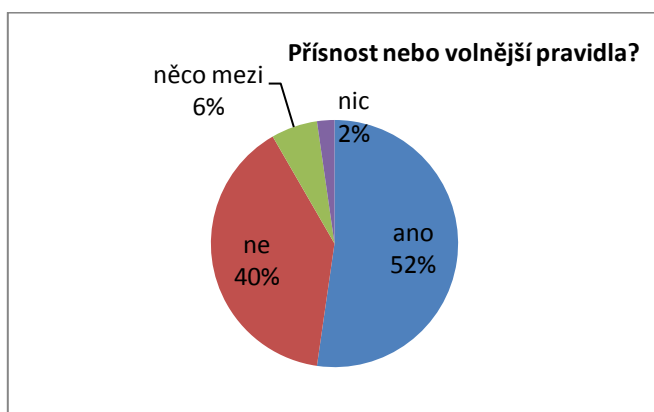
Graf 6



Graf znázorňuje odpovědi na otázky č. 8 a 9 *Má učitel větší kázeň, pokud v hodině občas zvýší hlas? Má učitel v hodině kázeň, pokud zvyšuje hlas pořád?* Zvyšování hlasu vidí jako účinnější (63%), pokud není používání často. Naopak 65% se domnívá, že učitel, který zvyšuje hlas pořád v hodině větší nemá kázeň.

Ve výzkumu nastala pouze jedna situace, kdy učitel zvýšil výrazně hlas a zakřičel: „*Ticho!*“ Pokus o zklidnění byl proveden učitelkou (Kazuistika 1 a 2), která od studentů získala velmi špatnou zpětnou vazbu (učitelka nemá respekt), v jejím případě tato strategie nebyla účinná.

Graf 7



Graf znázorňuje odpovědi na otázku č. 10 *Je lepší, když je nějaký učitel spíše přísný, než když má volnější pravidla?*

52% vyžaduje učitele přísnějšího, 40% studentům vyhovuje učitel s volnějšími pravidly. Tento výsledek koresponduje s požadovanými vlastnostmi respektovaného učitele (přísnost a pozitivní vztah ke studentovi).

Z pozorování vychází najevo, že stanovení pravidel a jeho dodržování je klíčová strategie řešení problematického chování.

Otázka 11 Má vliv na větší kázeň a klid, to, jaké má učitel vědomosti? Čím vzdělanější, tím lepší kázeň?

Vliv vědomostí na kázeň vidí studenti velmi vyrovnaně – 50% studentů se domnívá, že čím vzdělanější učitel, tím lepší kázeň, 48% ne.

Z pozorování nelze tuto hypotézu potvrdit. Strategické pro eliminaci vyrušování bylo především vést hodinu poutavě, zajímavě.

Otázka č. 12 Má vliv na lepší kázeň ve třídě věk učitele? (Čím starší tím lepší.)

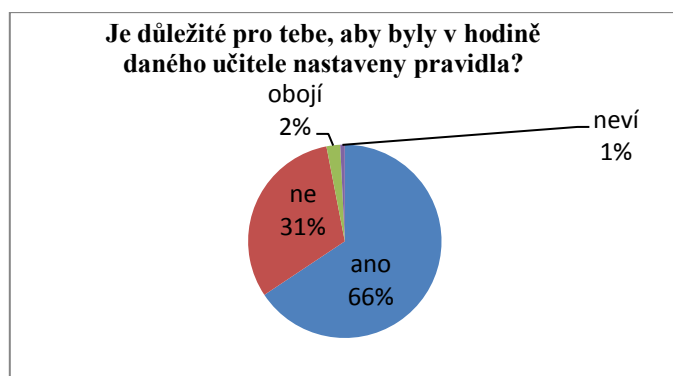
Graf 8



I v otázce vlivu věku na menší výskyt problematického chování neodpovídají studenti jednotně. Nadpoloviční většina (53%) tvrdí, že neplatí „čím je učitel starší, má ve třídě větší kázeň. Pozorování ukazuje, že mladší učitelé jsou tolerantnější k problematickému chování, ovšem výzkum zcela nepotvrdil hypotézu, že u mladšího učitele bývá větší četnost problematického chování než u staršího učitele (vzhledem k nereprezentativnímu rozložení věku učitelů). Což by korelovalo i s výsledkem grafu, z kterého vyčteme, že se žáci spíše nedomnívají, že výše věku snižuje četnost problematického chování.

Otázka č. 13 Je důležité pro tebe, aby byly v hodině daného učitele nastaveny pravidla?

Graf 9



Jednoznačnější odpověď přináší vyhodnocení otázky č. 13, pro 66% studentů je důležité, aby byly v hodině nastaveny pravidla, což koresponduje s výsledky pozorování, kdy učitelé, kteří mají nastaveny pravidla a dodržují je, mají ve třídě větší klid.

4.3 Výsledky rozhovorů pro učitele

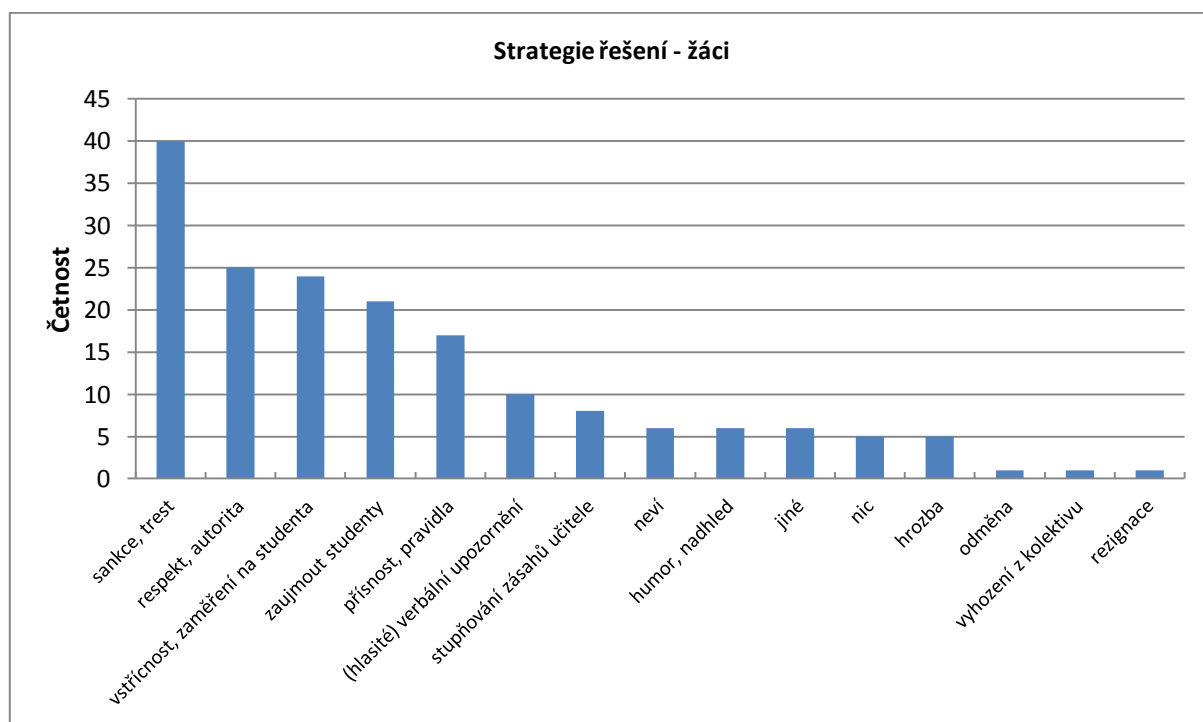
Většina učitelů (6), kteří se výzkumu účastnili, má k práci učitele **pozitivní vztah**. Hlavními metodami výuky jsou **výklad** (6) a samostatná práce (4), skupinovou práci a diskuzi využívají jen 2 učitelé. **6 učitelů říká** na začátku roku svá **pravidla**, ale 3 učitelé přiznávají, že nejsou důslední v jejich dodržování.

Co se týká přístupu ke studentům, **5 učitelů nechává** studentům určitou míru **odpovědnosti**, někteří konkretizovali *ano, někdy rozhodují o průběhu výuky, nechávám jim prostor pro vlastní kritiku mezi sebou, ano - výlety, mimoškolní akce, vše si musí organizovat*. 6 učitelů se domnívá, že mezi studentem a učitelem může existovat přátelský vztah a 3 učitelé se domnívají, že škola je místem ustavičného boje mezi studentem a učitelem. 4 učitelé vyjadřují svoje pocity před studenty (*Ano, říkám například: Jdi do háje.*) Všechny 7 učitelů se domnívá, že je důležité respektovat studenty.

4.4. Výběr vhodné strategie zvládání problematického chování

Ve shrnutí bych ráda uvedla možné souvislosti výsledků rozhovorů, rozboru videonahrávky a postřehů studentů, abych zodpověděla v co nejvýstižnější podobě na mé výzkumné otázky.

Graf 10



Při uvádění strategií, co by měl učitel dělat s problematickými studenty, často studenti uvádí různé posloupnosti, co dělat, když nepomůže něco jiného - například nejprve varování, pak poznámka, odvedení do ředitelny. Dále zdůrazňují, že proti nekázi se nejvíce bojuje respektem, a ten se dá vybudovat pouze v prvních maximálně třech hodinách, pak už je to obtížné.

Tabulka 11

Strategie řešení – odpovědi učitelé	Počet odpovědí
sankce, trest	12
domluva	5
humor, nadhled	4
(hlasitě) verbální upozornění	4
stupňování zásahu	3
přísnost	2
hrozba	2
nonverbální upozornění	2

odměna, oddech	2
rozesazení	2
jiné	1
zaměstnat studenta	1
učitelova sebereflexe	1
žádné	1
znalost předmětu	1
položít mu otázku na výklad	1
svěřit se	1
přehlížení	1

Z mnou nabízených možných strategií řešení problémového chování využívají učitelé nejvíce humor (5), daného studenta zesměšňují (4) nebo si s ním individuálně promluví (4). Tři z učitelů dávají úkol navíc. Pouze dva učitelé žáka za trest zkouší a zároveň známku počítají do klasifikace. Dva učitelé také využili metody ponechání studenta po škole.

Ze sankcí uvádějí učitelé písemné práce či hrozby zkoušení (4), nejvíce účinný se ukazuje trest nechání žáka po škole (3), jako vzácnější trest doprovod učitelky i s taškami k autobusu, úklid, nezaplacení praxe. Jeden učitel okomentoval oficiální sankce *důtky už neplatěj*.

Za **nonverbální upozornění** považují učitelé například *přerušení výkladu; přiblížení ke studentovi; vyčítavý oční kontakt*.

Verbální domluva znamená konkrétně **vysvětlení**: *individuálně si se studentem popovídám* Při použití **humoru** se vyplácí *obrátit situaci v žert; udělám baf; dávám najevo, že mě práce baví, děti to oceňují, používám v hodině humor*. **Hlasitou verbální domluvou** se myslí *písknu, písknu na píšťalku; zakřičím, zvýším hlas*. **Stupňování zásahu** je například *pár upozornění, pak 5 za práci v hodině, či zápis do třídní knihy; dvakrát upozornit, pak samostatná práce, příští hodinu na známky zhodnotit*. U **authority** učitelka uvádí *zpočátku jsem přísný/á*. **Výhrůžka** využívá momentu vytvoření obavy na straně studenta *mlčte, nevíte, jak jsem se vyspala; začínám slušně, chci se s vámi domluvit...ale upozorňuji vás, že umím být i ošklivá...*

Dále učitelé používají **odměnu, oddech**: *necháám v hodině oddechové chvilky, kdy polevuji z pravidel, například chvilku mohou vykřikovat, pak vrátím slovy: "Stačí." a dám jim půl minuty na zklidnění, je to naučený grif, jsou na to zvyklí*. Strategie **rozsazení**: *snažím se, aby dítě sedělo samo, dělám si vlastní zasedací pořádek*. Vyskytuje se i **skepse**: *učitel by musel být geniální, aby zvládal dnešní mládež* a **reflexe**: *problematické chování, které se ve třídě objeví, vztahuje na sebe, sebereflektuje, co udělala špatně, že se daný student choval tak,*

jak se choval; pomáhá o tom mluvit s kolegy, člověk přijde na to, že podobné problémy mají i jiní kantoři; celý život se trénuji nenechat se vytočit od studentů, to je jejich největší vítězství - vytočený učitel.

Tabulka 12

Co by zlepšilo kázeň na školách? – odpovědi učitelé
ombudsman
větší spolupráce mezi školou a rodiči a větší důslednost obou
dodržovat pravidla
nevím, je to demografická a ekonomická příčina
obyčejná facka
výběr na vysokých školách psychologickými testy, praktické diplomové práce, hodiny při státnicích
sebrat přídavky tam, kde žák nechodí do školy, aby učitel měl statut veřejného činitele

4.4.1 Konkrétní projevy problematického chování a jejich zvládnání (výsledky pozorování a rozhovoru)

Za nejčastější problematické chování bylo označeno (**hlasité**) **verbální vyrušování (šum, bavení se)**. U každého učitele existuje rozdílná tolerance šumu a hluku ve třídě – několik vteřin šumu za určitý časový interval nejčastěji učitelé přecházejí, pokud je výskyt bavení a hluku trvalejší či častější, učitelé použijí některé ze svých metod ztišení – *pšš, ticho apod.* Soudobým jevem na českých školách je zvýšená celková hlučnost v hodinách, hlásit se o slovo dokáže jen velmi málo studentů. Učitel by musel pravděpodobně vynaložit značné úsilí, aby tento jev odstranil. Z diplomové práce se ukazuje jako strategické některé poznámky, šum přejít, zvláště v určitých typických situacích – například na začátku hodiny, po dlouho trvajícím výkladu apod.

Na základě pozorování jsem dospěla k závěru, že je třeba rozdělit mezi dvěma typy vyrušování – jedno vzniká při zapálení studentů k tématu, při kterém vykřikují bez přihlášení a vyrušování z nezájmu v hodině, při nerespektování učitele. Oba typy chování vyžadují jinou reakci učitele.

Učitelé používají verbálních i neverbálních strategií k řešení problémového chování. Učitelé jsou kvůli často nevhodnému uspořádání třídy nuceni opomíjet **strategií nonverbálních**, které se i z výsledků pozorování jeví jako neúčinnější - přiblížení a oddálení ke studentům. Jejich pohyb po třídě je často omezen pouze do prostoru okolo katedry a tabule. Je ale pravděpodobné, že je to dáno tradicí středních škol, tato nonverbální strategie se

používá spíše na školách základních. Další efektivní nonverbální strategií je projevovat o studenty zájem – pokud se s nimi bavíme, udržovat s nimi oční kontakt, přikyvovat apod.

Jak vyplývá z Kazuistiky č. 3, kde se problematické chování projevovalo nejméně a zpětná vazba byla pozitivní, jako strategické se ukazuje studentům ihned **na začátku říkat pravidla**, co učitel nemá rád, to dodržovat – slušné chování, atd. – *pokud nedodrženo – opakují, pohledem zpražím...u horších jednotlivců delší proslov, mimo třídu se bavíme, neřeším to ve třídě, obracím se na spolupráci se třídou...například smích – tím, že se smějou problémovému spolužákovi, vysvětlím, že snižují svoji osobnost – on vítězí a to přeci nechceme...* Dále mít **pestrou výuku s aktuálními vsuvkami**, dávat najevo, že učitele práce baví, **chválit, usmívat se a chovat se k žákům slušně** (výrazy prosím, děkuji, oslovovat křestním jménem) **vřelý a respektující vztah ke studentům**.

Efektivní také je, pokud učitel své pokyny, napomenutí sděluje studentům otevřeně a se svým postojem, ale i pocity: *Jsem zvědavá, mám pocit, mám dojem....* Tedy vyjádří se odmítavě k rušivému chování s důraznějším, odlišným tónem v hlase oproti výkladu, ale v klidu: *„Kluci, Vás to nebaví už, jo? Pokud chcete něco sdělit, tak já Vám dám slovo.....,Promiň, že na to šahám, Martine. Je to tvoje osobní věc, nemám na to právo, ale šťveš mě.“*

Jako neefektivní se ukazuje kárat se zcela negativním vyzněním a odsouzením daného jedince, s výčitkou v hlase: *„Já myslela, že tady jste od toho, aby jste přemýšleli, aby taky vaše hlava pracovala....“*

Nízký výskyt problémového chování byl ve třídách, kde se jednalo o méně náročný předmět a ve třídě bylo málo buď málo studentů (7, 13), ale i více (22).

V jednom případě byl nižší výskyt problematického chování při obtížnějším předmětu, ovšem **metoda výuky (psaní)** nedávala podněty studentům pro diskuzi a bavení se. Jednalo se o prestižní školu, důležitý maturitní předmět, vyučujícím byl muž apod.

Jako účinné se dále ukazuje **vysvětlení**: *špatně se mi učí, nemůžeme se vzájemně poslouchat; snažím se zlobila přidat na svou stranu - udělám si z něj asistenta*, z verbálních strategií používají nejčastěji pšš...Jako nejúčinnější se jeví **změna paralingválních prostředků** (změna tónu hlasu, zpomalení tempa, přestávka v projevu apod.).

K osvědčeným metodám řešení problémového chování **vyrušování** patří **změna aktivity** – z poslouchání ke psaní apod., **humor**, podání požadavku ke ztišení a vyčkání, dokud jej nesplní. Učitelé využívají momentu **překvapení**: položí doplňující otázky k tématu aj.

Drzost – řešením může být **výhrůžka a realizace rozsazení**: „Pepo, další fáze pedagogická je, že učitel vyhodí žáka za dveře, já si myslím, že k tomuto okamžiku nedojde.“ „Tak, seber si ty věci a pojď si sednout sem. Nehádej se se mnou. Dělej.“ „Zkus se se mnou hádat.“ „Často se zklidní, pokud poukážu na to, zda jejich chování není infantilní.“ „Ted' už to tady bude jako na základní škole, všimněte si, že jsem si říkala, že jste dospělí lidi...že do toho nebudu zasahovat, přece se tady nebudu ztrapňovat před nějakou obrazovkou. Ale vy jste teda tak rozjetý, že si říkám, ty bláho, měla bych utýct.“ S gestem ruky k žákům sděluje: „Já vám to vrátím, buďte bez starosti.“

Nohy nahoře - ve výkladu řeknu konkrétnímu studentovi - nohy dolu, hlavu nahoru.

Mobil - sbírám v hodině a nesmí na něj šáhnout do konce hodiny - mám jej na katedře.

Vulgarismy - dávám přednášku, kam spěje společnost, oni si to příště pak rozmyslí; komentuje - každý máme svoje jméno, dávej si majzla, smrdí pak z pusy.

Vykřikování - zase vykřikuješ, jdi do háje...; vyvolávám sama, ostatní musí být zticha; jsem ráda, že to víš..., necháme někoho jiného...; pokud spontánní tak tolik nevadí, pokud se vyskytne moc, tak: „Tak to ne.“ a připomenu jim pravidla, která jsme si stanovil předem – tedy, že se hlásí, mluví jeden. „Hele Pepo, piš si čárky za každé vykřiknutí.“ „Nech toho, já myslím, že jste měli takovej prostor, až je to zarážející.“

Nezájem o předmět - počítám s tím, vysvětlím, že to je výmysl MŠ, ne mne se nezlob, snaž se v tom najít zalíbení, je to nejkrásnější předmět; respektuji, pokud jde o okrajový předmět, nebudu stavět na svém předmětu, zvláště pokud má problém v jiném, důležitějším. Učitelé aktivují své žáky různým bodováním, hodnocením během výuky.

Antipatie - Víte, vy tady nejste, abyste mě hodnotil. Víte, mě se s vámi také nejedná nejlépe, ale připravuji se na vás stejně jako na ostatní.

Hraní hry, jiná aktivita – jak kdy, spíše je to pro mne signál, že se nudí, je třeba, abych změnila aktivitu, neokřiknu ho, že si hraje, ale zaměstnám ho., „Promiň, že na to šahám, Martine. Je to tvoje osobní věc, nemám na to právo, ale štveš mě.“ Dopisované sešity zabavuji a odnáším to učiteli daného předmětu.

Nevhodné, neslušné chování (zívání apod.) – ironicky sdělit: „To byl projev...“

4.5 Souhrnné výsledky

Na začátku výzkumu bylo stanoveno několik bodů, u kterých bylo zkoumáno, zda způsobují větší výskyt problematičného chování či naopak zda mohou napomáhat k jeho eliminaci.

1. Co vše může způsobovat výskyt problematického chování?

Výzkum potvrdil, že existuje řada proměnných způsobujících výskyt či eliminaci problematického chování – osobnost učitele, skupinové složení třídy, zkušenosti a praxe učitele, zaměření a oblíbenost předmětu (zda se jedná o předmět blízký zaměření oboru či vzdálený), dále počet žáků v hodině (vzniká možnost některé chování více tolerovat). Míra výskytu problematického chování spočívá jednak v metodách, ale také v učiteli samotném, jeho typu osobnosti. Z výzkumu vychází najevo, že to, co vidí starší kantoři jako neúnosné, mladší generace učitelů povoluje.

2. Rozhoduje o četnosti výskytu problematického chování typ školy (soukromá, státní)?

Nepotvrdilo se, že prestižnost školy uznávaná navenek, ovlivňuje chování jednotlivých třídních kolektivů uvnitř třídy, tedy že na „kvalitnějších státních školách“ se studenti chovají lépe, zatímco na soukromých hůře. Vzhledem k nereprezentativnosti výzkumného souboru není možné jednoznačně potvrdit, zda typ školy rozhoduje o výskytu problematického chování.

3. Neexistuje propastný rozdíl v pohledu na špatné chování ze strany žáka a naopak učitele?

Častější výskyt problematického chování není ovlivněn propastným rozdílem v pohledu na špatné chování ze strany žáka a učitele. Diplomová práce ukazuje, že žáci dobře vědí, co je považováno za nevhodné chování pro školu, v základní míře se shodují s učiteli. Učitelé vidí jednu z hlavních příčin vzniku problematického chování v nastavení společnosti, postavení a pohledu na učitele apod.

4. Jaký typ vztahu mezi učitelem a žákem vede k nižšímu výskytu problematického chování?

Možnosti zvládnutí problematického chování ovlivňuje především vztah učitele k žákům a vztah žáků k učiteli. Ve vztahu žáka a učitele se vyžaduje respekt, autorita, ale i pozitivní přístup ke studentovi. Dotazník pro studenty přinesl poznatek, že studenti si vyžadují spíše přísnější přístup učitele. V hodinách by měly být pokud možno využívány rozmanité metody, ne pouze výklad. Učitel by měl mít neustále přehled, co se ve třídě děje, mít situaci pod kontrolou. Pokud se ve výuce problematické chování vyskytne, ukazuje se jako taktické vyjadřovat se k počínání, které učiteli připadá jako problematické prakticky ihned nebo při druhém opakování stejného typu chování.

5. Jaký způsob komunikace vede k nižšímu výskytu problematického chování?

Komunikace mezi učiteli a žáky by měla být jasná, měla by mít jasně stanovená a dodržovaná pravidla. Neměla by být příliš familiérní a vedena zcela hovorovým způsobem „jazykem studentů“. Nonverbální strategie při zvládání problémového chování se ukazuje jako nejúčinnější. Z verbálních prostředků se jako efektivní pro eliminaci problematických projevů jeví chovat se ke studentům slušně, používat v hodině humor a při napomenutí vysvětlovat studentovi, proč je dané chování nevhodné.

6. Jaké jsou formy nastavení pravidel v hodině a jejich dodržování ze strany učitele?

Pokud nejsou učitelem stanovena a důsledně dodržována pravidla, ve třídě je zvýšený výskyt problémového chování. Z výzkumu vychází najevo, že učitelé s volnějším přístupem a nedůsledností nemají ve třídách klid, to však nemusí ubírat na jejich oblíbenosti. Učitel by měl dávat najevo, co myslí vážně, a trvat na splnění svého požadavku na studenta, jinak je možné, že doporučení bude zlehčeno a učitel může být považován za nedůsledného.

7. Jaká je míra odpovědnosti, autonomie kladená na žáka?

V rámci diplomové práce jsme zjistili, že přibližně polovina učitelů klade určitou míru odpovědnosti na studenty a má to větší efekt na eliminaci rušivého chování. Celkově však učitelé výzkumného souboru diplomové práce neposkytují dostatek autonomie na žáka.

8. Existuje spolupráce učitele s ostatními kolegy? 9. Vyskytuje se na středních odborných školách koalice učitel - žák – rodič – výchovný poradce, psycholog?

Nepodařilo se vyzkoumat, zda funguje spolupráce učitele s ostatními kolegy, jeden učitel se domnívá, že koalice učitel – rodič – žák – výchovný poradce či psycholog by situaci špatného chování vyřešila lépe. V pozorovaném vzorku v rámci této diplomové práce se ukázalo, že není příliš využívána ani propracována forma širší spolupráce s výchovnými poradci ani psychology.

Nejméně problémového chování se vyskytovalo ve třídě na státní škole, byla zde komponenta přísnosti i vstřícnosti, učitel vedl hodinu zábavně, jednalo se o zajímavý předmět, žáci byli starší, jednalo se o maturitní ročník ne o výuční obor, ve třídě bylo studentů rovnoměrně mužů i žen, vyučující byla žena s bohatou zkušeností, používala verbální i nonverbálními prostředky, působila pozitivně, chválila, užívala v hodině humor.

Ve dvou třídách se vyskytovalo drzé a arogantní chování vůči učiteli, žáci v dotazníku uváděli, že jeho hodiny nemají rádi. Daný učitel nemá dle zpětné vazby u studentů respekt, problematické chování buď přehlíží nebo kárá, humor v podstatě nepoužívá, učitelka dále nesplňovala komponentu zábavnějších hodin a pozitivního pracovního přístupu.

Výzkum nepotvrdil, zda nižší výskyt problematického chování je spíše u učitelů či učitelek, tedy aspekt pohlaví ani to, zda je více strategické hovořit „jazykem studentů“ či naopak udržet si určitou svou úroveň spisovného jazyka.

5. Diskuze

Výzkum je zcela jistě postižen úskalími, které s sebou nese zúčastněné pozorování.

Základním problémem je vliv přítomnosti jiné osoby držící videokamerou na chování studentů ve třídě. Narušuje se tím přirozené prostředí účastníků a dochází k možnému zkreslení běžného chování studentů i učitele. Eliminovat důsledek přítomnosti pozorovatele s kamerou by pravděpodobně vyřešilo prodloužení doby natáčení či opakováním natáčení. Naopak výhodou nepřímého pozorování je, že máme od pozorované situace odstup a můžeme ji hodnotit objektivněji.

Při analýze pozorování docházelo i k subjektivním hodnocením, pozorování a moje interpretace nebyly validizovány jinak než zpětnou vazbou získanou od studentů. Větší objektivitu a validitu zkoumání by přineslo sledovat jednu třídu, během výuky v různých předmětech a s různými učiteli (zjistit četnost problémového chování v jiných hodinách, předmětech stejné třídy). Dále by bylo možné dávat do souvislosti způsob, metody výuky, přístup k žákům s výsledky (známkami studentů).

Pro hlubší prozkoumání problematiky vztahu učitele a žáka se nabízí zadat učitelům osobnostní dotazník.

V diplomové práci bylo v některých momentech při pozorování sporné, zda se jedná o šum rušivý či pracovní, který je způsoben západem k tématu apod. Dle vnímání příčiny šumu se pak mění reakce. Šum, který je způsoben zajímavým tématem je vnímán jinak než šum způsobený bavením se a nezájmem. Při pozorování člověk podléhá tendenci hodnotit významněji nějakou aktivitu v tiché a klidné třídě, zatímco v jiné si řady projevů chování nemusí všimnout. Intenzita šumu mohla být měřena objektivně, pokud by byl při záznamu použit měřič hluku. Hluk by byl uváděn v decibelech.

Vzhledem k povaze nasbíraného materiálu a vstupování příliš velkého počtu proměnných do výzkumu, je také třeba nabízené strategie uvažovat jako možné způsoby reakcí, ovšem které fungovaly za určitého zažitého vztahu učitele a žáků v daných kazuistikách a za určité atmosféry a vzniklé situace ve třídách.

Daná tematika – tedy zvládání problematického chování ve školách nabízí řadu dalších možných výzkumných zpracování. Sesbíraný materiál lze využít pro zjišťování různých korelací a longitudinální výzkum (například porovnávat způsob výuky za deset let).

Dotazníky i rozhovor byl zaměřen příliš obecně. Při opakování daného výzkumu by bylo přínosnější zaměřit se na vztah přístupu učitele k chování třídy, která je natáčena a jak vnímají v této třídě své chování vůči konkrétními učiteli sami žáci. Toho jsem chtěla původně docílit v otázce Co na mě vadí učitelům?, kterou jsem ovšem v rámci pilotního výzkumu vyřadila. Otázka mohla být formulována: Co na mne vadí konkrétnímu učiteli, se kterým mám právě hodinu? Některé pojmy v dotazníku nebyly respondentům dostatečně vysvětleny. Řada z nich si tak pojem strach zaměnila za respekt.

Větší důraz mohl být kladen na mikroanalýzu jednotlivých gest a mimiky dle zvoleného atlasu gest a sledování vyvolaných reakcí. Ovšem vzhledem k původnímu záměru diplomové práce – sledovat četnost různého problémového chování a reakcí na ně, nebylo možné specializovat záznam na kameru právě za tímto účelem.

Dále jsem si vědoma nereprezentativnosti konečného vzorku. Sedm respondentů není pro výzkum reprezentativní vzorek, domnívám se ovšem, že vzhledem k časové náročnosti a cílům výzkumu - mapovat a sbírat konkrétní strategie - byl dostačující. Nutno zdůraznit, že o natáčení hodin na video byl velmi malý zájem. Dalším nepříznivým faktem výzkumu byla časová náročnost pro účastníky výzkumu (po natočení hodiny následovala administrace dotazníku pro studenty a následný rozbor videa a dotazník s učitelem, který probíhal v jiný termín, než byl termín natáčení).

Domnívám se, že v diplomové práci užitá metoda by mohla být použita například jako doplněk k následům či pro trénink začínajících učitelů (jako zpětná vazba) a k rozboru řešení ve třídách, kde je zvýšený výskyt problematického chování.

Závěr

Za nejzávažnější projevy problematického chování současných středních odborných školách lze na základě výzkumu označit hlasité (verbální) vyrušování, vykřikování a nerespektování učitele, pravidel.

Vychází najevo, že s předcházením výskytu problematického chování koreluje pestrá výuka, zábavnost hodiny, pozitivní přístup ke studentům, ale i přísnost učitele, zapojení humoru, zaměstnání studentů samostatnou prací – psaním, počítáním apod., nikoli pouze výklad a diskuze. Jako strategické se dále ukazuje dávat pauzy studentům pro odreagování i během hodiny.

Nejúčinněji se pro zvládnutí problémového chování jeví použití **nonverbálního prostředku** – někdy stačí pouhé přiblížení, dotyk, pohled v kombinaci s verbálním (pokles

hlasu apod.). Dalším faktorem sníženého výskytu rušivého chování může být klasické uspořádání třídy do tří řad, které neusnadňuje komunikaci mezi studenty.

Z verbálních strategií je taktičtější vyjadřovat svoje názory, postoje a pocity k problematickému chování žáků, vysvětlit jim, proč se nemůžou daným způsobem chovat, než pouze napomenout vyslovením křestního jména apod. Ke ztišení diskuze žáka s učitelem přispívá v rámci hodiny přejít ke zcela jinému tématu. Opakování stejného výchovného prostředku se neukazuje jako strategické, protože je to podnět, na který si žáci zvyknou a pak na něj nereagují, navíc z výzkumu také vychází najevo, že pokud učitel nemá autoritu, respekt, ztišující výrazy *pššš*, zakřičení *Ticho!* nemají váhu. Kárání má lepší účinek, vychází-li z úst s přátelským tónem, v klidu, a ne tónem vyčítavým a v rozčilení. Za stále účinný prostředek je považováno vyvolání vyrušujícího studenta, který je vystaven trapnému okamžiku, že neví, o čem bylo hovořeno. Žáci se ztiší také ve chvíli, kdy učitel udá nějaký konkrétní povel, např.: „*Otevřete si sešity.*“ „*Napište si.*“.

Jako další nejvíce účinné strategie uvádějí učitelé individuální rozhovor s problematickým jedincem mimo třídu, pracovat s kolektivem, problémového studenta si vzít za asistenta apod.

Cílem této diplomové práce nebylo vytyčit, jak má vypadat „ideální učitel“, který všechno zvládá. Ani nemá potvrzovat předsudek, že nejlepší učitelé jsou ti autoritativní, co mají vše pod kontrolou, protože takových učitelů se na školách vyskytuje pouze nepatrný zlomek. Diplomová práce nabízí několik poznatků vhodných pro libovolný typ učitele, jak lze s problémovými situacemi při výuce zacházet, či spíše jak jim předcházet. Jak pomoci učiteli se s takovými situacemi vyrovnat, nevztahovat je proti sobě tak, aby mohl ve školním prostředí vydržet co nejdéle a nenechal se odradit počátečními neúspěchy. Schopnost mít na věci vliv, umět navázat kontakt a měnit nějakou problematickou situaci patří k těm nejdůležitějším dovednostem učitele.

Práce je sondou do školního výukového prostředí středních škol, mapuje chování současné adolescentní mládeže na českých školách a vybízí k následnému longitudinálnímu výzkumu.

Literatura

- Atkinson, R., & kol. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Atwood, V., & Leitner, J. (1985). Time and Space: Tools for effective teaching. *Education*, 106(1), 15-21.
- Auger, M. T., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- Beaudoin, M. (2011). Respect – Where do we start? *Educational Leadership*, 69(1), 40-44.
- Bendl, S. (2004). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň*. Praha: ISV.
- Bůžek, A. (2002). O vyrušování žáků, jejich neposlušnosti a odmítání spolupráce ve vyučování a výchově. *Vychovatel*, 47(7), 26-30.
- Cangelosi, J. (1994). *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Carr-Gregg, M., & Shale, E. (2010). *Pubertáci a adolescenti. Průvodce výchovou dospívajících*. Praha: Portál.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Drewery, W., & Kecskemeti, M. (2010). Restorative practice and behaviour management in schools: discipline meets care. *Waikato Journal of Education*, 15(3), 101-113.
- Elliot, J., & Place, M. (2002). *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada.
- Erikson, E. H. (1996). *Osm věků člověka*. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků. Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (1994). *Škola priateľského partnerstva*. Bratislava: Novum P+M.

- Gillernová, I. (2009). *Edukační interakce dospělých a dětí. (Vybrané kontexty výchovně vzdělávacích interakcí dospělých a dětí)*. Nediplomová práce, Nitra: FSVaZ, Slovensko.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' Perceptions of Classroom. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.
- Janků, K. (2009). *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kehle, T., Bray, M., Jenson, W., Theodore, L., & Clark, E. (2000). A multi-component intervention designed to reduce disruptive classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 37(5), 475-481.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Kulinna, P. (2008). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *Journal of Classroom Interaction* , 43(1), 21-30.
- Landers, E., Servilio, K., Alter, P., & Haydon, T. (2011). Defining disrespect: A rural teacher's perspective. *Rural Special Education Quarterly* , 30(2),13-18.
- Lazarová, B. (1998). *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. Praha: Agentura Strom.
- Lienert, C. (1997). Schüler lösen konflikte ohne Lehrer. *Pädagogik*, 49(10), 12-15.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1993). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Matějček, Z. (2000). *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál.
- Matoušek, O., & Kroftová, A. (1998). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Ondráček, P. (1999). *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. Pardubice: Ústav jazyků a humanitních studií Pardubice: Univerzita Pardubice.

- Paulík, K. (2005). *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Pavlovská, P., Sartorius, N., & Palčová, A. (2000). *Duševní poruchy a poruchy chování: mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize): popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. Praha: Psychiatrické centrum.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York.
- Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. Praha: SPN.
- Rogers., C., & Freiberg, H. (1998). *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona.
- Rotterová, B. (1973). *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: Univerzita Karlova.
- Skiba, R.J., (2008) Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. *American Psychologist*, 63(9), 852-862.
- Švancara, J. (1973). *Kompendium vývojové psychologie*. Praha: SPN.
- Taxová, J., Černíková, V., Štablová, R., Semrád, J., & Zoubková, I. (1996). Mládež a sociálně negativní jevy: sborník referátů ze semináře. *Policejní akademie České republiky. Ústav bezpečnostní vědy a celoživotního vzdělávání PA ČR*. Praha: Vydavatelství Policejní akademie České republiky.
- Vágnerová, M. (2000). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2003). *Úvod do vývojové psychopatologie IV*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A. (1992). *Asertivita v rodině a ve škole*. Jinočany: H&H.
- Vojtová, V. (2003). Jak předcházet kázeňským problémům. *Moderní vyučování*, 9(7), 3-4.
- Vojtová, V. (2008). *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Staženo dne 3.4. 2012 z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Příloha č. 1 Dotazník pro žáky – Podrobné odpovědi

Otázka 1 Co je podle Vás problematické chování (nekázeň) ve třídě?	Počet odpovědí
hlasité vyrušování	83
bavení se v hodině	22
vyrušování učitele	17
řvaní v hodině, hluk	14
pokřikování na učitele, vykřikování	11
hluk při hodině	6
když vyučující nedokáže udržet pozornost a celá třída dělá bince	5
hluk při hodině, zvedání telefonů v hodině	5
řvaní kluků	2
zvuky pusou, ubližování spolužákům	1
nerespektování učitele, pravidel	46
nerespektování, ignorace učitelů, neúcta k nim	15
používání mobilů, kamery, diktafonu atd.,	7
porušování školního řádu	6
házání předmětů (po učiteli)	4
žáci dělají, co chtějí, neberou ohled na to, že učitelka je ve třídě	3
situace, kdy nad námi nemá učitel kontrolu	2
když neděláme, co máme	1
zlobení	1
kouření (na záchodech)	1
neposlušnost	1
snížená známka chování, když zlobíme	1
jsou profesori, kteří vejdou, všichni ztichnou, nikdo ani nepípne, jsou ale takoví, kteří vejdou a žák ví, že si může dovolit cokoli.	1
nějací žáci se snaží naštvat, znepříjemnit tu školu	1
opak poslušnosti	1
odporuje učitelkám, chová se jako malé dítě	1
neslušné chování	28
vulgarismy, nadávání učitelům, je sprostý	8
neslušné, nevhodné, špatné chování	7
má nohy nahoře, leží na lavici	4
svačení, čtení novin	3
neslušné chování, špatné chování	2
porušování norem slušného chování, hraní her, poslouchání hudby při hodině	2
spaní	1
když se člověk neumí chovat	1
drzost	22
drzost k učitelům	15
být arogantní	3
komentování, nevhodné řeči	3
chození po třídě	1

nepozornost, nevnímání, nezáměr	19
nedávat pozor	7
nevnímá	3
nedávají pozor, nesoustředěnost,	3
když se žáci nedokáží soustředit na učivo (např. je to nebaví), už jsou déle ve škole, dělají bordel	2
studenti, které hodina nebaví nebo nemají rádi učitele	2
nezáměr žáků se učit, proto se baví	2
obecné vyrušování	14
typy lidí, kteří jsou drzí a nevychovaní, skupinka lidí, co vyrušují	9
žák (malá skupinka), který je centrem pozornosti, k němu se přidá zbytek kolektivu	2
chování, které nějakým způsobem ruší hodinu	1
když se někdo chová jako debil a furt ho někdo napomíná	1
něco, co nás žáky baví, dělat bordel, odmítání	1
šikana	3
šikana	3
níc	3
níc	3
jiné	3
drogy	1
rozmazlenost dětí	1
nadřívání některým žákům a nadřívání některých žáků	1
Celkový počet	221

Otázka 2 Jakým způsobem by měl učitel docílit kázně ve třídě?	Celkový počet
sankce, trest	40
dát test, zkoušení za trest, pětky v hodině, puntíky	20
poznámky, odvést do ředitelny, kázeňský postih	5
fyzické tresty	5
domácí úkoly, básničky	2
rozesadit	1
diktovat celou hodinu, aby se žák musel soustředit na psaní	1
vyhodit ze třídy, jsme tu přece dobrovolně a ne aby nás někdo pořád srovnával	1
snížená známka chování, když zlobíme	1
zapsání do třídnice	1
poslat za dveře a dát za 5	1
cílený trest provinilci, ne celé třídy	1
kliky, dřepy	1
respekt, autorita	25
přiměřená autorita	12
respektem	9
k autoritě - hned první hodinu až dvě si získat žáky na svoji stranu	3
na začátku si zjednat respekt, potom stačí přísnost (pohled)	1
vstřícnost, zaměření na studenta	24
přátelský a důsledný	5
měl by mít dobrý vztah s žáky	4

slušně	2
zkrátit učební dobu nejvíc na 4 hodiny	2
hodný a občas přitvrdit	1
přátelský, když to nejde, tak dávat písemky	1
nechat říci jejich názor	1
nějak se domluvit (v něčem třídit taky vyhovět - něco za něco)	1
respekt (k žákům)	1
v pohodě (klidný, hodný, veselé povahy)	1
umět poradit	1
dobře vycházet s žáky	1
individuálně rozhovorem nebo říct vedení	1
neměl by hned dávat poznámky, zkoušet	1
pomáhat	1
zaujmout studenty	21
zaujmout, ne jen nesmyslně diktovat, zábavná hodina	12
zábavný výklad, vyučování, zaujmout studenty	6
občas odjít od tématu, něčím to zpestřit, nebýt vážná u výkladu, komunikovat se studenty	2
dobře učit	1
přísnost, pravidla	17
přísnost, přísnější tresty	9
urovnat si zlobivé žáky	2
učitelem stanovená pravidla, nastvit je na poč. roku a pak dodržovat	2
zavedla bych přísnou kázeň	1
přiměřeně přísný	1
důrazností	1
určitými pravidly, které si kantor určí	1
(hlasité) verbální upozornění	10
zařve, dokázat zařvat	6
písknout	2
zvýšit hlas	1
přestane mluvit, počká, až třída utichne, lehce pokárá, pokračuje ve výkladu	1
stupňování zásahů učitele	8
zařvat ticho, napomenout, pokud nepomůže, otevřít třídnici na záložce chování - trest - vyhazov	3
upozorní, pokud nekázeň potrvá, bude zkoušet (pak dá zálučné otázky)	1
vyzkoušet, rozesadit, pak hrozit zavoláním či posláním do ředitelny	1
pokud nepomůže zvýšit hlas, tak zvýšit nároky na učení	1
měl by několikrát (5krát) napomenout a pak už začít zapisovat do třídnice, popřípadě si stěžovat třídní učitelce	1
slovně vysvětlit, pak informovat vedení	1
neví	6
neví, nezajímá ho to	6
humor, nadhled	6
humorný přístup	4
občas zesměšnit daného žáka	1
dokázat se povznést	1
jiné	6

určitě ne ječet a (polévat žáky houbou (problémy z domova si berou do školy a vylévají si na nás zlost)	3
určitě ne vyhrožováním a tresty (ale autoritou a umět zařvat)	1
každý má svůj způsob	1
učit ty, co o to stojí, ostatní ať jsou zticha	1
hrozba	5
posílat do ředitelny	3
vyhrůžka zkoušením, písemkou, pak realizace	1
pohrozit písemkou	1
nic	5
nic	4
v této třídě nic nejde	1
vyhození z kolektivu	1
vyhodit na chodbu ty, co vyrušují	1
odměna	1
když třída nezlobí, povolit určité výhody - např. volnější hodina	1
rezignace	1
odešel bych	1
Celkový počet	176

Otázka 3 Kdo nebo co může za problémové chování ve třídě?	Počet odpovědí
jedinec, skupina žáků	73
pár mých spolužáků (jedinec); někdo něco udělá a ostatní se chytanou; žáci zkouší, co učitel vydrží	46
jednodušší lidi ve třídě; hlupáci; nevyspělí, netrpěliví lidi ve třídě; nevychovaní spolužáci; někdo, kdo ještě nepochopil, že je na střední škole; žáci, kteří se neumějí chovat	14
kluci, furt řvou a dělají blbosti	4
konkrétní jedinec	4
povídám si se spolužákem	2
ti, co se chtějí předvést a zviditelnit	1
nevhodné chování žáků	1
někdo, kdo se chce ukázat	1
učitel	55
učitel	32
učitel bez respektu	15
když učitel nedokáže upoutat pozornost	2
učitel bez autority	2
zasedlý učitel	1
v hodině čj učitel nespravedlivě napomíná lidi, kteří nic nedělají, potom jsou naštvaní a zlobí, čitelka čj je úplně jiný, než obyčejní lidé.	1
podle učitele a jeho nálady	1
hodný, tolerantní učitel, u těch kecáme	1
žáci	26
celá třída	26
učitel, předmět	16
nezajímavá hodina, která žáky nebaví; nuda	13
volnější hodina	2
neoblíbenost učitele nebo předmětu	1

situační okolnosti	8
únava	1
příliš vyučovacích hodin	1
atmosféra	1
cokoli, co naruší atmosféru hodiny	1
špatná nálada, počasí	1
když nemáme zadanou práci	1
něco zábavného	1
po víkendu nebo na konci týdne, když se žáci těší už domů a sdělují si své dojmy	1
počet studentů ve třídě	
níc	2
níc	2
nevím	1
nevím	1

Otázka 4 Je dobré, když se žáci učitele nebo učitelky bojí? - Odpovědi žáci	Počet odpovědí
ne	57
ne, měli by mít správně respekt ne strach (14)	14
ne - pak na ty hodiny člověk nechodí, stresuje se, nesoustředěnost na učení (12)	12
ne - přílišná uzavřenost, neprojeví názor, nebaví je výuka	4
ne - žáci nemají k učiteli důvěru, budou se bát na něco zeptat, říct názor, odpověď	4
ne, není důvod mít strach	2
ne - atmosféra by měla být příjemná	2
ne, pak mají strach, špatně se učí	2
ne, měli by mít dobrý vztah	2
ne - lepší kamarádský vztah s respektem	2
ne, nejlepší učitel je vtipnej a k tomu si umí udržet pořádek, na řvaní není nikdo zvědavěj	1
když se bojí, tak nevykřikují a jsou zticha, když se nebojí, vyrušují, měli by mít respekt	1
ne - špatná komunikace	1
uplně ne, nemůžeme pak nic říct, došlo by ke konfliktu	1
má se studenty vycházet	1
ne, potom ho ty hodiny nebaví	1
ne - snaží se bránit, a to vyvolá ještě větší nepokoje	1
ne, člověk, když se bojí, snaží se bránit a je z toho problém	1
není to dobré, při zkoušení pak je žák pod stresem	1
ne, měl by být hlavně vtipný a umět si udržet pořádek	1
ne, ale občas je třeba zařvat	1
autorita se dá vybudovat i bez řvaní, učitel, kterého se žáci bojí, není pedagog	1
ne, ale lepší, než když si dělají, co chtějí	1
ano	39
ano, má z něj respekt (20)	20
někdy by to bylo nejlepší se být - byla by klidná hodina (4)	4

z části ano (do určité míry)	3
ano - studenti se více snaží	2
učitel nemá pak vybudovaný respekt a žáci to vycítí	1
ano, ale pro většinu žáků je to nepříjemné	1
ano - zvyšuje se tím pozornost,	1
ano, nevyrušují	1
strach ano, zasednutí ne	1
žáci vědí, co si kdy mohou dovolit, aspoň chvíli dávají pozor	1
ano, bojí se pak dělat rozruch	1
ano, studenti vědí, co si mohou v hodině dovolit	1
lepší, když je přísnější a nad žáky drží hůl, jinak by toho, že je učitel volnější, mohli žáci využívat	1
ano, pak jsou žáci klidní	1
nic	2
nic	2

Otázka 5 Mají se vrátit fyzické tresty do škol?	Počet odpovědí
ne	49
fyzické tresty by se obrátili proti učitelům, žáků by ubýlo	8
vyvolávají agresi	6
násilí nic neřeší	5
ne (stěžovali by si na to rodiče), násilí nic neřeší, bylo by to ztrapňování žáků	5
ne, protože by se děti báli různých učitelů a podle mě se to dá řešit slovně nebo jinak	3
ne (nebudou chodit do školy)	3
ne (jsou zastaralé a zbytečné), v dnešní době by měli být lidi vyspělejší	3
ne, žáky by to motivovalo k větší nekázní, provokaci	3
ne - žádný učitel nemá proč mlátit cizí děti nebo studenty, je to barbarství	2
ne, když někdo nemá respekt, tak vás může mlátit hlava nehlava	1
ne (přijde mi nevhodné, aby bil děti někdo cizí a ne rodič)	1
ne, nebudou dvojky z chování	1
ne, pak bych chodil každý den s modřinami	1
ne, jde o to, aby se studenti chtěli dané věci učit sami od sebe, pokud něchtějí, ať z té školy klidně odejdou	1
ne (člověk z fyzického násilí pak může mít trauma a deprese)	1
nepomohlo by to, v dnešní době je všem všechno jedno	1
ve škole se má žák vzdělávat, pokud bude mlácen, asi dobrý vztah ke škole mít nebude	1
je to nemorální a nelidské, trestat někoho za to že si s někým povídá	1
ne (trest by měl být v rukou státních orgánů)	1
ne (tím si respekt nezískají)	1
ano	24
do jisté míry si myslím, že by to bylo vcelku vhodné	5
byl by větší klid, dřív byla kázeň proto, že existovaly	3
někdy by bylo třeba	2
jen trochu, byl by větší pořádek	2
ano, ale dle mě se dá všechno řešit v klidu	2

alespoň malé - vytáhání za ucho, facka, mírný pohlavek	2
větší respekt	1
není na škodu, pokud se toho nebude zneužívat	1
ano, slova jsou zbytečná	1
ano (dnešní tresty jsou akorát k smíchu)	1
nevím, ale facka nevadí	1
ano za něco závažného	1
ano - zlepšení morálky	1
ano, zlepšila by se kázeň	1
nevím	5
nevím	5
Celkový počet	78

Otázka 6 Před jakým učitelem byste se snažili být hodní, respektovali jej?	Počet odpovědí
autorita, přísnost, respekt	32
respekt	10
přísný	6
přirozená autorita	5
hodný, ale s respektem	3
před tím, který často zkouší, dává testy, a tak si umí zjednat pořádek	2
kterého se bojím	1
dává DU za trest	1
který ma od začátku ve své třídě zavedená pravidla a před tím, o kterém vím, že může pořádně znepříjemnit studium na dané škole	1
umí si zjednat pořádek	1
nebát se někoho okřiknout	1
před tím, kdo si zvládne udělat pořádek bez zvýšeného hlasu	1
pozitivní vztah ke studentovi	31
aby pochopil žáka, naslouchá nám, respektuje	5
chová se dobře, ochota pomoci, vychází se studenty	4
chová se přátelsky	3
před tím, který respektuje mě/nás, naslouchá nám	2
dobrá komunikace, nesnaží žáka za každou cenu schodit	2
příjemný	2
trpělivý	2
umožnit vyjádření názoru žáka, ocení	2
je v pohodě	1
hodný	1
před tím, na kterém je vidět, že chce pro nás něco zdělat a učí nás rád	1
povídá si s námi	1
tolerantní,	1
před tím, který je nám otevřený, nebojí se diskuzí a dokáže pomoci	1
má dobrý přístup ke studentům	1
měl by být jako my, ne moc jako profesionál, ale komunikovat s námi tak, abychom se s ním občas zasmáli	1
musí mít pochopení pro problémy žáků, jednat s ohledem na žákovu psychiku	1
konkrétní učitel	28

konkrétní učitel	21
Mazáčová	3
před třídám	2
ředitel/ka	1
před učitelem, který má vleký vliv na škole	1
zábavnost, humor, zaujme	28
se smyslem pro humor, zábavný	16
vyučuje zajímavý předmět, hodinu	5
zajímavý předmět, předmět, který mě baví a záleží mi na něm	3
učí zajímavou formou, že mě to baví	3
dokáže se bavit bez ohledu na větší nadřazenost	1
schopnost učit	17
aby naučil	12
znalosti, zkušenosti, vědomosti	5
každý učitel	14
před každým	14
spravedlivý, férový	8
férové jednání, spravedlivý, neobviňuje falešně	5
spravedlnost	2
jasná pravidla	1
věk	7
starší učitel/ka	6
ne moc starý ne moc mladý	1
atraktivita	7
žena, mladší, 19plus, blondýna, mladá, svobodná	6
hezká	1
muž, starší	4
muž, 40, přirozená autorita	4
volnější hodina	3
dává volnost	1
nechce celou hodinu jenom učit, občas udělá volno...	1
klidás	1
jiné	3
před nějakým normálním	2
měl by být vážný, nemělo by být vidět, že si neví rady	1
osobnost	3
musí mít osobnost	2
před tím, který si na nic nehraje, nepovyšuje se je sám sebou	1
žádný	2
před žádným - jak on ke mně, tak já k němu	2
pozitivní vztah	2
u učitele, kterého mám ráda	2
nic	2
nic	2
muž	1

muž	1
pozitivní vztah studenta	1
před učitelem se kterým si rozumím, s kterým mám stejný názor	1
Celkový počet	193

Otázka 7 Čím to je, že je v dnešních školách tolik nekázně?	Počet odpovědí
dnešní mládež	49
dnešní, horší mládež, generace, dělá si co chce	17
děti jsou drzejší a sprostší, neznají normu	13
studenti mají málo respektu k učitelům, nedělají si nic ze špatných známek, hrozeb	5
učitelé nemají respekt	4
rozmazlenost, mládež má všechno a vše si taky dovolí	3
dětem vše prochází, mohou si vše dovolit a ve škole je nepotrestaj	3
každý si dělá, co chce a nikoho to nezajímá	2
neúcta ke starším a chytřejším	1
nepozornost, nesoustředí se	1
výchova, rodina	42
špatná výchova	35
rodiče mají málo času na děti, mají příliš volnosti	7
doba	23
doba	22
studenti sedí u počítače - mají pak přebytek energie a dělají bordel	1
nedostatečné postihy	23
málo přísní učitelé, volnější přístup	13
někteří učitelé neumějí krotit, usměrnit	4
že nejsou fyzické tresty	3
nedostatečným systémem postihů	2
žáci mají velkou volnost	1
sociologické jevy	19
společnost	5
media, filmy, elektronika (může za větší agresi), internet	5
někdo spadnul do špatné party	3
zhoršování životné úrovně	2
cikáni, hloupí lidi	1
vládou	1
kvůli vlivu jiných lidí	1
dnešní mládež žije jinak, mají jiné koníčky	1
nízká atraktivita školy	11
nezájem o učivo, neváží si vzdělání	6
škola je nudná, mládež chce dobrodružství	3
učitelé neumí zaujmout	2
drogy, šikana	7
drogy, šikana,	7

nevím	2
nevím	2
kolektiv	1
kamarádi, kolektiv, žáci	1
Celkový počet	177

Příloha č. 2 Rozhovor s učiteli – Podrobné odpovědi

Otázka č 9 Co je problematické chování - učitelé	Počet odpovědí
(hlasité) verbální vyrušování	5
chování žáků, které výrazněji narušuje výuku	1
mluvení	1
musí reagovat na vyrušování a nepozornost více než dvou studentů, kdy takové chování narušuje její výklad a ruší ostatní v učení	1
nepořádek ve třídě	1
vykřikování (ale jak kdy, mám v hodině místa, kdy mohou studenti mluvit bez přihlášení)	1
nerespektování učitele, pravidel	2
nerespektování pokynů	1
nesnesu vstávání z místa, házení předmětů po třídě	1
neslušné chování	2
hulvátské chování mezi žáky, sprostá slova	1
nedodržování základů slušného chování (skákání do řeči)	1
chování odchylovající se od normálu	1
obtížné je zvládat chování odchylovající se od normálu	1
nepozornost, nevnímání, nezáměr	1
nezáměr	1
Celkový počet	22

Otázka 12 Jaké prostředky má učitel obecně pro zjednání kázně?	Počet odpovědí
Otázka 13 Co pomáhá mě na zlepšení kázně? (moje oblíbené a účinné věty)	
sankce, trest	12
nechat žáka po škole	3
dát nečekanou písemku, vyzkoušet studenta	2
někdy zkouším nebo pohrozím zkoušením	1
dávat úkoly navíc	1
nechat studenta uklidit	1
doprovod učitelky i s taškami k autobusu	1
zkoušení	1
důtky už neplatěj	1
nedostanou peníze za praxi	1
domluva	5
šum - špatně se mi učí, nemůžeme se vzájemně poslouchat	1
individuálně si se studentem popovídám	1
těším se na každý souboj - hlavním prostředkem je moje slovní argumentace - jsou z toho pak unavený, že příště nezlobí	1

individuální rozhovor	1
když jsou děti problematické – říkám, že nekázeň ve výuce je natolik velká, že jednou se budou vzdělávat každý sám...schopnost být společenský mizí – lidé jsou u počítače	1
humor, nadhled	4
obrátit situaci v žert	2
dávám najevo, že mě práce baví, děti to oceňují, používám v hodině humor	1
humor, udělám baf	1
(hlasitě) verbální upozornění	4
zvýšení hlasu	1
zakřičím ticho, ztište se	1
písknu, písknu na píšťalku	1
přerušení výkladu	1
stupňování zásahu	3
pár upozornění, pak 5 za práci v hodině, či zápis do třídní knihy	2
dvakrát upozornit, pak samostatná práce, příští hodinu na známky zhodnotit	1
přísnost	2
autorita, zpočátku jsem přísný/á	2
hrozba	2
výhrůžka - mlčte, nevíte, jak jsem se vyspala	1
ad já - začínám slušně, chci se s vámi domluvit...ale upozorňuji vás, že umím být i ošklivá...	1
nonverbální upozornění	2
přiblížit se k problémovému žáku	1
ad já - vyčítavý oční kontakt	1
odměna, oddech	2
nechávám v hodině oddechové chvíle, kdy polevuji z pravidel, například chvíle mohou vykřivovat, pak vrátím slovy: "Stačí." a dám jim půl minuty na zklidnění, je to naučený grif, jsou na to zvyklí	1
dobrovolné, mimořádné úkoly	1
rozesazení	2
snažím se, aby dítě sedělo samo, dělám si vlastní zasedací pořádek	1
rozsazení	1
jiné	1
učitel by musel být geniální, aby zvládal dnešní mládež	1
zaměstnat studenta	1
rušivého, hyperaktivního studenta se snažím zaměstnat, komunikovat s ním	1
učitelova sebereflexe	1
problematické chování, které se ve třídě objeví, vztahuje na sebe, sebereflekтуje, co udělala špatně, že se daný student choval tak, jak se choval	1
žádné	1
v podstatě nulové	1
znalost předmětu	1
znalost vyučovacího předmětu, zdravé sebevědomí	1
položit mu otázku na výklad	1
položit doplňující otázky k tématu aj.	1
svěřit se	1
pomáhá o tom mluvit s kolegy, člověk přijde na to, že podobné problémy mají i jiní kanotři	1
přehlížení	1
přehlížet, nechat vykecat	1

Celkový počet	46
----------------------	-----------

Otázka 17 Jaký typ učitele má autoritu, kázeň ve třídě? Jak se má chovat k žákům?	Počet odpovědí
autorita, přísnost, respekt	4
přísnost, pedantský přístup, zlý pes	3
autoritu, trvají na tom, aby žáci uměli to, co je učí	1
osobnost	4
dle osobnosti	2
musí se narodit s darem učit, být charakterná osobnost, děti poznají lhaní, nespravedlnost, popírání faktů, sebeprosazování, nezáměr o předmět a o děti náladovost	1
je to individuální, dle schopností učitele	1
zábavnost, humor, zaujme	2
umí si dělat legraci	1
být nade věcí, tj. neučit tzv. na plný plyn, nechat žáky trochu oddechnout, uvolnit výuku vtipem	1
pozitivní vztah ke studentovi	2
takový, který jde blíž k nim, na jejich úroveň	1
přátelštější	1
jiné	1
nezáleží na věku	1
spravedlivý, férový	1
chovat se ke všem stejně	1
odstup	1
nepoužívat jejich slovník	1
schopnost učit	1
zájem o předmět	1

Otázka 19 Co nebo kdo stojí za tím, že je ve třídě nekázeň?	Počet odpovědí
nízká atraktivita školy, učitele, předmětu	3
nudná hodina	1
snazší přístup k informacím, učitel přestává být hlavní zdroj	1
nezájem	1
charakter učitele	
sociologické jevy	2
nízkým sociálním postavením učitele	1
málo dětí	1
výchova, rodina	2
špatným rodinným zázemím	1
málo dětí, liberální výchova v rodině i na školách	1
psychické poruchy, slabší jedinci	2
různé poruchy osobnosti, neklid	1
někteří slabší jedinci, je pro ně náročné vydržet, řeší to zlobením, třídní kašpar	1
složení třídy	1
složení třídy	1
nedostatečné postihy	1
nedůslednost	1

Příloha 3 Rozhovor s učiteli – Podkladové otázky

1) Pohlaví učitele: věk: obor/vyučované předměty:

Ukončené vzdělání:

Délka praxe:

2) Jaký máte vztah k učitelské profesi? (kladný, spíše záporný)

3) Proč učíte?

4) Jaký máte vztah ke třídě, kterou jsme natáčeli? Co si o nich myslíte?

5) Co je vaším cílem v této hodině?

6) Jaký styl výuky převládá na videu? Jaký styl výuky používáte? Zkoušela jste i jiné metody výuky?

7) Jaký jsem učitel? Mám volnější pravidla nebo jsem přísný?

8) Co je podle Vás problémové chování ve třídě/nekázeň?

9) Co mě nejvíce dokáže vytočit při výuce? Byl/a jste svědkem takového chování? Jak je konkrétně řeším?

Šum

Nohy na stole

Mobil

Četba či dopisování jiného materiálu

Pití

Nadávky mezi studenty

Vykřikování

Hraní hry

Nezájem o předmět

10) Co to se mnou dělá, když žáci dělají něco proti mé vůli, co se mnou dělá problémové chování? Vztahuji si ho někdy na sebe? Jak se při něm cítím?

11) Jaké prostředky má učitel obecně pro zjednání kázně?

12) Co pomáhá mě na zlepšení kázně ve třídě? (moje „oblíbené a účinné“ věty) Co zabírá na kázeň? Jaké věty, výrazy? Chování?

13) Řeším někdy problémové chování tak,
že žáka vyzkouším?

počítám mu poté tuto žáku do klasifikace?

dávám úkol navíc?

nechávám žáky po škole?

zesměšním problémového studenta?

že si s ním individuálně promluví?

používám v hodině humor?

- 14) Říkám studentům na začátku školního roku svoje pravidla? Pravidla případných sankcí? Nebo až v průběhu výuky? Jaká jsou tato pravidla, pokud ano.
- 15) Je dobré podle Vás, když se žáci učitele bojí?
- 16) Jaký typ učitele má autoritu, kázeň ve třídě? Jak se má chovat k žákům?
- 17) Co si myslím, že by zlepšilo kázeň ve školách?
- 18) Co nebo kdo stojí za tím, že je ve třídě nekázeň?
- 19) Čím to je, že je v dnešních školách tolik nekázně?
- 20) Ponecháváte žákům v něčem odpovědnost? Máte ve třídě nějakou samosprávu?
- 21) Jste zastánci toho, že mezi učitelem a studentem může existovat přátelský vztah?
- 22) Věříte tvrzení, že škola je místem ustavičného boje mezi učiteli a studenty a spíše při tomto přístupu se dá učit, nebo se dá vytvořit pozitivní přístup ke každému studentovi?
- 23) Je dle Vás potřeba respektovat to, jací studenti jsou?
- 24) Nechám studenty vyjádřit se?
- 25) Co mě osobně dělá v mé profesi - práci s dětmi a lidmi největší problém?
- 26) Přejdu nějaký přestupek, jen abych ho nemusel řešit a rozebírat?
- 27) Jsem důsledný v dodržování pravidel?
- 28) Existují nějaké aktivity, metody výuky, při kterých se nekázeň takřka neprojeví? Jaké používám já?
- 29) Mají se vrátit fyzické tresty do škol ke zjednání pořádku?
- 30) Jaký máte vztah k nějakému problematickému žákovi ve třídě?
 - a) nejraději byste, kdyby tam nebyl
 - b) chápete jeho projev, chování
 - c) nevšímáte si ho
 - d) jaký další?
- 31) Říkám někdy v hodině upřímně svoje pocity? např.: „Štvete mě. Jsem unavený.“ Nebo to podle Vás není taktické?
- 32) Máte ve své třídě nějakého problémového žáka? Můžete prosím popsat, jak se projevuje?
- 33) Jak s ním vycházíte? A jednáte?
- 34) Dávám najevo, že mě práce ve škole baví?

Příloha č. 4 Dotazník pro žáky

Dotazník pro studenty středních škol na téma kázeň

Věk: Muž/žena ^{*)}

1) Co je podle vás problematické chování (nekázeň) ve třídě?

popište svými slovy

2) Jakým způsobem by měl učitel docilit kázně ve třídě? (Co bych dělal já na místě učitele? Co dělá tvůj oblíbený kantor? Atd.

popište svými slovy

3) Kdo nebo co může za to, že je ve třídě nekázeň?

popište svými slovy

4) Je dobré, když se žáci učitele nebo učitelky bojí? Ano/Ne ^{*)} popište prosím dále proč ano nebo ne

popište svými slovy

5) Mají se vrátit fyzické tresty do škol ke zjednání pořádku? Ano/Ne ^{*)} popište prosím dále proč ano nebo ne

popište svými slovy

6) Před jakým učitelem byste se snažili být hodní, respektovali jej?

popište svými slovy

7) Čím to je, že je v dnešních školách tolik nekázně?

popište svými slovy

8) Má učitel větší kázeň, pokud v hodině občas zvýší hlas (zařve)?

Ano/Ne ^{*)}

9) Má učitel v hodině kázeň, pokud zvyšuje hlas pořád?

Ano/Ne ^{*)}

10) Je lepší, když je nějaký učitel spíše přísný než když má volnější pravidla?

Ano/Ne ^{*)}

11) Má vliv na větší kázeň a klid, to, jaké má učitel vědomosti? (Čím vzdělanější, tím lepší kázeň.)

Ano/Ne ^{*)}

12) Má vliv na lepší kázeň ve třídě věk učitele? (Čím starší tím lepší.)

Ano/Ne ^{*)}

13) Je důležité pro tebe, aby byly v hodině daného učitele nastaveny pravidla?

Ano/Ne ^{*)}

14) Proč jsem v dané hodině nezlobil? (Proč ano?) Co se mi v dané hodině líbilo, co ne. Co bych doporučil kantorovi změnit? Co by měl dělat, abych byl v hodině více pozorný?

Děkuji! Jana Houšková – email: jana.houskova@centrum.cz

^{*)} nehodící se škrtněte

Příloha č. 5 Videonahrávky pozorovaných hodin