

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Mgr. Jana Houšková

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

STRATEGIES OF MANAGING MISBEHAVIOR AT  
SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

**Praha 2012**

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

## **Poděkování**

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

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

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

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

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

*V Praze dne 25.7. 2012*

.....  
*Jana Houšková*

## **ABSTRAKT**

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRACT**

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

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

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

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

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

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

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

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

# OBSAH

ÚVOD.....	8
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1. PROBLEMATICKÉ CHOVÁNÍ.....</b>	<b>9</b>
1.1 PORUCHY CHOVÁNÍ.....	9
1.2 PROBLEMATICKÉ CHOVÁNÍ.....	10
1.2.1 Příčiny problematického chování ve škole.....	11
<b>2. VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....</b>	<b>15</b>
2.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY DOSPÍVÁNÍ.....	15
2.2 POJETÍ „JÁ“.....	16
2.3 EMOCIONALITA U ADOLESCENTŮ.....	16
2.4 SOCIABILITA.....	16
2.5 MORÁLNÍ VÝVOJ.....	17
2.6 ÚLOHA ŠKOLY V ŽIVOTĚ DOSPÍVAJÍCÍHO JEDINCE.....	18
<b>3. ŠKOLA JAKO SÍŤ VZTAHŮ.....</b>	<b>19</b>
3.1 SKUPINOVÁ DYNAMIKA ŠKOLNÍ TŘÍDY V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	19
3.2 ROLE A OSOBNOST UČITELE.....	21
<b>4. PREVENCE PROBLEMATICKÉHO CHOVÁNÍ.....</b>	<b>24</b>
4.1. FORMY VEDENÍ TŘÍDY.....	24
4.1.1 Autoritářský (mocenský) styl.....	25
4.1.2 Autoritativní styl.....	25
4.1.3 Liberální styl.....	25
4.1.4 Demokratický styl.....	26
4.2 EFEKTIVNÍ VEDENÍ TŘÍDY.....	27
4.3 VOLBA VHODNÉ KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE.....	31
4.3.1 Formy komunikace.....	31
4.3.2 Další činitele komunikace.....	33
4.4 ODMĚNA JAKO PREVENCE PROBLEMATICKÉHO CHOVÁNÍ.....	34
4.5 PREVENCE NA ÚROVNI CELÉ ŠKOLY.....	35
<b>5. STRATEGIE ZVLÁDNUTÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....</b>	<b>37</b>
5.1 VČASNÁ DETEKCE PORUŠENÍ PRAVIDEL.....	37
5.2 ODSUPŇOVANÝ SYSTÉM UPOZORNĚNÍ, NÁSLEDKŮ, ODMĚN ČI VYJEDNÁVÁNÍ.....	37
5.3 NEVERBÁLNÍ ZVLÁDNUTÍ PROBLEMATICKÉHO CHOVÁNÍ.....	38
5.4 VERBÁLNÍ ZVLÁDNUTÍ PROBLEMATICKÉHO CHOVÁNÍ.....	38
5.4 ŽÁKOVSKÁ SAMOSPRÁVA.....	40
5.5 INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP K PRAVIDELNĚ PROBLÉMOVÝM ŽÁKŮM.....	41
5.6 NÁSLEDKY PORUŠENÍ PRAVIDEL.....	42
5.6.1 Trest.....	43
<b>6. VYMEZENÍ POJMU ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>45</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>46</b>
<b>1. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....</b>	<b>46</b>
<b>2. METODY.....</b>	<b>46</b>
2.1 VÝBĚR METOD.....	46
2.2 PRACOVNÍ POSTUP.....	47
2.3 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT.....	48
<b>3. VÝZKUMNÝ SOUBOR.....</b>	<b>49</b>
<b>4. VÝSLEDKY.....</b>	<b>52</b>
4.1 KAZUISTIKY.....	52

4.1.1 Kazuistika č. 1.....	52
4.1.2 Kazuistika č. 2.....	57
4.1.3 Kazuistika č. 3.....	60
4.1.4 Kazuistika č. 4.....	64
4.1.5 Kazuistika č. 5.....	68
4.1.6 Kazuistika č. 6.....	70
4.1.7 Kazuistika č. 7.....	74
4.1.8 Kazuistika č. 8.....	78
4.1.9 Kazuistika č. 9.....	81
4.1.10 Kazuistika č. 10.....	83
4.2 VÝSLEDKY POZOROVÁNÍ, ROZHOVORŮ A DOTAZNÍKŮ .....	87
4.2.1 Projevy problematického chování na současných středních odborných školách.....	87
4.2.2 Vymezení problematického chování studentem a učitelem.....	88
4.2.3 Příčiny problematického chování.....	88
4.2.4 Strategie zvládnání problematického chování.....	90
<b>5. DISKUZE .....</b>	<b>101</b>
<b>6. ZÁVĚR .....</b>	<b>108</b>
<b>7. LITERATURA.....</b>	<b>111</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 1 PRŮBĚH POZOROVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH KAZUISTIK.....</b>	<b>116</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 2 DOTAZNÍK PRO STUDENTY – PODROBNÉ ODPOVĚDI.....</b>	<b>128</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 3 ROZHOVOR S UČITELI – PODROBNÉ ODPOVĚDI.....</b>	<b>137</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 4 ROZHOVOR S UČITELI – PODKLADOVÉ OTÁZKY .....</b>	<b>140</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 5 DOTAZNÍK PRO STUDENTY .....</b>	<b>142</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 6 VIDEONAHRAVKY POZOROVANÝCH HODIN.....</b>	<b>144</b>

# ÚVOD

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

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

Cílem praktické části diplomové práce bylo definovat současné nejčastější projevy problematického chování, zjistit, jak jej vymezují učitelé a jak studenti, a najít nejvhodnější strategie jeho zvládnutí. Zkoumala jsem, jaké je nastavení pravidel a jejich dodržování ze strany učitele a jaká je míra odpovědnosti, autonomie kladená na žáka. Ve smyslu zvládnutí problémového chování jsem sledovala, zda existuje spolupráce učitele s ostatními kolegy či vytvoření koalice - učitel - žák – rodič – výchovný poradce, psycholog.

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

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



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Problematické chování

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

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

Otázka disciplíny v chování studentů převládá na prvním místě mezi problémy současných škol. Ovšem je třeba zdůraznit výrazný posun v obsahu problematického chování 21. století, zatímco učitelé z 50. let byli nuceni řešit „žvýkačky“ a „nepořádek ve třídě“, dnes převládá „násilí ve škole“ a „užívání drog“ (Sternberg, 2002).

### 1.1 Poruchy chování

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

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

Neexistuje studie, která by porovnávala výskyt poruch chování a chování problematického, ale domnívám se, že rušivé chování je ve školním prostředí připisováno častěji problematickému nebo neukázněnému projevu než poruchám chování. Vyjdeme – li

z **mezinárodní klasifikace nemocí dle WHO** (Světová zdravotnická organizace) (1992 in Pavlovská & kol., 2000), zdůrazním především následující diagnostické skupiny:

- 1) F90.0 Porucha aktivity a pozornosti
- 2) F91 Poruchy chování (Nesocializovaná porucha chování, Socializovaná porucha chování)
- 3) F92 Smíšené poruchy chování a emocí
- 4) F93 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství

Vágnerová (2003) charakterizuje jedince s poruchou chování takto:

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

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

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

## 1.2 Problematické chování

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

Lazarová (1998) problémové chování vidí v **neklidu, nepozornosti, nepořádnosti, agresivitě**, zatímco Petr Ondráček (1999) jej vystihuje již přímo třemi nejčastěji jmenovanými problémy: **vyrušováním, neposlušností, odmítáním spolupráce**. Cangelosi (1994) rozlišuje mezi **nespolupracujícím chováním rušivým**, které jiným žákům brání v jejich snaze věnovat se žádoucí činnosti nebo je k nespolutracujícimu chování podněcuje, a **nespolupracujícím chování nerušivým**, kterým student zasahuje pouze do svého učení a nese sám za své rozhodnutí důsledky.

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

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

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

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

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

### 1.2.1 Příčiny problematického chování ve škole

Pro volbu vhodné strategie zvládnání problematického chování je často důležité, aby učitel rozeznal motivaci - příčinu takového chování.

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

Dle Boženy Rotterové (1973) je možno rozlišit faktory podílející se na vzniku nekázně studentů do dvou skupin: **1) činitele individuálně psychologické povahy** a **2) činitele sociologické povahy**, přičemž do první skupiny patří vrozené a získané psychosomatické vlastnosti osobnosti, úroveň nadání, zdravotní stav, intelektuální, citová a sociální zralost, nedostatečná motivace. Druhá složka zahrnuje širokou škálu prostředí - od rodinného

(nedostatečná výchova, rodiče na děti nemají čas) po větší skupiny (vrstevnické, školské), spadá sem i vliv médií.

### 1) Činitelé individuálně psychologické povahy

Při zkoumání problematického chování či kázně se zaměřujeme na chování jedince. Tedy na něco, co se sice projevuje navenek, ovšem řadu podnětů není možné vyjádřit pouze rovnicí akce a reakce, ale je nutno k ní přičíst řadu skrytých, vnitřně prožívaných podnětů a vliv kolektivu. Obecně se při objasňování lidského chování můžeme opřít o základní psychologické směry:

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

V rámci **behaviorálního směru** Watson tvrdil, že jediným předmětem psychologie by mělo být pozorovatelné chování. V současné době se nebehavioristé přiklání spíše k názoru, že reakce (chování) je funkcí podnětu a organismu – osobnosti (Bendl, 2004).

**Kognitivní přístup** zdůrazňuje **schopnost** člověka **usuzovat**, rozhodovat se, plánovat na základě dříve získaných informací (neboli poznávacích konstruktů) (Bendl, 2004).

**Psychoanalytický přístup** vidí hlavní hybnou sílu našeho jednání v nevědomých motivech, pudech, zejména pak v **pu**du sexuálním a sebezáchovy, a dále v našich nevyřešených konfliktech – tady v vytěsněných emocích a motivech. Přirozenou reakcí studenta může být některý z **tzv. obranných mechanismů** ega, které se rozvíjejí v případě, když není osobnost schopna nastolit příslušnou rovnováhu mezi id, ego a superego (Bendl, 2004). Z dílny psychoanalytika Dollarda pochází vysvětlení konfliktního chování - výskytu agresivního chování předchází prožitek **frustrace**. Frustrovaný člověk nakonec zvolí takovou reakci, která ho nejúspěšněji zbavovala frustrace v minulosti (Atkinson & kol., 2003). Problematické chování může u žáka také způsobovat nízká **frustrační tolerance**. Tedy stav blokování intenzivně prožívaných potřeb a cílů, které se může projevit jako agresivní chování, asociální chování, odmítání apod. (Gajdošová & Herényiová, 2006).

**Fenomenologický přístup a humanistická psychologie** poukazuje na to, že na lidské chování, jednání může mít vliv sebevědomí jedince. Rogers byl přesvědčen, že každý jedinec je ve své podstatě dobrý. Nepříznivé až patologické formy jsou výsledkem působení zevnějšku, tzv. fasády – nánosů. Vznikají například, pokud si dítě osvojuje nevhodné techniky

vyrovnávání se s obtížnými životními situacemi (nevhodné názory, postoje, způsoby chování) (Bendl, 2004).

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

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

## 2) Činitelé sociologické povahy

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

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

Vlivný je i **ekonomický kontext**: *„Zvyšování ekonomické a sociální úrovně působí v mysli mladých lidí zmatek a vyvolává u nich i u jejich rodin stále větší pochybnosti o efektivitě vzdělávání a potřebnosti vědění, které už není přímou devízou pro profesní život“*

(Auger & Boucharlat, 2005, s. 15). V současnosti může také nejistá vidina práce zatěžovat rodinnou atmosféru.

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

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

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

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

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

## 2. Vývojové charakteristiky období dospívání

Pro pochopení a zvládnutí problematického chování je také důležitá dobrá znalost základních charakteristik psychosomatického vývoje dospívajících studentů.

### 2.1 Základní charakteristiky dospívání

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

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

Adolescence je období mezi dětstvím a dospělostí. Samotný termín pochází z latinského *adolescere* – tedy dorůstat, dospívat. Počátek dospívání spadá do období zrychlených vývojových tělesných změn. Nové tělesné reakce (erekce, ejakulace, mutace, menstruace, červenaní apod.), emoce, agresivní pocity, vyvolávají to, že se dospívající straní svého okolí, je nesmělý, stydí se, odmítá komunikovat (Auger & Boucharlat, 2005). V rámci této diplomové práce budu blíže charakterizovat pouze pozdní adolescenci.

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

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

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

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

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

## 2.2 Pojetí „Já“

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

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

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

## 2.3 Emocionalita u adolescentů

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

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

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

## 2.4 Sociabilita

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



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

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

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

## 2.5 Morální vývoj

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

- 1. stadiem heteronomní morálky** (pravidla jsou chápána jako neměnná, daná zvenčí a trest odpovídá míře provinění bez ohledu na okolnosti);
- 2. stadiem autonomní morálky** (kolem 11 let), pravidla jsou chápána jako účelové zvyky, je možné je měnit. Výše trestu je dávana do souvislosti s okolnostmi provinění.

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

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

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

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

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

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

## 2.6 Úloha školy v životě dospívajícího jedince

Dospívající už není ochoten akceptovat názory učitelů zcela automaticky, je k požadavkům učitele i školním normám stále kritičtější (Vágnerová, 2005). Starší studenti mají tendenci s kantory polemizovat a v „*krajním případě negativisticky odmítat veškeré jejich požadavky*“ (Vágnerová, 2005, s. 365). Negativismus je možné vnímat jako běžný způsob obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším způsobem. Cílem takového jednání je vyprovokovat učitele, aby se přestal ovládat, zareagoval afektivně, čímž by se snížila jeho sociální prestiž a jednoznačně prezentovaná nadřazenost (Vágnerová, 2005). Společně s jejich tendencí provokovat učitele např. různými neverbálními projevy je toto chování učiteli interpretováno jako projev drzosti. Pro učitele je důležité vědět, že „*adolescenti si často nepřisuzují velkou školní aktivitu, také příliš pozitivně nehodnotí vlastní schopnost spolupracovat*“ (Macek, 2004).

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

### 3. Škola jako síť vztahů

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

Výchova a vzdělání ve škole jsou sociální povahy. Učitel a žáci jsou jeho nejdůležitějšími činiteli (Bůžek, 2002). To znamená, že zažívání neúspěchu při výuce s problémovými studenty je oboustranné a není záležitostí pouze učitele. Učitel je frustrován, že se nedaří žáka motivovat apod., a student může mít v mnoha případech sebereflexi, že se mu také nedaří a pravděpodobně vnímá učitelovy negativní emoce. Efektivita výchovně vzdělávací práce závisí na kvalitě vztahu mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem (Ondráček, 1999).

#### 3.1 Skupinová dynamika školní třídy v období dospívání

Třída je skupina jedinců podobného věku, kteří se navzájem ovlivňují, jsou ve vzájemném vztahu, jsou v pravidelném kontaktu a mají společný cíl – vzdělávat se. Školní kolektiv je klasifikován jako tzv. **malá sociální skupina**, tedy jako seskupení lidí, kteří „*jsou navzájem v přímé nezprostředkované interakci a komunikaci, mají blízké nebo shodné cíle či hodnoty*“ a „*jsou vřazeni do relativně stabilního systému pozic a rolí (skupinové struktury), respektují normy skupinového života*“ (Řezáč, 1998, s. 160) a také jako tzv. **formální skupina**, vytvořená za nějakým účelem, často je stanovena administrativní cestou a členové musí splnit určitá kritéria pro přijetí. Pro dospívajícího může a nemusí být školní kolektiv **skupinou referenční** neboli **vztažnou**, tedy takovou, jejímž členem jedinec není, ale chtěl by být, případně se s vybranou skupinou srovnává a snaží se chovat jako její členové (Hermonchová, 2006; Lovaš, 2008; Nakonečný, 1999; Řezáč, 1998).

Každá skupina, tedy i třída, má určitou vlastní strukturu (velikost, uvnitř třídy existují malé skupinky), stupeň soudružnosti a hodnoty. Třídní skupina je místem, kde dochází k **uspokojování řady individuálních potřeb** žáka (potřeba úspěchu, výkonu, uznání, sociálních interakcí apod.), dále ze zde realizují **cíle skupinové** (dány institucionálně) i **individuální**. Čím bližší je cíl skupinový cíli individuálnímu, tím je pro člena skupiny přitažlivější (Gillernová, 1998).

Pojem **skupinové dynamiky** byl zaveden Kurtem Lewinem, který se svými spolupracovníky zkoumal zejména organizaci skupinového života ve vztahu k výkonnosti

skupiny, problematiku vůdcovství a struktury skupin a otázky skupinových konfliktů. Charakterizoval ji jako dynamiku silového pole, v němž se střetávají tendence ke změně s odporem ke změně a vytváří určitou, relativně rovnovážnou konstelaci. Skupinová dynamika je označována jako souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoliv skupiny (Kožnar, 1992).

**Dynamika skupiny** se dle Hrabala (1992) projevuje v těchto typech interakce: **v soutěži a spolupráci a ve stylu regulace a řízení skupiny.**

Při výuce je v této skupině přítomen jeden dospělý – vyučující, který se ocitá sám před skupinou žáků, do níž nepatří. Vedení třídy z pozice učitele představuje již z hlediska rozdílnosti věku určitou asymetrickou situaci (Auger & Boucharlat, 2005). Žák se ve třídě musí vymezit nejen ve vztahu k učiteli, ale i ve vztahu ke spolužákům. Dospívající mají tendenci podléhat fenoménu **skupinové konformity**, členství ve skupině je ohroženo, pokud se její členové nechovají v souladu s třídními pravidly (Krejčová, 2011). Skupinové normy napomáhají na jednu stranu dosahovat individuálně nedosažitelných cílů, na druhou stranu na jednotlivce vyvíjejí „**skupinový tlak**“ a omezují ho (Hrabal, 1992). Tento fakt může být nápomocný učiteli při sestavování norem chování.

Základem příjemné atmosféry – **klimatu ve školní třídě** je připravit podmínky k tomu, aby se žáci i učitelé mohli ve třídě cítit dobře a lépe se jim pracovalo. Klima ve třídě se projevuje např. soudružností třídy, vzájemnou tolerancí a přizpůsobivostí (Gillernová, 1998). Součástí fungování dobré skupinové dynamiky by mělo být seznámení na začátku školního roku. Učitel v těchto chvílích může poznat žáky a pomoci jim vytvořit soudržnou skupinu, studenti si mohou zase mezi sebou snáze najít kamarády. K seznámení třídy existuje řada technik (vzájemné interview ve dvojicích, po kterém žáci jeden druhého představí třídě apod.) (Auger & Boucharlat, 2005).

### **Role a pozice studentů ve třídě**

Nakonečný (1970) definuje roli jako schéma potřeb a cílů, názorů, citů, postojů, hodnot a činností, které by podle očekávání členů skupiny měly charakterizovat typického představitele určité skupinové, společenské pozice. Od každého člena příslušné skupiny se očekává určitý způsob chování. Jeho dodržování je psychologicky odměňováno, naopak vybočení z role je určitým způsobem sankcionováno. K diferenciaci rolí ve skupině dochází

v situacích vzájemných akcí a interakcí a různé role ve skupině jsou navzájem závislé, nemohou existovat bez vztahu k ostatním.

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

Nejznámější a běžně používaný popis základních rolí ve skupině je rozpracován mimo jiné Morenovskou sociometrií. Je v ní určována a vymezována:

- **role vůdce** (neformálního vůdce) – jde o roli, která je sociometricky charakterizována zejména z hlediska mocenské pozice a s ní související prestiže. Podle Nakonečného (1970) jde o osobu, která skupinu nejvíce ovlivňuje, přičemž si to sama nemusí plně uvědomovat;
- **role hvězdy** – která je ve své podstatě rolí „vůdce“ z hlediska oblíbenosti a sociální přitažlivosti. Oblíbenějšími se stávají spíše ti, kteří se zaměřují více na budování vztahů ve skupině, nežli ti, kteří jsou zaměřeni především úkolově a výkonově;
- **role černé ovce** (též obětní beránek) – člen skupiny, který je pro ostatní nepřítel, lhostejný a nesympatický. Pokud není možné **při vzniku konfliktu a následné frustrace** nepřátelské postoje adresovat přímo vůči osobě, které náleží (učiteli), mohou se obrátit vůči někomu jinému, ať už jinému učiteli nebo někomu za žáků ve třídě, tedy vůči tzv. **obětnímu beránkovi**. Dotyčný se obvykle odlišuje od ostatních a nepodřizuje se zavedeným pravidlům třídy;
- **role klauna** – tuto roli hraje některý žák proto, aby na sebe přitáhl pozornost ostatních. Pokud je takový třídní „bavič“ třídou sledován a uznáván, „*můžeme se domnívat, že se tímto způsobem rovněž nepřímou projevuje nepřátelský postoj třídy vůči učitelům*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 35). Oproti tomu **rebel** volí jinou taktiku než klaun – dobývá si uznání spolužáků tím, že se chová vůči učitelům tak, jak by si většina žáků nikdy nedovolila, ačkoli takové chování v duchu oceňují. Podle míry třídní frustrace takové chování třída buď přijme a podpoří, nebo odmítne.

**Pozice** označuje místo člena skupiny z hlediska jejich váhy a významu ve skupině, tedy dle vlivu a oblíbenosti (Hrabal, 1992).

### 3.2 Role a osobnost učitele

Profese učitele vytváří náročné a psychologicky různorodé požadavky. Očekává se od něj, že bude žáky jednak 1) vzdělávat, tedy zprostředkovávat vědomosti, způsoby myšlení

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

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

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

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

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

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

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

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

Učitelé za důležité považují **přijetí**, tedy způsob, jakým vejde učitel do třídy a dá studentům najevo tím, že je pozdraví, naslouchá a přijímá, že je jim k dispozici. Žáci nejsou schopni vrhnout se po zazvonění ihned do učení, zvláště pokud předchází hodinu nebo přestávku zažili něco, o čem stále přemýšlejí. Učitelé také uváděli, že žáci ocení, pokud vůči nim učitelé projevují **osobní autentický vztah**, že jsou schopni jim říct, že jsou unaveni apod. (Auger & Boucharlat, 2005).

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

Nezanedbatelný je **pozitivní přístup** ke studentům, dávat jim najevo, že učitel má svou práci rád. Přistupovat pozitivně právě k „problémovým“ žákům, kteří odmítají spolupracovat, může být pro učitele velmi náročné, ovšem vsadit na důvěru v daného žáka se vyplatí. Učitel by neměl reakce studentů ihned odmítat, ale reagovat nejprve souhlasně, dát najevo, že slyšel sdělení i pochopil význam, které dané téma pro žáka má, k tomu přidat nějaké své hodnocení, kritiku. Postoje a hodnoty studentů, které podstatnou měrou ovlivňují jejich chování, jsou obrazem dnešní doby a nedají se příliš změnit (Ondráček, 1999).

Z výzkumu Paulíka (1998) vyplývá, že špatné chování žáků stojí v nejčastěji uváděných vlivech obtěžujících učitele různých českých škol na devátém místě a špatné postoje žáků k práci na sedmém místě. Problematické chování studentů patří k problémovým okruhům, které mohou být pro učitele zdrojem emočního vyprahnutí (Dan, 1998).

## 4. Prevence problematického chování

V následujících kapitolách věnuji pozornost hlavním proměnným, které v souvislosti s prevencí problematického chování hrají důležitou roli. Jsou jimi **vedení třídy, stanovování pravidel, vztah učitele a žáka, autorita učitele a způsoby komunikace, pojetí výuky**. Budu zde hovořit o základních **strategiích, kterými se problematickému chování předchází**.

Kázeň se dle Pettyho (1996) vytváří po splnění základních tří pilířů výuky – efektivní hodiny založené na dobře koncipovaném učebním plánu, dobrých organizačních schopností, dobrých vztahů učitel – žák. Pokud nejsou tyto podmínky splněny, je téměř nemožné kázně dosáhnout.

### 4.1. Formy vedení třídy

Vedení třídy je soubor technik a dovedností, kterými učitel efektivně kontroluje studenty, vytváří pozitivní učební prostředí pro všechny, a tak maximalizuje výsledky učení studentů (Sternberg, 2002).

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

1. **kladný edukační vztah;**
2. **záporný vztah;**
3. **edukační požadavky** („*Vyžaduje vlastní názor žáků. Požaduje domácí úkoly, referáty apod., vymýšlí neustále něco nového...*“);
4. **volnost v edukačním vedení.**

**Za nejlépe hodnocenou formu interakce učitelů a žáků je považován kladný edukační vztah** („*Je trpělivý, vyjadřuje porozumění každému žákovi, má pochopení, věří ve zlepšení.*“) a **silné edukační řízení**: „*Dokáže si zjednat pořádek a navodit příjemné pracovní prostředí. Přísně hodnotí každý výkon, ale podle známých pravidel.*“ (Gillernová, 2009, s. 211).

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

Výše zmíněný model Gillernové koresponduje s klasickými styly výchovy - **liberální, autoritativní, demokratický** (Lewin & kol., 1939 in Čáp, 2001).



### 4.1.1 Autoritářský (mocenský) styl

**Projevy záporné komponenty vztahu mezi učitelem a žákem** z výzkumu Gillernové (2009, s. 188) charakterizují autoritářský způsob vedení: „*Z jeho hodin mám strach, protože dává poznámky, ukládá tresty. Křičí na žáky. Je nevyzpytatelný. Z jeho hodin mám strach, protože je nepříjemná atmosféra. Často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně. Občas používá nadávky či vulgární slova.*“

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

### 4.1.2 Autoritativní styl

Výraz autorita je odvozena z latinského slova *auctor*, což znamená *autor*. Mít autoritu znamená mimo jiné pracovat na sobě (budovat vlastní osobnost, autoritu), naklonit si druhé bez donucování nebo nátlaku, umožnit ostatním, aby na sobě také mohli pracovat a pomáhat jim v jejich zdokonalování. Dle některých autorů je autorita vytvářena ve smyslu mocenském, založeném na nerovnosti, vztahu nadřazenosti a podřazenosti (Cangelosi, 1994):

- Pozicí dospělého – ovšem v dnešní době pro dospívajícího není dospělý považován vždy za autoritu, hodnoty, které prosazuje, se mladí lidé často snaží popírat;
- Pozicí profesionální – učitel má za sebou pozadí školní instituci, které je součástí a která ho podporuje.

Kopřiva a kolektiv (2008, s. 259, 19) rozlišují dvojí vnímání pojmu *autorita*:

1. Autorita ve smyslu moci, kde jde spíše než o pravidla „*o velké množství příkazů, zákazů a povinností, určují je ti, kteří mají moc.*“ – charakterizuje autoritářský styl.
2. Autorita ve smyslu vlivu (autoritativní styl): „*Někdo na nás má vliv, protože se k nám chová respektujícím způsobem a vážíme si ho proto, jaký je.*“

Dospívající stále vnímají učitele ve větší míře spíše jako nadřízené než jako možné partnery pro dialog. Adolescentům schází skutečný respekt k jejich názorům a projeveným potřebám. „*Přitom studenti neupírají svým učitelům dobré úmysly – jejich snahu předat, co sami považují za důležité a potřebné, jejich přesvědčení, že to se studenty myslí dobře*“ (Macek, 2004, s. 59).

### 4.1.3 Liberální styl

Liberální styl je charakterizován jako „*vše dovolující*“ (Kopřiva & kol., 2008, s. 259), pokud vysloví vychovatel požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění.

Pravidla jsou nejasná a není ani jasné, kdo je určuje, navíc nejsou závazná (Kopřiva & kol., 2008). Gillernová (2009) jej charakterizuje komponentou **volnost v edukačním vedení** („*Nevší má si, když při vyučování někdo vyrušuje. Známkuje někdy přísně a jindy mírně, v jeho vyučovacích hodinách je nuda, nebo jsou chaotické...*“).

#### 4.1.4 Demokratický styl

Výchova se chápe jako vzájemné působení vychovatelů a vychovávaných a vzájemně sestavovaných pravidel: „*Dává prostor pro vyjádření názoru dítěte i pro jeho návrhy řešení a vyjadřuje důvěru, že dítě udělá to nejlepší, co může, vzhledem ke svému věku a zkušenostem*“ (Kopřiva & kol., 2008, s. 13). Pravidla fungují v demokraciích nejlépe, pokud se ti, co se jimi mají řídit, podílejí na jejich vzniku, rozvíjí tak smysl pro zodpovědnost. Učitelé a žáci by se měli respektovat vzájemně. Žáci respektují učitele pro jeho schopnosti, osobní kvality, znalosti a profesionalitu, učitel ctí individualitu každého žáka a váží si jeho studijního úsilí (Petty, 1996). Používáním slůvek „*prosím*“ a „*děkuji*“ projevujeme studentům úctu (Bendl, 2004).

Proti manipulativní koncepci výchovy, kdy dítě bylo chápáno jako objekt výchovy, materiál (Čáp, 1993), se prosazuje „*humanistický přístup k dítěti*“. Trendem Vzdělávání zaměřeného na člověka (PCE - Person centered education), založeného na pojetí Carla Rogerse, je upozadit verbální intelektualismus a encyklopedismus pro rozvoj vlastních zájmů, požadavků a potřeb žáků. Její stoupenci se ztotožňují s tím, že rodina postupně pozbývá své schopnosti saturovat děti emocionálně a sociálně. Musí tedy nastoupit škola, aby se pokusila tyto nedostatky odstranit (Gajdošová & Herényiová, 2006).

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

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

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

- Potlačit „totalitní“ moc učitele (přenechávat těžiště hodnocení na žáka samotného).

- Dosahovat nezávislosti a samostatnosti žáků ve výuce.
- Naučit žáka řídit se vlastní motivací.
- Učinit konec nadvládě jedné složky osobnosti.
- Odstranit stres z vyučovacích hodin.
- Snížit důraz na dosahování výkonu (osvobodit žáky od „týrání“ za chybu) ve prospěch zajímavosti vyučovacího procesu a prožívání žáků.

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

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

## 4.2 Efektivní vedení třídy

Domnívám se, že pro potřeby dnešního školství je nejvhodnější kombinace demokratického stylu a autoritativního, kterou je možné obohacovat o strategie vedení humanistického. Mezi nejčastěji v odborné literatuře uváděné principy efektivního vedení třídy patří:

### 1. Nastavení vzájemných pravidel

Pedagogičtí psychologové (Emmer, Evertson, Sanford, Clements & Worsham, 1997; Evertson, 1988, 1989; Evertson, Emmer, Sanford, Clements & Worsham, 1997 in Sternberg, 2002) z texaské univerzity v Austinu podnikli řadu studií, ve kterých pozorovali mnoho tříd a zjistili, že nejúspěšnější byli ti učitelé, kteří věnovali první hodiny při zahajování školní výuky na začátku roku stanovování a vysvětlování pravidel na celý rok. Nejčastější příčinu problematického chování připisovali tomu, že pravidla nebyla studenty pochopena. Dále se učitelé výše uváděného výzkumu věnovali aktivitám, které zvládali všichni studenti, a dávali studentům pravidelnou „zpětnou vazbu“ na jejich práci v hodině.

Učitel má právo na poslušnost žáků v otázkách práce a chování při hodinách. Má právo na ticho, když hovoří. Učitel by měl dát najevo svou sebejistotu, snažit se dát najevo, že je pánem situace (Petty, 1996). Učitel by měl za sebe stanovit, co si v hodinách nepřeje, stanovit podmínky psaní domácích úkolů, testů, známkování apod., jak bude postupovat v případě porušování pravidel, ovšem měl by podobnou šanci poskytnout i studentům.

Studenti mohou pak být více motivováni tím, že nejen oni jsou k něčemu zavazováni, ale stejně tak i učitelé. Učitel by měl tato pravidla sepsat, poslat po třídě, případně je studentům rozdat a probrat je s nimi. „*Na začátku školního roku stanovím hranice, limity, žákům to poskytuje pocit jistoty*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 53). Žák by měl mít jistotu, že ve třídě není možné dělat cokoli a že učitel má pod kontrolou to, co se ve třídě děje (Auger & Boucharlat, 2005).

Tím, že mají studenti možnost vyjadřovat se k výuce, pravidlům školy, se posiluje smysl pro odpovědnost. S termínem stanovování pravidel se evokují pojmy dodržování povinnosti, rozvoj schopnosti seberegulace, schopnost sociálního citění, vcítění apod. Můžeme studentům vysvětlit, že dodržování pravidel, tedy zásad slušného chování a morálních principů je nutné pro každého, kdo se rozhodl žít ve společnosti. Pravidla zde neexistují proto, aby se jim druzí podřizovali, ale aby umožnila žít lidem společně.

Existují faktory, s kterými musíme při plánování výuky a zaváděním pravidel počítat. Především by učitel měl přihlížet k vývojovým specifikům, tedy věku studentů i socioekonomickému statusu.

Pokud se budeme zabývat stanovováním pravidel ve škole, můžeme se právně opřít o psaný dokument, který stanovuje zcela základní pravidla chování žáků ve škole – o školní řád. Pravidla jednoho učitele by neměla být extrémně rozdílná od pravidel jiných učitelů dané školy (Emmer & kol., 1997).

Většina vzdělávacích institucí uplatňuje pojetí stanovení norem pouze tak, že jsou žáci seznámeni se školním řádem a požadavky učitelů. Že může fungovat i varianta dohody mezi žáky a učiteli, dokazuje existence různých dodatečných dohod vzniklých v jednotlivých třídách mezi třídním učitelem a jeho žáky, „Školní smlouvy či Školské a Pedagogické desatero“. Na některých francouzských školách upravený školní řád podepisují nejen žáci, ale také rodiče viz Tab. č. 1 (Auger & Boucharlat, 2005, s. 73).

**Tabulka 1: Příklad smlouvy mezi učiteli a žáky**

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

## 2. Dobré plánování

Existuje řada způsobů, jak učitelé, zvláště ti, kteří ve škole začínají, mohou získat větší jistotu ve svých prvních krocích pedagogického působení. a předcházet tak vzniku nežádoucího chování. Především se doporučuje vytvořit si plán na první dny výuky na počátku školního roku. Dle Sternberga (2002) je důležité mít realistická očekávání a být připraven na první neúspěchy.

## 3. Čas na učení

Cílem učitele by mělo být naučit studenty vést sami sebe a naučit je efektivně se učit, vést je k zodpovědnosti za své učební výsledky, vést je k sebereflexi a vnitřní motivaci (Sternberg, 2002). Učitel by měl během hodiny vytvořit čas, který studenti stráví efektivním učením. Studie Weinsteina a Mignana (1993) ukázala, že studenti jsou schopni soustředit se na výuku pouze třetinu hodiny. Tento čas se navíc může měnit dle věku studentů. Čím je dítě mladší, tím dříve jej určitá aktivita může omrzet a vést ke vzniku rušivého chování.

## 4. Vytvářet poutavé a zajímavé vyučovací hodiny

V hodinách, které jsou vedeny s nadšením ze strany učitele, se vyskytuje méně problematického chování (Sternberg, 2002). Dle Bendla (2001) mnoho žáků spatřuje příčinu nekázně právě v podání výkladu učitele. Pokud je výklad nezajímavý, suchý a stereotypní, převládá frontální uspořádání výuky, žáci se začnou nudit a chovají se neukázněně.

Pro snadnější udržení pozornosti studentů je nejvhodnější **používat různé metody výuky**, tedy střídat výuku individuální, skupinovou a frontální. Za osvědčené výukové

metody se považují diskuze, brainstorming, didaktické hry, trénování kritického myšlení, inscenační metody, projektová, kooperativní a problémová výuka, která rozvíjí spolupráci jak mezi učitelem a žákem, tak i mezi žáky samotnými (Bendl, 2004). **Tempo výuky** by mělo vycházet z úrovně studentů (Auger & Boucharlat, 2005).

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

Náročnost profese učitele spočívá i v **umění motivovat studenty**. Učitel musí být sám motivován, aby mohl motivovat druhé. Učitel by měl mluvit se žáky o smyslu zadaných úkolů a dávat najevo svůj zájem o věc. Vhodné jsou zejména otázky typu: „*Co se díky tomu naučíme? K čemu nám to bude?*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 78). Pro zvýšení motivace je důležité umožnit studentům zažít úspěch.

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

### **5. Plynulé přechody a flexibilita učitele**

Ke kontinuálnímu kvalitnímu učení vede promyšlená hodina s plynulými přechody mezi jednotlivými aktivitami. Častá chyba méně efektivně vedoucích učitelů je přerušovat aktivitu či diskuzi a za každou cenu představovat jiný úkol či držet se zarytě předem stanoveného plánu hodiny. Pro každého jedince, který je plně soustředěn na jednu aktivitu a je z ní vyrušen, je náročné „vrátit se zpět“ na původní úroveň koncentrace (Kounin, 1970 in Sternberg, 2002). Učitel by měl umět poskytovat dobře naplánovanou a jasně formulovanou instrukci. Dále by měl být flexibilní situacím, kdy se úkoly jím zadávané stanou pro studenty například příliš jednoduché nebo naopak příliš snadné, rozlišovat důležité informace od nepodstatných.

### **6. Schopnost učitele zvládat několik situací najednou**

K prvním, kdo se věnoval řízení třídy, patřil Kounin (1970 in Sternberg, 2002). Základem úspěchu je dle Kounina být pozorný ke všemu, co se ve třídě děje a reagovat na to, například nepřehlížet počínající rušivé, nevhodné chování, udržovat oční kontakt a udržovat studenty v aktivitě namátkovým dotazováním, oslovováním jejich jmény apod. Základem je dovednost učitele zvládat několik situací najednou, monitorovat komplexně stav ve třídě (kolik studentů pochopilo vykládanou látku, kolik studentů se „ztrácí“, že vzadu otevřené okno rozptyluje studenty apod.).

Někteří autoři zdůrazňují, že učitelé by měli věnovat pozornost fyzickému uspořádání třídy, tedy lavic, které by usnadňovalo monitorování žáků učitelem a distribuci materiálů k učení (Emmer & kol., 1997).

### **7. Zahrnout do výuky každého studenta**

Přestože se učitel věnuje v danou chvíli určitému studentovi, odpovídá mu apod., měl by zůstat pozorný i k jiným potřebám studentů. Aby učitel vtáhl každého studenta do výuky, může namátkově studenty vyvolávat a ptát se jich. Pokud učitel zadává úkol jednomu studentovi u tabule, měl by se zároveň ptát celé třídy a například jim ten samý úkol zadat jako práci do sešitu s tím, že se mají ti, co úkol budou mít vyřešení, přihlásit (Sternberg, 2002).

## **4.3 Volba vhodné komunikační strategie**

Z hlediska sociální psychologie nás v naší problematice bude zajímat nejen to, co si spolu aktéři školní komunikace sdělují, ale také jak si to sdělují. Učitel by si měl uvědomit, jakými všemi prostředky se studenty komunikuje a osvojit si komunikační dovednosti například právě formou videotréninku.

### **4.3.1 Formy komunikace**

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

- 1. verbální**, tedy slovní komunikace;
- 2. nonverbální**, tedy mimoslovní komunikace;
- 3. komunikaci činem.**

V rámci obsahové stránky **verbální či slovní komunikace** by učitele měla zajímat především srozumitelnost, jednoznačnost, přiměřenost výkladu či dotazování a zpětná vazba podávaná studentům.

Cangelosi (1994, s. 352) doporučuje nepoužívat v nařízeních negativa, důraz klást spíše na to, co chceme, aby děti dělaly, než na to, čeho se mají zdržet. Říct raději: „*Vcházejte potichu.*“, a ne „*Nedělejte takový hluk.*“. Poznámky k danému chování by měly být pronášeny bez agrese, sarkasmu apod. Kounin (1970 in Sternberg, 2002) doporučuje sdělit, že takové chování je neakceptovatelné, zdůvodnit danému jedinci proč a popsat jaké chování je žádoucí. Kritika studentů by měla být konstruktivní. Měla by se týkat opravdu jen daného chování obecně a co způsobuje, nikoli studenta samotného, jeho osobnosti. („*Když mluvíte, zatímco já vyučuji, rozptylujete tím ostatní studenty od učení.*“)

**Kontrolou vedení rozhovoru** může být například projevována autorita učitele. Autoritu má obvykle ten, kdo řídí obsah a průběh dialogu. Studenti mají často v oblíbě klást různorodé otázky, před vlastní odpovědí dělat dlouhé pauzy, ignorovat rozhodnutí či otázky a

snaží se tak kontrolovat komunikaci (Elliott & Place, 2002). Při snaze přimět ke změně chování určitého studenta je vhodné dodržet zásadu tzv. „**TOP**“ – tedy „*Těsnou blízkost, kontakt očí a položení otázky*“, např.: „*Proč jsi ještě nezačala?*“ nebo pobídky: „*No tak...dej se do toho...*“ (Petty, 1996, s. 77-78).

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

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

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

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

Autoři Elliot a Place (2002) považují za důležitý prvek pro udržení pozornosti **oční kontakt**. Profesionální učitel by měl umět bezpochyby zkontrolovat třídu pohledem a vyvolat v každém dítěti dojem, že přednášené myšlenky jsou adresovány právě jemu. Kdo při interakci ovládá oční kontakt, je obvykle vnímán jako dominantní partner.

Další důležitá oblast při komunikaci ve škole je používání **řeči těla**. Nervozita je prozrazena strnulým, napjatým a obranným postojem, křížením rukou či nohou a také mnutím obličeje. Pro udržení kázně se ukazuje jako nevhodné, pokud učitel stojí dlouhou dobu vepředu ve třídě. Naopak sebedůvěra se dá vhodně projevit významným a častým



přecházením po třídě, přičemž učitelé dávají významně najevo, že zde je jejich „teritorium“ (Elliott & Place, 2002).

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

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

#### 4.3.2 Další činitelé komunikace

Komunikace mezi žáky a učitelem probíhá pod vlivem řady rozmanitých činitelů. Na úrovni sociokognitivní máme na mysli **vliv učitelových představ, předchozích pocitů a zkušeností na vnímání jednotlivců**. Projevují se nejčastěji prostřednictvím tzv. **haló efektu**, situaci, kdy podléháme sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledu, které vystoupily natolik do popředí, že nadměrně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka. Specifickým příkladem haló efektu je **„efekt prvního dojmu“**, při kterém jsme ovlivněni dojmem, který v nás druhá osoba vyvolala při prvních setkáních. Takové dojmy jsou někdy posilovány učitelovým kontrastním vnímáním, při kterém si učitel vybere několik jemu sympatických žáků (**favoritizuje**) a naopak několik studentů, které jeho pedagogické působení ztěžují (Helus, 2007). Dochází tak k „nálepkování“ či „škatulkování“ studentů. Studentova víra ve vlastní výlučnost a schopnost může napomáhat k pozoruhodným výkonům a v opačném případě k sebepodceňování a tvarování do role slabého studenta, projevuje se tzv. **efekt očekávání (Pygmalion efekt, Golem efekt)**.

Do komunikace vstupují dále jedincovy interpretace reality. Učitel se například domnívá, že si správně vyložil žákovy úmysly, vlastnosti či příčiny jeho výkonů, ale neuvědomuje si, že nebere při svých interpretacích v úvahu všechny možné aspekty, tudíž si může vytvářet o daném studentovi nevystihující konstrukty.

Helus (2007) uvádí například **prázdne konstrukty** – „sociální nálepky“, které jakoby říkaly vše užitečné o daném studentovi, takže je zbytečné se jím dále zabývat – učitel si například pro sebe řekne, že je to „nedbalý lajdák“.

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

Při vytváření konstruktů se řídíme kauzálními atribucemi, tzn. principem připisování příčin, tedy jak si zcela mimoděk vysvětlujeme určité nové jevy okolo nás. Pokud například učitel u inteligentního žáka, který má ovšem špatné známky, připiše příčinu za špatné známky jeho snížené inteligenci (vnitřním příčinám) namísto nízké motivaci (vnějším příčinám), studentu může uškodit a demoralizovat ho ještě více.

#### **Nevědomá přání učitele**

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

### **4.4 Odměna jako prevence problematického chování**

Infantino a Little (2005) zkoumali vnímání studentů problematického chování a efektivnost různých disciplinárních metod. Za nejefektivnější motivační podněty byly označeny - volný čas, pozitivní dopis domů, dobré známky, příznivá studijní zpráva domů.

Čáp a Mareš (2001, s. 153) **definují odměnu** jako „*působení rodičů, učitelů, vychovatelů, které je spojeno s určitým chováním nebo jednáním vychovávaného a které jednak vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování či jednání, jednak přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost a radost*“. Obecně lze říci, že se dítě od kojeneckého věku snaží dělat to, co mu přináší příjemný zážitek nebo co vyvolává příjemnou odezvu v jeho okolí (Matějček, 2000).

Dle Vojtové (2003) je kázeňská politika školy zaměřená na chybu a upřednostňuje trest před odměnou. Na řádný systém odměn zaměřený na posilování žádoucího chování jsem během výzkumu na střední škole nenarazila. Existuje pouze v souvislosti s vědomostní stránkou výuky (plusy a mínusy za znalost probírané látky, apod.).

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

Dle Sternberga (2002) je strategické nabídnout třídě nějakou výhodu (zrušit domácí úkol na víkend), pokud budou v hodině spolupracovat a chovat se slušně. Každá strana tak něco získá, ale podstata problému uniká, protože do jeho řešení se málo investovalo.

Na univerzitě v Utahu a Connecticutu (Kehle, Bray, Jenson, Theodore, & Clark, 2000) vytvořili poměrně neotřelý přístup, který byl zkoušen na základních i středních školách. Při hodnocení studenty motivovali především nějakým ziskem, který závisí na míře spolupráce ve skupině a odpovědnosti ke skupině spolužáků.

V celém hodnocení hrály roli odměny, které byly rozdělovány jednotlivcům nebo celé skupině na základě výsledků jejich práce či chování. Odměny nebo pochvaly se udělovaly, pokud vyhovovaly jasně specifikovanému požadavku učitele. Učitel specifikoval požadavek, pak počkal pět sekund – pokud student splnil požadavek, dostal odměnu, jinak byl požadavek zopakován, učitel opět počkal 5 sekund, pokud byl požadavek splněn, dostal jedince odměnu, pokud ne, tak se uplatnila nějaká restrikce. Slovní pochvala může být spojena také s žetonem, který umožňuje směnu za hmotné hodnotné předměty.

Aby se zvýšil faktor očekávání a variability, je skupinu dobré motivovat něčím, na čem se předem studenti ve skupině dohodnou (baseballové karty apod.) a co je pro skupinu vzácné. Tímto postupem se výskyt problémového chování snížil až na polovinu původního.

#### **4.5 Prevence na úrovni celé školy**

Další postupy prevence problematického chování mohou být realizovány pouze v závislosti na pojetí celé školy, například zavedení celoškolské behaviorální politiky, tedy sjednotit v rámci školy představy o používání odměn i trestů za nepatřičné chování dětí (Elliot & Place, 2002). V ideálním případě by pokus o zavedení celoškolského behaviorálního programu měl zajistit, aby v popředí byla dovednost učitele zabránit vzniku konfliktu před formálním disciplinárním postupem školy. Zcela jistě by měla být umožněna konzultace a spolupráce s výchovnými poradci, psychology.

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

**Analýza profesní situace** (účastník semináře představí ostatním učitelům určitou problémovou situaci, posluchači poté sdělují své hypotézy), **hraní rolí** (Technika vede

účastníky k tomu, aby si uvědomovali své reakce a to, jak je vnímá okolí. Účastník například hraje upovídaného žáka apod.) (Auger & Boucharlat, 2005).

Beaudoin (2011) upozorňuje na fakt, že učitelé, kteří jsou stresovaní, nešťastní a bez podpory kolegů, mají větší sklon jednat se svými studenty bez respektu. Své frustrace a různé problémy přenášejí automaticky na žáky. Na vnímání studentů mají vliv také „*typy konverzací mezi učiteli*“, kdy dochází k neformální výměně postřehů o jednotlivých problémových žácích – například na obědě. Sdílené negativní vnímání určitých studentů se tak ještě umocní.

Další aktivita v rámci školy může být **pěstování odolnosti studentů vůči agresivitě a asertivní výcvik**. Věnuje se především potencionálním obětem agresivního či neukázněného chování. Idea spočívá v tom, že pokud se naučí případné oběti asertivně „odrážet“ projevy nekázně ze stran svých spolužáků, budou se celkově projevy problémového chování snižovat (Bendl, 2004). Výsledek výcviku asertivity by se měl projevit především v kontaktu s druhými lidmi, ve zlepšení schopnosti spolupracovat a řešit konflikty a také ve zvyšování sebedůvěry (Vališová, 1992, s. 123-126). Další metodou vedoucí k posílení sociálních kompetencí v rámci třídy jsou **zátěžové programy**, které souvisí s myšlenkou přivést jedince do psychicky i fyzicky náročných podmínek, ve kterých se bude muset spolehnout jen sám na sebe a svou skupinu (Janků, 2009).

## 5. Strategie zvládání problémového chování

### 5.1 Včasná detekce porušení pravidel

Prvním krokem při zvládání problematického chování ve třídě by mělo být pravděpodobně vlastní přiznání, že k němu dochází, a snaha najít jeho příčiny. Nekázeň ve třídě vzniká velmi často proto, že se nepotlačí počáteční projevy neukázněnosti jednotlivých studentů, což jsou drobné přestupky, které žákům u učitele procházejí. Postupně se rozšíří i mezi studenty, kteří se rušivého chování původně vůbec nedopouštěli, ale vidí, že se nekázeň studentům vyplatí, tak ji aplikují také (Petty, 1996).

Učitel by měl **problematické chování řešit dřív, než ho takzvaně „vyvede z míry“**. Často totiž danou rušivou situaci učitel toleruje až do chvíle, kdy už není schopen řešit ji v klidu a konstruktivně. Pokud učitel dá najevo, že o nespolupracujícím chování ví, měl by na něj reagovat rozhodně. Naskýtá se samozřejmě i varianta, že pokud se učitel setká s nespolupracujícím chováním žáka ve chvíli, kdy nemá čas či možnost použít vhodnou metodu, měl by reakci odložit na příznivější chvíli a pro danou situaci ji přehlížet (Cangelosi, 1994). Udílení pokynů při výuce by mělo být poskytováno naprosto pozorným a zklidněným studentům. O ticho by měl učitel třídu požádat (například třikrát zatleskat a požádat je, aby učiteli věnovali chvilku pozornost (Petty, 1996). Dále dát studentům čas, aby se sami zklidnili (Sternberg, 2002). Nikdy by se žáky neměl snažit překřičet.

### 5.2 Odstupňovaný systém upozornění, následků, odměn či vyjednávání

V případě nedodržení pravidel by měl mít učitel promyšlen odstupňovaný systém upozornění, napomenutí, následků či naopak odměn.

Jednou z hlavních náplní učitelské profese je, že se snaží přivést žáky ke splnění úkolu v příslušném učebním předmětu. Jejich chování reguluje prostřednictvím 1) odměn (chválí je); při neplnění požadavku 2) přesvědčováním (opakuje, vysvětluje), popřípadě 3) napomínáním nebo 4) užitím trestu (Čáp, 1993).

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

**Tabulka 2: Výchovné prostředky učitele**

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

Při opakované nekázni by měl učitel svou reakci stupňovat. Pokud má učitel nadále s určitým žákem nebo třídou problémy, je zřejmé, že jeho taktika se neosvědčila. Na špatné chování bychom nikdy neměli reagovat stejným způsobem více než dvakrát či třikrát za sebou, reakci by měl učitel změnit, zesílit nebo mu pohrozit. Pokud učitel chce ztlumit rušivé mluvení, může studentovi podat logické vysvětlení, že není možné poslouchat a zároveň si povídat. Poté může využít proxemiky, stát blízko jeho lavice a po případném dalším napomenutí mu může pohrozit, že ho přesadí, případně přesazení realizovat (Petty, 1996).

### 5.3 Neverbální zvládnutí problematického chování

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

- Procházet se po třídě.
- Podívat se na studenta.
- Hledět studentovi chvíli do očí.
- Jít směrem ke studentovi a nespouštět ho z očí.
- Zůstat v jeho blízkosti, dotknout se jeho ramene.
- Při pohledu na studenta zavrtět hlavou nebo se zamračit (Petty, 1996).
- Na rušivého studenta ukazovat.

### 5.4 Verbální zvládnutí problematického chování

Slovo může mít ve výchově velmi silný vliv. Má silné emoční a motivační účinky: „1. když bylo v předchozím životě člověka spojeno s příslušnými city a motivy, zejména v průběhu jednání, činností, a 2. když se pronáší ve vhodné situaci“ (Čáp, 1993, s. 320).

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

jsou vtaženi rodiče. Psaní poznámek zcela jistě může sloužit i jako strategický způsob k udržení kázně, protože oddalování zápisu samo o sobě může odradit studenta od vyrušování (Bendl, 2004). Dle Pettyho (1996, s. 87) **napomenutí** může mít podobu jednoslovnou - tzv. „*přímý výpad*“ ve formě oslovení vyrušujícího studenta: „*Janov byl tehdy obchodním přístavem – vid’, Tome. Nebylo to velké město...*“ či podobu komplexnějšího **logického vysvětlení**, proč se student nemůže chovat daným způsobem. Cangelosi (1994, s. 262) doporučuje, aby učitel žákovu chování (například vynucování pozornosti a hrubý a neslušný projev) okomentoval a označil je za nepřijatelné: „*Vím, že nás chceš rozesmát. Já ale podobné vtipy už nechci slyšet. Pohovoříme si o tom spolu, až ostatní odejdou na oběd.*“

Sternberg (2002) preferuje tzv. „**Já –sdělení**“, která obsahují vlastní neobviňující popis problémového chování a následek takového chování či pocity, které toto chování může v druhém evokovat (Sternberg, 2002): „*Pokud mluvíš ve chvíli, kdy vykládám látku, mám pocit, že tě nezajímá, čemu se tady věnujeme.*“

Petty (1996) rozlišuje tři základní verbální přístupy učitele při řešení problémů s chováním:

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

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

Ondráček (1999) nabízí jako další strategii zvládnání problematického chování, aby učitel vyjádřil studentovi **pochopení** pro jeho chování, ale zároveň vysvětlil jeho nevhodnost. Pokud si student vyrušováním vynucuje pozornost, měl by se mu učitel snažit dát co nejvíce najevo během výuky, že si ho všímá a že ho vnímá, aniž by se o to musel žák snažit právě vyrušováním. Pokud učitel rozpozná, že motivem chování studenta je msta učiteli, měl by opět sdělit žákovi svůj dojem, čímž může studentovi poskytnout pocit pochopení. Např.: „*Připadá mi, že ničíš moje věci jako trest za to, že jsem včera kvůli tvému vyrušování*

*telefonoval rodičům*“ (Ondráček, 1999, s. 31). Nepozornost a nepořádnost ve škole může být mimo jiné ovlivněna aktuálními citovými problémy či zatěžujícími situacemi v rodině a chaotickým, nespolehlivým domácím prostředím (Ondráček, 1999).

Mezi studenty pozitivně hodnocenými vlastnostmi učitele patří **smysl pro humor** (Cangelosi, 1994).

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

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

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

Pokud psychologické šetření rozpozná symptomy ADHD, učitel by měl eliminovat kázání, kárná opatření a dávat přednost **pozitivním zážitkům** ve výuce, které posilují sebehodnotu žáka a přispívají k vnitřní vyrovnanosti, a tím i ke klidnějšímu chování (Ondráček, 1999). Působivější než trest se v případě výskytu lenivosti ukazuje podporování sebedůvěry studenta a aktivování nabídkami spolupůsobení v oblastech, které jsou jeho silnou stránkou.

Mezi další a specifické „učitelské triky“ patří například **získávání problémového žáka** na stranu učitele (pověřením odpovědným a náročným úkolem, udělením funkce ochránce slabých apod.). Neukázněného žáka je vhodné neustále zapojovat do výuky, dotazovat se a za správné odpovědi chválit a tím studenta motivovat k další práci. Je možné, aby učitel při nekázni většího počtu studentů radikálně změnil náplň a prostředí výuky (Bendl, 2004). Dochází tak k přesměrování energie problematicky se projevujícího studenta (Sternberg, 2002).

## 5.4 Žákovská samospráva

S přihlédnutím k věku studentů středních škol učňovského typu je pro předcházení problematického chování velmi důležitá účast studentů při řešení problémů, například formou žákovské samosprávy. Samospráva studentům dává možnost zapojit ty žáky, kteří jsou neustále v opozici. Může také posloužit jako nástroj k rozvoji sociálního citění (Bendl, 2004).

### „Peers mediátoři neboli mediace prostřednictvím vrstevníků“

Volba mediátora (prostředníka) ve třídě je další variantou řešení konfliktních situací ve třídě. Již desetiletá zkušenost s řešením konfliktů z řad vrstevníků v USA ukázala, že tento model vede k výrazné redukci konfliktů mezi žáky ve škole (Bendl, 2004). Dle Lienerta (1997) je třeba zacházení s konflikty ve škole pojímat jako sociální učební cíl, při kterém se



studenti učí přebírat zodpovědnost za své jednání. Vrstevníci plní předpoklady pro úspěšné řešení problému vhodněji než učitel – jsou stejně staří, mluví stejným typem řeči, poskytují tak rovnoprávné prostředí. Pro podrobnější informace odkazují k odborným publikacím Lienerta (1997).

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

Prostředníky se stávají studenti buď tak, že školy vyškolí všechny zájemce, nakonec jsou ale vybráni ti, kteří se nejvíce osvědčí. Na jiných školách nechávají studenty, aby sami navrhli, kdo se má stát budoucím prostředníkem. V některých třídách mohou působit tzv. „*Výbory pro řešení konfliktů*“. V rámci školení se studenti – řešitelé učí kritickému myšlení, aktivnímu naslouchání a kladení konstruktivních otázek, jednat v emocionálně vypjatých situacích.

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

## **5.5 Individuální přístup k pravidelně problémovým žákům**

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

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

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

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

V komunikaci s problémovými žáky se učitelům osvědčuje možnost individuálního vyjádření se mimo třídu. „*S každým individuálně opakuji probranou látku. Začneme u*

*matematiky a pak si povídáme. Slaví to úspěchy právě proto, že kontakt je osobní, žáci se mohou vyjádřit, zatímco ve třídě nebo ve skupině si na to netroufají“* (Auger & Boucharlat, 2005, s. 58).

### **Principy operantního učení**

Z dalších možných strategií bych pro úplnost zmínila **behaviorální techniky** založené na podmiňování chování. Přístup je ovšem složitý a vyžaduje úzkou spolupráci mezi učiteli, rodiči a jinými odbornými pracovníky.

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

1. Odměnu je třeba udělovat bezprostředně v situaci, kdy se dítě učí.
  2. Tzv. postupná aproximace – je postupné odměňování i velmi malého úspěchu dítěte (např. jen snahu), neklidného žáka pochválíme už tehdy, když je poněkud klidnější apod.
  3. Zpočátku odměňujeme častěji, odměny jsou malé.
  4. Odměňujeme za činnost, nikoli za uposlechnutí příkazu.
  5. Využití smlouvy mezi učitelem a žákem (za co přesně bude odměněno apod. a ujednání má mít pozitivní formu – např.: „vezmu tě na hokejový zápas, ne – nebudu se na tebe zlobit“)
- Potencionální škála odměn a sankcí by měla být stanovena i pro domácí prostředí.

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

## **5.6 Následky porušení pravidel**

V předchozí kapitole byla zdůrazňována role odměny při prevenci problematického chování také proto, že odstranění výhody, kterou dosud student využíval, může být forma následku porušení dohodnutých pravidel (má práci místo pauzy, musí hovořit s učitelem apod.).

Dále by měl učitel vyžadovat, aby student chování napravil a nevhodně provedenou aktivitu opakoval ve správné formě. Pro některé studenty je největším „potrestáním“ dočasná izolace od práce ve skupině apod. Dále může učitel studentovi uložit, aby napsal dopis, proč se tak chová, a co by mohl udělat, aby se toto chování v budoucnu neopakovalo. Učitel se rozhoduje podle závažnosti přestupku a dle frekvence opakování nevhodného chování. Nejvážnější a opakované nevhodné chování (např. agrese vůči spolužákovi) je potřeba řešit s ředitelem školy, volat rodičům apod.

Dále je možné vyzvat problematického žáka, aby sám promyslel a navrhl způsob, jak zabránit tomu, aby se jeho nevhodné chování opakovalo. Navrhuje se také výměna rolí – učitel přerušuje výklad a vyzve žáka, aby zbytek hodiny doučil za něho.

### 5.6.1 Trest

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

Infantino a Little (2005) považují za nejefektivnější metody zabránění problematického chování potrestání či zamětnání studenta tak, aby neměl čas na zlobení. Mezi nejefektivnější odstrašující prostředky (tedy potrestání) patřilo - poslání do ředitelny, zůstat po škole a dopis domů.

**Druhy trestů** (Bendl, 2004; Petty, 1996):

- Administrativní opatření k posílení kázně: poznámka, napomenutí třídního učitele, důtka, snížená známka z chování.
- Tresty založené na nadávkách, zesměšňování a ironii: nadávky studentům, výsměch, zadání směšného úkolu studentovi, který jej musí vyplnit před celou třídou.
- Pracovní trest: Potrestat žáka tím, že mu učitel zadá úkol, pokud možno takový, který se nevztahuje k práci v hodinách. Uložit mu povinnost, aby se učiteli po každé hodině hlásil a ukázal mu svou práci; dát test; zkoušení.
- Omezení volného času žáků: „poškola“ (zde je třeba předběžná dohoda s rodiči, učitel nemá právo zadržovat samovolně studenta po vyučování bez souhlasu rodičů).
- Vtipné tresty: například psaní básně, která by se vztahovala k prohrěšku.
- Přirozený trest: Jedná se o nesení důsledků vlastního jednání, které z něho logicky vyplývají. Ve školní praxi sem patří náhrada, náprava škody (finanční, materiální nebo odpracování).
- Přesazení, vyhození za dveře, vyloučení z kolektivu: přestup neukázněného žáka do jiné školy může řešit neudržitelnou situaci, změna prostředí může působit kladně, většinou se však jedná o „přehazování horkého bramboru“. V USA je používáno tzv.

suspendování, jedná se o vyloučení ze školy, zpravidla na krátké, konkrétně určené období. Problém řešení se tak více přenesse na rodiče, kteří se musí o dítě postarat, zajistit mu hlídání, bezpečnost, oběd apod. Odpůrci této metody namítají, že pro zlobivého žáka je dočasný zákaz docházení do školy spíše odměnou (Bendl, 2004).

- „*Poslání za dveře je nelegální kázeňský prostředek, neboť učitel má za dítě zodpovědnost a dítě mimo třídu je dítě bez dozoru*“ (Bendl, 2005, s. 203). Učitel se tak vystavuje riziku, že si student nějakým způsobem během trestu ublíží. Takovému riziku lze předejít, pokud se žák pošle na místo, kde je po celou dobu přítomen jiný učitel.
- Alternativní tresty jsou situace, kdy si žák může vybrat mezi klasickým trestem a trestem alternativním. Alternativní trest si vybere vlastně tehdy, pokud přiznává, že se přestupku dopustil, například při poničení lavic se postará o jejich nápravu apod.

## 6. Vymezení pojmu odborné vzdělávání

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

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

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

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

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

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

**Cílem** výzkumu bylo co nejhloběji prozkoumat problematiku zvládnání problémového chování, zmapovat a analyzovat strategie zvládnání problémového chování učitelů na současných školách, zdůvodnit příčiny absence problémového chování.

Vedlejším cílem diplomové práce bylo poskytnutí zpětné vazby k výuce konkrétního učitele a neformální rozhovor nad pozitivy i negativy daného způsobu učení. Před zahájením výzkumné části jsem si stanovila následující **otázky**:

1. Jaké projevy problematického chování se na středních odborných školách vyskytují?
2. Jak je vymezováno problematické chování studentem a jak učitelem?
3. Jaké jsou názory učitelů a studentů na příčiny vzniku problematického chování? (Co způsobuje vznik problematického chování dle učitelů a dle studentů?)
4. Jaké strategie zvládnání problematického chování se objevují v pozorování, jaké uvádějí učitelé a jaké jsou preferovány studenty?

## 2. Metody

### 2.1 Výběr metod

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

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

Další metodou byl polostrukturovaný **rozhovor** s jednotlivými učiteli. V rozhovoru (viz Příloha 4) jsme volila otevřené i uzavřené otázky. Uzavřené otázky (například mnou předkládané problémové situace při výuce – nohy na stole, mobil apod.) jsem generovala na základě prostudované literatury i na základě vlastních zkušeností s výukou. Dalším účelem rozhovoru bylo upřesnit si mnou vypořádané strategie daného kantora a vyhnout se tak případným mylným interpretacím. Vzhledem k zaměření diplomové práce byl osobní rozměr a důvěrnější atmosféra, kterou metoda rozhovoru nabízí, stěžejní.

Třetí metodou byl **dotazník** pro studenty (viz Příloha 5) na téma problémové chování a možnosti jeho zvládnutí. Obsahoval 8 otevřených otázek, které poskytovaly prostor pro neomezené a tvořivé vyjádření, a 6 uzavřených otázek. Zajímala mě představa mladých lidí o tom, co považují za problémové chování a jaké vlastnosti učitele jsou důležité pro to, aby jej respektovali a aby byly ve třídě dobré podmínky pro práci. Kromě dotazníku měli studenti možnost napsat zpětnou vazbu, hodnocení daného učitele, který v natáčené hodině učil.

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

Obecně lze říci, že jmenované metody sloužily nejen k realizaci výzkumu, ale také jako způsob zpětné vazby na práci učitele a jako návrh možné strategie výcviku sociálně – psychologických dovedností učitele. Většina učitelů se zajímala o výzkumné výsledky, které je inspirovaly k určitým změnám.

## 2.2 Pracovní postup

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

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

Po vytvoření dotazníků následovalo oslovování škol, tedy vyhledávání respondentů výzkumu. Nejčastěji jsem kontaktovala školu telefonicky, ředitele jsem seznámila s možností výzkumu, dle zájmu se mi po určité době ředitelem informovaní učitelé ozývali zpět. Někteří účastníci výzkumu byli moji známí. Před natáčením proběhla krátká informační schůzka s jednotlivými učiteli.

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

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

### **2.3 Metoda zpracování dat**

K nahrávání záznamů byla použita digitální videokamera Panasonic NV-GS75EG.

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

Videonahrávky jsem podrobovala opakovanému pozorování, pro tuto práci jsem z nich použila pouze momenty s výskytem problematického chování. Při kategorizaci typů chování jsem se inspirovala typologií Cangelosiho (1994) a při pozorování jsem rozlišovala mezi **nespolupracujícím chováním rušivým** a **nespolupracujícím chováním nerušivým**, určovala jsem jejich přibližnou četnost.

Informace jsem propojovala s kvantitativně zajímavými informacemi z dotazníku pro studenty v dané třídě i s veškerými informacemi z rozhovoru s učitelem. Výsledky dotazníků z jednotlivých tříd jsem porovnávala s ostatními třídami, pokud se výsledky významně lišily, uváděla jsem je v rámci kazuistik. U kazuistik jsem uváděla zpětnou vazbu studentů na učitele. Při mizivém výskytu problematického chování jsem definovala možné příčiny, proč tomu tak je.

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



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

Dále jsem hodnotila také okolnosti vzniku nahrávky – místo, datum a čas natáčené hodiny, celkovou atmosféru, počet studentů v hodině, uspořádání třídy, charakteristiku školy a studentů, kteří školu navštěvují, věk, vzhled a délku praxe vyučujícího. Rozdílné uvedené časy nahrávek jsou způsobeny odlišným harmonogramem hodin (zpoždění na začátku hodiny; písemná práce, při které jsem hodinu nenahrávala apod.).

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

Na závěr empirické práce jsem shrnula použité efektivní strategie zvládnutí problematického chování vyplývající z rozhovorů, dotazníku i pozorování a uvedla je ve výsledcích.

### 3. Výzkumný soubor

Z 25 oslovených středních a středních odborných škol se ozvalo **5 škol** - 4 pražské a pro srovnání jsem do oslovených škol zahrnula školu mimopražskou z města Vlašim. Výzkumu se účastnilo **9 tříd a 7 učitelů**. Školy byly vybírány během období duben 2010 – listopad 2011. Jedna ze škol byla soukromá. Ke sběru dat, jsem využila příležitostného a lavinového výběru respondentů z důvodů nízké časové náročnosti.

**Tabulka 4: Učitelé, kteří se zúčastnili průzkumu**

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

## Přehled škol

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

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

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

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

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

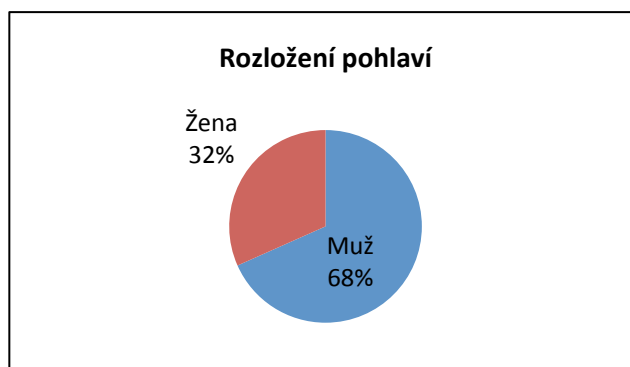
## Charakteristika studentů

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

Tabulka 5: Rozložení věku

Věk	Třída								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
15			9						
16	1		10	8					7
17	7		3	10				16	11
18	3	5		2	4			8	2
19	2	12							
20		2			2	1	1		
21						5	5		
22						2	2		
23		1			1				
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>20</b>
<b>Celkem</b>	<b>134</b>								

Graf 1



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

## 4. Výsledky

Výsledkem výzkumu je jednak 10 kazuistik (Kap. 4.1) (podrobný rozpis pozorování je uveden v Příloze č. 1), které podávají přehled o způsobech zvládání problematického chování ve třídách a odpovědi na výzkumné otázky (Kap. 4.2).

### 4.1 Kazuistiky

Kurzívou jsou v kazuistikách značeny přímé odpovědi respondentů. Počet odpovědí jsem dávala do závorky v procentech, u málo početných tříd číslo v závorce označuje počet odpovědí.

#### 4.1.1 Kazuistika č. 1

##### 1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli

Nahrávka zaznamenává hodinu literatury na státní střední odborné škole v Praze, v Podskalské ulici. Jedná se o první vyučovací hodinu (začátek v 7. 50), natáčení proběhlo ve čtvrtek 10. listopadu 2011. Vyučujícím je žena (K1, viz Tab. 4 s. 49) ve věku 52 let. Její aprobací je český jazyk a výtvarná výchova. Ve školství působí již 27 let. Je oblečena spíše formálně, elegantně, staromódním způsobem, v tmavě modré sukni pod kolena a tmavé halence. Středně dlouhé hnědé vlasy má jednoduše sepnuty sponkou.

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

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

V úvodním rozhovoru, který byl proveden při následném zhlédnutí natočené hodiny, sdělila: „*profesi učitele považuji za užitečnou, učit je poslání, líbí se mi někoho vychovávat, o někoho pečovat, dalším motivem jsou i peníze*“. Několikrát se v rozhovoru zmínila o špatné ekonomické situaci učitele s doporučením, že by se měl snížit úvazek učitelů, čímž by se dosáhlo zvýšení jejich motivace. Za **nejobtížnější problematické chování** považuje **zvládání chování odchylovající se od normálu**. „*Jsou to především jedinci, kteří si neumějí nijak pomoci, jsou často z rozpadlé rodiny. Mám teď například v jiné třídě jednoho studenta, ten je zlý, mstivý atd. Dále stojí za nekázní někteří slabší jedinci, pro které je náročné výuku vydržet,*

řeší to zlobením, dále různé poruchy, neklid nebo naopak jedinci příliš chytří.“ Ve vztahu ke studentům se považuje za spíše „*emotivního*“ učitele, ale přátelskému vztahu mezi učitelem a žákem se spíše snaží vyvarovat, „*aby pak třída neříkala, že ho hodnotím jinak*“. Je typ učitele, který si reakce studentů vztahuje na sebe, například pokud zaznamená nezáměr o předmět, mrzí ji to apod. Celkově považuje práci učitele za nevyzpytatelnou vzhledem k tomu, že odezvy na některé aktivity při výuce jsou velmi nepředvídatelné – „*Někdy je něco aktuálního zaujme, jindy ne.*“ Pro zlepšení kázně na školách by zvolila pozici ombudsmana, který by byl přítomen v hodinách.

## 2. Analýza chování učitele a studentů

### Studenti

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

Neklid panoval ve třídě velmi často, vyjma situace diktování do sešitu a výkladu nějakého aktuálního, zajímavého tématu. Studenti často vypadali, že je výklad příliš nezajímá, z jejich chování vyzařoval spíše nezáměr, než cílené vyrušování výuky. Z jejich pohledu nudný výklad řešili povídáním se sousedem. Pozorovateli se mohlo zdát, že studenti jsou na dané hodiny a průběh výuky zvyklí a že hranice, co si mohou dovolit ke kance, mají nastaveny poměrně daleko. Na její způsoby zklidňování výrazně nereagovali, pouze několik studentů zodpovídalo její otázky a následovali pokynu, pokud si měli psát. Někteří studenti se za celou hodinu výrazně neprojevovali, někteří se zdáli, že z důvodu nudy hovořili se sousedem, ovšem někteří studenti se stavěli spíše do opozice vůči kance – dokázali se s ní hádat (viz první minuty nahrávky – studentka, která měla špatné známky a nenechala se vyzkoušet) či projevovali známky rezignace.

### Učitelka

**Nonverbální projev:** Učitelka celou hodinu stála, lehce se pohybovala v prostředí první poloviny třídy, cca dva – tři metry od katedry, třídu nesledovala celou, její pohled směřoval především dopředu, otočila se případně na vyvolaného žáka. Gesta nebyla příliš výrazná, pokud učitelka nebyla ve vztahu rozčilení, což se projevilo útočnými gesty (zvednutý prst a brada). Učitelka se snažila o udržení očního kontaktu, v jednom případě

použila i taktilního uklidnění – dotykem, tato strategie se ukázala jako účinná, protože žáka ztišila.

**Verbální projev** bych označila za poměrně monotónní, bez práce s intonací a melodií hlasu ve výkladu, zvláště pokud vyplňoval většinu času hodiny. Hlas udržovala ve vyšší až vypjaté poloze, jak musela „překřičet“ mluvící studenty. Učitelka zvyšovala hlas pouze v případě, že se zvýšil hluk třídy. Ke ztišení používala výrazy: „*pššt*“, „*nevykřikujte*“, „*ticho*“, ovšem bez úspěchu, na zklidnění nečekala. V několika případech nedokončila myšlenku, je možné, že z důvodu neklidného prostředí ve třídě. Se studenty komunikovala slušně, ve větách často zaznívalo slovo „*prosím*“.

Správný projev studenta okomentovala pouze slovem „*ano*“. Pochvalu spíše nepoužívala, navíc odpovědi studentů se snažila opravovat, aby odpovídaly „správnému názoru“, který se mají naučit. Učitelka dostatečně neoceňovala snahu studentů vyjádřit se.

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

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

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

### **3. Rozhovor s učitelkou**

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

změnila kázeň ve školách, muselo by se prý „změnit něco v celé společnosti“, protože „studenti nemají úctu ani ke svým rodičům.“

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

#### 4. Přístup učitelky k problémovému chování (strategie řešení)

Z rozhovoru s učitelkou vyplynulo, že její hlavní strategií je **přehlížet rušivé chování**, aby nepřerušovala linii výkladu. Taková strategie nebyla pozorovatelem shledána jako účinná. Z chování studentů nevyplynulo, že by se za své chování styděli nebo jej brali za neslušné či se snažili povídat si a komunikovat skrytě, aby nebyli přistiženi.

Její další nejčastější a účinné reakce na problémové chování, které vyplynuly na základě rozhovoru:

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

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

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

#### 5. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

33 studentů ze 40 se ve zpětné vazbě na učitelku vyjádřilo negativně. Pět studentů má k učitelce dobrý vztah, zatímco dvě vyjádření jsou neutrální. Největší negativum spatřují v nudných hodinách a dle nich záludném a náročném zkoušení.

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

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

### **Analýza výsledků dotazníku pro studenty**

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

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

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

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

### **6. Závěr**

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



mého pozorování některé z výše uvedených komponent vyučovacího procesu u učitelky chyběly.

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

#### **4.1.2 Kazuistika č. 2**

##### **1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli**

Jedná se o hodinu české literatury v druhém ročníku na státní střední odborné škole v Praze. Natáčení proběhlo ve čtvrtek 10. listopadu 2011, druhou vyučovací hodinu (začátek v 8. 55). Třída je uspořádána do řad spojených lavic, uprostřed mezi nimi jedna ulička, je to menší třída než obvykle. Ve třídě je 17 studentů (jedna studentka přijde v druhé půli hodiny) z toho 9 dívek, 8 chlapců. Průměrný věk je 17 let.

Vyučujícím je učitelka z Kazuistiky č. 1 (K1, viz Tab. 4 s. 49). Učitelka si vybrala tuto třídu k natáčení z důvodu častějšího výskytu problematické chování než v jiných třídách.

##### **2. Analýza chování učitele a studentů**

###### **Studenti**

	<b>Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly</b>	<b>Četnost výskytu</b>
1.	Bavení se	11
2.	Vykřikování	8
3.	Hluk, smích	7
4.	Drzé chování, nerespektování	4
5.	Nevhodné chování (výrazné zívání, houpání na židli)	3
6.	Neplnění pokynu	1

Na začátku hodiny byla ve třídě potřeba poměrně dlouhá doba ke zklidnění studentů a k tomu, aby se zaměřili na výuku. Zkoušení studenti takřka nevěnovali pozornost. Při výkladu a dotazování se studenti oproti druhé třídě více hlásili a byli schopni se více vzájemně vnímat. Dokázali více vydržet v klidu, ovšem četnost problematického chování byla stále oproti jiným kazuistikám vyšší. Ve zbylé části výuky měli studenti větší schopnost se koncentrovat, pokud například přišla další zpozdilá studentka, třída na ni hlasitě nereagovala. Pokud učitelka hovořila o něčem souvisle, například o ději povídky z válečného prostředí, ve třídě byl klid, studenti poslouchali.

## Učitelka

Její **nonverbální projev** nebyl příliš výrazný, o to více si pozorovatel povšiml jejich gest při projevu rozčilení (vystrčená brada, držení ruky v sevřené špetce pozdvižené vůči studentům) či negativních reakcí rtů a mizivého očního kontaktu při zkoušení studentky, která látku neuměla. Pohybovala se v prostoru prostřední uličky přibližně do poloviny. Pokud diktovala, chodila. Její tělo působilo „ztuhlým“ dojmem. Rukama gestikulovala spíše dolní polovinou, od lokte dolů. (Dále viz Kazuistika č. 1.)

**Verbální projev** - učitelka udržovala téměř celou hodinu hlas ve zvýšené poloze, aby mohla ve zvýšeném šumu vyložit látku. Tempo řeči bylo zrychlené a působilo naléhavým dojmem na studenty. Učitelka studenty často kárala. Studenti ovšem na naléhavost, káravost, která byla téměř neustálá, nereagovali zklidněním, v závěru hodiny bylo například znát, že se věnují balení školních pomůcek, nevěnují se tomu, co učitelka říká. Učitelka hovořila značně monotónně, v hodině nepoužívala humor, nadsázku.

**Přístup ke studentům** - se studenty hovořila slušně, oslovovala je křestním jménem, používala slovo prosím apod. Občas studenty chválila – gesty pokyvováním hlavy, slovy: „dobře“, „správná připomínka“ apod., ale ne s pozitivní intonací v hlase či úsměvem. Primárně zhodnotila správnost odpovědi, neoceníla snahu studenta za alespoň nějakou aktivitu. Někdy nedávala studentům prostor, hovořila za ně.

Z jejího postupu proti problematickému povídání bylo zřejmá nedůslednost i nespravedlivost. Studenta, který opakovaně vyrušoval, napomenula za hodinu pouze dvakrát: „Josefe, nepovídejte.“, „Pepo“, přestože četnost studentova vyrušování byla několikrát vyšší. Jinou studentku, která v hodině také vyrušovala, napomenula pouze na konci příjmením a výhrůžkou špatné známky.

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

### 3. Rozhovor s učitelkou

(viz Kazuistika č. 1)

### 4. Přístup učitelky k problémovému chování (strategie řešení)

(viz Kazuistika č. 1)

### 5. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

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

dost často křičí	1
nemám ji rád	1
vykládá dobře	1

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

## 6. Závěr

Zklidnění rušivého chování nastalo při změně činnosti nebo po té, co se učitelka dotázala někoho jiného než zkušného, třída naslouchala, pokud hovořil jejich spolužák, dále pokud učitelka vyzvala konkrétního studenta, aby nehovořil či posunkem „*pššš*“, ovšem šum se velmi brzo do třídy vracel, proto tuto strategii nepovažuji v případě této učitelky za strategickou. Třída se dále uklidnila při výkladu nějakého aktuálního či zajímavého tématu. V hodině se ovšem vyskytovaly i momenty, kdy studenti učitelku poslouchali a ztišili se ve chvíli, kdy udala nějaký konkrétní povel, např.: „*Otevřete si sešity.*“ „*Napište si.*“

Učitelka dávala v hodině, pokud se nejednalo o opakování, velmi malý prostor pro vyjádření studentům. Možný prostor pro vyjádření názoru studentů využívala pro vyjádření svého názoru a svých pocitů.

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

Strategii výuky nepovažuji za uspokojivou a naplňující podstatu práce učitele a studenta. Učitelčina hlavní metoda výuky byl výklad, což studenty daného zaměření, věku a schopností nemohlo upoutat. Učitelka svůj výklad věnovala několika málo jedincům, kteří ji sledovali, s těmi komunikovala, ostatní usměrňovala jen v krajní mezi. Přiznává, že

v hodinách nenastavuje příliš pravidla, že neumí budit dojem strachu v hodinách a neponechává studentům příliš odpovědnosti, což se v daném případě jeví jako neúčinné.

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

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

### 4.1.3 Kazuistika č. 3

#### 1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli

Nahrávka zaznamenává hodinu společenských věd ze dne 11. listopadu 2011, začátek hodiny je 10.50. Uspořádání třídy je klasické – studenti sedí po dvojicích v lavicích po třech řadách. V hodině je přítomno 22 studentů, smíšená třída chlapců a dívek. Jedná se o první ročník Střední odborné školy veřejné správy v Drtinově ulici. Předmět mají studenti jednou týdně, nejedná se o maturitní předmět. Zdůrazňuji tuto informaci vzhledem k možné snížené motivaci v rámci tohoto předmětu. Jedná se o předmět poskytující „volnější uchopení hodiny“.

Vyučujícím je žena (K4, viz Tab. 4 s. 49) středního věku (55), v oboru pracuje 25 let. Je elegantně oblečena do sukně pod kolena, bílé halenky, doplněné výrazným přívěškem na krku, učitelka je namalovaná, má po celou dobu brýle, které dodávají dojem „přísnosti“ a světlé barvené vlasy střiženy nakrátko. K učitelké profesi má kladný vztah, učí, protože jí to baví. „*O třídě, kterou jsme natáčeli si myslím, že je z 1. ročníků nejrušivější, proto jsem ji zvolila k natáčení.*“ Za problémové chování ve třídě považuje „*mluvení, nerespektování pokynů učitele a nezájem, šum, žvýkání v hodině, nadávky mezi studenty, vykřikování*“ také usměrňuje. „*Studenti svým chováním zkouší, co můžou, pokud jim to dovolím, budou to dělat dál.*“

#### 2. Analýza chování učitele a studentů

##### Studenti

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

Rušivé chování se vyskytlo přibližně třináctkrát. Studenti sledovali aktivitu učitelky, reagovali na její otázky a poslouchali její pokyny – otevřou učebnice, zapisují apod. Pracovali ovšem velmi samostatně i bez pobídky. Pokud vyučující na tabuli napsala téma hodiny, většina třídy si ho zapsala do sešitu ihned. Jejich pozornost neklesla ani ke konci hodiny. Ve třídě panovala příjemná atmosféra, ve které se studenti nebáli zapojit do výuky a vyjádřit se k tématu, studenti neměli strach si mezi sebou v lavici vyměnit nějakou poznámku. Vykřikování nebylo kantorkou kritizováno, studenti se v hodině sice příliš nehlásili, ale zase si neskákali do řeči, spolužák nechal domluvit druhého apod.

### **Učitelka**

Vyučující plně využívala **nonverbální komunikace**, proxemiky, očního kontaktu při uklidňování třídy, mimika byla v jejím projevu také bohatá. Působí aktivně tak, že měnila místo při výkladu, pohybovala se po třídě, neseděla, usmívala se na studenty, stála vzpřímeně, výrazně gestikulovala rukama, rameny atd. Učitelka pro zklidnění používala především nonverbálních strategií – přiblížení se k žákovi, delší pohled na studenta, pokývnutí hlavou apod. Působila sebejistě tím, že se nenechala vytočit - nezvyšovala hlas ihned a pohotově reagovala, její gesta byla jistá, uvolněná, dokončovala všechny svoje myšlenky.

**Verbální projev** - učitelka měla melodický hlas, při výkladu i podávání instrukcí s ním pracovala. Udržovala přijatelné tempo i náročnost pro studenty, co se výkladu týkalo, a používala humor, dokázala studenta lehce zesměšnit, pokud se choval nevhodně. Charakteristické pro ni bylo, že utnula počáteční neklid, rušivé chování ihned při jeho výskytu například doporučením: „*Já mám pocit, že každý má co dělat*“ či požádáním „*Zkuste nemluvit.*“ či přerušila výklad, počkala si na klid.

**Přístup ke studentům:** Respektovala studenty, dávala prostor pro vyjádření, projevovala úctu a slušnost ve vztahu ke studentům (výrazy „*prosím, děkuji*“) a zájem o studenty. Dávala prostor pro diskuzi studentů při nějakém podnětném tématu, ale řízenou formou. Studentům spíše tykala, v některém případě i vykala, oslovovala křestními jmény. Sdělovala studentům otevřeně svoje postoje: „*Jsem zvědavá, mám pocit, mám dojem....*“

Učitelka v hodině střídala **metody**. Na začátku bylo provedeno opakování prostřednictvím nečekané písemné práce, hodina měla daný, navykýlý řád. Žáci měli možnost před písemnou prací ještě nahlížet do učebnice a opakovat. Následoval výklad, učitelka u definic nad pojmy s žáky diskutovala, měla připravený obrázkový materiál, dávala příklady z reálného života, používala názorné ukázky, poté společně zapisovali do sešitu. Při výuce využívala všech smyslů (psala – zrak, výklad – sluch, hmat – poslala po třídě obrázků apod.).

Na závěr hodiny také proběhlo uskutečnění experimentu před třídou. Co se týká obsahu výuky, jevila se učitelka jako náročná.

### 3. Rozhovor s učitelkou

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

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

### 4. Přístup učitelky k problémovému chování (strategie řešení)

Při hodnocení obecných a svých prostředků pro zjednání kázně uvádí: „*po několikerém upozornění a očekávání klidu zadávám samostatnou práci, kterou si příště ověřím písemkou... .*“ „*Pokud se opravdu jedná o jedince a několikrát ho napomenu, někdy dám pak pětku za práci v hodině. Začínám ovšem vždy slušně, vysvětluji: „Chci se s vámi domluvit.“* „*Pak již vyhrožuji, že umím být i ošklivá. Jinak žáky nezkouším za trest, občas dávám úkol navíc, nezesměšňuji, ale individuálně promluví s žákem nebo používám humor.*“ Pokud kvůli vyrušování nestihne probrat látku, dává to za domácí úkol. „*Taky se domnívám, že pokud je hodina pestrá, vyskytuje se problémové chování minimálně.*“ Problémového studenta se snaží pochopit, ale nejradši by, kdyby tam nebyl.

### 5. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

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

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

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

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

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

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

## **6. Závěr**

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

Učitelka využila takřka veškerých možných strategií k zabránění vzniku problematického chování. Základem jejího pojetí učení je slušnost, **důslednost v dodržování pravidel, vřelý a respektující vztah ke studentům**, kooperace s nimi, přátelský přístup, ale i určitý odstup a co nejpestřeji postavená hodina (užívá vedle výkladu samostatné práce a skupinové). Působila **sebejistě**, svým držetím těla, gesty, pohledy, při výkladu sledovala zrakem celou třídu, aktivity v hodině na sebe plynule navazovaly. Gesty i verbálně dávala najevo, že třídu sledovala, **komentovala** neustále jejich **chování**: „*Vidím, že učebnice máte všichni už otevřené...*“ Tato strategie se ukázala jako účinná.

Rušivé chování ihned registrovala a snažila se je utišit doporučením, prosbou či změnou aktivity – zadala studentům úkol, požádala je, aby si otevřeli učebnici apod. Hlavní příčinu vzniku problémového chování ve třídě vidí v nudné hodině, v jednom či několika problémových jedinců. Z pozorování i ze zpětné vazby bylo znát, že žáci učitelku respektují. Dalším faktorem mizivé přítomnosti problematického chování mohlo být užití zajímavých metod a atraktivní tematika předmětu. Na druhou stranu se nejednalo o důležitý předmět,

z kterého studenti maturují, přesto dávali pozor. Dalším faktorem mohlo být klasické uspořádání třídy do tří řad, které neusnadňovalo komunikaci mezi studenty.

#### 4.1.4 Kazuistika č. 4

##### 1. Základní informace o třídě, studentech a učitelích

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

Hodina byla pořízena ve středu 10. dubna 2010. Jedná se o 1. ročník nástavbového studia, hodinu chemie, začátek v 10.55, cílem hodiny je opakování, nejedná se o maturitní předmět, v předmětu jde jen o známku. Ve třídě je 8 studentů, pouze chlapci ve věku 20 – 22 let. Dle slov učitelky: „*třída na učení je nekvalitní a na chování problematická, náročná. Vytvořili zde skupinu problematických jedinců (asi 4). Někteří studenti jsou konfliktní, ale myslím, že vztah máme dobrý.*“

Vyučující je v této třídě starší (65 let) žena (K6, viz Tab. 4 s. 49), ve školství působí přibližně 38 let. Učitelka je korpulentní postavy, oblečena zcela nevýrazně do sukně pod kolena a roláku, obojí v tmavé barvě, měla na sobě zlatý řetízek s přívěškem. Světlé barvené vlasy měla sepnuty do drdolu. Její aprobační předměty jsou chemie, základy přírodních věd. Nejvíce jí při výuce vadí vykřikování: „*Nesnáším vstávání z místa, házení flašek po třídě apod. Celý život se snažím naučit se nenechat se vytočit, to je totiž největší vítězství celé třídy...*“

##### 2. Analýza chování učitele a studentů

###### Studenti

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

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

Třída byla živá, kolektiv na sebe hodně reagoval, komunikoval mezi sebou, při jednom vykřiknutí se přidávali další. Větší neklid byl zvláště na začátku hodiny způsoben



jiným zasedacím pořádkem, než který jim učitelka určila - vedle sebe sedí studenti, kteří si měli co říci. Větší četnost bavení se v hodině ovšem odpovídala způsobu výuky při samostatné a skupinové práci, pokud srovnáváme bavení se v hodině při výkladu, kde byla četnost problémového chování menší (viz Kazuistika č. 5). Zvýšená hlučnost ve třídě při skupinové práci nelze zcela považovat za problémové chování. Ve třídě se studenti často smáli, smích evokoval přátelskou a harmonickou atmosféru bez strachu, která při skupinové práci ve třídě panovala.

### **Učitelka**

**Nonverbální chování:** Učitelka působila svými pomalými gesty vyrovnaným dojmem. Dále úsměvem, očním kontaktem, slušným a vřelým přístupem ke studentům, humorem dávala najevo, že ji práce baví. Učitelka převážnou část výuky seděla. Ke zklidnění používala například odmlku a delší oční kontakt s problematickým jedincem. Verbální projev upřesňovala gesty. Vyčkávala na zklidnění. Zajímavá situace byla, že pokud učitelka vstala, došlo k téměř naprostému zklidnění. Svůj důrazný a neústupný postoj dávala najevo výrazem v obličejí a gesty. Při výkladu bohatě a důrazně gestikulovala a udržovala oční kontakt se všemi studenty.

**Verbální chování:** Studenty oslovovala příjmením, někdy křestním jménem. Učitelka nedělala, že neslyší komentář nebo nadávku studenta, reagovala. **Vyhrožovala** – v rámci poslední výhrůžky, aby se zklidnili, vyhozením ze třídy. Učitelka hovořila se studenty klidně, pomalu a slušně – děkovala jim a používala výrazy „*prosím*“ apod. Učitelka často používala výrazy „*tak*“ se zvýšeným hlasem pro upoutání pozornosti – ukázalo se jako účinné, ke ztišení používala také tišící citoslovce „ššš“. Někdy se přidává na stranu žertujících studentů nějakou **humornou poznámkou**. Při napomínání hlas téměř nezvyšovala, spíše naopak. Učitelka při výkladu volila jednoduché výrazy, **přibližovala se jazykově studentům**, mluvila nespisovně, dělala delší pauzy mezi jednotlivými informacemi a dávala důraz na podstatné části informací. Učitelka chválila studenty za aktivitu v rámci hodiny, i pokud to bylo při porušení pravidel (vykřikování).

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

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

### **3. Rozhovor s učitelkou**

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

#### 4. Přístup učitelky k problémovému chování (strategie řešení)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **5. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku**

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

### **Analýza výsledků dotazníku pro studenty**

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

## **6. Závěr**

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

Učitelka v častých intervalech **komentovala chování studentů** a reflektovala i svoje pocity. Tuto strategii ovšem v některých případech kombinovala se strategií přehlížení tak, že pokračovala ve výkladu. Častou situací bylo, že učitelka nevstoupila do živé diskuze, ale nechala ji odeznít, zklidnit, ale potom se k ní vyjádří, okomentuje. Ke ztišení diskuze studenta s učitelem nad nějakým pokynem přispívalo v rámci této hodiny přejít ke zcela jinému tématu. Někdy se ukázala jako úspěšná strategie vyhrožování. Sama říká: „*Zabírá to, ještě jsem je nemusela vyhodit.*“ Studenty v hodině rozsadila, což výuku výrazně zklidnilo. Patří mezi učitelky, které sdělují studentům pravidla chování již na začátku školního roku.

Ve třídě se vyskytlo celkem 38 projevů problematického chování, což je srovnatelné s Kazuistikami č. 1 a 2, ovšem zpětná vazba je oproti kazuistikám č. 1 a 2 pozitivní, učitelka v Kazuistice č. 5 vede hodinu s minimálním výskytem problematického chování. Budeme tedy její strategie považovat za účinné. Tato třída (Kazuistika č. 4) vykazovala problematické chování i u jiného učitele (Kazuistika č. 6), i když u učitelky z této kazuistiky v menší míře, můžeme tedy jako faktor vedoucí ke vzniku problematického chování připisovat spíše složení třídy (hyperaktivní jedinci, impulzivní, nevštípené návyky společenského chování), uspořádání třídy (malá třída, ve které studenti mají k sobě blíže a snáze spolu mohou hovořit, učitel zde může obtížně uplatnit působení proxemiky) a situaci natáčení.

Učitelka užívala i citoslovce ke ztišení („ššš“... apod.), jejich užití mělo účinek, oproti tomu, pokud je užil učitel (Kazuistika č. 6), který je užíval v nadměrné míře. Je možné, že u učitelky z této kazuistiky je účinné, protože ji studenti výslovně považují za autoritu.

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

#### **4.1.5 Kazuistika č. 5**

##### **1. Základní informace o třídě a studentech**

Prostorové uspořádání třídy není klasické, jedná se o menší třídu, lavice jsou rozděleny do dvou řad, ve třídě je 11 studentů, téměř polovina třídy sedí v lavici sama. Hodina byla pořizena 15. dubna 2010, v 10. 00, jako druhá vyučovací hodina. Jsou zde dvě dívky a 9 chlapců. Hodina je opět pořizena na soukromé Střední odborné škole, s.r.o. v Ruzyni. Zachycuje hodinu Ekologie druhého ročníku výučního oboru. Vyučujícím je učitelka z Kazuistiky č. 4 (K6, viz Tab. 4 s. 49).

## 2. Analýza chování učitele a studentů

### Studenti

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

Studenti byly v hodině velmi tišší, aktivně se účastnili přibližně 3 studenti, ostatní byli vyvoláváni. Vyskytovaly se zde sice některé rušivé elementy, ale v porovnání s jinými kazuistikami v daleko menší intenzitě. Hodina byla vedena formou výkladu kombinovaného s otázkami. Bylo znát, že třída je zvyklá na určitý pořádek, někteří studenti se hlásí apod. Studenti měli připravené sešity, většina studentů si i zapisovala. Na rozdíl od ostatních tříd si studenti, pokud si něco chtěli sdělit, snažili povídat tak, aby to nebylo vidět. V jiných kazuistikách se studenti bavili s vědomím, že je učitelka vidí.

**Učitelka** (viz Kazuistika č. 4)

**Nonverbální chování** – v této hodině učitelka velkou část hodiny seděla, na konci hodiny zapisovala. Pracovala hlavně s výrazem v obličeji, mimikou obličeje dávala najevo závažnost tématu, dávala najevo zájem očním kontaktem a příkryvováním, pokud se se studentem bavila.

**Verbální chování** - hovořila se studenty slušně (výrazy „*prosím*“ apod.). Hrála si s intonací hlasu, větným přízvukem a důrazem na důležitá slova, tempem (zpomalovala, zastavovala apod.), hovořila spíše potichu. Studentům tykala. Primárně studenta pochválila („*dobře, výborně...*“), poté řekla nějakou výtku k jeho poznámce. Studenty zapojovala do svého výkladu: „*Představte si...*“ nebo: „*Ted' dávej bacha.*“ „*Ted' dávejte pozor.*“ apod., mluvila s prvky hovorové češtiny.

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

**Metodou** byl pouze výklad s otázkami a zápisem.

### 3. Rozhovor s učitelkou

(viz Kazuistika č. 4)

### 4. Přístup učitelky k problémovému chování (strategie řešení)

(viz Kazuistika č. 4)

### 5. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

V této třídě neproběhlo dotazníkové šetření ani zpětná vazba.

## 6. Závěr

Jak již z rozhovoru vyplynulo, učitelčinou hlavní strategií je nastavit pravidla ihned na začátku roku, být zpočátku přísná. Bylo znát, že jsou z jejich hodin žáci zvyklí na pořádek, pravidla. Z jejich poznámek bylo znát, že si všímá téměř každého dění a komentuje ho, kromě toho, co jí uniká, protože sedí. Zaktivovala vyrušujícího nebo posmívajícího se žáka. Pokud si něco ověřovala, zjišťovala, tak pouze dotazem, nepřesvědčila se na vlastní oči, což nebylo příliš strategické. Snažila se, aby během hodiny hovořila se všemi studenty – dokonce se ptá – s kým ještě dnes nemluvila.

### 4.1.6 Kazuistika č. 6

#### 1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli

Hodina zaznamenává výuku ekonomie ve stejném seskupení třídy jako v Kazuistice č. 4. Hodina je pořizena v 10.55, v pátek 21. 5. 2010.

Vyučujícím je mladší (**29 let**) **muž** (K3, viz Tab. 4 s. 49), ve školství působí kratší dobu - 6 let. Oblečený je zcela neformálně do „jeansů“ a hnědého trička s dlouhým rukávem. Hnědé vlasy má ostříhány nakrátko, na krku přívěšek - korálky „indiánského typu“, **Vztah** ke své práci má **ambivalentní**, je rád, že může pracovat s lidmi, ovšem dříve ho učení bavilo víc. „*Studenti se dříve chovali lépe, nyní je to často utrpení, stále v tom občas ale vidím smysl. K vyučovacím předmětům, který je zaznamenán na nahrávce, mám kladnější vztah, studenti jej mají radši než angličtinu, která je pro ně abstraktní. Studenty tohoto oboru zajímají peníze, ekonomika je více spjatá s jejich budoucím povoláním i s každodenními situacemi.*“ **Ke třídě** má učitel poměrně **pozitivní vztah**, někteří studenti jsou zde chytří. „*Při výuce je mou hlavní metodou výklad, který kombinuji s otázkami při opakování, někdy také promítám filmy nebo materiál v power pointu, ovšem i to už poněkud zevšednělo.*“

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

## 2. Analýza chování učitele a studentů

### Studenti

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

Během jeho hodiny jsme byli jako pozorovatelé svědky několika projevů neslušného chování ze strany studentů (jedení při odpovídání učiteli, houpání na židli, k odpovídání na otázky učitele používali hovorovou češtinu a projev připomínal komunikaci s kamarády: „že jo“ i intonačně, studenti hovořili bez vyzvání, ihned po položení otázky učitelem), ovšem bylo znát, že je téma zajímavé, učitele sledovali – nadměrná hlučnost mezi sebou mohlo být ovšem také připsáno částečně také malé třídě a komornímu uspořádání zasedacího pořádku. Pozorovatel mohl mít dojem, že jsou studenti pro učivo zapálení (oproti vyrušování v Kazuistice č. 1 a 2). Celkem se vyskytlo v hodině 47 rušivých momentů. Bylo zřejmé, že mezi učitelem a studenty nejsou nastaveny řádná pravidla o vyvolávání. Učitel nereagoval na houpání na židli, zvýšenou polohu nohou, ani na jídlo během hodiny.

### Učitel

**Neverbální projev:** učitel celou hodinu stál, pohyboval se pouze od tabule ke katedře, může to být také dáno omezeným prostorem v malé třídě, u katedry se občas podíval do učebnice, většinou stál u tabule, na kterou něco zapisoval, jeho postoj byl uvolněný, pohyby pomalé, klidné. Pohyboval se v prostoru od katedry k tabuli. Při dotazu se obracel ke třídě, při správně zaznamenané odpovědi vyjádřil spokojenost výrazným přikývnutím hlavou, rozšířením očí a zvednutím obočí i lehkým náklonem těla dopředu, v některém případě úsměvem. Při výkladu si pomáhal doprovodnými gesty.

**Verbální chování:** učitel byl v kontaktu se studenty při výkladu slovem „jo“, chválil studenty slovy „ano, výborně“ apod. Při výkladu pracoval s hlasem – zvyšoval hlas, pokud něco chtěl zdůraznit, ztišoval apod. Měl příjemný hlas, mluvil ale poměrně rychle. Přednáška byla po stránce informací velmi obsáhlá.

**Přístup ke studentům:** celkově se učitel tvářil přívětivě, mile na studenty. Studenty nechával volně se vyjadřovat k tématu, odpovídal na jejich otázky. Vyvolával je křestním jménem,

chválil je verbálně i nonverbálně, naslouchal jim. Pokud s ním student nechtěl komunikovat, nevyvolával ho.

Jeho hlavní **výuková metoda** zahrnovala výklad prokládaný zjišťovacími otázkami na studenty. Učivo přehledně zapisoval na tabuli.

### 3. Rozhovor s učitelem

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

### 4. Přístup učitele k problémovému chování (strategie řešení)

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

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

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



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

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

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

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

## **5. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku**

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

## **Analýza výsledků dotazníku pro studenty**

(viz Kazuistika č. 4)

## **6. Závěr**

Učitel nevěnoval přílišnou pozornost zklidnění ve třídě a nějakému řádu v projevu studentů. Jeho hlavní metodou ztišení bylo **přehlížet rušivé chování**, nevměšovat se do diskuzí mezi studenty. Učitel během hodiny komentoval chování studentů málo, nevyjadřoval svůj pocit, dojem a postoj, což se vzhledem k výši četnosti problematičké chování v jeho hodině nejevilo jako účinná strategie. Celkově používal strategie, které zabírají krátkodobě, studenti se opravdu na chvíli zklidnili. Učitel nevykazoval známky rozčilení, hlas nezvyšoval, verbálně používal ke zklidnění zapískání a slova: „*Ticho!*“ „*Pššš...*“ či oslovení křestním jménem „*Péto...*“, což se nejevilo jako účinné. V některých případech zde chyběl dostatečný čas, ve kterém by učitel čekal na klid. I z rozhovoru vyplynulo, že si uvědomuje, že není důsledný a že mu šum v hodině nevadí. Třída je na daný způsob komunikace zvyklá.

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

#### 4.1.7 Kazuistika č. 7

##### 1. Základní informace o třídě, studentech a učitelích

Následující kazuistika zpracovává hodinu mladé (29 let) učitelky (K2, viz Tab. 4 s. 49) na soukromém středním odborném učilišti v Praze Ruzyni (viz Kazuistika 4, 5, 6). Jedná se o jejich poslední hodinu ten den pátou, od 12. 45, snímek byl natočen v úterý 11. ledna 2012.

Hodina je charakteristická nízkým počtem studentů přítomných ve třídě (7), věk studentů se pohybuje od 18 – 23 let. Tématem výuky je kreativita v předmětu Občanská výchova, jež učitelka pojala variabilním způsobem. Učitelka je oblečená neformálně, v džínách a mikině se světlými barevnými proužky. Světlé vlasy má sčesaný „do culíku“ s lehce sestříhanou ofinou.

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

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

##### 2. Analýza chování učitele a studentů

###### Studenti

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

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

### **Učitelka**

**Nonverbální projev:** učitelka se po celou hodinu pohybovala po třídě, přibližovala se ke studentům na vzdálenost osobní zóny, udržovala oční kontakt po celou hodinu, zrakem monitorovala všechny studenty, gesta příliš nepoužívala, ruce měla často zkřížené na prsou, ovšem mimikou působila uvolněně, spokojeně, často se usmívala, i dost výrazně a nahlas.

Také **verbální projev** působil uvolněně - učitelka pochází z moravského prostředí, což se projevovalo dikcí i slovními obraty, v některých případech vyznívala trochu ironicky (0.48 – 2.51), a jakoby se studenty laškovala (0.04 – 0.16), čímž ovšem zlehčovala závažnost úkolu nebo svého postoje. Učitelka hovořila energicky, nahlas, pomalu, vyjadřovala se jazykem studentům blízkým, používala koncovky hovorové řeči (11.00 – 11.03).

**Přístup ke studentům:** učitelka studenty chválila, oceňovala (2.30 – 2.36). Pozitivních interakcí mezi vyučujícím a studenty bylo mnoho, učitelka se studentů ptala, reagovala na jejich podněty, diskutovala s nimi, zajímala se o názor studentů, který akceptovala nepřevracela, nehodnotila. Přístup ke studentům byl pozitivní, otevřený, přátelský, někdy přerůstající až ve familiárnost ve chvíli, kdy mluvila o známkách, studenty například až lehce škádlila. Nedůslednost v některých napomenutích během hodiny na mne působila jako snaha zůstat pokud možno „přátelská“ ke studentům (29.19 – 29.30). Za familiérní bych označila protáhlé „Jooo?“ zakončující konec promluvy (33.31 – 33.55).

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

### **3. Rozhovor s učitelkou**

Učitelka se oproti jiným učitelům vyznačuje krátkou dobou praxe. Ve výuce se pohybuje teprve 4 roky. Oproti jiným učitelům se jeví jako méně tolerantní vůči problémovému chování, veškeré uvedené projevy chování v nabídce rozhovoru označuje za takové, že ji dokáže vytočit. Za častější projev studentů než „nohy na stole“ uvádí „houpání na židli“. Nejvíce ji vytáčí **hlasité komentování** nesouvisející naprosto s tématem. Časté řešení problémového chování způsobuje, že je pak rozmrzelá, otrávená a nepříjemná na

studenty. Na to, zda má učitel ve třídě pořádek, má vliv: „*osobnost člověka, příslost, pedantský přístup, zájem o předmět*“ apod. „*U nás ve škole má největší autoritu ředitelka.*“ Co kritizuje, je strach studentů před učitelem a návrat fyzických trestů do škol, doslova: „*vůbec si to v dnešní době nedovedu představit.*“

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

#### **4. Přístup učitelky k problémovému chování (strategie řešení)**

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

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

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

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

#### **5. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku**

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

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

#### **Analýza výsledků dotazníku pro studenty**

Kvůli nízkému počtu respondentů nepozoruju téměř žádné výrazné odlišnosti od přístupu studentů z jiných kazuistik. V otázce věnované řešení problémového chování se ovšem objevila nová strategie – „*zkrátit výuku*“ (2 z 6 studentů). Jinak vznik problémového

chování připisují rovnoměrně – jak několika „*problémovým studentům*“ (2), tak „*učiteli*“, který si neumí ve třídě zjednat pořádek (2). V této třídě se 2 z 6 jedinců vyjádřili, že za nekázeň může jeden jmenovaný jedinec. Jeden respondent uvedl zajímavý poznatek, že je „*ve třídě dobrý kolektiv, tak se baví a nedávají pozor.*“ Většina třídy (6) je proti zavádění fyzických trestů, ovšem neopomíjejí, že „*někdy by jich bylo třeba*“ (2). Jako nejčastější negativum (3) uvádí, že by se násilí obrátilo proti učitelům a studentů by pravděpodobně ubylo (1). „*Žádný učitel nemá proč mlátit cizí děti nebo studenty, je to barbarství. Nebudeme se přeci vracet k zastaralým metodám.*“

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

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

## **6. Závěr**

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

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

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

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

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

#### 4.1.8 Kazuistika č. 8

##### 1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli

Následující případová studie popisuje hodinu druhého ročníku výučního, tedy ne maturitního oboru Střední odborné školy potravinářské v Písnici. Videonahrávka byla pořízena v úterý 17. ledna 2012, zaznamenává půlenou třídu, mají třetí hodinu, začátek v 10.00, v učebně je přítomno 13 studentů (4 dívky, 9 chlapců), průměrný věk je 17 let. Jedná se o hodinu Komunikace ve službách, která se úzce vztahuje ke studované profesi studentů – tedy profesi kuchař, číšník.

Vyučující je šestapadesátiletá žena (K7, viz Tab. 4 s. 49), s bakalářským vzděláním, vyučuje odborné předměty, ve školství se pohybuje 23 let. Problematické chování je pro ni situace, kdy „*musí reagovat na vyrušování a nepozornost více než dvou studentů, kdy takové chování narušuje její výklad a ruší ostatní v učení*“. Oblečená je neformálně, v černých kalhotách, svetru a teniskách, vlasy jsou ostříhané nakrátko a barvené bílou barvou. Výrazná je úprava jejích nehtů, učitelka je namalovaná s výraznými obličejovými rysy. Učitelka má tuto třídu ráda, je jejich třídní profesorka.

##### 2. Analýza chování učitele a studentů

###### Studenti

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

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

## Učitel

**Nonverbální projev:** učitelka působila velmi sebejistě, při výuce stála rovně, s lehce vyzdvihnutou bradou vzhůru, což působilo dojmem nadřazenosti. Mluvila pomalu, zřetelně, srozumitelně a poměrně nahlas. Učitelka se při výkladu pohybovala, tělo bylo v aktivním postavení. Udržovala stálý oční kontakt s celou třídou. Používala vhodná gesta i mimiku. Během hodiny se často smála. Její sebevědomé a energické vystupování budilo dojem, že ji práce baví.

**Verbální projev:** výklad byl zajímavý, učitelka si hrála i s melodií hlasu. Často kladla otázky a nechala na ně studenty odpovědět. Učitelka se studenty komunikovala, ptala se obecně všech či jmenovitě jednotlivých studentů křestním jménem. Pochválila invenci studenta slovy „výborně“, nonverbálně pokývnutím hlavy. V hodině se probíralo aktuální téma - pohovor do zaměstnání – učitelka uváděla různé konkrétní situace, které mohou při pohovoru nastat, vedle výkladu použila i přehrávání pohovoru se studentem – dobrovolníkem, který hrál uchazeče. Hodina působila zábavným dojmem.

Hlavní **metodou výuky** byl výklad, ale snažila se ho zpestřovat spoluprací se studenty.

### 3. Rozhovor s učitelkou

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

### 4. Přístup učitelky k problémovému chování (strategie řešení)

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

Nekážeň připisuje sociálně nízkému postavení učitele ve společnosti.

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

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

## 5. Zpětná vazba studentů a analýza dotazníku

Vztah k učitelce mají studenti neutrální (5) („někdy to jde, normální, bez problémů“), pozitivní (2) („mám ji rád/a“), 4 studenti na otázku neodpověděli. Další studenti se o učitelce vyjadřují pozitivně: „je s ní sranda; líbí se mi, jak je rázná a upřímná; když potřebujem, pomůže; brání nás jako třídu; má respekt a dobrý výklad.“ Kritizují používání vulgarismů: „občas se mi nelíbí, že nám nadává; je v pohodě, když nám nechce zrovna ukopnout hlavu.“

### Výsledek analýzy dotazníku pro studenty

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

Ze 13 studentů 9 studentů připisuje vinu za nevhodné chování studentům. Jedna třetina studentů se domnívá, že za nekázeň ve třídě může učitel. Oproti většinou odmítavému přístupu většiny studentů ostatních škol v této třídě se vyskytuje větší příklon k zavedení trestů, respektive je názor pro zavedení přesně 50 procent. Za důležité hodnoty učitele, kterého by respektovali, považují to, aby respektoval on je (2). 4 studenti uvedli konkrétně učitelku z této kazuistiky.

## 6. Závěr

Učitelka působila autoritativním dojmem, svým aktivním postavením, neustálým sledováním studentů – očním kontaktem. Zároveň dávala najevo svůj pozitivní přístup k výuce, používala humor i nadsázku při reakcích na poznámky studentů. Je připravena na reakce studentů, poskytovala velký prostor pro to, aby se studenti projeví. Mezi učitelkou a studenty existovalo propojení a probíhala zde řada interakcí. Studenti učitelku sledovali a dávali jí dobrou zpětnou vazbu. Učitelka používala příklady ze života a měnila aktivity v hodině - vedle výkladu i scénku, diskuzi a zápis. V jejím případě byla největším kladem pohotovost, připravenost na reakce. Sama připisuje úspěch při řešení problematického chování používání humoru a utnutí nekázně ihned v jejím zárodku. Důležité je umět se také zeptat studentů, v čem vidí problém, vyslechnout si jejich připomínky, **na studenty tedy klade odpovědnost**, dokáže je respektovat a na začátku školního roku říká svá pravidla.



## 4.1.9 Kazuistika č. 9

### 1. Základní informace o třídě, studentech a učitelích

Ve třídě je 20 studentů, je zde poměrně rovnoměrné zastoupení mužů (13) a dívek (7) ve věku od 18 do 23 let. Nahrávka byla pořízena 17. ledna 2012 v úterý v 10. 45, jako čtvrtá hodina. Největší zastoupení zde mají devatenáctiletí studenti. Prostorově se jedná o klasickou třídu, ovšem se dvěma řadami, ve kterých mohou studenti sedět po třech – mezi řadami je ulička. Jedná se o hodinu cestovního ruchu v prvním ročníku nástavbového studia státní Střední odborné školy potravinářské v Písnicích. Vyučující je učitelka z Kazuistiky č. 8 (K7, viz Tab. 4 s. 49).

### 2. Analýza chování učitele a studentů

#### Studenti

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

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

**Učitelka** (viz také Kazuistika č. 8)

**Nonverbální chování:** pohyb v této třídě byl oproti druhé třídě omezenější – učitelka hovořila ke studentům ze židle, seděla v levé části třídy za katedrou, případně stála vedle katedry, opírala se rukama o stůl, pokud hovořila se studentem, udržovala s ním oční kontakt, pokyvovala hlavou, pokud souhlasila s odpovědí, při výkladu si pomáhala rukama – názorně a výrazně počítala na prstech apod., při výkladu se snažila sledovat celou třídu. Jemným vysunutím brady dává najevo nadřazenost.

**Verbální chování:** učitelka hovořila nahlas, srozumitelně, občas udělala zdůrazňující pauzu, ovšem její výklad byl poměrně monotónní, s hlasem si nehrála.

**Přístup ke studentům:** učitelka byla pozitivní (směje se se studenty), studenty oslovovala křestním jménem, tykala jim. Verbálně žáky chválila slovem „výborně“ apod.

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

**3. Rozhovor s učitelkou** (viz Kazuistika č. 8)

**4. Přístup učitelky k problémovému chování (strategie řešení)**

Strategií učitelky bylo zaměstnat studenty dotazy, rušivé chování přehlížela, pokračovala ve výkladu, případně ho zpomalila, jakoby v něm vyčkávala na klid, případně začala hovořit o nějakém zajímavém, jiném tématu.

**5. Zpětná vazba a výsledky dotazníku pro studenty**

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

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

**Analýza výsledků dotazníku pro studenty**

Oproti jiným kazuistikám se studenti této vyjadřují o jako nejlepší strategii proti výskytu problematického chování o sankcích a trestech (11) a přiměřené autoritě (4). Polovina třídy se domnívá, že za rušivé chování můžou někteří spolužáci a druhá polovina klade vinu na učitele. Oproti jiným kazuistikám se výrazně vyslovují pro přísnost (14) spíše než pro volnější pravidla. Pravděpodobně mají dobrou zkušenost s důsledností u této učitelky. Vzdělanost vidí jako pozitivní hodnotu pro eliminaci rušivého chování 15 studentů. Všichni studenti zdůrazňují důležitost nastavení pravidel učitelem.

**6. Závěr**

Studenti této třídy vykazovali obrovskou sebekázeň. Učitelka nemusela v hodině kázeňsky zasahovat, třída se zklidňovala sama. Učitelka vykládala zajímavou látku, studenti k ní měli dle zpětné vazby velmi vřelý vztah. Veškeré rušivější chování se odvíjelo od zaujetí studentů tématem, ke zklidnění stačilo poklesnutí hlasu či přestat mluvit nebo naopak ve zvýšené poloze hovořit dál.

#### 4.1.10 Kazuistika č. 10

##### 1. Základní informace o třídě, studentech a učiteli

Následující nahrávka hodiny je specifická tím, že je natočena na odlišném typu školy, než je většina ostatních kazuistik. Jedná se o mimopražskou a poměrně prestižní Střední školu stavební ve Vlašimi. Podmínky pro splnění přijímacích zkoušek jsou oproti jiným školám obtížnější. Zachycuje první vyučovací hodinu (začátek 8.00) ze dne 20. října 2011, hodinu matematiky. Charakteristická je nepřítomnost dívek a poměrně vysoký počet studentů (24) ve věku 17, 18 let. Studenti nebyli předem upozorněni, že budou natáčeni.

Vyučující je **muž** (K5, viz Tab. 4 s. 49) s kratší praxí v oboru (4 roky). Je oblečen neformálně – v tmavých džínách, tmavé kostkované košili, pod kterou má černé tričko, je výrazně vysoké postavy, hnědé vlasy střižené nakrátko. **Za problematické chování** považuje **nepořádek** ve třídě, v lavicích, dále „**hulvátské chování**“ mezi žáky a **sprostá slova**. Třídou považuje za „živější“, ovšem v den natáčení chyběl nejproblematictější student. Třída je uspořádána klasickým způsobem, lavice jsou ve třech řadách, studenti sedí po dvou či samostatně.

##### 2. Analýza chování učitele a studentů

###### Studenti

	Typy problémových situací, které se v hodině vyskytly	Četnost výskytu
1.	Bavení se, šum	12
2.	Drzé, neslušné chování, neuposlechnutí	3
3.	Vykřikování	2
4.	Čtení jiného materiálu, předmětu	1
5.	Pítí	1

Šum, který se v této třídě vyskytoval, byl o mnoho méně hlasitý a rušivý než v jiných kazuistikách. Rušivé chování bylo zaznamenáno celkem devatenáctkrát. Hodina byla naplněna pracovní atmosférou. Třída respektovala a následovala pokyny učitele. Zapisovali si do sešitu apod. Na napomenutí učitele studenti ve třídě reagovali vesměs pozitivně, s úsměvem a uposlechnutím. V této hodině se oproti jiným hodinám vyskytovalo jen málo rušivých momentů. Je možné tento znak připisat vlivu muže v této hodině či také charakteristice předmětu – při matematice je třeba značné koncentrace, žáci jsou nuceni více psát a o to méně diskutovat.

###### Učitel

**Nonverbální chování:** učitel byl v hodině aktivní – pohyboval se po celé třídě, chodil i při výkladu, verbální projev doplňoval gesty, která nebyla příliš výrazná, pohyboval se pomalu jakoby rozvážně a klidně. Většinu hodiny se tvářil neutrálně, občas se na studenty usmál.

Přibližoval se ke studentům, kontroloval jejich práci, ke zklidnění použil i lehký šťouchanec papíry.

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

**Přístup ke studentům:** se studenty komunikoval poměrně familiérně, s hovorovými až přátelskými výrazy: „*Co je, cože?*“ apod. Ovšem z průběhu hodin bylo zřejmé, že si od studentů udržuje odstup, dává najevo svou nadřazenost – například gesty (na začátku hodiny – mávne rukou k židli se slovy: „*Si vezmi tady židli.*“, ve chvíli, kdy mluvil se studentem). Z výuky bylo znát, že k jeho strategii patří **rozsazování**. Při hodině matematiky zde proběhlo málo výrazných interakcí, komunikace probíhala spíše individuálně s jednotlivými studenty při kontrole výpočtu apod. Protože byli studenti celou hodinu zaměstnáni psaním, vyskytovalo se zde v průběhu výuky méně rušivých momentů, než v hodinách, kde se připouští diskuze.

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

### 3. Rozhovor s učitelem

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

Tvrzení, že škola je místem neustálého boje mezi učitelem a studentem, nevěří, ovšem také se nedomnívá, že by mezi učitelem a studentem mohl existovat přátelský vztah.

#### 4. Přístup učitele k problémovému chování (strategie řešení)

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

#### 5. Zpětná vazba od studentů a výsledky dotazníku

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

Oproti jiným třídám ve vyšší míře označovali problematické chování za *drzost k učitelům (8) a nerespektování jeho pokynů (6)*. Za hlavní metodu k řešení považují *sankce (7) a humor (4)*. Zajímavý výsledek přinesla otázka č. 6 „*Před jakým učitelem by se snažili být hodní, respektovali jej?*“ Studenti zdůrazňují u učitele „*smysl pro humor, zábavnost*“ (8) „*nebo autoritu a respekt*“ (7). Což se s tím, co se týká učitele z této kazuistiky, shoduje. U názoru o návratu fyzických trestů je poměr ano:ne – 9:15, hodnoty kladné odpovědi jsou oproti jiným třídám vyšší. Rozdílný výsledek oproti jiným skupinám přinesla otázka na *příčinu problémového chování* – 6 studentů vidí původ „*v nedostatečných postizích, málo přísných učitelích*“, dále převažuje „*výchova*“ (5) a „*doba*“ (4). Poněkud rozporný výsledek přineslo porovnání výsledků otázky 10 „*Chci u učitele přísnost nebo volnější pravidla?*“ a 13 „*Je důležité pro tebe, aby byly v hodině daného učitele nastaveny pravidla?*“ Na otázku 13 odpovědělo 20 studentů ano, u otázky 10 bylo pro přísnost 7 studentů a 14 pro volnější pravidla.

#### 6. Závěr

Učitel se k problematickému chování ve třídě vyjadřoval nepřímo, **humorem, ironií (doporučením) či výhružkou**: „*Michale, já vím, že jednička z matematiky dovede pohnout s tvou psychikou..., nicméně zkus to ztlumit*.“ „*Nechceš to bumbání uklidit?*“ nebo pouhým **příkazem** v hovorovější podobě: „*Pavle, nežvaň do toho Daniela, víš jak je na tom s matikou*.“, což se v rámci této třídy ukázalo jako strategické. Nemohu ovšem posoudit bez zpětné vazby studentů. Učitel hojně využíval nonverbálních taktik – přiblížení k rušivému studentovi, využil i dotyku, lehkého poplácání papíry apod. Kromě toho, že byli v hodině matematiky **pracovně vytíženi**, počítali a psali, byli namátkově vyvoláni a hodnoceni, takže

se museli neustále snažit o plnění povinností. Pozornost a klid si učitel zjednával také **zvýšením hlasu**. Studenty dokázal během hodiny několikrát rozesmát. Učitel stanovuje na začátku roku pravidla a pak je dodržuje.

## 4.2 Výsledky pozorování, rozhovorů a dotazníků

Výsledky v této kapitole obsahují kvantitativní výstup z dotazníku pro studenty, rozhovorů pro učitele a pozorování

### 4.2.1 Projevy problematického chování na současných středních odborných školách

Na základě kvantifikace pozorovaného problematického chování ve třídách zaznamenaných na videích jsem dospěla k těmto výsledkům: nejčastěji se na středních odborných školách vyskytovalo **nespolupracující rušivé** chování (vykřikování, bavení se v hodině apod.), nespolutracující nerušivé chování (jiná aktivita, houpání na židli) se vyskytuje podstatně méně.

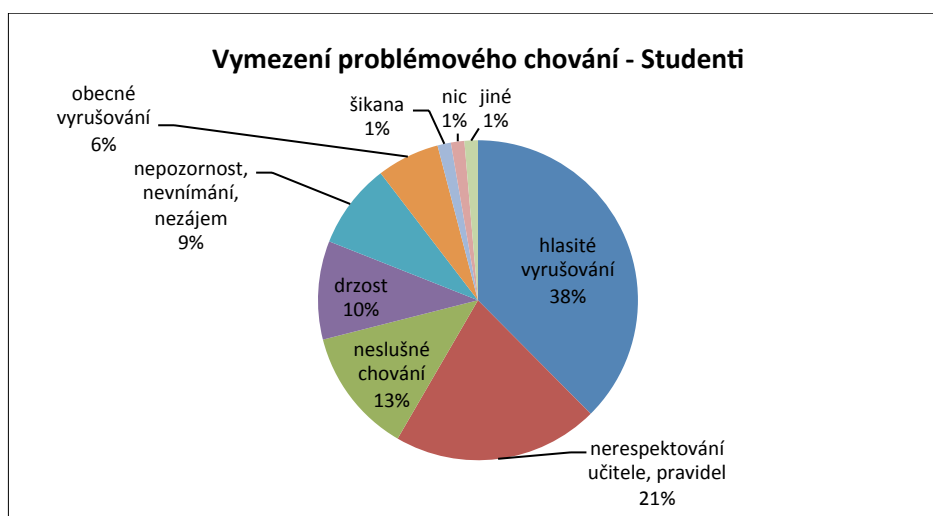
Tabulka 6: Typy problematického chování na středních odborných školách

Typ problematického chování	Četnost výskytu v cca deseti výukových hodinách
<b>1. Nespolutracující rušivé chování</b>	<b>204</b>
- hluk, bavení se, neklid	97
- vykřikování	72
- odmítování, vyloučení, drzé reakce, nerespektování učitele	31
- vulgarismy	3
- konflikt s učitelem	1
<b>2. Nespolutracující nerušivé chování</b>	<b>38</b>
- houpání na židli, zívání, nevhodná poloha studenta při sezení	<b>11</b>
- konzumace jídla při hodině	8
- jiná aktivita (četba, dopisování sešitu, hraní hry)	6
- pasivita	5
- nohy na stole	3
- nepřipravenost na hodinu, nepořádek na lavici	3
- mobil, sluchátka v uších	2

## 4.2.2 Vymezení problematického chování studentem a učitelem

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

Graf 2



Tabulka 7: Vymezení problémového chování – Odpovědi učitelé

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

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

## 4.2.3 Příčiny problematického chování

Ve stanovení příčiny výskytu problematického chování se skupina studentů a skupina učitelů od sebe liší. Studenti vidí příčinu ve dnešní mládeži, výchově a v nedostatečných postizích či době.



**Tabulka 8: Příčiny výskytu problematického chování – Odpovědi studenti**

Příčiny častějšího výskytu problematického chování - Odpovědi studenti	Počet odpovědí
dnešní mládež	49
výchova, rodina	42
nedostatečné postihy	23
doba	23
sociologické jevy	19
nízká atraktivita školy	11
drogy, šikana	7
nevím	2
kolektiv	1

Příklady podrobnějších odpovědí: *dnešní, horší mládež; generace, dělá si, co chce (17); špatná výchova (35); doba (22); málo přísní učitelé, volnější přístup (13); nezájem o učivo, neváží si vzdělání (6)* (Dále viz Příloha 2).

Učitelé příčinu výskytu problematického chování vidí v obecnějších kategoriích, celospolečenských jevech, na prvním místě viní samotné postavení školy, vzdělání i učitele ve společnosti, dále pak výchovu.

**Tabulka 9: Příčiny výskytu problematického chování – Odpovědi učitelé**

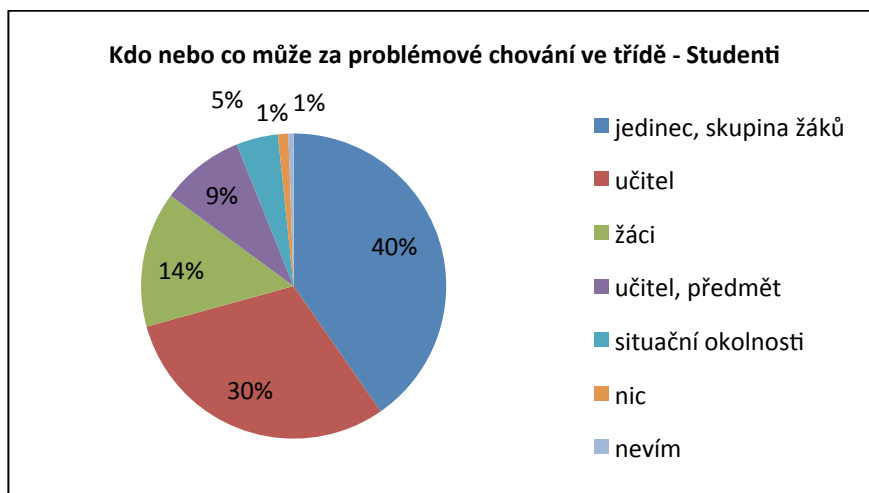
Kdo nebo co může za problémové chování ve třídě - Učitelé	Počet odpovědí
nízká atraktivita školy, učitele, předmětu	3
sociologické jevy	2
výchova, rodina	2
psychické poruchy, slabší jedinci	2
složení třídy	1
nedostatečné postihy	1

Příklady konkrétních odpovědí učitelů jsou: *nudná hodina; snazší přístup k informacím; učitel přestává být hlavní zdroj informací; nízké sociální postavení učitele; špatné rodinné zázemí* (dále viz Příloha 3).

Zajímavý výsledek přineslo vyhodnocení otázky č. 3: „*Kdo nebo co může za to, že je ve třídě nekázeň?*“ Studenti se rozlišovali v připisování příčin na skupinu, která vinu kladla na sebe – na studenty a na skupinu, která vinu připisovala osobám, kteří je neumějí ukáznit – tedy učitelům. Ač tato skupina poukazuje také na druhé, můžeme z takového výsledku usuzovat, že existuje skupina studentů, která má vyvinutý smysl pro sebekázeň, sebereflexi,

uvědomuje si, že problematické chování vyvolávají především oni sami, a na skupinu studentů, kteří dávají důraz na externalitu příčiny, tedy na něco vně – na učitele, prostředí.

Graf 3



Sečteme – li položku „učitel“ a „učitel, předmět“, dostaneme hodnotu, která říká, že 39% studentů klade vinu za výskyt problematického chování na učitele, a sečteme – li položku „jedinec, skupina žáků“ a „žáci“, zjistíme, že 54% studentů se domnívá, že za problematické chování můžou studenti sami. Příklady konkrétních odpovědí: „pár mých spolužáků (jedinec); někdo něco udělá a ostatní se chytanou; žáci zkouší, co učitel vydrží“ (46); „učitel bez respektu“ (15); „celá třída“ (26); „nezajímavá hodina, která žáky nebaví; nuda“ (13) (dále viz Příloha 2).

#### 4.2.4 Strategie zvládnání problematického chování

Z výzkumu diplomové práce vyšlo **na základě pozorování** najevo, že nejčastější problematické chování je **hlasité verbální vyrušování (šum, bavení se)**. Dospěla jsem k závěru, že je třeba rozlišovat mezi dvěma typy vyrušování – jedno, při kterém vykřikují bez přihlášení, vzniká při zapálení studentů k tématu a vyrušování z nezájmu v hodině, při nerespektování učitele. Oba typy chování vyžadují jinou reakci učitele, navíc u každého učitele existuje rozdílná tolerance šumu a hluku ve třídě – několik vteřin šumu za určitý časový interval nejčastěji učitelé přecházejí, pokud je výskyt bavení a hluku trvalejší či častější, učitelé použijí některé ze svých metod ztišení – „pšš, ticho“ apod. Soudobým jevem na českých školách je zvýšená hlučnost v hodinách, hlásit se o slovo dokáže jen velmi málo studentů. Učitel by musel pravděpodobně vynaložit značné úsilí, aby tento jev odstranil. Při vyhodnocování natočeného materiálu se ukázalo, že řada učitelů některé poznámky, šum

přecházejí, zvláště v určitých typických situacích – například na začátku hodiny, po dlouho trvajícím výkladu apod.

Učitelé jsou kvůli často nevhodnému uspořádání třídy nuceni opomíjet **strategií nonverbálních**, které se i z výsledků pozorování jeví jako neúčinnější – například přiblížení a oddálení ke studentům. Jejich pohyb po třídě je často omezen pouze do prostoru okolo katedry a tabule. Je ale pravděpodobné, že je to dáno tradicí středních škol, tato nonverbální strategie se používá spíše na školách základních. V Kazuistice 1, 2 a 6, kde byl výskyt problematického chování vysoký, učitelka či učitel celou hodinu stál a pohyboval se v prostředí maximálně dvou až tří metrů od katedry.

Další efektivní nonverbální strategií je projevovat o studenty zájem – pokud se s nimi učitel baví udržovat oční kontakt, přikyvovat apod. V Kazuistice č. 8, 9 učitelka působí velmi sebejistě, při výuce stojí rovně, s lehce vyzdvihnutou bradou vzhůru, v její hodině je nízký výskyt problematického chování.

Jak vyplynulo z Kazuistiky č. 3, kde se problematické chování projevovalo nejméně a zpětná vazba byla pozitivní, jako strategické se ukázalo studentům ihned **na začátku říct pravidla**, co učitel nemá rád, a to dodržovat – slušné chování, atd. Dále mít **pestrou výuku s aktuálními vsuvkami** (Kazuistika č. 3, 7, 4), dávat najevo, že učitele práce baví, **chválit, usmívat se a chovat se k žákům slušně** (používat výrazy „*prosím*“, „*děkuji*“, oslovovat křestním jménem) **vřelý a respektující vztah ke studentům** (Bylo vypořádáno, že v kazuistikách, kde je učitel naladěn pozitivně, není nutně vždy menší výskyt problematického chování, ovšem studenti učitele hodnotí kladně, oproti Kazuistikám č. 1 a 2, kde se učitel takřka neusměje.).

Jako strategické (viz Kazuistika č. 3, 4 a 5, 10) se ukazuje, aby učitel dával najevo, že má **přehled o třídě**, že ví, co se ve třídě děje a monitoruje dění hodiny, **komentuje chování**: „*Vidím, že učebnice máte všichni už otevřené... .*“

Z dalších **verbálních strategií** se ukazuje efektivní **vysvětlovat**: „*špatně se mi učí, nemůžeme se vzájemně poslouchat – pokud nedodrženo – opakuj, pohledem zpražím..., u horších jednotlivců delší proslov*“; „*mimo třídu se bavíme, neřeším to ve třídě*“; „*obracím se na spolupráci se třídou..., například smích – tím, že se smějou problémovému spolužákovi, vysvětlím, že snižují svoji osobnost – on vítězí a to přeci nechceme... .*“ „*Často se zklidní, pokud poukážu na to, zda jejich chování není infantilní.*“

Efektivní také je, pokud učitel používá tzv. „**já sdělení**“, tedy své pokyny, napomenutí sděluje studentům otevřeně se svým postojem, ale i pocity: „*Jsem zvědavá, mám pocit, mám dojem....*“ Vyjádří se odmítavě k rušivému chování s důraznějším, odlišným tónem v hlase

oproti výkladu, ale v klidu: „*Kluci, Vás to nebaví už, jo? Pokud chcete něco sdělit, tak já Vám dám slovo...*“. „*Promiň, že na to šahám, Martine. Je to tvoje osobní věc, nemám na to právo, ale štveš mě.*“

**Odměna, prostor pro vyjádření studentů** mělo v natočených hodinách na nižší výskyt problematického chování vliv. V Kazuistice č. 6 učitel poskytoval velký prostor pro projevení názorů studenta a náležitě je oceňoval, byl zároveň označen za oblíbeného učitele, ovšem v jeho hodině byl vysoký výskyt problematického chování. V Kazuistice č. 5, 7 učitelka také chválí a rušivého chování je zde velmi málo. V Kazuistice č. 10 se učitel věnuje studentům při jejich práci. V Kazuistikách č. 8 a 9 se učitelka často ptá, nechává studenty odpovědět a chválí je za to. V Kazuistice č. 1 a 2 správný projev studenta okomentuje učitelka pouze slovem „*ano*“, pochvalu nepoužívá, neukazuje nadšení z projeveného názoru studenta, naopak většinu projevu má učitelka tendenci opravovat k obrazu svému.

Z výzkumu této diplomové práce se s přesností nedá říci, jaký vliv na výskyt problematického chování má **uspořádání třídy**. Z pozorování vyplynulo, že klidný průběh výuky je spíše v klasicky uspořádaných třídách (teda tři řady lavic vedle sebe odděleny uličkou), spolu sedí maximálně dva studenti. Nízký výskyt problémového chování byl ve třídách, ve kterých se jednalo o méně náročný předmět, a uspořádání bylo komornější. V Kazuistice č. 10 byl nižší výskyt problematického chování při obtížnějším předmětu, ovšem **metoda výuky (psaní)** nedávala podněty studentům pro diskuzi a bavení se. Jednalo se o prestižní školu, důležitý maturitní předmět, vyučujícím byl muž apod.

Učitelka z první a druhé kazuistiky ke ztišení používala **ztišující výrazy** „*pššt*“, „*ticho*“, „*nevykřikujte*“, ovšem na zklidnění nečekala, takže studenti na tyto pokyny nereagovali. V Kazuistice č. 4, kde mají učitelku studenti v oblibě, v hodině měli prostor pro vlastní aktivitu, na ztišení reagovali. Jako nejúčinnější se jevila **změna paralingválních prostředků** (změna tónu hlasu, zpomalení tempa, přestávka v projevu apod.).

K osvědčeným metodám řešení problémového chování **vyrušování** patřila **změna aktivity** – z poslouchání na psaní apod., **humor**, zvláště v případě reakce na **vykřikování**: „*Hele Pepo, piš si čárky za každé vykřiknutí.*“

Jako strategické se ukázalo podání požadavku ke ztišení a vyčkání, dokud jej nesplní. Učitelé využívají momentu **překvapení**: položí doplňující otázky k tématu aj.

V Kazuistice č. 4 byla použita učitelkou **výhružka** na projev **drzosti** (po předchozím několikerém napomenutí studenta) „*Pepo, další fáze pedagogická je, že učitel vyhodí žáka za dveře, já si myslím, že k tomuto okamžiku nedojde.*“ „*Tak, seber si ty věci a pojd' si sednout sem. Nehádej se se mnou. Dělej.*“ „*Zkus se se mnou hádat.*“ a v daný okamžik měla

zklidňující účinek. „*Ted' už to tady bude jako na základní škole, všimněte si, že jsem si říkala, že jste dospělí lidi..., že do toho nebudu zasahovat, přece se tady nebudu ztrapňovat před nějakou obrazovkou. Ale vy jste teda tak rozjetý, že si říkám, ty bláho, měla bych utýct.*“  
*S gestem ruky k žákům sděluje: „Já vám to vrátím, buďte bez starosti.“*

**Příkaz** se v poslední kazuistice ukázal jako vhodné zvládnutí problematického chování: „*Pavle, nežvaň do toho Daniela, víš jak je na tom s matikou.*“ Jednalo se ovšem o čistě chlapeckou třídu a vyučujícím byl muž.

V situaci opakovaného neuposlechnutí učitelky v Kazuistice č. 4 se ukázalo jako účinné řešení **rozsazení**.

**Jako neefektivní a neúčinné** se ukázalo kárat studenta se zcela negativním vyzněním a odsouzením, s výčitkou v hlase: „*Já myslela, že tady jste od toho, abyste přemýšleli, aby taky vaše hlava pracovala....*“ a **přehlížení problematického chování**. Z videonahrávek je nejvíce zřejmé, že učitelé (Kazuistika 1, 2 a 6), kteří mají tendenci problematické chování přehlížet, mají vyšší výskyt rušivého chování a také větší problémy takové chování zklidnit.

**Z rozhovoru** se sedmi učiteli vyplynulo, že za nejstrategičtější při zvládnutí problematického chování považují sankce a tresty, dále studentovi domluvit či použít humor. Ze sankcí uvádějí učitelé „*písemné práce*“ či hrozby „*zkoušení*“ (4), nejvíce účinný se ukazuje trest „*necháni žáka po škole*“ (3), jako vzácnější trest „*doprovod učitelky i s taškami k autobusu, úklid, nezaplacení praxe.*“ Jeden učitel okomentoval oficiální sankce: „*důtky už neplatěj.*“

Tabulka 10: Strategie řešení – Odpovědi učitelé

Strategie řešení – Odpovědi učitelé	Počet odpovědí
sankce, trest	12
domluva	5
humor, nadhled	4
(hlasité) verbální upozornění	4
stupňování zásahu	3
přísnost	2
hrozba	2
nonverbální upozornění	2
odměna, oddech	2
rozsazení	2
jiné	1
zaměstnat studenta	1
učitelova sebereflexe	1
žádné	1

znalost předmětu	1
položít mu otázku na výklad	1
svěřit se	1
přehlížení	1

Z mnou nabízených možných strategií řešení problémového chování využívají učitelé nejvíce „humor“ (5), daného studenta „zasměšní“ (4) nebo si s ním „individuálně promluví“ (4). Tři z učitelů dávají úkol navíc. Pouze dva učitelé žáka za trest zkouší a zároveň známku počítají do klasifikace. Dva učitelé také využili metody ponechání studenta po škole.

Za **nonverbální upozornění** považují učitelé například „přerušeni výkladu; přiblížení ke studentovi; vyčítavý oční kontakt.“

**Verbální domluva** znamená konkrétně **vysvětlení**: „individuálně si se studentem popovídám.“ Jeden učitel **využije osobnost problematického jedince**: „Snažím se zlobila přidat na svou stranu - udělám si z něj asistenta.“ Použitím **humoru** se myslí „obrátit situaci v žert; udělám baf; dávám najevo, že mě práce baví, děti to oceňují, používám v hodině humor.“ **Hlasitou verbální domluvou** se myslí „písknu, písknu na píšťalku; zakřičím, zvýším hlas.“ **Stupňování zásahu** je například „pár upozornění, pak 5 za práci v hodině či zápis do třídní knihy; dvakrát upozornit, pak samostatná práce, příští hodinu na známky zhodnotit.“ U **authority** učitelka uvádí: „zpočátku jsem přísný/á.“ **Výhrůžka** využívá momentu vytvoření obavy na straně studenta: „mlčte, nevíte, jak jsem se vyspala; začínám slušně, chci se s vámi domluvit..., ale upozorňuji vás, že umím být i ošklivá...“

Dále učitelé používají **odměnu, oddech**: „nechávám v hodině oddechové chvílky, kdy polevuji z pravidel, například chvílku mohou vykřikovat, pak vrátím slovy: "Stačí." a dám jim půl minuty na zklidnění, je to naučený grif, jsou na to zvyklí.“ Strategie **rozsazení**: „snažím se, aby dítě sedělo samo, dělám si vlastní zasedací pořádek.“ Vyskytuje se i **skepse**: „učitel by musel být geniální, aby zvládal dnešní mládež“ a **reflexe**: „problematické chování, které se ve třídě objeví, vztahuji na sebe, sebereflektuji, co jsem udělala špatně, že se daný student choval tak, jak se choval; pomáhá o tom také mluvit s kolegy, člověk přijde na to, že podobné problémy mají i jiní kantoři; celý život se trénuji nenechat se vytočit od studentů, to je jejich největší vítězství - vytočený učitel.“

**Nohy nahore** - ve výkladu řeknu konkrétnímu studentovi – „nohy dolů, hlavu nahoru.“

**Mobil** – „sbírám v hodině a nesmí na něj šáhnout do konce hodiny - mám jej na katedře.“

**Vulgarismy** – „dávám přednášku, kam spěje společnost, oni si to příště pak rozmyslí; komentuje – „každý máme svoje jméno, dávej si majzla, smrdí pak z pusy.“

**Vykřikování** – „zase vykřikuješ, jdi do háje...“; „vyvolávám sama, ostatní musí být zticha“; „jsem ráda, že to víš..., necháme někoho jiného...“; „pokud spontánní, tak tolik nevadí, pokud se vyskytne moc, tak: „Tak to ne.“ a připomenu jim pravidla, která jsme si stanovili předem – tedy, že se hlásí, mluví jeden.“ „Hele Pepo, piš si čárky za každé vykřiknutí.“

„Nech toho, já myslím, že jste měli takovej prostor, až je to zarážející.“

**Nezáměr o předmět** – „počítám s tím, vysvětlím, že to je výmysl MŠ, na mne se nezlob, snaž se v tom najít zalíbení, je to nejkrásnější předmět; respektuji, pokud jde o okrajový předmět, nebudu stavět na svém předmětu, zvláště pokud má problém v jiném, důležitějším.“ Učitelé také aktivují své žáky různým bodováním, hodnocením během výuky.

**Antipatie** – „Víte, vy tady nejste, abyste mě hodnotil. Víte, mně se s vámi také nejedná nejlépe, ale připravuji se na vás stejně jako na ostatní.“

**Hraní hry, jiná aktivita** – „Jak kdy, spíše je to pro mne signál, že se nudí, je třeba, abych změnila aktivitu, neokřiknu ho, že si hraje, ale zaměstnám ho.“ „Promiň, že na to šahám, Martine. Je to tvoje osobní věc, nemám na to právo, ale štveš mě.“ „Dopisované sešity zabavují a odnáším učitelé daného předmětu.“

**Nevhodné, neslušné chování** (zívání apod.) – ironicky sdělit: „To byl projev...“

Zlepšení současné situace ve školách vidí učitelé spíše v celospolečenské změně, širším zásahu, v návrzích se objevuje například větší spolupráce mezi školou a rodiči či existence neustranného soudce apod.

Tabulka 11: Co by zlepšilo kázeň na školách? – Odpovědi učitelé

Co by zlepšilo kázeň na školách? – Odpovědi učitelé
ombudsman
větší spolupráce mezi školou a rodiči a větší důslednost obou
dodržovat pravidla
nevím, je to demografická a ekonomická příčina
obyčejná facka
výběr na vysokých školách psychologickými testy, praktické diplomové práce, hodiny při státnicích
sebrat přídatky tam, kde žák nechodí do školy, aby učitel měl statut veřejného činitele

Z rozhovoru s učiteli vyplynulo, že **6** z nich **říká** na začátku roku svá **pravidla** (učitelka z Kazuistiky č. 1 a 2 ne), ale 3 učitelé přiznávají, že nejsou důslední v jejich dodržování. Co se týká přístupu ke studentům, **5 učitelů nechává** studentům určitou míru **odpovědnosti**, někteří konkretizovali: „*ano, někdy rozhodují o průběhu výuky, nechávám jim prostor pro vlastní kritiku mezi sebou, ano - výlety, mimoškolní akce, vše si musí organizovat.*“

Další mapující otázky rozhovoru byly zodpovězeny takto: 6 učitelů se domnívá, že mezi studentem a učitelem může existovat přátelský vztah a 3 učitelé se domnívají, že škola je místem ustavičného boje mezi studentem a učitelem. 4 učitelé vyjadřují svoje pocity před studenty („*Ano, říkám například: Jdi do háje.*“). Všechny 7 učitelů se domnívá, že je důležité respektovat studenty.

Čtyři učitelé se domnívají, že na studenty nejlépe platí autoritativní učitel, tzv. „*zlý pes*“ a „*důslednost*“. Respektovaný učitel musí být především „*osobnost*“ (4) a musí „*studenty umět zaujmout*“ (2).

**Tabulka 12: Vlastnosti respektovaného učitele - Odpovědi učitelé**

<b>Vlastnosti respektovaného učitele - Odpovědi učitelé</b>	<b>Počet odpovědí</b>
autorita, přísnost, respekt	4
osobnost	4
zábavnost, humor, zaujme	2
pozitivní vztah ke studentovi	2
jiné	1
spravedlivý, férový	1
odstup	1
schopnost učit	1

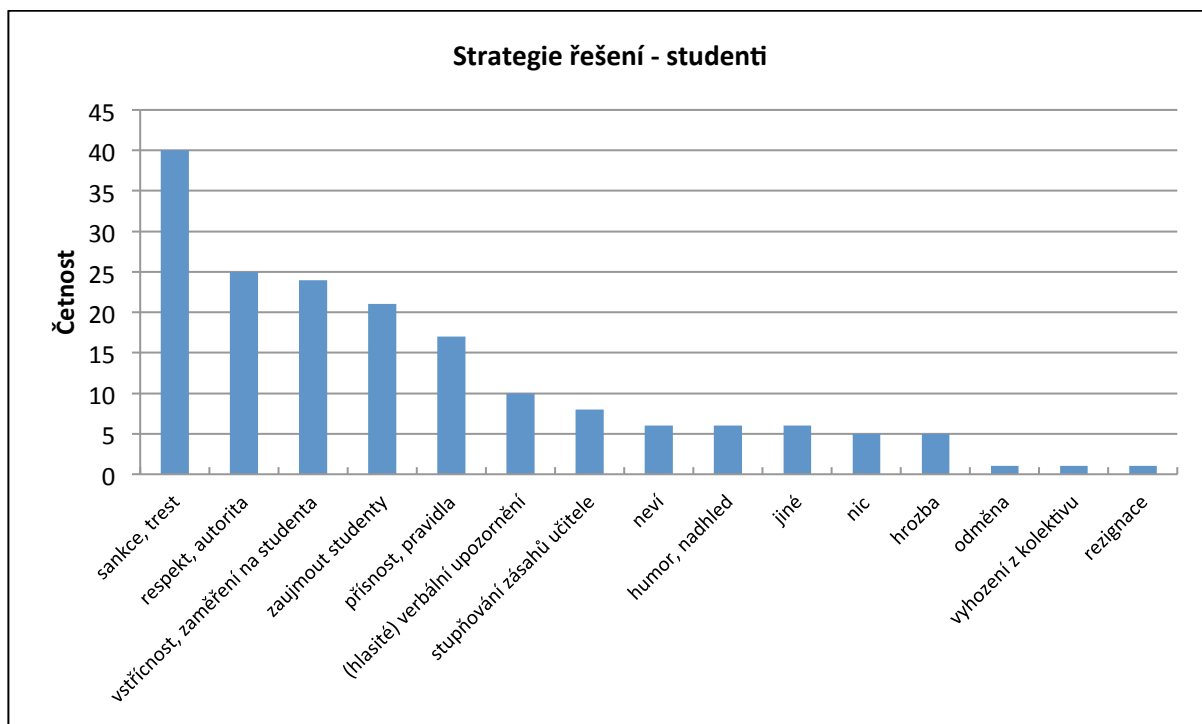
Nepodařilo se vyzkoumat, zda funguje spolupráce učitele s ostatními kolegy (učitel, psycholog) právě za účelem zvládnutí problematického chování, kromě jednoho učitele se o této možnosti žádný učitel nezmínil. Jeden učitel se domnívá, že koalice učitel – rodič – student – výchovný poradce či psycholog by situaci špatného chování vyřešila lépe. V pozorovaném vzorku v rámci této diplomové práce se ukázalo, že není příliš využívána ani propracována forma širší spolupráce s výchovnými poradci ani psychology.

**Studenti v dotaznících** často uvádí různé posloupnosti co dělat, když nepomůže jedna použitá strategie - například nejprve varování, pak poznámka a odvedení do ředitelny. Dále



zdůrazňují, že proti nekázni se nejlépe bojuje respektem a ten se dá vybudovat pouze v prvních maximálně třech hodinách, pak už je to obtížné.

Graf 4



Studenti měli v dotazníku dále popsat, jak podle nich vypadá učitel, kterého by respektovali a byli před ním „hodní“. Tato otázka ukazuje téměř jednotný pohled na vlastnosti „respektovaného“ učitele obou skupin (žáků i učitelů).

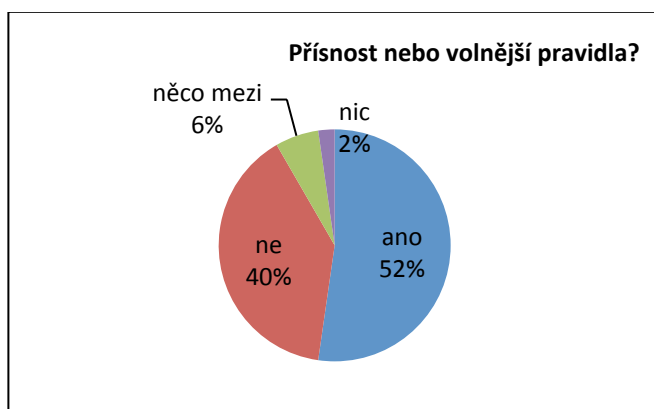
Tabulka 13: Vlastnosti respektovaného učitele - Odpovědi studenti

Vlastnosti respektovaného učitele - Odpovědi studenti	Počet odpovědí
autorita, přísnost, respect	32
pozitivní vztah ke studentovi	31
konkrétní učitel	28
zábavnost, humor, zaujme	28
schopnost učit	17
každý učitel	14
spravedlivý, férový	8
věk	7
atraktivita	7
muž, starší	4
volnější hodina	3
jiné	3
osobnost	3

Studenti uvádějí současně autoritu, přísnost (32) a pozitivní vztah ke studentovi (31): „*aby pochopil žáka, naslouchá nám, respektuje nás*“ (5). Další konkrétní vlastností je „*zábavnost, humor, zaujme*“ (28). Dalšími důležitými charakteristikami jsou: „*aby naučil*“ (12); „*férové jednání, spravedlivý, neobviňuje falešně*“ (8). 14 studentů respektuje každého učitele (Dále viz Příloha 2).

Přísnost studenti zdůraznili i v odpovědích na otázku č. 10 „*Je lepší, když je nějaký učitel spíše přísný, než když má volnější pravidla?*“

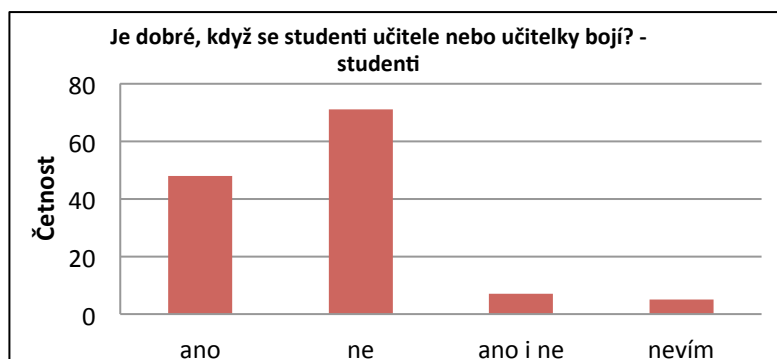
**Graf 5**



52% vyžaduje učitele přísnějšího, 40% studentům vyhovuje učitel s volnějšími pravidly. Tento výsledek koresponduje s požadovanými vlastnostmi respektovaného učitele (přísnost a pozitivní vztah ke studentovi).

V otázce, zda strach před učitelem je dobrý pomocník pro práci ve třídě, studenti odpovídali ještě vyhroceněji. Nejčastější odpovědi, ve kterých studenti strach z učitele odsuzovali, byly: „*pak na ty hodiny člověk nechodí, stresuje se, nesoustředěnost na učení*“ (12). Z odpovědi „*ano, má z něj respekt (20) měli by mít správně respekt ne strach*“ (14) je zřejmé, že v této otázce si studenti propojovali pojmy strach a respekt: „*někdy by to bylo nejlepší se bát - byla by klidná hodina*“ (4) (dále viz Příloha 2). Zvyšování hlasu vidí jako účinnější (63%), pokud není používání často. Naopak 65% se domnívá, že učitel, který zvyšuje hlas pořád, v hodině větší nemá kázeň. (Otázka č. 9: *Má učitel v hodině kázeň, pokud zvyšuje hlas pořád?*)

Graf 6

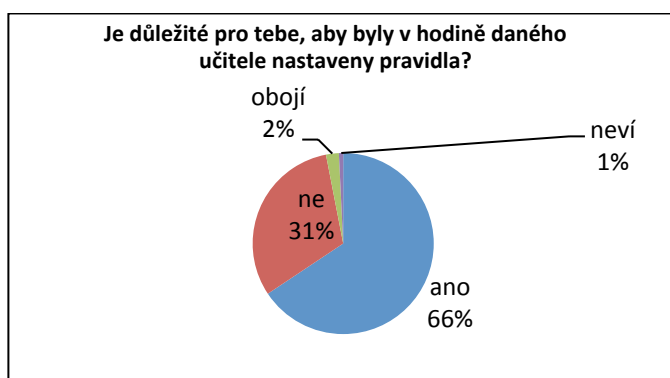


Pozorování nám přináší informaci, že žáci ve třídě, kde se vyskytovala nejmenší četnost problematického chování (Kazuistika č. 3), se o hodině vyjadřují v téměř stoprocentní většině jako o zábavné. Nejvíce kladně hodnotili pestrost, zajímavost výuky, srozumitelný výklad. Váží si ohleduplnosti, optimistického pojetí, užívání humoru v hodině a chápavosti učitelky.

Výsledek této otázky je plně v souladu s výsledky výzkumu Gillernové (2009), který uvádím v teoretické části.

Vyhodnocení otázky č. 13 přineslo informaci, že nastavení pravidel je pro studenty důležité.

Graf 7



66% studentů vyžadují, aby byly v hodině nastaveny pravidla, což koresponduje s výsledky pozorování, ve kterém učitelé, kteří mají nastaveny pravidla a dodržují je, mají ve třídě větší klid.

Studenti nejsou pro vrácení fyzických trestů do škol (67%), domnívají se, že by se situace nezlepšila: „fyzické tresty by se obrátily proti učitelům, žáků by ubylo“ (8) a „vyvolávají agresi“ (6). Pro ano (28%), do „jisté míry si myslím, že by to bylo vcelku vhodné“

(5), „*byl by větší klid, dřív byla kázeň proto, že existovaly*“ (3) (dále viz Příloha 2). Vliv věku a vědomostí na výskyt problematického chování vidí studenti vyrovnaně.

## 5. Diskuze

### 1. Výsledky výzkumu

V rámci výzkumu této diplomové práce se objevovalo nejčastěji **nespolupracující rušivé chování**. Z předchozích výzkumů problematického chování vyplývají podobné výsledky: Tulley a Chiu (1995) zpracovali analýzu způsobů zvládnutí nevhodného chování na základě vyprávění zkušeností 135 začínajících učitelů z USA. Předpokládali, že právě učitelé s krátkodobější vyučovací praxí se s disciplinárními problémy budou potýkat nejčastěji. **Nejčastěji se objevující nežádoucí chování je „vyrušování“ (63%), „vzdorování“ (20%) „nepozornost (9%)“** (Tulley & Chiu, 1995, s. 164).

Geiger (2000/01) za nejčastěji se projevující problematické chování označil **vyrušování mluvením, šeptání, vstávání z místa, ošívání, nepozornost**.

V rámci této diplomové práce byly stanoveny za nejúspěšnější strategie jednak **nonverbální strategie** a jednak **včasné stanovení pravidel** a poskytnutí dostatečné míry autonomie studentům. V rozhovorech byla také sledována míra odpovědnosti kladená na studenty. Ve třídách, kde učitel říkal, že se snaží zapojit studenty do rozhodování o dění ve třídě, byl naměřen nižší výskyt problematického chování. Ukázalo se, že i ve třídách, jejichž učitelé se vyjádřili, že na začátku roku pravidla stanovují, se problematické chování objevilo minimálně. Také z jiných studií (McGinnis, Frederick & Edwards, 1995; McKee & Witt, 1989; Ringer, Doerr, Holenshead & Wills, 1993 in Geiger, 2000/01) se ukazuje, že formulace třídních pravidel na začátku roku patří k nejdůležitější složce přispívající efektivní disciplíně ve třídě. Rovněž výzkum autorů Romi, Lewis a Katz (2009) prováděný ve třech zemích (Austrálie, Čína a Izrael) ukázal existující vztah mezi disciplinárními problémy a mírou odpovědnosti kladenou na studenty. Studenti měli administrovat dotazník, ve kterém určovali, jak často a v jaké míře se objevuje problematické chování v jejich třídě a zároveň popisovali rozsah odpovědnosti, kterou jim učitelé umožňují (otázkami např.: *Zapojuje nás učitel do řešení disciplinárních přestupků? Trestá učitel studenty, kteří zlobí a zda trest stupňuje, pokud je třeba?* apod.).

Tulley a Chiu (1995) vhodně strukturovali strategie řešení dle typu problematického chování. Za nejefektivnější strategii zvládnutí vyrušování považují **„vysvětlení, tedy prodiskutovat se třídou, co je žádoucí chování, pozorované jako úspěšné v 78%, pozitivní posílení, v 92% úspěšné a změna vyučovací strategie (snížit hlas, udělat pauzu, přiblížit se ke studentovi) v 65% úspěšné“**. Při vzdorování se jako efektivní jevílo **„potrestání odebráním nějakého privilegia či izolace studenta (53% úspěšnosti), vysvětlení, pozitivní posílení“** a za nejefektivnější strategii zvládnutí nepozornosti byla označena **„hrozba (varování), vysvětlení,**

*pozitivní posílení a změna vyučovací strategie*”, nejméně efektivní bylo přehlížet nevhodné chování - „*nereagovat*” (Tulley & Chiu, 1995, s. 169 - 170).

Ve studii autorů Gregory a Lipski (2008) z Virginie jako silně vnímaná komponenta, která mohla mít vliv na nižší výskyt problematického chování, byl uváděn **vztah ke studentům**. Učitelé, kteří uvedli, že svou práci mají rádi a příliš ji nekritizovali, měli v hodinách zpětnou vazbu dobrou a výskyt problematického chování nižší.

Z této diplomové práce se jako důležitá prevence nevhodného chování ukázalo používat v hodinách **humor a umožnit uvolnění v hodině**. Dle Dreikurse (1968) někteří pedagogové uvádějí, že za vznikem problematického chování stojí nedostatek možnosti uspokojit studentské potřeby po svobodě a zábavě v průběhu hodiny. Pokud bychom sledovali Kazuistiky č. 1. a 2, ve kterých se vyskytuje nejvíce problematického chování, zjistíme na základě pozorování a srovnání s jinými hodinami, že zde měli studenti velmi málo prostoru se svobodně projevit a pobavit.

Ve výzkumu Geigera (2000/01) bylo **nejčastější strategií zvládnutí ztišování žáků citoslovci „pššš...“**, **opakování instrukce či ignorování nevhodného chování, pohled na studenta, přiblížení či dotyk**. Učitelé tedy nejvíce volili strategie, které nenarušují proud výuky. Strategie kárání, hanbení z pozice učitele, které vede k stigmatizování a nálepkování studentů bylo naopak určeno za neefektivní. V rámci této diplomové práce neúčinné bylo kárání a kritizování celé osoby studenta, nikoli chování (viz Kazuistika č. 2 a 3). Grubaugh (1989 in Geiger, 2000) neverbální techniky jako je řeč těla a přiblížení ke studentovi naopak označil za úspěšné pouze ve 40%, což považuji v porovnání s výsledky výzkumu diplomové práce za rozdílné.

Domnívám se, že pro poměry českých škol stále není promyšlen právě systém odměn, privilegií, z kterého je při případném řešení problematického chování možné ubírat.

Dále z pozorování naší diplomové práce vyplynulo, že nejčastější strategií zvládnutí nevhodného chování je **ignorování, vysvětlování až vyhrožování, ztišování**. Tyto výsledky odpovídají studii Gulkana (2010), která byla zaměřena na to, jaké metody nejčastěji používají učitelé vzorku tureckých odborných školy, učitelé, kteří pracují také s dospívajícími, stejně jako v naší diplomové práci. Studie zkoumala názory studentů vysokých škol. Autoři výzkumu rozlišili mezi několika skupinami strategií učitelů: **ignorování, komunikace, nátlak a fyzické tresty**. Nejčastější metodou učitelů je dle studentů hlasité verbální varování, dále poskytnutí poradenství, nejméně jsou užívané fyzické tresty. Studentům byla dána k dispozici škála, ze které vybírali vhodné označení pro strategii, kterou učitel udělal.

Nedávná studie (Lewis, Roache, & Romi, 2011) mapovala strategie australských učitelů. Na základě 515 dotazovaných učitelů byly **strategie zvládnání problematického chování** rozděleny do tří skupin: **sociální způsob řešení problému** (diskuze, vtažení studentů do řešení problémové situace, vysvětlení čeho přesně se v rámci jejich chování dopustili, co tím způsobili ostatním, sobě, učiteli, popsat studentovi, co udělal špatně a říct mu, že očekáváte, že to nebude dál dělat apod., poprosit o pomoc dalšího pedagoga či psychologa), **pasivně vyhýbavý způsob zvládnání a relaxace** (tendenci problematické chování přehlížet). Nejefektivnější se jeví první jmenovaný styl. Učitelé měli odpovídat na šestibodové škále 25 položek sytící jednotlivé strategie zásahů učitelů. Například pasivně vyhýbavé tendenci učitele odpovídaly položky „*viním se sám; doufám v zázrak; odstříhnu se od problému*“, **relaxace** byla definována položkami „*pokusím se použít humor, udržuji se ve formě, přijímám věci tak, jak jsou*“ (Lewis, R, Roache, J. & Romi, S., 2011, 59).

Téměř jednotný **pohled na vlastnosti „respektovaného“ učitele** vykázaly obě skupiny (žáků i učitelů) z této diplomové práce. Studenti uvádějí současně „*autoritu, přísnost*“ (32) a „*pozitivní vztah ke studentovi*“ (31): „*aby pochopil žáka; naslouchá nám; respektuje nás*“ (5), koresponduje to s výzkumem Gillernové (2009), kde za nejlépe hodnocenou formu interakce učitelů a žáků je považován kladný edukační vztah a silné edukační řízení: „*Dokáže si zjednat pořádek a navodit příjemné pracovní prostředí. Přísně hodnotí každý výkon, ale podle známých pravidel.*“ (Gillernová, 2009, s. 211). Výsledek odpovídá také výzkumnému šetření Bendla (2001), ve kterém jsou dominujícími charakteristikami osobnosti učitele z hlediska ukázněnosti žáků přísnost (60%) a pozitivní vztah učitele ke studentovi (45,3%) (Bendl, 2004).

## 2. Metody výzkumu

Pro zvýšení validity i reliability výzkumu a snížení subjektivity hodnocení výsledků byla v diplomové práci použita triangulace metod – pozorování interakcí učitele a studenta při hodině, rozhovor s učitelem a dotazník se studenty. V již citovaném výzkumu autorů Tulley a Chiu (1995) byly metodou sběru dat pouze dotazníky a případové studie, při kterých je vyšší riziko zkreslení skrze interpretace učitelů, chyběla zde další metoda pro konfrontaci, tudíž výsledky byly málo reliabilní.

Výzkum naší diplomové práce je v první řadě zcela jistě postižen úskalími, která s sebou metoda zúčastněného pozorování nese. Základním problémem je vliv přítomnosti jiné osoby držící videokameru na chování studentů ve třídě. Narušuje se tím přirozené prostředí účastněných a dochází k možnému zkreslení běžného chování studentů i učitele. Při analýze pozorování v našem výzkumu docházelo i k subjektivním hodnocením, pozorování a moje

interpretace nebyly validizovány jinak než zpětnou vazbou získanou od studentů. Eliminovat důsledek přítomnosti pozorovatele s kamerou by pravděpodobně vyřešilo prodloužení doby natáčení či opakování natáčení téže třídy. Větší objektivitu a validitu zkoumání by přineslo sledovat jednu třídu, během výuky v různých předmětech a s různými učiteli (zjistit četnost problémového chování v jiných hodinách, předmětech stejné třídy). Dále by bylo možné dávat do souvislostí způsob, metody výuky, přístup k žákům s výsledky (známkami studentů).

U některých kazuistik se docílilo vyšší reliability tím, že například v rámci Kazuistiky č. 1 a 2 došlo k opakování natáčení stejné učitelky ve dvou rozdílných třídách. Výskyt problematického chování v obou třídách byl vyšší, projev učitelky i styl výuky stejný a zpětná vazba od studentů v obou případech negativní. Naopak u Kazuistik č. 8 a 9 byl výskyt problematického chování nízký v obou odlišných třídách a učitelka měla pozitivní zpětnou vazbu. V obou třídách studenti dopředu nebyli informováni o natáčení. U Kazuistiky č. 4 a 5 byla vyučující tatáž žena ve dvou třídách a výsledky byly odlišné. Problematictější se projevující třída byla později natočena i s jiným učitelem – mužem a výskyt problematického chování byl také vysoký. Z toho se dalo usuzovat, že se jedná o obtížně zvladatelný kolektiv studentů.

Při interpretaci pozorovaných dat a dat získaných z rozhovoru může výzkumník sklouzávat k subjektivitě, tato tendence může být snížena porovnáním výsledků dvou hodnotitelů téže situace, k čemuž v rámci diplomové práce nedošlo.

Vhodná a podobně pojatá metoda byla použita ve výzkumu Geigera (2000/2001, s. 388) v New Jersey, kde 35 začínajících studentů pedagogiky kódovalo po dobu 50 minut třídy, celkem 746 dětí základních škol, předem určené chování studentů a strategie učitelů i jejich účinnost, hodiny byly rozděleny do pětiminutových segmentů. Měli též předem stanovené možné reakce učitelů (přesazení, vyvolání k tabuli, delší pohled apod.), kterých si měli všimnout. Reliability byla dle autorů výzkumu zaručena tím, že „výzkumníci – pozorovatelé“ se učili před výzkumem kódovat chování na cvičném videu.

Dalšími metodami výzkumu diplomové práce byly dotazníky a rozhovor. Obě metody byly zaměřeny příliš obecně. Při opakování daného výzkumu by bylo přínosnější zaměřit se na vztah přístupu učitele k chování třídy, která je natáčena, a jak vnímají v této třídě své chování vůči konkrétnímu učiteli sami žáci. Toho jsem chtěla původně docílit v otázce „*Co na mě vadí učitelům?*“, kterou jsem ovšem v rámci pilotního výzkumu vyřadila. Otázka mohla být formulována: „*Co na mne vadí konkrétnímu učiteli, se kterým mám právě hodinu?*“ Takto to bylo postaveno ve studii autorů Gregory a Lipski (2008). Studenti hodnotili vztah učitele ke studentům a hodnotili také svoje chování, vyjadřovali se k tvrzením typu: „*Občas vyrušuji*



*učitele při výkladu.*“ a jak vnímají autoritu učitele a jeho pokyny. Studie obsahovala i rozhovory s 32 učiteli s otázkami typu: „*Kdybyste mluvil se začínajícím učitelem, jaké strategie byste mu doporučil?*“ „*Jaké problémy ve třídě vznikají a jak jim čelíte?*“ apod. Dokázalo se, že pokud učitel považuje vztah ke studentům a zájem o ně za důležitý, v jeho třídách se objevuje méně nevhodného chování studentů. Limity tohoto výzkumu byly ty, že rozhovory a dotazníky se studenty nebyly podpořeny pozorováním (Gregory & Lipski, 2008).

Vyšší počet a zaměření **otázek** kladených v mém výzkumu se ukázaly zajímavé z hlediska mapování a odpovědi na ně mohou být podkladem dalšího zkoumání, ovšem pro zodpovězení výzkumných otázek této diplomové práce byly nadbytečné (například otázky mapující souvislost s věkem, vzděláním učitele a četností výskytu problematického chování). Otázka č. 4 „*Je dobré, když se studenti učitele nebo učitelky bojí?*“ se ukázala jako zavádějící, někteří studenti totiž zaměňovali pojem „*strach*“ s pojmem „*respekt*“, rovněž pojem „*přísnost*“ nebyl v otázce č. 10 konkrétněji definován, ovšem studenti sami tuto charakteristiku v otevřené otázce na konkrétní vlastnosti učitele uváděli.

Pro hlubší prozkoumání problematiky vztahu učitele a studenta se nabízí zadat učitelům osobnostní dotazník. Větší důraz mohl být kladen na mikroanalýzu jednotlivých gest a mimiky dle zvoleného atlasu gest a sledování vyvolaných reakcí. Ovšem vzhledem k původnímu záměru diplomové práce – sledovat četnost různého problémového chování a reakcí na ně, nebylo možné specializovat záznam na kameru právě za tímto účelem.

Dalším problémem výzkumu diplomové práci ke zvážení je, že bylo v některých momentech při pozorování sporné, zda se jedná o šum rušivý či pracovní, který je způsoben zapálením k tématu apod. Dle vnímání příčiny šumu se pak mění reakce. Šum, který je způsoben zajímavým tématem, je vnímán jinak než šum způsobený bavením se a nezájmem. Při pozorování člověk podléhá tendenci hodnotit významněji nějakou aktivitu v tiché a klidné třídě, zatímco v jiné si řady projevů chování nemusí všimnout. Intenzita šumu mohla být měřena objektivně, pokud by byl při záznamu použit měřič hluku. Hluk by byl uváděn v decibelech.

Otázkou výše provedeného výzkumu stále zůstává, zda lze izolovaně pozorovat například vedení třídy, strategie zvládnutí problematického chování, autoritu učitele apod. Ve výukovém prostředí je velmi těžké snažit se sledovat a zaměřovat se izolovaně na jednotlivé aspekty chování učitele a interakcí žáka. Například hodnotit, zda byla účinná strategie na ztišení problematického chování prostřednictvím ztišujícího prostředku. Vždy je konkrétní ztišující prostředek vázán na určitého učitele, charakteristiky, jeho autoritu, probíhá v konkrétní třídě, v konkrétním uspořádání třídy, atmosféře, do analyzované situace vstupuje

řada proměnných. V případě jednoho učitele, jedné kazuistiky uvedené v diplomové práci bylo ztišení citoslovcem „pššš“ účinné, v případě jiné učitelky či učitele nikoli. Proto je pro zkoumání strategie zvládnání problematického chování nejvhodnější kvalitativní přístup zaměřený na celek, který je jako celek poté studován.

Velmi podobně celostní kvalitativní výzkum zaměřený na strategie řízení třídy provedli Richardson a Fallona (2001). Vypracovali dvě případové studie dvou rozdílných typů managementu na základě pozorování videonahrávky a rozhovoru s učiteli. Porovnávali přístup učitelů ke studentům, jejich očekávání, cíle, spolupráci se studenty apod. Cílem nebylo sdělit, který porovnávaný styl je “lepší” a který “horší”, ale ukázat, že oba styly mohou dobře fungovat. Jeden učitel byl charakterizován jako přátelský, podílející se na plnění úkolů se studenty, nechával jim dostatek volnosti (pohybu po třídě apod.), studenti si byli vědomi pravidel apod. Studenti, zdálo se, se podíleli na výuce se zaujetím. Napomenutí rušících student probíhalo velmi potichu, přiblížením se k nim a vyslovením jejich jména. Autoři jako nejdůležitější charakteristiku spatřovali přívětivost, humornost, schopnost bavit se se studenty vhodným způsobem (s lehkostí a humorem, pokud je třeba), což koreluje i s požadavky studentů v našem výzkumu při otázce “Před jakým učitelem bys byl hodný?”

Druhá učitelka reprezentovala silné vedení. Měla hlavní a aktivní roli při organizování a řízení celé skupiny i v podávání instrukcí. V její třídě platilo, že učitel je v centru dění. Často něco nařizovala. Vyzývala studenty, aby se k sobě chovali s respektem, že je například neslušné mluvit, pokud mluví někdo jiný apod. Oba učitelé měli jasně daná pravidla, na jejichž utváření se studenti podíleli. Oba vedli studenty ke slušnosti a k co největším učebním výsledkům, dělali svou práci rádi. Rozdíl je v tom, že první učitel byl ochoten poskytnout studentům příležitost převzít odpovědnost za vlastní učení. Chtěl, aby se naučili co nejvíce, ale nijak je k tomu nechtěl nutit. Autoři poukázali na trend, že se na charakteristiku vedení třídy a osobní znaky učitele lze dívat jako na jeden propojený znak, přiklání se ke komplexnímu pohledu na učitele spíše než na dílčí. Pravděpodobně existuje úzká korelace mezi několika charakteristikami daného učitele (jeho autorita, znalost předmětu, sympatie apod.).

Nabízené strategie této diplomové práce, vzhledem k povaze nasbíraného materiálu a vstupování příliš velkého počtu proměnných, je třeba uvažovat jako možné způsoby reakcí, ovšem které fungovaly za určitého zažitého vztahu učitele a žáků v daných kazuistikách a za určité atmosféry a vzniklé situace ve třídách. Strategie zde doporučené procházejí z určitého kontextu a nejsou v plném znění přenositelné do jiné situace, tedy externí validita je nižší. Vyšší validita a reliabilita výzkumu může být zajištěna např. porovnáním výsledků

pozorování 2 pozorovatelů téže situace či validizovat výzkum prostřednictvím porovnání výzkumu s jiným podobně zaměřeným výzkumem.

Daná tematika – tedy zvládání problematického chování ve školách nabízí řadu dalších možných výzkumných zpracování. Sesbíraný materiál lze využít pro zjišťování různých korelací a longitudinální výzkum (například porovnávat způsob výuky za deset let).

Domnívám se, že v diplomové práci užitá metoda by mohla být použita například jako doplněk k následům či pro trénink začínajících učitelů (jako zpětná vazba) a k rozboru řešení ve třídách, kde je zvýšený výskyt problematického chování.

### **3. Vzorek výzkumu**

Sedm respondentů (učitelů) není pro výzkum reprezentativní vzorek, tříd bylo devět, domnívám se, že vzhledem k časové náročnosti a cílům výzkumu - mapovat a sbírat konkrétní strategie - byl dostačující. Jsem si vědoma nereprezentativnosti konečného vzorku. Nutno zdůraznit, že o natáčení hodin na video byl poměrně malý zájem. Dalším nepříznivým faktem výzkumu byla časová náročnost pro účastníky výzkumu (po natočení hodiny následovala administrace dotazníku pro studenty a následný rozbor videa a dotazník s učitelem, který probíhal v jiném termínu, než byl termín natáčení).

## 6. Závěr

Pokud shrneme výsledky snažení této diplomové práce, zjistíme, že je nesnadné poskytnout rychlou a univerzální radu učitelům potýkajícím se s problematickým chováním. Výsledkem diplomové práce je komplexní a hloubkové zkoumání deseti tříd, sedmi učitelů a získání několika poznatků a strategií jak lze s problémovými situacemi při výuce zacházet, či spíše předcházet, vhodných pro libovolný typ učitele. Chtěla bych tímto zdůraznit důležitost propojení všech tří metod (rozhovoru, videonahrávky a dotazníků), které přinášejí nejužitečnější vhled do dané problematiky v případě jejich komplexního prostudování. Výsledky zde uváděné slouží k další modifikaci dle podmínek, ve kterých by se případně aplikovaly.

Za nejzávažnější projevy problematického chování současných středních odborných škol lze na základě výzkumu označit hlasité (verbální) vyrušování, vykřikování a nerespektování učitele, pravidel. Problematické chování způsobují jednotlivci, rušivé skupinky, ale také učitel, který vede neatraktivní hodinu. Diplomová práce ukazuje, že studenti dobře vědí, co je považováno za nevhodné chování pro školu, v základní míře se shodují s učiteli. Učitelé vidí jednu z hlavních příčin vzniku problematického chování v nastavení společnosti, postavení a pohledu na učitele apod.

Nejúčinněji se pro zvládnutí problémového chování jeví použití **nonverbálního prostředku** – někdy stačí pouhé přiblížení, dotyk, pohled v kombinaci s verbálním (pokles hlasu apod.). Dalším faktorem sníženého výskytu rušivého chování může být klasické uspořádání třídy do tří řad, které neusnadňuje komunikaci mezi studenty, ale záleží také na pojetí výuky.

**Z verbálních** strategií je taktičtější vyjadřovat svoje názory, postoje a pocity k problematickému chování žáků, vysvětlit jim, proč se nemůžou daným způsobem chovat, místo pouhého napomenutí vyslovením křestního jména vyrušujícího apod. Úspěšná byla také výhružka rozsazení či samotná jeho realizace. Opakování stejného výchovného prostředku se neukazuje jako strategické, protože je to podnět, na který si studenti zvyknou a pak na něj nereagují, navíc z výzkumu vychází najevo, že pokud učitel nemá autoritu, respekt, ztišující výrazy „Pššš.“, zakřičení „Ticho!“ nemají váhu. Kárání má lepší účinek, vychází-li z úst s přátelským tónem, v klidu, a ne tónem vyčítavým či ve stavu rozčilení. Za stále účinný prostředek je považováno vyvolání vyrušujícího studenta, který je vystaven trapnému okamžiku, že neví, o čem bylo hovořeno. Studenti se ztiší také ve chvíli, kdy učitel zadá nějakou konkrétní instrukci, např.: „Otevřete si sešity.“; „Napište si.“. Dále se jako efektivní

pro eliminaci problematických projevů jeví chovat se ke studentům slušně, používat v hodině humor.

Možnosti zvládnání problematického chování souvisí s včasným **stanovením pravidel**. Pokud nejsou učitelem stanovena a důsledně dodržována pravidla, ve třídě je zvýšený výskyt nevhodného chování. Z výzkumu vychází najevo, že učitelé s volnějším přístupem a nedůsledností nemají ve třídách klid, to však nemusí ubírat na jejich oblíbenosti. Učitel by měl dávat najevo, co myslí vážně, a trvat na splnění svého požadavku na studenta, jinak je možné, že doporučení bude zlehčeno a učitel může být považován za nedůsledného. V rámci výzkumu nebylo během žádné natáčené hodiny použito trestu, přestože se o něm učitelé zmiňovali v rozhovoru jako o nejčastější strategii zvládnání problematického chování.

Dalšími faktory majícími vliv na snížení výskytu problematického chování je **strategie vedení třídy**. Vychází najevo, že s předcházením výskytu problematického chování koreluje pestrá výuka, zábavnost hodiny, zapojení humoru, zaměstnání studentů samostatnou prací – psáním, počítáním apod., nikoli pouze výklad a diskuze. Jako strategické se dále ukazuje dávat pauzy studentům pro odreagování i během hodiny. Ke ztišení studentů přispívá v rámci hodiny přejít ke zcela jinému tématu.

Ve **vztahu žáka a učitele** se vyžaduje respekt, autorita, ale i pozitivní přístup ke studentovi. Dotazník pro studenty přinesl poznatek, že studenti vyžadují spíše přísnější přístup učitele. Komunikace mezi učiteli a žáky by měla být jasná, měla by mít jasně stanovená a dodržovaná pravidla. Neměla by být příliš familiérní a vedena zcela hovorovým způsobem „jazykem studentů“.

Jako další nejvíce účinné strategie uvádějí učitelé individuální rozhovor s problematickým jedincem mimo třídu, pracovat s kolektivem, problémového studenta si vzít za „asistenta“ apod.

Cílem této diplomové práce nebylo vytyčit, jak má vypadat „ideální učitel“, který všechno zvládá. Ani nemá potvrzovat předsudek, že nejlepší učitelé jsou ti autoritativní, co mají vše pod kontrolou, protože takových učitelů se na školách vyskytuje pouze nepatrný zlomek. Diplomová práce nabízí pomoc učitelům vyrovnat se s problematickými situacemi, nevztahovat je proti sobě tak, aby mohl ve školním prostředí vydržet co nejdéle a nenechal se odradit počátečními neúspěchy. Schopnost mít na věci vliv, umět navázat kontakt a měnit nějakou problematickou situaci patří k těm nejdůležitějším dovednostem učitele.

Výzkum potvrdil, že existuje řada proměnných způsobujících výskyt či eliminaci problematického chování – osobnost učitele, skupinové složení třídy, zkušenosti a praxe učitele, zaměření a oblíbenost předmětu (zda se jedná o předmět blízký zaměření oboru či

vzdálený), dále počet žáků v hodině (vzniká možnost některé chování více tolerovat). Míra výskytu problematického chování spočívá jednak v metodách, ale také v učiteli samotném, jeho typu osobnosti. Z výzkumu vychází najevo, že to, co vidí starší kantoři jako neúnosné, mladší generace učitelů povoluje.

Současně bych zde chtěla vyzdvihnout okolnost, že metody výzkumu sloužily jako zpětná vazba, či dokonce jako tréninkový prostředek vedoucí ke zkvalitňování práce učitelů, potažmo zvyšování jejich sebevědomí a jejich výsledky byly učiteli shledávány velmi pozitivně.

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

## 7. Literatura

- Atkinson, R., & kol. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Atwood, V., & Leitner, J. (1985). Time and Space: Tools for effective teaching. *Education*, 106(1), 15-21.
- Auger, M. T., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- Beaudoin, M. (2011). Respect – Where do we start? *Educational Leadership*, 69(1), 40-44.
- Bendl, S. (2004). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň*. Praha: ISV.
- Bůžek, A. (2002). O vyrušování žáků, jejich neposlušnosti a odmítání spolupráce ve vyučování a výchově. *Vychovatel*, 47(7), 26-30.
- Cangelosi, J. (1994). *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Carr-Gregg, M., & Shale, E. (2010). *Puberťáci a adolescenti. Průvodce výchovou dospívajících*. Praha: Portál.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dan, J. (1998). Pracovní vyprahnutí u učitelů. In E. Řehulka & O. Řehulková (Ed.), *Učitelé a zdraví I* (67-73). Brno: Nakladatelství - Pavel Křepela.
- Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Drewery, W., & Kecskemeti, M. (2010). Restorative practice and behaviour management in schools: discipline meets care. *Waikato Journal of Education*, 15(3), 101-113.
- Elliot, J., & Place, M. (2002). *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada.
- Erikson, E. H. (1996). *Osm věků člověka*. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků. Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (1994). *Škola priateľ'ského partnerstva*. Bratislava: Novum P+M.
- Geiger, B. (2000/01). Discipline in K Through 8th Grade Classrooms. *Education*, 121 (2), 383-393.
- Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. In J. Výrost & I. Slaměník (Ed), *Aplikovaná sociální psychologie I* (259 - 301). Praha: Portál.
- Gillernová, I. (2009). *Edukační interakce dospělých a dětí. (Vybrané kontexty výchovně vzdělávacích interakcí dospělých a dětí)*. Nediplomová práce, Nitra: FSVaZ, Slovensko.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Gregory, A.& Lipski, M.B. (2008). Adolescent Trust in Teachers: Implications for Behavior in the High School Classroom. *School Psychology Review*, 37 (3), 337 – 353.
- Gulkan, M. G. (2010). Student pereceptions regarding vocational high school teacher's problem solving methods against undesired behaviours in classroom management. *Education*, 131 (2), 258 – 267.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hermochová, S. (2006). *Teambuilding*. Praha: Portál.
- Hrabal, V. (1992). *Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata) II*. Praha: Karolinum.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' Perceptions of Classroom. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.
- Janků, K. (2009). *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kehle, T., Bray, M., Jenson, W., Theodore, L., & Clark, E. (2000). A multi-component intervention designed to reduce disruptive classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 37(5), 475-481.



- Kopřiva, P., & Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. (2007). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Kožnar, J. (1992). *Skupinová dynamika. Teorie a výzkum*. Praha: Univerzita Karlova.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Kulinna, P. (2008). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *Journal of Classroom Interaction* , 43(1), 21-30.
- Kyriacou, Ch. (2004). Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál.
- Landers, E., Servilio, K., Alter, P., & Haydon, T. (2011). Defining disrespect: A rural teacher's perspective. *Rural Special Education Quarterly* , 30(2), 13-18.
- Lazarová, B. (1998). *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. Praha: Agentura Strom.
- Lewis, R, Roache, J. & Romi, S. (2011). Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in education*, 85, 53 – 68.
- Lienert, C. (1997). Schüler lösen konflikte ohne Lehrer. *Pädagogik*, 49(10), 12-15.
- Lovaš, L. (2008). Malé sociální skupiny. In: J. Výrost & I. Slaměník (Ed.), *Sociální psychologie* (321 – 337). Praha: Grada.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macek, P. (2004). Adolescentní mládež, důvěra v učitele a vztah ke škole. In E. Řehulka (Ed.), *Učitelé a zdraví 6* (56 -60). Brno: Paido.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1993). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Matějček, Z. (2000). *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál.
- Matoušek, O., & Kroftová, A. (1998). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (1970). *Základy sociální psychologie*. Praha: SPN
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Ondráček, P. (1999). *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. Pardubice: Ústav jazyků a humanitních studií Pardubice: Univerzita Pardubice.

- Paulík, K. (1998). Co obtěžuje učitele různých typů škol. In E. Řehulka & O. Řehulková (Ed.), *Učitelé a zdraví I* (67-73). Brno: Nakladatelství - Pavel Křepela.
- Paulík, K. (2005). *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Pavlovská, P., Sartorius, N., & Palčová, A. (2000). *Duševní poruchy a poruchy chování: mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize): popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. Praha: Psychiatrické centrum.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York.
- Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. Praha: SPN.
- Richardson, V. & Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (6), 705 – 728.
- Rogers., C., & Freiberg, H. (1998). *Sloboda učit' sa*. Modra: Persona.
- Romi, S., Lewis, R. and Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare: A Journal of Comparative & International Education*, 39 (4), 439-452.
- Rotterová, B. (1973). *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: Univerzita Karlova.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Skiba, R.J. (2008). Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. *American Psychologist*, 63(9), 852-862.
- Sternberg, R.J. & Williams, W.M. (2002). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Švancara, J. (1973). *Kompendium vývojové psychologie*. Praha: SPN.
- Taxová, J., Černíková, V., Štablová, R., Semrád, J., & Zoubková, I. (1996). Mládež a sociálně negativní jevy: sborník referátů ze semináře. *Policejní akademie České republiky. Ústav bezpečnostní vědy a celoživotního vzdělávání PA ČR*. Praha: Vydavatelství Policejní akademie České republiky.
- Tulley, M. & Chiu, L.H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *Journal of educational research*, 88 (3), 164 – 171.
- Vágnerová, M. (2000). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2003). *Úvod do vývojové psychopatologie IV*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vališová, A. (1992). *Asertivita v rodině a ve škole*. Jinočany: H&H.

Vojtová, V. (2003). Jak předcházet kázeňským problémům. *Moderní vyučování*, 9(7), 3-4.

Vojtová, V. (2008). *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Staženo dne 3.4. 2012 z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

## Příloha č. 1 Průběh pozorování jednotlivých kazuistik

### Kazuistika č. 1 Průběh hodiny – pozorování 42 minut

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

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

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

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

2. 53 – 3.29 **Učitelka** vyzve náhodně studentku, aby vysvětlila pravidla zkoušení, když nějaký student chybí - **dívka** reaguje značně překvapeně otázkou: „Já?“ s negativním výrazem. Studentka má arogantní chování symbolizované vystrčenou bradou a poněkud odmítavou reakcí, zároveň si pomáhá gesty ukazující na učitelku. Výsměšně pokyvuje hlavou, že souhlasí a usmívá se ve zcela neadekvátní situaci, kdy učitelka mluví o ní. Během hovoru studentky ostatní **studenti** dále hovoří. **Učitelka** nekomentuje chování studentky a pouze doplňuje její projev o další informace. Ihned poté vyvolá vyrušujícího studenta a vyzve, aby opakoval, co jeho spolužačka říkala - **třída** v danou chvíli ztichne, **student** neví, což vyvolá smích u některých spolužáků. **Učitelka** se dále zabývá upřesněním, jak probíhá zkoušení po absenci, nevěnuje pozornost aktuálnímu stavu třídy. Během této fáze proběhla úspěšná strategie využít **moment překvapení**, pokud učitel vyvolá studenta, který nedává pozor a vyrušuje.

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

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

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

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

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

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

že nepřístupuje ke všem rovnocenně. Pokud jeden student neví, nevyvolá dalšího, ale ihned sama odpovídá za něj.

13.43 – 13.50 **Mezi učitelkou a studenty** je jen **mizivá interakce** omezující se pouze na podávání otázek a korigování jejich odpovědí z hlediska vykládané látky. Ostatním projevům je věnována pozornost ztišení **verbálně** – „*pšř*“ a krátkým otočením ke zdroji hluku, ovšem opomenutím očního kontaktu. **Takto provedené ztišení se nesetkává s úspěchem.**

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

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

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

18.12 – 18.40 **Učitelka** použije „*pšřšř*“ ke zklidnění, ovšem bez výrazného výsledku, otázku zodpovídá za studenty – **studenti** se neztišují.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Kazuistika č. 2 Průběh hodiny – pozorování 36 minut**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

34.38 – 35.00 **učitelka** vyvolá nečekaně studentku, která se v hodině často baví, osloví ji příjmením – **studentka** reaguje překvapeně: „*Já?*“, drze pobaveně a s úsměvem – **učitelka** odpovídá již poněkud podrážděně a s výčitkou v hlase: „*Tak, to je výborný, to máme jako obvykle, tak to já vám napíšu čtvrtou pětku a to budete*

spokojená?“ – **studentka** reaguje stále s úsměvem na rtech, je vidět, že z výhrůžky učitelky strach nemá: „*Ani ne.*“ – **učitelka** se začne věnovat výkladu, dále se dívce nevěnuje.

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

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

**Kazuistika č. 3 Průběh hodiny – pozorování 42 minut**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Kazuistika č. 4. Průběh hodiny – pozorování 38 minut**

22.32 – 22. 52 **učitelka** přichází po zvonění, jde ke katedře, stojí a čeká - **studenti** nejsou na hodinu připraveni, mají na lavicích nepořádek, hovoří, zklidní se až poté, co se postaví. **Učitelka** dá pokyn žákovi, aby uklidil noviny – **student** učitelky, **třída** se směje, pak se sama uklidní – **učitelka** na to nereaguje.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

42.10 – 42.23 **mezi spolužáky** vypukne diskuze, ovšem opět k tématu výuky – **učitelka** nezasahuje.

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

45.04 – 45.20 **učitelka** jde k tabuli, chce uklidnit třídu a zadat úkol – stojí, obě ruce signalizují žádost o ukončení konverzace, zvýšeným hlasem podává instrukci: „*Počkejte!*“ – **studenti** se ovšem ještě stále baví na předchozí téma – **učitelka** nehovoří, vyčkává, při zklidnění ve třídě se dotazuje: „*Hotovo?*“ – hovořící **žák** reaguje: „*Jo, v pohodě.*“ **Třída** se zklidnila.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Kazuistika č. 5 Průběh hodiny – pozorování 21. 43 minut**

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

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

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

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

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

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

8.33 – 9.14 **studentka** jde zapsat na tabuli – souseď z přední lavice se nahlas směje – **učitelka** reaguje s lehkou vtipností: „*Pane Skála, baviš se na čí účet? Co se ti teď tak líbilo?*“ – **student** odpovídá, není rozumět co –

**učitelka** jen důrazně říká: „*Hele, já jsem jen slyšela, bydlíš v Praze, takže ve vesnici, je to tak?*“ - **student** souhlasí - **učitelka** mu zadává úkol - **student** odpovídá - **učitelka** doplňuje.

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

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

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

12.14 - 12.42 **učitelka** vyzve prosbou studenta, aby nadiktoval, co si vypsál během samostatné práce - **student** souhlasí, **učitelka** se pak ještě ptá, zda to tam má student určitě napsané - **student** s úsměvem reaguje: *Ano, samozřejmě* - **učitelka**: *A teď se na mě podívej a určitě nelžeš.* - **student** se podívá a řekne: *Tak...* - **učitelka** *bud' upřímněj...* - **student** - *něco tady mám, ale...přenechal bych to někomu jinému* - **učitelka** jen okomentuje: *dobře, tak 50% práce, no.*

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

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

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

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

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

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

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

18.54 - 19-13 **učitelka** se ptá konkrétního studenta - **student** reaguje nečekanou odpovědí - třída se směje - **učitelka** s úsměvem komentuje: „*Fakt, jo? Dobře, dobře. Já už vidím, jak si tam stavíš stan uprostřed nějakého obilí.*“ - **ve třídě** lehký rozruch - **učitelka** nenapomíná.

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

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

#### **Kazuistika č. 6 Průběh hodiny - pozorování 32 minut**

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

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

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

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

3.04 - 3.42 **učitel** pokládá otázku - **studenti** jeden přes druhého odpovídají - **učitel** se snaží reagovat na všechny podněty - nonverbálně souhlasným či nesouhlasným pohybem hlavy, v závěru upřesní správnou odpověď a dodá, že to byl primitivní dotaz - **studenti** opět reagují hromadně - smíchem, komentářem, vzniká šum,

nepřestávají se zabývat předchozí otázkou – **učitel** pokračuje ve výkladu bez ztišení a pokládá další otázku – jeden **student** i přes zvýšený hluk odpovídá – **učitel** upravuje jeho odpověď na správnou míru – **studenti** hovoří mezi sebou – **učitel** se za slovem „jenomže“ chvíli odmlčí, čeká na klid – **studenti** ještě diskutují – **učitel** pokračuje ve výkladu – někteří **studenti** jej vnímají a doplňují jeho výklad. **Učitel** se slovem „tak“ na chvíli odmlčí a koukne se do učebnice – **studenti** se ztišují.

3.42 - 4.25 **studenti** – minutové zklidnění – **učitel** pokládá novou otázku – jeden **student** reaguje, přerokne se a **studenti** se zasmějí – **učitel** se usměje a verbálně dále nereaguje – následně odpovídají dva **studenti** najednou – doplňují se, ale také si skáčou do řeči – **učitel** reaguje výrazným *aano* – jiný **student** reaguje posměšně – „*hezky jsi to přečet*“ – **student** reaguje opozičně „*já to mám v hlavě*“ – přidají se další **studenti** – **učitel** se dále věnuje učivu – trochu zvýšeným hlasem se dotazuje – **studenti** začnou hromadně reagovat – následuje další otázka – **učitel** reaguje ve chvíli, kdy zaslechne ve shluku odpovědi tu správnou a klidným hlasem upřesňuje pojem, na který se ptal, na konci výkladu dodá přátelské a tázavé „*jo?*“ – **třída** je po tu dobu v klidu (asi 2-3 sekundy).

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

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

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

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

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

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

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

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

9.29 – 9.52 **učitel** chce navázat další informací, začne slovy: „*Dobrá*.“ – **ve třídě** je ruch, je slyšet rozhovor dvou **studentů** – **učitel** hovoří dále k tématu, neztišuje **studenty** – **studenti** se baví dál, někteří **studenti** reagují na učitele – **učitel** zklidňuje bavící se **studenty** oslovením **studenta**: „*Pěťo...*“ – **student** tišším hlasem ještě stihne něco s úsměvem směrem k sousedovi vyjádřit, strategie nebyla zcela úspěšná.

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

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

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

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

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

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

18.54 – 19.45 **učitel** pokládá otázku – **student** bez vyvolání odpovídá nespisovně, **učitel** s úsměvem souhlasí, že **student** má v podstatě pravdu, chce doplnit informaci, jiný **student** mu do toho skočí – **učitel** se dál věnuje dokončení myšlenky s pohledem na **studenta**, který s ním komunikoval nejdříve – následně druhý **student** svým hovorem bez dovolení rozpoutá diskuzi se sousedem, **ve třídě** je slyšet hlasitý hovor **studentů** – **učitel** nevěnuje

těmto studentům pozornost. Po chvíli se pokusí studenty zklidnit slovy, při kterých nepatrně zvýší hlas: „Pšš, ticho!“ Poté ihned pokládá otázku – **ve třídě** je stále šum, ozve se: „Co?“ – **učitel** vyčkává na odpověď, zopakuje otázku – **student** odpovídá, ve třídě je potom slyšet rozhovor nějakých studentů – **učitel** nezklidňuje.

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

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

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

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

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

29.00 – 29.23 **učitel** se ptá – **studenti** bez vyvolání odpovídají – **učitel** usměrňuje odpověď – další **student** reaguje k tématu, ovšem bez vyvolání – **učitel** reaguje na studenta odpovědí – další dva studenti se něčemu smějí, **ve třídě** je větší šum – **učitel** nereaguje na hluk, pokračuje ve výkladu.

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

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

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

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

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

#### **Kazuistika č. 7 Průběh hodiny – pozorování 44 minut**

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

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

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

8.51 – 9.13 **student** jediný ví pojem, na který se učitelka ptá, ovšem stydí se, nechce ho říci nakonec nahlas – **učitelka** požaduje, s naléhavějším tónem hlasu, aby student opakoval nahlas, co řekl, s humornou nadsázkou v hlase – **student** neodpoví – **učitel** to vysloví za něj. 9.58 – 10.10 **student** se houpe na židli – **učitel** reaguje nevládně.

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

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

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

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

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

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

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

26.13 – 26.25 **učitelka** se doptává k obrázku, kdo je pán, který je vidět, nereaguje na poměrně odvážnou s ironií a nadsázkou v hlase pronesenou poznámku **studentky**: „*No a pak kdo nemá fantazii...ani rybáře nepoznáte.*“ - **studenti** se v tu chvíli docela pobaví a smějí se.

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

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

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

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

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

**Kazuistika č. 8 Průběh hodiny – pozorování 28 minut**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Kazuistika č. 9 Průběh hodiny – pozorování - 25 minut**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Kazuistika č. 10 Průběh hodiny – pozorování 38 minut**

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

00.35 – 1. 26 **studenti** přicházejí po zvonění – **třída** reaguje tlumeným smíchem, dále je ve třídě slyšet tiché bavení mezi studenty – **učitel** nenapomíná, věnuje se docházce a nahlas dává pokyn k sundání židlí v okolních lavicích – **studenti** uposlechnou pokynu – **učitel** se dále ptá služby na chybějící, službu oslovuje křestním jménem – **třída** se postupně sama zklidňuje.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Příloha č. 2 Dotazník pro studenty – Podrobné odpovědi

Otázka 1 Co je podle Vás problematické chování (nekázeň) ve třídě?	Počet odpovědí
<b>hlasité vyrušování</b>	<b>83</b>
bavení se v hodině	22
vyrušování učitele	17
řvaní v hodině, hluk	14
pokřikování na učitele, vykřikování	11
hluk při hodině	6
když vyučující nedokáže udržet pozornost a celá třída dělá bince	5
hluk při hodině, zvedání telefonů v hodině	5
řvaní kluků	2
zvuky pusou, ubližování spolužákům	1
<b>nerespektování učitele, pravidel</b>	<b>46</b>
nerespektování, ignorace učitelů, neúcta k nim	15
používání mobilů, kamery, diktafonu atd.,	7
porušování školního řádu	6
házení předmětů (po učiteli)	4
žáci dělají, co chtějí, neberou ohled na to, že učitelka je ve třídě	3
situace, kdy nad námi nemá učitel kontrolu	2
když neděláme, co máme	1
zlobení	1
kouření (na záchodech)	1
neposlušnost	1
snížená známka chování, když zlobíme	1
jsou profesori, kteří vejdou, všichni ztichnou, nikdo ani nepípne, jsou ale takoví, kteří vejdou a žák ví, že si může dovolit cokoli.	1
nějací žáci se snaží naštvat, znepríjemnit tu školu	1
opak poslušnosti	1
odporuje učitelkám, chová se jako malé dítě	1
<b>neslušné chování</b>	<b>28</b>
vulgarismy, nadávání učitelům, je sprostý	8
neslušné, nevhodné, špatné chování	7
má nohy nahoře, leží na lavici	4
svačení, čtení novin	3
neslušné chování, špatné chování	2
porušování norem slušného chování, hraní her, poslouchání hudby při hodině	2
spaní	1
když se člověk neumí chovat	1
<b>drzost</b>	<b>22</b>
drzost k učitelům	15
být arogantní	3
komentování, nevhodné řeči	3
chození po třídě	1
<b>nepozornost, nevnímání, nezájem</b>	<b>19</b>
nedávat pozor	7



nevnímá	3
nedávají pozor, nesoustředěnost,	3
když se žáci nedokáží soustředit na učivo (např. je to nebaví), už jsou déle ve škole, dělají bordel	2
studenti, které hodina nebaví nebo nemají rádi učitele	2
nezájem žáků se učit, proto se baví	2
<b>obecné vyrušování</b>	<b>14</b>
typy lidí, kteří jsou drzí a nevychovaní, skupinka lidí, co vyrušují	9
žák (malá skupinka), který je centrem pozornosti, k němu se přidá zbytek kolektivu	2
chování, které nějakým způsobem ruší hodinu	1
když se někdo chová jako debil a furt ho někdo napomíná	1
něco, co nás žáky baví, dělat bordel, odmlouvání	1
<b>šikana</b>	<b>3</b>
Šikana	3
<b>níc</b>	<b>3</b>
Nic	3
<b>jiné</b>	<b>3</b>
drogy	1
rozmazlenost dětí	1
nadřívání některým žákům a nadřívání některých žáků	1
<b>Celkový počet</b>	<b>221</b>

<b>Otázka 2 Jakým způsobem by měl učitel docílit kázně ve třídě?</b>	<b>Celkový počet</b>
<b>sankce, trest</b>	<b>40</b>
dát test, zkoušení za trest, pětky v hodině, puntíky	20
poznámky, odvést do ředitelny, kázeňský postih	5
fyzické tresty	5
domácí úkoly, básničky	2
rozsadit	1
diktovat celou hodinu, aby se žák musel soustředit na psaní	1
vyhodit ze třídy, jsme tu přece dobrovolně a ne aby nás někdo pořád srovnával	1
snížená známka chování, když zlobíme	1
zapsání do třídnice	1
poslat za dveře a dát za 5	1
cílený trest provinilci, ne celé třídě	1
kliky, dřepy	1
<b>respekt, autorita</b>	<b>25</b>
přiměřená autorita	12
respektem	9
k autoritě - hned první hodinu až dvě si získat žáky na svojí stranu	3
na začátku si zjednat respekt, potom stačí přísnost (pohled)	1
<b>vstřícnost, zaměření na studenta</b>	<b>24</b>
přátelský a důsledný	5
měl by mít dobrý vztah s žáky	4
slušně	2
zkrátit učební dobu nejvíc na 4 hodiny	2
hodný a občas přitvrdit	1

přátelský, když to nejde, tak dávat písemky	1
nechat říci jejich názor	1
nějak se domluvit, v něčem třídě taky vyhovět - něco za něco	1
respekt (k žákům)	1
v pohodě (klidný, hodný, veselé povahy)	1
umět poradit	1
dobře vycházet s žáky	1
individuálně rozhovorem nebo říct vedení	1
neměl by hned dávat poznámky, zkoušet	1
Pomáhat	1
<b>zaujmout studenty</b>	<b>21</b>
zaujmout, ne jen nesmyslně diktovat, zábavná hodina	12
zábavný výklad, vyučování, zaujmout studenty	6
občas odejít od tématu, něčím to zpestřit, nebýt vážná u výkladu, komunikovat se studenty	2
dobře učit	1
<b>přísnost, pravidla</b>	<b>17</b>
přísnost, přísnější tresty	9
urovnat si zlobivé žáky	2
učitelem stanovená pravidla, nastavit je na počátku roku a pak dodržovat	2
zavedla bych přísnou kázeň	1
přiměřeně přísný	1
důrazností	1
určitými pravidly, které si kantor určí	1
<b>(hlasité) verbální upozornění</b>	<b>10</b>
zařve, dokázat zařvat	6
písknout	2
zvýšit hlas	1
přestane mluvit, počká, až třída utichne, lehce pokárá, pokračuje ve výkladu	1
<b>stupňování zásahů učitele</b>	<b>8</b>
zařvat ticho, napomenout, pokud nepomůže, otevřít třídnici na záložce chování - trest - vyhazov	3
upozorní, pokud nekázeň potrvá, bude zkoušet (pak dá záložné otázky)	1
vyzkoušet, rozsadit, pak hrozit zavoláním či posláním do ředitelny	1
pokud nepomůže zvýšit hlas, tak zvýšit nároky na učení	1
měl by několikrát (5krát) napomenout a pak už začít zapisovat do třídnice, popřípadě si stěžovat třídní učitelce	1
slovně vysvětlit, pak informovat vedení	1
<b>neví</b>	<b>6</b>
neví, nezajímá ho to	6
<b>humor, nadhled</b>	<b>6</b>
humorný přístup	4
občas zesměšnit daného žáka	1
dokázat se povznést	1
<b>jiné</b>	<b>6</b>
určitě ne ječet a polévat žáky houbou (problémy z domova si berou do školy a vylévají si na nás zlost)	3
určitě ne vyhrožováním a tresty (ale autoritou a umět zařvat)	1
každý má svůj způsob	1

učit ty, co o to stojí, ostatní ať jsou zticha	1
<b>hrozba</b>	<b>5</b>
poslat do ředitelny	3
vyhrůžka zkoušením, písemkou, pak realizace	1
pohrozit písemkou	1
<b>nic</b>	<b>5</b>
Nic	4
v této třídě nic nejde	1
<b>vyhození z kolektivu</b>	<b>1</b>
vyhodit na chodbu ty, co vyrušují	1
<b>odměna</b>	<b>1</b>
když třída nezlobí, povolit určité výhody - např. volnější hodina	1
<b>rezignace</b>	<b>1</b>
odešel bych	1
<b>Celkový počet</b>	<b>176</b>

<b>Otázka 3 Kdo nebo co může za problémové chování ve třídě?</b>	<b>Počet odpovědí</b>
<b>jedinec, skupina žáků</b>	<b>73</b>
pár mých spolužáků (jedinec); někdo něco udělá a ostatní se chytanou; žáci zkouší, co učitel vydrží	46
jednodušší lidi ve třídě; hlupáci; nevyspělí, netrpěliví lidi ve třídě; nevychovaní spolužáci; někdo, kdo ještě nepochopil, že je na střední škole; žáci, kteří se neumějí chovat	14
kluci, furt řvou a dělají blbosti	4
konkrétní jedinec	4
povídám si se spolužákem	2
ti, co se chtějí předvést a zviditelnit	1
nevhodné chování žáků	1
někdo, kdo se chce ukázat	1
<b>učitel</b>	<b>55</b>
učitel	32
učitel bez respektu	15
když učitel nedokáže upoutat pozornost	2
učitel bez authority	2
zasedlý učitel	1
v hodině čj učitel nespravedlivě napomíná lidi, kteří nic nedělají, potom jsou našťvaní a zlobí, čitelka čj je úplně jiný, než obyčejní lidé.	1
podle učitele a jeho nálady	1
hodný, tolerantní učitel, u těch kecáme	1
<b>žáci</b>	<b>26</b>
celá třída	26
<b>učitel, předmět</b>	<b>16</b>
nezajímavá hodina, která žáky nebaví; nuda	13
volnější hodina	2
neoblíbenost učitele nebo předmětu	1
<b>situační okolnosti</b>	<b>8</b>
Únava	1
příliš vyučovacích hodin	1

atmosféra	1
cokoli, co naruší atmosféru hodiny	1
špatná nálada, počasí	1
když nemáme zadanou práci	1
něco zábavného	1
po víkendu nebo na konci týdne, když se žáci těší už domů a sdělují si své dojmy	1
počet studentů ve třídě	
<b>níc</b>	<b>2</b>
Nic	2
<b>nevím</b>	<b>1</b>
Nevim	1

<b>Otázka 4 Je dobré, když se studenti učitele nebo učitelky bojí? -</b>	<b>Počet odpovědí</b>
<b>Ne</b>	<b>57</b>
ne, měli by mít správně respekt ne strach (14)	14
ne - pak na ty hodiny člověk nechodí, stresuje se, nesoustředěnost na učení (12)	12
ne - přílišná uzavřenost, neprojeví názor, nebaví je výuka	4
ne - žáci nemají k učiteli důvěru, budou se bát na něco zeptat, říct názor, odpověď	4
ne, není důvod mít strach	2
ne - atmosféra by měla být příjemná	2
ne, pak mají strach, špatně se učí	2
ne, měli by mít dobrý vztah	2
ne - lepší kamarádský vztah s respektem	2
ne, nejlepší učitel je vtipnej a k tomu si umí udržet pořádek, na řvaní není nikdo zvědavěj	1
když se bojí, tak nevykřikují a jsou zticha, když se nebojí, vyrušují, měli by mít respekt	1
ne - špatná komunikace	1
úplně ne, nemůžeme pak nic říct, došlo by ke konfliktu	1
má se studenty vycházet	1
ne, potom ho ty hodiny nebaví	1
ne - snaží se bránit, a to vyvolá ještě větší nepokoje	1
ne, člověk, když se bojí, snaží se bránit a je z toho problém	1
není to dobré, při zkoušení pak je žák pod stresem	1
ne, měl by být hlavně vtipný a umět si udržet pořádek	1
ne, ale občas je třeba zařvat	1
autorita se dá vybudovat i bez řvaní, učitel, kterého se žáci bojí, není pedagog	1
ne, ale lepší, než když si dělají, co chtějí	1
<b>Ano</b>	<b>39</b>
ano, má z něj respekt (20)	20
někdy by to bylo nejlepší se být - byla by klidná hodina (4)	4
z části ano (do určité míry)	3
ano - studenti se více snaží	2
učitel nemá pak vybudovaný respekt a žáci to vycítí	1

ano, ale pro většinu žáků je to nepříjemné	1
ano - zvyšuje se tím pozornost,	1
ano, nevyrušují	1
strach ano, zasednutí ne	1
žáci vědí, co si kdy mohou dovolit, aspoň chvíli dávají pozor	1
ano, bojí se pak dělat rozruch	1
ano, studenti vědí, co si mohou v hodině dovolit	1
lepší, když je přísnější a nad žáky drží hůl, jinak by toho, že je učitel volnější, mohli žáci využívat	1
ano, pak jsou žáci klidní	1
<b>Nic</b>	<b>2</b>
nic	2

<b>Otázka 5 Mají se vrátit fyzické tresty do škol?</b>	<b>Počet odpovědí</b>
<b>Ne</b>	<b>49</b>
fyzické tresty by se obrátili proti učitelům, žáků by ubylo	8
vyvolávají agresi	6
násilí nic neřeší	5
ne (stěžovali by si na rodiče), násilí nic neřeší, bylo by to ztrapňování žáků	5
ne, protože by se děti báli různých učitelů a podle mě se to dá řešit slovně nebo jinak	3
ne (nebudou chodit do školy)	3
ne (jsou zastaralé a zbytečné), v dnešní době by měli být lidi vyspělejší	3
ne, žáky by to motivovalo k větší nekázní, provokaci	3
ne - žádný učitel nemá proč mlátit cizí děti nebo studenty, je to barbarství	2
ne, když někdo nemá respekt, tak vás může mlátit hlava nehlava	1
ne (přijde mi nevhodné, aby bil děti někdo cizí a ne rodič)	1
ne, nebudou dvojky z chování	1
ne, pak bych chodil každý den s modřinami	1
ne, jde o to, aby se studenti chtěli dané věci učit sami od sebe, pokud něchtějí, ať z té školy klidně odejdou	1
ne (člověk z fyzického násilí pak může mít trauma a deprese)	1
nepomohlo by to, v dnešní době je všem všechno jedno	1
ve škole se má žák vzdělávat, pokud bude mlácen, asi dobrý vztah ke škole mít nebude	1
je to nemorální a nelidské trestat někoho za to, že si s někým povídá	1
ne (trest by měl být v rukou státních orgánů)	1
ne (tím si respekt nezískají)	1
<b>Ano</b>	<b>24</b>
do jisté míry si myslím, že by to bylo vcelku vhodné	5
byl by větší klid, dřív byla kázeň proto, že existovaly	3
někdy by bylo třeba	2
jen trochu, byl by větší pořádek	2
ano, ale dle mě se dá všechno řešit v klidu	2
alespoň malé - vytahání za ucho, facka, mírný pohlavek	2
větší respekt	1
není na škodu, pokud se toho nebude zneužívat	1

ano, slova jsou zbytečná	1
ano (dnešní tresty jsou akorát k smíchu)	1
nevím, ale facka nevadí	1
ano za něco závažného	1
ano - zlepšení morálky	1
ano, zlepšila by se kázeň	1
<b>nevím</b>	<b>5</b>
nevím	5
<b>Celkový počet</b>	<b>78</b>

<b>Otázka 6 Před jakým učitelem byste se snažili být hodní, respektovali jej?</b>	<b>Počet odpovědí</b>
<b>autorita, přísnost, respekt</b>	<b>32</b>
respekt	10
přísný	6
přirozená autorita	5
hodný, ale s respektem	3
před tím, který často zkouší, dává testy, a tak si umí zjednat pořádek	2
kterého se bojím	1
dává DÚ za trest	1
který má od začátku ve své třídě zavedená pravidla a před tím, o kterém vím, že může pořádně zneříjemnit studium na dané škole	1
umí si zjednat pořádek	1
nebát se někoho okřiknout	1
před tím, kdo si zvládne udělat pořádek bez zvýšeného hlasu	1
<b>pozitivní vztah ke studentovi</b>	<b>31</b>
aby pochopil žáka, naslouchá nám, respektuje	5
chová se dobře, ochota pomoci, vychází se studenty	4
chová se přátelsky	3
před tím, který respektuje mě/nás, naslouchá nám	2
dobrá komunikace, nesnaží žáka za každou cenu schodit	2
příjemný	2
trpělivý	2
umožnit vyjádření názoru žáka, ocení	2
je v pohodě	1
hodný	1
před tím, na kterém je vidět, že chce pro nás něco udělat a učí nás rád	1
povídá si s námi	1
tolerantní,	1
před tím, který je nám otevřený, nebojí se diskuzí a dokáže pomoci	1
má dobrý přístup ke studentům	1
měl by být jako my, ne moc jako profesionál, ale komunikovat s námi tak, abychom se s ním občas zasmáli	1
musí mít pochopení pro problémy žáků, jednat s ohledem na žákovu psychiku	1
<b>konkrétní učitel</b>	<b>28</b>
konkrétní učitel	21
Mazáčová	3
před třídním	2

ředitel/ka	1
před učitelem, který má vleký vliv na škole	1
<b>zábavnost, humor, zaujme</b>	<b>28</b>
se smyslem pro humor, zábavný	16
vyučuje zajímavý předmět, hodinu	5
zajímavý předmět, předmět, který mě baví a záleží mi na něm	3
učí zajímavou formou, že mě to baví	3
dokáže se bavit bez ohledu na větší nadřazenost	1
<b>schopnost učit</b>	<b>17</b>
aby naučil	12
znalosti, zkušenosti, vědomosti	5
<b>každý učitel</b>	<b>14</b>
před každým	14
<b>spravedlivý, férový</b>	<b>8</b>
férové jednání, spravedlový, neobviňuje falešně	5
spravedlnost	2
jasná pravidla	1
<b>Věk</b>	<b>7</b>
starší učitel/ka	6
ne moc starý, ne moc mladý	1
<b>atraktivita</b>	<b>7</b>
žena, mladší, 19plus, blondýna, mladá, svobodná	6
hezká	1
<b>muž, starší</b>	<b>4</b>
muž, 40, přirozená autorita	4
<b>volnější hodina</b>	<b>3</b>
dává volnost	1
nechce celou hodinu jenom učit, občas udělá volno...	1
klidás	1
<b>jiné</b>	<b>3</b>
před nějakým normálním	2
měl by být vážný, nemělo by být vidět, že si neví rady	1
<b>osobnost</b>	<b>3</b>
musí mít osobnost	2
před tím, který si na nic nehraje, nepovyšuje se, je sám sebou	1
<b>žádný</b>	<b>2</b>
před žádným - jak on ke mně, tak já k němu	2
<b>pozitivní vztah</b>	<b>2</b>
u učitele, kterého mám ráda	2
<b>nic</b>	<b>2</b>
nic	2
<b>muž</b>	<b>1</b>
muž	1
<b>pozitivní vztah studenta</b>	<b>1</b>
před učitelem se kterým si rozumím, s kterým mám stejný názor	1

<b>Celkový počet</b>	<b>193</b>
<b>Otázka 7 Čím to je, že je v dnešních školách tolik nekázně?</b>	<b>Počet odpovědí</b>
<b>dnešní mládež</b>	<b>49</b>
dnešní, horší mládež, generace, dělá si, co chce	17
děti jsou drzejší a sprostší, neznají normu	13
studenti mají málo respektu k učitelům, nedělají si nic ze špatných známek, hrozeb	5
učitelé nemají respekt	4
rozmazlenost, mládež má všechno a vše si taky dovolí	3
dětem vše prochází, mohou si vše dovolit a ve škole je nepotrestají	3
každý si dělá, co chce a nikoho to nezajímá	2
neúcta ke starším a chytřejším	1
nepozornost, nesoustředí se	1
<b>výchova, rodina</b>	<b>42</b>
špatná výchova	35
rodiče mají málo času na děti, mají příliš volnosti	7
<b>doba</b>	<b>23</b>
doba	22
studenti sedí u počítače - mají pak přebytek energie a dělají bordel	1
<b>nedostatečné postihy</b>	<b>23</b>
málo přísní učitelé, volnější přístup	13
někteří učitelé neumějí krotit, usměrnit	4
že nejsou fyzické tresty	3
nedostatečným systémem postihů	2
žáci mají velkou volnost	1
<b>sociologické jevy</b>	<b>19</b>
společnost	5
media, filmy, elektronika (může za větší agresivitu), internet	5
někdo spadnul do špatné party	3
zhoršování životní úrovně	2
cikáni, hloupí lidi	1
vládou	1
kvůli vlivu jiných lidí	1
dnešní mládež žije jinak, mají jiné koníčky	1
<b>nízká atraktivita školy</b>	<b>11</b>
nezájem o učivo, neváží si vzdělání	6
škola je nudná, mládež chce dobrodružství	3
učitelé neumí zaujmout	2
<b>drogy, šikana</b>	<b>7</b>
drogy, šikana,	7
<b>nevím</b>	<b>2</b>
nevím	2
<b>kolektiv</b>	<b>1</b>
kamarádi, kolektiv, žáci	1
<b>Celkový počet</b>	<b>177</b>



## Příloha č. 3 Rozhovor s učiteli – Podrobné odpovědi

Otázka č 9 Co je problematické chování - učitelé	Počet odpovědí
<b>(hlasité) verbální vyrušování</b>	<b>5</b>
chování žáků, které výrazněji narušuje výuku	1
mluvení	1
musí reagovat na vyrušování a nepozornost více než dvou studentů, kdy takové chování narušuje její výklad a ruší ostatní v učení	1
nepořádek ve třídě	1
vykřikování (ale jak kdy, mám v hodině místa, kdy mohou studenti mluvit bez přihlášení)	1
<b>nerespektování učitele, pravidel</b>	<b>2</b>
nerespektování pokynů	1
nesnesu vstávání z místa, házení předmětů po třídě	1
<b>neslušné chování</b>	<b>2</b>
hulvátské chování mezi žáky, sprostá slova	1
nedodržování základů slušného chování (skákání do řeči)	1
<b>chování odchylovající se od normálu</b>	<b>1</b>
obtížné je zvládat chování odchylovající se od normálu	1
<b>nepozornost, nevnímání, nezáměr</b>	<b>1</b>
nezáměr	1
<b>Celkový počet</b>	<b>22</b>

Otázka 12 Jaké prostředky má učitel obecně pro zjednání kázně? Otázka 13 Co pomáhá mě na zlepšení kázně? (moje oblíbené a účinné věty)	Počet odpovědí
<b>sankce, trest</b>	<b>12</b>
nechat žáka po škole	3
dát nečekanou písemku, vyzkoušet studenta	2
někdy zkouším nebo pohrozím zkoušením	1
dávat úkoly navíc	1
nechat studenta uklidit	1
doprovod učitelky i s taškami k autobusu	1
zkoušení	1
důtky už neplatěj	1
nedostanou peníze za praxi	1
<b>domluva</b>	<b>5</b>
šum - špatně se mi učí, nemůžeme se vzájemně poslouchat	1
individuálně si se studentem popovídám	1
těším se na každý souboj - hlavním prostředkem je moje slovní argumentace - jsou z toho pak unavený, že příště nezlobí	1
individuální rozhovor	1
když jsou děti problematický – říkám, že nekázeň ve výuce je natolik velká, že jednou se budou vzdělávat každé sám...schopnost být společenský mizí – lidé jsou u počítače	1
<b>humor, nadhled</b>	<b>4</b>
obrátit situaci v žert	2
dávám najevo, že mě práce baví, děti to oceňují, používám v hodině humor	1
humor, udělám baf	1
<b>(hlasité) verbální upozornění</b>	<b>4</b>

zvýšení hlasu	1
zakřičím ticho, ztište se	1
písknu, písknu na píšťalku	1
přerušení výkladu	1
<b>stupňování zásahu</b>	<b>3</b>
pár upozornění, pak 5 za práci v hodině, či zápis do třídní knihy	2
dvakrát upozornit, pak samostatná práce, příští hodinu na známky zhodnotit	1
<b>přísnost</b>	<b>2</b>
autorita, zpočátku jsem přísný/á	2
<b>hrozba</b>	<b>2</b>
výhrůžka - mlčte, nevíte, jak jsem se vyspala	1
ad já - začínám slušně, chci se s vámi domluvit...ale upozorňuji vás, že umím být i ošklivá...	1
<b>nonverbální upozornění</b>	<b>2</b>
přiblížit se k problémovému žáku	1
ad já - vyčítavý oční kontakt	1
<b>odměna, oddech</b>	<b>2</b>
nechávám v hodině oddechové chvílky, kdy polevuji z pravidel, například chvílku mohou vykřivovat, pak vrátím slovy: "Stačí." a dám jim půl minuty na zklidnění, je to naučený grif, jsou na to zvyklí	1
dobrovolné, mimořádné úkoly	1
<b>rozesazení</b>	<b>2</b>
snažím se, aby dítě sedělo samo, dělám si vlastní zasedací pořádek	1
rozsazení	1
<b>jiné</b>	<b>1</b>
učitel by musel být geniální, aby zvládal dnešní mládež	1
<b>zaměstnat studenta</b>	<b>1</b>
rušivého, hyperaktivního studenta se snažím zaměstnat, komunikovat s ním	1
<b>učitelova sebereflexe</b>	<b>1</b>
problematické chování, které se ve třídě objeví, vztahuje na sebe, sebereflekтуje, co udělala špatně, že se daný student choval tak, jak se choval	1
<b>žádné</b>	<b>1</b>
v podstatě nulové	1
<b>znalost předmětu</b>	<b>1</b>
znalost vyučovacího předmětu, zdravé sebevědomí	1
<b>položít mu otázku na výklad</b>	<b>1</b>
položít doplňující otázky k tématu aj.	1
<b>svěřit se</b>	<b>1</b>
pomáhá o tom mluvit s kolegy, člověk přijde na to, že podobné problémy mají i jiní kanotři	1
<b>přehlížení</b>	<b>1</b>
přehlížet, nechat vykecat	1
<b>Celkový počet</b>	<b>46</b>

<b>Otázka 17 Jaký typ učitele má autoritu, kázeň ve třídě? Jak se má chovat ke studentům?</b>	<b>Počet odpovědí</b>
<b>autorita, přísnost, respect</b>	<b>4</b>
přísnost, pedantský přístup, zlý pes	3
autoritu, trvají na tom, aby žáci uměli to, co je učí	1
<b>osobnost</b>	<b>4</b>
dle osobnosti	2
musí se narodit s darem učit, být charakterná osobnost, děti poznají lhaní, nespravedlnost, popírání faktů,	1

sebeprosazování, nezám o předmět a o děti náladovost	
je to individuální, dle schopností učitele	1
<b>zábavnost, humor, zaujme</b>	<b>2</b>
umí si dělat legraci	1
být nad věcí, tj. neučit tzv. na plný plyn, nechat žáky trochu oddechnout, uvolnit výuku vtípem	1
<b>pozitivní vztah ke studentovi</b>	<b>2</b>
takový, který jde blíž k nim, na jejich úroveň	1
přátelštější	1
<b>jiné</b>	<b>1</b>
nezáleží na věku	1
<b>spravedlivý, férový</b>	<b>1</b>
chovat se ke všem stejně	1
<b>odstup</b>	<b>1</b>
nepoužívat jejich slovník	1
<b>schopnost učit</b>	<b>1</b>
zájem o předmět	1

Otázka 19 Co nebo kdo stojí za tím, že je ve třídě nekázeň?	Počet odpovědí
<b>nízká atraktivita školy, učitele, předmětu</b>	<b>3</b>
nudná hodina	1
snazší přístup k informacím, učitel přestává být hlavní zdroj	1
nezám	1
charakter učitele	
<b>sociologické jevy</b>	<b>2</b>
nízkým sociálním postavením učitele	1
málo dětí	1
<b>výchova, rodina</b>	<b>2</b>
špatným rodinným zázemím	1
málo dětí, liberální výchova v rodině i na školách	1
<b>psychické poruchy, slabší jedinci</b>	<b>2</b>
různé poruchy osobnosti, neklid	1
někteří slabší jedinci, je pro ně náročné vydržet, řeší to zlobením, třídní kašpar	1
<b>složení třídy</b>	<b>1</b>
složení třídy	1
<b>nedostatečné postihy</b>	<b>1</b>
nedůslednost	1

## Příloha č. 4 Rozhovor s učiteli – Podkladové otázky

- 1) Pohlaví učitele: věk:                      obor/vyučované předměty:  
Ukončené vzdělání:    Délka praxe:
- 2) Jaký máte vztah k učitelské profesi? (kladný, spíše záporný)
- 3) Proč učíte?
- 4) Jaký máte vztah ke třídě, kterou jsme natáčeli? Co si o nich myslíte?
- 5) Co je vaším cílem v této hodině?
- 6) Jaký styl výuky převládá na videu? Jaký styl výuky používáte? Zkoušela jste i jiné metody výuky?
- 7) Jaký jsem učitel? Mám volnější pravidla nebo jsem přísný?
- 8) Co je podle Vás problémové chování ve třídě/nekázeň?
- 9) Co mě nejvíce dokáže vytočit při výuce? Byl/a jste svědkem takového chování? Jak je konkrétně řeším?

Šum

Nohy na stole

Mobil

Četba či dopisování jiného materiálu

Pití

Nadávký mezi studenty

Vykřikování

Hraní hry

Nezájem o předmět

- 10) Co to se mnou dělá, když žáci dělají něco proti mé vůli, co se mnou dělá problémové chování? Vztahují si ho někdy na sebe? Jak se při něm cítím?
- 11) Jaké prostředky má učitel obecně pro zjednání kázně?
- 12) Co pomáhá mě na zlepšení kázně ve třídě? (moje „oblíbené a účinné“ věty) Co zabírá na kázeň? Jaké věty, výrazy? Chování?
- 13) Řeším někdy problémové chování tak,  
že studenta vyzkouším?  
počítám mu poté tuto žáku do klasifikace?  
dávám úkol navíc?  
nechávám studenty po škole?  
zesměšním problémového studenta?

že si s ním individuálně promluví?

používám v hodině humor?

- 14) Říkám studentům na začátku školního roku svoje pravidla? Pravidla případných sankcí? Nebo až v průběhu výuky? Jaká jsou tato pravidla, pokud ano.
- 15) Je dobré podle Vás, když se studenti učitele bojí?
- 16) Jaký typ učitele má autoritu, kázeň ve třídě? Jak se má chovat ke studentům?
- 17) Co si myslím, že by zlepšilo kázeň ve školách?
- 18) Co nebo kdo stojí za tím, že je ve třídě nekázeň?
- 19) Čím to je, že je v dnešních školách tolik nekázně?
- 20) Ponecháváte studentům v něčem odpovědnost? Máte ve třídě nějakou samosprávu?
- 21) Jste zastánci toho, že mezi učitelem a studentem může existovat přátelský vztah?
- 22) Věříte tvrzení, že škola je místem ustavičného boje mezi učiteli a studenty a spíše při tomto přístupu se dá učit, nebo se dá vytvořit pozitivní přístup ke každému studentovi?
- 23) Je dle Vás potřeba respektovat to, jací studenti jsou?
- 24) Nechám studenty vyjádřit se?
- 25) Co mě osobně dělá v mé profesi - práci s dětmi a lidmi největší problém?
- 26) Přejdu nějaký přestupek, jen abych ho nemusel řešit a rozebírat?
- 27) Jsem důsledný v dodržování pravidel?
- 28) Existují nějaké aktivity, metody výuky, při kterých se nekázeň takřka neprojeví? Jaké používám já?
- 29) Mají se vrátit fyzické tresty do škol ke zjednání pořádku?
- 30) Jaký máte vztah k nějakému problematickému studentu ve třídě?
  - a) nejraději byste, kdyby tam nebyl
  - b) chápete jeho projev, chování
  - c) nevšímáte si ho
  - d) jaký další?
- 31) Říkám někdy v hodině upřímně svoje pocity? např.: „Štvete mě. Jsem unavený.“ Nebo to podle Vás není taktické?
- 32) Máte ve své třídě nějakého problémového studenta? Můžete prosím popsat, jak se projevuje?
- 33) Jak s ním vycházíte? A jednáte?
- 34) Dávám najevo, že mě práce ve škole baví?

## **Příloha č. 5 Dotazník pro studenty**

**Dotazník pro studenty středních škol na téma kázeň**

**Věk:** **Muž/žena \***

1) Co je podle vás problematické chování (nekázeň) ve třídě?

2) Jakým způsobem by měl učitel docílit kázně ve třídě? (Co bych dělal já na místě učitele? Co dělá tvůj oblíbený učitel? Atd.

3) Kdo nebo co může za to, že je ve třídě nekázeň?

4) Je dobré, když se studenti učitele nebo učitelky bojí? **Ano/Ne \*** popište prosím dále proč ano nebo ne

5) Mají se vrátit fyzické tresty do škol ke zjednáání pořádku? Ano/Ne \*) popište prosím dále proč ano nebo ne

6) Před jakým učitelem byste se snažili být hodní, respektovali jej?

7) Čím to je, že je v dnešních školách tolik nekázně?

8) Má učitel větší kázeň, pokud v hodině občas zvýší hlas (zařve)? Ano/Ne \*)

9) Má učitel v hodině kázeň, pokud zvyšuje hlas pořád? Ano/Ne \*)

10) Je lepší, když je nějaký učitel spíše přísný než když má volnější pravidla? Ano/Ne \*)

11) Má vliv na větší kázeň a klid, to, jaké má učitel vědomosti? (Čím vzdělanější, tím lepší kázeň.)

Ano/Ne \*)

12) Má vliv na lepší kázeň ve třídě věk učitele? (Čím starší tím lepší.)

Ano/Ne \*)

13) Je důležité pro tebe, aby byly v hodině daného učitele nastaveny pravidla? Ano/Ne \*)

14) Proč jsem v dané hodině nezlobil? (Proč ano?) Co se mi v dané hodině líbilo, co ne. Co bych doporučil kantorovi změnit? Co by měl dělat, abych byl v hodině více pozorný?

Děkuji! Jana Houšková – email: [jana.houskova@centrum.cz](mailto:jana.houskova@centrum.cz)

\*) nehodící se škrtněte

## **Příloha č. 6 Videonahrávky pozorovaných hodin**