

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky (41-KPP)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika kázně se zaměřením na 1. stupeň ZŠ

The Issue of Discipline with Focus on Primary schools

David Fast

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Rok odevzdání: 2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Problematika kázně se zaměřením na 1. stupeň ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, prosinec 2018

Rád bych tímto poděkoval paní doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc. za vstřícnost, trpělivost a mnoho cenných informací při konzultacích a vedení práce.

Zároveň patří veliké díky manželům PaedDr. Evě a Stanislavu Fastovým, kteří mi byli velikou motivací i pomocí při psaní práce, dále své manželce, která mi byla vždy velikou oporou a povzbuzením a v neposlední řadě také všem, kteří se účastnili výzkumu v této diplomové práci nebo umožnili sběr potřebných dat.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se v teoretické části zabývá problematikou kázně z pohledu filosofie, psychologie, sociologie, pedagogiky, a zohledňuje také právní aspekt, který se opírá především o školní řád. Dále se autor zabývá vnitřními a vnějšími činiteli, které kázeň ovlivňují. Sem patří celá řada faktorů, např. autorita učitele nebo prostředí a klima třídy. Práce se dále snaží odpovědět na otázky, jaké jsou nejčastější kázeňské problémy, se kterými se lze setkat na našich základních školách, se zaměřením na děti mladšího školního věku, ale zároveň také nabízí výčet jednotlivých přístupů, forem a metod, které se nejčastěji užívají pro zvládnutí dané kázeňské problematiky nebo jsou dokonce prevencí nekázně. Autor také přibližuje specifika kázně na málotřídních školách, přičemž vychází z vlastních zkušeností. Zabývá se také tématem spolupráce rodiny a školy. Zvláštní kapitola je věnována dramatické výchově, jejího pozitivního vlivu na pochopení učiva, které se předává pomocí metod a technik dramatické výchovy. Děti byly také dlouhodobě pozorovány při práci s třídními pravidly. Ve výzkumu byli osloveni pedagogové, včetně ředitelů, kteří hovořili o svých zkušenostech s kázní na školách, zaznamenávali četnost výskytu konkrétních kázeňských přestupků a navrhovali řešení nekázně, zatímco rodiče popisovali, jaký postoj ke kázní mají dnes a jaké s ní měli zkušenosti v dětství.

KLÍČOVÁ SLOVA

kázeň ve výchově, geneze kázně, prostředky kázně, autorita, prevence nekázně, řešení kázeňských problémů

THE ABSTRACT

This diploma thesis is taking a theoretical insight into a discipline based on philosophical, psychological, sociological and pedagogical point of view. A legal point of view is included as far as the school behavior code goes. The author is researching inner and outer factors which are having an impact on the discipline. Many aspects are taking a role in this including teacher's authority or the environmental condition of the whole class.

The thesis is then searching an answers for such a questions as 'what would the most common discipline problem be' that we would be able to come into a contact with at our elementary schools. This mainly focuses on smaller elementary school children. Thesis describes many individual approaches and techniques frequently used to deal with specific discipline problematics or that could potentially be used to prevent faulty behavior.

The author separates different approaches regarding small scale schools with just a few students in classes. This is supported by author's own experience gained in such a school. The thesis also gives an account of how the school cooperates with a family.

The whole separate chapter belongs to acting classes and how it helps with learning when used properly. There has been a long-term observation on how the children are behaving regarding the class rules. The research contains experience of many teachers and even principals who shared their discipline insight and were marking the frequency at which children would misbehave. At the same time they would be determining the proper way of dealing with it while the children parent's would describe different approach to discipline misbehavior now and in the past.

KEYWORDS

Discipline in Education, Development of Discipline, Means of Discipline, Authority, Non discipline Prevention, solving Discipline Problems.

OBSAH

Úvod.....	7
1. Teoretická část.....	9
1.1 Metody použité při zpracování teoretické části.....	9
1.1.1 Práce s literaturou, s textem.....	9
1.1.2 Analýza.....	10
1.1.3 Komparace.....	10
1.1.4 Syntéza.....	10
1.2 Vymezení pojmu kázeň.....	12
1.3 Pojetí kázně.....	15
1.4 Faktory ovlivňující kázeň a chování žáků.....	18
1.5 Nejčastější kázeňské problémy.....	26
1.6 Přístupy, formy a metody zajištění kázně.....	34
1.6.1 Všeobecně platné přístupy, formy a metody zajištění kázně.....	35
1.6.2 Vybrané přístupy, formy a metody zajištění kázně.....	45
1.6.3 Specifické přístupy vybraných autorů k řešení kázně.....	48
1.7 Prevence nekázně formou dramatické výchovy.....	53
1.8 Kázeň v podmínkách málotřídní školy.....	56
1.9 Spolupráce rodiny a školy.....	58
Závěr teoretické části.....	62
2. Praktická část.....	65
2.1 Metody použité při zpracování výzkumné části.....	65
2.2 Výzkumné otázky a hypotézy.....	68
2.3 Organizace a průběh šetření.....	70
2.4 Kázeň v současné škole.....	71
2.4.1 Nejčastější kázeňské problémy při výuce.....	71
2.4.2 Nejčastější kázeňské problémy o přestávce.....	75
2.4.3 Nejčastější kázeňské problémy v době mimo vyučování.....	77
2.4.4 Nejčastější kázeňské problémy při mimoškolních akcích.....	79
2.4.5 Otázky pro ředitele základních škola a jejich odpovědi.....	81

2.5 Kázeň v současné rodině.....	86
2.5.1 Přehled položených otázek a vyhodnocení odpovědí na tyto otázky.....	87
2.6 Využití dramatické výchovy při prevenci nekázně.....	100
2.6.1 Výsledky pedagogického výzkumu u žáků (respondentů) bez použití metod dramatické výchovy.....	104
2.6.2 Výsledky pedagogického výzkumu u žáků (respondentů) s použitím metod dramatické výchovy.....	109
2.7 Pozorování žáků s vlastními třídními pravidly.....	112
Závěr praktické části.....	115
3. Závěr práce.....	117
Použité zdroje.....	120
Seznam příloh.....	123

Úvod

Problematika kázně je fenomén, který je v současné době již velmi dobře a podrobně zmapován. Jak tedy toto téma uchopit novým způsobem, tak, aby bylo přínosné? Odpověď se autor snaží zkoumat z několika úhlů pohledu - kromě tradičních metod a přístupů také za pomoci metod dramatické výchovy, které pomohou proniknout do problematičtých témat týkajících se kázně a zároveň je objevovat zážitkovou formou, kdy nedochází jen k získávání nových informací, ale také k prožitkům, které pomohou porozumět, jak závažné může být porušení daných pravidel, jež má své důsledky, které se mohou projevit jak ve fyzické, tak i v psychické rovině. Chceme-li tedy objevit nový způsob uvažování o kázní nebo navázat na ten stávající, je potřeba využít moderních poznatků a metod.

Motivací k volbě tohoto tématu byla vlastní praxe autora jako učitele na 1. stupni základní školy, kdy se s problematikou kázně ve své práci denně setkává. Dalším motivem je také hlubší zájem o toto téma, touha více porozumět dané problematice a stát se tak v otázkách kázně a jejího řešení úspěšnějším ve své učitelské profesi. To vše vychází z vnitřního přesvědčení autora o zásadním významu kázně.

Hlavní téma této práce je kázeň v současné škole a rodině se zaměřením na děti mladšího školního věku. Kázeň, její pojetí a způsoby jejího uplatňování se přetvářejí a vyvíjejí v souvislosti s vývojem a proměnou společnosti, podmíněným geografickými, etnickými, kulturními, historickými a dalšími okolnostmi. Je nesporné, že se problematika kázně postupně formovala a proměňovala i v posledních desetiletích, v nových podmínkách demokratické společnosti.

Cílem této práce je tedy zabývat se kázní z pohledu současných pedagogů, rodičů i dětí a zmapovat aktuální stav kázně na základních školách v daném regionu, včetně škol málotřídních.

Dalším z cílů této práce je poskytnout základní přehled o nejběžnějších kázeňských problémech, jejich příčinách a možnostech řešení včetně prevence nekázně. Obsah této práce mohou využít pro základní orientaci v problematice i začínající, nezkušení učitelé. Práce dále odkazuje na autory, kteří se problematikou kázně zabývají ve větším rozsahu, pokud by se někdo chtěl kázní zabývat do větší hloubky.

Cílem teoretické části bylo předložit základní východiska, která by pomocí metody analýzy, syntézy a komparace uvedla čtenáře do této problematiky. Obsahem je definice pojmu kázně a pojetí kázně z různých hledisek – z filozofického, sociologického, psychologického, pedagogického a právního aspektu. Následující kapitoly se potom věnují faktorům ovlivňujícím kázeň žáků mladšího školního věku, nejčastějším kázeňským problémům, přístupům, formám a metodám zajištění kázně, ale také spolupráci rodiny a školy. Tato část práce obsahuje též dvě specifické kapitoly, které vycházejí z vlastních zkušeností autora - prevence nekázně formou dramatické výchovy a kázeň v podmínkách málotřídní školy.

Druhá část práce se zabývá konkrétním výzkumem založeným na výzkumných otázkách a hypotézách ohledně problematiky kázně na školách a v rodinách. Cílem výzkumné části bylo ověřit předpoklad, že metody dramatické výchovy se mohou významně podílet na hlubším pochopení smyslu pravidel, která jsou důležitým předpokladem pro zajištění kázně. Na základě použitých metod pedagogického výzkumu, jimiž byl v této práci dotazník a rozhovor, se zjišťovalo, jak pojmají kázeň v současné době rodiče a jak učitelé, s jakými kázeňskými problémy se nejčastěji setkávají a jaké kázeňské prostředky využívají. Do výzkumu bylo zahrnuto prostředí rodinné i školní. Metodou experimentu se ověřovalo, jaký vliv na kázeň žáků mladšího školního věku mají metody vycházející z dramatické výchovy. Kromě toho autor použil také metodu pozorování dětí při tvorbě a následném užívání vlastních pravidel třídy.

Součástí práce jsou také přílohy, které dokládají některé údaje z teoretické části, hlavně pak ale dokumentují průběh a výstupy prováděného výzkumu.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Metody použité při zpracování teoretické části

Kázeň v širším slova smyslu zasahuje do všech oblastí života společnosti, ve škole je kázeň fenoménem, který přímo souvisí s výchovně vzdělávacím procesem. Kázeň žáků mladšího školního věku je ústředním tématem této práce. Postoje a přístupy ke kázni, stejně jako projevy nekázně, se vyvíjejí a proměňují. Jakým způsobem, za jakých okolností a podmínek, to jsou jedny z hlavních cílů, které tato práce sleduje.

První část práce je věnována teoretickému základu, na nějž potom navazuje praktický výzkum. Při zpracování teoretické části práce autor využíval následující metody: práci s literaturou, s textem a dalšími zdroji informací, analýzu, syntézu a komparaci.

1.1.1 Práce s literaturou, s textem

„Základním a nejdůležitějším zdrojem informací je studium příslušné odborné literatury. Kromě studia odborné literatury v tištěné podobě (knižní publikace, časopisy, sborníky, encyklopedie, odborné slovníky apod.) je možno využívat mnoho dalších zdrojů. Obrovské informační možnosti skýtá například internet“ (Chráška, 2016, s. 11).

Při shromažďování informací autor využíval služeb veřejných i odborných knihoven včetně meziknihovní výpůjční služby, kdy je žádaný titul na základě objednávky zaslán ze vzdálenější knihovny do knihovny, která je pro autora dostupnější. Čím dál více nabývají na popularitě také elektronické knihy (tzv. e-knihy), které měl autor rovněž k dispozici.

Shromážděný materiál byl nejprve prostudován, posouzen a roztříděn z hlediska možnosti využití v souvislosti s danou tematikou. Vhodné zdroje, které se vztahovaly k problematice kázně, byly uspořádány podle zamýšlených budoucích kapitol práce a následně analyzovány.

1.1.2 Analýza

Analýza je „myšlenkový postup rozkládající vymezený celek na jeho prvky; je to každá metoda, která se snaží nějaký předmět nebo jev vysvětlit myšlenkovým či faktickým rozbořením jeho složek“ (Všeobecná encyklopedie, 1996, 1. svazek, s. 88).

Při analýze prostudovaných bibliografických podkladů se autor práce zaměřil především na relevanci a význam informací pro zpracování daného tématu z hlediska obsahu, srozumitelnosti, aktuálnosti a objektivnosti.

1.1.3 Komparace

Současně s analýzou byla používána metoda komparace. Komparace je vyjádření pomocí komparativu, srovnávání nebo stupňování; komparativ vyjadřuje míru vlastností či okolností (Všeobecná encyklopedie, 1996, 2. svazek, s. 186 a 4. svazek, s. 257).

Švaříček charakterizuje komparaci následovně: „Jednoduše řečeno jde o to, že v průběhu analýzy jsou prováděna neustálá pozorování, hledají se podobnosti a rozdíly, a to na všech rovinách práce s daty. (Švaříček, 2014, s. 223

Autor práce se při zpracovávání získaných informací zaměřil na výběr těch výstižnějších, obsahově příhodnějších informací, aby se v kontextu celé práce vzájemně doplňovaly a prolínaly, a zároveň, aby se neopakovaly.

1.1.4 Syntéza

Syntéza je „skládání; spojování částí do celku; myšlenkový postup postupující od nejjednodušších pojmů nebo faktů ke složitějším, navazování a nacházení souvislostí“ (Všeobecná encyklopedie, 1996, 4. svazek, s. 297).

Metoda syntézy byla používána při vlastním vytváření, zpracovávání teoretické části práce, kdy jednotlivé segmenty nastudovaných a upravených teoretických výstupů byly zpětně systematicky zapracovávány do smysluplných celků.

Shrnutí:

Po zadání a upřesnění tématu práce byly nejprve shromažďovány podklady pro zpracování teoretické části, a to z různých zdrojů – z odborné literatury, odborných časopisů, internetových zdrojů apod., které jsou uvedeny v seznamu v závěru práce. Kromě odborných publikací byly jako zdroje informací využity i některé články v nejnovějších číslech odborných časopisů, pokud svým obsahem vhodně zapadaly do celkové koncepce této práce a v některých případech byly použity i další zdroje z internetu, které dokládají internetové odkazy. Zároveň byly využívány metody analýzy, komparace a syntézy, které na sebe navazovaly a vzájemně se doplňovaly.

Poslední fází procesu zpracování teoretické části práce je zhodnocení, které je obsaženo v jejím závěru. Je zřejmé, že už samotný proces zpracovávání teoretické části byl přínosný nejenom z hlediska obsahu a nabývání dalších odborných znalostí, ale také po stránce obohacení a rozšiřování kompetencí v rámci praktické aplikace metod zpracovávání dat, mezi něž patří práce s textem, analýza, syntéza a komparace.

1.2 Vymezení pojmu kázeň

Pedagogický slovník definuje kázeň jako „vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority“ (Pedagogický slovník, 2009, s. 122).

„Kázeň je velice složitým jevem, který zasahuje téměř do všech oblastí lidského života. Různost a někdy i protichůdnost názorů na kázeň souvisí jednak s osobní zkušeností a též s faktem, že problematika kázně se dotýká nejobecnějších otázek výchovy a formování člověka. Postoj ke kázni je ovlivněn postojem k životu, světovým názorem, přístupem ke společnosti, lidem, výkladem svobody, vztahem k povinnostem, náboženským vyznáním, politickou příslušností, hodnotovým systémem, věkem aj.“ (Bendl, 2004, s. 19).

Čapek se domnívá, že „kázeň je pojem, který je obtížné definovat, přestože mu jistě každý rozumí. Každý z nás by však rozdílně charakterizoval, jakým chováním se kázeň či nekázeň projevuje nebo jaké jsou její znaky“ (Čapek, 2008, s. 15).

Bendl dochází k závěru, že klíčem k pochopení významu pojmu kázně, jsou slova norma a dodržování, popř. podřizování se. Dalo by se to tedy shrnout jako: „dodržování norem“ nebo „podřizování se normám.“ Odkazuje však také na další a rozšířené definice, které přidávají k těmto slovům znalost a přísné zachovávání pravidel. Takže je možné posunout se v definici na spojení: vědomé dodržování norem, kde však k úplné definici stále ještě schází jeden z důležitých prvků, a sice slovo „zadané“, tedy zadané normy, aby se tak dalo rozlišovat mezi normami kázeňskými a mravními. Konečná verze obecné definice kázně by tedy zněla: **vědomé dodržování zadaných norem** (Bendl, 2001, s. 70).

Pojem kázeň je však nutné posuzovat také v kontextu dalších souvislostí. Bendl upozorňuje například na to, že jiná kázeň bude vyžadována ve škole pro žáky a jiná například v domově pro seniory, v nemocnici, na vojně, v církvi, ve sportovním oddíle atd., tedy v různých institucích. Z hlediska přístupu k prosazování kázně lze definovat např. kázeň laskavou, mírnou, přísnou, hrubou, tvrdou, naopak z hlediska přijetí pravidel chování se může mluvit o kázni vynucené, vnější, vnitřní nebo dobrovolné. Ve všech případech však platí všeobecná definice kázně jako dodržování nastavených pravidel (Bendl, 2001, s. 105).

Specifickou součástí kázně jako takové je **školní kázeň**. Tu Bendl definuje jako „vědomé dodržování školního řádu (eventuálně pravidel chování ve třídě) a pravidel (pokynů) stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy“ (Bendl, 2011, s. 33 – 34).

„Škola bez kázně je jako mlýn bez vody“, říká staré české přísloví, se kterým se ztotožnil i J.A.Komenský, aby tak zdůraznil význam kázně. Velmi podobně definuje kázeň i Kyriacou: “Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit“ (Kyriacou, 1991, s. 95).

Již 6. prosince 1774 vydala Marie Terezie školní řád, jehož autorem byl Johann Ignaz Felbiger; s menšími úpravami platil tento školní řád až do roku 1869 (Váňová a kol., 2003, s. 238). V tomto dokumentu je školní kázeň definována následovně: „Školní kázeň spočívá v tom, že je dbáno všeho, co je předepsáno školními zákony“ (Váňová a kol., 2003, s. 248).

Školním řádem a pravidly třídy se bude zabývat v kapitola 1.6 Přístupy, formy a metody zajištění kázně.

Školní řád je tedy závazná, psaná norma, schválená školskou radou, která vymezuje kázeň ve škole z několika hledisek: práva a povinnosti dětí, žáků a studentů a jejich zákonných zástupců ve škole, pravidla vzájemných vztahů se zaměstnanci ve škole, provoz a vnitřní režim školy, podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí, zacházení s majetkem školy ze strany dětí, žáků a studentů, pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů, podmínky ukládání výchovných opatření, podmínky pro omlouvání a uvolňování žáků z vyučování a poučení o povinnosti dodržovat školní řád. Tyto aspekty vymezuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které vydalo v roce 2015 materiál, který má jako obecné doporučení pomoci ředitelům škol na všech úrovních při tvorbě nebo úpravě školního řádu, aby kromě doporučené struktury splňoval i stanovené zásady a požadavky – například normativnost, srozumitelnost, vnitřní provázanost, stručnost, přehlednost, pozitivní formulace, respektování obecně závazných právních předpisů i specifických podmínek každé školy (Pomůcka pro ředitele škol při tvorbě školního řádu čj. MSMT-10862/2015; v Praze dne 22. května 2015).

Bendl (2011) kromě školního řádu zmiňuje také pravidla chování žáků ve třídě. Takováto pravidla si žáci s pomocí učitele sestavují sami a následně se zavážou k jejich dodržování. Pravidla musejí být v souladu se školním řádem dané školy, ale zároveň se předpokládá aktivní přístup žáků při jejich tvorbě, aby je mohli považovat za vlastní a mohli se tak s nimi lépe ztotožnit. Při tvorbě „pravidel třídy“, „třídních pravidel“ apod. se doporučuje dodržovat následující všeobecné zásady: pravidla formulovat stručně, srozumitelně a pozitivně. Konkrétní rozsah a forma třídních pravidel musí zohledňovat věk žáků, úroveň jejich rozumových schopností, třídní klima a další významné aspekty, které tvorbu a následné využívání pravidel chování ve třídě mohou ovlivňovat. Současně s vytvořením třídních pravidel je třeba dohodnout také systém kontroly jejich dodržování a následky při jejich porušení. Učitel musí jít samozřejmě příkladem a sám pravidla bezpodmínečně dodržovat.

V průběhu porovnávání jednotlivých definic se v povědomí autora postupně vytvářel pojem, který nejlépe odpovídá charakteru zkoumané problematiky kázně a ztotožnil se s vyjádřením, že kázeň je vědomé dodržování zadaných norem. To je důležité uvědomění, které pomůže, v případné konverzaci, uvést do této problematiky i člověka, který nemá jasně vymezené chápání pojmu kázně, neví, co přesně si pod tímto termínem má představit apod. To je v učitelské profesi velmi přínosné pro komunikaci s rodiči žáků, se kterými se často kázeňské přestupky řeší - pochopení této problematiky dává smysl pro stanovená a důsledně vyžadovaná pravidla ve škole.

1.3 Pojetí kázně

„V pedagogickém kontextu je kázeň chápána různými způsoby, např. jako jeden z cílů výchovy (autoritativní a direktivní pedagogické směry); jako prostředek k realizaci vzdělávání (tradiční škola); jako riskantní a nepřijatelný prostředek ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka (směry vycházející z hnutí nové výchovy, anti-autoritativní směry)“ (Pedagogický slovník, 2009, s. 122 – 123).

„Kázeň patří k základním pilířům života společnosti, je podmínkou jejího zdravého vývoje. Není opakem svobody, nýbrž chaosu a anarchie“ (Bendl, 2004, s. 198).

Bendl (2001, s. 68) vymezuje kázeň na základě rozdílných úhlů pohledů:

a) filozoficky

- odpovědné chování jedince vůči ostatním (princip „nečiň jiným, co nechceš, aby oni činili tobě“)
- rozvíjení svých možností bez omezení svobody ostatních

b) biologicky

- sebeovládání (korigování nežádoucích sklonů)
- udržování biologické rovnováhy a zdravého stavu organismu

b₁) fyziologicky

- vytvoření žádoucích podmíněných reflexů a dynamických stereotypů
- hierarchicky uspořádaný nervový systém, v kterém vyšší centra ovládají nižší složky

b₂) geneticky

- takové uspořádání a činnost genetické struktury organismu, na jehož základě jedinec přežívá a dále se vyvíjí

c) psychologicky

- podřizování své vůle cizí nebo vlastní vůli (ideje) nebo autoritě

d) sociologicky

- praktické přijetí sociokulturních vzorců chování té které sociální skupiny

S pojetím kázně úzce souvisí také otázka funkce kázně. Ve společnosti plní kázeň funkci

- orientační – člověk ví, jak se má chovat a co může čekat od ostatních
- ochrannou – s dobrými zákony a jejich zachováváním se lidé cítí bezpečně
- existenční – umožňuje přežít (člověku, lidstvu)
- sociotvornou – kázeň je předpoklad, aby mohla společnost normálně fungovat
- výkonovou – kázeň zvyšuje výkon a efektivitu lidského počínání

(Bendl, 2001).

Ve škole i ve společnosti má kázeň svoji funkci. Platí tady přímá úměrnost – čím větší je skupina, tím větší je potřeba kázně; to se týká také školy.

V současné době se v pedagogické teorii i ve školní praxi uvádějí především dvě funkce kázně:

- kázeň zajišťuje žákům a učitelům bezpečí
- kázeň vytváří prostředí podporující učení

(Bendl, 2011, s. 26).

„Kázeň jako ochranu dítěte ve škole můžeme chápat ve smyslu

- bezpečnostním
- výkonovém
- hygienickém
- ekonomickém
- prognostickém“

(Bendl, 2011, s. 27).

Z hlediska záruky bezpečí pro učitele je kázeň možné vnímat jako ochranu ve smyslu výkonovém, hygienickém, ekonomickém a prognostickém. Kázeň tedy zaručuje efektivnější vyučovací proces a eliminuje časové ztráty způsobené nekázní (aspekt ochrany pro učitele), chrání žáky před škodlivými vlivy, včetně drog, alkoholu a kouření (aspekt hygienický), zabraňuje škodlivým ztrátám, které vyplývají z vandalismu, poškozování, ničení nebo odcizování školního majetku (aspekt ekonomický), chrání

člověka před sebou samým, před případnou budoucí kriminální dráhou a přispívá ke zdravému růstu a vývoji člověka = aspekt prognostický (Bendl, 2011).

Kázeň není pouze prostředek, ale také cíl výchovy. Bendl (2005, s. 35 – 37) vyzdvihuje význam sebekázně – ta poskytuje ochranu člověka před sebou samým. Opakem sebekázně je slabá vůle, seberozmazlování, nezodpovědnost, chybějící ohleduplnost a chybějící sebekontrola, přeceňování vlastního „já“ a podceňování ostatních lidí, jejich práce.

Je nutno však vzít v úvahu také to, že „neexistuje obraz kázně, který by všem vyhovoval a na kterém by se všichni nebo alespoň výrazná většina shodli“ (Bendl, 2011, s. 248).

Je třeba však vzít na vědomí, že záleží také na míře intenzity, s jakou se kázeň prosazuje. „Příliš uvolněná kázeň snižuje výkonnost a vyvolává zmatek, příliš tuhá kázeň zase potlačuje tvořivost a spontaneitu“ (Bendl, 2004, s. 198).

Autor zjišťuje, že fenomén kázně zasahuje do mnoha vědeckých oborů a je tedy třeba kázeň vnímat komplexně s ohledem na všechna specifika a nároky, které jsou s ní spojeny. Toto poznání pomáhá autorovi přemýšlet o kázni v souvislostech, pomáhá mu pochopit její projevy a rozšiřuje autorovo povědomí o oblastech kázně, které je možné dále studovat a tím lépe a efektivněji zvládat řízení třídy a péči o duševní i fyzické potřeby žáků.

1.4 Faktory ovlivňující kázeň a chování žáků

Kázeň a s ní související chování je ovlivněna mnoha různými faktory, které nepůsobí izolovaně, ale vzájemně se prolínají. V odborné literatuře existuje mnoho různých klasifikačních schémat, která nabízejí z různých úhlů pohledu výčet faktorů, příčin, činitelů ovlivňujících kázeň.

Ucelený přehled zpracoval Bendl (2011), který faktory, jež se mohou podílet na neukázněném chování žáků ve škole, rozdělil do devíti skupin:

- faktory biologické (genetické)
- faktory duchovní (např. postoje k zákonům, nepřiměřený liberalismus, posun v hodnotové orientaci)
- faktory sociální (rodina, škola, kamarádi, sousedé a další sociální skupiny a společenské vrstvy, včetně vzájemných interaktivních vztahů)
- faktory biologicko-sociální (obecná inteligence, sociální inteligence, citová a sociální zralost, zdravotní stav)
- faktory zdravotnicko-hygienické (např. pitný režim, výživa, pohyb, režim dne, potřeba spánku, teplo, světlo)
- faktory fyzikální (počasí, tlak, čistota ovzduší, prostředí školní třídy, technické vybavení školní budovy)
- faktory situační (okamžitá atmosféra a nálada ve třídě, přetíženost žáků, nečekaná událost, nemoc, nudná výuka, hospitace nebo suplování, vnější vlivy okolí, snaha upozornit na sebe a momentální školní neúspěch)
- faktory kombinované (kombinace některých skupin faktorů)
- faktory neznámé („příčiny“ nekázně zatím nebyly vysledovány)

Bendl se zamýšlí také nad samotným významem pojmů faktory a příčiny, které se v literatuře běžně uvádějí, a přiklání se k závěru, že pojem „příčiny“ není tak přesný a výstižný jako pojem „faktory“. „Pojem příčina navozuje představu něčeho jednoznačného, jasného, nezpochybnitelného, trvalého či exaktního, něčeho, co navíc funguje všude, u všech a za všech okolností“ (Bendl, 2011, s. 71). Jak je ovšem uvedeno dále, stejné faktory nemusejí u různých jedinců vyvolávat stejnou reakci.

Rotterová (in Bendl, 2011) uvádí přehled různých vlivů, které působí na žáka a jejich konkrétních projevů:

„Žák, který nedává pozor, může být podle autorky ovlivněn:

- organizací i obsahovou úrovní vyučování
- vztahem k učiteli
- vztahem ke spolužákům
- mírou koncentrační schopnosti, závislou jak na fyzickém, tak na psychickém stavu
- nedostatkem přiměřené motivace aj.“

„Žák, který odmlouvá, je drzý, neposlušný, odmítá se podřídít, může být ovlivněn:

- atmosférou rodiny, a to buď jejím napodobováním, nebo frustrací, kterou v něm vyvolává
- atmosférou školy, kde je zvláště významný nedostatek organizace, řádu, taktu, porozumění
- atmosférou společnosti, kde působí obsah komunikačních prostředků, způsob masového konzumu, nežádoucí vzory jednání atd.
- zdravotním stavem, k němuž napomáhají předcházející příčiny, které mohou vést k předrážděnosti žáka a jeho nervové labilitě aj., ale také může být ovlivněn somaticko-hygienickými příčinami
- interindividuálními vztahy, jak s ohledem na učitele, tak na spolužáky, a naopak; někteří učitelé mívají své vlastní ‚rušitele‘, zatímco ti jsou v hodinách jiných vyučujících nenápadní nebo ‚hodní‘ apod.“

„Žák, který nenosí domácí úlohy, neučí se, vyhýbá se práci, může být v tomto jednání ovlivňován:

- postavením školy a učitele ve společnosti,
- hodnocením vzdělání ve společnosti (v ekonomickém stejně jako v hodnotovém pořadí),
- osobními i zprostředkovanými zkušenostmi o možnostech ‚uplatnění se‘,

- nedostatečnou nebo nevhodnou pracovní metodou a organizací práce učitele (chybí důslednost, kontrola, hodnocení, povzbuzení),
 - nesprávnou mírou náročnosti (buď malé požadavky, které žák pohrdlivě ‚přehlíží‘, nebo naopak příliš vysoké požadavky, které nemůže zvládnout, a tak raději celý úkol ‚vzdává‘),
 - špatnou koordinaci práce a požadavků jednotlivých učitelů, z nichž každý žádá pro ‚svůj‘ předmět nejvíce času a nejvíce pozornosti od žáka, bez ohledu na konkrétní možnosti splnění všech požadavků,
 - nedostatečnou úroveň žádoucích návyků; žák nebyl ‚zvyklý‘ soustavně pracovat, řídit si vlastní práci, samostatně rozhodovat o svých povinnostech s ohledem na volný čas, zábavu aj.,
 - malou nebo žádnou uvědomělostí potřebám vlastní osoby, třídního kolektivu, rodiny, společnosti, která je jedním ze znaků psychické i sociální nezralosti jedince,
 - různou mírou frustrace, vyvolané rodinou nebo školou, která jedince nutí, aby ‚demonstroval‘ svůj odmítavý postoj k daným normám atd.“
- (Bendl, 2011, str. 72-73).

Příčiny nekázně ve škole a ve společnosti uvádí Bendl (2001) ještě z jiného úhlu pohledu:

- rodina a poruchy (nedostatky) jejích funkcí – zvýšené zatížení rodičů a nedostatek času a sil na péči o děti, vyšší finanční náročnost zajištění rodiny, zájmových aktivit atd.,
- krize pedagogických institucí → nedostatečné, nepřiměřené nebo neperspektivní vzdělání,
- preferování výchovy k ctižádostivosti a bezohlednosti na úkor tolerance a kázně,
- odliv kvalifikovaných učitelů ze škol → nízká kvalifikace některých učitelských sborů,
- vysoké procento učitelů v důchodovém nebo předdůchodovém věku,
- krize autority,
- nuda ve škole,
- nedostatky v systému dalšího vzdělávání učitelů,

- oploštěné zájmy, nehodnotné a nesmyslné trávení volného času,
- ztráta životních jistot a relativizace mravních norem,
- všeobecná krize hodnot,
- preference materiálních zájmů → prioritní orientace společnosti na ekonomickou prosperitu,
- atrofie (úbytek) emocionality na úkor požadované výkonnosti,
- působení masmédií,
- všudypřítomnost nereálných představ o životě,
- nesprávný, resp. negativní výklad svobody,
- legislativní nezřetelnost a nedokonalost.

Čáp ve své Psychologii pro učitele (1983) rozlišuje ve výchovně vzdělávacím procesu činitele vnější (→ prostředí) a vnitřní (→ žákova osobnost). Pokud bychom jeho závěry zevšeobecnili, mohli bychom uvedenou klasifikaci použít i pro rozlišení faktorů ovlivňujících kázeň žáků.

1) Vnější činitelé:

- výuka (např. nudný výklad)
- učitel a jeho působení (jeho vlastnosti, postoj, metody práce)
- ekonomické, politické a kulturní podmínky
- postoje rodiny, vrstevníků a jednotlivců se silným vlivem na žáka
- osobní vztahy, emoční atmosféra, konflikty apod. v rodině, ve školní třídě nebo v jiné sociální skupině
- výchovné a vzdělávací cíle dané společností, stupeň rozvoje pedagogických a psychologických věd
- škola, její tradice, vybavení pomůckami
- podmínky přírodní, mikroklimatické, fyzikálně chemické

2) Vnitřní činitelé

- žákova motivace a autoregulace
- vědomosti, dovednosti a návyky, které se dosud zformovaly v předchozím vývoji žáka
- psychické procesy a vlastnosti

- aktuální stav žáka
- biologické předpoklady ovlivňující žáka, jeho vlastnosti a aktuální stav.

Podobně Bendl (2004) třídí příčiny nekázně na faktory vnitřní (endogenní) a vnitřní (exogenní). Podle této kategorizace jsou vnitřní faktory založeny v naší dědičnosti a fyziologii, a k vnějším patří výchova a prostředí. Třetí skupinou je kombinace obou uvedených kategorií.

Vysvětlení příčin špatného chování poskytují následující modely:

- Biochemicko-neurologický model → problémy neurologické nebo chemické rovnováhy
- Behaviorální model → předpokládá, že veškeré chování je naučené
- Kognitivní → sleduje chybná přesvědčení nebo sebepojetí a snaží se pomoci dětem získat sebekontrolu
- Afektivní přístupy → směřují k nezbytnosti klidného, povzbuzujícího prostředí bez stresu; špatné chování je z tohoto pohledu způsobeno frustrací, když se dítěti nedostává jeho potřeb.

Zcela odlišně rozlišuje příčiny nevhodného chování žáků, resp. nekázně Ch. Kyriacou (1991):

- nuda
- dlouhotrvající duševní námaha
- neschopnost splnit zadaný úkol
- projevy sociálního chování (sociální vztahy, konflikty aj.)
- nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci
- problémy v emoční oblasti (např. snaha o pozornost)
- špatné postoje
- nepřítomnost negativních důsledků (výchovných opatření).

Robert Čapek zdůrazňuje, že „každý učitel má jiný práh toho, co ještě není nekázeň a co již jako nekázeň hodnotí“ (Čapek, 2008, s. 19). V samostatných kapitolách potom věnuje pozornost některým vybraným příčinám: nedostatky ve výchově v rodině,

nevhodně vedené vyučování, osobnost učitelů a jejich chování, poruchy chování a poruchy učení, únava žáků, násilí v médiích a počítačových hrách, žáci neakceptují nastavený řád a pravidla, pokřivená komunikace mezi žákem a učitelem.

Podle Obsta (in Čapek, 2008) se na nežádoucím chování mohou podílet

- biologické faktory – vrozené nebo získané narušení stavby a funkce nervové soustavy žáka,
- sociální faktory – vliv výchovného prostředí rodiny, skupinová dynamika třídy, vliv party, širší komunity, médií,
- situační faktory – okamžitá atmosféra třídy, událost v předchozí hodině, nudný výklad učitele.

Jinou klasifikaci příčin obtíží žáků s učením a chováním uvádí Knotová (2014). Příčiny mohou být:

- sociálně-psychologické,
- biologicko-psychologické,
- intrapsychické.

Podrobně tyto příčiny rozvádí Kohoutek (1996):

Sociálně-psychologické faktory zahrnují mentální, kulturní, osobnostní a sociální podmínky života ve škole a v rodině, ve které dítě vyrůstá. Významný vliv má také například výchovný styl rodičů. Ve výchovně vzdělávacím procesu ve škole ovlivňují chování dětí takové faktory, jako např. malá aktivizace žákovy osobnosti, nedostatky v respektování vývojových hledisek a principů pedagogické práce, nedostatky v interakci učitel a žák, resp. žák a spolužáci, nedostatky v psychologicko-pedagogickém postoji učitele vůči některým neprospívajícím žákům, tendence zužovat práci škol jen na didaktická hlediska za současného opomíjení výchovně vzdělávacího procesu. Nepříznivě působí hluk ve škole a ve třídě, nedostatky v osvětlení, směnování, dojíždění, mimořádné formy výuky, konflikty ve spolupráci školy s rodinou, didaktický deficit (mezery v osvojeném učivu).

Biologicko-psychologickými faktory mohou být např. neuropsychická nezralost pro školu, vývojové fáze se zvýšenými nároky na metabolismus (např. růstová akcelerace s jejími důsledky), pohybový neklid (ten může být způsoben jak organicky, tak deprivací, tedy psychogenně), smyslové vady (např. vada zraku, sluchu atp.), řečové vady, parciální nedostatky ve struktuře poznávacích procesů (např. dyslexie, dysortografie aj.), nevyhraněná lateralita (nebo např. přecvičované leváctví), nemoc a její případné následky, záchvatovité onemocnění (epilepsie), rekonvalescence, stavy zvýšené únavnosti a kolísavé výkonnosti, následky psychické deprivace, neuropsychická či afektivní labilita a neurotické tendence (např. snížení koncentrace pozornosti). Je třeba připomenout také akutní chorobné procesy, přechodné i chronické choroby a trvalé defekty, reaktivní stavy a posttraumatické stresové reakce.

Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti

Mezi intrapsychické příčiny řadíme např. nedostatečný rozvoj zájmu o školní práci, záporný vztah žáka k učení, jeho nedostatečnou školní motivaci, záporný vztah žáka (studenta) k učiteli, hypobulii (tj. porucha schopnosti jednat cílevědomě a uvědoměle nebo také nedostatek pevné vůle), školskou fobii (nedostatky v rozvoji pracovních návyků a techniky duševní práce), intelektuální pasivitu (nejsou motivováni na plné využití své potencionální psychické či mentální kapacity, mají vůči škole nízkou aspirační úroveň), jejich zájmy orientované na školu jsou nedostatečně rozvinuté, poruchy sebecitu (pocit méněcennosti, sníženou sebedůvěru).

Specifickou skupinu dětí s intrapsychickými příčinami školní neúspěšnosti tvoří děti, které mají příliš úzké nebo naopak příliš rozsáhlé mimoškolní zájmy. Mohou to být i zájmy chvályhodné, ale bohužel nesouvisí s výukou.

Ve škole je nutno dodržovat základní pravidla duševní hygieny s cílem dosáhnout prevence přetěžování, frustrace, vyčerpání a následné neurotizace žáků. Jde o vytvoření příznivé sociálně psychologické a pracovní atmosféry třídy. Významným pozitivním činitelem pro udržování duševního zdraví a pro zdravý a harmonický vývoj osobnosti žáka byla a zůstává osobnost učitele. Zejména jde o vyrovnanost osobnosti učitele, o jeho spravedlivý přístup k žákům, o schopnost ovládat své afektivní procesy a projevy a akceptovat v přiměřené míře žáky, a to individuálně i jako celek. Učitel by měl mít

adekvátní morální a psychosociální úroveň, měl by mít schopnost vžít se do problémů žáků a vytvářet psychickou pohodu ve třídě, klid, optimismus a radost z práce.

Jak už bylo uvedeno, kázeň ovlivňuje vždy řada faktorů, které se vzájemně prolínají, a proto je důležité, aby je učitel dokázal identifikovat a zaujmout vhodný postoj. Zároveň je potřeba si uvědomit, že „stejně faktory nepůsobí stejně na všechny žáky“, protože záleží např. na dosavadní zkušenosti každého žáka, momentálním zdravotním stavu, náladě, citovém rozpoložení, na jeho odolnosti, charakterových vlastnostech, sugestibilitě, prahu frustrační tolerance, dosavadní výchově, osobní interpretaci celé věci. Na některého žáka určitý vliv významně působí, na jiného může mít minimální dopad (Bendl, 2005).

„Vývoj člověka je determinován prakticky nekonečným množstvím faktorů, které se při svém působení na jedince navíc různě sčítají, násobí a kombinují. Kromě toho v případě člověka působí princip svobodné vůle, to znamená, že vychovávaný jedinec sám vybírá a hodnotí vlivy, které na něj působí“ (Bendl, 2011, s. 12).

Autor proniká do další oblasti kázně, jejíž aktuální stav je ovlivňován mnoha faktory, které se však mohou proměňovat, mizet nebo se naopak objevovat a tím měnit kázeňskou situaci. Mnoho z těchto faktorů nemůže pedagog ovlivnit, protože jsou vázány např. na rodinné prostředí a zázemí žáka. Proto je třeba věnovat zvýšenou pozornost faktorům, které vyučující může ovlivnit přímo v průběhu praxe. Dobrá a vhodná příprava na vyučování, schopnost zaujmout a motivovat žáka pro předávané učivo, navázat důvěryhodný pracovní vztah se žáky, nabídnout prostor pro vlastní vyjádření i pochopení a zájem o problémy, se kterými se děti svěřují, to vše a ještě mnohem více, může učitel ve své profesi realizovat, aby udržel dobrou úroveň kázně.

V následující kapitole se autor bude zabývat formami a metodami, jak předcházet nežádoucím kázeňským projevům, jak je eliminovat a naopak jak je řešit, pokud se u žáků projeví.

1.5 Nejčastější kázeňské problémy

Jaké jsou nejčastější projevy školní nekázně? Touto otázkou se zabývá mnoho autorů odborné pedagogické literatury a my se jí také zabýváme ve výzkumné části této práce.

V první řadě je třeba si ujasnit, co považujeme za projevy nekázně. Stanovisko k této otázce není jednoznačné. Stručně by se dalo shrnout, že záleží na tom, KDO, KDE a KDY projevy nekázně nebo problémové chování posuzuje. Tak například v některých zemích „nezahrnují pod pojem kázeň, respektive nekázeň, některé typy chování, které tam u nás patří“. Jako příklad je možno uvést školství v USA (Bendl, 2011, s. 34).

„Podoba školní (ne)kázně se přes mnohé přetrvávající rysy proměňuje s postupujícím časem, vývojem společnosti, úrovní poznání, vědy, techniky či kultury. V průběhu času se mění formy a frekvence projevů školní nekázně. Některé dřívější projevy chování žáků označované jako nekázeň prakticky vymizely (rouhání se, projevy bezbožnosti), jiné přežívají dodnes (šikana, vulgárnost, drzost). Některé přestupky jsou nové (nošení výbušnin do školy; výhružné telefonáty, oznamující umístění výbušniny ve škole; vyrušování či opisování prostřednictvím mobilního telefonu), jiné staronové, jako je alkohol, kouření, drogy“ (Bendl, 2005, s. 57).

V současné době se projevují nové negativní typy chování, které souvisejí s vývojem nejnovějších technologií – například „hacking“ (tj. pronikání na cizí servery nebo k cizím datům bez vědomí jejich majitelů) nebo velmi rozšířená „kyberšikana“ (tj. forma šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet a mobilní telefony), která je ve školství namířena nejenom na žáky, ale také na učitele.

Vzhledem k různorodosti přístupů v posuzování školní (ne)kázně, její variability ve vztahu k vnějším podmínkám a okolnostem a jejím proměnám, nelze vyjmenovat všechny projevy nekázně žáků na 1. stupni základní školy, a proto se zaměříme na ty nejběžnější, které se vyskytují nejčastěji na našich školách.

Bendl (2011) rozdělil kázeňské přestupky do dvou základních skupin:

- a) přestupky vůči spolužákům,
- b) přestupky vůči učitelům.

Zároveň konstatuje, že v případě některých forem nekázně nelze jednoznačně určit, proti komu jsou namířeny. Jako jeden z příkladů uvádí velmi běžné opisování

nebo napovídání při zkoušení, protože se jedná o podvod vůči učiteli, ale zároveň znevýhodňuje poctivé spolužáky.

Nekázeň vůči učitelům (škole): drzost, odmítání poslušnosti, vulgárnost, vandalismus, šikana učitelů, krádeže, poškozování věcí učitelů, konzumace drog a alkoholu, kouření, záškoláctví, fyzický útok, lhaní, pomlouvání, házení petard, házení houbou po učitelích (třídě), pozdní příchody, plivání, zapomínání úkolů a pomůcek, močení mimo sanitární nádoby, přepisování známek v žákovské knížce, používání taháků, jízda po zábradlí, honění se po chodbách, nahlášení bomby ve škole, nepozornost, vykřikování při hodině, provokace šířením neidentifikovatelných zvuků a pachů, nepořádnost, odbývání práce, nedbalost, simulantství, vyhýbání se škole různými formami sebepoškození, nepřezouvání se, hraní hazardních her, posílání SMS nebo telefonování z mobilu během vyučování.

Nekázeň vůči (spolu)žákům: vulgárnost, šikana, rvačky, krádeže, poškozování osobních věcí či učebnic spolužáků, pomluvy, předbíhání ve frontách na oběd, odmítání pomoci spolužákům, úmyslné bojkotování práce ve skupině, provokování souseda v lavici, rozšiřování pornografie, svalování viny na druhé (Bendl, 2011).

Některé nevhodné nebo nežádoucí projevy žáků nemůžeme klasifikovat přímo jako projev nekázně, přestože se neslučují s určitými normami společensky vhodného nebo přijatelného jednání a vystupování. Bendl (2011) uvádí jako příklad vyzývavé chování nebo diskutabilní (výstřední) oblékání žáků, úpravu vlasů a zevnějšku (piercing, tetování, make-up, nalakované nehty) apod. Ovšem ani v rámci jednoho pedagogického sboru nemusí dojít ke shodě v posouzení, co ještě je a co již není přijatelné.

Autoři odborných publikací se často zabývají pouze vybranými projevy nežádoucího chování a zpravidla zároveň nabízejí výchovné postupy a prostředky, jak se žáky v takových případech pracovat. (Touto otázkou se budeme zabývat v kapitole 1.6.) Například Lazarová (1998) věnuje pozornost následujícím projevům problémového chování žáků: neklid žáka, nepozornost, nepořádnost, strach a osamění, agresivita, neurózy, lhaní, krádeže, záškoláctví. Stejně tak Ondráček (1999) se věnuje těmto vybraným formám „nápadného resp. rušivého chování“: neklid, nepozornost, nepořádnost, nejistota, obavy, strach, lenivost, vyhýbání se práci, agrese, násilné chování, lhaní, krádež, záškoláctví.

Čapek (2008) se také zaměřil na některé „kázeňské události“: napovídání, krádež ve třídě, agresivita žáků, šikana, žakovský humor a žertíky, záškoláctví, moderní technologie, třídní vzpoura, alkohol, rušivé chování.

Vágnerová (2005) uvádí přehled obvyklých školních problémů:

1. Problémy v oblasti práce a výkonu
2. Problémy v oblasti chování
3. Problémy v sociálním zařazení do skupiny
4. Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání.

Podobně Procházka a kol. (2014) vymezuje tři základní skupiny problémů, které se u dětí vyskytují:

- Děti, které mají problém v oblasti školního výkonu a prospěchu (specifické poruchy učení a chování, děti s ADHD atd.).
- Děti, jež mají problém s chováním (nápadné, agresivní, impulzivní).
- Děti s problémy v oblasti citového prožívání (úzkostné, přecitlivělé, bázlivé)

Procházka a kol. věnuje pozornost také problematice kyberšikany, která je výše uvedena jako jeden z nejčastějších novodobých kázeňských problémů. Kyberšikana definuje jako „individuální či skupinové úmyslné zneužívání informací nebo elektronické komunikace vedoucí k záměrnému a opakovanému obtěžování či ohrožování jedince nebo skupiny šířením poškozujících textů, obrázků apod.“ (Procházka a kol., 2014, s. 115). V příloze č. 1 je pro demonstraci uveden odkaz na konkrétní televizní reportáž, která se touto problematikou aktuálně zabývá.

Kyberšikana je v současné době tak rozšířený a závažný problém, že MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) v roce 2017 novelizovalo přílohu Metodického doporučení k primární prevenci v oblasti kyberšikany. „Tato příloha zahrnuje praktický návod pro školy, jak preventivně působit ve svém prostředí, jak postupovat v souladu s platnou legislativou, čeho se vyvarovat či na koho se případně obrátit, pokud se s daným problémem škola setká a neumí situaci sama řešit“ (Budinská, Prevence, roč. 15, č. 3, s. 4). Ministerstvo školství ovšem postupně vydává, resp. novelizuje metodická doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí,

žáků a studentů ve školách a školských zařízeních i pro ostatní oblasti problémového chování.

Kázni, projevům nekázně a problémovému chování žáků věnují pozornost také odborné časopisy. Kromě jiných je to například časopis Třídní učitel a vedení třídy, který vychází od roku 2017 a snad v každém čísle je nějaký článek věnovaný této problematice. Stejně tak v časopise Prevence, který je především zaměřen na předcházení nežádoucím projevům chování aj. Jako příklad je možné uvést článek Zdeňka Martíňka „Agrese a její konkrétní typy“. Agrese, resp. agresivita je jedním z nejčastějších a nejzávažnějších kázeňských problémů. Martínek nejprve specifikuje tyto dva základní pojmy – agresi a agresivitu: Zatímco agresivita je určitý „charakteristický znak osobnosti jedince“, „za agresi můžeme považovat okamžik, kdy jedinec použije agresivitu ve svém chování“ (Martínek, Prevence, 2017, roč. 14). Můžeme odlišit několik typů agrese:

- 1) agrese jako útok namířený na jiného člověka
- 2) agrese vybitá na neživém předmětu – např. ničení věcí; může být i prostředkem zastrahování ostatních nebo výrazem tzv. projekce – vinu za neúspěch svaluje na jiného
- 3) agrese vybitá na zvířeti – pokud si dítě netroufne třeba na silnějšího spolužáka, vybíjí si svoji agresivitu na slabším, v tomto případě na bezbranném zvířeti
- 4) autoagrese – namíření agrese proti sobě samému. Nejčastější formou autoagrese, se kterou se můžeme setkat již v mateřských školách, je sebepoškozování.

Rozlišujeme čtyři základní typy sebepoškozování:

- a) Stereotypní autoagrese – neustále se opakuje; nejčastěji se objevuje u dětí s mentální retardací např. jako obrana vůči nadměrnému množství podnětů, ale můžeme se setkat i s autostimulací např. při nudě.
- b) Automutilace – nejčastěji jde o izolovaný a jednorázový akt při psychotickém onemocnění nebo organickém poškození mozku např. při intoxikaci nebo encefalitid
- c) Kompulzivní autoagrese – objevuje se v období zvýšeného stresu a úzkosti a projevuje se vysokou repetencí (opakováním); u některých dětí jde o projev nudy, absenci aktivity nebo také o relaxaci.

d) Impulzivní autoagrese – je nejčastější u dětí a adolescentů a jde o záměrné sebepoškozování za účelem zmírnění napětí. „Jedná se o regulační mechanismus při extrémně zvýšené zátěži, stresu, smutku, úzkosti apod. Vnitřní napětí jedince je tak nepříjemné, že bolest, kterou si způsobuje, je pro něho uvolňující“.

„Existuje nepřehledné množství dělení agresí,“ říká Martínek, „nejjednodušeji však můžeme rozdělit agresie na dva základní typy, a to na agresie emocionální a instrumentální. Instrumentální se dále může dělit na nutnou a žádoucí“ (Martínek, Prevence 2017, roč. 14, č. 1).

A) Agrese emocionální: tuto agresie většinou vyvolá velmi nepříjemný podnět, mnohdy bolestivý. Jedinec je silně emočně „nabitý“, ale není schopen rozumově ovládnout své chování. Pokud není bezprostředně někdo ohrožen, není dobré hned na rozrušeného (rozčileného, zuřivého apod.) reagovat, pokusit se ho nějak zklidnit nebo ho dokonce trestat, protože to by bylo kontraproduktivní. „Ve školním prostředí je vhodné nechat jedince ‚vyzrát‘, a potom je možné využít zpětné vazby třídy vůči jedinci např. tím, že budeme rozebírat, jak jeho chování mohlo působit na ostatní spolužáky“ (Martínek, Prevence 2017, roč. 14, č. 1, s. 9).

B₁) Agrese instrumentální – žádoucí: této agrese se jedinec naopak dopouští s plným vědomím a jasným cílem. Ve školním prostředí je typickým příkladem takovéto agrese šikana. „Instrumentální žádoucí agresie je agresí, za kterou musí vždy jedinec nést svou odpovědnost, postih je zde naprosto nezbytný“ (Martínek, Prevence, roč. 14, č. 1, s. 9).

B₂) Agrese instrumentální – nutná: ve školním prostředí je velice častá – jedná se o jakousi reakci na agresie, obranu před agresí žádoucí. Většinou jde o žáka, který je snadno vznětlivý, nepřiměřeně reaguje i na slabý podnět a ostatní se ho snaží zpravidla pro své pobavení jakýmkoliv způsobem vyprovokovat k agresivnímu jednání. Nezřídka se stává, že pedagog nevyhodnotí situaci správně a tohoto žáka nespravedlivě potrestá, zatímco původce incidentu zůstává skryt.

Jakékoliv agresivní chování, které se u dětí objeví, nelze podceňovat, ale naopak je nutno včas ho řešit za pomoci odborníků – psychologů, speciálních pedagogů, etopedů aj.

Touto problematikou se zabývá i Radmil Švancar ve svém článku „Agresivní, sprosté, nezvladatelné“ s podtitulem „Učitelé mají omezené možnosti efektivní práce s žáky s výraznými poruchami chování“, uveřejněném v srpnu letošního roku v Učitelských novinách (ročník 121, č. 27). Pozornost tady věnuje dětem, které nemají nastavené mantinely chování, v afektu agresivně útočí na své okolí a verbálně se vyjadřují velice vulgárně. Autor článku oslovil několik odborníků z praxe, aby se k této problematice vyjádřili. Například ředitelka školy pro žáky se specifickými poruchami chování se domnívá, že není správně nastaven školský systém a že tak dochází ke konfliktu mezi snahou o individualizaci výuky a enormním důrazem na výkon. Kromě toho jsou učitelé svazováni striktními předpisy, takže i kdyby si dokázali poradit, nemohou uplatnit účinné postupy vůči problémovým žákům a často i jejich rodičům. Naopak Jiří Pilař, zástupce ředitele SVP (středisko výchovné péče) zastává názor, že učitelé v základní škole si projevy problémového chování sice všímají, ale nemají čas se jimi podrobněji zabývat a také si často nevědí rady, jak je řešit a jak by měli reagovat, a to už i učitelé v nejnižších ročnících prvního stupně. Výchovní poradci se podle něj začínají výchovnými problémy obvykle zabývat, až když je to naléhavé a metodici prevence se zaměřují především na organizování preventivních aktivit, které mají minimalizovat rizikové chování, ale přímé práci s problémovými dětmi se tolik nevěnují. Podle J. Pilaře je důležité všimnout si včas, že dítě má nějaký problém, zdůrazňuje především včasnost a důslednost ze strany rodičů.

V článku R. Švancara je uvedeno také dělení poruch chování v širším slova smyslu na specifické a nespecifické:

- a) specifické poruchy chování – poruchy chování vzniklé vlivem působení různých vnějších a vnitřních faktorů na podkladě existujícího a prokázaného oslabení nebo změn v centrální nervové soustavě
- b) nespecifické poruchy chování – veškeré poruchy chování vzniklé z jiných příčin než poruchy chování specifické; nespecifické poruchy chování se projevují podobně, ale chybí u nich organický podklad; při nesprávném sociálním působení a vedení jedince se specifickou poruchou chování může dojít ke vzniku poruchy nespecifické.

Statistika dětí, které mají poruchy chování „jenom“ na základě nezvládnuté výchovy, neexistuje. MŠMT se na dotaz Učitelských novin vyjádřilo v tomto smyslu: „Pod pojmem poruchy chování lze rozumět negativní odchylky v chování některých osob od normy, kdy jedinec nerespektuje normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku a rozumovým schopnostem. Takové chování se projevuje v interakci člověka s prostředím, jehož je součástí. O poruchu chování se jedná v případech, kdy jedinec normy chápe, rozumí jim, ale nepřijímá je nebo se jimi nedokáže řídit, protože v dané chvíli nebo trvale není schopen ovládat svoje chování.

Poruchové chování se podle MŠMT obecně vymezuje třemi základními znaky:

1. Chování nerespektující sociální normy
2. Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy
3. Agresivita jako rys osobnosti nebo chování“.

A jaké jsou nejčastější projevy poruch chování z praxe jedné základní školy pro žáky se specifickými poruchami chování? V článku R. Švancara jsou uvedeny tyto:

- nadměrné upoutávání pozornosti
- lži
- krádeže
- agresivita
- šikanování
- záškoláctví
- útěky z domova a toulky
- vandalismus
- alkoholismus a drogová závislost

(Učitelské noviny 2018, roč. 121, č. 27).

Jak už bylo uvedeno, velice rozšířeným problémem mezi dětmi je agrese. V posledních letech však stále stoupá také agresivita žáků a jejich rodičů vůči učitelům, a to nejčastěji nejrůznějšími formami šikany. Tato situace je tak závažná, že 1. září 2017 vešla v platnost novela školského zákona, ve které je zakotvena také ochrana učitelů před šikanou – v novele se nově objevuje „právo na ochranu před fyzickým násilím nebo psychickým

nátlakem ze strany dětí, žáků, studentů nebo zákonných zástupců dětí a žáků a dalších osob, které jsou v přímém kontaktu s pedagogickým pracovníkem ve škole“ (Školský zákon, § 22a).

Autor může konstatovat, že nejčastější kázeňské projevy nekázně uvedené v odborné literatuře odpovídají jeho vlastní zkušenosti z pedagogické praxe. Povzbudivé je zjištění, že kázeňské problémy, jejich četnost i výskyt, jsou dobře zmapovány a je tedy možné získat potřebné informace k jejich řešení, a to především z řad odborníků, kteří věnují problematice kázně značnou část svého profesního života.

1.6 Přístupy, formy a metody zajištění kázně

„Řešení problému kázně ve škole sestává z několika rovin, které jsou vzájemně provázané a mezi nimiž neexistují ostré hranice. Jedná se o

- rovinu prevence,
- rovinu nápravy (nemusí být pouze represivní),
- rovinu výchovy (vedení) ke kázni.

Tyto tři základní roviny se různě kombinují, překrývají a přelévají, jedna rovina přechází plynule v jinou rovinu. Prevence – spočívající v organizování výuky a života ve škole takovým způsobem, aby nekázeň ‚neměla šanci‘ se objevit – zároveň vychovává, náprava v sobě zahrnuje moment prevence, výchova ke kázni současně umožňuje předcházet vzniku nekázně“ (Bendl, 2005, s. 228).

Při studiu odborné literatury zaměřené na problematiku kázně autor došel k závěru, že publikace, které se tímto tématem zabývají, je možné rozdělit zhruba do dvou skupin:

1. publikace zabývající se kázeňskými prostředky, které mají obecnější platnost, jsou využívány při řešení nejrůznějších kázeňských problémů; tuto skupinu je možné ještě dále diferencovat na publikace, které nabízejí ucelený přehled nejběžnějších kázeňských prostředků, jako například publikace Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky (Bendl, 2004) a na publikace, které se zaměřují jen na některé kázeňské prostředky a těmi se zevrubně zabývají - příkladem může být kniha Odměny a tresty ve školní praxi (Čapek, 2008);
2. publikace, které se zabývají konkrétním kázeňským problémem (např. ADHD) a prostředky, jak k tomuto problému přistupovat, např. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole (Riefová, 1999).

1.6.1 Všeobecně platné přístupy, formy a metody zajištění kázně

Na problematiku kázně existují rozdílné pohledy a názory, například jakou odpovědnost za chování a jednání dětí a mládeže mají rodiče a jaká míra odpovědnosti spočívá na učitelích, a dokonce i jednotlivci mohou mít rozdílný názor na to, jakým způsobem a na jaké úrovni kázeň zajistit. Existují však obecně platné principy, které vedou k posílení a udržení kázně, ale také k preventivnímu předcházení projevům nekázně a závažnějším kázeňským problémům. A těmito postupy a metodami se bude zabývat tato kapitola.

Bendl (2004) se ve své knize *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky* se touto problematikou zevrubně zabývá. Rodiče, učitelé i vychovatelé hledají nejrůznější účinné prostředky k zajištění kázně – ty jsou velmi diferencované a bohaté, ale v praxi se často redukují jen na systém odměn a trestů.

Bendl (2004) zdůrazňuje několik zásadních skutečností, které souvisejí s výchovou ke kázni:

1. Z historického pojetí v každé vývojové etapě lidské společnosti probíhala výchova dětí odlišně, s jinými prioritami a především jinými prostředky.
2. Druh výchovných a kázeňských prostředků závisí na prostředí, ve kterém se uskutečňuje, na společenském zřízení apod. S proměnou společnosti se proměňuje také pohled na člověka, jeho místo ve společnosti a na edukativní prostředky a metody, které kromě jiných uplatňuje i škola.
3. Na výběru různých prostředků „ukázňování“ se podílejí také různé kázeňské směry a styly výchovy. Jiné kázeňské prostředky bude uplatňovat např. pojetí volné výchovy, jiné autokratická výchova apod.
4. Volba kázeňských prostředků a přístupu ke kázni závisí také na osobnosti učitele, na jeho postojích a názorech, na jeho charakterových vlastnostech, temperamentu, osobních zkušenostech atd., ale závisí také na prostředí, ve kterém učitel působí a které ho ovlivňuje.

5. Výběr kázeňských prostředků souvisí také s charakterem učebního předmětu - jiné prostředky používáme např. v matematice, jiné při hodině dějepisu a jiné při tělesné, výtvarné nebo hudební výchově.
6. Kázeňské prostředky uplatňujeme na základě toho, jak vyhodnotíme příčinu daného chování dítěte, ovšem někdy se ve své domněnce můžeme i zmýlit, např. „přirozený projev temperamentu můžeme na jedné straně považovat za drzost, na straně druhé za zdravou dávku sebevědomí“ (ad Bendl, 2004, s. 42).
7. Účinnost kázeňských prostředků výrazně ovlivňují tři faktory: učitelova autorita (čím má větší autoritu, tím účinnější jsou kázeňské prostředky), postoj žáků (vůči učiteli, škole, kázeňským prostředkům – pocit spravedlnosti aj.), postoj rodičů ke školním kázeňským prostředkům (je důležitá shoda výchovného působení školy a rodiny).
8. Často dochází ke kombinaci kázeňských prostředků, které učitel používá. Například dozorující učitel (první kázeňský prostředek) napomene žáka (druhý prostředek) a po případném neuposlechnutí ho i potrestá (třetí prostředek).
9. Žádná metoda nezaručí vždy úspěch – buď na žáka neplatí, nebo s ní učitel neumí pracovat, v dané situaci je její použití nevhodné. Kázeňský prostředek, který byl úspěšný u jednoho žáka, může být u jiného žáka neúčinný nebo dokonce vyvolat opačný efekt.
10. Kázeňské prostředky samy o sobě nevyřeší problém nekázně. „Neexistuje univerzální metoda, která zabere vždy a za všech okolností. Kázeňské prostředky jsou zlomkem, důležitou, nezbytnou, nikoliv jedinou možností, jak ukázat žáky. Jsou jedním z článků komplexu výchovného působení.

Prakticky žádná metoda není sama o sobě dobrá nebo špatná, účinná či neúčinná“ (Bendl, 2004, s. 41 – 42).

Bendl (2004) formuloval také zásady, které by měli rodiče, učitelé a další vychovatelé dodržovat při používání (aplikaci) kázeňských prostředků:

1. Kázeňské prostředky by měly respektovat důstojnost jedince, neměly by ho ponižovat.
2. Pedagog by měl při výběru a uplatňování kázeňských prostředků vycházet především z cíle výchovy, z toho, čeho chce dosáhnout.

3. Kázeňské prostředky mají být přiměřené vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem dítěte (věk, pohlaví, povaha, rozumová a citová vyspělost aj.).
4. Kázeňské prostředky mají vycházet ze znalosti příčin chování žáků a mají být přiměřené situaci, za které dochází k jejich uplatňování.
5. Kázeňské prostředky by měl učitel volit tak, aby odpovídaly jeho zkušenostem, schopnostem, postojům atd., tedy aby s nimi dovedl dobře pracovat.
6. Kázeňské prostředky se nemají používat v afektu, ale s rozmyslem a pokud možno v klidu.
7. Uplatňování kázeňských prostředků by mělo být spravedlivé, resp. žáci by ho jako spravedlivé měli vnímat.
8. Každý kázeňský prostředek je třeba uplatňovat v kombinaci s dalšími metodami ukázněnosti, aby výchovné působení bylo systematické a tím více účinné.
9. Použití kázeňských prostředků v případě jednotlivce ovšem ovlivňuje i ostatní žáky.
10. Při používání kázeňských prostředků je nezbytná důslednost.

„V nejširším slova smyslu je kázeňským prostředkem vše, co napomáhá k ukázněnosti žáků“ (Bendl, 2004, s. 44).

Bendl (2004) se ve své publikaci zaměřil na následujících šest kázeňských prostředků v nejširším slova smyslu:

- zvyšování sebevědomí žáků
- pěstování důvěry a spolupráce žáků
- rozvíjení pozornosti, soustředěnosti a sebeovládání žáků
- charakteristiky učitele
- učitelův výchovný styl
- tzv. náhodné situace.

a) Zvyšování sebevědomí žáků

Mnoho kázeňských problémů je zapříčiněno nízkým sebevědomím některých žáků a projevuje se to ve dvou směrech – buď jsou žáci s nízkým sebevědomím terčem verbálních i fyzických útoků od svých spolužáků nebo se takoví žáci snaží zastírat nebo kompenzovat nedostatek sebevědomí a používají k tomu zpravidla nevhodné způsoby chování. Posilováním sebevědomí dětí tedy můžeme mnohé kázeňské problémy redukovat nebo dokonce eliminovat.

b) Pěstování důvěry a spolupráce mezi žáky

„Pokud vypěstujeme mezi školáky důvěru, pokud je naučíme na sebe vzájemně spoléhat, věřit jeden druhému, spolupracovat, vzájemně si pomáhat, komunikovat mezi sebou, potom přispějeme ke zlepšení atmosféry ve skupině, vztahů mezi dětmi, a tím i ke kultivaci jejich chování, ke slušnosti, ohleduplnosti, solidaritě, mravnosti – ke kázní“ (Bendl, 2004, s. 46).

c) Rozvíjení pozornosti, soustředěnosti a sebeovládání žáků

Nedostatečná koncentrace žáků na výuku, jejich nepozornost, vede k různým projevům nekázně žáků. Příčin nepozornosti žáků může být mnoho (viz kapitola 1.5), ale pokud bude učitel například stylem výuky, použitím vhodných metod a forem, obsahovým zaměřením probíraného učiva atd. podporovat a posilovat pozornost a soustředěnost žáků, opět může takto předcházet nežádoucímu chování svých žáků.

d) Charakteristiky učitele napomáhající ukázněnosti žáků

„Ze zkušenosti víme, že některé vlastnosti, schopnosti či dovednosti učitele jaks automaticky vedou k ukázněnému chování žáků, zatímco jiné podněcují spíše nekázeň. Analýza starší pedagogické literatury nám ukázala, že v klasickém pojetí kázně se zdůrazňovalo, že učitel si má vybudovat u svých žáků vážnost, má k nim být vlídný a shovívavý, má si vydobýt jejich lásku a důvěru. Dále má přísně a nestranně dbát na dodržování školních pravidel. V jejich prosazování má být důsledný, neboť výjimkami by se zeslabovala jejich vážnost v očích žáků. Má moudře udělovat odměny a tresty a sám být vzorným příkladem pořádku a vážnosti“ (Bendl, 2004, s. 48).

Také na základě provedených výzkumů (viz Bendl, 2004) lze shrnout, že pro žáky je tedy z hlediska charakteristiky učitele nejdůležitější přísnost (důslednost) a láska.

e) Výchovný styl

Způsob výchovy učitele v sobě zahrnuje názory na dítě, postoj učitele k žákům, míru a způsob kladení požadavků a jejich následnou kontrolu, používání odměn a trestů (jaké a jak často), ustálené postupy, techniky a strategie výchovy, přičemž výchovné působení na žáka je jak záměrné, tak také bezděčné (neuvědomělé). V zásadě rozlišujeme tři základní styly výchovy: autoritativní (autokratický), demokratický a liberální, které se od sebe liší mírou respektování osobnosti žáka učitelem, jeho přístupem k žákovi (např. spravedlivým), mírou podporování samostatnosti a iniciativy žáků, vystupováním učitele (klidné vystupování, osobní příklad nebo striktní příkazy aj.) Bendl (2004) rozšiřuje uvedené základní tři styly výchovy ještě o dva přechodné styly: autoritativní styl s integračními prvky a sociálně integrační styl s liberálními prvky. Ukazuje se, že nejlepší kázeň ve třídě mají zřejmě učitelé, kteří ve vztahu k žákům uplatňují autoritativní styl výchovy s integračními prvky, to znamená, že takový učitel například důsledně vede a řídí pedagogický proces, seznamuje žáky s nutností norem a jejich zachovávání, klade na žáky přiměřené požadavky a důsledně kontroluje jejich plnění, respektuje osobnost žáků, upozorňuje žáky na případné důsledky jejich nevhodného chování a jednání, aby se mohli sami odpovědně rozhodovat, případné tresty uděluje přiměřeně druhu, četnosti a velikosti přestupku a věku žáků, při kritice i pochvale se zaměřuje na chování i jednání žáka, ne na žáka samotného, je sebevědomý, má přirozenou autoritu, na projevy neukázněnosti reaguje okamžitě, ale klidně, je přístupný i neformálním rozhovorům s dětmi, výjimečně dovede být shovívavý (tolerantní), je přísný, důsledný, ale přitom laskavý, na dětech mu záleží. To ovšem předpokládá, že má alespoň průměrné učitelské schopnosti a dovednosti.

f) Náhodné situace

K ukázněnosti žáků mohou mimoděk přispět i některé náhodné, mimořádné události, ke kterým může ve škole dojít. Z mimořádné situace lze v určitých případech vyvodit „poučení“ a to využívat i v budoucnu (zpětně upozorňovat, připomínat, diskutovat o situaci). Jako příklad z vlastní praxe je možno uvést úraz žáka ve sprchách před výukou

plavání – žák nedbal opakovaných pokynů, ve sprchách utíkal, uklouzl po mokré podlaze, upadl a uhodil se do hlavy tak závažně, že musel být následně dopraven sanitou do nemocnice.

Specifickým, ale velmi významným kázeňským prostředkem je podle Bendla (2004) pěstování odolnosti žáků vůči agresivitě a nátlaku ze strany spolužáků. Tento kázeňský prostředek se týká projevů nekázně žáků vůči spolužákům a jde v podstatě o nácvik proti fyzické a psychické šikaně, které můžeme rozdělit do dvou oblastí:

- odolnost proti svodům (umění odmítnout) – asertivní techniky, pohotové výroky k odmítání požadavků, trénink odolnosti proti nátlaku, přesvědčování a manipulaci;
- odolnost proti projevům nepřátelství a agresivity.

„Nezbytnou podmínkou aplikace těchto metod je znalost jednotlivých žáků, vztahů v kolektivu třídy a zvýšená opatrnost. Přistoupení k praktické realizaci musí být doprovázeno odpovědným přístupem, abychom situaci a postavení „slabších“, tj. méně odolných jedinců ještě nezhoršili, a sami tak neodborným zásahem nepřispěli k eskalaci nekázně“ (Bendl, 2004, s. 51 – 60).

Dalšími specifickými kázeňskými prostředky, které Bendl (2004) uvádí, jsou prostředky založené na opakování a pravidelnosti, jako je režim, systém, řád, rozvrh apod. Na základě pravidelně se opakujících činností v ustáleném sledu se u žáků vytvářejí žádoucí návyky. „Vzhledem k fyziologickým zákonitostem a mechanismům, na základě kterých se tvoří návyky ukázněného chování, by měla škola zavést relativně pevný výchovný režim, tj. formulovat jasná pravidla chování, opakovaně a důsledně vést žáky k ukázněnému chování, upevňovat kladné návyky společenského chování a dbát na jejich dodržování“ (Bendl, 2004, s. 60 – 64).

V této souvislosti můžeme zmínit jeden ze základních školních dokumentů – školní řád. „Chování žáků, ale i učitelů a ostatních pracovníků školy, se řídí podle stanovených pravidel. Školní řád si ovšem většinou neklade za cíl pouze zajištění hladkého chodu školy, ale obsahuje jakousi mravní dimenzi, která se týká otázek slušnosti, ohleduplnosti, vzájemné tolerance apod.“ (Bendl, 2001, s. 123).

Školní řád je tedy závazná, psaná norma, schválená školskou radou, která vymezuje kázeň ve škole z několika hledisek: práva a povinností dětí, žáků a studentů a jejich zákonných zástupců ve škole, pravidla vzájemných vztahů se zaměstnanci ve škole, provoz a vnitřní režim školy, podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí, zacházení s majetkem školy ze strany dětí, žáků a studentů, pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů, podmínky ukládání výchovných opatření, podmínky pro omlouvání a uvolňování žáků z vyučování a poučení o povinnosti dodržovat školní řád. Tyto aspekty vymezuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které vydalo v roce 2015 materiál, který má jako obecné doporučení pomoci ředitelům škol na všech úrovních při tvorbě nebo úpravě školního řádu, aby kromě doporučené struktury splňoval i stanovené zásady a požadavky – například normativnost, srozumitelnost, vnitřní provázanost, stručnost, přehlednost, pozitivní formulace, respektování obecně závazných právních předpisů i specifických podmínek každé školy (Pomůcka pro ředitele škol při tvorbě školního řádu čj. MSMT-10862/2015; v Praze dne 22. května 2015).

Bendl (2011) kromě školního řádu zmiňuje také pravidla chování žáků ve třídě. Takováto pravidla si žáci s pomocí učitele sestavují sami a následně se zavážou k jejich dodržování. Pravidla musejí být v souladu se školním řádem dané školy, ale zároveň se předpokládá aktivní přístup žáků při jejich tvorbě, aby je mohli považovat za vlastní a mohli se tak s nimi lépe ztotožnit. Při tvorbě „pravidel třídy“, „třídních pravidel“ apod. se doporučuje dodržovat následující všeobecné zásady: pravidla formulovat stručně, srozumitelně a pozitivně. Konkrétní rozsah a forma třídních pravidel musí zohledňovat věk žáků, úroveň jejich rozumových schopností, třídní klima a další významné aspekty, které tvorbu a následné využívání pravidel chování ve třídě mohou ovlivňovat. Současně s vytvořením třídních pravidel je třeba dohodnout také systém kontroly jejich dodržování a následky při jejich porušení. Učitel musí jít samozřejmě příkladem a sám pravidla bezpodmínečně dodržovat.

Cangelosi ve své knize Strategie řízení třídy věnuje problematice pravidel chování celou jednu samostatnou kapitolu. „Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování“ (Cangelosi, 2000, s. 120). Na rozdíl od všeobecně zažitých zásad

při tvorbě pravidel (viz výše), se Cangelosi domnívá, že negativní formulace pravidel, tedy zákazy a příkazy (např. „Neběhej po schodech!“), jsou pro formální řád zcela na místě, protože podávají srozumitelnější informace a navíc „jejich přesnou formulací žáky povzbudíte, aby je brali vážně“ (Cangelosi, 2000, s. 120).

V otázce počtu stanovených pravidel panuje naopak shoda v tom, že „méně znamená více“, tedy že pravidel by nemělo být mnoho, nejlépe méně než deset – a i tady je potřeba zohlednit věk dětí, jejich rozumové schopnosti aj. Tuto zásadu Cangelosi zdůvodňuje hned několika aspekty:

1. „Málo pravidel se snadněji zapamatuje, než mnoho.
2. Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité, s větší pravděpodobností než ve velkém počtu pravidel.
3. Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování.
4. Funkční pravidla soustředí pozornost spíše na účelné chování (např. jak být ohleduplný) než na nefunkční formality (např. zda žák seděl nebo nesesedl v lavici). Někdy učitelé stanoví příliš mnoho úzce vymezujících pravidel, protože si pletou pravidla chování s rutinními postupy, které se vztahují pouze na specifické situace (např. psaní písemné práce nebo sledování videa)“ (Cangelosi, 2000, s. 122).

Měli bychom zavádět jen taková pravidla chování ve třídě, která jsou nezbytná, to znamená, že „slouží alespoň jednomu z následujících účelů:

- a) Maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolupracující, obzvláště rušivé.
- b) Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí.
- c) Zamezit rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě.
- d) Udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy“ (Cangelosi, 2000, s. 123).

Cangelosi dodává, že ke čtvrtému účelu se váže také zdvořilost a ohleduplnost, které je třeba ve škole (ale i v celé společnosti) rozvíjet a posilovat, protože neslušné chování mezi žáky a učiteli narušuje vzájemné vztahy a ochotu spolupracovat, zatímco zdvořilé chování žáků a učitelů vytváří prostředí příznivé pro spolupráci.

A kdy je vhodné pravidla stanovit? Nejlépe na začátku školního roku, protože čím dříve žáci znají pravidla a postupy, tím dříve se naučí jimi řídit a zároveň je omezen prostor pro vznik nežádoucích forem chování. Zavádění pravidel v průběhu školního roku ale může mít také svoje výhody, například když je pravidlo zavedeno jako reakce na konkrétní situaci, případ, nebo když jsou pravidla uváděna postupně a žáci tak jimi nejsou zavaleni najednou. Přitom je třeba brát v úvahu, že čím mladší jsou žáci, tím více času budeme potřebovat na zavedení a výuku pravidel a postupů.

Cangelosi také řeší otázku, jakým způsobem pravidla stanovit – zvolit autoritativní přístup, demokratický přístup, nebo kombinaci obojího? Různé výzkumy (viz Cangelosi, 2000) ukázaly, že pravidla chování žáků ve třídě mohou vznikat těmito způsoby:

- pravidla stanoví výhradně učitel
- pravidla stanoví učitel na základě doporučení žáků
- pravidla navrhnou žáci a hlasují o nich, zatímco učitel to koriguje
- kombinace výše uvedených metod – učitel stanoví základní rámec pro chování a žáci se podílejí na rozhodování o konkrétnějších pravidlech.

Stanovení pravidel chování je však pouze první krok. Mnohem důležitější je naučit žáky, aby se jimi řídili, aby je přijali „za vlastní“. V příloze č. 2 a 3 je ukázka třídních pravidel, která si ustanovili sami žáci ve spolupráci se svým učitelem.

„Pravidla chování ve třídě a postupy by neměly být v rozporu s kázeňskou politikou školy. Naneštěstí se žáci v mnoha školách musí vyrovnat s tím, že každý učitel od nich vyžaduje dodržování jiných, často protichůdných pravidel. V mnoha školách musí žáci dodržovat pravidla, která jsou nadbytečná“ (Cangelosi, 2000, s. 133).

Za povšimnutí stojí také článek J. Štefflové *Škola bez pravidel už není škola*, (Učitelství noviny 2017, roč. 120, č. 27), který řeší otázku, zda je potřebná škola

s pravidly, limity a rituály. Odborníci se přiklánějí k názoru, že ano, ale už se nemohou shodnout na způsobu, jak toho dosáhnout. Potvrzuje se, že nastavování limitů je potřebné nejenom u žáků ve školním prostředí, ale i v rodinách, protože problémy, které se neřeší v rodině, se následně přenášejí do školy. Stejně tak, pokud rodiče nerespektují pravidla nastavená školou, ovlivňuje to chování dětí nejen k pedagogům jako autoritám, ale ke vzdělávání vůbec.

Je důležité si ujasnit, jaký podíl ve výchově dětí má rodina a jaký škola. Plnou odpovědnost za výchovu nese rodina (zákon o rodině, § 32), takže při nástupu do školy by dítě již mělo mít vštípená základní pravidla včetně hranic chování vůči dospělým i vrstevníkům. V praxi to však bývá jinak a často se tak střetávají dva póly – výchova v rodině a výchova ve škole. Rodina a škola však mají být partneři, nikoliv soupeři. Touto problematikou se zabývá kapitola 1.9.

Normy uvnitř školy si určuje každá škola a vztahují se na všechny, kteří se ve škole setkávají – na pedagogické i nepedagogické pracovníky a na žáky. Pedagogická pravidla školy určuje školní vzdělávací program, pravidla pro chování a jednání ve škole určuje školní řád. Každá třída si potom může stanovit třídní pravidla, na jejichž vzniku se podílejí i sami žáci, ale ta nemohou být v rozporu se školním řádem. Zároveň musí být školní pravidla propojena s pravidly společnosti.

Zmiňovaný článek v Učitelských novinách vychází z celostátní konference nazvané *Škola s pravidly, limity a rituály*, která se konala v Brně dne 19. 5. 2017 pod patronací Asociace pedagogů základních škol (APZŠ ČR) a uspořádala ji vzdělávací agentura INFRA. Z jednání účastníků kromě jiného vyplynulo, že pravidla nevyžadují jenom učitelé, ale i sami žáci. „V určitém prostředí, v určité situaci dokonce jasně nastavená pravidla a rituály dokážou navodit pohodový vztah mezi učitelem a žáky, dávají klid pro práci“ (Učitelské noviny 2017, roč. 120, č. 27).

Pravidla ale musejí fungovat i mezi dospělými. Bývají to pravidla nepsaná, ale zažitá. Například systém předávání informací, pravidelné konání pracovních setkání (provozních porad apod.), pravidelná kontrola třeba pedagogické dokumentace aj. Takové rituály vedou učitele k systematické práci. „Tím, jak vedení školy vede učitele a učitelé působí na děti, vštěpujeme jim důležité sociální povědomí. Například že demokracie neznamena, že si budu dělat, co chci, ale naopak že demokracie funguje dobře jen při dobře nastavených pravidlech“ (Učitelské noviny 2017, roč. 120, č. 27).

PaedDr. Karel Tomek, jeden z lektorů, který přednášel na konferenci, však upozorňuje také na určitá úskalí, a to v případě, že si žák neplní své povinnosti, a když narušuje výuku nevhodným chováním. „Někteří žáci mají dojem, že učení je zbytečné. Bohužel rodiče je v tom podporují. Jistý trend descolarizace se dokonce projevuje i mediálně. Role školy jako instituce, která přivádí mladé do společnosti a učí je se v ní orientovat, je zpochybňována. To, že má žák pracovat na nějakém zadání, přece není samoučelné. Vzdělávací program sleduje přesně stanovené cíle. Nikdo nemůže pracovat jen tehdy, když se mu zrovna chce. O což se někteří žáci, někdy dokonce i za podpory rodičů, snaží.“ Tím druhým rizikem je nevhodné chování žáků, „ať už jde o vyrušování při vyučování, které brzdí ostatní děti v práci a učitelé komplikuje výuku, nebo násilné chování vůči spolužákům, nevhodné chování vůči učitelům. V takové atmosféře se špatně pracuje. Bezpečné prostředí je přece jednou ze základních podmínek učení“ (Učitelství 2017, roč. 120, č. 27).

A jak tedy pomoci? Pokud má škola jasnou koncepci, efektivně spolupracuje se školskou radou a dokáže své postoje a jednání obhájit, pak vlastně ani další pomoc nepotřebuje. V takovém případě se ve škole zpravidla vytvoří bezpečné prostředí, ve kterém se děti cítí dobře, učí se a rodiče školu vnímají jako přátelskou. Jedním z řešení je tedy získat pro filozofii školy co nejvíc rodičů, to znamená dát jim dostatek informací, aby ji pochopili a přijali.

1.6.2 Vybrané přístupy, formy a metody zajištění kázně

Jedním z nejrozšířenějších prostředků k zajištění kázně jsou odměny a tresty. Těm věnoval Robert Čapek (2008) celou svoji publikaci Odměny a tresty ve školní praxi. Čapek definuje pojmy odměna a trest následujícím způsobem:

„Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb.

Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb“ (Čapek, 2008, s. 31).

Odměna vede k vyššímu výskytu odměňovaného chování a naopak trest vede ke snížení výskytu trestaného chování, přičemž se ukazuje, že

- „pochvala má silnější účinek než kárání;
- žák, kterého si nevšímáme, má horší výsledky než žák chválený nebo káraný;
- opakovaná pochvala zvyšuje výkon, opakované kárání jej snižuje;
- toto zvyšování a snižování výkonu platí markantněji u slabších žáků;
- úzkost žáků není závislá na momentálním kárání nebo chválení, ale na předchozích zkušenostech.

Odměny a tresty mají funkci jak informační, tak motivační, to znamená, že dítě dostává formou zpětné vazby od učitele informace, jestli je jeho chování žádoucí nebo nežádoucí a zároveň je motivováno k případné změně svého nevhodného chování nebo naopak k posílení a opakování chování, za něž bylo pochváleno nebo jiným způsobem oceněno (Čapek, 2008, s. 34). „Zpětná vazba by opět měla vykazovat pozitivní a podporující prvky, bez prvků ‚černé pedagogiky‘ (tedy sarkasmu, ironie, ponižování, zpochybňování schopností žáků atd.)“ (Čapek, 2008, s. 35).

Odměny

Pozitivní hodnocení je jednou ze základních výchovných metod. Pochvaly však mohou mít i negativní účinky, jako je např. návyk na pochvalu, pokud chválíme cokoliv a kdykoliv – v takovém případě pochvala není motivačním prostředkem, ale stává se cílem. Stejně tak negativní důsledky může mít zpochybňující pochvala, která snižuje žákovo sebehodnocení a může působit ironicky.

Aby odměna tedy splnila svůj účel, je třeba dodržovat následující zásady:

- ✓ četnost pochval – postupně snižovat frekvenci pochval;
- ✓ intenzita pochval – intenzita pochvaly musí být adekvátní k hodnotě činu;
- ✓ spojení pochvaly s činem – pochvala má následovat co nejdříve po činu.

Tresty

Trest je z pedagogického hlediska problematičtější výchovný prostředek než odměna. Různí učitelé mohou odlišně vnímat závažnost rušivého chování a na druhou stranu stejný trest může rozdílně působit na různé žáky. Nepřiměřený trest nemusí vést k dosažení cíle,

anebo může mít takové negativní následky, jako je například „ztráta spontaneity dětí, strach ze školy, posilování únikových tendencí, zvyšování agresivity, která se obrací proti spolužákům, „zlegalizování“ násilí v sociálních vztazích, vyhledávání trestu jako nástroje zvyšování prestiže nebo jako prostředku sociálního kontaktu apod.“ (Čapek, 2008, s. 52). Při používání trestů je tedy důležité udržovat tyto zásady:

- ✓ přesné vymezení pravidel;
- ✓ úměrnost trestu;
- ✓ stejná spravedlnost pro všechny;
- ✓ trest jako cesta k nápravě.

Trestem obvykle dosáhneme změny chování žáka, ale jeho postoje a modely chování mohly být pouze potlačeny, nikoliv změněny. Tresty můžeme podle druhu rozdělit do tří skupin:

- 1) fyzické (tělesné) tresty
- 2) psychické tresty – např. projev negativních emocí nebo záporného emočního vztahu
- 3) zákaz oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti.

Odměnám a trestům se věnuje také Zdeněk Matějček ve své knize *Po dobrém, nebo po zlém?* (1995). „Význam odměn a trestů je ve výchově zřejmě stále týž od věků do věků. Jen v různých dobách a společnostech se jedno nebo druhé více nebo méně tak či onak zdůrazňuje, uplatňuje, hlásá a praktikuje. (...) Ale psychologie, která je za tím vším, je tak stabilní a trvalá, jak trvalá je sama povaha člověka. Jde jen o to, abychom povaze člověka lépe rozuměli – pak už se ve výchovných prostředcích také lépe vyznáme“ (Matějček, 1995, s. 7).

„Hodnota výchovné odměny a trestu je pro každé dítě poněkud jiná v závislosti na jeho osobnosti a na situaci, za níž k výchovnému zásahu dochází. Přitom má ale každý vychovatel jakési povědomí, že mezi proviněním a trestem musí být určitá úměrnost, stejně jako mezi žádoucím chováním a odměnou. Na malé provinění patří malý trest, na velké velký. Tato představa pomáhá vychovateli vytvářet si vlastní soustavu výchovných prostředků“ (Matějček, 1995, s. 64).

Matějček (1995) také uvádí několik zásad, jak by se mělo s výchovnými prostředky zacházet:

- a) „Výchovné odměny a tresty by měly být přiměřené dítěti a jeho věku.
- b) Výchovné prostředky, tresty a odměny, by měly být dítěti vždycky srozumitelné.
- c) Soustava výchovných prostředků by měla být bohatá a členitá. V odměnách i trestech je nutno vyvarovat se stálého opakování jednoho a téhož postupu.
- d) V odměnách ani v trestech se nemá přehánět! Jestliže začneme s příliš silnými odměnami nebo příliš silnými tresty, nemáme možnost je dále stupňovat“ (Matějček, 1995, s. 54 – 73).

Co se tedy v práci pedagoga s kázní vyplatí:

- „Jasně nastavení hranic a pravidel, jejich dodržování.
- Naslouchat.
- Smysluplná, efektivní komunikace – umožnit žákovi i třídě se vyjádřit, nejlépe v komunitním kruhu.
- Přístupovat pozitivně, bez výčitek a s respektem.
- Umět se omluvit za přešlap, umět projevit empatické reakce na negativní emoce.
- Dát si čas na rozmyšlenou, neřešit problém impulzivně. To je klíč k tomu, aby žák či třída mohli změnit své chování a zlepšit výsledky své práce“ (časopis Třídní učitel 2018, č.3).

1.6.3 Specifické přístupy vybraných autorů k řešení kázně

Některé odborné publikace se zaměřením na problematiku kázně se zabývají konkrétním kázeňským problémem a pojednávají o formách a metodách, jak k tomuto problému přistupovat. Například Riefová (1999) ve své knize Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole představuje praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD, resp. ADD, ovšem nutno podotknout, že principy zde uvedené se dají často použít i pro ostatní žáky.

Autorka se nejprve věnuje prevenci problémového chování ve třídě a vytyčuje nejdůležitější faktory:

- „jasně sdělené požadavky na chování a práci žáků;

- dostatek času věnovaného vysvětlení toho, co je ve třídě přijatelné a co nepřijatelné (vyplatí se na začátku školního roku tomu věnovat více času, učit nejen látku, ale i pravidla chování);
- jasná struktura vyučování a stanovené postupy pro často se opakující činnosti;
- předvídatelnost a důslednost jednání učitele;
- častý nácvik žádoucího chování, názorné předvádění správného postupu při plnění rutinních úkolů a příležitostné opakování požadavků a pravidel;
- jasně a spravedlivě stanovené důsledky nežádoucího chování;
- důslednost, trvání na dovedení práce do konce;
- učitelovo porozumění, pružnost, trpělivost;
- předcházení problémů preventivními taktikami;
- učitelova pomoc na individuální úrovni“ (Riefová, 1999, s. 31).

Riefová navrhuje v rámci prevence některé osvědčené postupy:

- a) Třídní pravidla – jasná, jednotná a nemělo by jich být mnoho; na jejich vytváření by se měli podílet sami žáci, aby tak pravidla přijali „za vlastní“; stanovená pravidla je potřeba žákům odůvodnit, potom je vyvěsit, naučit je žáky používat a s pravidly a požadavky na chování písemně seznámit rodiče;
- b) Pozitivní posilování (zpevňování) žádoucího chování – může to být například zasloužená pochvala a uznání, odměna (i třeba formou nějaké výsady), oblíbená aktivita, získání nějaké výhody apod. - jde o nejlepší strategii, jak dosáhnout změny chování žáka a jak u něho přitom budovat sebeúctu a respekt;
- c) Pobídky (incentivy) při vyučování – systém odměňování žáků za dobré chování např. formou bodování, motivačních razítek, získávání žetonů, samolepek atd., s tím, že po dosažení stanoveného limitu následuje nějaká forma odměny;
- d) Asertivní kázeň – jasná dohoda, jaké budou následky dodržování a nedodržování pravidel; pokud žáci pravidla nedodržují, následuje varování a následky se stupňují.

Také Ondráček (1999) se ve své publikaci Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce zabývá podobnými kázeňskými problémy jako Riefová. Zdůrazňuje,

že v první řadě je potřeba, aby učitel identifikoval důvody (finalitu) „rušivého“ chování v kontextu dané situace. Těmito důvody nejčastěji může být:

- vynucení pozornosti učitele i spolužáků,
- ovlivňování dění ve třídě (boj o moc),
- msta (trest) za reálné i domnělé křivdy,
- dokazování nemohoucnosti (neschopnosti) učitele (Ondráček, 1999, s. 26).

„Finalitu rušivého chování lze nejspíše odhadnout podle toho, jakou reakci vyvolá u zúčastněných a k jakému průběhu jejich další interakce vede:

- vynucování pozornosti vede k rozčilování, napomínání, domluvám apod.,
- snaha určovat dění vede ke vzteku a k tendenci ukázat, kdo je tady pánem,
- msta vede ke zlobě a k tendenci oplatit žákovi stejnou měrou (ale též ke strachu)
- dokazování nemohoucnosti vede k zoufání a rezignaci“ (Ondráček, 1999, s. 36).

V případě vynucování pozornosti Ondráček (1999) doporučuje, aby učitel dal najevo, že odhalil důvod žákova rušivého chování, ale nehodlá se tím dále zabývat, nevěnuje mu pozornost. V případě „boje o moc“ může postupovat učitel obdobně – klidně sdělí žákovi, že rozkryl jeho „výzvu k boji“, ale nebude ji akceptovat. V dalším kroku je potom vhodné konfrontovat žáka s realitou a ukázat mu, že každý se občas musí vyrovnávat se situacemi, které mu nejsou příjemné. Tady je ovšem také velmi důležité, aby klidné vystupování učitele působilo věrohodně, aby klid nebyl jen předstíraný, zatímco by nonverbální projev učitele prozrazoval jeho zlobu a vztek. Pokud jde o pomstu, učitel se dostává již do obtížné situace, ale i tady je nezbytné zachovat profesionální přístup a řídit se několika pravidly: nebrat útoky žáka osobně, ale dát mu najevo, že ví, „o co mu jde“, neoplácet mu „stejnou mincí“, pokračovat v přerušené práci a ignorovat případné pokusy žáka o další mstu a hlavně v dlouhodobějším horizontu usilovat o zlepšení vzájemného vztahu s žákem, nepřistoupit na jeho hru a pokud možno upřímně projevit dobrou vůli – tak vznikne „reálná šance na přerušování bludného kruhu mocenského boje a na pokračování společné práce ve třídě“ (Ondráček 1999, s. 31).

Ondráček dále uvádí, že opakem rušivého až agresivního chování žáka vůči učiteli je jeho pasivita, minimální nebo žádná motivovanost k práci, na podněty učitele nereaguje a jeho chování zůstává nezměněné. Takový postoj žáka vyvolává u učitele pocit marnosti, sám pak začíná pochybovat o svých odborných schopnostech a lidských kvalitách.

Pokud se v takovém případě jedná o žáka s velmi nízkým sebevědomím, který je přesvědčen, že je neschopný a rezignoval na jakoukoliv snahu, bude to od učitele vyžadovat hodně trpělivosti a pochopení, protože půjde o dlouhodobý proces. V první řadě se musí zdržet jakékoliv kritiky výkonu žáka a při hodnocení se soustředit především i na ty nejmenší schopnosti a úspěchy žáka. Je nezbytné, aby učitel rozpoznal míru nároků kladených na žáka a přistupoval k němu tak, aby se žák ve výuce pokud možno cítil bezpečně.

Ondráček ve své knize zmiňuje „podporující komunikaci“, která „se může významnou měrou podílet na vzniku pozitivního sebehodnocení a autentických forem chování žáka“ (Ondráček, 1999, s. 37). Každý člověk potřebuje být druhými lidmi akceptován, přijímán a mít pocit, že je pochopen. Míra uspokojení této potřeby se odráží v jeho sebepojetí a zároveň v chování vůči svému okolí. Tomu významně napomáhá právě podporující komunikace, která „se vyznačuje tím, že zúčastněné osoby:

- vyjadřují svobodně a beze strachu své pocity, myšlenky a zkušenosti,
- si navzájem pozorně naslouchají,
- snaží se porozumět stanovisku a významům, které druzí připisují realitě,
- navzájem se nesrovnávají, neposuzují a nehodnotí. (...)

Při utváření podporující komunikace s žáky je rozhodující sebejistota učitele a jeho odvaha komunikovat osobně, otevřeně, jednoznačně a s respektem se žáky“ (Ondráček, 1999, s. 42).

V další části své publikace se Ondráček (1999) věnuje některým častěji se vyskytujícím formám nápadného, resp. rušivého chování, jako je neklid, nepozornost, nepořádnost, nejistota, obavy a strach, lenivost a vyhýbání se práci, agrese a násilné chování, lhaní, krádež, záškoláctví. Vysvětluje jejich podstatu, důvody a ke každému z těchto kázeňských problémů připojuje „podněty pro práci s žákem“, který se projevuje některou z výše uvedených nežádoucích forem chování. V závěru této kapitoly autor apeluje na učitele, aby se řídil následujícími doporučeními:

- „nepřehánět, napanikařit a brát věci takové, jaké jsou,
- nebýt vztahovačný,
- být opravdu hodně trpělivý,

- věřit tomu, že přirozený vývoj žáka sám o sobě přispěje nejvíc k tomu, že se četnost a intenzita nápadností v jeho chování sníží“ (Ondráček, 1999, s. 73).

Podobně koncipovaná je i kniha Václava Mertina *Ze zkušeností dětského psychologa* (2015). Jednotlivé pojmy z oblasti výchovy dětí a dospívajících jsou řazeny abecedně, takže zde můžeme snadno vyhledat například konkrétní problém, který potřebujeme řešit. Namátkou můžeme uvést některé názvy jednotlivých kapitol: Citové vydírání; Dětské krádeže; Dětské lži; Pere se s dětmi; Pomalost; Roztěkanost; Schválnosti; Šikanování; Vztekání; Záškoláctví. Zároveň zde můžeme načerpat inspiraci ohledně nejrůznějších výchovných přístupů, metod a forem, o nichž pojednávají třeba kapitoly: Automatizace, dril; Důslednost; Jak povzbudit chuť dítěte do vzdělávání; Nedělejme ze všeho poruchy; Odměny a tresty; Raději zaujmout než přikázat; Rodinné rituály a tradice; Spolupráce rodiny a školy; Výchova bez trestů; Výchovné přístupy aj. (Mertin, 2015).

Na závěr, jako shrnutí, je možno uvést kapitolu zmiňované publikace V. Mertina, která má výstižný název: **Jednoduché výchovné prostředky bývají nejúčinnější**. „Lidé odjakživa hledají způsoby, jak si usnadnit a zkrátit cestu k dosažení výsledku“ (Mertin, 2015, s. 51). To platí v nejrůznějších oblastech lidského života, ale v oblasti výchovy a vzdělávání bychom měli být obezřetní, protože bychom mohli výsledku dosáhnout sice rychleji, ale jen dočasně a navíc by se k naší snaze mohlo přidružit mnoho negativních vedlejších účinků. „Vše nasvědčuje tomu, že při výchově vyžadují některé procesy svůj čas, energii, množství opakování. Mezi jednoduché výchovné prostředky patří **trpělivost**, (...) **důslednost** i určitá **pravidelnost**. Jestliže chceme dosáhnout, aby se dítě naučilo i velmi jednoduchou aktivitu, musíme ji vícekrát zopakovat. Činy dítěte by také měly vést k přirozeným a srozumitelným následkům“ (Mertin, 2015, s. 52).

Pro řešení nekázně je potřeba, aby si pedagogové byli vědomi její přítomnosti a byli ochotni podílet se na jejím omezování, např. zvládnutým a funkčním procesem nápravy a výchovou jedince, který je schopný se adaptovat do společnosti a respektovat její stanovená pravidla společného soužití. K tomu je potřeba vytvářet vhodné podmínky a hledat spojence, kteří by mohli spolupracovat na zajištění dalších faktorů ovlivňujících nekázeň. Přirozeně jsou to rodiče, kteří mají na své děti největší vliv.

1.7 Prevence nekázně formou dramatické výchovy

Pedagogický slovník definuje dramatickou výchovu jako „využívání dramatizace, tj. prvků a postupů dramatického umění, ve výchově a vzdělávání. Je prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáků“ (Pedagogický slovník, 2009, s. 59).

Dramatická výchova je poměrně novým oborem. Machková (2007) uvádí, že dramatická výchova má dvě základní skupiny principů – všeobecné a specifické. Mezi všeobecné principy patří výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost. Přechodem ke druhé skupině je princip partnerství, spojený s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí. Specifickými principy dramatické výchovy jsou psychosomatická jednota člověka (jednota jeho vnitřního světa s tělem), fikce (hra „jako, jakoby, kdyby“), hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života lidí, jejich charakterů a vztahů, experimentace a improvizace.

„V dramatické výchově se její účastníci učí v první řadě

- o druhých, které potkávají tváří v tvář,
- o vztazích mezi lidmi obecně,
- o problémech lidských skupin – rodiny, obce, národa, státu,
- o vývoji člověka a lidstva,
- o institucích a organizacích,
- o globálních problémech lidstva,

ale současně s tím vším také o sobě samém a do značné míry – byť spíše mimochodem a navíc – také o hmotném prostředí, v němž lidé žijí“ (Machková, 2007, s. 48 - 49).

Dramatická výchova může probíhat ve třech základních formách, tedy jako:

- a) zájmová činnost,
- b) vyučovací předmět,
- c) učební metoda.

Zájmová dramatická výchova se uplatňuje například v základních uměleckých školách nebo v kroužcích apod. a účast na ní bývá zpravidla dobrovolná.

Školní dramatická výchova jako předmět může být povinná, nepovinná nebo povinně volitelná. Může být zaměřena

- k převážně divadelním dovednostem a aktivitám,
- k osobnostnímu rozvoji žáků,
- ke spojení obou uvedených forem.

Dramatické metody uplatněné ve výchově a vzdělávání v širším slova smyslu mohou existovat jako relativně samostatné učební celky. Dramatická výchova či některé její prvky a metody mohou být využity také ve speciální pedagogice nebo v sociálních službách.

Dramatické činnosti využitě jako metoda výuky vedou podle Machkové k trvalejšímu a vědomějšímu zapamatování faktů, protože si je dítě „prožije“. Kromě toho jsou metody dramatické výchovy vhodné především k prozkoumávání a osvojování si mezilidských vztahů, situací, charakterů a z nich plynoucích dějů a mohou se uplatnit i v projektové metodě vyučování. Specifické místo mají dramatické metody v mateřské škole a na prvním stupni základní školy, kde mohou prolínat veškerou činností, spojovat se s dalšími aktivitami a učením. Kromě toho mohou fungovat například jako relaxační prvek uprostřed práce a mohou se také podílet na rozvíjení různých psychických funkcí a schopností, jako je například vnímání, fantazie, představivost, rytmus aj. Významně se mohou dramatické metody uplatnit jako způsob zapamatování nebo pochopení určitých jevů a faktů, kde vedou k osvojování způsobů komunikace, kooperace atd. Za určitých okolností se může stát dramatická výchova základem, na nějž navazují ostatní aktivity a obsahy. A právě uplatnění těchto metod dramatické výchovy a jejich dopad na formování postojů a prožívání žáků může rovněž významně přispívat k prevenci nekázně.

Dramatické činnosti zahrnuté do výuky budou využity právě v praktické části této práce.

Autor má se začleněním dramatické výchovy do výuky mnoho výborných zkušeností. Jedním z velkých přínosů je, že umožňuje vyniknout všem žákům bez ohledu na jejich intelekt nebo osobnostní rysy, zapojuje všechny děti do výuky a dává učiteli možnost, aby získal podklady pro pozitivní motivaci chválou i u žáků, u kterých bychom důvod k ocenění hledali jen stěží. Je to také výborný způsob, jak komunikovat společenská

témata, která nejsou jednoduchá, hra v roli chrání jedince od traumat, ale seznámí jej s daným problémem i jeho důsledky.

1.8 Kázeň v podmínkách málotřídní školy

Málotřídní, resp. malotřídní škola je v pedagogickém slovníku definována jako „škola, v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků. Ke spojování žáků různých ročníků dochází převážně ve venkovských školách v důsledku malého počtu žáků“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 145).

Málotřídním školám se ve své publikaci věnuje Trnková (2010). Málotřídní školy mají v naší zemi svoje historické kořeny. Důvody vzniku a existence málotřídek jsou dva:

- 1) Historicky starší podoba málotřídek – nedostatečná, řídká síť škol a často nedostatek učitelů; třídy v těchto málotřídkách jsou většinou jen jedna nebo dvě a bývají velmi početné – taková byla situace především v 19. a v první polovině 20. století. V dnešní době existuje takový typ málotřídek zejména v méně vyspělých zemích.
- 2) Historicky mladší podoba málotřídek – nachází se zejména v místech, kde žije ve školním obvodu méně dětí, takže se děti učí společně ve spojených ročnících; v takových třídách bývá spíše málo dětí, tyto školy jsou většinou na venkově a tento typ málotřídek se vyskytuje ve školství ekonomicky rozvinutějších zemí (Trnková, 2010).

„Změna politické situace po roce 1989 s sebou přinesla mnoho nového i pro školy. Menší obce dostaly možnost zvážit obnovu své samostatnosti, o kterou řada z nich přišla v období zavádění koncepce střediskového osídlení (nebo i dříve). Obce se mohly stát zřizovatelem školy a řada z nich toho také využila“ (Trnková, 2010, s. 31). Nejčastěji šlo o obnovu neúplných a málotřídních škol. V příloze č. 4 je ukázka plakátu, který takovou venkovskou málotřídku propaguje.

Trnková uvádí pět nejčastějších důvodů zřizování a provozování málotřídní školy na vesnicích - podle průzkumu mezi ně patří snaha zamezit dojíždění dětí do školy, tradice, kulturní, sociální a vzdělávací funkce školy a „budování sounáležitosti a identity“, protože škola je vnímána jako jakési pojítka pro občany.

A jak je to s kázní v málotřídce? Tady autor vychází z osobní zkušenosti působení na několika málotřídních školách, jejichž specifika jsou především věkově heterogenní kolektiv dětí, malý počet žáků, permanentní přítomnost učitele, stálý přehled o aktuálním dění ve škole a o pohybu dětí po škole, častější kontakt s rodiči atd. – to jsou vnější okolnosti, které mají výrazný vliv na předcházení kázeňským problémům. Kromě toho v kapitole 1.6, kde se autor zabýval prevencí a nápravou kázeňských problémů, nejednou dospěl k závěru, jak je v otázkách kázně důležitý vztah učitele a žáků, jejich vzájemná interakce a celkové klima na škole. V málotřídní škole bývá takřka rodinná atmosféra, týmová spolupráce a vzájemné vztahy na osobní úrovni. To vše vytváří příznivé podmínky pro zajištění a udržení kázně. Neznamená to, že se tady kázeňské problémy nevyskytují – samozřejmě je možné se i tady setkat s běžnými projevy nekázně, jako je třeba vyrušování při vyučování, konflikty mezi žáky aj. Autor se v posledních letech pohyboval na několika typech málotřídních škol a mohl srovnávat rozdíly a specifika, které odlišují málotřídky od běžných základních škol s několika plně obsazenými třídami v ročníku. Málotřídní škola vyhovuje užším kolektivem, kde je možné navázat i hlubší vztahy, a to často přináší i příjemnější pracovní prostředí a možnost individuálního přístupu, který rychleji odhalí i zareaguje na konkrétní potřeby žáků. Přirozeně předchází mnoha kázeňským problémům, protože v malém kolektivu je dobrý přehled o okolním dění, prostor školy je dobře a prakticky neustále monitorován zaměstnanci školy a brání tak ve většině případů závažnějším projevům nekázně.

1.9 Spolupráce rodiny a školy

Rodina je při výchově dítěte prvním a velmi silným činitelem pro jeho formování, ale zároveň zde působí i další vlivy, související se širším společenským prostředím, jako je třeba historický vývoj země a kraje, ekonomická a politická situace, kulturní tradice, příslušnost rodičů k určité třídě, sociální skupině aj.

Podle Dvořáčka (2004) plní rodina ve vztahu ke společnosti funkci biologickou (biologický vývoj, reprodukce), ekonomickou (materiální zabezpečení, společná hospodářská činnost rodiny) a výchovnou; v rodině jsou uspokojovány především biologické a psychické potřeby dítěte, které jiná instituce nemůže srovnatelně nahradit.

Významný vliv ve výchově dítěte mají styly (typy) výchovy, které jsou v rodině uplatňovány. Nejrozšířenější klasifikace těchto stylů rozlišuje výchovný styl autoritativní, demokratický a liberální, přičemž zpravidla žádný z nich nebývá vyhraněný, ale vzájemně se na různých úrovních prolínají. Mnozí autoři se však výchovnými styly zabývají podrobněji a ještě z jiných úhlů pohledů. Například Kohoutek (1996) specifikuje nevhodnou výchovu v rodině jako nedostačivou, rozmazlující, příliš úzkostlivou, ambivalentní, laxní, kontrastní, perfekcionalistickou, protektivní, zavrhuující.

Podobně Knotová (2014) uvádí následující typy nevhodné výchovy:

- perfekcionalistická výchova – vyžaduje od dítěte co nejlepší výkon, a to i s použitím výhrůzek nebo trestů;
- protekcionalistická – chrání dítě před jakýmkoli nepříjemnostmi, omlouvá všechny jeho přestupky a hledá viníka jinde;
- nesoustavná výchova – postrádá systém, řád, například jeden z rodičů něco zakáže, druhý to povolí nebo jednou něco dítěti projde, podruhé je za to samé potrestáno apod.;
- patologicky měkká výchova – dítě si může všechno dovolit, není nikým a ničím omezováno ani trestáno, nemá stanovené hranice, co si může dovolit např. ve vztahu k dospělým.

Fontana (2003) rozlišuje rodičovské styly následovně:

- autoritativní – klade na chování dětí určité požadavky, ale rozhodnutí bývají dětem zdůvodňována, rodiče se zajímají o názory a city dítěte;
- autoritářský – stanoví absolutní nároky, vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a k tradici a tvrdou práci, prosazuje moc bez oboustranné komunikace;
- shovívavý – orientovaný na děti, od nichž málo žádá, reaguje na jejich potřeby;
- zanedbávající – vyhýbá se oboustranné komunikaci, většinou si nevšímá názorů nebo citů dítěte, nezajímá se o to, čím se děti zabývají.

Rodina a škola mají rozdílné funkce, ale společný zájem – výchovu a vzdělávání dětí. Čapek (2013) se domnívá, že učitel může rodiče získat ke spolupráci, pokud se bude řídit následujícími doporučeními:

1. Profesionalita – učitel je odborník, vede na vysoké úrovni vzdělávání dětí, ty jsou spokojené a svoje postoje přenášejí na rodiče, kteří pak respektují pedagogické dovednosti učitele a tak také přistupují ke vzájemnému kontaktu.
2. Vhodná komunikace s rodiči – profesionální přístup při předávání poznatků o žákovi, měla by se projevit oboustranná snaha o spolupráci ve prospěch dítěte, informace by měly plynule proudit oběma směry.
3. Optimismus a pozitivní postoj – rozhovory s rodiči vést optimisticky a s pozitivním vztahem k žákovi, společně s rodiči se radovat z jeho úspěchů a v případě potřeby poradit, co by dítěti mohlo pomoci.
4. Vstřícnost – učitel má mít pochopení pro individuální rodinné problémy, nabídnout pomoc, být s rodiči v kontaktu a předávat jim aktuální informace.

I přes veškerou snahu však často dochází k situacím, kdy rodiče a učitelé musejí spolu řešit nejrůznější výukové nebo kázeňské problémy. V takovém případě doporučuje Knotová (2014) v komunikaci mezi rodiči, žákem a učitelem následující kroky:

1. Učitel vytváří pozitivní a povzbuzující situaci
 - a) evidováním pozitivních informací o dítěti,
 - b) pozorováním problémového chování, které je třeba změnit, zlepšit nebo zcela vymýtit;
2. Předběžný rozhovor se žákem – učitel probere se žákem oba výše uvedené body;

3. Společný rozhovor (rodiče + žák + učitel) – učitel sdělí rodičům, které silné stránky a zlepšení u žáka pozoroval a na čem je třeba dál pracovat;
4. Hledání řešení problému – definovat problém, nabídnout pomoc s jeho řešením.

„V oblasti kázně a trestů ve škole narážíme v reakci na ně na širokou škálu negativních rodičovských projevů od úzkostného prožívání, hyperprotektivních postojů, manipulativního jednání, osobních urážek, pomluv pedagoga na sociálních sítích, agresivního vyhrožování, zasílání stížností na zřizovatele a další instituce až k naprostému nezájmu problému řešit. (...) Co se v jednání s rodiči osvědčuje, je zejména klid a laskavá důslednost, brát rodiče jako partnera – nabízet rovnoprávný vztah, ne mocenský přístup, direktivní chování, výčitky, ale nabídku společné práce na nápravě za přítomnosti dítěte.“ (Světla, Třídní učitel 2018, č. 3, s. 21). Pokud však nefunguje ani slušnost, ani snaha problém společně řešit, pak je vhodné obrátit se o pomoc na další instituce, jako je například pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče nebo OSPOD.

Jak předcházet konfliktům s rodiči dětí je název článku psycholožky M. Marečkové-Nosákové v odborném časopise Třídní učitel č. 1/2018. Autorka konstatuje, že výzkumy i praxe jednoznačně dokazují, že pokud jsou rodiče a učitelé v častém, úzkém a funkčním kontaktu, děti ve škole lépe prospívají. Takové vztahy přinášejí větší porozumění rodičů pro postupy pedagoga, ochotu jej případně podporovat či hájit a větší ochotu dobrovolně se zapojovat do aktivit školy. „Rodiče a učitelé v prostředí školy bezesporu sdílejí zodpovědnost za vytváření funkčních vztahů, které podporují proces učení dítěte. V praxi se potvrzuje pravidlo, že bez funkčního vztahu s rodičem je nanejvýš obtížné navázat funkční vztah s dítětem“ (Třídní učitel, č. 1/2018. s. 23).

Autor se domnívá, že spolupráce rodiny a školy je přímo klíčová pro řešení nekázně, ale také pro zvládnutí požadavků kladené na žáka. Jsou-li totiž studijní výsledky neuspokojivé, může to značně ovlivnit i žákovu (ne)kázeň. Legislativa dovoluje jen velice omezený způsob jednání pedagogů se žáky, který bývá ve většině případů dostatečný, ale jindy je potřeba do výchovy zasáhnout prostředky, které jsou pouze v kompetenci rodičů či zákonných zástupců. Autor získal zkušenost, že v případě, kdy mezi pedagogem a rodičem panuje shoda ve vnímání konkrétního dítěte a dochází ke vzájemné spolupráci

v informační i praktické rovině, která je důležitá pro jeho výchovu, pak mají všechny výchovné prostředky efektivní a pozitivní dopad na budování osobnosti dítěte.

Závěr teoretické části

Cílem teoretické části této práce bylo zkoumat kázeň v teoretické rovině, k čemuž sloužila analýza a syntéza odborných textů, které se věnují této problematice. Zároveň byla používána metoda komparace jednotlivých zdrojů, tak, aby autor dospěl k co nejdůležitějším a nejsrozumitelnějším závěrům, a to i z různých úhlů pohledů.

Autor se nejprve zabýval vymezením pojmu kázně, srovnáním různých definic a následnou syntézou dospěl k definici, která je pro pojem kázně nejdůležitější. Ta definuje kázeň jako vědomé dodržování zadaných norem - pro školní prostředí se bude nejpravděpodobněji jednat o školní řád nebo pravidla třídy.

Filosoficky lze kázeň nejstručněji charakterizovat jako odpovědné chování vůči ostatním a pokud má někdo potřebu se prosadit, nebude přitom omezovat svobodu ostatních. Kázeň vnímaná z pohledu biologie znamená, že jedinec je schopen sebeovládání, což se může projevit například ve zdravém životním stylu. V zamyšlení nad kázní z pohledu genetiky lze mluvit o dědičných předpokladech, které se mohou významně podílet na utváření charakteru jedince. Psychologie kázeň zkoumá jako podřizování své vůle cizí vůli nebo vlastní vůli (ideje) nebo autoritě. Sociologické pojetí kázně je o přijetí sociokulturních vzorců chování, toho, jak je jedinec schopen se adaptovat na prostředí, kulturu a společnost a jak je ochoten či schopen akceptovat dané normy pro kázeň, navržené touto společností (respektování zákonů).

V kapitole 1.3, která se zmiňuje také o funkcích kázně, bylo hlavním cílem zjistit, k čemu je kázeň a její dodržování vůbec dobré, co je jejím přínosem a jaký má ve společnosti význam. To vede k přirozené motivaci se kázní zabývat a přijímat ji za vlastní, neboť je nezbytným nástrojem pro žádoucí fungování společnosti a mezilidských vztahů. Důležitý je také závěr, že kázeň není jen prostředek, ale také cíl výchovy, a že je třeba najít rozumnou míru pro uplatňování kázně.

Autor se chtěl původně zabývat také historickým kontextem, genezí kázně, avšak pro účely této práce by se jednalo o příliš rozsáhlý exkurz, který by byl jistě přínosem, avšak zasloužil by si samostatnou a hlubokou studii. Z tohoto důvodu se autor rozhodl zaměřit se pouze na současný stav kázně a problematiky, která s ní souvisí.

Kázeň je výsledkem interakce mnoha různých faktorů, jejichž klasifikaci můžeme prezentovat pomocí různých schémat, v obecnějším smyslu se jedná především o faktory

biologické a duchovní, sociální, situační, zdravotnicko-hygienické, kombinované nebo také faktory neznámé. Je třeba podotknout, že stejné faktory nemusí vždy u jedinců vyvolat stejnou reakci. Faktory rozlišujeme na vnější (např. nudná výuka, materiální vybavení školy, tradice aj.) a na vnitřní činitele (vědomosti, dovednosti, návyky, aktuální psychický a fyziologický stav atd.).

Nejčastější kázeňské problémy nelze jednoznačně stanovit, protože se liší jejich vnímání v konkrétním prostředí a lokalitě a také podle citlivosti posuzovatele, která je subjektivní. V průběhu času se mění formy a frekvence projevů školní nekázně. Mezi nové přestupky patří např. zneužívání nových informačních a komunikačních technologií k vyrušování, podvádění nebo i k šikaně.

Kázeň a její uplatňování se prolíná v několika vzájemně provázaných rovinách – prevence, náprava, výchova. Výchova ke kázní slouží jako prevence nekázně. Existují rozdílné názory na míru odpovědnosti za kázeň dětí, ale ať už dítě vychovává rodič, pedagog či někdo další, může se řídit například těmito zásadami: kázeňské prostředky respektují důstojnost jedince, vycházejí ze znalosti příčin chování dětí (žáků) a mají být přiměřené situaci a dalším okolnostem, uplatňují spravedlivý přístup atd. Stručně by se dalo říci, že základními výchovnými prostředky je trpělivost, důslednost a pravidelnost.

Dalšími nástroji k zajištění kázně jsou odměny a tresty. Ideálně by měly výrazně převládat odměny (např. formou pochvaly). Je to náročná cesta, ale slibuje pozitivní proměnu vztahů ve školách a jednou snad i v celé společnosti.

Prevence nekázně formou dramatické výchovy je jedna z hlavních myšlenek této práce. Vychází z metod, které dramatická výchova nabízí a autor jí věnuje podstatnou pasáž praktické části své práce.

Zajímavé je také zamyšlení nad kázní v kontextu málotřídních škol, kde autor v poslední době působí. Více ročníků v jedné třídě může někdy přinášet určité obtíže, třeba díky prosazování se některých jedinců, kteří mají s kázní často problémy, na druhou stranu celkově menší počet žáků na škole umožňuje hlubší a kvalitnější, možná až nadstandardní vztahy a spolu s individuálním přístupem tak vytváří velmi příznivé podmínky pro vzdělávání i rozvoj osobnosti žáků. Dalšími výhodami málotřídních škol, které obecně s kázní nemívají takové problémy, je permanentní přítomnost pedagogů ve třídách a dalších prostorách školy a jsou zde také vhodnější podmínky pro lepší spolupráci s rodinou.

Největší vliv i odpovědnost ve výchově dětí má bezesporu rodina, včetně jejího širšího společenství příbuzných, kteří děti také ovlivňují. Mnohdy si však rodinní příslušníci s výchovou dětí nevědí příliš rady a zde se otevírá prostor pro větší spolupráci mezi rodinou a školou. Pedagogové mohou rodičům i jejich dětem nabídnout cennou zpětnou vazbu a v případě zájmu i radu nebo povzbuzení, popřípadě zprostředkovat další pomoc ve školském poradenském zařízení nebo jiných specializovaných pracovištích, která například řeší rodinnou situaci, její zázemí, příjmy apod. Nutným předpokladem je ale ochota zákonných zástupců dítěte ke spolupráci a někdy i ochota připustit si, že na to jako rodiče už sami nestačí, nebo že má jejich dítě nějaký problém.

Velmi přínosná zkušenost byla práce s odbornou literaturou, obecný přehled i specifický pohled autorů zpracovaný v jejich publikacích, které se zabývají problematikou kázně, získání ucelenějších informací a tím povzbuzení pro další studium.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Metody použité při zpracování výzkumné části

a) Dotazník

Dotazník je výzkumný prostředek získávání informací dotazováním osob. Základem je soubor otázek nebo výroků, které jsou respondentovi předkládány v písemné formě. Objektivnost získaných výsledků je významně ovlivněna formulací otázek, výběrem respondentů a způsobem zadávání dotazníku (Pedagogický slovník, 2009, s. 57).

Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů a je určen především pro hromadné získávání údajů.

Dotazník se obvykle skládá ze tří částí:

- vstupní část – hlavička: jméno a představení autora, cíl výzkumného šetření, název dotazníku, forma zadání otázek (např. tabulka apod.) a základní informace o respondentovi (anonymní)
- druhá část obsahuje vlastní otázky - na prvních místech bývají obvykle otázky lehčí a přitažlivější, abychom respondenta neodradili, uprostřed bývají otázky těžší a méně zajímavé, ke konci by měly být umístěny otázky, které mají důvěrnější charakter aj.
- poslední část může poskytnout prostor pro poznámky a měla by obsahovat poděkování respondentovi za spolupráci (Gavora, 1996, s. 53-54).

Ve svém výzkumu autor použil jednoduchý, přehledný, strukturovaný dotazník, kde respondenti pouze vyznačovali příslušnou odpověď pomocí číselné škály 1 až 7 (viz příloha č. 5).

b) Rozhovor

Rozhovor (interview) je prostředek výzkumu, který se používá při dotazování formou přímé ústní komunikace výzkumného pracovníka s respondentem. V pedagogickém

empirickém výzkumu se obvykle používá v kombinaci s písemným dotazníkem (Pedagogický slovník, 2009).

Obsahem rozhovoru jsou otázky a odpovědi. V rozhovoru se používají otázky uzavřené, polouzavřené nebo otevřené. Protože však rozhovor umožňuje větší pružnost, dává se v něm často přednost otevřeným otázkám před uzavřenými (Gavora, 1996).

Rozhovor (interview) může být:

- strukturovaný – otázky a alternativy odpovědí jsou pevně dané; v takovém případě je interview vlastně ústním dotazníkem;
- nestrukturovaný – odpovědi jsou volné, ničím neomezené; tímto způsobem můžeme získat osobité, originální odpovědi, ale na druhou stranu se takovéto údaje těžko vyhodnocují;
- polostrukturovaný – respondent má na výběr alternativy odpovědí, ale ty jsou potom ještě objasněny nebo vysvětleny; podle zadání se polostrukturovaný rozhovor může více blížit strukturované nebo naopak nestrukturované formě (Gavora, 1996).

Autor zkoumal problematiku pojetí kázně ve škole a v rodině pomocí řízeného polostrukturovaného rozhovoru, kdy tazatel pokládal jednu otázku za druhou a odpovědi si zapisoval do záznamového archu. V případě potřeby mohl tazatel položit ještě doplňující otázku a odpověď respondenta tak doplnit.

c) Experiment

Experiment je v pedagogickém výzkumu jeden ze základních prostředků k zjišťování chování dětí pod vlivem nějaké řízené změny, například v obsahu nebo organizaci výuky (Pedagogický slovník, 2009, s. 75).

Výraz „experiment“ je zkrácený výraz pro označení „experimentální metoda“. V experimentu jsou zapojeny alespoň dvě skupiny osob, které pracují podle různých podmínek a na konci experimentu se vyhodnotí vliv rozdílných podmínek na obě sledované skupiny (Gavora, 1996).

Metodu experimentu autor zvolil pro zjišťování, jaký vliv na výstupy žáků v otázce školních pravidel má zadání úkolu bez předchozí přípravy (u první skupiny) a jak byly ovlivněny výstupy druhé skupiny žáků po použití metod dramatické výchovy (viz kapitola 1.7).

d) Pozorování

Do našeho výzkumu jsme zahrnuli také pozorování v rozmezí asi tří let, kdy jsme sledovali různé třídní kolektivy žáků mladšího věku při tvorbě a realizaci vlastních třídních pravidel.

Pozorování je sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob. V pedagogice je pozorování metodou pedagogické diagnostiky nebo empirického výzkumu (Pedagogický slovník, 2009, s. 213).

Pozorování může být strukturované, kde je předem stanoveno, co a jak budeme pozorovat, a nestrukturované, kdy provádíme pozorování bez předem připraveného systému. Můžeme také rozlišovat pozorování přímé a nepřímé, tedy zprostředkované (například videozáznam). A ještě z jiného úhlu pohledu můžeme odlišit pozorování nezúčastněné, kdy pozorovatel nemá vztah k pozorované skupině (je cizí) a pozorování zúčastněné, kdy se pozorovatel stává součástí skupiny – například učitel pozoruje své žáky (Gavora, 1996).

Autor pro svoji práci využil metodu pozorování nestrukturovaného, přímého a zúčastněného.

2.2 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Cílová skupina: Pedagogové na 1. stupni základních škol - dotazník

Autor provedl dotazníkové šetření s vybranou skupinou pedagogů, jehož cílem bylo najít odpověď na následující výzkumné otázky (dále jen VO):

VO1: Jaké jsou nejčastější projevy nekázně v rámci výuky, v době mimo vyučování a při mimoškolních aktivitách?

Hypotéza 1 (dále jen H1): Při výuce dochází nejčastěji k vyrušování, o přestávce k rizikovému a nebezpečnému chování, v době mimo vyučování dochází nejčastěji k nevhodným projevům chování, jako např. užívání vulgarismů nebo přílišná hlučnost, a při mimoškolních akcích děti nejčastěji porušují stanovená pravidla a bezpečnostní opatření.

2. Cílová skupina: Ředitelé základních škol – rozhovor

Kromě učitelů autor formou rozhovoru oslovil také několik ředitelů základních škol, mezi nimiž byli i ředitelé málotřídních škol, protože ředitel školy může mít na kázeň jiný úhel pohledu než řadový učitel. Cílem rozhovoru s řediteli bylo zjistit, jak ředitelé základních škol vnímají problematiku kázně ze své pozice, což autora vedlo k formulaci následujících výzkumných otázek:

VO2: Jak přistupují ředitelé základních škol k problematice kázně?

VO3: Jaké zkušenosti s kázeňskými problémy mají ředitelé škol a jak přistupují k jejich řešení?

V souvislosti s tím byla stanovena hypotéza č. 2:

H2: Ředitelé škol mají obdobné zkušenosti s kázeňskými problémy žáků a řeší je podobně jako řadoví učitelé.

3. Cílová skupina: Rodiče žáků na prvním stupni základních škol – rozhovor

Metoda rozhovoru byla použita také pro velkou skupinu rodičů. Cílem bylo zjistit postoje rodičů ke kázní při výchově svých dětí, a to nejen v rámci rodinného, ale i školního prostředí.

Výzkumnou otázkou tedy bylo:

VO4: Jak rodiče vnímají a rozumí pojmu kázně, a jak ji uplatňují v rámci své rodiny?

V rozhovoru s rodiči se autor také snažil prokázat následující hypotézu:

H3: V současné době přibývají kázeňské problémy, které souvisejí s vědeckotechnickým pokrokem a s příchodem nových informačních technologií.

4. Cílová skupina: Žáci 4. a 5. ročníku základních škol – experiment a pozorování

Formou experimentu byly srovnávány různé třídní kolektivy, kde bylo cílovým výstupem žáků zformulovat vlastní pravidla, jimiž by se chtěli řídit, aby se v kolektivu cítili dobře a bezpečně, přičemž jedna skupina žáků prošla navíc lekcí dramatické výchovy, zatímco druhá nikoliv. Tím měla být dokázána následující hypotéza:

H4: Děti, které se učí metodami dramatické výchovy, vykazují hlubší pochopení daného tématu.

Cílem výzkumného nástroje pozorování bylo sledovat, jaký vliv na vnímání a dodržování kázně mají třídní pravidla, které si žáci sami zformulovali.

Pátá hypotéza zní:

H5: Žáci, kteří si vytvoří vlastní pravidla třídy, jim pak lépe rozumí a dodržují je.

2.3 Organizace a průběh šetření

Prvním krokem této výzkumné práce bylo stanovení výzkumných otázek a hypotéz. Následně probíhalo shromažďování podkladů a sběr dat, která byla potřebná pro výzkumnou část této práce, aby se mohly po jejich zpracování a vyhodnocení vyvodit relevantní závěry.

Při shromažďování dat autor použil následující výzkumné metody: dotazník pro pedagogy, rozhovor s řediteli základních škol a s rodiči žáků, experiment při porovnávání dvou skupin dětí a pozorování žáků při práci s třídními pravidly a jejich dodržování.

Při sestavování dotazníku a přípravě podkladů k rozhovoru (záznamový arch) autor postupoval ve dvou krocích:

1. Předvýzkum: Nejprve byl zadán dotazník několika respondentům a uskutečnilo se několik rozhovorů s cílem zjistit, jestli zadávané otázky (ať už formou vyplnění dotazníku nebo ústně při rozhovoru) jsou respondentům srozumitelné, zda nejsou příliš obsáhlé, zavádějící apod. Podle reakcí respondenta, výstižnosti odpovědí na zvolené otázky atd. byly po rozboru a konzultaci s vedoucí práce některé otázky upraveny, aby lépe vyhovovaly sledovaným výzkumným záměrům.
2. Vlastní výzkum: O spolupráci byli požádáni rodiče, někteří ředitelé základní školy a učitelé dětí mladšího školního věku. Po předchozí domluvě a s asistencí třídních učitelů pracoval autor i přímo s dětmi na prvním stupni základní školy.

Získané údaje a podklady byly roztrženy a zpracovány podle jednotlivých kapitol praktické části této práce: Kázeň v současné české škole; Kázeň v současné rodině; Využití dramatické výchovy při prevenci nekázně a pozorování žáků s vlastními třídními pravidly. Výsledky šetření autor zaznamenal například formou přehledu odpovědí, uspořádaných podle četnosti shodných odpovědí, porovnáním odpovědí (např. preferovaný výchovný styl v rodině vs. preferovaný výchovný styl ve škole) a grafickým zpracováním formou grafů, diagramů, tabulek aj.

Na základě těchto podkladů autor vyhodnotil, do jaké míry byly naplněny jeho předpoklady formulované výzkumnými otázkami a hypotézami, z toho vyvodil příslušné závěry, které budou prezentovány v rámci obhajoby této práce.

2.4 Kázeň v současné škole

Podklady pro tuto část pedagogického výzkumu autor získával formou dotazníku a rozhovoru u pedagogů základních škol v regionu, a to u učitelů i několika ředitelů. O vyplnění dotazníku požádal učitele, rozhovor vedl s řediteli. Cílem bylo zjistit, jestli mají učitelé obdobné zkušenosti s kázeňskými problémy na různých školách, jaké kázeňské problémy se vyskytují nejčastěji v rámci výuky, v době mimo vyučování a při mimoškolních aktivitách, a jestli ředitelé mají podobný přístup k řešení kázeňských problémů jako učitelé.

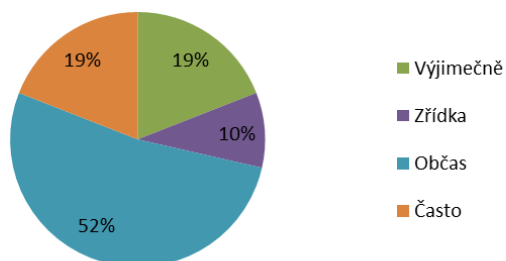
2.4.1 Nejčastější kázeňské problémy při výuce

Zpracování dotazníku pro učitele - výzkum četnosti kázeňských problémů

Kázeňské problémy při výuce		Počet zaznamenaného výskytu						
		Nikdy	Nesetkal jsem se	Výjimečně	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
1.	Verbální agrese vůči (spolu) žákům (vysmívání se, ponižování...)	0	0	4	2	11	4	0
2.	Skrytá fyzická agrese vůči (spolu) žákům	2	2	7	3	8	2	0
3.	Verbální agrese vůči učiteli (nezdvořilé až urážlivé výroky a gesta)	2	2	5	4	5	2	1
4.	Nepřipravenost na vyučování	0	0	0	1	8	7	5
5.	Porušování zavedených pravidel... (skákání do řeči)	0	0	1	1	6	4	9
6.	Vyrušování (hovorem)	0	0	0	2	8	9	2
7.	Nepoctivost (opisování, napovídání apod.)	1	0	0	5	12	2	1
8.	Zapomínání nebo nevypracování domácích úkolů	0	0	1	4	10	2	4
Nejčastěji respondenti volili možnost: Nepoctivost (Občas - 12x)		5	4	18	22	68	32	22
		2,92%	2,34%	10,53%	12,87%	39,77%	18,71%	12,87%

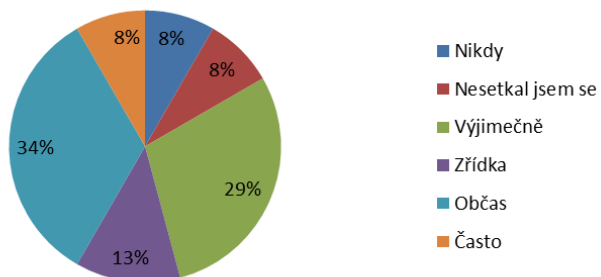
Tab. 1

**Verbální agrese vůči
(spolu) žákům
(vysmívání se, ponižování...)**



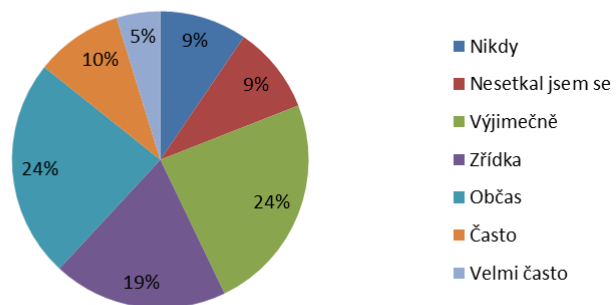
Graf 1

**Skrytá fyzická agrese vůči
(spolu) žákům**



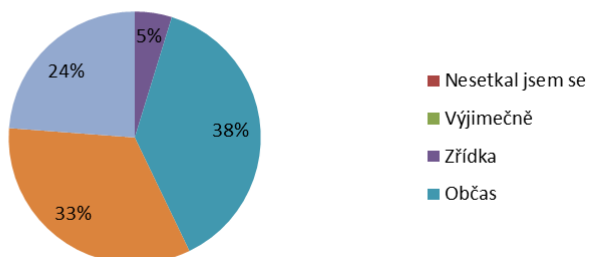
Graf 2

**Verbální agrese vůči učiteli
(nezdvořilé až urážlivé výroky a gesta)**



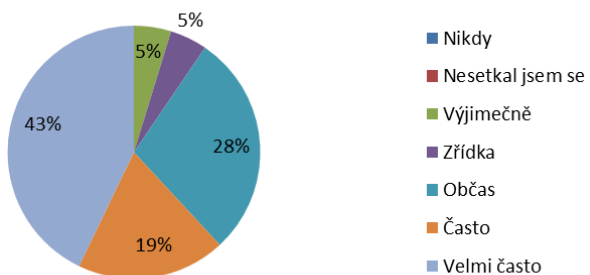
Graf 3

Nepřipravenost na vyučování



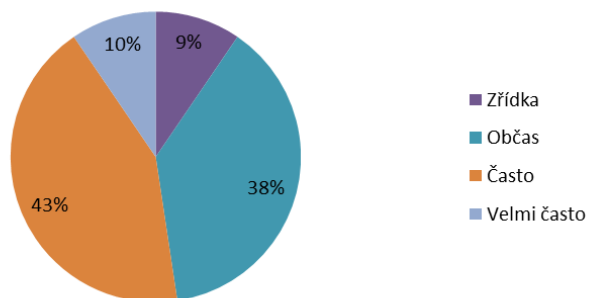
Graf 4

Porušování zavedených pravidel... (skákání do řeči)

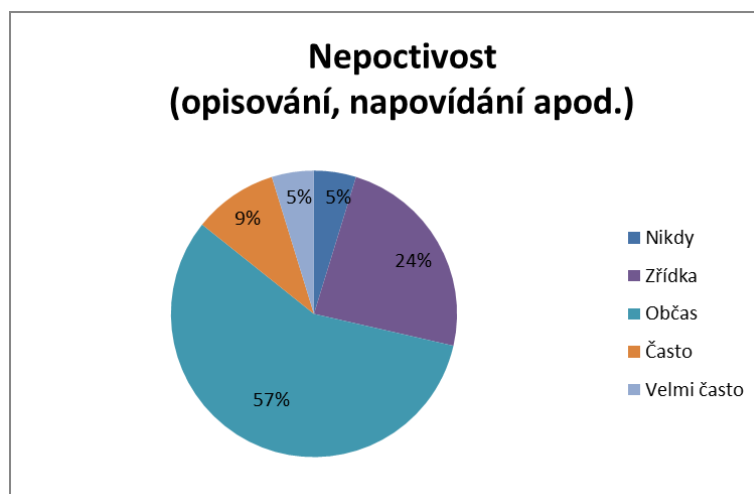


Graf 5

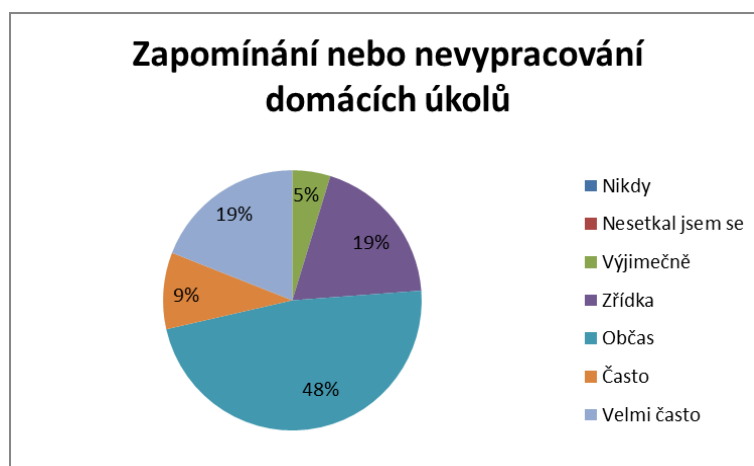
Vyrušování (hovorem)



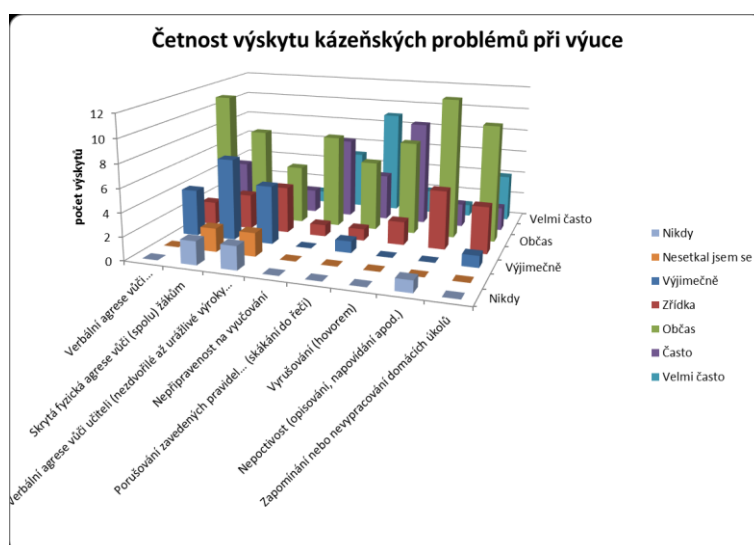
Graf 6



Graf 7



Graf 8



Graf 9

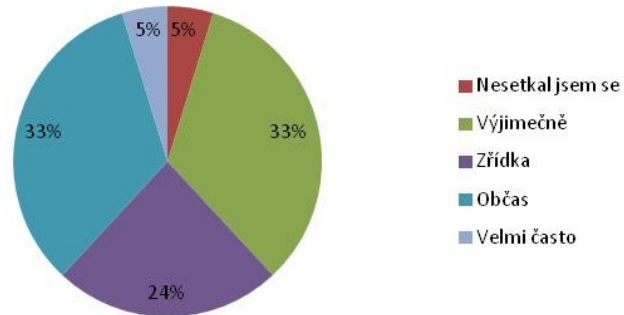
Komentář: Nejčastější kázeňské problémy během výuky jsou podle předpokladu vyrušování a porušování zavedených pravidel, občas učitelé řeší nepoctivost např. ve formě opisování, verbální agresi žáků vůči spolužákům a zapominání pomůcek nebo domácích úkolů. Co se týká zadávání domácích úkolů, tady se odborná veřejnost dělí do dvou skupin – jedni je odmítají a jejich nejčastějším argumentem je, že všechny úkoly a učení mají žáci zvládnout ve škole, druzí je naopak obhajují, s tím, že děti si tak vytvářejí návyk na pravidelnou přípravu do školy. I v tomto případě velmi záleží na osobnosti učitele – pokud zadává přiměřené domácí úkoly a rodičům svůj postoj objasní, dá se předpokládat, že nebude docházet k vyhoceným situacím.

2.4.2 Nejčastější kázeňské problémy o přestávkách

		Četnost výskytu kázeňských problémů o přestávce						
Kázeňské problémy o přestávkách		Počet zaznamenaného výskytu						
		Nikdy	Nesetkal jsem se	Výjimečně	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
9.	Nepovolené použití školních potřeb, pomůcek, přístrojů apod.	0	1	7	5	7	0	1
10.	Ničení školních pomůcek, vybavení třídy aj.	0	1	9	2	8	1	0
11.	Rizikové a nebezpečné chování (běhání v prostorách školy, šermování s rozličnými předměty apod.)	0	0	1	5	7	5	3
Nejčastěji respondenti volili možnost: Ničení školních pomůcek, vybavení třídy aj. (Vyjimečně - 9x)		0	2	17	12	22	6	4
		0,00%	3,17%	26,98%	19,05%	34,92%	9,52%	6,35%

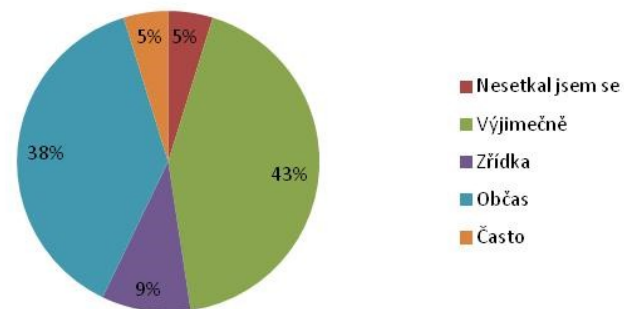
Tab. 2

**Nepovolené použití školních potřeb,
pomůcek, přístrojů apod.**



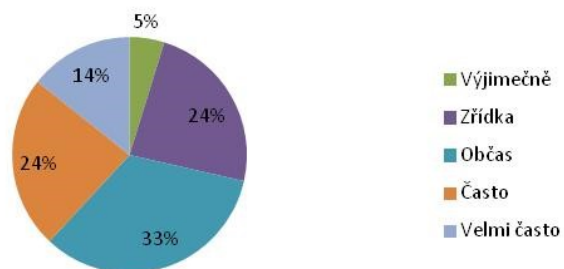
Graf 10

**Ničení školních pomůcek, vybavení
třídy aj.**



Graf 11

**Rizikové a nebezpečné chování
(běhání v prostorách školy, šermování
s rozličnými předměty apod.)**



Graf 12

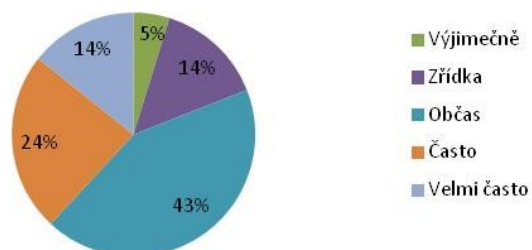
Komentář: Výsledky dotazníkového šetření ohledně nekázně žáků o přestávkách se v první části rozdělily do dvou srovnatelných skupin, které ovšem leží na opačných pólech. V některých školách mají občas problémy s nepovoleným používáním školních potřeb, pomůcek apod. a jejich poškozováním, popřípadě i s ničením nábytku a vybavení třídy, v jiných školách tyto problémy řeší výjimečně. S oporou o vlastní zkušenosti autora lze konstatovat, že kázeňské problémy tohoto typu jsou zpravidla výjimečné právě na málotřídních školách, kde pedagogové mívají permanentní přehled o dění ve škole i během přestávek. V otázce rizikového chování, jako je např. běhání po chodbách atd., se ovšem obě skupiny shodují, že tyto kázeňské přestupky občas řeší na každé škole a na některých dokonce často nebo i velmi často.

2.4.3 Nejčastější kázeňské problémy v době mimo vyučování

		Četnost výskytu kázeňských problémů v době mimo vyučování (škola v přírodě, karneval, výlety)						
Kázeňské problémy v době mimo vyučování		Počet zaznamenaného výskytu						
		Nikdy	Nesetkal jsem se	Výjimečně	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
12.	Nevhodné projevy chování - např. užití vulgariismů, nadměrná hlučnost, porušování společenských pravidel	0	0	1	3	9	5	3
13.	Nezdvořilé chování vůči dospělým	2	0	2	3	13	0	2
14.	Svévolné opuštění skupiny bez vědomí pedagoga	5	0	8	4	4	0	0
Nejčastěji respondenti volili možnost: Nezdvořilé chování vůči dospělým (občas 13 x)		7	0	11	10	26	5	5
		10,94%	0,00%	17,19%	15,63%	40,63%	7,81%	7,81%

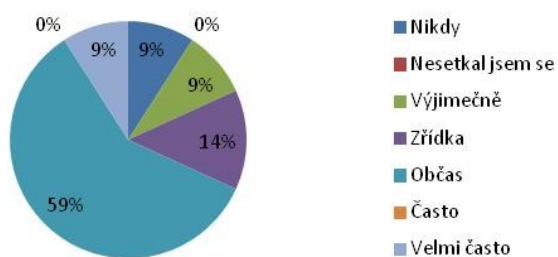
Tab. 3

Nevhodné projevy chování - např. užití vulgarismů, nadměrná hlučnost, porušování společenských pravidel



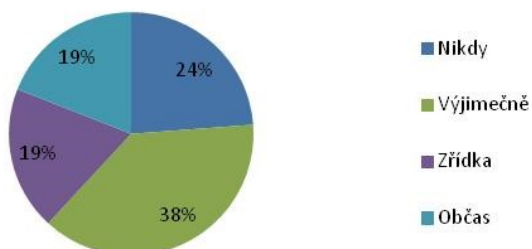
Graf 13

Nezdvořilé chování vůči dospělým



Graf 14

Svévolné opuštění skupiny bez vědomí pedagoga



Graf 15

Komentář: Doba mimo vyučování zahrnuje například polední přestávku včetně obědu v jídelně, pobyt ve školní družině a účast v kroužcích organizovaných školou, ve školní budově. Nejčastější kázeňské problémy v době mimo vyučování se týkají chování žáků, a to užívání vulgarismů, nadměrná hlučnost, porušování společenských pravidel a také nezdvořilé chování vůči dospělým. Naopak výjimečně nebo jen zřídka dochází ke svévolnému opuštění skupiny bez vědomí pedagoga, v několika případech se s touto formou porušení pravidel dokonce ještě nesetkali.

2.4.4 Nejčastější kázeňské problémy při mimoškolních akcích

		Četnost výskytu kázeňských problémů během mimoškolních akcí pořádaných školou						
Četnost výskytu kázeňských problémů během mimoškolních akcí pořádaných školou		Počet zaznamenaného výskytu						
		Nikdy	Nesetkal jsem se	Výjimečně	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
15.	Porušování stanovených pravidel a bezpečnostních opatření	0	1	6	8	5	0	1
16.	Svévolné opuštění objektu, areálu apod., bez vědomí dozorujícího pedagoga	2	7	8	4	0	0	0
17.	Závažnější přestupky (krádež, zneužití návykových látek, agresivní chování)	4	2	11	2	2	0	0
Nejčastěji respondenti volili možnost: Závažnější přestupky (krádež, zneužití návykových látek, agresivní chování) (výjimečně - 11 x)		6	10	25	14	7	0	1
		9,52%	15,87%	39,68%	22,22%	11,11%	0,00%	1,59%

Tab. 4



Graf 16



Graf 17



Graf 18

Komentář: Mimoškolní akcí organizovanou školou se rozumí taková aktivita, která probíhá mimo budovu školy, jako je například výlet, exkurze, návštěva kulturních představení apod. Výsledky této části výzkumného šetření jsou velmi příznivé. Občas sice dochází k porušování stanovených pravidel a bezpečnostních opatření, ale výjimečně nebo zřídka dochází k závažnějším přestupkům, jako je agresivní chování, zneužití nějakých návykových látek (nejčastěji jde zřejmě o kouření), někdy se řeší i krádež. Naprostá většina respondentů nemusela nikdy nebo jen výjimečně řešit

nedovolené opuštění skupiny bez vědomí pedagoga. Zajímavé je, že odpověď „často“ nebyla zvolena ani u jedné z otázek vztahujících se ke kázeňským problémům při mimoškolních akcích.

Závěr

Kapitola 1.4 této práce se věnuje faktorům, které ovlivňují chování žáků a jejich případné kázeňské problémy - konkrétní zkušenosti s nekázní žáků v rozdílných podmínkách a v různých situacích, tak jak je zkoumala tato část výzkumu, lze zahrnout mezi vnější činitele, které ovlivňují chování žáků. Potvrdilo se, že učitelé zpravidla řeší jiné kázeňské problémy při vyučování, jiné o přestávkách a zcela odlišné v době mimo vyučování nebo při mimoškolních akcích, ale zároveň se ukázalo, že celkově učitelé řeší až na výjimky obdobné kázeňské problémy. Tuto část výzkumu je možno chápat jen jako jakýsi úvod do problematiky, protože zevrubnějším zkoumáním, například kdyby byly otázky pro pedagogy zpracovány ve větším rozsahu a do větší hloubky, by se mohlo dojít k dalším zajímavým výsledkům.

2.4.5 Otázky pro ředitele základních škol a jejich odpovědi

(viz příloha č. 6)

1) Jak často se setkáváte s výskytem kázeňských přestupků na Vaší škole?

- S drobnými kázeňskými přestupky denně.
- Závažnější v průměru jednou za 1 – 2 měsíce.
- Není to tak časté.
- Spíše drobné projevy.

2) *Jak předcházíte vzniku kázeňských přestupků?*

- Snaha o předvídání a vyhýbání se potenciálním problémům = prevence.
- Zvýšený dohled nad agresivním dítětem.
- Seznámení se školním řádem a s pravidly společenského chování a poučení o bezpečnosti.
- Možnost hry na koberci ve třídě.
- Využití školní knihovny.
- Zvířátka na chodbě, o které děti pečují, pěstování kladného vztahu k životu.
- Hodina pohybu navíc.

3) *Jak postupujete, dojde-li k porušení kázně?*

- Méně závažné domluvou.
- Více závažné razantnějším způsobem, ovšem vždy neprodleně.
- Vyšetření se všemi zúčastněnými včetně výslechu případných svědků.
- Pohovor se žáky a zápisy s aktéry.
- U závažnějších přestupků pohovor s rodiči.

4) *Jaké máte nástroje na řešení kázeňských přestupků?*

- individuální domluva s dítětem
- ústní napomenutí
- pohovor s rodiči
- písemné napomenutí
- snížená známka z chování
- domluva
- školní řád a z něho uplatňovaná kázeňská opatření
- zpětná vazba formou „smajlíků“
- baterie úkolů, které si vylosují a v rámci nápravy je plní

- preventivní program a školní řád

5) *Domníváte se, že jsou možnosti, jak kázeň řešit, dostatečné (v zákoně)?*

- Nedomnívám, uvítala bych možnost fyzického kontaktu (ne bití), např. vzít za ruku, rameno apod.
- Pokud by byly dodržovány a byly účinné, pak ano.
- Záleží na konkrétních podmínkách každé školy.

6) *Jaké nejzávažnější přestupky kázně jste museli řešit?*

- Útěk dítěte z vycházky, vyřešeno bezprostředním kontaktem s rodiči.
- Krádež, informovali jsme policii (kvůli prevenci) a rodiče.
- Krádež, informování pouze rodičů (bez policie).

7) *Domníváte se, že pomáhá s kázní školní řád?*

- Ano, pravidelné připomínání již předem daných pravidel. Přestupky posuzujeme podle závažnosti porušení školního řádu.
- Určitě ano, prevence a uplatnění v praxi.
- Ano, je dobré připomínat i pravidla ve třídě zavedená třídním učitelem.

8) *A. Myslíte si, že se mění rodičovské hodnocení kázeňského přestupku – tentýž přestupek dnes a před 10 lety?*

- Ano mění, současní rodiče jsou více benevolentní, jiní rodiče si „více vyskakují.“
- Ano, současní rodiče berou kázeňské přestupky na lehčí váhu.

- Před deseti lety ani ne, ale před dvaceti určitě, např. při krádeži byla rodina přísnější.

B. Mění se žakovský přístup ke kázni? Pokud ano, popište.

- Všeobecně k posunu vnímání nedošlo, ale některé děti jsou si dobře vědomy toho, že pedagog má omezené možnosti postupu při řešení nekázně.
- Určitě ano, dnes se projevují zvýšenou drzostí, neznají správnou hranici.
- Kázeň v hodinách je daleko volnější, děti jsou vedeny k samostatnosti, ale nechtějí čekat.

9) Jaká doporučení pro zlepšení kázně byste mohl/a nabídnout učitelům, rodičům...?

- Důslednost
- Důslednost
- Důslednost
- Zaujmout
- Využívat kladné motivace.

10) Jakou máte zkušenost ve spolupráci se žáky a jejich motivací pro udržení kázně?

- Převládá pozitivní motivace v prospěchu i chování, posilování žádoucích projevů chování.
- Společné nastavení pravidel s učiteli.
- Táhnout za jeden provaz.
- Sjednotit se v přístupech k pravidlům, tzn. vyžadovat všemi pedagogy stejná pravidla.
- Zrealizovat žakovský sněm.
- Pozitivní motivace starší vs. mladší.
- Zavedení schránky důvěry.

Komentář: Autor na základě odpovědí zjistil, jaká stanoviska zastávají ředitelé vybraných základních škol k problematice kázně u dětí mladšího školního věku.

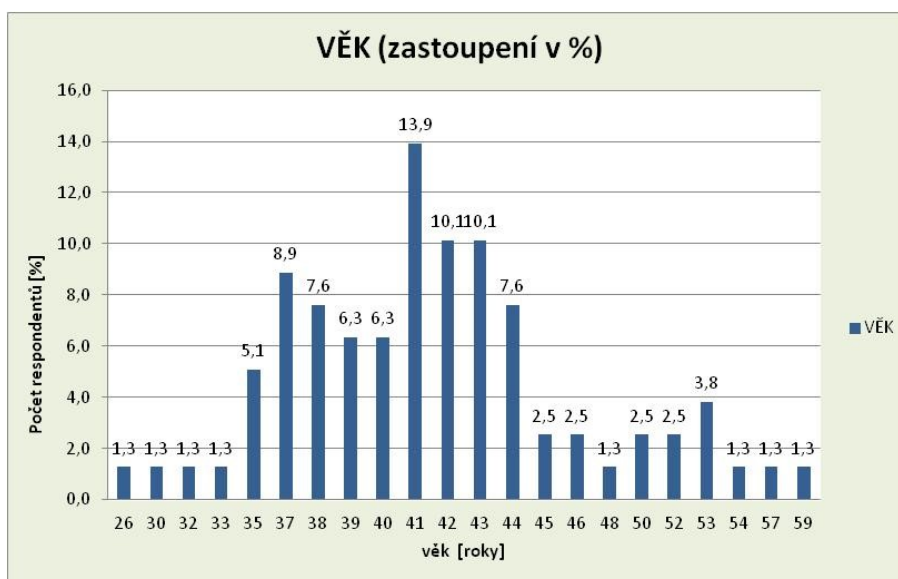
V otázce četnosti se ředitelé vyjadřovali většinou tak, že drobné přestupky jsou časté, závažnější jen ojediněle, v řádu měsíců. Kázeňským přestupkům se snaží preventivně předcházet a řeší je bezodkladně. Při porušení užívají nástrojů, které mají k dispozici, nejčastěji se jedná o domluvu a kontakt s rodiči. Zda jsou nástroje pro řešení kázně z hlediska právního dostatečné, je velmi individuální, podle toho, zda fungují správně či nikoli. Mezi nejvážnější přestupky, které ředitelé zmiňovali, patří krádeže a v jednom případě svévolné opuštění třídy na vycházce. Ředitelé se shodují, že školní řád pomáhá a je vhodným prostředkem k řešení i prevenci nekázně. V odpovědích na otázku, zda se změnilo vnímání kázně v horizontu deseti let, především ze strany dětí, ale i rodičů, pak většinou odpovídají podobně, že ano, děti i rodiče jsou více troufalí, obecně panuje větší benevolence při káznění. V doporučení ředitelů pro řešení kázně velmi výrazně vyniká jedno slovo a sice: **důslednost**. A zkušenosti se spoluprací mezi pedagogy a žáky obvykle ředitelé hodnotí kladně, osvědčily se metody žákovského sněmu, zavedení schránky důvěry nebo třeba využívání pozitivní motivace, například vedení mladšího žáka zkušenějším žákem.

Autor shledává, že ředitelé jsou opravdu zkušení odborníci, kteří dobře rozumí problematice kázně a umí nastalé situace vhodně a rychle řešit a mají také mnohdy tolik potřebný nadhled, který pomáhá činit racionální a efektivní rozhodnutí ke spokojenosti všech.

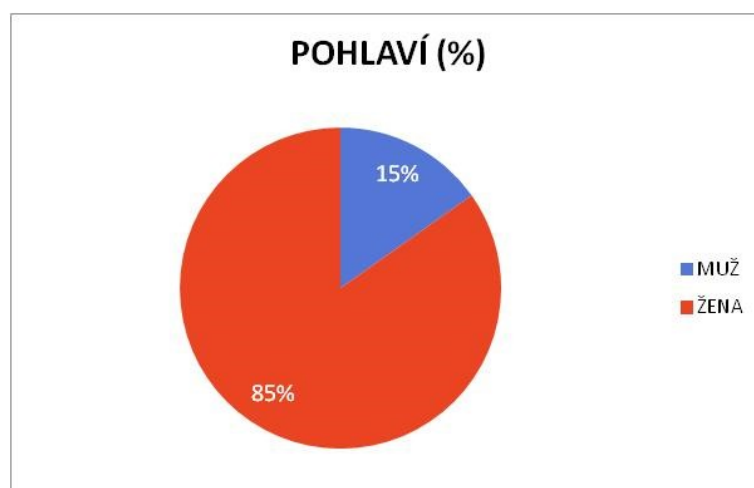
2.5 Kázeň v současné rodině

Zkušenosti, postoje a názory na problematiku kázně z pohledu rodičů autor zkoumal na základě 77 rozhovorů. Každý rozhovor vedl s využitím připraveného záznamového archu (viz příloha č. 7), do kterého zapisoval odpovědi jednotlivých dotázaných. Otázky, které jim byly pokládány, byly převážně otevřené, některé polouzavřené, takže zpracování odpovědí bylo sice náročnější, ale zato bylo možno získat množství osobitých vyjádření, zajímavých myšlenek, postřehů, zprostředkovaných zkušeností apod., které lze jen těžko získat při pouhé volbě nabízených variant odpovědí.

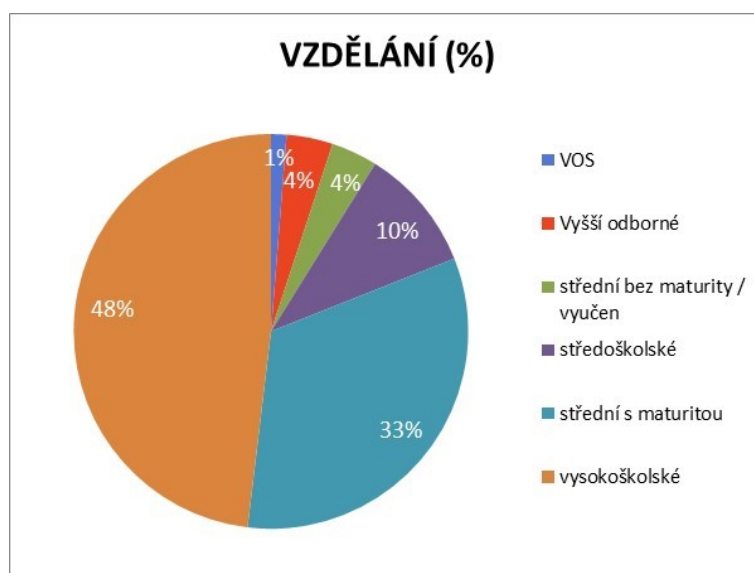
Autor oslovil široké spektrum rodičů. Respondenti byli muži i ženy různého věku a vzdělání (viz graf č. 19, 20, 21).



Graf 19



Graf 20



Graf 21

2.5.1 Přehled položených otázek a vyhodnocení odpovědí na tyto otázky

Při celkovém vyhodnocení byly odpovědi zaznamenávány sestupně podle kvantity shodných vyjádření, tzn. od nejčastějších shodných odpovědí po nejméně frekventované odpovědi z hlediska shodnosti vyjádření; v závorce je uveden počet shodných odpovědí, ať už doslovně nebo významově. Ojedinelé odpovědi, které zasluhují zvláštní pozornost, byly někde zahrnuty do oddílu „ostatní“. Tam, kde bylo potřeba vystihnout odpovědi formou porovnání (například výchovný styl v rodině a výchovný styl ve škole), byla použita tabulka. Číslování odpovědí neodpovídá zcela pořadí podle záznamového archu,

protože některé otázky měly dvě samostatné části, na které autor získal mnoho odpovědí, a ty byly pro přehlednost zpracovány ke každé části otázky zvlášť.

1. Co rozumíte tím, že je Vaše dítě ve škole ukázněno? (Celkové chování dítěte vůči učitelům i spolužákům, nebo jen klid a plnění úkolů učitele při vyučování?)

- chování vůči spolužákům (32)
- chování vůči učitelům; respekt k autoritě učitele (30 + 1)
- celkové chování (30)
- respektování pravidel (18)
- klid při výuce, nevyrušuje (10)
- uposlechnutí pokynů (9)
- forma spolupráce (5)
- celkový přístup dítěte k vyučování (4)
- nemá problém se spolužáky, nevyvolává konflikty (4)
- ostatní: úcta k autoritě i k žákům; respekt k potřebám ostatních; ví, co kdy může; když je dítě spokojené, je ukázněné.

Komentář: Z odpovědí na první otázku vyplývá, že rodiče většinou chápou kázeň ve škole celkově jako chování vůči učitelům i spolužákům, poslušnost a dodržování nastavených pravidel. V jednom případě ještě rodiče označili kázeň jako pořádnost a ve dvou případech jako porozumění výuce. To je poněkud osobité pojetí, ale je možné tomu rozumět tak, jak vyjádřil jeden z respondentů: „Když je dítě spokojené, je ukázněné.“ Tedy pokud nevládne chaos, ale pořádek a dítě nemá problémy s prospěchem (rozumí probíranému učivu), není neukázněné. Tento názor je však podle autora diskutabilní, příliš jednostranně vymezený, i když v některých případech může být pravdivý.

2. Jaká je podle Vás úroveň kázně ve třídě Vašeho dítěte? (Bez větších problémů, s občasnými drobnějšími kázeňskými problémy, s častějšími a závažnějšími problémy atd.?)

- s občasnými drobnějšími kázeňskými problémy (33)

- bez větších problémů (29)
 - častější a závažnější problémy (5)
 - častější drobné problémy (4)
 - obvyklé problémy – pro daný věk atd. (3)
-

ojedinělé odpovědi:

- dobrá (2)
- bez problémů (1)
- zvýšená hlasitost (1)
- občas vážnější výstřelky (1)
- dobrá ne – děti nechodí do školy, rodiče to tolerují (1)
- dle situace a nálady (1)
- někdy moc přísná nebo naopak vůbec žádná (1)
- synové měli podstatně více výchovných problémů než dcera (1)
- s postupem věku častější a závažnější (1)
- loni byly častější problémy, letos je to bez problémů – důvodem rozdílu je změna učitele (1)

Komentář: Tato otázka umožnila rodičům sdílet se se svými osobními, konkrétními a aktuálními zkušenostmi s uplatňováním kázně ve třídě jejich dítěte. Zkušenosti a tím i odpovědi jsou velmi variabilní. Posledních pět odpovědí dokládá, že velice závisí na momentálních okolnostech, na osobnosti učitele a mnoha dalších faktorech, o kterých pojednává kapitola 1.4.

3. a) *Jak přistupují pedagogové k řešení kázeňských problémů na škole? (Problémy důsledně řeší a přísně trestají nebo naopak popírají či bagatelizují anebo objektivně posoudí všechny okolnosti a spravedlivě rozhodnou?)*

- objektivně vyhodnotí situaci a problém pak řeší (19)
- důsledně řeší (11)
- řeší; snaží se je řešit (11 + 1)

- záleží na osobnosti pedagoga (7)
 - občas bagatelizují - z pohledu rodiče (4)
 - řeší je individuálně (4)
 - jak kdy, jak kdo, jak co (3)
 - neřeší (3)
-

ojedinělé odpovědi:

- řeší zodpovědně, spravedlivě (2)
- neobjektivně posoudí situaci a potrestá (2)
- nelze spravedlivě (objektivně) řešit (2)
- drobnější problémy řeší na místě, závažnější s rodiči (2)
- řeší, ale učitel málo spolupracuje s rodiči (1)
- neumí je řešit (1)
- záleží na školním klima (1)

b) Jak je učitel(ka) řešil(a)

- tresty – zvláštní domácí úkol, písemný trest, zákaz účasti na akci školy (5)
- domluvou (3)
- rozhovor s celou třídou, v komunitním kruhu (2)
- osobní rozhovor s dítětem, pohovor postupně se všemi účastníky (2)
- důraz na odpovědnost za činy, vysvětlování následků (2)
- pohovor s dítětem a jeho rodiči (1)
- dál problém sleduje (1)
- spolupracuje se školním psychologem (1)
- snaží se vidět to dobré, nesrovnávat (1)

Komentář: Odpovědi na tuto otázku je možné hodnotit jako vcelku pozitivní, protože vypovídají o převažující snaze kázeňské problémy uspokojivě řešit. Ovšem i tentokrát je zřejmá velká variabilita v závislosti na nejrůznějších okolnostech a nejednotný úhel pohledu respondentů na danou problematiku.

4. *Mají učitelé, podle Vašeho názoru, dostatečné možnosti k řešení nekázně?*

- mají možnost ji řešit (34)
 - nemají možnost ji řešit (23)
 - mají omezené, nedostatečné možnosti ji řešit (8)
 - možnost řešení domluvou (3)
-

ojedinělé odpovědi:

- jak kdy (1)
- možnost řešení s rodiči (1)
- učitel může dát trest (1)
- učitel nemá možnost udělit vyšší trest, fyzický apod. (1)
- učitel má hodně možností, ale musí vědět, jak na které dítě (1)
- učitelé nemají ochranu proti nekritickým a nevychovaným rodičům (1)

Komentář: První dvě odpovědi vedou k překvapivým výsledkům – představují dva opačné póly, každý s velkou četností shodných odpovědí. Za povšimnutí stojí poslední odpověď – sebereflexe do vlastních řad; dá se však předpokládat, že autor odpovědi nepatří do této skupiny kritizovaných rodičů.

5. *Jaké možnosti k řešení nekázně by učitelé měli mít?*

- spolupracovat s odborníkem, který nevyučuje, ale věnuje se problémovému dítěti, a to i v průběhu vyučování – školní psycholog, speciální pedagog, asistent pedagoga aj. (4)
 - větší pravomoci učitele (3)
 - obnovení (lehkých) fyzických trestů (3)
 - respektovat a být respektován – učitel má být vzorem, příkladem pro děti, jak přistupovat k řešení problému (3)
-

ojedinělé odpovědi:

- možnost vyloučit dítě z kolektivu nebo ze školy (2)
- upravit zasedací pořádek (1)

- dopad přirozených důsledků (1)
- spolupracovat s dětmi a jejich rodinou – tripartita (1)
- zavést povinný předmět etické výchovy (1)
- učitelé by měli být vzděláni i v oboru speciální pedagogiky (1)
- učitelé by měli absolvovat školení, jak si zjednat pořádek bez fyzických trestů (1)

Komentář: V odpovědích rodičů na tuto otázku se pouze v jednom případě objevila odpověď, která zmiňuje odpovědnost rodičů za výchovu, ve spolupráci s učitelem i s dítětem. Respondenti tedy prvoplánově neuvažují nad tím, jak by k řešení kázeňských problémů mohli přispět oni sami. Důvodem může být to, že se zaměřili výhradně na školní prostředí a jeho specifické podmínky. Tématem spolupráce s rodiči na řešení kázně se zabývá následující otázka.

6. *Jak přistupuje učitel k řešení kázně ve spolupráci s rodiči?*

- osobní konzultace (30); průběžná konzultace (2)
 - písemná sdělení, poznámky (15)
 - elektronická komunikace (E-mail aj.) – možnost okamžitého řešení (7)
 - výchovné opatření – napomenutí, důtka, snížená známka z chování (7)
 - informování rodičů (7); otevřená komunikace (6)
 - v rámci třídní schůzky (6)
 - společná domluva (6); tripartita → učitel + rodič + dítě (2)
 - telefonické sdělení (5)
-

ojedinělé odpovědi:

- drobné prohřešky nekomunikují vůbec (2)
- bodový systém na nástěnce (1), deník na zapisování chování (1)
- žádost o pomoc (1), doporučení řešení (1)
- žádost o vyšetření v PPP, SPC apod. (1), spolupráce se školním psychologem (1)
- záleží na osobnosti učitele
- ostatní:

- a) učitel s rodiči nespolupracuje, učitel „hází“ vinu na rodiče, rodiče věří dětem víc než učitelům, konfrontace, pohovor u ředitele, rodiče nespolupracují;
- b) záleží na rodičích – pokud je to možné, učitel s nimi spolupracuje, společně hledají příčiny a další postup.

Komentář: Na základě získaných odpovědí na tuto otázku musí autor konstatovat, že v praxi mají ve vzájemné spolupráci jak učitelé, tak rodiče ještě velké rezervy. Odpovědi vesměs řešily následky kázeňských problémů, ale minimální pozornost je věnována prevenci, budování kvalitních vztahů mezi rodiči a učiteli.

7. Jaké jsou Vaše osobní zkušenosti s kázní v době vaší školní docházky?

- byl obecně větší respekt a úcta k autoritě (22)
 - nevyžádaná aktivita nebyla vítána (16)
 - kázeň, klid, ticho, poslušnost (13)
 - respekt k pravidlům, dodržování zásad slušného chování (6)
 - kázeň byla mnohem lepší (6), naše generace byla slušná a problémy nedělala (2)
 - kázeň byla obdobná, srovnatelná (3).
-

ojedinělé odpovědi:

- kázeň byla přísnější až velmi přísná (2)
- byla zcela jiná měřítko, dnes je vše uvolněnější (1)
- tresty: byly fyzické tresty; rodiče potrestali dítě za prohřešky ve škole; děti byly víc zvyklé na tresty, teď se víc odmlouvá; dřív byly děti ustrašenější, a proto hodnější;

Komentář: Tato otázka podnítila respondenty k pestré škále odpovědí. Celkově převládá názor, že v době školní docházky oslovených respondentů (rodičů) byla kázeň „tužší“, autoritářská, děti byly poslušnější a ukázněnější, děti i jejich rodiče měli větší úctu k autoritám. Objevují se samozřejmě i odlišné názory, ale jsou ve výrazně menším zastoupení. Zase je to především o osobních zkušenostech, které opět podle rozdílných podmínek a okolností byly různé.

8. Co se v době vaší školní docházky považovalo za ukázněnost a co za neukázněnost?

- Za kázeň se považovalo: klid v hodině i o přestávce, nevyrušovat při vyučování, sedět s rukama za zády, plnění zadaných úkolů, spolupráce, slušnost, zdvořilost, dochvilnost.
- Za nekázeň se považovalo: jakékoliv vyrušování, vykřikování, neuposlechnutí pokynu, zapominání úkolů, odmítání, vlastní názor, „vybočování z řady“, drzost, grimasy na učitele, běhání ve třídě i po chodbě, zlobení, hrubost a vulgarita (v chování i vyjadřování), provokování (zlobení) spolužáků, ubližování spolužákům, rvačky, grimasy na učitele, malování sprostých obrázků na tabuli.
- Bylo to stejné jako dnes, ale např. ADHD se neřešilo.
- Za neukázněnost se nepovažovala nesoustředěnost při výuce.
- Nebyla řešena nekázeň během přestávek; docházelo k šikaně spolužačky, vždy bez přítomnosti dozoru.

Komentář: Na základě odpovědí na tuto otázku lze konstatovat, že to, co bylo před lety považováno za kázeň, respektive nekázeň, je tak do jisté míry považováno i dnes. Přesto je při ohlédnutí do minulosti patrná větší svázanost dětí a menší prostor k jejich seberealizaci, především co se týká svobody projevu.

9. Jaký výchovný styl preferujete v rodině a jaký ve škole? Výchovu autoritativní, demokratickou nebo liberální?

V RODINĚ	VE ŠKOLE	frekvence
demokratický	demokratický	25
demokratický	autoritativní	12
autoritativní (1x s láskou)	autoritativní	8
autoritativně-demokratický	autoritativně-demokratický	4
liberální	liberální	3
demokratický s prvky autoritativ.	demokratický s prvky autoritativ.	3

½ autoritativní, ½ demokratický	demokratický	2
od každého stylu výchovy něco	od každého stylu výchovy něco	2
autoritativní; důsledný	liberální; benevolentní	2
od každého stylu výchovy něco	liberálně-demokratický	1
autoritativní	demokratický	1
demokratický	autoritativní	1
demokratický s prvky autoritativ.	autoritativně-demokratický	1

Tab. 5

ostatní:

- záleží na věku a vývoji dítěte – od autoritativního přes demokratický k liberálnímu (2)
- výchova s pravidly, s hranicemi (2)
- jasný řád s dialogem, spolupráce, motivace (1)

Komentář: V otázce výchovných stylů uplatňovaných v rodině a preferovaných ve škole dospěl autor k velkému množství rozdílných, často protichůdných odpovědí. Někteří rodiče se přiklánějí k přísnější výchově, jiní k benevolentnější, mnozí využívají při výchově svých dětí prvky různých výchovných stylů, které se vzájemně prolínají. Tak je to i v běžném životě, ale pokud rodiče označí jeden výchovný styl, předpokládá se, že je to ten, který v jejich výchově převažuje. Zajímavé je srovnání preferovaných stylů výchovy v rodině a ve škole. Vyjdeme-li z údajů zaznamenaných do tabulky, je možné konstatovat, že většina rodičů (45) prosazuje stejný nebo podobný výchovný styl v rodině i ve škole, ale je také poměrně dost rodičů, kteří uplatňují v rodině jiný styl výchovy, než vyžadují od školy (20).

10. Používáte při výchově svých dětí odměny a tresty?

- používáme (58)
- nepoužíváme (5)
- používáme někdy (4)
- používáme odměny za splnění povinností (3)

ojedinělé odpovědi:

- používáme odměny za pomoc v domácnosti (2)
- používáme odměny – jsou více motivační (1)
- používáme tresty za nesplnění předem dohodnutých pravidel (1)
- používáme tresty za neuposlechnutí (1)
- používáme tresty za zlobení (1)

Komentář: Tady se jednoznačně ukázalo, že naprostá většina rodičů používá při výchově nějaký systém odměn a trestů. Jaké odměny a tresty používají nebo nepoužívají, ukazují odpovědi na následující otázku.

11.a Jaké odměny nejčastěji používáte při výchově svých dětí?

- pochvala, povzbuzení, poděkování, ocenění (18); pozitivní motivace (9)
- nějaká odměna, například hračka (13)
- něco dobrého „na zub“ (10)
- společný zážitek (9)
- finanční odměna, kapesné (8)
- pohlazení, objetí, pomazlení, pusa (6)
- povolení oblíbené aktivity (4); splněné přání (1)
- sledování televize (3) hra na PC (2)
- nějaké výhody (3)
- výlet (3).

ojedinělé odpovědi:

- společně strávený čas (2)
- poskytnutí privilegia (1)
- nálepka – hodnoticí systém (1)

11.b Jaké tresty nejčastěji používáte při výchově svých dětí?

- omezení nebo zákaz televize, tabletu, mobilu, PC apod. (43)
- tělesný trest (13), plácnutí přes ruce (2), dřepy (1)
- bez oblíbené aktivity (8)

- zvýšený hlas (6); přísný výraz ve tváři (1)
 - domluva (5)
 - snížení nebo odebrání kapesného (4)
 - zákaz – všeobecně (3), zákaz účasti na oslavách (1).
-

ojedinělé odpovědi:

- „domácí vězení“ (2)
- mimořádná práce (2)
- zabavení hračky (2)
- postavení do kouta (1)
- vykázaní ze společné místnosti (1)
- ignorace (1)
- přirozené následky – „neudělalš → nemáš“ (1)
- účinná lítost → skutek si odčinit (1)
- odejmutí privilegií (1)
- absence odměny (1)
- učení – příklady nebo diktáty (1)
- černý puntík
- ubrání minut pro týdenní hru na mobilu
- ostatní: podle aktuální situace; přiměřený trest přijde za závažné činy

Komentář: Podle všeobecně rozšířené teorie by měly odměny převažovat nad tresty zhruba v poměru 5:2, podle odpovědí oslovených respondentů to však vypadá opačně – počet a druh trestů je výrazně vyšší než u odměn. Zarážející je významně nejpoužívanější trest – zákaz využívání „obrazovek“, jak trefně vyjádřil jeden respondent. Z toho lze usoudit, že děti v dnešní době zcela běžně používají ke své zábavě elektronická zařízení. V kontrastu s tím je uvedená odměna povolení televize (ve třech případech) a hra na PC (ve dvou případech). Dalo by se říci, že pro tyto děti to není běžná zábava a odměnou jim je tedy možnost dívat se na televizi nebo hrát hry na počítači, ale to je pouze domněnka, toto tvrzení by muselo být podloženo hlubší analýzou, jestli třeba v odpovědi nedošlo jen k nepřesné formulaci. Povzbudivé je, že poměrně dost respondentů spatřuje význam

pochvaly v podobě verbálního ocenění nebo fyzického kontaktu, že nepřevažují materiální hodnoty (dárky apod.). Z odpovědí na tuto otázku je patrný rozdílný přístup k pojetí kázně a k metodám, jak kázně dosáhnout.

12. *Uplatňujete ve své rodině stejné výchovné postupy, jako jste zažili v dětství? Proč? Pokud ne, jaké postupy tedy uplatňujete?*

<ul style="list-style-type: none"> • ano (28) • většinou ano, ale více s dětmi komunikujeme (4) • prakticky ano, jen je dnes více možností, jak děti motivovat (3) • ano, ale asi jsme přísnější, děti jsou víc „rozjívěné“ (2) • ano, ale dnes jsme liberálnější (2) • bohužel ano (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • ne, rodiče nás trestali tělesně (7) • ne (5) • ne, dnes používáme postupy demokratické, respektující (3) • ne, jsme benevolentnější (1) • ne, snažíme se o problémech mluvit a řešit je, aby se neopakovaly (1) • ne, chci být jiná (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • něco ano, něco ne (5) • podobné (4) • někdy (3) • částečně (1)
---	--	---

Tab. 6

Komentář: Odměny a tresty používá při výchově svých dětí většina rodičů. Můžeme se však zamyslet nad tím, do jaké míry uvědoměle. Pokud například 18 respondentů odpovědělo, že tresty nepoužívá, pak je otázkou, jestli si uvědomují, že i verbální usměrňování (např. okřiknutí) nebo neverbální projev (např. přísný pohled), popřípadě izolace dítěte, může být formou trestu.

13. *Domníváte se, že i v dnešní době je potřeba vést dítě ke kázni nebo je pro Vás tento styl již přežitý?*

- ano; rozhodně ano (63)
- do určité míry (10)
- ne, děti by měly pracovat samostatně a mít a žít svůj život (2)
- ne (1)

- problémy kázně ve škole odrážejí výchovu doma (1)
- „Kázeň je předstupněm sebekázně.“

Komentář: Naprostá většina rodičů si uvědomuje význam kázně, stanovení hranic, vzájemného respektu a úcty, rozeznání dobrého od špatného apod., jak vyplynulo i z doplňujících komentářů při rozhovoru s rodiči. Někteří rodiče mají odlišný postoj a v kázni spatřují především omezení rozvoje dětí při jejich výchově. Zajímavá je i poslední myšlenka – při výchově bychom měli dospět od vnější kázně ke kázni vnitřní. Jeden z respondentů to vyjádřil těmito slovy: „Chci vést děti spíše k osobní zodpovědnosti a vnitřní motivaci, ne k vnější.“

Závěr

Spolupráce rodiny a školy je naprosto nezbytnou podmínkou ve výchovně vzdělávacím procesu, jmenovitě pak při výchově ke kázni a jejímu uplatňování ve všech oblastech výchovy i vzdělávání. Nesporně velký význam má osobnost učitele a jeho přístup k problematice kázně, zároveň však nemalou roli hrají osobní zkušenosti rodičů z jejich dětství a jejich vlastní, postupně formované postoje. To se také projevilo ve veliké variabilitě odpovědí, kdy se například někteří rodiče přiklánějí ve výchově spíše k odměnám, jiní víc k trestům, někteří preferují jednotný výchovný styl v rodině i ve škole, někteří rodiče zase naopak vyžadují jiný přístup k dítěti ve škole a jiný v rodině a tady dochází dokonce k dalšímu štěpení, kdy skupina rodičů protěžuje demokratickou nebo liberální výchovu v rodině a autoritativní výchovu ve škole a jiná skupina rodičů naopak preferuje autoritativní styl v rodině, ale demokratický přístup k dítěti ve škole. Na čem se však naprostá většina rodičů shoduje, je nutnost vést děti ke kázni.

2.6 Využití dramatické výchovy při prevenci nekázně

Kázeň - co si vlastně pod tímto pojmem představujeme? Tuto otázku autor položil několika lidem různého věku i vzdělání a jejich odpovědi by se v naprosté většině daly shrnout následovně: „Kázeň je dodržování určitých pravidel“ (viz příloha č. 8).

V teoretické části této práce, v kapitole 1.6, jsou probírány různé přístupy, formy a metody zajištění kázně. Kromě jiného jsou zmiňována i pravidla třídy (třídní pravidla) a zásady jejich tvoření atd. Právě pravidly třídy, ale i pravidly v širším pojetí, se autor práce zabývá v tomto oddílu praktické části práce.

Těžištěm výzkumu v této části je sledovat metodou experimentu a pozorování možnosti využití metod dramatické výchovy při vytváření pravidel třídy, respektive školy aj.

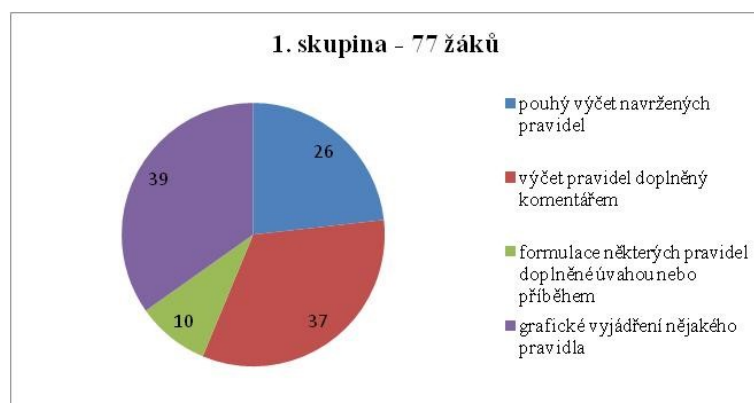
Do výzkumu byly zapojeny dvě skupiny respondentů, žáků 4. – 5. ročníku základních škol v regionu:

1. skupina – zabývala se pravidly, jejich formulováním, výběrem, grafickým znázorněním apod. na základě vlastních zkušeností, názorů a postojů; v této skupině se zapojilo 77 respondentů.
2. skupina – nejprve s učitelem absolvovala hodinu dramatické výchovy a teprve v návaznosti na ni zpracovala dané téma formou úvahy, převyprávěným nebo smyšleným příběhem, případně jen výčtem důležitých pravidel; v této skupině pracovalo 59 respondentů.

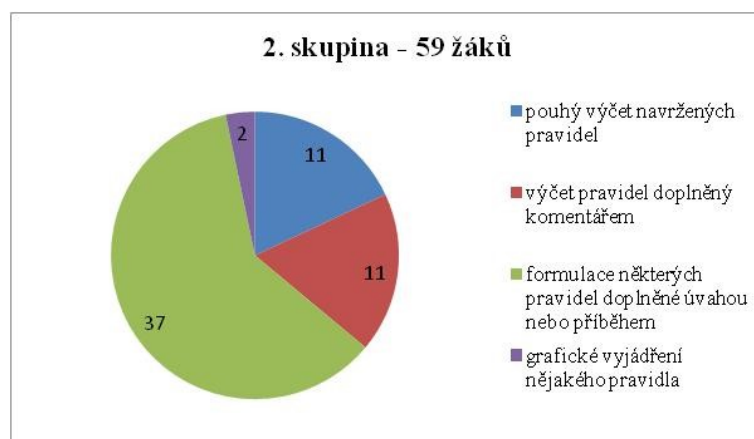
Následující tabulka a grafy přehledně znázorňují, jakými formami a metodami oslovení žáci pracovali:

VLASTNÍ FORMULACE (VYJÁDŘENÍ) PRAVIDEL ŽÁKY		
Způsob zpracování tématu	1. skupina 77 žáků	2. skupina 59 žáků
pouhý výčet navržených pravidel	26	11
výčet pravidel doplněný komentářem	37	11
formulace některých pravidel doplněné úvahou nebo příběhem	10	37
grafické vyjádření nějakého pravidla	39	2

Tab 7



Graf 22



Graf 23

Poznámka: U některých žáků se jednotlivé formy zpracování prolínají, například zformulovaná pravidla jsou doplněna grafickým znázorněním apod.

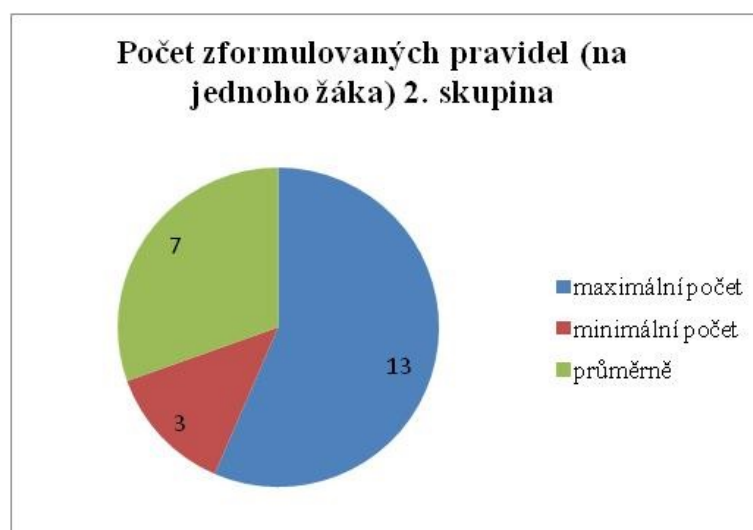
Mezi žáky obou skupin je patrný rozdíl v preferovaných formách zpracování daného tématu. Zatímco žáci z první skupiny vytvořili především výčet pravidel, někdy doplněný komentářem a poměrně často vyjádřený graficky, žáci z druhé skupiny, kteří nejprve prošli lekcí dramatické výchovy, se nad danou problematikou hlouběji zamýšleli a následně ji zpracovali formou úvahy nebo příběhu, což bylo i součástí zadání úkolu.

Počet zformulovaných pravidel (na jednoho žáka)		
	1. skupina	2. skupina
maximální počet	21	13
minimální počet	2	3
průměrně	9	7

Tab. 8



Graf 24

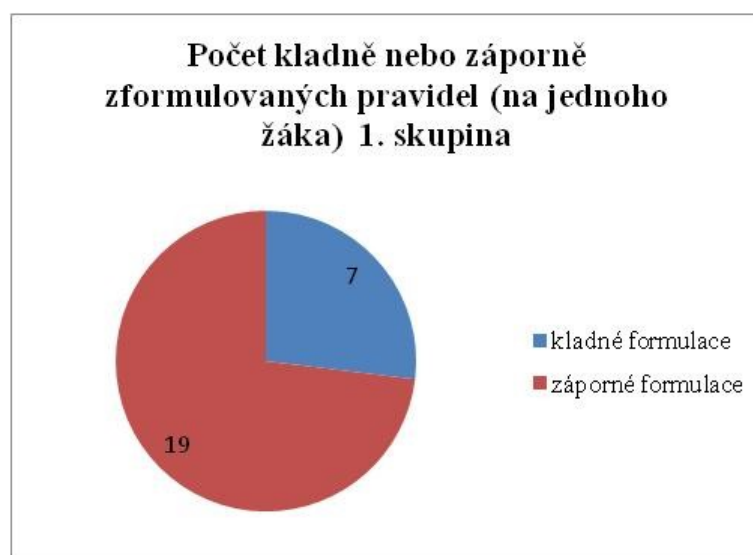


Graf 25

Podle zásad tvoření pravidel, například školních, se doporučuje omezit počet zpravidla na 7 až 10 pravidel (viz kapitola 1.6). První skupina žáků tuto informaci nedostala, a tak je rozpětí mezi počtem navržených pravidel v jednom souboru v rozpětí od 21 do 2, průměrně tedy 9 pravidel v souboru na jednoho žáka. Druhá skupina se metodami dramatické výchovy zabývala podrobněji způsobem tvorby pravidel, a tak nejvyšší počet navržených pravidel v souboru byl 13, nejmenší 3 a průměrně to tedy bylo 7 pravidel v souboru na jednoho žáka.

Počet kladně nebo záporně zformulovaných pravidel (na jednoho žáka)		
	1. skupina	2. skupina
kladné formulace	7	5
záporné formulace	19	6

Tab. 9



Graf 26



Graf 27

Další ze zásad při tvorbě pravidel je používat především kladné formulace namísto záporných. Například vhodnější je použít „Do školy budeme chodit včas.“ než „Do školy nebudeme chodit pozdě.“ Žáci v první skupině výrazně častěji formulovali pravidla záporně, žáci z druhé skupině používali kladné a záporné formulace téměř vyrovnaně.

Autor práce se následně bude každé skupině žáků-respondentů věnovat podrobněji.

2.6.1 Výsledky pedagogického výzkumu u žáků (respondentů) bez použití metod dramatické výchovy

Cíle výzkumu v této skupině žáků byly následující:

1. Zjistit povědomí žáků o pravidlech, jejich smyslu a fungování.
2. Podat základní informace, přiblížit danou problematiku a přimět žáky k uvažování nad pravidly v životě, s důrazem na pravidla ve škole.

Na několika vybraných školách v regionu autor provedl výzkum, který měl zmapovat povědomí dětí o pojmu „pravidla“, která se úzce pojí s kázní (nejen ve škole). Výzkum byl zadáván ve třídách, tedy pro děti ve známém prostředí, s časovou dotací přibližně 45 minut (tj. 1 vyučovací hodina) – čas na práci byl vzhledem k jejímu rozsahu přiměřený. Práce probíhala v poklidné a pracovní atmosféře za účasti pedagogů.

V úvodní části byli žáci seznámeni s tématem a poté proběhla společná diskuze podle strukturovaných otázek, které mohli žáci později použít jako volnou osnovu, jež byla základem pro samostatnou písemnou práci žáků. Někteří žáci se této osnovy drželi, a buď pouze odpovídali na otázky, nebo ke svým odpovědím připojili ještě vlastní komentář, případně svůj názor vyjádřili graficky (obrázkem). Jiní žáci se pokusili sestavit přehled pravidel, která považovali za důležitá a potřebná a někteří je také doplnili svým komentářem. V několika případech si žáci zvolili pouze jedno nebo dvě pravidla a o těch se podrobněji rozepsali. Několik žáků napsalo krátkou úvahu nebo příběh, ať už zprostředkovaný, nebo smyšlený. Příprava – zadání práce: viz příloha č. 9).

Některé výstupy žáků k dané problematice se shodovaly, často se opakovaly, některé se doplňovaly a některé byly naopak velmi originální a osobité. Následující ukázka z prací žáků vypovídá o tom, jak se tohoto úkolu oslovení žáci zhostili.

Část žáků první skupiny se zamýšlela nad významem pravidel. Jejich odpovědi by se daly shrnout do následujících bloků:

a) Co jsou pravidla?

- „Řády, podle kterých bychom se měli řídit, aby ve všem nebyl chaos, zmatek.“
- „Pravidla jsou to, co máme dodržovat.“
- „Zákony a příkazy, co nesmíme nebo musíme dělat.“
- „Pravidla jsou to, co máme dodržovat a to, co máme ignorovat.“

b) Kde se pravidla tvoří a kde všude se nacházejí?

- „Pravidla se tvoří ve velkých skupinách, v poslanecké sněmovně, ve škole, ve sportu, na silnici, v restauraci, v Praze.“
 - Pravidla se nacházejí všude, ve společnosti, ve škole, v práci, doma, v domě (bytovém), v dopravě, v nemocnici, v bazénu, na lodi, ve vězení, v muzeu, v divadle, v knihovně, na WC, v pravopise, v matematice, v přírodě, ve smečkách.“
- ... a jak pravidla vznikají?

- „*Já si myslím, že vznikají tím, když někdo řídí pod vlivem alkoholu a nabourá. Tak pak vláda rozhodne, že se nesmí řídit pod vlivem alkoholu.*“

c) Kdo pravidla tvoří?

- „*Pravidla tvoří lidé, vláda, ministři, prezident, starosta, policie, „šéfové“, vůdce skupiny, rodiče, učitelé (společně s řediteli), kamarádi mezi sebou.*“
- „*Pro školu vymýšlejí pravidla děti a schvaluje to paní učitelka a paní ředitelka. Pro všechny lidi vymýšlí pravidla ministerstvo a schvaluje to pan prezident.*“ (Poznámka: Toto je výpověď jednoho žáka. Není formálně správná, ale je autentická.)

d) Kdo „hlídá“ dodržování pravidel?

- „*Na silnici hlídá pravidla policista. Ve škole hlídá pravidla učitelka. V rodině hlídají pravidla rodiče. A ve smečce vůdce smečky.*“
- „*Pravidla hlídá školník, uklízečka, kamera.*“
- „*Pravidla musíme dodržovat, jinak přijde trest, např. pokuta, vězení.*“

e) Proč se pravidla tvoří?

- „*Pravidla se tvoří,*
 - *aby nebyl zmatek a chaos,*
 - *aby byl pořádek,*
 - *aby si lidé nedělali, co chtějí,*
 - *aby lidé nedělali něco špatného,*
 - *aby si lidé neubližovali,*
 - *abychom se chovali slušně,*
 - *abychom se měli dobře a vycházeli spolu,*
 - *protože je lidé potřebují.*“
- „*Kdyby si člověk dělal, co by chtěl (např. kradl) a nikdo by mu to nezakazoval, kradl by bez důsledků, nebyli bychom tím, čím jsme teď – lidmi, co se snaží neporušovat zákon. Svět bez pravidel by byl chaos na Zemi.*“

f) Proč jsou pravidla důležitá?

- „*Pravidla jsou důležitá,*
 - *protože mají za úkol nás chránit,*

- *protože by lidé nevěděli, jak se chovat,*
- *aby se lidé chovali ohleduplně,*
- *abychom se nepomlátili,*
- *aby byl mír.“*
- *„Bez pravidel by byl celý svět jenom skládka, ale takhle je skoro všude čisto.“*
- *„Protože pravidla jsou a většina lidí je dodržuje, je na světě bezpečněji.“*
- *„V továrně když nedodržujeme pravidla, tak si můžeme něco udělat, například strčit někam ruku nebo se popálit o něco žhavého, když nemáme rukavice.“*
- *„Kdyby se učitelky rozhodly, že nechtějí učit děti, ty by byly hloupé a nevychované a v budoucnosti by nebyli doktoři a opraváři nebo instalatéři, zemědělci, učitelé, zvěrolékaři a bez nich by bylo hrozně, protože doktoři a všichni jsou pro ostatní lidi důležití.“*

Žáci z první skupiny zformulovali celkem 79 různých pravidel. Ukázka nejčastěji zmiňovaných pravidel zaměřených na školní prostředí:

1. *Nebudeme si ubližovat.*
2. *Nebudeme mluvit sprostě.*
3. *Nebudeme se prát.*
4. *Nebudeme se pomlouvat, nadávat si.*
5. *Nebudeme ničit věci, nábytek aj.*
6. *Nebudeme používat telefony a tablety ve škole.*
7. *Nebudeme skákat po lavicích.*
8. *Nebudeme se provokovat, navádět se.*
9. *Nebudeme krást.*
10. *Budeme se chovat slušně.*

Některá pravidla byla ojedinělá (např. *nesvačit na koberci, nežvýkat při hodině, nebouchat dveřmi, nehoupat se na židli, nestrhávat špendlíky z nástěnek atd.*),

některá až kuriózní (*nelakovat si nehty při hodině, nepít „energy drinky“, nenosit do školy vzduchové pistole, nežárlit na známky, neignorovat učitele aj.*) a jedno bylo i zveršované: *„Nečíst o hodinu leták o pervitinu.“* Hned několikrát se objevilo následující motto: *„Chováme se k druhým tak, jak chceme, aby se chovali k nám.“*

Vyjádření žáků nebyla nějak usměrňována, a tak někteří popustili uzdu své fantazii, takže si autor mohl přecíst i takovéto kreativní (nebo provokativní?!) výtvary, doplněné výstižným obrázkem:

- *„Nechodit s nosorožcem na vodítku.“*
- *„Zákaz přistávání ufonů s létajícím talířem na chodníku, je to nebezpečné pro chodce. Prosím, přistávejte na vyznačené ploše.“*

Pokud žáci zvolili jako formu vyjádření krátký příběh, pak buď popisovali konkrétní situaci (např. jak spolužačka běžela po schodech, upadla a zranila se), připomněli nějakou událost (*„Český populární herec a komik Jiří Wimmer zemřel pod koly autobusu. V době nehody měl v krvi 2,5 promile alkoholu.“*) nebo vymysleli vlastní příběh:

- Bajka o žábě: *„Jednoho dne jela žába na kole, ale místo po pravé straně jela po levé straně a sestřelilo ji auto. A kdo myslíte, že to zavínil? No žába!“*

A ještě dvě povídky „z jednoho pera“:

- *„Kdysi dávno žil, byl chlapeček, který neposlouchal pravidla. Jednoho dne se stalo, že neposlechl pravidlo, že nemá chodit do skladu, ale on tam šel. Jak se tam procházel, tak na něj spadla krabice s rýží a on tam omdlel. Ráno ho tam našli a už mu nebylo pomoci.“*
- *„Byly jednou dvě děti, chlapeček, který neposlouchal a hodná holčička. Jednoho dne byl chlapeček dlouho po půlnoci vzhůru a ráno se mu nechtělo vstát, zato holčička šla spát v devět hodin a ráno byla čilá jako ranní ptáče. Ve škole dostal chlapeček pět pěttek a holčička pět jedniček. A víte proč? Protože chlapeček nebyl vyspaný a ve škole se nesoustředil, zato holčička ano.“*

Některé další ukázky jsou zpracovány jako přílohy pod č. 11.

Cílem této části výzkumu nebylo shromáždit práce žáků, předložit pravidla zpracovaná různými formami, ale poskytnout těmto žákům prostor, aby se mohli hlouběji zamyslet a následně se kreativně vyjádřit k problematice pravidel, se zaměřením na pravidla ve škole. Žáci o nich přemýšleli, uvědomovali si různé souvislosti, tříbili svoje názory, a tak tento samotný proces naplnil oba deklarované cíle.

2.6.2 Výsledky pedagogického výzkumu u žáků (respondentů) s použitím metod dramatické výchovy

Cílem práce s druhou skupinou žáků bylo pomocí metod dramatické výchovy vést děti k tomu, aby si uvědomily, proč pravidla vznikají, k čemu slouží a jak by to vypadalo bez nich. Po absolvování jedné hodiny dramatické výchovy měli žáci za úkol napsat sloh na téma: „Jaká pravidla bych chtěl/a, aby fungovala v mém životě, doma, venku nebo ve škole, tak, abych se cítil/a bezpečně a radostně.“

Žáci si nejprve vyslechli povídku „O ukopnuté houbě“ z knihy D. Krolupperové a M. Kratochvíla „Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě“ (s. 98 – 105) o chlapci, který se v návalu vzteku uchýlil k vandalismu. Teprve potom se žáci s učitelem (autorem práce) pozdravili, představili a dozvěděli se, co a proč budou dělat, na čem budou pracovat. Následovala fáze uvolnění, po které učitel přečetl povídku ještě jednou, zatímco děti v průběhu čtení podle pokynů učitele napodobovaly postavy z příběhu. Dalším krokem bylo uspořádání komunitního kruhu, vysvětlení základního principu a pravidel jeho fungování – kdo a za jakých podmínek může mluvit atd. Následovala diskuse s dětmi podle předem připravených otázek a projekce krátkého animovaného filmu ze série Radovanovy Radovánky: „Jak se Hugo polepšil“. V další části hodiny učitel využil metodu dramatické výchovy „Plášť experta“ a celá hodina byla zakončena rekapitulací a nezbytnou reflexí. V následující hodině, která se mohla uskutečnit i s menším odstupem, napsali žáci sloh na zadané téma, popřípadě ještě zformulovali nějaká pravidla a někdy je doplnili komentářem, popřípadě obrázkem.

(Podrobná příprava na lekci dramatické výchovy viz příloha č 10.)

Pokud žáci této skupiny zvolili možnost zformulovat některá pravidla, nejčastěji to byla tato:

1. Klid, žádný hluk o přestávce i při hodině (23)
2. Mobily – nepoužívat při vyučování, smět je ale používat o přestávce. (19)
3. Nemluvit bez dovození. (10)
4. Neběhat po chodbě, po třídě (9).
5. Chodit včas. (9)
6. Neprat se. (7)
7. Nelhat, nepodvádět. (6)
8. Nemluvit sprostě (4) a nenosit trika se sprostými nápisy. (1)
9. Nosit školní uniformy. (4)
10. Dávat pozor při hodině. (3)

Z tohoto přehledu nejčastěji zmíněných pravidel (číslo v závorce udává četnost, kolikrát bylo pravidlo zformulováno) lze vyvodit určité závěry. Volba konkrétního pravidla je ovlivněna různými faktory – kromě osobnosti žáka a jeho postojů, zkušeností apod. má nesporný význam také složení třídního kolektivu (nadměrná hlučnost), klima třídy, problémy, které se aktuálně řeší nebo témata, která se společně probírala (např. školní uniformy). Poměrně velká pozornost věnovaná mobilům zase ukazuje na nový fenomén současnosti – prudký rozvoj informačních a komunikačních technologií; minulé generace tento problém neřešily. V některých případech bylo možné z monotematického výčtu pravidel vysledovat, co pisatele zřejmě trápí, když se například všechny body týkaly agresivních forem chování vůči jednotlivci. Tady se otevírají možnosti pro třídní učitele, aby s těmito poznatky dále pracovali.

Někteří žáci zaměnili pravidla za přání, takže své myšlenky formulovali např. takto:

- nedostávat domácí úkoly, nepsat prověrky,
- mít víc přestávek,
- chodit o velké přestávce do obchodu,
- povolit hrát si při hodině se spinnerem (*„...pak bych se víc soustředil na vyučování, jinak se nudím.“*).

A když se jeden žák vyjádřil, že nechápe, proč by měl platit za obědy a za družinu, pak se tu učitelé nabízí námět k diskusi v rámci rozvoje finanční gramotnosti.

Jak už autor uvedl, různorodost odpovědí, přístupů a interpretací je velmi přínosná a inspirující, a to nejenom pro žáky, ale i pro jejich učitele. V této konkrétní aktivitě bylo cenné především to, že žáci se na základě prožitků zprostředkovaných metodami dramatické výchovy nad jednotlivými otázkami zamýšleli a snažili se nějak vyjádřit svůj postoj, názor. Jejich úvahy (slohy) nelze v celém rozsahu prezentovat, ale některé ukázky obsahují přílohy pod číslem 11.

Vyučovací hodiny probíhaly v příjemné atmosféře, rychle se podařilo prolomit bariéru v komunikaci i ostych z vlastního projevu a nakonec se do průběhu výuky zapojili téměř všichni žáci. Osvědčilo se pravidlo, že aktivní účast na jakémkoli úkolu je zcela dobrovolná, protože nejprve se realizovali odvážnější a průbojnější žáci, postupně se však osmělili i ostatní. Ukázalo se, že bylo velice efektivní provádět tyto hodiny se žáky, kteří nemají s dramatickou výchovou žádnou zkušenost, protože toto nové zpestření běžného vyučovacího dne zapůsobilo jako výborná motivace a zájem o celý průběh výuky. Také se potvrdilo, že poznatky, které žáci uchopí nejen svými smysly, ale i prostřednictvím svých emocí, jsou pak lépe přijímány, pochopeny a žáci dokážou díky této zkušenosti analogicky vymýšlet další obdobné příklady u jiných pravidel. Kromě toho se daří posílit také empatické vnímání.

Jako vedlejší efekt, který však může pomoci při budování pozitivního třídního klimatu, byla příležitost poznat sebe i své spolužáky v nestandardních situacích a odhalení některých svých silných stránek (logické uvažování, paměť nebo třeba kreativita aj.). Z toho vyplývá, že stanovený cíl pro tuto část výzkumu byl jednoznačně splněn.

2.7 Pozorování žáků s vlastními třídními pravidly

Jako pedagog uvažující o kázni a nutnosti pravidel se autor rozhodl metodou nestrukturovaného **pozorování** zjistit, jak ovlivňují třídní pravidla kázeň ve třídách. Pozorování probíhalo na dvou málotřídních školách po dobu jednoho roku v prvním případě a ve druhém případě probíhá po dva roky až dosud. Zadání pro třídní kolektiv bylo vždy stejné. Žáci se v komunitním kruhu seznámili s tématem pravidel, jejich výskytem ve společnosti, jejich funkcí a významem a byli vedeni k tomu, že pravidla nám pomáhají.

Cílem bylo prakticky vyzkoušet filosofii a funkčnost pravidel stanovených ve třídě a sledovat reakce žáků, kteří byli v průběhu školní docházky s pravidly konfrontováni. V první sledované skupině se jednalo o 2 žáky třetího ročníku (1 chlapec a 1 dívka) a 7 žáků pátého ročníku (3 chlapci a 4 dívky). Tato skupina vytvořila po vzájemné diskusi seznam deseti pravidel (příloha č. 2), která pro ně byla důležitá z hlediska pocitu bezpečí a komfortu ve třídě. Pravidla byla zformulována žáky, učitel pouze doporučil kladnou formulaci a navrhl drobné formální úpravy pro přijatelnější vzhled. Zlatým pravidlem, tedy tím nejdůležitějším, se stalo pravidlo 10: „Chováme se k druhým tak, jak chceme, aby se ostatní chovali k nám.“ Toto klíčové pravidlo, které zastřešovalo všechna ostatní, vedlo žáky k sebezpytování v případě špatného chování, pomohlo jim pochopit míru závažnosti jejich nevhodného jednání vůči svým spolužákům a přestat s tímto konáním. Děti pravidla zapsaly na velký arch, který potom pro vědomí sounáležitosti dobrovolně podepsaly, a měli ho v průběhu celého roku na očích. Po celou dobu pozorování bylo vidět, že se děti s těmito pravidly ztotožnily, obvykle na ně vůbec nebylo potřeba upozorňovat, a pokud přece, hned bylo všem jasné, o co jde a celá skupina si tak vzájemně pomáhala v jejich plnění, když případnému viníku připomněla, pro co se svým podpisem zavázal(a), a že nyní vybočuje z normy chování stanovené naší třídou.

Druhá skupina žáků na jiné málotřídní škole byla sledována od třetího do pátého ročníku, sestávala z 9 chlapců a 4 děvčat. I zde proběhla diskuse na téma pravidel a jejich přínosu, hlavním výstupem bylo pochopení, že pravidla nejsou omezením, ale bezpečnostním opatřením, která mají pomáhat a chránit. Udáváním různých příkladů nakonec žáci vytvořili vlastní seznam pravidel (příloha č. 3), kde jim učitel dopomohl s vytvořením „zlatého pravidla“: „Chováme se tak, jak chceme, aby se ostatní chovali

k nám.“ Zbývající pravidla tvořili žáci na základě svých zkušeností a požadavků, aby si tak zajistili klidné a bezpečné prostředí. V této třídě se v průběhu pozorování ukázalo, že bylo nutné častěji na pravidla upozorňovat, ale díky předem jasné vymezenému a definovanému pravidlu bylo jasné, kde a jak se dané pravidlo porušilo, takže si viník byl vědom, že překročil hranici, udělal něco špatně a případné napomenutí nebo trest byl tak obhajitelný, neboť mu porušené pravidlo dávalo smysl. Vzhledem k vypožorované lenosti a neochotě udělat jakoukoli práci navíc u většiny žáků, učitel jako trest určil opisování příslušného pravidla. Pravidlo se opisovalo vícekrát, ale jen do té míry, aby ještě trest dával smysl a nevezal provinilcům veškerou energii i pozitivní náladu. Obvykle stačilo pravidlo opsat pětkrát, tím se mohlo na jeho porušení reagovat ihned (včetně potrestání). Jednalo se o trest ve formě samostatné písemné práce, takže po zadání bylo možné pokračovat ve výuce. Potrestaným žákům nebylo sleveno z požadavků na vypracované úkoly během hodiny, museli stihnout vše, popř. si chybějící úkoly doplnit. Tento způsob se ukázal být velmi efektivním, žáci na tyto podmínky přistoupili a respektovali je. Po nějakém čase již nebylo zapotřebí důsledného trestání při sebemenším porušení pravidel, ale stačilo pohrozit možným trestem a do té doby nevhodné chování bylo obvykle usměrněno. Samozřejmě se našli mezi žáky i výjimky, kteří se rozhodli porušovat pravidla i přes hrozbu sankcí, protože pocit, že jsou obdivováni, byl silnější. Tato pravidla se přenášela i do dalších ročníků, ale vzhledem k tomu, že se již jednalo o známou praxi, nešlo o nic nového, žáci polevili ve vnímání jejich významu a důležitosti a tím je i méně respektovali, takže učitel plynule navázal na rozšíření pravidel, která přesně definuje školní řád. Trestem zůstalo opisování porušovaných pravidel, ovšem v mnohem větším rozsahu, jedno takové pravidlo trvá napsat 15 - 30 minut. Trest tedy musel být odložen na vhodnější dobu, obvykle po vyučování. Je důležité dodat, že se způsobem trestání žáků byli všichni rodiče seznámeni a žádný z nich neměl žádné námitky, naopak byli rádi, že jsou jejich děti vedeny k zodpovědnosti.

Závěr pozorování

Pozorování prokázalo, že třídní pravidla mají ve výchovně-vzdělávacím procesu své místo. Jsou-li dobře vysvětlena a děti je vezmou za své, pak se stávají vnitřní motivací k ukázněnějšímu jednání. Znalost, respektování a dodržování pravidel je základním

principem demokratické společnosti, a proto je dobré do nich děti zasvěcovat již od útlého věku. Tvorba pravidel také napomáhá prevenci a jejich zavedení zase zlepšuje celkové klima ve třídě a vytváří tak vhodnější pracovní prostředí. Autor vyzoroval, že práce s třídními pravidly se stává jakýmsi rituálem, tedy činností, která se opakuje, dává žákům pocit bezpečí a především, že se pravidla pro žáky stávají přirozenou součástí jejich života, takže již nemají potřebu diskutovat o smyslu jejich existence. Dobře nastavená pravidla není potřeba měnit, důležitá je zde především důslednost.

Závěr praktické části

Ve výzkumné části autor stanovuje výzkumné otázky a hypotézy, které se ve většině případů potvrdily, zkoumá předpoklad pozitivního vlivu dramatické výchovy na vzdělávání, kde dochází k zajímavým poznatkům a pozorováním, a zjišťuje, jak třídní pravidla ovlivnila klima ve třídách.

V dotazníkovém šetření autor zjišťuje u pedagogů odpověď na otázku, jaké jsou nejčastější kázeňské přestupky. Výzkum prokázal, že nejčastějšími kázeňskými přestupky při výuce jsou **porušování zavedených pravidel a vyrušování**. Během přestávek se pak nejčastěji jednalo o nekázeň ve formě **rizikového a nebezpečného chování**. V době mimo vyučování se nejčastěji projevíly kázeňské problémy jako **nevhodné projevy chování** (např. vulgarita a nezdvořilé chování vůči dospělým). Na akcích pořádaných školou bylo největším problémem **porušování pravidel a zásad bezpečnosti**. Autorem stanovená hypotéza se tedy zcela potvrdila.

Z rozhovorů s řediteli škol, kteří byli dotazováni na jejich zkušenosti s nekázní a jejím řešením, vyplynulo, že všichni dotázaní mají obdobné zkušenosti, tzn. že se setkávají spíše s drobnějšími přestupky, které lze snadno řešit nástroji, jež mají k dispozici, jako je např. pohovor se žákem, konzultace s rodiči apod. Ředitelé škol se shodují také v obecném pohledu na kázeň a vyzdvihují význam prevence nekázně, praktikovanou různými formami: ať už kvalitním preventivním programem nebo pestrou paletou dalších činností (viz kapitola 1.6). Osvědčily se také metody založené na pozitivní motivaci, zřízení schránky důvěry a zavedení školního sněmu. V otázce postoje ke kázni ředitelé škol vnímají, že je v dnešní době vnímána volněji, především při výuce, ale to jí neubírá na důležitosti. Pokud by měli stručně vyjádřit, co je pro kázeň opravdu důležité, pak by to jistě byla důslednost!

Rodiče se v předem připraveném, strukturovaném rozhovoru vyjádřili k tomu, jak kázeň vnímají a jakou s ní mají zkušenost. Vznikl tak velmi zajímavý materiál, který ukazuje, že rodiče jsou při vnímání kázně hodně ovlivněni zkušenostmi ze svého dětství, ale většina z nich si postupem času utvořila vlastní názor a postoj ke kázni ve své rodině, když si stanovili nová pravidla. Ve škole se setkávají spíše s drobnějšími

přestupky a vnímají, že mají dostatek možností, jak případnou nekázeň se školou řešit, rozdílné názory však měli na to, zda má škola a potažmo pedagog dostatek prostředků k řešení kázeňských problémů – větší část rodičů se shodla na tom, že učitelé mají pouze omezené možnosti usměrňování kázně svých žáků. Co se týká výchovného stylu, rodiče jednoznačně preferují demokratickou výchovu, v menší míře následuje autoritativní výchova a nejmenší podporu má u rodičů výchova liberální, a to jak v rodině, tak ve škole. Někteří rodiče však preferují jiný výchovný styl v rodině a jiný ve škole. V otázce, zda je pro rodiče kázeň důležitá, se ve většině případech shodli, že rozhodně ano.

Žáci byli součástí experimentu, kdy se rozdělili na dvě skupiny s obdobnými podmínkami zabývali tématem školních, resp. třídních pravidel, která s kázní úzce souvisejí. Zatímco v jedné skupině žáci přijímali předložené informace metodou frontální výuky, druzí stejné téma vstřebávali technikami a metodami dramatické výchovy.

Výzkum prokázal, že žáci ze skupiny s dramatickou výchovou přistoupili k tématu více pozitivně, což se projevilo na jejich výstupech a vlastní formulaci pravidel. Navíc dali dobrou zpětnou vazbu na průběh lekce dramatické výchovy, která je bavila, přirozeně motivovala a dopomohla většině žáků k aktivnímu zapojení. Předpoklad se tedy naplnil a zjištění přímo vybízí k dalšímu výzkumu, jak by mohla dramatická výchova v budoucnosti pomáhat s prevencí nekázně.

Při dlouhodobém pozorování dvou třídních kolektivů, ve kterých byla zavedena třídní pravidla, autor zjistil, že pravidla mají pozitivní vliv na klima třídy, protože dětem začala dávat smysl, byla jejich vlastní tvorbou, vycházející z jejich potřeb a zkušeností, a to bylo důvodem, že je přijaly za své a byly tak lépe motivovány k jejich plnění. Dalším poznatkem bylo, že ačkoli se občas daná pravidla porušovala, jejich jasnou formulací a předem domluvenou sankcí bylo pro učitele jednodušší zareagovat na vzniklé konflikty, nebyla tak příliš narušena výuka, a navíc byl ušetřen cenný čas. Výzkumná část tedy kromě jiného jednoznačně prokázala, že školní (třídní) pravidla se mohou stát efektivním nástrojem k zajištění a udržení kázně ve škole.

3. Závěr práce

Autor se v této práci zabýval problematikou kázně na 1. stupni základní školy, tedy u dětí mladšího školního věku a pokusil se najít nový pohled či přístup, který by mohl nabídnout alternativu k současnému chápání i vlastní realizaci kázně.

Práce má dvě samostatné části – teoretickou a praktickou, které jsou však vzájemně provázané. Cílem teoretické části bylo s využitím analýzy, syntézy a komparace zkoumat kázeň v teoretické rovině, a z různých úhlů pohledů. K tomu posloužilo velké množství nashromážděných podkladů, a to nejenom odborných publikací, ale i několika periodik a také některé internetové zdroje. Stanovený cíl pro teoretickou část práce byl naplněn. Získané poznatky byly následně využity v praktické části práce, která byla zaměřena na zmapování problematiky kázně z pohledu učitelů a ředitelů škol, tedy odborníků z praxe, z pohledu rodičů žáků jako partnerů ve výchovně vzdělávacím procesu a také z pohledu žáků samotných.

Cíl praktické části vycházel z předpokladu, že metody dramatické výchovy se mohou významně podílet na hlubším pochopení smyslu pravidel, která jsou důležitým prostředkem pro zajištění kázně. Tento cíl byl naplněn ve formulaci výzkumných otázek a hypotéz, jejichž platnost autor prokázal na základě výsledků výzkumu.

První výzkumná otázka (VO1) se týkala skupiny pedagogů na 1. stupni základní školy: „Jaké jsou nejčastější projevy nekázně v rámci výuky, v době mimo vyučování a při mimoškolních aktivitách?“ Z dotazníkového šetření, které bylo použito v této skupině respondentů, vyplynulo, že nejčastější kázeňské problémy během výuky jsou vyrušování a porušování zavedených pravidel, v době mimo vyučování, tedy o přestávkách, dochází nejčastěji k poškozování věcí a k rizikovému chování, jako je například běhání po chodbách, během polední přestávky nebo třeba v družině žáci často porušují společenská pravidla, používají vulgarismy a jsou nadměrně hluční, a při akcích konaných mimo školu děti občas porušují především bezpečnostní pravidla, ale zároveň se při mimoškolních akcích kázeňské přestupky vyskytují ve výrazně menší míře. Těmito výsledky byla potvrzena i první hypotéza (H1): „Při výuce dochází nejčastěji k vyrušování, o přestávce k rizikovému a nebezpečnému chování, v době mimo vyučování dochází nejčastěji k nevhodným projevům chování, jako například užívání vulgarismů nebo přílišná hlučnost, a při mimoškolních akcích děti nejčastěji porušují stanovená pravidla a bezpečnostní opatření.“

Formou rozhovoru bylo osloveno několik ředitelů škol. Autor si v této cílové skupině stanovil dvě výzkumné otázky: „Jak přistupují ředitelé základních škol k problematice kázně?“ (VO2) a „Jaké zkušenosti s kázeňskými problémy mají ředitelé škol a jak přistupují k jejich řešení?“ (VO3). Odpovědi ředitelů se ve velké míře shodovaly – převládají drobnější kázeňské přestupky, závažnější se vyskytují jen ojediněle a ředitelé škol je obvykle řeší pohovorem se žákem nebo konzultací s rodiči. Při tom se opírají o školní řád, který je účinným prostředkem k zajišťování kázně a zároveň kladou důraz na důslednost. Na základě těchto výpovědí lze konstatovat, že byla potvrzena druhá hypotéza (H2): „Ředitelé škol mají obdobné zkušenosti s kázeňskými problémy žáků a řeší je podobně jako řadoví učitelé.“

Metodu rozhovoru použil autor i v případě třetí cílové skupiny, kterou tvořili rodiče žáků na prvním stupni základních škol. Čtvrtá výzkumná otázka (VO4) tedy byla formulována následovně: „Jak rodiče vnímají a rozumí pojmu kázně, a jak ji uplatňují v rámci své rodiny?“ Drtivá většina rodičů se shodla v tom, že je nutné vést děti ke kázní. Při výchově svých dětí vycházejí z vlastních zkušeností z dětství, jak je vychovávali jejich rodiče. Výrazně preferovaný je demokratický výchovný styl. Rodiče řeší většinou podobné kázeňské problémy, jaké se řešily i v minulosti, ale přibývají i nové projevy nekázně, které souvisejí především s rozvojem informačních a komunikačních technologií – ve škole je to například zneužívání moderních technologií k ovlivňování svých studijních výsledků nebo kyberšikana žáků i učitelů. Nové trendy v problematice kázně se promítají i do oblasti odměn a trestů - nejčastější trest, který rodiče při svém výchovném působení využívají, je například zákaz používání mobilu, tabletu, počítače apod. Tyto poznatky přesvědčivě potvrzují třetí hypotézu (H3): „V současné době přibývají kázeňské problémy, které souvisejí s vědeckotechnickým pokrokem a s příchodem nových informačních technologií.“

Čtvrtá cílová skupina, která byla do výzkumu zahrnuta, byli žáci čtvrtých a pátých tříd základních škol a výzkum se v této části opíral o dramatickou výchovu a její metody a formy práce. Autor si zde stanovil další dvě hypotézy. V pořadí čtvrtá hypotéza (H4) zní: „Děti, které se učí metodami dramatické výchovy, vykazují hlubší pochopení daného tématu.“ Podstatou této výzkumné části bylo srovnání práce a výstupů dvou skupin žáků jednak bez předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou a jednak s použitím metod dramatické výchovy. Zatímco žáci z první skupiny nevykazovali tolik kreativity jako žáci

z druhé skupiny a často se drželi pokynů učitele nebo předložené osnovy, žáci, kteří pracovali v rámci dramatické výchovy, zapojili do poznávacího procesu více smyslů a tím docházelo k efektivnějšímu přenosu informací. Výstupem v této druhé skupině pak nebyl pouhý výčet pravidel, ale i zajímavé úvahy, které mohly obohatit nejen žáky samotné, ale staly se i podnětnou zpětnou vazbou pro učitele. Čtvrtá hypotéza tedy byla až na výjimky u většiny žáků potvrzena.

Pátá hypotéza (H5), kterou si autor na počátku své výzkumné práce stanovil, zněla: „Žáci, kteří si vytvoří vlastní pravidla třídy, jim pak lépe rozumí a dodržují je.“ Aby mohl tuto hypotézu autor potvrdit nebo vyvrátit, využil metodu dlouhodobého pozorování dvou třídních kolektivů a jejich práce s třídními pravidly. Ukázalo se, že pokud si žáci pod vedením učitele jako zkušeného konzultanta sami vytvoří třídní pravidla, vysvětlí si jejich význam a společně se zamýšlejí i nad jednotlivými body, přijímají je otevřeněji, mají je „za vlastní“. A pokud si také sami stanoví případné sankce za jejich porušování, vede je to k většímu respektu a ochotě se těmito pravidly řídit. Tímto konstatováním je možno považovat pátou hypotézu za prokázanou.

Kromě nesporně zajímavých a podnětných výsledků získaných z výzkumné části této práce byla pro autora velkým přínosem také samotná práce s odbornou literaturou, díky které si mohl vytvořit základní orientaci v problematice kázně, prozkoumat oblasti, které s kázní úzce souvisejí, najít mnohé náměty k řešení kázeňských přestupků a inspiraci pro svoji učitelskou praxi. Zároveň si mohl ujasnit, jak on sám osobně rozumí pojmu kázně, a jaký k ní následně zaujme postoj. Tyto zkušenosti je pak možné nadále sdílet se svými kolegy a společně tak hledat nejlepší metody pro řešení kázeňských problémů.

Při formulaci výzkumných otázek a stanovení hypotéz vnímal autor problematiku kázně na základě osvojených teoretických poznatků i z pohledu pedagogické praxe, a to pomohlo k jasnému zacílení, kterého se mohl autor po celou dobu svého bádání držet. Autor také při psaní této práce dosáhl významného pokroku ve svém osobnostním rozvoji a zároveň doufá, že tato práce bude přínosná i pro další čtenáře nejenom z řad odborné veřejnosti.

POUŽITÉ ZDROJE

LITERATURA

- Bendl, S.: *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV 2004. ISBN 80-86642-14-3.
- Bendl, S.: *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton 2011. ISBN 978-80-7387-436-0
- Bendl, S.: *Školní kázeň; metody a strategie*. Praha: ISV 2001. ISBN 80-85866-80-3
- Bendl, S.: *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton 2005. ISBN 80-7254-624-4
- Čáp, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN 1983, 2. vydání
- Čapek, R.: *Odměny a tresty ve školní praxi*. Havlíčkův Brod: Grada 2008. ISBN 978-80-247-1718-0
- Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál 2003. 2. vydání. ISBN 80-7178-626-8
- Gavora, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido 1996. ISBN 80-8593185931-15-X
- Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada 2016, 2. vydání. ISBN 978-80-271-9225-0
- Kapounová, J.; Kapoun, P.: *Bakalářská a diplomová práce*. Praha: Grada 2017. ISBN 978-80-271-0079-8
- Knotová, D. a kol.: *Školní poradenství*. Praha: Grada 2014. ISBN 978-80-247-4502-2
- Kohoutek, R. a kol.: *Základy pedagogické psychologie*. Akademické nakladatelství Cerm 1996. ISBN 80-85867-94-X
- Krolupperová, D.; Kratochvíl, M.: *Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě*. Praha: Mladá fronta 2009. ISBN 978-80-204-1999-6
- Kyriacou, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-022-7
- Kyriacou, Ch.: *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-945-3

- Lazarová, B.: *První pomoc při řešení výchovných problémů*. Praha: Agentura Strom 1998. ISBN 80-86106-00-4
- Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU 2007. ISBN 978-80-7331-089-9
- Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama 1992. ISBN 80-7068-041-5
- Matějček, Z.: *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál 1994. ISBN 80-85282-00-3
- Mertin, V.: *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer 2015. ISBN 978-80-7478-764-5
- Navrátil, S.; Mattioli, J.: *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada 2011. ISBN 978-80-247-3672-3
- Ondráček, P.: *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce*. Pardubice: Univerzita Pardubice 1999. ISBN 80-7194-183-2
- Procházka, R. a kol.: *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014, ISBN 978-80-247-4451-3
- Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání, Praha: Portál 2009. 6. vydání. ISBN 978-80-7367-647-6
- Švaříček R.; Šedřová K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2014, 2. vydání. ISBN 978-80-262-0644-6
- Vágnerová, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum 2005. ISBN 80-246-1074-4
- Valentová, L. a kol.: *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova 2013. ISBN 978-80-7290-710-6
- Valentová, L. a kol.: *Školní poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova 2013. ISBN 978-80-7290-629-1
- Všeobecná encyklopedie, svazek 1-4. Praha: Nakladatelský dům OP 1998. ISBN 80-85841-17-7

ČASOPISY aj.

- Budínská, M.: Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů: aktualizovaná příloha č. 7 – Kyberšikana. Časopis *Prevence*, 2018, roč. 15, číslo 3;
- Marečková-Nosálková, M.: Jak předcházet konfliktům s rodiči dětí. Časopis *Třídní učitel a vedení třídy*, rok 2018, č. 1;
- Martínek, Z.: Agrese a její konkrétní typy. Časopis *Prevence*, 2017, roč. 14, číslo 1;
- Pomůcka pro ředitele škol při tvorbě školního řádu čj. MSMT-10862/2015; v Praze dne 22. května 2015
- Světlá, I.: Po dobrém, nebo po zlém. Časopis *Třídní učitel a vedení třídy*, rok 2018, č. 3;
- Švancar, R.: Agresivní, sprosté, nezvladatelné. Časopis *Učitelské noviny* 2018, roč. 121, č. 27;

INTERNETOVÉ ZDROJE

- Konference: Škola s pravidly, limity a rituály; dostupné z: http://www.everesta.cz/files/uploads/KONFERENCE/Konference_limity_pravidla/.pdf
- Šikana ve školách, reportáž České televize; dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/218411000100916>
- Svěrák, Z.: Radovanovy radovánky, 13. epizoda – Hugo se polepšuje; dostupné z: <https://uloz.to/live/!8pqdMH1kh/radovanovy-radovanky-13-hugo-se-polepsuje/animovany-rodinny-ceskoslovensko-1989-id-154291-avi>

SEZNAM PŘÍLOH

1. Televizní reportáž (ad kapitola 1.5)
2. Školní pravidla I
3. Školní pravidla II
4. Plakát „Venkovská málotřídka“
5. Dotazník pro učitele
6. Formulář pro rozhovory s řediteli
7. Formulář pro rozhovory s rodiči
8. Odpovědi dotázaných na definici kázně
9. Zadání práce pro skupinu dětí, které neměly lekci dramatické výchovy
10. Příprava na dramatickou výchovu (Struktura dramatické lekce)
11. Zajímavé výstupy dětí

PŘÍLOHA 1

Televizní reportáž

Problematické kázně na školách, včetně násilí, agresivity, šikany, kyberšikany atd., stále častěji věnují pozornost i další média. Například v hlavní zpravodajské relaci České televize (Události) byla již dva týdny po zahájení letošního školního roku, konkrétně 16. září 2018, odvysílána reportáž Ley Surovcové o jednom aktuálním případě šikany a následně kyberšikany v základní škole. V reportáži byly uvedeny nejčastější projevy kyberšikany na našich školách:

- obtěžování přes sociální sítě
- vydírání
- fyzické útoky.

Na Linku bezpečí volá denně až 7 dětí, za loňský rok jenom kvůli kyberšikaně jich bylo přes 600. Za posledních deset let je počet hovorů na Lince bezpečí několikanásobně vyšší – zatímco v roce 2007 se na ni obrátilo 40 dětí, ve školním roce 2017/2018 to bylo již 624 dětí. Nárůst šikany potvrzuje i studentský projekt „Nenech to být“ (www.mntb.cz), což je jakási on-line linka důvěry; za minulý rok díky tomuto projektu bylo odhaleno 2 000 případů rizikového chování a mohou jej využít například i učitelé, kteří zažívají nějakou formu šikany. Peter Porubský, vedoucí na Lince bezpečí, v reportáži řekl: „Znakem kvalitní školy je to, že je připravena šikanu řešit, znakem nekvalitní školy je, že tvrdí, že na té škole šikana nikdy neprobíhala ani probíhat nebude.“

(Zdroj: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/218411000100916>)

PŘÍLOHA 2

NAŠE PRAVIDLA

- 1) Chováme se bezpečně.
- 2) Chováme se slušně a ohleduplně.
- 3) Respektujeme na vsájem a posloucháme učitele.
- 4) Jme na sebe hodni, chováme se k sobě heky.
- 5) Vážíme si věci.
- 6) Půjčujeme si jen věci se svolením.
- 7) Říkáme si vždy pravdu.
- 8) Pracujeme soustředěně a tiše.
- 9) Pracujeme pečlivě.
- 10) Chováme se k druhý tak, jak chceme aby se oni chovali k nám.

PŘÍLOHA 3

1. CHOVÁME SE TAK, JAK CHCEME ABY SE OSTATNÍ
CHOVÁLI K NÁM.

2. KDYŽ CHCEME NĚCO ŘÍCI, HLÁSÍME SE.

3. PRACUJEME A HRAJEME SI TIŠE.

4. MLUVÍ VŽDY JEN JEDEN.

5. CHOVÁME SE K SOBĚ HEZKY A SLUŠNĚ.

6. STARÁME SE O ŠKOLNÍ I VLASTNÍ POMŮCKY.

7. UDRŽUJEME ČISTOTU A POŘÁDEK.

8. RESPEKTUJEME SE NAVZÁJEM.

Emilián

Vojta Rošnar ELA ♡

Miso ♡

Jirka ☺

Kája ☺ ♡

KUBA

PEPA

~~XX~~
mami / Natálka ♡

MIRA BOX



Filip ☺

PŘÍLOHA 4

VENKOVSKÁ MÁLOTŘÍDKA



MŮŽE BÝT ZAJÍMAVOU ALTERNATIVOU K VELKÝM ŠKOLÁM.

Co nabízí? Klidné (rodinné) prostředí, malý kolektiv,
individuální přístup ke každému dítěti.

Můžete se přijít sami přesvědčit.
Případné dotazy zodpovíme na tel. č. 730 821 774.

Všechny zájemce srdečně zvou
zaměstnanci a žáci

ZŠ a MŠ Olešná, okres Rakovník
www.skola-olesna.cz

PŘÍLOHA 5

DOTAZNÍK – úvodní část

- Vaše funkce ve škole:
 1. ředitel
 2. učitel
 3. vychovatel
 4. asistent
- Délka Vaší pedagogické praxe:
 1. do 5 let
 2. 5 až 10
 3. 10 až 20
 4. 20 a více
- Typ školy, na které působíte:
 1. státní
 2. soukromá
 3. církevní
- Velikost školy
 - A. počet žáků:
 1. do 50
 2. do 100
 3. do 500
 4. do 1000
 5. více než 1000
 - B. počet tříd:
 1. celkem tříd na škole: 9_8_7...
 2. z toho na I. stupni ZŠ: 1_2_3_4_5
- Velikost obec, ve které se nachází (sídlí) Vaše škola
 1. do 600 obyvatel
 2. 600 – 3 000 obyvatel
 3. 3 000 – 30 000 obyvatel
 4. 30 000 – 100 000 obyvatel
 5. 100 000 a více

Nejčastější kázeňské problémy

Místa a situace	Kázeňské problémy	Zakroužkujte odpovídající číslíci podle četnosti:
		(1)Výjimečně (2)Zřídka (3)Občas (4)Často (5)Velmi často (6)Nesetkal jsem se (7)Nikdy
Při výuce	1. Verbální agrese vůči (spolu)žákům (vysmívání se, ponižování...)	1 2 3 4 5 6 7
	2. Skrytá fyzická agrese vůči (spolu)žákům	1 2 3 4 5 6 7
	3. Verbální agrese vůči učitelí (nezdvořilé až urážlivé výroky a gesta)	1 2 3 4 5 6 7
	4. Nepřipravenost na vyučování	1 2 3 4 5 6 7
	5. Porušování zavedených pravidel (skákání do řeči)	1 2 3 4 5 6 7
	6. Vyušování (hovorem)	1 2 3 4 5 6 7
	7. Nepoctivost (opisování, napovídání apod.)	1 2 3 4 5 6 7
	8. Zapominání nebo vypracování domácích úkolů	1 2 3 4 5 6 7
O přestávkách	9. Nepovolené použití školních potřeb, pomůcek, přístrojů apod.	1 2 3 4 5 6 7
	10. Ničení školních pomůcek, vybavení třídy aj.	1 2 3 4 5 6 7
	11. Rizikové a nebezpečné chování (běhání v prostorách školy, šermování s rozličnými předměty apod.)	1 2 3 4 5 6 7

V době mimo vyučování (školní družina, jídelna, doprava do školy ...)	12. Nevhodné projevy chování – např. užití vulgarismů, nadměrná hlučnost, porušování společenských pravidel.	1 2 3 4 5 6 7
	13. Nezdvořilé chování vůči dospělým.	1 2 3 4 5 6 7
	14. Svévolné opuštění skupiny bez vědomí pedagoga	1 2 3 4 5 6 7
Mimoškolní akce – pořádané školou (škola v přírodě, karneval, výlety...)	Porušování stanovených pravidel a bezpečnostních opatření	1 2 3 4 5 6 7
	Svévolné opuštění objektu, areálu apod. bez vědomí dozorujícího pedagoga	1 2 3 4 5 6 7
	Závažnější přestupky (krádež, zneužití návykových látek, agresivní chování)	1 2 3 4 5 6 7

PŘÍLOHA 6

Rozhovor s řediteli základních škol

Věk: 63

Pohlaví: ŽENA

Délka trvání ředitelské funkce: 10 let

Dosažené vzdělání: VŠ

Datum: 14.2.2018

30 dětí v 5 třídách
více dětí než dříve
2:1

1) Jak často se setkáváte s výskytem kázeňských přestupků na Vaší škole?

Není to tak časté, případně k. přestupky jsou řešeny na místě, ihned, obvykle domluvou, při závažnějších přestupcích pak pohovorem s rodiči.

2) Jak předcházíte vzniku kázeňských přestupků?

Děti jsou seznámeny se školním řádem a s pravidly společenského chování a pocteni o bezpečnosti.

3) Jak postupujete, dojde-li k porušení kázně?

- 1) vyšetření - se všemi zúčastněnými žáky, popř. přezvání svědků z rad žáků
- 2) pohovor se žáky / zápisy s učitelny.
- 3) pohovor s rodiči (závažnější přestupky)

Při opakování informování rodičů a kázeňské postihy dle školního řádu.

↓
minimálně

4) Jaké máte nástroje na řešení kázeňských prostředků?

- domluva
- školní řád ← kázeňská opatření
- zpětná vazba formou „smalíků“
- baterie úkolů, které si vylosují a v rámci nápravy je plní.

5) Domníváte se, že jsou možnosti, jak kázeň řešit, dostatečné (v zákoně)?

Polud by byly dodržovány a byly by účinné, pak ano, ale ne vždy to zabírá (u některých žáků)

Jednání s příslušnými orgány OSTAT, POLICIE (spíše nePomůže)

6) Jaké nejzávažnější přestupky kázeň jste museli řešit?

Krádež (drobná) 1 dítě 2x

- Informace pro rodiče
- Přivolání POLICIE ČR ← Prevence, respekt před pravidly (zákonem)

7) Domníváte se, že pomáhá s kázní školní řád?

Určitě ano - prevence
- uplatnění v praxi

PŘÍLOHA 7

ROZHOVOR S RODIČI

Identifikační údaje	<ul style="list-style-type: none">• Pohlaví• Věk• Nejvyšší dosažené vzdělání• Počet dětí v rodině
Co rozumíte tím, že je Vaše dítě ve škole ukázněno? (Celkové chování dítěte vůči učitelům i spolužákům, nebo jen klid a plnění úkolů učitele při vyučování?)	
Jaká je podle vás úroveň kázně ve třídě Vašeho dítěte? (Bez větších problémů, s občasnými drobnějšími kázeňskými problémy, s častějšími a závažnějšími problémy atd.?)	
Vyjmenujte konkrétně, jaké případy nekázně jste zažili.	
a) Jak přistupují pedagogové k řešení kázeňských problémů na škole? (Problémy důsledně řeší a přísně trestají nebo naopak popírají či bagatelizují anebo objektivně posoudí všechny okolnosti a spravedlivě rozhodnou.) b) Jak je učitel/ka řešili?	

<p>Uplatňujete ve své rodině stejné výchovné postupy, jako jste zažili v dětství? Proč? Pokud ne, jaké postupy tedy uplatňujete?</p>	
<p>Domníváte se, že i v dnešní době je potřeba vést dítě ke kázni nebo je pro Vás tento styl již přežitý?</p> <p>Proč? Zdůvodněte.</p>	
<p>Prostor pro vlastní úvahy:</p>	

PŘÍLOHA 8

Co je podle Vás „kázeň“?

- SF: „Kázeň je dodržování pravidel k udržování pořádku v kolektivu (ve skupině). Kázeň je podřízení se pravidlům určeným k zajištění splnění úkolu ve skupině.“
- JCH: „Kázeň? Dodržování předem nastaveného řádu.“
- IP: „Respektování a plnění pokynů, chování a kázeň dle třídních pravidel.“
- VP: „Pod pojmem „kázeň“ si představuji, že je to naprosté ovládání svého chování a dodržování určitých morálních a všeobecně stanovených pravidel, i když to v určitých ohledech znamená zapřít sebe samu.“
- VK: „Kázeň je dodržování určitých pravidel chování předem daných.“
- RB: „...zdravé hranice s vedením k úctě k sobě a druhým.“
- DL: „Kázeň - dodržování a respektování dohodnutých pravidel.“
- AS: „Pod tímto pojmem si představuji respekt, poslušnost a disciplínu.“
- ŠD: „Kázeň je pro mě stav, kdy se učitel může nerušeně věnovat pedagogické činnosti...“
- ECH: „Kázeň je poslušnost - zvnitřněná - tedy nedělám, co se nepatří (nebo se o to snažím), anebo dělám-li, co se nepatří, přestanu s tím po vnějším napomenutí nebo nejlépe po uvědomění si v souvislosti se svým svědomím, že dělám něco špatného.“
- OK: „Kázeň je uvědomělé dodržování předem stanovených pravidel.“
- JS-1.: „Kázeň - nějaká pravidla, která by se měla dodržovat. Nejen děti, ale i dospělí. Kázeň - slušnost jeden k druhému, ale i úcta, hlavně ke starším.“
- LŠ: „Kázeň je myšlení, chování a jednání jedince ovlivněné vnější motivací k naplnění očekávání okolí.“
- JS-2.: „Kázeň = poslušnost.“
- RM: „Kázeň je opravdu pouhý pojem, představuji si pod ním určitá pravidla chování, která si určuje jednotlivec nebo skupina lidí.“
- LA: „Pod pojmem kázeň si představuji určitý vnitřní stav, kdy jedinec je schopen respektovat učitele, nebo člověka, který vede, poslouchá a naslouchá mu, pracuje podle zadaných úkolů a plní vše, tak, jak má.“
- MH: „Kázeň je nastavení jistých pravidel a poté jejich dodržování, pokud jde o tu školní, záleží velice na kvalitě osobnosti učitele, zda je kázeň dodržována...“
- PŠ: „Kázeň je podřízení se autoritě a řádu.“
- MŠ: „Kázeň znamená chovat se podle předem domluvených pravidel.“
- BS: „Kázeň je dodržování společných pravidel, která jsou dána vyšší autoritou (školní řád) nebo která jsou společně dohodnuta a jsou v souladu s pravidly stanovenými vyšší autoritou (pravidla třídy).“

PŘÍLOHA 9

Pravidla (nejen ve škole) bez užití metod dramatické výchovy

Cíl výzkumu:

1. Zjistit povědomí žáků o pravidlech, jejich smyslu a fungování
2. Podat základní informace, přiblížit danou problematiku a přimět žáky k uvažování nad pravidly v životě, s důrazem na pravidla ve škole.

Na několika vybraných školách v regionu jsem zadával výzkum, mapující povědomí dětí o pojmu „pravidla“, která se úzce pojí s kázní (nejen ve škole).

Výzkum byl zadáván ve třídách, čili pro děti ve známém prostředí, s časovou dotací cca 45 min. (1 vyučovací hodina), přičemž v úvodní části bylo seznámení žáků s tématem a představení osnovy, která byla základem pro samostatnou písemnou část žáků.

Do problematiky pravidel jsme vstoupili diskuzí nad následujícími otázkami:

- 1) Co jsou pravidla?
- 2) Kde se pravidla tvoří?
- 3) Kdo pravidla tvoří?
- 4) Kdo „hlídá“ dodržování pravidel?
- 5) Proč se pravidla tvoří?
- 6) Kde se všude pravidla nacházejí?
- 7) Proč jsou pravidla důležitá?

Pro žáky, kteří měli s dodržením osnovy potíže, bylo zadání zjednodušeno pokynem, aby popsali, jaká pravidla jsou pro ně důležitá a zkusili vymyslet, jak by znělo jedno nejdůležitější pravidlo, které by chtěli, aby bylo zavedeno.

Dále měli všichni žáci vyjádřit své názory a nápady graficky, když měli nakreslit podobu značky, která je zástupným znakem pro jejich pravidlo (a).

Práce probíhala v poklidné a pracovní atmosféře za účasti pedagogů. Čas na práci byl vzhledem k jejímu rozsahu přiměřený.

PŘÍLOHA 10

Proč jsou pravidla důležitá?!

(Seznámení se základními informacemi o pravidlech a jejich účelu formou aktivit z oboru dramatické výchovy).

Cíl hodiny: Uvědomit si, proč vznikají pravidla, k čemu slouží a jak by to vypadalo bez nich.

Napsat sloh na téma, jaká pravidla bych chtěl/a, aby fungovala v mém životě, doma, venku nebo ve škole tak, abych se cítil/a bezpečně a radostně (Výstupem může být formulace školních pravidel, resp. pravidel třídy).

Časová dotace: 2 x 45 min. (2 samostatné vyučovací hodiny)

Úvodní část:

Skupina žáků (třída), seznámí s příběhem, kde se malý chlapec v návalu vzteku uchýlí k vandalismu, když se pokusí rozkopnout nejedlou houbu.

Příběh s názvem „O ukopnuté houbě“ je převzat z knihy D. Krolupperové a M. Kratochvíla, Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě, str. 98-105.

Průběh hodiny:

- 1) Pozdrav, představení se, vysvětlení toho, co nás čeká.
- 2) Uvolnění - chození po prostoru, tak aby do sebe nikdo nevrátil (3 stupně rychlosti).
- 3) Vyučující přečte text ještě jednou.
- 4) V průběhu čtení děti podle pokynů vyučujícího napodobují postavy příběhu:
 - Všichni si zkusíme představit, že jsme rozčilený chlapec a zahrát:
 - Jak kope do houby
 - Kopl se do palce, sedá si, bolí ho to, fouká si na něj.
 - Nyní si všichni zkusíme zahrát roli „Krola“:
 - Je nám líto zraněného chlapce
 - Utěšujeme chlapce
 - Zlobíme se na chlapce, že rozkopl houbu
 - Usmírujeme se s chlapcem
- 5) Uspořádáme komunitní kruh, vysvětlíme základní princip a pravidla jeho fungování (Využijeme předávání předmětu a pravidlo zvednuté ruky).

6) Diskuse s dětmi podle následujících otázek:

- Jaká bychom k těmto situacím vymysleli pravidla a proč je to důležité?
- Je správné kopat do hub, které nejsou jedlé?
- Je správné čmárat na zdi, které někdo vymaloval?
- Myslíš, že je dobré přísloví „oko za oko, zub za zub“?
- Co uděláš, když někomu něco zničíš?
- Když máš vztek, jak si ho vybiješ?
- Jak by ses zachoval/a na místě trola Krola?
- Líbí se ti, když přijdeš do parku, a tam jsou rozlámané lavičky, zničení koše, ulámané květiny?

7) Projekce krátkého animovaného filmu ze série Radovanovy radovánky – Jak se Hugo polepšil.

8) Dramatická metoda: Plášť experta

- Vždy jedno z dětí si sedne na (učitelskou) židli a je v roli experta – odborníka (má na sobě bílý plášť – župan) a snaží se odpovědět na otázky, proč se asi Hugo chová tak zle, co je jeho cílem, proč to není dobře a jak by se mu mohlo pomoci...

9) Rekapitulace (reflexe):

Dnes jsme si povídali o pravidlech. Víme, že jsou důležitá proto, aby se nám nic nestalo (např. dopravní pravidla), ale také proto, abychom se měli dobře a cítili se bezpečně (např. pravidla pro chování ve škole).

Jaké pravidlo si ze dneška nejvíce pamatujete?

Hodnocení průběhu vyučovací hodiny:

Vyučovací hodiny probíhaly v příjemné atmosféře, rychle se podařilo prolomit bariéru v komunikaci i ostych z vlastního projevu a nakonec se do průběhu výuky zapojili téměř všichni žáci.

Osvědčilo se pravidlo, že aktivní účast na jakémkoli úkolu je zcela dobrovolná, nejprve se realizovali odvážní a průbojní žáci, nakonec se však osmělili i ostatní.

Ukázalo se, že bylo velice efektivní provádět tuto hodiny ve třídě, kde nemají s dramatickou výchovou žádnou zkušenost, protože toto nové zpestření běžného vyučovacího dne zapůsobilo jako výborná motivace a zájem o celý průběh výuky.

Ukázalo se, že informace, kterou žáci objevovali mimo své smysly také svými emocemi, je pak lépe pochopená a dokážou díky této zkušenosti vymýšlet další asociace a obdobné případy u jiných pravidel. Navíc se daří posílit empatické vnímání.

Jako vedlejší efekt, který však může pomoci při budování třídního klimatu, pak byla příležitost poznat sebe i své spolužáky v nestandardních situacích a odhalení svých silných stránek (logické uvažování, paměť nebo třeba svoji kreativitu).

PŘÍLOHA 11

24.6. 2016



Naše Pravidla

- nesvráčet na koberec.
- neběhat po chůdce.
- nevykládat se z okna.
- nebyť dveří.
- mít věci v pořádku.
- uklízet si věci.
- neníčit školní majetek.
- o hodinu přerušovat.
- nečmárat do učebnic.
- ve škole nesmíme mít zaplý telefon.
- plnit povinnosti služby.
- na záchodě nedělat nepořádek.
- nehybat s lavicemi.
- do školy nenosit sirky a zapalovač.
- nesítomovat spolužáky.
- nehoupat se na židli.
- nemalovat si obličej.
- ve škole nemít natahované mechy.
- neškákat přes lavice.
- nepřáskat si.
- nevíkřikujeme.

PRAVIDLA

22.6.
2016

Pravidla jsou velmi důležitá. PROČ? Navzdory tomu by byl velký smutek. Vypadalo by to tu jako v cirkuse. Například kdyby opice šli z cirkusu. Jako kdyby děti šli z domova. Katastrofa co? Ať sáček mě napadlo, že pravidla nemusí být jen školní, ale i jízdny, policejní, společenské nebo sáček pracovní a podobně. Ted' vám napíšu přehled o tom, jak jsme na začátku páteří školy psali **NAŠE PRAVIDLA!!** První rok co jsme dostali pana učitele. Pan učitel měl originální nápad. Sepsali jsme na velký kus papíru pravidla která jsou pro nás důležitá. Až do dnes na roli pořád visí. Těch pravidel máme deset. Všechny jsou určitě hodně důležitá a myslím, že všechny pravidla jsou důležitá.

NAŠE PRAVIDLA:

- 1) Chováme se bezpečně.
- 2) Chováme se slušně a ohleduplně.
- 3) Respektujeme se navzájem a posloucháme učitele.

Estě bych chtěla říct že žádná pravidla bych neměla.

- 4) Jsme na sebe hodní, chováme se k sobě hezky.
- 5) Vzájme si věci.
- 6) Přijímáme si jen věci se svolením.
- 7) Říkáme si vždy pravdu.
- 8) Pracujeme soustředěně a tiše.
- 9) Pracujeme pečlivě.
- 10) Chováme se k druhým tak, jak chceme aby se oni chovali k nám.

MOJE PRAVIDLO PRAVÍ: NIKDY NEBUDU PŘEDSTÍRAD, ŽE JSEM NEMOCNÁ. PROTOŽE SE NECHCI STÁT PROSIVHÁREM!

Moje pravidlo
moje pravidlo je nekáňat
školu, aby se nemuselo
choďit do ŠKOLY.



VZTAHY MEZI LIDMI: měkkí lidé spolu mají vztahy v pokorné slabý moc brzy, než se začne jim je.

POHÝB VE ŠKOLE: děti by se měli pohybovat opatrně, a neměli by o přestávkách stát v řadách

VELKÁ PŘESTÁVKA: mohli by být měsíční su mají kousky sušiček ke škole na nich do pekární?

VČASNÝ PŘÍCHOD: Jedná někdo ráno nežli tak ať si připraví, a také přečtení je vyčerpání až od 8:00 ráno.

MOBILY: mohli by se mohli používat pouze v velkou přestávku. Děti by se takle více soustředily

- uniformy

- vztahy mezi lidmi

- být tichá a hodina

- včasný příchod

- O PŘESTÁVKU NEZLOBIT

Andra Mitešová

1) Právě, když je někdo chudší a má špatné mapy. Obecní akce má každý den a děti je mu smysové na takový druhou by uniformy a každý máčkáni stejní tak se někdo nikomu smí měkče.

- UNIFORMY

2) Je to dobré mít dobré vztahy mezi lidmi, právo, když někdo to nikomu nadává a není na něj žádný není rod hude. - VZTAHY MEZI LIDMI

3) Být tichá a hodina je důležitá, právo. Právě, když jani učitelka nebo pan učitel něco říká tichá a máčkáni by mluvili na tak by někdo mluvil.

MOJE PRAVIDLA

1. Aby paní učitelka byla spokojená,
já osobně bych si radla dovést pravidla,
ale pomáhají pomocí od své třídy, já jsem
si uvědomila že nikomu neprospívá když
se slobí, ale jak se budeme a paní učitelce
chtěl mi tak se ona bude chovat a mámi
Mám paní učitelku,
a myslím si by se sáhle neovolat nemě-
la.

Dominik Bidrman

Uprostřed klasika hudbu

Poušel lav do sluchátek,
Někomu ho může vadit a
pak ho bude bolet hlava!!!

