

Projevy nekázně z perspektivy učitele 1. stupně základní školy

Pavla Hudáková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Pavla Hudáková
Osobní číslo:	H18662
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Projevy nekázně z perspektivy učitele 1. stupně základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti nekázně žáků ve školním prostředí.
Vymezení terminologie a teoretických východisek o projevech nekázně žáků v primárním vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a interview.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Mareš, J. (2018). Students' Indiscipline in the Classroom. *Pedagogická Orientace*, 28(4), 556–598.
- Silva, A.M.P.M., Negreiros, F., & Albano, R.M. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 1–10.
- Tesařová, M. (2016). *Jak na žáky: zvládní náročných situací ve třídě*. Praha: Portál.

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

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

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 užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

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 nevydělčně 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 výtisky, 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 nezasahuje 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 vzdělávacího 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 výtěžku 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 přihlídně k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Nekázeň je považována za běžnou součást výuky a školních dnů, proto cílem diplomové práce je odkrýt, jak učitelé vnímají nekázeň žáků na prvním stupni základní školy. Teoretická část objasňuje východiska nekázně a problémového žáka. Na vzorku deseti učitelů byl realizován výzkum prostřednictvím metod pozorování a rozhovoru, který odhalil subjektivní pohledy na problematiku nekázně. Zjištění předkládají angažovanou práci učitelů s nekázní, ale zároveň nerespektování individuálních zvláštností žáků. Projevy nekázně nerozlišují s ohledem na žáky, ale staví na vlastních zkušenostech, dlouholeté praxi a své osobní hranici tolerance.

Klíčová slova: školní nekázeň, problémový žák, autorita učitele.

ABSTRACT

Indiscipline is considered a common part of teaching and school days, so the aim of this thesis is to uncover how teachers perceive student indiscipline in the first stage of elementary school. The theoretical part clarifies the basis of indiscipline and problematic students. A sample of ten teachers was studied through observation and interviews, which revealed subjective views on the issue of indiscipline. The findings present the committed work of teachers with indiscipline but also the lack of respect for individual student peculiarities. They do not distinguish expressions of indiscipline based on students but rather on their own experience, long-term practice, and personal tolerance limit.

Keywords: school indiscipline, problematic student, teacher's authority.

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala všem, kteří mi byli oporou při tvorbě této práce a celého studia. Především mé poděkování patří Mgr. et Mgr. Viktorovi Pacholíkovi Ph.D. za odborné vedení práce, přívětivý přístup, poskytování cenných rad a konstruktivních námětů.

Dále bych poděkovala všem učitelkám, které se zapojily do výzkumu a poskytly mi tak důležitá data ke zpracování výsledků.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KÁZEŇ ANEB NEZBYTNÁ SOUČÁST VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.1 KÁZEŇ VE ŠKOLE.....	13
1.2 UČITEL A KÁZEŇSKÉ VEDENÍ TŘÍDY	15
2 NEKÁZEŇ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	19
2.1 NEKÁZEŇ VE ŠKOLE	19
2.2 METODY DIAGNOSTIKY NEKÁZNĚ	20
2.3 PŘÍČINY NEKÁZNĚ	21
2.4 PROJEVY NEKÁZNĚ.....	24
2.4.1 Napovídání	26
2.4.2 Poničení majetku.....	27
2.4.3 Agresivita žáků.....	27
2.4.4 Šikana a kyberšikana.....	28
2.4.5 Vulgární a rasistické chování	31
2.4.6 Zapomínání úkolů a pomůcek	32
2.4.7 Vyrušování ve výuce.....	32
2.4.8 Krádež	33
2.4.9 Záškoláctví	34
2.5 VÝCHODISKA POMOCI PŘI NEKÁZNI ŽÁKŮ	35
2.6 PREVENCE NEKÁZNĚ	37
3 SUBJEKTIVNÍ VNÍMÁNÍ ŽÁKA UČITELEM.....	41
3.1 VNÍMÁNÍ ŽÁKA UČITELEM.....	41
3.2 NÁHLED UČITELE NA „PROBLÉMOVÉHO“ ŽÁKA	41
3.3 CHYBY UČITELE PŘI VNÍMÁNÍ ŽÁKŮ	43
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	45
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	45
4.2 CÍLE VÝZKUMU	46
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
4.4 PARTICIPANTI VÝZKUMU	47
4.5 METODY SBĚRU DAT	51
4.5.1 Pozorování.....	51
4.5.2 Interview	52
4.6 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	53
5 ANALÝZA A INTERPRETACE.....	56

5.1	UČITEL V OBRAZE	56
5.2	PROJEVY NEKÁZNĚ.....	59
5.3	PESTRÉ MOŽNOSTI ŘEŠENÍ NEKÁZNĚ	63
5.4	HHRANICE TOLERANCE.....	68
5.5	ŽÁK S NEKÁZNÍ	70
6	ZÁVĚRY VÝZKUMU	73
7	DISKUSE A LIMITY	76
7.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	78
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	81
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	85
	SEZNAM OBRÁZKŮ	86
	SEZNAM TABULEK.....	87
	SEZNAM PŘÍLOH.....	88

ÚVOD

Tématem diplomové práce je vnímání projevů nekázně z perspektivy učitele prvního stupně základní školy. Téma nekázně je rozmanité téma, na které má každý z nás subjektivní názor. Nekázeň je hybatelem každého dne a součástí třídy jako socializační skupiny. Jelikož se doba neustále vyvíjí a vznikají nové trendy moderní doby, je potřeba, aby učitelé byli v souladu s tímto proudem, a to se odráží i na jejich vnímání žáků a s tím spojenou nekázní. Jak tedy učitelé přistupují k nekázni? Jaký mají pohled na nekázeň? Na tyto otázky jsem se snažila přijít v průběhu celé práce, přičemž má zjištění odhalují obecné závěry a pohledy na nekázeň, ale také poměrně závažné chyby, kterých se učitelé dopouští.

Hlavním cílem diplomové práce je odkrýt, jak učitelé vnímají nekázeň žáků během výuky na 1. stupni ZŠ. Abych mohla cíl práce naplnit, bylo nutné provést rešerši odborné literatury, hledat východiska ze zahraničních zdrojů, odborných časopisů a monografií. Diplomová práce se dělí na dvě části, a to teoretickou, která vychází právě z již zmíněných zdrojů a část praktickou, která je orientovaná na výzkum.

V teoretické části se zabývám vymezením pojmů kázeň, nekázeň a problémový žák. Cílem teoretické části je shrnout poznatky o nekázni, kategorizovat projevy nekázně žáků a sumarizovat poznatky o problémovém žákovi. Kázeň je vymezena z hlediska kázeňského vedení třídy, možností preventivních opatření k zachování kázně a stanovení si norem, dle kterých je kázeň ukotvena. V další obsáhlejší kapitole se nachází definice pojmu nekázeň, její příčiny, diagnostikování, prevence, ale především projevy nekázně. Vybrané projevy nekázně jsou detailně popsány, o jaký projev se jedná a poté možnosti řešení. Poslední kapitola teoretické části se zabývá subjektivním vnímáním problémového žáka učitelem, do je to problémový žák a jakých chyb se učitelé dopouští v souvislosti s vnímáním žáků.

Praktická část diplomové práce se orientuje na výzkum, který je kvalitativního charakteru. Metody sběru dat byly využity pozorování a rozhovor, díky kterým bylo možné získat potřebná zjištění k odpovědím na výzkumné cíle a otázky. Pozorování jedné vyučovací hodiny bylo doplněno o rozhovor s pěti oblastmi, které bylo mým záměrem odhalit. Jednalo se o vnímání nekázně, projevy nekázně, řešení nekázně, hranice mezi kázní a nekázní a vnímání žáka s častými projevy nekázně, přičemž rozhovor byl doplněn o otázky, které vyvstaly z pozorování. Výzkumu se zúčastnilo deset participantů,

tedy učitelek prvního stupně základní školy. Získaná data byla analyzována metodou otevřeného kódování, která jsou podrobněji zpracována v kapitole interpretace dat. Praktická část obsahuje závěry z výzkumu, kde se nachází odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Poté navazují diskuzí, odhalení limitů výzkumu a doporučení pro praxi.

Výsledkem práce je zjištění, jakým způsobem učitelé vnímají nekázeň. Zajímavé výsledky jsou v oblasti přístupu učitelů k žákům a jejich ohled na individuální podněty, které se vážou k problematice nekázně.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KÁZEŇ ANEB NEZBYTNÁ SOUČÁST VZDĚLÁVÁNÍ

„Škola bez kázně – mlýn bez vody.“

(Komenský, 1948, s. 208)

Tímto krátkým, ale výstižným citátem vstupuji do první kapitoly, která se týká vymezení základní terminologie a popisu kázně žáků ve školním prostředí. Kdyby ve škole nebyl nastolen řád a pravidla a nedodržovala by se kázeň, jaký by to mělo dopad? Dokázali bychom úspěšně pracovat a fungovat v interakci žák – učitel? Jaká by byla atmosféra, popřípadě klima ve třídě? Ano, bylo by to jako v mlýně bez vody. Voda je důležitou energií pro mlýn, aby dokázal správně pracovat, a my ve škole, potřebujeme kázeň, abychom společně vytvořili příjemné prostředí pro vzdělávání, výchovu, socializaci a místo, kde se budeme navzájem respektovat, pomáhat si a rádi trávit čas.

1.1 Kázeň ve škole

Nejprve je důležité si stanovit definici kázně, co kázeň znamená a jak ji interpretovat. Bendl (2011a) analyzoval názory, definice a pojetí různých autorů a došel k obecnému závěru, že kázeň je „vědomé dodržování zadaných norem“ (Bendl, 2011a, s. 33).

Další obecnou definici stanovili Průcha, Walterová, Mareš (2013) v Pedagogickém slovníku, kde kázní se rozumí: „Vědomé, přesné plnění sociální role, stanovených úkolů, činností, spojené s respektováním autority. V pedagogickém kontextu je kázeň chápána různými způsoby, např. jako jeden z cílů výchovy, jako prostředek k realizaci vzdělávání, jako riskantní až nepřijatelný prostředek, ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 122). Kladou důraz na přísnost a jasně stanovené hranice, kdy stačí jen malá odchylka a již se jedná o projev nekázně.

Co se týká kázně ve škole, jak již vyplývá z předešlé definice, tak i ve škole musíme dodržovat určité normy. Ve škole se jedná o normu školního řádu a pokyny vedení školy. Obdobně kázeň vnímá i Bendl (2011a), který opět poukazuje na přísnost a přesné plnění. Školní kázeň definuje jako „vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy“ (Bendl, 2011a, s. 33).

Další výstižná definice školní kázně je: „Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit“ (Kyriacou, 2012, s. 95).

Na rozdíl od již zmíněných dvou autorů, definice Kyriacou (2012) je volně pojatá, v překladu bych řekla, že žáci mají jakousi volnost, ale nesmí jejich jednání narušovat výuku. Kyriacou je mírnější v určování hranic mezi kázní a nekázní.

Na podobné bázi staví i definice Kalhouse a Obsta (2002), tedy obě zmíněné definice dávají prostor subjektivnímu posouzení. Kalhous a Obst (tamtéž) vymezují kázeň jako dodržování společenských a školních pravidel, taktéž je podle nich kázní to, že žáci spolupracují s učitelem, aby naplnili stanovené výukové cíle a také, že se žáci podílejí na utváření příjemného sociálního prostředí.

Lze vidět, že každý autor pojímá definici kázně různým způsobem, vidíme patřičné rozdíly, které je potřeba analyzovat. Dle mého názoru je lepší uvést a znát více definic, abychom pochopili podstatu kázně.

O kázní mluvíme i v souvislosti se společností, ve které kázeň zastává funkce, které se prolínají s funkcemi kázně ve škole. Nutnost kázně se zvyšuje s rostoucím počtem lidí ve skupině, což je i náš případ, protože v jedné školní budově se pohybuje několik set žáků. Ve společnosti hovoříme o funkcích: orientační, ochranné, existenční, sociotvorné a výkonové. Ve škole nám jde především o funkce takové, aby kázeň zajistila žákům a učitelům bezpečí a vytvořila prostředí podporující učení (Bendl, 2011a).

V knize Bendla (2005) jsem se dočetla o působení správného chování na žáky v souladu s normami skrze literaturu. Myslím si, že malí školáci rádi čtou a přijde mi velmi vhodné, že mají možnost se v knížkách dozvědět a uvědomit si důležitost kázně. Nejznámějším autorem byl František Doucha, který dbal na kázeň a pravidla, které by se měly dodržovat již od raného dětství. Jedná se o autora z minulého století, ale i novodobé knížky nabízejí ještě zábavnější formou zpracované texty pro žáky v tématu kázně. Určitě by bylo vhodné takové knížky zařadit do četby v českém jazyce. Společně si číst příběhy, navázat na ně diskuzí a popřípadě doplnit aktivitami k celkovému pochopení problematiky.

Bendl (2011b) charakterizuje, jak má vypadat portrét ukázněného žáka. Co určitě nechceme je, aby žáci byli pasivně poslušní, nepřemýšleli nad svým jednáním a jen bezhlavě dodržovali pravidla, protože to tak má být. Chceme dosáhnout ideálu žáka, který bude kázeň považovat za aktivní projev, to znamená, že žák pochopí principy kázně a slušného chování a dokáže je aplikovat v nastalé situaci ve škole. Dále zdůrazňuje podobu kázně, která se musí odrážet na základě dosažitelnosti každého jedince. Rozumíme tomu tak, že jsou normy stanoveny přiměřeně věku a individualitě, aby její dosažení bylo v silách žáků. Také bychom

si měli uvědomit, že není jediný jedinec na světě, který by se nedopustil některého z projevů nekázně. V určité míře je nekázeň přirozenou součástí života, například v období vzdoru.

1.2 Učitel a kázeňské vedení třídy

Čapek (2010) v kapitole zaměřující se na kázeňské vedení třídy, uvádí citát, se kterým se ztotožňuji, tedy naprosto s ním souhlasím a myslím si, že nepotřebuje jakékoli vysvětlení – „Co znamená pro rostlinu hnůj, to znamená pro děti škola.“ (Čapek, 2010, s. 75) Co se týče kázeňského vedení třídy, jde především o vhodné zakomponování a udělování trestů a odměn. Odměny a tresty jsou dvě hlediska, která obměňují chování žáků a učí je normám chování. Jednoduše řečeno, pokud je žák odměněn a ví za co, bude se držet tohoto chování v očekávání další odměny. Na druhou stranu, pokud je žák potrestán, bude se snažit vyvarovat danému chování, aby se trest již neopakoval.

Pedagog má důležitou roli, protože on je prvotním vzorem pro žáky. Měl by disponovat určitým charakterem a navázat s žáky vztah a respekt, díky kterému by žáci přijímali odpovědně a svědomitě tresty a odměny. Kdyby pro ně učitel byl jen nějaký člověk, kterého nemají rádi, nerespektují ho a nezáleží jim na něm, tresty a odměny by přijímali pohrdavě a nic by pro ně neznamenal, žádné zamyšlení, smysl ani nápravu. Pokud se ve třídě vyskytne nekázeň, učitel musí promyslet příčinu nevhodného chování, vybrat vhodný trest, který je přiměřený, účinný a důsledný. Tresty by se ovšem neměly objevovat výrazně často, protože by mohly narušit klima třídy, proto musíme hledat i jiné alternativy, jak udržet kázeň ve třídě (Čapek, 2010).

Zároveň musí učitel pracovat a vybudovat si autoritu, aby dokázal ve třídě kázeň udržet. Autorita je potřebná k vybudování si výchovného stylu, který taktéž souvisí s pořádkem ve třídě a dodržováním kázně (Podlahová, 2004).

Autoritu bychom mohli definovat jako určité postavení učitele ve třídě vůči žákům, tedy že učitel má pravomoc usměrňovat a ovládat veškeré konání ve třídě. Autorita ale nesmí přerůst v mocenské působení na žáky. Ve vztahu k nekázní, se autorita projevuje tím, že učitel dokáže účinně přistupovat k nežádoucímu chování žáků (Kyriacou, 2012).

Mertin a Krejčová (2013) zdůrazňují, v souvislosti s kázeňským vedením, potřebu managementu třídy. Učitel by měl dbát na podporu sociálních vztahů žáků, aby předcházel nepříjemnostem spojených s kázní a především šikanou. Učitel by si měl s žáky stanovit třídní pravidla již na začátku školního roku, které si mohou preventivně připomínat

v průběhu roku. Dalším jeho námětem je, že by žáci měli být neustále zapojeni do výuky, aby byli neustále v interakci s učitelem. Dále by měl učitel posilovat vhodné a správné chování, třeba právě využíváním odměn, nebo demonstrací vhodných příkladů chování.

Možnosti kázeňských opatření

Jak již výše zmiňuji, učitel má možnost se rozhodnout, jak bude kázeňské situace řešit, ale musí respektovat, že existují jasně daná pravidla, která musí dodržet. Jedná se především o školní řád, pravidla školy a další stanovené normy. Nyní následuje výčet možností řešení, které může učitel využívat, při řešení kázeňských situací. Podrobněji se možnostmi řešení budu zabývat v kapitole projevů nekázně, kde u konkrétních kázeňských situací popisují postup učitele.

Odměny a tresty

Jak jsem naznačila v předešlé kapitole, učitel má možnost využití odměn a trestů. Čapek (2014) definuje odměny jako určité působení, které dává vychovávanému jedinci najevo, že jeho chování je pozitivně hodnoceno. Naopak tresty, dávají najevo jedinci, že jeho chování není správné a je tím pádem negativně hodnoceno.

Co může být považováno za odměnu? Například pochvala, jednička, hvězdička, nebo i jiné sbírání bonusů, razítko, ale také se mezi odměnu řadí úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení, či kladný emoční vztah. Dále odměnou může být věcný dárek, jako například diplom, trofej, aj. Velmi motivující odměnou je dle mého názoru umožnění zábavné činnosti nebo zážitku. Motivující může být i sbírání bodíků, nálepek na poukázkovou kartičku a další. Myslím si, že v inovacích odměn, mají učitelé velice rozsáhlé možnosti (Čapek, 2014).

Buchtová (2020) doplňuje další možnosti odměňování, zajímavé svou odlišností, které chybí v základním výčtu výše, jako například pochvala v žákovské knížce, čehož si žáci většinou nejvíce váží, protože taková pochvala je napsaná, tím pádem se pochvalou můžou pochlubit doma rodičům, kde je zpravidla čeká další pochvala či odměna. Další možností odměny, která je velmi inspirativní, je rozvíjení žákovské myšlenky, když učitel bude myšlenku žáka dále rozvíjet, bude se žák cítit před ostatními výjimečný a bude učitelem předkládán jako vzor ostatním.

Růžičková (2012) upozorňuje na možná rizika odměn, jimiž jsou například zhoršující se vztahy mezi žáky, důsledkem žárlení na často chváleného žáka; tlumení motivace, které je důvodem častého odměňování a poslední riziko je potlačování tvořivosti,

kteřé vzniká v návaznosti na četnost odměn a tím pádem nižší snahy žáka ke kreativnímu projevu.

Co se týká trestu, musíme být opatrní a dodržovat určité zásady, aby neměl negativní následky, kterých nechceme dosáhnout. Když chceme žáka potrestat, musíme dbát na zásadu přesného vymezení pravidel, úměrnosti, spravedlnosti pro všechny a především, musíme myslet na to, že trestem chceme dosáhnout nápravy. Jaké jsou možnosti trestů? Psychické trestání neboli záporný emoční vztah, což může být například zamračení, jiná možnost je, zakázat žákovi zábavnou činnost, nebo mu přidat práci. Někdy i stačí s žákem navázat oční kontakt, zavrtět hlavou, promluva s žákem po hodině, zadání nepříjemného úkolu, hrozba žákovi, zadání povinnosti žákovi, atd. (Čapek, 2014).

Buchtová (2020) doplňuje poznámku, že žáci si musí uvědomit potřebu trestů, a to tím způsobem, že pokud jejich chování není adekvátní, nemůžou být přeci odměněni, ale musí očekávat sankci. K již zmíněným možnostem trestů, doplňuje přesazení v lavici, samostatné sezení, domácí úkol, žák po škole, poznámka, napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, důtka ředitele školy, snížená známka z chování. Tyto možnosti trestů jsou stanoveny na základě výzkumu a jsou považovány za základní a nejčastěji používané.

Ideální trest podle Mertina (2021) je takový, že žákovi odebereme výhodu nebo vyloučíme z činnosti. Musíme ale žákovi sdělit podmínky, za kterých se může vrátit zpět k činnosti. Nesmíme zapomenout, vždy žákovi vysvětlit, proč trest dostává a především si uvědomit, kdy žáka trestat. Žák nesmí být potrestán, pokud se jedná o jednorázový prohřešek. Trest musí být využit, pokud se žák dopouští opakované nekázně.

Uspořádání učebny

Další možností učitele v oblasti kázeňského opatření je, uspořádání učebny, tedy jak bude třída vypadat, z jakých částí se skládat a především, jak budou lavice uspořádány, aby ve třídě docházelo k efektivnímu řízení a učení. Neexistuje žádné správné rozmístění lavic, musíme si lavice a žáky uzpůsobit tak, abychom navázali oční kontakt s každým žákem a aby každý žák dobře viděl a měl možnost kvalitně sledovat výuku (Pasch, 2005).

Mertin (2021) příkládá značně důležitou připomínku, že pokud budeme žáky rozsazovat po třídě, musíme myslet na speciální vzdělávací potřeby žáků, jako například žáci s poruchou zraku nebo sluchu.

Stanovení si pravidel

Pravidla by měla vždy být tvořena ve spolupráci se třídou. Většinou se jedná o pozitivně formulovaná pravidla toho, jak se chovat a co správně dělat. Pravidla mohou obsahovat i postupy, které jsou každodenními záležitostmi (rozdávání sešitů, mazání tabule, přechod na oběd, atd.). Pravidla by měla být na viditelném místě ve třídě, aby se učitel i žáci, mohli k nim jednoduše vracet a mít je stále na očích (Mertin, 2021).

2 NEKÁZEŇ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Kázeň a s ní spojená nekázeň, jsou dva odborné termíny, kterým bychom měli porozumět za pomoci odborné literatury. Ta nám poskytne vhodné definice a vyjasnění k pochopení problematiky nekázně a všech aspektů, které se k ní vážou. Bendl (2011a) zmiňuje, že se nekázeň stává globálním problémem ve školství, proto je vhodné znát podrobnosti a orientovat se v tématu.

2.1 Nekázeň ve škole

Bendl (2005) jednoduše vysvětluje, že školní nekázeň se dá interpretovat jako drzost, vulgárnost a nespolupracující chování žáků.

Líbí se mi poznámka Podlahové (2002), která zmiňuje, že nekázeň je projevem spontánním, nečekaným a pestrým. Nad tímto vymezením jsem se zastavila a v hlavě se mi mísily myšlenky, že opravdu nikdy není řečeno a dáno, kdy se nekázeň projeví, jakým způsobem ani jakou intenzitou. Opravdu se jedná o jev naprosto nepředvídatelný.

Mareš (2018) se ve své přehledové studii zabývá nekázní a především projevy nekázně žáků ve výuce. Zmiňuje, že definovat nekázeň je náročné a sáhodlouhé. Setkáváme se tedy také s různými pojetími nekázně, tak jako tomu bylo v první kapitole, při definování kázně. Cituje zde například autora Koutseliniho, který říká, že nekázeň je jakási odchylka chování od školních očekávání. Další zajímavá poznámka je, že nekázeň žáků není jevem trvalým, ale jedná se o projev v určité etapě lidského života a jeho rozvoje.

Když bude učitel odhalovat, řešit, hledat příčiny, poukazovat na projevy, či stanovovat postupy řešení nekázně, potřebuje žáky znát a navázat s nimi kvalitní a dobrý individuální vztah. Nezbytnou součástí je, vytvořit ve třídě pozitivní klima, díky čemuž by se narušovatel cítil jako ten špatný, kdo kazí tuto příjemnou atmosféru. Učitel by měl dbát na proměnlivé, zábavné a zajímavé činnosti, které budou žáky aktivizovat a tím pádem nebudou mít potřebu se věnovat rušivému chování a nekázní (Čapek, 2014).

V odborné studii, vyzdvihují pojmy sebevýchova a sebekázeň, dokonce zde popisují, jak tyto dva pojmy jsou velmi málo aplikované do moderních knih v české literatuře. Poslední zmínky knih, které se opravdu zabývaly do hloubky této problematiky, jsou z roku 1976, později z roku 1981. Klíčem ke zdravé sebekázní je zdravé prostředí, které bychom měli ve škole podporovat, abychom nekázní předcházeli. Učitel musí vytvořit vhodné výchovné a estetické prostředí pro výchovu a vzdělávání (Zvírotsky, 2018).

2.2 Metody diagnostiky nekázně

Otázkou je, jak nekázeň diagnostikovat. Abychom mohli přijít na řešení nekázně, potřebujeme odhalit její formu, intenzitu, závažnost a celkové pojetí vzniklého problému. Nekázeň, jako například šikana, se většinou odehrává v učitelově nepřítomnosti, proto Bendl (2011a) uvádí metody, pomocí kterých mohou učitelé odhalit nekázeň:

- Základní metodou je pozorování, neboli sledování činností žáků, následný zápis, analýza a vyhodnocení, tomu se říká cílevědomé pozorování, ale častěji využívají učitelé bezděčné pozorování pro zaznamenání kázeňských přestupků.
- Další metodou je škálování, přičemž kázeňskému přestupku přiřadíme číselnou hodnotu pro posouzení závažnosti daného jevu.
- Nejčastěji využívanou metodou je dotazník, tedy kladení otázek, na které respondent většinou anonymně odpovídá.
- Metoda analýzy školní dokumentace je dle mého názoru velmi dobrým způsobem, jak s nekázní pracovat. Jedná se o analyzování žákovské knížky, kázeňských sešitů, zápisů z učitelských porad, inspekční zprávy, zápisy z jednání rady školy a tak dále. Dobrým nápadem je, mít ve škole schránku důvěry, kam mohou žáci vhadzovat papírky s připomínkami, stížnostmi, zprávami a může se tedy taky jednat o zdroj při analýze školní dokumentace, ale také jako zdroj pro odhalení nekázně.
- Projektivní metody a techniky vychází ze zkoumání produktů činnosti žáka. Žák do dané činnosti promítne své motivy, postoje, názory a potřeby. Může se jednat o metody verbální, grafické, manipulační. Co se týká technik, používají se především slovní asociační experimenty, testy nedokončených a příběhů, sluníčkové diagramy.
- Metoda rozhovoru je časově náročnější, je podobná metodě dotazníku, ale na rozdíl od něj, se zde jedná o verbální komunikaci mezi respondentem a výzkumníkem. Co se týká záznamu odpovědí, je v případě řešení nekázně náročnější, vybrat vhodnou volbu záznamu, aby respondent odpovídal upřímně a otevřeně.
- Poslední metodu, kterou Bendl (2011a) uvádí, je akční výzkum. Učitelé vychází ze své pedagogické praxe, kladou si otázky, sdílejí názory, zkušenosti a poznatky pro zlepšení současné praxe ve škole. Učitel si klade za cíl zvýšení profesionality, rozvíjení pedagogického myšlení, posílení sebehodnocení a sebepojetí, ale také učitel hledá cestu pro lepší a efektivní edukaci.

Jednalo se o krátký výčet diagnostických metod, které se nejčastěji využívají na prvním stupni základní školy. Učitelé mohou diagnostikovat i jinými metodami, které se jim osvědčily v jejich dlouhodobé praxi.

2.3 Příčiny nekázně

Je podstatné si uvědomit, že příčina nekázně není jednostranná, ale jedná se o záležitost na základě více faktorů, jakožto vnitřní, vnější či situační. Je dobré se zaměřit na prevenci, abychom dokázali předejít příčinám, které by vedly k nekázni žáků. Učitel si musí uvědomit, že za nekázní mohou stát jakékoli psychické problémy dítěte, nemusí se tedy jednat o plně záměrné nevhodné chování (Bendl, 2011a).

Příčiny nelze přesně definovat, každý projev nekázně má svůj specifický důvod a spouštěč, jedná se tedy o subjektivní náhled na každou vzniklou skutečnost. Každý žák je jedinečná osobnost, ke kterým bychom měli individuálně přistupovat a tak je to i s příčinami nekázně.

Zajímavá je myšlenka Čapka (2014), který zmiňuje, že nekázeň je příznakem něčeho chybějícího, což musíme odhalit, abychom dokázali nekázni předcházet nebo ji úspěšně eliminovat.

Mareš (2018) doplňuje, že je potřeba se o žáka zajímat, protože jedním z faktorů příčin nekázně, může být i sluchové nebo zrakové postižení a proto žák může svým specifickým výrazným chováním působit rušivě. Opět je zde důraz kladen na individuální posouzení a zbytečně předčasně nenálepkovat žáky.

Bendl (2011a) rozdělil faktory, které se podílejí na vzniku nevhodného chování žáků:

- Faktory biologické – např. vrozená agresivita, odchylky nervové soustavy, hladina testosteronu, temperament, poruchy chování: autismus, ADHD, atd.
- Faktory duchovní – např. přehnaný liberalismus, absence smyslu života, postoje k zákonům, převládající hodnotová orientace, atd.
- Faktory sociální – např. rodina, škola, kamarádi, sousedé, skupinová dynamika třídy, příbuzní, mediální násilí, atd.
- Faktory biologicko-sociální – např. obecná inteligence, sociální inteligence, zdravotní stav, citová zralost, atd.
- Faktory zdravotnicko-hygienické – např. pitný režim, výživa, pohyb, odpočinek, potřeba spánku, teplo, atd.

- Faktory fyzikální – např. počasí, barva stěn ve třídě, architektura školy, uspořádání nábytku ve třídě, estetika prostředí, atd.
- Faktory situační – např. atmosféra ve třídě, momentální nálada, událost v předchozí vyučovací hodině, nemoc, hluk na ulici, nečekaný zápach, testování učitele, atd.
- Faktory kombinované – kombinace výše zmíněných faktorů.
- Faktory neznámé – nestanovené, neobjevené příčiny.

Psychiatr Rudolf Dreikus (in Bendl, 2011a) popisuje ve své teorii příčin rušivého chování cíle, které mohou být příčinou nevhodného chování žáka, kteří chtějí svým chováním dosáhnout upoutání pozornosti, boj o moc, snahu se pomstít nebo usilují o soucit (Bendl, 2011a).

Tyto cíle stanovují čtyři kategorie nesprávného chování, které přehledně popisuje v tabulce Pasch. V prvním sloupci najdeme vzorec chování žáka, tedy příklad možného typu chování, v druhém sloupci je popsáno přesvědčení žáka, ve třetím sloupci najdeme reakci učitele na dané chování, ve čtvrtém sloupci je stanoven typ chování, tedy jeden ze čtyř zmíněných kategorií a v posledním sloupci jsou popsány pokyny, které vedou ke konstruktivistickému jednání učitele směrem k žákovi (Pasch, 2005).

Vzorec chování žáka	Přesvědčení žáka	Reakce učitele	Typ chování	Konstruktivní jednání
Žák na pokyn učitele přestane vyrušovat, ale brzo začne vyrušovat stejným způsobem znovu. Učitel musí vysledovat vzorec chování.	Žák cítí, že když se předvádí, upoutá na sebe pozornost vrstevníků a učitele. „pocit příslušnosti do skupiny mám jen tehdy, když si mě lidé všímají.“	Učitel je podrážděný a frustrovaný. Chce žáka přimět ke změně chování.	Upoutání pozornosti	1. Nepodlehnete pokušení žáka přemlouvat, nutit nebo reagovat nepřiměřeně. 2. Označte chování, abyste zjistili základní vzorec. 3. Stanovte, jakým způsobem budete žákovi věnovat pozornost. 4. Podporujte kladné chování. 5. Poskytujte mu náhodné zpevňující podněty.
Žák pokračuje v chování, o němž mu učitel řekl, že s ním má přestat. Někdy toto chování ještě	„Jsem důležitý a jsem součástí skupiny pouze tehdy, když se rozhoduji podle svého nebo	Učitel cítí hněv, výzvu, provokaci a potřebu ukázat, kdo tady	Boj o moc	1. Nevyhrocujte konflikt. 2. Ponechejte žákům určitou svobodu rozhodování.

vystupňuje. Zdá se, že učitele ignoruje, přestože smyslu příkazu si je dobře vědom.	když dokazují, jak silný umím být a že se dokážu vzepřít autoritě.“	rozhoduje. Myslí si: „Já ti ukážu, kdo je tady pánem.“		3. Naučte žáky, jak mají správně usilovat o získání autority a jak mohou s mocí konstruktivně nakládat. 4. 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.	„Mám hodnotu pouze tehdy, když ze mě ostatní mají strach. Nečekám, že by mě někdo měl rád, proto na nikoho nebudu hodný.“	Učitel se cítí zraněný a v sebeobraně. Má chuť se pomstít za sebe nebo za ostatní.	Snaha pomstít se	1. Nedávejte najevo, že vás žákově jednání zraňuje. 2. Projevte zájem o žáka. 3. Buďte vstřícní a věřte svým žákům.
Žák se nesnaží splnit úkol. Stále prosí o pomoc. Často si ztěžuje, že úloze nerozumí, i když učitel ví, že žák je schopen práci provést.	„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.“	Učitel je zoufalý, ztrácí odvahu a nevidí východisko. Říká: „Já už nevím, co bych s ním měl víc udělat.“	Usilování o soucit	1. Zadávejte úkoly na takovém stupni obtížnosti, která je pro žáka odpovídající. 2. Nelitujte, nesympatizujte, nekritizujte. 3. Povzbuzujte u žáka veškeré pozitivní snahy. 4. Nebuďte hrubí, buďte však pevní ve svém očekávání.

Tabulka 1 – Čtyři druhy nesprávného chování

Zdroj: Pasch, 2005, s. 363

Čapek (2010) uvádí příčiny školní nekázně:

- Nekázeň jako reakce na přísné nároky učitele
- Snaha o vzbuzení pozornosti
- Aktivní odpor k učitelově osobě (učitelovo nadřizování, zesměšňování, zasedání, atd.)

Čapek (2014) doplňuje další příčiny školní nekázně:

- Nedostatky ve výchově v rodině
- Nevhodně vedené vyučování (výuka bez motivace, aktivizace, bez pestrých výukových metod = nudná výuka)

- Poruchy chování, poruchy učení a jiné
- Únava žáků
- Násilí v médiích a počítačových hrách

Petty (2013) uvádí další příčinu nekázně: nevhodná práce. Jedná se o to, že by si měl učitel uvědomit, zda nepožaduje po žácích příliš jednoduchou či náročnou práci, zda nejsou úkoly příliš dlouhé a nudné. Učitel by měl být připraven na to, aby každý žák měl neustále jakoukoli práci a byl zapojen do výuky.

V kontextu příčin nekázně, je dostupná výzkumná studie, která popisuje hlavní důvody, které vedou k nekázni žáků. V polo strukturovaném dotazníku bylo odhaleno, že největší vliv na nekázeň a tedy příčinou nevhodného chování žáků, jsou rodinné potíže. Konkrétně se jedná o nedostatečnou výchovu, špatné postoje a chování naučené doma, absence jasných a stabilních pravidel, konflikty, vměšování prarodičů do výchovy a domácí násilí. Dalším faktorem byly individuální problémy, kde se jedná o emocionální a afektivní obtíže, neudržení pozornosti, lenost, nepochopení obsahu učiva. Tyto výsledky mne lehce překvapily, ale zároveň utvrdily v důležitosti spolupráce rodiny a školy, a také v potřebě odhalování příčin nekázně, jelikož se jedná o velmi rozsáhlé možnosti, které mohou mít dopad na žáky (Zvírotský, 2018).

2.4 Projevy nekázně

Podoba nekázně se s časem proměňuje, z dostupných literatur je možné získat výčet možných podob nekázně, ale nikde a nikdy nebude přesně dán seznam všech projevů nekázně. Společnost se vyvíjí, s ní i technologie a věda, která mohou být dalším spouštěčem možných forem nekázně. Pro uvedení příkladu, v době studia našich babiček na základní škole, by je nejspíš nenapadla nekázeň formou kyberšikany, hackingu, phishingu, či jakéhokoli napadání pomocí mobilních či jiných technologických zařízení. Společnost se bude dále rozvíjet a nevíme, jaké nové projevy nekázně mohou vzniknout v budoucnu. Zároveň některé projevy nekázně již vymizely, jako je například rouhání se nebo projevy bezbožnosti. Na těchto příkladech lze vidět proměnlivost společnosti, co se bere jako již vyloučené z nekázně a co je naopak soudobým problémem, na který se musí brát zřetel.

Pro posouzení, zda určitý čin, spadá do projevu nekázně, nahlédneme do školního řádu, který stanovuje normy, o kterých jsem se zmiňovala již v předešlé kapitole (Bendl, 2011a).

Co se týče výskytu nekázně, nejčastěji se s ní setkáváme na začátku vyučovací hodiny, z důvodu nesoustředěnosti, nebo na konci hodiny, kdy se žáci nemohou dočkat přestávky, nebo po skončení testu či zkoušení, nebo během dlouhého výkladu (Podlahová, 2004).

Jak Podlahová zmiňuje, naprosto souhlasím, že se nekázeň bude projevovat především při dlouhém výkladu. Žáky výklad nudí, a proto budou vymýšlet všechno možné, jak se zabavit a bohužel bude docházet k nekázni. Proto je vhodné zvolit pestré vyučovací metody a formy, díky kterým můžeme projevy nekázně eliminovat. Žáci budou zaktivizováni a tím pádem nebude k nekázni docházet.

Jako učitelé si musíme uvědomit, že existuje jakási pomyslná škála projevů nekázně, tedy rozhraní mezi drobnými přestupky až k velmi závažným situacím. Každý učitel má tuto škálu individuálně nastavenou, každý má jiné nároky na žáky a od toho se odvíjí i pravidla udržování kázně (Kyriacou, 2012).

Projevy školní nekázně dle Bendla (2011a) na základě výzkumného šetření z roku 1996: šikana, vulgárnost, vandalismus, drzost (odmítání jít k tabuli, změnit místo), krádeže, poškozování věcí učitelů, nošení výbušnin do školy, házení petard, výhružné telefonáty oznamující výbušniny ve škole, vyrušování či opisování prostřednictvím mobilního telefonu, alkohol a drogy, kouření, záškoláctví, fyzický útok, lhaní, pomlouvání, pozdní příchody, zapomínání úkolů a pomůcek, plivání po zábradlí, přepisování známek v žákovské knížce, používání taháků, jízda po zábradlí, honění po chodbách, nepozornost, vykřikování při hodině, provokace šířením neidentifikovatelných zvuků a pachů, nepořádnost, odbývání práce, nedbalost, simulantství, vyhýbání se škole různými formami sebepoškozování, nepřezouvání se, hraní hazardních her, posílání SMS nebo telefonování během vyučování, rvačky, poškozování osobních věcí spolužáků, odmítání pomoci spolužákům, provokování souseda v lavici, rozšiřování pornografie, svalování viny na druhé.

Podlahová (2004) rozděluje projevy nekázně na:

- Nekázeň během hodiny: neklid, nevěnování pozornosti učiteli, hlasité bavení, mluvení bez vyzvání, hlučnost, neposlušnost, podvádění, pokřikování na spolužáka, dopisování se spolužákem, nevhodné poznámky, požd'uchování spolužáka, bezdůvodné opuštění místa v lavici, pozdní příchody do hodiny, útoky na učitele, pošklebky, zesměšňování učitele.

- Nekázeň mimo hodinu: strkání a rvačky na chodbách, šikana spolužáků, poškozování vybavení školy, krádeže, záškoláctví, trápení zvířat, potulky s destruktivním záměrem.

Další projevy nekázně doplňuje Mareš (2018), jako například vydírání, žhářství, falšování, gambling, účast v gangu, vyvolání falešného poplachu, účastnění se rušivé demonstrace, vlastnit atrapu zbraně, sexuální aktivity ve škole, atd. Musím podotknout, že Marešova přehledová studie je opravdu plná inspirativních a plnohodnotných informací, které poslouží jako kvalitní zdroj každému, kdo se zabývá nekázní.

Dále mne napadají projevy nekázně, jako například sprejerství, ale také nekázeň spojená s moderní dobou a tedy technologiemi, které žáci ve výuce mohou využívat. Moderní doba je pro všechny pohodlnější a příjemnější, ale přináší velké množství ohrožení a rizik, kterým se musíme vyvarovat a o to důsledněji v mladším školním věku.

Následuje výčet vybraných nejčastějších způsobů narušení kázně ve třídě, jejich krátké vymezení a také možnosti řešení kázeňské situace, tedy jak pracovat s žáky v nastalých situacích týkajících se nekázně.

2.4.1 Napovídání

Nejedná se o závažný kázeňský přestupek, ale i tak bychom jej neměli opomíjet. Myslím si, že se naopak jedná o velice častý jev, který se ve výuce vyskytuje.

Důvodem, proč žák napovídá je, že chce získat lepší výsledek, nebo pomoci spolužákovi, kamarádovi, který si neví rady. Žák napovídá, aby učitelovi dokázal, že on to ví a má tyto znalosti. Dalším důvodem může být jeho vlastní zábava, a tedy chce pobavit celou třídu a také, může žák napovídáním získat tzv. sociální pozici (Čapek, 2014).

Možnosti řešení kázeňské situace

Učitel by měl napovídání využít jako normální odpověď žáka, ale upozornit ho na základní a stanovené komunikační dohody a pravidla ve třídě. Druhou možností je, brát napovídání jako kooperaci žáků a umožnit jim řešit úkol společně (Čapek, 2014).

Napovídání se může vyřešit i tím způsobem, že žáky rozesadíme, tedy žáka, který má potřebu neustále jinému žákovi něco povídat a napovídat, posadit ho do samostatné lavice. Nebo žákovi připravit speciální úkoly, abychom mu zabránili v tomto chování a mohl se zabírat jinou aktivitou. Samozřejmě záleží na dané situaci a důvodu napovídání, proto řešení kázeňské situace je velice variabilní.

2.4.2 Poničení majetku

Ve třídě či ve škole se můžeme setkat s tím, že žák poničí školní majetek, například lavici, či tabuli. Záleží na tom, zda k poničení došlo úmyslně, nebo náhodou, nedopatřením. Od tohoto stanoviska, by se mělo odrážet řešení.

Možnosti řešení kázeňské situace

Jako první by měl učitel zjistit, co přesně se stalo a získat co nejvíce informací, aby mohl vyhodnotit následující kroky řešení.

Zjišťování informací by mělo probíhat, řekla bych, uvolněnější formou, sednout si s žáky do kruhu a začít diskuzi osvětlením žáků, proč je důležité, abychom zjistili, co se stalo. Následně se začít ptát na otázky, abychom se dopátrali podstatě věci. Dále je možnost si daného žáka vzít stranou a individuálně prokonzultovat tuto skutečnost. V závažnějších případech je možné konzultaci provést i s výchovným poradcem. Je potřeba informovat rodiče a řešit situaci i s nimi. Učitelé mají možnost na pedagogické radě zvážit výchovné potrestání žáka, nebo trvat na uzavření písemné dohody mezi školou a žákem, ohledně chování ve škole, který se využívá při opakovaném a dlouhodobějším výchovném problému žáků. Následně se vzniklá situace bude řešit s ohledem na druh poničení majetku a možné kompenzaci (Tesařová, 2016).

2.4.3 Agresivita žáků

Agresivita je závažným projevem nekázně, při které agresor chce dosáhnout svým chováním ublížení nebo poškození vybrané osoby neboli oběti. Samozřejmě musíme zjistit příčinu agresivního chování, zda je vědomé či pouze emocionální, např. při hněvu (Čapek, 2014).

Možné projevy agresivního chování uvádí Ondráček (2003): provokování, nadávky, pomluvy, kopání, bití, pranice, poškozování pomůcek a vybavení, sebezraňování.

Martínek (2015) uvádí další možné projevy agresivního chování a to: sebepoškozování a sebevražedné jednání, vybíjení agrese na neživých předmětech nebo na zvířatech. Dále doplňuje velmi zajímavou informaci, že agresivita je spojená genetickými faktory a dokonce až z 60% je míra agresivity dědičná. Pokud je rodič agresivní, předpokládáme, že jeho potomek zdědí určité projevy. Ale samozřejmě se vždy mohou vyskytnout výjimky, které nás v této dědičnosti neutvrdí.

Možnosti řešení kázeňské situace

Jak pracovat s takovými žáky a tlumit jejich agresivní chování? Prvním krokem je použití pochvaly, chválit žákovo správné chování a ovládnutí svého chování při provokativní situaci. Dále je potřeba takové žáky zaměstnat atraktivními činnostmi. Je potřeba v dětech vzbuzovat empatii a učit je sociálním dovednostem. Posledním krokem je, budování osobní perspektivy žáka, tedy dávat jim důvody a přemýšlet nad budoucností, jak budou žít, když se budou chovat slušně k ostatním a nebudou ostatní ohrožovat (Říčan in Čapek, 2014).

Pokud jsme svědkem fyzického napadnutí, odvedeme žáka do bezpečné vzdálenosti od ostatních. Požádáme děti, aby se k takovému žákovi nepřibližovali. Co se týká ubližování samo sobě, jako například trhání vlasů nebo třískání hlavou o zed', může být důvodem nedostatek podnětů ze strany dospělých, nebo způsob trestání samotného žáka za spáchané přestupky (Mertin, 2013).

Martínek (2015) dodává, že nejúčinnějším řešením je uložení trestu agresivnímu žákovi. Tento trest musí navazovat bezprostředně po agresivním chování. Ale upozorňuje, že by trest měl mít správný zklidňující efekt a ne, aby trest ještě zvýšil agresi žáka. Trest je potřeba říct žákovi v klidném, přirozeném režimu a bez emocí. Žák musí být obeznámen s tím, jaký přesně prohřešek vykonal, proč a jak bude potrestán. Především by měl trest mít jasné hranice začátku a konce, jinak by byl trest pro žáka demotivující.

2.4.4 Šikana a kyberšikana

„Šikanou si člověk dokazuje, že nic nemá.“

(Tesařová, 2016, s. 28)

Projevem agresivity je šikana, která má za cíl ublížit, ohrožit či ponížit jiného člověka nebo skupinu lidí. Problémem šikany je, že jsou útoky opakované. Šikana je častým jevem, který se objevuje jak v dětském věku, tak i ve stáří. Šikana má formu například posměšků, pomluv, ošklivých poznámek, fyzického bití, poškozování věcí, apod. Šikana má určité stupně, neboli stádia vývoje, od, v uvozovkách, jednodušších forem, jako je ostrakismus, který se vyznačuje především psychickým násilím, posmíváním a pomluvami, až po dokonalou šikanu neboli vykořisťování. Šikana v prvních stupních lze zastavit, korigovat a usměrnit, vyšší stupně jsou již závažné a akutní s náročnějším řešením. Agresora nemůžeme přesně charakterizovat, může se jednat o kohokoliv, kdo touží po nadvládě nad druhými nebo kdo má obavu, aby příštím terčem šikany, nebyl on sám (Čapek, 2014).

Většinou se jako agresor považuje ten žák ve třídě, který je tzv. cool. Cool žáci jsou ti, které spolužáci, kteří jsou členové agresivní party, považují za svůj vzor, nebo jsou to tzv. drsníci. Tímto označením dávají agresorům značnou popularitu, díky které mají větší možnost realizovat své projevy. Oběti, které jsou šikanovány těmito populárními jedinci ve třídě, zažívají o to větší bolest, osamělost a klesá jim sebeúcta (Janošová et al., 2016).

Typická oběť se něčím liší od ostatních, ať už je moc hubený, nebo obézní, příliš malý, či abnormálně velký, nadprůměrně inteligentní, s jinou barvou pleti, postižený, a jiné. Oběť je většinou člověk, který je povahou plachý, citlivý a s nižším sebevědomím (Švarcová in Čapek, 2014).

Dle Ondráčka (2003) lze šikanu dělit do skupin:

- Verbální šikana – urážení, nadávky, ponižující komentáře
- Nonverbální šikana – výhružné gesta, hrozivé pohledy, sprostá gesta
- Tělesná šikana – štípání, podrážení nohou, tahání za vlasy, strkání, bití
- Vydírání – požadování něčeho pod výhružkou bití nebo zastrašování za svačinu, peníze, domácí úkol
- Pomluvy – šíření negativního hodnocení, lži
- Telefonická šikana – otravování, rušení, vyhrožování

Tyto skupiny jsou z roku 2003, do dnešní doby bych zařadila další možnosti šikany, jako například kyberšikana, ignorování, krádeže, sexuální šikana.

Ve výzkumné studii se objevil pojem zastánce, velmi detailně byl definován i s klíčovými faktory, které v této problematice hrají roli. Ve zkratce, výzkumníci na základě kvalitativního výzkumu zjišťovali, zda zastánce může být klíčovým faktorem k eliminaci šikany. Zastánci nejčastěji projevují svou sociální roli pomocí verbálních intervencí, ale také fyzických ataků, nebo obrany šikanovaných. Jejich specifické jednání občas vede k nesprávnému zaškatulkování. Zastánce potřebuje cítit podporu a oporu ze strany učitele. Zastánci také mohou mít veliký vliv na týmovou spolupráci a tím eliminovat šikanu ve třídě (Kressa, 2019).

Možnosti řešení kázeňské situace

Šikaně bychom měli především předcházet a podporovat prevenci. Šikana se nesmí řešit zlehčováním, odmítáním a pochybováním, když se někde objeví. Učitel by se měl věnovat

vztahům ve třídě, klimatu a podporovat všechny žáky a především případným obětem pomoci posílit jejich pozici ve třídě a snižovat vzniklé psychické újmy (Čapek, 2014).

Co se týče kyberšikany, s rozvojem digitálních technologií se rozšířila forma šikany skrz mobilní telefony, kamery a především internet. Typickým příkladem je rozšiřování nevhodných videí, či fotografií po sociálních sítích, napadání oběti prostřednictvím SMS, nebo stalkování (pronásledování) oběti.

Formy kyberšikany přesně definuje Černá (2013), jedná se o vydávání se za někoho jiného v online prostředí, krádež hesla, vyloučení ze skupiny nebo z online hry, flaming (ostrá, prudká hádka v online prostředí, např. diskuzní fórum, chat), kyberharašení, kyberstalking, pomlouvání, happy slapping (atakování kolemjdoucího spolu s natáčením na mobilní telefon a zveřejněním na sociálních sítích). Z tohoto výčtu můžeme usoudit, že se opravdu jedná o závažné projevy, které jsou náročné na jejich řešení a především na obranu a pomoc oběti.

Pokud se neví, kdo je agresorem, je potřebné hledat informace, které by nás k němu dovedli. Můžeme hledat a využít vztahů ve škole, zavzpomínat na různé situace, které by nás mohly dovézt ke klíčovým informacím. Je těžké někoho odhalit, přece jen agresor může být kdokoliv, proto je dalším krokem, podání ohlášení na policii. Pokud se jedná o zveřejnění videí nebo fotek, můžeme nechat vyhlásit, aby je viník stáhnul, nebo o stažení požádat správce stránky. Co je ale vůbec nejdůležitější, postarat se o oběť v tom smyslu, že jej musíme ochránit, poskytnout mu oporu a podporu. To platí i pro ostatní žáky, kteří nyní mohou mít strach, že se podobná situace může stát i jim (Tesařová, 2016).

Kyberšikanu i šikanu lze řešit prostřednictvím preventivních programů, které ve školách provádí prevenci, aby se předcházelo těmto nepříjemným situacím. V dnešní době je šikana a zejména kyberšikana rozsáhlá, dle mého názoru, by měli být žáci upozorňováni a pomocí různých besed a preventivních programů informováni opakovaně.

Nerozumím, jak může být v lidech tolik zla a špatnosti, aby se snížili natolik, že ubližují ostatním lidem. Je mi líto všech dětí a obecně lidí, kteří si šikanou musí procházet. Je potřeba se těmto lidem věnovat a pomoci jim. Potíž je v tom, že většinou oběť šikany má strach o problému mluvit a svěřit se druhým. Ráda bych se tomuto tématu věnovala více do hloubky, prošla kurzy, studovala literaturu a měla možnost se při práci věnovat dětem s tímto problémem, ale také se věnovat agresorům a snažit se o jejich nápravu. Především by mi šlo o zvyšování sebevědomí obětí, rozvíjení komunikačních dovedností, ale také by bylo mým cílem pracovat na příznivém klimatu ve třídě, aby se žáci v mé třídě

cítili dobře, bez obav a při jakémkoli problému, ve mne cítili oporu a jistotu, že se mi mohou svěřit a ví, že se jim dostane pomoci.

2.4.5 Vulgární a rasistické chování

Vulgarity se může objevovat v kontextu zapadnutí do určité skupiny, tedy udržení si pozice v partě vrstevníků. Dítě ovládá dva jazykové kódy – první je knižní, školní, spisovný a druhý je typický pro vrstevníky, tedy běžnou komunikaci. Žák by si měl ale uvědomit, v jakých situacích a prostředí, který jazykový kód používat (Mertin, 2013).

Skupina výzkumníků v případové studii popisují průběh výzkumu, který realizovali na základní škole, kombinací metod pozorování a rozhovor. Žáci ve třetí třídě, podle jejich výzkumu, znají a používají okolo 8 vulgárních slov, přičemž za vulgární slova považují i slova, která jsou v souvislosti s tabuizovanými tématy. Většinou se vulgarismy na 1. stupni základní školy objevují o přestávkách, bohužel na 2. stupni se již můžeme setkat s vulgarismy směřované k učiteli bezprostředně ve výuce (Smetáčková et al., 2014).

Možnosti řešení kázeňské situace

Ve třídě mohou nastat situace, kdy uslyšíme hádku mezi spolužáky, kteří volí velmi ostrý a pestrý slovník plný vulgárních slov, může dojít také na rasistické narážky, pokud se ve třídě objevují žáci jiné pleti, jiné národnosti.

Takové situace by se měly řešit se zúčastněnými jedinci, vysvětlit si pravidla slušného a vhodného chování, jak se lidé k sobě mají chovat, ujasnit si, co provedli a nejlépe se na závěr omluvit jeden druhému. Pokud se jedná o problém, do kterého je zapojená celá třída, je dobré řešit situaci v kruhu na koberci, díky tomuto společnému řešení si žáci uvědomí závažnost situace a každý se zamyslí nad svým chováním, které může ranit druhé. Je možné řešit situaci s rodiči, či situaci objasnit a prokonzultovat na třídních schůzkách (Tesařová, 2016).

Mertin (2013) uvádí, že bychom měli žákovi spíše vysvětlit, že vulgární slova nemají žádný obsah a vyjadřovat své názory a nesouhlas, lze i bez nich. Dále doporučuje vulgární slova přeslechnout, pokud se vyskytnou v situaci, která je omluvitelná, například, že se bouchne. Ale pokud jsou vulgární slova součástí běžné komunikace, ihned musíme zasáhnout.

Z praxe a vzdělávání na vysoké škole dobře vím, jak je důležité si s žáky stanovit pravidla na začátku školního roku. Pravidla si s žáky společně vymyslíme a sepíšeme na plakát, který si vyvěsíme ve třídě a kdykoli se na něj můžeme zpětně odkázat a připomenout si,

co jsme si stanovili. Díky těmto pravidlům se můžeme vyhnout komunikačním problémům a předcházet nevhodnému chování žáků.

2.4.6 Zapomínání úkolů a pomůcek

Každému z nás se může stát a jistě již stalo, že jsme si zapomněli něco donést. Přesně víme, kde ta věc doma leží. Pokud se ale zapomínání stává častým problémem a opakuje se, je potřeba jej řešit. Obzvlášť ve škole, kdy žáci potřebují pracovat s danou věcí a jejich zapomínání ovlivňuje chod výuky.

Možnosti řešení kázeňské situace

Učitel by si měl s žákem promluvit, řešit jeho problém, proč k tomu dochází a taktéž ho pozitivně motivovat. Jednou z možností je, informovat rodiče, či sjednat si s nimi schůzku a probrat pravidelné zapomínání žáka. Je potřebné žáka, který často zapomíná, pochválit, když si danou pomůcku nebo úkol donese. Vhodnou pochvalou je pochvala a ocenění (Tesařová, 2016).

Žáci by si všechny úkoly a pomůcky, které budou potřebovat do výuky, měli zapisovat do deníčků, nebo poznámkových sešitů. Učitel má povinnost zajistit, že žáci jsou adekvátně informováni o zadání úkolu nebo potřebě donést si pomůcky na další vyučovací hodinu. Případně může učitel informovat rodiče, prostřednictvím emailu, ohledně domácích úkolů nebo zmiňovaných pomůcek (Mertin, 2021).

Do výuky můžeme zahrnout třídní soutěže, to znamená, že by žáci sbírali body, razítka, malé jedničky, cokoliv, když by měli vše připravené a splněné. Naopak, za zapomenuté věci se žákům odeberou získané bonusy. Například v pololetí se bodíky sečtou a vyhlásí se žáci s nejvyšším počtem, kteří by získali odměnu. Vytvořila by se tabulka se jmény, kde by se bodíky zapisovaly, takže by všichni měli přehled, jaké mají skóre. Žáky by motivovalo, mít co nejvíce bodíků a snažili by se nezapomínat pomůcky.

2.4.7 Vyrušování ve výuce

Co si představíme pod vyrušováním ve výuce – chování žáků, které odvádí pozornost ostatních žáků od chodu výuky. Například se jedná o mluvení, šaškování, hraní si s předměty, tedy veškeré činnosti, které vzbuzují pozornost druhých. Můžeme konstatovat, že se jedná o nejčastější projev ve výuce, se kterým učitelé bojují (Čapek, 2014).

Možnosti řešení kázeňské situace

Ve výuce je častým jevem, že žáci vykřikují, mluví se spolužákem, nevěnuje se výuce, atd. Tesařová (2016) doporučuje podobnou alternativu, jako jsem zmínila výše u zapomínání, a to vytvoření pozitivní motivace k dodržování pravidel právě skrze sbírání drobných odměn. Nebo také zavést malé odměny pro žáky, kteří byli za celý týden nejhodnější. Zároveň si ve třídě stanovíme sankce a tresty za takto nevhodné chování, jako například, že žák, který vyrušuje, se nezapojí do zábavné činnosti. Pokud se takovéto chování zhoršuje, je vhodné si domluvit schůzku s rodiči, informovat je a domluvit se na následném postupu.

Čapek (2014) doplňuje další možnosti, jak řešit vyrušování, a to například tak, že učitel změni činnosti, tedy místo psaní budou diskutovat, místo sezení půjdou k tabuli atd. Nesmíme třídu překřikovat, ale šokovat žáky výkřikem, nebo zablikání světlem, by mohlo upoutat pozornost rušivých žáků. Nebo si domluvit gesto, při kterém žáci vědí, že se mají utišit, zklidnit a věnovat pozornost učiteli. Je možné zadat úkol, či upozornit na testy, které leží na katedře.

2.4.8 Krádež

Co může být příčinou krádeže žáků? Může se jednat o vývojovou nezralost nebo mentální retardaci, kdy se snižuje schopnost sebeovládání, tedy že žák má touhu něco vlastnit, co není jeho a také si tito žáci neuvědomují morální kodex a celkově nechápou, proč by nemohli krást a jaké to bude mít následky. Dalším důvodem krádeže může být sociální podmíněnost, tedy že žák chce patřit do určité party a podmíněnost pro vstup je právě krádež. Žák může být frustrovaný, že nemá uspokojené potřeby a proto si tuto frustraci vybíjí na krádeži cizích věcí. Závažnějším důvodem je kleptomanie, tedy krádež bez plánu způsobená neurotickými poruchami chování. Posledním typem a důvodem krádeže, je velmi kázeňsky závažná situace, kdy žák krade s úmyslem a plánem pro získání zisku (Ondráček, 2003).

Možnosti řešení kázeňské situace

Odcizení cizí věci ve škole, je dalším z projevů školní nekázně. Když taková situace nastane, musí se ihned řešit, aby se ztracená věc předala zpět majiteli.

Jakmile dojde ke krádeži, je třeba zjistit a vyšetřit kde a kdy se to stalo, popřípadě vyzpovídat svědky a patřičnou osobu, které se daná věc ztratila. Zároveň bychom měli žákovi ujasnit, že škola není odpovědná za ztrátu osobních věcí, jako například mobil, peníze, atd. Žák by měl vyrobit plakát se ztracenou věcí a slíbit odměnu za nález, také by se měla situace probrat

s rodiči a vyhlásit pátrání po dané věci. Pokud se věc, i přes tato opatření, nenajde a pokud se jedná o cennou věc, je vhodné se obrátit na policii (Tesařová, 2016).

Čapek (2014) popisuje další možnosti řešení této situace: zajištění místa činu, tedy nikdo nesmí přijít, ani odejít – ujistění, že se ta věc opravdu ztratila – spolupráce třídy, chceme společně odhalit nepoctivce – prohledání prostoru – vyšetřování a alibi, hlavně nesmí dojít k obviňování mezi žáky – kontrola batohů žáků – sledovat všechny, protože by se mohl pachatel chovat nejistě a nervózně – poučení a varování – případně policie.

Napadá mne, že by se dalo s žáky debatovat v kroužku o nastalé situaci a nechat je samotné pátrat, samozřejmě korigovat pátrání, aby se to nezvrhlo a neosočovali by se navzájem. Jen si společně sdělit své názory a postřehy a možné návrhy, jak situaci vyřešit. Třeba bychom společně došli k nějakému závěru a řešení. Pokud ne, je nutné zasáhnout kroky, které uvádí Čapek nebo Tesařová.

2.4.9 Záškoláctví

Záškoláctví znamená, že se žák úmyslně vyhýbá škole a má neomluvenou absenci. Proč žáci záměrně zameškávají školní vyučování? Protože jsou to jedinci, kteří nedokážou plnit školní povinnosti a prožívají stresové situace, z důvodu obavy z potrestání, anebo jsou to jedinci, které škola jednoduše nebaví. Z výzkumů je známo, že nejčastější příčinou záškoláctví je strach z testů a zkoušení, nezájem o školu a také šikana (Čapek, 2014).

„Záškolák“ je žák, který má neomluvenou nepřítomnost. Asi 80% záškoláků tvoří chlapci. Když se autor ptal žáků, jak se cítí při záškoláctví, většina odpověděla, že nijak, jiní říkají, že cítí vzrušení a hrdost, další stud a vinu (Kyriacou, 2005).

Možnosti řešení kázeňské situace

Může se stát, že se setkáme s žákem, který má vysokou absenci ve škole, způsobenou záškoláctvím. Tento projev nekázně se musí neodkladně řešit, aby se předešlo dalším problémům, které sebou záškoláctví nese.

Jako první je vhodným postupem, aby si třídní učitelka promluvila s žákem, následně výchovná poradkyně a přinejhorším i ředitel a připomenout žákovi školní řád a povinnost chodit do školy. Následně si sjednat schůzku s matkou žáka a upozornit ji, že je zodpovědná za řádné plnění školních povinností žáka. Dalším krokem je, seznámit odbor sociálně péče s celou situací. Poslední možností je, aby rodiče přehlásili žáka na jinou školu, či vyloučit žáka ze školy (Tesařová, 2016).

V nejhorší případě, pokud s rodiči a žákem máme již nepříjemné zkušenosti, upozorníme je, že pokud žák přesáhne určitou hranici počtu neomluvených hodin, je povinností školy, informovat OSPOD (Mertin, 2021).

Učitel by se mohl snažit žáka namotivovat, aby do školy docházel, případně se pokusit zamezit důvodům, proč do školy docházet nechce. Dalším krokem může být, promluvit si s kamarády daného žáka a pokusit se skrze ně, aby mu vysvětlili, proč do školy chodí, co je tam baví, říct mu, jak by s ním rádi tam trávili čas apod.

Kyriacou (2005) doplňuje možnost řešení záškoláctví, formou školní družiny, která by zamezila záškoláctví z důvodu nepřipravenosti na výuku, protože žáci zde mají možnost se na výuku připravit. Nabádá učitele k poskytování odměn a pozitivní motivace za dobrou docházku, nebo využití oblíbenosti některého předmětu žáka.

Kromě již zmíněných kázeňských prostředků pro řešení kázeňské situace, vypíchnu další možnosti, jako například využití trestu, odměn, ranních kruhů, popisování příkladu, jakožto demonstrace jakékoli situace. Příklad, mi přijde jako vhodný způsob, jak navázat s žáky diskuzi a polemizovat nad tím, jaké chování je podle nich správné a jaké nesprávné v dané situaci (Bendl, 2004a).

Ve své učitelské praxi bych si chtěla zavést ve třídě ranní kruh na podporu sociální stránky žáků. Jednalo by se nejspíše o časovou dotaci půl hodiny týdně, kdy bychom si vytvořili společné rituály. Společné setkání, pozdravení se, příjemné navození atmosféry, diskuze, volný prostor pro sdělení, samozřejmě podložené přesně stanovenými pravidly, byly by zastoupeny i hry a zajímavé aktivity. Zařadila bych ranní kruh nejlépe na pondělí, abychom se příjemně přivítali a společně navodili pozitivní vstup do novém školního týdne. V rámci ranního kruhu bych se zaměřila na podporu kázně a krátkými vstupy poukazovala na problémy nevhodného chování, s žáky bychom právě využili již zmíněných her, demonstrací a polemizování na téma kázně a nekázně.

2.5 Východiska pomoci při nekázní žáků

V této podkapitole se seznámíme s tím, jak postupovat při zjištění nekázně žáků, kdo se angažuje do řešení a celkově jaké máme možnosti, s kým například o nekázní diskutovat, na koho se obrátit a tak dále.

Primárně se nekázeň řeší na poli školy. Nekázeň řeší učitel, poté třídní učitel, ředitel, dále se do řešení a pomoci při nekázní zapojí pedagogická rada, výchovná komise, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a speciální pedagog (Bendl, 2004b).

Co se týká určitých kroků, jak by měl učitel postupovat při projevech nekázně, uvádí Podlahová (2004) pár bodů, jak má učitel reagovat. Učitel by měl zjistit příčinu a pokusit se zamezit a změnit chování žáka, žáka napomenout, zdůraznit oční kontakt, použít slovní výstrahu, ztišit hlas. Jiná možnost je využití trestů či odměn a pochval.

Výzkum zkoumající nekázeň ve škole, stanovil na základě dotazníku možnosti, jak by měli učitelé postupovat. Tyto možnosti jsou dle mého názoru relevantní a jsou opět staženy na výuku a na zamyšlení učitele nad sebou samým. Projev nekázně by měli učitelé probrat se žáky, promluvit si o nich s rodinou, zlepšit metodiku výuky, vytvářet projekty a zlepšovat vztahy ve třídě (Silva, A.M.P.M., Negreiros, F. & Albano, R.M., 2017).

Pokud jednodušší kázeňské opatření nepomáhají, musíme přistoupit k administrativním kázeňským opatřením, kde se jedná o napomenutí třídního učitele, důtka udělená ředitelem, snížená známka z chování, podmíněné vyloučení ze školy, či vyloučení ze školy, o čemž rozhoduje pedagogická rada, která se skládá ze všech pedagogických pracovníků. Výchovná komise se svolává, aby se vyslechly všechny strany a domluvily se společně na postupu, který bude následovat. Na tomto setkání se pořizuje zápis, díky čemuž se objasňuje závažnost jednání žáka. Výchovná komise se skládá z třídního učitele, výchovného poradce, člena vedení školy, rodiče žáka a žáka samotného. Výchovný poradce zpravidla vykonává funkci metodika prevence, a zároveň se zabývá otázkami pedagogického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby studia žáka. Výchovní poradci mohou organizovat a připravovat preventivní programy a besedy zaměřené na dané téma, jako například drogy, šikana. Školní psychologové a speciální pedagogové se především zabývají snižováním rizik výchovných a výukových problémů žáků, vytvářejí programy na podporu rozvoje osobnosti žáků, sledují psychologické aspekty vzdělávacího procesu, poskytují metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům a provádějí neodkladné psychologické a pedagogické vyšetření žáků, popřípadě poskytují terapeutickou a reedukační péči atd. (Bendl, 2004b).

Co se týká druhého pole, tedy řešení nekázně institucemi, které se školou spolupracují, zmíním například pedagogicko-psychologickou poradnu, středisko výchovné péče, speciální školy pro žáky se specifickými poruchami chování, diagnostický ústav, výchovný ústav, přestupková komise. Tyto instituce jsou podloženy zákony, které umožňují poskytovat

pomoc při nekázní žáků. Také existují instituce, které jsou nevládní, tzn. občanská sdružení, či nadace, které taktéž poskytují pomoc, ať už žákům jakožto jedincům s projevy nekázně, či učitelům, rodičům atd. Může se jednat například o linku důvěry, bílý kruh bezpečí, dětské krizové centrum, komunitní aktivity a programy pro rizikovou mládež, aj. (Bendl, 2004b).

Bendl, Hanušová a Linková (2016) doplňují další instituce, které mohou škole pomoci, případně jsou to instituce, které řeší situace žáků s problémovým chováním. V rámci Ministerstva zdravotnictví jsou k dispozici instituce jako například dětská psychiatrická nemocnice nebo dětské a dorostové detoxikační centrum. V oblasti Ministerstva vnitra, se můžeme obrátit na Policii ČR nebo Městskou policii. Při závažnějších případech, škola může spolupracovat se Soudy pro mladistvé, případně Věznicí pro mladistvé.

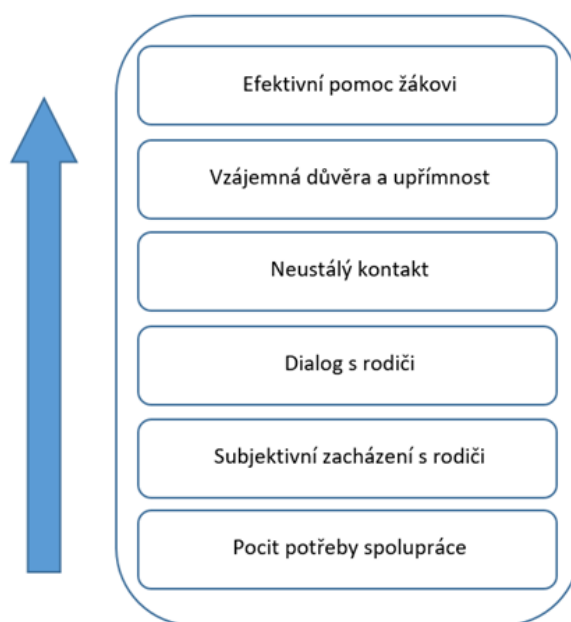
2.6 Prevence nekázně

Nyní se zaměříme na to, jak nekázní předcházet, tedy jaké kroky zvolit, abychom zamezili jejímu výskytu. Nebo alespoň částečně snížili pravděpodobnost výskytu daného projevu nekázně. Možnosti prevence jsem již zmiňovala v kapitolách výše, především v kapitole týkající se projevů nekázně.

Z výzkumného článku vyplývá, že bychom měli podporovat budování pozitivní celoškolské kultury, která by zamezila vzniku nekázně nebo celkově nevhodného chování žáků. Autoři poskytují 20 možností této podpory. Jsou seřazeny, řekla bych, podle náročnosti a důležitosti. Uvedu například: stanovení denní struktury, včasnost a přesnost korekce chování, individuální podpora žákům, individuální plán podpory pro žáka a podpora spolupráce s rodinou. Právě poslední zmíněnou možnost bych vyzdvihla nejvíce. Toto téma zde bylo okrajově zmíněno, ale právě spolupráce školy a rodiny, je možná klíčem k prevenci nekázně. Velký důraz v této oblasti je kladen na získávání podnětů od rodičů, s čímž může škola a pedagogové pracovat. Jedná se o takzvané naslouchání rodičům. Díky kvalitní angažovanosti rodičů a podpoře ze strany školy, může docházet k utváření pozitivní sociální kultury školy a tím podporovat chování žáků (Horner & Macaya, 2018).

Na tento fakt s potřebou spolupráce s rodiči, navází s autorkou Lemańska-Lewandowska, E. (2013), která popisuje důležitost kroků, které by se měly dodržet při spolupráci s rodiči, a tím předcházet možným výskytům nekázně. Kroky přehledně popisuje pomocí obrázku (Obrázek 2), které mohou pomoci k objasnění již vzniklé situace a také možného hledání indicií k tomu, aby se nekázeň již nevyskytla. Dále by se prvky spolupráce mohly využít

na třídních schůzkách, nebo si s rodiči stanovit časový harmonogram, kdy se budeme zabývat podporou spolupráce, právě například v souvislosti s eliminací nekázně žáků. Takových schůzek by se nejspíše měli účastnit jak učitel, rodiče, ale i samotní žáci. Spolupráce s rodiči je důležitým faktorem při preventivním předcházení nekázně.



Obrázek 1 – Prvky spolupráce učitele a rodiny žáka

Zdroj: Lemańska-Lewandowska, E., 2013, s. 126

Jak jsem již zmínila třídní schůzky spojené se spoluprací rodiny a školy, myslím si, že by nebylo špatné v rámci prevence zavést třídnické hodiny, při kterých by se diskutovalo o zajímavých a potřebných tématech, ale také se podporovala socializace a partnerské vztahy ve třídě, případně respekt žáků vůči autoritám, ale i sobě samým a ostatním spolužákům. V této souvislosti, je kvalitním zdrojem Nápadník 65 aktivit pro podporu dobrých vztahů mezi žáky. Jedná se o perfektní soubor aktivit, u kterých je detailní popis a postup, jak jednotlivé aktivity s žáky provést. Nápadník je vytvořen ve spolupráci s MŠMT, SCIO a dalšími institucemi pro rozvoj vzdělávání. K nahlédnutí přikládám odkaz: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/napadnik_scio_0.pdf

Podlahová (2004) zmiňuje body, které by měl učitel dodržovat, aby předcházel nekázní:

- Udržet si pozitivní klima ve třídě
- Průběžně kontrolovat a hodnotit činnosti žáka
- Začlenit každého žáka do práce
- Udržet kontinuitu a kompaktnost ve výuce, tedy pomalejšími žákům pomoci a rychlejšími připravit aktivity navíc
- Motivovat, povzbuzovat a aktivizovat žáky
- Dát možnost žákům pracovat ve skupinách, kde mohou společně komunikovat
- Být připraven na změnu vyučovací metody pro zklidnění šumu ve třídě
- Respektovat pracovní šum, který je přirozenou součástí některých vyučovacích metod a forem výuky
- Formulovat srozumitelně otázky
- Položit otázku všem žákům a poté někoho vyvolat
- Přesazovat žáky, pokud je třeba
- Neztratit nervy a svou autoritu
- Projevit úctu žákům
- Nemstít se žákům trestem nebo známkou
- Chválit žáky za jejich kladné rysy a správné chování
- Netrestat vícekrát za stejný přestupek
- Nekázeň řešit, aby nedošlo k dominovému efektu

Bendl (2004a) k již zmíněným bodům připojuje například procházení třídou, aby měl učitel přehled, co se ve třídě děje a případně zamezil nekázní. Zdůrazňuje také používání slovíček prosím a děkuji, díky čemuž žáky podvědomě učíme zdvořilosti. Nesmíme také opomenout, že pokud se ve třídě vyskytne nežádoucí situace, musíme ji zastavit ihned v jejím začátku, aby nedošlo k prohloubení, které by sebou neslo náročnější průběh řešení.

Kyriacou (2012) dále uvádí, udržování očního kontaktu se všemi žáky, tedy při výuce se nezaměřovat dlouho pouze na jednoho žáka, ale pohledem proletět celou třídu.

Pouze v případě nevhodného chování, se právě zaměřit očním kontaktem na daného žáka, což by mělo jej usměrnit, aniž bychom využili slovního projevu.

Podlahová (2002) připomíná základní učitelskou zásadu, a tou je: „VYUČUJ ZAJÍMAVĚ!“ – díky této zásadě, pokud ji učitel bude dodržovat, se může vyhnout konfrontací s nekázní žáků.

Dalším řešením, jak předcházet nekázní, jsou preventivní programy, které připravují metodici prevence na základních školách. Tyto preventivní programy jsou velmi užitečné a žákům poskytují informace a nové znalosti k tématu nekázně.

3 SUBJEKTIVNÍ VNÍMÁNÍ ŽÁKA UČITELEM

Učitel pracuje s žáky, kdy každý z nich má svou osobnost a tu by měl učitel respektovat. Každý žák je individualita a proto by měl učitel respektovat jejich osobnost a subjektivně nahlížet na práci s nimi. V této kapitole shrnu nejdůležitější poznatky k psychickému procesu vnímání a možné problémy, které se vyskytují právě z důvodu nerespektování individuality žáka.

3.1 Vnímání žáka učitelem

Vnímání učitele se považuje za základní psychický proces učitele, při kterém je velice důležité, aby učitel měl v kvalitním stavu orgány sluchu a zraku, neboť jsou při vnímání nejvíce zatíženy. Vnímání spojuje pojem sociální percepce, tedy vnímání daného prostředí a člověka. Nezaměřujeme se ale pouze na vnější projevy vnímaného člověka, nýbrž na jeho osobnost. Vnímání může ovlivňovat hned několik faktorů, na které by si měl učitel dát pozor, aby jeho vnímání bylo objektivní. Tyto faktory mohou být například vztah mezi učitelem a vnímaným člověkem, aktuální psychický stav, obecná zaměřenost či speciální schopnosti učitele, jako je šestý smysl, neboli vycítění některého aspektu. Učitel ale může podlehnout chybám, které se vyskytnou při sociálním vnímání, těm je potřeba se vyhýbat, kterým je schopen předcházet nikoli studiem literatury, ale pedagogickou praxí (Holeček, 2014).

Zajímavá je myšlenka, že vnímání je podmíněno předchozími zkušenostmi, ale také nynějšími sklony a motivy. Sociální percepce je tedy spojována s procesy posuzování. Novodobější termín se nyní užívá jako sociální kognice, kdy jedinec spíše vnímá a popisuje vzhled a chování druhých. Učitel žáka nejdříve sleduje a vzniká tak určitý dojem. Může se jednat například o tón hlasu, slušné oblečení, řeč, atd. Z těchto dojmů si poté sestaví ucelenou představu o žákovi, která působí na jeho následující konání vůči žákovi (Jedlička et al., 2018).

3.2 Náhled učitele na „problémového“ žáka

Učitel je ten, kdo určuje, koho můžeme nazvat problémovým žákem, jelikož s žáky prožívá každodenní činnosti v prostředí školy. Učitel si vytvoří tzv. stereotypy a podle toho klasifikuje žáky, tím mu vyvstane kategorie žáků, které považuje za problémové. Učitel v některých případech může hodnotit žáky i podle míry sympatie, tomuto se říká učitelův postoj k žákovi. Každopádně termín „problémový“ žák je označován takový jedinec,

který se odlišuje od běžné normy a očekávání učitele. Práce s takovým žákem je pro učitele náročná a velice dobře si tuto skutečnost uvědomuje. Učitel označí žáka touto „nálepkou“ pouze na základě jeho subjektivního pohledu na žáka, přičemž nejčastěji se jedná o označení chlapců (Vágnerová, 2005).

Učitel si vytvoří svou vlastní představu o určitém žákovi, což může ovlivnit jeho další konání a chování k žákovi, kdy samotný žák může být tímto přístupem ovlivněn. Typickým příkladem může být Pygmalion efekt (Auger & Boucharlat, 2005).

Pygmalion efekt je učitelova pozitivní sebesplňující předpověď. To znamená, že učitel má vyšší nároky neboli očekávání od žáků, očekává od nich lepší výsledky. Toto pozitivní očekávání dlouhodobě uplatňuje při jednání s žáky. Žáci zvyšují svá očekávání, jeho postoj učení se zvyšuje, to samé i výkon. Učitel tedy dosáhne toho, že jeho předpověď byla správná (Mareš, 2013).

Opakem Pygmalion efektu je Golem efekt, při kterém se jedná o negativní sebesplňující předpověď. Učitel očekává velmi nízké a špatné výsledky od žáků, což dlouhodobě uplatňuje ve výuce s žáky. Žák sníží své očekávání a výkon se zhorší. Učitel opět dosáhne toho, že jeho předpověď byla správná (Mareš, 2013).

Dalším problémem, který může vzniknout v rámci pohlížení učitele na žáka, je tzv. „nálepkování“. Učitel si zaškatulkuje žáka a vytvoří si o žákovi předem jasnou představu, aniž by dal žákovi možnost se realizovat. Již je dané, co se od žáka očekává a jaká bude jeho úroveň výkonů (Auger & Boucharlat, 2005).

Mareš (2013) upozorňuje na nálepkování, které může velice uškodit žákům. Učitel může mít již připravené škatulky, do kterých žáky přiřazuje dle prvotních empirií, ale také si může škatulky vytvořit podle charakteristik žáků a jeho předpokladu o žákovi. Tak či tak, je škatulkování a nálepkování velice nebezpečné vůči žákům.

Velmi náročné, ale vzácné a cenné je, když učitel umí přehodnotit a vyjmout žáka ze škatulky, do které si jej zařadil. To by znamenalo, že učitel si uvědomil a přiznal sám sobě, že si žáka opravdu zaškatulkoval a třeba i nevhodně. To pak může vést ke změně hodnotícího soudu, vzhledem k problémovému žákovi (Lukášová, 2015).

3.3 Chyby učitele při vnímání žáků

Holeček (2014) popisuje nejčastější chyby, kterých se učitelé dopouštějí při sociálním vnímání žáků, následuje seznam vybraných chyb, existuje jich ale mnohem více:

- Chyba podlehnutí prvnímu dojmu
První dojem se projevuje kategorizováním a škatulkováním člověka podle první zkušenosti. Když usoudí učitel, že je žák pilný, nepřipouští žádné negativní vlastnosti a pokud se vyskytnou, zlehčuje je. Naopak, pokud je žák líný, učitel nepředpokládá jakékoli pozitivní vlastnosti. S tímto souvisí i efekt přání, při kterém učitel vnímá žáka jako perfektního jedince a vidí ho tak, jak by chtěl. Dále zde spadá i pojem kognitivní disonance, to znamená, že učitel vnímá žáka jako skvělého a nepřipouští si, že by měl jakékoli špatné vlastnosti. Poslední pojem, který spadá do této kategorie chyb, je již zmíněný Pygmalion efekt, který je definován výše.
- Haló-efekt
Při haló-efektu se jedná o přístup, kdy učitel vidí žáka v neměnném, stálém směru, tedy na základě výrazné kladné vlastnosti předpokládá, že i další jeho vlastnosti budou kladné.
- Nesprávné úsudky
Každý člověk si vytvoří tzv. individuální stereotypy lidí a dle toho si je označuje a přistupuje k nim. Při této chybě dochází ke generalizaci. Poté máme stejný pohled na více lidí, které si takto generalizujeme a přisuzujeme jim jisté vlastnosti na základě naší předešlé typizaci. Tímto může učitel uškodit vnímanému žákovi, protože vnímání není objektivní a hodnocení neodpovídá skutečnosti.
- Chyba projekce
Zde se jedná o přisuzování vlastností žákovi, který se někomu podobá. Ve škole se může objevit na základě stejného jména, nebo pokud učitel učil dalšího člena rodiny.
- Chybná tendence „figury a pozadí“
- Učitel posuzuje žáka na základě charakteristik lidí, mezi kterými žije, nebo podle sociálního postavení rodiny.

Další chybou může být i předsudek, který se může týkat sociální role žáka a to ovlivňuje učitele v jeho vnímání a přístupu k žákovi. Chyba předpokladu neměnnosti vlastností je fatální, jelikož si učitel nepřipouští možný vývoj osobnosti žáka. Učitel si vytvoří obraz o žákovi a nepřijímá možné změny, proto by měl učitel neustále shromažďovat a přijímat nové údaje o žákovi, například formou komunikace či pozorováním (Čáp & Mareš, 2007).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Kapitola obsahuje veškeré poznatky týkající se informací k výzkumu, který byl realizován. V úvodu seznamuje s výzkumným problémem, o co se jedná, co jsem zkoumala a proč. Následně jsou uvedeny výzkumné cíle a otázky, které jsem stanovila před realizací výzkumu. Poté se již zaměřuji na participanty, kteří se podíleli na výzkumu, jejich krátká charakteristika. V neposlední řadě jsou uvedeny metody sběru dat, na které navazuje zpracování dat, kde jsou vypsány kategorie výzkumu.

4.1 Výzkumný problém

Záměrem a tématem celé práce je problematika nekázně, konkrétně náhled na to, jak učitelé vnímají projevy nekázně žáků prvního stupně základní školy. Zajímá mne, jak jsou učitelé orientovaní v této problematice, jaké mají zkušenosti, jak s nekázní pracují a co to vůbec nekázeň je, kdy mluvíme o nekázní a kdy je nekázeň v toleranci. Rozhodujícím faktorem v tomto pojetí nekázně, je dle mého názoru i věk respektive délka praxe učitele. Jelikož starší učitelé, kteří mají dlouholetou praxi a pracují s žáky delší dobu, mohou porovnávat nekázeň v dřívější době a v současnosti. Dle mého stanoviska byla nekázeň v minulosti brána úplně jinak, než nyní. Byla více striktní a stojím si za názorem, že žáci si tolik nedovolili k učiteli a celkově se nechovali ve škole tak, jak se někteří žáci dokáží projevit v dnešní době. Dříve byl nastolen větší respekt k učiteli a také žáci věděli, že když se projeví jakkoli mimo stanovené pravidla, dostanou fyzický trest, který v dnešní době není povolen. Nejenom fyzický trest, ale celkově opatření, která byla dříve možná aplikovat na žáky, byla odstrašujícím příkladem pro žáky a tím byla nekázeň lépe korigovaná.

Důvodem, proč jsem si vybrala toto téma a zkoumala výzkumný problém, je především to, že i já budu začínající učitel a hledám způsoby a sbírám zkušenosti učitelů, kteří již zažili spoustu situací a z nich by si měl začínající učitel vzít příklad a poučit se, aby případně předcházel nepříjemnostem a taky věděl, na co se má připravit. Zároveň je téma nekázně velice zajímavé, protože se jedná o poměrně častý jev, se kterým se učitelé dnes a denně setkávají. Naštěstí se nekázeň objevuje především v její lehčí formě, tedy v projevech, které neohrožují učitele ani žáky, jen je potřeba s tím pracovat a v nejlepším případě nekázní předcházet prostřednictvím prevence. Výzkumný problém nekázně, byl pro mne jasnou volbou, protože ani mne nekázeň nemine a díky tomuto výzkumu a celkovému zpracování a nahlédnutí do problematiky, budeme my začínající učitelé připraveni a obeznámeni s tím, s čím se můžeme setkat a jaké může být naše pojetí a náhled na projevy nekázně žáků.

4.2 Cíle výzkumu

Nejprve bylo důležité stanovit cíl výzkumu, tedy co bude prioritou pro zkoumání. Stanovila jsem hlavní cíl výzkumu a následně pro detailnější propracování a snazší získávání výsledků, jsem k hlavnímu cíli přiřadila čtyři dílčí cíle.

Hlavní výzkumný cíl:

- Odkrýt, jak učitelé vnímají nekázeň žáků během výuky na 1. stupni základní školy.

Tento cíl v sobě nese mnoho informací a možných řešení, proto jsem následně stanovila dílčí cíle, které rozebírají hlavní cíl do detailu a napomáhají k hledání adekvátního stanoviska, tedy výsledku celého výzkumného problému.

Dílčí výzkumné cíle:

- Analyzovat projevy nekázně žáků z pohledu učitelů 1. stupně základní školy.
- Popsat, jak učitelé přistupují k řešení kázeňských situací na 1. stupni základní školy.
- Charakterizovat, jaký pohled mají učitelé na hranici mezi kázní a nekázní žáků.
- Odhalit, jak učitelé přistupují k žákovi s častými projevy nekázně.

4.3 Výzkumné otázky

Na základě stanovení výzkumných cílů, bylo zapotřebí stanovit výzkumné otázky, na které byly v průběhu výzkumu hledány odpovědi.

Tak, jak tomu bylo u výzkumných cílů, opět je stanovena hlavní výzkumná otázka, která odráží hlavní výzkumný cíl. Poté, aby bylo možné naplnit hlavní otázku, byly stanoveny dílčí výzkumné otázky, které jsou ve stejném sledu, jako dílčí cíle.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelé vnímají nekázeň žáků během výuky na 1. stupni základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak učitelé vnímají projevy nekázně žáků na 1. stupni základní školy?
- Jaké postupy učitelé používají při řešení kázeňských situací na 1. stupni základní školy?

- Jak učitelé vnímají hranici mezi kázní a nekázní žáků?
- Jak učitelé přistupují k žákovi s častými projevy nekázně?

Výzkumné otázky již konkrétněji navádějí k obsahu, co bylo mým záměrem a co je předmětem zkoumání. Každá dílčí otázka je jako skládačka, na kterou je potřeba odpovědět, aby bylo možné stanovit výsledky a řešení hlavní výzkumné otázky a tedy naplnit hlavní cíl výzkumu. Je zapotřebí postupnými krůčky, tedy dílčími otázkami, dojít až k jádru problému a dokázat tak odpovědět na hlavní výzkumnou otázku.

Po stanovení výzkumných cílů a otázek, bylo možné přejít k plánování a následnému realizování výzkumu. Bylo zapotřebí připravit veškeré dokumenty a náplň metod sběru dat tak, aby se v nich zrcadlily výzkumné cíle a otázky.

4.4 Participanti výzkumu

Výběr participantů výzkumu byl náhodný, jedinou podmínkou bylo rozložení v rámci ročníku, tedy vždy dvě učitelky za jeden ročník, aby byla data objektivní.

Jako první jsem informovala ředitele, aby byl obeznámen, že budu kontaktovat učitelky školy a žádat je o participaci ve výzkumu. Poté jsem navázala kontakt s učitelkami a sdělila jim své téma, cíl, zaměření a celkový postup výzkumu, co po nich budu potřebovat. Případné dotazy jsem zodpověděla a domluvily jsme si termín, který vyhovoval oběma stranám.

Učitelky byly velice ochotné, všechny, které jsem kontaktovala s prosbou, mi vyhověly a do výzkumu se zapojily. Pouze jedna paní učitelka mne odmítla. Jedná se o začínající paní učitelku, která mi jako důvod řekla, že v její třídě se nekázeň nevyskytuje a nedostala bych tak potřebná data.

Paní učitelky při výzkumu byly vždy velice laskavé, milé, příjemné a ochotné. Z některých jsem měla pocit, že se bojí své názory sdělit, aby jim to neuškodilo, naopak další paní učitelky, chrlily své názory a podněty, což je pro výzkum adekvátní.

Abych dodržela anonymitu, jsou paní učitelky ve výzkumu označeny čísly (1 – 10) a školy písmeny (A, B, C). Před výzkumem učitelky dostaly informovaný souhlas, ve kterém jsou podstatné informace o výzkumu a také o anonymitě dat. Výzkum byl realizován po podepsání informovaného souhlasu. (Příloha I)

Následuje charakteristika participantů, která vychází z rozhovorů a studia webových stránek.

ŠKOLA A

Základní škola se nachází v centru malého města. Školní vzdělávací program vychází z principu programu „Začít spolu“. Škola je poměrně velká, jsou zde třídy od první do deváté. Výuka anglického jazyka je zde již od 1. ročníku, matematika Hejného a spousta programů, do kterých je škola zapojena. Také podporují projektové vyučování, kooperativní učení, individuální přístup k žákům a podporují program prevence rizikového chování.

- Učitelka 1 (2. ročník)

Učí již 35 let a má krátce před důchodem. Její práce ji vždy naplňovala a bavila, především formy a metody práce s žáky. Při výzkumu měla snahu o dokonalost, tedy její výuka byla perfektně, ukázkově připravená. Žáky, kteří by narušovali výuku, poslala ze třídy pryč, protože si nepřála, abych tyto projevy zapisovala. Ze strany paní učitelky byla cítit nervozita z mé přítomnosti.

- Učitelka 2 (4. ročník)

Paní učitelka byla dříve vychovatelka, v pozdějších věku si dodělávala vysokou školu, aby mohla učit. Většinou učí čtvrtou a pátou třídu. Paní učitelka je otevřená všem možnostem dalšího vzdělávání, formou kurzů a seminářů, absolvovala také letní školu. Co se týká nekázně, z jejího pohledu není tolik nabídek jako jiných témat. Působila velice milým a přátelským dojmem, stejně tak i ve výuce a interakci s žáky.

- Učitelka 3 (2. ročník)

Paní učitelka má vystudovaný obor první stupeň a také speciální pedagogiku. Učí již dvacátý sedmý rok a má bohaté zkušenosti. Jakmile se vyskytne problém ve výuce, vyhledává kurzy a semináře pro doplnění potřebných informací. Zároveň si pochvaluje informace z vysoké školy v tématu nekázně. Ve třídě byl znát její milý přístup k žákům.

- Učitelka 4 (5. ročník)

Paní učitelka pracuje ve školství již 30 let, má zkušenosti z malotřídní, ale i klasické školy. Vystudovala učitelství prvního stupně s aprobací výtvarné výchovy, ale tím její studium neskončilo, jelikož se celoživotně vzdělává v nápravách v oblasti speciálních poruch učení. Paní učitelka byla velice otevřená při rozhovoru, ve výuce byla cítit příjemná atmosféra a souhra žáků s paní učitelkou.

ŠKOLA B

Základní škola se nachází v centru malého města a má rozšířenou výuku tělesné výchovy a cizích jazyků. Jedná se o školu úplnou s devíti postupnými ročníky. Škola podporuje žáky v motivaci, rozvíjení jejich talentu a seberealizaci. Paní ředitelka je neskutečně milá a ochotná pomoci při jakýchkoli situacích a také podat doplňující informace.

- Učitelka 5 (1. ročník)

Paní učitelka učí již necelých 30 let, má zkušenosti s výukou klasických tříd od první do páté, ale také učila ve spojených třídách. Zdůraznila, jak velkou zkušenost má s integrovanými dětmi, různými postiženími, aspergry, autisty a retardací. Na základě diagnóz těchto dětí, absolvovala kurzy, aby se jim mohla adekvátně věnovat. V jejím projevu a vystupování lze poznat její zapálení a chuť do práce s žáky.

- Učitelka 6 (3. ročník)

Paní učitelka ve školství působí 25 let, začínala jako neaprobovaná a následně si dodělala vzdělání. Využívá další vzdělávání formou kurzů a seminářů, ale v oblasti nekázně nemá tolik nabídek. Její práce není pouze o učitelství, ale je výchovná poradkyně pro 1. stupeň, takže řeší všemožné problémy a připravuje individuální výchovný program pro žáky a pomáhá jak učitelkám, tak žákům připravit postup podle výchovného problému, tedy dle potřeby individuálně žákovi. Rozhovor byl velice inspirativní, jelikož se paní učitelka orientuje v této oblasti, takže její pohled a názory byly rozmanité a ve výuce byl také poznat její pozitivní, empatický přístup k žákům a každé situaci, která nastala.

- Učitelka 7 (5. ročník)

Paní učitelka s velkým nadšením sdělila, že má pár let do důchodu, jelikož zažívala chvíle, kdy chtěla ze školství odejít. Z její výpovědi mám pocit, že nevládala určitý nátlak a nesoulad s rodiči a celkovou spoluprací s nimi. Také měla negativní přístup k vedení a stanoveným nařízením. Nikterak se už nevzdělává, pouze to, co je povinné. O vzdělávání v tématu nekázně nemá příliš zájem, spíše ji zajímají formy a metody práce s žáky. Na paní učitelce již byl znatelný její vyšší věk a s tím související přístup ke vzdělávání a škole.

ŠKOLA C

Základní škola se nachází na okraji malého města, nejedná se o nikterak vyhlášenou školu, ale je to klasická devítiletka. Co je zajímavé, na škole působí školní poradenské pracoviště, které slouží jak žákům, učitelům, tak i rodičům. Škola je zapojena do spousty projektů, například podporuje moderní vyučování ve 21. století nebo vzdělávání k úspěchu. Prostředí školy je příjemné, škola má úchvatné možnosti společných prostor pro učitele, kde mohou debatovat třeba i k tématu nekázně. Ředitel a pracovníci, se kterými jsem řešila organizaci výzkumu, byli ochotní, milí, přívětiví a spolupráce s nimi, byla příjemná a hodnotná.

- Učitelka 8 (1. ročník)

Paní učitelka začínala jako učitelka v mateřské škole, po 16 letech se rozhodla učit na základní škole, kde je dodnes. Vysokou školu si dodělávala v pozdějším věku, studovala speciální pedagogiku, ale posunula se ještě o krok dopředu a dodělala si doktorát. Tímto zdaleka její studium nekončí a neustále má zájem o vzdělávání pomocí kurzů a seminářů v jakékoli oblasti. Pokud má ve třídě žáka s nekázní, snaží se studovat literaturu a vyhledává vhodné zdroje podle diagnózy žáka, aby mu dokázala pomoci a pracovat s ním. Učitelka ve výuce působila velice klidným dojmem a pro prvňáčky byla adekvátním pedagogem, ať už jejím vystupováním, konverzací, ale i „maminkovským“ přístupem.

- Učitelka 9 (3. ročník)

Paní učitelka má krátkou pedagogickou praxi, učí pouze čtyři roky, dříve pracovala jako asistentka. Věkově je již starší, i tak má zájem se vzdělávat i v oblasti nekázně. Ve výuce působila dost autoritativně a přísně. Zdání může klamat, když jsme vedly rozhovor, byla sympatická a příjemná. U této paní učitelky bylo vidět, že si ve třídě dokáže srovnat pořádek a kázeň udržet.

- Učitelka 10 (4. ročník)

Paní učitelka je ve školství teprve sedmým rokem, pracovala jako asistentka a po dodělání vysoké školy je nyní poprvé třídní učitelkou. Nové znalosti získává ze všech možných zdrojů, ať už ze seminářů a kurzů, tak i od své dcery studující psychologii. Možnosti nabídek kurzů k nekázní jsou podle ní velmi malé, přitom je považuje za užitečné a ráda se jich účastní. Tato paní učitelka byla ze všech nejvíce usměvavá, příjemná a velice pozitivní, působila šťastným dojmem a radostí ze života a své práce.

4.5 Metody sběru dat

Výzkum je kvalitativně orientovaný a byly využity metody pozorování a interview. Šed'ová a Švaříček (2013) upozorňují na častou chybu, které se dopouští autoři výzkumů, tedy že pouze v krátkosti sdělí, které metody byly použity a nikterak nejdou konkrétně a do hloubky podstaty metod, které přímo aplikovali ve výzkumu.

Abych začala od začátku, zmínila jsem, že je výzkum orientovaný kvalitativně. Kvalitativní výzkum se vyznačuje tím, že je induktivní, tedy touto metodou usuzování můžeme vytvářet obecné zákony, na základě opakovaných jevů ve sbíraných datech. Samozřejmě výsledky nemohou být založeny pouze na indukci, ale také na dedukci, tedy obě tyto metody výzkumník aplikuje a střídá. Při kvalitativním výzkumu se výzkumníci zabývají především prací se slovy a textem, které dostávají z použitých metod, nejčastěji z pozorování nebo rozhovorů. Podstata kvalitativního výzkumu spočívá v analýze a interpretaci dat (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Z této obecné definice vyplývá důvod volby kvalitativního výzkumu, jelikož se jedná o téma, které se názorově liší a podstatou tedy je, sesbírat data a interpretovat je na základě zjištění. Nemohlo by se jednat o kvantitativní výzkum, protože mi nejde o počet a stanovení závěrů na základě výčtu projevů, ale právě o názory a postoje učitelů k nekázni.

Hendl (2016) uvádí nevýhody kvalitativního výzkumu, jako například, že výsledky nemusí být zobecnitelné, tedy nemusí platit ve všech situacích. Také souhlasím s nevýhodou v podobě ovlivnění výsledků kvůli osobním preferencím výzkumníka. Je možné, že získaná a interpretovaná data výzkumník upraví dle svého soudu a mínění. Posledním bodem, který zmíním jako nevýhodu, je časová náročnost sběru a analýzy dat. Obě fáze výzkumu jsou rozsáhlé a zaslouží se jim věnovat delší časový úsek, aby výsledky byly relevantní.

4.5.1 Pozorování

Při výzkumu se jednalo o nezúčastněné pozorování, které Švaříček a Šed'ová (2014) definují jako pozorování jevů, situací v prostředí, kde se přímo odehrávají. Přesněji můžeme říct, že se jednalo o otevřené zúčastněné pozorování, jelikož účastníci pozorování věděli o tom, že jsou pozorováni. Dále se jednalo o přímé pozorování, což znamená, že výzkumník zkoumal daný projev přímo v čase, kdy se jev udál a tedy přímo ve zkoumaném terénu.

Výzkum se skládal z 10 pozorování, přičemž na pozorování navazoval rozhovor. Pozorování bylo domluveno s paní učitelkou, bylo na ní, kterou jednu vyučovací hodinu si vybere.

Některé paní učitelky volily právě hodiny, kde je nekázeň žáků znatelná a četnější, jiné paní učitelky vybraly předměty, kde nekázeň nebyla výrazná. Po příchodu do třídy mne paní učitelka představila, usadila mne dozadu do třídy, abych měla adekvátní rozhled a mohla veškeré situace zpozorovat.

Pozorování bylo zapisováno do záznamového archu (Příloha II). Záznamový arch se skládá z hlavičky a volného prostoru ohraničeném dvěma oblastmi. V hlavičce se nachází fiktivní označení školy, číslo paní učitelky tak, aby byla dodržena anonymita. Následuje ročník, počet žáků, datum uskutečnění pozorování, číslo vyučovací hodiny, předmět a téma výuky. Dále jsou v záznamovém archu dvě zmíněné oblasti, jedná se o volný prostor pro zapsání všech pozorovaných situací týkající se nekázně a poté možnost dopsání doplňujících informací, které se týkají zpozorovaného jevu, či celkové hodiny. Jména, která byla použita při zápisu kázeňské situace, byla vymyšlená a ve třídě žák s tímto jménem nebyl. Udání jména bylo potřebné, aby situace byla přehledná, smysluplná a také, pokud učitelka žáka okřikla jménem, nešlo by to zapsat jinak.

V terénu bylo pozorování zapisováno písemnou podobou na papír s poznámkami a body, poté se jednalo o přepis do online prostředí pro lepší orientaci, čitelnost a manipulaci s daty.

Vyplněný záznamový arch (Příloha III), představuje formát, jak jsou veškeré záznamové archy zapsány. Při zápisu kázeňských situací bylo třeba zaznamenat činnost, při které k nekázni došlo, projev nekázně, reakci paní učitelky a také, zda bylo řešení nekázně účinné, či nikoli. Bez těchto všech kritérií by nebylo možné dále pracovat. Na základě pozorování byly následně tvořeny otázky a možné náměty při rozhovoru.

4.5.2 Interview

Rozhovor v kvalitativním výzkumu je náročnou metodou pro stanovení si otázek, obsahu, formulací a rozsahu. V mém případě se jednalo o rozhovor pomocí návodu, tedy dle stanovených oblastí. Tento typ rozhovoru zajistí, že tazatel může formulovat a měnit otázky v průběhu rozhovoru tak, aby byly obsaženy veškerá témata, která jsou důležitá pro výzkum. Nashromážděná data v rozhovoru se mohou lišit a tvořit tak široký rozsah, díky kterému nacházíme nové teorie a možnosti, jak nahlédnout na zkoumanou problematiku (Hendl, 2016).

Rozhovor navazoval bezprostředně po pozorování. Většinou se rozhovor prováděl v kabinetu nebo sborovně, popřípadě volné místnosti, aby byl klid a prostor pro diskuzi. Rozhovor byl nahráván pro doslovnou transkripci, přičemž s nahráváním byly učitelky

obeznámeny. Aby byla zachována určitá kontinuita, stanovila jsem si oblasti, ke kterým jsem rozhovor chtěla vést. Zároveň rozhovor neměl předem dané otázky, pouze již zmíněné oblasti, ale obsah otázek a možná vyvstávající témata se lišila v každém rozhovoru, na základě pozorování nebo zaměřenosti učitele. Nechala jsem rozhovor plynout a dala jsem prostor učiteli se vyjádřit k tématu, podle jeho uvážení. Délka rozhovoru nebyla stanovená, vždy se odvíjela dle otevřenosti učitele, tedy jakmile jsem dostala odpovědi na veškeré oblasti, byl rozhovor ukončen.

Oblasti rozhovoru:

- Charakteristika participanta
- Vnímání nekázně
- Projevy nekázně
- Hranice mezi kázní a nekázní
- Řešení kázeňské situace
- Vnímání žáka s projevy nekázně
- Otázky, které vyvstaly z pozorování

Po nahrání rozhovoru následoval doslovný přepis do písemné podoby. Jména, která se případně objevují v přepisu, byla zaměněna za smyšlené, aby byla dodržena anonymita. Přepis je opět vložen do šablony, která má totožnou hlavičku, jako tomu bylo u pozorování. (Příloha IV)

4.6 Zpracování dat

Jakmile byla data sesbírána a byl proveden transkript do písemné podoby, postupovala jsem metodou otevřeného kódování. Strauss a Corbinová (1999) popisují podstatu prvotního kroku analýzy otevřeného kódování, při které dochází ke kategorizaci pojmů, na kterou dále navazuje další část analýzy, která se zabývá hloubkovým zkoumáním každého sesbíraného údaje, aby mohl výzkumník dále pokračovat, porovnávat, klást otázky, komparovat své a cizí domněnky a tím přijít k novým objevům.

Jako první, při zpracování dat analýzou otevřeného kódování, bylo důležité pozorování a interview několikrát pročíst a následně vyhledávat data, kterým jsem přiřadila patřičný kód. Z celkového počtu všech pozorování a interview mi vyvstalo 370 kódů,

kteřé bylo potřeba seskupit tak, aby vznikly kategorie. Kategorií vzniklo 5, s tím, že každá kategorie má minimálně jednu podkategorii. Získaná data a kódy byly dosti široké a proto byl zvolen i větší počet podkategorií, aby data mohla být adekvátně interpretována. Kategorie, podkategorie a nástin vybraných kódů jsou přehledně zpracovány v následující tabulce.

Kategorie	Podkategorie	Příklady kódů
<u>1. UČITEL V OBRAZE</u>	Rodič, učitel, žák, ...? Hledání pachatele	- NE/výchova a rodina jako vzor chování - forma výuky je důležitý aspekt nekázně
	Učitel v konfrontaci s nekázní	- všudypřítomná nekázeň - nekázeň omezuje výuku
<u>2. PROJEVY NEKÁZNĚ</u>	Slovní projevy	- vykřikování - vulgarita
	Agresivní chování	- fyzický atak
	Nevhodné chování ve výuce	- drzost
	Nekázeň v rámci školních povinností	- nerespektování pravidel
	Podvody	- opisování
<u>3. PESTRÉ MOŽNOSTI ŘEŠENÍ NEKÁZNĚ</u>	Řešení tady a teď	- slovní napomenutí - neverbální komunikace jako zásah proti nekázní - zvoneček jako poslední záchrana
	Rodiče v boji proti nekázní	- rodiče do školy

	Třídní setkání a komunikace jako základ řešení nekázně	<ul style="list-style-type: none"> - nastolení pravidel - třídní diskuze
	Motivační přístupy	<ul style="list-style-type: none"> - odměny, razítka - zábavné činnosti motivují žáky ke kázni
<u>4. HRANICE TOLERANCE</u>	Tolerance pracovního ruchu	- některé projevy jsou pro dobro výuky
	Subjektivní vycítění hranice nekázně učitelem	<ul style="list-style-type: none"> - narušení hodiny je nekázeň - učitelka praxí rozpozná kázeň a nekázeň
<u>5. ŽÁK S NEKÁZNÍ</u>	Profil žáka s nekázní	- jsou to žáci, kteří <i>něco</i> mají
	Rozdílnost v přístupu učitele k žákům	- stejné podmínky pro všechny

Tabulka 2 – Kategorie výzkumu

5 ANALÝZA A INTERPRETACE

Kapitola analýza a interpretace se týká výsledků výzkumu. Získaná data jsou interpretována jak z výzkumné metody rozhovoru, tak z pozorování. Jsou zde důkladně popsány jednotlivé kategorie a podkategorie, které byly již zmíněné při zpracování dat. Kategorie jsou obecně definované a poté jsou detailně rozpracované v každé podkategorii, která je doplněna citátem z rozhovorů, jež se váže na odhalenou problematiku. Některé výpovědi jsou v rozporu, proto uvádím více možných náhledů a názorů učitelek. V kapitole se nachází 6 kategorií, které tvoří systematický přehled výsledků zkoumání výzkumnými metodami pozorování a interview.

5.1 Učitel v obraze

Kategorie Učitel v obraze pojednává o úplném základu a obecných informacích o nekázni a učiteli. Když zdůrazním oblast z rozhovoru, kterou tato kategorie v sobě nese, je to vnímání nekázně. Jednalo se o prvotní otázky k tématu nekázně, tedy učitelé měli možnost říct, jak nekázeň vnímají, co o ní dokáží říct, kde je příčina a měli možnost cokoli dodat.

Název sám o sobě charakterizuje kategorii, jelikož učitel by měl být v obraze, co se týká nekázně. Co to znamená být v obraze? Z mého pohledu to znamená, že učitel rozumí a orientuje se v dané problematice, například, jaké má učitel znalosti v oblasti nekázně, co pro něj nekázeň znamená, jak ji pojímá, jestli je to pro něj zajímavé téma a zda ho jeho zkušenosti posunuly v uvažování nad nekázní. Ze získaných dat lze zaznamenat značné rozdíly, mezi učiteli, jak jsou v obraze v oblasti nekázně. Část učitelů k nekázni přistupuje svědomitě a má o problematiku zájem, druzí s nekázní jsou obeznámeni, ale jejich pohled na věc je méně angažovaný a dávají přednost jiným záležitostem ve vzdělávání.

Kategorie sbírá veškerá základní data o nekázni, proto je rozdělena do dvou podkategorií. První podkategorie se zabývá příčinou žáků k nekázni a druhá podkategorie je rámec toho, jak se učitelé orientují v tématu nekázně na obecné úrovni.

Rodič, učitel, žák, ...? Hledání pachatele

Většina učitelek se shodla, že jedním z důvodů žáků k nekázni je rodinné prostředí, ze kterého žák pochází, výchova a vzor v chování rodičů. Co se týká vzoru chování, učitelky popisují, že žáci vyrůstají v prostředí, ve kterém jsou zvyklí se chovat určitým způsobem, který se často odporuje s pravidly chování ve škole, ale žáci si to neuvědomují,

protože v tomto žili celý život (U4: „*Dnešní děti jsou zvědavé, což je dobře, ale některé mají trochu problém s kázní, a když potom vidíme, jak hovoří s vlastními rodiči, tak ono se nedá ani ve školství nic jiného očekávat od těch dětí, protože oni takhle přirozeně reagují na dospělého, mají takový, takový vzor vlastně z domova.*“). Učitelky zdůrazňovaly i extrémní případy, kdy žák vyrůstá v naprosto nevhodných podmínkách, které jistě nevedou k ideálnímu rozvoji žáka (U4: „*Mnohdy velmi neutěšené rodinné prostředí, spousta dětí opravdu nemá klidné, pevné a láskyplné prostředí a prožívají různé těžké situace v těch rodinách a pak se to velmi, velmi odráží potom i na, na situaci ve škole, děti, které jsou i v podstatě psychicky nebo i zažili jsme i fyzicky týrány doma, tak potom buď jsou velmi, velmi takové vystrašené, vyděšené, nebo naopak tu zlost, z toho, že jim někdo ubližuje doma, si vlastně vybíjejí na dětech ve škole.*“). Další paní učitelky naráží i na nefunkčnost rodiny, problémy rodiny, které se odráží v chování žáka a také sociální a nedostatečné láskyplné zázemí, kterým je žák bohužel potrestán. Učitelé také zažívají chvíle s rodiči, při kterých se ani nediví, že se žák chová určitým způsobem, protože žáci napodobují své rodiče a pokud jim nejsou adekvátním vzorem, je jasné, že k nekázní bude docházet. Učitelky apelují na výchovu a určitou podporu kázně ze strany rodiny.

Dalším velmi častým důvodem žáků k nekázní je podle učitelek, sám učitel. A to především z hlediska forem a metod výuky, autority učitele a celkového přístupu ke vzdělávání. Co se týká výuky jako takové, upozorňují učitelky na její skladbu a zajímavost, která vede k tomu, že se nekázeň neobjeví (U6: „*Důležité je taky, jak ten člověk nebo ten učitel zaujme tu třídu jo, pokud je to téma, které děti baví a má to ten učitel připraveno, nebo vybere si takové formy, metody práce s těmi dětmi a ty děti to zaujme, tak si myslím, že tam nějakou nekázeň řešit nemusí jako jo. Takže si myslím, že hodně záleží na tom učiteli.*“). Z hlediska učitele je náročné uvést obecný závěr, jak by měl vystupovat a přistupovat k žáků, jak nebýt právě tím důvodem k nekázní. Učitelky se v této oblasti neshodují, některé mají přátelský přístup, jiné autoritativní, ale zdůrazňují, že učitel je právě důvodem žáků k nekázní (U7: „*Tak děcka jsou neukázněné, tak, jak jim to povolíte. Opravdu záleží na osobnosti učitele.*“).

Dalším důvodem k nekázní je samotný žák. Žák má potřebu se zviditelnit, upozornit na sebe, nebo nekázeň projevuje proto, aby si našel kamaráda, zapadl do party, aby byl oblíbený (U1: „*Myslím si, že na prvním místě je to, že dítě chce na sebe upozornit touto formou, že nemá doma dostatek pozornosti od rodiny.*“). Také některé paní učitelky argumentují tím, že to mají žáci v sobě a jejich projev je odezvou právě třeba na zmíněné rodinné prostředí, nebo jsou to žáci s papíry, jak je paní učitelky rády označují.

Učitel v konfrontaci s nekázní

Největší rozdíly ve výpovědích se týkaly porovnání nekázně dnes a v minulosti. Na jedné straně jsou paní učitelky, které si myslí, že je nekázeň nyní četnější a zhoršuje se. Žáci byli dříve zvyklí více poslouchat a kázeň se udržovala lépe, také je znatelná volnost v jakýchkoli projevech žáků (U4: *„Děti dneska mají pocit, že můžou všechno říct, co je napadne, vlastně k tomu projevu ta společnost vede, je velmi těžké je úplně jakoby dostat do absolutní kázně.“*). Na druhé straně stojí argumenty takové, že dříve byla nekázeň výraznější a nepracovalo se s ní tolik. Také dobrým poznatkem je, že se dříve žáci příliš nedagnostikovali a podpora ze stran asistentů také nebyla.

Učitelky se téměř shodují, že se nekázeň objevuje v každé třídě a můžeme ji označit jako všudypřítomnou součást výuky (U6: *„No já si myslím, že nekázeň jako taková, je v asi v každé třídě v nějaké míře.“*). Nekázeň se objevuje v každé třídě a ještě ke všemu omezuje výuku (U9: *„Samozřejmě to tu hodinu, tu moji práci, to co má v plánu naruší a musím se k tomu vracet, tak to rozptýlí ostatní žáky.“*).

Velmi do očí bijící a opravdu velikým tématem jsou kurzy a semináře k dalšímu vzdělávání učitelů v oblasti kázně a nekázně. Paní učitelky jsou přesvědčené o tom, že je extrémně malá nabídka oproti jiným tématům, jako třeba metody a formy výuky (U10: *„Akorát že toho je málo musím říct, že kdyby toho bylo více, těch nabídek, tak by bylo lepší.“*). Semináře, kurzy a další vzdělávání považují za důležité, podstatné a obohacující, proto některé paní učitelky svépomocí vyhledávají zdroje, aby byly informovány a dokázaly s žáky pracovat. Většinou se paní učitelky zaměří přímo na daný problém, který se v jejich třídě objevuje (U8: *„Je to většinou aktuální, když v té třídě je nějaký problém, protože každé dítě, nedá se jeden problém nějakým způsobem paušalizovat, tak když je ve třídě nějaké problémové dítě, tak se snažím podle jeho diagnózy a podle jeho projevu vždycky nastudovat nějaké materiály nebo zúčastnit se kurzu.“*).

V poslední části této podkategorie, se zaměřím na situace, které si myslím, že byly inspirativní a odhalující i pro učitele. Jedná se o nezpozorovanou nekázeň učitelem, tedy nekázní za zády. Jednalo se o různé projevy, ale bylo to tak, že si jich učitel nevšiml, neviděl, nebo neměl možnost upozorovat. Typickým příkladem je opisování při písemné práci nebo diktátu. Také ale nekázeň při skupinové práci, kdy se učitelka věnuje pouze jedné skupině. Dále třeba, když se žáci nevěnovali výuce, ale jiným činnostem. Nebo projevy spojené s drzostí a průpovídkami, které učitelka neslyšela, protože se žák otočil, aby ho neviděla, jak převrací oči a povídá si pro sebe.

5.2 Projevy nekázně

Souhrnný název kategorie projevy nekázně poskytuje přehled projevů, se kterými se participanté setkávají, se kterými jsou v konfrontaci. Z výzkumu vyplývá, že učitelé se setkávají dennodenně s lehčími projevy a výjimečně s těmi závažnými. Nelze projevy kategorizovat na lehké a náročné, protože pro každého učitele může být projev nekázně subjektivně vnímán. Při každém pozorování a v každém rozhovoru jsem se setkala s vykřikováním, což bych označila jako typický projev ve třídě, některé učitelky se k tomu staví jako k nekázni, jiné tento projev tolerují, proto je náročné obecně říct a definovat, které projevy učitelé berou za nekázeň a které jsou ještě v hranici tolerance. O této problematice je dále vymezena jiná kategorie.

Již z předchozí kategorie vyplývá, že je nekázeň všudypřítomná, to znamená, že i projevy jsou běžnou součástí výuky. Neseťkala jsem se se třídou, ve které by nekázeň neprobíhala.

Níže se nachází výčet projevů, které učitelé označili za nekázeň a s čím se potýkají. Jelikož je projevů nekonečná řada, rozdělila jsem kategorii do pěti podkategorií. První kategorie zahrnuje slovní projevy, typickým příkladem je právě vykřikování, ale hojně se setkáme i s vulgarismy. Druhá podkategorie, agresivní chování, popisuje fyzickou agresi ale také projevy, které hraničí s vyhocenými situacemi. Třetí podkategorie, nevhodné chování ve výuce, značí pubertální chování žáků, drzost a označila bych zde i chování žáků, kteří jsou třídními šašky a chtějí svým chováním pobavit třídu. Čtvrtá podkategorie se zaměřuje na nekázeň školních povinností, jako je porušení nastavených pravidel, nevěnování se výuce a zapomínání pomůcek. Poslední, pátá podkategorie podvody, se orientuje na podvádění při písemných pracích, diktátech a s tím spojené opisování.

Slovní projevy

Jak jsem již zmínila, učitelé se setkávají nejčastěji s vykřikováním, jedná se o projev, který se objevuje v každé třídě, technicky vzato, v každé hodině. Vykřikování má různé podoby. Žáci vykřikují různé citoslovce, slova, které ruší učitele při výkladu. Jindy a to častěji, žáci vykřikují odpovědi, když se učitel na něco ptá. Problém je zde v tom, že žáci nezvednou ruku, ale ihned vykřiknou odpověď (U10: „*No, přímo jako v té třídě, v té výuce, vykřikování časté, že neumí zadržet to slovo, že to musí strašně rychle říct a on to prostě a on vám přímo řekne, že to nevydrží, že to musí říct.*“). S tím souvisí i názory, že vykřikují především žáci, kteří toho spoustu vědí, především když se probírá zajímavé

učivo, o kterém mají žáci přehled (U8: „*Žák začal vykřikovat: „Já vím ještě slovo!“*“). Takovéto vykřikování již hraničí s pokřikováním po učitelce. Velice často se učitelky setkávají s vykřikováním spojeným s žadoněním a vydáváním hekajících zvuků, tyto projevy se učitelky snaží zarazit, přičemž některé tyto projevy pojmají jako nekázeň, jiné jen jako projev chťice žáků (U6: „*Učitelka řekla: „odložte pera, otevřené sešity ... ‘nedopověděla větu a hned se spustilo v celé třídě: „můžu, můžu, můžu, můžu? Prosím, prosím.“*“).

S vykřikováním a slovními projevy souvisí i povídání si a rušení výuky hlasitou diskuzí mezi žáky. Většinou se mezi sebou žáci baví o tématech mimo výuku, smějí se a tím je výklad učitele narušován a nelze jej slyšet (U10: „*V průběhu hodiny se žáci bavili o všelijakých tématech – co bude na oběd, IPhony, hry... “*; U8: „*Spíš je to takové povídání ve dvojicích, sedí kamarádi třeba, takže si řeknou něco úplně nesouvisejícího s tou výukou, takže to povídání.*“). Na druhou stranu, žáci se často baví a vyrušují tím, že se baví k tématu hodiny, většinou mezi sebou rozebírali domácí úkol, písemnou práci, téma hodiny, dané cvičení, atd. (U8: „*Žáci mají mezi sebou velice horlivou diskuzi o písmenu Ř*“). Což lze tolerovat, nejedná se o typickou nekázeň, ale narušilo to průběh hodiny a projev učitele. Učitelé při těchto diskuzích zasáhly poměrně razantně, takže se dá předpokládat z této reakce, že se o nekázeň z jejich pohledu jedná (U9: „*Rozpoutala se diskuze v lavicích o kapybaře. Učitelka rázně řekla: „Ticho, ticho, ticho!“*“, a přiložila si prst k puse“).

Překvapivý výsledek přinesl výzkum v oblasti vulgarismů, které jsou na prvním stupni mezi žáky velice výrazně zastoupeny (U6: „*Jak jsem říkala, mám vlastně první stupeň, když u malých dětí řešíme vulgární výrazy a jsou to vulgární výrazy hodně ostrého typu, jo toto nás vždycky většinou hodně zaskočí, že takové dítě vůbec zná ta slova.*“). Vulgarismy žáci používají i přímo ve výuce, pokud se jim něco nepodaří, nebo častěji o přestávkách mezi spolužáky, nebo také mohou být vulgarismy formou gest. Někteří jedinci tento slovník používají dokonce při komunikaci s učitelkou. Vulgarismy mohou vyústit až ke slovní atace mezi žáky (U10: „*Nastala velice vyhrocená situace mezi žáky. Slovně se napadali a řvali po sobě. Žák křičel po druhém: „Drž hu*u!“*“). Výzkum odhaluje, že žáci mají velice pestrý slovník a s vulgarismy opravdu nešetří. Učitelky se s vulgaritou žáků setkávají, ač nerady, často a to především s výrazy, které pro první stupeň základní školy jsou zcela neadekvátní.

Agresivní chování

Specifickou podkategorií je agresivní chování, přičemž se učitelky shodují, že snazší forma agresivity, je pošťuchování, se kterým se setkávají ve třídě dnes a denně. Pošťuchování, které s sebou nese klidný ráz a úsměvy na tvářích obou aktérů, kdy lze rozeznat, že je to kamarádské potýkání, je nekázní v toleranci (U1: *„Žáci tančili s paní učitelkou, ve třídě bylo veselo. František s úsměvem plácal spolužáka po hýždích. Pošťuchovali se.“*). Žáci totiž dokáží svou agresivitu předvést i v horších formách. Může se jednat o fyzické napadání žáka, které již hraničí s šikanou. Jindy může žák dostat takový amok, jako například, že začne plivat po žácích, kopat je, třískat rukama o stůl, dupat vzteky, vydávat zuřivé zvuky, třískat s židlí. Poté tyto projevy mohou inklinovat k sebeubližování (U3: *„Martin začal třískat hlavou o lavici.“*). A ještě horší případ, kdy sebeubližování vyústí v ten nejhorší možný stav (U3: *„Martin zamumlal: „Já se chci zabít.“*).

Agresivní chování není tak časté, ale o to víc je nebezpečné a náročné pro učitelky, které musí být ve střehu, co se může stát.

Nevhodné chování ve výuce

Učitelé se setkávají s chováním, které považují za nevhodné a označují ho za pubertální chování (U6: *„První, druhá, třetí třída takový problém není no, to potom nastává v té čtvrté, páté už přece je to takový pubertální věk (smích), první puberta, jak se říká u těch dětí, potom až na tom druhém stupni no, kde to přechází v to záškoláctví, tak už je to potom asi horší že.“*). Většinou je takovéto chování doprovázeno úšklebky, nebo mimickými projevy a verbální komunikací (U10: *„Žák se otočil, učitelka ho neviděla ani neslyšela, když protočil oči a řekl: „Ježíš, sory no, si nemůžu ani plesknout.“*).

Další oblastí nevhodného chování žáků, je výsměch spolužákům, zesměšnění nebo pobavení se na účet některého žáka (U10: *„Žák jej slovně provokoval a stále do něj rýpal. Žák už nevydržel a vypadal, že se každou chvíli rozberečí, oponoval mu: „Můžeš už přestat?!“. Žák se mu vysmál a přestal.“*). Zesměšňování žáků se stává častým jevem ve třídě, přičemž si žáci neuvědomují, jak to označovanému žákovi může být nepříjemné a jaký to na něj může mít dopad (U2: *„Žák prezentoval referát, řekl, že má referát o zvířeti laně lesní. Nejspíše má vadu řeči, polykal hlásky a špatně vyslovoval. Žák, který poslouchal referát, se začal smát přes celou třídu a vykřikl: „lassagne!“ (takhle to vyznělo, když žák řekl laně lesní = lassagne) Celá třída se začala smát,*

žák před tabulí vypadal smutně a nervózně.“). Tyto projevy a pobavení třídy, záleží i na reakci učitelky a celkové atmosféře ve třídě (U4: „Žák, který měl referát, začal vyprávět o mimozemšťanech. Říkal, že existují. Učitelka se ptala, proč si to myslí, jak asi vypadají, co o nich ví, kde žijí. Ozval se jiný žák: ‚Šimon je mimozemšťan a on moc dobře ví, kde jeho kamarádi přistávají.‘ Třída se začala smát.“). Obecně řečeno, všem žákům není příjemné, když je někdo zesměšňuje nebo o nich říkají nepěkné věci, vždy je jejich reakce rozpačitá a jsou smutní, někteří samozřejmě smutek skrývají uvnitř, ale každého žáka to zasáhne.

Někteří žáci se snaží pobavit celou třídu předváděním a hraním si na šaška třídy, kterým se chtějí prosadit a ve třídě mít vyšší postavení. Předvádění se podle učitelů objevuje pouze tehdy, když je ve třídě návštěva (U4: „Někteří si mezi sebou půjčují pomůcky. Učitelka na to: ‚bez lepidla a nůžek, do školy vůbec nechod‘, jeden žák pobaveně vykřikl: ‚tak jo‘ a začal se zvedat ze židle, celá třída se začala smát.“).

Nevhodné chování učitelé zaznamenávají i vůči nim samotným. Většinou se jedná o oponování (U5: „Nejčastější odpověď dětí je: ‚ale já chci‘, a to je jim hodně tolerováno.“). Projevy mohou být kombinací neverbální a verbální komunikace, které jsou vyhocené a mířené proti učiteli (U3: „Martin se začal mračit a vyděšeně a našťavaně odpověděl: ‚To nemůžete!‘“). Učitelé se setkávají i s nevhodným chováním, které ohrožuje jejich zdraví (U2: „Byl schopný mi přes celou třídu, nejsprostšími výrazy vynadat, byly chvíle, kdy bral do ruky židličku, čekala jsem, kdy ji po mě hodí.“).

Nekázeň v rámci školních povinností

Učitelé zdůrazňují nekázeň v rámci porušování a nedodržování stanovených pravidel. Žáci odmítají pracovat, nevěnují se výuce, nemají nachystané pomůcky, zapomínají pomůcky, neposlouchají pokyny učitelů, nespolupracují (U8: „Mají některé typy dětí nepořádek na lavici a tím jak oni se v tom různě přehrabují a tím pádem hlučí, padá jim to ty věci jo, takže možná i to bych jako do nekázně.“; U5: „Žák v poslední lavici si staví tužky vedle sebe. Jakmile postaví tužky do řady, sfoukne je. Ve třídě se ozve pád tužek na lavici.“).

Každopádně nejčtenější projev, se kterým se učitelé setkávají, je nepozornost. Žáci se věnují jiné činnosti, nebo nevnímají, poté neví, jaká je zadaná práce a ruší tak učitele, ale i spolužáky. Žáci nedávají pozor, malují si, hrají si s tužkami, předměty, atd. Nepozornost je pro učitele nepříjemná i ve chvílích, kdy se ptá na otázku a vrací se mu několikrát stejná

odpověď. Žáci nejsou nachystaní na výuku a ruší tím i ostatní spolužáky (U2: „Žáci si měli otevřít učebnici. Žákyně neměla nachystanou učebnici na lavici, jakmile ji vytáhla z aktovky, ptala se spolužačky, na které straně mají být.“).

Dalšími projevy proti pravidlům, uvádějí učitelé mobilní telefony ve výuce, nebo o přestávce, nebo také závažnější, poničení majetku školy. Učitelé musí často zasahovat ve chvíli, kdy začne zvonit na přestávku, protože pro žáky je to signál ukončení hodiny a ihned se začnou věnovat svým potřebám a nenechají učitele ukončit hodinu (U5: „Zvoní. Žáci začnou křičet a skákat.“).

Horšími případy v neplnění povinností ke škole je záškoláctví a absence ve škole, což učitelé na prvním stupni neoznačují jako častý projev, spíše výjimečný.

Podvody

Učitelé se setkávají s podvody žáků, které se objevují při písemných pracích, diktátech nebo úkolech, které jsou klasifikované. Podvod má formu opisování, kdy žák se dívá ke spolužákovi, do jeho práce a opisuje (U8: „Žáci opět očima sledují sešit spolužáka.“). Mohou nastat situace, kdy žáci napíší odpověď do svého sešitu a poté si svou odpověď „zkontrolují“ u spolužáka. Žáci podvádějí i tím způsobem, že při písemné práci si povídají právě o zadaném úkolu. Dokonce žáci při písemné práci listují v sešitech a hledají správné odpovědi. Výzkum odhalil, že již v první třídě žáci opisují a podvádějí. Učitelky podvádění a opisování považují za nekázeň, každopádně se objevil názor, že se tento projev dá považovat za banalitu (U7: „Opisování, je napomenu a to za nekázeň já nepovažuju, to je takový malý podvůdek jo.“).

5.3 Pestré možnosti řešení nekázně

Jak již název napovídá, učitel má širokou škálu možností, jak řešit kázeňské situace. Z výzkumu vyplývá, že nekázeň je součástí každé třídy a je všudypřítomná, tím pádem, učitel musí mít v záloze spoustu nápadů a metod, jak nekázeň vyřešit, aby mohl dále vzdělávat žáky bez tohoto omezení. Participantů uvedli veliké množství řešení, které aplikují, ale daleko více jsem měla možnost upozorovat při pozorování. Jednalo se o řešení, o kterém se učitelky ani příliš nezmiňovaly v rozhovoru. Možná si ani neuvědomují, která všechna opatření využívají – např. ignorování situace, formy verbální, neverbální

komunikace, což bude dále podrobněji vysvětleno v první kategorii. Učitelé nejčastěji řeší kázeňské situace ihned ve třídě různými způsoby, které budou níže interpretovány. Do této kategorie jsem zařadila i prevenci, kterou učitelé považují taktéž za řešení nekázně a to nejčastěji formou motivace nebo komunikace, každopádně tato prevence přichází ve chvíli, kdy se již s nekázní ve třídě žáci potýkají a vznikly už situace, které bylo potřeba řešit, a na těchto příkladech učitelé staví prevenci.

Kategorie je rozdělena do čtyř podkategorií, které objasňují možnosti a náměty pro řešení kázeňských situací. První podkategorie objasňuje, jak učitelé řeší kázeňskou situaci tady a teď, tedy především přímo ve výuce nebo při nastalém problému, většinou se jedná o verbální a neverbální komunikaci s různou úrovní a úmyslné ignorování situace. Druhá podkategorie uvádí, jak učitelé využívají podpory a spolupráce rodičů při řešení nekázně. Třetí podkategorie staví na komunikaci a práci přímo ve třídě a je zde zahrnuta i částečná prevence a možnosti řešení nekázně v rámci třídních setkání. Poslední podkategorie uvádí možnosti řešení nekázně z pohledu motivace, kterou učitelé považují za důležitou a pro žáky je inspirací a nejlepší možností, jak s nekázní pracovat a především ji předcházet. Do poslední podkategorie dále spadá i motivace z hlediska učitele a to například tím, že problémy řeší s odborníky, nebo hledá možnosti jak individuálně pracovat s žákem, také je zde přiložen odkaz a náměty na preventivní programy.

Řešení tady a teď

Nejčastější řešení kázeňské situace učiteli, je použití verbální komunikace. Jakmile učitel zpozoruje nekázeň, ihned reaguje slovně. Slovní reakce má různé podoby, důraz a hlasitost. Někteří učitelé volí verbální řešení v klidu a jiní zvýší hlas, aby podotkli důraz dané situaci. Z pozorování bylo znatelné, že klidný projev učitele, měl mnohem lepší efekt a účinnost, než když si učitelka vyřve hlasivky. Způsob verbální komunikace byl preferován slovním napomenutím nebo slovním okřiknutím (U1: „*Učitelka ho okřikla: ‚nemáš vykřikovat!‘*“). Slovní okřiknutí se vázalo právě ke vzniklému projevu nekázně, nebo okřiknutí bylo za použití citoslovce (U2: „*Pšššt!*“). Také učitelky okřikují žáky přímo jejich jménem (U2: „*Petře! Taky budu nepříjemná a rušit tě, až budeš stát před tabulí a prezentovat referát.*“). Toto okřiknutí je doplněno o výhrůžku. Někdy i stačí zakřičet pouze jméno žáka (U3: „*Martine!*“). Slovní vyhrožování žákům, že učitel udělá něco, co se jim nebude líbit, bylo častým jevem, záleží, jak má učitel tuto situaci podchycenou (U3: „*Martine, už stačí! Dneska zavolám mamince, jak se nehezky chováš.*“). Co se týká pozitivní

stránky, učitelé využívají verbální komunikaci i při pochvale a tím ukazují ostatním žákům, že daný žák dodržel pravidla a je takto odměněn. Z výzkumu vyplývá, že učitelé pracují s verbální komunikací a jejich hlas je dominantou ve třídě. Jedná se o nejčastější řešení kázeňských situací, přičemž tak z poloviny se ukazuje, že jsou tato opatření účinná a zabraňují nekázni.

Neverbální komunikace se objevuje ve formě gest, očního kontaktu, tleskání, důrazných pohledů, kroucením hlavy. Většinou jsou doprovázeny i verbální komunikací pro podporu důrazu (U1: „Učitelka řekla: ‚Františku, nazdar!‘ a ukázala na jeho lavici.“; U2: „Někdo si to uvědomí někdo ne, ale oni jako já, já někdy už nechci jako mluvit nebo nějaké to napominání dokola, už mám pocit, že není efekt, taky záleží na tom, kolik já mám v sobě sil v tu chvíli, někdy je pro mě rychlejší třeba mu říct, nedělej to nebo prostě slovně, ale jsou zvyklí hlavně, hlavně, když ta třída je zklidněná, mají třeba samostatnou práci a někdo někde něco začne, tak to já fakt jako se zadívám, zamrkám, nebo prostě jo, že to vnímám, a to dítě ví jako.“).

Dalším způsobem, jak učitelé řeší nekázeň, je záměrné ignorování situace. To znamená, že na daný projev nereagují a nechají jej odeznít a pokračují ve výuce dál. Jindy, pokud mají ve třídě asistentku, nechají řešení na ní. Přičemž ve většině případů zásah asistentky byl zbytečný a neadekvátní situaci, pouze vystupovala jako loutka, která nevěděla, jak nekázni zabránit. Pokud učitelky neignorují situaci, tak naopak ten projev nekázně akceptují. Například, když žáci vykřikovali, jejich odpovědi učitelky přijímaly.

Dále učitelky využívaly přímo ve výuce, tedy v řešení tady a teď, rozsazení žáků, odkázání se na stanovené pravidla nebo odvedení žáka ze třídy. Pomůcku, kterou učitelky často využívají, je zvoneček, který používají tehdy, kdy již verbální ani neverbální komunikace a jakýkoli zásah nepomáhá. Jedná se o účinnou pomůcku v boji proti nekázni přímo ve třídě (U6: „Učitelka zazvonila zvonečkem a zeptala se: ‚proč asi zvoním?‘, žák odpověděl: ‚protože jsme mluvili‘, učitelka přikývla a třída se ztišila.“).

Rodiče v boji proti nekázni

Učitelé berou rodiče jako adekvátní partnery nebo účastníky při řešení kázeňských problému. Největší důraz je kladen na obeznámení rodičů. Jedná se o první krok, který by učitelé měli podniknout. Nyní učitelé očekávají dvě varianty, které mohou nastat – spolupráce ze strany rodičů, nebo odmítnutí. Každopádně zkušenosti učitelek jsou v častější míře pozitivní a rodiče se angažují do řešení. Přičemž učitelky si pochvalují,

že lze vidět náprava žáka, pokud se rodina angažuje (U5: „*Po rozmluvě s maminkou, ta je celkem taková vstřícná, se to hodně, hodně zlepšilo, takže spolupráce s rodiči je taky na prvním místě a hlavně když ti rodiče chtějí a naslouchají mně jako učiteli a snaží se s tím něco udělat a mám podporu v rodině, tak to okamžitě poznám jako, že ta kázeň jde rychle, jako se zlepšuje.*“). Jak jsem již zmínila v příčinách nekázně, rodič je vzor pro žáka a tedy pokud rodič nezačne pracovat na své nápravě, není možné, aby žák s nekázní přestal. Někteří rodiče neakceptují osočení, že jejich žák se chová odlišně od normy, tedy že projevuje nekázeň, proto je vhodné si rodiče pozvat do školy a diskutovat nad situacemi a dohodnout se na případném postupu a řešení. Výzkum odhaluje, že případů, kdy musí učitel řešit závažné situace s rodiči, je minimální množství.

Třídní setkání a komunikace jako základ řešení nekázně

Učitelky staví na komunikaci a třídních setkáních ve třídě, přičemž se ve většině případů jedná o preventivní opatření v rámci řešení problematiky nekázně. Učitelky u mladších žáků využívají pohádky, povídky a příběhy (U1: „*Používám při té nekázní nějaké různé příběhy podle pravdy, abych je navedla nebo pohádky třeba z jógy, kde se povídá o pokoji lásky, pokoji sobectvím, pokoji nenávisti, abych je přes tady tu formu zkoušela získat na to kladné.*“). Většinou tyto situace řeší v rámci komunitního kruhu, kde mají žáci možnost říct své zkušenosti, nebo má učitelka připravené reálné situace, na kterých si ukazují, co je správné a špatné chování a snaží se je vyřešit. Využívají také scénky pro uvědomění si vhodného a nevhodného chování. Učitelky uvedly, že třídní hromadné diskuze jsou ku prospěchu, aby se každý mohl vyjádřit buď již proběhlému konfliktu, problému, nebo pokud má někdo trápení atd., proto staví na toleranci a adekvátní spolupráci v sociální skupině (U6: „*Určitě hodně o tom mluvíme jo, i sedneme si třeba, když je něco hodně důležité, nebo projevy jsou tam u té nekázně, tak si sedneme a mluvíme o tom s dětmi a říkáme si, jak by to mělo být, případně ve slohu zařazujeme nějaké i scénky, jo, nevhodného chování, rušivého chování, co je špatné, správné chování a děti vlastně i sami ze života potom říkají své zkušenosti.*“). Veliký důraz kladou učitelky na stanovení si třídních pravidel, na které se mohou odkazovat, při vzniku nekázně (U3: „*Samozřejmě na začátku každého školního roku si nastavujeme s dětmi pravidla a říkáme si, že vlastně i tím jak spolu hovoříme, tak se vlastně potom ta atmosféra ve třídě odvíjí.*“).

Motivační přístupy

Učitelky zastávají názor, že účinné řešení a předcházení nekázně, tkví v motivaci žáků. Motivaci stanoví dle věku žáků, to znamená, že žáky v páté třídě by nejspíš razítka nemotivovala, takže vybírají vhodnou motivaci v jednotlivých třídách. Nyní následuje výčet motivací, které učitelky aplikují na prvním stupni základní školy. Nejhojněji zastoupený je sběr razítek, udělování odměn, známěčky, zábavné činnosti, hodnotící systém sbírání odměn a dárečky (U5: „*Tak motivací hodně, jo, za odměnu razítka, známěčky hodně pomáhají, odměny, soutěže, kvízy, to hodně pomáhá, za odměnu samozřejmě, jo takže vždycky na konci týdne, dneska byl pátek, tak jsme taky hráli tu hru, která je hodně motivuje, takže v té první, ve druhé třídě, to jde bezvadně.*“). Z druhé stránky věci, učitelky řeší nekázeň napomenutím třídního učitele, úkoly navíc, poznámkami, stupňujícími tresty (U7: „*Když už to je za hranicí, tak nějaký zvláštní úkol, můžu vám říct, že prvních patnáct let jsem nenapsala ani jednu poznámku, říkala jsem si, poznámky jsou jako pod úroveň, to zvládnou, učitel je ve škole ne rodiče, musí si udělat učitel pořádek, ale opravdu ono se to tak rozvolnilo, že píšu i poznámky.*“).

Jelikož si učitelky někdy neví rady, nebo potřebují poradit, hledají pomoc u odborníků a specialistů. Nejčastěji se školním psychologem, který nastavuje individuální vzdělávací plán, nebo využívají konzultační hodiny s učitelem nebo žáky. Pokud je situace vyhrocená, nebo má žák další specifické poruchy či problémy, učitelky si chválí medikaci, která zmírňuje projevy žáků (U8: „*On se nedokázal jak kdyby ovládat, potom ve třetí třídě začal brát nějaké léky, tak se trošičku sklidil, ale opravdu než rodiče přistoupili na nějakou spolupráci, bylo to hodně náročné.*“). V ukázce si lze povšimnout náročnosti spolupráce s rodiči, o které jsem se zmiňovala v kategorii výše.

Jak jsem zmiňovala, že motivace značí prevenci, učitelky se hojně vyjadřovaly k preventivním programům. Opět zde byl rozkol, většina učitelek preventivní programy hodnotí kladně, ale najdou se i paní učitelky, které nejsou spokojené s preventivními programy. Učitelky jsou nadšené z různorodosti preventivních programů, jako jsou různé témata, ale i metodici, kteří programy realizují. Negace přichází v tom, že učitelky přece znají své žáky nejlépe, a když přijde cizí člověk do třídy, neví co se ve třídě děje, tak tím, že se budou hrát hry a povídat si, prevence přece nemůže být účinná (U5: „*Jsou, jsou, dochází tady jednak i z řad policie třeba a nebo preventivní program potom ve třetí třídě, ale musím říct, teda jestli se tu můžu vyjádřit, že já jsem to neshledala jako šťastné, protože to neprovádím já, já si nejlépe prevenci ohledně chování dělám ve své třídě sama,*

protože já s těmi dětmi přece jenom jsem nejvíce, čtyři hodiny v průměru denně a nějaké preventivní programy, kdy přijde jiná paní učitelka a rozhodí mi je vlastně dvě hodiny, tak se mi, mně se nezdají jako šťastné, je to, děcka jsou neukázněné, rozhozené a je to jenom formou hry a já si tu kázeň nejlépe srovnávám sama, vždycky.“).

5.4 Hranice tolerance

Kategorie hranice tolerance hledá pomyslné rozdělení mezi tím, co můžeme považovat za kázeň a co za nekázeň. Tato kategorie je poměrně plná dilemat a rozdílných názorů učitelů. Na čem se ovšem většina učitelů shodla, že ta hranice je velice subjektivní a záleží na každém učiteli. Co jeden učitel považuje za kázeň, pro druhého může být tento projev nebo situace již za hranicí a považuje ji za nekázeň. Toto rozpolcení není jen v problematice nekázně, ale i obecně u témat, při kterých lidé diskutují a hledají správné východisko pro přiklonění se k jedné nebo druhé straně.

Kategorie je rozdělena na dvě podkategorie. V první podkategorii jsou zastoupeny názory a výsledky k toleranci jako takové a především k toleranci pracovního ruchu, což je nejčastější jev ve výuce, co se týká nekázně. V druhé kategorii jsou interpretovány možné hranice, dle kterých se učitelé orientují při rozpoznávání, co je již nekázní a co mohou tolerovat, co se ještě v určitých limitech dá respektovat.

Tolerance pracovního ruchu

Tolerance nekázně je u učitelů poměrně rozmanitá. Některé vybrané projevy nekázně tolerují a stojí si za názorem, že do výuky patří a nevadí jim. Jako například vykřikování, samozřejmě jen v únosné míře, kdy se jedná o diskuzi, brainstorming nebo volné povídání (U8: *„Někdy je i žádoucí, protože pořád vyvolávat a říct to jméno toho dítěte, někdy to jsou vteřinky a dohromady potom to zdržuje, takže záleží na situaci, někdy vykřikování toleruju, někdy ne.“* U7: *Když na mě tam něco vykřikne, v zápalu té práce, tak mi to nevadí.“*).

Učitelky jsou toho názoru, že by měla být ve třídě svoboda projevu a mělo by to ve třídě žít. Také by se drobné podvody měly tolerovat a ustupovat ze zajetých mantinelů a řešit situaci z hlediska individuálnosti a také aktuálnosti (U7: *„Teďka v té třídě to má opravdu žít, měli by spolupracovat, diskutovat a takhle jo.“*).

V polovině případů se učitelky shodly, že je lepší, když je ve třídě tzv. pracovní ruch a žáci komunikují, než aby bylo ve třídě ticho (U7: „*Nevadí mi v určité fázi, když o něčem diskutujeme nebo takhle, není nic horšího než mrtvá třída, než ticho ve třídě hrobové.*“). Učitelé rádi s žáky komunikují a budou tolerovat určitý pracovní ruch s tou podmínkou, že výuka bude fungovat a budou naplněné povinnosti.

Některé učitelky využívají pracovního ruchu k rozproudění diskuze a podpoře komunikační dovednosti žáků (U8: „*Jsem zvyklá na základě metody Hejného nechat rozprodit diskuzi dětí, že nepřekřikuju, nechám naopak, že někdo řekne nějakou myšlenku, druhý se přidá, což znamená určitý pracovní ruch, ale pokud je to v nějaké věci, tak nevadí mi tady tento pracovní hluk, ale samozřejmě, když to přeroste určitou mez, tak jako že zasahuju.*“).

Dalším důležitým aspektem je skladba výuky, jaký je cíl výuky a na co je zaměřená. Učitelé tolerují pracovní ruch, pokud se jedná o neodmyslitelnou součást ve výuce, jako třeba při skupinové práci, hře, projektu, párové výuce atd. Samozřejmě mají učitelé nastavené mantinely, kde pracovní ruch je tolerován a kde nikoli. Na to dále navazují názory, že se pracovní ruch toleruje ve volnějším předmětech, jako například výtvarná výchova, pracovní činnosti, dokonce některé učitelky uvedly, že jim pracovní ruch nevadí ani ve vlastivědě nebo přírodovědě, kde je pracovní ruch žádoucí (U10: „*Záleží co to je za předmět, protože když by to byla čeština, matika, tak tohle ne, pokud není nějaká hra, didaktická hra nebo takového něco, tak ano ten ruch tam bude, ale pokud potřebuji, aby se mi věnovali, vysvětluju něco všem, tak potřebujeme, aby bylo ticho.*“).

Subjektivní vycítění hranice nekázně učitelem

Zde je jasná shoda v tom, že je hranice velice subjektivní a na každém učiteli. Učitelky zmiňovaly, že praxí by každá paní učitelka měla hranici rozpoznat, která je velmi individuální. Učitel dokáže vycítit, kdy dané projevy jsou již přes čáru a označíme je za nekázeň, a kdy se ještě bude jednat o chování a jednání v toleranci (U7: „*Tak to vycítí každý učitel asi, a každý to má jinak nastavené jo, říkám to, co tady jiní kolegové by považovali ještě, že to je v normě, tak někdo už v žádném případě, a někdo zase tady to vykřikování, co měly moje děti, pak už by považoval za nekázeň jo, takže to je velmi subjektivní.*“).

Nyní uvedu situace, které jsou pro učitelky pomyslnou značkou STOP – tohle už je nekázeň. Učitelky uvedly takové chvíle, kdy už nelze ve třídě žáky vzdělávat. Jiné označily situace,

kdy je narušena příjemná třídní atmosféra, ale také samotné vzdělávání žáků (U3: „*Pokud to narušuje jakoby tu klidnou atmosféru ve třídě, pohodu ve třídě, aby děti měly na práci klid, takže v tomto případě to řeším pokaždé, protože každý má právo na to, aby se cítil ve třídě v pohodě a měl klid na práci.*“). Další paní učitelky vidí hranici a značku STOP ve chvíli, kdy žáci nerespektují nastolená pravidla, nerespektují pokyny a narušují chod výuky. Poslední situací, je sprosté jednání vůči spolužákům, ale i učiteli.

Pro vybranou paní učitelku bylo náročné hledat odpověď na otázku ohledně hranice kázně, nekázně, ale nakonec její odpověď vzbuzuje k zamyšlení, kolik času, námahy a síly učitelé nekázeň vezme. Její přístup je volný a dává prostor žákům, ale zároveň odkazuje na hranici tolerance ve smyslu překonání určitého počtu projevů a narušení práce učitele (U4: „*To je těžká otázka. (pauza) Mám pocit, že když takový ty děti usměrním a dostanu je tam, kam jsem je potřebovala, tak to za porušení nekázně nepovažují. Pokud se ale takové nějaké problémy objevují častěji a ty děti si nedají říct, tak pak už to považují jako za nekázeň, protože to stojí spoustu sil a času jakoby je dostat zpátky do toho klidu, a tak aby nenarušovali výuku.*“).

5.5 Žák s nekázní

Kategorie se zabývá žáky, kteří mají četnější projevy nekázně, než ostatní žáci ve třídě. Žák s nekázní je poměrně striktní označení, které nemá zacházet do škatulkování a ukazování si na daného žáka, ale pouze jde o název, který odpovídá těm žákům, jenž nekázeň projevují častěji, než ostatní žáci. Jsou žáci ve třídě, u kterých se nekázeň neobjevuje vůbec, poté žáci s občasnými projevy a dále žáci, s nimiž je problém v oblasti nekázně a právě těmito žáky se kategorie zabývá. Spadají zde dvě podkategorie, které otevírají problematiku náhledu na žáka s nekázní. V první podkategorii se jedná především o to, jak učitel nahlíží na žáka s častými projevy a především, co to je za žáka. V druhé podkategorii narážíme na rozsáhlé téma škatulkování, a zda přistupovat rozlišně k žákům.

Profil žáka s nekázní

Učitelky vnímají, že žáci, kteří častěji projevují nekázeň, jsou určitým způsobem jiné a odlišují se od ostatních žáků. Nejčastěji charakterizovaly žáky jako nezralé, nebo že „něco“ mají (U5: „*Je to dítě nezralé a potřebuje čas, takže ono se to většinou utřepe během té první třídy.*“). To „něco“, vysvětlovaly učitelky například, že je to žák s ADHD,

žáci s problémovým chováním, nebo žáci, kteří berou léky na korigování chování. Zajímavý byl i názor paní učitelky, že žáci s nekázní jsou svým způsobem nemocné (U8: „*Já si myslím, že dítě, které má velké projevy nekázně, tak je, nechci to nazvat nemocné, ale prostě není to nevychované dítě v první třídě v naprosté většině.*“). V této výpovědi si můžeme povšimnout, že paní učitelka vyvrací příčinu nekázně, kterou jsem zmiňovala jako velice častou, tedy výchovu a rodinné prostředí.

Dále jsem narazila na rozpor v tom, jak žáka vnímají ostatní žáci. Paní učitelky zmiňují problém se socializací a celkově se vztahy ve třídě (U10: „*Ty děcka ho stejně mezi sebe moc neberou, i přestože se relativně zlepšil a já to nevytluču děckám z hlavy, to už mají nastavené, zakódované.*“). Druhá strana mince je ta, kterou jsem vypořádávala. Samozřejmě jsou to naprosto rozličné situace a projevy, ale když se jednalo o verbální nekázeň, tak většinou ti žáci byli velice oblíbení ve třídě a třída je ještě více podporovala následnou reakcí, ať už smíchem nebo vizuálním kontaktem, nebo diskuzí o přestávce, gesty. Pohled na oblíbenost a socializaci žáků s nekázní, je velice na pováženu.

Podstatné je si uvědomit to, že žáci jsou svébytní jedinci a to nemluvíme pouze o těch s nekázní, ale celkově by se měl uplatňovat individuální přístup a pohled na každého žáka (U6: „*Jak, jaké dítě no, je potřeba ty děti poznat a následně se na tady to zaměřit.*“).

Rozdílnost v přístupu učitele k žákům

V podstatě se ve všech výpovědích paní učitelky shodly, že uplatňují a preferují stejný přístup ke všem žákům. Učitelky se snaží být spravedlivé a přistupovat ke všem stejně (U5: „*Snažím se nerozlišovat, čím větší rozlišení, čím víc je podpurných věcí a programů, tak tím je to na škodu, všichni mají stejné podmínky, stejně musí pracovat, takže tak.*“).

Paní učitelky nejčastěji zmiňovaly, že se nesmí lišit přístup v hodnocení žáků. Neměl by mít žák s nekázní horší známky než žák bez nekázně. Hodnotí se výkon žáka, práce ve výuce a jeho znalosti a dovednosti, nikoli nekázeň (U2: „*No jako v žádném případě si myslím, že to neřeším, jako není to vidět na známkách jo. I to dítě, které je živější, když umí, tak ho pochválím nebo samozřejmě dostává jedničky, jo myslím si, že co se týká jako výuky nebo hodnocení, já to neřeším, to jako nerozlišuju.*“).

Ještě striktnější byly paní učitelky u pojmu škatulkování. Byly zásadně proti, velice rázně si stáli za NEškatulkováním (U6: „*Nezaškatulkovat ho do toho, že ty jsi ten zlobivý, to si nemyslím, že je správně a určitě to teda nedělám (smích), doufám.*“).

Stanovisko, stejný přístup, odpovídaly učitelky ihned po zaznění otázky, ale jakmile začaly polemizovat o tom, jak to vlastně mají a jak to ve třídě chodí, začaly některé paní učitelky, asi ne vědomě, vyvracet svou odpověď a přicházely s rozdíly a jinakostí, co se týče práce s žáky s nekázní. Zmiňovaly, že žák s nekázní vyžaduje četnější interakci s učitelem, častěji potřebuje komunikovat a vyžaduje větší pozornost od učitele (U2: *„Spíš toho, kdo je takový živější a má nekázeň, víc ho jako člověk se snaží napomínat, jo víc s ním víceméně komunikuju, protože jsem nucena.“*).

Další názor je, že nelze nepřístupovat jinak, protože ten žák o to žádá, učitelka musí na žáka určitým způsobem reagovat, a proto je přístup k němu jiný (U4: *„Je to těžké nepřístupovat jinak, protože pokud ta nekázeň je opakovaně a pravidelně v těch hodinách, ten žák často vykřikuje, je to prostě dítě ADHD, je těžké si zvyknout na to a jakoby to přecházet že jo.“*).

Názor paní učitelky, která přístup k žákovi s nekázní staví právě na podpoře socializace, o které byla řeč v minulé podkapitole, je velice obohacující. Její celá odpověď je k zamyšlení a skvělým zakončením problematiky žáka s nekázní (U10: *„Když dělám skupiny, tak se snažím dát vždycky zlobivého, chytrého, méně zlobivého jo, musí tam být všichni, ať se naučí spolupracovat, protože o tom to je, ta spolupráce a celý život bude muset spolupracovat. Ať si říká, co chce, musí udělat různé ústupky, musí se to naučit a v té socializované skupině to jinak nejde.“*).

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V této kapitole se nachází odpovědi na výzkumné otázky. První výzkumná otázka je hlavní, je rámcem pro následující dílčí otázky. Odpovědi na výzkumné otázky zahrnují sumář z výzkumu, tedy z pozorování a rozhovoru, což bylo podrobně charakterizováno v interpretaci kategorií. Nyní představuji hlavní výzkumnou otázku, poté čtyři dílčí otázky a jejich odpovědi.

Hlavní otázka:

Jak učitelé vnímají nekázeň žáků během výuky na 1. stupni základní školy?

Učitelé vnímají nekázeň žáků jako běžnou součást výuky na prvním stupni základní školy. Nekázeň se objevuje v každé třídě a každý učitel se s ní setkává dennodenně. Nekázeň vnímají jako různorodou činnost, tedy pokaždé se může jednat o jiný projev, jinak závažný. Důležité je podotknout, že nekázeň omezuje učitele ve výuce a musí věnovat patřičný čas pro řešení případné situace. Nekázeň omezuje jak učitele, tak i žáky, proto se jedná o problém, kterému by se mělo předcházet prostřednictvím prevence. Pokud se již nekázeň vyskytne, je potřeba adekvátně s ní pracovat a řešit situace zavčas.

Učitelé nekázeň vnímají jako problém, který může pramenit jak z rodinného prostředí, tak i ze způsobu výuky. Učitelé jsou si vědomi, že by měli ve škole působit na žáky tak, aby nekázeň neměla příležitost se objevit. Učitel je jedním z hlavních aktérů při nekázní, proto jeho vnímání nekázně výrazně ovlivňuje jeho přístup ke vzdělávání a výchově žáků.

Náročné pro učitele je řešení kázeňských situací, tedy jakým způsobem aplikovat adekvátní nástroj nebo přístup k žákovi, aby nekázeň již neomezovala výuku. Co se týká žáka, opět se jedná o náročné vymezení, jelikož při vnímání nekázně učitelé vnímají i dané žáky, kteří nekázeň častěji projevují, nežli ostatní žáci.

Co se týká učitelského vnímání nekázně, je náročné definovat, co učitelé vnímají jako nekázeň a co se dá tolerovat. Percepce nekázně je velice subjektivní a každý učitel má jiný názor, přístup a pojetí. Nekázeň ovlivňuje i společnost, kultura a doba, ve které žijeme, jelikož se vyvíjí i různé podoby nekázně a také tendence moderního světa nastavují nové hranice při vnímání nekázně.

Dílčí otázky:

Jak učitelé vnímají projevy nekázně žáků na 1. stupni základní školy?

Projevy nekázně jsou již na prvním stupni základní školy velice pestré. Učitelé se setkávají s různými projevy nekázně, většinou se jedná o nekázeň přímo ve výuce, méně často pak mimo výuku, jako například šikana nebo záškoláctví. Nejčastější projevy nekázně jsou verbální. Učitelé jsou neustále ve střetu s vykřikováním, vyrušováním povídáním a vulgaritou. Dále se ve výuce setkávají s nepozorností, nepřipraveností na výuku, nerespektováním pravidel, fyzickou agresivitou a podvody.

Učitelé porovnávali projevy nekázně v průběhu jejich dlouholeté praxe, přičemž se dříve tolik nekázně nevyskytovalo. Nyní vnímají projevy nekázně spojené spíše s pubertálním chováním, volnější výchovou a nárůstem počtu žáků s poruchami chování, což výrazně ovlivňuje četnost a formy projevů nekázně. Zároveň jsou učitelé často překvapení, jak se dokáží žáci prvního stupně chovat, jakým způsobem se nekázeň projevuje, a nedokáží očekávat, s čím dalším se mohou setkat. Proto projevy nekázně by se daly označit jako nečekané, pestré, rozmanité, mnohotvárné, pozoruhodné a jedinečné.

Jaké postupy učitelé používají při řešení kázeňských situací na 1. stupni základní školy?

Jak již bylo zmíněno, nekázeň je pro učitele součástí každé výuky či dne, proto je potřeba, aby učitel znal a dokázal použít rozličné, ale účinné možnosti řešení. Pro učitele je stěžejní, řešit nekázeň verbálně. Jedná se o nejrychlejší řešení, kdy učitel zasáhne slovním okřiknutím, napomenutím, zákazem, pracuje tedy učitel s hlasem. Často je verbální komunikace doplněna neverbální, která se ukazuje jako účinnější řešení, kdy učitel naváže oční kontakt nebo využívá gest. Osvědčené řešení v krajní nouzi je využití zvonečku, či předem stanovených signálů ke zklidnění třídy. Učitelé nedají dopustit na zapojení rodičů do řešení kázeňských situací, kteří mají vliv na chování žáků a je možné žáka usměrnit a cílit na problém i v rodinném prostředí. Jakmile vznikne ve třídě problém, učitelé volí řešení komunikací a třídním setkání, při kterém využívají metody scének, pohádek nebo žáci mají možnost diskutovat a sdělit své zkušenosti. Aby se nekázeň předcházelo, či takto řešilo, lze využít motivačních přístupů, při kterých žáci dostávají razítka, bonusy, odměny za správné chování, naopak při nevhodném chování se uděluje napomenutí nebo důtka. Řešení nekázně je opět rozmanité téma a každý učitel má osvědčené metody dle svého uvážení, na které přichází praxí a zkušenostmi.

Jak učitelé vnímají hranici mezi kázní a nekázní žáků?

Hranice mezi kázní a nekázní je pro učitele velice těžko definovatelná. Každý učitel vnímá hranici velmi subjektivně a také má každý jiný stupeň tolerance. Jedno je jasné, o nekázní hovoříme ve chvíli, kdy projevy nejsou v souladu se školním řádem nebo s nastavenými pravidly. Učitelé dokonce některé projevy tolerují a nepovažují je za nekázeň, jako například vykřikování při adekvátních a vhodných formách výuky. Učitelé tolerují i pracovní ruch, který je typický v předmětech výtvarné výchovy, pracovních činnostech, volnějším předmětech nebo metodách výuky jako je skupinová práce, projekt, atd.

Hranici nelze obecně definovat, každopádně učitelé mají nastavené mantinely tím způsobem, že pokud žáky nelze ve třídě vzdělávat, nebo projevy narušují příjemnou atmosféru a pohodu ve třídě, nebo nemají žáci adekvátní podmínky pro vzdělávání, v tu chvíli učitelé považují tento stav za hranici a je potřeba nekázeň řešit.

Zároveň učitelé respektují volnost a svobodu projevu žáků, jsou rádi, když to ve třídě žije a proto některé projevy se dají považovat pro dobro výuky. Vše již záleží na zkušenostech s nekázní a dlouholetou praxí učitel pozná a vycítí, co je pro něj únosné a co nikoliv.

Jak učitelé přistupují k žákovi s častými projevy nekázně?

Učitelé k žákům s častými projevy nekázně přistupují stejně, bez rozdílu, jako k ostatním žákům ve třídě. Zásadní ve třídě je, nedělat rozdíly mezi žáky a tímto přístupem nezapříčinit další možné problémy, které by žáci vnímali při rozlišném přístupu učitele. Všichni žáci ve třídě mají mít stejné podmínky a to především v hodnocení. Nekázeň žáků se nesmí odrážet v hodnocení žáka. Žáky učitelé nesmí škatulkovat a to nejenom v případě nekázně.

Učitelé vnímají žáka s častými projevy nekázně specificky a to tak, že má určitý problém, má specifickou poruchu, nebo cokoli, co jeho chování ovlivňuje. Proto k nim často přistupují individuálně v danou chvíli, jelikož jejich projev nekázně omezí výuku a učitelé musí zasáhnout, takže v těchto chvílích musí k takovému žákovi přistupovat rozlišným způsobem oproti ostatním žákům.

Žáci s nekázní mají problém se socializací, proto přístup učitele má být citlivý a musí dbát na pomoc žákovi navázat vztahy a udržet příjemné klima ve třídě. Z toho vyplývá, že přístup učitele v zásadě je stejný ke všem žákům, ale jsou situace, kdy rozlišný přístup je za potřebí, pro naplnění cílů výuky, relativní pohodu ve třídě a vzdělávání žáků.

7 DISKUSE A LIMITY

V této kapitole popisuji polemiku nad tématem nekázně, možné rozpory a vzniklé diskutabilní situace v průběhu zpracování výzkumu, limity výzkumu, srovnání výsledků s jinými výzkumy, možnosti dalšího výzkumu a doporučení pro praxi.

Velice diskutabilní je identifikace příčin nekázně. Myslím si, že na celou problematiku nekázně má největší vliv učitel, proto není vhodné označovat především rodinu, jako ten hlavní důvod nekázně. Učitel a jeho vedení třídy má vliv na nekázeň. Pokud učitel nastaví takové podmínky, které vedou žáky k nekázni, nemůže být překvapen chováním žáků. Pokud učitel v žácích rozpoutá soutěživost, je jasné, že ji bude doprovázet určitá nekázeň. Také učitel tlačí žáky k výkonu, proto žáci opisují, podvádějí a vykřikují. Výzkum autora Fonsecy (2013) odhaluje, že pokud učitel opisování toleruje a nepracuje s ním, žáci se točí v nekonečném kruhu toho, že je opisování vlastně povoleno. Výzkum podotýká zmiňované zaměření škol na výsledky, které žáky ve své podstatě nutí opisovat, aby dosáhli adekvátních výsledků. Vzniká zde i otázka, zda čím víc upozorňuje učitel na nekázeň, jestli se nekázeň ještě více nerozvíjí. Učitel by se měl zamyslet nad svou prací a jeho vedením třídy, jestli nekázeň více on sám nepodsouvá žákům. Nekázeň není zlo, proto by měl učitel umět pracovat s třídou a respektovat sebeprojev žáků v určitých domluvách.

Nyní narážím na významné téma a rozpol, protože učitelé označovali žáka s nekázní, že *něco* má. Něco, definovali jako poruchu chování, problémy s učením, specifickou diagnózu. Přičemž by měli učitelé respektovat a rozlišovat žáka s nekázní a žáka s diagnózou. Žák s diagnózou nemůže být brán v rámci nekázně, protože u něho jsou projevy o něčem jiném. V souvislosti s tímto, se dá polemizovat i nad vývojovými specifiky dětí, protože jsou jisté charakteristické znaky jednotlivých vývojových období, které učitelé také označovali za nekázeň. Jedná se například o pubertální chování – opět vzniká otázka – je to opravdu nekázeň? Na toto téma se váže výzkum Petrek a Pavlas Martanové (2020), které zdůrazňují, že by učitelé měli respektovat a klást veliký důraz u žáků s poruchami chování na jejich diagnózy. Ale zároveň ve výzkumu označují za příčiny nekázně rodinu, školu a pubertu, což je ve shodě s mými výsledky.

Nekázeň se určitým způsobem vyvíjí a v časovém horizontu se nedá přesně specifikovat, které projevy se považují za nekázeň. Jiné bylo vnímání kázně dříve a dnes, na tuto polemiku jsem narazila při zpracování teoretické části, ale také výzkumem se mi potvrdilo, že učitelé s delší praxí zastávají typické zastaralejší názory.

Závažnost v projevech dnešních žáků se jeví především v oblasti vulgarismů. Z mého výzkumu vyplynula četnost těchto projevů a to především ve výuce. Výzkum Smetáčkové, Novotné a Šimečkové (2014) odhaluje, že o přestávkách je četnost vulgární výrazů ještě vyšší než ve výuce, bez ohledu na gender. Vulgarismy jsou mezi žáky v uvozovkách populární, a proto by měli učitelé pracovat s tímto trendem, nebát se diskutovat s žáky, proč mají takový slovník a co je k tomu vede, proč by se měli vyjadřovat slušně.

Limitem výzkumu může být zavádějící téma, které značí, že se bude jednat o něco negativního. Z výzkumu mi vyplynulo pár možností, jak nekázeň využít a respektovat ji jako pozitivní součást výuky. Zde se otevírá možnost dalšího zkoumání, zda je nekázeň pouze negativní nebo má i své světlé stránky, které mohou učitelé být prospěšné.

Dalším limitem je subjektivnost tématu, takže každý učitel, má svůj specifický názor. Výsledky jsem stanovila na základě výzkumu, ale má zjištění se nemusí shodovat s názory jiných lidí, jelikož každý má názor a pohled na tak rozsáhlé téma nekázně.

Limitem můžu označit i počet participantů, výzkum jsem realizovala s deseti učiteli prvního stupně základních škol, otázkou je, zda by větší počet participantů odhalil výrazné rozdíly v názorech, nebo se tak ucelil pohled na nekázeň.

Nekázeň bych označila jako otevřené a živé téma, proto je možné v této oblasti odhalit a identifikovat do podrobností součásti a veškeré aspekty, které s tématem souvisí. Z mého pohledu, zajímavým námětem pro další výzkum, by bylo zkoumání možností preventivních programů a vzdělávacích kurzů pro učitele. Měla jsem možnost se sejít s řediteli a probrat nekázeň i z jejich pohledu, ale především mne zajímaly preventivní programy. Dostaly se mi poměrně zajímavé informace, které vyvracely nebo zpochybňovaly výpovědi učitelů, především v oblasti preventivních programů a možnostech seminářů a kurzů tématu kázně a nekázně. Učitelé zastávali názory, že nabídka vzdělávacích kurzů a seminářů je nedostatečná, ale z pohledu ředitelů se jedná o nezájem ze strany učitelů se o nekázní více dozvědět a přijmout nové možnosti, jak s nekázní pracovat.

Myslím si, že by další výzkum se mohl odehrávat z pohledu žáků, jak oni vnímají projevy nekázně, jak nekázeň ovlivňuje sociální vztahy ve třídě a velice zajímavé by byl pohled žáků na práci učitele s nekázní. Výsledky z tohoto zkoumání, by se mohly porovnat s mým již proběhlým výzkumem. Komparace a následná syntéza, by mohla odhalit zajímavé výsledky, které by sestavily objektivní rámec vnímání nekázně.

7.1 Doporučení pro praxi

Má zjištění odhalují veliké nedostatky učitelů v tématu nekázně. Dle mého názoru, by se měli učitelé více angažovat a hledat možnosti, jak se dále vzdělávat a získávat nové informace, které jsou ikonické pro dnešní moderní dobu. Učitelé jedou v zajetých kolejích nekázně a málokterý učitel hledá další možnosti pro jeho seberozvoj a sebevzdělávání. Učitel by měl jít s dobou a zjišťovat si trendy v oblasti nekázně.

Doporučila bych všem budoucím i aktuálním učitelům, aby se více věnovali a využívali možnosti vzdělávacích kurzů a seminářů. Nebylo by špatné, kdyby vedení školy zajistilo možnost besed, při kterých by učitelé mohli diskutovat své zkušenosti, nebo si předávat znalosti, které nabyli při vzdělávání nad rámec a předat tak důležité informace i ostatním kolegům.

Při výzkumu jsem nezjistila žádné šokující odhalení, nad kterým bych se pozastavila, proto zastávám názoru, že učitelé vnímají nekázeň obdobně a jejich vnímání je v jedné linii. Učitelé by se měli zamyslet a dbát na uvědomění, více se sebevzdělávat v oblasti nekázně a s nekázní více pracovat.

Další doporučení vychází z diskuze, kde jsem naznačila, že by učitelé měli rozlišovat žáky, kteří projevují nekázeň a žáky s diagnózou. Učitelé by neměli všechny tyto žáky označovat a přistupovat k nim stejně, ale respektovat charakteristiky, které jsou typické pro každou vadu nebo poruchu, kterou žák má.

Učitelé by se měli zamyslet nad svým pojetím výuky a volit přístup ve výuce tak, aby zbytečně nevyvolával ve třídě takové klima, které by přivádělo žáky k nekázni. S tímto souvisí i tolerance a pomyslná hranice kázně, při které by měli být učitelé benevolentní s ohledem na právě jejich zvolenou formu či metodu výuky, atmosféru ve třídě, cíl výuky, individuální potřeby žáků a dobu, ve které žijeme. To je za mne to nejdůležitější, učitelé by si měli uvědomit, jak se vyvíjí společnost, kultura a jaké jsou zájmy žáků, načež by měl učitel být vzorem pro žáky, ale zároveň rovnocenným partnerem.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byly projevy nekázně z perspektivy učitele prvního stupně základní školy. Záměrem práce bylo odhalit, jak učitelé přistupují k nekázní, jaký mají pohled na projevy nekázně, s jakými projevy se setkávají a celkové jejich uchopení této nekonečné problematiky.

V teoretické části jsem se zabývala vymezením hlavních pojmů, které provázely celou práci. Jednalo se o kázeň, kázeňské vedení třídy a možnosti učitele, které byly ve spojitosti se stanovenými normami, tedy školním řádem. Následovalo širší vymezení nekázně, především jejich příčin, projevů a prevencí. Tato kapitola byla hlavní oporou při přípravě výzkumu. Vymezila jsem na základě literatury obecné stanoviska jednotlivých nejčastějších projevů a jejich možná řešení. Poslední částí teoretické části bylo vymezení subjektivního vnímání žáka učitelem. Zaměření této kapitoly bylo především na problémového žáka a možné chyby, kterých se učitelé dopouští při psychologickém procesu vnímání.

Praktická část stála na stanovených výzkumných cílech a otázkách, které byly výchozím bodem pro realizaci výzkumu. Hlavní výzkumný cíl se zabýval odhalením, jak učitelé vnímají nekázeň žáků během výuky na 1. stupni základní školy. Na základě hlavního cíle jsem stanovila čtyři dílčí cíle, které byly následně přetransformovány na výzkumné otázky. Jejich zaměření bylo především na analyzování projevů nekázně žáků, přístup učitele k řešení kázeňských situací, pohled učitelů na hranici mezi kázní a nekázní a odhalení přístupu učitelů k žákům s častými projevy nekázně. S výzkumnými otázkami korespondovaly oblasti, zaměřené v metodách sběru dat, kterými bylo pozorování a rozhovor. Pozorování se odehrávalo přímo ve třídě po dobu 45 minut. Rozhovor následoval ihned po pozorování, ve kterém jsem získávala odpovědi na základě připravených pěti oblastí a otázek, které vyvstaly z pozorování. Rozhovor byl nahráván, a proto bylo potřeba provést doslovný transkript do písemné podoby. Sběr dat probíhal na třech základních školách s celkovým počtem deseti participantů. Následovala analýza dat, kterou jsem provedla otevřeným kódováním. Otevřené kódování mi poskytlo pět kategorií, které jsem detailně interpretovala i s příložením citace ze záznamových archů. V úplném závěru jsem zodpověděla výzkumné otázky, na základě výzkumu. Byla doplněna i diskuze, která odráží polemiku a rozbor limitů a vyvstalých otázek v průběhu výzkumu. V praktické části nechybí i doporučení do praxe.

Výsledky ukazují, že učitelé vnímají nekázeň jako všudypřítomnou a tedy že se s ní setkávají dnes a denně. Nekázeň je pro učitele náročným projevem, jelikož výrazně narušuje chod výuky a možnost adekvátně vzdělávat žáky. Učitelé nejčastěji využívají pro řešení nekázně verbální komunikaci, která se jeví jako vhodný způsob, ale ne v každé situaci účinný, proto jej doplňují neverbální komunikací pro řešení situací přímo ve výuce.

Odhalujícím zjištěním a námětem pro další zkoumání je tolerance nekázně a vymezení hranice mezi kázní a nekázní, ve které se odráží jednak subjektivní náhled učitele, jeho pedagogické zkušenosti, ale také soulad s moderní dobou, kulturou a společností.

Co se týká hlavního zjištění, to se odráží v přínosu této práce, tedy že by učitelé měli přistupovat k žákům individuálně a celkově se o žáky adekvátně zajímat. Nejenom se zajímat o žáky, ale především mít zájem o problematiku nekázně a hledat možné zdroje pro další studium a rozvíjet si své dosavadní znalosti.

Učitelé mají náročnou práci, jelikož projevy nekázně je provází každým dnem. Na základě výzkumu lze říci, že učitelé využívají pestrých možností, jak s nekázní pracovat, využívají komunikaci a nápadité možnosti pro motivaci žáků, aby nekázní předcházeli, a také dokáží nekázeň převést pro dobro výuky a s žáky navodit příjemnou atmosféru.

Téma nekázně je názorově poutavé téma, které otevírá možnosti pro další zkoumání, jakým způsobem ovlivňuje dění ve škole.

Diplomová práce byla pro mne velkým přínosem, díky níž jsem mohla vést svůj první výzkum, ale také se více do hloubky zabývat aktuálním tématem dění ve školách. Sama budu ve své budoucí praxi čerpat ze zkušeností učitelů a jejich námětů v tématu nekázně. Zpracování diplomové práce mne nadchlo v možnosti dalšího zkoumání, kdy mne velice zajímá, jakým způsobem nahlíží na nekázeň žáci a to především, jak hodnotí práci učitelky s nekázní. Tento námět bych ráda do budoucna zpracovala a měla tak lepší přehled o tom, jaké zastoupení mají žáci v nekázní, což by se odráželo v respektování individuálních potřeb žáků, na což jsem upozornila i při této diplomové práci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Auger, M. -T., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
2. Bendl, S. (2004a). *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV.
3. Bendl, S. (2004b). *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV.
4. Bendl, S. (2011a). *Kázeňské problémy ve škole* (Aktualiz. a dopl. vyd). Praha: Triton.
5. Bendl, S. (2011b). *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
6. Bendl, S. (2005). *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton.
7. Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton.
8. Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
9. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
10. Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi* (2., přeprac. vyd). Praha: Grada.
11. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
12. Černá, A. (Ed.). (2013). *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada.
13. Fonseca, L. (2013). „Všichni vědí, že opisovat se nemá, ale stejně to každý dělá.“ Pedagogický pohled na paradoxy „férového“ opisování. *Studia paedagogica*, 18(2-3), 73–92. <https://doi.org/10.5817/SP2013-2-3-5>
14. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
15. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
16. Horner, R. H., & Macaya, M. M. (2018). A Framework for Building Safe and Effective School Environments: Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). *Pedagogická orientace*, 28(4), 663–685. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-663>

17. Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
18. Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
19. Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Praha: Portál.
20. Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká* (Vyd. 3). Praha: Komenium.
21. Kressa, J. (2019). Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany. *Pedagogická orientace*, 29(2), 129–148. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-129>
22. Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vyd. 4). Praha: Portál.
23. Kyriacou, C. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál.
24. Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej: przekonania, strategie, kierunki zmian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
25. Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
26. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
27. Mareš, J. (2018). Students' Indiscipline in the Classroom. *Pedagogická orientace*, 28(4), 556–598. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-556>
28. Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Grada.
29. Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
30. Mertin, V. (2021). *Management třídy: Vychází jako příloha Učitelského měsíčníku 2/2021*. Praha: Wolters Kluwer. Dostupné z: file:///C:/Users/pavla/Downloads/Priloha_UM_2-2021_Management_tridy.pdf
31. Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
32. Ondráček, P. (2003). *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo-: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV.

33. Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: [jak pracovat s kurikulem]* (Vyd. 2). Praha: Portál.
34. Petrek, N., & Pavlas Martanová, V. (2020). Problémový žák a problémové chování z pohledu školních metodiček prevence. *Psychologie a její kontexty*, 11(1), 55–68. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2020.11.0004>
35. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (6., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Portál.
36. Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
37. Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
38. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
39. Růžičková, D. (Ed.). (2012). *Jak si rozumět ve třídě*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
40. Silva, A.M.P.M., Negreiros, F. & Albano, R.M. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 1–10.
41. Smetáčková, I., Novotná, H., & Šimečková, P. (2014). Žákovská verbální vulgarita o přestávkách a o vyučování. *Studia paedagogica*, 19(3), 47–64. <https://doi.org/10.5817/SP2014-3-4>
42. Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
43. Šedřová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. *Kvalita v kvalitativním výzkumu. Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-478>
44. Šmejkalová, R., & Schmidová, K. *Nápadník 65 aktivit: Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky*. Dostupné z https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/napadnik_scio_0.pdf
45. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
46. Tesařová, M. (2016). *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál.

47. Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
48. Zvírotsky, M. (2018). Self-discipline: A Challenge for Personality-oriented Education. *Pedagogická orientace*, 28(4), 686–690.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-686>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorders – Porucha pozornosti s hyperaktivitou
Aj.	a jiné
Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
č.	číslo
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	například
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
s.	strana
SCIO	Společnost provozující národní srovnávací zkoušky
SMS	textová zpráva
Tzv.	takzvaný
U (1...10)	označení participanta ve výzkumu – učitel 1 až 10
%	procento

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Prvky spolupráce učitele a rodiny žáka.....	38
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Čtyři druhy nesprávného chování.....	23
Tabulka 2 – Kategorie výzkumu.....	55

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I: Informovaný souhlas
- Příloha II: Záznamový arch – šablona
- Příloha III: Záznamový arch pozorování č. 6
- Příloha IV: Transkript rozhovoru č. 10

PŘÍLOHA I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Jméno: Pavla Hudáková

Téma diplomové práce:

Projevy nekázně z perspektivy učitele 1. stupně základní školy

Svým podpisem stvrzujete, že se dobrovolně účastníte výzkumného šetření v rámci diplomové práce. Výzkumné šetření bude probíhat metodou pozorování a rozhovoru. Sběr dat bude proveden anonymně, tedy v diplomové práci nebude uvedeno jméno, ani jiné citlivé informace, které by mohly vést k identifikaci osoby. V diplomové práci bude participant označen jako např. učitel 1, učitel 2 atd. Osobní data budou uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Pozorování bude realizováno při pedagogické činnosti učitele a záznam se bude týkat výhradně problematiky diplomové práce, tedy nekázně. Rozhovor bude následovat po pozorování, bude nahráván pouze pro účely výzkumníka, tedy pro transkript do písemné podoby. Nahrávka nebude nikde zveřejněna a nebude dohledatelná. Celý výzkum je možné z jakýchkoliv důvodů ukončit, svůj souhlas vzít zpět a tedy nepokračovat v participaci ve výzkumu.

Datum:

Datum:

Podpis výzkumníka:

Podpis účastníka:

PŘÍLOHA II: ZÁZNAMOVÝ ARCH – ŠABLONA

Záznamový arch pro pozorování projevů nekázně

Pozorování č.

Škola:	Učitel:	Ročník:	Počet žáků:
Datum:	Vyučovací hodina:	Předmět:	Téma hodiny:

Záznam pozorovaných kázeňských situací:

Doplňující informace k pozorovaným situacím:

PŘÍLOHA III: ZÁZNAMOVÝ ARCH POZOROVÁNÍ Č. 6

Záznamový arch pro pozorování projevů nekázně

Pozorování č. 6

Škola: B	Učitel: 6	Ročník: 3.	Počet žáků: 23
Datum: 6. 1. 2023	Vyučovací hodina: 3.	Předmět: Prvouka	Téma hodiny: Písemná práce – geografie ČR Podmínky života na zemi

Záznam pozorovaných kázeňských situací:

Přestávka:

- Uprostřed třídy se požd'uchovali dva chlapci. Přišla za nimi žákyně a řekla: „Hoši, nežd'uchejte se zase!“. Chlapci přestali.

Výuka:

- Při písemce žák napsal odpověď, poté se podíval ke spolužákovi. Učitelka si toho nevšimla.
- Další žák se díval ke spolužákovi, tentokrát si všimla paní učitelka žáka a reagovala klidným hlasem: „Koukej k sobě a ne ke kamarádovi“. Žák se věnoval svému sešitu.
- Učitelka diktovala další otázku, žák přemýšlel a pak se podíval ke spolužákovi. Opět si učitelka nevšimla této situace.
- Žákyně začala vykřikovat své zážitky, vzhledem k tématu písemky, učitelka ji okřikla: „Pšššt! Ne, ne, ne.“, a kroutila hlavou. Žákyně přestala.
- Žáci si začali při písemce povídat ohledně zadání otázky. Učitelka: „Heleno, neruším tě?“, žákyně: „Ale Petr se mě ptal, ...“, učitelka: „Ale Petr se tě nemá na co ptát při písemce, má dávat pozor!“. Nastalo ticho mezi žáky.

- Žáci si při písemce povídali o zadané otázce. Učitelka: „Vaneso, já vám napíšu pět a nebudu se s vámi zlobit.“. Žák se přestal ptát spolužačky.
- Učitelka řekla: „Odložte pera, otevřené sešity ...“ nedopověděla větu a hned se spustilo v celé třídě: „Můžu, můžu, můžu, můžu? Prosím, prosíím.“ Učitelka zakřičela: „Pšššt!“, a zamračila se. Žáci začali zvedat ruce a vydávat zvuky. (chtěli vybírat sešity s písčkami)
- Celá třída si povídala mimo téma výuky. Učitelka zazvonila zvonečkem a zeptala se: „Proč asi zvoním?“, žák odpověděl: „Protože jsme mluvili“, učitelka přikývla a řekla: „Ano, jste hluční“. Třída se utišila.
- Učitelka rozdělovala žáky do skupin. Skupinu tvořili dva kluci a dvě holky. Kluci převraceli oči a vykřikovali: „Nééé, bože“. Začali se bavit mezi sebou mimo téma. Učitelka zazvonila zvonečkem a řekla: „Já to nebudu opakovat stokrát!“. Mírně se třída uklidnila.
- Ve třídě byl hlasitý ruch, někteří se bavili k tématu, jiní ne. Učitelka chtěla slyšet, na čem se ve skupinách domluvili, tedy řešení jejich práce. Skupiny se přehlušovaly. Učitelka: „Jeden mluvte, neslyším vás, mluvte jeden!“ Žáci se začali hlásit, ale přidali k tomu zvuky jako: „Mmm! Já, já, já! Mmmm!“. Učitelka: „Já vás vidím, dojde na vás řada.“, třída se lehce uklidnila, ale stále byl ve třídě takový hlučný pracovní šum.

Doplňující informace k pozorovaným situacím:

- Ve třídě je paní asistentka u žákyně s podpůrným opatřením, u které nekázeň nebyla zpozorovaná.

PŘÍLOHA IV: TRANSKRIPT ROZHOVORU Č. 10

Projevy nekázně z perspektivy učitele 1. stupně základní školy

Rozhovor č. 10

Škola:	Učitel:	Ročník:	Počet žáků:
C	10	4.	21
Datum:	Vyučovací hodina:	Předmět:	Téma hodiny:
2. 2. 2023	4.	Výtvarná výchova	Malování obrazu Práce s těstem

Transkript rozhovoru

JÁ: Mohla bych se vás zeptat, co byste mi o sobě řekla, například o své praxi.

U: O své praxi, no já jsem ve školství jako takovém už sedmým rokem. Pracovala jsem jako asistentka, jsem začínala, takže tohle to je pro mě první rok, kdy vedu třídu jako učitel, jako třídní učitelka. Do té doby jsem byla jako asistent pedagoga a jsem si dodělávala vzdělání, takže tak.

JÁ: Máte tendenci se dále vzdělávat, právě v oblasti kázně, nekázně?

U: Ano, taky, dcera dělá psychologii, takže to probíráme i doma, tak určitě. Akorát že toho je málo musím říct, že kdyby toho bylo více, těch nabídek, tak by bylo lepší a pokud jsou, tak jsou třeba hodně daleko, že jsou třeba do Opavy, tady odsud když to vezmu, že tady toho moc není, co jsem se dívala a chtělo by to no.

JÁ: Jak to vnímáte ty kurzy a možnosti dalšího vzdělání v této oblasti?

U: Je to užitečné, určitě, protože oni tam říkají ze své praxe, jak má člověk k nim přistupovat anebo třeba formou něčeho, co můžeme docílit, aby se to dítě třeba zklidnilo.

JÁ: Jak tedy celkově vnímáte nekázeň? Co mi o ní dokážete říct?

U: No vnímám. Já tím, že jsem toho zažila za těch sedm let docela dost a každá třída je jiná, každé dítě je jiné, takže já spíš přistupuji k tomu dítěti trošku jinak asi, nejsem ten typ,

že bych striktně nějak křičela po nich vyloženě, že takhle to bude, nechci aby chodili vytřepaní kvůli mě do školy nebo s nervozitou to nechci, takže chci to dělat způsobem spíše volnějším, ale snažím se dát ten řád a snažím se, aby ho dodržovali hlavně oni, takže za to potom jsou třeba postihy domácí úkoly, které nemají rádi, snažím se to, to, vyzorovat to, co nemají rádi, tak to použít proti nim, (*smích*) vím že se to možná nemá, ale jako je to jediná obrana, kdy nechci, nechci stát, kdy člověk, jsem toho hodně zažila, když jsem byla malá, takováhle, takovéhle učitele, kdy doopravdy stáli s rákoskou a fakt to nebylo dobré.

JÁ: Co je podle Vás důvodem žáků k nekázní?

U: Špatné známky. Tím, že mají špatné známky a moc jim to nejde ve výuce, tak potom zlobí, vyrušují, protože je to nebaví, takže já to dělám zase naopak, já mám třídu, se snažím, kdybyste přišla v té matice, tam jsem to měla připravené, že by to šlo vidět, že ti, kteří jsou právě ti v uvozovkách jedničkáři, ti kterým to jde, co probíráme zrovna, tak mají extra svoje papíry a ti, co zase, těm to nejde, tak probíráme to, co jim nejde a jedu s nima, dítě po dítě jde k tabuli, ukáže mi, co nejde, vysvětlím mu to znovu, takže jdeme tak dlouho dokud to nepochopí. A v tom cítím, že by to mohlo právě, jako ustoupit potom tady ta nekázeň si myslím, že to je hlavně tady toto, myslím si no. Jakože převážně a je pravda, že s někým neudělám třeba vůbec nic, když se mu nechce, tak neudělám nic.

JÁ: S jakými projevy nekázně jste se již setkala?

U: No, přímo jako v té třídě, v té výuce, vykřikování časté, že neumí zadržet to slovo, že to musí strašně rychle říct a on to prostě a on vám přímo řekne, že to nevydrží, že to musí říct, takže to už jako, když udělám takhle (*gesto zvednuté ruky*), tak se zarazí, ale už to řekne jo, tak se snažíme domluvou a teď ode mě včera dostaly dárky, kdy jsem použila, že můžou využít do konce března odpuštění domácího úkolu, podle toho jaké měli známky a teď můžou toho využít, takže je to na nich, vím, že to nemají rádi, ty domácí úkoly, takže teď budou dostávat úplně pravidelně, natvrdo (*smích*), takže už to chtěli použít dneska, jsem říkala, ještě nejsme domluvení datumově, ještě ne, vydržte. Takže myslím si, že tady toto a tím třeba, když jsou, ty děcka, mají potom papír, je to ADHD, tak to už je potom o něčem jiném jo, tam už to dítě je i jiné, že teď jsem se bavila o normálních dětech v uvozovkách a tohle to, které má ten papír, i když bych to tak neměla říct, tak je, zase potřebuje úplně jiný, jiný plán nebo úplně jinak, jiné jednání, člověk musí zjistit vlastně, co mu je a podle toho se potom zachovat, takže když vím, že vyrušuje, je třeba moc unavený nebo zrovna před váma seděli dva ádéhád'áci, takže právě, co nejvíc k nim chodit a co nejvíc to regulovat

to chování, protože vím, že to je napětí v nich a to bouchne potom, to napětí, no a pak už to je hrůza, pak se to rozběhne a zbytečně, takže radši zavčas zamezit a zkoušet to takto.

JÁ: A vzpomenete si na nějakou náročnou nebo složitou situaci, kterou jste řešila s nekázní?

U: Měla jsem spojené s tím ádéhádákem, kdy kopal a řval, vynášeli jsme ho ze třídy a to bylo první, první, druhá třída, kde byl takhle nebezpečný, kdy házel věcma, byla jsem s ním třeba v družině, že jsme ho úplně dali pryč z té třídy, aby třída mohla fungovat, tak to asi myslím, že to mě vyzbrojilo docela teda dobře musím říct, protože tam musela jsem hlídat chování dětí, pořád být ve třídě, sledovat to, když se něco dělo, okamžitě s ním ven a nebo na chodbě měl takový v uvozovkách, takový koutek, jsme mu vyčlenili, ať prostě tam se trošku zklidní, takže to asi byly největší nervy si myslím a potom se přidaly, když se ta třída měla, první, druhá třída měla sedmnáct dětí ve třetí se spojila, ne ve druhé se spojilas tou jinou třídou, s tou druhou, protože byly dvě první a pak je spojili a ty děcka, jak se neznaly nebo takhle se úplně neznali dobře, tak si tam začali dělat naschvály a tam to bylo nejhorší v té druhé třídě. Oni schválně jemu dělali naschvály, protože oni ho neměli rádi, schválně mu dělali problémy, pořvávali na něho, posmívali se mu, takže tady toto je nejhorší u těch děcek a nějak to jako korigovat, takže tady to je nejhorší.

JÁ: A jak tyto situace řešit?

U: No hodně zasahovat a hodně s nima mluvit, jakože tohle se, ale ti první, druhí, oni to furt ještě nechápu, teď už tady tihle, už to začínají trochu chápat, takže já doufám, že to jako bude lepší a lepší s nima, protože je mám prvním rokem, takže ta třetí třída byla asi nešťastná pro ně, co jsem tak vyrozuměla, byla hodně tvrdá na ně paní učitelka, takovej generál a děcka chodily se strachem do školy. Teď rodiče co mě řekli, tak že chodí rádi do té školy, takže já doufám, že to jako takhle postupně odzbrojím a zároveň i tu kázeň, nekázeň, že prostě takovýmhle způsobem bysme mohli jako dál nějak korigovat, tím lepším chováním, tím jako nastartovat, že prostě umí něco, ten umí to, ten umí ono, jak je to z té pohádky (*smích*). Takhle prostě nějakým způsobem to s nima dělat, jako je to běh na dlouhou trať, není to hned. Trvalo mi půl roku, musím říct, že sama za sebe, malinké krůčky jako vidím, protože oni neuměli poděkovat, pozdravit. Teď jsem si je naučila, když něco chtějí, tak si jdou k tomu kamarádovi, prosím tě půjčila bys mi, nebylo to tak, oni nechodili si půjčovat, jenom sám za sebe, nic jiného, takže cítím, jakože ano, něco je, ale furt to ještě není ono, ještě to chce pilovat no (*smích*).

JÁ: Ještě mne zajímá, kde vidíte tu hranici mezi kázní a nekázní, protože v té výtvarce přece jenom tam byl ruch, tam to bylo, ... *(skočení do řeči)*

U: To je dobrý dneska, to bylo dobrý.

JÁ: No a tady toto tedy berete ještě jo, to je v pohodě ... *(skočení do řeči)*

U: Jo, to je dobrý.

JÁ: A tak, kde je tedy ta hranice?

U: Záleží co to je za předmět, protože když by to byla čeština, matika, tak tohle ne, pokud není nějaká hra, didaktická hra nebo takového něco, tak ano ten ruch tam bude, ale pokud potřebuji, aby se mi věnovali, vysvětluju něco všem, tak potřebujeme aby bylo ticho a to oni dokážou, když chtějí, tak oni to zvládnou, takže ten ruch mi nevadí, já si myslím, že většina nebo u většiny těch kolegyn určitě nevadí takový ten ruch v těch výtvarkách, pracovkách, vlastivěda, přírodověda, tam mi zase třeba brblají, že se píše zápis jako a přitom psali daleko delší a horší, ale pořád budou si naříkat, nicméně nedá se nic dělat, musí to být, takže přes to nejede vlak, takže člověk ho musí jako postupně takhle naučit a kde to potřebuji, tam si to zkusím nebo zadám a prostě tahle to bude a musí poslechnout. Naštěstí tihle se dají.

JÁ: No, a když konkrétně řešíte určitý projev, tak kdy si řeknete, že je to ještě v pohodě a kdy už si řeknete, tohle už je moc?

U: Jako myslíte z jejich strany?

JÁ: Ano u žáků.

U: Jako sprosté, sprosté jednání, pokud po sobě křičí sprostě, tak to zasahuji hned, to se mi nelíbí. To ve škole nemá co dělat, ale pokud někdy takové mírné pošťuchování i slovní, tak třeba nevadí, ale pokud už to zachází hodně, tak vždycky zasáhnu. Právě proto radši bývám v té třídě, se mi druhé kolegyně diví, že nezdrhnu z té třídy, říkám, ne nezdrhnu, za prvé jsem na to zvyklá jako ta asistence, takže já to mám nějak v sobě zakódované, že to prostě musím hlídat, takže a myslí si, že tím, že vidím, jak se chovají k sobě navzájem, takže dá se s nima potom tím pádem pracovat a vidím, že ten se baví s tím, že to už není takové, jak to bylo, že vidím třeba nějaký ten pokrok takže, asi, asi spíš a nebo nedej bože napadání, fyzické, tak to ano potom, to taky zasahuju jo, když to vidíme obě dvě, tak okamžitě odtrhneme, to se včera zrovna stalo taky, že jeden druhého, ale zas ten jeden ádéhád'ák tak křičel, tak tady tenhleten neudrží též nic, takže taky musíme oba dva chránit

ve finále. Tamten jeden ten silnější co tam byl, tak ti se potýkali včera trošku no, tož člověk to musí rychle vyřešit no. Takže nic veselého chvilčkama. *(smích)*

JÁ: Ještě mě zajímá, jestli se liší váš přístup k takovému žákovi s častými projevy nekázně než k ostatním.

U: Ne, ne, ne. *(kroucení hlavou)* Možná že ho, když potom vidím třeba podstatu, jak třeba to má doma, tak se mi ho někdy i zželí, že chudák to nemá jednoduché, takže ne že by mu člověk tu cestičku tady nějak uhrabával to ne, ale chápu ho, proč to dělá a tam se snažím zas ho trošku obrátit, tady je ve škole, doma si teda dělej co chceš, ale zkusit to vzít trošku jinak, když už vím, jak to má doma, že třeba není veselo, tak tady mu to zkusím trošku jinak, ho rozveselit jo, když to vezmu takhle obrazně.

JÁ: No spíš mě zajímá Váš přístup v porovnání u žáka s projevy nekázně a tím, kde se nekázeň neobjevuje, nebo méně často.

U: Mám tam právě jednoho, který se vůbec neprojevuje, on je jedničkář a on to drží v sobě, ale já jako to že ho nevyvolávám, já vím, že on třeba ví spoustu věcí, takže já ho třeba tak nevyvolávám, vyvolávám právě toho zlobivce, ať hlavně se vybijí v té hodině a toho si nechávám, protože vím, že je to třeba v pořádku, třeba v té matice vždycky, prosím tě zkontroluj nám to, ty už jsi hotový, zkontroluj nám to, jestli to máme v pořádku, takže se snažím zapojit zase z jiné strany a asi jiný přístup, asi ne, jako že bych nene. Když dělám skupiny, tak se snažím dát vždycky zlobivého, chytrého, méně zlobivého jo, musí tam být všichni, ať se naučí spolupracovat, protože o tom to je, ta spolupráce a celý život bude muset spolupracovat. Ať si říká, co chce, musí udělat různé ústupky, musí se to naučit a v té socializované skupině to jinak nejde, a když ne, no tak potom je to, to, co jste viděla teďkom před chvilčkou, že se tam hádají, to je přesně ono jo, ale tím že rodiče jsou fajn, že přijdou a řešíme to jo a řeknou, pomůžou mi třeba co s ním, co zabírá, domluvíme se jakoby na něho, tak pak to funguje a může to fungovat. On se docela zlepšil i v tom učení, jde vidět, že se s ním rodiče učí, tak jde to vidět, ale ty děcka ho stejně mezi sebe moc neberou i přestože se relativně zlepšil a já to nevytluču děčkám z hlavy, to už mají nastavené, zakódované, já tam jenom, ty vztahy prostě zlepšit, že tam prostě je a bude, bude s nima až do té devítky a budou muset nějak s ním vyjít.

JÁ: Tak to by bylo vše, moc děkuji za Vaše odpovědi.