

Práce učitelky s trestem ve výuce na 1. stupni základní školy

Veronika Hrkalíková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Veronika Hrkalíková**
Osobní číslo: **H160213**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Práce učitelky s trestem ve výuce na 1. stupni základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o užívání trestů ve výuce v primárním vzdělávání.
Vymezení terminologie a teoretických východisek o funkcích trestů a rizicích jejich využívání v primárním vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování a interview.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: Tiskáená/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- Cangelosi, J. S. (2014). *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Koldeová, L. (2015). *Tresty vo výchove*. Bratislava: Wolters Kluwer SR.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2012). *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál.
- Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: PeopleComm.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 7. října 2020
Termín odevzdání diplomové práce: 23. dubna 2021

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 19.4.2021

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;

(1) Vysoká škola nevydělečně 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) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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 zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(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 nezahnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní 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 Školní dílo:

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému 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 výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá užíváním trestů učitelkami ve výuce v primárním vzdělávání. Teoretická část je zaměřena na vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti funkce trestů a rizik jejich využívání na prvním stupni základní školy. Dále se věnuje kázni, nekázni a významu pravidel ve školní třídě. Praktická část diplomové práce zahrnuje kvalitativně orientovaný výzkum a věnuje se popisu a interpretaci získaných dat z interview s učitelkami a žáky. Cílem diplomové práce je popsat formy trestů a způsoby jejich používání učitelkou v podmínkách běžné výuky v primárním vzdělávání.

Klíčová slova: kázeň, trest, učitelka, pravidla

ABSTRACT

Thesis deals with using punishments used by teachers during lessons in primary education. The theoretical part is focused on defining the terminology and theoretical basis of the function of the punishment and the risks of their usage in the first stage of primary school. Further, it deals with discipline, indiscipline and the importance of standards in the classroom. The practical part of the thesis includes qualitatively oriented research and is dedicated to the description and interpretation of data from interviews with teachers and pupils. The thesis is aimed to describe forms of punishments and the way of their usage by the teacher within the conditions of regular lessons in primary education.

Keywords: discipline, punishment, teacher, standards

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. et Mgr. Viktorovi Pacholíkovi Ph.D. za odborné vedení práce, za jeho cenné rady a postřehy, které mi v průběhu psaní práce poskytoval. Poděkování také patří učitelkám ze základních škol, které mi umožnily realizaci výzkumu, a to i v tak nesnadných podmínkách v souvislosti s Covid – 19.

Také bych ráda poděkovala mé rodině, příteli a přátelům, kteří mi byli velkou oporou v průběhu studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PORTŘEBA ZNÁT HRANICE	12
1.1 MOTIVACE K DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL	14
2 KÁZEŇ VE ŠKOLE	17
2.1 ŠKOLNÍ KÁZEŇ A NEKÁZEŇ	19
2.2 PŘÍČINY NEKÁZNĚ ŽÁKŮ	20
2.3 ŘEŠENÍ NEKÁZNĚ	24
3 TREST JAKO REGULÁTOR CHOVÁNÍ	26
3.1 VYMEZENÍ POJMU TREST	26
3.2 DRUHY TRESTŮ	28
3.2.1 Tělesné tresty	30
3.2.2 Psychické tresty.....	31
3.2.3 Zákaz oblíbené činnosti a donucení k neoblíbené činnosti	32
3.3 FUNKCE TRESTU	33
3.4 ZÁKLADNÍ PRAVIDLA TRESTÁNÍ	35
3.5 DŮVODY TRESTÁNÍ	37
3.6 RIZIKA TRESTŮ	38
3.7 TRESTAT NEBO NETRESTAT?	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 STRATEGIE VÝZKUMU	42
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	42
4.2 VÝZKUMNÉ METODY	42
4.2.1 Interview s učitelkami	43
4.2.2 Interview s žáky	44
4.3 POSTUP ŘEŠENÍ A SBĚR DAT.....	45
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
4.5 POPIS ZPRACOVÁNÍ DAT	47
5 VÝSLEDKY A INTERPRETACE	50
6 DISKUZE	58
7 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	60
7.1 LIMITY VÝZKUMU	62
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	64
ZÁVĚR	66

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
SEZNAM OBRÁZKŮ	72
SEZNAM TABULEK.....	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je práce učitelky s trestem ve výuce na prvním stupni základní školy. Rozhodla jsem se právě pro toto téma, protože problematika nekázně a následného využívání trestů ve výuce je často diskutována. Zajímalo mne, jaké formy trestů jsou v současné době využívány v běžné výuce na základní škole, zda tyto tresty plní svou funkci a zda napomáhají k udržení kázně ve třídě.

Diplomová práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je vymezení terminologii a východiska o funkcích trestu a rizicích jejich využívání v primárním vzdělávání. Nejprve se v teoretické části zabývám vymezením pojmů, které jsou úzce spjaty s danou problematikou. Věnuji se významu pravidel, jejich funkci a také tomu, jak máme s pravidly ve třídě pracovat. Následně navazuji vymezením kázně a nekázně, definuji tyto pojmy, jejich znaky a poté se zabývám jejich projevy. Upozorňuji také na určité příčiny nekázně ve škole a dále na to, jak můžeme nekázeň řešit. V další samostatné kapitole, se věnuji hlavnímu tématu, kde definuji trest, přičemž využívám pohledy různých autorů. Na trest nahlížím z pohledu pedagogiky a psychologie. Tato kapitola je rozdělena do několika podkapitol, ve kterých uvádím jednotlivé zásady trestání, funkce trestů, druhy trestů, které mohou být využívány ve výuce. Následně také uvádím rizika, která s sebou tresty přinášejí. V závěru kapitoly se pak zamyslím nad tím, zda trestat či netrestat a popřípadě jak trestat.

Praktická část diplomové práce je kvalitativního charakteru. Nejdříve se v práci zaměřuji na objasnění výzkumných otázek a výzkumného cíle. Hlavním cílem výzkumu je pak popsat formy trestů a způsoby jejich využívání učitelkou v podmínkách běžné výuky na prvním stupni základní školy. Dílčím cílem výzkumu je analyzovat preference určitých forem trestů ze strany žáků. V této části práce představuji průběh výběru výzkumného souboru, výzkumné metody, které byly využity při sběru dat. Pro můj výzkum byly zvoleny celkem tři výzkumné metody. Vzhledem k situaci spojené s pandemií Covid – 19, bylo možné realizovat pouze dvě výzkumné metody. Následně se v práci zabývám průběhem sběru dat a analýzou získaných dat. V poslední části prezentuji výsledky výzkumu, interpretuji získaná data a odpovídám na výzkumné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PORTŘEBA ZNÁT HRANICE

Každá společnost se řídí psanými i nepsanými normami a zákony. Tyto normy nám umožňují dobré vzájemné soužití. Výchova by měla dětem ukazovat, jaké chování je přijatelné a jaké chování už přijatelné vůči ostatním není. Je tedy třeba děti seznámit s určitými hranicemi, respektive s pravidly, při jejichž dodržování jsou chráněni lidé na obou stranách. Každá školní třída proto vyžaduje dobrý management, respektive učitelku, která dokáže třídu řídit, dokáže na základě vzájemné domluvy jasně nastavit pravidla chování žáků, která jsou nezbytná k vytváření pozitivního, pracovního klimatu ve třídě. Nastavená pravidla pak žákům jasně stanovují, jaké chování a jednání se od nich očekává. Záměrem této kapitoly tak je vymezit funkce pravidel a jejich cíle.

Hranice a pravidla potřebují jak děti, tak i dospělí, tedy všichni lidé, kteří působí v pedagogickém procesu. Stanovovat hranice znamená vzájemně v sobě uznávat a respektovat osobnost (Rogge, 2009). Hranice dětem rovněž uspokojují jejich potřebu jistoty a umožňují jim ve známém a vymezeném prostoru zkoumat svět. Hranice jsou proto velmi důležitou součástí jejich života (Nováčková & Nevolová, 2020). Stanovit pravidla a hranice znamená dítě uvolnit, dodat mu odvalu a pomoci se mu vyznat ve své roli. Hranice poskytují dětem bezpečí, ochranu a cíl (Rogge, 2009). Cangelosi (2014, s. 144) uvádí čtyři hlavní cíle pravidel:

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

Aby mohly hranice dobře fungovat, musíme je především dobře znát a zároveň vědět, jaká bude odezva, když se hranice poruší. Je vhodné žáky seznámit s pravidly hned na začátku školního roku. Žákům musí být jasné, co se od nich očekává. Dohodnutá pravidla se stávají prevencí proti vzniku nespolupracujícího chování žáků. Pokud nastavíme pravidla včas, můžeme tím také snížit pravděpodobnost výskytu takového chování žáků, které je odlišné od našeho očekávání a které může pocházet z rodinného prostředí nebo ze zkušeností s jinými učiteli (Mertin, 2013). Cangelosi (2014) i Mertin (2013) poukazují na to, že je potřeba zavádět pouze nezbytná pravidla. Menší počet

pravidel doporučují zavádět pro jejich funkčnost a smysluplnost. Pravidel by dle jejich názoru mělo být nejvýše deset. Žáci by měli mít tato pravidla stále na očích a měla by zahrnovat jen nejpodstatnější události. Pravidla musí být jasná, stručná a konkrétní a měla by být pozitivně formulována (Mertin, 2013).

Překročení hranic by nemělo zůstat bez povšimnutí a učitelky či rodiče by na překročení měli ihned reagovat. Cangelosi (2014) upozorňuje, že pokud učitelka nebude dbát na dodržování pravidel a bude některá přehlížet, může dojít k tomu, že žáci si začnou vybírat, která pravidla budou dodržovat a která budou ignorovat. Pokud se učitelka rozhodne, že zavede ve třídě pravidla, musí v sobě nalézt odhodlání vynutit si jejich dodržování. K tomu však bude potřebovat určitý čas a energii. Neexistuje jiná cesta, jak docílit, aby tato součást výchovy fungovala. Pod slovem vynucení si možná hned představíme trest. Ale znamená to, trvat si na svém (Morrish, 2009). Učitelka by neměla na překročení hranic či ignorování pravidel reagovat takovým způsobem, kterým by oslabila vzájemný vztah s dítětem, anebo dokonce snížila hodnotu dítěte - tedy dítě ponížila či zesměšnila. Pokud je vzájemný vztah s dítětem dostatečně funkční a dochází současně i k budování vzájemné sebeúcty, pak překračování hranic nebude u dětí častým problémem, nicméně i přesto se určitě občas objeví. Pokud dítě hranici překročí, je důležité, aby učitelka či rodič v této situaci zvládli své emoční reakce – jednali v klidu a s rozvahou (Nováčková, Nevolová, 2020).

Podle Nováčkové a Nevolové (2020, s. 77) je důležité si uvědomit tři základní důvody, proč dochází k překročení hranic dítětem: „*Je to většinou z neznalosti, nedostatku dovedností, z narušeného vztahu k sobě, a tudíž i k ostatním.*“ Děti potřebují především vědět, co mohou a nemohou dělat, ale potřebují také vysvětlit, proč právě tohle nemohou. Pouhý zákaz *To nesmíš dělat!*, není pro dítě smysluplnou informací, proč to nesmí a nenabízí dítěti ani možnosti, co tedy dělat může. Ve skupině dětí, které se pravidelně scházejí a to zejména ve škole, je potřebné mít jasně stanovená pravidla. Např. pravidla soužití, pravidla v hodině atd. Na tvorbě pravidel by se měli žáci podílet, protože tím se významně zvyšuje ochota žáků tato pravidla následně dodržovat. Stejného názoru je i Gordon (2015), který uvádí, že pokud žáci vnímají vytvořená pravidla za vlastní, mají pak mnohem větší motivaci je dodržovat a nevnímají pravidla jako pouhý výmysl učitelky.

Překračování hranic může být také způsobeno nízkou úrovní sociálních a komunikačních dovedností žáků. Například žák neumí požádat kamaráda o zapůjčení pracovní pomůcky, ale místo toho si ji bez požádání vezme. V takovém případě je úkolem

učitele, aby žákovi ukázal vhodné způsoby chování, které mu pomohou k dosažení toho, o co usiluje, avšak ne na úkor druhého.

Dalším důvodem, proč děti překračují hranice, souvisí s nízkou sebeúctou. Pokud má dítě o sobě špatné mínění, musí se vyrovnávat s mnoha negativními pocity. Může pak docházet i k takovým extrémům, kdyto dítě s velmi nízkou sebeúctou vědomě ubližuje druhým, protože mu to přináší určitou emoční úlevu (Hughes in Nováčková & Nevolová, 2020). Pokud dítě překročí hranice a my ho označíme za zlé, špatné nebo k ničemu, tak takové nevhodné chování u dítěte jen prohlubujeme.

1.1 Motivace k dodržování pravidel

Nováčková a Nevolová (2020) se zabývají významem motivace v souvislosti s dodržováním pravidel. Zda žák dodržuje stanovená pravidla, je dle jejich názoru ovlivněno jeho motivací. S tímto názorem se z níže uvedených důvodů ztotožňují. Motivace nám objasňuje příčiny chování člověka a pomáhá nám vysvětlit, proč se člověk chová jistým způsobem (Pavelková, 2002). Slovo motivace pochází z latinského slova *movere* a v překladu znamená hýbat se. Obecně motivace znamená „*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti*“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 92). Hybným momentem, tedy motivem, je něco, co nás přiměje k určité činnosti, přičemž těmito motivy mohou být vnitřní či vnější pohnutky. Jedná se tedy o vnitřní a vnější motivaci. Pro rozvíjení motivace žáků je důležité, aby si učitelka rozdělila mezi vnitřními a vnějšími motivy uvědomovala.

Vnitřní motivace

Vnitřní motivace vychází z vnitřních pohnutek, z vnitřních potřeb člověka. Činnost, kterou vykonáváme z vnitřní motivace, uspokojí naše potřeby. Pokud něco děláme z vnitřní motivace, je to činnost, kterou vykonáváme kvůli činnosti samé. Daná činnost nás baví, přitahuje nás a vidíme v ní smysl (Lokšová & Lokša, 1999). Pokud je pro nás činnost zajímavá, tak ji děláme i bez toho, abychom očekávali, že nás za ni někdo odmění či pochválí. Najdou se však činnosti a úkoly, které pro nás nejsou příliš atraktivní nebo pro nás nejsou zajímavé, ale přesto je z vnitřní motivace děláme. Například se může jednat o udržování pořádku, osobní hygieny, překonávání únavy, abychom dokončili práci, která nás právě moc nebaví. Důležité je, že v dané činnosti vidíme smysl, že naše konání je užitečné a prospěšné.

Činnosti, které děláme z vnitřní motivace, prožíváme jinak, než když je vykonáváme z vnější motivace. Daleko více se snažíme, více se soustředíme, objevujeme nové nápady a máme větší odhodlání překonávat překážky a dosáhnout tak co nejlepšího výsledku. (Nováčková & Nevolová, 2020)

Vnější motivace

Vnější motivace vychází z vnějšího popudu, který je často označován jako incentiva. Incentivy rozumíme vnější podněty, jevy a události. Mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Incentivy mohou být pozitivní i negativní. Pozitivními incentivy rozumíme takový motivační nástroj, který u jednotlivce vyvolá pozitivní očekávání odměny. Negativními incentivy pak rozumíme použití takového motivačního nástroje, který jednotlivce varuje před možností trestu (Lokšová & Lokša, 1999).

Pokud něco děláme z vnější motivace, je to činnost, kterou sami dělat nechceme. Díky tomu, že tuto činnost uděláme, víme, že se vyhneme možnému trestu nebo získáme odměnu. Daná činnost pro nás není zajímavá a nevidíme v ní velký smysl. I přesto ale danou činnost děláme, protože se tak vyhneme nepříjemnostem, jako jsou například výčitky, vyhrožování, tresty nebo ztráta určité výhody. Dalším důvodem, proč danou činnost děláme, je naděje na získání odměny v podobě dobré známky, pochvaly nebo se chceme pouze někomu zavděčit, zalíbit či získat jeho přízeň a náklonnost.

Zda motivace vychází zevnitř nebo zvenčí, je rozhodující pro kvalitu toho, co a jak děláme. Stejně tak může být rozhodující i pro to, zda dodržujeme nebo nedodržujeme stanovené normy a pravidla (Nováčková & Nevolová, 2020).

Vnitřní a vnější motivy jsou spolu úzce spjaty. Při nedostatečné vnitřní motivaci nemusí vnější pobídka působit. Mnohdy však pobídka zvenčí povzbuzuje a zesiluje vnitřní motiv. Toho využívá lákavá reklama, která svými pobídkami podněcuje motivaci mnoha lidí a dovede je k tomu, aby si zakoupili věci, které nutně nepotřebují (Čáp & Mareš, 2007).

Vnitřní a vnější motivace se dostávají do složitých vzájemných vztahů a podob. Vnější motivace může tlumit vnitřní motivaci, avšak nemusí to vždy platit. Vnější motivace může dokonce někdy vnitřní motivaci vhodně podněcovat a rozšířit rozsah motivace jedince. Vnější motivace dobře doplňuje vnitřní motivaci zejména pro náročné dlouhodobé cíle. Důležité je však dávat pozor na situace, kdy již u jedince existuje silná vnitřní motivace a zároveň je mu ještě dodávána vnější motivace. V takovém případě se může výsledný efekt zhoršit (De Charms in Pavelková, 2002).

Motivace k dodržování pravidel, a také k učení, je ve škole zcela zásadní pro to, aby mohl plynule fungovat výchovně vzdělávací proces. Ve školním prostředí v souvislosti dodržování pravidel hovoříme o kázní a nekázní žáků. Problematice kázně a nekázně ve škole a školní třídě se budu věnovat v následující kapitole, ve které vymezím klíčové pojmy a zaměřím se na funkci kázně. V následující kapitole rovněž uvedu příčiny nekázně a způsoby, jakými můžeme nekázní předcházet.

2 KÁZEŇ VE ŠKOLE

„Škola bez kázně, mlýn bez vody. Neboť odejmeš-li mlýnu vodu, musí se zastavit; zrovna tak odejmeš-li škole kázeň, všecko musí ochabnout. Z toho však neplyne, že škola má býti plna křiku, ran a pruhů, nýbrž že má býti plna bedlivosti a pozornosti ze strany učitelů i žáků.“

(Komenský, 194, s. 208)

Kázeň zasahuje téměř do všech oblastí lidského života. Co je to vlastně kázeň? Najít odpověď na tuhle otázku není vůbec jednoduché. V odborné literatuře najdeme velké množství definic pojmu kázně, avšak ne všechny se shodují. Různost názorů na kázeň souvisí s osobní zkušeností člověka, s jeho postojem k životu a s jeho přístupem k lidem. Samozřejmě také záleží na tom, jak má člověk nastaven svůj vlastní hodnotový systém. I přes výše uvedené skutečnosti však najdeme autory, kteří pohlížejí na tento fenomén podobně a jejich definice kázně se zas tolik neliší. Jak uvádí Bendl (2004, s. 23), obecně tedy můžeme říci, že kázeň je *„vědomé dodržování zadaných norem chování. Rozumíme jí tedy vědomé podřízení se daným normám, vědomé respektování zadaných pravidel, předpisů či ustanovení.“* Je nutné zdůraznit, že je důležité, aby si člověk uvědomoval, znal dané normy a věděl, jak se má chovat. Pokud si člověk uvědomuje tyto normy, má zvnitřnělou kázeň. Bez tohoto uvědomění se jedná pouze o mechanickou poslušnost. Podle pedagogického slovníku je plnění zadaných norem a úkolů spojeno s respektováním autority. Můžeme tedy říci, že kázeň je vědomé dodržování předem stanovených norem (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Podle Hartla a Hartlové (2009, s. 253) je kázeň *„prostředek k dosažení vyšších cílů, mravních rysů osobnosti.“*

Kázeň je předpokladem efektivního učení, kvalitního výkonu žáků a zároveň také podmínkou, aby mohlo vyučování vůbec probíhat (Bendl, 2011b). Kázeň závisí na schopnosti udržet školní, ale i společenská pravidla (Kalhous & Obst, 2009). Důvod, proč chceme mít ukázněné žáky je ten, že se nám pak žije ve třídě snadněji. Pokud se zdráháme stanovit dětem hranice, tak se děti chovají stále hůře. Děti se ale nesnažíme ukáznit jen kvůli sobě a našemu klidu. Biddulph (2011, s. 43) vidí pravý smysl kázně v tom, že se děti snažíme *„naučit žít v tomto světě šťastně a bez problémů.“* Kázeň znamená umět vycházet sám se sebou a s ostatními lidmi. Vedle lásky nemůžeme poskytnout dětem nic důležitějšího než je kázeň. Nikoli však takovou kázeň, kterou si lidé většinou představují. Pojetí kázně, které doporučuje Biddulph (2011), se nazývá přísná láska. Znamená to, že zasáhneme do dané situace, protože máme dítě rádi. Pokud tedy uplatňujeme zásady přísné lásky, tak tím dítěti vlastně říkáme, že ho máme rádi a proto

mu nedovolíme se takto chovat. Pokud kázeň vyžadujeme správně a s láskou, tak nám to přináší dobré výsledky. Podle Dobsona (1997) je důležité si vytvořit se žáky přátelský vztah, společně se radovat a bavit se. Pokud jsou žáci v láskyplném prostředí, pak je nesvádí nic k tomu, aby zkoušeli, jak daleko mohou zajít a co si mohou dovolit vůči učitelce. Na zcela zásadní význam vztahu mezi učitelkou a žákem upozorňuje také Kyriacou (2014). Vzájemný vztah je podle Kyriacoua (2014) klíčem pro efektivní výuku. Kázeň dovoluje učitelkám vykonávat práci, která jim byla svěřena a povzbuzuje žáky, aby měli úctu k ostatním a žili jako zodpovědní a tvůrčí občané (Dobson, 1997).

Kázeň také pomáhá zajišťovat bezpečnost žáků i učitelek ve škole (Bendl, 2011b). V souvislosti s kázní je potřeba si uvědomit, že dosažení potřebného pořádku ve výuce tolik nesouvisí se samotným přístupem učitelky k nežádoucímu chování žáků, ale daleko více souvisí s jejími obecnými dovednostmi efektivně vyučovat. Jádrem kázně je dovedné vyučování, kdy má učitelka učební činnosti dobře promyšleny a naplánovány, dokáže udržet pozornost a zaujetí žáků. Zadává dostatečně podnětné činnosti, které jsou pro žáka vzrušující výzvou a nabízí mu příležitost uspět. Pokud jsou tyto kvality obsaženy ve vyučování, pak bude ve výuce vyžadovaný pořádek, tedy kázeň. Přesto se čas od času v hodinách vyskytne nežádoucí chování žáků a to i v hodinách té nejzkušenější učitelky. Na nevhodné chování žáků musí učitelka reagovat s empatií a s ohledem na jednotlivce. Může se dopustit chyby, pokud bude prosazovat kázeň tím, že bude vyvolávat u žáků strach, aby tak zamezila nežádoucímu chování. Takovým přístupem nedosáhne rozvíjení příjemného klimatu třídy, které je důležité pro podmínky efektivního vyučování. (Kyriacou, 2012)

Výše jsem zmínila Komenského, pro kterého byla kázeň předpokladem úspěšné výchovy či normálního fungování školy. Když se zamyslíme nad výrokem Komenského „škola bez kázně, mlýn bez vody“, tak tím podle Bendla (2001) vyjadřuje, že kázeň umožňuje normální proces vyučování, je to tedy její funkce.

Bendl (2004) uvádí následující funkce kázně:

- **Orientační** – člověk ví, jak se má chovat a co může očekávat
- **Ochranná** – člověk se cítí bezpečně
- **Existenční** – pomáhá člověku přežít
- **Sociotvorná** – kázeň je předpokladem pro fungování společnosti
- **Výkonná** – zvyšuje výkonnost a efektivitu lidského jednání

Pouze se zdravým užíváním kázně budou tyto funkce prospěšné pro společnost. Při nepřiměřené míře kázně může dojít k potlačení tvořivosti a spontaneity člověka (Bendl, 2004). Funkce kázně se vzájemně překrývají. Se stoupajícím počtem lidí ve skupině pak stoupá i potřeba kázně.

Je důležité mít představu o tom, z jakého důvodu jedinec tyto pravidla či normy dodržuje. Bendl (2001) uvádí čtyři důvody. Jako první důvod je strach ze sankce či trestu za nedodržení normy. Druhý důvod spočívá v tom, že jedinec nemá dostatek odvahy a energie k tomu, aby se postavil proti dané normě. Třetí důvod vidí v motivaci jedince, zda je pro něho výhodné či nevýhodné být neukázněný za dané situace či nikoli. Čtvrtý důvod spočívá v tom, že jedinec si je vědom správnosti norem a jejich důležitosti a podřizuje se dané normě z vlastního přesvědčení. O jedinci pak můžeme říci, že je uvědomělý a vnitřně ukázněný. (Bendl, 2001)

Kázeň a určitý řád je předpoklad pro soužití a výkon žáků ve škole. Kázeň spojujeme s normami a pravidly. Nemůžeme hovořit o kázní či nekázní bez norem. Díky normám a pravidlům žák ví, co se od něho očekává a jak se má chovat.

2.1 Školní kázeň a nekázeň

Ve škole má kázeň dvě důležité funkce. Zaprvé zajišťuje bezpečí žáků i učitelek a zadruhé vytváří příznivé prostředí pro učení (Bendl, 2011a). Kalhous, Z. & Obst, O. (2009, s. 387) uvádí že *„kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí.“* Školní kázeň je *„vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy.“*

V souvislosti se školní kázní bychom neměli zapomínat, že součástí kázeňských norem ve škole je také i legislativa. Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. obsahuje školní řád pravidla pro hodnocení chování žáků. Ve vyhlášce č. 2/2006 Sb. pak najdeme kázeňská opatření, mezi která řadíme napomenutí třídního učitele, důtku třídního učitele, důtku ředitele školy. Dle Tvrzové a Kasíkové (2011, s. 113) školní řád *„určuje základní povinnosti a práva žáků, například povinnou účast na výuce, způsob omlouvání absencí, podmínky pobytu v budově školy a přilehlých prostorách, provoz šaten a jídelny, provozní řád specializovaných učeben, zákaz kouření a požívání návykových látek aj.“* Školní řád, ve kterém jsou popsána pravidla a tresty za prohřešky proti školní kázní, je tedy významným prostředkem pro vymezení žádoucího i nežádoucího chování.

Nekázeň je logicky opakem kázně. „*Nekázeň žáků ve škole není monokauzálním jevem, není záležitostí jedné jediné příčiny, ale řady faktorů, ať už vnitřních (biologických), vnějších (výchova, prostředí) či situačních, které se navíc vzájemně kombinují.*“ (Bendl, 2011b, s. 69). Pokud nahlédneme do odborné literatury, nenajdeme pouze pojem nekázeň, ale i jiné obdobné termíny. Například „nevhodné chování“, který užívá zejména Kyriacou a Obst. Pasch uvádí „rušivé chování“. Pojem „nespolupracující chování“ používá například Cangelosi. Společným jmenovatelem všech uvedených pojmů je přitom porušení nebo nedodržení pravidel.

Projevy nekázně

Bendl (2005) zmiňuje, že se s postupujícím časem podoba školní (ne)kázně proměňuje. Je ovlivněna postupným vývojem společnosti, úrovní poznání, vědy, techniky a kultury. Mění se formy projevů nekázně žáků. Dřívější projevy chování, které byly označeny jako nekázeň, prakticky vymizely (rouhání, projevy bezbožnosti) a jiné projevy přetrvaly dodnes (šikana, vulgárnost). Autor také uvádí, že vznikají úplně nové přestupky od opisování s využitím mobilního telefonu až po nošení zbraní a výbušnin do školy.

Bendl (2011b) vymezuje přestupky podle toho, vůči komu jsou mířeny. Dělí je na dvě hlavní kategorie – přestupky vůči spolužákům a přestupky vůči učitelkám. Za přestupky vůči spolužákům považuje šikanu, vulgárnost, nezapojování se se spolužáky do skupinové práce, poškozování věcí spolužáků a další. Mezi přestupky vůči učitelkám řadí vykřikování, pozdní příchody, vulgárnost, drzost, nepozornost, zapomínání pomůcek a úkolů, používání mobilního telefonu a další. Podle Kyriacoua (2012, s. 96) učitelky nejčastěji uvádí tyto typy nevhodného chování: „*nadměrné povídání nebo mluvení bez vyvolání, hlučnost (verbální i neverbální), nepozornost vůči učiteli, neplnění zadaných úkolů, bezdůvodné opouštění svého místa, rušení ostatních žáků, pozdní příchody.*“

Pokud chce učitelka snížit projevy nekázně, měla by dovedně řídit třídu, budovat dobrý vztah s žáky, ale i mezi žáky navzájem. Učitelka by neměla vymáhat kázeň ve třídě vyvoláváním strachu, protože tím velmi negativně ovlivňuje klima třídy. Ve třídě je potřeba pozitivní klima, aby byly vytvářeny podmínky pro efektivní vyučování. (Kyriacou, 2014)

2.2 Příčiny nekázně žáků

Žáci se chovají nevhodně z konkrétních důvodů. Kyriacou (2012) uvádí hned několik příčin nevhodného chování žáků. Jednou z příčin nekázně vidí v tom, že učitelka nedokáže

udržet zájem žáků nebo daná činnost trvá příliš dlouho. Jako další příčinu uvádí dlouhotrvající duševní námahu. Školní práce vyžaduje hodně úsilí, a proto je dlouhodobá namáhavá práce pro některé žáky obtížná a nepříjemná. Snadno se pak uchylují k nekázní. Vyrušují a opisují. Příčinou nevhodného chování může také být neschopnost žáka splnit daný úkol. Pro žáka je daný úkol příliš obtížný, nebo nerozumí jeho zadání. Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci může být další příčinou. Někteří žáci, kteří dříve zažili neúspěch, nejsou schopni se následně bez obav zapojit do nových úkolů a nevěří si.

Příčinou nevhodného chování dále může být nepřítomnost negativního důsledku. Na nevhodné chování žáků by měla učitelka vždy reagovat. Pokud si nebude nevhodného chování všimnout, může se stát, že se takové chování bude objevovat častěji. Mezi poslední dvě příčiny řadí špatné postoje žáka a emoční problémy. V prostředí, ze kterého žák pochází, také nemusí být považovány dobré výkony ve škole za důležité. Emočními problémy můžeme rozumět širokou škálu příčin. Mohou být spojeny s poruchami nervové soustavy žáka, s problémy v rodině, ale také s problémy v sociálním klimatu třídy a školy.

Faktory, které se mohou podílet na nekázní, Kalhous a Obst (2009) rozdělují na biologické, sociální a situační. Biologické faktory jsou odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka, které mohou být vrozené nebo získané úrazem. Sociální faktor zahrnuje výchovné prostředí rodiny, dynamiku třídy, kamarády a média. Třetím faktorem je situační faktor. Například okamžitá atmosféra třídy, nezajímavý výklad učitelky, anebo předchozí událost o přestávce či ve vyučovací hodině (Kalhous, Obst, 2009).

Faktorů, které se podílejí na projevech nevhodného chování, je opravdu mnoho a jsou velmi rozmanité. Také proto je nemožné najít jasné kritérium, které by roztřídilo příčiny nekázně. Bendl (2011b, s. 77-78) rozdělil faktory, které se mohou podílet na neukázněném chování žáků ve škole do následujících skupin:

- **Faktory biologické** – tím rozumíme faktory genetické a fyziologické povahy: vrozená agresivita, funkce nervové soustavy, temperament, poruchy chování dědičné povahy: autismus, porucha pozornosti s hyperaktivitou
- **Faktory duchovní** – přehnaný liberalismus, chybějící smysl života, postoje k pravidlům a zákonům
- **Faktory biologicko-sociální** – obecná a sociální inteligence, citová a sociální zralost, zdravotní stav
- **Faktory zdravotnicko- hygienické** – pitný režim, potřeba spánku, pohyb, teplo, světlo

- **Faktory fyzikální** – počasí, tlak, barva stěn ve třídě, prostor třídy a uspořádání pomůcek a nábytku ve třídě
- **Faktory situační** – atmosféra ve třídě, nálada, událost o přestávce nebo v předchozí hodině, nemoc, hluk, momentální neúspěch, nudný výklad učitele
- **Faktory kombinované** – kombinace některých skupin faktorů
- **Faktory neznámé**

Teorie příčin rušivého chování

Nejznámější teorii rušivého chování žáků vypracoval psychiatr Rudolf Dreikurs, ve které se snažil se porozumět tomu, proč se žáci chovají nevhodným způsobem. Abychom mohli vést žáky ke kázni, musíme totiž pochopit jejich chování. Učitelky, které rozumí chování žáků, mohou jejich chování lépe ovlivňovat. Dreikurs popsal nevhodné chování žáků podle cíle, kterého chtějí svým chováním dosáhnout. Těmito cíli jsou podle Dreikurse: „*upoutání pozornosti, boj o moc, snaha o pomstu, vymáhání soucitu (prostřednictvím zdání nedostatečnosti)*“ (Dreikurs in Pasch, 2005, s. 358). Z chybných přesvědčení žáků vychází cíle nesprávného chování. Za cílem získání pozornosti, stojí žákovo mylné přesvědčení, že někam patří pouze tehdy, když si ho někdo všimá. Bojem o moc se žák snaží stát členem skupiny a získat uznání. Žák má mylné přesvědčení, že je součástí skupiny, pokud poroučí a dokáže se postavit autoritě. Pokud žák neuspěje v boji o moc, může se začít posmívat učitelce, zesměšňovat ji či dokonce fyzicky napadat. V pozadí cíle, který nazýváme snaha o pomstu, stojí žákovo mylné přesvědčení, že někam patří pouze tehdy, když ubližuje jiným. Za cílem vymáhání soucitu (prostřednictvím zdání nedostatečnosti) objevíme žákovo chybné přesvědčení, že někam patří, pokud ostatní přesvědčí, že od něho nemají nic očekávat. Dává nám tím najevo, že je neschopný a bezmocný (Bendl, 2011a). Žáci si nemusí uvědomovat tyto příčiny svého chování. Uvedené cíle odpovídají nesprávně směřovanému úsilí uspokojit lidské potřeby, konkrétně potřeby třetí Maslowovy hladiny (potřeba lásky, potřeba někam patřit, být přijímán druhými) nebo čtvrté hladiny (potřeba sebeúcty, respektu u druhých, uznání). (Pasch, 2005)

Může se zdát, že uvedené cíle se dají velmi těžko rozlišit. Rodiče i učitelky se však mohou naučit rozpoznávat důvody nesprávného chování dětí. Určité chování dětí slouží určitému cíli, proto platí, že ho nejlépe pochopíme, pokud budeme sledovat jeho důsledky.

Důležité proto je, abychom se naučili dívat na výsledky nesprávného chování dětí než na jeho činitele. „*Výsledky chování odhalují jeho cíle.*“ (Bendl, 2011b, s. 80)

V následující tabulce jsou Dreikurovy čtyři kategorie nesprávného chování. Tabulka obsahuje popis vzorců chování žáka, chybná přesvědčení žáka, příklady jednotlivých typů chování žáků, typické reakce učitelek a pokyny ke konstruktivnímu jednání.

Tabulka 1: Čtyři kategorie nesprávného chování (Dreikus in Pasch, 2005, s. 363)

Vzorec chování žáka	Přesvědčení žáka	Reakce učitele	Typ chování	Pokyny ke konstruktivnímu jednání
Žák na příkaz učitele přestane vyrušovat, ale brzo začne vyrušovat podobným způsobem znovu. Učitel musí vysledovat vzorec chování.	Žák cítí, že když se předvádí, upoutá na sebe pozornost vrstevníků a učitele. <i>"Pocit příslušnosti do skupiny mám jen tehdy, když si mě lidé všímají."</i>	Učitel je podrážděný a frustrovaný. Chce žáka přimět ke změně chování.	Upoutávání pozornosti	Nepodlehnete pokušení žáka přemlouvat, nutit nebo reagovat nepřiměřeně. Označte chování, abyste zjistili základní vzorec. Stanovte, jakým způsobem budete žákovi věnovat pozornost. Podporujte kladné chování. Poskytujte mu náhodné zpevňující podněty.
Žák pokračuje v chování, o němž mu učitel řekl, že s ním má přestat. Někdy toto chování ještě vystupňuje. Zdá se, že učitele ignoruje, přestože smyslu příkazu si je dobře vědom.	<i>„Jsem důležitý a jsem součástí skupiny pouze tehdy, když se rozhoduji, jak silný umím být a že se dokážu vzepřít autoritě.“</i>	Učitel cítí hněv, výzvu, provokaci a potřebu ukázat, kdo tady rozhoduje. Myslí si: „já ti ukážu, kdo je tady pánem.“	Boj o moc	Nevyhrocujte konflikt. Ponechejte žákům určitou svobodu rozhodování. Naučte žáky, jak mají správně usilovat o získání autority a jak mohou s mocí konstruktivně nakládat. Při hodině žákům poskytněte smysluplným způsobem prostor k aktivitě.
Žák se snaží učitelům nebo spolužákům fyzicky nebo verbálně ublížit. Nadává jim, posmívá se, je zlomyslný atd.	<i>„Mám hodnotu pouze tehdy, když ze mě ostatní mají strach. Nečekám, že by mě někdo měl rád, proto na nikoho nebudu hodný.“</i>	Učitel se cítí zraněný a v sebeobraně. Má chuť se pomstít za sebe nebo za ostatní.	Snaha pomstít se.	Nedávejte najevo, že vás žákovo jednání zraňuje. Projevte zájem o žáka. Buďte vstřícní a věřte svým žákům.
Žák se nesnaží splnit úkol. Stále prosí o pomoc. Často si stěžuje, že úloze nerozumí, i když učitel ví, že žák je schopen práci provést.	<i>„Lidé mě budou přijímat pouze tehdy, pokud budou přesvědčeni, že jsem bezmocný a nedokážu si poradit sám. Mé postavení ve skupině se zlepší, když někdo dostane příležitost mi pomoci.“</i>	Učitel je zoufalý, ztrácí odvalu a nevidí východisko. Říká: „Já už nevím, co bych s ním měl víc dělat.“	Usilování o soucit (stavění vlastní nedostatečnosti na obdiv)	Zadávejte úkoly na takovém stupni obtížnosti, která je pro žáka odpovídající. Nelitujte, nesympatizujte, nekritizujte. Povzbuzujte u žáka veškeré pozitivní snahy. Nebuďte hrubí, buďte však pevní ve svém očekávání.

Dreikurova teorie příčin rušivého chování vychází z faktu, že každé chování má svůj účel. Děti nemusí postupovat v uvedeném pořadí cílů. Svoje cíle volí podle toho, jak je vnímají.

Vyplývá z toho ponaučení pro učitelky: „*chování dětí a jejich podněty zaměřené na nás se změni pouze tehdy, pokud my změni své přístup.*“ My jsme sice špatné chování dětí nezpůsobili, ale můžeme toto chování a volbu mylných cílů posilovat tím, že budeme reagovat tak, jak očekávají děti. Abychom změni chování dětí, musíme nejdříve změni své vlastní chování. (Bendl, 2011b, s. 82)

2.3 Řešení nekázně

Jak uvádí Kyriacou (2012, s. 103), „*prevence je lepší než léčení.*“

Učitelka by měla dobře poznat svou třídu, jednotlivé žáky, jejich schopnosti, dovednosti, záliby, ale i jejich slabé stránky. Měla by si všimát chování jednotlivých dětí nejen v hodinách, ale i mimo vyučování – o přestávkách nebo při akcích školy.

Kyriacou (2012, s. 105) uvádí strategie pro předcházení nežádoucího chování žáků:

- **Sledovat všechny žáky ve třídě.** Pravidelně by se měla učitelka dívat po celé třídě a kontrolovat, zda nemá někdo potíže s řešením úkolu apod. Je důležité zjistit příčinu jeho obtíží a zajistit tak, aby se žák co nejdříve mohl vrátit ke své práci. Individuální kontakt se žákem je mnohem účinnější než na žáka křičet přes celou třídu.
- **Procházet celou učebnou.** Učitelka by měla procházet pravidelně celou učebnou a sledovat, zda žáci nemají nějaký problém. Může se zastavit u jakéhokoli žáka a zeptat se, jak se mu v práci daří. Žák se tak učitelce spíše svěří s problémem, než aby učitelku žádal o pomoc před celou třídou.
- **Užívat kontaktu očí.** Pokud má učitelka podezření, že se některý žák nechová podle jeho požadavků, měla by s ním navázat oční kontakt. Tím mu naznačí, že by se měl znovu zapojit do práce, aniž by mu to musela otevřeně říkat.
- **Zaměřené otázky.** Klazení otázek pro celou třídu pomáhá učitelce zapojení všech žáků do tématu. Otázky mířené na jednotlivce jsou pro žáky signálem, aby dávali pozor.
- **Využívat fyzickou blízkost.** V případě, že se žáci v lavici začnou bavit, učitelka se postaví k jejich lavici a dá tak najevo, že ví o jejich chování a nemusí narušovat průběh hodiny.
- **Pomáhat žákům s prací.** Učitelka by měla žákům radit a navádět je, aby úspěšně došli k řešení úkolu. Předchází tak nežádoucímu chování.

- **Změna činnosti nebo tempa práce.** Je důležité, aby učitelka přizpůsobovala průběh hodiny žákům ve třídě. Musí sledovat, zda daná činnost netrvá příliš dlouho a zda žáci potřebují pomoc, nebo naopak práce postupuje rychle a žáci jsou připraveni na další aktivity.
- **Všimát si nežádoucího chování.** V případě, že se žák chová nevhodným způsobem, je důležité, aby učitelka dala žákovi najevo, že si jeho chování všimla. Někdy stačí navázat oční kontakt se žákem nebo na okamžik přerušit výklad. Začínající učitelky nepoužívají takových prostředků a to z toho důvodu, že se domnívají, že je nutno rázně žáka pokárat. Doufají, že nevhodné chování vymizí, pokud si nekázně nebudou všimát. Nevšímavost učitelky umožňuje, aby se nežádoucí chování objevovalo ve třídě častěji. Ostré pokárání může vyvolat konflikty, které by vůbec nemusely nastat. Učitelka tedy musí postupovat taktně a s pedagogickým citem.
- **Všimát si projevů neúcty.** Na projevy nezdvořilosti musí učitelky včas registrovat a řešit. Přispívá tak k utváření představy žáků o normách chování, které chce upevnit. Pokud učitelka nereaguje, snižuje svou autoritu u žáků.
- **Přesazovat žáky.** Pokud se žáci opakovaně chovají nepřijatelným způsobem, i přes učitelovo upozornění, měl by je přesadit.

„Dobrá disciplína ve třídě se do značné míry opírá o dovedné vyučování a o dovedné užívání strategií pro předcházení nekázně. I přesto však bude čas od času docházet k projevům nevhodného chování. Pak je nejvhodnější strategií kombinovat vyšetřování a poradenství s napomínáním.“ (Kyriacou, 2012, s. 105)

Tato kapitola byla důležitá, abychom si uvědomili, co je kázeň a proč ji ve výuce potřebujeme. Avšak i v té nejlepší třídě se občas nekázeň objeví a proto musíme vědět, jak nekázeň řešit a co vše předchází trestání. Samotnému trestu a jeho významu se budu věnovat v následující kapitole.

3 TREST JAKO REGULÁTOR CHOVÁNÍ

Tresty patří k nejběžnějším a také k nejznámějším výchovným prostředkům. Tresty jdou většinou vždy ruku v ruce s odměnami. Trestání spolu s odměňováním patří k nejstarším metodám, které učitelky běžně využívaly a využívají dodnes. Odměny a tresty patří ke způsobům výchovy, které často využívají učitelky i rodiče při výchově svých dětí. V případě, že se dítě dopustí nějakého přestupku, snažíme se výchovnými opatřeními nežádoucí chování zastavit. Samotný provedený špatný skutek již nedokážeme vrátit, a proto se snažíme hlavně ovlivnit budoucí chování a jednání dítěte. Sami dokážeme odhadnout přinejmenším dva tradiční způsoby, jak řešit přestupky. Pokud chceme zamezit nevhodnému chování, nejčastěji používáme tresty. Pokud se snažíme posílit pozitivní chování, tak chválíme nebo odměňujeme. Odměny a tresty proto pokládáme za významné činitele při formování a ovlivňování dítěte. (Mertin, 2013)

3.1 Vymezení pojmu trest

Když se řekne pojem trest, každému z nás se vybaví něco jiného. Většinou si možná vybavíme to, co jsme sami zažili nebo co jsme slyšeli od druhých. Někdo si vybaví vyhrožování „vařečkou“ nebo „domácí vězení“, anebo takzvaně „pohlavek“. Můžeme tedy obecně říci, že trest je pro nás nepříjemný prožitek. Potrestání jsme tehdy, když provedeme něco špatného.

Z pohledu pedagogiky trest představuje jednu z forem negativního motivačního působení na žáka se záměrem poukázat na nevhodné chování. Trest vyjadřuje nesouhlas učitelky s daným chováním a jednáním a pozastavuje nežádoucí pokračování tohoto chování. Cílem trestu je pomoc žákovi, aby lépe pochopil nesprávnost svých činů a soustředil své síly na jejich odstranění. Dalším cílem trestu je u trestaného žáka vyvolat nepříjemný, ponižující pocit, kterého se bude chtít žák zbavit co nejdříve a v budoucnosti se mu bude snažit vyhnout (Koldeová, 2015). Z pedagogického hlediska nahlíží na trest také Průcha (2013), který uvádí, že „*trest je jedna z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 316).

Trest můžeme jednoduše definovat jako „*nepříjemný následek zla, respektive neukázněného či nezákonného jednání.*“ (Bendl, 2004, s. 106). Potrestáním se snažíme docílit toho, aby se nežádoucí chování znovu neopakovalo. Cangelosi (2014) definuje trest

jako podnět uplatněný po reakci, který snižuje pravděpodobnost, že se reakce bude v budoucnu opakovat.

Z dalšího pohledu, a to z pohledu psychologie, pak na trest nahlíží Čáp & Mareš (2007, s. 253), kteří definují trest jako „*takové působení rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociálních skupiny spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání, nebo přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.*“ Tato definice se velmi podobá definici od Čapka (2014, s. 31), který nahlíží na trest jako „*působení spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní chování a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.*“ Podle Hartla (2004, s. 281) je trest „*záporný podnět vyvolávající nelibost či bolest. Může ovšem vzniknout reakce ještě méně žádoucí, jako je strach, odpor k trestající osobě.*“ Matějček (2012, s. 29-30) se zabývá emotivní stránkou trestů a říká, že: „*trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout.*“ Při výchovném působení na dítě je důležité si uvědomit rozdíly mezi tím, co učitelé považují za trest, a tím, jak chápe trest samotné dítě. Podobné rozdíly ve vnímání trestů se mohou objevit i mezi jednotlivými dětmi. Každé dítě je individuální osobnost a stejný trest nemusí mít stejný účinek na každé dítě.

Různé účinky trestů závisí na souhře několika podmínek. Závisí na dané situaci, vztahu mezi dítětem a dospělým, na dřívějších zkušenostech dítěte, vlastnostech dítěte, rodinné výchově, na klimatu ve třídě a ve škole a dalších faktorech (Čáp & Mareš, 2007). Totožný trest vede u jednoho žáka k požadované nápravě, naopak u druhého žáka vede trest k předstírané kázni. U dalšího žáka může vést trest ke vzdorování a u jiných žáků může zase trest vyvolat ještě větší neposlušnost anebo u citlivých žáků deprese. (Bendl, 2004)

Podstata výše uvedených vymezení trestu jsou téměř totožná. Trest vnímají jako takové působení vychovatele, které dává trestanému najevo nesouhlas s jeho chováním a zároveň u trestané osoby vzbuzuje negativní pocity, které snižují pravděpodobnost opakování nežádoucího chování.

Účinný trest by podle Průchy & kol. (2013) měl splňovat několik podmínek:

- Měl by být konkrétní.

- Mít jasně stanovená kritéria, za co bude udělen.
- Být adekvátní nevhodnému chování.
- Mít adekvátní formu.
- Učitelka by měla předvídat reakci dítěte na potrestání.

Bendl (2004) uvádí hlavní účely trestu:

- **Odplata.** Pro dosažení spravedlnosti je žádoucí, aby po nevhodném chování následoval spravedlivý trest.
- **Odstrašení.** Trest odstraší žáky od dalšího neukázněného chování. V budoucnu se podobnému chování a jednání budou chtít vyhnout.
- **Náprava.** Žák si uvědomí své nevhodné chování a pochopí, proč se má příště chovat jinak.

V trestech, které se ve škole objevují, jsou do jisté míry zahrnuty všechny tři uvedené účely. Účel nápravy vyjadřuje výchovný cíl a pomáhá žákovi pro budoucí rozhodování, jak se v podobné situaci chovat. Odstrašující vliv trestu může přispět k účinnosti učitelova vyjádření nesouhlasu s chováním žáka. A trest jako odplata je nejzjevnější, když dojde k porušení stanovených pravidel. Učitelka pak cítí potřebu spravedlivě potrestat žáka, aby věděl, že neschvaluje jeho chování. (Kyriacou, 2012)

3.2 Druhy trestů

Trestání má určité nevýhody, ale zároveň je to jeden z nejlepších způsobů, jak udržet kázeň žáků, avšak za předpokladu, že učitelka dokáže tresty vhodně používat. Tresty mohou být udělovány v různých formách. Mohou to být tresty ústní, písemné nebo také může učitelka přejít k určitým činům. Zároveň může učitelka udělovat tresty vědomě a s určitým cílem. Můžeme takové trestání nazývat jako záměrné. Učitelka na základě poznání přestupku udělí dítěti trest. Zároveň také přihlédne na jeho věk, povahu, na jeho osobní postoj k přestupku a na další okolnosti. Podle toho zvolí a uplatní přiměřený trest.

Tresty, které vznikají spontánně a přirozeně, si mnohdy učitelka neuvědomuje. Jeho spontánní projevy chování mohou působit na děti jako trest. Takové tresty můžeme nazývat jako nezáměrné. Patří sem učitelčino neuvědomělé ignorování, mlčení, přerušování rozhovoru, odchod z místnosti, kritické poznámky, skákání do řeči, upozorňování na chyby, neocenění výkonu, výsměch, ironie (Koldeová, 2015). Podobné

rozdělení najdeme i podle Bendla (2004), který tresty rozlišuje jako přirozené a umělé. Kdy přirozený trest je trest, který se dostaví sám, bez pomoci druhého. Naopak umělý trest je vědomě vytvořen učitelkou. Podobné rozdělení uvádí také Cangelosi (2014), který rozlišuje záměrně vytvořené tresty a samovolně působící. Záměrným trestem rozumíme například domácí úkol navíc. Přirozeně působící trest může nastat v případě, kdy žák ve vyučovací hodině usne a nevnímá novou látku, kterou vysvětluje učitelka, tím pádem při testu v následující hodině dostane žák špatnou známku.

Koldeová (2015, s. 21-22) uvádí tři roviny trestů:

- **Tělesná rovina** – zahrnuje tělesné nepříjemnosti (tahání za ucho, pohlavek), jde o všechny formy tělesného násilí vůči dítěti
- **Psychologická rovina** – zahrnuje tresty, které se týkají emocionální stránky člověka, jeho prožívání a pocitů. Znamená to nepřátelské a odmítavé chování vůči dítěti. Psychický trest může mít různé podoby: křik, ponižování, urážky, ignorování, izolace dítěte, vyvolávání strachu, hrozby apod.
- **Duchovní rovina** – zahrnuje všechny projevy, které přesahují výchovné působení. Jako projevy odmítání lásky a emocionální náklonnosti

Průcha & kol. (2013, s. 317) vnímají rozdělení trestů jako:

- Tělesné tresty
- Psychické tresty
- Trest prací a zákaz

Můžeme se také setkat s následujícím dělením trestů podle Čápa a Mareše (2007, s. 253):

- Fyzické tresty
- Psychické tresty – projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.)
- Potrestání zákazem oblíbené činnosti
- Donucení k neoblíbené činnosti (úklidové práce, ve škole opisování textu)

Dělení trestů podle Čápa & Mareše (2007) považuji za významné pro výzkumnou část diplomové práce.

3.2.1 Tělesné tresty

„*Tělesný trest je úmyslné či záměrné způsobení bolesti atakem na tělo pro kázeňský přestupek*“ (Vaníčková, 2004, s. 31-32). Podle Matějčka je tělesný trest primitivní výchovný zásah a v soustavě výchovných prostředků by měl být až na posledním místě. Výchovný význam tělesných trestů není velký, nicméně se jich bohužel i přesto často užívá. Použití tělesného trestu považuje Matějček (2012) za profesní selhání. Učitelka se tak přiznává, že nedokázala věci řešit správnou cestou a neovládla své emoce. Nelze popřít, že pro děti v kojeneckém, batolecím a předškolního věku jsou výchovné zásahy prostřednictvím tělesných vjemů tím nejsrozumitelnějším. Pokud projevujeme spokojenost s chováním dítěte, tak dítě pohladíme, pomazlíme nebo oceníme darem. V případě, že nesouhlasíme, následuje tělesný trest. Na mladší děti bude docela dobře platit např. plácnutí přes zadeček a nemusíme se přitom obávat žádného pedagogického přestupku. Mohou ale nastat situace, kdy je patřičné, aby dítě zažilo tělesnou převahu vychovatele. Je ale třeba myslet na to, abychom dobře odhadli, kdy je to vhodné a kdy už ne. Tělesný trest u dětí předškolního a školního věku postupně ztrácí smysl. Ve starším školním věku jsou pak jakékoliv tresty čím dál méně účinné (Matějček, 2012). Říčan (1995) zdůrazňuje, že tělesný trest může mít pozitivní účinek pouze za předpokladu, že hůl bude vedena milující rukou. Teprve pak trest dokáže prohloubit pozitivní vztah. V tom, zda trestá rodič nebo učitelka, je právě ten největší rozdíl. U rodičovského trestání můžeme předpokládat, že rodič své dítě miluje. Čapek (2014) ale upozorňuje, že u pedagogů to však nelze zaručit.

Fyzické tresty mají dítě zastrašit. Strach vede k tomu, aby dítě nežádoucí chování příště neopakovalo. Z praxe a výzkumů vyplývá, že strach účinkuje jen omezený čas. „*Potrestané dítě zažívá ponížení, frustraci, vztek, touhu po pomstě a to vede k následnému agresivnímu chování*“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 255). Následky těchto trestů mohou být fyzická zranění i případný vznik psychických traumat u dítěte. (Koldeová, 2015)

Tělesný trest a práva dětí

Je vhodné zmínit, že tělesný trest je ve školách zakázaný a to již v několika zemích. První evropskou zemí, která zakázala využívání tělesných trestů, bylo Polsko v roce 1783. Postupně se se přidávaly další země a do roku 1900 byly tělesné tresty zakázané i v Rakousku, Belgii, Finsku. V Československu došlo k uzákonění zákazu tělesných trestů na školách začátkem 50. let 20. století. V dnešní době jsou ve školách tělesné tresty zakázány ve více než sto státech světa (Koldeová, 2015). V roce 1989 byla Valným

shromážděním OSN přijata Úmluva o právech dítěte. Úmluva o právech dítěte je mezinárodním dokumentem, který kodifikuje práva dětí formou smlouvy a odráží a deklaruje základní potřeby dítěte. „Článek 19 Úmluvy o právech dítěte jednoznačně hovoří o ochraně před všemi formami násilí ze strany rodičů a ostatních lidí.“ Pro Českou a Slovenskou Federativní Republiku vstoupila v platnost v roce 1991 na základě souhlasu Federálního shromáždění a ratifikace prezidentem. Česká republika je při ochraně dětí vázaná Listinou základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku ČR (Vaničková, 2004, s. 50-51).

3.2.2 Psychické tresty

Psychickými tresty rozumíme projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu, kdy se dospělý zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod. Čáp & Mareš (2007) psychickým trestům rozumí jako odepření projevů lásky a kladného emočního vztahu nebo verbální tresty. Jedná se také o mírné reakce učitelky, které mají povahu trestu. Tyto reakce učitelky mohou být verbální i neverbální. Může se jednat o využití neverbálních signálů, jako je pohled, gesto, signalizace prsem či rukou. Dále učitelka může využívat doteku ruky, ramene, paže či zad žáka. Mezi verbální reakce pak řadíme napomenutí žáka, pokárání (Merin, Krejčová, 2013). Psychické tresty mají různou podobu a jejich škála je tedy veliká a pestrá. Myslíme tím tresty od pouhého pohledu učitelky na žáka až po trest, který svou podobou sníží žákovo sebevědomí a někdy dokonce způsobí ponížení žáka před spolužáky.

Psychické trestání jako je odepření lásky, kladného vztahu, výčitky, odměřené chování k dítěti, se nám může zdát šetrnější, než fyzické trestání, avšak ve skutečnosti to nemusí být pravdou. Dítě by možná raději vydrželo „pár pohlavků“, pokud se pak rodič či učitelka vrátí k normálnímu způsobu komunikace a bude tak prohřešek smazán. Namísto toho, aby bylo dítě dlouhodobě psychicky trestáno tím, že rodič či učitelka budou k dítěti odměření nebo začnou dítě zcela ignorovat.

Existuje velké množství způsobů, jak žáky potrestat. Jsou tresty všeobecně známé a existují také tresty, které si učitelky vymyslely samy v průběhu praxe. Tresty jako například černé puntíky, záporné body, poznámky, důtka učitele nebo ředitele a snížená známka z chování, Bendl (2004) řadí do skupiny administrativních opatření k posílení kázně. Další skupinu trestů nazývá jako omezení volného času žáků a patří zde: zrušení přestávky, před škola a po škola. Zmiňuje také netradiční, vtipné tresty. Pod vtipným trestem si můžeme představit, že učitelka dá žákovi za úkol vymyslet báseň, baladu nebo

jakýkoli literární útvar, který se vztahuje k danému prohrěšku žáka. Volba trestu samozřejmě záleží na konkrétní výchovné situaci. Učitelka musí správně vyhodnotit situaci a přiměřeně na ni reagovat a zvolit správný výchovný prostředek.

Pokud jsou psychické tresty používány často, dítě si na ně opět zvykne, protože mu taky nic jiného nezbyvá. Nastane-li situace, že použijeme psychický trest, měl by být velmi krátký a v každém případě by mělo následovat odpuštění a smíření. (Mertin, 2013)

3.2.3 Zákaz oblíbené činnosti a donucení k neoblíbené činnosti

Potrestání dítěte zákazem oblíbené činnosti je častou využívanou formou. Můžeme si pod tím představit zákaz her nebo zákaz účastnit se zájmového kroužku a podobně. Na první pohled se může zdát, že tento prostředek je účinný a neškodný. Ve skutečnosti je ale důležité zvážit, zda zákazem neomezujeme něco, co je důležité pro vývoj dítěte. Zákazem činnosti v zájmovém kroužku zbavujeme dítě hodnotného způsobu využívání volného času, bereme mu činnost, která pomáhá rozvíjet důležité aspekty jeho osobnosti atd. Takový trest může dítě hluboce frustrovat a může mít nepříznivý vliv na jeho další vývoj. Trest zákazem činnosti by se neměl zaměřovat na činnosti, které žáky obohacují, ale na činnosti, které jsou pro žáky nepříznivé jako je hraní na mobilním telefonu a podobně. Pod trestem spočívajícím v donucení k neoblíbené činnosti si můžeme představit úklidové práce nebo mnohonásobné opisování ve škole. Opět musíme zvažovat, jaký trest pro žáka zvolíme. Ukládání práce nebo učení za trest může vést k narušení motivace žáka. Z hlediska vývoje a výchovy je trest prací nebo dodatečným učením navíc nevhodný. (Čáp & Mareš, 2007)

K nejběžnějším trestům ve škole podle Kyriacou (2012) patří:

- **Slovní varování** – domluva žákovi
- **Písemné úkoly** – opisování vět nebo psaní slohové práce
- **Symbolický trest** – udělování „černých puntíků“ nebo podobné formy sbírání bodů. Za určitý počet puntíků je žák určitým způsobem potrestán. Například: izolace „po škole“
- **Zadržení** – jedná se o izolaci po dobu přestávky, zadržení žáka „po škole“, které může být doplněno s písemným úkolem navíc
- **Vyloučení ze třídy** – žák je na určitou dobu poslán za dveře, nebo do jiné učebny

- **Ztráta výhod** – žák je přesazen, sedí v lavici sám, je oddělen od ostatních spolužáků, nemůže se zúčastnit společných akcí či výletu se třídou
- **Informování osob pro žáka významných** – sdělení informací třídnímu učiteli, rodičům apod.
- **Dočasné vyloučení ve škole** – jde o poslední možnost, jak dojít k tomu, aby si žák uvědomil závažnost situace a nevhodného chování.

3.3 Funkce trestu

Tak jako každý dospělý člověk, tak i dítě potřebuje být za své chování a vykonané činnosti ohodnoceno. Pro dítě hodnocení znamená, že jeho činnost je užitečná a že má význam. Pokud se učitelka nebo rodič nevyjádří k jeho činnosti, dítě nemá jistotu, zda jsou spokojeni s jeho chováním nebo zda dělá něco špatně. Tresty se pojí s tím, co dítě splní nebo nesplní a jaké chování se od dítěte očekává. Tím, že dítě potrestáme, tak ho hodnotíme, informujeme a také motivujeme. Právě motivace má vliv na účinnost a efektivitu trestů.

Podle věku Koldeová (2015, s. 37) rozlišuje tři stupně vnímání trestů:

1. **Trest jako prostředek hrozby.** V raném věku se vyskytuje vnímání trestu jako hrozby. Trestem nebo jen pohrožením trestem vyvolá dítěti nepříjemnou představu, která má dítě odradit od nevhodného chování. Trest tak plní funkci zamezení vzniku dalších přestupků.
2. **Trest jako prostředek odplaty.** Takové vnímání trestu vyžaduje jistý stupeň duševní vyspělosti dítěte. Dítě si již dokáže uvědomit, jaké chování je nevhodné a cítí vinu.
3. **Trest jako prostředek mravní výchovy.** V období puberty dítě dokáže pochopit svoje chování jako přestupek a porušení mravních pravidel. Z tohoto hlediska je hlavním cílem trestu vyšší mravní náprava osobnosti dítěte.

Podle Průchy a kol. (2013) trest splňuje ve výchově nejméně dvě funkce: informační a motivační. Pro dítě trest znamená poskytnutí informace o nevhodnosti jeho chování nebo upozornění na porušení pravidel, a že by se v budoucnosti takové chování nemělo opakovat. Z hlediska informační funkce trest sice seznamuje dítě s tím, že jeho chování je nevhodné, ale obvykle neuvádí jeho možnosti nápravy. Trest tedy v této souvislosti

neinformuje dítě o vhodném chování a jednání a nenabízí mu možnosti alternativního chování, pokud samotný trest není doplněn informací o nápravě.

Hlavní funkcí trestu je zamezit opakování nevhodného chování v budoucnosti. Předpokládáme, že pokud určité chování doprovází pravidelně nepříjemný zážitek, dítě se bude snažit vyhnout takovému chování. „*Působení trestu vyvolává motivační konflikt pozitivního a negativního působení a dítě se musí rozhodnout, zda chování zopakuje i za cenu případného potrestání*“ (Koldeová, 2015, s. 38). Trest může dítě motivovat ke zvýšení úsilí a dosáhnout tak lepších výsledků. Vypělejší děti si po opakovaném trestání uvědomí nevhodnost svého chování, jednání a polepší se.

Podle Průchy a kol. (2013, s. 252) vidí žák v trestu ještě třetí funkci a to je „*vyjádření negativního osobního vztahu učitele či rodiče k sobě*.“ Trest a jeho obsah vyjadřuje emocionální vztah mezi vychovávatelem a vychovávaným. Negativní hodnocení ukazuje na zklamání. Především emocionální trest může mít negativní důsledky na vývin a utváření osobnosti dítěte v holistickém chápání.

Důležité po potrestání dítěte je zbavit ho pocitu viny. Trest vyvolává pocit odcizení dítěte od vychovatele, v případě, že si dítě uvědomuje svůj přestupek a cítí vinu. Pokud si dítě neuvědomuje své nevhodné chování a neprožívá vinu, trest pak znamená jen násilí a pomstu a dítě trest nevnímá ve smyslu spravedlivosti.

Trest dítě nemusí vždy motivovat k lepšímu výkonu. Může dítě demotivovat. Dítě se po trestu může uzavřít do sebe, nebo se bude bránit, anebo naopak může vyvolat agresivní chování. Trest obvykle nevyřeší nevhodné chování a jednání, protože s trestem přijde jen vnější projev chování a jednání. Zejména starším dětem je nutné vysvětlit a zdůraznit nevhodnost jejich chování a jednání. Tresty nemají dlouhodobé účinky a nežádoucí chování se může opakovat. (Koldeová, 2015)

Matějček (2012, s. 36-41) uvádí tři hlavní funkce trestu:

- 1. Napravit škody.** Náprava škody přispívá k tomu, aby si dítě udělalo představu o spravedlnosti. Pokud tedy dítě rozhází hračky, je samozřejmé, že je zase musí uklidit. Trest, který dítěti udělíme, musí dítě vnímat jako jednání spravedlnosti nikoli jako jednání násilí.
- 2. Zabránit, aby se nesprávné chování opakovalo.** Ke druhé funkci bychom mohli přiřadit rčení „dostat na pamětnou“. Dítě se učí na základě minulé špatné

zkušenosti. Pokud dítě zažilo v minulosti trest za nesprávné chování, příště se takovému chování bude vyhýbat.

3. **Zbavit viníka pocitu viny.** Přestupek dítěte vyvolává u dítěte pocit odcizení mezi ním a vychovatelem. Dítě si je plně vědomo svého přestupku, ví, čeho se dopustilo a prožívá pocit viny. Bez tohoto prožitku by bylo potrestání pouhým jednáním násilí, ale v případě prožitku viny je potrestání jednáním spravedlnosti. Je důležité pocit viny z dítěte co nejdříve sejmout. I při udělování trestu nesmíme zapomínat na osobní vztah k dítěti. Dítě musí vědět, že je milováno. Dítě je potrestáním zproštěno viny a mělo by prožívat pocit osvobození a smíření.

3.4 Základní pravidla trestání

„Kázně máme užívat proti těm, kdo zhřeší. Ne však proto, že někdo zhřešil (neboť co se stalo, odestát se nemůže), nýbrž aby napotom nezhrěšil. Máme ji tedy provádět bez vášně, hněvu a nenávisti a takovou poctivostí a upřímností, aby sám ten, kdo je kázně, pozoroval, že se kázeň proti němu uvaluje v jeho dobro a že pochází z otcovské lásky jeho představených, a proto, aby ji přijímal s nejinou myslí, než jak se přijímá jakýkoli hořký nápoj předepsaný lékařem.“ (Komenský, 1948, s. 208)

K tomu, abychom naplnili účely trestů, které jsem již výše zmínila, je potřeba dodržovat určité zásady při udělování trestu. *„Snem každého žáka je naprosto spravedlivý učitel, měřící všem stejně za každých okolností, učitel, který nefavorizuje některé žáky na úkor jiných, který s nimi zachází jako s prožívajícími se osobnostmi.“* (Lašek, 2012, s. 30) Abychom se přiblížili k takovému stavu, je důležité uplatňovat určité zásady.

Mezi hlavní zásady pro udělování trestů uvádí Čapek (2014):

- Přesné vymezení pravidel
- Úměrnost trestu
- Stejná spravedlnost pro všechny
- Trest jako cesta k nápravě

V první řadě by měl být trest přiměřený věku dítěte, měli bychom přihlížet na jeho vyspělost a také jak moc závažného přestupku se dítě dopustilo. *„Cílem je dosáhnout toho, aby byl trest přiměřený, šetrný, důstojný, současně srozumitelný a efektivní a hlavně aby dovedl dítě co nejbližší k očekávanému chování“* (Mertin, 2013, s. 28). Trestáme dítě hned

po přestupku, později si dítě nepamatuje, za co je trestáno. Naopak dítě může prožívat strach po celou dobu mezi spáchaným přestupkem a následným trestem. Pokud se dítě dopustí triviálního přestupku, neměli bychom reagovat výraznými tresty, jako je křik, bití, dlouhodobé zákazy. Pokud všední přestupky trestáme značnou silou, těžko se můžeme v intenzitě trestu posunout dál. Dítě si na sílu trestu zvykne, i když je mu stále nepříjemný, a proto musíme následně přidávat na intenzitě, abychom udrželi potřebnou účinnost trestu. Pokud tedy začneme ihned trestat s těmi nejvyššími tresty, nedokážeme trest ještě více zesílit. Trest by měl být časově omezený. Nejlépe bychom měli stanovit jasná kritéria, která vedou k ukončení účinnosti trestu. Dítěti by mělo být jasné, co musí udělat pro to, aby byl trest smazán. Dávat příliš dlouhé a zároveň příliš časté tresty není zrovna nejlepší strategie. Po nějaké době si dítě na trest zvykne a tresty ztrácí veškerý efekt.

V žádném případě bychom neměli rozhodovat o trestu v afektu. V tento moment nedokážeme uvažovat racionálně. Nejdříve bychom se měli uklidnit a promyslet všechny souvislosti, protože jinak se může stát, že dopady trestu se obrátí proti nám a že nakonec sami budeme podporovat zrušení trestu. (Mertin, 2013)

Pokud učitelka trestá, musí vždy přesně vědět, co se stalo. Může se stát, že u dítěte vyvoláme pocit křivdy, pokud budeme bezmyšlenkovitě trestat toho nepravého. Nespravedlivý trest u žáka může vyvolat chuť po pomstě, začne pochybovat o pravidlech třídy a zhorší se jeho vztah s učitelkou. Čapek (2014) radí, abychom nejdříve vyslechli všechny, kteří mají k dané situaci co říci. Musíme být důslední nejen v trestání, ale také i při vyšetřování. Někteří psychologové tvrdí, že děti, se chtějí přiznat. Stačí dětem nechat určitý prostor a vědomí, že chyba není zločin a že mohou bezpečně ulevit svému svědomí.

Shrnutí zásad podle Čapka (2014, s. 57-58): „*Než trestáme, vždy zjistíme, co se stalo. Netrestáme ve vzteku. Netrestáme celou třídu. Jsme spravedliví, důslední a přiměřeni. Trest smaže provinění.*“

Další autor, který uvádí několik pravidel pro udělování trestů, je Říčan (2013). Jeho prvním pravidlem je, že trest musí být pro dítě srozumitelný, dítě musí vědět, proč bylo potrestáno. Trestání by mělo mít předem stanovená pravidla. Dítě by mělo vědět jaké má povinnosti a co má či nemá dělat. Musí být seznámeno s tím, jaký bude následovat trest, pokud pravidla poruší. Trest by měl být z pohledu dítěte spravedlivý, protože nespravedlivý trest si dítě pamatuje, protože nepřiměřený trest může vést ke vzdoru a touze po pomstě. Při trestání je důležité myslet na přiměřenost a načasování. Příliš velký trest může způsobit útlum dítěte a vést k jeho pasivitě až apatii. Trest musí následovat ihned

po prohřešku. Pokud budeme trest odkládat, snižujeme tím účinnost trestu. Dalším důležitým pravidlem je jasné vymezení trestu, aby dítě vědělo, v čem spočívá jeho trest. Trest by měl vyplývat z toho, co dítě udělalo špatně a měl by být pro dítě přirozený a logický. Při trestání respektujeme individualitu dítěte, jeho aktuální stav, vývojové výkyvy apod. Důležité je, aby si učitelé, rodiče a vůbec kdokoli, kdo dítě trestá, uvědomili motiv trestání. A to nejdůležitější, měli bychom myslet na odpuštění (Říčan, 2013). Tím, že dítěti odpustíme, ho neodměňujeme, ale osvobozujeme od napětí z očekávaného trestu. Osvobození i odpuštění vyvolá kladný pocit k učitelce. Platí to však s podmínkou, že dítě prožívá svou vinu a má výčitky (Matějček, 2012).

*„Prožitek **provinění – trest – odpuštění** posiluje kladný vztah mezi trestajícím a trestaným a je přínosem pro etickou výchovu, protože upevňuje svědomí.“* (Říčan, 2013, s. 37)

Tresty se objeví i v té nejlepší třídě, kterou se snažíme vybudovat. Nemyslíme tím trest jako odplatu nebo pomstu, ale myslíme tím trest jako prostředek k posilování pravidel, kterým chceme ukázat žákům vazbu příčiny – důsledku a kterým chceme využít trest jako sociální učení pro ostatní žáky. Pokud však trestáme, pak tak činíme milující rukou. To znamená rukou, která také žákovi udělila spoustu jedniček a mnoho pochval. Jinak to nemůže fungovat. (Čapek, 2014)

Učitelka by měla žáka nejprve slovně upozornit na nevhodné chování, než přistoupí k závažnějším trestům. Po dvou až třech varováních by měl následovat nějaký trest, aby nedošlo ke snížení důvěryhodnosti učitelky v očích žáků. Mohli by začít věřit tomu, že učitelka jen vyhrožuje, ale nemyslí to vážně. (Muijs & Reynolds, 2011)

3.5 Důvody trestání

Ne vždy se každá učitelka nebo rodič uchýlí k potrestání dítěte jen ze správného výchovného důvodu. Mnohdy si vychovatelé nechtějí připustit, že trestají jen proto, že nezvládli své emoce, ocitli se v bezradné situaci, anebo si jen potřebují dokázat, že mají nad dítětem vyšší moc. Kopřiva (2008) uvádí několik důvodů, proč učitelka potrestá dítě. Jsou to důvody:

- **Výchovné** – Učitelka má pocit zodpovědnosti a chce, aby děti dodržovaly určitá morální pravidla. Snaží se děti naučit určité hranice a meze. Trestá, aby děti ponaučila pro příště, aby takové chování již neopakovaly a zároveň, aby tak ukázala ostatním dětem, co přijde po nevhodném chování a jednání.

- **Tradiční** – Model trestání může být převzatý z rodiny. Je to přesvědčení, že trest musí být součástí výchovy, jinak dítě nebude poslušné.
- **Sociální** – Sociální tlak druhých, kteří očekávají, že dítě potrestáme za jeho chování.
- **Emoční** – Učitelka trestá pouze z toho důvodu, že nezvládla situaci, nemá dobrou náladu, má vztek a vůbec to nemusí souviset s nevhodným chováním dítěte. Záměrně ventiluje své emoce.
- **Potvrzení moci** – Učitelka potřebuje uznání moci a chce prosadit, že má pravdu. Chce si dokázat svou moc. Dítě neudělalo nic špatně, jen danou činnost udělalo jinak, než dospělý vyžadoval a to bylo důvodem potrestání dítěte. Trestá pro pocit nadřazenosti, pomsty, odplaty nebo jen pro radost ze způsobeného utrpení druhému.
- **Pohodlnost** – Trest je rychlé řešení, aby měla učitelka klid. Trestá jen z toho důvodu, aby působila výchovně a přitom ji to nestálo mnoho sil.
- **Osobní problémy** – Často učitelka odreagovává vlastní problémy na dětech tím, že je trestá. Je náladová, unavená, podrážděná a to se projeví ve způsobu chování k dětem a míře trestání.
- **Nevědomost** – Trestá jen z pocitu bezradnosti, kvůli neznalosti alternativního řešení, není schopna řešit situaci jinak.

3.6 Rizika trestů

Nejsou žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoli trest je svojí podstatou rizikem. „*Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů a vztahování dalších účastníků do hry kdo s koho*“ (Kopřiva, 2008, s. 124).

Jak jsem již naznačila v předchozí kapitole, riziko trestu spočívá v jeho účincích, které můžeme těžko předvídat. Trestem nemusíme vždy dosáhnout toho, čeho jsme chtěli a můžeme dospět k pravému opaku. (Čáp & Mareš, 2007)

Fontana (2014) uvádí, že rizikem trestů může být pro děti nežádoucí poučení, kdo je silný smí trestat slabší. Trestem můžeme zastavit nežádoucí chování. Odměnou budujeme chování, které vyžadujeme, které je správné. Pokud vždy, když dítě udělá něco špatného, přijde trest, dítě se možná naučí takové věci nedělat, ale neznamená to, že se zároveň učí to, co dělat má a co je správné. Nebezpečným trestem je proto

například práce za trest. Neměli bychom trestat práci. U dětí nevytvoříme kladný vztah k práci, pokud ji bude muset dělat za trest. Význam to má pouze tehdy, pokud je to ve smyslu nápravy, kdy dítě práci napraví škody, které způsobilo (Matějček, 2012).

Tresty mohou fungovat jako odpustky. Pro morální vývoj dětí je to velmi nebezpečné. Pokud dítě trest vydrží, může se dál chovat nevhodně. Trestem bude špatné chování zapláceno. Pokud je dítě ochotno dále přijímat tresty, může zase dělat, co chce. A takhle to může pokračovat stále dokola. Spousta dětí se bude dál chovat nevhodně a naučí se tresty přijímat. Budou je považovat za výkupné za své prohřešky. Naučí se ale pouze tresty přijímat, nikoli chovat se správně. (Kopřiva, 2008)

Hlavní nevýhodou trestů je to, že nevytvářejí vhodný vzor mezilidských vztahů, ale naopak vyvolávají úzkost a zášť. Vedou žáky k tomu, aby si vytvářeli strategie, jak se vyhnout trestu. Tresty tak slouží k potlačení nežádoucího a nevhodného chování, ale současně přímo nepodporují dobré chování a neřeší příčiny nežádoucího a nevhodného chování. (Kyriacou, 2012)

Další riziko v častém používání trestů spatřují autoři v tom, že tresty oslabují vnitřní motivaci. Psychologické výzkumy potvrzují, že tresty i odměny jsou pro vnitřní motivaci ničivé. Odpovědné chování se nerodí ze strachu. Trestáním nedovedeme děti k ohleduplnému, respektujícímu chování k lidem a věcem. Trest nevede k pochopení, proč a jak se má dítě chovat lépe, vede spíše jen ke snaze se trestu vyhnout. Tresty podporují vnější motivaci. Žák tedy bude pravděpodobně dělat to, co chceme, ale jen proto, že se chce pouze vyhnout trestu (Nováčková & Nevolová, 2020).

Tresty se nedoporučují využívat k nápravě nežádoucího chování dítěte. Ať už se jedná o tělesné nebo psychické tresty, jejich využívání může mít špatný dopad na žáka. Tohoto názoru je i Elbla (2012), který říká, že užívání fyzických nebo verbálních trestů je odrazem špatné výuky a disciplíny.

3.7 Trestat nebo netrestat?

Názory na trestání dětí se v průběhu let měnily. „*K tendencím, které vyplývají ze současného humanisticky orientovaného pojetí výchovy dětí, patří aplikace mírnějších variant metod trestání, které nezasahují dětskou spontánnost, aktivitu a tvořivost.*“ (Střelec & Bakošová, 2018, s. 71)

Mertin (2013) vybízí k tomu, abychom využívali mírnou podobu trestů. Má namysli odstupňování mimiky, gestikulace (zakroucení hlavou, vážný výraz, zamračení). Můžeme si také hrát s oslovením dítěte, pokud dítě oslovujeme ve formě zdvořiliny „Marečku“,

pro dítě je to odměna, ale když postupně měníme oslovení, může to být pro děti srovnatelné s trestem - „Marku“. Jako další můžeme používat počítání („Počítám do pěti a pak...“) - nemusí následovat trest, protože celou situaci nenecháme zajít tak daleko. Pokud chceme trestat, měli bychom hledat možnosti, jak dítěti umožníme jeho přestupek napravit.

Metoda přirozených důsledků se jeví jako pravděpodobně nejvhodnější formou trestu. Tato metoda je již známá z dějin pedagogiky, kterou uváděl J. J. Rousseau. Co si představit pod přirozenými důsledky? V užším smyslu přirozenými důsledky *„rozumíme takové důsledky nesprávného jednání, které přicházejí sami od sebe, bez zásahu dalších osob“* (Kopřiva, 2008, s. 134-135). Děti z nich mohou vyvodit a prožít ponaučení do budoucna. *„Po nevhodném chování nebo činu následuje něco, co může dítě pochopit jako přirozený a nežádoucí následek toho chování nebo činu, a ne jako projev vychovatelovy vůle.“* (Čáp & Mareš, 2007, s. 256) Pokud dítě udělalo něco špatně, tak to musí udělat znovu a lépe. Pokud například žák způsobil ve třídě nepořádek, tak ho musí jít uklidit. Podstatou metody přirozených důsledků je, že pomáhá dítěti porozumět tomu, co způsobilo. Dává dítěti možnost prožít důsledky svého chování a přináší mu možnost odčinit své jednání. Smyslem metody přirozených důsledků je *„zprostředkovat porozumění přirozeným zákonitostem, podle nichž funguje svět a společnost.“* (Kopřiva, 2008, s. 135) Z praxe bychom si mohli uvést několik příkladů, jak se projevuje metoda přirozených důsledků. Pokud dítě svou neopatrností a nešikovností rozbije mamince nové zrcadlo, mělo by ze svého kapesného přispět na koupi nového apod. Musíme myslet na to, že míra odčinění by měla odpovídat vyspělosti dítěte, jeho fyzickým předpokladům a jeho finančním možnostem. Metoda přirozených důsledků je druh trestání, který je pro děti užitečný, ale Fontana (2014) upozorňuje, že děti by neměly příslušné přirozené důsledky prožívat příliš dlouho.

Podle Čápa & Mareše (2007, s. 257) je trest přijatelný pouze za předpokladu, že *„dítě z chování dospělého z jeho emočních projevů chápe: odsouzení se týká mého konkrétního chování nebo činu, ne mé osoby. Nedošlo ke ztrátě sympatie, lásky, důvěry, pomoci dospělého ve vztahu k dítěti. Dospělý nepovažuje dítě za nenapravitelně špatné.“*

Muijs & Reynolds (2011) upozorňují, že i když je trest někdy ve výchově nezbytný, měl by být využíván jako poslední možnost. Trest by neměl být využíván jako automatická reakce na špatné chování žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 STRATEGIE VÝZKUMU

V praktické části mé diplomové práce se budu zabývat výzkumem a jeho výsledky. Pro moji práci byl zvolen kvalitativní výzkum. Výzkum je orientován na učitelky základních škol a žáky základních škol. Předmětem výzkumu je práce učitelky s trestem ve výuce. Zaměřuji se na formy trestů a způsoby jejich používání ve výuce.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem mé práce je:

- Popsat formy trestů a způsoby jejich používání učitelkou v podmínkách běžné výuky na 1. stupni základní školy.

Z hlavního cíle pak následně vychází **dílčí výzkumné cíle**:

- Odhalit formy trestů využívané učitelkou na 1. stupni základní školy.
- Objasnit způsob používání trestů učitelkou ve výuce na 1. stupni základní školy.
- Analyzovat preference určitých forem trestů ze strany žáků.

Z hlavního výzkumného cíle jsem vytvořila **hlavní výzkumnou otázku**:

- Jaké můžeme popsat formy trestů a jejich způsoby používání učitelkou v podmínkách běžné výuky na 1. stupni základní školy?

Z dílčích výzkumných cílů jsem sestavila **dílčí výzkumné otázky**:

- **VO 1:** Jaké formy trestů jsou využívány ve výuce?
- **VO 2:** Jakým způsobem používá učitelka trest ve výuce?
- **VO 3:** Jaké formy trestů preferují žáci ve výuce?

4.2 Výzkumné metody

Jak již bylo řečeno výše, byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum umožňuje porozumět podstatě jevů, získat nové názory na danou problematiku a získat detailní informace. Podle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 17) je kvalitativní přístup *„proces zkoumání jevů a problému v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum*

je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“

K prozkoumání daného jevu byly zvoleny tři výzkumné metody. První metodou bylo zúčastněné pozorování. Zúčastněné pozorování je takové pozorování, „*kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají.*“ Badatel se při pozorování pohybuje ve studovaném terénu a „*spíše jevy pozoruje, než aby se inicioval nebo se jich přímo účastnil.*“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 144-145)

Druhou výzkumnou metodou bylo zvoleno polostrukturované interview s učitelkami a třetí výzkumnou metodou bylo polostrukturované interview se žáky. „*Hlubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu*“ (Lofland in Švaříček & Šedřová, 2007, s. 160). Jeden z hlavního typu hloubkového rozhovoru je polostrukturované interview, který vychází z předem připravených témat a otázek (Švaříček & Šedřová, 2007).

Z důvodu pandemie Covid – 19 nebylo možné realizovat zúčastněné pozorování ve školách. Školy byly po celou dobu uzavřeny a nemohla tak být získána data pomocí zúčastněného pozorování. Muselo dojít k úpravě postupu pro získávání dat, kdy se výzkumné metody omezily pouze na polostrukturované interview s učitelkami a žáky.

4.2.1 Interview s učitelkami

První část výzkumu byla zaměřena na polostrukturované interview s deseti učitelkami. Nejdříve byl vytvořen obsah interview. Sepsala jsem oblasti, o kterých se budeme s učitelkami v interview bavit. Předpokládala jsem, že otázky se mohou během interview měnit podle toho, jakým směrem se bude interview vyvíjet. Níže uvádím vytvořené oblasti pro interview.

1. Význam trestu pro učitelku
2. Využívané formy trestu
 - a. Nejčastěji využívané tresty
 - b. Důvod využívání trestu
 - c. Nevyužívané tresty
3. Způsob používání trestu

- a. Strategie volby trestu
 - b. Kdy a jak trestat
4. Preference žáků
- a. Volba trestu žákem
 - b. Vnímání trestu žáky

Interview probíhalo na pracovišti učitelek nebo online přes aplikaci Skype. Respektovala jsem obavy učitelek vzhledem k aktuální situaci s Covid – 19 a přistoupila na variantu online interview. Interview bylo nahráváno v aplikaci Diktafon v mobilním telefonu. Následně byl proveden transkript. Poté bylo provedeno otevřené kódování. Jednotlivé kódy byly přepsány na papír a podle společného jmenovatele byly přiřazovány k sobě. Z kódů byly následně vytvořeny kategorie, které spojovaly podobné kódy.

4.2.2 Interview s žáky

Další zvolenou metodou bylo polostrukturované interview s deseti žáky mladšího školního věku. Cílem bylo odhalit, jaké tresty žáci preferují. Výzkumným souborem bylo deset žáků, se kterými bylo interview vedeno online přes aplikaci MS Teams. Vzhledem k tomu, že žáci neměli umožněn přístup do škol v souvislosti s Covid – 19, bylo interview prováděno online. Interview bylo nahráváno pomocí aplikace Diktafon v mobilním telefonu.

Nejprve jsem vytvořila obsah interview, tedy předběžné oblasti, o kterých budu se žáky mluvit. V průběhu interview byly otázky pokládány podle toho, jak žáci reagovali a spolupracovali. Stejně jako u interview s učitelkami, byl proveden přepis interview a otevřené kódování. Jednotlivé kódy byly přepsány na papír a podle společného jmenovatele jsem vytvořila kategorie a podkategorie.

Vytvořené oblasti pro interview se žáky:

- a) Jak žák rozumí trestu
- b) Nejčastější tresty od učitelky
- c) Volba trestu žákem

4.3 Postup řešení a sběr dat

Pro účely mého výzkumu bylo záměrně osloveno deset učitelek z prvního stupně základní školy a deset žáků z prvního stupně základní školy. Podle Gavory (2000) je záměrný výběr potřebný proto, aby vybrané osoby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Učitelky byly vybrány tak, aby u nich nebylo stejné rozmezí délky působení na základní škole. U učitelek je rozdílná délka praxe. Další důvod, proč byly vybrány právě tyto učitelky, byl ten, že jsem většinu učitelek osobně znala. Věděla jsem, že při interview budou otevřené, bude naladěna příjemná atmosféra, díky které získám mnoho kvalitních dat. U výběru žáků byl záměr takový, aby byl vyvážený počet dívek a chlapců. Interview bylo vedeno s 5 dívkami a 5 chlapci.

Sběr dat měl probíhat od října 2020 do února 2021. Vzhledem k situaci spojené s pandemií Covid – 19 byl však průběh výzkumu a sběr dat velmi ztížený. Vláda slibovala otevření škol v lednu 2021, a proto jsem se sběrem dat do této doby vyčkávala. Školy se bohužel ani v novém roce neotevřely a situace byla nadále nejistá. Proto jsem musela na tuto situaci reagovat a přizpůsobit harmonogram výzkumu. Sběr dat probíhal od ledna 2021 do března 2021. Cílem bylo sesbírat data, odpovědět na výzkumné otázky, popsat formy trestů a způsoby jejich používání učitelkou v podmínkách běžné výuky na 1. stupni základní školy.

1. Fáze – v prosinci 2020 probíhala příprava záznamového archu, struktury interview, sestavení výzkumného souboru.
2. Fáze – od ledna 2021 do března 2021 probíhal sběr dat v podobě polostrukturovaného interview s učitelkami a žáky.
3. Fáze – v březnu 2021 proběhla analýza získaných dat.
1. Fáze – od března do dubna 2021 proběhla interpretace získaných dat a sepsání závěru diplomové práce.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumu se účastnilo 10 učitelek, které učí na prvním stupni základní školy. Průměrná praxe učitelek byla 16,3 let. Učitelky byly ze Zlínského a z Jihomoravského kraje, kdy většina učitelek (celkem 6) byla z Jihomoravského kraje a zbylé 4 učitelky byly ze Zlínského kraje.

Tabulka 2: Délka praxe a základní školy jednotlivých učitelek

	Délka praxe	ZŠ
Učitelka U1	25 let	Zlínský kraj
Učitelka U2	12 let	Zlínský kraj
Učitelka U3	25 let	Zlínský kraj
Učitelka U4	25 let	Jihomoravský kraj
Učitelka U5	20 let	Jihomoravský kraj
Učitelka U6	16 let	Jihomoravský kraj
Učitelka U7	2,5 let	Jihomoravský kraj
Učitelka U8	2,5 let	Jihomoravský kraj
Učitelka U9	15 let	Zlínský kraj
Učitelka U10	20 let	Jihomoravský kraj

Výzkumu se také účastnilo deset žáků z prvního stupně základní školy ze Zlínského kraje. Jednalo se o žáky ze třetího a čtvrtého ročníku, z toho pět dívek a pět chlapců mladšího školního věku. Z třetího ročníku bylo osloveno pět žáků a ze čtvrtého ročníku také pět žáků.

4.5 Popis zpracování dat

Interview s učitelkami bylo zpracováno metodou otevřeného kódování. Z vytvořených kódů, bylo vytvořeno následujících 5 kategorií a 7 podkategorií:

1. SLOVNÍ TREST

- ⇒ OSLOVENÍ/NAPOMENUTÍ ŽÁKA
- ⇒ SLOVNÍ DOMLUVA

2. JINÝ ŽÁK = JINÝ TREST

- ⇒ ZÁMĚRNÝ TREST

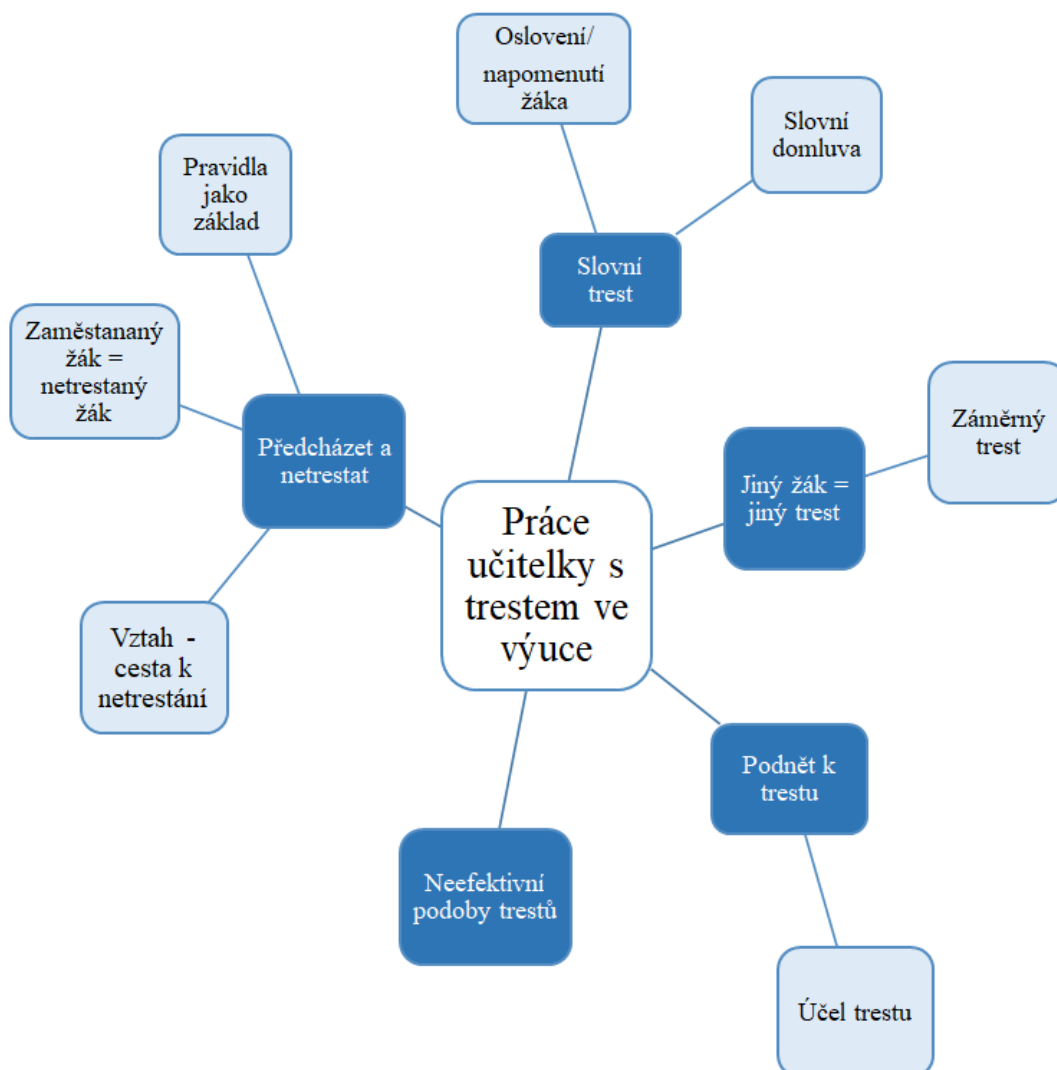
3. PODNĚT K TRESTU

- ⇒ ÚČEL TRESTU

4. NEEFEKTIVNÍ PODOBY TRESTŮ

5. PŘEDCHÁZET A NETRESTAT

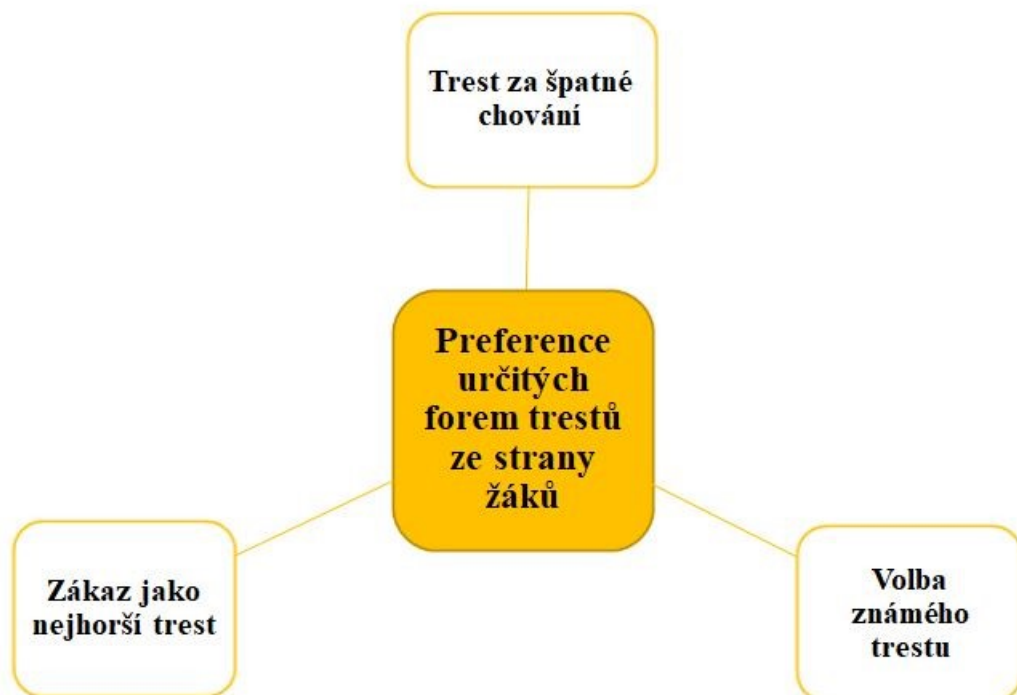
- ⇒ PRAVIDLA JAKO ZÁKLAD
- ⇒ VZTAH – CESTA K NETRESTÁNÍ
- ⇒ ZAMĚSTNANÝ ŽÁK = NETRESTANÝ ŽÁK

**Obrázek 1: Schéma interview s učitelkami**

Na obrázku 1 vidíme grafické znázornění kategorií a podkategorií. Kategorie jsou znázorněny tmavě modrou barvou. Tyto kategorie jsou dále děleny na podkategorie, které jsou znázorněny světle modrou barvou.

Interview s žáky bylo zpracováno metodou otevřeného kódování. Z vytvořených kódů, byly vytvořeny následující kategorie:

1. TREST ZA ŠPATNÉ CHOVÁNÍ
2. VOLBA ZNÁMÉHO TRESTU
3. ZÁKAZ JAKO NEJHORŠÍ TREST



Obrázek 2: Schéma interview s žáky

Na obrázku 2 vidíme grafické znázornění vytvořených kategorií.

5 VÝSLEDKY A INTERPRETACE

V této kapitole představím výsledky z výzkumu, který se skládal ze dvou výzkumných metod. Interpretovaná data na sebe navazují tak, jak probíhalo sbírání dat.

Kategorie k interpretaci získaných dat

Kategorie a podkategorie z pojmové mapy budou popsány a doplněny o výpovědi z interview s učitelkami.

Interpretace získaných dat z interview s učitelkami:

1) Kategorie – Slovní trest

Trest ve výuce může být udělen různými způsoby. Učitelky jako první volí formu slovního upozornění žáka. Učitelky pracují s hlasem. U1: „*Velmi často požívám, nebo umím používat svůj hlas. Ty děti vycítí, zda je tam velmi dobrá atmosféra, nebo už se začíná něco dít.*“ Učitelky také popisují, že je potřeba žáka slovně upozornit, že překračuje určité hranice. U2: „*Někdy je to slovní, že mu řeknete už dost, takhle to nejde.*“

Tuto kategorii jsem rozdělila na dvě podkategorie – Napomenutí žáka a Slovní domluva. V těchto podkategoriích popisují slovní formy trestu, které učitelky využívají ve výuce nejčastěji.

a) podkategorie – Napomenutí žáka

Učitelky velmi často využívají slovní napomenutí a oslovení žáka. U5: „*Takže ho musím napomenout a zeptám se ho, nezdá se ti, že je něco špatně?*“ U9: „*Když se žák ošívá na židličce nebo ruší ostatní, tak jen zvýším hlas, že řeknu: Filipe, Filipe! A dám tam ten důraz.*“ Pro učitelky je to první krok, jak dát žákovi ústně najevo, že se chová nevhodným způsobem. U10: „*První samozřejmě je ústní napomenutí, potom zvýšení hlasu a potom upozornění pokud toho nenechá, tak bude úkol navíc...*“ Učitelky popisují, že pracují se stupňováním trestu. Nejprve začínají slovním napomenutím a v případě že to nestačí, přichází na řadu další možnosti. Oslovením a napomenutím žáka upozorňují na nevhodné chování ve třídě.

b) podkategorie – Slovní domluva

Dalším způsobem jak učitelky trestají žáky, je ten, že žákovi domlouvají. Učitelky upozorní na nevhodné chování a snaží se žákovi vysvětlit, proč je jeho chování špatné.

U4: „*Já mu řeknu: podívej se, my jsme se domluvili, že to bude probíhat tak a tak a ty teď děláš to a to. Tak si na to vzpomeň, že to není správné. A aby to všechno pokračovalo fajn a cítili se tady spolu dobře, tak bych tě chtěla požádat, aby se to už nedělo.*“

Učitelky mají možnost žákovi domlouvat přímo ve výuce před žáky, nebo si mohou žáka vzít stranou a vyřešit to sním mezi čtyřma očima. U5: „*Můžu to řešit přímo ve výuce, nebo si ho vezmu o přestávce do kabinetu. Nebo třeba v tělocviku se mnou šel pro nářadí, kde jsem se ho zeptala, co tím sleduje a domluvila jsem mu.*“ Učitelky reagují instinktivně podle situace. Zvažují, zda domlouváním chtějí ovlivnit průběh výuky a práci ostatních, nebo stačí, když si to vyřeší se žákem o samotě.

2) Kategorie – Jiný žák = jiný trest

Učitelky při volbě trestu zohledňují individualitu žáka. Nelze říci, že by učitelky měly univerzální trest pro všechny žáky. U7: „*Zamyšlím se nad tím, co na koho platí.*“ Učitelky na prvním stupni tráví většinu času se svou třídou, a své žáky dobře znají, a proto dokáží lépe odhadnout, co na jakého žáka platí. U2: „*Záleží na tom, jaký žák to je, protože už víte, co na koho funguje.*“ Na každého žáka bude platit jiný trest. U2: „*U někoho stačí, když necháte 10 minut po vyučování a někomu seberete část přestávky. Když nestačil dopsat, protože nedělal, co má, odpočíval v hodině, tak nebude odpočívat o přestávce. Na někoho se stačí podívat, zatvářit se, u někoho musíte přijít a dotknout se ramene.*“ Učitelky se zamýšlí nad tím, jak budou danou situaci řešit s určitým žákem a jaké strategie využijí. Učitelky využívají U2: „*jednoznačně individuální tresty.*“ Učitelky trestají jednotlivce, netrestají celou třídu. Uvědomují si rizika, že pokud by potrestaly celou třídu, tak většina žáků by byla potrestána nespravedlivě.

a) podkategorie – Záměrný trest

Učitelky volí trest pro žáka záměrně. Takovým záměrným trestem je úkol navíc. Učitelky zadají žákovi úkol na procvičení učiva, které mu nejde. U10: „*Když vidím, že je to dobrý počtář, tak mu nedám sloupečky příkladů. Volím to tak, aby si procvičil to, co mu nejde.*“ Učitelky ví, co na jakého žáka bude platit a podle toho reagují. Pokud učitelky trestají úkolem navíc, tak se záměrem, aby si žák procvičil dané učivo, se kterým

má potíže. U3: „*Třeba jsem dala úkol z matiky, aby si procvičil násobilku. On ví, že je potrestaný a zároveň si něco procvičí.*“

Učitelky také popisují formu trestu, kdy žáka posadí do zadní lavice nebo žáka postaví ke zdi, tak aby ho ostatní žáci neviděli. Učitelky vnímají žákovo chování jako strhávání pozornosti na sebe a že se žák pouze předvádí před ostatními spolužáky. Žákovi tak záměrně odeprou pozornost ostatních spolužáků. U3: „*Na určitou dobu, většinou 4-5 minut si sedne sám do zadní lavice ve třídě, kde nebude mít tolik diváků a nebude tolik na očích ostatních, aby se mohl předvádět a šaškovat. No nebo si stoupne k parapetu a řeknu mu, než se uklidníš, tak se dívej z okna, co je tam hezkého a až se budeš chovat normálně, tak se vrať za námi a budeme pokračovat v práci.*“

3) Kategorie – Podnět k trestu

Učitelky popisují, že také trestají, pokud nějakým způsobem poruší předem sjednaná pravidla. U2: „*Co dělá mimo sjednaná pravidla, takže jestli je to věc, kterou jsem řekla, že se mi nelíbí a že to nechci a to žádoucí chování je někde jinde, tak v tu chvíli přichází trest.*“ Pokud se učitelka se žáky předem dohodla na pravidlech a žák je i přes to porušil, tak je za to potrestán. U1: „*Trestám, pokud nedodrží stanovená pravidla.*“ Učitelky také popisují, že trestají nevhodné chování ve výuce. U6: „*Když se objeví nevhodné chování a přesáhne určitý limit.*“ Pokud žák svým chováním narušuje chod výuky, tak učitelky přistupují k potrestání a k upozornění na nevhodné chování. Pro učitelky je zásadním podnětem pro trest porušení pravidel. Dále chování, které vyrušuje ostatní žáky a průběh výchovně vzdělávacího procesu. U3: „*Trest následuje okamžitě, když se stane něco špatného a je to proti všem pravidlům.*“ Učitelky tedy jednájí ihned na nevhodné chování žáka.

Učitelky v žádném případě netrestají žáka za neúspěch. Jejich tresty jsou spojeny vždy se špatným a rušivým chováním žáka. Jak také zmiňuje U10: „*Určitě netrestám žáky za to, když se jim něco nepovede. Moje tresty bývají spojené se špatným chováním.*“

a) podkategorie – Účel trestu

Když učitelky trestají žáky, tak jejich cílem je, aby si žák uvědomil své špatné a nevhodné chování, zamezily rušení žáků při práci. Nevhodné chování chtějí zastavit hned na jeho počátku, aby co nejméně narušilo pracovní klima ve třídě. U3: „*Tak za prvé aby si uvědomil, že takovým způsobem se ve škole nechováme. Aby svým chováním nebránil*

vzdělávání ostatních.“ U1: „*Trestem chci dosáhnout prostoru a klidu pro vyučování a vzdělávání dalších dětí.*“ Pokud se žák chová nevhodným způsobem, přijde trest, který má upozornit žáka na jeho chování a zajistit, co popisuje U8: „*Aby se to příště neopakovalo, aby dítě vědělo, že se to nemá.*“

V jednom případě učitelka také zmínila, že účelem trestu je motivace. Motivace jednak pro trestaného žáka, ale i pro ostatní žáky ve třídě. Učitelka popisuje, že potrestáním žáka za jeho chování motivuje ostatní žáky k tomu, aby se tak nechovali a věděli, že za takové chování bude následovat trest. U10: „*Motivace. Trest je motivace pro ostatní, aby viděli, že toto se nesmí, kdo bude porušovat třídní pravidla, tak je potrestaný. Takže motivace i pro ostatní i pro toho žáka, který se provinil.*“

4) Kategorie – Neefektivní podoby trestu

Jsou tresty, které učitelky záměrně nevyužívají a považují je za neefektivní. Jedním z nevyužívaných trestů je fyzický trest. U3: „*Nikdy nesmíte přistoupit k tělesným trestům. Ty byly zakázány už za Marie Terezie a to neexistuje.*“ Tyto tresty učitelky nevyužívají. U2: „*Absolutně nepřijatelné jsou pro mě fyzické tresty.*“ Nevyužívaným trestem je trest opisem, který učitelky označují, za nesmyslný. U9: „*Opisovat věty 20x – O přestávce jsem zlobil, tak to bych nikdy nedělala.*“ U3: „*Trest typu opiš 40x větu – Nebudu vykřikovat, považuji za naprostý nesmysl, protože to tomu dítěti nic nedá.*“ Dalším nevyužívaným trestem je poznámka. Učitelky během praxe dospěly k názoru, že poznámka je spíše pro pobavení rodičů a proto je nerady využívají. U5: „*Za posledních 15 let jsem nedala poznámku, protože trestáš sama sebe. Rodiče tě mají akorát za „cvoka“.* Učitelky se také vzdávají trestu křikem. U5: „*Mě takové křičení na děcka, to mi přijde jako moje zoufalství, pokud hulákám na děcka a nepomůže to ničemu.*“ Učitelky si uvědomují, že křikem situaci nevyřeší, snaží se to řešit jiným a klidnějším způsobem. U2: „*S větším křičím méně a méně a snažím se to řešit jinými prostředky.*“ Učitelky nevyužívají hromadné tresty, protože si uvědomují, že všichni žáci ve třídě nemůžou za prohřešky jedince. U4: „*Nikdy bych se nesnížila k tomu, že bych kolektivně trestala za prohřešek jednotlivce. To v žádném případě.*“ U1: „*Dávám individuální tresty, nikdy pro celou třídu. Pak je z toho většina dětí nespravedlivě potrestána a to nedělá dobré slovo o tom učiteli.*“ Učitelky trest pro celou třídu vnímají jako nespravedlivý.

Trest, který učitelky postupem času považují za neefektivní je využívání černých puntíků. Učitelky připouští, že dříve tento trest využívaly, ale nyní ho považují za nevhodný a už by se k takovému trestu neuchýlily. U10: „*Puntíky byly někdy v tom*

začátku, když jsem začínala učit, tak to byla taková éra, že každému visel na nástěnce papír a tam měli počet puntíků. Ale od toho jsem už opustila. Protože mě to potom přišlo, že ti, kteří měli těch puntíků nejvíc, tak skoro v tom závodili, kdo jich bude mít víc a mělo to ve výsledku úplně jiný účinek.“ Většina učitelek byla stejného názoru a symbolické tresty v podobě černých puntíků nevyužívají, protože nechtějí žáky určitým způsobem nálepkovat puntíky.

Postupem času a s vývojem ve školství došlo k převedení žákovských knížek na elektronické. Nyní učitelky považují za neefektivní výhružky zapsáním poznámky do žákovské knížky. Učitelky tyto žákovské knížky nemají reálně ve výuce a ztrácí se zde efekt okamžitého trestu. U3: „*Někdy je trestem, nebo takovou výhružkou, že řeknu, tak dej žákovskou knížku na stůl. A to už mnohdy stačí, abych zamezila nevhodnému chování ve výuce. Ale bohužel, teď mnoho škol má elektronické žákovky. Takže výhružky typu, no počkej, jak přijdu do kabinetu, já napíšu do žákovské elektronické mamince poznámku. Tak to se mívá účinkem. Protože i třeba spousta rodičů na ty žákovské vůbec nechodí a takový ten efekt okamžitého trestu tam padá. Žáci k ní nemají přístup a rodiče si to třeba přečtou až za 14 dní. Takže to nemá jaksi smysl.*“

5) Kategorie – Předcházet a netrestat

Učitelky se snaží trestu předcházet. Snaží se vytvořit takové prostředí a klima ve třídě, aby se nemusely uchýlovat k trestání. U4: „*Snažím se trestům předcházet, pro mě je důležité žáky namotivovat.*“ Učitelky popisují, že je potřeba být neustále v kontaktu se žáky a pozorovat je. Pokud zaznamenají podezřelé chování, snaží se ho ihned řešit klidným způsobem a zamezit tomu, aby musely využít trest. U7: „*Snažím se být pořád s dětma ve třídě, abych je pozorovala, a když vidím, že je nějaký náznak k hádce, tak jdu za nimi a snažím se to řešit. Snažím se tak tomu předcházet.*“

Tuto kategorii jsem rozdělila do třech podkategorií – Pravidla jako základ, Vztah – cesta k netrestání, Zaměstnaný žák = netrestaný žák. V těchto podkategoriích popisují, jak učitelky předcházejí trestání.

a) podkategorie – Pravidla jako základ

Učitelky se pokouší předcházet nekázní a trestání žáků tak, že společně se žáky na začátku školního roku sestaví pravidla pro chování a práci ve třídě. U5: „*My máme pravidla hned od první třídy, tam teda půl roku dřeme na tom, aby to fungovalo.*“ Učitelky

si uvědomují náročnost společného sestavování pravidel se žáky, ale ví, že se vyplatí tomu věnovat čas. Investují tím do budoucí práce se žáky. Učitelky popisují, že nejde počítat s tím, že se žáci naučí dodržovat pravidla hned. Je potřeba se k nim vracet a neustále je žákům připomínat a mluvit o chování žáků. U5: *„Pravidla trénujeme už od první třídy. V první třídě určitě nekázeň byla, ale to jsme vždycky sedli a řekli si proč ano, proč ne a co na tom bylo špatně a takto. Takže teď v té pětce nemám nic.“* Učitelky považují pravidla za důležitá pro fungování třídy. Dodávají, že pravidla by se měla ve třídě během času měnit. Dávají příležitost žákům se k pravidlům vyjadřovat a hodnotit, zda jsou pravidla funkční nebo zda je potřeba pravidla pozměnit či přidat nová pravidla.

U5: *„Pravidla musí fungovat vždycky. Říkám žákům, že jediné co funguje, tak to, co má stanovená pravidla. Ty pravidla se samozřejmě mění v průběhu té školy. Něco platí v první třídě, a jak ty děcka rostou, tak se ta pravidla musí upravovat, ale upravují si je děti. Protože se taky v něčem necítí dobře, pokud tam děcko otravuje.“*

b) podkategorie – Vztah – Cesta k netrestání

Velký důraz kladou učitelky na vytváření dobrého vztahu se žáky. Učitelky popisují, že pokud mají se žáky vytvořený kladný vztah a vzájemně se respektují, tak je to prevence před nekázní a také před využíváním trestů. U2: *„Na žáky nejvíc platí jednoznačně vztah. Pokud máte se třídou vztah a žáci vás berou, že jste féroví. Protože toto děti cítí strašně moc a pokud cítí, že nejste féroví, tak vám to dají sežrat. Nebudou tolerovat vůbec nic. Ale pokud tam nějaký vztah je a mají vás žáci rádi, tak kvůli vám se budou snažit nezlobit.“* Je důležité, aby žáci měli v učiteli důvěru a cítili zájem ze strany učitele. U5: *„Určitě musí cítit důvěru, že jim věříme a takový ten vztah. To je strašně důležité, navázat s děckem vztah a pochopit, proč se tak chová.“* Učitelky také zmiňují, že díky vytvoření vztahu s žáky dokáží lépe poznat jejich osobnost a porozumět jejich chování.

c) podkategorie – Zaměstnaný žák = netrestaný žák

Pokud jsou žáci v hodině aktivně zapojeni, tak je velká pravděpodobnost, že budou ukázněni a nebude potřeba využívat trest. U5: *„Většinou furt něco dělají a jsou aktivní. Málo kdy celou hodinu jen sedí v lavici. Vždycky mám něco nachystané, aby se hýbali všichni, takže změna aktivit taky zabírá.“* Učitelky popisují, že pokud hodinu dobře sestaví a volí vhodné vyučovací strategie, nemusí pak řešit nekázeň a nedochází k trestání žáků. U3: *„Ve chvíli, kdy je hodina zábavná, jsou využity různé aktivity, práce ve skupině,*

ve dvojici a je to pestré, tak šance, že se objeví nekázeň, je minimální.“ Učitelky popisují, že pokud investují čas do přípravy a sestaví vyučovací hodinu tak, aby byla pro žáky zajímavá, tak jsou žáci zaujatí a není nutné řešit nevhodné chování žáků. Pokud je učitelka ochotná investovat čas do přípravy na vyučovací hodinu a bude výuka pro žáky zábavná, tak se tato investice pravděpodobně vyplatí a žáci budou ve třídě ukázněni.

Interpretace získaných dat z interview se žáky:

1. kategorie – Trest za špatné chování

Žáci vnímají trest jako něco, co musí dělat navíc nebo jinak. Na otázku: Co si představíš, když se řekne trest ve škole? Žáci odpověděli Ž1: „*Musím psát něco navíc.*“ Žáci tedy trestem rozumí úkol navíc nebo opisování daného cvičení. Ž4: „*Když se řekne trest, tak mě napadne, že musím psát nějaké cvičení.*“ Trestem žáci také vnímají poznámku. Pokud se řekne trest ve škole, žákům se vybaví poznámka, tedy informování rodiče o nevhodném chování žáka.

Žáci si zároveň uvědomují, že je paní učitelka trestá, proto, aby si uvědomili své nevhodné chování. Žáci vědí, že učitelka trestá, protože udělali něco špatně nebo se nechovali tak, jak měli. Ž1: „*Paní učitelka trestá, abychom si zapamatovali, že třeba nemáš zlobit, nebo dívat se, kde nemáš.*“ Žáci také popisují, že učitelka trestá, protože někteří žáci v průběhu výuky vyrušují nebo nadávají pozor. Žáci vědí, že se to nemá a proto vnímají tuto situaci jako podnět pro trest ze strany učitelky. Ž4: *Paní učitelka nám dává něco opsat, protože třeba někdo vyrušoval a tak.*“

2. kategorie – Volba známého trestu

Žáci si volí takový trest, se kterým již mají zkušenost. Pokud paní učitelka ve výuce trestala psaním úkolu navíc, tak žák by si zvolil trest psaním. Pokud se žáci setkali s trestem v podobě stání u zdi, tak žák by si pro sebe zvolil chvíli stát u zdi. Na otázku: Jaký trest by sis pro sebe vybral/a? Žáci odpovídali: Ž1: „*No, asi bych někde chvíli stála.*“ Ž4: „*Vybral bych si asi nějaké cvičení na doplnění.*“ Žáci preferují takový trest, se kterým mají dřívější zkušenost a ví, jak bude probíhat. Pokud by žáci dostali na výběr a mohli si zvolit trest, vybrali by si takový trest, který jim nijak výrazně neuškodí a ví, jakou má daný trest podobu a jak dlouho bude trvat. Žáci volí takový trest, který netrvá příliš dlouho a mohou se poté vrátit ke své práci nebo k činnosti se svými spolužáky. Na otázku: Proč by sis vybral právě stání u zdi? Žák odpověděl: Ž3: „*Protože se pak za chvíli budu moct vrátit zpátky, když to přestanu dělat.*“ Můžeme tedy říci, že žák

si uvědomuje, za co je potrestaný a ví, že učitelka trestem dává žákovi najevo, že má změnit své chování.

3. kategorie – Zákaz jako nejhorší trest

Žáci vnímají jako nejhorší trest zákaz činnosti s ostatními spolužáky. Ž1: *„Nejhorší by bylo, kdybychom šli někam ven a já bych musela zůstat ve třídě a něco třeba psát.“* Ž10: *„Nejhorší by bylo, kdyby nemohl jít o přestávce na chodbu.“* Za druhý nejhorší trest žáci považují poznámku. Pokud by paní učitelka psala informace pro rodiče a hrozil by ještě následně trest i doma od rodičů. Ž2: *„Nejhorší by byla poznámka, protože bych pak dostal od mamky.“* Žáci trest poznámkou vnímají jako dvojitý trest, protože jednak je potrestá paní učitelka tím, že informuje rodiče o jeho nevhodném chování, a zároveň hrozí, že žák dostane další trest od rodiče za nevhodné chování ve škole. Žáci se obávají, že pokud paní učitelka napíše poznámku, tak od rodičů dostane zákaz určité činnosti. Na otázku: Proč by byla nejhorší právě poznámka? Žák odpověděl následovně. Ž6: *„Protože by mi mamka s tatškou zakázali hrát hry na počítači.“* Žáci tedy jako nejhorší trest vnímají zákaz oblíbené činnosti nebo pokud hrozí zákaz dané činnosti.

6 DISKUZE

V této kapitole se pokusím okomentovat výsledky výzkumu a následně je srovnám s jinými teoretickými závěry. Porovnáám má zjištění s několika autory, zabývající se touto problematikou a do jaké míry se mé výsledky výzkumu s jejich názory shodují nebo se naopak liší.

Z mého výzkumu vyplývá, že formy trestů, které se objevují ve výuce, jsou mírného charakteru. Učitelky nejčastěji využívají verbální usměrňování žáků. Učitelka nejprve použije oslovení žáka a slovní napomenutí za jeho chování. Pokud nestačí pouze napomenutí a oslovení žáka, učitelky přistupují k ústní domluvě žákovi. Žákovi vysvětlí, proč je jeho chování nevhodné, proč by s takovým chováním měl přestat a současně seznámí žáka s tím, co bude následovat, pokud bude v nevhodném chování pokračovat.

Podle výpovědí učitelek využívají slovní napomenutí a slovní domluvu nejčastěji. Výsledky mého výzkumu se tedy shodují s tvrzením Kyriacoua (2012), který uvádí, že slovní varování – domluva žákovi patří mezi nejběžnější formy trestu ve školním prostředí.

Domnívám se, že učitelky volí právě tuto mírnou formu trestu nejčastěji proto, aby příliš nenarušily plynulý chod vyučovací hodiny, ale také proto, aby přísnými tresty nenarušily vzájemný vztah se žákem a současně nepřenášely problémy s chováním žáka na rodiče. Tento můj názor mi potvrdilo i další zjištění mého výzkumu, kdy učitelky problém s nevhodným chováním žáka vyřeší ihned ve škole a nepiší poznámky. Informování rodičů o nevhodném chování žáka kladou učitelky až na poslední místo.

Bylo pro mne příjemným zjištěním, že učitelky při volbě trestu zohledňují především individualitu žáka, žákův věk, jeho schopnosti a dovednosti, tak jako to doporučují autoři Mertin a Říčan. Pokud žák poruší daná pravidla, přichází určitý trest, který vychází ze společně dohodnutých pravidel. Stejně jako to zdůrazňují Nováčková a Nevolová (2020), kdy říkají, že žáci potřebují znát pravidla a co se stane, když je poruší. Myslím si, že prioritou učitelky by mělo být nastavení si jasných pravidel se žáky. Pravidla pak musí vzájemně dodržovat bez výjimek. Podle mého názoru jsou dobrá a funkční pravidla pilířem vzájemného soužití ve třídě, pilířem dobrých vztahů mezi žáky a současně také mezi žáky a učitelem.

Z výzkumu také mohu potvrdit tvrzení Čápa a Mareše (2007), že trest, který udělíme, může způsobit pravý opak toho, čeho chceme dosáhnout. To se týká například využívání černých puntíků jako trestu. Tento trest následně vedl k předhánění žáků o to, kdo získá

více černých puntíků a ztrácel původní záměr učitelky. Tuto formu trestu učitelky nevyužívají a považují je za neefektivní. To bylo pro mne překvapivým zjištěním, jelikož Kyriacou (2012) uvádí, že patří k nejběžnějším trestům ve škole. V dnešní době učitelky již nechtějí udělovat černé puntíky. Připustily, že dříve tento trest aplikovaly, ale dospěly k názoru, že už černé puntíky využívat nebudou.

Výsledky mého výzkumu se shodují s literaturou, která tresty spíše dává do pozadí a snaží se upřednostnit diskuzi a domluvu (Kopřiva, 2008). Učitelky se snaží předcházet trestům vytvořením pravidel a vyžadují jejich dodržování. Učitelky tvoří tato pravidla společně se žáky. Stejně jako to uvádí Gordon (2015) a Nováčková, Nevolová (2020). Vytvářením pravidel se žáky má mnohem větší efekt. Žáci považují pravidla za svá a mají daleko větší motivaci tato pravidla dodržovat. Sestavením pravidel učitelky předchází trestání.

Velký význam v literatuře je také kladen na navázání pozitivního vztahu učitele se žáky, který předchází nekázni ve třídě. Výsledky mého výzkumu potvrdily, že je důležité navázat se žáky vztah. Vytvořením vztahu a vzájemného respektu můžeme předcházet trestání žáků. Hlavním způsobem, jak učitelky předchází trestání, je vedení vyučovací hodiny a vhodná volba výukových strategií. Učitelky se snaží sestavit hodinu tak, aby byl její obsah pro žáky zajímavý a pestrý. Domnívám se, že pokud je žák v hodině zaměstnaný, střídají se aktivity, hodina má spád, tak je minimální šance, že se v hodině objeví nekázeň a tím pádem se nemusí udělovat tresty.

Učitelky si uvědomují příčiny nekázně, které uvádí Kyriacou (2012) nebo Kalhous & Obst (2009). A snaží se nekázni a následnému trestání žáků předcházet.

7 SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

V této části se zaměřím na shrnutí praktické části a odpovím na výzkumné otázky. V úvodu praktické části jsem představila hlavní cíl výzkumu – popsat formy trestů a způsoby jejich používání učitelkou v podmínkách běžné výuky na 1. stupni základní školy. Výzkum byl kvalitativního charakteru a výzkumnou metodou bylo polostrukturované interview s učitelkami a žáky. Sběr dat probíhal od ledna 2021 do března 2021. Výzkumný soubor tvořilo deset učitelek z prvního stupně základní školy. Byly záměrně vybírány učitelky s různou délkou praxe. Rozmezí učitelské praxe bylo od 2,5 roku až po 25 let praxe. Dílčím cílem výzkumu bylo analyzovat preference určitých trestů ze strany žáků. Pro výzkum bylo osloveno celkem deset žáků mladšího školního věku, konkrétně z třetího a čtvrtého ročníku základní školy.

Na hlavní výzkumný cíl odpovím dílčími výzkumnými otázkami. První výzkumná otázka zněla: „*Jaké formy trestů jsou využívány ve výuce?*“ Zaznamenala jsem, že učitelky nejčastěji využívají slovní tresty. Slovním trestům je věnována celá kategorie – *Slovní tresty*, která obsahuje slovní napomenutí žáka a domluvu žákovi. Jednalo se o velmi často využívané slovní tresty v mírné podobě. Učitelky oslovily žáka jménem nebo žáka napomenuly a tím ho upozornily, že si jsou vědomy jeho nevhodného chování. Dalším slovním trestem byla domluva žákovi. Jednalo se o upozornění žáka na nevhodné chování s žádostí o zanechání tohoto chování. Učitelky při domluvě zároveň žákovi připomněly, na jakých pravidlech se společně shodli a že vyžadují, aby tato pravidla dodržoval. Učitelky žákovi domlouvají před celou třídou nebo o samotě s žákem. Učitelky zvažují, zda je vhodné žákovi domlouvat před celou třídou nebo je pro danou situaci lepší domluvit žákovi stranou. Záleží, s jakým záměrem učitelka trestá. V některých situacích učitelky domluví žákovi před celou třídou a tím chtějí motivovat žáky, aby se nechovali podobným způsobem. Avšak někdy z pohledu učitelky není vhodné reagovat před celou třídou, aby tak nenarušily chod výuky a proto žáka požádají, aby s ní šel do kabinetu s určitou záminkou. Žákovi pak sdělí svou nespokojenost s jeho chováním. Další formou trestu bylo donucení k neoblíbené činnosti. Tato forma trestu se objevuje v kategorii – *Jiný žák = jiný trest*. Takovým trestem byl úkol navíc či dočasné stání u zdi. Učitelky vytváří záměrný trest, který je mířený pro konkrétního žáka. Na to navazuje má další výzkumná otázka.

Druhá výzkumná otázka zněla: „*Jakým způsobem používá učitelka trest ve výuce?*“ Zaměřila jsem se na to, kdy učitelky trestají a jakou mají strategii pro volbu trestů. Na tuto otázku odpovídají kategorie – *Podnět k trestu, Jiný žák = jiný trest* a její podkategorie

Záměrný trest. Zaznamenala jsem, že učitelky trestají ve chvíli, když dojde k porušení stanovených pravidel a trestají nevhodné chování žáka, které narušuje plynulý chod výuky. Také jsem došla ke zjištění, že učitelky trestají okamžitě. Na žakovu nekázeň reagují ihned. Učitelky trestají žáky individuálně. Z toho vyplývá název kategorie *Jiný žák = jiný trest*. Pro každého žáka zvolí jinou strategii, jiný trest. V podkategorii *Záměrný trest* je patrné, že učitelky trest vybírají záměrně a to tak, aby byl efektivní pro daného žáka. Častým záměrným trestem byl úkol navíc, který sloužil k tomu, aby si daný žák procvičil učivo, ve kterém má určité mezery. Další záměrným trestem bylo stání u zdi v zadní části třídy. Učitelky záměrně poslaly žáka do zadní lavice nebo ho nechaly chvíli stát v zadní části třídy, aby tak ztratil pozornost svých spolužáků. Ostatní žáci se pak mohli dále věnovat své práci a žák, který se choval nevhodně tak ztratil své diváky. Z výzkumu také vyplynulo, že se učitelky snaží hlavně trestům předcházet. Věnuje se tomu celá kategorie – *Předcházet a netrestat* a její podkategorie – *Pravidla jako základ, Vztah – cesta k netrestání, Zaměstnaný žák = netrestaný žák*. Pro učitelky je účinným opatřením proti nekázní stanovení pravidel, vytvoření kladného vztahu se žáky a dobře sestavená vyučovací hodina, ve které jsou vhodně voleny výukové strategie – metody, formy výuky a didaktické prostředky. Pro učitelky je klíčové, aby si společně se žáky stanovili pravidla hned na začátku, aby žáci věděli, co se od nich očekává. Učitelka vyžaduje dodržování těchto pravidel. Nekázeň se zpočátku objevuje, ale postupným připomínáním pravidel se nekázeň vytrácí a objevuje se jen zřídka. Učitelky se zároveň snaží vytvářet kladný vztah se žáky, aby se vzájemně respektovali. Snižují tím tak pravděpodobnost výskytu nekázně. Jako poslední a velmi důležitý krok pro předcházení trestům, učitelky zdůrazňují způsob vedení a celkové sestavení vyučovací hodiny. Pokud učitelka dokáže vhodně sestavit hodinu, volí vhodné aktivity ve výuce a hodina má spád, pak je minimální šance, že se objeví ve třídě nekázeň a učitelka bude muset využít trest. Z výzkumu také dále vyplynulo, jaké tresty učitelky nevyužívají a jakým trestům se učitelky záměrně vyhýbají. Zabývá se tím vytvořená kategorie – *Neefektivní podoby trestů*. Tresty, které učitelky nevyužívají a považují je za neefektivní, jsou několikanásobné opisy vět, psaní poznámek, křik na žáky a symbolické tresty ve formě černých puntíků. Jak už jsem výše naznačila, učitelky také nevyužívají hromadných trestů, které považují za nespravedlivé. S postupným vývojem ve školství a s nástupem nových trendů, se neefektivním trestem stala výhrůžka poznámkou do žakovské knížky. Jelikož většina škol přešla na podobu elektronických žakovských knížek, výhrůžka pro učitelky ztrácí smysl, pokud při výuce nemají žakovskou knížku u sebe a pro její zapsání musí jít do kabinetu k počítači. Tresty,

kterým se učitelky záměrně vyhýbají, jsou fyzické tresty. Tyto formy trestu považují je za selhání učitele a naprosto je odmítají.

Třetí výzkumná otázka zněla: „*Jaké formy trestů preferují žáci ve výuce?*“ Odpověď na tuto otázku najdeme v kategorii z interview se žáky – *Volba známého trestu*. Z odpovědí žáků vyplynulo, že preferují tresty v podobě úkolu navíc, anebo stání určitou dobu u zdi. Zároveň můžeme říct, že žáci volí takový trest, se kterým se již setkali a znají danou podobu trestu. Volba žákovského trestu se shodovala s využívaným trestem učitelkou v dané třídě. Žáci tedy preferují takové tresty, které znají a ví, jak dlouho bude trest trvat a co obnáší. Z výzkumu také vyplynulo, jak žáci rozumí trestu a jeho důvodu využívání učitelkou ve výuce. Věnuje se tomu vytvořená kategorie – *Trest za špatné chování*. Žáci trestu rozumí jako něco, co musí dělat navíc nebo jiným způsobem. Například, že musí psát úkol navíc apod. Žáci si uvědomují, že trest přichází od učitelky v případě, že udělají něco špatně, pokud se nechovají tak, jak vyžaduje učitelka a pokud poruší stanovená pravidla. Z výzkumu také vyplývá, jaký trest žáci vnímají jako nejhorší. Odpovědi žáků najdeme v kategorii – *Zákaz jako nejhorší trest*. Výpovědi žáků ukazují, že žáci jako nejhorší trest vnímají zákaz činnosti. Žáci jako nejhorší trest vnímají zákaz společných aktivit se svými spolužáky. Jako další nejhorší trest by pro žáky bylo informování rodiče formou poznámky. Žáci v poznámce vidí další hrozbu případného trestu od rodičů a možný zákaz oblíbené činnosti doma.

7.1 Limity výzkumu

Výzkum měl jistá omezení a také limity. Hlavním omezením výzkumu byla aktuální situace spojená s pandemií Covid - 19, kdy školy byly zavřeny a nebylo možné realizovat pozorování jako hlavní výzkumnou metodu. Uzavření škol považují za významné omezení ve sběru dat. S pandemií také souvisí omezený čas na realizaci výzkumu.

Limitem výzkumu může být malý výzkumný soubor, kdy se jednalo o deset učitelek a deset žáků ze základních škol ze Zlínského a Jihomoravského kraje.

Výzkum byl limitován také malými zkušenostmi s vedením polostrukturovaného interview. V některých případech mohla být otázka lépe položena, nebo jsem při rozhovoru mohla více učitelky nabádat k tomu, aby rozvedly a vysvětlily své odpovědi.

Omezující byly také interview se žáky, kdy žáci odpovídali krátce a někdy dokonce jednoslovně. Zde se projevíly malé zkušenosti s vedením interview. Žákům bylo potřeba klást více doplňujících otázek tak, abych získala více informací. Jistě tuto skutečnost také ovlivnilo, že interview bylo realizováno online a měla jsem omezený čas k získávání

informací. Učitelky mi umožnily vstoupit pouze na konci online vyučovací hodiny, protože nechtěly omezovat volný čas žáků. Za běžných podmínek bych měla více prostoru pro interview se žáky.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě provedeného výzkumu jsem si daleko více uvědomila možná rizika a úskalí trestů. Za klíčové pro svou budoucí praxi považuji vytvoření vzájemně respektujícího vztahu se žáky a nastavení pravidel ve třídě. Do tvorby pravidel bychom měli zapojit žáky, aby se podíleli na jejich tvorbě a mohli tak sami přispět svými návrhy na pravidla. Ve vytváření pozitivního vztahu a pravidel vidím cestu, jak předcházet trestům. Pokud však žáci poruší společně dohodnutá pravidla, je potřeba reagovat, ale určitě ne tvrdými tresty. Nejdříve je potřeba žáka upozornit na jeho nevhodné chování. Pokud se bude nevhodné chování opakovat, přistoupila bych k žákovi a domluvou mu připomněla naše pravidla. Pokud by se žákovo chování nezměnilo, teprve pak bych přistoupila k další formě trestu, která by byla mírná, přiměřená a odpovídala by individualitě žáka.

Považuji za důležité, aby byl případný trest pro žáka přirozeným následkem jeho chování. Žák by měl vědět, proč je potrestán a trest by měl být pro žáka smysluplný. V žádném případě bychom neměli trest vnímat jako automatickou reakci na nevhodné chování žáka. Pokud se rozhodneme přistoupit k trestu, musíme respektovat individualitu žáka a zcela jistě bychom se neměli uchýlit k trestu, který by žáka ponížil či zesměšnil. Domluvou bychom měli žáka přivést k uvědomění si svého nevhodného chování a motivovat ho k tomu, aby nevhodné chování neopakoval.

Ať už žák projeví svou nekázeň ve výuce či o přestávce jakkoli, je dle mého názoru důležité, abychom se žákem zachovali dobrý vztah. Abychom žáka nezavrhlí nebo mu stále nepřipomínali jeho prohřešek. Případným potrestáním prohřešek smažeme.

Doporučila bych, aby učitelky věnovaly čas vytvářením pravidel spolu se žáky. Učitelky by si měly vymezit čas na to, aby společně s žáky řešily případnou nekázeň a jak taková nekázeň působí na ostatní žáky ve třídě. Učitelky by mohly mít pravidelně společné třídnické hodiny či pouze pravidelný komunitní kruh, ve kterém by se společně s žáky věnovaly i takovým tématům, jako je nekázeň ve třídě. Učitelky by měly aktivně naslouchat žákům, pomáhat žákům nalézt vlastní řešení problému. Nechat žáky nést zodpovědnost za své prohřešky, protože jen tak žákům pomohou v růstu jejich zodpovědnosti a sebedůvěry.

Učitelky by při tvoření pravidel a rozhovorech o nevhodném chování mohly využít metodu inscenační - hraní rolí. Žáci by zahráli, jak to vypadá, když se vzájemně chovají

slušně a s respektem a jak to naopak vypadá, když tomu tak není. Na příkladech by si žáci daleko lépe představili, která pravidla potřebují a jaký mají smysl.

Ve vymezeném čase by společně reflektovali, zda fungují jejich nastavená pravidla. Učitelky by měly dát prostor žákům, aby sami vyjádřili, zda potřebují některá pravidla změnit či doplnit. Doporučila bych, aby se učitelky snažily předcházet trestům a aby trest využívaly v co nejmenší míře. Trest by měl být jako poslední možnost při řešení nekázně a měl by být vždy udělen přiměřeně vzhledem k žákovi.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byla práce učitelky s trestem ve výuce na prvním stupni základní školy. Záměrem bylo popsat formy trestů a způsoby jejich používání učitelkou v podmínkách běžné výuky na 1. stupni základní školy.

V teoretické části jsem se věnovala vymezením klíčových pojmů, které souvisí s problematikou využívání trestů. V první kapitole jsem se zaměřila na význam pravidel a stanovení určitých hranic žákům. Vymezila jsem, jaké mají pravidla funkce a proč jsou pravidla důležitá v primárním vzdělávání. Ve druhé kapitole jsem se snažila přiblížit pojetí kázně a nekázně. Vymezila jsem jakou funkci plní kázeň ve třídě a jaké se mohou objevit projevy nekázně a jak lze nekázeň řešit. Ve třetí kapitole se věnuji hlavnímu tématu trestů. Definovala jsem tresty podle různých autorů. Vymezila jsem jednotlivé druhy trestů a nejčastější tresty využívané ve školním prostředí. Uvedla jsem zásady, které by měly být dodrženy při udělování trestů, a zároveň jsem se také zaměřila na rizika, která se s tresty pojí.

V praktické části jsem stanovila hlavní výzkumný cíl a výzkumnou otázku, kterou jsem rozdělila do třech dílčích výzkumných cílů a výzkumných otázek. Objasnila jsem charakteristiku výzkumu a představila jsem zvolené výzkumné metody. Pro sběr dat bylo využito polostrukturované interview. Dále jsem vymezila kritéria pro výběr výzkumného souboru a popsala jsem způsob analýzy získaných dat. Následně jsem popsala výsledky výzkumu a interpretovala jsem získaná data.

Z výzkumu vyplývá, že učitelky nejčastěji využívají slovní tresty a trest úkolem navíc, který jsem zařadila do forem trestů – donucení k neoblíbené činnosti. Tyto úkoly nejsou však ve formě dlouhého opisování textů. Jedná se o krátké úkoly na procvičení. Z výzkumu vyplývá, že učitelky reagují ihned na nevhodné chování žáka či porušení dohodnutých pravidel. Pokud učitelky trestají, tak trestají individuálně a s určitým záměrem. Zvolí záměrný trest přímo pro daného žáka, dle jeho schopností a dovedností.

Z rozhovorů vyplývá, že jsou formy trestů, které se postupem času staly méně efektivní. Je to dáno jednak vývojem ve školství, ale také praxí a přesvědčením učitelek. Těmito neefektivními tresty jsou v první řadě fyzické tresty, symbolické tresty – černé puntíky, psaní poznámky, křik ve výuce, trest opisem, hromadné tresty a vyhrožování žákovskou knížkou.

Bylo zjištěno, že učitelky se snaží trestům předcházet. Pokud si se žáky vytvoří vztah, stanoví si jasná pravidla pro fungování třídy a dokáží sestavit hodinu tak, aby byly vhodně zvoleny výukové strategie, je minimální šance, že budou muset využít trest. Tím, že budou předcházet nekázní, budou předcházet i trestům.

Užívání trestů ve výuce je často diskutovaným tématem. Kdy každý může zastávat jiný názor na využívání trestů. Učitelky vycházejí z vlastních zkušeností a podle toho se rozhodují, zda tresty budou či nebudou využívat. Tresty zůstávají významným nástrojem pro udržení kázně i přes všechny pro a proti. V užívání trestů ale musí být určité hranice, nesprávným užíváním trestů může dojít k negativnímu ovlivnění vývoje žáka. Učitelka by se měla zamýšlet nad svou prací, nad vztahem k žákům, připravovat zodpovědně každou vyučovací hodinu. Vytvářet takové prostředí, které bude předcházet nekázní a minimalizovat využití trestu.

Ve své diplomové práci jsem naplnila cíle, které jsem si na začátku stanovila. Položila jsem si výzkumné otázky, na které jsem neznala odpověď a pomocí této práce jsem tyto otázky zodpověděla.

Díky diplomové práci jsem si obohatila své znalosti z oblasti kázně a nekázně. Uvědomila jsem si rizika trestů, o kterých jsem dosud nepřemýšlela do hloubky. V budoucnu budu čerpat z vědomostí, které jsem díky vypracovávání diplomové práce získala studováním odborné literatury, ale zejména z rozhovorů s učitelkami a jejich sdílenými zkušenostmi. Určitě budu mít na paměti i odpovědi žáků a jejich nahlížení na trest.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV.
2. Bendl, S. (2005). *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton.
3. Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV.
4. Bendl, S. (2011a). *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
5. Bendl, S. (2011b). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
6. Biddulph, S. (2011). *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál.
7. Cangelosi, J. S. (2014). *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation*. Hoboken, NJ: Wiley.
8. Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
9. Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
10. Dobson, J. C. (1997). *Láska a kázeň ve výchově dětí*. Praha: Návrat domů.
11. Elbla, A. I. F. (2012). Is Punishment (Corporal or Verbal) an Effective Means of Discipline in Schools?: Case Study of Two Basic Schools in Greater Khartoum/Sudan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 69, 1656-1663 [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.112.
12. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
13. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
14. Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.
15. Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
16. Hart, P. & Hartlová. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
17. Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Praha: Portál.
18. Koldeová, L. (2015). *Tresty vo výchove*. Bratislava: Wolters Kluwer.
19. Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká* (Vyd. 3). Brno: Komenium.
20. Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Kroměříž: Spirála.

21. Kyriacou, C. (2014). *Effective teaching in schools: theory and practice* (Third edition). Oxford: Oxford University Press.
22. Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vyd. 4). Praha: Portál.
23. Lašek, J. (2012). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
24. Lokšová, I. & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
25. Matějček, Z. (2012). *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál.
26. Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
27. Mertin, V. & Krejčová, L. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
28. Morrish, R. G. (2009). *12 klíčů k důsledné výchově* (Vyd. 2). Praha: Portál.
29. Muijs, D. & Reynolds, D. (2011). *Effective Teaching: Evidence and Practice. Third edition*. London, GB: SAGE Publications.
30. Nováčková, J. & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: PeopleComm.
31. Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: [jak pracovat s kurikulem]*. Praha: Portál.
32. Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
33. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
34. Rogge, J. U. (2009). *Děti potřebují hranice* (Vyd. 4). Praha: Portál.
35. Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál.
36. Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál.

37. Střelec, S. & Bakošová, Z. (2018). *Odměny a tresty ve výchovném prostředí rodiny* (s. 71). Pedagogická orientace, 7(3), 71-79. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10687>
38. Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
39. Vališová, A. & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
40. Vaničková, E. (2004). *Tělesné tresty dětí*. Praha: Grada Publishing.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Např. Například

U Učitelka

VO Výzkumná otázka

Ž Žák

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma interview s učitelkami.....	48
Obrázek 2 Schéma interview s žáky.....	49

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Čtyři kategorie nesprávného chování.....	23
Tabulka 2 Délka praxe a základní školy jednotlivých učitelek.....	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkriptu rozhovoru s učitelkou

Příloha P II: Ukázka transkriptu rozhovoru s žákem

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHOVORU S UČITELKOU

Já: Jak řešíte nekázeň ve výuce?

U3: Záleží, z jakého důvodu nekázeň vznikla. Mě velice často napadá myšlenka, že děti se chovají podle toho, jak jim to dovolíme. To znamená, že ve chvíli, kdy žák dělá, co nemá, nějakým způsobem narušuje, tak je to mnohdy z toho důvodu, že ho učitelka dostatečně nezaměstnala a proto se nudí a dělá bordel. Když to tak řeknu. No ale jsou případy, kdy to dělá děcko cíleně, tady to nevhodné chování a tím narušuje průběh vzdělávání ostatních dětí. No a to už potom se musí řešit buď domluvou, přidáním práce navíc. Nebo na určitou dobu, většinou to stačí 4-5 minut, si sedne sám do zadní lavice ve třídě, kde nebude mít tolik diváků a nebude tolik na očích ostatních, aby se mohl předvádět a šaškovat. No anebo si stoupne k parapetu a řeknu mu, než se uklidníš tak se dívej z okna, co se tam děje hezkého a až se budeš chovat normálně, tak se vrať za námi a budeme pokračovat v práci. Tady toto většinou zabere. Nikdy nedávám děti za dveře. Protože během hodiny jsem odpovědná za jejich bezpečnost a zdraví atd. takže ve chvíli, kdy budu mít děcko vyhozené ze třídy, tak o něm ztrácím jakýkoli přehled. A v případě že se dotyčný rozhodne jít na záchod nebo odejít úplně, tak mám neuvěřitelný průšvih. Navíc to dítě může za dveřmi dostat epileptický záchvat nebo diabetický záchvat nebo cokoli může dělat za těmi dveřmi. Takže posílání za dveře je velmi nevhodné.

Já: Co využíváte nejčastěji?

U3: Já když to tak vezmu za celou praxi, tak jsem nějak výrazně kázeňsky umravňovat nemusela. Vždycky se musíte zamyslet nad tím, proč ten žák ten bordel dělá. Jestli opravdu není problém na vaší straně, a když zjistíte, že jste mu zadali dostatečné množství práce a on ji neplní a dělá bordel, tak zabírá to, že přijdu k němu, přijdu k lavici a stojím u něho. Nebo ho skutečně pošlu do zadní lavice, aby nehrál divadélko pro ostatní. Nebo si stoupne do zadní části třídy. On totiž většinou dělá bordel, protože potřebuje diváky. Takže ho pošlu dozadu, tady si stoupni a budeš tu chvíli stát.

Já: Použila jste někdy trest pro celou třídu?

U3: Jenom individuální. Nikdy bych se nesnížila k tomu, že bych kolektivně trestala za prohřešek jednotlivce. To v žádném případě. Protože všechny ostatní děti nedělaly nepořádek a nekázeň dělal jen jednotlivce. Takže trest padne na toho jednotlivce a ten si má uvědomit, že tímto způsobem se ve škole nechováme. A to že bych došla po zvonění do třídy a řekla jim, neseděli jste na místě, dělali jste bordel a tak teď si napíšeme diktát. Tak to je nejhorší, co bych mohla udělat. Protože bych tím potrestala všechny a ten diktát by třeba pro ty žáky, kteří jsou slabší, hroznou ranou, protože by se na něj nemohli nijak připravit, psali by to ve stresu, protože by ve třídě bylo dusno a o to víc by docházelo k chybovosti. A ten dotyčný by byl vysmátý, protože za jeho prohřešky by byl potrestaný i zbytek týmu.

Já: Jak zohledňujete individualitu?

U3: Už vím, na koho co platí. Třeba jsem dala úkol z matematiky, aby si procvičil násobilku. Trest typu opiš 40x větu – nebudu vykřikovat, považuji za naprostý nesmysl. Protože to tomu dítěti nic nedá. A pokud mu dám zvláštní úkol za nekázeň - například pravopisné cvičení nebo druh učiva, které vím, že mu dělá potíže, tak on vlastně pocítuje, že zaprvé ten trest ale zadruhé ví, že jsem to dala záměrně, aby si procvičil problematické učivo. Takže to většinou zabírá velmi dobře. A není špatné s takovým hříšníkem to probrat jeho chování s rodiči, aby oni věděli, za co ten trest dostal.

Já: Jsou tresty, kterým se záměrně vyhýbáte?

U3: Tak to jsou tělesné tresty. I když je to rvačka, která se spustí na chodbě, tak nikdy nesmíte přistoupit k tělesným trestům. Ty byly zakázány už za Marie Terezie. To neexistuje. Vždycky je tam varianta, že to dítě dáte na okamžik do izolace, nebo ho vezmete k psychologce, aby si povykládali, nebo si ho vezmete do kabinetu a promluvíte mu tam do duše, aby ve svém nevhodném chování nepokračoval. V případě nouze můžete zavolat rodičům, říct jim co se stalo.

Já: Čeho chcete dosáhnout trestem?

U3: Tak zaprvé aby si uvědomil, že takovým způsobem se ve škole nechováme. Aby svým chováním nebránil vzdělávání ostatních, protože oni na to nejsou zvědaví, oni přišli do školy úplně za jiným účelem a ne aby se dívali na někoho, kdo se neumí slušně chovat. Škola prioritně vzdělává, ale samozřejmě i vychovává. No a tam záleží, z jaké rodiny přichází, jaké má nastavená pravidla chování a my to nějakým způsobem dotváříme. No a ve chvíli, kdy ten rodič to dítě pošle o půl 8 do školy a vyzvedává si ho 15:30 z družiny, tak nad ním nemá absolutně žádnou kontrolu. A my ho musíme nějaký způsobem usměrňovat i v této oblasti.

Já: Jaký trest by podle Vás žáci vnímali jako nejhorší?

U3: Záleží, jaká míra toho trestu bude. To že pro něj trest bude, když u něj budu stát u lavice, během písemky, aby nedělal šaška a pracoval. Tak si myslím, že všichni ostatní uvědomí, proč tam stojím. Když je klima třídy horší a je tam jeden rebel nebo dva, tak zapojuji v rámci hodin komunitní kruh, kdy jim vysvětlím, jaká je moje představa, aby to tady fungovalo. A proč tady jsme a že bych byla ráda, kdyby to akceptovali. A společně mi pomáhali ke společnému cíli a to je zvládnutí veškerého učiva za daný ročník. A to aby se oni cítili společně dobře, bezpečně a práce odsýpala, a jak má podle toho nastaveného režimu. A na závěr nezapomenu říct: souhlasíte s tím, můžeme se takto domluvit? A všechny ty děcka vám řeknou, ano souhlasíme. Když to takto dobře podáte, tak oni to pochopí. A je jedno jestli je to prvák nebo páták, záleží, jakou formu zvolíte, čím jim to představujete. No a pak se třeba stane, že se něco v listopadu stane, no a já si ho zavolám bokem a já mu řeknu, podívej se, my jsme se v září domluvili, že to bude probíhat tak a tak a ty teď děláš to a to. Je to úplně v rozkolu od toho, jak zněla naše dohoda, tak si na to vzpomeň a uvědom si, že to a to není správné. Aby to všechno pokračovalo fajn a cíli se tady dobře dohromady během výchovně vzdělávacího procesu, tak bych tě chtěla požádat, aby se to nedělo. Z většinou děcek se dá hovořit. A vezmete se klidně i psychologku na pomoc, tak se tyto věci dají řešit.

Ve chvíli kdy tu hodinu postavíte tak, že je zábavná a aktivity se střídají. Není to o tom, že si sednete za katedru a řeknete, otevřete si učebnice na straně 20 a udělejte cvičení 1-15. A vy tam jen sedíte a neděláte nic. A oni pokračují formou samostudia a vy jste tam jen

jako hlídač. Tak musíte očekávat, že za vaši nulovou iniciativu ze strany pedagoga se můžete dočkat toho, že někdo začne dělat to, co nemá. Protože ho to nudí nebo nebaví, nebo má poruchu pozornosti a už je to dlouhodobé sezení pro něho nezáživné. Takže ve chvíli, kdy je hodina zábavná, jsou využity různé aktivity, práce ve skupině, ve dvojici a je to pestré a ta šance, že se objeví nekázeň, je minimální

Já: Jaký je Váš názor na trest?

U3: Trest by měl následovat okamžitě, když se stane něco špatného, aby si dotyčný uvědomil, že tudy cesta nevede, toto se nedělá a to je proti všem pravidlům. Měl by být přiměřený, nemůžu někomu za to, že zapomněl úkol, tak dám dvojku z chování. Tam musí hrát rolu otázka té přiměřenosti. A hlavně ta forma trestu musí toho dotyčného nejen seznámit s tím, že toto bylo špatně, ale poučit ho, aby se to příště neopakovalo. Takže ten trest nebude udělaný tím, že bude opisovat nějaké nesmyslné věty ze školního řádu, byť ten školní řád porušil, tak nebude opisovat odstavec pět řádek sedm 40 x po sobě. Ale dám mu 10 příkladů na procvičení. On ví, že je potrestaný a zároveň si něco procvičí. Někdy je i trestem to, nebo takovou výhružkou, že řeknu tak dej žákovskou na stůl. A to už mnohdy stačí, abych zamezila nevhodnému chování ve výuce. Ale bohužel teď mnoho škol má elektronické žákovky. Takže výhružka typu, no šak počkej, jak přijdu do kabinetu, já napíšu do žákovské elektronické mamince poznámku. Tak to se naprosto míjí účinkem. Protože spousta rodičů na ty žákovské vůbec nechodí a takový ten efekt okamžitého trestu tam padá. Žáci k ní nemají přístup a rodiče si to třeba přečtou až za 14 dní. Takže to nemá jaksi smysl.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHOVORU S ŽÁKEM

Já: Co tě napadne, když se řekne trest ve škole?

Ž1: Napadne mě, že musíš psát něco navíc.

Já: Víš, proč paní učitelka někdy trestá?

Ž1: No, abychom si zapamatovali, že se něco nemá.

Já: A co se nemá?

Ž1: No třeba zlobit, nebo když se podíváš někde, kde nemáš.

Já: Jaký trest bys využívala, kdybys byla paní učitelka?

Ž1: Asi bych mu nejdřív řekla, že se to nemá a pokud by to udělal znovu, tak bych mu dala něco napsat.

Já: Dostala jsi někdy trest?

Ž1: Hmmm, jo jednou ve družině jsem psala cvičení.

Já: A kdyby sis mohla vybrat, tak jaký trest by sis zvolila?

Ž1: Noo, asi bych někde chvíli stála.

Já: A co by pro tebe byl nejhorší trest?

Ž1: No třeba kdybychom šli někam ven a já bych musela zůstat ve třídě a něco psát.