

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2020

Jitka Dvořáková

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kázeň a začínající učitel

Discipline and the beginning teacher

Jitka Dvořáková

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Richterová

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Informační technologie - pedagogika

Rok odevzdání: 2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Kázeň a začínající učitel potvrzuji, že jsem ji vypracovala 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, 2020

Poděkování

Chtěla bych na tomto místě poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Magdaleně Richterové, za ochotu, vstřícnost, cenné rady, věcné připomínky a za veškerý čas, který mi věnovala při zpracování této práce. Mé velké díky patří celé mojí rodině za jejich trpělivost a podporu nejen při psaní bakalářské práce, ale i během celého studia.

ABSTRAKT:

Bakalářská práce je zaměřena na začínající učitele a jejich řešení kázně u žáků. Je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část na základě studia odborných literárních zdrojů popisuje a definuje profesi učitele a s ní i související pojmy jako začínající učitel, uvádějící učitel, autorita učitele, kompetence a vlastnosti učitele a další. Druhá část teoretické části je věnována popisu kázně včetně nekázně, ale i jejími projevy, řešení, i prevencí.

Praktická část na základě kvalitativního výzkumného přístupu, za pomoci polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli seznamuje s výsledky šetření. Rozhovory realizované s pěti vybranými začínajícími učiteli přinesly zjištění, že kázeň ve třídě si respondenti udržují různými prostředky výchovy (zkoušením žáků, autoritou, odvrácením pozornosti, domluvou, pohrůžkou, výraznou akustikou či nastavením určitých pravidel a hranic, které žáci nesmí překročit). Dále přinesly zjištění, že učitelům začátečníkům při udržování kázně většinou pomáhají kolegové, ale i zástupkyně ředitele či uvádějící učitel.

KLÍČOVÉ SLOVA:

Začínající učitel, profese učitele, učitel, uvádějící učitel, kázeň, nekázeň, problémy začínajícího učitele

ABSTRACT:

The bachelor's work is geared towards starting teachers and their tackling of discipline in pupils. It is divided into theoretical and practical parts. The theoretical section, underpinning the study of professional literary resources, describes and defines the profession of teacher and associated concepts such as starting teacher, citing teacher, teacher authority, teacher competence and qualities, and others. The second part of the theoretical part is devoted to describing discipline, including indiscipline, as well as its manifestations, solutions, as well as prevention.

The practical part, based on a qualitative research approach, with the help of semi-structured interviews with start-up teachers, introduces the results of the investigation. Interviews carried out with the five selected starting teachers produced the finding that discipline in the classroom is maintained by respondents through different means of education (by testing pupils, authority, distraction, arrangement, threat, significant acoustics, or setting certain rules and boundaries that pupils must not cross). They also produced findings that beginner teachers are mostly assisted in maintaining discipline by colleagues, as well as deputy principal or mentioning teacher.

KEYWORDS:

Beginning teacher, profession of teacher, teacher, state teacher, discipline, indiscipline, problems of beginning teacher

OBSAH

| | |
|---|----|
| OBSAH..... | 7 |
| ÚVOD..... | 8 |
| 1 PROFESE UČITELE..... | 9 |
| 1.1 Osobnost učitele..... | 10 |
| 1.1.1 Autorita učitele..... | 11 |
| 1.1.2 Kompetence a vlastnosti učitele..... | 15 |
| 1.1.3 Styl výchovy a práce se třídou..... | 18 |
| 1.1.4 Profesní vývoj a požadavky na vzdělání..... | 20 |
| 1.1.5 Začínající učitel..... | 22 |
| 1.1.6 Uvádějící učitel..... | 26 |
| 2 KÁZEŇ..... | 28 |
| 2.1 Kázeňské prostředky..... | 29 |
| 2.2 Nekázeň..... | 30 |
| 2.2.1 Projevy nekázně..... | 31 |
| 2.2.2 Řešení kázeňských problémů..... | 33 |
| 2.2.3 Prevence neukázněného chování..... | 36 |
| 3 PRAKTICKÁ ČÁST..... | 38 |
| 3.1 Cíl praktické části bakalářské práce..... | 38 |
| 3.2 Metody šetření..... | 38 |
| 3.3 Výzkumný soubor..... | 39 |
| 3.4 Charakteristika sledovaného souboru..... | 39 |
| 3.5 Šetření..... | 41 |
| 3.5.1 Výsledky šetření..... | 42 |
| 3.5.2 Rekapitulace výsledků šetření, diskuze..... | 63 |
| ZÁVĚR..... | 67 |
| Seznam použitých informačních zdrojů..... | 69 |

ÚVOD

Začínající učitelé při vstupu do nového zaměstnání často narážejí na celou řadu nesnází, potíží či překážek. Jedním z problémů, jež často trápí začínající učitele v jejich počátcích, je otázka týkající se nekázně ze strany žáků. V případě, že jsou na žáky kladeny menší požadavky, ale i nedostačující odpovědnost, může to vést k lenosti, nepořádnosti, lajdáctví a zejména k porušování kázně. Velký problém poté může začínat zejména u učitelů začátečníků, kteří často nemají dostatek praxe a hlavně zkušeností. Proto je pro ně mnohem náročnější se u žáků s nekázní vypořádat a zejména ji zvládnout.

Jak už název napovídá, v bakalářské práci se zaměříme na problematiku kázně u začínajících učitelů. Téma bylo zvoleno proto, že autorka by také chtěla učit a jako budoucí začínající učitelka se zajisté setká s nejrůznějšími druhy nekázně u žáků. Proto nás zajímalo, jaké názory, postoje i zkušenosti mají začínající učitelé s kázní. Cílem práce je zjistit, jak si začínající učitelé udržují kázeň na škole a kdo a jak jim pomáhá s udržením kázně nebo poskytuje rady.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Část teoretická vymezuje pojmy související s danou problematikou. Vysvětluje profesi učitele a s ní i další termíny, jako například začínající i uvádějící učitel, autorita učitele, kompetence a vlastnosti učitele a další. Dále je teoretická část zaměřena na vysvětlení pojmu kázeň, nekázeň. Zabývá se jejími projevy, řešením i prevencí. Cílem teoretické části je tedy shrnutí poznatků o profesi učitele a kázní.

Praktická část práce zjišťuje, jak si učitelé začátečníci udržují kázeň ve školách a kdo a jakým způsobem jim při tom pomáhá nebo je vede. Součástí této části práce je i analýza dat dosažených za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli začátečníky.

1 PROFESE UČITELE

Profese učitele se nejednou stává podstatou diskuzí rozsáhlé veřejnosti, neboť každý jednotlivec má na učitele nejenom vlastní pohled i názor, ale také by jim chtěl radit, jak se chovat k žákům, jak by měl učit. Proč by také ne, vždyť jen při vyslovení slova učitel si každý člověk zavzpomíná na svoje školní léta, vzpomene si na školu, kterou navštěvoval, také na učitele, na něž vzpomíná s radostí, či naopak. Všichni vědí, jak to ve škole chodí a funguje. Všichni mají také jistou představu o tom, kdo učitel vlastně je.

Učitel je profese, s níž se setkáváme už od našeho útlého dětství, od mateřské školy až po školu vysokou (Mareš, 2013).

Profese učitele náleží k nejrozšířenějším a nejstarším povoláním v rámci našich dějin. Je tedy nepochybně nejstarším povoláním v historii lidstva (Průcha, 2005).

Jedná se o profesi, o níž se nadmíru opětovaně debatuje. V českém společenství není dle Mareše (2013) moc uznávaná, má své klady, ale také zápory. *Učitelem se člověk nerodí, ale postupně se jím stává* (Mareš, 2013, s. 435).

Svoji představu i názor o tom, jak by se měl učitel chovat, jaké by měl mít znalosti či jak by měl vypadat, má každý z nás. Tuto představu či obraz stylizujeme na základě svých zkušeností s učiteli, se kterými jsme se v průběhu našeho vzdělávání setkali či nás při vzdělávání doprovázeli. Proto lze učitelskou profesi chápat jako určité poslání (Podlahová, 2012).

Podlahová dále udává, že *učitel je jedním ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Je osobou, jež pracuje v oblasti výchovy a vzdělávání populace, je osobou kvalifikovanou, (spolu)zodpovědnou za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu* (Podlahová, 2012, s 35).

Učitel je v pedagogickém slovníku vymezen tak, že je to jeden z hlavních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně způsobilý pedagogický pracovník, spoluodpovědný jak za přípravu, organizaci, řízení, tak i výsledky tohoto vzdělávacího procesu (Průcha, Mareš, Walterová, 2009).

Pedagogický slovník také popisuje to, že učitel může být v širším pojetí vnímán jako pracovník vykonávající svou činnost v různých typech škol, počítaje i školu vysokou.

Učitele, jakožto pedagogického pracovníka popisuje rovněž Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.. Zákon udává, že pedagogickým pracovníkem je ten, jenž vykonává přímou výchovnou, vyučovací, speciálně pedagogickou či přímou pedagogicko-psychologickou činnost působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje vzdělávání a výchovu na základě specifického právního předpisu (přímá pedagogická činnost). Pedagogickým pracovníkem je také zaměstnanec, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Přímou pedagogickou činnost vykonává nejenom učitel, ale také vychovatel, psycholog, speciální pedagog, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, trenér, asistent pedagoga i vedoucí pedagogický pracovník (Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.).

1.1 Osobnost učitele

Učitel – jeho osobnost se pro děti, jež učí, stává podstatným vzorem v řešení životních poměrů i situací. Kterýkoli učitel vlastním chováním, jednáním, způsobem komunikace, osobnostními vlastnostmi, stylem řešení určitých situací při vyučování či mimo něj i svou soustavou hodnot, představuje dítěti předlohu, která jeho chování ovlivňuje.

Nejednou si pokládáme otázku, proč je konečný dojem učitelova působení i vlivu v dílčích třídách tak odlišný? Že by úspěšnost konečného vlivu učitele na individualitu žáka nebyla dána jen určitými metodami, postupy i způsoby vedení vyučování, nýbrž zejména vztahem, přístupem, postojem individuálních učitelů k žákům?

Domníváme se, že učitel je se svými vlastnostmi zajisté člověk, jež při vzdělávání i výchově dětí hraje klíčovou roli než jen pouhé vštěpování informací. Zejména styl, kterým přistupují k žákům i úroveň své duševní vyrovnanosti má vliv na sebevědomí i sebedůvěru žáků.

Při vstupu do školy některé děti postrádají četné návyky a dovednosti, jež by měly předtím zvládnout v rodině. Učitel funkci rodiny není schopen nahradit, ale svým kompetentním přístupem může žáka navést dobrým směrem i ho doprovázet při cestě za jeho vzděláváním.

Podle Vališové je osobnost učitele utvořena několika vzájemně se prolínajícími rozměry, mezi něž patří např. autorita učitele, vlastnosti učitele i jeho kompetence, psychická odolnost a stabilita, práce se třídou, požadavky na vzdělání a profesní vývoj, styly výchovy (Vališová, 2012).

1.1.1 Autorita učitele

Osobnost učitele tedy hraje v procesu vzdělávání zásadní úlohu. Domníváme se, že z většinové části záleží hlavně na učiteli, jakým způsobem se žáci postaví k učení, neboť ocení zejména spravedlivý jeho přístup i kladný vztah a postoj k nim, až potom teprve zajisté jeho odbornost a jeho znalosti. Ideální až dokonalý učitel je určitě učitel, jenž dokáže své žáky inspirovat jak svým přátelským chováním, úctou, ale i svým příkladem, kterým je žákům. Jeho autorita je důležitou podmínkou pro jeho práci. Učitel autoritu musí mít, neboť bez ní by nemohl vůbec učit.

Líné povalování, mor škol, se vypudí, bude-li učitel sám dávat příklad pile, bude-li se snažit o laskavý a přátelský poměr k žákům, aby se ho nebáli jako tyrana, nýbrž ho milovali jako otce (Komenský, 1876).

Učitel je podle Vališové (2012) vnímán jako osobnost zprostředkovávající žákům nové informace, ale i jako osobnost sloužící žákům jako příklad svým chováním, jež má na žáky velký vliv. Mezi významné atributy, na kterých závisí úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, patří právě žáci a jejich způsob přijetí učitele jako autority (Vališová, 2012).

Pedagogický slovník vysvětluje autoritu jako legitimní moc uplatňující se v souladu s hodnotami těch, kteří jsou ovládáni, pro ně přijatelnou formou s jejich souhlasem (Průcha, Mareš, Walterová, 2009).

Vališová (1998) navíc autoritu považuje za významnou složku utváření kázně. (Vališová, 1998).

Göbelová (2011) ještě dodává, že autorita je hlavním předpokladem pro efektivní vyučování a postavení autority učiteli umožňuje ve třídě řídit a ovládat činnosti (Göbelová, 2011).

Podle Podlahové (2012) lze autoritu učitele zjednodušeně popsat a definovat jako čin či jednání, jež je systémem podnětů, které jsou adresované žákům.

Kolář (2012) autoritu definuje ve třech rovinách.

V první rovině je autorita uznávaná jako všeobecná vážnost. Ve druhé rovině již jde o obecně uznávaného odborníka, čili vlivného činitele. A v té poslední, třetí rovině je za autoritu považována jistá instituce. Dle tohoto autora se autorita projevuje v recipročním vztahu mezi nositelem autority a jejím příjemcem (Kolář, 2012).

Autorita učitele zahrnuje v sobě nejenom moc a vliv na žáka, ale také obdiv, vážnost i žákovu úctu (Vališová, Kasíková, 2007).

Dle Gromnici (2010) jsou dva druhy autority významné pro učitele:

- formální
 - ze společenského poslání plyne učitelova pravomoc rozhodovat,
 - učitel vystupuje jako představitel nezbytností či požadavků,
 - učiteli je dána role nadřízeného
- neformální
 - je dána oblibou učitelů

Vališová, Kasíková (2007) ještě doplňuje, že kromě formální a neformální autority jsou pro učitele významné ještě další autority, jako např. autorita skutečná, přirozená, zdánlivá, odborná, morální, získaná, charismatická. Pokud má učitel **skutečnou** autoritu, žáci ho respektují přirozeně, projevují mu zájem i vstřícnost. Autoritu **přirozenou** získává učitel svými osobnostními kladnými rysy i odbornými dovednostmi. Při **zdánlivé** autoritě žáci učitele sice respektují, ovšem mu ale nevěří, neprojevují mu uznání či zájem. **Odborná** autorita zahrnuje odborné dovednosti a znalosti učitele. **Morální** autorita reprezentuje odpovědné a morální chování učitele.

Formální autoritu, kterou s sebou povolání učitele přináší, popisují jako autoritu založenou na společenské hierarchii práce učitele. Naopak **neformální** autorita vychází podle nich z osobnostních vlastností učitele a zahrnuje hlavně schopnost přirozené komunikace, sebevědomí i temperament (Vališová, Kasíková, 2007)

Podlahová (2004) je spíše pro neformální autoritu učitele a uvádí: *Ideální by bylo, kdyby měl učitel autoritu neformální, plynoucí z ovládnutí předmětu, míry pedagogických kompetencí a z dobrého vztahu k žákům* (Podlahová, 2004, s. 90).

Autorita je dle Podlahové (2004) předpokladem pro úspěšnost pedagogické práce. Bez ní učitel nejenom, že nenaučí ničemu, ale také rovněž nezíská mezi žáky potřebný respekt. U učitele začátečníka se k udržení kázně postupně vytváří kompetence, na kterých se musí pracovat.

Kolář (2012) udává, že autorita může být ovlivněna například profesními dovednostmi učitele, vzdělávacími koncepcemi, celkovým sociálním klimatem, interakčními schémata v edukačním prostředí, ale také třeba chováním zúčastněných.

Svoji autoritou může učitel posílit didaktickými schopnostmi, dobrými odbornými znalostmi, psychickou stabilitou, spolehlivostí, spravedlivostí, schopností sebereflexe, důsledností, rozhodností, efektivní komunikací, dobrými organizačními schopnostmi, empatií i pedagogickou láskou (Vališová, Kasíková, 2007).

Podlahová (2004) k budování autority ještě dodává:

- status či postavení učitele, kdy je třeba, aby učitel prosazoval své postavení, aby měl právo řídit i rozhodovat
- kompetentní vyučování, kdy je třeba, aby učitel měl potřebné znalosti z vyučovacího předmětu a zároveň tyto znalosti dokázal adekvátním způsobem předávat žákům
- řízení vyučování, kdy je třeba, aby učitel vhodně uspořádal vyučovací hodinu, aby zapojoval žáky do vyučování, aby stanovoval pravidla pro chování žáků
- spravedlnost a účinný přístup, který by se týkal nejenom při řešení situací, při kterých žák porušuje stanovená pravidla, ale vůbec chování a postavení učitele ke všem žákům
- učitel vzorem pro žáky – pro své žáky

Každý učitel by měl myslet na to, že na budování autority je třeba stále pracovat, že její budování nikdy nekončí, že se netýká jen začínajících učitelů (Kalhous, Obs, 2002).

Učitel může ale naopak svoji autoritu oslabovat. Co autoritu oslabuje, zdůrazňuje Vališová (2008, s. 56): *nedůslednost, neznalost, nespravedlnost, nečestné jednání, nadměrná suverenita, nedodržení slibu, nerozhodnost, nízké sebevědomí, nevyrovnanost, nadřazenost, manipulativní chování, nejistota, hrozby aj.*

Jak uvádí Vališová (2008) autorita je sociálně podmíněná. Již u malého dítěte je třeba, aby se vypořádalo se sítí pravidel i chování. Ocítá se v sociálním prostředí, jež je mu jistým způsobem představeno. V tomto společenském prostředí se poté přejímá role buď „vedoucích“ držitelů autority, v našem případě učitel nebo „následovníků“ příjemců autority, v našem případě žák, kdy reciproční vztah je asymetrický (Vališová, 2008).

Dařílek, Kusák (1998) popisuje sociální podmíněnost v podrobení se autoritě učitele ze strany žáka, který je závislý na výchově v rodině. V rodině či příbuzenstvu pak závisí na tom, jakým způsobem je dítě zvyklé autoritu svých rodičů uznávat. Tento postoj k rodičům i jejich autoritě se poté také projeví ve vztahu k učiteli i k jeho autoritě. Zpravidla, pokud bývají děti zvyklé z domova podřizovat se autoritě rodičů, bude autorita učitele uznávána žáky více. Ovšem se může objevit i odmítání autority učitele, kdy dochází ke sporu mezi autoritami učitele nebo školy a autoritami rodičů.

Dařílek, Kusák (1998) ještě dodává, že kromě sociální podmíněnosti ve vztahu k autoritám, může být i vývojově věková podmíněnost, což znamená, že s věkem žáků dochází rovněž ke změně v respektování či přijímání autority. Děti mladšího věku jsou snadněji ovlivnitelní svými rodiči zejména tím, jak se chovají k autoritě učitele. Ve většině případů je to stejné s chováním jejich rodičů. Do vnímání učitele i jeho autority postupně vstupují i další faktory, jako je například chování učitele k žákovi, osobnost učitele apod. Podle Dařílka (1998) si žák začíná postupně uvědomovat, že v procesu vyučování je on v podřízené roli k autoritě učitele.

Autorita je pro kdejakého učitele podstatným aspektem. Při nástupu do praxe je učitel „vybaven autoritou formální. Ale postupem času si učitel také vybudovává neformální autoritu závislou na oblibě. Kalhous, Obs (2002 s.400) upozorňuje na to, že: *Učitelova autorita není navždy dána. Přicházejí noví, jiní žáci, učitelé stárnou, mění se. Jedná se tedy o nepřetržitý, pro učitele celoživotní průběh vytváření a upevňování neformální autority.*

Autorita učitele je podmínkou či předpokladem jeho úspěchu i zdaru. Pokud nebude mít učitel autoritu, všechno jeho snažení a úsilí o učení bude k ničemu (Podlahová, 2004).

1.1.2 Kompetence a vlastnosti učitele

Učitel, jakožto osoba s potřebnou kvalifikací, jež se věnuje výchově a vzdělávání žáků.

V rámci popisu profese učitele je třeba zmínit pojem „kompetence“ učitele.

Pedagogický slovník (2003, s. 10) kompetence učitele definuje jako *soubor profesních dispozic a dovedností, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*. Lze je chápat jako soubor způsobilostí učitele, jejichž základy a podstatu učitel získává v průběhu studia a poté je rozvíjí i v průběhu své profesní dráhy.

Patří mezi ně znalosti, vědomosti, postoje, zkušenosti i dovednosti, jež učitel v průběhu své praxe rozvíjí. K těmto kompetencím patří také kompetence pedagogické, diagnostické, oborově předmětné, didaktické, komunikativní, sociální i psychosociální (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Průcha, Walterová, Mareš (2003) kompetence dělí na osobnostní (schopnost týmové spolupráce, tvořivost, zodpovědnost) a na kompetence profesní (kompetence diagnostické, kompetence řídicí, znalost daného předmětu).

Helus (2009) popisuje učitelovy kompetence jako jeho praktickou i teoretickou vybavenost k povolání, jež by měla být během praxe dále rozvíjena nejenom v oblasti zabezpečení efektivní výuky, vztahů s rodinami žáků, rozvoje školy, vztahu učitele k sobě samému, ale také v oblasti širšího společensko-politického kontextu.

Rozlišením učitelových kompetencí se zabírá více autorů jako jsou například Vašutová (2001, 2007), Šimíčková, Čížková (2010), Spilková (1996), Švec (1999), atd.. Díky přehlednosti jsme vybrali dělení podle Vašutové (2001) a doplnili a popsali jsme ho podle Šimíčkové, Čížkové (2010).

Model profesních kompetencí vytvořila Vašutová (2004) dle Průchy (2009). Ve své publikaci uvádí sedm hlavních okruhů kompetencí, jež jsou považovány za základ charakteristiky profese učitele. Měli by být východiskem či pomocí pro jeho přípravu:

- didaktické a psycho-didaktické

- předmětové či oborově předmětové
- pedagogické či obecně pedagogické
- sociální, psychosociální i komunikativní
- diagnostické i intervenční
- profesně i osobnostně kultivující
- manažerské i normativní

Vašutová (2007) do svého dělení ještě přidává kompetence osobnostní a rozvíjející. Osobnostní kompetenci Vašutová popisuje jako dovednost empatického chování a schopnost akceptování jak sebe, tak druhých. Rozvíjející kompetenci popisuje jako dovednost či zručnost práce s informačními technologiemi, ale také jako schopnost umět se vyrovnávat se stresem.

Obdobně popisuje kompetence i Šimíčková, Čížková (2010). Kompetence podle ní představují ideální stav či status, k němuž by měl učitel v průběhu své praxe dojít:

- kompetence psycho-didaktické
 - vytváření příznivých podmínek pro učení – aktivovat myšlení, motivovat k poznávání,
 - vytváření příznivého emocionálního, pracovního klimatu,
 - vedení procesů žákova učení – individualizovat je z hlediska tempa, času, míry pomoci,
- kompetence odborně-předmětové
 - schopnost učitele přetvářet poznatky určitého oboru do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin
- kompetence komunikativní
 - nejenom ke vztahu k dětem, ale také i k dospělým – kolegům, rodičům, nadřízeným i jiným sociálním partnerům školy
- kompetence organizační a řídicí
 - projektování a plánování své činnosti,
 - udržování a navozování určitého systému a řádu

- kompetence diagnostické i intervenční
 - jakým způsobem žák jedná, cítí, myslí a proč, jaké příčiny to má, v čem má žák problémy, jakým způsobem je mu možno pomoci
- kompetence poradenská a konzultativní
 - hlavně ve vztahu k rodičům
- kompetence reflexe vlastní činnosti
 - ze zjištěného umět vytvořit důsledky, například modifikovat metody, přístupy i své chování

Pro dobré zvládnutí své třídy, by měl být učitel schopen zaujmout žáky svým výkladem i udržet jejich pozornost, měl by dodržovat obecná pravidla ve vztahu k žákům. Pokud by to bylo nutné, měl by umět žáky přiměřeně a vhodně napomenout či je pokárat. Měl by si udržovat odpovídající autoritu, vystupovat dostatečně sebejistě, měl by se vyhnout kterékoli formě ponižování, vyhrožování či používání nepřiměřených trestů.

Vítaným přínosem dobré výuky je, když učitel dokáže být během ní pozitivně naladěný a přiměřeně zábavný, ale také dochvilný a důsledný. Také při komunikaci s rodiči by měl být otevřený, srozumitelný, vnímavý, empatický, ve svých postojích by měl být pevný, měl by vzbuzovat důvěru, měl by se snažit získat jejich podporu a vyvolat v nich zájem (Vojtová, 2008).

Učitel by měl být podle Heluse (2009) rozvinutým člověkem, jenž by svým jednáním a svými postoji dokázal žáka podporovat v jeho všestranném rozvíjení. Popisuje tzv. osobnostní desatero, za pomoci kterého nejenom monitoruje rozvoj jedince v těchto popsaných deseti oblastech, ale také sleduje, zda má ještě ambice k dalšímu rozvoji.

Při praxi na školách se dle Vágnerové (1995) lze setkat s dvěma typy učitelů, které zmiňuje.

Temperamentní a živý učitel, který lehce přijímá aktivního nebo naopak neklidného žáka, ale postrádá trpělivost s nasmělým, pomalým žákem, nejisté žáky snáší velice těžko. Při řešení problémů reaguje rychle, operativně, někdy až ukvapeně.

Učitel starší a unavený bývá citlivý na žakovu kázeň, bývá ale zkušenější, ovšem své postupy při řešení problémů mění hůře nebo vůbec ne. Bývá často stereotypní, ve třídě se snaží žáky rozdělit do svých předem utvořených skupin, spoléhá na svoje zkušenosti.

Pro tohoto učitele je tento styl práce pohodlný, často vede ke špatnému „zaškatulkování“ žáka i k nepřesné klasifikaci.

K rozvoji profesních kompetencí i k profesnímu posunu vede další vzdělávání pedagogů. K profesnímu sebezdokonalování by dle Průchy (2009) měla sloužit nejenom vlastní učitelská praxe, vlastní samostudium, ale také další sebevzdělávání Průcha (2009).

1.1.3 Styl výchovy a práce se třídou

Pod koncepcí styl výchovy si lze představit určitý způsob výchovy. Na výchovný styl mají vliv nejenom obecné zásady a metody vyučování, ale rovněž osobnost učitele nebo toho, kdo vyučuje, kdo vychovává, jeho znalosti, vlastnosti i zkušenosti.

Pro dítě ve škole je podstatný určitý styl výchovy. Může být pro něho prospěšný i může podpořit jeho zájem i zvědavost o vzdělávání. Na druhou stranu může rovněž u něho způsobit nepochopení, úzkost, strach či dlouhodobé překážky, jež mohou vést k vyrušování, nekázní, školní fobii, záškoláctví nebo také psychosomatickým problémům (Svobodová, Šmahelová, 2007).

Podle Průchy, Walterové, Mareše (2009) je výchovný styl soubor činností, které učitel uplatňuje. Je relativně stabilní a učitelé ho velice těžce mění.

Styl výchovy zrcadlí vychovatelův vztah k vychovávanému, čili učitelův vztah k žákovi. Podle Svobodové, Šmahelové (2007) rozlišujeme tři hlavní styly výchovy:

- **autokratický** – též autoritativní či dominantní
 - učitel často uděluje žákům příkazy, trestá, vyhrožuje, kontroluje je
 - učitel vyžaduje jednotný postup práce
 - učitel nebere ohled na názory a prosby žáků
 - žákům brání v jejich tvořivosti i aktivitě
 - tento výchovný styl není pro učitele ani pro žáky příliš vyhovující
- **liberální** – lze ho charakterizovat slabým vedením ze strany učitele, což u některých žáků může vzbuzovat chaos a nejistotu
 - učitel málo kontroluje, nebývá důsledný

- učitel na své žáky klade relativně nízké požadavky
- žáci o výuku projevují malý zájem
- žáci si dovolují vyrušovat při vyučování
- žáci se nedostatečně na vyučování připravují
- tento výchovný styl není stejně jako autokratický výchovný styl ideální ani pro žáky ani pro učitele
- **demokratický** – též autoritativní (autorita jako vzor)
 - učitel respektuje žáky přiměřeně
 - učitel uznává práva žáků
 - učitel projevuje důvěru a zájem, podporuje, pomáhá
 - učitel klade požadavky přiměřeně
 - učitel poskytuje žákům maximální možnou svobodu i minimální nutné omezení
 - učitel trestá přiměřeně
 - učitel podporuje osobitost i individualitu žáků
 - tento výchovný styl bývá považován jako nejvhodnější, neboť vytváří příznivou atmosféru i důvěru mezi lidmi, napomáhá rozvíjet sociálně zralou osobnost, učí spolupráci mezi lidmi.

Fontana (2010) rozlišuje učitele direktivního a indirektivního.

- **direktivní učitel**
 - soustřeďuje se zejména na svůj projev
 - často rozkazuje, uděluje pokyny
 - často kritizuje a trestá, aniž by vyslechl názory žáků
- **indirektivní učitel**
 - snaží se pochopit žákovy pocity
 - žáky chválí a povzbuzuje
 - nebrání žákům v tvořivosti a iniciativě

Učitel by při výuce měl využívat jistou vlastní strategii, jež by zahrnovala vytváření příjemného, klidného prostředí, vhodnou motivaci žáků, vytváření přátelské atmosféry, pocitu sounáležitosti, spolupráce i vzájemné úcty (Kyriacou, 2012).

1.1.4 Profesní vývoj a požadavky na vzdělání

Hlavním argumentem pro porozumění profesnímu vývoji učitelů je zejména následná možnost zlepšení či zefektivnění jejich práce.

Kdejaký učitel prochází určitými stádii vývoje v závislosti jak na jeho věku, tak i na délce jeho praxe.

Velmi významnou etapou v životě jakéhokoliv člověka je **profesní start**. V odborné pedagogické literatuře je toto období v souvislosti se školstvím nazýváno pojmem „učitel začátečník“ či „začínající učitel“. Většina českých i zahraničních odborníků popisuje učitele začátečníka jako učitele, jež svoji profesi vykonává v délce od jednoho do tří let. Ovšem někteří odborníci, zejména ze zemí západních, určují začátečnickému období horní hranici pěti let.

V jiných povoláních se začátečník může spolehnout na odborné vedení či dozor spolupracovníků, svých kolegů a své pracovní úkoly či povinnosti přebírá postupně. Nicméně v resortu školství učitel se zahájením či začátkem své kariery přebírá všechny hlavní úkoly i povinnosti najednou. I se žáky se musí v průběhu vyučování sám vypořádat (Průcha, 2005).

Takovýto učitelé jsou donuceni nejdříve řešit problémy v rámci výuky, čili jak správně vést třídu i jak správně učit. Dále je to pak volba přijatelných forem hodnocení i učebních pomůcek. Rovněž také za velmi důležitou oblast je považována komunikace a spolupráce s rodiči a s tím související kvalitní, na dobré úrovni zvládnutí procesu třídních schůzek. Vážným problémem učitelů začátečníků je udržení kázně, jež úzce souvisí s mojí bakalářskou prací (Pařízek, 1988).

Podle odborné literatury pedagogické nastupuje po etapě začátečnické, určitá profesní stabilizace, jež je mnohými autory označováno jako etapa „učitele experta“ čili „**zkušeného učitele**“. Problematické je ovšem stanovení období, od kdy nebo po jaké době praxe je učitel zkušený. V literatuře je možné se setkat s názorem, že se jedná o čas, kdy učitel je schopný vypořádat se s kdejakými problémy při výkonu své profese samostatně čili bez potřeby požádat o pomoc nebo radu jinou osobu. Reálné měřítko, do něhož by tato popisovaná doba šla s přesností určit na roky a měsíce, ovšem neexistuje.

Rovněž není také možné zohlednit objektivně princip individuality, neboli to, že odlišní učitelé se zkušenými stávají za různě dlouhou dobu. Také není jednoznačné, jak se tato hranice liší u žen a mužů (Průcha, 2005). Podle výzkumů je možno učitele považovat za zkušeného v momentu, kdy jeho délka praxe přesáhne 22 let (Průcha, 2005).

Časovým obdobím těchto skupin se ve své publikaci zabýval také Prieb (2015). Popsal, že období začátečníka trvá zhruba do 6 let. Pro druhou skupinu vyčlenil období od 6 do 15 let. Tyto učitele popisuje jako nejméně problematické, protože se díky už dostatku zkušeností umí vyvarovat chybám začátečníka, ovšem ale problémům svých ještě starších kolegů nepodléhají. Do třetí skupiny začlenil učitele, u kterých je praxe delší než 15 let. Patří sem učitelé, kteří musí čelit naprosto odlišným problémům či potížím než jejich předchůdci. Nejenom se u nich objevuje pokles pracovní výkonnosti spojené se ztrátou motivace, ale také se u nich začíná objevovat únava či zdravotní komplikace související s věkem. Rovněž u nich může docházet k problémům s používáním technických pomůcek ve výuce, mohou být skeptičtější k inovativním metodám výuky, čili mohou dávat přednost stereotypu na úkor svého profesního rozvoje. Tyto problémy pak mohou být následkem jak pokročilejšího věku, tak i syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření charakterizuje Prieb (2015) jako stav vyčerpání i ztráty zájmu o profesi. Nejběžnějším projevem může být nevolnost, pocení, úzkost, změna srdečního pulsu, nervozita, vnitřní třes, nejistota, strach, napětí (Prieb, 2015).

Tomu termínu čili termínu syndromu vyhoření se věnoval i Průcha (2005), který uvedl, že tento problém postihuje velmi často profese, kde se pracuje s lidmi. Nejedná se tedy jen o učitele, ale také například zdravotní sestry, lékaře, sociální pracovníky, soudce (Průcha, 2005).

Vzdělávání učitelů je podstatnou etapou kontinua učitelského vzdělávání. Souvisí nejenom s vývojem profesní dráhy učitele, ale také s rozvojem školy, školské politiky i se sociálním vývojem obecně.

Vzdělávání učitelů je možno podle Průchy, Walterové, Mareše (2009) rozdělit na vzdělávání přípravné a vzdělávání další.

- **vzdělávání učitelů - přípravné**
 - je realizováno výhradně na školách vysokých, z větší části na pedagogických fakultách
- **vzdělávání učitelů - další**
 - do této skupiny patří průběžné dodělávání kvalifikace v podobě doplňujícího studia, specializačního studia či studia rozšiřujícího

Požadavky na vzdělávání učitelů jsou stanoveny předpisem č. 563/2004 Sb. – Zákonem o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 26.9.2004 (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

1.1.5 Začínající učitel

Učitel na počátku své profesní dráhy je nazýván začínajícím učitelem.

Definice, kterou uvedl Průcha (2009, s. 306) popisuje začínajícího učitele jako: *Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost.* Právě nedostatek zkušeností je jeden z argumentů, proč je tato etapa zpravidla doprovázena množstvím obtíží. Absolvent má sice potřebné vzdělání, ovšem to je většinou jenom teoretického charakteru. Většina začínajících učitelů má sice absolvované povinné a volitelné praxe při svém studiu, ovšem se vstupem do pravidelného denního učitelského života se tyto zážitky dají srovnat jen těžce (Podlahová, 2004).

Výrazem začínající učitel označuje Podlahová (2004) studenty vysokých škol na pedagogických fakultách. Tento termín může podle ní označovat učitele jak mladého, nezralého i nezkušeného, jenž nemá zatím plně osvojené a zvládnuté postupy i techniky pro svou práci, tak i naopak začínajícího učitele perspektivního, nadějného, nadšeného, kdy jsou vyzdvihovány jeho pozitivní charakteristiky. Učitel začátečník sice potřebné zkušenosti nemá, ovšem má něco, co zkušenějším učitelům může chybět, a to zejména energii, zápal, nadšení. V případě začínajícího učitele, který přichází přímo z vysoké školy, je plně nabitý vědomostmi a je možné předpokládat, že v nejnovějších trendech v oblasti výchovy a vzdělávání se velice dobře orientuje (Podlahová, 2004).

Šimoník (1995) rovněž upozorňuje na skutečnost, že od učitelů začátečníků je očekáván přínos v určitém oživení či v podobě nových přístupů. Popisuje také zamyšlení nad

otázkou, zda nástup těchto čerstvých studentů takto pozitivně vnímají jejich starší kolegové. Zajisté se najdou někteří, pro něž je tento kolega spíše komplikací, než vítaným a chtěným přínosem.

Po jakou dobu je začínající učitel takto označován, je podle Podlahové (2004), podobně jako již výše uvedené v předchozí podkapitole, obvykle do prvních pěti let či i někdy déle.

První rok je pro začínajícího učitele podle Šimoníka (1995) obvykle nejdůležitější, neboť jak popisuje, jedná se o období, ve kterém se učitel seznamuje se základními povinnostmi, upřesňuje si obsah a rozsah svých povinností, poznává školní prostředí. První rok ve škole také podle Šimoníka (1995) poukazuje na střetnutí ideálů i představ se skutečností i realitou, již učitel při vstupu do praxe zažívá. Učitel začátečník je zasvěcen do praxe, jež s teorií, s níž se při přípravě na své povolání setkal, má dost málo společného.

Podle Podlahové (2004) je pro začínajícího učitele nezvyklé, že již od prvního dne, kdy se učitelem stane, je třeba, aby zvládl celý sled povinností i úkolů najednou. Na něm už pak záleží, jakým způsobem se s těmito úkoly vypořádá.

Jak by se k začátkům své profesní dráhy měl začínající učitel stavět? Většinou má začínající učitel snahu použít v praxi to, co se během své přípravy na učitelské povolání naučil. Dále například může napodobovat učitele, kterého zná, či se o něm dočetl, či něco o něm slyšel. Dále také může použít vlastní zkušenost, kterou sám zažil a podle níž jedná. Ať už se v počátku své praxe rozhodne začínající učitel pro kterýkoliv postup, je zřejmé, že to z počátku nebude mít zrovna jednoduché.

Začínající učitel tedy není jen pasivním příjemcem skutečností, ale na všech výchovně – vzdělávacích činnostech se podle Píšové (1999) aktivně podílí. Které činnosti by měl na počátku svého profesního startu zvládnout začínající učitel, popisuje ve své publikaci Dytrtová, Krhutová (2009):

- měl by být zodpovědný za organizování a plánování ve třídě
- při vedení žáků by měl využívat vhodné metody i strategie kontroly žáků
- měl by mít potřebné znalosti i dovednosti profese
- měl by si udržet svoji profesionalitu image profese učitele

- měl by umět efektivně komunikovat
- měl by být schopen hodnotit a uvědomovat sám sebe
- měl by umět vytvářet příjemnou sociální atmosféru

Podle Podlahové (2004) by měl z větší části také provádět i činnosti rutinní, mezi které řadí například:

- činnosti organizační – úkoly, plánování, pokyny
- činnosti přípravné – příprava učebny, pomůcek
- denní běžné činnosti spojené s administrativou – oprava písemných prací, úkolů

Po jakou dobu je začínající učitel takto označován, je podle Podlahové (2004), podobně jako již výše uvedené v předchozí podkapitole, obvykle do prvních pěti let či i někdy déle. Většina autorů se však v tomto rozmezí neshoduje. Například Šimoník (1994) popisuje jako začínajícího učitele jen v prvním roce jeho vstupu do praxe. Opakem jsou autoři Kalhous, Horák (1996), kteří toto období vymezují úsekem jednoho roku až tří let od nástupu.

Ať už je „začátečnictví“- jeho časové rozmezí uváděno různě dlouhé, je očividné, že pro začátečníka je první rok nejnáročnější. Učitel se musí podle Podlahové (2004) seznamovat nejenom s novým prostředím, ale i s celým rozsahem činností, jež musí provozovat. Musí věnovat dlouhé hodiny přípravám na následující hodiny, organizovat svůj čas i být schopný reagovat na nové, nikdy nepoznané situace. Tento první rok začátečníkovi podává zřetelný obraz o tom, jak učitelská profese je **profesí náročnou**.

1.1.5.1 Problémy začínajících učitelů

I přestože české školství stále zvyšuje kvalitu vysokoškolského vzdělávání i vynakládá snahu na posun vzdělávání k požadavkům profese, neodchází student ze svých studií jako „dokonalý“ odborník, nýbrž jeho profese v jeho počátečních letech praxe začíná „dozrávat.“ Proto není nic mimořádného, že se učitel na svém profesním startu setkává se sledem problematických situací, na něž není vždycky připraven. Problémy mohou být subjektivního nebo objektivního charakteru. I když během plnění povinné praxe po čas studia, se budoucí učitelé seznámili s existujícími komplikacemi, myslíme si, že povinná praxe všechny možné problémy, s nimiž se začínající učitelé mohou setkat,

neobsáhla. Pro začínajícího učitele je proto první rok praxe rokem konfliktů. Může se dostat do konfliktu se svými dojmy o povolání učitele, může se u něj objevit střetnutí praxe a teorie. Nicméně, problémy, s nimiž se začínající učitel setkává, nemusí být příznačné pouze pro něho samotného, ale rovněž se s nimi mohou setkat i kolegové zkušení. Ovšem pro zkušenější kolegy bývá daleko jednodušší takovéto problematické situace předvídat a rovněž se na ně lépe přichystat. Je tedy evidentní, že začínající učitelé oproti zkušenějším kolegům vynakládají nejenom více času, ale také úsilí na řešení situací, jež jsou problematické. Ovšem je třeba podle Šimoníka (1994) také zdůraznit, že při nástupu do praxe se s velkými problémy nemusí všichni začínající učitelé střetnout. Dodává, že u začínajících učitelů bývají problémy individuálního charakteru (Šimoník, 1994).

Nejčastější obavy v kontextu s nástupem do zaměstnání, jež mívají studenti učitelství, popisuje ve své publikaci Vašutová (2007). Podle ní mívají studenti obavy z hodnocení žáků, z jejich nepozornosti. Také mívají obavy z nedostatečného respektu nejenom ze strany kolegů, ale také ze strany rodičů. Obávají se zvládnutí řešení nestandardních situací i kázeňských problémů. Nejsou si jisti, zda budou ve škole schopni prosadit či uplatnit inovace, ke kterým byli na vysoké škole vedeni.

Průcha (2009) se zaměřil na typické problémy učitelů začínajících. Potvrdil výše popisované problémy, ke kterým ještě uvedl například problémy s aktivizací žáků, s jejich motivováním, hodnocením či diagnostikováním, rovněž s udržením kázně i pozorností žáků během vyučování. Kromě toho se Průcha zmiňuje o problémech učitelů souvisejících s jejich vystupováním před třídou, se svým jazykovým vyjadřováním, s odezvou na nepředvídaný vývoj vyučování i odezvou na chyby i dotazy žáků. Jiné problémy mohou souviset s volbou vhodných vyučovacích metod, s organizací vyučovacích hodin, s respektováním principu přiměřenosti a přizpůsobování výuky věku žáků.

Pokud by začínající učitelé své problémy přehlíželi, může dojít ke značným negativním dopadům. Dopady mohou být podle Vašutové (2004) nejenom na jejich zdravotní stav, ale také na jejich psychiku. Problémy psychické se mohou projevat v podobě snížené koncentrace i pozornosti, snížené motivaci, celkové podrážděnosti i depresí. Problémy

zdravotní se mohou projevat bolestmi hlavy, závratěmi, únavou, zažívacími potížemi, klesající pracovní výkonností, zhoršováním fyzické kondice. Ovšem za hlavní důsledek nesnáží začínajících učitelů Vašutová považuje stres přítomný nejenom při vyučování, ve škole, ale také v učitelově osobním životě.

Vašutová dále zmiňuje, že po prvních nezdarech mohou začátečníci ztrácet jak optimismus, sebejistotu, chuť do další práce, ale rovněž se u nich může objevit pocit selhání i snížené sebevědomí. Za vrchol pak považuje odchod z profese (Vašutová, 2004).

1.1.6 Uvádějící učitel

Při vstupu začínajícího učitele do praxe, může mít značně podstatnou roli učitel uvádějící, který může svým vlivem působit na zmenšení „šoku z reality“, ale i při zvládání problémů administrativních či jiných.

Měl by to být učitel zkušený, jež výtečně zná prostředí školy, umí ve vyučování volit vhodné vzdělávací i výchovné metody, je pozitivně naladěný vůči novému nastupujícímu kolegovi, jenž je sice nezkušený, ale do výuky může vnést energii i nové nápady. Podle Podlahové (2004) by měl být empatický, měl by si dokázat umět představit situaci, když on sám byl kdysi začátečníkem. Měl by umět začínajícímu kolegovi nabídnout podporu i poučení (Podlahová, 2004).

Podle Šimoníka (1994) by měl být uvádějící učitel k učiteli začátečníkovi aktivní a hlavně kolegiální. Rovněž je důležitý jeho chápající přístup a způsobilost podat začátečníkovi zpětnou vazbu takovým způsobem, aby ji nepovažoval za poučování či kritiku.

Určité oblasti pomoci přehledně popsala ve své publikaci Podlahová (2004):

- Seznámení s provozem školy
 - materiální zajištění vyučování (vybavení tříd, laboratoří, učeben, tělocvičny, knihovny)
 - denní režim, řád školy, akce školy
 - zásady pro sestavování rozvrhu
 - informace týkající se dozorů

- organizační povinnosti při akcích mimo školu
- Pomoc při přípravě a realizaci vyučování
 - seznámení se sestavováním tematických plánů
 - informace ohledně zkušeností uvádějícího učitele s přípravou na výuku i s její realizací
 - informace o existenci kurikula a jejím fungování
 - seznámení s učebnicemi i dalšími pomůckami
 - pomoc se zvládnutím kázně při vyučování
 - analyzování výsledků v jednotlivých předmětech i v jednotlivých třídách
- Seznámení s povinnostmi třídního učitele i s výchovnou prací školy
 - informace o povinnostech a činnostech třídního učitele v rámci školy
 - informace o způsobech reagování na výchovnou problematiku ve třídě
 - informace o možnostech spolupráce s dalšími pedagogy i s výchovným poradcem
 - informace o pomoci při realizaci integrace žáků handicapovaných i z jiných etnických skupin
 - informace o diagnostice rodinného i sociálního prostředí žáků
 - informace o přípravě a vedení třídnických hodin
 - informace o komunikaci s rodiči
- Pomoc při rozvíjení vztahů s rodiči
 - informace o možnostech forem kontaktu mezi školou a rodiči (konzultační hodiny, schůzky s rodiči, pořádání dne otevřených dveří, pořádání besed)
 - informace o poskytování informací rodičům ohledně talentu, handicapu i problému žáka
- Seznámení s provozem školy
 - informace o veřejném, společenském, politickém životě obce
 - informace o zvláštnostech prostředí v místě školy
 - informace o vlivu na kvalitu výsledků školy
 - informace o možnosti spolupracovat s pedagogickou-psychologickou poradnou či dalšími poradenskými i výchovnými centry

Podlahová (2004) ještě dodává, že všechny oblasti, v nichž uvádějící učitel podporuje učitele začátečníka, jako svého svěřence, není možné obsáhnout, proto mohou být určité úkoly rozděleny i mezi další kolegy, kteří rovněž budou jemu nápomocní.

2 KÁZEŇ

Problém kázně i plnění školních povinností patří v současnosti mezi často probírané a řešené téma. Zaobírají se jím jak pedagogové i psychologové, tak i rodiče i veřejnost, protože nekázeň patří mezi významné stresory nejenom pro žáky, ale i pro učitele.

Shodně jako autoritu, je podle Bendla (2005) pro učitele důležité ve třídě zavést kázeň, čili jakýsi pořádek či řád, jež je naprosto nepostradatelný a potřebný k tomu, aby se žáci mohli soustředit a efektivně vzdělávat. Bendl (2005) popisuje kázeň jako úhelný kamen výchovy, moment mravní výchovy i výcviku, jako pevnou osu i hlavní kostru školního života, jako záruku bezpečnosti jak žáků, tak i učitelů, jako podmínku efektivního učení.

„Termín kázeň se používá k označení vědomého plnění činností a úkolů, které vyplývají z role žáka, včetně respektování autority učitele. Není možné učit žáky, kteří odmítají spolupracovat, porušují pravidla a autoritu učitele nerespektují.“ (Podlahová, 2012, s. 86).

Střelec (2011) popisuje kázeň jako sociální, společný jev zakládající se na dodržování určených či dobrovolně, čili nepovinně přijatých norem. Normy v tomto kontextu tvoří řád (nařízení, zákony, pravidla, pokyny), jež zabezpečuje potřeby pro existenci jak jedince, tak i sociálních skupiny či fungování společenství (Střelec, 2011).

Čapek (2014) ještě dodává kázeň jako součást třídního klimatu i kvalitu vzdělávacího procesu. Uvádí, pokud jsou žáci ve třídách rušeni opětovnými projevy nekázně, ovlivňuje je to v jejich plnohodnotných výsledcích na rozdíl od tříd, kde žáci jsou ukázněni.

Podle Kalhouse (2002) kázeň závisí zejména na tom, jak jsou žáci schopni dodržovat sociální i školní pravidla, jak se podílejí na vytváření kladného sociálního prostředí či jak spolupracují s učiteli (Kalhous, 2002).

Kázeň v jistém slova smyslu představuje v životě jedince nesporně důležitou roli. Ve většině případů je vnímána kladně, a to zejména z důvodu, že v nás evokuje jistý řád. Ze sociálního hlediska mívají obecně spořádaní, ukáznění jedinci vyšší předpoklady být úspěšnější než ti, již s pravidly a řády bojují i různým kázeňským řádům i pravidlům stále neadekvátně odporují. Ve společnosti je možné se setkat s rozličnými typy kázně, například s kázní pracovní, mravní nebo i kázní, již musí zachovávat nemocný člověk či kázeň školní, která bude stěžejní pro tuto bakalářskou práci.

Školní kázeň je dle Bendla (2011a) specifická, je řízena dvěma normami. První normu tvoří školní řád, jako norma psaná. Druhou normu tvoří nepsaná norma, která představuje verbální pokyny zaměstnanců školy, školního zařízení, tj. správa školy, pedagogů či dalších zaměstnanců, již ve škole pracují. Školní kázeň Bendl tedy definuje jako vědomé dodržení jak psaných, tak i nepsaných norem daných školou. Jde tedy o vědomé dodržování určitých pravidel, se kterými je třeba žáky nezbytně předem seznámit.

2.1 Kázeňské prostředky

Všichni zaměstnanci školy, a to jak vedení, tak i každý učitel se snaží o dodržování psaných i nepsaných norem žáky. Aby byla kázeň udržena, používají k tomu nejrůznější kázeňské prostředky. Bendl (2004) považuje za kázeňské prostředky všechny prostředky, jež k ukáznění žáků napomáhají. Ve své publikaci uvedl šest „pozitivních“ prostředků ovlivňujících chování žáků:

- spolupráce mezi žáky a pěstování důvěry
- zvyšování sebevědomí žáků
- rozvíjení soustředěnosti, sebeovládání, pozornosti žáků
- charakteristiky učitele
- výchovný styl učitele
- náhodné situace

Tyto kázeňské prostředky by měl učitel používat ke zmírnění nevhodného chování i k ukáznění žáka, čili v situaci, kdy k porušování kázně dochází. Nejčastěji se jedná o situace, ve kterých dochází ke střetu zájmů i konfliktu učitele i žáka (Bendl, 2004).

S konflikty se dle Navrátila, Mattioliho (2011) setkáváme ve všech oblastech společenského života, tedy i ve škole. Ve škole jsou většinou zdrojem situace vztahující se k procesu vyučování. Konfliktní situace mohou mít rozličný charakter, mohou nastávat například při názorech na vyučované předměty, při hodnocení, při zkoušení apod. Rovněž k rozdílným názorům mohou vést i situace, jako například nejednotnost v učitelových představách o žácích i jejich věcných možnostech, nejednotnost osobních hledisek učitelů a žáků ve výběru spolupracovníků i vůdců třídy, nejednotnost v osobních modelech pedagogické komunikace učitele a žáka a podobně.

Situací, kdy častokrát dochází k rozporu ve škole a zejména při vyučování, je mnoho. Proto je především na učiteli, aby na vzniklé situace přiměřeně reagoval, neboť konflikty a střety mezi učiteli a žáky, obzvláště u některých žáků mohou vést k záporným projevům i neadekvátnímu chování při vyučování. Důležité tedy je, snažit se těmito situacím předcházet či nalézat způsoby, aby se tyto konflikty vyskytovaly v co nejmenší míře.

2.2 Nekázeň

Z výše uvedeného vyplývá, že kázeň je potřebná a žádaná učitelem, školou a rovněž také společností. Podle Bendla (2005, s. 49) kázeň představuje *vědomé dodržování zadaných norem*. Jestliže dochází k porušování těchto zadaných norem, dochází tak k nekázní.

Co je to za chování žáků, jimiž žáci zadané normy porušují? Z jakého důvodu se takovéto chování objevuje u žáků? Z jakého důvodu jsou neukáznění?

Nekázeň je fenomén, jenž není ve třídách a školách žádoucí. Co je tedy příčinou nekázně?

Bendl (2004) při kategorizaci příčin nekázně zdůrazňuje faktory, jež jedince ovlivňují. Tyto faktory dělí na vnitřní a vnější. Mezi faktory vnitřní řadí dědičnost a fyziologii. K faktorům vnějším výchovu a prostředí.

Kalhous, Obst (2002) příčiny nekázně dělí do tří skupin. Stejně jako Bendl (2004) zmiňují biologické a sociální faktory. Do třetí skupiny uvedl faktory situační, jež Bendl nezmiňuje. Zařadil mezi ně okamžitou atmosféru panující ve třídě i škole, dopad předchozího prožitku z jiných hodin, nudný výklad či téma učitele, zkoušení, hodnocení apod., zkrátka vše, co žáka ovlivňuje, ať už ve směru pozitivním či negativním.

Jako příčinu vzniku nekázně Podlahová (2004) rovněž vidí sociální aspekty, fyziologické a emoční důvody, ale také samotného pedagoga, učební činnost, prostředí, žákovu osobnost i jeho vztah k učení.

Bendl (2005) ve své publikaci upozorňuje na změnu pohledu dnešní společnosti na kázeň. Někdejší představa kázně byla chápána jako omezování volnosti a svobody jedince, dnešní představa kázně je chápána jako způsob sloužící k ovládnutí a kontrole sama sebe. Nynějším cílem je podle Bendla sebekázeň, čili jakýkoli člověk se svojí osobní zodpovědností za svůj život, za sebe samotného. Kázeň je podle něho dlouhodobým procesem. *...kázeň je pro zdravého jedince něco dosažitelného. Být ukázněný je v silách každého zdravého jedince, ovšem za předpokladu, že počet a náročnost norem, jakož i prostředky dosahování kázně jsou přiměřené věku a individualitě...* (Bendl, 2005, s. 211).

2.2.1 Projevy nekázně

Ve školách se s nekázní setkáváme již řadu let. Od začátku až po současnost se ovšem takovéto nechtěné chování vyvíjí, pozměňuje a do velké míry uzpůsobuje své době.

Nějaké někdejší projevy v chování žáků nazývané jako nekázeň téměř vymizely (projevy bezbožnosti, rouhání), ovšem s nějakými se můžeme setkat i v současné době (drzost, šikana, vulgárnost). K těmto přestupkům se přidávají ještě nějaké nové (vyrušování, telefonáty s výhrůzkami oznamující výbušninu ve škole, výbušniny nošené do školy, opisování za pomoci mobilních telefonů nebo tabletů) či nějaké staronové (kouření, alkohol, drogy).(Bendl, 2011a).

Podle Bendla (2011a) se projevy nekázně dělí do dvou skupin:

1. nekázeň vůči spolužákům
 - úmyslné bojkotování práce ve skupinách

- předbíhání ve frontě na oběd
 - provokování spolužáka v lavici
 - svalování viny na druhé
 - rozšiřování pornografie
2. nekázeň vůči učitelům
- šikana
 - poškozování věcí učitele
 - házení houbou
 - házení zábavné pyrotechniky
 - plivání po zábradlí
 - zapomínání pomůcek a úkolů
 - močení po klikách a oknech
 - přepisování známek
 - ježdění po zábradlí
 - používání taháků
 - provokace šířením neidentifikovatelných pachů i zvuků
 - hlášení bomby ve škole
 - nepřezouvání se
 - simulantství

Kyriacou (2004) popisuje podobné projevy nekázně. Dělí je na nejčtenější projevy a projevy méně čtené.

Do skupiny nejčtenějších projevů řadí:

- pozdní příchody na vyučování
- hlučnost
- komunikování bez vyvolání
- nepozornost při výuce
- opouštění svého místa bez dovolení
- neplnění zadaných úkolů
- vyrušování ostatních spolužáků

Mezi méně časté projevy uvádí:

- drzost

- fyzická či verbální agrese
- odmítání se podřídit se autoritě
- vulgarismus
- vandalismus ve škole

V knize Kázeňské problémy ve škole se Bendl (2011) zmiňuje o současných specifických formách nekázně, z nichž některé mají úzkou souvislost s trestnými činy. Radí sem mimo jiné i kyberšikanu, jež má více forem, například obtěžování učitelů i spolužáků neadekvátními telefonáty či SMS zprávami, šíření nejrůznějších ponižujících vzkazů na sociálních sítích, popřípadě za pomoci mobilních telefonů.

Vyjmenovat a popsat všechny možné projevy nekázně je dost náročné. Ondráček (2003) ve své publikaci uvádí, že každý učitel na projevy nevhodného chování nahlíží rozdílně. Co může být neukázněné pro jednoho učitele, pro jiného být zase nemusí.

2.2.2 Řešení kázeňských problémů

Co dělat, jak působit, jak postupovat při kázeňském problému či jak řešit situace, jež narušují kázeň?

Podle Bendla (2004) nějaký magický kázeňský prostředek, jež by byl úspěšný kdykoli, kdekoli, u kohokoli či za jakýchkoli faktorů i okolností, neexistuje.

Kdejaký žák je jedinečná, individuální osobnost a s kterýmkoli žákem je třeba pracovat rozdílným způsobem. V současné době se ve většině tříd nacházejí žáci s nejrůznějšími specifiky, což může být následkem inkluze jedinců s nejrůznějším zdravotním či sociálním omezením. Proto neexistuje žádné obecné doporučení či rada, jak s neukázněným žákem pracovat a učitel sám musí vyhledávat metody, jež určité třídní skupině vyhovují nejvíce (Bendl, 2004).

Při řešení jakéhokoliv problému Petty (2006) zdůrazňuje nalézt jádro čili podstatu problému a jako postup, jak problém najít vidí partnerský rozhovor mezi žákem a učitelem. Také Podlahová (2004) radí učitelům nalézt jádro čili příčinu problému.

Možnost, jak řešit kázeňské problémy, jež jsou ojedinělé, uvádí Petty (2006). Jak již bylo řečeno, snaží se přitom zjistit příčiny, čili z jakého důvodu došlo k takovému

chování. Řešení nekázně by se v tomto případě mělo uskutečnit mezi čtyřma očima a učitel by se měl zaměřit na základní čtyři body. Nejdříve by měl nalézt problém a pořádně žákovi naslouchat. Dalším bodem je najít a zvolit východisko i řešení, s nímž bude souhlasit učitel i žák. Navrhnout řešení může i sám žák. Dalším čili třetí krok je stanovit cíl. Čtvrtý je pak vyhodnocení rozhovoru a vytěžení zpětné vazby, zda určité řešení bylo vhodné a stačilo (Petty, 2006).

V učitelových silách a hlavně v jeho časových možnostech ale není možné takový rozhovor vést s každým žákem, jenž jedná neukázněně. Domníváme se, že takovéto východisko či řešení by bylo vhodnější spíše u dětí mladšího školního věku, neboť u jedinců starších, například na školách středních, by učitelé s takovýmto průběhem zřejmě nebyli úspěšní.

Učitelé často využívají metodu trestů a odměn. Trest patří mezi jednu z neznámějších a nejproslulejších kázeňských prostředků. Kyriacou (2008) popisuje trest jako formální čin, v němž je žádoucí a chtěné docílit nepříjemnost i obtíž pro určitého samotného žáka, čímž mu má dopomoci se lépe chovat. Při užívání trestů je ale nutné dostát míry trestu, jenž musí odpovídat důležitosti a významu provinění. Žák si musí být vědom, za co a proč je trestán. Trest ale nesmí být použitý takový, jenž je tvrdý nebo v žákovi by vyvolal veliký strach. Učitel by také žáka neměl zesměšňovat a ztrapňovat před ostatními.

Odměnou se dle Bendla (2004) rozumí podporování jistého chování, při kterém je třeba potřebné projevy chování doprovázet pocity uspokojení, libosti, hrdosti, radosti, přičemž by mělo docházet k jejich posilování a upevňování.

Jiné prostředky, jež při řešení nekázně lze využít, patří kázeňská opatření vycházející ze školního řádu, jímž jsou všichni žáci povinni se řídit. Konkrétní možnosti popisuje § 17 vyhlášky č. 48/2005 Sb.:

1. první fází kázeňského opatření je napomenutí třídního učitele, přičemž učitel musí při udělení takového opatření neprodleně sdělit rodičům nebo jinému zákonnému zástupci žáka, proč se toto opatření žákovi dává

2. další fází je důtka třídního učitele, přičemž také musí být rodič nebo zákonný zástupce informován, ale rovněž i ředitel školy
3. důtka ředitele školy se ukládá za závažné porušení školního řádu, přičemž její uložení žákovi základní školy musí být projednáno v pedagogické radě

Na střední škole je při řešení kázeňských problémů možností uložení:

- napomenutí třídního učitele
- napomenutí učitele odborného výcviku
- důtka třídního učitele
- důtka učitele odborného výcviku
- důtka ředitele školy

O uložení opatření i jeho důvody musí učitel i na těchto školách neprodleně informovat nejenom zákonné zástupce žáka, ale i samotného žáka. Řediteli školy učitel hlásí uložení důtky. Ze zvlášť relevantních případů mohou být žáci se splněnou povinnou školní docházkou buď podmíněčně vyloučeni ze školy, nebo ze školy vyloučení úplně. Toto opatření, tedy vyloučení ze školy, se nevztahuje na žáky plnící si povinnou školní docházku, neboli k těmto krokům nelze přistoupit.

Řešení problémů kázně se v nějakých situacích hledá značně problematicky. Jak popisuje Bendl, Hanušová i Linková (2016) jsou pedagogové základních i středních škol mnohdy úplně bezmocní. Prostředků, jak pohrozit neukázněným žákům a donutit je k ukázněnému a hodnému chování není mnoho. Mimo výše zmíněných oficiálních opatření k posílení a nastolení kázně existuje také eventualita návštěvy pedagogicko-psychologické poradny, přičemž je ovšem nutný souhlas rodičů. Pokud však rodiče nejsou se školou ochotni spolupracovat, škola nemá žádné jiné legislativní možnosti k řešení situace.

Snahou všech učitelů by mělo být, pokusit se neukázněnému chování žáků předcházet a tím i předcházet následnému řešení. Učitelé by se proto měli snažit působit preventivně na žáky a to tak, aby kázeň ve třídě byla držena v mezích normy. Další kapitola se proto bude zabývat prevencí neukázněného chování.

2.2.3 Prevence neukázněného chování

Mezi hlavní řešení neukázněného chování patří samotná prevence. Kyriacou (2008) ve své publikaci popisuje hlavně učitele, který neukázněnému chování může předcházet. Učitel by se měl podle něho zaměřit zejména na nejdůležitější důvody neukázněného chování a vystupovat, pózovat i působit postojem, jenž by nekázní předcházel.

Bendl (2005) doporučuje pro zabezpečení kázně dodržovat následující zásady, jež by mohly být učiteli nápomocné při budování kázně:

- zásada vědeckosti – tvoření kázně na podkladě odborných poznatků
- zásada kázeňského optimismu – ke kázní lze vést, žákovi je třeba důvěřovat
- zásada kázeňské cílevědomosti – jasná představa učitelovy kázně, k níž své žáky bude vést
- zásada srozumitelnosti – žákům by měli být jasné prostředky kázně, žáci by měli vědět, z jakého důvodu se používají
- zásada upřímnosti – autentičnost učitele
- zásada jednotného přístupu – jednotnost všech učitelů školy v požadavcích na kázeň, přičemž by měl být domluvený soubor kázeňských prostředků, jenž bude využíván
- zásada přiměřenosti – jednání s žáky se zřetelem na jejich věk i individuální zvláštnosti
- zásada umírněnosti při používání kázeňských prostředků – nechání prostoru pro stupňování kázeňských prostředků, proto by je učitel neměl nadužívat
- zásada spravedlnosti – stejný přístup k žákům
- zásada posloupnosti – postupně přecházet od jedné koncepce kázně k dalšímu
- zásada soustavnosti – budování kázně soustavně
- zásada trpělivosti – výchova ke kázní jako dlouhodobý proces, pokrok a zlepšení nepřijde okamžitě
- zásada náročnosti a úcty k osobnosti žáka
- zásada důslednosti – učitel se snaží plnit, co slíbil, žádá plnění povinností
- zásada orientace na kladné rysy žáka a utlumení rysů záporných

- zásada výchovy kolektivem – kázeň projde jen tehdy, když bude záležitostí celé skupiny žáků
- zásada spojení teorie s prací – vhodné chování může učitel s žáky nacvičovat například pomocí scének

Pokud je učitel zkušený, měl by podle Podlahové (2012) dokázat předcházet nekázní svými potřebnými vědomostmi z oblastí sociální pedagogiky i sociální a vývojové psychologie; svými rutinními dovednostmi v rámci svého oboru, jež průběžně rozvíjí; nastavením pravidel spolupráce; důsledností při kontrole; svojí emočně vyrovnanou osobností; ovládním a uplatňováním didaktických metod v praxi; používáním pedagogicko-psychologických metod pro poznávání žáků; ovládním a používáním prostředků k udržení kázně; vedením vyučování prostřednictvím atraktivních metod; vytvářením a udržováním pozitivního klima uvnitř třídy.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce přenáší řešenou problematiku do věcné roviny. Popisuje průběh řešení problému prostřednictvím níže uvedené metody. Obsahuje vlastní řešení popisovaného problému.

3.1 Cíl praktické části bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak si začínající učitelé udržují kázeň na škole a kdo a jak jim pomáhá při řešení udržení kázně.

Šetřícím problémem této práce je popsání prostředků k udržení kázně, které užívají začínající učitelé a které byly zjišťovány pomocí rozhovorů s nimi. Kázeň ve školním prostředí bývá poměrně často diskutovaným tématem jak z pohledu žáka, učitele, školy, tak i z pohledu širší veřejnosti i z pohledu rodičů žáků. Předmětem naší pozornosti se stali začínající učitelé a jejich vnímání kázně při jejich vlastním profesním startu.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na získání odpovědí na hlavní výzkumné otázky a jednu podotázku:

Jakými prostředky si začínající učitelé udržují kázeň na škole?

Dostává se začínajícím učitelům podpory při řešení nekázně a od koho?

Jakým způsobem je začínajícím učitelům tato podpora nabízena?

3.2 Metody šetření

Pro shromáždění dat, potřebných pro výzkumné šetření byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů s vybranými začínajícími učiteli. Rozhovor je dle Švaříčka i Šed'ové nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. *Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu otázek.* (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 160). Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) je pro kvalitativní průzkum důležitý nižší počet respondentů, kteří přinášejí hlubší poznání zkoumaného vzorku.

3.3 Výzkumný soubor

Soubor pro výzkumné šetření tvořili respondenti, kteří byli záměrně vybráni podle předem stanovených kritérií. Respondenty se stali začínající učitelé s délkou praxe do tří let, o nichž se domníváme, že tvoří zvláštní skupinu, jež je v oblasti kázně nezkušená, často se pro ně stává velkým problémem, jenž jim činí obtíže a často v nich vzbuzuje dojem bezmocnosti, ale rovněž také proto, že autorka chce sama v budoucnu učit, stane se tedy začínající učitelkou. Dalším kritériem byl druhý stupeň základní školy. Žáci, kteří se zde vzdělávají, jsou dle vývojového hlediska na mezistupni mezi dětstvím a ranou dospělostí, tedy jejich chování je častokrát neočekávané a nestálé. Důležitým požadavkem na respondenty bylo tedy povolání učitele, kdy učitel musel vyučovat na druhém stupni základní školy a délka praxe do tří let, aby pedagoga bylo možné považovat za začínajícího. Který předmět vyučuje, nebylo pro šetření rozhodující.

Respondenti byli obeznámeni s tématem i cílem bakalářské práce, zároveň byli také poučeni o zachování jejich anonymity, srozumění se způsobem nakládáním dat i jejich zpracováním i analýzou. Před zahájením rozhovoru s každým respondentem byl zaznamenán výslovný souhlas s výše uvedenými podmínkami i zaznamenáváním poznámek z rozhovoru. Celé jméno respondenta bylo anonymizováno a vyměněno za pseudonym (krycí jméno), jež si sami zvolili a to vzhledem k anonymitě dat a zachování ochrany osobních údajů.

3.4 Charakteristika sledovaného souboru

Do výzkumného šetření bylo dle výše stanovených kritérií zahrnuto celkem pět pedagogů, kteří splňovali výše uvedené požadavky, tedy délka praxe do tří let a vedení výuky na druhém stupni základní školy. Neméně podstatným kritériem byla také ochota učitele vymínit si čas a zodpovědět všechny otázky a zároveň se podělit o své zkušenosti. V konečné volbě tak zůstalo, jak již bylo zmíněno, pět pedagogů (z osmi, tři vytipovaní začínající učitelé nespĺňovali stanovené požadavky), jež byli do výzkumného šetření zahrnuti. Pro lepší pochopení čtenářů jsou níže uvedeny stručné charakteristiky oslovených respondentů. Jak bylo již výše zmíněno, uvedená jména, jež budou dále používána, neodpovídají pravým jménům respondentů, z důvodu uchování jejich anonymity

Deny

- učí přírodopis a výtvarnou výchovu
- věk 30 let
- učí v ZŠ při DDŠ
- vystudovala UK v Praze obor Adiktologie
- nyní si doplňuje vzdělání na VŠERS v Českých Budějovicích studiem učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ

Tomík

- učí anglický jazyk
- věk 25 let
- učí na ZŠ v okolí Benešova
- vystudoval ČVUT
- nyní si doplňuje vzdělání na Západočeské Univerzitě v Plzni studiem učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ

Gabča

- učí biologii a tělesnou výchovu
- věk 25 let
- učí na ZŠ v Praze
- studuje 3. ročník na UK v Praze, obor biologie

Luci

- učí anglický jazyk a tělesnou výchovu
- věk 33 let
- učí na ZŠ v okolí Vysočiny
- vloni ukončila studium na UK FTVS v Praze
- nyní dokončuje studium na UK v Praze obor anglický jazyk

Drahuše

- učí český jazyk a chemii
- věk 42 let
- učí na ZŠ v okolí Sedlčan
- vystudovala učitelství pro I. stupeň
- nyní si doplňuje potřebnou kvalifikaci na UK v Praze

3.5 Šetření

Prvotní snahou autorky bylo zkontaktovat každého respondenta, domluvit si s ním termín a místo schůzky. Původně se předpokládalo, že rozhovory budou provedeny během letních prázdnin, kdy všichni respondenti si užívají pracovní dovolenou.

Jelikož ne vždy byl termín schůzky dodržen, a byl i několikrát přesouván, se šetření zejména z důvodu neochoty si udělat čas, protáhlo až do konce října 2019.

Každý rozhovor trval přibližně mezi 40 až 60 minutami. Probíhal mimo školní prostředí, většinou v klidném zákoutí venkovní kavárny. Kooperace s individuálními respondenty byla většinou výhradně zaměřena na uvedenou tematiku. Každému byly položeny stejné otázky, jež byly dle potřeby v procesu rozhovoru doplňovány otázkami doplňujícími. Během rozhovoru u všech dotazovaných pedagogů panovala dobrá, přátelská nálada. Bylo na nich vidět, že se svými zkušenostmi i problémy velmi rádi svěřují. K podrobnějším odpovědím je většinou nebylo třeba pobízet. Bylo potěšující, když ke konci rozhovoru jedna z respondentů uvedla, že to bylo příjemné, se někomu svěřit a ze sebe to všechno nějak dostat.

Během všech rozhovorů bylo využito audiozařízení, na které byly se souhlasem respondentů rozhovory nahrávány. Následně byly nahrané údaje přepisovány do psané podoby, z nichž byly poté vypsány jen údaje dle zvolených kódů, které odpovídaly otázkám k výzkumu. Následně byly údaje rozebrány. Zjištěné údaje z rozhovorů byly použity pouze pro účely této bakalářské práce.

Ve výzkumném šetření byly definovány dvě hlavní výzkumné otázky a jedna podotázka, na které byly hledány odpovědi za pomoci stanovených specifických otázek:

Jak si začínající učitelé udržují kázeň na škole?

1. Co konkrétně považujete za nekázeň, čili s jakými kázeňskými problémy se ve výuce setkáváte?
2. Co hraje podle Vašeho názoru největší roli při vzniku kázeňských problémů, čili v čem spatřujete příčinu jejich vzniku?
3. Jak řešíte nekázeň, čili jaká kázeňské prostředky (tresty) používáte při řešení neukázněného chování?
4. Jaké žáky považujete za kázeňsky rizikové?

5. V případě adekvátního chování žáků, jaký systém odměn preferujete?

Kdo a jak jim pomáhá při udržování kázně?

1. Co je pro Vás na výuce nejobtížnější?
2. S jakými překážkami jste se setkával(a) v začátcích své učitelské kariéry?
3. Jak Vám ostatní učitelé na začátku profesní dráhy pomáhali?
4. Co Vám v začátcích nejvíce pomáhalo?
5. Pomáhal Vám na začátku někdo?

3.5.1 Výsledky šetření

Odpovědi na výzkumné otázky, které byly výše stanoveny:

Aby si učitelé začátečníci udrželi při výuce ve třídě kázeň, je třeba, aby k tomu používali nejrůznější prostředky. V případě, že takovéto prostředky jsou nedostačující a selžou, čili dojde k vědomému porušení nastavených hranic, čili žádaných norem, vzniká u žáků nekázeň. Učitelé začátečníci poté musí tedy přistoupit k použití takových prostředků, které dopomohou jak k navrácení kázně, tak i k jejímu udržení.

3.5.1.1 Nejčastější projevy porušování kázně

Nejběžnější projevy porušování kázně při vyučování uvádí ve své publikaci Podlahová (2004). Podle ní k těmto projevům patří hlasité bavení, neklid, mluvení bez vyzvání, podvádění, nevěnování pozornosti učiteli, požd'uchování spolužáka, dopisování si s kamarádem, nevhodné poznámky, pokřikování na spolužáka, činnosti nesouvisející s výukou, neposlušnost a podobně. S těmito přestupky se učitelé začátečníci mohou setkávat na druhém stupni nejčastěji.

S jakými problémy se při své výuce setkávají učitelé začátečníci, jsme byli seznámeni ve výpovědích našich respondentů v první otázce během rozhovoru.

1. Co konkrétně považujete za nekázeň, čili s jakými kázeňskými problémy se ve výuce setkáváte?

Drahuše

- vyrušování při výuce – mluvení
- ubližování ostatním

- házení pomůcek

- neznalost slušného chování a pravidel komunikace mezi spolužáky
- nepřipravenost na výuku (znalosti, pomůcky)

Luci

- odmlouvání
- zbytečné vykřikování
- sprostá mluva
- nerespektování rozkazu učitele
- neslušné chování

Tomík

- mluvení nahlas
- opouštění místa
- napadání spolužáků
- vulgarita

Gabča

- drzé chování
- porušování školního řádu
- ubližování spolužákům
- vykřikování během výuky

Deny

- vykřikování
- pohyb dítěte po třídě
- dítě odmítá pracovat
- drzost vůči učiteli

Tab. č. 1 Shrnutí problémů při výuce

| | Lucie | Drahuše | Tomík | Gabča | Deny | |
|--|-------|---------|-------|-------|------|---|
| Odmlouvání | * | | | | | 1 |
| Vykřikování | * | | | * | * | 3 |
| Sprostá slova, vulgarita | * | | * | | | 2 |
| Nerespektování učitele, drzost vůči učitelů | * | | | | * | 2 |
| Neslušné chování, drzé chování | * | | | * | | 2 |
| Mluvení při výuce | | * | * | | | 2 |
| Ubližování ostatním, napadání spolužáků | | * | * | * | | 3 |
| Házení pomůcek | | * | | | | 1 |
| Neznalost slušného chování | | * | | | | 1 |
| Nepřipravenost na výuku | | * | | | | 1 |
| Opouštění místa, pohyb dítěte po třídě | | | * | | * | 2 |
| Porušování školního řádu | | | | * | | 1 |
| Dítě odmítá pracovat | | | | | * | 1 |

Z tabulky č. 1 je patrné, že tři respondenti z pěti udávají jako největší problém při výuce **vykřikování a ubližování ostatním spolužákům ve třídě**, včetně jejich **napadání**. Za vykřikování většinou považují nejenom vykřikování sprostých, neslušných, vulgárních až urážlivých slov či výrazů, výkřiky k probírané látce bez zvednutí ruky, výkřiky s nevhodnými poznámkami, ale i pokřikování na ostatní spolužáky. Spolužákům ubližují nejenom v podobě fyzické, kdy fyzicky silnější žák si dovoluje na fyzicky slabšího spolužáka, ale i v podobě psychické síly, kdy ubližovaný žák je často terčem nezapných, neadekvátních žertů, urážek, nadávek, ale i manipulování, vydírání či posluhování psychicky silnějším spolužákovi.

Jako druhý nejčastější problém při výuce vidí dva respondenti shodně **vulgaritu a sprostá slova** užívaná žáky při výuce; dále **nerespektování učitele i drzost vůči učitelů**; **neslušné a drzé chování**; **mluvení při výuce a opouštění místa**, čili pohyb žáka po třídě během vyučování. Problémem při výuce je také **odmlouvání, házení pomůcek**,

neznalost slušného chování, nepřipravenost na výuku, odmítání žáka pracovat i porušování školního řádu.

Lze tedy říci, že ve většině případů se respondenti ve svých výpovědích shodují.

Nekázeň žáků při výuce většinou nevzniká jen z jednoho důvodu. Domníváme se, že je ovlivňována více faktory, a to jak vnějšími, tak také vnitřními, biologickými. Důvody kázeňských problémů nepramení tedy jen ze školního prostředí, ale rovněž také z prostředí rodiny a jejího okolí. Jaký názor na vznik kázeňských problémů, čili na příčiny nekázně měli vybraní respondenti, poukazují jejich odpovědi na druhou otázku z rozhovoru.

Každý z uvedených respondentů má jinou představu o nekázni.

3.5.1.2 Vznik kázeňských problémů

2. Co hraje podle Vašeho názoru největší roli při vzniku kázeňských problémů, čili v čem spatřujete příčinu jejich vzniku?

Drahuše

- nedůslednost v rodině
- nedodržování školního řádu a pravidel chování ze strany dítěte
- neporozumění nové látce ze strany dítěte
- žák se nudí a vyrušuje ostatní

Luci

- nedůslednost rodičů
- nedůslednost učitelů
- nezájem o zadanou činnost ze strany žáků
- zlost mezi žáky při řešení něčeho

Tomík

- zlovyky z rodiny – neschopnost naslouchat druhému, skákání do řeči, netrpělivost, nerespekt vůči druhé osobě
- digitální demence (nadměrné sledování televize, telefonů, počítačů)
- tvrdý individualismus (nezávislost a soběstačnost žáka) preferovaný společností
- sobectví

- neschopnost empatie
- nevychovanost
- psychické poruchy, poruchy chování

Gabča

- autorita učitele
- složení třídy (dívky x chlapci), vztahy ve třídě
- podpora jiných učitelů
- rodina
- vyučovací předmět (čj – chování příšerné, tv – chování výborné)
- malý zájem o školní práci

Deny

- poruchy chování, diagnóza žáka (ovlivňuje jejich pozornost a impulzivitu)
- vykřikování při výuce díky jejich impulzivitě
- upoutávání pozornosti u ostatních spolužáků
- návyky z rodiny

Tab. č. 2 Shrnutí příčin vzniku kázeňských problémů

| | Drahuše | Lucie | Tomík | Gabča | Deny |
|---|---------|-------|-------|-------|------|
| Nedůslednost v rodině, zlovyky z rodiny | * | * | * | * | * |
| Nedodržování školního řádu | * | | | | |
| Nedodržování pravidel chování | * | | | | |
| Neporozumění nové látce | * | | | | |
| Nedůslednost učitelů, autorita učitelů | | * | | | |
| Nezájem o zadanou činnost, o školní práci | | * | | * | |
| Zlost mezi žáky, vyřizování si účtů mezi žáky | | * | | | |
| Digitální demence | | | * | | |
| Nezávislost a soběstačnost žáka | | | * | | |
| Sobectví | | | * | | |
| Neschopnost empatie | | | * | | |
| Nevychovanost | | | * | | |
| Složení třídy, vztahy ve třídě | | | | * | |
| Podpora jiných učitelů | | | | * | |
| Vyučovací předmět | | | | * | |
| Diagnóza žáka, psychické poruchy, poruchy chování | | | * | | * |
| Vykřikování při výuce | | | | | * |
| Upoutávání pozornosti spolužáků | | | | | * |

Příčiny ze strany žáků

- nedodržování školního řádu
- nedodržování pravidel chování
- Nezáměr o zadanou činnost, o školní práci
- neporozumění nové látce
- Zlost mezi žáky,
- vyřizování si účtů mezi žáky
- Digitální demence
- Nezávislost a soběstačnost žáka
- sobectví
- neschopnost empatie
- nevychovanost
- Složení třídy, vztahy ve třídě
- Vyučovací předmět
- Diagnóza žáka, psychické poruchy
- Vykřikování při výuce
- Upoutávání pozornosti spolužáků

Příčiny ze strany rodiny

- Nedůslednost v rodině
- Zlozvyky z rodiny

Příčiny ze strany učitelů

- Nedůslednost učitelů
- autorita učitelů
- Podpora jiných učitelů

I přestože tři z pěti respondentů uvádí jako příčinu vzniku nekázně především žáky s jejich problémy, tak také někteří z respondentů vidí příčinu rovněž ze strany jak rodičů, tak rovněž ze strany samotných učitelů.

*Za prvotní příčinu, ve které se shodli všichni oslovení, vidí **nedůslednost a zvyky v rodině**. Zejména jsou to nesprávné výchovné postupy, ve kterých chybí vymezené*

hranice, ale také domácí rituály, kdy rodiče upřednostňují své zájmy nad výchovou a péčí o své dítě. Vinou může být i rozvod rodičů, týrání dítěte či nedůslednost v nejednotnosti rodičů ve výchově, jež může být pro dítě možností, ze které může těžit.

Další příčinou, kterou uvádí dva respondenti z pěti, je **nezájem žáků o zadanou činnost, o školní práci**. I přestože z výpovědí respondentů je patrné, že se snaží do výuky zařazovat nejrůznější metody, jak žáky zaujmout, objevuje se čím dál častěji žákovo odmítání, nezájem či nějaké to nadšení. Některé žáky nebaví nic dělat, natož přemýšlet či něco psát a vypracovávat. Podle respondentů by nejraději dostávali místo zápisu předtištěný papír, a to i při písemné práci, kde by jenom dopisovali vynechaná slova. Co by žáky zajímalo, co by bylo pro ně poutavé, co by chtěli dělat a bavilo je to, uvádějí respondenti podle výpovědí žáků, že NIC. Většinou u žáků ubývá i odpověď jako je počítač, mobil, tablet.

Diagnóza žáka či psychické poruchy, poruchy chování se řadí mezi další příčiny uvedenými dvěma respondenty z pěti. Mezi tyto problémy respondenti uvádí nejenom poruchy související s neschopností soustředění a hyperaktivitou, ale rovněž problémy vyvolané úzkostí a stresem, problémy týkající se sociálních vztahů a komunikace, problémy s koordinací a učením, problémy spojené s poruchami nálad či samotná schizofrenie.

Každý respondent se dále zmínil i o dalších příčinách vzniku nekázně. Mezi ně se řadí i příčiny, jež jsou přehledně zaznamenány ve výše uvedené tabulce č. 2.

3.5.1.3 Řešení nekázně

3. Jak řešíte nekázeň, čili jaké prostředky výchovy či tresty používáte při řešení neukázněného chování?

Drahuše

- pocitem úspěchu

Drahuše se u této otázky hodně rozpovídala, ovšem co povídala, se zas tolik netýkalo položené otázky. Zmiňovala se o tom, že pokud vidí žáka vyrušovat (ovšem jakým způsobem vyrušuje, nám neodpověděla) domnívá se, že se nudí. Proto ho vyzve k tabuli a on ostatním vysvětluje správný postup a řešení daného úkolu. Tím, že úkol správně zvládne a s pocitem, že je dobrý, podle Drahuše, již nevyrušuje. Dále uvedla, že vždy

závisí na typu nekázně. Podle ní nelze jeden způsob aplikovat na všechny žáky ani opakovaně na stejného žáka. Velmi závisí na kreativitě a efektivnosti „trestu“ učitele. Někteří žáci mohou trest vnímat i jako benefit.

Luci

- domluva
- zákaz hry ping-pongu o přestávce
- pohružky
- výhrůžky

Luci uvedla, že z důvodu, podle ní krátké doby na této pozici (dva měsíce), ještě žádný větší problém řešit nemusela. V případě menšího problému, vše většinou řeší domluvou či pohružkami, výhrůžkami, které u žáků zabírají. Pokud domluva či pohružka u žáků od Luci nezabere, volí pro ně o přestávce zákaz hry ping-pongu s ostatními žáky. Jako další trest volí sezení v lavici, bez pohybu po chodbě s ostatními. Při rozhovoru se také zmínila o svém největším problému, kdy nedokáže děti moc trestat. Většinou vždy zůstává již u zmíněných výhrůžek. Například jednou žákovi zakázala, že si se všemi během výuky nebude hrát hru. Ovšem ale po chvíli, když byl hodný, mu dovolila se k nim zase připojit.

Tomík

- výrazná akustika (řev)
- opisování textu či školního řádu – práce navíc
- zkoušení u tabule
- vypracování samostatné práce či prezentace na dané téma

Tomík se především snaží nastavit ve třídě pevné a jasně dané hranice, aby nekázní předešel. Pokud už však nastane, tak ji většinou řeší individuálně dle prohřešku. Také záleží na tom, zda se jedná o vyjímečný prohřešek, či o systematickou nekázeň.

Jako prostředek proti nekázní Tomík volí výraznou akustiku čili, jak sám Tomík uvádí velký řev, kterého se většina žáků ihned zalekne a s nekázní ihned přestane. Jako trest také volí práci či opisování nějakého textu týkající se vyučovaného předmětu nebo opisování určité části ze školního řádu. Dále volí zkoušení u tabule z dané látky, při

které žák vyrušoval a nedával pozor, a také rovněž vypracování samostatné práce či prezentace na dané téma.

Gabča

- nastavení mantinelů

Stejně jako Drahuše, tak i Gabča se k této otázce zrovna moc nevyjádřila. Při rozhovoru se neustále zmiňovala především o tom, že je třeba ve třídě neustále dodržovat a stanovit si určité mantinely. V případě, když tyto pravidla někdo poruší, pak by se měl podle Gabči vymyslet postih. Ovšem jaký postih či trest by použila, nebyla schopna říci. Vypadá to, jako kdyby se s nekázní nikdy nesetkala, nebo naopak si s ní neví rady. Při rozhovoru se chovala nesvá, jako kdyby si nevěděla s něčím rady, či něco skrývala.

Deny

- odpoutání pozornosti

Deny se sice zmínila o řešení nekázně ve svých hodinách, ovšem stejně jako předchozí respondentky, neuvedla konkrétní prostředky či tresty řešení kázně. Uvedla ale průběh žákova vyrušování.

Uvedla, že se snaží odpoutat pozornost od neukázněného žáka na sebe tím, že se snaží vyprávět či vysvětlovat něco poutavého, zajímavého. Ostatní žáci pak směřují pozornost k ní, jako vyučujícímu, a neukázněný žák ztrácí pozornost a přestává mít publikum. V případě, že i nadále vyrušuje a strhává na sebe pozornost neadekvátním způsobem, vysvětluje mu následky, jaké jeho vyrušování bude mít. Jaké následky měla na mysli, o těch se již nezmínila a vrátit se k nim nechtěla. V případě, že neukázněný žák napadá někoho ze svých spolužáků či se u něho projevuje zvýšený afektivní stav, přivolává asistenta pedagoga.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že každý respondent si nekázeň ve třídě řeší způsobem či prostředky dle svého uvážení. Ve svých výpovědích se většinou neshodli. Domníváme se, že ale všichni mají společný záměr, kdy se snaží nekázeň vyřešit „cestou nejmenšího odporu“, čili budovat důvěru ve vztahu mezi učitelem a žákem, vytvořením a vyjasněním pravidel ve společném třídním prostoru a zejména vyjasněním sankcí za nedodržení či nedodržování pravidel.

3.5.1.4 Kázeňsky rizikový žák

4. Jaké žáky považujete za kázeňsky rizikové?

Drahuše

- žáci se slabými znalostmi
- žáci bez návyků správného, žádoucího chování
- žáci nadaní

Za kázeňsky rizikové považuje Drahuše žáky bez návyků správného, čili žádoucího chování, žáky jak se slabými znalostmi, tak i žáky velmi nadané, kteří jsou nevyužiti a nudí se. Nevhodné chování se podle Drahuše projevuje u všech stejně. Ostatní spolužáky vyrušují neustálým štracháním, neustálým hledáním něčeho, ponoukáním ostatních spolužáků ke hře, k debatě.

Luci

- žáci bez znalostí

Luci uvedla, že „největší „zlobilové“ jsou ti, kteří v učivu nevynikají, a proto na sebe potřebují upozornit někde jinde. Nedávají pozor, upozorňují na sebe nevhodným chováním. Bohužel se jim ostatní děti smějí a podle Lucie to povzbuzuje takovéto „darebáky“ v pokračování s touto nevhodnou aktivitou při hodině. Většinou je dítě ovlivněno nejvíce tím, co si nese z domova, uvedla Lucie.

Tomík

- žáci z nepodnětného prostředí
- žáci ze zbohatlických rodin

Dle Tomíkových zkušeností se většinou jedná o žáky z problematických a neúplných rodin nebo také o žáky, jejichž rodiče na ně nemají dostatek času čili z extrémně nepodnětného prostředí, ale také paradoxně žáci ze zbohatlických rodin, trpící pocitem absolutní beztrestnosti.

Gabča

- žádná pravidla v rodině
- poruchy chování

Gabča uvedla, že „někteří žáci mají problém s kázní a to z jednoho důvodu, že ani v rodině nemají nastavená žádná pravidla ve výchově, a tudíž nemůžeme pak chtít, aby dítě poslouchalo učitele, když neposlouchá ani své rodiče“. Za další kázeňsky rizikové považuje děti, které mají různé poruchy chování.

Deny

- agresivní žáci

Kázeňsky rizikovní jsou podle Deny hlavně žáci, kteří jsou agresivní vůči ostatním osobám, tedy spolužákům a ostatním pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům. Tito žáci nejenom že ostatní spolužáky slovně napadají či urážejí, ale napadají je také fyzicky. Nebrání se použít tužku, kterou po spolužácích hází, či je s ní bodají. Rovněž židli berou jako nástroj k vybití zlosti, se kterou se nebojí spolužáka praštit či jí po spolužákovi hodit.

Za žáky kázeňsky rizikové respondenti většinou považují žáky ať už s různými poruchami, se špatnými či naopak s výbornými znalostmi, ale zejména žáky se špatnými návyky ze svého rodinného prostředí. Ať už je to prostředí nepodnětné, ve kterém si žáci neosvojili potřebné návyky, povinnosti, spolupráci s ostatními, tak na druhé straně i prostředí z rodin povýšených, trpící pocitem absolutní beztrestnosti.

3.5.1.5 Systém odměn za adekvátní chování

5. V případě adekvátního chování žáků, jaký systém odměn preferujete?

Drahuše

- kolíčky s pravidly

Drahuše uvedla, že osobně má na síti na zdi kolíčky připevněná pravidla, čili co konkrétně budou v budoucnu potřebovat v životě. Pak už jen prý stačí na síť s dovednostmi ukázat a říct, že je vidět, že se v životě neztratí a že ovládají další životní dovednost.

Životní dovednosti:

ČESTNOST: chovat se podle vědomí, co je správné a co je špatné

INICIATIVA: udělat něco, protože je třeba to udělat

PRUŽNOST: schopnost změnit plán, pokud je to potřebné

VYTRVALOST: pokračovat navzdory obtížím

*ORGANIZOVÁNÍ: plánovat, sestavit a provádět věci uspořádaným způsobem,
držet věci v pořádku, připravené k použití*

SMYSL PRO HUMOR: smát se a být hravý, aniž by se to dotklo někoho jiného

ÚSILÍ: snažit se, jak to nejvíc jde

ZDRAVÝ ROZUM: užívat dobrý úsudek

ŘEŠENÍ PROBLÉMU: hledat řešení obtížných situací i každodenních problémů

ODPOVĚDNOST: reagovat, když je to vhodné; být odpovědný za své činy

TRPĚLIVOST: čekat klidně na někoho nebo na něco

PŘÁTELSTVÍ: dělat si přátele a udržovat si je vzájemnou důvěrou a péčí

ZVÍDAVOST: touha dozvědět se nebo vědět o světě kolem sebe

*SPOLUPRÁCE: pracovat společně směrem ke společnému cíli nebo společné
úloze*

STAROSTLIVOST: cítit zájem o druhé

Luci

- sladká odměna

Podle názoru Lucie je samozřejmostí, že se děti ve škole budou chovat slušně podle domluvených pravidel. Občas ale také dětem dává při hře i sladkou odměnu, což podle ní představuje velkou motivaci.

Tomík

- žádný

- hodnocení a chvála průběžně

V případě adekvátního chování žáků, nepreferuje Tomík žádný systém odměn. Dle něho je elementární kázeň základ a za její plnění „přeci“ nenáleží odměna.

Po chvíli zamyšlení Tomík ještě dodal, že se snaží žáky také hodnotit a chválit průběžně, aby je to motivovalo a aby věděli, že si slušného chování všímá. Tudiž například po hodině, když daný žák vzorně pracuje, si ho zavolá ke stolu, nebo s ním promluví na chodbě a pochválí ho.

Gabča

- slovní pochvala

- volný zasedací pořádek

Podobně jako Tomík preferuje Gabča jako systém odměn slovní pochvalu. Dále umožňuje žákům na některé hodiny si udělat volný zasedací pořádek, kdy si žáci mohou sednout kamkoli po třídě chtějí a s kým chtějí.

Deny

- zážitkové odměny

Denča u dětí preferuje zážitkové odměny, kdy například v posledních několika minutách hraje s dětmi hry, které mohou být vztažené k tématu vyučované hodiny nebo jsou odpočinkové.

Každý respondent v případě adekvátního chování žáků preferuje jiný systém odměn. Někdo, jako respondentka Luci upřednostňuje sladkou odměnu, která podle ní představuje velikou odměnu a chuť do další práce. Deny jako odměnu za perfektní chování ve vyučovací hodině upřednostňuje zážitkové odměny formou odreagujících a odpočinkových her vztahujících se k tématu vyučovací hodiny. Slovní pochvalu používá jako odměnu Gabča i Tomík. Gabča ještě žákům umožňuje zvolit si svůj zasedací pořádek, kdy na určité vyučovací hodiny jim dovolí si sednout na místo kam a s kým chtějí. Respondentka Drahuše jako odměnu uvedla kolíčky s pravidly, podle nichž žáci do svého života získávají a ovládají určitou životní zkušenost.

3.5.1.6 Kdo a jak pomáhá učitelům začátečnickům v udržení kázně

Otázky pro rozhovor zaměřené na začínajícího učitele:

1. Co je pro Vás na výuce nejobtížnější?
2. S jakými překážkami jste se setkával(a) v začátcích své učitelské kariéry?
3. Jak Vám ostatní učitelé na začátku profesní dráhy pomáhali?
4. Co Vám v začátcích nejvíce pomáhalo?
5. Pomáhal Vám na začátku někdo?

1. Co je pro Vás na výuce nejobtížnější?

Drahuše

Pro Drahuši bylo první měsíc nejtěžší vše vtěsnat do 45 minut výuky. První tři měsíce bylo těžké zvládnout dodržovat pitný režim a chodit na toaletu. První půlrok pro ni bylo těžké se smířit s tím, že rodičům bylo a je jedno, co jejich dítě o hodině dělá.

Luci

Lucie za nejobtížnější ve výuce považuje si naplánovat činnosti tak, aby vše stihla a přitom nebyla rozhozená, když se něco nepovede. Dále je pro ni nejtěžší zaujmout žáky připravenou aktivitou či hrou tak, aby to všechny stejně bavilo. Zmínila se, že toto je věc, která je pro ni nejtěžší a nikdy se jí toho nepovedlo dosáhnout, neboť vždy je ve třídě alespoň jeden žák, který aktivitu tzv. bojkotuje.

Tomík

Pro Tomíka je nejobtížnější upoutat skutečnou pozornost třídy a správně si rozvrhnout probíranou látku tak, aby výklad vyšel na plných 45 minut, tedy na celou vyučovací hodinu.

Gabča

Nejobtížnější ve výuce jsou pro Gabču pravděpodobně inteligenční rozdíly žáků, se kterými se každý učitel během své kariéry setká. Nadprůměrně inteligenčním se ve výuce musí více věnovat a zadávat jim složitější zadání, ale i na té druhé straně se musí více věnovat i těm méně inteligentním.

Deny

Deny často dělá problém nekvalitně udělaná příprava. Například připravenou práci žáci stihnou udělat dříve, než předpokládala a pak je velmi složité jim najít jinou činnost a hlavně udržet jejich pozornost.

Odpovědi na tuto otázku se u respondentů tak trochu různí. Pro Drahuši i Luci bylo nejtěžší vše vtěsnat do 45 minut výuky čili si činnosti naplánovat tak, aby se vše stihlo. Kdežto pro Tomíka, ale i pro Deny bylo a je obtížné, jak vyplynulo při rozhovoru, udělat si rozsáhlejší přípravu, která by jim vystačila na celou vyučovací hodinu bez mezer.

Tyto mezery jsou dle Tomíka kritické pro žáky a právě v nich se u žáků objevuje typická nekázeň z nudy a nic nedělání. Dnešní žáci se totiž dle slov Tomíka nedokážou spokojit s časem navíc, ve kterém po nich Tomík chce být v klidu, v tichosti a mohou čas využít k samostatnému opakování či k přípravě na další hodiny. I Deny se shoduje s Tomíkem, že je poté velmi složité tyto mezery vyplnit smysluplnou činností a zejména v těchto mezerách udržet pozornost. Gabča se zmínila, že pro ni jsou nejobtížnější ve výuce inteligenční rozdíly žáků, kdy neví, komu se má věnovat dříve. Zda žákům nadprůměrně inteligentním, kdy jim musí připravovat úkoly na víc či méně inteligentním, se kterými musí vše vícekrát opakovat.

2. S jakými překážkami jste se setkával(a) v začátcích své učitelské kariéry?

Drahuše

Drahuše uvedla, že překážky na začátku její učitelské kariéry, ale i nyní jsou pro ni naprosto stejné. Zmínila se, že nikdo se nenechá přesvědčit násilím ani vysvětlováním, že právě probíhající snaha o inovaci výuky je ve prospěch žáka i učitele.

Luci

Věc, se kterou ještě Lucie dnes trochu bojuje je, že nedokáže být přísná a budit respekt. Nebo alespoň tak, jak by si sama představovala. Její vidina je, aby byla s dětmi kamarád, ale taky aby jí respektovaly jako učitele. Bohužel toto spojení do sebe podle ní moc nepasuje. S tím se ještě pere, ale snaží se s tím pracovat. Dále se v jejích začátcích také jednalo o problémy s rodiči, kteří moc nebrali její věk a že nemá dostatek zkušeností. Poté také nevěděla, jak se vyplňují různé formuláře.

Tomík

Tomík po položení této otázky ihned odpověděl, že v podstatě s žádnými překážkami se ve svých začátcích neseťkal. V zápětí pak ale ještě dodal, že možná s velkým množstvím byrokracie, která je spojená s učitelstvím.

Gabča

Největší překážkou pro Gabču bylo veškeré papírování. Už od prvního roku byla třídní učitelka, což bylo pro ni velmi složité a náročné. K třídnictví ještě dodala, že nedávno

slyšela jednu novou kolegyni, jak povídá, že: „*těch 500, ať si nechají*“, že třídní opravdu být nechce.

Deny

Překážkou jí bylo nedostatečné množství kvalitních učebnic, které by mohla použít pro výuku. Často musela vyhledávat text v několika učebnicích naráz. Učebnice byly staršího data vydání a musela často dohledávat aktuálnější informace.

Tab. č. 3 Shrnutí odpovědí na 2. otázku: *S jakými překážkami jste se setkával(a) v začátcích své učitelské kariéry?*

| | Drahuše | Luci | Tomík | Gabča | Deny |
|---|---------|------|-------|-------|------|
| žádné přesvědčování – snaha o inovaci výuky | * | | | | |
| nedokáže být přísná a budít respekt | | * | | | |
| problémy s rodiči žáků | | * | | | |
| vyplňování formulářů | | * | | | |
| žádné | | | * | | |
| byrokracie | | | * | | |
| papírování | | | | * | |
| nedostatečné učebnice | | | | | * |

I na tuto otázku oslovení respondenti odpověděli různě. Jak vyplývá z tabulky č. 3 je pro někoho překážkou nezvládnutí přísnosti a buzení respektu, pro někoho je to vyplňování různých formulářů čili papírování, komunikace s rodiči žáků. Ale i překážkou mohou být nedostatečné či zastaralé učebnice, které brání v rozvoji jak učitele, tak i žáků. Domníváme se, že právě nedostatek pomůcek neusnadňuje učitelům přípravu na vyučování. Tomík se ve své výpovědi na tuto otázku zmínil o velkém množství byrokracie související s neustálým nakládáním nových povinností na učitele čili výkazy, tabulky, plány, tedy přebujelá administrativa.

3. Jak Vám ostatní učitelé na začátku profesní dráhy pomáhali?

Drahuše

Žádnou pomoc ohledně výuky a kázně Drahuše údajně nepotřebovala. Bylo pro ni nejdůležitější ale vědět, jak se vyplňují dokumenty, a to si načetla z webových stránek.

Luci

Luci měla veliké štěstí na skvělé kolegy už od začátku své učitelské „kariéry“. Učitelé jí minulý rok na začátku školního roku pomáhali s přípravou tematických plánů, jak zapisovat správně do třídní knihy, půjčovali jí přípravy na hodinu, půjčovali jí pomůcky, nabízeli odborné konzultace při přípravě hodin a další. Mohla se na ně vždy obrátit, když potřebovala poradit či si nevěděla rady, jak vyřešit nějaký problém s dětmi. Byly pro ni velice přínosné informace, za které je všem za všechno vděčná. Nikdy by si nepomyslela, že je učitel povinen tolik papírovat hned se začátkem školního roku.

Tomík

Tomíkovi na začátku jeho profesní dráhy pomáhali ostatní učitelé odbornými radami z jejich dlouholeté praxe, co se týče rad týkající se komunikace se žáky, předcházení neklidu ve třídě, působení na žáky, také s vedením třídnic, třídních výkazů, hodnocením, ale rovněž mu dali typy na zajímavé hry pro obohacení vyučovacích hodin.

Gabča

Gabča jako jediná uvedla, že na začátku své profesní dráhy měla uvádějícího učitele, ke kterému mohla chodit s jakoukoliv prosbou. Vždy jí přišel pomoci. Společně připravovali podklady na všechny pedagogické rady, třídní schůzky, schůzky rodičů žáků s IVP. Byl jí nápomocný i při vypracovávání příprav do vyučovacích hodin.

Deny

Denča se ve svých začátcích snažila co nejvíce informací pochytit od ostatních učitelů, aniž by se jich doptávala. Pokud se jednalo o administrativu, s otázkami se obracela na vedoucí. Pokud měla nějaký konkrétní dotaz k výuce, nebála se zeptat ostatních kolegů. Vždy se jí dostalo odpovědi.

Odpovědí na tuto otázku nás zaskočila Drahuše, která údajně žádnou pomoc od nikoho nepotřebovala. Pokud něco nevěděla, například při vyplňování dokumentů, načetla si vše z webových stránek. Domníváme se, že my všichni jsme ti neschopní, kteří potřebují neustále s něčím pomáhat, zato Drahuše si se vším poradí vždy sama. Ptáme se: „Kde

je ta chyba?“ Ostatní respondenti využívali pomoci ostatních učitelů. Gabča měla přiděleného i svého uvádějícího učitele, což pro ni bylo zajisté velice přínosné a nápomocné. Všichni pomocníci pomáhali respondentům jak s administrativou, tedy s vyplňováním třídních knih, třídních výkazů. Nápomocní byli i při vypracovávání příprav do vyučovacích hodin, s přípravou tematických plánů, ale také svými radami při hodnocení žáků, při komunikaci jak se žáky, tak s jejich rodiči, radami jak předcházet a řešit neklid ve třídě. Zmínili se o tom, že v případě nějaké nejasnosti či dotazu se nebáli obrátit na výše zmíněné osoby.

4. Co Vám v začátcích nejvíce pomáhalo?

Drahuše

Nejvíc jí pomáhalo mít na vše, co se týkalo přípravy na vyučování, klid, ticho a aby jí do toho nikdo nemluvil.

Luci

Nejvíce jí pomáhali její nejbližší, jelikož jejich podpora a pochopení byla ta největší pomoc, co jí mohli dát. Měla skvělou třídu, její nadšení uměly děti ocenit. Jinak nedokázala přesně říci, co jí pomohlo. Kolikrát to byly informace ze školy, od kamarádek učitelek a hlavně její touha být učitelkou a jít si za tím snem.

Tomík

Pro Tomíka to byla kvalitní příprava hodin. Poté se vždy v hodinách cítil lépe. Rovněž se zmínil, že pomocníkem v jeho začátcích byla také praxe ve vězeňské službě a bojový výcvik.

Gabča

Gabče nejvíce pomohlo projít si všechny učebnice během letních prázdnin a vzít si k nim tematické plány daného předmětu. Dále jí vyhovovala domluva s panem ředitelem školy na jejím rozvrhu, kdy jí vyšel vstříc, a dohodli se na zkráceném úvazku.

Deny

V začátcích Deny nejvíce pomáhaly kladné reakce ostatních kolegů a žáků, tedy nějaká kladná odezva, kdy se mohla dozvědět, zda to dělá správně. Pomohla i jasně mířená rada, jak to nemá dělat a čemu konkrétně se má vyhnout.

Tab. č. 4. Shrnutí odpovědí na 4. otázku: Co Vám v začátcích nejvíce pomáhalo?

| | Drahuše | Luci | Tomík | Gabča | Deny |
|---|---------|------|-------|-------|------|
| klid, ticho | * | | | | |
| rodina | | * | | | |
| třída | | * | | | |
| informace | | * | | | |
| touha být učitelkou | | * | | | |
| kvalitní příprava hodin | | | * | | |
| praxe ve vězeňské službě a bojový výcvik. | | | * | | |
| učebnice + tématické plány | | | | * | |
| domluva s panem ředitelem | | | | * | |
| kladné reakce | | | | | * |
| mířená rada | | | | | * |

Co bylo pro naše respondenty nápomocné v jejich začátcích, uvedli ve svých výpovědích na čtvrtou otázku. Výpovědi jsou shrnuty v tabulce č. 4. Pro Tomíka to byla kvalitní příprava pro dobrý pocit v hodinách, ale rovněž praxe ve vězeňské službě a bojový výcvik pro suverénnost a nebojácnost. Pro Deny to byly kladné reakce, kladné odezvy a hlavně dobré mířené rady čemu se vyhybat při své práci jak od kolegů, tak i žáků. To Gabča se na své začátky připravovala během letních prázdnin, kdy si prošla všechny učebnice za pomoci tematických plánů daného předmětu, který měla začít učit, tak měla trochu náskok. Drahuši při přípravě na vyučování pomáhal klid, ticho a soustředěnost na práci. Luci v jejich začátcích pomáhali jak její nejbližší s pochopením a podporou, tak i pak pohodová třída, která dokázala její snahu, práci i nadšení ocenit.

5. Kdo Vám v začátcích nejvíce pomáhal a jak?

Drahuše

Na tuto otázku Drahuše stroze a jednoznačně odpověděla: „Nikdo“. Více se nechtěla rozpovídat.

Luci

Při odpovědi kdo Lucii pomáhal, uvedla, že se bude opakovat. Byla to její milující rodina, která ji v tomto směru vždy velice podporovala a podporuje. Další velký dík podle Lucie patří také jejím kolegyním, učitelkám ze základní školy i zástupkyni ředitele. Řada z nich patřila mezi její vzory a spoustu věcí se snažila převzít právě od nich. V začátcích jí také pomáhaly negativní vzpomínky ze základní školy, které byly pro ni snad ještě přínosnější než ty kladné. Čerpala i čerpá z nich ponaučení a díky nim se snaží se těmto chybám ve své praxi vyhýbat.

Tomík

I Tomíkovi v začátcích pomáhaly starší kolegyně, jež byly shovívavé, podle Tomíka, k hloupým otázkám. Dále mu pomáhala přítelkyně, která byla a je také učitelkou, ale s delší praxí.

Gabča

Největší pomoc Gabča dostávala od svojí rodiny, kdy první měsíce akceptovali, že nastoupila do nové práce, tudíž ji nezatěžovali domácími pracemi. Jako dalšího zmínila uvádějícího učitele, který ji byl k dispozici každý den v kabinetu. A v neposlední řadě, jak Gabča uvedla, byla její třída. Ve třídě byly moc fajn děti a tím pádem i ta práce byla pro Gabču o dost zábavnější.

Deny

Nejvíce jí v začátcích pomáhala její sestra, která pracovala ve stejném zařízení jako pedagog. Snažila se jí dát cílené rady týkající se jak chodu zařízení, administrativy, tak rady týkající se jak předcházení, tak i řešení nekázně žáků.

Tab. č. 5. Shrnutí odpovědí na 5. otázku : Kdo Vám v začátcích nejvíce pomáhal a jak?

| | Drahuše | Luci | Tomík | Gabča | Deny |
|---------------------------|---------|------|-------|-------|------|
| nikdo | * | | | | |
| milující rodina | | * | | * | |
| kolegyně | | * | * | | |
| zástupkyně ředitele | | * | | | |
| negativní vzpomínky ze ZŠ | | * | | | |
| partnerka | | | * | | |
| uvádějící učitel | | | | * | |
| třída s dětmi | | | | * | |
| sestra | | | | | * |

Jak ukazuje tabulka č. 5, v začátcích respondentům pomáhali lidé, kteří jim byli na blízku, a hlavně byli ochotni jim pomoci. Kromě Drahuše, která uvedla, že ji v začátcích a vlastně ani nadále nikdo nepomáhal, neboť žádnou pomoc nepotřebovala, se všichni ostatní čtyři respondenti zmínili, že jim v začátcích vždy někdo pomohl. Pro Deny to byla její sestra, která rovněž na škole, kde Deny začínala, pracovala již několik let jako učitelka. Sestra jí dávala cenné rady týkající se jak chodu školy, administrativy, tak žáků, personálu, nekázně. Gabča jako svého pomocníka uvedla uvádějícího učitele, který jí byl přidělen, byl jí po všech stránkách týkajících se školy, školního prostředí i žáků včetně jejich problémů nápomocný, tak i poslušnou třídu a v neposlední řadě svoji rodinu, která ji podporovala hlavně psychicky a nezatěžováním ničím jiným než povinnostmi její nové práce. Sejně jako Deny, tak i Tomík měl jako pomocníka rodinného příslušníka, tedy svou dlouholetou přítelkyni, která mu pomáhala jak v přípravách na hodiny, s administrativou, tak i s radami týkajících se řešením nekázně a podobně.

3.5.2 Rekapitulace výsledků šetření, diskuze

Rekapitulace výsledků šetření a diskuze je věnována především zodpovězení zásadní otázky šetření čili jak si začínající učitelé udržují kázeň na škole a kdo a jak jim pomáhá při řešení udržení kázně. Výraz „kázeň“ skýtá spoustu způsobů porozumění a uchopení. V této bakalářské práci šlo o názor učitelů začátečníků na kázeň, při čemž učitelé začátečníci jsou považováni za speciální skupinu díky své nezkušenosti nejenom v okruhu kázně. Povšechně se první rok práce učitele ve škole považuje dle Průchy (2002) za rozhodné a nejdůležitější období při jeho ztvárňování profesních dovedností,

ale rovněž i pro podmínky, ve kterých své povolání vykonává, ale i pro přizpůsobení se na nastávající úkoly.

V této kapitole vycházíme z poznatků hlavních dvou částí bakalářské práce, čili z části teoretické i praktické, přičemž oba celky jsou porovnávány a výsledky konfrontovány. Odpovědi respondentů získané při rozhovoru jsou dány do souvislostí s poznatky získaných z odborné literatury.

K tomu, aby se někdo stal učitelem, je třeba udělat hodně kroků. Tím prvním a nejdůležitějším krokem, kterým se vytváří kariéra učitele, je vůbec samotná vůle a přesvědčení stát se učitelem. Podle Průchy (2002) je pro rozhodnutí a přesvědčení důležitá a podstatná motivace. Motivace u našich respondentů je různá. Někteří jsou motivováni vnitřně a jejich práce, povolání je pro ně zároveň i posláním. Toto tvrdí ve své publikaci i Podlahová (2004, s. 36): *„učitelství je poslání, čili něco více než práce, povolání je činnost blahodárná a vznešená.“* Respondentka Luci měla takovou touhu stát se učitelkou a za svým snem si jít. Při rozhovoru uvedla, že byla motivována vzpomínkami na svou školní docházku, přístupy a chováním svých vyučujících.

Po splnění a absolvování všech zákonných předpokladů se stát učitelem, přichází další krok spojený se začátkem učitelské kariéry, tedy vstup do zaměstnání. Jakýkoli učitel začátečník nastupuje s jakýmsi přesvědčením a míněním, že na výkon profese učitele je perfektně připraven. V tuto chvíli se ocitne hned u prvního problému, kterým je šok z reality, který je podle Šimoníka (1995) podpořen přítomnými problémy, na které je nikdo nepřipravil. Takovým podstatným problémem je právě udržení kázně. Kázeň ve škole lze podle Bendla (2011) i podle Průchy (2009) popsat vědomím dodržováním školních pravidel stanovených jak učiteli, tak i ostatními zaměstnanci školy, tak i dodržováním školního řádu. K otázce kázně se oslovení respondenti vyjadřovali odlišně, někdo za nekázeň považoval vulgární slovní projev žáků, agresivitu žáků, jiný rušení při výuce například vykřikováním, napadáním spolužáků a podobně. Domníváme se, že kázeň ve třídě při vyučovací hodině je spjata výrazně s autoritou učitele. Podlahová (2004) uvádí, že autorita učitele je podmínkou úspěšnosti jeho snažení a práce, a učitel bez autority podle ní nic nenaučí. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že většina z nich, kromě zřejmě Tomíka, si autoritu musí budovat, a to hlavně v prostředí recipročního respektu jich, tedy učitelů a žáků. Tomík uvedl, že si kázeň ve třídě zřejmě zajišťuje díky své přirozené dobré autoritě. Průcha (2009) uvádí, že ve stádiu mladšího

školního věku autoritu učitele žáci přijímají automaticky, ovšem ve starším věkovém stádiu dle něho autorita a respekt výrazně klesá. Z toho důvodu nestačí vlastnit jen autoritu přirozenou, nýbrž je třeba si jí budovat, vybudovat a zejména udržet. I respondent Tomík se při rozhovoru zmínil, že se mu osvědčilo nastavit ihned od začátku ve třídě pevné a jasně dané hranice i tvrdá pravidla, čili uvedl jednu z možností, jak si autoritu budovat a udržovat. O postupech a nejběžnějších pravidlech jak budovat potřebnou autoritu se zmiňuje Podlahová (2004), uvádí například: pozorovat žáka a jeho aktivitu stále očima, ten pak musí předpokládat, že je sledován; vlastnit takovou autoritu, jež žákům zabrání na porušení kázně vůbec pomyslet; žákovi je třeba být takovým vzorem, aby tento vzor chtěl následovat a podobat se mu; vyvolávat (zkoušet) nečekaně; podporovat zdravé soutěžení mezi žáky; při vyrušování a nekázní žáky okřiknout, dát je jako výstražný příklad“. Učitelé začátečníci, kteří nejsou na začátku svého působení úspěšní při získávání autority, jež by jim byla nápomocná při udržení kázně, narážejí na různé formy nekázně. Bendl (2011) shrnuje formy nekázně do dvou skupin: nekázeň vůči žákům (spolužákům) a nekázeň vůči škole (učitelům). Do skupiny nekázně vůči škole (učitelům) zahrnuje neposlušnost příkazu učitele, vulgarita žáků, drzost až troufalost žáků, poškozování majetku a věcí, ale také šikana spolužáků či dokonce šikana učitelů. V šetření bylo z rozhovoru zjištěno, že učitelé začátečníci se většinou shodně střetávají s různými formami nekázně, zejména s neklidem ve třídě, nedodržováním jak školních, tak i společenských pravidel, špatnou pozorností žáků během vyučovací hodiny a podobně. Respondentka Drahuše uvedla, že s nekázní se setkala v podobě neznalosti slušného chování a pravidel mezi spolužáky; nepřipravenosti na výuku ať už pomůcek, tak i znalostí; vyrušování při výuce mluvením, ubližováním ostatním. Také se zmínila, že nemá ráda, když žáci ve třídě během výuky hází pomůcky. Z toho je zřejmé, že nekázeň má různé podoby i průběhy a jakýkoli učitel má na ni odlišný pohled. U někoho může projít jen napomenutím, u jiného již řešením kázeňským opatřením. Nestejné postupy a způsoby mezi učiteli se objevují i při řešení této nekázně. Styl či postup, kterým učitel zvolí prostředky a nástroje k udržení kázně, závisí hlavně na učitelově důvtipu. Tudíž podstatné je především si ve třídě nastavit zaručená pravidla chování a žákům ani učitelům nedovolit je porušovat. Mezi nejběžnější kázeňské prostředky podle Švadlenky (1924) patří slovo, příklad, dozor, zaměstnání, trest i odměna. Respondent Tomík například volí a používá

výraznou akustiku čili, jak sám Tomík uvádí velký řev, kterého se většina žáků ihned zalekne a s nekázní ihned přestane. Jako trest také volí práci či opisování nějakého textu týkající se vyučovaného předmětu nebo opisování určité části ze školního řádu. Dále volí zkoušení u tabule z dané látky, při které žák vyrušoval a nedával pozor, a také rovněž vypracování samostatné práce či prezentace na dané téma.

V šetření jsme se také dotazovali, kdo a jak učitelům začátečnickům na začátku jejich profesní dráhy pomáhal, čili poskytoval pomoc. Většinou všichni respondenti se shodli na tom, že jim pomáhali kolegové. Dále to byla rodina, rodinní příslušníci rovněž pracující ve školství, ale také uvádějící učitel, kterého uvedla pouze jedna respondentka. Podle Podlahové (2004) by měl být uvádějícím učitelem určen člověk, jenž dokáže začátečnickovi poskytnout oporu a zmenší jeho profesní nerozhodnost a nejistotu na minimum. Respondentka Gabča při rozhovoru zavzpomínala na spolupráci s uvádějícím učitelem, na to, jak mohla za ním přijít s jakoukoliv prosbou a vždy se jí pomoci dostalo. Pomoc od všech zmíněných většinou směřovala do oblasti pedagogické dokumentace, tedy vyplňování třídních knih, třídních výkazů, ale také pomoc s přípravou na výuku či různé náměty a tipy na hry pro obohacení vyučovací hodiny, ale i pomoc s předcházením a řešením nekázně. Podle uvedených výsledků šetření je možno konstatovat, že převládající část učitelů začátečnicků považuje pomoc všech uvedených za dobrou a kvalitní.

K šetření bylo z důvodu rozsahu práce osloveno pět respondentů, neboť nás zajímaly osobní zkušenosti i všechny okolnosti, které je možné zjistit pouze při hloubkovém rozhovoru.

Jsme ale přesvědčení, že pro stanovený cíl i účel práce je zcela dostatečný a doufáme, že informace uvedené v této bakalářské práci mohou být přínosné jak pro učitele začátečníky, tak i pro učitele s delší praxí.

Nakonec diskuze je ještě možno poznamenat, že role učitele začátečníka je značně náročná. V tomto mínění se shodují jak respondenti šetření, tak i autoři, zabývající se problematikou učitelů začátečnicků. Z toho tedy plyne, že z důvodu setrvání a úspěchu ve svém učitelské profesi i kariéře, potřebuje učitel začátečník neustále posilovat a podporovat.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem „Kázeň a začínající učitel“ se zabývá tématem kázně pohledem učitelů začátečníků. V globálním hledisku jsou učitelé začátečníci považováni za nováčky, v jejichž práci se nacházejí nedokonalosti a mezery, jež si většinou samotní začátečníci neuvědomují a nepřipouští (Šimoník, 1995). Učitelé začátečníci jsou ve sféře kázně zvláštní skupinou, jež je v záležitosti kázně velice neostřílená a nezkušená.

Přímo kázeň se dle Kalhouse a Obsta (2002) stává zásadním problémem zatěžujícím učitele a vyvolávajícím v učiteli pocity bezradnosti až dokonce bezmocnosti. Kázeň je tedy postrachem a strašákem nejenom učitelů začátečníků, ale dokonce i starších učitelů. Proto byla první část práce zaměřena na ujasnění pojmů souvisejících s popisovanou problematikou. Například pojem nekázeň, kázeň, školní kázeň. Současný názor na kázeň tvoří kázeň jakožto vědomé dodržování určených norem a pravidel (Bendl, 2005). Protože klíčovým tématem práce je kázeň a začínající učitel, bylo nutné také v teoretické části zmínit profesi učitele a hlavně vymezit pojem začínající učitel i uvádějící učitel.

Druhá část práce poskytuje čtenářům závěry našeho vlastního průzkumu. Ústřední pozornost je věnována šetření i analýze a interpretaci dat. V rámci šetření byla využita kvalitativní průzkumná metoda na základě polostrukturovaných rozhovorů s učiteli začátečníky. Rozhovory se uskutečňovaly podle dopředu připravených dotazů, odpovědi na ně byly formou poznámek zaznamenávány. Probíhaly mimo školní prostředí, většinou někde v přírodě, ať už v parku či někde v klidném zákoutí příjemné, venkovní kavárny.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak si začínající učitelé udržují kázeň na škole a kdo a jak jim při udržení kázně pomáhá.

Zjistili jsme, že respondenti si kázeň ve třídě udržují různými prostředky výchovy, jako například zkoušením žáků, autoritou, odvrácením pozornosti, domluvou, pohrůzkou, výraznou akustikou. Ty jsou jim nápomocné i jindy při vyučování. U většiny respondentů bylo rovněž zjištěno, že mají nastavená určitá pravidla, čili jistou hranici kázně, již nesmí žáci překročit.

Ze šetření dále vyplynulo, že učitelům začátečnickům při udržování kázně většinou pomáhají kolegové, ale i zástupkyně ředitele či uvádějící učitel.

Podle analýzy dat, díky rozhovorům, jsme v praktické části odpověděli na stanovenou průzkumnou otázku. I přesto, že je práce svým rozsahem nevelká, i tak otevírá další otázky k průzkumu. Práce se stala sondou. Domníváme se, že přínosem této práce je propojené téma učitele začátečníka a nekázně. Většina učitelů na počátku své profesní dráhy se s takovýmto problémem velice často potýká, a to hlavně v současném moderním období. Doufáme, že by tato bakalářská práce mohla být inspirací i dobrým návodem pro udržování kázně žáků pro učitele začátečníky, neboť jak se ukázalo, kázeň je důležitá a významná pro samotnou výuku. Kázeň je důležitá pro bezvadné fungování celého vyučování a učiteli usnadňuje práci. Přináší mu radost a určitě příjemnou pracovní atmosféru to, když je ve třídě klid, pořádek i řád.

Seznam použitých informačních zdrojů

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.

BENDL, Stanislav. *Nárys sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-668-0.

BENDL, Stanislav. *Ukážněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-624-4.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

DAŘÍNEK, Pavel a KUSÁK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998, Část B. ISBN 80-7067-789-9.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

GÖBELOVÁ, Taťána. *Authority in the teacher's work*. Ed. 1st. Ostrava: University of Ostrava, 2011. ISBN 978-80-7464-073-5.

GROMNICA, Rostislav. *Kapitoly z pedagogiky pro střední školy*. Ostrava: Montanex, 2010. ISBN 978-80-7225-326-5.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KALHOUS, Zdeněk a HORÁK, František. *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. Praha: Karolinum, 1996.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jan Amose Komenského drobnější spisy některé*. Praha: Beseda učitelská 1876.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.

ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo--: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-18-6.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: SPN, 1988. Pedagogické studie.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. Scientific papers of the University of Pardubice. ISBN 80-7194-205-7.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

PRIESS, Mirriam. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5394-2.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-00-5.
- STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5512-4.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVADLENKA, František. *Obecná didaktika pro ústavy učitelské*. Praha: B. Stýblo, 1912.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931702.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VALÍŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.

VALÍŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. ISBN 978-80-7395-507-6.

VALÍŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. *Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*

Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*