

Faktory ovlivňující vznik a průběh nekázně ve školní výuce

Bc. Eva MRÁZKOVÁ

Diplomová práce
2009/2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva MRÁZKOVÁ**

Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Konfliktní situace a jejich zvládnání v pedagogické praxi**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti řešení konfliktů vázaných na pedagogické prostředí druhého stupně základní školy.

Příprava metodiky výzkumné části. Realizace kvalitativního výzkumu v prostředí druhého stupně základní školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BENDL, S. Ukázněná třída. 1. vyd. Praha : Triton. S. 298, 2005. ISBN 80 7254 624 4.

DYTRTOVÁ, R. Učitel. Příprava na profesi. 1. vyd. Praha : Grada. S. 128, 2009. ISBN 978 80 247 2863 6.

GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vyd. Brno : Paido. S. 165, 2005. ISBN 80 7315 104 9.

HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni. S. 74, 2002. ISBN 80 7082 739 4.

KEOGH, B. Temperament ve třídě. 1. vyd. Praha : Grada. S. 176, 2007. ISBN 978 80 247 1504 9.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

12. ledna 2010

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2010

Ve Zlíně dne 12. ledna 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně^{25.4.2010}

.....*Meikma'eva*.....

1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

2) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být sčít nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejnění práce počítat na své náklady výpis, opisy nebo rozmnoženy.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, sčje-li ukali za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené zájem nebo stažením ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školské dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školské dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpovídá-li autor takového díla sdělit zvolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li srovnáno jinak, má autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinou licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

Mla'ková'eva

Poděkování

Moje poděkování patří Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za podnětné vedení a připomínky v průběhu vypracovávání diplomové práce a za jeho přátelský a otevřený přístup. Děkuji.

Motta:

„Učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělání a zákonů svěřuje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků a tradic“.

(Vališková, 2007, s. 16)

„Učitelé nejsou v životě dětí zástupci rodičů, ale určují svou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti, neboť uvádějí žáky do společenského života a do společně žitého světa“.

(Vališková, 2007, s. 16)

ABSTRAKT

Práce pojednává o problematice kázně z pohledu učitele, o tom, jak učitelova osobnost ovlivňuje kázeň při výuce. Zabývá se blíže problematikou temperamentu ve vztahu ke kázni a komunikací jako prevencí kázeňských přestupků.

Výzkumná část ověřuje poznatky teoretické části a rozšiřuje téma o zajímavosti z praxe pedagogů. Hledá příčinné faktory při vzniku kázeňských problémů.

Klíčová slova: Kázeň, komunikace, pedagog

ABSTRACT

This thesis focuses on disciplinary problems, primarily seen from teacher's point of view. The main questions which this thesis tries to answer are: How does teacher's personality impact the level of discipline in school teaching? How does temperament influence discipline? Can effective communication prevent disciplinary problems? Research part of thesis verifies theoretical pieces of knowledge and enhances the topic of discipline with interests from practical work with children. Thesis is looking for casual factors of rising disciplinal problems.

Keywords: Discipline, communicatoin, teacher

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KÁZEŇ, TEMPERAMENT A PROBLÉMOVÝ ŽÁK	13
1.1 KÁZEŇ.....	13
1.1.1 Časová ztráta jako důsledek nekázně.....	14
1.1.2 Hlavní příčiny nekázně na straně žáků	14
1.1.3 Základní regulativa dětského chování.....	18
1.1.4 Možnosti institucionálního řešení nekázně.....	19
1.2 ŽÁKŮV TEMPERAMENT	22
1.2.1 Carl Gustav Jung: Rozdělení extravertních typů osobnosti	23
1.2.2 Carl Gustav Jung: Rozdělení introvertních typů osobnosti	24
1.2.3 Jak ovlivňuje temperament klima a život ve třídě?.....	25
1.2.4 Míra souladu jako ukazatel významu pochopení temperamentu	26
1.3 PROBLÉMOVÝ ŽÁK JAKO ZDROJ KONFLIKTU A NEKÁZNĚ	26
1.3.1 Vyrušující žák	27
1.3.2 Žák odmítající pracovat.....	27
2 PEDAGOG OVLIVŇUJE KÁZEŇ	28
2.1 OSOBNOST PEDAGOGA	28
2.2 TYPY OSOBNOSTI PEDAGOGA	29
2.3 PEDAGOGOVÉ A VÝVOJ PROFESNÍ DRÁHY	31
2.3.1 Profesionální start pedagoga	31
2.3.2 Učitel expert.....	32
2.3.3 Vyhasínající učitel.....	33
2.4 VYUČOVACÍ STYL.....	33
2.4.1 Rozdělení vyučovacích stylů.....	33
3 PREVENCE KONFLIKTU A NEKÁZNĚ	35
3.1 KOMUNIKACE.....	35
3.1.1 Charakteristika pedagogické komunikace.....	36
3.1.2 Pravidla komunikace mezi pedagogem a žákem.....	37
3.1.3 Aktivní naslouchání ve výuce	37
3.1.4 Které faktory nám brání v aktivním naslouchání?	37
3.1.5 Které faktory nás podporují v aktivním naslouchání?	38
3.2 NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE JAKO PREVENCE ZBYTEČNÉHO NEDOROZUMĚNÍ.....	39
3.2.1 Druhy neverbální komunikace	40
3.2.2 Funkce neverbálního komunikování	43
3.2.3 Užitečné rady pro pedagogy, čtení neverbální komunikace žáků.....	44
3.3 STRES A JEHO ZVLÁDÁNÍ	45
3.4 BURN-OUT U PEDAGOGŮ	45
3.4.1 Stres.....	46
3.4.2 Syndrom vyhoření	47

II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	49
4	METODOLOGICKÝ POSTUP VÝZKUMU.....	50
4.1	PROJEKT VÝZKUMU	50
4.2	CÍL VÝZKUMU	50
4.3	ZPŮSOB VÝBĚRU A ZÍSKÁNÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	51
4.4	PROSTŘEDKY KVALITATIVNÍ METODY VÝZKUMU	51
4.4.1	Dotazník s otevřenými otázkami.....	52
4.4.2	Polo-strukturovano interview.....	54
5	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	55
5.1	VLASTNOSTI, KTERÉ PEDAGOGOVÉ POVAŽUJÍ ZA DŮLEŽITÉ PŘI PŘEDCHÁZENÍ KONFLIKTU	55
5.1.1	Kategorie vlastností v prevenci konfliktů	56
5.1.2	Nejčastější vlastnosti v prevenci konfliktu	57
5.2	ZVLÁDÁ ZKUŠENÝ PEDAGOG KONFLIKT LÉPE, NEŽ ZAČÁTEČNÍK?	61
5.2.1	Ano, zkušený pedagog dovede předcházet a zvládat konflikt lépe.....	61
5.2.2	Ne, nedá se to určit.....	63
5.3	PROBLÉMY V KOMUNIKACI SE ŽÁKY	64
5.3.1	Časté problémy v komunikaci se žáky na straně žáků	64
5.3.2	Časté problémy v komunikaci se žáky na straně pedagogů.....	66
5.3.3	Příčiny: Ostatní.....	66
5.4	NEVERBÁLNÍ PROJEVY SPOJENÉ S KONFLIKTNÍ SITUACÍ	67
5.4.1	Výraz obličeje a očí.....	67
5.4.2	Motorické jevy	68
5.4.3	Celkový stav.....	68
5.5	NEJČASTĚJŠÍ PŘÍČINY NEKÁZNĚ VE ŠKOLE.....	69
5.5.1	Na straně dětí.....	69
5.5.2	Na straně pedagoga	70
5.5.3	Na straně společnosti.....	71
5.5.4	Na straně rodiny	71
5.6	EXTROVERT VERSUS INTROVERT	72
5.6.1	Výhody extrovertů-nevýhody introvertů	72
5.6.2	Výhody introvertů-nevýhody extrovertů	72
5.7	ŘEŠENÍ NEKÁZNĚ	73
5.7.1	Konstruktivní přístupy k eliminaci nekázně	73
5.7.2	Konzervativní přístupy k eliminaci nekázně.....	74
5.7.3	Svépomocí neřešitelné kázeňské přestupky	75
5.8	OSOBNÍ STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ, AKTIVNÍ NASLOUCHÁNÍ.....	76
5.8.1	Konkrétní strategie zvládání konfliktních situací	76
5.9	MOTIVACE PEDAGOGA PRO VÝBĚR POVOLÁNÍ.....	77
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	79
	ZÁVĚR.....	81
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	82

SEZNAM TABULEK.....	84
----------------------------	-----------

ÚVOD

Promyšlení koncepce diplomové práce jsem se snažila s ohledem na téma přizpůsobit postupu kauzálnímu. Zamyslela jsem se nad tím, které okolnosti mají vliv na vznikání nekázně a konfliktů při práci v pedagogické profesi. Zaměřila jsem se také na to, co je potřeba udělat, znát nebo zvládat k tomu, aby se konfliktům buď nejlépe předcházelo nebo abychom je jako pedagogové dokázali řešit konstruktivně a s ohledem na prospěch pro všechny zúčastněné aktéry.

Vlastních zkušeností z frontální výuky, ze kterých bych mohla čerpat zatím nemám mnoho. Kromě školní praxe se v posledních třech letech věnuji volno-časové pedagogice v rámci ozdravných pobytů pro děti s respiračními onemocněními. Tedy výuku ve škole jako takovou ještě ohmatanou nemám. I v tomto odvětví už se však odráží to, jak děti reagují a jak já reaguji na ně. Moje základní zkušenost je taková, že kázeň se dá udržet, co se ovlivnitelných faktorů týče, jen pokud je pedagog zajímavý a dovede děti zaujmout, motivovat a nalákat. K tomu je nejdůležitější každé jednotlivé dítě ve vyučovací skupině dobře znát a vědět také specifika rodinného zázemí jednotlivců. A v neposlední řadě je nejdůležitější stanovit jasná a srozumitelná pravidla a neslevovat z nich.

Diplomová práce je rozdělená na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol a popisuje problematiku kázně z příčinného pohledu. Jejím cílem je zaměřit se na problematiku temperamentu žáka, osobnosti pedagoga ve vztahu ke kázní a také na možné preventivní kroky, které upravují úroveň kázně ve vyučovací třídě. Praktická část se skládá z drobného písemného výzkumu u pedagogů, jehož prostředkem je dotazník s polo-strukturovanými otázkami a ze dvou rozhovorů s dalšími dvěma pedagožkami. Smyslem dotazníku je částečně ověřit poznatky popsané v teoretické části a doplnit o další poznání. Rozhovory si kladou za cíl jít do hloubky problematiky a odhalit subjektivní pocity a přístupy pedagogů.

„Rodina, která mnohostranně a dlouhodobě ovlivňuje vývoj a život dítěte, se svými vlivy promítá i do postavení žáka ve třídní skupině. Navíc se výrazné odlišnosti v rodinném pozadí žáků odrážejí ve vývoji atmosféry a struktury tříd. Sledování sociologických a sociálně psychologických charakteristik rodin žáků je proto významným východiskem pro pochopení a vedení třídy i jednotlivého žáka“. (Hrabal, 2003, s. 41).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KÁZEŇ, TEMPERAMENT A PROBLÉMOVÝ ŽÁK

Vybrala jsem tuto skupinu témat společně, protože všechny zahrnují faktory, které spolu navzájem souvisí, a temperament a problémoví žáci se kromě jiného spolupodílejí na úrovni kázně ve třídě.

Z vlastní zkušenosti mám vyzkoušeno, že ne vždy mě děti berou vážně, protože jsem mladá a teprve s pedagogickou praxí začínám. Také vím, že bez přirozené autority se pedagog může hovorově řečeno „přetrhnout“, a standardní úrovně kázně dosáhne pouze velmi obtížně. Když jsem se setkala s dětmi v praxi poprvé, zjistila jsem, že mám problém přijít na to, jakým způsobem je sankcionovat. Sankce jsou základním prostředkem usměrňování žákova chování a je důležitá, aby trest jako takový byl individuálně měřený s ohledem na všechny okolnosti.

„Latinský výraz pro žáka discipulus byl odvozen od slova disciplína. Smyslem zkázně bylo utváření světa kultury jako světa společně pěstěného a rozvíjeného. V jeho základech bylo možno nalézt ideu univerzálnosti, která přispěla k tomu, že se postupně stabilizoval i ideál vzdělance“. (Vališková, 2007, s. 16).

1.1 Kázeň

Za základní stavební kameny, o které se kázeň a její dodržování opírá, jsou považovány stanovené normy chování. Normy jsou závazné nebo obecně přijaté standardy chování, právě proto je kázeň úzce spjata s teorií morálky, protože je dohromady spojují právě normy. Tyto dva pojmy ale stírat nelze, ani zaměňovat. *„Kázeň lze vymezit jako vědomé dodržování zadaných norem chování“* (Bendl, 2004, s. 23). Přičemž je zde velmi důležité neopomínat význam slova „vědomé“, poněvadž porušení normy jako takové můžeme trestat pouze, pokud je také uvědomělé. Jedinec tedy musí chápat a rozumět vzorci chování, který se od něj očekává. Od toho slouží mimo jiné také vnitřní řád školy a jeho interpretace žákovi pedagogem.

Funkce a zároveň definici kázně vymezujeme tímto způsobem. Jedná se o: *„Vytváření nezbytných podmínek pro školní práci, příprava žáků pro život ve společnosti dospělých, pěstování základních návyků sebeovládání“*. (Bagley in Bendl, 2004, s. 24). Kázeň skutečně v praktické činnosti je bránou k efektivitě školní práce. Dává příležitost pro nerušené soustředění žáků, kteří mají o výuku zájem, vytváří prostor učitel

k tomu, aby vykonával svou práci. Kázeň je prostředkem pro naučení se sebeovládání a sebekázně, jenž jsou důležité pro to, aby člověk uspěl v širším společenském prostředí.

1.1.1 Časová ztráta jako důsledek nekázně

Kromě konfliktů mezi učitelem a žáky, které nekázeň vyvolává, vzniká taky v důsledku nekázně ve třídě časová ztráta. Je to čas vynaložený pedagogem k tomu, aby žáci ve třídě skutečně dávali pozor, byli přítomní pozorností a spolupracovali.

Podle reakce na nekázeň a jejího řešení se člení několik druhů přístupu učitele k této záležitosti. Přístupy se různí i podle zaměření osobnosti. Jeden pedagog vynaloží úsilí proto, aby žákům domlouval, čímž ztrácí čas, ale na druhou stranu získává větší živnou půdu k tomu, aby uplatnil ve zbylém čase u připravených žáků alespoň nějakou snahu o efektivní výuku. Pedagog, který suše odpřednáší učební látku a viditelně nekázeň žáků neřeší, sice udělá kus vlastní práce, ale žáci ho neposlouchají, tudíž výuka není efektivní. Dalším řešením, kterého učitelé využívají, pokud si neví rady se třídou, je nepsané pravidlo, kdy aktivní žáci si sednou do předních lavic, kde je dobře slyšet a s učitelem mohou komunikovat, zatímco ostatní žáci si beztrestně dělají, co se jim zlíbí. Osobním pohledem považuji všechna tři řešení nekázně výše uvedené za neefektivní a únikové. (Bendl, 2004)

„Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Kázeň se projevuje v celkovém pořádku, dodržování základních regulativů od hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s vybavením a pomůckami, pravidelností příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracovávání domácích úkolů, přípravy na výuku a další“. (Obst in Čapek, 2008, s. 15). Tato definice napovídá, že termín kázeň se nevztahuje pouze na to, jak se žáci chovají v momentě, kdy jsou usazeni ve škole ve své lavici nebo o přestávce. Tento termín zasahuje do širšího prostředí.

1.1.2 Hlavní příčiny nekázně na straně žáků

Příčinami nekázně jsou ze širokého pohledu jevy, které se dají rozdělit na faktory biologické, sociální a situační. Do biologických příčin nekázně spadají nedostatky a odchylky ve stavbě a funkci nervové soustavy žáka, které jsou vrozené nebo vzniklé

úrazem. Faktory sociální, jako jsou vliv výchovného působení v rodinném prostředí, celková skupinová dynamika třídy, vliv party, široké komunity a obsah médií. Situační faktory, které ovlivňují kázeň můžeme vymezit na: okamžitou atmosféru třídy, bezprostřední předcházející událost nebo také nudný výklad učitele, který omezuje soustředění žáků. Dalšími faktory, které se podílejí na tvoření úrovně kázně jsou konkrétně na příklad nedostatečnost rodinné výchovy, nevhodně vedené vyučování učitelem, ladění osobnosti učitele a jeho chování, poruchy chování a poruchy učení u žáků, únava, násilí prezentované v médiích a počítačových hrách, žáci nechtějí akceptovat pravidla, komunikace mezi žáky a učitelem je nefungující. (Bendl, 2008).

V zásadě se příčiny nekázně u dětí dělí na vnitřní, u kterých dominuje především biologická stránka a vnější, kde účinkují prvky prostředí. Hlavními příčinami nekázně z hlediska dítěte jsou:

- *Větší dávka vrozené agresivity u některých dětí a projevy deviantního chování.* Do určité míry opět agresivita souvisí s temperamentní laděním dítěte. Děti, které v sobě mají agresivní sklony jsou více reaktivní, dá se tedy usuzovat, že častěji stojí u zrodu konfliktu, než děti ostatní. Projevy deviantního chování jsou v dnešní době stále více diskutované, v tomto směru opouštíme pohled na deviantní chování jako na problematiku bez ladění negativního či pozitivního. V případě podílení se na vzniku konfliktu či nekázně nás zajímají spíše ty negativní, a to z pohledu příčiny. Dítě lže, vyrušuje, chodí za školu z nějakých důvodů, které je nutné odhalit a následně odstranit nebo alespoň omezit.
- *Onemocnění nebo poruchy chování, na příklad ADHD.* Klasická onemocnění, jako jsou chřipka nebo angína hrají také svou roli, protože únava, bolesti a ospalost snižují koncentraci jedince a následně vyvolávají podrážděnost či přecitlivělost na jinak běžné podněty.
- *Nedostatky ve výživě.* Na příklad posílání žáků do školy bez snídaně, bez dostatku prostředků na zakoupení svačiny, nedostatek tekutiny. To vše žáka oslabuje, unavuje a zvyšuje jeho dráždivost. Unavené a hladové dítě má obdobný handicap jako dítě nemocné.

- *Nedostatečná výchova v rodině.* Mnohdy je zapříčiněná žitím v nefungujících rodinách, v rodinách, které procházejí rozvodem. Rodina neplní své funkce, děti se setkávají s agresivitou, jsou nuceny žít v neharmonickém prostředí. Svou nespokojenost a špatné vzory z rodiny přenášejí do svého chování ve školním prostředí. Dalším problémem je omezená komunikace ze strany rodičů, orientace převážně na práci a kariéru.
- *Životní prostředí.* Nejen bezprostřední okolí dítěte, městské prostředí, ale fyzikální podmínky vytvářející prostor pro život ovlivňují agresi dětí. Změny chování u dětí ovlivňuje teplo a chlad a také změny atmosférického tlaku.
- *Nekázeň ve společnosti.* Promítá se do chování žáků ve škole. Hodnoty, návyky a postoje, které v žákovi pěstuje společnost, si žák osvojuje a přináší je do školního prostředí.
- *Negativní vliv mediálního násilí.* Mediální násilí páchá největší škody hlavně v mladším školním věku, každopádně ovlivňuje vývoj jedince. V současnosti se jedná o násilí zprostředkované televizí, internetem, filmem a počítačovými hrami, méně pak rádiem a vysílání. Prezentace násilí v médiích vzbuzuje v dětech touhu napodobovat, přibližuje je k chápání násilí jako řešení problematické situace nebo naopak pěstuje přecitlivělost a úzkostlivost jedince. Servírování agresivního chování otupuje citlivost, zeslabuje přirozený lidský soucit a zvyšuje toleranci k agresivnímu chování druhých.
- *Přetíženost dětí nejen ve školní oblasti, ale i v mimoškolní.* Nároky na žáky se spolu s rozvojem a nárůstem informací zvyšují. Někteří rodiče mají tendence dohánět na svých dětech vše, co jim buď jejich období vyrůstání nemohlo dopřát nebo vše, co si sami vždy přáli, ale neměli na to - realizují vlastní nenaplněné ambice. Přetěžované děti i přes svůj talent pod tíhou mnoha kroužků, zájmů a učení se dovednostem často rezignují, nedostává se jim ani navzdory tomu všemu dostatek uznání ze strany rodičů.

- *Delší adaptace dítěte na školní prostředí.* Ať už se jedná o přechod z mateřské školy na základní školu nebo přestup ze základní školy na stupeň středního školství. Při přechodu na základní školu hraje velkou roli školní zralost, při přestupu na střední školu je zase z hlediska adaptace důležitý způsob výběru školy. Za jde žák za tím, co ho baví a co si sám vybral, na co se těší a na co objektivně má.
- *Nuda.* Nuda je subjektivně žáky nejčastěji popisována jako hlavní příčina nekázně. Zde je opět na učiteli, aby si dokázal vybudovat osobitý styl, střídal formy a metody výuky.
- *Předvádění chlapců před děvčaty a naopak.* Toto je problematika spíše základní školy, kdy se zástupci jednoho pohlaví před druhým mohou chtít snažit zviditelnit na příklad tím, že dělají naschvály učiteli. Ve starším věku na střední škole, kdy dívky jsou fyzicky vyspělé a s chlapci vzájemně pociťují tělesnou přitažlivost, nabývá charakter nekázně jiného rozměru.
- *Boj žáků o moc.* Toto je typické také spíše pro základní školu. Ve všech stupních školství se však ve třídě utváří hierarchie pozic, kdy průbojní a dominantní vládnou těm submisivně založeným.
- *Vzájemné antipatie mezi žáky nebo mezi učiteli a žáky.* Antipatie mezi jedinci vznikají již od prvního setkání nebo se utvářejí v průběhu fungování sociální skupiny, v tomto případě školní třídy. Hlavními opěrnými body při vzniku sympatií nebo antipatií jsou fyzický vzhled, duševní vlastnosti, některé emoční charakteristiky, sociální obratnost či neobratnost. Jinak tomu není ani při interakci mezi učitelem a žákem. Často je to i učitel, který se neubrání vytvořit si o žákovi obrázek a názor na základě prvního dojmu a podle toho k žákovi také přistupuje.
- *Nevhodné školní prostředí.* Týká se jak sociálních prvků, tak těch fyzikálních. I v dnešní době stále některé školy působí zevnitř ponurým dojmem i přesto, že venku mají novou barevnou omítku. Zanedbaná škola, ve které nepanuje žádný řád spíše svádí žáky k tomu, aby se třeba k již poničenému vybavení nechovali zrovna s úctou. K tomuto bodu bych sloučila ještě

nevhodné hygienické podmínky a nedostatek pohybu o přestávkách. Dříve fungoval systém školních nádvoří, kdy se děti vyběhaly, nadýchaly se čerstvého vzduchu a byly tzv. vybité, neměly v sobě nakumulovanou přebytečnou energii, kterou by mohly uplatnit na projevy nekázně a přitom byly příjemně občerstvené kyslíkem a připravené na další výuku.

- *Snaha jedince na sebe upozornit.* Na základní škole se jim často říká „třídní šašci“, kteří se snaží na sebe přitáhnout veškerou pozornost a mnohdy jim ani nevadí, že je reakce negativní i ze strany spolužáků. Někdy s touto pozicí také souvisí zkoušení učitele, kam až situaci nechá zajít.
- *Školní neúspěch je ploditelem školní nekázně.* S takovými žáky je ale potřeba pracovat, nikoliv jen kárat jejich nevhodné chování ve výuce. Více je zapojit znamená vytvořit prostor pro hledání pochvaly a povzbuzení.
- *Chování některých učitelů.* Chování učitelů také nemusí být vždy adekvátní situaci. Podle jeho zkušeností, osobnosti či aktuálního rozpoložení se může stát, že jednou nevhodnou poznámkou jakoby strhne žáky k nevhodnému chování. Je také na něm, aby se snažil poznávat příčiny nekázně ve vlastní třídě, protože bez kauzálních znalostí není možné nekázeň řešit. Přiznat také, že mám třídu plnou neukázněných žáků, kteří mi narušují výuku, může být učitelem chápáno jako vlastní selhání. Není proto schopen své problémy ventilovat na příklad před ředitelem pedagogického ústavu a snaží se svůj „nedostatek“ tutlat, čímž odkládá jeho řešení. (Bendl 2004, s. 21-39).

1.1.3 Základní regulativa dětského chování

Mezi základní prostředky regulování a udržování kázně patří odměňování a trestání. Odměňování souvisí s teorií pozitivního posilování, jedince pozitivně vedeme k tomu,

aby opakoval žádoucí jednání. Pokud žádoucí jednání neposilujeme, tak vyhasíná a jeho četnost se snižuje. Nejefektivnějším prostředkem naučení se žádoucího chování je učení se prostřednictvím sledování vzoru. Jako pedagog musíme dbát na to, aby odměna byla v souladu s potřebami jedince, i laický pohled napoví, že odměňovat „zcestnou“ věci

či neatraktivní výhodou je bezpředmětné. Dále pak teoretické rozpracování odměn sděluje, že pochvala má mnohem silnější účinek, nejde-li ruku v ruce s káráním. (Čapek, 2008).

1.1.4 Možnosti institucionálního řešení nekázně

První stupně řešení nekázně se odehrávají na úrovni učitele. V této podkapitole stručně charakterizují možnosti postupu předávání kompetence řešení nekázně výše. Touto problematikou se zabývá samostatná kniha Neukázněný žák od Stanislava Bendla. Dovolím si čerpat z této publikace stručný průřez.

Úroveň školy

- *Učitel.* Učitel je prvním stupněm řešení nekázně, jeho povinností je konat vyučovací nebo výchovnou činnost, vykonávat nad žáky dozor, udržovat fungující spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, výchovným poradcem, školním metodikem prevence a se zákonnými zástupci dětí. Mimo jiné dohlíží na dodržování kázně a slušného chování, udržuje podmínky k ochraně před poškozováním školního majetku. Zjištěné nedostatky a projevy nekázně operativně řeší sám a dále konzultuje se svým nadřízeným. Je přímým činitelem toho, aby si žáci osvojovali hlavní zásady a normy lidského jednání, které je uznávané v té společnosti. Je zastáncem dobra a eliminátorem projevu.
- *Třídní učitel.* Na třídního učitele se obracejí učitelé, kteří zjistili problém u žáka, za něhož dotyčný třídní učitel zodpovídá a svým způsobem mu předávají kompetence a podklady k řešení. Mezi hlavní kompetence třídního učitele patří oblast vyučování, přímého výchovného působení, řízení a organizace výchovné a vzdělávací činnosti ve svěřených třídách, koordinace práce učitelů, spolupráce s institucemi a jedinci či skupinami, přicházejícími do styku s jeho vlastní třídou.
- *Ředitel.* Ředitel má v kompetenci ukládání opatření k posílení kázně, což jsou napomenutí, důtky a alternativní formy „odškodnění“.

- *Pedagogická rada.* Tato rada je zřizovaná ředitelem školy, funguje jako poradní orgán, na kterém se hlasuje v prospěch nebo neprospěch určitého opatření ve věci porušování kázeňských předpisů. Chování má klasifikační stupnici 1,2,3.
- *Výchovná komise.* Tato instituce přichází na řadu v době, kdy nejsou efektivní domluvy a jiná mírná výchovná opatření. Výchovná komise bývá se složení: třídní učitel, výchovný poradce, člen vedení školského zařízení, rodiče nebo jeden ze zástupců rodičů a samotný žák a společně se snaží najít optimální postup.
- *Výchovný poradce.* Jeho úloha bývá zpravidla být zároveň také pedagogem v jednotlivé škole, realizuje úkoly pedagogického poradenství, zabývá se a řeší s dětmi problematiku volby dalšího vzdělávání.
- *Školní metodik prevence.* Metodik prevence funguje jako informátor v prevenci vzniku patologických společenských jevů. Informuje pedagogy, žáky i rodiče o vhodných aktivitách ve směru preventivních opatření, navrhuje ke studiu odborné materiály a podílí se na volno-časových aktivitách zaměřených na budování návyků správného životního stylu.
- *Školní psycholog a speciální pedagog.* Tato pozice se stará především o programy na podporu duševního rozvoje žáků, prevenci negativních jevů vývoje, sledování všech psychologických aspektů vzdělávacího procesu. Poskytuje také metodickou pomoc pedagogům a provádí vyšetření žáků. Snaží se o snižování výchovných a vyučovacích problémů žáků. Důležitým pravidlem, které je třeba dodržovat je, aby se školní metodik prevence nezabýval problémem až ve chvíli, kdy už je tzv. na světě. Jeho úkolem je předcházet. (Bendl, 2004).

Instituce spolupracující se školou

- *Pedagogicko-psychologická poradna.* Poradna poskytuje odborné služby a poradenství pro děti, rodiče, zákonné zástupce, pedagogy a vychovatele. Její repertoár je komplexní speciálně-pedagogicko-psychologicko-terapeutický s tím, že se zabývá také diagnostikou. Pro jednotlivé žáky

pedagogicko psychologická poradna vypracovává individuální plán, vydává publikace, pořádá kurzy.

- *Kurátor pro mládež.* Kurátor se zabývá už spíše trestnou činností, může se účastnit trestního řízení s nezletilým, poskytuje potřebným sociálně právní, výchovné, psychologické poradenství, a co je důležité, zajišťuje výchovná opatření obtížně vychovatelných dětí a mladistvých, sleduje jejich vývoj. V současné době funguje kurátor pro mládež pod OSPOD, což je orgán sociálně-právní ochrany dětí.
- *Středisko výchovné péče pro děti a mládež.* Středisko je součástí pedagogicko psychologického poradenství a terapie, má formu buď ambulantní nebo stacionární. „K hlavním speciálně pedagogickým činnostem patří jednorázové, krátkodobé a dlouhodobé vedení klientů formou individuální, skupinové a rodinné terapeutické činnosti, výchovné a reedukační aktivity, vypracování individuálního systému pomoci“. (Bendl, 2004, s. 46).
- *Speciálně pedagogické centrum.* Centrum poskytuje poradenství a odbornou pomoc pro žáky se zdravotním, mentálním či smyslovým handicapem.
- *Speciální školy (třídy) pro žáky se specifickými poruchami chování.* Tyto třídy vymezuje metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, má za účel naplňovat individuální vzdělávací potřeby jedince s poruchou či poruchami chování.
- *Diagnostický ústav.* Diagnostický ústav je vykonavatelem ochranné a ústavní výchovy. Plní funkce diagnostické (další umístění dítěte), vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační a koordinační. Na dítě je vypracována vstupní speciálně pedagogická diagnóza, dříve. Tzv. posudek.
- *Výchovný ústav.* Výchovný ústav je školské zařízení pro výkon ochranné a ústavní výchovy, děti jsou zde umístěny na základě rozhodnutí soudu nebo rozhodnutí o předběžném opatření. Vnitřní režim je zde poměrně přísný.
- *Policie České republiky.* Policie řeší s dětmi přestupky a trestné činy.

- *Vazba pro mladistvé*. Vězení pro výkon trestu mladistvých a psychiatrická léčebna jsou nejvyšší instituce. (Bendl, 2004).

Nevládní organizace a občanská sdružení

Zde patří linky důvěry pro děti a mládež, preventivní centra, organizace Bílý kruh bezpečí, dětská krizová centra a organizované projekty typu Lata a Big brothers, Big sisters. (Bendl, 2004).

1.2 Žákův temperament

Temperament je z hlediska psychologie chápán jako soustava psychických vlastností jedincovy osobnosti. Tyto vlastnosti se projevují způsobem reagování, prožívání a chování člověka. Převážná část temperamentu je vrozená, znamená to tedy, že temperament je relativně stabilní soustavou vlastností, i přesto se však částečně v průběhu života mění podle toho, jak se mění působení společenských podmínek, nejvíce podle úrovně výchovy a sebevýchovy. Reaktivitu osobnosti se můžeme snažit tlumit nebo naopak zvýrazňovat, tedy modifikovat, v závislosti na tom, pod který základní typ temperamentu spadáme. (Čáp, 1998).

Největší dvě skupiny, se kterými se v prostředí školy a v populaci vůbec můžeme setkat, jsou děti introvertní a děti extravertní. Jak již název napovídá, introvertní děti jsou spíše tiché, uzavřené do sebe a často nejsou součástí většího kolektivu, ale vystačí si s pár blízkými přáteli. Nestává se běžně, že člověk introvertní bývá agresivní, naopak vyznačuje se trpělivostí, větší rozvahou. Jeho počínání nebývá nahodilé, své kroky si plánuje a je v nich pečlivý. Oproti tomu extravertní typy dětí jsou živé, jsou velmi rády ve středu dění a kolektivu, mají rády dynamiku, změnu, legraci. Vzhledem k živosti temperamentu mohou být slabší v soustředěnosti, nejsou vždy spolehlivé a nedovedou precizně kontrolovat své city a projevy. Hlavní vlastnosti temperamentu jsou tedy rychlost oproti pomalosti, citová vlažnost a rezervovanost oproti citové vznětlivosti, přiměřenost oproti nepřiměřenosti citového projevu, základní ladění osobnosti pesimistické oproti optimistickému.

(Kohoutek, 2006).

Dá se tedy předpokládat, že vnější konflikty vznikají spíše mezi žáky, kteří mají otevřený a živý reaktivní temperament. Jejich citová vzrušivost je silnější, emoce vznikají rychleji a jsou bouřlivější, tedy silnější a nesnadněji zvladatelné pro jedince i pro pedagoga. Do toho dále přichází Carl Gustav Jung, který rozdělil extrovertní a introvertní jedince na další čtyři sub-kategorie. Stručně si je charakterizujeme.

1.2.1 Carl Gustav Jung: Rozdělení extravertních typů osobnosti

Rozdělení extravertů

- *Extravertovaný myšlenkový typ.* Vyznačuje tím, že žije v perfektním souladu s pravidly společnosti. Jeho velkou tendencí je potlačování citů a emocí, dokáže být ve všech situacích a aspektech života objektivně zaměřený a potrpí si na lehké stereotypy v myšlení a názorech. Jejich životu vládne logika. U tohoto typu temperamentu se dá předpokládat, že postoj ke konfliktu bude spíše rozvážný a bude snaha o hledání konstruktivního řešení.
- *Extravertovaný typ citový.* Tento se oproti typu myšlenkovému upřednostňuje citovou stránku života a potlačuje myšlenkovou. Lidé tohoto typu mají blízký vnitřní vztah k tradičním hodnotám, jsou schopní a ochotní přizpůsobovat se morálním požadavkům společnosti, které jsou jim výchovou upevňovány. Tyto typy zajímá názor ostatních lidí, jsou společenští, živí a lehce navazují přátelství s okolím. Podle Jungovy teorie patří do tohoto typu více zástupkyní ženského pohlaví.
- *Extravertovaný percepční vnímavý typ.* Jako člověk se orientuje na prožívání nových zážitků, pocitů radosti a štěstí. Výrazná je orientace vně na reálný svět, snadná a rychlá adaptabilita. Tito lidé netráví čas přemítáním o svých nejniternějších myšlenkách a filosofiích, ale užívají si života.
- *Extravertovaný intuitivní typ.* Intuitivní typ se svým založením vkládá své životní invence především do politiky a podnikání. Jeho osobnost se vyznačuje operativností a schopností vycítit a využít dobrou příležitost, což je

doceněno právě v těchto profesních sférách. Tvůrčí schopnosti se snoubí se schopnostmi organizovat a motivovat lidi ke kvalitním výkonům. Nedostatkem tohoto typu je však zakládání názorů a rozhodnutí nikoliv na racionálních úvahách, ale na emocionálních předtuchách. (Kohoutek, 2006, s. 91).

1.2.2 Carl Gustav Jung: Rozdělení introvertních typů osobnosti

Rozdělení introvertů

- *Introvertovaný myšlenkový typ.* Často zpravidla nevychází optimálně s ostatními lidmi a vyjádřit své myšlenky a vnitřní pocity je pro něj značným problémem. Orientace není prioritní na city, ale na myšlení a praktické uvažování není dominantou osobnosti. Zjevné je zaměření do vlastního soukromí a v představitosti přednost abstraktním jevům.
- *Introvertovaný citový typ.* Je opět oproti myšlenkovému typu racionální uvažování potlačuje a dává především na city. Jako jedinec je schopen vyvinout hluboký cit, který však neprezentuje vnějším vyjádřením, nedává své pocity najevo ostatním. Jejich životu vládne klid a skromnost.
- *Introvertovaný percepční typ.* Tento typ se okolí jeví jako pasivní jedinec, který je klidný a viditelně odtržený od skutečnosti, která ho obklopuje. Tyto typy lidí jsou na vysoké úrovni estetického cítění, jejich nitro vyjadřují uměním a hudbou.
- *Introvertovaný intuitivní typ.* Tohoto typu jsou lidé známí a označovaní jako snílci bez zájmu o praktickou činnost, mají problémy v každodenním životě a obtížně plánují budoucnost. (Kohoutek, 2006, s. 91).

Zahrnula jsem teorii problematiky temperamentu do svojí práce také proto, že stejně tak jako všechny ostatní vlastnosti, také charakter temperamentu je pro klima ve třídě určující. Každý jednatel a jeho citové rozpoložení, zvládnutí, projevy emocí, chování tvoří dohromady skupinu, její ladění a fungování. Nutno podotknout, že s problematikou temperamentu souvisí taky etická výchova, která se zabývá usměrňováním a kultivací citů a také mravní výchova, která v jedincích vychovává schopnost rozeznat dobro a potřebu konat dobro i přes to, že jim někdy jejich temperament

určuje jiný směr. Na pedagogovi v tomto případě je, aby šel žákům příkladem. I přes živý a silný temperament je možné se naučit zvládat problémy a konflikty klidně, konstruktivně a s rozmyšlením.

1.2.3 Jak ovlivňuje temperament klima a život ve třídě?

Klimatem třídy se rozumí celková atmosféra.

K prvkům chování, které ovlivňuje temperament patří úroveň žákovy aktivity. Žákova aktivita se mimo jiné mění během dne a pravidelnost projevů temperamentu umožňuje pedagogovi částečně předvídat žákovy reakce. *Přístupnost* oproti stažení se do sebe je to, jak temperament ovlivňuje reakci na podnět. *Adaptabilita* je reakce na novou situaci, přizpůsobení se nebo opačně ztížená adaptace. Není vázána výlučně na první situaci, ale spíše o to, jaký je vývoj situace, zda směrem požadovaným či nepožadovaným a v jakém tempu. *Reakční práh* je minimální úroveň intenzity, která je potřebná k tomu, aby vyvolala reakci na podnět. *Intenzita reagování* je úroveň či stupeň energie, kterou jedinec vynaloží k tomu, aby reagoval. *Kvalita nálady* je dávání najevo přátelského příjemného a radostného chování nebo naopak chování nepřijemného a nepřátelského. *Roztěkanost* je vlastnost jedince, kdy vnější efekty z prostředí mění jeho chování a odtahují jeho pozornost. *Pozornost a vytrvalost*, pozornost je vyjádřena tím, jak dlouho se jedinec dokáže činnosti věnovat a vytrvalost je o tom, jak dlouho vydrží v úsilí i přes současné překážky. (KEOGH, 2007).

Platí, že snadno zvladatelné a manipulovatelné děti přispívají ke zvýšení udržitelnosti kázně při výuce a vytvářejí tak učiteli dostatek prostoru k tomu, aby při výuce mohl být kladen důraz na samotné učení. Učitel se totiž nemusí „zdržovat“ řešením s problémy chování. Přítomnost impulzivních osobností, které jsou nesnadno kontrolovatelné a je náročné je uklidnit, vedou k tomu, že učitel do svého přístupu zahrnuje více restriktivních opatření a udržování a rutiny ve třídě se děje na úkor samotné výuky. Z tohoto však neplyne, že klidní a méně impulsivní žáci jsou vhodnější jako skladba třídy, protože s nimi zase může nastat problém v situaci, kdy učitel do výuky zavádí nové metody a představuje nové materiály. V těchto okamžicích jsou pasivnější žáci nesdílní a stagnují a je nutné pro vzbuzení jejich zájmu vynaložit více úsilí a podpory. Stále však platí, že vzdělání si stejnou měrou zaslouží každé dítě, proto učit se reagovat a

pracovat s různými temperamenty spadá také do náplně práce učitele. Reagovat na jejich intelektuální, motivační i fyzické charakteristiky. (KEOGH, 2007).

1.2.4 Míra souladu jako ukazatel významu pochopení temperamentu

Podle teorie míry souladu, která se zabývá temperamentem ve třídě, se na život ve školní třídě pohlíží z interaktivní perspektivy. Myslí se tím interakce mezi jedincem jeho prostředím. „Interakce mohou mít pozitivní nebo negativní ladění v závislosti na tom, jestli jsou vlastností prostředí a jeho očekávání a požadavky v souladu s vlastnostmi organismu, jeho charakteristikami a způsobem chování“. (Keogh, 2007, s. 40) Přičemž se zdůrazňuje, že je nutno brát v úvahu zároveň charakteristiky dítěte, prostředí a zohledňovat i ostatní okolnosti. Hovoří-li se o míře souladu, zpravidla se myslí míra souladu žáka k něčemu nebo někomu. Koeghová a Spreece v Koeghově literatuře uvádí podle výzkumu z roku 1996 tři aspekty, které jsou důležité pro soulad mezi žákem a třídním prostředím. Jsou to: „Obsah a povaha studijního plánu a způsob vyučování, organizace a zvládnání prostoru, času a zdrojů a povaha interakcí mezi žáky, vrstevníky a učiteli“. (Koeghová a Speece in Koegh 2007, s. 40).

1.3 Problémový žák jako zdroj konfliktu a nekázně

Každý učitel se ve své praxi setkává s problémovými žáky a tedy s náročnými situacemi. Interpretace výsledků drobného výzkumu zahrnujícího 115 respondentů, kterou můžeme nalézt v knize Učitel a problémový žák, zprostředkovává informace o tom, kdo je působitelem problémové situace při výuce. 57% uvedlo jako problém celou třídu jako komplex, 37% mělo problémy s individuálním žákem a 6% vidělo jako problémové vztahy mezi žáky. (Boucharlat, 2005).

Za problémového žáka je považován jedinec, který vyrušuje v hodině nebo odmítá pracovat. Problémovost žáků má spojitost také s výše zmiňovaným temperamentem. „*Temperament může přispívat k problémovému chování, ale problémové chování se vyskytuje v mnoha formách a nemusí být nezbytně temperamentem podmíněné*“. (Koegh, 2007, s. 98).

„*Ne všechny děti s extrémnějším temperamentem musí nutně ve škole mít problémy s chováním. Temperament, který vede k problémům v jedné třídě, může být kompatibilní s požadavky jiných tříd. Neukázněné dítě, kterého si jeden učitel pro jeho nadšení a*

citlivost cení, může být druhým vnímáno jako nezvladatelné a obtěžující“. (Koegh, 2007, s. 96).

1.3.1 Vyrušující žák

Obecně jde o žáka, který svým chováním působí učiteli nevhodné podmínky pro výuku. Sám není schopen vstřebávat informace, omezuje a ruší ostatní žáky a znepříjemňuje a znesnadňuje práci učiteli. Kategorizace vyrušujícího žáka dělí do několika skupin:

- *Neklidný žák.* Je to žák, který se nedokáže snadno soustředit, je velmi neklidný a tzv. neposedný. Může mít tendence nechat se snadno rozptýlit vnějšími podněty, hraje si s věcmi.
- *Konfliktní žák.* Tento se projevuje pohotovostí co se týče vzdoru a odmítavosti, slovně napadá a obviňuje učitele. Ze standardních situací dovede udělat konfliktní.
- *Provokující žák.* Provokující žák je zákeřný a záměrně ztěžuje učiteli fungování při výuce, „dotírá“ a snaží se ukázat před spolužáky s čím novým na učitele zase vyzraje.
- *Agresivní žák.* Agresivní reakce žáka je naučená obrana proti poznámce k jeho osobě, proti rozkazu či zadání úkolu. Není výjimkou, že žáci reagují i s použitím vulgarismů vůči učiteli nebo propuknout v záchvat agresivity, pokud cítí příkoří nebo ponížení. (Koegh, 2007).

1.3.2 Žák odmítající pracovat

Zde se opět promítá vzdorovitost, neochota spolupracovat. Za tímto chováním se mohou skrývat neřešené konflikty, které se projevují v momentě, kdy je žák vyvolán k tabuli, kdy je požádán o spolupráci nebo odpověď, když má předložit ke kontrole sešit se svou domácí přípravou. Může bojkotovat připravenost pomůcek k další vyučovací hodině nebo je prostě pasivní a nereaguje ani na výzvu, natož, aby se sám aktivně podílel na výuce. (Koegh, 2007).

2 PEDAGOG OVLIVŇUJE KÁZEŇ

Celkový kontext osobnosti pedagoga ve školní výuce je jeden z hlavních faktorů, který přímo ovlivňuje charakter atmosféry výchovně-vzdělávacího procesu. Jeho záměrné působení i nezáměrné ovlivňování je směřováno na nastavování podmínek, ve kterých mohou vychovávaní rozvíjet své dovednosti, schopnosti, navyšovat svoje znalosti a všestranně formovat svoji osobnost.

Tato kapitola mojí práce se zabývá možnostmi pedagoga, vyučujícího či vychovatele z hlediska toho, čím se může podílet na vytváření preventivních opatření proti vzniku konfliktních situací.

2.1 Osobnost pedagoga

Rozdělíme-li podílení se na konfliktní situace a jejím zvládnutí či nezvládnutí, jsou vždy dvě strany, které mají „rozhodující slovo“. Na jedné straně stojí zpravidla školní třída, skládající se ze skupiny žáků, vyučovací nebo na příklad volno-časová skupina a na druhé stojí jedinec, pedagog. Charakter jeho osobnosti, způsob jeho reakcí na podněty, schopnost operativního řešení vzniklé situace, pohotovost a další aspekty přímo ovlivňují to, jakou formou se konfliktní děj bude ubírat.

Z hlediska intuitivního pojetí pedagoga si všichni můžeme odpovědět podle vlastní hierarchie hodnot na to, jaký by vlastně měl vyučující být a kterými vlastnostmi by měl disponovat, aby byl kompetentní k usměrňování situací směrem k prevenci konfliktu či k řešení vzniklého.

Mezi charakteristický výčet základních vlastností, kterými by měla pedagogova osobnost disponovat v obecném rámci nevázaném na konflikt, Solfronk řadí z lidského hlediska především *lásku k dětem nebo jiným vychovávaným či ovlivňovaným objektům*. Tato láska, jako prvotní motivace, podle mého názoru formuje přístup člověka k celkové práci, zaujetí a ochotu naslouchat potřebám druhému a dokázat jim pomáhat a vést je na cestě výchovně vzdělávacím procesem. (Solfronk, 2000).

- *Objektivita a spravedlnost*. Jsou jako vlastnosti předurčují pedagoga k tomu, aby byl schopen jednat vždy na základě racionálního zhodnocení situace, řešit ji s ohledem na potřeby všech výchovně vzdělávacího procesu zúčastněných. Smysl pro spravedlnost zajišťuje integritu všech jedinců či

skupin, které se nějakým způsobem liší od majoritní komunity. A protože pedagog je chápán v průběhu vývoje jedince jako vzor, nemělo by se stát, že by za stejných podmínek vydal pro rozdílné jedince odlišné rozhodnutí na základě na příklad svého subjektivně laděného přesvědčení třeba na základě jedné negativní zkušenosti nebo zaujatosti. Vychovává hodnoty, proto se jimi musí svým počínáním prezentovat.

- *Zaujetí pro vlastní předmět.* Tato vlastnost udává tempo toho, jak je učitel schopen naladit a motivovat děti, naservírovat jim informace prakticky laděnou a zábavnou formou.
- *Organizační a manažerské schopnosti.* Tyto usnadňují práci učiteli a předurčují ho k tomu, aby byl schopen vést skupinu dětí.
- *Celkové pozitivní vidění (smysl pro humor).* Tyto vlastnosti především souvisí s pedagogickým optimismem, je to motivující článek do práce. (Solfronk, 2000).

Solfronkova kniha také uvádí, že profesní úspěšnost pedagoga nebyla prokázána v návaznosti na takové faktory, jako jsou věk, pohlaví, délka praxe a zdravotním stavu. Naopak přímá, či do určité míry důležitá spojitost mezi úspěšným pedagogem, je se stupněm a mírou jeho sociability, typem vzdělání, dobrých vztazích, kvalitní interakcí a komunikací se žáky, míře odborných znalostí, přiměřené míře hodnocení. (Solfronk, 2000).

2.2 Typy osobnosti pedagoga

Typologií osobnosti učitele je v knihách mnoho druhů, vybrala jsem T. Learyho, protože jeho rozlišení je poměrně obsáhlé a dává možnost pochopit, že málokterý učitel má pouze jednu vyhraněnou osobnost. Prvky se prolínají a osobnostní vlastnosti ovlivňují charakter vyučovacího procesu, mají vliv na pozornost žáků, na humor ve školní třídě, na efektivitu vyučovacího procesu jako celku.

- *Autokratická osobnost.* Učitel, který se vyznačuje rysy spadající do této kategorie osobnosti, vystupuje z pozice mocenské. Dává najevo převahu svojí energie, kterou uplatňuje ke sjednání kázně a pořádku. V přijatelné

formě tento pedagog precizně zvládá vedení žáků, dovede poradit a svou autoritu získává a buduje na prezentaci jeho přiměřených schopností. Pokud jeho chování nehraničí s diktátorstvím, je to vlastnost vhodná, protože u proti strany vzbuzuje respekt. Díky respektu je předpoklad, že nevzniknou zbytečné konflikty, které umožňuje uvolněná morálka.

- *Egocentrická osobnost.* Učitel, který se vyznačuje rysy spadající do této kategorie osobnosti, preferuje v první řadě své vlastní zájmy a uspokojení svých potřeb. Svým počínáním přímo prezentuje kladný vztah ke své osobě, dává ostatním najevo nezávislost na okolí. Projevuje značnou dávku sebedůvěry a na základě těchto vlastností také ukazuje převahu, kterou ze svého pohledu chová nad ostatními. Při výuce může být efekt této osobnosti takového rázu, že vzbuzuje u žáků nedostatek pochopení, absenci dostatečné, vhodně zvolené pochvaly a respektu vůči dětské jedinečnosti.
- *Agresivní osobnost.* Učitel, který se vyznačuje rysy spadající do této kategorie osobnosti, má jako hlavní vlastnost nepřátelství vůči okolí. Jeho chování je tvrdé, striktní a jeho hlavním pedagogickým „trumfem“ je trestání. Jeho přístup a tvrdá opatření hromadně zbavují žáky přirozené potřeby se projevat, může je uvádět do pasivní letargie.
- *Podezíravá osobnost.* Učitel, který se vyznačuje rysy spadající do této kategorie osobnosti se projevuje velmi kritickým postojem, často hraničí až z negativismem a skepsí. V extrémní formě vlastnosti dává protějšku najevo zklamání a nespokojenost.
- *Ponížená osobnost.* Učitel, který se vyznačuje rysy spadající do této kategorie osobnosti je plachý, submisivně působící jedinec, u dětí si myslím, že tato vlastnost může působit zmatenost a dezorientaci, absenci pevných pravidel, které děti potřebují.
- *Hyperkonformní osobnost.* Učitel, který se vyznačuje rysy závislého a podřízeného chování. Potřebuje spíše být veden, než aby zvládal někoho vést.

- *Hyperafiliativní osobnost.* Učitel, který má vřelý, pozitivní a přátelský vztah k dětem a ke svému okolí. V jeho povaze je přirozený sklon tvořit kompromisy. Za všech okolností se snaží zůstat pozitivní a usměvavý, spolupracuje a jeho hlavními opěrnými body jsou láska a přívětivost.
- *Hyperprotektivní osobnost.* Učitel, který se nepřiměřeně snaží žákům nadbíhat, ulehčit a ochraňovat je. (Holeček, 2002).

2.3 Pedagogové a vývoj profesní dráhy

Na zvládání zátěžových a konfliktních situací při výuce má vliv nejen typ pedagogovy osobnosti, ale také fáze profesní dráhy, ve které se jedinec nachází. Obecně se mladším pedagogům přičítá entuziasmus, nadšení, horlivost a starším pedagogům rozvaha, zkušenosti a pečlivost.

Teorie dělí profesní dráhu pedagoga do tří hlavních časových bloků. Stručně všechny tři představím a charakterizuji.

2.3.1 Profesní start pedagoga

Na začátku všeho stojí volba profese ke studiu učitelství a pregraduální příprava na vysoké škole. Nástup do výuky může být krušnou zkušeností, protože nastává okamžik, kdy je potřeba kreativně, inovativně a osobitě teoretické poznatky nabyté studiem vložit do praxe. Může zde být strach, nejistota, pocit, že se pedagog nemá tzv. o co opřít, protože mu chybí odučená léta a zkušenosti. Tato nejistota může být využita vnímavými dětmi jako slabina.

Mezi nejčastější obavy, se kterými se počínající pedagogové setkávají, plynou ze strachu o správné plnění sociální role, které se nástupem do školní praxe zhošťují. Plnění sociální role je závislé hned na několika faktorech, mezi hlavní patří normy, které má jedinec zažité, charakter jeho hodnotového žebříčku a hodnotového žebříčku skupiny, ve které se jedinec nachází a také na postojích této skupiny a jedince. Protože je ale v učitelství veliký prostor pro seberealizaci a uplatnění, je na každém jedinci, jak se úkolu začátku učení zhostí. (Podlahová, 2004).

Současné školství pro nastupující učitele poskytuje svým založením značnou podporu v podobě „uvádějícího učitele“. Je to pedagog, který má nového kolegu vést, radit mu a pomáhat, zasvětit jej do specifických zvyklostí na škole. Další formou získávání zkušeností pro začínajícího učitele je pokračování v následcích u ostatních pedagogů, hospitace v jeho výuce a následné rozebírání poznatků, neformální konzultace a rozhovory v učitelské sborovně a další. V učebním skriptu zabývajícím se didaktikou sekundární školy nalezneme několik kategorií problémů, se kterými se setkává začínající učitel. Mezi ty, které považují pedagogové za nejobtížnější k řešení, patří především: „práce s neprospívajícími žáky, problém s udržení kázně ve výuce, udržení pozornosti žáků, diagnostika osobnosti žáka a jeho motivace, jednání s rodiči žáka, reakce na neočekávaný vývoj výuky, uplatnění individuálního přístupu k žákům, komunikace se žáky a správná formulace otázek, stanovení obsahu a rozsahu učiva“. (Plischke in Podlahová, 2007, s.14).

Hlavním konfliktem, který může v tomto období vyvstat se nazývá „šok z reality“. Je klasifikován jako profesní šok, reakce jedince na to, jaký je rozdíl mezi teoretickou přípravou, kterou procházel a skutečnou prací a situací ve škole. Mísí se zde zklamání prvotních ideálů, nároky na pedagoga a další. (Plischke in Podlahová, 2007).

2.3.2 Učitel expert

Slovo expert můžeme nahradit také ekvivalentem zkušenosti. Zkušeným, tedy expertem se označuje pedagog, který na základě svého vzdělání a profesních zkušeností má tak rozvinuté kompetence, že dokáže vykonávat profesi na tak vysoké úrovni, jak to ostatní pedagogové nedokáží, případně práci vykonává efektivněji a spolehlivěji. Hlavní body, které odlišují učitele experta od ostatních jsou: pedagog je expertem v určité oblasti, tj. v předmětech, které vyučuje. Řadu dovedností má zautomatizovanou, získává tak prostor ve výuce k tomu, aby se mohl soustředit na aktuální jevy, které při výuce probíhají neustále. Dále dokáže velmi pružně přizpůsobit své jednání konkrétní vzniklé situaci, to se týká především situací krizových. Je schopen improvizovat, vzniklým situacím rozumí komplexně, na vyšší úrovni. Díky zkušenostem zvládají učitelé experti snadno a automaticky lehké úkoly a situace, vzniká jim tak další prostor proto řešit složitější problémy více do hloubky. Uvádí se, že jejich sebereflexe je také na mnohem vyšší úrovni, než ku příkladu tomu je u začínajících. O této fázi se hovoří v literatuře někdy po pěti, někdy po deseti letech praxe. V obou případech už v této fázi není potřeba

žádné podpůrné doprovázení zkušenějším učitelem, ale zdokonalování probíhá prostřednictvím dalšího vzdělávání odborně pedagogického. (Plischke in Podlahová, 2007).

2.3.3 Vyhasínající učitel

Jedná se o etapu v učitelské profesi, která nastává asi po 30-ti letech v praxi, je to zároveň také etapa poslední. Moderní pedagogika, kniha od autora Průchy vykresluje v této kategorii dvě skupiny učitelů. První skupina specifikuje pedagoga jako zkušeného profesionála, odborníka, který je schopen využívat všech získaných a dostupných informací a osobních zkušeností, které sbírali po celý jejich profesní život, tedy již od začátku studia. Ve druhé skupině vychází najevo i některé negativní rysy pedagogických osobností, mezi které patří třeba konzervativnost postojů a metod, známky rezignace, projevy dlouhodobé stresové zátěže, omezení zdravotními problémy spojenými s postupujícím věkem. (Plischke in Podlahová, 2007).

2.4 Vyučovací styl

Též paralelní označení „styl výchovy“ zobrazuje celou koncepci pedagogického počínání. Odráží se v něm osobnostní vlastnosti učitele, zkušenosti z praxe, teoretická příprava, osobní přesvědčení a další jiné faktory.

Posuzování výchovného stylu je možné podle toho, jaké učitel volí didaktické metody, podle toho, jak osobně vnímá jednotlivého žáka, do jaké míry vstřebal, zná a ztotožňuje se s obsahem vzdělávání. Odráží se zde také to, jak chápe výchovné a vzdělávací cíle. Důležitý je taky vztah vytvořený mezi jím a žáky. (Dytrtová, 2009).

Vyučovací styl nastavuje meze a normy chování ve vyučovací třídě a skupině. Postoj učitele k žákům vymezuje to, co si žáci mohou dovolit k vyučujícímu a k sobě navzájem. Hranice, které jsou tolerovatelné. Toto prostředí je prostředím vzniku konfliktů, proto je důležité, jaký vyučovací styl pedagog preferuje a uplatňuje. Ovlivňuje tím totiž přímo i kázeň, jejíž úroveň má na konfliktovost přímý vliv.

2.4.1 Rozdělení vyučovacích stylů

- *Styl manažerský.* Hlavním rysem manažerského stylu výchovy je efektivita počínání, pořádek, řád. Správná, vhodně cílená a dávkovaná motivace žáku k učení. Takto vystupující pedagog je schopen svou práci organizovat systematicky

a na základě toho doplňuje své jednání o konkrétní zpětnou vazbu, kterou na základně fungující práce dostává.

- *Styl pragmatický.* Pedagog preferující tento styl klade důraz především na způsob provedení dosahování cílů, zajímá se o dosažení znalostí a jejich aplikování. Do určité míry přistupuje pedagog k výuce věcně a stroze, což není zcela žádoucí.
- *Styl facilitační.* Tento styl preferuje orientaci na žáka jednotlivce, citlivě vnímá jeho zájmy a potřeby. (Dytrtová, 2009).

3 PREVENCE KONFLIKTU A NEKÁZNĚ

Preventivních kroků proti vzniku konfliktních situací a nekázní můžeme podnikat jako pedagogové mnoho. V této kapitole se pokusím vymezit některé možnosti ovlivnění výsledného stavu.

3.1 Komunikace

Mezi čtyři hlavní funkce mezilidské komunikace patří informovat, instruovat, přesvědčit a pobavit. Toto rozdělení nacházíme v knize Psychologie lidské komunikace. Cílem informování je předání zprávy, doplnění již vzniklé komunikace o další informace, vykonání oznámení či prohlášení. Informování má pouze *sdělovací funkci*. Druhou základní funkcí komunikace je potřeba *instruovat* druhého člověka nebo skupinu jedinců, navést je k něčemu, zasvětit, naučit, podat mu instruktáž. Nedá se vyčlenit, která funkce komunikace je nejdůležitější v komunikaci pedagogické, protože se od sebe nedají odtrhávat. Třetí funkcí je *přesvědčit* komunikační protějšek o změně jeho dosavadního názoru, získat si jeho „hlas“ na svou stranu a tím ho dokázat ovlivnit. Poslední velkou skupinou funkcí je *pobavení*, rozptýlení. Všechny čtyři kategorie funkcí se dají efektivně uplatňovat i v pedagogické komunikaci. Do školského zařízení se chodí pro získání informací, pro respektování autority, pro formování názoru a i pro sociální rozptýlení. (Vybíral, 2000).

V pedagogické praxi nastávají situace, kdy je potřeba, aby pedagog slevil ze své autority a vložil do komunikace se žákem vstřícnost a vlídnost. Aby pedagog dokázal zvládat všechny druhy komunikace se žákem, je potřeba, aby dokázal být vstřícný a uvolněný, aby akceptoval svého partnera v komunikaci jako komplexní osobnost, sám by měl dokázat být autentický. Autenticita v komunikaci znamená nepředstírat, nevymýšlet si a také nekomunikovat z pozice moci. Měl by žákovi nenásilně projevit zájem a dokázat se intuitivně vcítit do jeho pocitů a pohnutek jeho chování. Pokud má pedagog dobrý sebeobraz, zastává cestu pedagogického optimismu, dokáže ocenit na každém dítěti vybrané vlastnosti a dovede naslouchat vlastním myšlenkám, dá se říci, že má základní výbavu proto, aby obstál v komunikaci se žáky. (Vybíral, 2000).

K tomuto tématu je ještě na místě si vymezit vlastnosti zdravě komunikujícího jedince. Tyto jednotlivé body platí obecně pro všechny účastníky komunikace, nejen pro pedagoga. Člověk s vhodnou komunikační dovedností tedy dovede pozitivně vnímat sám

sebe, věří ve své schopnosti, dokáže být dle vlastního zhodnocení situace a uvážení empatický či neústupný, také vstřícný a proti tomu odměřený. Umí pracovat na tvoření kompromisu, stanoví-li nějaká pravidla, tak z nich neustupuje nebo je modifikuje s vysvětlením. Své protějšky v komunikaci neobviňuje a k hodnocení se uchyluje teprve po tom, co si vyslechne celou informaci. Není uzavřený změnám a rozmanitým názorům, měl by chápat, že odlišný názor nemusí být nezbytně nesprávný. Pedagog by oproti dětem měl dokázat komunikaci účelně řídit, regulovat směr jejího ubírání a strukturovat ji. Schopnost neutralizovat konflikty, napětí a kolize a jejich zárodky tvořivě využít či z nich vytvořit příklad. Dokáže komunikaci neodbíhat a nemlžit. (Vybíral, 2000).

3.1.1 Charakteristika pedagogické komunikace

Hlavní specifickým rysem pedagogické komunikace je možno dedukovat z vysvětlení jejího záměru, sleduje totiž cíle pedagogického počínání a vyznačuje se přítomností při každém pedagogickém působení. Rozdělení je čerpáno z knihy Didaktika sekundárního vzdělávání. (Obst, 2006).

Hlavní znaky pedagogické komunikace:

- *Komunikace uskutečňující se mezi účastníky výuky.* Základem komunikace jsou učitel a žáci. Jako pedagogickou komunikaci však klasifikujeme i tu komunikaci, která probíhá mezi žáky navzájem a mezi pedagogy vzájemně.
- *Je to výměna informací.* Stejně tak jako obecná komunikace, i pedagogická komunikace nese tyto základní funkční prvky.
- *Slouží k dosažení pedagogických cílů.* Dosažení je specifikum pedagogické komunikace. K naplnění tohoto bodu je potřeba, aby pedagogické cíle byly vymezeny přesně a srozumitelně.
- *Zprostředkovatelen informací v pedagogické komunikaci jsou verbální i nonverbální prostředky.* Tyto dva druhy komunikace nelze od sebe odtrhovat ani v pedagogické oblasti, a to ani v jednom ze směrů (učitel směrem k žákům, žák či žáci k učiteli).
- *Pedagogická komunikace není zpravidla nikdy náhodná.* Znamená to, že se řídí přesnými pravidly, které tuto komunikaci usměrňují a zároveň její

charakter odráží úroveň sociálních vztahů, které jsou vytvořeny a panují mezi učitelem a žáky.

- *Pedagogická komunikace se odehrává v prostorové dimenzi.* (Třída, učebna, laboratoře) a v časové dimenzi (vyučovací jednotka). (Obst, 2006).

3.1.2 Pravidla komunikace mezi pedagogem a žákem

Hlavní zásadou v pedagogické komunikaci, která je platná je, že pravidla určuje a tedy komunikaci usměrňuje a řídí vždy pedagog. Z toho plynou jednoduchá a stručná pravidla. Je to právě učitel, kdo určuje jedince, který bude hovořit, instruuje žáka, o čem se bude hovořit, s kým a po jak dlouhou dobu. Na žákovi je, aby hovořil pouze tehdy, je-li k tomu pedagogem vyzván a může hovořit pouze s tím, koho mu pedagog určí. Ostatní žáci nemají hovořícího žáka vyrušovat, pokud to opět pedagog nestanoví jiným způsobem či to není součástí cvičení. Oproti tomu učitel může do diskuse či rozhovoru žáků vstoupit kdykoliv je to z jeho strany považováno za nutné. Tato pravidla nejsou neměnná a platná ve 100% situacích, modifikují se a různí podle toho, zda se jedná o výuku skupinovou, o výuku pracující s řešením problému a další.

3.1.3 Aktivní naslouchání ve výuce

Aktivní naslouchání jako přístup k práci s dětmi chápu jako jedno z hlavních pravidel komunikace oboustranně, z hlediska mé práce ale především jako filozofii vykonávání učitelské profese. Aktivní naslouchání přináší možnost vnímat signály, informace, které mnohdy nemusí být explicitně vyjádřeny, tedy ani zjevné v prvním okamžiku. Dobře zvládnutá a vyvinutá schopnost naslouchat žákům aktivně může být součástí účinné prevence konfliktů. (Palenčářová, 2006).

Technika aktivního naslouchání se dá nacvičovat, k tomu je dobré znát, co jí narušuje a vědět faktory, které naopak napomáhají k jejímu lepšímu ustálení.

3.1.4 Které faktory nám brání v aktivním naslouchání?

Logickou úvahou bych zařadila na první místo motivaci k aktivnímu naslouchání. Tedy chtít takto postupovat a vědět, k čemu je to pro mě, jako pro pedagoga prospěšné, v čem mi to ulehčí komunikaci se žáky a zda získám výhodu. Teorie rozděluje překážky naslouchání do tří větších kategorií.

Mezi obecné narušitele komunikace a aktivního naslouchání řadíme zvuky z vnějšího prostředí (sanitky, křik, zvuk kostela, pojízdné reklamy), únavu, stres, psychickou a fyzickou nepohodu, blízký rozhovor, příliš rychlé tempo řeči (unavuje nás snaha rozumět) a další. (Palenčářová, 2006).

Faktor času neboli naslouchání zapnuté-vypnuté

Jednoduchá interpretace této bariéry v naslouchání spočívá v tom, že lidé rychleji myslí, než jsou schopní mluvit. V praktické komunikaci to znamená, že když někomu nasloucháme, tak tím získáváme spoustu času na důkladnější přemýšlení. V tom je však jakýsi kámen úrazu, protože místo, abychom opravdu naslouchali, tak se zabýváme ku příkladu otázkami o tom, co od nás druhý člověk očekává za reakci, odpověď či o tom, jaké jsou naše dosavadní zkušenosti s diskutovaným tématem. (Palenčářová, 2006).

Faktor „zastrašujících“ slov neboli naslouchání s předsudky

Jedním ze známějších nedostatků verbální komunikace je fakt, že při každé verbální interakci se vyskytují slova či slovní spojení, která vedou k tomu, že lidé přestávají naslouchat. Pro dospělé mezi tyto termíny odvádějící aktivní pozornost stranou řadíme na příklad tato slova: já, strategie, režim, povinnost a další. K uvaděčům pozornosti v pravém slova smyslu také patří často opakované výrazy, ke kterým spadají slova: že, ehm, prostě, vlastně.. Stejný účinek narušení komunikace jako u dospělých, mají u dětí slova pozor, musíš, ticho, povinnost a další. (Palenčářová, 2006).

Předčasný úsudek o vývoji sdělení anebo naslouchání se zavřenou myslí

Často si vyslechneme akorát začátek sdělení a velmi rychle máme jasno o tom, že další naslouchání se nás netýká, není pro nás důležité, je nám jasné, co bude následovat nebo s tématem nesouhlasíme. To jsou okamžiky, kdy definitivně přestáváme naslouchat. (Palenčářová, 2006).

3.1.5 Které faktory nás podporují v aktivním naslouchání?

Zde shrnu několik pomocných faktorů, které mi aktivní naslouchání usnadňují. Naslouchání je důležité z mnoha důvodů, mezi hlavní patří fakt, že posloucháme-li, získáváme informace, doplňujeme si dříve načaté informační celky, dostáváme materiál určený k porovnávání, rozšiřujeme si slovní zásobu, učíme se vnímat a chápat druhého

člověka, dáváme najevo svůj zájem o projev druhého a tím ho dále povzbuzujeme k vyjadřování postojů, názorů a myšlenek. (Palenčářová, 2006).

Naslouchání tělem

Při výměně informací je naše pozice těla uvolněná, nekřížíme své údy a máme otevřený postoj, stojíme čelem k mluvčímu, snažíme se navazovat a udržovat oční kontakt, umožňujeme si tak lépe vnímat i neverbální složku komunikace. Je potřeba, abychom byli ve fyzické pohodě, aby nás nerušil hlad, žízeň nebo únava. (Palenčářová, 2006).

Nasloucháme myslí

Snažíme se v průběhu komunikace dbát na neverbální projevy mluvčího, vnímáme tón jeho hlasu, všímáme si, v které obsahové části rozhovoru se ku příkladu zastavuje nebo se kvalita jeho projevu zhoršuje. Zapojujeme všechny svoje smysly a získávané informace zpracováváme do svých konceptů. (Palenčářová, 2006).

Obsah sdělení neboli posloucháme, o čem se mluví

Naším hlavním zájmem je zachycení hlavního tématu, vybíráme důležité informace a předem si připravujeme doplňující otázky. (Palenčářová, 2006).

Obecně platí, že hlavním výrazem aktivního naslouchání je dávání najevo své pozornosti přitakáním, kladením doplňujících otázek nebo učiněním shrnutí vyslechnutého. Ve školním prostředí je možné i děti trénovat k této dovednosti na příklad zařazováním cvičení, kdy děti si prvně vyslechnou informace (postup, příběh) a potom vlastními slovy napíšu nebo slovně interpretují, co dokázaly zachytit. (Palenčářová, 2006).

3.2 Nonverbální komunikace jako prevence zbytečného nedorozumění

Nonverbální komunikace je komunikace beze slov, vlastně je to sdělení vším ostatním. Mimoslovní komunikaci a její sdělení rozděluje teorie do několika skupin. Jejich obecná specifika zpravidla vyplývají z jejich názvu. Ve školním prostředí je schopnost vnímat mimoslovní signály pro pedagoga řekla bych nezbytností. Může mu umožnit orientovat se v reakcích žáků, zabránit nedorozumění, rozpoznat na žácích jejich rozpoložení, naladění a další užitečné stavy a procesy.

3.2.1 Druhy neverbální komunikace

Sdělování pohledem

Vybízí se zde často omílané tvrzení, že oči jsou bránou do duše. Ve skutečnosti na tom něco pravdy je a pečlivý pozorovatel může z očí druhého vyčíst mnoho užitečných informací. Sdělování pohledem je chápáno jako nejčastější zdroj v informací v mimoslovní komunikaci v pedagogickém prostředí. Nejen, že učitel má celou třídu před sebou, tedy ji sleduje, také žáci pečlivě pozorují učitele. Podle toho, jak často se učitel dívá na které žáky, mohou oni vyčíst jeho postoj. Platí totiž, že častěji se očima zastavuje na jedincích, které máme v oblibě. Oční kontakt může být také pro žáky dobrým zdrojem provokace. Urputným zíráním se mnohdy snaží učitele vykolejit z rovnováhy nebo přivést do rozpaků a narušit tak výuku. (Obst, 2006).

Stejně tak žák častěji sleduje svého oblíbeného učitele, jehož výuka a předmět ho baví a má ho v oblibě. Oproti tomu méně často oči žáků spočívají na vyučujících, jejichž postoj je často káravý a nepřátelský. (Obst, 2006).

Oči jsou vysílač i přijímač zároveň, podle jejich vzezření můžeme odhadovat psychický stav druhého, vlastnosti a také to, jaký je jeho vztah k naší osobě. (Obst, 2006).

Na učiteli je, aby dokázal sledovat u žáka to, kam směřují jeho oči (žák často hledí do jednoho místa bezpředmětně, znamená to, že nesleduje výuku a nedává tedy pozor). Další jevy ke sledování jsou četnost žákových pohledů, doba trvání, úhel pootevření víček, velikost pupily, směr pohledu, četnost mrkání a další. (Obst, 2006).

V pedagogické komunikaci se považuje za vrchol co se pohledů týče moment, kdy se střetávají oči žáka a učitele. Učitel může číst důvěru či nedůvěru, neklid, nenávisť, přípravu či výzvu k útoku. (Obst, 2006).

Sdělování výrazem obličeje neboli mimika

Souborem informací, které čteme pomocí mimických výrazů, jsou emocionální stavy. Mezi nejčitelnější z tohoto spadají emoce překvapení, emoce smutku, štěstí a strachu. Jsou velmi dobře čitelné, to však neznamená, že není potřeba, abychom byli pozorní. Pozorný učitel musí být právě proto, že v mimických výrazech pro určitou kategorii, jsou mezi žáky velice značné rozdíly, nelze je tedy unifikovat. (Obst, 2006).

Každý zkušený učitel by měl být schopen u svých jednotlivých žáků diagnostikovat, rozpoznat podle mimických projevů úzkost, jenž se projevuje především v očních partiích, na víčkách, obočí a čele. Další výrazné je překvapení žáka, čitelné v oblasti obočí a pocit štěstí či uspokojení, které můžeme číst především dolní části obličeje. Na učiteli je, aby dokázal spolehlivě porozumět vztahu mezi výrazem obličeje žáka a jeho prožíváním.

Zkušený učitel zvládne u žáka rozeznat, za se jedná o projevy mimiky, které jsou hrané a dále takové, které jsou pouze náhodné a mimovolní. (Obst, 2006).

Sdělování pohyby neboli kinezika

Pro potřeby pedagogické praxe je vhodné rozlišovat žáky do dvou skupin. Pedagog si je vědom, že první skupina žáků má schopnost se vyjadřovat precizně, plynně, gestikuluje velmi životě, ale při neznalosti tématu se stahuje a ochabuje v pohybech. Druhá skupina žáků naproti tomu má značné obtíže s vyjadřováním, má nedostatečný slovní projev a přímo úměrně tomu se o to více živě pohybuje.

Ze žákova pohybování můžeme odečítat různé procesy. Na příklad vnitřní neklid se mnohdy vyznačuje opakovanými pohybovými automatismy, kterými jsou třeba přešlapování, pohazování některou částí těla (často je to hlava nebo ramena), patří sem i vytrhávání vlasů, škrábání jednoho místa na těle, rupání klouby a další „zlovyky“. Jsou známkou vnitřní úzkosti, které není jiným způsobem ventilovaná. Všechny tyto projevy zároveň také snižují schopnost koncentrace jedince. (Obst, 2006).

Sdělování fyzickými postoji neboli posturologie

Posturologie se zabývá studováním fyzických postojů, charakteristikou držení těla a nastavení částí těla ve vztahu k vyjádření něčeho, libosti či nelibosti, zájmu či nezájmu a dalších emocí, které nevyjadřujeme slovně. Postoj těla odráží přímo pochody odehrávající se v psychice žáka, jeho celkový postoj k situaci. (Obst, 2006).

V dospívání je častý afektivní postoj, který žáka svým způsobem brání před „nepříjemným“ učitelským vlivem, vyjadřuje nepřátelství a zároveň zastírá a zakrývá pocity nejistoty, strachu a trémy. Na učiteli je, aby dokázal toto u žáka rozpoznat a přeorientovat jeho postoj vyjadřovaný celým tělem. (Obst, 2006).

Sdělování gesty neboli gestika

Jako gesta označujeme všechny pohyby, které doprovázejí a podporují nebo nahrazují slovní projevy. Mezi hlavní vykonavatele gest patří ruce, gesta mohou ale tvořit také pohyby hlavy, otočení, pokývnutí, úklon celé těla. Gesta můžeme používat přímo místo slov, ve škole k tomuto patří známá gesta pro pokyny jako jsou třeba pojd' k tabuli. Gesta se mnohdy dostávají do mimovolní roviny, sdělujeme tedy o sobě spoustu a i nesoustředěný pedagog může tak na sebe vyzradit rozpaky nebo na příklad překvapení či skrývanou rozzlobenost. (Obst, 2006).

Sdělování dotykem neboli haptika

Haptika neboli mimoslovní sdělování dotykem může být v současném prostředí školy docela ošemetnou záležitostí. Ne každému dítěti, žáku či studentu je dotyk přirozený a příjemný. Sice ne špatně míněný, ne však vhodně zvolený a načasovaný dotyk může být spouštěčem konfliktu, který se nemusí odehrávat jen na školní půdě. Běžně ale hlavními prostředky haptického kontaktu jsou stisk ruky, objetí, pohlazení, poplácání po rameni. Do nepřátelských patří na příklad pohlavek, odstrčení stranou nebo facka. Fyzicky z doteku můžeme vycítit teplo, chlad, vibrace. Dotek nám může způsobit i bolest. (Obst, 2006).

Sdělování přiblížením a oddálením neboli proxemika

Vzdálenosti nás informují o tom, jaké jsou vztahy mezi jednotlivými účastníky v sociální skupině. Přirozeně přibližujeme své tělo k lidem, ke kterým chováme vřelý a příznivý vztah, oddalujeme se od těch, kteří jsou nám něčím nepříjemní. Vertikální dimenze vzdálenosti určuje úroveň očí komunikujících. Máme-li oči níž, dostáváme se do podřazené pozice a naopak jedinec s očima výše získává nadvládu. (Obst, 2006).

Do oblasti proxemiky také spadá teorie zón člověka. Ve školním prostředí se zpravidla pohybuje v zóně intimní, a to jen zřídka. Tato zóna je nejintimnějším okruhem člověka, do kterého si pustí jen své nejbližší. Narušení tohoto prostoru může být opět zdrojem odporu a rozhořčení u jedince. Vzdálenost je charakteristická tím, že je možno z ní učinit fyzický dotek. Velmi často se naproti tomu učitel pohybuje v zóně osobní, která je od 0,45 m až do 1,2 metrů na vzdálenost od jedince. Nejčastěji osídluje séru sociální od 1,2 metrů do 3,6 a nejčastěji ve výuce v prostředí mimo třídu se učitel pohybuje ve sféře veřejné od 3,6 metrů do 7,6 metrů. (Obst, 2006).

V pedagogické profesi se z proxemiky uplatňuje ještě tzv. aktivní zóna. Má souvislost se zasedacím pořádkem žáků v jednotlivých třídách a s tím, které části třídy věnuje pedagog větší pozornost při výuce. Prakticky nejčastěji vyvolává a komunikuje se žáky, kteří sedí ve předu nebo v uličce. V těchto místech zároveň sedí i ti nejaktivnější žáci. Do zadních a bočních lavic se posazují žáci méně aktivní, kteří o výuku toliko zájmu nemají a jsou raději v „zákrytu“. (Obst, 2006).

Sdělování zevnějškem a úpravou prostředí

Úpravou svého zevnějšku, volbou typu oblečení, barev, charakteru líčení nebo naopak nelíčení se sdělujeme mnoho. Sledováním těchto se také můžeme o ostatních mnohé dozvědět. Stejně tak to platí opět i ve škole, kdy učitel je podroben kritickému pohledu dospívajících žáků, kterým opravdu neunikne žádný nedostatek nebo odlišnost. U mladších žáků dochází k tomu, že svého učitele jakožto předložený vzor aktivně napodobují v jeho projevech a v tomto případě i v prvcích oblékání a péče o zevnějšek. (Obst, 2006).

Úprava pořádku na pracovním stole nám může napovědět o tom, zda převládá v životě jedince a jeho osobnosti řád a pořádek nebo chaos a nahodilost. (Obst, 2006).

3.2.2 Funkce neverbálního komunikování

Vybíral uvádí různé funkce neverbálního komunikování. Podle jeho rozdělení se neverbální komunikace používá k tomu, aby člověk

- *Podpořil mluvenou řeč.* Dovede regulovat tempo řeči, podtrhuje a zdůrazňuje vyslovený obsah, dodává zdůraznění ve vybraných místech.
- *Nahradil mluvenou řeč.* Nebo dalšími symboly, ilustroval, předvedl.
- *Vyjádřil vlastní emoce a zvládl jejich prožívání.* Neverbální komunikace mu napomůže adaptovat se a navrátit se zpátky do emoční rovnováhy.
- *Vyjádřil interpersonální postoj.* Ku příkladu pochyby, naléhavost při přesvědčování druhého o svém názoru.
- *Uskutečnil sebe-prezentaci.* (Vybíral, 2000).

Vybíral mimo jiné upozorňuje také na to, že neverbální signály je potřeba dělit na vědomé signály, kdy komunikace probíhá promyšleně, jedinec se ovládá a má své

tělesné projevy pod kontrolou. Vědomé neverbální signály nalezneme při konvenčních ceremoniálech, veřejných projevech či na příklad v dramatickém kroužku. Oproti tomu nevědomá signalizace je standardní při každé spontánní reakci a ve chvíli relaxace. Tento stav nazývá Vybíral stavem „vypnuté cenzury“. (Vybíral, 2000, s. 70).

3.2.3 Užitečné rady pro pedagogy, čtení neverbální komunikace žáků

Souhrnné poznatky o neverbální komunikaci, jejichž znalost může pomoci pedagogovi se snáze orientovat v projevech žáků uvádí ve své knize o mezilidské komunikaci opět Vybíral.

- Naprosto každé chování člověka má povahu sdělení, nelze nekomunikovat.
- Příjemce komunikace ruší, produkuje-li člověk nesynchronizovaným způsobem řeč a gesta, komunikace může být v rozporu přičemž neverbální komunikace odvádí pozornost od verbálního sdělení a vzniká zmatek.
- Každý jedinec má vlastní individuální neverbální tempo, od rychlosti gest, přes změnu postojů a mimiky, jež může částečně korigovat vůlí a učit se je ovládat.
- Interpersonální vyjádření pomocí postoje těla můžeme klasifikovat do pozice naléhavosti anebo do pozice uvolněnosti.
- Člověk, který prožívá vnitřní napětí, má tendenci ke strnulé mimice nebo také člověk s neměnnou mimikou bývá precizním pozorovatelem emočních výrazů ostatních jedinců.
- Jedinci, kteří mají dobrou schopnost vyznat se v emocích ostatních lidí bývají v kolektivu oblíbení.
- Absence úsměvu inhibuje zpětnou vazbu při komunikaci.
- Nejvíce z emocí prozrazují oči, přičemž jedinci ženského pohlaví používají očního kontaktu více. (Vybíral, 2000).

3.3 Stres a jeho zvládání

Dodržování zásad psychohygieny nebo také jinak řečeno duševní hygieny je jedna z možností, jak předcházet psychické i somatické únavě a zvládat tak konflikty a neočekávané události spojené s výkonem učitelské profese.

Jan Solfronk vymezuje příčiny stresu vymezuje hned několik. Psychické rozpoložení a naladění pedagoga ovlivňuje jeho reakce, a proto se o zdrojích stresu také krátce zmíním. Asi jako téměř každé povolání, kde se jedná s druhými lidmi za účelem jejich vedení, podněcování a jejich rozvoje, i učitelská profese si vyžaduje pedagogovu stoprocentní koncentraci na jeho činnost. Zaměření pozornosti se v tomto případě vztahuje směrem k učivu

a co důležitěji, směrem k výuce žáků. Nutností je, aby pedagog dovedl stimulovat, motivovat, udržel kázeň a dokázal efektivně eliminovat rušivé elementy. Kromě potřeby být stále ve střehu je také důležité řešení nastalých situací, kdy se klade důraz především na tvořivost a hledání nových řešení. Mezi problémové situace patří třeba nespokojenost dětí či rodičů s hodnocením práce dítěte pedagogem, reakce problémových dětí na chování učitele, reakce na zatěžující nepřiměřené školní osnovy a další. Pocit stresu vzniká často také díky časovému tlaku, který vytváří časová omezenost výuky. (Solfronk, 2000).

Solfronk popisuje výuku jako emoční záležitost, ve které pedagog jako každý člověk v jiné profesi, zažívá úspěchy i neúspěchy, které se pojí také s pocitem uspokojení či v případě neúspěchu s pocitem frustrace. Všechny tyto okolnosti se mimo jiné podílejí také na tvorbě vztahu k žákům, k vedení školy a k učitelskému sboru. Dost často se interpersonální vztahy ve škole považují za určující faktor klimatu jednotlivého školského zařízení. (Solfronk, 2000).

Dalším faktem, o kterém by se dalo hovořit jako o zátěži navíc je to, že učitelství jako takové přesahuje rámec pouhé výuky ve škole. Kromě fyzické výuky se učitel do školy také připravuje, opravuje práce dětí, promýšlí nové aktivity. (Solfronk, 2000).

3.4 Burn-out u pedagogů

Kapitolu k tomuto tématu zařazují, protože zvládání kázně v učitelské praxi patří ke každodenní činnosti. To, že je na denním pořádku ostražitost, nutnost neustálého

rozhodování neznamena, že jedinec vůči tomuto otupí. Stres je nedílnou součástí života většiny naší populace, pedagogové nejsou výjimkou.

3.4.1 Stres

Tak jako všechny ostatní profese, kde jedinec přichází do styku s dalšími lidmi nebo profese, které označujeme jako pomáhající, i pedagogická profese jde ruku v ruce s prožíváním stresu. Podle anglického slova stress znamená české slovo stres zátěž a napětí. O stresu se hovoří jako o širokém bio-medicínském a psychologickém pojmu, znamená to, že zde psychická stránka osobnosti přímo ovlivňuje stránku fyzickou a naopak. Stejně tak v přístupu k řešení stresu a jeho následků nelze přistupovat pouze buď z bio-medicínské nebo pouze z psychologického hlediska, ale tyto dva velké obory by se měly v intervenci spojovat a čerpat ze sebe.

Pokusím se jednu z mnoha definic stresu připodobnit pedagogickým okolnostem. Definici čerpám z knihy Stres a vyhoření u profesionálů pracujících s lidmi. Stres je soubor reakcí organismu na podněty, v tomto případě stresující faktory. Faktorem vyvolávající stres v pedagogické praxi může být na příklad nekomunikující třída, nespolupracující třída, subjektivní i objektivní nedostatek času na zvládnutí učebních osnov se žáky a další problémy. Všechny tyto stresory narušují normální funkci lidského organismu. „*Jedinec je vystaven takové zátěži a nárokům, o nichž se domnívá, že k jejich zvládnutí nemá dostatečnou adaptační kapacitu. Podstatná je tedy subjektivita emočního a kognitivního zpracování situace, to, zda člověk subjektivně prožívá a interpretuje situace a podněty jako zátěžové, stresové*“ (Švingalová, 2006, s. 9). Přičemž v dnešní době je tzv. moderní nepovažovat stres pouze za negativní záležitost. Standardní dělení člení stres na tzv. eustres, což je pozitivně působící stres, který je škodlivý, pokud je jeho míra vysoká a distres, což je stres tak, jak ho obecně známe. Nižší míra distresu má zase tu vlastnost,

že v menší míře může působit jako jedince posilující a zocelující faktor. Jeho vysoká míra se považuje za škodlivou a přerůstá v chronicky se opakující stres. (Švingalová, 2006).

Působení stresu aktivuje způsoby zvládnání stresu, které literatura dělí na obranné mechanismy a strategie zvládnání stresu. Přičemž obranné mechanismy je spíše defenzivní reakcí a strategie zvládnání stresu jsou již projevem účelné snahy o zvládnání těžkých stresových situací. (Čírtková in Švingalová, 2006).

3.4.2 Syndrom vyhoření

„*Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího pracovního stresu, který je zvládán mal-adaptivně. Vyskytuje se zvláště u profesí, obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně práci s lidmi, na jejichž hodnocení jsou závislé nebo je pro ně důležité, a tlak na kvalitu i kvantitu výkonu. Jedná se o závažný medicínský a psychologický problém, který významně ovlivňuje zdraví a kvalitu života osob, u nichž se vyskytuje.* (Švingalová, 2006, s. 46).

Hovoří-li se o syndromu vyhoření, zpravidla se jako první zmiňují fáze tohoto syndromu. Obecně známé jsou zvýšené nadšení, zvýšená únavnost a končí apatie. Odborná literatura předkládá několik druhů rozdělení, zaměřila jsem se na dvě, které se vyskytují v knihách nejčastěji.

Rozdělení fází syndromu vyhoření dle Wolfganga Schmidbauera se věnuje jednotlivým fázím podrobněji, oproti tomu rozdělení fází podle Švingalové je stručné.

Schmidbauer hovoří o *počáteční fázi*, která je charakterizována přehnanou angažovaností jedince, kdy se snaží nepřipouštět si negativní pocity. Objevuje se zabývání se prací na úkor osobního života a odpočinku. Tato počáteční fáze je Švingalovou označena jako fáze „*předchorobí*“, kdy jedincovým cílem je vykonávat své povolání co nejlépe, jedinec touží po úspěchu a po odměně, která se nedostavuje, ne alespoň v očekávané míře.

Schmidbauerovo stádium propuknutí popsané jako stav, kdy není možno popírat prožitky neúspěchu, zmatenosti, nejistoty ve své roli. Jako hlavní zde vystupuje chronická únava, nechut' pouštět se do nové práce, nárůst odporu vůči vlastním úkolů a lidem, se kterými jedinec pracuje. Snižuje se motivace, omezuje se perspektiva kvalitní profesní budoucnosti (to se týká pohledu jednotlivce), vyniká nedostatek kvalitního uspořádání volného času. Švingalová hovoří o symptomech prvního stádia, kdy jedinec přestává stíhat své povinnosti, prožívá neustále pocity časové nouze a jeho práce přestává držet pořádek a logiku. Postupně se začíná projevovat psychické a částečně už také fyzické vyčerpání lidského organismu.

Třetí fáze syndromu vyhoření je u Schmidbauera fáze slábnutí výkonnosti, člověk je vyčerpaný už i fyzicky, ztrácí schopnost se dostatečně koncentrovat a dělá chyby z nepozornosti. Začíná zcela absentovat pracovní angažovanost, zápal, který bylo možné

vidět na začátku. „Postižený“ jedinec přestává snášet objektivní kritiku a postupně upadá až do stavu nemoci. Syndrom vyhoření v tomto pokročilém stádiu začíná působit patologicky i v neprofesních vztazích, přerušují se dlouhotrvající přátelství. Švingalová hovoří o symptomech druhého stádia, kdy se objevují běžné neurotické poruchy, kdy jedinec potřebuje stále ještě něco vytvářet, ale přestává dodržovat organizovanou formu a vzniká mu chaos. I přesto, že jsou stádia v obou případech vypsána v počtu čtyřech, Smitbauerova verze je poněkud progresivněji vykreslená.

Čtvrté, poslední stádium syndromu burn-out je u Schmidbauera zvané kompenzované vyhoření. Schmidbauer hovoří o extrémním případě, se kterým se v praxi neseťkáváme tak často. O vyhořelých pracovnících říká, že své vyhoření skrývají, pracují pouze podle vnějších pokynů a utíkají se do nemoci, je-li to možné. Švingalová popisuje symptomy třetího stádia, jedinec trpí pocitem, že vše co dělá, dělá z donucení, má pocit, že se ve své práci ztrácí a pro své kolegy se svým přístupem k povolání stává obtěžujícím. Potýká se s pocity zklamání a únavy.

Nejjednodušší členění je fáze nadšení, frustrace, stagnace, vyčerpání. Syndrom burn out se projevuje v psychické (vyčerpání, únava, snažení neposkytuje výsledek, ztráta zájmu o profesní témata, problémy s koncentrací, agresivita, úzkost, deprese), sociální (omezování kontaktů, ztráta přátel, znevýhodnění pozice v pracovním kolektivu) a tělesné oblasti (únava, zhoršené soustředění, nižší odolnost k nemocem a další). (Schmidbauer, 2008), (Švingalová, 2006).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGICKÝ POSTUP VÝZKUMU

Ke zkoumání problematiky kázně jsem zvolila formu kvalitativního pedagogického výzkumu, který zahrnuje písemný dotazník s otevřenými otázkami a odpověďmi od 20ti respondentů a dva polo-strukturované rozhovory.

Motivací ke zkoumání této problematiky je mi vedle sociální pedagogiky také příprava na učitelství pro sociální a zdravotní předměty. Poznatky, informace a také jakési rady

mi mohou být v budoucnu v užitku, až budu jednou nastupovat na post vyučujícího. Uvědomuji si, že začátky jsou a budou těžké a překvapivé, kdo je však alespoň částečně připraven, je méně ohrožen. Hlavní motivací je tedy osobní zájem o problematiku.

4.1 Projekt výzkumu

Původním projektem mé diplomové práce zaměření se na problematiku zvládání náročných životních situací v životě pedagoga. Měla jsem v plánu zaměřit se na problematiku do hloubky a zmapovat psychické metody zvládání, které jsou na příklad vytěsnění, únik a další. Tuto specifickou oblast jsem chtěla popsat u pedagogických pracovníků, proniknout do hloubky jejich mechanismů a postupů. Toto z obecného rámce, z konkrétního bylo praktickým cílem vhléd do strategií řešení problémových situací se žáky, hledání společných souvislostí a zajímavostí v postupech.

Seznámení s literaturou mě však navedlo problematiku trochu blíže specifikovat, ohraničit, jak jsem již výše zmiňovala. V rámci ohledávání literatury jsem se zamýšlela nad uchopitelností prvního zamýšleného tématu a uchopitelností problematiky kázně. Kázeň je přívětivější i z hlediska osobního přínosu, je to téma konkrétnější, je k němu více dostupné a zajímavé literatury.

4.2 Cíl výzkumu

Cílem je zjistit možné příčinné faktory, které se podílejí na projevech nekázně. Pokusit se prohlédnout problematiku kázně ve vyučování očima pedagoga. Prostřednictvím dotazníku zjistit jevy, které se podílí při vzniku nekázně při výuce a prostřednictvím rozhovoru jít více do hloubky problému. Zaměřit se na prožívání pedagoga, na jeho osobní zkušenosti a poznatky získané k tomuto tématu.

Mou základní tezí je, že pedagogické povolání je povolání náročné. Proto se zajímám v rozhovorech hlouběji o prožívání konfliktních, stresových a situací spojených s nekázní ve školní třídě z pohledu vyučujícího.

4.3 Způsob výběru a získání výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek k dotazníku s otevřenými otázkami jsem vybírala záměrně, podle splnění základního kritéria, a tím je povolání pedagoga střední školy. K získání respondentů k dotazníku jsem využila možností dnešní moderní komunikace, která je rychlá, což znamená že jako výzkumník ušetřím čas na obcházení jednotlivců, rozdávání a následné sesbírávání dotazníků. Vzhledem k tomu, že se předpokládá, že každý dnešní pedagog je kompetentní základní práci s počítačem, oslovovala jsem své respondenty e-mailovou formou. Uvědomuji si, že osobní kontakt se tím nenahradí, ale na druhou stranu je to myslím snadnější i pro respondenty. Dotazník byl předpřípraven v dokumentu Word.

Dvě respondentky k osobnímu rozhovoru jsem vybrala také záměrně a podle dostupnosti. Obě jsou učitelky na střední škole.

Miovský ve své teorii označuje způsob výběru výzkumného vzorku, který jsem použila pro výzkum prostým záměrným účelovým výběrem. *„Prostý záměrný účelový výběr představuje nejjednodušší variantu metody záměrného výběru. Spočívá v tom, že bez uplatnění dalších specifických metod či strategií vybíráme mezi potenciální účastníky výzkumu toho, který je vhodný a současně souhlasí. Tento způsob uplatňujeme zejména v případech, kdy se nejedná o příliš velký potřebný výběrový soubor a osoby náležící do základního souboru jsou poměrně snadno dostupné“*. (Miovský, 2006, s, 136).

4.4 Prostředky kvalitativní metody výzkumu

Pro získání kvalitativních dat jsem použila dotazníku s otevřenými otázkami a polostrukturovaného interview.

4.4.1 Dotazník s otevřenými otázkami

V dotazníku jsem měla 10 otázek obsahových a 4 otázky k získání základních informací o respondentech.

Jednotlivé obsahové otázky

- Vlastnosti, které pedagogové považují za důležité při předcházení konfliktu
- Máte pocit, že zkušenější pedagogové (pedagogičtí experti) se setkávají s menší konfliktovostí při své práci? Hraje podle Vás fáze profesní kariéry význam, co se týká předcházení a zvládání konfliktů?
- S jakými častými problémy se setkáváte v komunikaci se žáky?
- Rozeznáváte neverbální projevy, které jsou jakousi předzvěstí možného vzniku konfliktní situace u žáků?
- Setkali jste se za dobu své pedagogické praxe s kázeňskými přestupky takového stupně, že byste si s nimi sami nevěděli poradit?
- Jaké spatřujete nejčastější příčiny neukázněného chování u žáků?
- Můžete nějak zhodnotit náročnost práce s extrovertními dětmi oproti dětem introvertním?
- Máte vytvořené a zažité osobní strategie zvládání konfliktních situací, které vznikají při výuce?
- Můžete mi popsat Vaše zkušenosti s neukázněnými žáky?
- Co bylo vaší motivací pro výběr povolání?

Tabulka č. 1- základní údaje o respondentech

Respondent	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Předmět
1	Mužské	Do 30-ti let	5 let	Matematika, fyzika
2	Mužské	Do 30-ti let	5 let	Výtvarná výchova, dějepis, zeměpis, angličtina
3	Mužské	Do 30-ti let	5 let	Český jazyk
4	Mužské	Do 30-ti let	2 roky	Fyzika, technika, informatika
5	Mužské	Do 30-ti let	1 rok	Volno-časové aktivity, přírodopis
6	Mužské	Do 50-ti let	14 let	Anglický jazyk
7	Mužské	Více, než 50	27 let	Zeměpis, technická výchova, ruský jazyk
8	Mužské	Více, než 50	10 let	Elektrotechnika, silnoproud, technická cvičení
9	Mužské	Do 50-ti let	20 let	Zeměpis, fyzika
10	Mužské	Do 50-ti let	10 let	Matematika, přírodopis, informatika
11	Ženské	Do 30-ti let	5 let	Angličtina, Zeměpis
12	Ženské	Do 30-ti let	5 let	Výtvarná a hudební výchova
13	Ženské	Do 30-ti let	5 let	Český jazyk
14	Ženské	Do 30-ti let	4 roky	Matematika, fyzika
15	Ženské	Do 30-ti let	1 rok	Občanská výchova
16	Ženské	Více, než 50	28 let	Matematika, fyzika, technické kreslení
17	Ženské	Do 50-ti let	25 let	Český jazyk a komunikace, literární výchova, dějepis
18	Ženské	Do 50-ti let	25 let	Matematika, chemie
19	Ženské	Do 50-ti let	20 let	Matematika, sociální výchova, výtvarná výchova
20	Ženské	Do 50-ti let	12 let	Tělocvik, angličtina

4.4.2 Polo-strukturovano interview

„Vytváříme určité schéma, které je pro tazatele závazné. Specifikuje okruhy otázek, na které se budeme účastníků ptát. Obvykle je možné zaměňovat toto pořadí“. (Miovský, 2006, s. 160).

V mém interview byly otázky připraveny podobným způsobem, jako v dotazníku. Ve skutečnosti ale při vedení rozhovoru člověk postupuje po mnohem drobnějších krocích a zabývá se informacemi detailněji.

5 ZPRACOVÁNÍ DAT

Původní verze byla pokusit se interpretovat data zvláště z dotazníků a zvláště z rozhovorů. Pro větší atraktivitu a ucelenost jsem zvolila spojit oba druhy informací dohromady. Ke každému tématu vznikly kategorie odpovědí, které jsou doplněny o vyjádřeními respondentek.

Pro rozhovor k obecnému tématu konfliktů při výuce jsem si vybrala dvě pedagožky, jednu se zhruba 20ti-letou praxí ve škole a jednu v začátku kariéry, druhý rok. Oba rozhovory jsem začínala „rozehřívacími“ otázkami. Mám pocit, že v obou případech probíhala komunikace velice otevřeně, částečně také proto, že obě paní respondentky mě znají alespoň od pohledu. Toto si myslím, že usnadnilo začátky rozhovoru, kdy jsem vysvětlila význam své žádosti o rozhovor, účely, ke kterým potřebuji informace.

Otázkami jsem se snažila držet se částečně i výsledků z dotazníků, abych měla názor a vyjádření i k těmto výsledkům.

5.1 Vlastnosti, které pedagogové považují za důležité při předcházení konfliktu

V této otázce se výpovědi dosti překrývaly. Osobnost pedagoga udává výuce tempo, temperament pedagoga udává zábavnost výuky, poutá zájem žáků. Protože mám již nějaké zkušenosti s dětmi, ne sice s frontální výukou, ale já bych odpověděla, že jedny z nejdůležitějších vlastností, které by pedagog na pozici měl mít, aby dovedl účinně předcházet konfliktům ve své výuce nebo ve školním prostředí jsou: přirozená autorita, kterou jedinec buď disponuje nebo nedisponuje, rozhodně si myslím, že je důležité, aby na pedagogovi bylo vidět, že ho práce s dětmi a výuka jeho vlastního předmětu baví. Proto sem řadím i zapálení pro vlastní předmět, myslím si, že potom učitel dovede děti více strhnout na svou stranu. Jednoznačnost jeho chování, kdy děti mají jasně stanovená pravidla a nejsou zmatené. Vyřkne-li pedagog nějaká rozhodnutí, měl by je dotáhnout do konce, aby děti opět neuváděl do situace, kdy mají pocit, že si mohou dovolit určité nevhodné chování. Toto je tedy důslednost, na základě jejího uplatňování mám pocit, že pedagog může budovat tu autoritu, kterou můžeme označit jako získanou. Je ale potřeba, aby zase oproti tomu nevystupoval z pozice moci a síly, autorita by v dnešní

době neměla vzbuzovat strach. Napadá mě spousta vlastností, další je třeba lidskost, která se dá krásně uplatnit i při řešení vzniklého konfliktu. Mají-li děti nějaké problémy mezi sebou, je-li na příklad někomu ubližováno, je podle mého soudu více pravděpodobné, že pokud se někomu svěří, bude to pedagog vlídný a lidský, než pedagog stojící nad dětmi „s bičem“. Takže lidskost, vstřícnost a hlavně schopnost empatie. U dětí se spousta problémů dá vyčíst z jejich chování, jejich činů a projevů. Proto i ostražitost, schopnost se dívat na třídu jako skupinu, která se skládá z jedinců, přičemž pedagog by měl dokázat se zaměřovat nejen na děti, které jsou zjevně problémové, ale i na ostatní v rámci prevence.

- *„V dnešní době je to s dětmi i s dospívajícími těžké, mají tolik podnětů z vnějšího okolí, že zaujmout je tradičními záležitostmi, není tolik snadné. O to víc se ale člověk jako pedagog musí naučit přizpůsobit své možnosti a interpretaci svých znalostí současné době“.* (Respondentka č. 20).

5.1.1 Kategorie vlastností v prevenci konfliktů

Kategorie vlastností jsem vypsalala podle četnosti výskytu v dotazníku, nejvýše jsou ty vlastnosti, které byly zastoupeny nejčastěji. Z vlastností popsanych a z těch, které stály samostatně, jsem vytvořila kategorie podle podobnosti na vlastnosti motivující, organizující, lidské a diagnostické.

Respondentka č. 2 je označení pro respondentku se dvouletou praxí, č. 20 pro respondentku s dvacetiletou praxí.

Otázka: *Které vlastnosti pedagoga považujete za důležité při předcházení konfliktů?*

Vlastnosti v prevenci konfliktu-motivující

- Silné charisma, Zajímavá osobnost
- Schopnost spolupráce
- Řídit své činy rozumem, rozvaha, schopnost jednat promyšleně, umění koncepčního jednání
- Kreativita
- Temperament sangvinika
- Komunikativnost

Vlastnosti v prevenci konfliktu- organizující

- Schopnost argumentace
- Autorita
- Dominance
- Schopnost přesvědčit lidi o svém názoru
- Důslednost
- Organizační schopnosti
- Razantnost
- Samostatnost
- Logické myšlení
- Pohotovost

Vlastnosti v prevenci konfliktu- lidské

- Tolerance
- Schopnost akceptovat názor ostatních
- Ochota učit se od žáků
- Lidský a pedagogický takt
- Kladný vztah k lidem
- Ohleduplnost
- Zdvořilost
- Asertivita

Vlastnosti v prevenci konfliktu- diagnostické

- Objektivnost
- Diagnostické schopnosti
- Pohotovost v reakcích
- Schopnost nadhledu, Profesní odstup
- Schopnost udržení vlastního klidu, Nenechat se vykolejit drobností

5.1.2 Nejčastější vlastnosti v prevenci konfliktu*Spravedlnost a smysl pro fair-play (vlastnosti lidské)*

Spravedlnost a smysl pro fair play se vyskytovala v četnosti nejčastěji. Spravedlnost jako vlastnost pedagoga je důležitá zřejmě proto, že také spravedlivé

rozsouzení sporu je vzorem řešení situace pro děti. Spravedlnost a fair play dávají dětem základ, vymezují chápání dobrého a zlého.

- *(Respondentka č. 20) „S mladšími dětmi mám zkušenost, že jsou rády, když je pedagog rozsoudí, ať už je to třeba v jejich neprospěch. Mohou totiž napravit své chování něčím dalším, za co třeba dostanou pochvalu či odměnu.“ (Respondentka č. 20)*
- *„Fair play přináší dětem řád a vzorek toho, jak se dají spory řešit. Kolikrát se člověk ale musí nadechnout a chvíli zapřemýšlet, jak to udělat, aby řešil situaci objektivně, žádnému nepoškodil a motivoval ke správnému chování ty, které je potřeba.“ (Respondentka č. 2)*

Trpělivost (vlastnosti lidské)

- *„Trpělivost považuji za jednu z nejdůležitějších vlastností, kterou by pedagog měl mít, a to nejen vzhledem ke konfliktním situacím. Učila jsem se to dlouhé měsíce a roky po tom, co jsem nastoupila do praxe a člověk se bez této vlastnosti neobejde řekla bych ani v osobním životě. Jde to ruku v ruce s tím umět se také nad některé malicherné konflikty povznést a nenechat si hned zvednout krevní tlak.“ (Respondentka č. 20).*
- *„S trpělivostí jsem se učila pracovat, chybělo mi na začátku. Před dětmi musíte zachovat klid a věnovat se jim stále dokola, i když se zdá, že nerozumí, tak potřebují péči a opakované vysvětlení různými způsoby.“ (Respondentka č. 2).*

Smysl pro humor, Schopnost vtipného usazení agresora (vlastnosti lidské)

- *„Toto je podle mě poněkud podceňovaná vlastnost, člověk na to taky přijde až časem a zkušeností, že trochou otevřeností, nadhledem a kreativním řešením situace si může děti získat na svou stranu, a vše pak jde trochu jednodušeji. Co se týče vtipného usazení agresora, má to hodně společného s vymezováním prostoru, dávání najevo, kdo tady rozhoduje a hlavně, pokud agresora usadíme před ostatními, efektivně a vtipně, ubereme mu kredity před zbytkem skupiny. Což když se stane jednou, tak možná bez výsledku, ale opakovaně ho časem*

odradí se projevovat negativně, protože nesklízí obdiv ani pedagoga ani ostatních dětí.“ (Respondentka č.20).

- *„Z počátku jsem se snažila zjistit, na co děti reagují, a na co ne. Usadit vtipně agresora se vám asi nepodaří po každé, ale pokusit se tento způsob jednou začas zapojit do repertoáru reakcí asi doporučuji. U žáků získáte i trochu respektu a možná že se jim pak zdáte víc jako lidská bytost. A také tím projevujete svůj názor-nesouhlas“. (Respondentka č. 2).*

Sebevědomí, Sebejistota pedagoga (vlastnosti motivační)

- *„Co se konfliktů týká, nejistý a nesebevědomý pedagog funguje asi jako nesebevědomý a nejistý nadřízený. Nikdo si z něj tzv. nic nedělá a prostě nerespektuje a neposlouchá. Proto myslím a potvrzuji, že nejen k obecné výbavě pedagoga sebevědomí patří, ale je také mimo další vlastnosti nezbytné při řešení konfliktů a nebo nekázně“. (Respondentka č. 20).*
- *„Protože se bavíme i o tom, jaké jsou začátky, tak zrovna k tady tomuto dotazu se to přímo hodí. Sebevědomí byl můj kámen úrazu, chodila jsem k tomu i na psychogenní trénink, abych se zbavila strachu a stresu. Nebyla to tedy žádná velká katastrofa, ale moje začátky před třídou byly opravdu těžké. A to byly v uvozovkách jen situace, kdy se jedná o frontální vyučování. Tam se zatím zdá, že se toho tolik vyvést nedá. Dost konfliktů a problémů se ale řeší v přestávkách a na výletech, kde si už pedagog opravdu v kramflecích být jistý musí. Jinak je jeho počínání zcela zbytečné. Děti se nezdají, ale stejně tak jako vycítí slabost ve svém kolektivu, tak ji vycítí i u dospělého člověka“. (Respondentka č. 2).*

Emoční stabilita, Vyrovnanost (vlastnosti lidské)

- *„Když nad tím přemýšlím, tak i tohle je otázka zkušeností a tréninku, aspoň co se týká takové povahy, jako jsem já. Nikdy jsem nebyla bojácná, ale taky nijak zásadně průbojná. Protože jsem žena, tak moji stabilitu a vyrovnanost ovlivňuje mimo jiné i pravidelný měsíční cyklus. Musím říci, že jsou situace, kdy člověk se cítí už opravdu odzbrojen“. (Respondentka č. 20).*

- „Nebýt labilní mi někdy dá docela práci, zachovat klid a tzv. chladnou hlavu. Vím ale, že je to potřeba stejně tak jako zůstat neagresivní. Děti potom ztrácejí respekt, když na vás vidí, že sama situaci nezvládáte“. (Respondentka č. 2).

Smysl pro empatii (vlastnosti lidské)

- „O empatii se dost hovoří v poslední době, dříve se na ni takový důraz nekladl. A ve skutečnosti důležitá opravdu je. Je potřeba, aby z vás děti cítily lidskost, zájem a porozumění, jinak s vámi nebudou spolupracovat, protože vám nebudou důvěřovat. A i v rámci konfliktu je empatie dobrá, protože vám pomáhá se vcítit do obou či více stran konfliktu“. (Respondentka č. 20).
- „Empatie mi byla vždy tak trochu vlastní. Snažila jsem se nahlédnout do prožívání ostatních, abych s nimi byla schopná lépe a vlídněji komunikovat. V rámci nekázně bych řekla, že empatie je jakási shovívavost pro drobné přestupky, které prostě patří k věku. Někdy je lepší něco přejít, z něčeho obrátit situaci v legraci. Děti to někdy ocení a taky se tím buduje vzájemný vztah důvěry“. (Respondentka č.2).

Schopnost naslouchat (vlastnosti organizační)

- „Schopnost naslouchat, pokud se tomu naučíte a budete to zvládat, tak vás zbaví mnohých nepříjemných překvapení a naučíte se předvídat na základě toho, co nasloucháním zjistíte. Stejně tak je dobré nechat žáka, aby se ke vzniklé situaci vyjádřil, objasnil pohnutky svého chování, pokud je k tomu vyzván.“ (Respondentka č. 20).
- „Naslouchání jsem se naučila na tom, že mě vždycky zajímalo pojetí a vidění situace žákem. Když je problém, na příklad mají mezi sebou dva jedinci konflikty, které přesahují jejich osobní zónu, třeba že se hádají či si nadávají před ostatními nebo vytváří svým nepřátelským chováním negativní atmosféru, většinou je požádám o to, aby se za mnou zastavili ve zvlášť stanoveném čase. Kromě toho, že se všichni naučíme o problémech mluvit, já mám možnost vyslechnout obě dvě strany a doporučit jim řešení, pokud si nejsou schopni ho nalézt sami. Asi nejen

k tomuto slouží naslouchání. Asi i naslouchání neverbální řeči má informační hodnotu.“ (Respondentka č.2).

5.2 Zvládá zkušený pedagog konflikt lépe, než začátečník?

Stejně jako se o tomto tématu vyjadřuje teorie, mám taky pocit, že pedagogové na obou částech profesní dráhy, mají co rozličného nabídnout. Osobně se ale více přikláním ke zkušenostem pedagoga, ale myslím si, že to platí spíše u práce s mladšími dětmi. Které ještě tzv. rády poslouchají, jsou lačné po informacích. U starších dětí bych se přikláněla více k mladému duchu, který více strhne a více zaujme, než vede a doprovází, jako zkušený pedagog.

Pouze jednomu respondentu se situace zdála spíše půl na půl, s vhodnými vlastnostmi má každá fáze svůj význam. Od začátku až do konce kariéry se dá stále učit, jak konfliktům předcházet. Odpovědi byly stručné, často pouze ano/ne.

Otázka: Máte pocit, že zkušenější pedagogové (pedagogičtí experti) se setkávají s menší konfliktovostí při své práci? Hraje podle Vás fáze profesní kariéry význam, co se týká předcházení a zvládání konfliktů?

5.2.1 Ano, zkušený pedagog dovede předcházet a zvládat konflikt lépe

Čtrnáct z dvaceti respondentů se vyjádřilo ve prospěch tvrzení, že zkušenější pedagog je více kompetentní k tomu předcházet a zvládat konflikt.

Argumenty pro: Zkušený pedagog dovede předcházet a zvládat konflikty lépe

- Větší počet zkušeností
- Zkušenosti životní
- Zkušenosti profesní
- Propracovaná schopnost
- Vlastní chyby jako zdroj zkušenosti
- Retrospektivní identifikace příčiny či spouštěče pedagogického selhávání

- Komunikační schopnosti na vyšší úrovni
 - Vyšší flexibilita v kritických situacích
 - Zkušenost přináší větší jistotu, omezuje moment překvapení
 - Zkušenost přináší nadhled nad situací
 - Zkušenost hraje roli v naučeném chování, čím víc problémů a konfliktů pedagog řeší, tím lépe se v další nové situaci dovede zorientovat
 - Zkušenosti spojené s autoritou
 - Sebe-poznání hraje důležitou roli v kontaktu s druhým
 - Schopnost sebekritiky
 - Zkušenost přináší smířlivost a toleranci, uspořádanost se přenáší do osobního života
- *„Protože toto mohu již s odstupem času hodnotit, musím to pravděpodobně potvrdit. Je pravda, že když jsem začínala, tak jsem neznala, jak si uspořádat věci, jak se zorientovat ve všech jednotlivých žácích a tím, že jsem z toho byla trochu zmatená, jsem se čas od času nechala rozhodit maličkostí, pokud přišla v nesprávný čas. Co se týká odhadování dětských osobností, předvídání jejich chování, jednoznačně volím pro zkušeného pedagoga. Jsou věci, které čas ovlivní, ale v zásadě si myslím, že záleží na osobním přístupu, na ladění osobnosti pedagoga více, než na jeho zkušenostech. Pokud jsem se ve své praxi setkala s tím, že byli pedagogové ovlivněni zkušeností, bohužel musím připustit, že to ne vždy bylo v pozitivním směru. Ale jistá zatrpklost, unavenost, rozladěnost a rozladitelnost. Co však je pravda, že zkušený pedagog disponuje nadhledem a více životními zkušenostmi, než pedagog začátečník, takže chtěl či nechtěl, projevovat se to tam určitě projevuje. Když něco řešíte po desáté, tak už vás to tolik netrápí a hlavně již víte, jak na to a co na děti zpravidla zabírá“.* (Respondentka č. 20)
- *„Z počátku jsem byla překvapená, unavená, taková ztrápená a hlavně jsem nevěděla, jak je navnadit, motivovat, usměrnit a obecně, zoufala jsem si. První dny si pamatuji, že jsem ze zoufalství i brečela a neměla jsem pocit, že bych to mohla někdy zvládnout. Ale otřepala jsem se, šla jsem se poradit k dalším učitelkám, čímž jsem si i zlepšila vhléd do kolektivu učitelů, ve kterém jsem byla taky nová. Když to*

řeknu otevřeně, ostatní učitelky byly rády, že je někdo mladý potřebuje a že se mohou podělit o zkušenosti a rady“. (Respondentka č. 2).

5.2.2 Ne, nedá se to určit

Argumenty proti: Zkušený pedagog dovede předcházet a zvládat konflikty lépe

- Vše záleží na povahových vlastnostech pedagoga
 - Více záleží na snaze pedagoga porozumět žákům a také na jeho přirozené autoritě
 - Dominantní složku sehrává osobnost pedagoga a jeho přístupy ve výuce
 - Děti se vyvíjí „stejně“ bez ohledu na to, jestli je vede pedagog mladý nebo starší
 - Zkušenější pedagog může být také vyčerpanější a snáze se nechat vyvést z míry
 - Únava z profese a ztráta motivace
 - Řešení situací místo demokraticky autoritativně
- *„Já, protože oproti ostatním jsem teprve stále na začátku své kariéry, tak ze svého pohledu asi nejsem schopná přesně se postavit za jedno nebo druhé stanovisko. Myslím si, že praxe přináší určitou rutinu v řešení výchovných a kázeňských problémů se žáky. Člověk se naučí, čemu má smysl věnovat úsilí a co je lepší jen přejít. Důležitou roli asi v tomto opravdu hraje osobnost pedagoga, jakým způsobem se postaví k řešení konfliktu, jestli se na žáky utrhne nebo se je snaží vést ke smírnému řešení nebo k utěšení situace s jejich pomocí. Nejsem zastánce direktivních rozkazů, protože zbavují děti vlastní aktivity. Také je pravda, že na začátku je zápal, elán, motivace a energie a na vše je zdánlivě více prostoru a síly. Jak to bude pokračovat s postupujícími léty si dosti dobře zatím nedovedu představit. Vidím ale kolem sebe dva druhy pedagogů- jedni jsou opravdu takoví ti, co k nim děti mají respekt, co to zvládají a jsou vzorem. Druhá skupina jsou unavení, naštvaní na situace, kdy se nedaří a na vše, co je nad rámec standardní situace, která nevyžaduje jiné úsilí, než běžné“.* (Respondentka č.2).

5.3 Problémy v komunikaci se žáky

Otázka se ptala na problémy v komunikaci se žáky pedagogů a problémy, které vidí i ve výuce u ostatních. Není možno si nevšimnout, že drtivou většinu chyb našli pedagogové na straně žáků.

Otázka: *S jakými častými problémy se setkáváte v komunikaci se žáky?*

5.3.1 Časté problémy v komunikaci se žáky na straně žáků

Příčiny: Demotivace

- Absolutní nezájem o dialog
 - Nepochopení záměru výuky (ne za trest)
 - Postoj žáků, že vše je o práci pedagoga
 - Výmluvy žáků, proč nesplnili úkol
 - Snaha dětí přemluvit pedagoga, aby slevil ze svých nároků
 - Alibismus
 - Snaha dětí přemluvit pedagoga, aby slevil ze svých nároků
 - Nesamostatnost žáků
- *„Musím říci, že dříve byly děti takové ne ani ukázněnější, ale byly více lačné po vnímání informací o historii, literatuře a takových základních informacích. Samozřejmě, že všechny generace mají své nedostatky a problémy a ve své zásadě se tyto úkazy, které se třeba pojí s psychickým vývojem člověka, zase tolik nemění, akorát dneska je mnohem více prostředků, jimž se mohou projevat, jestli mi trochu rozumíte“. (Respondentka č. 20).*

Příčiny: Výchovné nedostatky

- Arogance žáků

- Neznalost společenského chování
- Vulgarismy
- Překřikování se
- Drzost
- Lajdáctví
- Nekázeň
- Neuznání, nerespektování autority
- Neochota ke kompromisu
- Snaha upoutat pozornost na sebe
- Neúcta
- Familiérnost

Příčiny: Vlastnosti žáků

- Tvrdohlavost
- Plachost
- Roztěkanost
- Nepřátelství

Příčiny: Zvláštnosti věku

- Rozdíly v hodnotách a cílech co se učitele a žáka týče
- Nepozornost
- Nepozornost druhých vztahuje na všechny nezáměrně, snižuje pozornost
- Absence smysluplného argumentu, Neschopnost argumentovat k tématu
- Svalování vlastních nedostatků jako vinu pedagoga
- Kontrola ze strany pedagoga je vnímána negativně
- Neochota přijmout zodpovědnost za své jednání
- Neschopnost vzít kritiku jako modul ke zlepšení
- Negativní přístup ke komunikaci

- Nesebekritičnost v situaci odlišného pohledu na věc z hlediska zkušenosti
- Hledání výmluv a omluv pro své nevhodné chování bez snahy o konstruktivní řešení

5.3.2 Časté problémy v komunikaci se žáky na straně pedagogů

- Nedostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru žáku
- Nepřijímání názorů žáků
- Shazování žákových vědomostí, informovanosti
- Stírání snahy žáka o komunikaci
- Rozdíly v hodnotách a cílech co se učitele a žáka týče
- Strach vyjádřit se před autoritou

5.3.3 Příčiny: Ostatní

- Nahrazení komunikace mobily, mp3
- Nutnost neustále některé věci omílat stále dokola
- Stresové jednání
- Nespokojenost jedinců s prací nebo neprospívání ve škole

➤ *„Poněvadž mohu porovnat, jaká byla komunikace před 20ti lety a jaká je s dětmi teď, jsou oblasti, které se nezměnily a pak jsou oblasti komunikace, které nabraly naprosto odlišný směr. Místo knih jsou seriály, filmy a hry. Místo udržování vztahů s vrstevníky, běhání po venku a držení zájmových kroužků jsou seriály, filmy a hry. Může se zdát, že jsem skeptická, ale ve skutečnosti všechny moderní vymoženosti – ne že by connecting people, myslím, že je to právě naopak. Výsledek je takový, že dřív se děti dokázaly pohádat do krve, i pobít, když na sebe byly moc vzteklé. Ale vyvztekaly se a usmířily. Nyní jsou k sobě více ignorantské, jako by jim nějaká společná interakce nestála ani za tu námahu. Toto je někdy. Jinak jako problém v komunikaci tedy spatřuji především neochotu k diskusi, neschopnost nebo případnou neochotu vyjádřit vlastní názor a utíkání se k internetovým médiím,*

tj. postupné vytěsnění běžné přirozené komunikace ze života“. (Respondentka č. 20).

- *„Když jsem nastupovala do praxe před dvěma lety, tak jako jeden z nejtěžších úkolů se mi jevilo vzbudit v dětech zájem o moji výuku. Co se komunikace týče, tak je to podle mojí zkušenosti individuální co se jednotlivých žáků týče a pak taky jsou velké rozdíly ve třídách. Některé jsou pasivní tak, že se můžete stavit na hlavu a stejně budou mlčet a jiní jsou živí, kreativní a temperamentní. Problémy v komunikaci jsou nejčastější podle mojí zkušenosti asi nedostatek umění říci si o pomoc, ze strany žáků. Přitom ví, že mohou přijít. Klasickým problémem je drzost, odmítání a někdy i vulgární slovník. Všem obecně kraluje naprostý nezáměr“.* (Respondentka č. 2).

5.4 Neverbální projevy spojené s konfliktní situací

Otázka: „Rozeznáváte neverbální projevy, které jsou jakousi předzvěstí možného vzniku konfliktní situace u žáků?“

5.4.1 Výraz obličeje a očí

- Červenání
- Uhýbání pohledem
- Pohled očí, vytřeštěné oči
- Mimika
- Upřený pohled
- Zúžené zorničky
- Nepříjemný výraz
- Zlý úsměv

5.4.2 Motorické jevy

- Gesta
- Vztyčený prostředníček
- Tiky
- Zaťaté pěsti
- Šoupání nohama
- Napjatí držení těla
- Repetitivní pohyby prstů či celých rukou
- Divoká gesta
- Bouchání do lavice

5.4.3 Celkový stav

- Ustrašené jednání
 - Pocení
 - Zvýšená intonace hlasu
 - Rychlé tempo řeči
- *„Moje zkušenosti jsou takové, že chystá-li se průtrž mračen, je třeba před tím vidět nějaké mraky. Funguje to tak i ve školní třídě. Nemyslím běžné zlobení, ale napjatá atmosféra, nejvíce lze asi poznat ve tváři dětí a v pohledu očí. Alespoň já vyčtu nejvíce“. (Respondentka č. 20).*
- *„Nejvíce si všímám asi neklidného chování, tady řadím asi zvýšenou viditelnost tikových poruch. Pokud je opravdu špatná atmosféra, lze to poznat na třídě jako celku. Pokud se jedná o konflikt mezi žáky, třeba mezi dvěma, tak je to zlý pohled, příprava na agresi, někdy i třas a pláč se objevuje, když je otevřený konflikt. To už ale nejsou přecházející jevy, ale projevy. Předchází atmosféra nepřátelství, nervozity“. (Respondentka č. 2).*

5.5 Nejčastější příčiny nekázně ve škole

Otázka: *Jaké spatřujete nejčastější příčiny neukázněného chování u žáků?*

5.5.1 Na straně dětí

- Potřeba žáka zaujmout vrstevníky
 - Potřeba být něčím zajímavý, pokud žák nevyniká ve studiu
 - Špatný kolektiv žáků
 - Pubertální projevy
 - ADHD
 - Neschopnost se dlouhodobě soustředit
 - Vytahování se před kamarády
 - Snaha o vybudování pozice ve vztahové hierarchii třídy
 - Posílení své image před vrstevníky
 - Poruchy chování u žáků
 - Nezájem o vyučovaný předmět
 - Psychická nevyrovnanost
 - Schovávání se za dav
 - U mladších dětí nápodoba starších dětí
 - Únava žáků
- *„Bereme-li příčiny nekázně z pohledu dětí, na prvním místě spatřuji asi únavu, aktuální rozpoložení, které děti ovlivňuje. Ve druhé řadě asi nevhodné chování naučené od rodičů, co se týká slovního reagování, odmítání a dalších těchto projevů. Zkušenost je taková, že často na rodičích v prvním kontaktu poznáte, s kterými dětmi problémy budou a se kterými ne. Takže únava a rodinná výchova“.*
(Respondentka č. 2).

- *„Dost často se podívám na třídu a vidím, že jeden si kreslí, druhá posílá zprávy pod lavicí, třetí hraje hry pod lavicí na telefonu nebo na nějaké přenosné herní konzoli, čtvrtý se učí do jiného předmětu nebo se mezi sebou baví. Rozčiluje mě to, ale tím, že jakoby zlobí spíše v tichosti, tak alespoň dávají prostor těm ostatním, co je výuka skutečně zajímá. Vím, že mám ráda pořádek a řád, ale nevyžadují ho ve 100% případech, protože to bych se z toho musela zbláznit. Někdy je lepší mávnout rukou a tolerovat, vidět za chováním žáků i jednotlivé osobnosti, starosti a okolnosti“.* (Respondentka č. 20).

5.5.2 Na straně pedagoga

- Příliš teoretická látka
- Stereotypní učivo
- Slabé charisma pedagoga
- Slabé charisma pedagoga
- Nespravedlivý pedagog
- Pedagog slevuje z nastolených pravidel
- Neschopnost žáky zaujmout
- Nedostatečná motivace žáků
- Vynucená direktivní autorita
- Extrémně liberální přístup
- Nedostatky učitele v přípravě na výuku
- Únava učitele

„Setkala jsem se s pedagogy, kteří doopravdy byli bezradní se třídou, problémy s nekázní byly takové, že pedagog byl více unaven, než připraven na to vykonávat svoje úkoly. Musím ale podotknout, že můj pocit byl takový, že u tohoto člověka konkrétně nebyla vůbec cítit žádná přirozená autorita. I když si představím, že by mi měl dělat

nadřizeno, tak nevím, zda bych pod jeho vedení byla schopná výkonu. Toto přivádí na myšlenku,

že opravdu osobnost pedagoga je v tomto důležitá. Nevládní nekázně při výuce asi nejvíce ovlivňuje únava nebo osobní problémy, které samozřejmě výstupy ve škole ovlivňují. Jako další strůjce nekázně mě napadá benevolence, to je taková typická chyba počínajících učitelů. Neříkám to z pozice zkušené, ale protože jsem si tím také prošla. Jak se to říká, nabídnete prst a vezme celou ruku? Přesně takhle to s dětmi je, projev slabosti, nezdravě dobré vůle či benevolence je okamžitě zneužit ve prospěch obecného veselí a nekázně“. (Respondentka č. 20).

5.5.3 Na straně společnosti

- Nízký status učitelské profese
- Rómové ve třídě
- Chybí kladný vzor
- Nevyhovující společenské postavení pedagoga
- Dítě může všechno a ostatní se mu podřídí(kult dítěte)

5.5.4 Na straně rodiny

- Nevhodná výchova ze strany rodičů
- Falešná alibi od rodičů pro děti (omluvenky)
- Špatný vzor chování od rodičů
- Nezájem o vlastní děti
- Nezájem investovat do potřeb vlastních dětí
- Neutěšená situace v rodině žáka
- Sociální a finanční problémy v rodině žáka

5.6 Extrovert versus introvert

Otázka: *Můžete nějak zhodnotit náročnost práce s extrovertními dětmi oproti dětem introvertním?*

5.6.1 Výhody extrovertů-nevýhody introvertů

- Je pro ně přirozenější pracovat v týmu, do kterého spadá i učitel
- Jsou otevření po stránce vyjadřování názorů a pocitů
- K extrovertním dětem se lze lépe dostat blíže, jsou přístupnější
- Nutnost atraktivnosti výkladu, neodbíhat mimo téma → ztráta pozornosti
- Někdy je potřeba je více krotit a korigovat jejich projevy
- Větší zpětná vazba

➤ *„V podstatě je práce s extrovertní skupinou nebo s extrovertními jedinci asi opravdu jednodušší, protože více spolupracují, je v nich větší život, více zápalu, nadšení a zájmu. Vzbudit v nich motivaci nebo zaujetí pro činnosti není tak obtížné, jako u introvertních dětí. Oboje má zřejmě svá pro a proti, mě se však lépe pracuje, když mám i zpětnou odezvu, má to pro mě větší přínos a hlavně mě to více baví a tolik se u toho nenadřu, když to řeknu otevřeně. Nerozhodla jsem se jít učit proto, abych se doprošovala někoho o alespoň částečnou spolupráci. Víím, že o tom to není, ale když se ptáte na soukromý názor, tak to je. Introvertní děti mají pravděpodobně příjemně laděný vnitřní svět, o kterém my se nikdy nedovíme žádné detaily. Často jsou pasivní a neochotné se zapojit do společné práce. Když se to ale podaří, výsledek bývá většinou velmi zajímavý. Ať už se jedná o inscenační hry nebo jakékoliv společné projekty“.* (Respondentka č. 20).

5.6.2 Výhody introvertů-nevýhody extrovertů

- Lépe zvládají své aktuální impulsy, protože nejsou tak intenzivní, jsou tedy „ukázněnější“

- Náročnější komunikace, ztížená slabší odezvou (a při ústním zkoušení je často hodnocen i projev na úkor obsahové stránky)
 - Větší nutnost uplatňovat individuální přístup
 - Citlivější přístup
 - Těžší sledovat a číst jejich nevýrazné projevy
 - Menší ochota k diskusi
 - Hůře se nadchnou pro něco
 - Nutnost chápat, že projev introverze nemá nic společného se znalostmi či schopnostmi
 - Pedagog se na ně méně obrací s dotazy
 - Mohou působit dojmem, že zdržují výuku
 - Introverty je třeba více informovat, vtáhnout je do diskuse a dostat je k vlastnímu myšlení a variantám řešení úkolů
- *„Pracuji raději s otevřenými, živými a energickými dětmi. Uzavřenější děti ale mají jakési svoje kouzlo, tajemnost. Projevují se více v kresbě a takovém mimoslovním vyjádření. Práce s nimi není tolik jednoduchá, člověk se k nim musí déle propracovávat a dát si více záležet na přístupu k nim“.* (Respondentka č. 2).

5.7 Řešení nekázně

Otázka: “Můžete mi popsat Vaše zkušenosti s neukázněnými žáky?”

5.7.1 Konstruktivní přístupy k eliminaci nekázně

- Oslovení žáka, hned ho nekárat, ale zeptat se na příčinu jeho vyrušování
- Slovní domluva
- Dát dětem prostor k vyjádření

- Pokyn k písemnému vyjádření se k situaci (krátký text na téma: proč vyrušuji)
 - Předcházení zavtipkování, uvolnění atmosféry
 - Pokládání aktivizačních otázek (odejme prostor k vyrušování)
 - Kombinování běžné výuky ve třídě s výukou venku, v přírodě, s exkurzemi, výlety
 - Zapojení žáka do zvláštních aktivit, svěření kompetence v rámci třídní samosprávy
- *„Nejvíce se mi osvědčuje opravdu zapojit nějakou aktivizační metodu do výuky. Protože i mě samotnou nekázeň poměrně hodně ruší a její řešení neustále bezvýsledně vyčerpává, takže si odpočinou a rozptýlí se obě strany, což je výhodné. Podle toho, která je to hodina a jak která třída na co reaguje, se volí aktivita. Někdy zabírají i dvě kola slovního fotbalu nebo hra na slovní asociace, protože není čas na to přemísťovat pořádek ve třídě a hrát i nějaké pohybové hry, což je škoda, protože si myslím že to je zrovna to, co v hodině chybí“.* (Respondentka č 20).

5.7.2 Konzervativní přístupy k eliminaci nekázně

- Přesadit na jiné místo (toto se nedoporučuje, říká se, že žák je jakoby spjatý osobně se svým místem)
- Důrazně napomenout
- Domácí úkol navíc
- Pohrozit zkoušením
- Striktní vyžadování dodržování pravidel
- Po hodině vyřešit mezi čtyřma očima
- Poznámka
- Vykázání na chodbu na určitou dobu

- „Nejvíce mě dovede naštvat, vytočit a zbavit chutě do další práce, když mám problémy neustále s jedním žákem. S takovým se snažím více spolupracovat na vlídné vlně, nijak ho neponižovat ani nezesměšňovat před ostatními, protože se předpokládá, že jeho chování má někde příčinu. Nic se totiž neděje jenom tak samovolně, takže, je to sice hrozně jednoduché. Ale když je problémový pouze jeden žák a zbytek třídy funguje jak hodinky, vyrušujícího žáka netrestám, ale zaměstnávám. Když ruší a zlobí celá třída, tak zpravidla větráme“. (Respondentka č. 2).

5.7.3 Svépomocí neřešitelné kázeňské přestupky

Otázka: *Setkali jste se za dobu své pedagogické praxe s kázeňskými přestupky takového stupně, že byste si s nimi sami nevěděli poradit?*

- Jiný pedagog se ptal o radu s neřešitelným problémem
 - Využití konzultace s jiným pedagogem
 - Krádeže mezi žáky
 - Šikana
 - Ignorace, naprostá apatie a nespolupráce
 - Drogy
 - Alkohol
- *„Učila jsem na sportovní škole. Byla tam jedna velmi úspěšná třída, ředitel školy byl zároveň učitele tělocviku. Z tohoto důvodu měla třída mnoho výhod a její ostatní přestupky se zpravidla promíjely. Z tohoto důvodu ve třídě panovala skupinová nekázeň. Nebylo jiného řešení, než že každý přestupek začal být rázem trestán bez výjimky prostřednictvím třídního učitele, podle vhodnosti buď byl potrestán jen jednotlivec nebo celá skupina. Byla to jediná cesta ke zvládnutí situace, striktně a okamžitě, než by to přerostlo v něco hůře řešitelného“.* (Respondentka č. 20).

- *„Jedna žákyně se pravidelně dostávala do stavu, kdy na mě hystericky křičela nebo se prostě zvedla a odešla z rodiny. Napřed jsem se snažila to řešit individuálně, ale se mnou komunikovat neměla zájem po žádné stránce. Využila jsem tedy služeb naší výchovné poradkyně, která převzala „případ“ pod svou ochranu a společně jsme si stanovily posléze pravidla. Trvalo to asi půl roku, ale snaha na obou stranách se projevila“.* (Respondentka č. 2).

5.8 Osobní strategie zvládnání, aktivní naslouchání

Otázka: *Máte vytvořené a zažité osobní strategie zvládnání konfliktních situací, které vznikají při výuce?*

5.8.1 Konkrétní strategie zvládnání konfliktních situací

- Individuální přístup k žákům
 - Férový přístup za všech okolností
 - Zabavení rizikových žáků z hlediska konfliktu náročnější činnostmi, speciální úkoly
 - Individuálně a pružně reagovat na vzniklou situaci s ohledem na kontext a průběh
 - Zachování klidu a nadhledu
 - Převedení na humor
- *„Běžné konflikty a drobné nekázně ve třídě se naučíte přecházet, protože aby děti byly v lati, v tichosti a v klidu, to opravdu nejde a nemyslím si, že je to žádoucí. Říkám dětem, i když jsou to již dospívající, mám to tak nějak zažité. Standardní strategie je vždy asi pro začátek zachovat klid, pokud situace vyžaduje okamžité řešení, tak je potřeba naučit se myslet rychle a operativně, zohlednit všechny okolnosti. Co se mě týká, velmi nerada vidím, když si žáci navzájem ubližují, ponižují se, nadávají si. Co nejméně ráda řeším je jedinec na okraji skupiny, myslím skupiny jako třídy. Vypadá to, že je to stav, který jako by nepůsobí aktuální*

problém. Možná, že o to hůře, když je to vleklá záležitost, která se podílí na klimatu třídy. Pro mě to konflikt svým způsobem je, protože se mi bijí představy o tom, jak to ve skutečnosti může nebo má fungovat s tím, jak to doopravdy je. Na začátku kariéry jsem se snažila razit v praxi teorii o tom, že si člověk nemá nosit práci domů. Věřte ale, že když vychováváte osobnosti, tak si k nim získáte blízký vztah a hůře se to udělá, než se to plánuje a říká. Ptáte se na osobní strategie, stalo se mi, že selhaly. V té době ještě nefungovalo nic, jako teď, jako jsou třeba supervize pro pedagogy, takže jsem byla donucená vyhledat psychologa. Ten mě naučil, jak lépe pracovat s duševní silou, jak se naučit, abych si odpočinula od problémů vznikajících mezi žáky, nejen ve výuce. Ať chcete či nikoliv, jedno vám to není, čím se děti trápí“. (Respondentka č. 20).

5.9 Motivace pedagoga pro výběr povolání

“Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je duchovní činnost. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých. Učitelé zpravidla pojmají povolání jako poslání. Být učitelem znamená stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti. Znamená to být v první řadě osobností.“ (Vališková, 2007, s. 16).

Otázka: „Co bylo vaší motivací pro výběr povolání?“ byla zařazena pouze pro doplnění a ze zájmu. Nejčastější odpovědi se týkaly kladného vztahu ke škole, zápal pro práci s dětmi, motivace vzdělávat sám sebe a udržovat se při psychické aktivitě. Objevovala se také potřeba zlepšit školské prostředí vzhledem k minulosti a mnohdy ještě stále nevyhovujícímu stavu a také snaha o změnu zažitého pohledu na pedagogiku. Potřeba kladně působit na lidi, předání své osobnosti, pozitivní ovlivňování vývoje jedinců, výchova a vzdělávání populace, předání vlastních zkušeností a získaných informací. Respondenti mužského pohlaví zmínili jako motivaci jisté benefity, které plynou z nepoměru mezi počtem učitelů a učitelek na školách.

Zvláštností je, že k této doplňující otázce se respondenti vyjadřovali nejméně. Já jsem si pedagogický směr vybrala pro některé své osobnostní vlastnosti a také díky vlohám. Nejen negativně myšleno, že nemám sklony k technickému směru, ale není mi cizí

empatie, v práci s dětmi tvořivost, baví mě kontakt s lidmi každého věku a možná jakási touha pozitivně ovlivňovat druhé. Tyto vlastnosti hrály roli při výběru typu přípravy ke studiu. Postupná praxe mi dala na vybranou, co mě ve skutečnosti opravdu baví. Tam jsem si také ujasnila tu reálnou motivaci, o které si myslím, že na ni jedinec může přijít i retrospektivně. Praxe u seniorů, mentálně handicapovaných byla přínosná. Plnou osobní realizaci jsem ale objevila u relativně zdravých dětí na ozdravných pobytech a letních táborech. Tam cítím největší odezvu vlastního snažení, je nejlepší domluva a dá se říci i nejvíce možností, jak nakládat s pedagogickou činností.

Jako motivace respondentů mě zaujala snaha o zlepšení školského prostředí, která jde podle mě ruku v ruce s cílem změnit zažitý pohled na pedagogiku. Já jsem nastoupila svou povinnou školní docházku asi tři roky po revoluci, kdy se vše začalo probouzet k novému lepšímu přístupu ke vzdělávání. Tuto motivaci v sobě také mám, to zlepšení školského prostředí, ale již ne ve vazbě na předchozí režim. Zastávám také názor, že bude-li tuto práci dělat pouze člověk s radostí, láskou a z vlastního přesvědčení, nebudeme se některými konflikty vznikajícími v interakci učitel versus žák vůbec zabývat.

- *„Vždy jsem měla tendence být pečlivá a nechci říci „šprtka“, ale obdivovala jsem práci učitelek, které mě ve škole vedly k tomu, abych se zajímala o svět. Asi mám v sobě přirozenou dávku obdivu k autoritě a mám ráda, když vládne disciplína a řád, motivoval mě učitelský vzor“.* (Respondentka č. 2).

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Na základě informací vzniklých drobným dotazníkovým-kvalitativním šetřením, jsem zjistila několik zajímavostí. Kategorie vlastností, které mají být preventivní z hlediska vzniku nekázně, se dají rozdělit na základě zjištěného do čtyř kategorií. Vlastnosti motivující, organizační, diagnostické a lidské. Jako nejdůležitější ze všech, jako vzorová vlastnost, která by neměla žádnému pedagogovi chybět, byla spravedlnost, na které se shodlo nejvíce odpovědí.

Zkušenější pedagog se většině respondentů jevil jako připravenější a kompetentnější pro zvládání nekázně, nejvíce pro kvalitu a kvantitu zkušeností nejen profesních, ale také životní. Více času pro poučení se z vlastních chyb, profesní odstup a vlastnosti, které lze získat pouze zkušeností, se jeví jako důležité pro efektivní zvládání konfliktů. Mezi vlastnosti, které lze zlepšovat především zkušeností patří komunikační schopnosti, vyšší flexibilita v krizové situaci, větší sebejistota, získaná autorita a důležitá vysoká úroveň sebe-poznání a sebekritiky.

Nejčastější problémy v rámci komunikace se žáky jsou rozděleny do kategorií problémů na straně žáků, kde jsou příčiny především demotivace zastoupená nezájmem o dialog, výmluvami, pasivním postojem. Další skupinou příčin nedostatků v komunikaci jsou výchovná zanedbání, která se promítají v aroganci, vulgárních projevech, drzostí, neochotou ke kompromisu v diskusi či konfliktu a dnes neustále zmiňovanou a všudypřítomnou neúctou. Poměrně malou kategorií příčin vzešly vlastnosti žáků, jako jsou tvrdohlavost, plachost a nepřátelství. Zvláštnosti věku ovlivňují dětskou pozornost, rozdíly v hodnotách mezi pedagogem a žáky, neschopnost přijímat zodpovědnost a další. Problémy v komunikaci na straně pedagogů vyšly v menším počtu, patří sem na příklad nepřijímání názoru žáka, omezený prostor pro vyjádření ve výuce, stírání snahy žáka o komunikaci a direktivní autorita, která vzbuzuje strach z projevení se před pedagogem.

Neverbální projevy, které predikují vznikající konflikt jsou rozděleny do kategorií výraz obličeje, nejčastěji zastoupeny červenáním obličeje, zrychlenou mimikou, zúženými zorničkami a na příklad nepříjemným pohledem. Kategorie motorické jevy prezentuje gesta, tiky, zaťaté pěsti, napjatost a repetitivní pohyby. Kategorie celkový svat žáka zahrnuje ustrašené jednání, pocení a zrychlení v řeči a reakcích.

Nejčastější příčiny nekázně ve škole jsou nalezeny na straně dětí, sem patří nejčastěji potřeba zaujmout, nefunkční kolektiv třídy, pubertální projevy, nezájem o předmět, únava, nevyrovnanost. Další příčiny nacházíme na straně pedagoga, na straně rodiny a společnosti. Pedagog se zaslouhuje o vybudování živné půdy pro kázeňské přestupky strohým výkladem, slabých charismatem, nespravedlivým rozsuzováním sporů, snahou o vynucenou direktivní autoritu nebo naopak přílišně liberálním přístupem a neschopností dostatečně motivovat žáky. Na straně společnosti dochází k rozkolu kvůli nízkému statusu učitele ve smyslu následného nízkého respektu žáků, chybí kladný vzor nebo problematika nesnášenlivost majoritní populace k Rómské minoritě. Na straně rodiny spočívá v rámci vzniku nekázně zodpovědnost na nedostatečné nebo deformované výchovné vzory, nezájem o vlastní děti, situace rozvodu, kdy na dítě působí stres, sociální a finanční problémy spojené s chodem domácnosti.

K problematice introverze a extroverze u žáků se pedagogové stavili poměrně vyrovnaně. Lehce však převažovala preference extrovertního temperamentu u dítěte, zejména z důvodů lepší kolektivní spolupráce, otevřenosti k vyslechnutí a vyjadřování názorů, jednodušší přístupnost a větší odezva k práci pedagoga. Ti pedagogové, kteří vyjádřili své sympatie spíše pro introverty, ocenili zejména méně intenzivní impulsy podněcující chování, potřeba uplatnit individuální a citlivý přístup.

Eliminace kázně je rozčleněna na konstruktivní přístupy, do kterých patří zejména oslovení žáka, dotázání se na příčinu vyrušování, slovní domluva, uvolnění atmosféry humorem, aktivizační otázky, které prokládají výuku, kombinace výuky ve třídě s výukou venku či typu exkurzí a výletů, zapojení vyrušujícího žáka do zvláštní aktivity. Do přístupů konzervativních, tedy tradičních a zažitých patří na příklad přesazení vyrušujícího žáka na jiné místo, napomenutí, domácí úkol navíc či poznámka.

Konkrétní strategie zvládání konfliktních situací spíše vytvořeny nejsou. Jsou akorát uplatňovány obecně funkční postupy, kterými jsou při zvládání či předcházení konfliktů individuální přístup k žákovi, spravedlnost, převedení vyrušujícího žáka na jinou činnost.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá teorií a praxí problematiky kázně ve školní výuce. Teorie mapuje problematiku ze strany pedagoga, ze strany dětí, vytyčuje problematiku kázně směrem k temperamentu a zabývá se blíže důležitostí komunikace jako preventivního prostředku vzniku kázně.

Udržet u dětí kázeň není samozřejmostí. Prostředí nekázně ve školní třídě má negativní vliv na práci pedagoga, omezuje pedagogův čas, který má k dispozici k tomu, aby seznámil děti s potřebnými informacemi v dostatečném rozsahu. Kromě časového omezení vzniká nepříjemné klima, které obtěžuje žáky, kteří mají skutečný zájem o výuku a pedagog je neustálým řešením přestupků více vyčerpaný. Proto a pro další důvody je potřeba se této problematice věnovat s ohledem na potřeby žáků i na potřeby pedagogů, zachovat jakousi rovnováhu a úctu k sobě navzájem i v dnešním světě. Této a další problematice se ve třech kapitolách věnuje tato diplomová práce.

Ve výzkumné části je rozvedená teoretická základna informací, otázky jsou postavené na základě obsahu teoretické části a odpovědi na ně tvoří další strukturu této problematiky. Celá praktická část, vytvořená rozdělení kategorií jednotlivých odpovědí na otázky, jsou obohaceny o citace ze dvou provedených rozhovorů. V rozhovorech jsem načerpala zkušenosti a dá se říci i zážitky dvou pedagožek, které se mi velmi ochotně věnovaly, mohla jsem se zeptat v podstatě na cokoliv.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY*Stěžejní literatura*

- [1] BAUM, T. Umění přátelského řešení konfliktu. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 192 s. ISBN 978 0 7367 525 7.
- [2] BENDL, S. Jak předcházet nekázni. 1. vyd. Praha: ISV. 2004, 208 s. ISBN 80 8664 14 3.
- [3] BENDL, S. Ukázněná třída. 1. vyd. Praha : Triton. 2005, 298 s. ISBN 80 7254 624 4.
- [4] BOUCHARLAT, CH. Učitel a Problémový žák. 1. vyd. Praha : Portál. 2005, 128 s. ISBN 80 7178 907 0.
- [5] ČÁP, J. Psychologie. Nakladatelství H&H Praha. 3. vyd. 1998. 206 s., ISBN 80 86022 36 6.
- [6] DYTRTOVÁ, R. Učitel. Příprava na profesi. 1. vyd. Praha : Grada. 2009, 128 s. ISBN 978 80 247 2863 6
- [7] HOLEČEK, V. Aplikovaná psychologie pro učitele 1. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni. 2002, 74 s. ISBN 80 7082 739 4
- [8] HRABAL, V. Sociální psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha : UK. 2003, 125 s. ISBN 80 246 0436 1
- [9] KEOGH, B. Temperament ve třídě. 1. vyd. Praha : Grada, 2007, 176 s. ISBN 978 80 247 1504 9.
- [10] KOHOUTEK, R. Psychologie osobnosti a zdraví žáka. 1. vyd. MU:Brno, 2006, 167 s. ISBN 80 210 4077 7, strana 87
- [11] KOLÁŘ, Z. Vyučování jako dialog. 1. vyd. Praha : Grada, 2007, 132 s. ISBN 978 80 247 1541 4.
- [12] MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. 1. vyd. Praha : Grada, 2006, 332 s. ISBN 80 247 1362 4.
- [13] OBST, O. Didaktika sekundárního vzdělávání. 1. vyd. Upol : Olomouc. 2006, 195 s. ISBN 80 244 1360 4.

- [14] PALENČÁŘOVÁ, J. Aktivní naslouchání při vyučování. 1. vyd. Praha : Portál, 2006, 104 s. ISBN 807 367 101 8.
- [15] PODLAHOVÁ, L. a kolektiv. Učitel sekundární školy 1. 1. vyd. Olomouc : UPOL, 2007, 109 s. ISBN 978 80 244 1828 5.
- [16] PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. 233 s. ISBN 80 7254 474 8.
- [17] SCHMIDBAUER, W. Syndrom pomocníka. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 234 s. ISBN 978 80 7367 369 7.
- [18] SOLFRONK, J. Učitelství jako profese. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita, 2000, 70 s. ISBN 80 7083 390 4.
- [19] ŠVINGALOVÁ, D. Stres a vyhoření u profesionálů pracujících s lidmi. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006, 82 s. ISBN 80 7372 105 8.
- [20] VALIŠKOVÁ, A. Pedagogika pro učitele. 1. vyd. Praha : Grada. 2007, 402 s. ISBN 978 80 247 1734 0.
- [21] VYBÍRAL, Z. Psychologie lidské komunikace. 1. vyd. Praha : Portál, 2000, 264 s. ISBN 80 7178 291 2.

Doplňující literatura

- [1] GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vyd. Brno : Paido, 2005.,165 s. ISBN 80 7315 104 9.
- [2] KYRIACOU, CH. Řešení výchovných problémů ve škole. 1. vyd. Praha : Portál, 2005, 151 s. ISBN 80 7178 945 3.
- [3] MUNDEN, A. Poruchy pozornosti a hyperaktivita. 1. vyd. Praha : Portal. 2006, 119 s. ISBN 80 7367 188 3.
- [4] VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. 1. vyd. Brno : Paido, 2004, 190 s. ISBN 80 7315 082 4.
- [5] VAŠUTOVÁ, J. Vzděláváme budoucí učitele. 1. vyd. Praha : Portál, 2008, 208 s. ISBN 978 80 7367 405 2.

SEZNAM TABULEK

[1] Tabulka č. 1- základní údaje o respondentech

