

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

katedra pedagogiky

Helena Nová

Kázeňské problémy ve školní třídě

Disciplinary problems in the classroom

Diplomová práce

Praha 2010

vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. a PhDr. Ivaně Tvrzové za odbornou pomoc, cenné připomínky a vstřícný přístup v průběhu zpracování této diplomové práce.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Praze dne 12. června 2010

---

vlastnoruční podpis autora

## **Anotace**

Diplomová práce „Kázeňské problémy ve školní třídě“ je zaměřena na projevy nekázně, vyskytující se během vyučování. Teoretická část popisuje základní pojmy týkající se této problematiky, charakterizuje obecně příčiny kázeňských problémů ve školní třídě a popisuje možné přístupy a techniky, jak nekázní předcházet nebo ji řešit. Praktická část práce řeší kázeňské problémy ve školní třídě během vyučování na středních školách. Na základě dotazníkového šetření a strukturovaného pozorování především zjišťuje, s jakými nejčastějšími a nejzávažnějšími druhy nekázně se pedagogičtí pracovníci setkávají, jaké metody a postupy nejčastěji používají při předcházení a řešení nekázně, co spatřují nejčastěji jako její příčinu a jak jsou spokojení sami se sebou při předcházení a řešení školní nekázně.

## **Annotation**

The thesis "disciplinary problems in the classroom" is focused on the expressions of lack of discipline, occurring during school hours. The theoretical part describes the basic concepts regarding this issue, generally characterise the causes of disciplinary problems in the classroom and describes possible approaches and techniques, how to prevent or solve lack of discipline. Practical part deals with disciplinary problems in the classroom during teaching in secondary schools. Based on the survey and structured observation primarily determines what are the most common and most serious kinds of lack of discipline that teachers meet, what methods and procedures are frequently used in the prevention and resolution of lack of discipline, what is perceived by most as its cause and how satisfied they are with themselves in preventing and resolving school lack of discipline.

## **Klíčová slova**

Školní kázeň, kázeňské problémy, školní třída, příčiny nekázně, osobnost učitele, osobnost žáka, sociální klima třídy, předcházení nekázně, řešení nekázně, kázeňské prostředky, osobnostně sociální rozvoj dítěte, dotazníkové šetření, strukturované pozorování, střední škola

## **Keywords**

School discipline, discipline problems, school class, causes of lack of discipline, personality of the teacher, the pupil's personality, social class environment, the prevention of lack of discipline, resolving of lack of discipline, disciplinary resources, personal and social development of the child, questionnaire, structured observation, high school

# Obsah

Úvod.....	8
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 Úvod do problematiky a vymezení základních pojmů.....</b>	<b>11</b>
1.1 Školní kázeň.....	11
1.2 Kázeňské problémy.....	14
1.3 Školní třída.....	16
<b>2 Příčiny vzniku kázeňských problémů ve školní třídě.....</b>	<b>18</b>
2.1 Osobnost učitele.....	19
2.1.1 Autorita učitele.....	21
2.1.2 Úroveň pedagogické interakce podle typu pedagogova působení.....	22
2.2 Osobnost žáka.....	24
2.2.1 Postoje žáka a motivace.....	26
2.3 Vliv sociálního klimatu třídy .....	27
2.4 Souhrn .....	28
<b>3 Vytváření ukázněného prostředí.....</b>	<b>30</b>
3.1 Předcházení a řešení kázeňských problémů.....	30
3.1.1 Spolupráce s žáky.....	30
3.1.2 Komunikace učitele s žáky.....	34
3.1.3 Stanovení pravidel chování.....	37
3.1.4 Zaujetí žáků.....	38
3.1.5 Další strategie řízení a zvládnání školní třídy .....	41
3.1.6 Uspořádání učebny.....	44
3.1.7 Doporučení při řešení vzniklých kázeňských problémů.....	45
3.2 Kázeňské prostředky .....	49
3.2.1 Odměna.....	49
3.2.2 Trest.....	51
3.2.3 Slovní působení.....	53
3.2.4 Osobní příklad.....	54
3.2.5 Kladení požadavků.....	54
3.3 Možnosti ovlivnění osobnostně sociálního rozvoje dítěte ve škole.....	55
3.4 Etická výchova.....	57
3.5 Souhrn .....	59
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>60</b>
<b>4 Metodologický úvod.....</b>	<b>61</b>
4.1 Charakteristika výzkumného problému.....	61
4.2 Cíl výzkumného šetření.....	61
4.3 Hypotézy zkoumaného problému.....	62
4.4 Použité metody a techniky.....	62
4.4.1 Dotazník.....	62
4.4.2 Pozorování.....	63
4.5 Charakteristika výzkumného vzorku.....	64
4.5.1 Stručná charakteristika středních škol jako základního vzorku.....	64
4.5.2 Výběrový soubor pro dotazníkové šetření.....	66
4.5.3 Výběrový soubor pro pozorování.....	66
4.6 Způsob zpracování.....	67

<b>5</b>	<b>Výsledky výzkumu.....</b>	<b>69</b>
5.1	Výsledky dotazníkového šetření.....	69
5.1.1	Vyhodnocení identifikačních údajů.....	69
5.1.2	Vyhodnocení meritorních údajů.....	73
5.2	Výsledky pozorování.....	93
5.2.1	Vyhodnocení identifikačních údajů.....	93
5.2.2	Vyhodnocení pozorování.....	94
<b>6</b>	<b>Závěr šetření.....</b>	<b>97</b>
6.1	Vyhodnocení stanovených cílů.....	97
6.2	Vyhodnocení hypotéz.....	99
6.3	Diskuse k šetření a zamyšlení nad příčinami častějšího výskytu nekázně na učilištích .....	101
	<b>Závěr.....</b>	<b>105</b>
	<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>107</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>110</b>
	<b>Příloha č.1 - Dotazník.....</b>	<b>111</b>
	<b>Příloha č.2 – Záznamový arch.....</b>	<b>114</b>

# Úvod

Kázeňské problémy ve školní třídě, tak zní téma mé diplomové práce. K volbě tohoto tématu mne přivedlo mé čtyřleté působení na středním odborném učilišti, kde bývá tato problematika často aktuální. Na vlastní kůži jsem zažívala výuky hodin, kdy žáci byli ukáznění, spolupracovali se mnou a měla jsem dobré pocity z odvedené práce. Na druhou stranu jsem poznala i hodiny, kdy jsem byla nešťastná z nezájmu žáků o vykládanou látku či z jejich vyrušování a jiných kázeňských prohřešků. Přesto nepatřím mezi typy učitelů, kteří příčinu problému vidí pouze v tzv. dnešní zkažené mládeži a uvolněné době. Vždy se snažím využít takové přístupy a možnosti, které omezují při interakci mezi učitelem a žákem vznik kázeňských problémů, či pomáhají při jejich řešení.

Cílem této práce je **zmapovat problematiku (ne)kázně během vyučování na středních školách z pohledu pedagogů.**

Práce má dvě stěžejní části, a to teoretickou a praktickou.

**Teoretická část** diplomové práce je pojata obecněji. Vychází převážně z nastudované odborné literatury, zabývající se právě touto problematikou a cituje základní poznatky o kázeňských problémech ve třídě. Dále se zabývá různými strategiemi a přístupy, jak tomuto problému předcházet nebo jej řešit. Práce vychází z poznatků jak českých, tak zahraničních autorů, zabývajících se tímto tématem. Přesto bylo nutné problematiku vzhledem k její šíři nějak omezit. Šikana, problematika drog a jiná nekázeň mimo vyučování vyžadují specifický a náročný způsob řešení a je vhodné je řešit obsáhleji, v



kontextu. Tato témata by jednotlivě, i při jistých omezujících předpokladech vydala na samostatnou diplomovou práci. Prvním zúžením tématu je tedy zaměření se pouze na **nekázeň, vyskytující se během vyučování**, jako je například vykřikování, nepozornost, pozdní příchody, drzost žáků během vyučování apod. S vědomím, že se tyto méně problémové projevy nekázně mohou vyskytovat jako sekundární, kdy primární příčinou je např. právě výše zmíněné užívání drog. Současně není vyloučeno, že se užívání drog nebo šikana vyskytne přímo v průběhu vyučování.

V **praktické části** jsem se opět snažila přihlédnout k podchycení jednotlivých oblastí problematiky již existujícími publikacemi. Prostor vidím ve zmapování nekázně v **prostředí středoškolské úrovně vzdělávání**, a to zvláště ve smyslu porovnání jednotlivých typů škol. Tato oblast bývá často diskutována zejména laickou veřejností, jednotlivé předpoklady bývají zohledňovány při výběru střední školy rodiči i samotnými žáky. Domnívám se, že v oblasti středoškolského vzdělávání je toho mnoho k řešení, a to i ve smyslu práce s rodinami a veřejností. Na oblast učilišť padá mezi veřejností stín závažné nekázně, který může limitovat některé žáky ve výběru studia i povolání. Mohou se obávat častého výskytu šikany, obecně agresivnějšího chování některých žáků, pravděpodobnějšího setkání s drogami apod. Pokud se podaří zlepšit situaci nekázně obzvláště v učňovském vzdělávání, může to mít pozitivní vliv na povzbuzení tohoto typu vzdělávání obecně v ČR. Je mnoho učňovských oborů, ve kterých je žáků nedostatek a kvalitní absolventi mohou získat ve společnosti poměrně značnou prestiž. Větší, než laická veřejnost většinou předpokládá.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Úvod do problematiky a vymezení základních pojmů

Před podrobnějším rozbohem kázeňských problémů ve školní třídě je důležité vymežit základní pojmy, které s daným tématem souvisejí. Jedná se o především o pojmy *školní kázeň*, *kázeňské problémy* neboli *nekázeň* a *školní třída*.

## 1.1 Školní kázeň

Probíhající rozsáhlé změny v oblasti rozvoje společnosti vyžadují nový, aktuálnější přístup ke kázní. Na rozdíl od dřívějšího pojetí kázně, kde často docházelo k omezování svobody dítěte, se dnes kázeň chápe (nebo by měla chápat) spíše jako prostředek, kde by si dítě mělo osvojit schopnost ovládat samo sebe a následně převzít odpovědnost za vlastní chování a dosáhnout tak sociální zralosti.

V pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 122) uvádí, že kázeň je vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.

Bendl (2005, s. 48) charakterizuje školní kázeň jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli, případně jinými zaměstnanci školy. Přičemž druhá část definice může způsobovat v praxi jisté obtíže. Každý z pedagogů využívá během svého pedagogického působení zcela odlišné výchovné metody a postupy, preferuje rozdílný výchovný styl, ovládá a používá jiné spektrum výchovných nástrojů. Dodržování některých pravidel může být jedním pedagogem striktně a nekompromisně vyžadováno, druhý je naopak může považovat za zbytečné. Proto by se měly podle Cangelosiho (1994, s. 123) stanovovat jen nezbytná pravidla chování, která slouží jednomu

z následujících účelů:

- Maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolupracující, obzvláště rušivé.
- Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí.
- Udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.
- Zamezit rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě.

Podle Obsta (2002, s. 387) kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Mělo by být žádoucí, aby převažovalo uvědomělé dodržování kázně. Žáci by měli zachovávat stanovená pravidla proto, že jsou o jejich prospěšnosti přesvědčeni.

Pojem školní kázeň představuje tedy okruh určitých norem, předpisů nebo pravidel určených školní institucí či pedagogem. Tato pravidla musí určitým způsobem v současném školním systému existovat, protože zaručují funkční podmínky pro samotnou školní práci, zároveň připravují žáky pro život v mimoškolním světě a vedou u nich k pěstování základních návyků sebeovládání.

V rámci školní práce neslouží aplikace pravidel pouze pro lepší organizaci vyučování, ale i jako prostředek předcházení fyzickým i psychickým újmám žáka i učitele, ničení školního majetku apod. Naopak vhodné kázeňské předpisy by měly navodit dětem, ale i učitelům ve škole pocit jistoty a bezpečí.

Souhrnně řečeno, kázeň je základním předpokladem nejen

efektivního učení a navykání ovládní sebe sama, ale i bezpečnosti žáků a pedagogů.

Podle Bendla (2005, s. 41-42) můžeme kázeň jako ochranu dítěte ve škole chápat v několikerém smyslu:

- Orientační smysl, tj. kázeň pomáhá nalézt člověku orientaci v životě.
- Bezpečnostní smysl, tj. kázeň pomáhá chránit žáky před negativním chováním spolužáků.
- Výkonový smysl, tj. kázeň podporuje efektivnější práci.
- Hygienický smysl, tj. kázeň chrání žáky před škodlivými vlivy, včetně drog, alkoholu a kouření.
- Ekonomický smysl, tj. kázeň zabraňuje finančním ztrátám, které vyplývají z vandalismu nebo odcizování školního majetku apod.
- Prognostický smysl, tj. kázeň chrání člověka před sebou samým, před budoucí kriminální dráhou, přispívá ke zdravému růstu a vývoji člověka.

Dodržování vhodných norem chování by mělo přinášet prospěch, jak vyplývá z výše uvedených smyslů kázně, nejen samotnému žákovi a pedagogovi, ale i spolužákům, třídě, škole a společnosti jako celku.

Je rovněž důležité si uvědomit, že školní kázeň se týká převážně dětí a mladistvých. Učitelé by neměli brát kázeň jako něco samozřejmého, spíše naopak - ke kázni musí vést. V rámci pedagogického vedení, ovlivňujícího kázeň žáků musí pedagog brát v potaz, že náročnost norem a prostředky k jejich dodržování by měly být

přiměřené věku a individualitě žáka.

Na druhou stranu by se nemělo jednat ani o snahu vytvořit naprosto poslušného žáka, který se všem normám bez přemýšlení podřizuje, nebo se jim podřizuje pouze v přítomnosti určité kontroly. Jde zde především o to, aby se kázeň stala aktivním zevnitřnějším projevem žáka, aby dítě (později dospělý člověk) dodržovalo normy chování s odpovědností k sobě samému, ale i ke svému okolí a celé společnosti.

## **1.2 Kázeňské problémy**

Různí autoři zabývající se kázeňskými problémy tuto problematiku nazývají různě. Vyskytuje se u nich označení jako nekázeň, problémové chování, rušivé chování apod. V podstatě se, ale vždy jedná o porušování určitých norem především z pohledu pedagoga.

Podle Fontany (2003, s. 337-338) jsou kázeňské problémy (neboli nekázeň) takové chování, které je pro učitele nepřijatelné. Je zajímavé si uvědomit skutečnost, že nekázeň žáků je mnohdy problémová pouze proto, že se tak jeví učiteli. Každý učitel je však jedinečný, tak to, co se jednomu z nich jeví jako problém, se nemusí takto jevit jinému. Některý učitel toleruje určitou míru hovoru mezi žáky při práci, zatímco jiný ne. Jednomu učiteli vadí vykřikování odpovědí během hodiny a druhý to naopak toleruje apod. Čapek (2008, s. 19) píše, že každý učitel má jiný práh toho, co hodnotí jako nekázeň a co ještě nekázeň není. Přesto existují určité negativní jevy v chování žáků, které většinu pedagogů, jak mohu z vlastní praxe potvrdit, stresují. Jedná se především o mluvení bez dovolení, netýkající se výuky, vyhýbání se práci, posměch spolužákovi, odbíhání z lavice, pozdní příchody na vyučování, nenošení pomůcek, užívání mobilních telefonů během vyučování apod. Mezi problémové chování, se kterým se pedagogové

setkávají během vyučování sice méně často, ale přesto, patří i projevy typu slovní urážení učitele, ničení věcí či fyzické násilí.

Kyriacou (2008, s. 96) uvádí, co učitelé nejčastěji označují jako kázeňský problém:

- přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání
- hlučnost (jak verbální tak i neverbální – hlučné zacházení s pomůckami)
- nevěnování pozornosti učiteli
- neplnění zadaných úkolů
- bezdůvodné opouštění svého místa
- rušení ostatních žáků
- pozdní příchod do hodiny

Kyriacou (2008, s. 96) dále popisuje vážnější formy kázeňských problémů, tj.:

- slovní agrese vůči jinému žákovi
- sprostá mluva
- drzost
- neposlušnost
- odmítání podřídit se autoritě
- poškozování vybavení a zařízení školy
- fyzická agresivita

Cangelosi (1994, s. 187-273) nekázeň rozděljuje na několik částí:

- nespolupracující chování tj. snění, čtení si knížky pod lavicí apod.
- rušivé nespolupracující chování, tj. mluvení při hodině, pozdní příchody apod.
- rušivé spolupracující chování, tj. vykřikování odpovědí, skákání do řeči apod.

Na druhou stranu určitá míra nekázně je pro lidstvo přirozená a všichni výchovně působící, ať už jsou to učitelé nebo rodiče by si měli uvědomit, že i oni pravděpodobně v minulosti porušili nebo dokonce i porušují během svého života některá pravidla. To by pak měli zvážit při řešení přestupků a nevyvozovat z maličkostí velké postihy.

### **1.3 Školní třída**

Podle Čápa a Mareše (2001, s. 565) je školní třída mikrosociální prostředí, které má velký vliv na učení a chování žáků. Školní třída je prostředí, kde vzniká specifická sociálně psychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy. Klima společně vytvářejí všichni žáci navštěvující danou školní třídu a učitelé zde vyučující. Klima je jev dlouhodobý, typický pro danou třídu. Obsahuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování na to, co se ve třídě odehrává.

Fontana (2003, s. 299) navíc upozorňuje, že školní třída jako většina skupin má sklon dělit se na menší podskupiny. Každá taková podskupina si brzy vytvoří vlastní normy a členství v ní začne záviset na jejich uznávání. Členství v podskupině dává pocit bezpečí, sounáležitosti a společenského přijetí, čímž uspokojuje základní lidskou potřebu. Děti podskupinami odmítané obvykle zůstávají osamělé a



izolované.

Podle Pelikána (1995, s. 103) má velký vliv na charakter třídy rovněž tzv. souhrnný učitel, tj. zhruba 4-5 nejvýraznějších učitelů, působících v dané třídě.

Helus a Hrabal (1984, s. 111) zase zdůrazňují, že pro vývoj třídy jako skupiny jsou významné motivační, výkonové, sociální a morální dispozice žáků, jež jsou podmíněny jak geneticky, tak i rodinnou výchovou.

Pařízek (1990, s. 77) popisuje, že mezi žáky vznikají vztahy jako sympatie a antipatie, existují různá postavení i funkce jednotlivců v hierarchii třídy. Vztahy mezi jednotlivci a skupinami žáků ve třídě se vzájemně vytvářejí a projevují při jejich spolupráci i při jejich konfliktech.

Ve školní třídě se vyskytují neshody jako v každé sociální skupině, které ovlivňují prospěch žáků, náladu, atmosféru i celkově její klima. Proto znalost charakteru školní třídy je velmi často důležitým údajem při diagnostikování kázeňských problémů, jejich řešení či jejich předcházení.

## 2 Příčiny vzniku kázeňských problémů ve školní třídě

Problematika kázně je pro učitele jedna z hlavních a nejvíce zatěžujících faktorů. Pokud se zamyslíme nad příčinami kázeňských problémů ve školní třídě, tak nás napadne řada faktorů, které se navzájem prolínají nebo doplňují. Nejčastěji, jak upozorňuje Bendl (2005, s. 110) a jiní autoři musíme počítat s jevem, který se označuje jako kruhová kauzalita, tj. problémy v některé problémové oblasti chování mohou mít za následek nevhodné chování v jiné oblasti a toto nevhodné chování může zase zpětně zesílit problémy v původní oblasti.

Na chování člověka působí tedy takové množství faktorů, které jsou navíc proměnlivé v čase a místě, že je obtížné nebo i nemožné všechny popsat. Nicméně existují určitá schémata kázeňských faktorů.

Bendl (2005, s. 113) dělí kázeňské faktory na:

- Biologické (vrozená agresivita, temperament, hladina testosteronu, ...).
- Duchovní (absence smyslu života, přehnaný liberalismus, ...).
- Sociální (vliv rodiny, kamarádů, skupinová dynamika třídy, mediální násilí, ...).
- Biologicko-sociální (obecná inteligence, sociální inteligence, zdravotní stav, ...).
- Zdravotnicko-hygienické (pitný režim, výživa, světlo, potřeba spánku, pohyb, ...).
- Fyzikální (počasí, řešení prostoru ve třídě, estetika prostředí, ...).
- Situační (okamžitá atmosféra ve třídě, přetíženost žáků ve výuce, nudný výklad učitele, snaha upozornit na sebe, ...).
- Neznámé.
- Kombinované (vzniklé kombinací některých skupin faktorů).

Rudolf Dreikurs, kterého uvádí Pasch a kol. (1998, s. 358 - 363)

je autor jedné z nejznámějších teorií rušivého chování žáků. Dreikurs popsal nekázeň žáků podle cíle, kterého chtějí dosáhnout. Tento cíl je důležité pochopit, aby mohl učitel na dítě výchovně působit. Mohou jím být:

- získání pozornosti
- boj o moc
- snaha o pomstu
- vymáhání soucitu

Dítě si nemusí vždy příčiny svého chování uvědomit. Nicméně je podle autora zřejmé, že cíle odpovídají nesprávně směřovanému úsilí uspokojit potřeby třetí Maslowovy hladiny, tj. láska a potřeba někam patřit nebo čtvrté hladiny, tj. sebeúcta.

Dle vlastní praxe spatřuji konkrétní zdroje nekázně především v selhávání některých výchovných funkcí rodiny, nedostatku kvalifikovaných učitelů jak v oblasti pedagogického vzdělání, tak i v oblasti odbornosti předmětu, nevyváženém věkovém složení učitelů ve prospěch starších učitelů, nudném způsobu výuky, působení masmédií, špatné volbě školy, špatném výkladu pojmu demokracie, nedostatku v sociálně psychologickém výcviku učitelů, chování některých učitelů apod.

Nicméně velký vliv na kázeň žáků ve školní třídě má jistě osobnost učitele, osobnost žáka a sociální klima školní třídy, proto se jimi budu níže více zabývat.

## **2.1 Osobnost učitele**

Chceme-li porozumět chování žáků, musíme brát v úvahu nejen je samotné, ale i vlivy, které na ně působí. V podmínkách školy patří mezi nejdůležitější mimo jiné i osobnost učitele.

Samotní odborníci se nedokáží plně shodnout na tzv. ideálním učiteli, ale podle mého názoru existují body, které by měl mít, aby předcházel či omezoval rušivé chování ve třídě. Jedná se zejména o citovou vyrovnanost, umění získat děti pro výuku, dobře zorganizovat hodinu, být dobrý řečník, být odborník ve vyučující látce a mít rád své povolání a děti. Pokud tedy tyto body učitel nesplňuje, pravděpodobně bude z velké části vina a příčina problémového chování na jeho straně.

Rovněž je důležité si uvědomit, že i osobnost učitele se podílí na vzniku konkrétního klimatu třídy, protože i on má své zvláštnosti, odlišné od jiných pedagogů, které se projevují navenek v jednotlivých třídách. Může to být osobnost klidná, příjemná, vyvolávající pohodu, nebo naopak napětí, strach, přetěžování, či lhostejnost ke všemu.

Podle způsobu chování učitele pak třída konkrétně reaguje. Pravděpodobné je, že pokud bude učitel vytvářet pro žáky nepříznivé prostředí plné autoritářství, stresu, obav, ponižování, přetěžování, atd., žáci budou méně ochotni s učitelem spolupracovat.

Je zřejmé, že zdaleka ne všechny faktory, podílející se na neukázněném chování žáka má učitel plně ve své moci. Jako příklad lze uvést vliv rodiny, hodnoty a postoje, vývojové změny apod. Na některé faktory nemá vůbec vliv, například na vrozené odchylky, společenské klima apod.. Existují však faktory, se kterými může pracovat, jako zábavná forma výuky, nepřetěžování žáků, nedávání špatného vzoru vlastní osobou, dobrá organizace výuky atd. Každopádně by měl dobře znát své žáky a dokázat vytvořit co nejpozitivnější klima ve třídě, protože bez dobré atmosféry ve třídě nelze očekávat rozumné pedagogické výsledky.

Z tohoto důvodu, jak zdůrazňuje Bendl (2005, s. 138) by si měl každý učitel, zabývající se touto problematikou provést jakousi

„inventuru“ příčin nekázně, ve které rozliší faktory, jež má ve své moci zcela, částečně nebo vůbec. Teprve na základě takového přehledu pak by měl volit postup, jak nekázní předcházet a jak ji napravovat.

### **2.1.1 Autorita učitele**

Bez autority nelze s úspěchem řídit, vést a ovlivňovat. Učitel postrádající autoritu bude těžko dosahovat svých pedagogických záměrů, jak vzdělávacích, tak výchovných.

Podle Obsta (2002, s. 398) je autorita učitele vlivem, který učitel má díky tomu, že žáci, rodiče apod. uznávají jeho převahu v nějaké oblasti. Autorita v tomto smyslu tedy znamená ze strany žáků, rodičů a veřejnosti dobrovolné podřízení se pravomoci učitele. Uznání pravomoci může být založeno na respektu k osobě konkrétního učitele, tj. neformální autoritě nebo na respektu k roli, kterou ho společnost pověřila, tj. formální autoritě. Neformální autorita je založená na lidských a odborných charakteristikách jedince. U pedagoga to pak může být odbornost ve svém předmětu, dobrá organizace hodiny, vhodný přístup k žákům apod. Autorita formální je mírou vlivu plynoucí z postavení bez ohledu na individualitu jedince. V práci pedagoga to znamená pravomoc rozhodovat, jak vyučovat, jak odměňovat žáka nebo jej trestat apod.

Vališová (2004, s. 30-32) dále uvádí statutární, odbornou, morální a osobní autoritu a klade důraz na její propojení v podmínkách školy. Přičemž u statutární autority je vliv dán silou, významem a stupněm zařazení v organizační hierarchii. Autorita odborná je získána profesními znalostmi a dovednostmi. Charismatická autorita vyplývá z osobnosti člověka, její sílu ovlivňuje vzhled, sebevědomí, komunikace apod. Je dána upřímným vztahem k lidem a kultivovaným vystupováním. Morální autoritu získáme poctivým vztahem k vlastní osobě, ke svému

okolí a celkově ke světu.

Petty (1996, s. 76) zdůrazňuje, že žák začne učitelovu autoritu uznávat teprve tehdy, až ji bude učitel uplatňovat s jistotou.

Je důležité si uvědomit, že učitelova autorita není něco trvalého. Z vlastní zkušenosti vím, že příchodem nového školního roku a nových prvních ročníků musí učitel znovu upevňovat svoji pozici ve smyslu autority, někdy ji dokonce musí upevňovat s příchodem jednoho nového žáka. Zním případy, kdy pedagogové vlivem stárnutí přišli o svou autoritu. Na druhou stranu někteří mladí nezkušení učitelé autoritu těžko získávají. U starších žáků může vyvolat ztrátu autority pedagoga neznalost vlastního oboru, případně absence získávání nových poznatků v příslušné oblasti. Získávání a udržení autority je tedy nepřetržitý, pro učitele celoživotní proces.

### **2.1.2 Úroveň pedagogické interakce podle typu pedagoga působení**

Pojem pedagogická interakce lze chápat jako vzájemné působení dvou a více subjektů v průběhu pedagogického procesu. Jednou ze základních specifik pedagogické interakce je skutečnost, že jde o interakci mezi vychovávaným a vychovatelem. Přičemž vychovatel má za cíl ovlivňovat osobnost vychovávaného.

Přístup učitele k práci se žáky je jedním ze závažných faktorů, majících vliv na pedagogovo působení. Řada odborníků se pokusila o určitou typologii základního přístupu učitele k žákům. Mezi nejznámější, jak uvádí Pelikán (1995, s. 99-104), patří typologie autorů Caselmana, Zaborovského nebo Andersona.

**Caselmann** rozlišuje dva základní typy učitelů:

- Logotrop, tj. učitel, který klade důraz na vzdělávací stránku

vzájemného vztahu učitele s žákem.

- Pajdotrop, tj. který klade důraz na vzájemný lidský vztah se žákem a nedává takový důraz na vědomosti.

Mladší děti budou podle Caselmana upřednostňovat pajdotropa, zatímco u starších žáků bude dosahovat lepších výsledků logotrop.

**Zaborovský** rozdělil typy pedagogického působení do čtyř kategorií:

- Přísně autokratický učitel, jehož vztah k žákům se vyznačuje ustavičnou kontrolou a nedůvěrou v jejich samostatnost.
- Podvědomě autokratický učitel, tj. učitel, který si svoji autokratičnost neuvědomuje. Má na rozdíl od přísně autokratického pedagoga o žáky zájem, ale omezuje iniciativu dětí a má pocit, že iniciátorem aktivity dětí může být právě jen on sám.
- Liberální učitel, tj. učitel, který nedůvěřuje dětem a sám je nerozhodný. Straní se aktivit dětí a nepomáhá jim.
- Demokratický učitel, tj. učitel, který se žáky spolupracuje, zajímá se o jednotlivce, snaží se být objektivní a povzbuzuje žáky ke spolupráci.

**Anderson** se domnívá, že existují dva základní převládající typy učitelů:

- Dominantní typ, obvyklý zejména pro učitele z různých důvodů nejisté, kteří se proto nesnaží pochopit žáka a sladit své jednání s jejich psychikou.
- Integrativní typ, obvyklý pro učitele sebevědomé a vyrovnané s demokratickým a respektujícím přístupem k žákům a jejich

individuálním zvláštnostem.

Anderson rovněž konstatuje, že v určité míře musí být v interakci zastoupeny oba typy, má-li být vztah mezi učitelem a žáky správný. Pelikán (1995, s. 101) na základě provedeného výzkumu toto tvrzení potvrzuje. Výzkum ukázal, že jsou nejvíce akceptováni ti pedagogové, kteří dokáží vhodně kombinovat různé přístupy adekvátně k situaci, v níž mají rozhodnout mezi různými variantami řešení.

## **2.2 Osobnost žáka**

Faktem je, že stejné faktory nepůsobí stejně na všechny žáky. Jaké důsledky bude mít působící faktor na žákovo chování záleží na jeho dosavadní zkušenosti, momentálním zdravotním stavu, náladě, citovém rozpoložení, na jeho odolnosti, charakterových vlastnostech, sugestibilitě, prahu frustrační tolerance, dosavadní výchově, osobní interpretaci celé věci. Zatímco na jednoho žáka a jeho chování mohou výše uvedené vlivy velmi působit, jiného se nemusí dotknout vůbec.

Velký vliv na nekázeň mají faktory související se sociálním prostředím, ze kterého žák vychází a také s jeho věkovými zvláštnostmi.

U dítěte, které vyrůstá od malička v prostředí, které nerespektuje částečně nebo plně sociální normy dané naší kulturou těžko můžeme očekávat, že se vstupem do školní budovy změní. Je důležité si uvědomit, že pro takovéto dítě může být naprosto normální projevat se vulgárně a drze, případně porušovat kromě uznávané etiky i zákonné normy. Krom toho, takovéto děti jsou mnohdy zvyklé na negativní zacházení a pokud na ně učitel působí káráním nebo křikem, tak jim to přijde naprosto normální a nevidí důvod ke změně. Nebo také takoví žáci mají potřebu někam patřit, snahu poukázat na svoji existenci, ale neumí to dát najevo pozitivním chováním (tak na sebe upozorňují



chováním rušivým). Je jim jedno, že byli následně učitelem pokárání. Jim stačí skutečnost, že se o nich ví.

Při výchově je třeba brát v úvahu vývojově psychologické souvislosti chování dětí a mládeže. V dětském věku jsou jednotlivé složky organismu, na rozdíl od dospělosti, na různém stupni rozvoje. To je důležité jak pro hodnocení kázeňských přestupků, tak pro předcházení nekázní či nápravu nekázně.

Z obecného hlediska se pokládají některá vývojová období za rizikovější než jiná. Učitelé, rodiče a vychovatelé by si měli dobře uvědomit vývojové souvislosti chování dětí, aby si přirozeně „neukázněné“ chování nevykládali jako zlomyslnost ze strany dětí nebo jako cílený útok na svoji osobu, a v důsledku toho nereagovali neadekvátně.

Co se týče věkových zvláštností, nejvíce problémové chování se vyskytuje u dospívajících žáků. Zvláště u žáků v období puberty, protože bývají v prožívání labilnější. Jejich emoční reakce jsou nepřiměřené situaci. Sebehodnocení bývá zranitelnější a nejisté. Z toho vyplývá jejich větší vztahovačnost. Pubescent také považuje za důležitou součást žákovské role tendenci příliš se nenamáhat a je více kritický ke škole. Důležité je si uvědomit, že v pubertě se mění vztah k učiteli. Starší žák už odmítá akceptovat pouhou formální autoritu. Přijímá jen to, co mu imponuje a čeho si váží. V období adolescence jsou některé projevy nekázně mezi učiteli a žáky rovněž podmíněny specifiky tohoto období. Adolescent chce vědět, proč se něco má dělat právě tak, jak to vyžaduje učitel a nestačí mu pouhý pokyn nebo příkaz.

Příčiny problémového chování ve třídě mohou být dány i vývojovými poruchami dítěte, jako je například hyperaktivita, ale ty vyžadují speciální přístup a proto se jimi tato práce nebude zabývat.

Pouze na ně poukazuje jako na další možnost zdroje problémového chování.

### **2.2.1 Postoje žáka a motivace**

Tato podkapitola má za cíl alespoň částečně poukázat na to, jak velký vliv má kladný postoj žáka k vyučování a jeho motivace na spolupracující výuku, bez rušivého chování. Nejdříve je však důležité vymezit si oba pojmy.

Psychologové vymezují postoje jako poměrně trvalá zaměření, která si jedinci vytvářejí vůči různým předmětům a otázkám, s nimiž se v průběhu svého života setkávají, a která verbálně vyjadřují jako názory. D. Fontana (2003, s. 223) tuto definici doplňuje tvrzením, že postoje tedy jasně obsahují prvky hodnocení a přesvědčení zároveň s rozdílnými stupni věcného poznání a mají svou stránku kognitivní, behaviorální i afektivní.

Co se týče pojmu motivace, tak K. Balcar (1991, s. 112) jej definuje jako hybnou sílu v duševním životě člověka, která vzbuzuje zvlášť zaměřenou činnost jedince – snažení. Snažení je pak tíhnutí člověka k činům určité intenzity, obsahu a k určitým cílům. Čáp a Mareš (2001, s. 145) chápou motivaci jako souhrn hybných momentů v osobnosti a činnosti nebo-li souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom případně zabraňuje. Celkově se tedy dá stručně konstatovat, že motivace je pohnutka k jednání. Odborníci motivaci dělí na vnitřní a vnější. V případě žáků se vnitřní motivace projevuje v zapojení se do učební činnosti, kdy si uvědomují, že účastí na ní uspokojí nějakou svou potřebu, něco, co jim přinese užitek. Vnější motivace se u žáků projevuje například v případě, kdy se žák učí nebo snaží pouze za účelem získání odměny formou pochvaly nebo dobré známky apod.

V praxi jsou tyto dva pojmy pro spolupracující chování velmi důležité a vzájemně se prolínají. Žák, který má kladný postoj k výuce, neruší, dává větší pozor. Aby žáky něco zaujalo a tudíž byli motivováni nerušit a zajímat se o probíranou látku, musí nejdříve získat k příslušné činnosti kladný postoj. Ke vzniku žádoucích postojů přispívá odměňování za pozitivní změny v chování, dobrý vzor uznávaného pedagoga, zajímavé činnosti, lidský přístup k žákům apod.

Žáka s kladným postojem k vyučování učitel dokáže jednodušeji motivovat ke spolupracujícímu chování ve třídě. Vyvolání jakékoliv motivace u žáka je dobré, učitel by se měl ale snažit o podporu vnitřní motivace, kde žák spolupracuje kvůli skutečnému osobnímu zájmu. Pokud žák spolupracuje, protože má skutečnou osobní touhu získat nové informace či zkušenosti pro život, bude pravděpodobně méně vyrušovat než žák, který nevidí v učení smysl.

### **2.3 Vliv sociálního klimatu třídy**

Vhodné či nevhodné chování žáka během vyučování není ovlivňováno pouze osobnostními zvláštnostmi žáka jako jednotlivce, ale také školní třídou a jejím klimatem.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009 s. 125) je klima třídy popisováno jako „ ... *sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrávalo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.*“

V období dospívání, ale mnohdy již na prvním stupni bývají žáci velice ovlivňováni tím, co dělají ostatní v jejich věku. Takováto referenční skupina mívá mnohdy větší vliv, než učitelé a rodiče. Pokud má tedy třída jako sociální skupina přijaty narušené nebo negativní

normy, pak se stává, že je jednotliví členové vykonávají z důvodu touhy být součástí vrstevnickovy skupiny.

To jak se třída rozdělila a jaká přijala pravidla mezi sebou vytváří následně specifické zvláštnosti, dané pro každou třídu. Může se jednat o třídu pozornou a spolupracující nebo také o třídu lhostejnou k vyučování a mívající tendenci vyrušovat.

To proč třída uznává negativní normy může být dáno tzv. osobnostmi třídy, které ji vedou. Takováto osobnost třídy může být nevyrovnaná, líbí se jí být středem pozornosti, nemusí mít osvojené sociální normy z domova, touží po moci za každou cenu apod. Pokud i zbytek dětí ve třídě má oslabené sebevědomí a jsou citově labilnější, pak tuto osobnost následují.

Jednou z možností, jak prozkoumat sociální klima školní třídy je využití sociometrického testu. Sociometrický test je metoda, která postihuje a kvantifikuje sociální vztahy ve skupině a její sociální hierarchii. Principem sociometrického testu je vlastně dotazování nějaké sociální skupiny na ostatní členy. Z odpovědí se pak vyvozují sociální vztahy.

Na celkové klima třídy nepůsobí pouze samotní žáci, ale i učitelé, učitelský sbor celkově, školní klima, ale i vzhled a uspořádání učebny a celková organizace školy.

## **2.4 Souhrn**

Chceme-li porozumět dětskému chování, musíme brát v úvahu nejen samotné děti, ale i různé vlivy, které na ně působí. Příčina vzniku kázeňských problémů ve školní třídě je záležitostí řady různých vlivů a jejich kombinací. Každý učitel zabývající se touto problematikou by si měl uvědomit, které faktory může ovlivnit zcela, částečně nebo vůbec.

Teprve na základě takového přehledu pak zvolit postup, jak nekázní předcházet a jak ji napravovat. V podmínkách školy má velký vliv při řešení či předcházení kázeňských problémů uvědomění si specifik učitele, samotného žáka a vliv sociálního klimatu ve třídě.

### **3 Vytváření ukázněného prostředí**

Na začátku této kapitoly je důležité upozornit, že vytváření ukázněného prostředí musí být lidské. Jako hlavní prameny zaručující humanismus ve smyslu dětských práv a chránících děti před nelidským zacházením a které se tímto vztahují i na problematiku školní kázně lze uvést Listinu základních práv a svobod a Úmluvu o právech dítěte, ve které můžeme nalézt konkrétní ustanovení v části I, kde se píše: *„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve škole byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte a v souladu s touto úmluvou“*.

#### **3.1 Předcházení a řešení kázeňských problémů**

Jednou z možností jak omezit, řešit a ještě lépe předcházet kázeňským problémům u žáků je podle odborníků osvojit si určité osvědčené přístupy, metody a strategie, kterými se tato kapitola bude podrobněji zabývat.

##### **3.1.1 Spolupráce s žáky**

Spolupracující chování není lidskou přirozeností a je nutné jej vyvolat vhodným přístupem. Proto budou žáci aktivní během vyučování pouze tehdy, jestliže je učitel naučí upřednostňovat spolupracující chování. Existuje mnoho metod určených k vedení žáků k aktivní účasti při vyučování. Podle Cangelosiho (1994, 32-52) patří mezi hlavní techniky, vedoucí ke spolupracujícímu chování zejména Kouninova metoda vhledu, Jonesova metoda neverbální komunikace, Ginottova metoda spolupráce prostřednictvím komunikace, Glasserova metoda racionálního výběru, Dreikurova metoda mylného názoru, metoda Canterových - asertivní kázně a behaviorální metoda modifikace chování.

### **Kouninova metoda vhledu:**

Metoda J. Kounina je založena na vhledu učitele do chování žáků ve třídě. Podle Kounina je pravděpodobnější, že žáci budou spolupracovat a věnovat se činnosti ve třídě tehdy, pokud učitelé budou přesně vědět o dění v ní. Mít vhled znamená včasné objevení kázeňských problémů u konkrétních provinilců a následné spravedlivé zakročení.

### **Jonesova metoda neverbální komunikace:**

F. Jones na základě výsledku stovky pozorování ve třídách vyvinul techniky organizace výuky ve třídě a motivace žáků, založené na používání neverbální komunikace. Neverbální komunikací se v tomto případě zejména myslí kontakt očí, výraz obličeje, gesta, tělesná blízkost apod. Správné používání těchto nonverbálních projevů učitelem pomáhá podle Jonese s žáky lépe spolupracovat a zvládat třídu. Jones například tvrdí, že pravidelný cílený oční kontakt s jednotlivými žáky jim dává pocit, že každý z nich je důležitou součástí dění ve třídě. Občasné mrknutí, úsměv nebo pozitivní gesto vůči žákům při kontaktu pomáhá předávat sdělení, že si je učitel dobře vědom jejich přítomnosti a že o ně má zájem.

### **Ginottova metoda spolupráce prostřednictvím komunikace:**

Ginottova metoda spolupráce prostřednictvím komunikace je založena na pravidlu, že učitelé by sice měli před žáky vyjadřovat popis situace a jejich chování, nikdy by však před nimi neměli na hlas vynášet soudy o hodnotě žáků samotných. Ginott ve své metodě označuje za nebezpečné jakékoliv „nálepkování“ žáků, ať negativní či pozitivní. Nebezpečnost negativního označování je jasná, ale pozitivní označování žáků jako např. šikovný, dobrý apod. může být podle Ginotta rovněž

špatné. Žák se totiž může stát na chvále závislý a jeho motivace k očekávanému chování je pouze vnější a ne vnitřní. Ginott tedy doporučuje chválit práci žáků a jejich žádoucí chování, nikoliv je samotné.

### **Glasserova metoda racionálního výběru:**

Glasser ve své metodě racionálního výběru zdůrazňuje, že žáci jsou racionální bytosti a jsou schopni se velmi dobře rozhodnout, spolupracovat a věnovat se probíhající učební činnosti. Pravidla řízení chování ve třídě a spolupráce žáků při výuce by tedy podle Glassera měli stanovit učitelé spolu s žáky. Dodržování těchto společných pravidel musí být následně striktně prosazováno. Jádrem Glasserovy metody je tedy myšlenka, že by učitelé měli zaměřovat pozornost žáků k jejich schopnosti rozhodovat se, jak se budou ve škole chovat a případné nepatřičné chování by pak neměli omlouvat.

### **Dreikursova metoda mylného názoru:**

Dreikursova metoda mylného názoru upozorňuje, že jelikož žáci chtějí být přijímáni za členy sociální skupiny a jsou schopni ovládat své chování, je třeba nevhodné chování žáků připsat na vrub jejich nesprávným názorům na to, čím hledaného uznání dosáhnout. Dreikurs označil čtyři typy nesprávných názorů, které vedou ke špatné spolupráci během vyučování. Je to negativní upoutávání pozornosti, boj o moc, snaha pomstít se a stavění vlastní neschopnosti na odiv. U prvních dvou typů nesprávného chování Dreikurs doporučuje jejich chování ignorovat. U druhých dvou doporučuje učitelům, aby žákům pomohli rozeznat správné názory, které ovlivňují jejich chování.

### **Metoda Canterových - asertivní kázně:**

Lee a Marlene Canterovi se zabývali studiem charakteristických



rysů učitelů, jejichž žáci při vyučování výrazně dobře spolupracovali. Na základě tohoto výzkumu pak formulovali zásady a techniky, které učitelům umožňují v klidu, ale pevně zvládat kolektiv ve třídě. Jedna z jejich nejvýznamnějších metod je právě známá pod termínem „asertivní kázeň“. Pro asertivní chování je charakteristická otevřenost, přímost, spontánnost a přiměřenost. Doporučené asertivní chování není ani nepřátelské ani nemístně ústupné.

### **Metoda modifikace chování:**

Chování žáka se považuje za složitou soustavu reakcí, které jsou podmíněny prostředím, v němž žáci existují. Technika modifikace je v podstatě založena na operačně podmiňovacím modelu učení. To znamená, že působí za předpokladu, že chování, které je zpevňováno odměnou, bude pravděpodobně častěji opakováno, zatímco bude ubývat chování, jež zpevňováno není. V praxi to tedy znamená, že učitel má vyzdvihovat pozitivní reakce či jednání žáka a negativních projevů si nemá všímat. Kárání negativního chování dítěte se stává podle principů metody modifikace často pouhým upevněním takového chování, zvláště u dětí z negativního rodinného zázemí.

Výše byly popsány základy některých hlavních metod, kterými se dosahuje spolupracujícího chování žáků a které zároveň vedou k omezení či odstranění nežádoucího chování ve třídě během vyučovací hodiny. Některé metody se vzájemně doplňují či se navzájem potvrzují. Jiné se částečně na první pohled vylučují. Například Kouninova metoda vzhledu je stavěna na vzhledu učitele a spočívá v okamžitém řešení rušivého chování na rozdíl od Dreikursovy metody a metody modifikace, kdy se doporučuje určité druhy nespupracujícího chování ignorovat. Vždy záleží na situaci. Všechny se mohou při řízení třídy využít podle individuality žáka, charakteristiky třídy a dané situace.

Například pokud dítě pochází ze „zdravé“ rodiny, je lepší použít Kouninovu metodu vzhledu a reagovat na rušivé chování pokáráním, založeném na rozumovém odůvodnění. Na druhou stranu tato metoda selhává např. z důvodu, že dítě pochází z prostředí, kde je neustále trestáno. Pokárání pouze u dítěte upevňuje jistotu jeho existence a přijde mu normální a necítí tedy potřebu pracovat na nějaké změně. V takovémto případě může být lepší použití metody modifikace, kde je negativní chování ignorováno, ale pozitivní prvky v projevech žáka jsou chválou upevňovány. Při výběru metod je tedy důležitá i správná volba s ohledem na individualitu žáka a situace.

### **3.1.2 Komunikace učitele s žáky**

V současné pedagogice je kladen důraz na komunikativní pojetí výchovy. Jedním z důvodů je fakt, že komunikace s žáky je velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje jejich vzájemnou interakci. Navíc toto pojetí, jak upozorňuje Vališová (2007, s. 223), chápe dítě jako aktivního tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými, dochází zde ke kooperaci a orientaci na žáka, který je subjektem výchovy. Pedagogickou komunikací sdělujeme informace, postoje, emocionální vztahy, sebepojetí a pravidla dalšího styku. Všechny tyto aspekty jsou významné pro výchovný proces.

Ondráček (2003, s. 50) za pozitivní komunikaci označuje takový sociální kontakt, při kterém zúčastněné osoby:

- mohou svobodně a beze strachu vyjadřovat své pocity, myšlenky a zkušenosti;
- jeden druhému pozorně naslouchají;
- snaží se pochopit stanovisko druhého a významy, které přisuzuje situaci;

- navzájem se nesrovnávají, neposuzují a nehodnotí.

Podstatné je si uvědomit, že komunikace mezi učitelem a žákem probíhá verbálně a neverbálně.

Verbální komunikací rozumíme dorozumívání se jedné, dvou a více osob pomocí zvukové, písemné nebo grafické podoby řeči. Řeč je nejsrozumitelnějším prostředkem komunikace. Součástí mluvené řeči jsou paralingvistické aspekty, tj. tón hlasu, zbarvení hlasu, plynulost a rychlost řeči, pauzy v projevu apod.

Neverbální komunikace je komunikace beze slov. Zahrnuje:

- Mimika, tj. vyjadřování výrazem tváře, způsobené stahy obličejových svalů.
- Gestika, tj. vyjadřování pohyby, které mají výrazný sdělovací účel. Doprovázejí slovní projevy nebo je zastupují.
- Kinezika, tj. sdělování informací pohybem těla.
- Haptika, tj. způsob sdělení, které se tlumočí bezprostředním tělesným kontaktem s druhým člověkem.
- Řeč očí, tj. sdělování pohledy (délka pohledu, mrkání, tvar obočí, ...).
- Posturologie, tj. sdělování fyzickými postoji, konfiguracemi při určité činnosti (poloha rukou, nohou, hlavy, ...).
- Proxemika, tj. vyjádření vztahu mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti, kterou k sobě komunikující subjekty zauímají.

Na rozdíl od verbální komunikace je neverbální komunikace méně ovladatelná. Pokud je tedy učitel vůči svým žákům neupřímný, dojde mezi verbální a neverbální komunikací k nesouladu a žák to

pravděpodobně pozná. Zjištění, že učitel něco předstírá či lže, nevede ke kladnému vztahu a pedagog to pozná na chování žáků. Rovněž tak žák podle neverbálních projevů pozná, zda má z nich obavy, neví si rady, nemá k nim kladný vztah apod.

V případě verbální komunikace se cítí žáci ohroženi tehdy, pokud učitel používá posuzující chování. Posuzující chování vede k tzv. „nálepkování“, kdy je žák označen za dobrého či špatného. Ve skutečnosti pouze dobře či špatně něco vykonal, ale v jiných oblastech to může být obráceně. Jenže dítě se cítí tak, jak bylo označeno. Lepší je tedy používat popisný způsob, kdy učitel popíše konkrétní zdařený či nezdařený projev žáka, ale ne žáka samotného.

Velkou roli při komunikaci má naslouchání. Učitel i žák by tuto schopnost měli ovládat. Naslouchání znamená na rozdíl od pouhého poslechu i zamyšlení se nad obsahem slov povídajícího. U žáků zvýšíme schopnost naslouchat tím, že nebudeme sdělovat nedůležité informace, ve kterých zaniknou ty podstatné či odradí od poslechu žáka celkově. Důležité je mluvit pouze k člověku, kterého se sdělení týká. Toho dosáhneme neverbální komunikací, příp. přistoupíme k dotyčnému blíž, donutíme jej k očnímu kontaktu apod. nebo jej přímo oslovíme. Samozřejmě nemá význam mluvit k žákům, kteří pedagoga neposlouchají. Proto je vždy nutné nejprve upoutat pozornost žáků a teprve pak k nim mluvit. Má-li být komunikace s žáky účinná, musí být oboustranná. Pokud učitel chce, aby mu žáci naslouchali, musí rovněž tuto schopnost aplikovat u sebe. Pokud totiž učitel mluví pouze sám, jeho monolog se stane pro žáky nudný. Nehledě na to, že informace sdělené žákem mohou pedagogovi o žákovi mnoho říci. Když učitel žákům naslouchá, je to pro něj dobrá příležitost se o nich něco dozvědět.

Žáci rovněž lépe spolupracují s učiteli, kteří komunikují asertivním způsobem, kteří si získají jejich důvěru a mají demokratický přístup, než s těmi, co mají autoritativní nebo liberalistické chování.

### **3.1.3 Stanovení pravidel chování**

Pravidla chování ve škole a ve třídě jsou určité normy, týkající se vyžadovaného a zakazovaného chování. Žáci by s nimi měli být seznámeni a plnit je. Některá pravidla jsou dána písemně školním řádem, jiná stanovuje ústně konkrétní učitel během výuky, někdy mohou být stanovena i za spoluúčasti samotných žáků.

Zaváděním určitého řádu ve škole či ve školní třídě se sleduje především udržení slušnosti mezi všemi členy školy, zajištění bezpečnosti a učebního prostředí, vytvoření pohodlného klimatu ve škole, podpoření spolupracující chování.

Základní pravidla chování je důležité zavést od začátku školního roku, jelikož na začátku roku jsou žáci vnímavější a mají možnost se ihned seznámit s tím, co se od nich očekává. Na druhou stranu některé normy je dobré zavést během školního roku, když se problém teprve projeví. Žáci pak snáze pochopí pravidlo, když je zavedeno jako odpověď na potřebu, která se právě projevila.

Pravidel by mělo být spíše méně, protože málo pravidel se lépe zapamatuje než mnoho. Zároveň jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité s větší pravděpodobností než ve velkém počtu pravidel. Měla by se stanovovat pouze významná, podstatná a funkční pravidla. Všechny normy by měly být stanoveny jasně a srozumitelně.

Pravidla pro školní řád většinou v našich podmínkách stanovuje vedení školy a pak si je v souladu s tím upřesňují učitelé podle svých

potřeb v jednotlivých vyučovacích hodinách. Cangelosi (1994, s. 127) doporučuje, aby se mohli žáci alespoň částečně podílet na stanovení pravidel školního řádu. Tvrdí, že žáci je pak lépe dodržují a jsou sami kritičtí vůči těm, co mají problémy s jejich dodržováním.

J. Pelikán (1995, s. 155) zase hovoří o vytváření tzv. IRIO skupin (IRIO = Integrovaná, respektující individualitu osobnosti), kde si žáci z počátku s doprovodem pedagoga, později sami stanovují své normy a cíle, které se týkají i chování vůči sobě navzájem, k učitelům a přístupu k výuce ve školní třídě. Rovněž to má za výsledek dodržování norem z vnitřního přesvědčení a ne z pouhého vnějšího tlaku autorit.

Pedagogové by měli dodržovat všechny stanovené normy a vyžadovat to samé i u žáků. Jinými slovy by měli být důslední v dodržování školou či jimi určených pravidel. V případě, kdy učitelé některé normy viditelně zanedbávají, podporují u žáků pocit, že jsou nedůležité. A může to vyrůst až do takové podoby, že se žáci takto postaví i k jiným normám, protože v nich vzroste pocit zbytečnosti jejich plnění.

### **3.1.4 Zaujetí žáků**

Dá se obecně konstatovat, že třída, která je zaujata prací, nechce působit problémy. Navíc se budou její členové stavět proti všem ostatním, kteří se budou pokoušet rozptýlit jejich pozornost.

Cílem této kapitoly je stručně informovat o různých prostředcích aktivizace žáků ve vyučování, které vedou k angažované aktivitě, spolupracujícímu jednání a upoutávají pozornost žáků.

Mezi aktivizující výukové metody Maňák (2003, s. 105 – 126) zahrnuje metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry:

- Metody diskusní, tj. taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.
- Metody heuristické, tj. metoda při níž učitel sám žákům poznatky přímo nesděluje, ale vede je k tomu, aby si je sami samostatně osvojovali, přičemž jim může pomáhat, radit a jejich objevování řídí a usměrňuje.
- Situační hry. Podstatu situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost.
- Metody inscenační. Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problémů.
- Didaktické hry. Za didaktickou hru považují někteří autoři vše, co poskytuje žáku uspokojení a možnost alespoň částečné realizace, co mu nabízí volnější, alternativní aktivity, které jsou pro něho zajímavější, přirozenější a citově bohatší než tradiční postupy. Volnost hry však nemůže jít tak daleko, aby se ztratil smysl výuky a musí mít stále sledován pedagogický cíl.

Dále je jistě na místě zmínit metody jako je brainstorming, projektové vyučování a otevřené učení:

- Brainstorming, tj. burza nápadů, která slouží k hledání nových řešení problémů. Vyžaduje, aby všichni její účastníci v průběhu stanoveného času zformulovali co nejvíce spontánních nápadů k danému problému.
- Projektová výuka. Jedná se o jednu z forem výuky, kdy žáci komplexněji řeší větší problém, často přesahující jeden vyučovací

předmět. Projekty svým rozsahem, počtem použitých prostředků, šíří záběru do předmětu spojují řešení teoretických školských úloh a skutečnou praxi. Žáci jsou zde nuceni sami vyhledávat informace, navrhopvat postupy řešení, zkoumat, experimentovat, zapisovat a také nést odpovědnost za výsledek své práce.

Dalšími možnostmi, jak podpořit angažovanou aktivitu žáků během vyučování jsou vhodná volba organizační formy, didaktických prostředků a možnost žáků se podílet na výběru učiva.

Mezi organizační formy, které podle mého názoru dávají větší prostor pro aktivitu žáka ve vyučování než frontální výuka, patří skupinová či kooperativní forma výuky a individuální forma výuky. Rovněž exkurze nebo výlet mohou u žáka zvýšit zájem o výuku. Vhodné a pro žáky atraktivní didaktické prostředky (PC, internet, ...) mohou opět zvýšit zájem.

Komplexními výukovými metodami se myslí různá, ale vždy určitým způsobem ucelená propojení metod, organizačních forem, didaktických prostředků apod. Často jsou rovněž nazývány modely, koncepty, programy aj. Jako příklad lze uvést kritické myšlení, projektovou výuku, otevřené učení.

Podstatou účasti žáků na sestavování učiva je možnost se podílet na výběru učiva nebo sestavování plánu. Tento prvek můžeme nalézt v některých alternativních školách, v otevřeném vyučování nebo i v projektové výuce.

Všechny tyto výše uvedené možnosti jsou založeny na aktivním podílu žáka při výuce, takže se nejedná o pouhý a často pro žáky nudný monolog učitele. Žákovi je umožněno přemýšlet, vytvářet vlastní možnosti řešení a vyjadřovat své názory. Samozřejmě, že učitel musí



možnosti zvážit a přizpůsobit věku žáků. Výše zmíněné prostředky aktivizace mají i svá úskalí. Jde především o časovou náročnost, složitější organizaci a uspořádání třídy. Vyžadují rovněž zkušenost pedagoga.

### **3.1.5 Další strategie řízení a zvládnání školní třídy**

D. Fontana (2003, s. 349 - 353) formuluje další neuvedená obecná pravidla, která se hodí při řízení a zvládnání třídy a předcházení problémovému chování. Jedná se o tato doporučení:

- **Vyvarovat se podivností**, tj. učitel by se měl vyvaroval podivností. Neobvyklé projevy v řeči, oblékání či gestikulace na straně učitele může u žáků vyvolat posměch nebo je může dráždit a tím i vyvolat nežádoucí chování třídy.
- **Spravedlnost**, tj. snaha být spravedlivý je velice důležitý projev učitele. Skutečné nebo i domnělé nespravedlivé chování může v dětech vyvolávat vzdor a nepřátelství. V praxi to znamená jednat s žáky důsledně, aby věděli, s čím mohou počítat, dodržovat dané slovo a v případě odebrání výsad být přiměřený k původnímu provinění.
- **Zábavný učitel**, tj. ne jenom učitelovy hodiny by měly být zábavné, ale i pedagog sám. Učitel by měl umět při vhodných příležitostech vnést humor do výuky a zasmát se sám sobě. Učitel, který trvá neustále na své důstojnosti, svým chováním provokuje třídu k nacházení způsobu, jak tuto důstojnost narušit. Rovněž pedagog, který se rozzuří, když se mu druzí smějí, ukazuje svým chováním nevyrovnanost, která žáky provokuje k více rušivému chování.
- **Omezení vyhrožování**, tj. pokud učitel používá jako prostředek k

ovládání žáků neustále vyhrožování, pravděpodobně se časem bude míjet účinkem. Zvláště pokud se bude jednat o výhrůžky typu neustálých posledních příležitostí nebo nevyplněné výhrůžky. Pokud tedy již není jiná možnost než vyhrožování, pak má být oprávněné, spravedlivé a realistické.

- **Dochvilnost**, tj. učitel, který přichází do hodiny pozdě nejen dává dětem špatný příklad, ale také bývá nucen (než může začít s výukou) utlumit mezitím rozpoutané řádění. Stejně důležitá je dochvilnost na konci vyučovací hodiny. Dětem se brzy zprotiví mít stále opožděný začátek přestávky a dají to nepříjemným chováním najevo.
- **Nepodléhat hněvu**, tj. časté rozčílení učitele může vést k chování, kterého bude později litovat. Opakované ztráty sebeovládání učitele si ze zájmem povšimnou žáci, kteří v tom mohou spatřovat určitý zdroj zábavy a pokoušet se svým chováním vyprovokovat hněv učitele neustále.
- **Omezení přílišné důvěrnosti**, tj. přílišná důvěrnost mezi učitelem a třídou žáky mate, protože vědí, že učitel není ve skutečnosti jedním z nich, neboť reprezentuje autoritu školy. Žáci takového učitele pak nevyhnutelně ve chvíli, kdy je nezbytné, aby prosadil svou autoritu prožívají pocit, že byli podvedeni a dají to svým chováním najevo.
- **Poskytnutí příležitosti k odpovědnosti**, tj. má-li veškerou odpovědnost učitel, pak nepřekvapuje, že se děti chovají nezodpovědně. Nabídnutí odpovědnosti žákům může vést k vytvoření důvěry mezi žákem a učitelem. Rovněž může dojít k uvědomění, že co se děje ve třídě je stejně tak jejich věc, jako učitelova.

- **Nepokořovat děti.** Pokořování je útok, který vede k duševnímu poškození dítěte, ale i snižuje jeho statut v očích spolužáků. Takové dítě pak, aby svůj statut vylepšilo, může používat různé strategie rušivého a nespolupracujícího chování, které budou zacíleny na autoritu učitele.
- **Sebevědomí.** Pokud učitel projevuje nejistotu, poplašenost apod., může to u žáků vyvolat pocit moci, který dávají najevo opět v podobě problémového chování. Naopak učitele, který působí sebejistě a dokáže vyvolat dojem, že je zvyklý s dětmi vycházet, budou žáci ochotni přijmout a s takovýmto pedagogem budou lépe spolupracovat.
- **Dobrá organizace hodiny,** tj. dobře zorganizovaná vyučovací hodina s pečlivě připravenou látkou a se všemi pomůckami po ruce bude s daleko menší pravděpodobností narušována špatným chováním než nepřípravená a zmatečná hodina.
- **Láska k dětem,** tj. učitelé, kteří mají dobré vztahy s dětmi, jim dokážou většinou projevovat sympatii, porozumění a osobní radost z vyučování. Ukazují třídě, že chtějí, aby byly úspěšné ne proto, že to dokazuje jejich vlastní zdatnost, nýbrž proto, že úspěch je důležitý především pro děti samé. Jakmile se žáci přesvědčí, že je učitel má rád, budou lépe spolupracovat a s větší úctou k učiteli přistupovat.

Z vlastní praxe vím, že další dobrou strategií při řízení školní třídy je i rozpoznání vůdčí osobnosti třídy či problémové skupiny uvnitř třídy. Učitel tuto informaci může získat pozorováním nebo využít sociometrický test. Pokud učitel rozpozná vůdčí osobnost, může se soustředit různými výše popsányi technikami více na ni s vědomím, že jakmile ji získá na svou stranu, zbytek skupiny se připojí.

Při práci učitele se mi rovněž osvědčil i postup individuálního jednání s problémovým žákem. Pokud učitel jedná jednotlivě s problémovým žákem či členy problémové skupiny, je větší pravděpodobnost, že žák nalezne k učiteli osobnější vztah a začne s učitelem lépe spolupracovat.

### **3.1.6 Uspořádání učebny**

Tradiční uspořádání třídy neumožňuje učiteli příliš dobrý oční kontakt se všemi žáky, čímž jim nevěnuje maximální pozornost. Jsou tedy přehlíženi a mohou z tohoto důvodu začít vyrušovat.

Pasch a kol. (1998, s. 352-353) uvádí, že uspořádání učebny výrazně ovlivňuje možnosti učitele při řízení i chování žáků. Důraz při prostorovém uspořádání učebny je kladen na následující aspekty:

- Na žáky musí být dobře vidět ze všech míst učebny.
- Učitel musí mít možnost dostat se během výuky bez potíží přímo k žákům.
- Často používané pomůcky a materiály je nutno mít na snadno dostupném místě.
- Žáci by měli vidět a slyšet výklad, ukázky a vystavené pomůcky.
- Prostory s rušným provozem (např. skříně, z níž si děti při hodině půjčují pomůcky) by neměly být dostupně přetížené.
- Nábytek, učební kouty a ostatní vybavení by měly být navrženy tak, aby v případě krizových situací neohrožovaly bezpečnost.

Alternativou tradičního uspořádání školních lavic, je rozsazení do podkovy nebo do půlkruhu. Tato uspořádání umožňují snadný oční kontakt a snadný pohyb mezi žáky.

### 3.1.7 Doporučení při řešení vzniklých kázeňských problémů

I když se učitel snaží, ne vždy se podaří získat děti ke spolupráci a ukázněnému chování. Jak již bylo výše popsáno, žák se může z různých příčin chovat neukázněně. Když už k takovému chování dojde, je dobré znát postupy, které vedou k řešení problému.

Petty (1996, s. 97-98) popisuje následující techniky zvládnání již vzniklé nekázně během vyučování:

- Techniky bez přerušování výkladu: podívat se na žáka a hledět mu chvíli do očí; jít směrem k žákovi a nespouštět ho přitom z očí; zůstat v blízkosti žáka; při pohledu na žáka zavrtět hlavou nebo se zamračit.
- Další techniky: zarazit se v řeči a dívat se na žáka, dokud si toho nevšimne a hledět mu beze slova do očí; jmenovat žáka bez dalšího vysvětlení; položit žákovi otázku týkající se probírané látky; přerušit to, co právě děláte, a požádat žáka, aby svého chování nechal (nejlépe mezi čtyřma očima); položit žákovi otázku týkající se jeho chování; promluvit s žákem po hodině partnerským dialogem; pohrozit žákovi, že jeho chování ohlásíte třídnímu učiteli apod.; ohlásit nevhodné chování žáka třídnímu učiteli apod. a oznamovat jim průběžně jak se situace vyvíjí (žák je o tom uvědoměn); pohrozit žákovi, že bude přesazen; přesadit; pohrozit žákovi, že požádáte ředitele školy, aby s ním promluvil; vždy udělat to, čím bylo pohrozeno.

Správná technika, jak reagovat na vzniklou nekázeň musí být vybrána adekvátně podle situace. Petty (1996, s. 97) upozorňuje, že pokud má učitel s určitým žákem nebo třídou stálé problémy, znamená

to, že jeho reakce na situaci se neosvědčila a musí ji změnit.

Je zřejmé, že užívání výše zmiňovaných strategií, metod a postupů pro udržení kázně snižuje riziko situací, které vedou ke konfrontaci mezi učitelem a žákem, avšak i u zkušeného pedagoga mohou nastat okolnosti, kdy k ní dojde.

Kyriacou (2008, s. 116) doporučuje určité strategie pro jednání v konfrontační situaci mezi žákem a učitelem. Jedná se o tato doporučení:

- Zůstat klidný.
- Ztlumit situaci.
- Být si vědom emocionálního vzrušení.
- Využít svých sociálních dovedností.
- Navrhnout řešení, které umožní oběma stranám zachovat tvář.
- V nezbytném případě si obstarat pomoc.

Cangelosi (1994, s. 195-203) doporučuje učitelům při řešení nespolupracujícího chování mimo jiné například tyto zásady:

- Vyřešit nespolupracující chování dřív, než vás vyvede z míry, tj. učitel by neměl tolerovat nespolupracující chování tak dlouho, až ho vyvede z míry a nebude moci řešit situaci konstruktivně.
- Na nespolupracující chování reagovat rozhodně nebo jej zcela přehlížet, tj. nerozhodný nebo povrchní pokus řešit něčí nespolupracující chování má v důsledku horší výsledek, než přehlížení. Žáci si zvyknou takové pokusy o nastolení kázně nerespektovat. V případě, že učitel nemá čas nebo možnost vhodně reagovat, je tedy lepší neukázněné chování přehlédnout a řešit jej

tehdy, až pro učitele nastanou vhodné podmínky.

- Rozlišit mezi ojedinělým nespolupracujícím chováním a pravidelně se opakujícím vzorem nespolupracujícího chování, tj. k odstranění ojedinělého nespolupracujícího chování se používají jiné metody než k odstranění trvale se opakujícího nespolupracujícího chování. Ojedinělé nespolupracující chování by mělo být řešeno v okamžiku, kdy se vyskytne. Při opakované nekázni si učitel může dovolit delší čas na přípravu plánu postupu.
- Mít pod kontrolou, kdy a kde se bude nespolupracující chování řešit, tj. učiteli se bude lépe řešit vzniklá situace, pokud se mu podaří udržet si kontrolu nad tím, kdy a kde bude se žáky o jejich nesprávném chování jednat. Žákům mnohdy záleží na tom, jak se na ně dívají jejich spolužáci. Proto má učitel větší šanci uspět, pokud s žákem hovoří v soukromí mezi čtyřma očima.
- Dát žákům možnost důstojně ukončit nespolupracující chování, tj. nahradit nespolupracující chování spolupracujícím, aniž by se žáci shodili. Učitel by se měl vyhnout všemu, co by u žáků mohlo vytvářet obavu z toho, že jejich důstojnost bude napadena.
- Používat alternativní plán výuky, tj. učitel by měl být připraven na situaci, že se mu nepodaří všechny žáky přimět ke spolupráci na původním plánu výuky a mít připravený alternativní plán.
- Využívat pomoci kolegů, tj. učitel by se neměl bát požádat o pomoc kolegů, školního výchovného poradce nebo ředitele školy. Samozřejmě s předpokladem, že pomoci ostatních odborníků využije takovým způsobem, aniž by zklamal důvěru mezi ním a žákem.

- Využívat pomoci rodičů, tj. učitel by se neměl obávat požádat rodiče o spolupráci při řešení nespolupracujícího chování. Tuto možnost bohužel učitelé mnohdy využívají až jako poslední, kdy je již na účinné řešení kázeňských problému příliš pozdě.

Pasch a kol. (1998, s. 358 – 363.) se zabývá reakcí na rušivé chování a na trvale vyrušující žáky a využívá k tomu klasifikační soustavu nesprávného chování podle Dreikurse. Dreikurs charakterizoval nesprávné chování žáků podle cíle, kterého chtějí dosáhnout. Jedná se o:

- Získání pozornosti, tj. žádaná pozornost spolužáků nebo učitelů žáka utvrzuje v přesvědčení, že je uznávaným členem skupiny, přestože je uznáván z nesprávných důvodů. Pasch a kol. (1998, s. 359) doporučují učitelům při řešení nashromáždit dostatek informací, aby mohl posoudit, jak často se nesprávné chování projevuje a sám se rozhodnout, kdy a za jakých okolností mu skutečně pozornost věnovat bude.
- Boj o moc, tj. snaha žáka získat uznání a stát se důležitým členem skupiny, někdy i se snahou sesadit autoritu učitele. Pasch a kol. (1998, s. 360) radí, že učitel by neměl přistoupit na boj se žákem, ale pokusit se konflikt zmírnit humorem, usilovat o dialog, poskytnout žákovi únikovou cestu nebo odložit reakci na později. Učitel by měl vždy zachovat klid a důstojnost a pokud je to možné poskytnout žákům prostor ke smysluplné aktivitě a ponechat žákům určitou svobodu rozhodování, kde by si mohli potvrdit své postavení.
- Snaha o pomstu, tj. při neúspěšném boji o moc se může žák začít posmívat, zesměšňovat, případně fyzicky napadat učitele. V tomto případě Pasch a kol. (1998, s. 361-362) uvádí, že je vhodné



nedávat najevo, že učitele žákovo chování zraňuje. Učitel by měl projevit o žáka zájem a ustoupit z tradiční role učitele a nechat žáka vidět jej jako člověka. Vhodný je i rozhovor mimo učebnu.

- Vymáhání soucitu, tj. stavění vlastní nedostatečnosti na odiv. Podle Pasche a kol. (1998, s. 362) je těmto žákům třeba jasně a přesně říci, co se od nich očekává a zadávat úkoly na takovém stupni obtížnosti, která je pro žáka odpovídající. Důležité je hlavně nechat jim zakusit úspěch ihned na začátku práce a povzbuzovat veškeré pozitivní snahy něčeho dosáhnout. Rozhodně je učitel nesmí litovat, ale ani kritizovat.

Pokud má učitel se žákem takové problémy, na které nezabírají žádné techniky, ani spolupráce s rodiči, ředitelem školy nebo školním výchovným poradcem, je v takovém případě vhodné se obrátit na odborníky z pedagogicko-psychologické poradny.

## **3.2 Kázeňské prostředky**

Učitelé hledají a používají ve své praxi nejrůznější kázeňské prostředky. Kázeňským prostředkem v nejširším slova smyslu je v podstatě vše, co napomáhá k ukáznění žáků. Může sem spadat dobrá organizace hodiny, autorita učitele, schopnost motivovat žáky atd. Bendl (2004, s. 45) zdůrazňuje, že vhodné kázeňské prostředky jsou takové, které zvyšují sebevědomí žáků, pěstují důvěru a spolupráci, rozvíjejí pozornost, soustředěnost a sebeovládání žáků.

Mezi tradiční kázeňské prostředky můžeme zahrnout odměny, tresty, slovní působení, osobní příklad a kladení požadavků.

### **3.2.1 Odměna**

Obecně je odměna určitý způsob ocenění. Čáp a Mareš (2001, s.

253) charakterizují odměnu jako působení rodičů, učitelů a vychovatelů, ale také sociální skupiny, které je spojeno s určitým chováním či jednáním vychovávaného a vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání. Zároveň přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost nebo radost.

Mezi formy odměny používaných ve škole můžeme řadit úsměv, pozitivní hodnocení, projev sympatie, školní výlet, věcná odměna apod.

Bendl (2004, s. 141) rozlišuje odměny přirozené a umělé. Přirozenou odměnou rozumí nesení důsledků vlastního jednání, které přirozeně vyplývají z daného správného chování. Patří sem například důvěra učitele. Umělé odměny jsou uměle zprostředkovány vychovatelem. Patří sem například pochvala nebo vyznamenání.

Odměňování je třeba přizpůsobovat individuálním a věkovým odlišnostem dětí. Každý člověk někdy touží po uznání. Z tohoto důvodu by měl učitel hodnotit i snahu dítěte, i když se mu vše nedaří.

Učitel by si měl dát pozor na to, aby neodměňoval často stále stejné žáky. Mohla by zde vzniknout závislost na odměně. Žák by potom svůj výkon mohl činit kvůli odměně a ne pro samotnou věc. Ostatní méně chválení žáci by mohli zase trpět pocitem méněcennosti.

Odměna by měla mít popisující charakter a ne posuzující. Tedy ne chválit konkrétně žáka, ale jeho čin.

Odměny, jako například pochvala, projev sympatie, jsou mnohdy, zvláště u starších žáků, účinnější než materiální odměny a měly by být upřednostňovány. U mladších dětí by zase odměna měla následovat okamžitě nebo v krátkém časovém úseku.

Učitel si rovněž musí uvědomit, že se odměna může minout účinkem. Může se to stát v situacích, kdy odměna neodpovídá věku

žáka, žák podvádí a nezaslouží si ji, žák je chválen často, učitel se chce žákovi zalíbit apod.

Nutno připomenout, že odměna souvisí již z výše zmíněnou metodou modifikace chování.

### **3.2.2 Trest**

S. Bendl (2004, s. 106) vymezuje trest jako nepříjemný následek zla, resp. neukázněného či nezákonného jednání. Trest je vnímán jako odplata za provinění, který postihuje provinilce zpravidla nějakou újmou. Čáp a Mareš (2001, s. 253) definují trest jako takové působení rodičů, učitelů, vychovatelů či sociální skupiny, které je spojeno s určitým chováním nebo jednáním vychovávaného a které jednak vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování či jednání, jednak přináší vychovávanému omezení některých potřeb, nelibost apod.

Dalo by se napsat, že úmyslem trestu je snížit pravděpodobnost, že určité nežádoucí chování se bude v budoucnu opakovat.

Učitelé sahají k trestům proto, aby udrželi kázeň ve třídě a ve škole, dali výstrahu ostatním neukázněným žákům, motivovali žáky k lepším výkonům, přiměli žáky zamyslet se nad svým činem a uvědomit si své chyby.

Při používání trestů by měli být učitelé velmi opatrní, protože trest může způsobit i nežádoucí účinky, zvláště pokud je nespravedlivý, nepřiměřený nebo ponižující. Pokud je žák příliš často trestán, může se snažit trestu vyhýbat lhaním nebo dokonce záškoláctvím. Někdy učitel potrestá žáka nevědomě tím, že neocení jeho výkon, který není ve výsledku dobrý, ale žák se ze všech sil snažil. Učitel by si měl uvědomit, že časté trestání se může mít účinkem nebo mít špatný vývoj na osobnost dítěte.

Účinky trestů jsou individuální a závisí na osobnosti žáka, jeho předchozích zkušenostech, stylu výchovy v rodině, vztahu mezi ním a učitelem, na klimatu třídy a školy, autoritě učitele, dané situaci apod.

Způsobů jak trestat žáky ve škole existuje celá řada. Bendl (2004, s. 108-113) uspořádal školní tresty do následujících skupin:

- Administrativní opatření (černé puntíky, napomenutí třídního učitele, snížená známka z chování apod.).
- Tresty založené na nadávkách, zesměšňování a ironii.
- Omezení volného času (dítě zůstane po škole).
- Pracovní tresty (domácí úkoly na víc, zkoušení).
- Vtipné tresty (neobvyklé kázeňské prostředky – křížovka, báseň k danému prohřešku).
- Hromadný trest (Za nekázeň jednoho žáka nebo několika žáků je potrestaná celá třída. Jedná se o velmi nespravedlivý trest).
- Odebrání věci.
- Peněžitý trest.
- Vyloučení.
- Přirozený trest (nedůvěra učitele, náhrada škody, oprava).
- Tělesné tresty (jedná se o trest, který je zakázán, přesto se v praxi vyskytuje).
- Ostatní (zhoršená známka z předmětu za nekázeň, zveřejnění jména na nástěnce, ...).

Mezi nejčastější a poměrně účinné tresty patří slovní pokárání. Důvod, proč tento trest bývá účinný, jak popisuje Fontana (2003, s.

354), je v tom, že děti mají potřebu schválení dospělými. Pokud již mají dostatek pozornosti od dospělých zajištěn, vyžadují, aby to byla pozornost schvalující. To souvisí s potřebou společenského přijetí a s potřebou sebevědomí dle Maslowovy hierarchie potřeb. Děti, kterým učitel schválení odpírá se cítí nedobře, zvláště pokud je pedagog oblíben, což vede k tomu, že se chovají následně žádaným způsobem.

Pravděpodobně nejúčinnější forma trestu je přirozený trest. Jde o takový postup, kdy po nevhodném chování následuje něco, co může dítě pochopit jako přirozený a nežádoucí následek tohoto chování, a ne jako projev vychovatelovy vůle. Přirozený trest pomáhá dítěti pochopit, co vlastně učinilo, jaký dosah má jeho chování.

### **3.2.3 Slovní působení**

Výchova se nejčastěji uskutečňuje vzájemnou komunikací mezi vychovávajícím a vychovávaným. Slovní působení má tedy velký vliv na výchovu jedince. Slovně se ve výchově mohou sdělovat rozkazy, napomenutí, výstrahy, vysvětlování, přesvědčování, rady, poučení a prosby.

Slovo patří k tradičním kázeňským prostředkům. Proto by si měli učitelé uvědomit, že slovo nepůsobí vždy ve stejné míře. Slovní působení stejně jako kterýkoliv jiný prostředek ztrácí na účinnosti, pokud se ho užívá v nadměrné míře. Stálé mluvení, vysvětlování, přesvědčování apod., bez osobního příkladu se může jevit žákům pouze jako moralizování, které zvláště dospívající odmítají.

Během užívání slovního působení při ovlivňování výchovy záleží hodně na vytvořeném emočním vztahu mezi pedagogem a žákem a na konkrétní situaci. Učitel by měl stále mít na vědomí, že slovo může být milé a povzbudivé, ale také ubližující, odrazující nebo ponižující.

### **3.2.4 Osobní příklad**

Děti mají tendenci příklady napodobovat už od malička v rámci sociálního učení. Osobní příklad působí často více než jiné kázeňské prostředky. Účelem příkladu je snaha u žáka vyvolat a upevnit žádoucí chování za pomoci názorných kladných vzorů chování.

Aby příklad byl účinný, musí být pedagog pro žáka autoritou a vzor chování musí být přirozený a věrohodný.

U příkladu je důležité si uvědomit, že může působit i negativně. Pokud má být pedagog pozitivním vzorem chování, musí sebe kontrolovat a sebe ovládat. Může využít záměrně negativní vzor chování pouze za účelem vyvolání negativního postoje žáka a tím odvrátit dítě od tohoto stylu chování. Je zde však riziko, že předložený negativní model vyvolá v něčem u žáka sympatie.

### **3.2.5 Kladení požadavků**

K základním kázeňským prostředkům patří i kladení požadavků, což zahrnuje příkazy, pravidla chování, zákazy, normy apod. a kontrolu jejich plnění. Při kladení požadavků musí vychovatel najít střední cestu. Příznivý vývoj pro jedince mají takové požadavky, které mírně přesahují přítomné předpoklady. Mírné požadavky jedince nerozvíjí. Dítě se pak nenaučí, že v životě se bude setkávat každodenně s požadavky a povinnostmi. Přehnaně vysoké požadavky působí negativně na psychické i fyzické zdraví člověka. Učitel by tak měl klást požadavky na dítě s ohledem na jeho věk, stupeň rozvoje a celkovou individualitu.

Dítě bude přirozeně akceptovat požadavek od někoho, kdo je pro něj emočně kladný. Pokud je pedagog naopak nesympatický, žák bude mít tendenci se k němu stavět negativně.

Při kladení požadavků rovněž záleží na formě jejich podání a jejich smysluplnosti. Pokud bude pedagog klást požadavky nesmyslně a nepřátelsky, povýšeně nebo i lhostejně, žák nebude mít takovou snahu se s ním ztotožnit. Naopak to v něm vyvolá opozici, negativismus nebo lhostejnost.

Požadavky, pokud jsou stanoveny, je důležité důsledně naplňovat a kontrolovat. Pokud nebude pedagog důsledný a neproběhne kontrola, žáci přestanou brát požadavky vážně.

### **3.3 Možnosti ovlivnění osobnostně sociálního rozvoje dítěte ve škole**

Vedle tradiční struktury cílů, předmětů a učiva ve škole se v poslední době obrací pozornost též k výchově a vzdělávání v rámci osobnostně sociálního rozvoje dítěte. Základním pilířem této ideje se v posledních letech ve školní výchově stalo průřezové téma rámcově vzdělávacího programu (dále jen RVP) osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV).

OSV je podle Valenty (2006, s. 13) praktická disciplína, zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí pro každý den. Jedná se zejména o kompetence, resp. dovednosti osobnostní, sociální a morální. Specifikem OSV je, že se učivem stává sám žák, konkrétní žakovská skupina a více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti, založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.

OSV je povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Jedná se o tzv. průřezové téma, které má prostupovat celou školní výukou napříč předměty, projekty, semináři a školními prožitkovými kurzy.

OSV se zaměřuje na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků ve škole. Používá praktické prožitkové metody vyučování.

Cílové oblasti OSV jsou členěny do základních částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Mezi témata pro spíše osobnostní rozvoj patří sebepoznání a tvorba vyrovnaného sebepojetí, zdokonalení základních kognitivních funkcí, seberegulace a organizace vlastního života, psychohygienu, kreativita v každodenním životě. Oblast zaměřená na sociální rozvoj zahrnuje témata jako poznávání lidí, tvorba mezilidských vztahů, komunikace, kooperace a kompetice. Třetí část z oblasti mravního rozvoje se pak týká morálních kompetencí, hodnot a morálky a je zahrnuta v tématech, zabývajících se hodnotami, postoji, praktickou etikou, řešením problémů, rozhodovacími dovednostmi v situacích se sociálně etickým potenciálem.

OSV můžeme včlenit do práce školy hned několika způsoby. Valenta (2006, s. 57) popisuje čtyři možnosti: Uplatnění témat OSV prostřednictvím efektivního chování a jednání učitelů (učitel jako model chování), využití potenciálu témat OSV v různých běžných školních situacích (reflexe témat OSV v jakýchkoliv školních situacích, v nichž je možné udělat pedagogickou reflexi), včlenění témat OSV do jiných předmětů či oblastí a oborů vzdělání a výchovy (integrace obsahů a metod předmětů a OSV; OSV v rámci předmětových projektů) a včlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích (předmět, třídnická hodina, kroužek, ...).

OSV je podle Valenty (2006, s. 46-49) založena na tom, že žáci se s výše uvedenými tématy setkávají v praktických situacích, které buďto vznikají přirozeně, nebo mohou být pedagogicky navozené. Jde tu o



žákovu zkušenost. Dovednosti si žák nejlépe osvojuje tím, že porozumí jejich smyslu, zkouší si je a opakovaně procvičuje v reálných modelových situacích. Osvojení dovednosti velmi urychluje a zpřesňuje reflexe prožitých zkušeností. Dále pak OSV probíhá osobně. Tedy jde o to, aby tuto zkušenost měl šanci nabývat každý žák a aby zkušenost byla zhodnocena ve vztahu k jeho vlastnímu životu. OSV má rovněž provázející charakter, tj. učitel by měl vytvářet podmínky pro nabývání pozitivních rysů, efektivních sociálních dovedností a morálně hodnotových postojů, ale respektovat přitom žákova osobní specifika. Úkolem učitele v OSV je vytvářet bezpečný prostor pro otevřenou komunikaci, experimentování s chováním, kvalitní reflexi a samostatné rozhodování žáků.

Osobnostní a sociální výchova je výchova ve škole, tedy záměrná činnost učitelů, která směřuje k přesným a konkrétním výchovným cílům.

OSV pomáhá podporovat sebereflexi a sebeřízení žáků, usnadňuje dodržování pravidel chování během vyučování a zabývá se aktuálními problémy třídy.

Učitelé, kteří prošli dlouhodobějším vzděláním v OSV uvádějí, že vnímají pozitivní změny v chování žáků, zlepšili se v komunikaci s žáky, zlepšili se v komunikaci s rodiči, zlepšili se v práci třídního učitele, začali používat nové výukové metody, zlepšili se ve vedení reflexe žáků apod.

### **3.4 Etická výchova**

Základy etické výchovy (dále jen EV) jsou součástí schválených rámcových vzdělávacích programů jako průřezové téma OSV. Nutnost systematičtějšího působení školy v oblasti etiky si však nově od roku

2010 vyžádala zařazení tohoto tématu jako samostatného doplňujícího vzdělávacího oboru.

Na základních školách se EV zatím učila buďto jako průřezové téma, a nebo jako samostatný předmět, aniž by měl oporu v RVP ZV. K 1.lednu 2010 bylo schváleno opatření MŠMT, kterým se RVP ZV doplňuje o samostatný doplňující obor s názvem „Etická výchova“. Na středních školách by se Etická výchova měla učit také. RVP pro gymnázia předpokládá možnost výuky jako doplňujícího vzdělávacího oboru již od roku 2007.

Podle opatření MŠMT EV žáka především vede: K navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.

Podle opatření MŠMT má EV u žáka rozvíjet: Sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce.

Tento předmět není pro školy závazný. Jedná se o nabídku komplexně zpracovaného obsahu, který mohou školy využít pro samostatný předmět nebo zařadit do širěji pojatého předmětu, případně několika předmětů.

EV ovšem podle MŠMT nepřichází s moralizováním a planým filozofováním, jak by se na první pohled mohlo zdát. Její obsah je založen na postupném osvojování si sociálních dovedností. V hodinách se pracuje především s metodami typu řešení problémových situací, inscenačních her, nácviků, diskusí a besed s následnou reflexí.

Tato reforma vzdělávání vychází z projektu Roberta Roche Olivara a je založena na kompetencích, ne na teoretických možnostech. Přináší změnu v tom, že má vést žáky k osvojení kompetencí, tedy dovedností, ne pouhých znalostí.

### **3.5 Souhrn**

Omezit, řešit nebo předcházet kázeňským problémům lze u žáků osvojením si určitých osvědčených přístupů, metod a strategií, které se týkají zejména vhodné spolupráce a komunikace se žáky, stanovení účinných pravidel a schopnosti zaujmout žáky. Učitelé, kteří jsou vybaveni větším množstvím metod a strategií řešení nevhodného sociálního chování žáků, mají snazší rozhodování o vhodném postupu řešení.

V rámci budování ukázněné třídy mají své zastoupení i kázeňské prostředky. Mezi tradiční kázeňské prostředky lze zahrnout odměnu, trest, osobní příklad, působení slovem a kladení požadavků.

OSV a etická výchova ve školách má rovněž vliv na zlepšení výchovných problémů, protože pokud je vedena kvalitně, působí pozitivně na rozvoj osobnosti žáka.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## **4 Metodologický úvod**

### **4.1 Charakteristika výzkumného problému**

Výzkumný problém této práce zní: **Jaké jsou rozdíly v (ne)kázni žáků na různých typech škol, poskytujících středoškolské vzdělání?**. P. Gavora (2000, s. 26-28) rozděluje výzkumné problémy na deskriptivní (popisné), relační (vztahové) a kauzální. Relační dávají do vztahu jevy nebo činitele, u kauzálních je řešena příčina a důsledek. Jedná se tedy o deskriptivní výzkumný problém, který zjišťuje a popisuje stav daného jevu – nekázně žáků na středních školách.

Tento problém pro výzkum jsem si stanovila vzhledem k mé čtyřleté pedagogické praxi na středním odborném učilišti (dále jen SOU). Osobně mne zajímá, jak výrazně se liší kázeň žáků na různých typech škol poskytujících středoškolské vzdělání. Proto se praktická část konkrétně zaměřuje na sledování problematiky kázně během vyučování na gymnáziích, středních odborných školách (dále jen SOŠ), středních odborných školách a středních odborných učilištích (dále jen SOŠ a SOU), středních odborných učilištích (dále jen SOU) a jejich vzájemné porovnání.

### **4.2 Cíl výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření je zmapování a porovnání problematiky úrovně kázně na různých typech středních škol z pohledu pedagogů. Konkrétně zejména zjistit a porovnat:

- s jakými nejčastějšími a nejzávažnějšími druhy nekázně se pedagogičtí pracovníci setkávají;
- jaké metody a postupy nejčastěji používají při předcházení a řešení nekázně;

- v čem nejčastěji spatřují příčinu nekázně;
- jak jsou spokojeni sami se sebou při předcházení a řešení školní nekázně.

### **4.3 Hypotézy zkoumaného problému**

H1: Učitelé na gymnáziích mají méně problémů se školní kázní během vyučování, než učitelé na SOŠ a SOU.

H2: Učitelé na SOŠ mají méně problémů se školní kázní během vyučování, než učitelé na SOU.

H3: Učitelé na SOU se častěji setkávají s vážnějšími kázeňskými problémy během vyučování, než na jiných školách.

H4: Poznámky hrají ve způsobech řešení nekázně stále významnou roli.

H5: Hlavní příčinou nekázně z pohledu pedagogů je negativní vliv rodiny.

H6: Učitelé na gymnáziích jsou častěji spokojeni sami se sebou při řešení nekázně.

## **4.4 Použité metody a techniky**

### **4.4.1 Dotazník**

Pelikán uvádí (1998, s. 105), že podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Jedná se o formu písemných odpovědí na písemně položené otázky. Metoda dotazníku byla vybrána pro nespornou přednost v možnosti oslovit velký počet respondentů a tak získání velké množství informací při malé investici času.

Použitý dotazník (viz příloha č. 1) byl sestaven ze čtyř částí.

První vstupní část seznamuje respondenty se záměrem a účelem dotazníku a jeho anonymitou. Druhá část zahrnuje identifikační otázky - jedná se o otázky informačního typu o respondentovi. Třetí částí jsou otázky meritorní, tj. otázky zaměřené na vlastní šetření. Poslední čtvrtou částí je poděkování respondentovi za spolupráci.

Důležité části pro šetření jsou tedy část druhá a třetí. Druhá část zahrnuje 8 otázek. Jedná se o neparametrické a většinou uzavřené otázky.

Třetí část se skládá z 12 otázek, z toho 5 uzavřených, 5 polootevřených a 2 otevřených. Z celkového počtu 12 otázek jsou 4 otázky parametrické a 8 otázek neparametrických.

Jako plánované časové období pro sběr dat byl stanoven měsíc duben 2010. Měsíc květen 2010 byl stanoven pro zpracování získání dat.

#### **4.4.2 Pozorování**

Gavora popisuje (2000, s. 76) pozorování jako výzkumnou techniku, která znamená sledování činnosti lidí, záznam této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.

Pro své šetření jsem si vybrala strukturované pozorování. Tj. kvantitativně orientovaný výzkum, kde už před začátkem pozorování je dáno, co se bude pozorovat a zaznamenávat do záznamového archu (viz příloha č. 2).

Tato metoda byla vybrána pro její možnost doplnění, potvrzení, případně nepotvrzení zjištěných údajů z dotazníkového šetření, které se zaměřují na výskyt druhů nekázně a její četnosti během vyučování. S následným porovnáním mezi různými typy středních škol.

Jedná se o přímé pozorování, kdy pozorování bude provedeno za

žáky v rohu učebny, jelikož je odsud více vidět žákům do tváře. Do záznamového archu se zaznamenává (kóduje) výskyt kategorií nekázně a jejich četnost během vyučování tak, že se udělá čárka k jevu nekázně vždy, když bude upozorován. Do záznamovém archu byli vybrány typy nekázně na základě nejčastějších odpovědí v dotazníkovém šetření.

Pozorování zahrnuje celkem 18 vyučujících hodin u 6ti pedagogů, tj. u každého pedagoga 3 hodiny. Vždy 2 pedagogové zastupují gymnázium, SOŠ a SOU.

Plánované časové období pozorování bylo stanoveno na měsíc duben 2010. Zpracování zjištěných údajů bylo stanoveno na květen 2010.

## **4.5 Charakteristika výzkumného vzorku**

### **4.5.1 Stručná charakteristika středních škol jako základního vzorku**

Základním vzorkem jsou všechny střední školy. Střední školství zajišťuje vzdělávání většiny mladých lidí po ukončení jejich povinné školní docházky a před nástupem do zaměstnání nebo před vstupem na vysokou školu. Střední školy navštěvují žáci převážně ve věku od 15 do 19 let.

Podle informační databáze Evropské unie o vzdělání Eurydice (2009/2010) jsou střední školy obvykle veřejné, mohou ale být i soukromé, příp. církevní. V závislosti na druhu a délce absolvovaného vzdělávacího programu lze ve střední škole získat:

- Střední vzdělání s maturitní zkouškou
- Střední vzdělání s výučním listem
- Střední vzdělání



Všeobecné obory s maturitní zkouškou se realizují obvykle na gymnáziích. Cílem studia je vybavit žáky klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem, a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciárního vzdělávání, pro profesní specializaci i pro občanský život. Gymnázia organizují studium čtyřleté pro žáky po ukončení povinné devítileté školní docházky, šestileté pro žáky, kteří ukončili sedmý ročník, nebo osmileté pro žáky po úspěšném zakončení pátého ročníku. Šestiletá a osmiletá gymnázia se člení na nižší stupeň (první čtyři ročníky osmiletého nebo první dva roky šestiletého gymnázia), který odpovídá druhému stupni základní školy, poskytující nižší sekundární vzdělání, a na vyšší stupeň, poskytující vyšší sekundární vzdělání.

Odborné obory s maturitní zkouškou jsou zpravidla profesně orientovány a organizují je převážně střední odborné školy, v případě některých praktičtěji zaměřených oborů spíše střední odborná učiliště. Střední vzdělání s maturitní zkouškou poskytuje kvalifikaci k přímému výkonu povolání, ale umožňuje i vstup na vysoké a vyšší odborné školy. Kromě odborné složky zahrnuje vzdělávání i část všeobecnou, která tvoří asi polovinu vzdělávacího obsahu. Vzdělávání se uskutečňuje zejména ve čtyřletých oborech, které jsou určeny žákům po ukončení povinné školní docházky. Kromě toho některé školy organizují postsekundární vzdělávání, tradičně je to dvouleté nástavbové studium pro absolventy, kteří získali výuční list v příslušném oboru.

Obory poskytující střední vzdělání s výučním listem jsou výrazně profesně a prakticky zaměřeny, vzdělání neumožňuje vstup na vysoké školy nebo vyšší odborné školy. Obory jsou zaměřeny převážně na praxi.

Jedno- až dvouleté obory, poskytující střední vzdělání, spadají

zčásti do oblasti speciálního vzdělávání. Jde o obory na praktických školách, určené žákům s těžším mentálním postižením, ale také žákům, kteří nedokončili úspěšně základní školu a připravují se na méně náročná povolání.

#### **4.5.2 Výběrový soubor pro dotazníkové šetření**

Jedná se o náhodný, stratifikovaný výběr, kdy základní vzorek (tj. střední školy) byly rozděleny na několik podsouborů (gymnázium, SOŠ, SOŠ a SOU, SOU) a z každého z nich byl proveden náhodný výběr.

V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 40 škol, z toho 10 gymnázií, 10 SOŠ, 10 SOŠ a SOU, 10 SOU (skupina SOU v sobě zahrnuje SOU i SOU a U bez dalšího rozlišení). Na každou školu bylo zasláno vždy 10 dotazníků. Celkem tedy bylo osloveno 400 respondentů, z toho 100 pedagogů z gymnázia, 100 pedagogů ze SOŠ, 100 pedagogů ze SOŠ a SOU, 100 pedagogů ze SOU.

V rámci dotazníkového šetření odpovědělo 28 škol, z toho 9 gymnázií, 9 SOŠ, 4 SOŠ a SOU, 6 SOU. Z pohledu počtu respondentů celkem odpovědělo 205 respondentů z toho 71 pedagogů z gymnázia, 66 pedagogů ze SOŠ, 31 pedagogů ze SOŠ a SOU a 37 pedagogů ze SOU.

Školy byly náhodně vybrány z celé České republiky, jak z hlavního města, tak ze statutárních měst i ostatních měst. Z pohledu zřízení byli osloveni respondenti jak ze škol veřejných (státních), tak i soukromých a církevních.

#### **4.5.3 Výběrový soubor pro pozorování**

Pozorování bylo provedeno na třech typech škol, zastupujících středoškolské vzdělávání, konkrétně na gymnáziu, SOŠ a SOU. Na každé škole byli pak náhodnou volbou vybráni vždy dva pedagogové.

## 4.6 Způsob zpracování

Výsledky dotazníkového průzkumu a pozorování jsou zpracovány převážně do tabulek a výsečových, případně pruhových grafů se slovním hodnocením, výjimečně je použito pouze slovní hodnocení.

**Tabulky** jsou používány přednostně v případech s větším počtem kategorií a v případech, kdy v přenesení do grafu není spatřován významnější přínos z pohledu přehlednosti výsledků. Výsledky v tabulkách jsou řazeny ve většině případů dle hodnot (četností atd.) jednotlivých kategorií sestupně. Pokud není dodrženo sestupné hodnocení, je ve zvláštním sloupci uvedeno pořadí dané kategorie. Je vhodné připomenout, že se velká část oslovených pedagogů dotazníkového průzkumu neúčastnila a počty zúčastněných respondentů z jednotlivých typů škol tak nejsou stejné. Proto je do některých tabulek zapracován i sloupec s korigovanými výsledky. Ten představuje teoretický předpoklad výsledku pro případ, že by se ze všech typů škol účastnil stejný počet respondentů (počet skutečných respondentů je zde váhovým kritériem v negativním smyslu).

V tabulkách je uváděn limitovaný počet kategorií, např. deset nejčastějších odpovědí. Uvádění všech odpovědí by bylo na úkor přehlednosti.

Výsečové, případně pruhové **grafy** jsou použity v případech, kdy zlepšují přehlednost výsledků. Pro celkové výsledky jsou použity prostorové výseče, pro výsledky dle typu škol výseče dvourozměrné. Primárně jsou zobrazena procenta, v některých případech informativně v závorkách samotné hodnoty (četnosti apod.).

Pouze **slovní hodnocení** je použito v případě komplikovaně provázaných odpovědí, kdy by grafické zpracování spočívalo v

zobrazení více úrovní a bylo by na úkor přehlednosti, pokud by bylo možné jej vůbec sestavit.

## **5 Výsledky výzkumu**

Tato část zahrnuje výsledky výzkumu, provedeného metodou dotazníkového šetření a technikou strukturovaného pozorování, které bylo zaměřeno na zjištění výskytu a popisu kázeňských problémů, vyskytujících se během vyučování na středních školách a jejich vzájemným porovnáním. Výsledky jsou prezentovány podle použitých metod a technik.

Nejdříve je provedena prezentace výsledků, získaná dotazníkovým šetřením, která je rozdělena na dvě části, tj. vyhodnocením identifikačních a meritorních údajů. Následně je provedena prezentace výsledků získaných pozorováním, kde budou rovněž popsány identifikační údaje a informace vycházející ze záznamových archů.

### **5.1 Výsledky dotazníkového šetření**

#### **5.1.1 Vyhodnocení identifikačních údajů**

Dotazník byl určen učitelům středoškolské úrovně vzdělávání, konkrétně působícím na gymnáziích, SOŠ, SOŠ a SOU, a SOU (skupina SOU v sobě zahrnuje SOU i SOU a U bez dalšího rozlišení). Rozesláno bylo celkem 400 dotazníků, z čehož 205 bylo navraceno ve stanoveném termínu, tj. 51% návratnost.

Osloveno bylo z každé skupiny 10 škol, tedy celkem 40 oslovených škol. Z toho 28 škol se dotazníkového šetření zúčastnilo, konkrétně 9 gymnázií, 9 SOŠ, 4 SOŠ a SOU, 6 SOU. Rozložení počtu respondentů v jednotlivých skupinách blíže popisuje tabulka č. 1.

<b>Typ školy</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
gymnázium	71	34,6
SOŠ	66	32,2
SOŠ a SOU	31	15,1
SOU	37	18,0

Tab. č. 1: Rozložení respondentů dle typu školy

Z pohledu zřízení školy se šetření zúčastnilo 20 škol veřejných, 7 soukromých a 1 církevní. Konkrétní počet respondentů podle typu zřízení ukazuje tabulka č. 2.

<b>Typ školy</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
veřejná	146	71,2
soukromá	52	25,4
církevní	7	3,4

Tab. č. 2: Rozložení respondentů dle zřízení školy

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 8 škol z hlavního města, 6 škol ze statutárních měst a 14 škol z ostatních měst. Tabulka č. 3 pak popisuje konkrétní rozložení počtu respondentů.

<b>Místo působnosti</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
hlavní město	56	27,3
statutární město	28	13,7
město	121	59,0

Tab. č. 3: Rozložení respondentů dle místa působnosti

Tabulka č. 4 popisuje rozložení respondentů dle pohlaví. U všech zastoupených typů středních škol byl vždy větší počet respondentů pohlaví ženského. Největší počet respondentů ženského pohlaví vykazovaly SOŠ, kde se jednalo o 80% procent ze všech respondentů SOŠ.

Na tomto místě je vhodné zdůraznit, že ačkoli byly osloveny srovnatelné počty škol s technickými i netechnickými obory, z výsledků nelze vyvozovat závěry ve smyslu zastoupení žen a mužů pedagogů v úrovni středoškolského vzdělávání. Na to je jednak vzorek příliš malý a navíc z dotazníků není zřejmé, z jakého oboru je daný respondent (návrtnost je pouze 51%, jak bylo uvedeno výše).

<b>Pohlaví</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
žena	146	71,2
muž	57	27,8
neuveďeno	2	1,0

Tab. č. 4: Rozložení respondentů dle pohlaví

Tabulka č. 5 charakterizuje rozložení respondentů podle věku, přičemž pro rozlišení jednotlivých kategorií byl volen odstup 5 let. Nejčastějším věkovým obdobím mezi respondenty byla kategorie 46 až 50 let. Nejméně častým věkovým obdobím se staly věkové kategorie mezi 21. až 25. rokem a 61. až 65. rokem.

<b>Věk v letech</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
21 až 25	4	2,0
26 až 30	25	12,2
31 až 35	24	11,7
36 až 40	20	9,8
41 až 45	30	14,6
46 až 50	39	19,0
51 až 55	24	11,7
56 až 60	34	16,6
61 až 65	2	1,0
neuveďeno	3	1,5

Tab. č. 5: Rozložení respondentů dle věku

Z tabulky č. 6 je zřejmé, že převážná většina respondentů má vysokoškolské vzdělání, z čehož, jak uvádí tabulka č. 7, většina získala v rámci vysokoškolského studia i vzdělání pedagogické. Ostatní respondenti uvedli ukončené vzdělání jako středoškolské. Většina středoškolsky vzdělaných respondentů působí na SOU nebo SOŠ a SOU. Rovněž většina respondentů bez pedagogického vzdělání, získaného v rámci studia na vysoké škole působí na SOU nebo na SOŠ a SOU.

<b>Vzdělání</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
VŠ	192	93,7
SŠ	13	6,3

Tab. č. 6: Rozložení respondentů dle ukončeného vzdělání

<b>Pedagog. vzdělání</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
VŠ	157	76,6
doplňkové pedagogické	38	18,5
pedagogické minimum	4	2,0
konzervatoř	1	0,5
žádné	5	2,4

Tab. č. 7: Rozložení respondentů dle ukončeného pedagogického vzdělání

Tabulka č. 8 znázorňuje rozložení respondentů podle délky jejich pedagogické praxe. Délka praxe v letech byla strukturována do kategorií po 5 letech. Nejčastěji byla uvedena kategorie 0 až 5 let. Velmi častá je také kategorie 21 až 25 let. Nejméně častá je pak kategorie 41 až 45 let. Výsledky do jisté míry korespondují s rozložením respondentů dle věku a dle nejvyššího ukončeného vzdělání (předpokládáme-li zahájení pedagogické praxe po dokončení vysoké školy). Z nejčtetnější kategorie lze však vyvodit, že respondenti velmi často nastupují pedagogickou



praxi po víceletém působení ve své specializaci mimo pedagogickou oblast, což je charakteristické pro učňovské obory.

<b>Praxe v letech</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
0 až 5	41	20,0
6 až 10	31	15,1
11 až 15	22	10,7
16 až 20	24	11,7
21 až 25	34	16,6
26 až 30	26	12,7
31 až 35	20	9,8
36 až 40	5	2,4
41 až 45	1	0,5
neuveďeno	1	0,5

Tab. č. 8: Rozložení respondentů dle délky pedagogické praxe

### 5.1.2 Vyhodnocení meritorních údajů

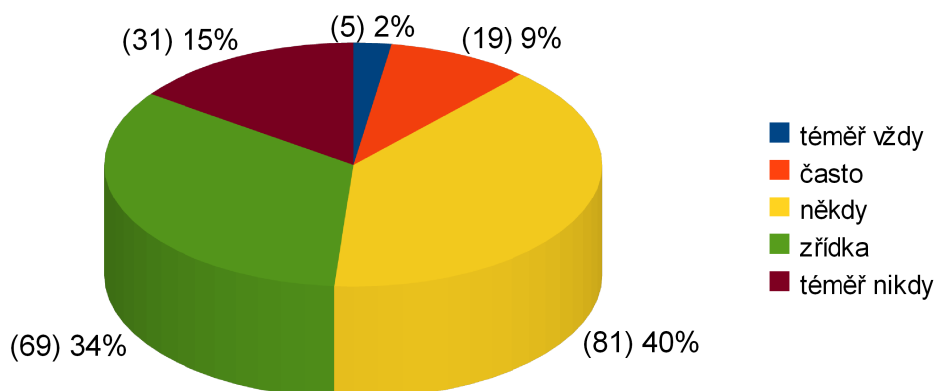
#### Otázka č. 1:

#### **Máte problém s nekázní během vyučování?\***

Z odpovědí lze vyvodit (viz graf č. 1), že 11% respondentů spatřuje v nekázní závažný problém, zatímco 40 % respondentů připouští pouze občasné problémy s nekázní a zbývající téměř polovina respondentů si problémy s nekázní buďto nepřipouští, nebo skutečně nekázeň téměř nezaznamená. I přes anonymitu dotazníkového průzkumu lze u tohoto typu otázek očekávat jisté zkreslení. V prvním případě v důsledku nedostatečné sebekritiky, resp. vědomé snahy nepřipouštět si problém jakožto osobní selhávání v roli dobrého pedagoga. V druhém pak v důsledku přílišné citlivosti na některé projevy žáků.

\* Čísla v závorkách odpovídají počtu respondentů

### Celkové vyhodnocení

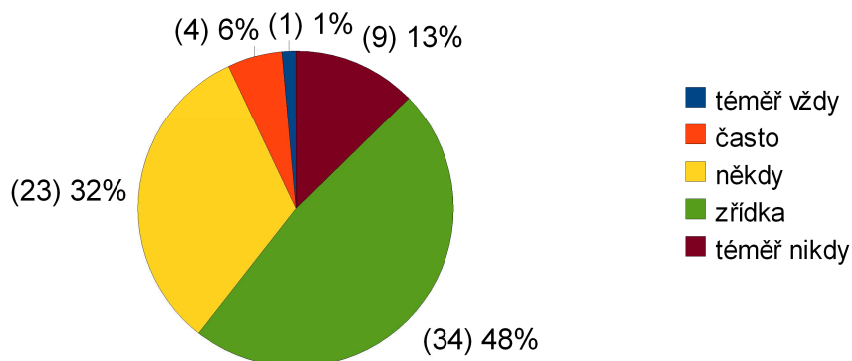


Graf č. 1: Celkové vyhodnocení otázky č. 1

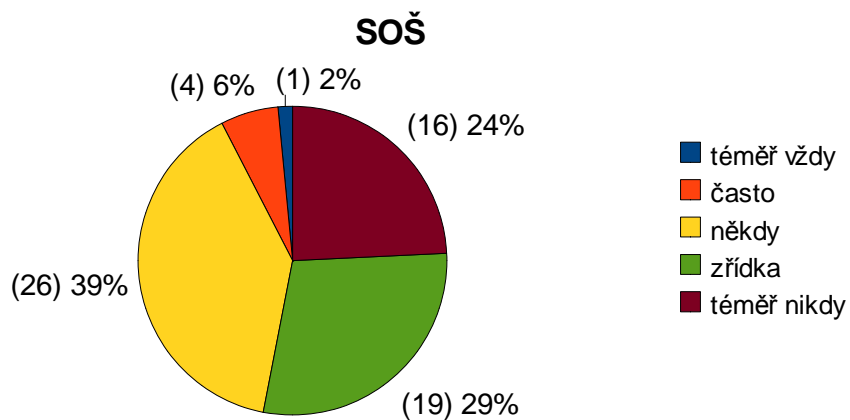
Z grafů č. 2 až 5 je zřejmý názor pedagogů na nekázeň dle typu škol. Lze z nich vypočítat rostoucí trend časté nekázně (téměř vždy + často) v pořadí, ve kterém jsou školy uvedeny (7%, 8%, 16%, 24%).

Naopak klesá procento pedagogů, kteří s nekázní mají problémy zřídka nebo téměř nikdy – až na poslední graf. Na SOU je rozložení odpovědí více rovnoměrné a podíl malé nekázně je významnější, stejně jako té časté.

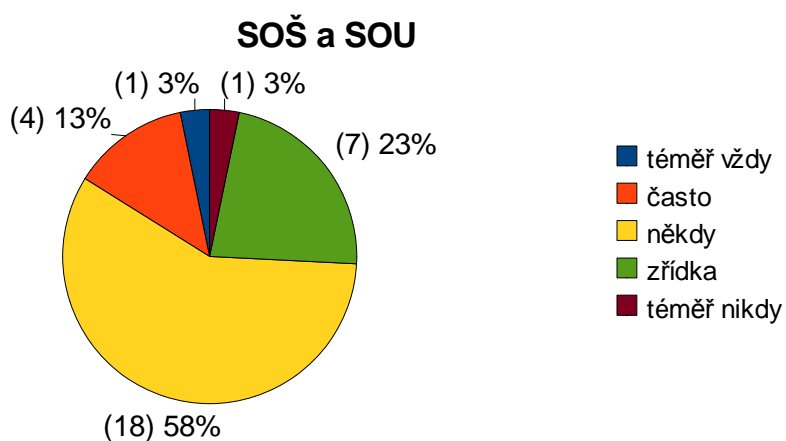
### Gymnázium



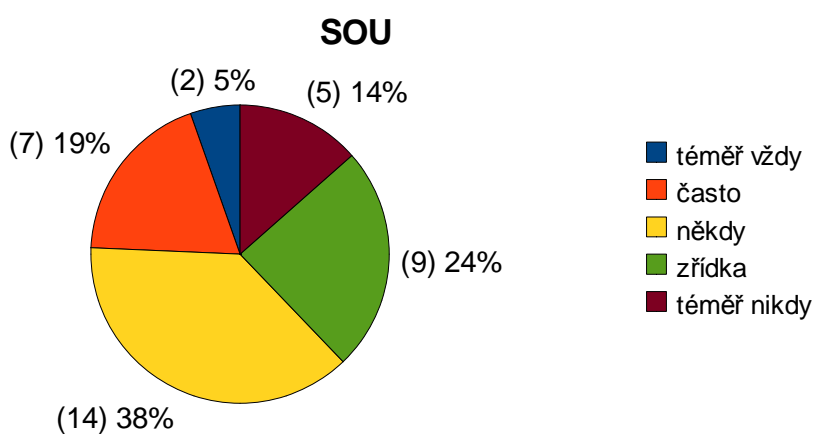
Graf č. 2: Vyhodnocení dle typu školy – gymnázium



Graf č. 3: Vyhodnocení dle typu školy - SOŠ



Graf č. 4: Vyhodnocení dle typu školy – SOŠ a SOU



Graf č. 5: Vyhodnocení dle typu školy - SOU

## Otázka č. 2:

### S jakými druhy nekázně během vyučování se nejčastěji setkáváte v průběhu své osobní pedagogické praxe?\*

Odpovědi respondentů ve smyslu četnosti nekázně jsou uvedeny v tabulce č. 9. Až 70% respondentů se nejčastěji setkává s nedovoleným mluvením při vyučování. S výrazným odstupem následuje fenomén moderní doby – používání mobilního telefonu. Četnost dalších odpovědí již není výrazně rozdílná. I přes nižší četnost stojí za povšimnutí kategorie poslech hudby (převážně mp3 přehrávače) a zneužití PC (využívání PC k činnostem nesouvisejícím s výukou, např. hraní on-line her). Jedná se o relativně nové oblasti. S ohledem na vývoj zábavní elektroniky lze do budoucna očekávat vzrůstající podíl jejího zásahu do řádného průběhu vyučování (mobilní video přehrávače, herní konzole apod.).

Výsledky se z velké části schodují se zjištěními, které uvádí Kyriacou (1996, s. 96) – viz kapitola 1.2 teoretické části.

Druh nekázně	Četnost odpovědí	Podíl v %	Kor. podíl v %
mluvení	137	66,8	69,6
mobilní telefon	49	23,9	27,6
nepozornost	41	20,0	20,3
vykřikování	36	17,6	20,3
drzost	25	12,2	15,2
neplnění úkolů	24	11,7	13,0
vulgarita	17	8,3	10,3
jezení	15	7,3	9,7
poslech hudby	14	6,8	8,9
zneužití PC	8	3,9	3,0
nesetkávám se	40	19,5	16,6

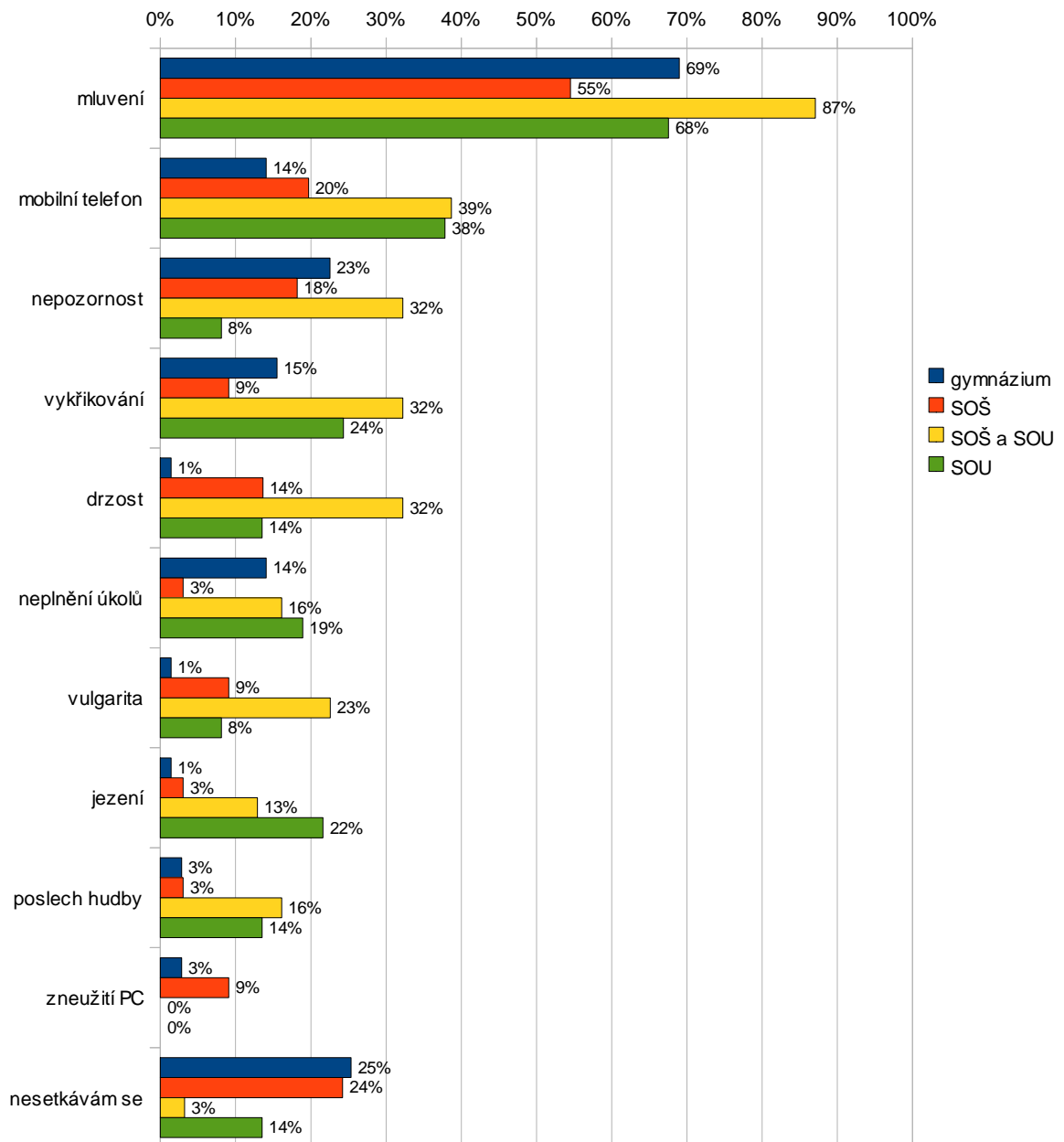
Tab. č. 9: Celkové vyhodnocení otázky č. 2

\*Podíl v % vyjadřuje, jaké procento respondentů se setkává s daným druhem nekázně. Ve sloupci korigovaný podíl v % je váhovým kritériem zohledněn různý počet respondentů na různých typech škol (přepočtení výsledků na případ se stejným počtem respondentů na všech typech škol).

Graf číslo 6 naznačuje trendy na jednotlivých typech škol. Např. na gymnáziu je prakticky ojedinělé hrubé chování typu vulgarita, drzost. Relativně čtenější jsou zde kategorie mluvení, nepozornost a vykřikování, které mohou souviset s potřebou některých žáků se zviditelnit, nebo naopak se věnovat z jejich pohledu důležitějším činnostem.

U SOŠ mírně vyčnívá z trendu drzost, u SOŠ a SOU zase vulgarita. Žáci SOU jsou dle respondentů relativně méně často „obecně“ nepozorní, na druhou stranu vyčnívají v jezení při vyučování.

U respondentů ze SOŠ a SOU i SOU jsou výsledky v kategorii „nesetkávám se“ v souladu s výsledky otázky č. 1, týkající se četnosti problému s kázní obecně.



Graf č. 6: Vyhodnocení dle typu školy

### Otázka č. 3:

**S jakými nejzávažnějšími typy nekázně během vyučování jste se osobně setkal/a v průběhu své pedagogické praxe?\***

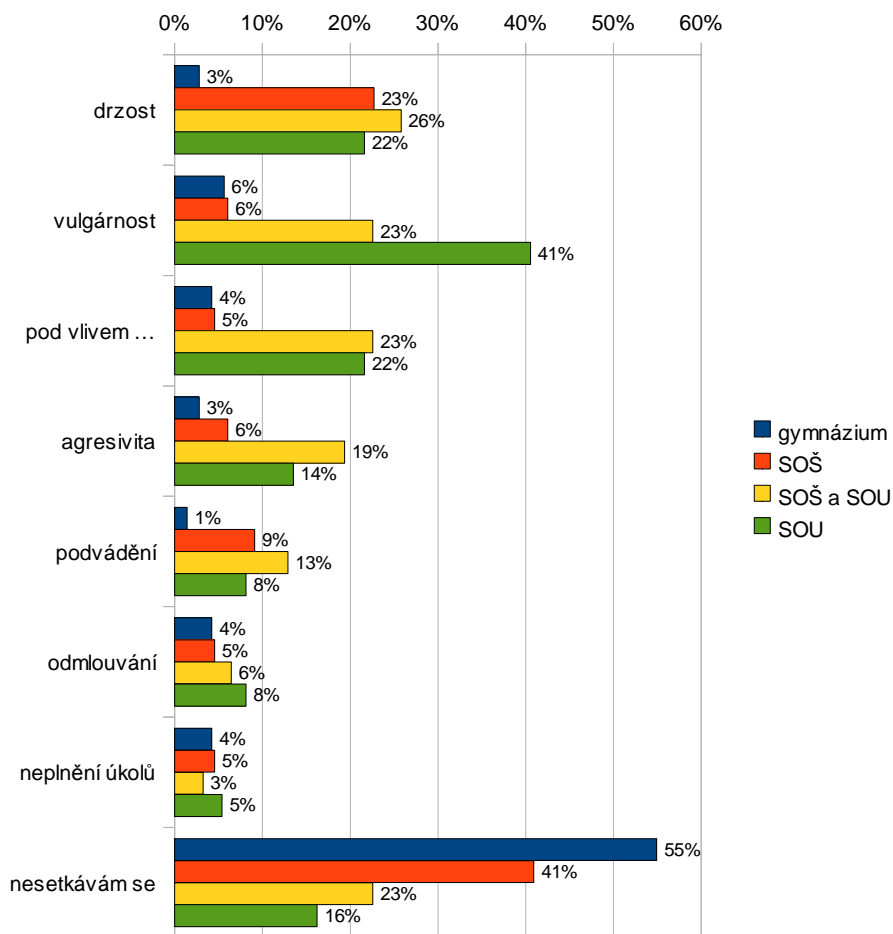
\*Podíl v % vyjadřuje, kolik respondentů se setkává s daným nejzávažnějším typem nekázně. Ve sloupci korigovaný podíl v % je váhovým kritériem zohledněn různý počet respondentů na různých typech škol (přepočítání výsledků na případ se stejným počtem respondentů na všech typech škol).

Dle výsledků v tabulce č. 10 je u respondentů považováno za nejzávažnější hrubé chování, konkrétně drzost a vulgárnost, s větším odstupem pak agresivita. Mezi přední příčky se dostává také chování pod vlivem omamných a návykových látek. To je mezi závažné typy nekázně zařazeno zřejmě nejen díky samotnému rušivému vlivu na vyučování, ale i díky závažným zdravotním a sociálním důsledkům takového chování.

<b>Typ nekázně</b>	<b>Četnost odpovědí</b>	<b>Podíl v %</b>	<b>Kor. podíl v %</b>
drzost	33	16,1	18,2
vulgárnost	30	14,6	18,7
pod vlivem ...	21	10,2	13,2
agresivita	17	8,3	10,4
podvádění	14	6,8	7,9
odmlouvání	11	5,4	5,8
neplnění úkolů	9	4,4	4,4
nesetkávám se	79	38,5	33,7

Tab. č. 10: Celkové vyhodnocení otázky č. 3

Na výsledcích dle typu škol v grafu č. 7 je zajímavé si povšimnout kategorie „vulgarita“ v porovnání s výsledky předchozí otázky. Zatímco je vulgarita respondenty SOŠ a SOU uváděna jako výrazně četnější v porovnání s respondenty SOU, na SOU je vnímána jako závažnější projev nekázně (opět v porovnání se SOŠ a SOU).



Graf č. 7: Vyhodnocení dle typu školy

#### Otázka č. 4:

##### **Jakým způsobem nejčastěji předcházíte nekázní během vyučování?\***

Respondenti se snaží předcházet nekázní nejčastěji nalezením zajímavých, netradičních aktivit, které vyučování oživí (toto lze hodnotit jako přístup kvalitativní). Téměř stejně často však respondenti k prevenci nekázně přistupují kvantitativně – co možná největším zaměstnáním žáků. Obě odpovědi (kategorie) se však samozřejmě

\*Podíl v % vyjadřuje, jaké procento respondentů předchází nekázní daným způsobem. Ve sloupci korigovaný podíl v % je váhovým kritériem zohledněn různý počet respondentů na různých typech škol (přepočet výsledku na případ se stejným počtem respondentů na všech typech škol).



nevylučují. S těmito odpověďmi se částečně prolínají i „různorodá činnost“ a „kvalitní příprava hodiny“.

<b>Způsob předcházení</b>	<b>Četnost odpovědí</b>	<b>Podíl v %</b>	<b>Kor. podíl v %</b>
zajímavé aktivity	44	21,5	22,5
plné zaměstnání	36	17,6	18,3
nevím	18	8,8	7,2
pokus - omyl	15	7,3	7,8
stanovení pravidel	14	6,8	7,9
různorodá činnost	10	4,9	6,1
kvalitní příprava hodiny	9	4,4	5,0
důslednost	9	4,4	6,0
nemám potřebu	35	17,1	15,0

Tab. č. 11: Celkové vyhodnocení otázky č. 4

#### **Otázka č. 5:**

**Jakým způsobem nejčastěji řešíte již vzniklé kázeňské problémy během vyučování?\***

Vzniklá nekázeň je dle výsledků v následující tabulce nejčastěji řešena prostým napomenutím. S výrazným odstupem následuje zadání práce navíc formou zvláštního domácího úkolu.

<b>Způsob řešení</b>	<b>Četnost odpovědí</b>	<b>Podíl v %</b>	<b>Kor. podíl v %</b>
napomínání	72	35,1	36,9
zvláštní domácí úkol	44	21,5	21,8
domluva	38	18,5	18,6
poznámka	22	10,7	12,7
rozhovor mezi čtyřma očima	15	7,3	8,2
zkoušení / test	14	6,8	7,9
rozhovor	12	5,9	6,1

\*Podíl v % vyjadřuje, jaké procento respondentů řeší nekázeň daným způsobem. Ve sloupci korigovaný podíl v % je váhovým kritériem zohledněn různý počet respondentů na různých typech škol (přepočtení výsledků na případ se stejným počtem respondentů na všech typech škol).

pokus - omyl	11	5,4	6,3
aktivizace rušícího žáka	9	4,4	5,1
změna metody práce	6	2,9	3,3
neverbální napomenutí	4	2,0	3,0
nevím	3	1,5	1,4
téměř nemusím řešit	44	21,5	18,8

Tab. č. 12: Celkové vyhodnocení otázky č. 5

### Otázka č. 6:

#### Jaké příčiny vzniku nekázně spatřujete ve Vašem vyučování?\*

Respondenti se v převážné většině domnívají, že příčinou nekázně jejich žáků je nezáměr o výuku (nedostatečná motivace žáků, nevhodná volba školy apod.). Druhou odpovědí v pořadí je špatná výchova, resp. negativní vliv rodiny. Poměrně velká část pak pozoruje zvýšenou nekázeň v odpoledních hodinách a přičítá to na vrub únavy žáků.

Příčiny nekázně	Četnost odpovědí	Podíl v %	Kor. podíl v %
nezáměr o výuku	58	28,3	34,8
špatná výchova	24	11,7	15,0
odpolední únava žáků	20	9,8	9,3
nevím	20	9,8	9,2
nudná výuka	15	7,3	7,3
neschopnost se soustředit	14	6,8	5,4
přeplněné třídy	13	6,3	7,5
nedůslednost učitele	5	2,4	3,4
nemám problémy s kázní	52	25,4	21,3

Tab. č. 13: Celkové vyhodnocení otázky č. 6

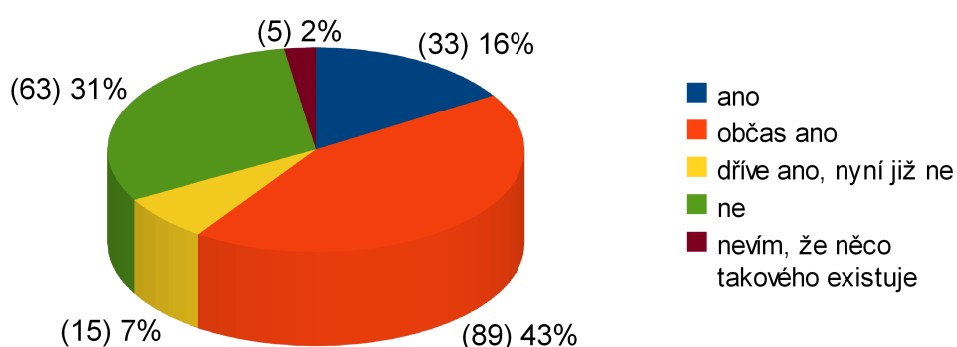
\*Podíl v % vyjadřuje, jaké procento respondentů spatřuje danou příčinu nekázně. Ve sloupci korigovaný podíl v % je váhovým kritériem zohledněn různý počet respondentů na různých typech škol (přepočet výsledků na případ se stejným počtem respondentů na všech typech škol).

### Otázka č. 7:

#### Čtete odbornou literaturu, odborné články nebo se účastníte seminářů týkající se problematiky nekázně ve škole?\*

Jak ukazuje graf č. 7, téměř 60% respondentů se vzdělává v oblasti školní nekázně a naopak více než 30% respondentů se v této oblasti nevzdělává vůbec.

#### Celkové vyhodnocení



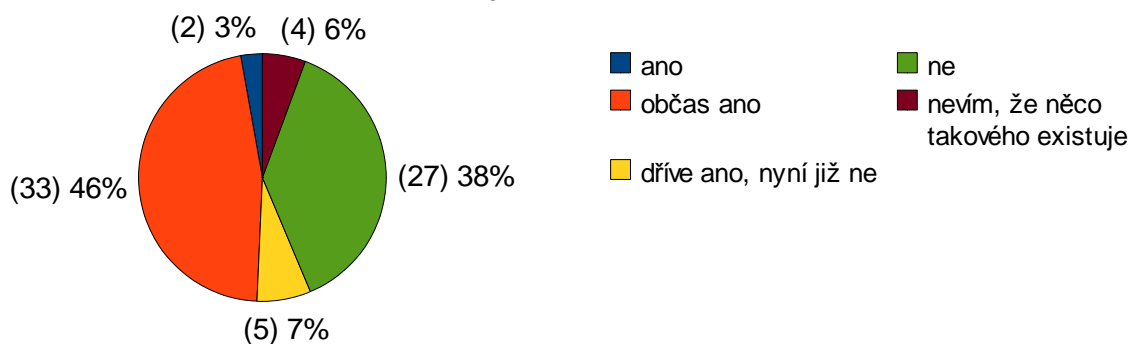
Graf č. 8: Celkové vyhodnocení otázky č. 7

Zajímavější však je rozložení výsledků dle typů škol. S ohledem na výsledky předchozích otázek lze vypožorovat přímou vazbu mezi četností nekázně a vzděláváním v této oblasti.

Na gymnáziu je nejnižší výskyt nekázně a současně se i nejméně respondentů gymnázií v této oblasti vzdělává (49%). Obecně tedy výsledky ukazují na skutečnost, že zvýšená nekázeň vyvolává zvýšenou potřebu vzdělávání v této oblasti.

\* V závorkách je uveden počet respondentů

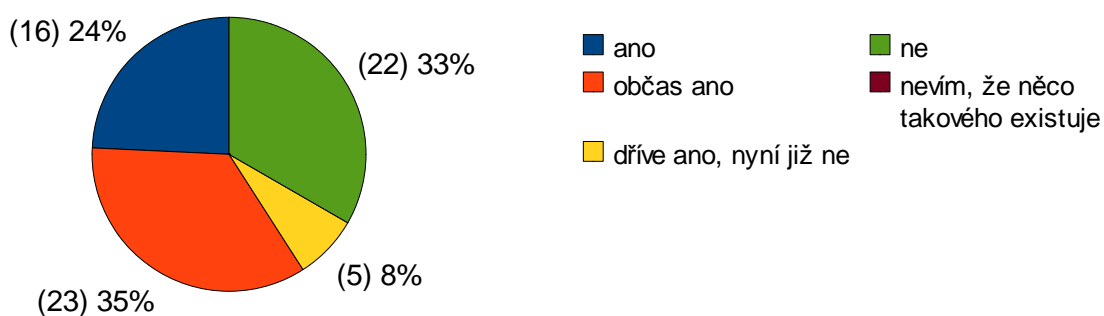
### Gymnázium



Graf č. 9: Vyhodnocení dle typu školy – gymnázium

Na SOŠ se v oblasti nekázně vzdělává 59% respondentů.

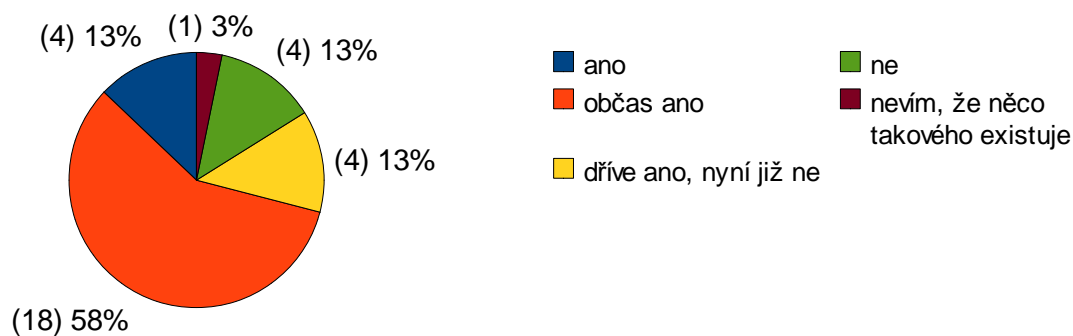
### SOŠ



Graf č. 10: Vyhodnocení dle typu školy – SOŠ

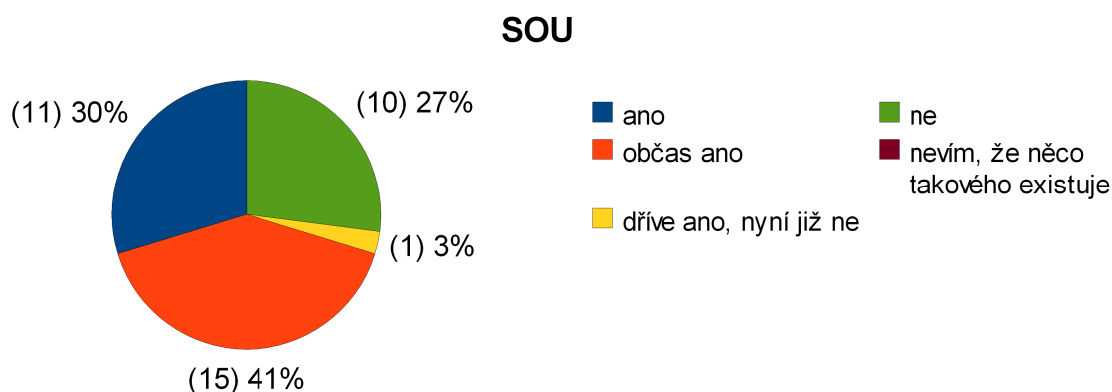
Na SOŠ a SOU se v oblasti nekázně vzdělává 71% respondentů.

### SOŠ a SOU



Graf č. 11: Vyhodnocení dle typu školy – SOŠ a SOU

Na SOU se v oblasti nekázně vzdělává 71% respondentů, stejně jako na SOŠ a SOU, nicméně na SOU se vzdělávají častěji.



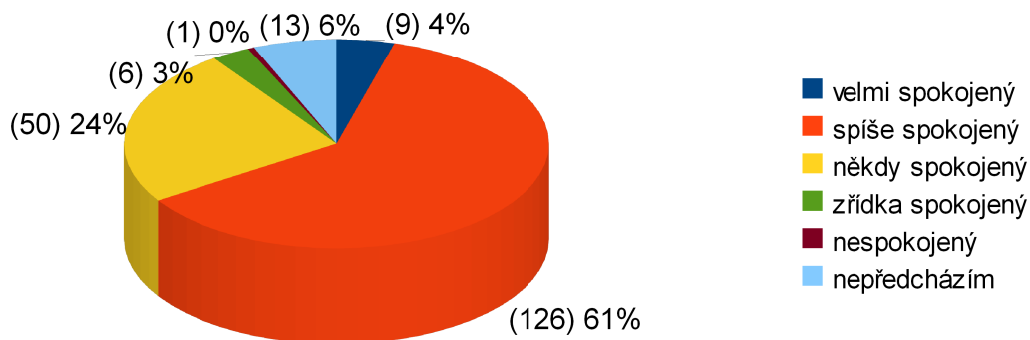
Graf č. 12: Vyhodnocení dle typu školy – SOU

### Otázka č. 8 :

**Jste spokojený/nespokojený sám se sebou v problematice předcházení nekázně během vyučování?\***

Následující graf ukazuje, že téměř dvě třetiny respondentů jsou převážně spokojeni, resp. téměř 9 z 10ti respondentů jsou do jisté míry spokojeni s předcházením nekázně.

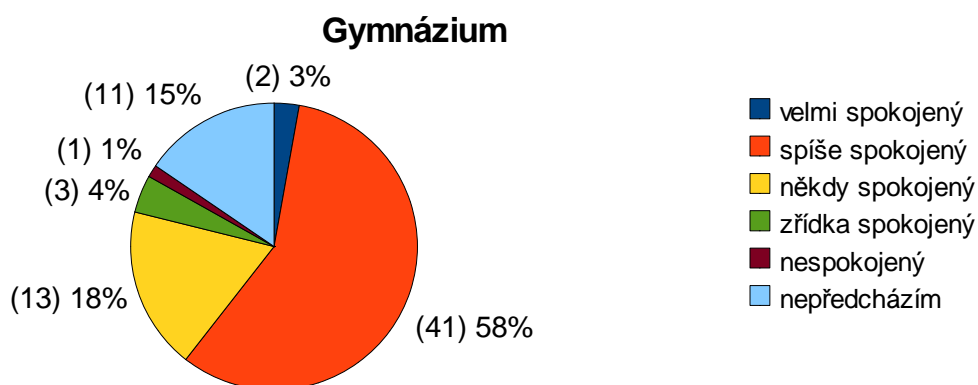
### Celkové vyhodnocení



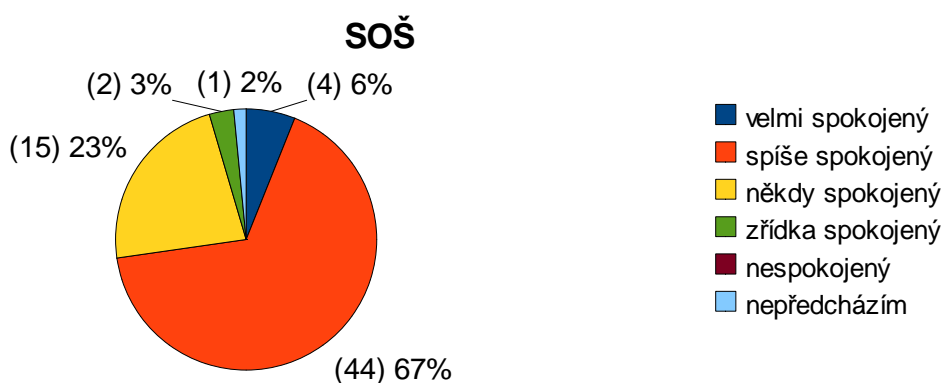
Graf č. 13: Celkové vyhodnocení otázky číslo 8

\* V závorkách je uveden počet respondentů.

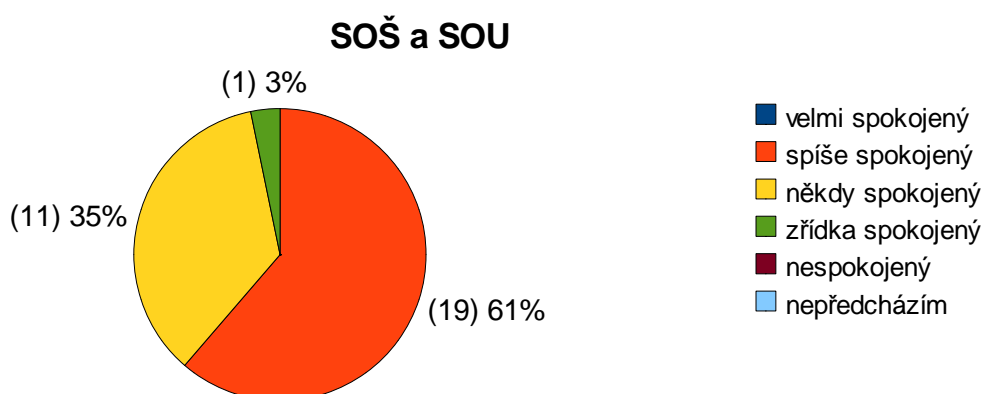
Dle výsledků jednotlivých typů škol lze říci, že rozdíly nejsou nijak významné a podíl spíše nespokojených respondentů je srovnatelný.



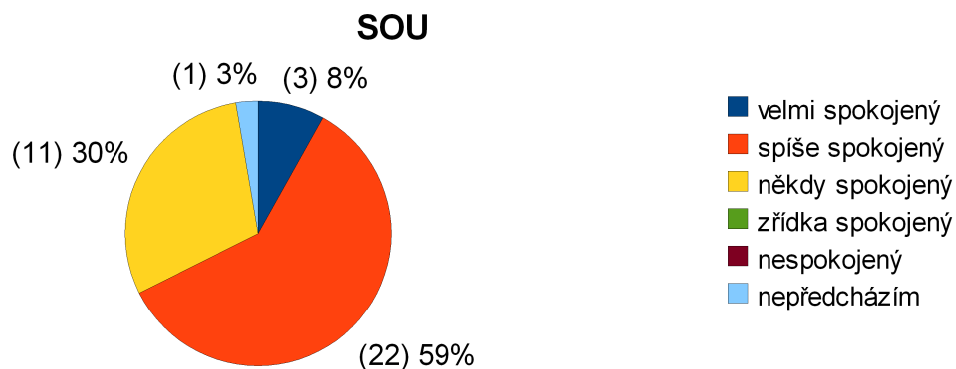
Graf č. 14: Vyhodnocení dle typu školy – gymnázium



Graf č. 15: Vyhodnocení dle typu školy – SOŠ



Graf č. 16: Vyhodnocení dle typu školy – SOŠ a SOU



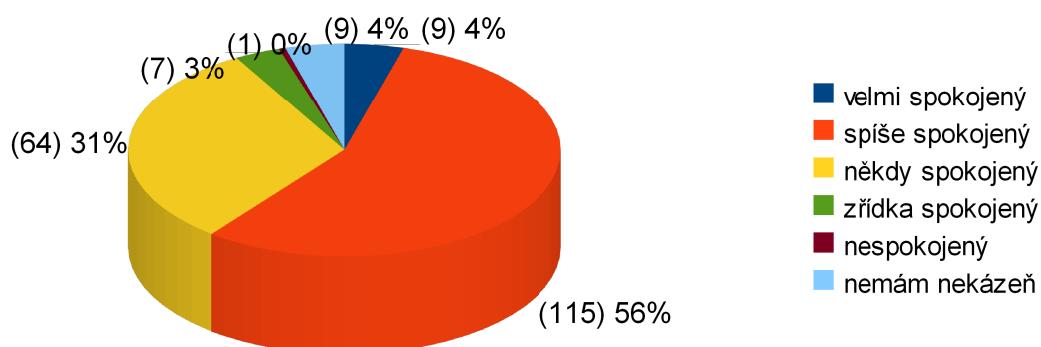
Graf č. 17: Vyhodnocení dle typu školy – SOU

**Otázka č. 9:**

**Jste spokojený/nespokojený sám se sebou v problematice zvládní  
již vzniklé nekázně během vyučování?\***

Jak je patrné z grafu č. 18, pouze 3% respondentů jsou spíše nespokojeni se zvládním již vzniklé nekázně během vyučování. To je výsledek velmi příznivý.

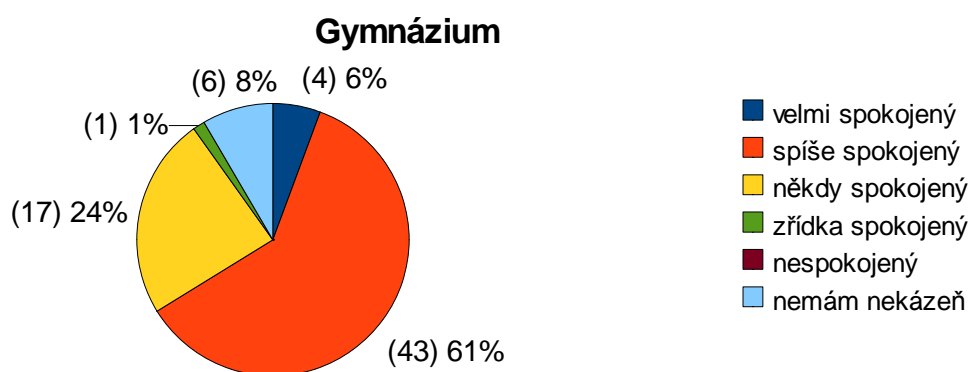
**Celkové vyhodnocení**



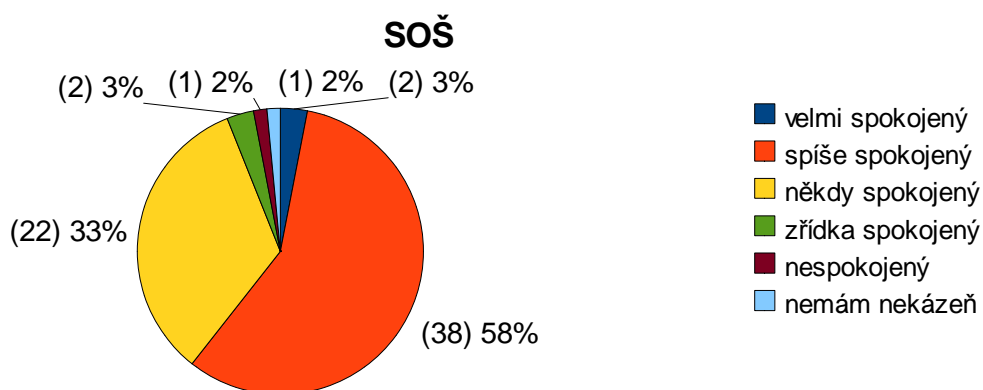
Graf č. 18: Celkové vyhodnocení otázky č. 9

\* V závorkách je uveden počet respondentů

Při hodnocení dle typu školy je zřejmé, že respondenti z gymnázií jsou v nejmenším procentu spíše nespokojeni (1%) a to přesto, že se nejméně často v oblasti nekázně vzdělávají. U ostatních typů škol je tento podíl 5 až 6 %.

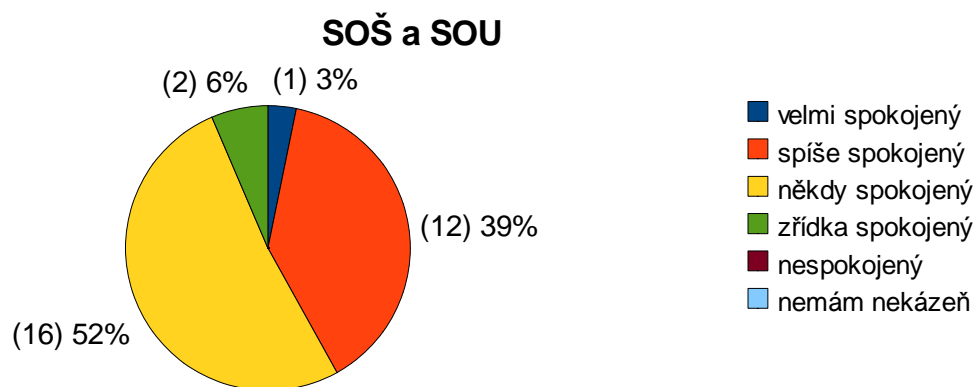


Graf č. 19: Vyhodnocení dle typu školy – gymnázium

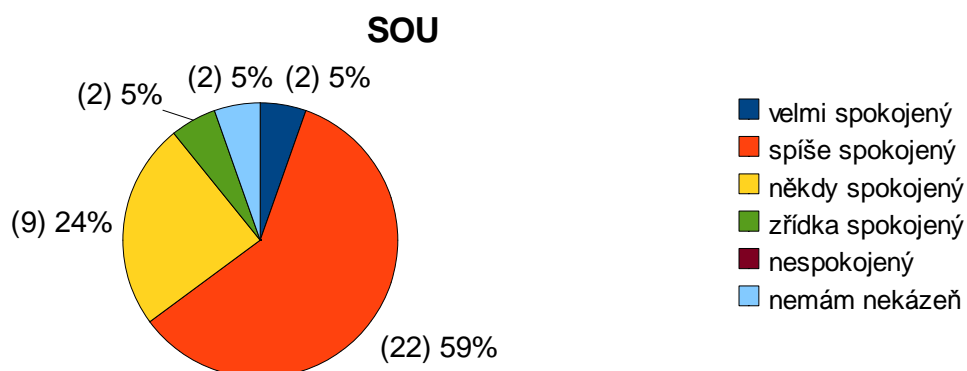


Graf č. 20: Vyhodnocení dle typu školy – SOŠ





Graf č. 21: Vyhodnocení dle typu školy – SOŠ a SOU



Graf č. 22: Vyhodnocení dle typu školy – SOU

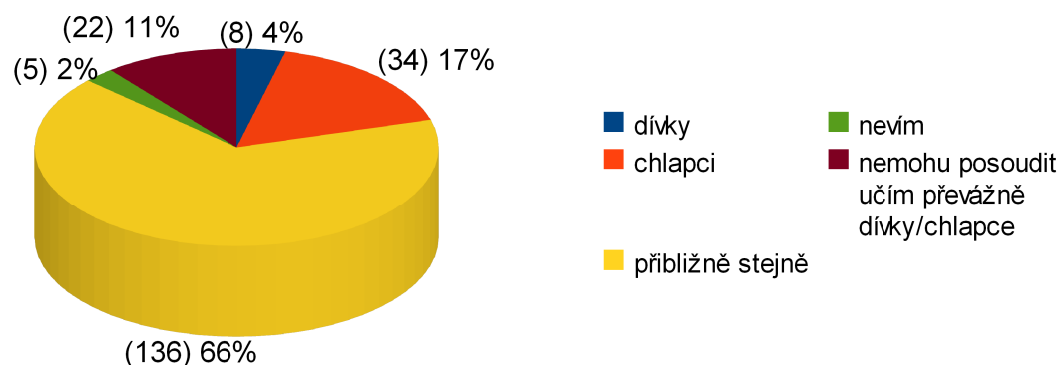
### Otázka č. 10:

#### U koho se podle Vás vyskytuje více neukázněné chování?\*

Z následujícího grafu je patrné, že dvě třetiny respondentů považují za stejně časté neukázněné chování dívek i chlapců. Z jednostranných odpovědí však v poměru cca 4:1 převažují jako více neukáznění chlapci.

\* V závorkách je uveden počet respondentů

## Celkové vyhodnocení



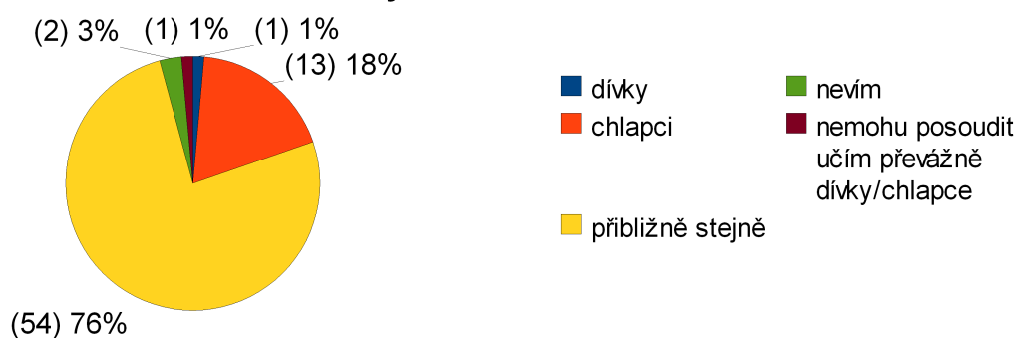
Graf č. 23: Celkové vyhodnocení otázky č. 10

Na gymnáziích dokonce 76% respondentů nespatřuje rozdíly v nekázni dívek a chlapců. Poměr neukázněných chlapců vůči dívkám je však vysoce nadprůměrný.

Na SOŠ toto respondenti často nemohou posoudit, jelikož učí žáky pouze jednoho pohlaví.

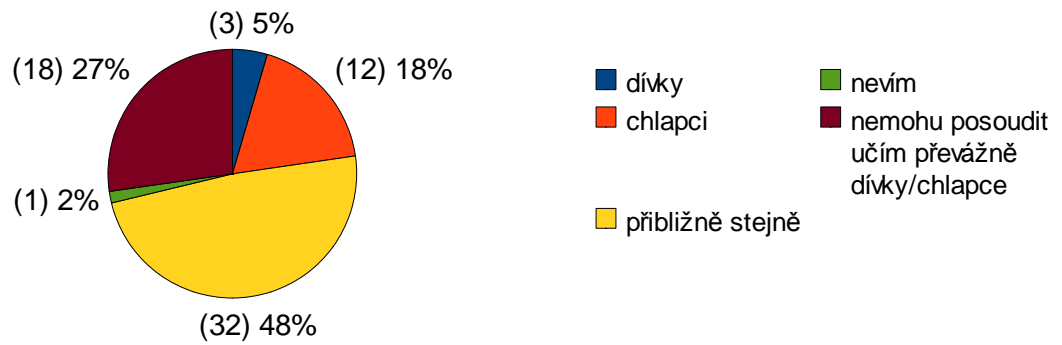
Na SOŠ a SOU i SOU je výsledek obdobný.

### Gymnázium



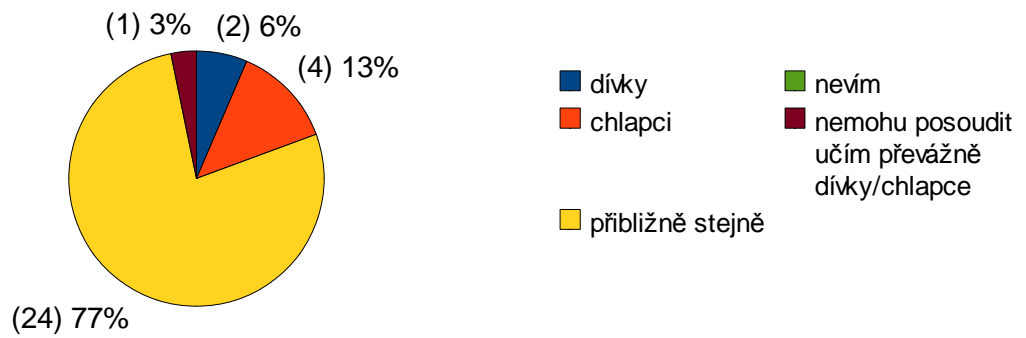
Graf č. 24: Vyhodnocení dle typu školy – gymnázium

### SOŠ



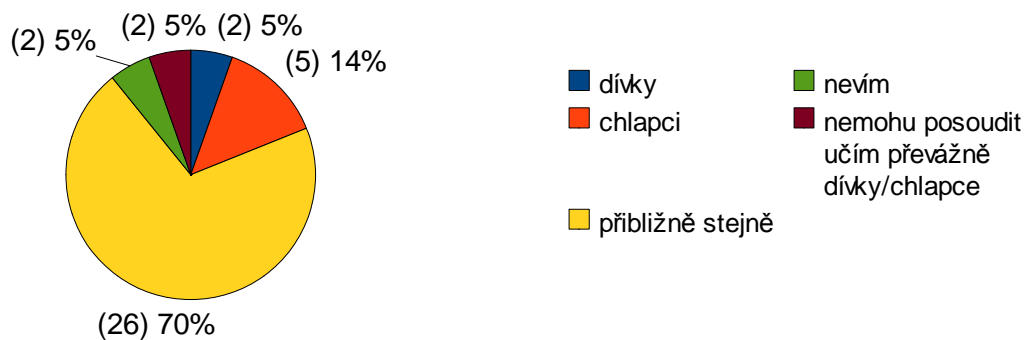
Graf č. 25: Vyhodnocení dle typu školy – SOŠ

### SOŠ a SOU



Graf č. 26: Vyhodnocení dle typu školy – SOŠ a SOU

### SOU



Graf č. 27: Vyhodnocení dle typu školy – SOU

### **Otázka č. 11:**

#### **Seřad'te typy škol podle četnosti výskytu nekázně během vyučování (od nejvíce výskytu)**

S více typy škol má zkušenost menšina dotázaných. Na otázku odpovídalo pouze 45 respondentů z celkových 205ti, tj. cca 22%. Ze 45ti respondentů, kteří mají zkušenost s více typy škol, učilo někdy na gymnáziu pouze 5 (tj. cca 11%).

#### **A) Porovnání gymnázií, SOŠ a učilišť:**

Celých 100% respondentů ze 35ti uvedlo častější výskyt nekázně na učilišti, než na SOU. Celých 100% respondentů z 5ti, kteří mají zkušenosti se všemi třemi typy škol, uvedlo nejméně častý výskyt nekázně na gymnáziu.

#### **B) Porovnání jednotlivých typů učilišť:**

Cca 91% z 22 respondentů uvedlo častější výskyt nekázně na tříletých odborných učilištích v porovnání se čtyřletými.

Celých 100% respondentů z 8mi uvedlo častější výskyt nekázně na dvouletých učilištích v porovnání s víceletými odbornými učilišti.

Pokud přijmeme určitá zjednodušení, je z výše uvedeného možno sestavit následující pořadí četnosti výskytu nekázně (od nejčastějšího):

- 1.U dvouleté
- 2.SOU tříleté
- 3.SOU čtyřleté
- 4.SOŠ
- 5.gymnázium

## Otázka č. 12:

**Seřad'te typy škol podle závažnosti výskytu nekázně během vyučování (od nejproblémovějších)**

Odpovědi respondentů jsou totožné jako u otázky č. 11. Vyhodnocení je tedy pro obě otázky společné.

### 5.2 Výsledky pozorování

#### 5.2.1 Vyhodnocení identifikačních údajů

Pozorování bylo provedeno na třech středních školách - po jednom zástupci ze skupiny gymnázií, SOŠ, a SOU. Jednalo se vždy o veřejné školy. Na každé škole byli pozorováni dva učitelé po dobu 3 vyučovacích hodin. Podrobné informace o identifikačních údajích poskytuje tabulka č. 14.

Typ školy	gymnázium		SOŠ		SOU	
Zřízení školy	veřejná		veřejná		veřejná	
Umístění školy	město		hl. město		hl. město	
Počet pozorovaných pedagogů	2		2		2	
Pohlaví	žena	muž	žena	muž	žena	muž
Počet pozorovaných hodin	3	3	3	3	3	3
Věk pedagoga	40	61	39	53	51	42
Vzdělání	VŠ	VŠ	VŠ	VŠ	VŠ	VŠ
Pedagogické vzdělání	VŠ	VŠ	VŠ	DPS	VŠ	DPS
Pedagogická praxe	14	40	15	6	25	10

Tab. č. 14: Pozorování – identifikační údaje

### 5.2.2 Vyhodnocení pozorování

V následující tabulce jsou uvedeny celkové výsledky pozorování nekázně při vyučování. V prvním sloupci je nejprve uvedeno deset druhů nekázně, vyhodnocených jako nejčtenější z dotazníkového průzkumu (viz vyhodnocení otázky č. 2). Pod čarou jsou pak uvedeny další tři dle pozorování početné kategorie, které se však v rámci dotazníkového průzkumu neumístily mezi deset nejčtenějších. Procentuální podíl je v tomto případě vztažen na celkovou četnost nekázně. Poslední sloupec vyjadřuje pořadí z pohledu četnosti nekázně (na základě pozorování). Do pořadí jsou tedy zahrnuty i druhy nekázně pod čarou.

Z výsledků je zřejmá převažující shoda s dotazníkovou částí na předních příčkách. Do kategorie „nepozornost“ jsou zahrnuty aktivity nesouvisející s výukou, které však nejsou přímo rušivé (čtení si, příprava na jiný předmět, atd.). Nejčastěji pozorovanou aktivitou tohoto druhu bylo líčení se, úprava nehtů a obdobné kosmetické úkony.

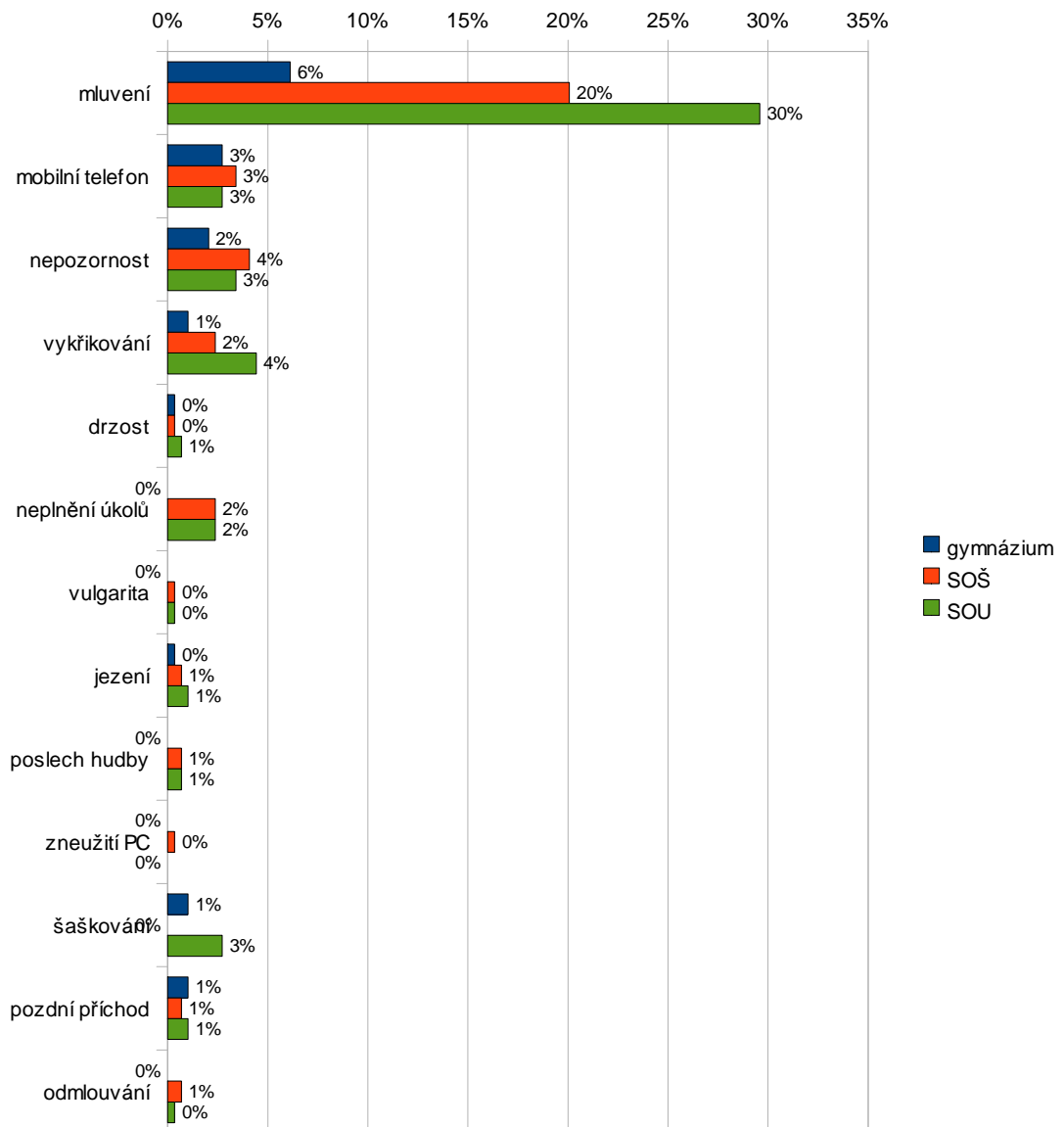
Mluvení, a to převážně nesouvisející s výukou, je jednoznačně nejčastějším projevem nekázně. Přitom s pedagogy bylo ve sporných případech konzultováno, zda hlasitý projev žáka vnímali jako nekázeň, nebo jako „konstruktivní“ projev, související s výukou.

<b>Druh nekázně</b>	<b>Četnost</b>	<b>Podíl v %</b>	<b>Pořadí četnosti</b>
mluvení	164	55,8	1.
mobilní telefon	26	8,8	3.
nepozornost	28	9,5	2.
vykřikování	23	7,8	4.
drzost	4	1,4	9.-10.
neplnění úkolů	14	4,8	5.
vulgarita	2	0,7	12.

jezení	6	2,0	8.
poslech hudby	4	1,4	9.-10.
zneužití PC	1	0,3	13.
šaškování	11	3,7	6.
pozdní příchod	8	2,7	7.
odmlouvání	3	1,0	11.

Tab. č. 15: Celkové vyhodnocení pozorování nekázně

Z grafu č. 28 je zřejmé rozložení výsledků dle typu škol. Výsledky se opět z velké části shodují s dotazníkovým průzkumem. Za povšimnutí stojí snad relativně malé procento žáků gymnázií, které se projevují rušivou mluvou při vyučování. To je zřejmě způsobeno částečně chybou s ohledem na velikost zkoumaného vzorku a částečně může být rozdíl v přístupu pedagogů k „mluvení“. Lze se např. domnívat, že přístup pedagogů na gymnáziích je spíše konstruktivní a častěji nepovažují mluvení za projev nekázně.



Graf č. 28: Vyhodnocení pozorování nekázně dle typu škol



## 6 Závěr šetření

Výše popsaný výzkumný problém si kladl za cíl zmapovat a porovnat úroveň nekázně na různých typech středních škol z pohledu pedagogů.

### 6.1 Vyhodnocení stanovených cílů

#### Nejčastější a nejzávažnější druhy nekázně:

Je nutné se zaměřit zejména na vyhodnocení úvodních meritorních otázek dotazníku. Z grafu č. 1 je zřejmý podíl pedagogů, kteří nekázeň pociťují jako problém. Přibližně každý desátý pedagog se vyslovuje pro častý problém s nekázní a patří tedy do skupiny, u které má zřejmě nekázeň významný vliv na kvalitu pedagogického výkonu.

Pokud budeme sledovat tuto skupinu napříč jednotlivými typy škol, dojdeme k následujícímu porovnání: gymnázium 7%, SOŠ 8%, SOŠ a SOU 16%, SOU 24%.

Z tabulky č. 9 je zřejmá četnost jednotlivých druhů nekázně z pohledu pedagogů. Pro vyhodnocení bylo samozřejmě nutné uvedené odpovědi vymeziť do rozumného počtu druhů. Jednotlivé druhy se v některých případech částečně překrývají. I přes tímto způsobená zjednodušení se výsledky velmi podobají výsledkům publikovaným – např. Kyriacou (1996, s. 96).

Závažnosti projevů nekázně se týká otázka č. 3 dotazníku. Obecně převažuje hrubost, konkrétně drzost, vulgárnost a agresivita, doplněná jednáním pod vlivem omamných látek (kde samozřejmě hrají roli čistě zdravotní rizika). Názor na závažnost nekázně je přitom obdobný na všech typech škol.

### **Metody a postupy pro předcházení nekázně:**

Z tabulky č. 11 je zřejmé, že respondenti předchází nekázni nejčastěji nalezením zajímavých aktivit pro zpestření výuky, ale i snahou o plné vytížení žáků. Přibližně 15% respondentů pak nepoužívá cíleně konkrétní metody, ale postupuje intuitivně, resp. metodou pokus omyl.

Případný navazující výzkum by se mohl zaměřit na to, do jaké míry přistupují pedagogové k prevenci nekázně komplexně, využívají předávání si zkušeností navzájem a dlouhodobě spoluvytvářejí pozitivní sociální klima školy.

### **Příčiny nekázně:**

Jednoznačně nejčastější příčinou nekázně je z pohledu respondentů nezájem o výuku. Bylo by zajímavé se na tuto problematiku dále zaměřit a vyhodnotit motivaci žáků ke studiu, zohlednit aspekty jako prestiž školy, pomoc žákům s výběrem školy, placení školného apod. Takový výzkum by měl za cíl objektivně posoudit zájem žáků o studium s vazbou na případný negativní vliv pedagogů. Není totiž na první pohled zřejmé, v čem spočívá příčina (domnělého) nezájmu.

### **Spokojenost pedagogů s prevencí a řešením nekázně:**

Jak plyne z vyhodnocení otázek č. 8 a 9, výsledky v oblasti prevence i řešení nekázně jsou obdobné. Přibližně dvě třetiny pedagogů jsou v obou oblastech převážně spokojeni, což je výsledek poměrně uspokojivý. Na druhou stranu je zde stále prostor pro zkvalitnění vzdělávání pedagogů v oblasti prevence a řešení nekázně. Je nutné se více zabývat kvalitou školních programů, zaměřených na nekázeň a dodržovat komplexní přístup, jak bylo zmíněno výše.

## **6.2 Vyhodnocení hypotéz**

**Komentář k hypotéze H1: Učitelé na gymnáziích mají méně problémů se školní kázní během vyučování, než učitelé na SOŠ a SOU.**

Jak je výše uvedeno, na gymnáziích je menší procento pedagogů, pociťujících časté problémy s kázní v porovnání se SOŠ, i když rozdíl je velmi malý. Dle grafu č. 6 se většina druhů nekázně častěji vyskytuje na SOŠ. U gymnázií jsou sice některé druhy nekázně častější, nicméně tento graf nehodnotí náhled na nekázeň z hlediska její závažnosti. Lze se např. domnívat, že časté mluvení a vykřikování souvisí s obvykle vyšší aktivitou žáků na gymnáziích a nepozornost s obvykle vyššími nároky, kladenými na žáky.

Výsledky pozorování se s výsledky dotazníkového průzkumu shodují, jak je patrné z grafu č. 28. Nekázeň byla pozorována častěji u žáků SOŠ.

Hypotézu H1 lze tedy považovat za potvrzenou.

**Komentář k hypotéze H2: Učitelé na SOŠ mají méně problémů se školní kázní během vyučování, než učitelé na SOU.**

Výrazně méně pedagogů, působících na SOŠ, má časté problémy s nekázní v porovnání se SOU. Dle výše uvedených hodnot je rozdíl dvou až tří násobný. Z grafu č. 6 je zřejmá vyšší četnost nekázně na SOU, a to téměř u všech druhů.

Pozorování výsledků opět potvrzuje. Projevy nekázně byly až na drobné výjimky častěji pozorovány u SOU v porovnání se SOŠ (viz graf č. 28).

Hypotézu H2 lze tedy považovat za potvrzenou.

**Komentář k hypotéze H3: Učitelé na SOU se častěji setkávají s vážnějšími kázeňskými problémy během vyučování, než na jiných školách.**

Tuto hypotézu je obtížnější hodnotit, jelikož se dle respondentů oblasti časté a závažné nekázně překrývají jen částečně. Přesto lze dle respondentů pozorovat výše popsané nejzávažnější projevy nekázně častěji na SOU v porovnání s ostatními typy škol (viz graf č. 6). Velmi výrazná je kategorie SOŠ a SOU, u které bude ovšem záviset na skutečnosti, která strukturální část je pro provoz školy dominantní.

S ohledem na nízkou četnost závažné nekázně a omezenou možnost pozorování byl zjištěný výskyt minimální. Na základě výsledku pozorování nelze pro tuto hypotézu utvořit závěr.

Hypotézu H3 lze tedy považovat za částečně potvrzenou. S ohledem na nižší výskyt závažné nekázně by však bylo nutné směřovat na tuto oblast přímo zaměřený výzkum.

**Komentář k hypotéze H4: Poznámky hrají ve způsobech řešení nekázně stále významnou roli.**

Jak plyne z vyhodnocení otázky číslo 5, více než jeden z deseti pedagogů řeší obvykle nekázeň žáků při vyučování poznámkou. Tato odpověď se umístila jako čtvrtá v pořadí.

Hypotézu H4 lze tedy považovat za potvrzenou.

**Komentář k hypotéze H5: Hlavní příčinou nekázně z pohledu pedagogů je negativní vliv rodiny.**

Odpovědi na otázku č. 6 jsou vyhodnoceny v tabulce č. 13. Názor pedagogů na hlavní příčinu nekázně je jednoznačný: Nezájem o studium.

Negativní vliv rodiny (konkrétně špatná výchova) se sice umístil jako druhý v pořadí, avšak s výrazným odstupem.

Hypotéza H5 tedy **nebyla** potvrzena.

### **Komentář k hypotéze H6: Učitelé na gymnáziích jsou častěji spokojeni sami se sebou při řešení nekázně.**

Z grafů č. 19 až 22 lze vyvodit jistou minimální převahu spokojenosti s řešením nekázně u pedagogů na gymnáziu, nicméně je obtížné na základě tohoto výsledku hypotézu vyhodnotit. Výsledek by musel být ověřen větším reprezentativním vzorkem.

Hypotézu H6 lze tedy považovat za spíše potvrzenou.

### **6.3 Diskuse k šetření a zamyšlení nad příčinami častějšího výskytu nekázně na učilištích**

Dotazníkové šetření bylo limitováno ochotou jednotlivých škol se průzkumu zúčastnit, i přes jeho anonymitu. Jistou neochotu bych očekávala spíše u škol, kde řeší závažnější kázeňské problémy. V rámci tohoto šetření se však potvrdilo, jak důležité je precizně formulovat některé otázky, aby nebyly zavádějící, tendenční a příliš abstraktní. Pro rozsáhlejší oficiální studie je samozřejmě vhodné, aby se formulaci dotazníku věnoval celý tým odborníků, aby se zkreslení výsledků minimalizovalo, případně aby byl použit pilotní výzkum. Vždy se dá nalézt nějaký prostor ke zkvalitnění.

Pozorování je samozřejmě limitováno zejména jeho časovou náročností a z toho plynoucím omezeným rozsahem. Může také dojít ke zkreslení v důsledku změny chování pedagoga, případně celé skupiny školní třídy. Zde by stálo za úvahu použití pozorování bez vědomí třídy i pedagoga, samozřejmě způsobem, který je v souladu s platnou

legislativou.

Jak bylo naznačeno výše, zajímavým tématem pro další šetření by bylo bližší vyhodnocení nejzávažnějších případů nekázně, v kontextu se sociálním prostředím jednotlivých žáků.

Výše popsané šetření potvrdilo obecná tvrzení i stanovené hypotézy, že se na učilištích vyskytuje nekázeň častěji než na jiných školách. Proto bych se v této části práce ráda zamyslela a na základě osobních zkušeností z mé pedagogické praxe na SOU formulovala vlastní názory, proč tomu tak je, respektive může být.

Příčiny vzniku nekázně na učilištích mají stejné aspekty jako na jiných školách. Spatřuji zde však určitá specifika pro učiliště typická nebo se zde vyskytující ve větší míře v porovnání s jinými typy škol a mají rozhodující vliv na kázeň ve školní třídě. Z mého pohledu se zejména jedná o příčiny:

- **Akceptace špatných výsledků žákem.** Mnoho žáků z učilišť je navyklých již ze základní školy dostávat špatné známky, protože skutečně měli problémy s učením. Přijali o sobě mínění, že jim učení nejde a zvykli si na něj. Žák na učilišti je tedy často zvyklý dostávat špatné známky a nevádí mu to. Krom toho ztratil zájem o činnost ve výuce, protože mu nikdy nešla a raději se zabývá něčím jiným, nespolupracuje, často vyrušuje.
- **Výchozí sociální prostředí žáka.** Podle mého názoru na učilištích, více než na jiných školách, najdeme žáky z problémových rodin. Jinými slovy rodin, kde je větší pravděpodobnost zanedbávání výchovy dítěte a kde dítě nemělo možnost si plně osvojit určité sociální normy.

Důvodů většího výskytu takovýchto žáků na učilišti může být

více. Podle mého názoru mezi ně patří zejména tyto dva: 1) Děti z takovýchto rodin často nejsou motivovány se učit a získat vyšší vzdělání, přestože by na něj potenciálně v některých případech i mohli mít. 2) Na učiliště se dostávají poměrně často žáci, kteří by zvládli střední odbornou školu, ale díky jejich problémovému chování z ní byli vyloučeni. Žák nebo jeho rodiče pak přijmou jakoukoli jinou možnost získání alespoň učňovského vzdělání.

Důležité je si uvědomit, že s těmito dvěma body souvisí další příčina, podněcující projevení problémového chování. Nastává totiž situace, kdy se v jedné třídě sejdou žáci, kteří mají potenciálně na maturitní vzdělání a žáci, kterým učení nejde. Učitel má pak problém při výběru úrovně obtížnosti vykládané látky. V případě méně složitějšího pojetí se budou nudit schopnější žáci. V případě náročnějšího výkladu bude situace opačná. Každopádně se v obou situacích vytváří atmosféra, kdy nudící se žáci mohou začít vyrušovat a nespolupracovat.

- **Úroveň pedagogického působení.** Na učilištích se častěji vyskytují (jak i šetření v rámci této práce potvrdilo) učitelé bez pedagogického vzdělání nebo s pedagogickým vzděláním získaným v rámci doplňkového pedagogického studia či pedagogického minima. Někteří z nich dokáží žáky motivovat ke spolupráci a zaujmout. Někteří z nich i dokáží lépe pedagogicky působit než vysokoškolsky pedagogicky vzdělaní učitelé, kterým jejich vzdělání ne vždy zaručuje pedagogickou profesionalitu v praxi. Často však vedení hodin směřuje k diktování poznámek, řešení problémového chování zkoušením, obvykle se špatnou výslednou známkou apod. Je samozřejmé, že takto vedené hodiny většinu žáků nebaví a ti mají tendence si vyučovací hodiny oživit vlastním

způsobem. Jejich chování je pak učitelem považováno za rušivé a nespolupracující.

Tento problém mohou mít samozřejmě i střední odborné školy - problematika nedostatku „dobrých“ učitelů je stále aktuální. Učiliště jsou na tom však mnohem hůře. Příčinu spatřuji v tom, že žáci učilišť mají jak již bylo výše popsáno menší motivaci k výuce a mají více problémové chování než žáci středních odborných škol a málo kdo zde chce vyučovat. To způsobuje stav, kdy občas vyučují jak předměty odborné, tak i všeobecné lidé bez potřebného odborného či aprobovaného vzdělání, nemluvě o vzdělání pedagogickém. Navíc pokud učitel neovládá sám probíraný předmět, či si v něm není jistý, žáci na to pravděpodobně přijdou. Učitel pak pro žáky ztrácí význam, nemá jim co dát a tudíž mu nebudou naslouchat a spolupracovat s ním.

Dalším jevem, který z výše popsanou skutečností souvisí je fakt, že někteří učitelé, nezvládající kázeň ve třídě, dlouho na škole působit nedokáží a odcházejí. Škola samozřejmě ihned nedisponuje vhodnou náhradou. Tudíž onen předmět vyučují kolegové, opět často bez aprobace v daném předmětu. Pokud tato situace trvá dlouho, může vést ke ztrátě motivace žáků k učení a u pedagogů k větší zátěži, což se samozřejmě může projevit i v kázni žáků a její zvládnutí pedagogem.

Nejistota pedagogů v tom, jak mají správně působit, aby si zajistili kázeň vede u mnoha učitelů na učilišti k dalšímu omylu. Jejich prostředkem zajištění kázně se totiž stává dominantní a autokratické působení. A pokud je toto chování trvalé a bez ohledu na konkrétní situaci, vyvolá u žáků zvýšenou tendenci k negativnímu chování, nebo dokonce k ignorování pedagoga.



## Závěr

Není snad učitel, který by se během své pedagogické činnosti nesetkal s nekázní. Problematika nekázně patří k velmi častým tématům v pedagogické oblasti, pokud mluvíme o školních problémech.

V mé práci jsem se zaměřila na kázeňské problémy během vyučování. Prevence a řešení nekázně během vyučování je náročnou činností vzhledem k velkému množství příčin a jejich kombinací. Stejně tak není vhodné a efektivní předcházení a řešení nekázně záležitostí jednoho opatření, ale vyžaduje komplexní přístup s ohledem na situaci a individualitu neukázněného jedince, skupiny či třídy. Přístup nespočívá pouze v používání kázeňských strategií, metod a prostředků, ale předpokládá správnou diagnostiku nekázně a povědomost o již výše zmiňovaných příčinách kázeňských problémů.

Na druhou stranu, navzdory všem pedagogickým snahám předejít nekázni během vyučování vytvořením pravidel chování ve třídě, rutinních postupů i přípravou promyšlených hodin, osvojených technik a strategií proti nekázni apod. je dobré si uvědomit, že žáci vyrušovat nebo nespolupracovat občas budou. Důležité proto z pohledu pedagoga je především umět pracovat se žáky, kteří zlobí opakovaně a často nebo závažně a mohou tím tak narušit jak výchovnou, tak vzdělávací funkci školy, nebo ohrozit buďto jen pocit, čí přímo samotné bezpečí žáků a učitelů.

Pedagog by si měl rovněž uvědomit, že ve škole není důležité pouze předcházet nekázni, či ji řešit, ale také vychovávat ke kázni. Kázeň by měla být rovněž cílem výchovy ve škole, a to nejen kvůli škole samotné, ale i proto, že patří mezi předpoklady úspěšného včlenění do společnosti a uvědomění si odpovědnosti za své činy.

S ohledem na mou předchozí čtyřletou pedagogickou praxi na středním odborném učilišti a také vzhledem k mému zájmu o problematiku mohu konstatovat, že problematika nekázně žáků během vyučování na středních školách je relativně málo zmapována. Proto věřím, že tato práce přispěje k rozšíření stavu poznání problematiky pro odbornou veřejnost, konkrétně v oblasti příčin nekázně, jejího předcházení a řešení.

Práce potvrdila některé obecně očekávané výsledky, jako např. častější problémy s nekázní na učilišti v porovnání s gymnázií a středními školami a zmapovala její typy. Současně ale vyvrátila předpoklad mnohých, že nejčastějším důvodem nekázně je negativní vliv rodiny, i když ne jednoznačně. Poukazuje na nejčastější příčinu nekázně z pohledu pedagogů – nezájem o studium. Zde je nutno připomenout, že na motivaci ke studiu se rodina velkou měrou podílí. Práce s motivací žáků a zvyšování jejich zájmu o studium by tedy mělo být hlavním tématem k zamyšlení v metodice řešení nekázně žáků středních škol.

# Seznam použité literatury

- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim : MACH, 1991.
- BENDL, S. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha : ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, S. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy : jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-406-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele: příručka pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, P. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HELUS, Z., HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele : základní pojmy a pedagogické aplikace*. Praha : UK, 1984.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- MAŇÁK, J. Aktivizující výukové metody. In *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 105-130. ISBN 80-7315-039-5.
- ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit*. Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-18-6.

OBST, O. Kázeň ve výuce. In *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 386-402.  
ISBN 80-7178-253-X.

PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha : SPN, 1990.  
ISBN 80-04-23897-1.

PASCH, M., et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : jak pracovat s kurikulem*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995.  
ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

*Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. 12586/2009-22. In Věstník MŠMT ČR. 2010, sešit 3/2010.*

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : VÚP, 2007.  
ISBN 978-80-87000-11-3.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : VÚP, 2005.  
ISBN 80- 87000-02-1.

*Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb. o sjednání Úmluvy o právech dítěte. In Sbírka zákonů, Česká republika. 1991, částka 22/1991 Sb.*

**VALENTA, J.** *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

**Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě : Česká republika.** *EURIDICE* [online]. 2009/10, [cit. 2010-06-02]. Dostupný z WWW: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_CS.pdf)>.

**VALIŠOVÁ, A., ŠUBRT, R.** *Jak získat a neztratit autoritu aneb proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-86642-29-1.

**VALIŠOVÁ, A.** Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence. In *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 221-234. ISBN 978-80-247-1734-0.

# **PŘÍLOHY**

# Příloha č.1 - Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumu kázeňských problémů ve školní třídě, vyskytujících se v průběhu vyučování na školách poskytujících středoškolské vzdělávání. Výsledky výzkumu budou sloužit jako podklad k diplomové práci. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám nezabere mnoho času.

Helena Nová

## IDENTIFIKAČNÍ OTÁZKY:

1) Pohlaví:

2) Věk:

3) Typ střední školy nebo typ vzdělávání na střední škole, kde působíte (v případě kombinace typu vzdělávání na škole zakroužkujte více možností, např. SOŠ a SOU):

a) gymnázium      b) SOŠ      c) SOU (čtyřleté)      d) SOU (tříleté)      e) U

4) Zřízení školy:

a) veřejná (státní)      b) soukromá      c) církevní

5) Místo působnosti:

a) hl. město      b) statutární město      c) město

6) Dosažené vzdělání:

7) Pedagogické vzdělání:

a) ano v rámci VŠ      b) ano jiné (napište):      c) ne

8) Délka pedagogické praxe:

## MERITORNÍ OTÁZKY:

### 1. Máte problém s nekázní během vyučování?

- a) téměř vždy      b) často      c) někdy      d) zřídka      e) téměř nikdy

### 2. S jakými druhy nekázně během vyučování se nejčastěji setkáváte v průběhu své osobní pedagogické praxe?

- a) vyjmenujte od nejčastějšího:      b) téměř se neseťkávám

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

### 3. S jakými nejzávažnějšími typy nekázně během vyučování jste se osobně setkal/a v průběhu své pedagogické praxe?

- a) vyjmenujte od nejzávažnějšího:      b) s žádným jsem se neseťkal/a

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

### 4. Jakým způsobem nejčastěji předcházíte nekázní během vyučování?

- a) vyjmenujte:      b) pokus – omyl      c) nevím      d) nemám potřebu předcházet nekázní

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

### 5. Jakým způsobem nejčastěji řešíte již vzniklé kázeňské problémy během vyučování?

- a) vyjmenujte:      b) pokus – omyl      c) nevím      d) téměř nemusím řešit nekázeň

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

### 6. Jaké příčiny vzniku nekázně spatřujete ve Vašem vyučování?

- a) vyjmenujte:      b) nevím      c) nemám problémy s kázní

- 1.
- 2.



- 3.
- 4.
- 5.

7. **Čtete odbornou literaturu, odborné články nebo se účastníte seminářů týkající se problematiky nekázně ve škole?**

- a) ano   b) občas ano   c) dříve ano, nyní již ne   d) ne   e) nevím, že něco takového existuje

8. **Jste spokojený/nespokojený sám se sebou v problematice předcházení nekázně během vyučování?**

- a) velmi spokojený   b) spíše spokojený   c) někdy spokojený   d) zřídka spokojený  
e) nespokojený   f) nepředcházím

9. **Jste spokojený/nespokojený sám se sebou v problematice zvládnutí již vzniklé nekázně během vyučování?**

- a) velmi spokojený   b) spíše spokojený   c) někdy spokojený   d) zřídka spokojený  
e) nespokojený   f) nemám nekázeň

10. **U koho se podle Vás vyskytuje více neukázněného chování?**

- a) dívky   b) chlapci   c) přibližně stejně   d) nevím

- e) nemohu posoudit učím převážně dívky/chlapce

**Další body se týkají pouze učitelů, kteří měli nebo mají možnost učit na školách různého typu, případně na škole, kde je více možností úrovně středoškolského vzdělávání (např. SOŠ a SOU, SOU a U, SOU tříleté + SOU čtyřleté, apod.)**

11. **Seřad'te typy škol podle četnosti výskytu nekázně během vyučování (od nejvíce výskytu):**

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

12. **Seřad'te typy škol podle závažnosti výskytu nekázně během vyučování (od nejproblémovějších):**

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

**Děkuji a přeji hezký den.**

## **Příloha č.2 – Záznamový arch**

### **ZÁZNAMOVÝ ARCH - KÁZEŇ ŽÁKŮ BĚHEM VYUČOVÁNÍ**

**Datum:**

**Typ školy:**

**Údaje o pedagogovi:**

**Projevy nekázně a jejich frekvence:**

- mluvení se spolužákem
- mobilní telefon
- vykřikování
- nepozornost
- drzost
- neplnění úkolů
- vulgárnost
- jezení
- poslech hudby
- zneužití PC
- jiné (uvést):

### **Souhlas s půjčováním diplomové práce**

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 12. června 2010

---

podpis