



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Přípravenost začínajících učitelů základních škol na řešení výchovných problémů žáků

Vypracovala: Bc. Aneta Rezková
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, PhD.

České Budějovice 2018

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Přípravenost začínajících učitelů základních škol na řešení výchovných problémů žáků jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 13. 7. 2018

.....

Poděkování:

Touto cestou bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce PhDr. Miroslavu Procházkovi, PhD., za jeho cenné rady, připomínky, trpělivost a čas, který mi věnoval. Dále bych chtěla poděkovat začínajícím učitelům a učitelkám, kteří mi poskytli hodnotné informace a věnovali mi svůj drahocenný čas při vytváření kvalitativního výzkumu. Zároveň bych ráda poděkovala své rodině za podporu, toleranci a pomoc při studiu.

Anotace:

Tato diplomová práce je zaměřena na řešení výchovných problémů žáků. Její charakter je teoreticko-empirický. První část je teoretická a je zaměřena na vysvětlení odborných termínů, které souvisí s tématem práce. Shrnuje teoretické znalosti z oblasti o učitelích, zejména začínajících, dále pak vzdělávání pedagogů a právních předpisů, jež souvisejí s jejich prací. Závěr teoretické části je věnován autoritě, jejímu budování, výchově a postupech při nevhodném chování žáka. Dále pak kázní, jejím příčinám a nejčastějším kázeňským problémům na základních školách. V empirické části je popsáno, jak bylo postupováno v kvalitativním výzkumném šetření dané diplomové práce. Nejprve jsou uvedeny výzkumné otázky, následně se věnuji sběru dat a jejich analýze. Po metodologické části následuje zpracování výzkumného šetření a odpověď na otázku, zda jsou začínající učitelé připraveni se vypořádat s výchovnými problémy svých žáků.

Klíčová slova:

Začínající učitel, kázeň, výchovné problémy, 2. stupeň základní školy, výchova, autorita, rizikové chování, školský zákon, školní řád, rámcový vzdělávací program.

Annotation:

This diploma thesis is focused on solution of educational problem of students. Its character is theoretically-empirical. The first part is theoretical and is focused on explaining technical terms of this thesis topic. Furthermore it summarizes theoretical knowledge from area of teachers, especially junior, in addition education of schoolmasters and law regulation, regarding to their work. The last part of theoretical part is dedicated to authority, its establishing, education and practices in case of unappropriate student behaviour. Furthermore to discipline, its causes and to most common discipline problems in elementary schools. In the empirical part is described procedure of qualitative research investigation of this diploma thesis. There are also listed research questions as well as description of data collection and its analysis. Methodological part is followed by research investigation and answer to question, if junior teacher are ready to deal with educational problem of their students.

Key words:

Beginning teacher, discipline, educational problems, second grade elementary school, education, authority, risky behavior, Education Act, school rules, Framework Educational Program.

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Vymezení základních pojmů	11
2.1	Autorita	11
2.2	Cíl výchovy.....	12
2.3	Kázeň.....	12
2.4	Krise výchovy a vzdělání.....	13
2.5	Objekt výchovy.....	13
2.6	Podmínky výchovy	13
2.7	Rizikové chování.....	14
2.8	Rizikový žák	14
2.9	Subjekt výchovy	15
2.10	Trest	15
2.11	Učitel	15
2.12	Výchova.....	16
2.13	Výchovné prostředky	17
2.14	Vyučování.....	18
2.15	Vztah učitel – žák	19
2.16	Začínající učitel.....	19
2.17	Žák.....	20
3	Učitel a začínající učitel	21
3.1	Učitel	21
3.2	Typologie učitelů.....	22
3.3	Vzdělávání učitelů	25
3.4	Začínající učitel.....	34
3.4.1	Rozdíl mezi studentem-praktikantem a začínajícím učitelem	40
4	Legislativa – právní ukotvení učitelské profese	43
4.1	Školský zákon	43
4.1.1	Práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků § 21, §22	43
4.1.2	Práva a povinnosti pedagogických pracovníků	44
4.1.3	Povinnost školní docházky a základní vzdělávání	46
4.2	Vzdělávací program Základní škola	47
4.3	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	48

4.4	Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení	49
4.5	Organizační řád školy	50
4.6	Školní řád.....	51
4.7	Zákon o pedagogických pracovnících.....	52
4.7.1	Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka § 3.....	52
4.7.2	Získání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků	52
5	Výchova, kázeň a autorita	53
5.1	Výchova.....	53
5.1.1	Determinanty ovlivňující výchovu.....	56
5.1.2	Posilování vhodného chování	57
5.1.3	Postupy při nevhodném chování	59
5.1.4	Žák s problémovým/rizikovým chováním	62
5.2	Kázeň.....	63
5.2.1	Portrét ukázněného žáka	64
5.2.2	Respektování potřeb a práv dítěte	64
5.2.3	Přirozená nekázeň.....	65
5.2.4	Příčiny nekázně	65
5.2.5	Nejčastější kázeňské problémy na ZŠ.....	66
5.3	Autorita	74
5.3.1	Autorita ve společnosti a ve výchově.....	77
5.3.2	Pojetí autority učitele očima žáků ZŠ.....	77
5.3.3	Budování autority.....	80
6	Praktická část	83
6.1	Cíle praktické části a zaměření výzkumu	83
6.2	Metodologie výzkumu a popis výzkumného postupu	83
6.3	Popis výzkumného prostředí.....	85
6.4	Charakteristika výzkumného souboru	87
6.5	Prezentace dílčích výzkumných zjištění	89
6.5.1	Matematika – občanská výchova.....	89
6.5.2	Učitelství praktického vyučování – základy společenských věd – odborné předměty pro dřevozpracující průmysl.....	95
6.5.3	Matematika – občanská výchova.....	97
6.5.4	Učitelství pro první stupeň.....	101
6.5.5	Anglický jazyk a zeměpis	103
6.5.6	Zeměpis a společenské vědy	106

6.6	Shrnutí výsledků výzkumu	108
7	Závěr.....	110
8	Seznam použité literatury	112
8.1	Knižní zdroje.....	112
8.2	Články.....	113
8.3	Internetové zdroje	113
9	Seznam tabulek.....	116
10	Seznam obrázků	117
11	Přílohy	118
11.1	Úvodní dokument pro respondenta	118
11.2	Osnova seberefektivního deníku	119

1 Úvod

Diplomová práce s názvem *Přípravenost začínajících učitelů základních škol na řešení výchovných problémů žáků* má za cíl zjistit, zda a jak se cítí být začínající učitelé připraveni na řešení výchovných problémů, které probíhají při vyučování ale i mimo něj např. o přestávkách. Práce je rozdělena na dvě části. První teoretická je dále rozčleněna na několik kapitol: vymezení základních pojmů, učitel a začínající učitel, legislativu, výchovu, kázeň a autoritu. Jednotlivé kapitoly shrnují teoretické znalosti a podrobněji o nich pojednávají. Praktická část byla vytvořena na základě kvalitativního výzkumu za pomoci výzkumného designu případové studie jednotlivých začínajících učitelů. Kontakt s jednotlivými informanty byl udržován skrze telefonické rozhovory, SMS zprávy, emaily či sociální sítě, jelikož učitelé pracují v různých okresech a tzv. komunikaci na dálku si mohli upravovat dle svých časových možností. Informanti si během půl roku (od měsíce října 2017 do března 2018) vedli sebereflektivní deník, do kterého zaznamenávali své pocity před, při a po vyřešení výchovných problémů. Hlavním úkolem výzkumu bylo zjistit, zda se cítí být připraveni na řešení výchovných problémů již z dob vysokoškolského studia či nikoli. Součástí diplomové práce je i seznam příloh, které byly využity při kvalitativním výzkumu.

Otázka kázeňských přestupků je v pedagogické obci velmi diskutovaným tématem, stačí se podívat na blogy některých učitelů či na sociální sítě, kde učitelé tvoří skupiny a o těchto tématech se velmi intenzivně baví. V posledních letech se zdá, že výchovné problémy se stávají stále častěji nejen začínajícím učitelům ale i zkušeným pedagogům a je potřeba se podělit o výchovné strategie, které fungují.

Dle mého názoru je velmi důležité budoucí pedagogy vzdělávat ve všech směrech jak teoretickém, tak praktickém. Jak již bylo řečeno výše, výchovné problémy se v poslední době stávají velmi diskutovanými, i zkušenější pedagogové si předávají cenné rady, kterými se v pozdějších případech řídí. Myslím si, že spousty přestupků vznikají z menšího respektu a úcty k učitelům, a proto se objevuje více takových případů. Pokud budou začínající učitelé na tyto problémy připraveni již na vysoké škole, vyvarují se chyb, které plynou z jejich nezkušenosti, jak s takovými situacemi zacházet. Budou mnohem

jistější ve svém jednání a nebudou se cítit bezradně či frustrovaně a tyto případy pro ně nebudou znamenat překážku pro práci v učitelské profesi.

Jako odborná literatura byli používáni ti autoři, kteří jsou kapacitami ve svém oboru např. Alena Vališová u popisu fenoménu učitelské autority, Stanislav Bendl při analýze pojmu kázeň, Jiří Pelikán se nejčastěji vyjadřoval k výchově. Dále byly použity jako zdroje *Pedagogický slovník* a *Pedagogická encyklopedie* od Jana Průchy, knihy od Oldřicha Šimoníka a bývalého vysokoškolského učitele Miroslava Somra, skripta od Bohumíra Blížkovského, a dalším významným zdrojem pro mne byla Libuše Podlahová, která svou knihu nazvala *Ze studenta učitelem*, čímž upoutala mou pozornost.

2 Vymezení základních pojmů

Odborné pojmy, které vytvoří východisko pro formulování teoretických aspektů tématu, jsou v následující kapitole řazené abecedně, vybírané tak, aby souvisely s tématy: začínající učitel, autorita, kázeň či výchova. K jejich definici jsem používala převážně pedagogický slovník a pedagogickou encyklopedii. Pokud se k termínům vyjadřoval některý z autorů (např. Alena Vališová k autoritě), jejich pojetí daného tématu je uvedeno v následujících kapitolách, jež pojednávají o dané problematice podrobněji.

2.1 Autorita

První termín, který souvisí s výchovou a kázní, je autorita. Autorita se míní „*legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.*“¹ Slovo autorita pochází z latinského *auctoritas*, což znamená podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost. Příbuzným slovem je *auctor*, který označuje napomahatele, podpůrce, vzor, příklad nebo předchůdce. Základem obou výrazů je latinské sloveso *augó* vyjadřuje zvětšovat, rozmnožovat, podporovat v růstu, obohatit, zvelebovat či obdařit. Známe dva druhy autority: neformální a formální. Neformální plyne ze svobodného uznání, pozitivního hodnocení nositele nebo charismatickými zvláštními povahovými rysy vlastníka. Neformální autorita není vynucená na rozdíl od autority formální. Formální autorita není postavená na osobních kvalitách, ale na postavení v hierarchii (společnosti) nebo v určité skupině. Podle citovaného *Pedagogického slovníku* z roku 2001 je přijetí autority učitele jedním z důležitých momentů k zefektivnění práce ve skupině či celé třídě.

Ottův slovník naučný také o autoritě pojednává, na něm si můžeme reprezentovat, jak je autorita problematickým pojmem, jelikož v minulosti (před první světovou válkou) byla vnímána jinak. V knize od Aleny Vališové a kolektivu je malá ukázka z tohoto díla: „*Autorita ... jest mocnost, v přeneseném smysle osoba, ke které nejvyšší vážnost chováme a ji se tedy bezděky podvolujeme. Vážnost, ano úcta jest právě*

¹ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířená a aktualizovaná vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 23.

charakteristickou známkou naší představy o a-tě. Tak jsou autoritami otec, učitel, kněz, odborník ve svém oboru, spisovatel, učenec, vůdce, vladař, Bůh, ale i osoby hromadné...“²

2.2 Cíl výchovy

Cíl výchovy je „v nejobecnější podobě ucelená představa (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou“³. Podle Blížkovského jsou cíle výchovy objevené a úmyslně zvolené pedagogické možnosti, které určují to, co má být výchovou a čeho má taková výchova dosáhnout. Cílem je „žádoucí vývoj vychovávaných i vychovávajících se skupin a jednotlivců“⁴. Důležitým bodem je správně vymezit učivo, které má člověk znát v době 21. století, je tedy podstatné určit, co má umět jak teoreticky, tak prakticky. Dále by měl vychovávaný přijmout jakýsi postoj, jaký má být, jaké má mít osvojené hodnotové orientace apod.⁵

Cíle výchovy a vzdělávání u nás podléhají stanovám, jež jsou v souladu s *Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR* (známé jako Bílá kniha) z roku 2001. Principy jsou zakotveny ve *školském zákoně* (zákon č. 561/2004 Sb). Cíle formulují kurikulární dokumenty, těmi jsou *Rámcový vzdělávací program* a *Školní vzdělávací program*.⁶

2.3 Kázeň

Pedagogický slovník uvádí tuto definici kázně: „Vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spokojené s respektováním autority.“⁷ Kázeň může být chápána mnohými způsoby například „jako jeden z cílů výchovy; jako prostředek k dosažení jiných cílů; jako riskantní až nepřijatelný prostředek, ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka.“⁸ Otázky kázně řeší tzv. strategie řízení

² VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1939-2, strana 330.

³ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 29.

⁴ BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: syllabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4, strana 19.

⁵ Převzato z: BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: syllabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4, strana 21-22

⁶ Převzato z: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2, strana 134.

⁷ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 98.

⁸ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 98.

třídy, také nazývané jako management třídy. Tyto obory zkoumají různá psychologická paradigmaty a metody prevence a řeší případy nežádoucího (neukázněného) chování ve škole či třídě.

Kázeň se v průběhu doby proměňuje, dříve se děti musely přizpůsobit potřebám školy (kázní, výchově, typu výuky, organizačním formám vyučování, ...), nyní je tomu naopak, škola se přizpůsobuje potřebám dítěte. Dříve tedy byla kázeň chápána jinak, jako prostředek výuky, dnes je brána jako cíl výchovy, jako výsledek výchovného působení na jedince.⁹

2.4 Krize výchovy a vzdělání

Počátky krize výchovy a vzdělání jsou datovány do 60. let 20. století, kdy bylo odhaleno, že tento problém je globální. *„Rozpor mezi měnícími se vzdělávacími potřebami a stavem vzdělávání poskytovaného tradičními vzdělávacími institucemi, nedostatečné uspokojování vzdělávacích potřeb v měnících se životních podmínkách, nízká efektivita vzdělávání a krize lidských hodnot ve výchově.“*¹⁰

2.5 Objekt výchovy

Dalším pojmem je objekt výchovy. Ten představuje člověka, který hraje roli vychovávaného, *„označuje adresáta, aktivního příjemce i tvůrčího interpreta a spolutvůrce výchovných záměrů. V obou případech může jít o jednotlivce i o skupinu, o vychovatele i o vychovávané.“*¹¹

2.6 Podmínky výchovy

Podmínky výchovy jsou ty, kterým se výchova přizpůsobuje a zároveň tyto podmínky spoluvytváří. Podmínky jsou dány celkovou úrovní života i životního prostředí jak vychovávaných, tak vychovatelů. Zjednodušeně *„tím, co existuje, tím, čeho bylo (i výchovou) dosaženo, tím, co tvoří východisko pedagogických snah (včetně zjevných i*

⁹ Převzato z: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2, strana 211.

¹⁰ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 108.

¹¹ BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: sylabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4, strana 17.

skrytých výchovných možností).¹² Podmínky výchovy známe dvojí: vnitřní a vnější. Vnitřní „tvoří dosažená úroveň vychovávaných skupin i jednotlivců, vrozené a získané vlastnosti (žádoucí i nežádoucí), souhrn životních zkušeností vychovávaných, jejich realizované věkové, skupinové i individuální zvláštnosti.“¹³ Vnější „tvoří dosažená úroveň životního prostředí vychovávaných i vychovatelů, sociální a přírodní okolnosti, ve kterých výchova probíhá, formativní vliv sociálního a přírodního prostředí.“¹⁴ Zahrnují politické, ekonomické, vědecké, kulturní, duchovní, historické, zdravotní, demografické (populační) i přírodní faktory. Do politických činitelů se zahrnují zahraniční i vnitropolitická situace a do ekonomických stupeň hospodářského vývoje nebo materiálně technická základna výchovně vzdělávací soustavy. Jakákoli podmínka (vnější, vnitřní) výchovy se může stát výchovným prostředkem, pokud se v dané situaci dá použít k získání vytyčených cílů.

2.7 Rizikové chování

Anglicky se rizikové chování nazývá *risk-tasking behavior* nebo *problem behavior syndrom*. „Chování rizikové populační skupiny, v pedagogickém kontextu zejm. skupiny dospívajících. ... Nejčastěji jde o tři rizikové typy chování: 1. zneužívání návykových látek (nikotin, alkohol, drogy); 2. negativní chování v oblasti reprodukční (předčasný sex a s ním spojené střídání partnerů, riziko pohlavních nemocí a předčasného otěhotnění); 3. negativní psychosociální chování (poruchy chování, agresivita až kriminalita, úrazy, deprese až sebevražedné jednání, poruchy škol. prospívání, nedokončení škol. docházky, následná nezaměstnanost).“¹⁵

2.8 Rizikový žák

Takové označení mívají žáci, které ve školském systému mívají „špatný prospěch, s negativním vztahem ke škole, nevyhovujícím rodinným zázemím apod., u kterých je zvýšená pravděpodobnost, že nedokončí školu nebo nezískají dostatečné vzdělání, aby

¹² BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: sylabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4, strana 21

¹³ BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: sylabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4, strana 21

¹⁴ BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: sylabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4, strana 21

¹⁵ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 201

*mohli v dalším životě uplatnit na trhu práce. Věnuje se jim zvýšená pozornost, organizují se pro ně speciální programy apod.*¹⁶

2.9 Subjekt výchovy

Subjekt výchovy „definuje člověka v roli vychovatele, označuje vědomé tvůrce, nositele a tvořivé realizátory výchovných záměrů“¹⁷, ať se jedná o vychovatele nebo sebevychovatele.

2.10 Trest

Pedagogický slovník definuje trest jako jednu „z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky. ... Má-li být trest účinný, měl by: být adekvátní nevhodnosti chování, mít přesně stanovená kritéria, za co bude uložen, mít adekvátní formu (trest fyzický, psychický, trest prací, zákaz), domýšlet možné reakce žáka na potrestání.“¹⁸ Sám o sobě má trest vedlejší účinky, pokud se nepoužívá správně, může dojít i k upevnění nevhodného chování, dále může vyvolat strach, agresi, narušuje vztahy mezi učitelem a žákem a také může vést k zanedbávání školy (chozením za školu). Takovéto důsledky očekáváme tehdy, je-li trest nepravděpodobně použit.

2.11 Učitel

Podle *Pedagogického slovníku* je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“¹⁹ Je důležitým činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání. Pokud chceme ve školství dosáhnout razantních a pozitivních změn, měli bychom začít u učitele. Veškeré základy by měl učitel dostat již na pedagogických školách (středních a poté i fakultách). Dnes nestačí, aby byl pedagog výjimečný matematik, vynikající historik nebo skutečný lingvista, musí mít především

¹⁶ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 202

¹⁷ BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: syllabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4, strana 20

¹⁸ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strany 252-253.

¹⁹ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 261.

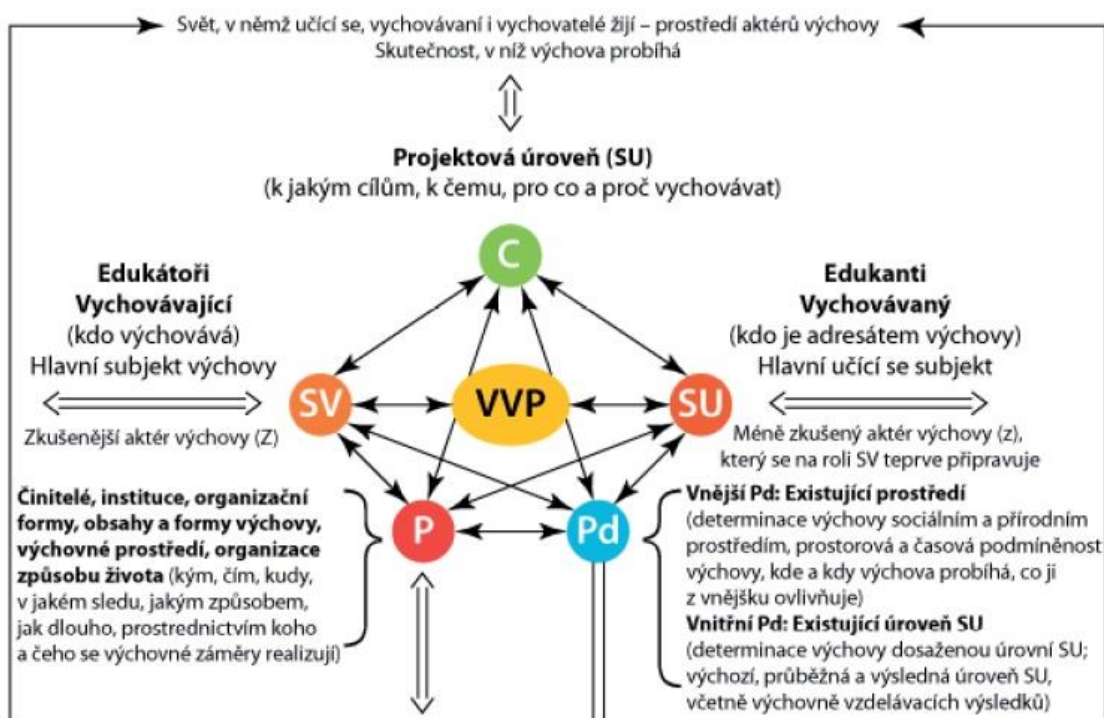
přehled v procesech výchovy a vzdělávání a měl by umět citlivě napomáhat svým žákům v rozvíjení jejich osobností.

2.12 Výchova

Dle *Pedagogického slovníku*, je výchova „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“²⁰ Dále slovník dodává, že pojetí výchovy je různé podle toho, jaké jsou sociokulturní podmínky, jak jsou akceptovány jednotlivé stránky výchovného procesu či odlišné koncepce pojetí člověka. „Někteří autoři chápou výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti, ale i normám instituce apod. ... Jiní akceptují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování a zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření. ... Třetí proud vychází při vymezení výchovy z interakce mezi pedagogem a žákem.“²¹ Každý z těchto proudů má své obhájce a oponenty. Do prvního proudu patří například G. A. Lindner, R. Hubert nebo J. Leif. Druhou skupinu zastánců tvoří J. J. Rousseau, J. Dewey nebo C. Freinet a do poslední kategorie zařazujeme D. S. Peterse nebo G. Mialareta.

²⁰ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 277.

²¹ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 277.



Obrázek 1 – Celistvý a otevřený model výchovně vzdělávacího procesu

Zdroj: BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: sylabus*. Brno: Konvoj, 1994.

Legenda: VPP – výchovně vzdělávací proces, SV – vychovávající (subjekt výchovy), SU – vychovávaný (objekt výchovy), C – cíle výchovy, P – prostředky výchovy, Pd – podmínky výchovy²²

2.13 Výchovné prostředky

Tyto prostředky je nutné chápat komplexněji. Z hlediska subjektu mezi výchovné prostředky patří tyto:

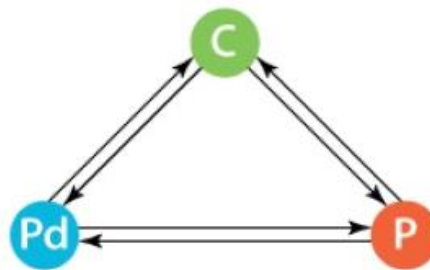
1. Soustava výchovně vzdělávacích činitelů a institucí (tj. rodinná, veřejná výchova nebo sebevýchova)
2. Soustava výchovně vzdělávacích obsahů (tj. obsah teoretické i praktické výuky, obsah výchovy mimo vyučování, rodinné výchovy i obsah sebezvzdělávání, sebevýchovy a sebevýchovy²³)

²² Převzato z: BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: sylabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4, strana 18.

²³ BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: sylabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4, strana 20.

3. Soustava výchovně vzdělávacích metod a prostředků
4. Výchovné prostředí a kultivace celého životního prostředí i způsobu života
5. Pedagogické využívání eufunkčního potenciálu funkcionálního utváření lidí

Mezi těmito třemi množinami (cíle, podmínky a prostředky výchovy) existují vzájemné vztahy, které by se dali zakreslit do grafu (viz níže). Pokaždé, když jedna z částí soustavy vypadne nebo se jedna z množin obmění, dochází ke změně v celém systému. Důležité je, aby cíle, které jsou stanovovány, nebyly příliš snadné ale ani příliš obtížné. Vymezené cíle by měli být přiměřené, tedy takové, které se blíží horní hranici schopnosti daného žáka.²⁴



Obrázek 2 – Vzájemné vztahy cílů, prostředků a podmínek výchovy

Zdroj: BLÍŽKOSVKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: sylabus*. Brno: Konvoj, 1994.

Legenda: C – cíle výchovy, P – prostředky výchovy, Pd – podmínky výchovy

2.14 Vyučování

Znovu je pohled na vyučování rozlišný. Z pohledu minulosti vyučování provozovala starší generace a znamenalo to pomoci mladší generaci osvojit si kulturu společnosti, ve které vyrůstá. Fungovalo to i na druhou stranu, mladší generace se později starala o starší (vzdělávání seniorů, univerzity třetího věku, ...). *„Z moderního pohledu je vyučování nazíráno jako celistvý proces, který sestává z řady komponent. Je nasměrováno k podpoře učení a vedeno určitými cíli. Odvíjí se od konfrontace s určitým věcným obsahem (učivo). Je pro něj charakteristická interakce mezi učiteli a žáky.*

²⁴ Převzato z: BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: sylabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4, strana 20.

*Odehrává se v určitých podmínkách (místních, časových a jiných), uplatňují se při něm určité výukové metody, organizační formy, didaktické prostředky a média.*²⁵

2.15 Vztah učitel – žák

Jedná se o vztah dvou lidí, který ovlivňuje průběh vzdělávání, výsledek učitelova vyučování a žakově snaze něčemu se naučit. Upravuje kvalitu jejich kooperace, sociálního vnímání a motivačních aspektů výuky. Vše je dáno jejich sociálními rolemi a statusy, jež z nich sami vyplívají. Dále je určován konkrétními zvláštnostmi obou účastníků *„(tj. jejich pohlavím, věkem, osobnostními rysy, postoji, očekáváními, učitelovým pojetím žáka a žakovým pojetím učitele apod.), zvláštnostmi jejich vzájemného působení, zvláštnostmi vyučovacího předmětu a učiva, délkou a frekvencí vzájemných setkávání, možnostmi hlouběji se vzájemně poznat apod.*²⁶

2.16 Začínající učitel

Pod pojmem začínající učitel najdeme v *Pedagogickém slovníku*, že je to pedagog, který dosáhl příslušného vzdělání a je tedy způsobilý k vyučování, ale chybí mu pedagogická zkušenost, jelikož je na začátku profesní dráhy. *„Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.*²⁷

Pedagogická encyklopedie k výkladu výše ještě přidává, že začínající učitel ještě nemá takovou profesní stabilizaci, a proto je potřebu mu poskytovat soustavnou pomoc, kterou jsou zpravidla uvádějící učitelé. *„Někteří naši i zahraniční autoři vymezují začínajícího učitele jako učitele s praxí do tří let; za nejvyšší hranici této profesní etapy je pak většinou označována doba pěti let od nástupu do školní praxe.*²⁸

²⁵ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2, strana 178.

²⁶ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 304.

²⁷ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 306.

²⁸ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2, strana 419

2.17 Žák

Pedagogický slovník nabízí dvě definice, ta první označuje člověka, který je v roli vyučovaného subjektu. U této definice nezáleží na věku, žákem může být kdokoli: dítě, adolescent či dospělý. Pro mou práci se spíše hodí druhá definice: „*Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskusi vyvolává užívání tohoto výrazu též pro studující (mládež a dospělí) na středních školách.*“²⁹

²⁹ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 316

3 Učitel a začínající učitel

3.1 Učitel

Definice pojmu učitel je uvedena v první kapitole, proto nebude znovu opakována, stejně jako u dalších pojmů: začínající učitel, výchova, kázeň, autorita a trest.

Největším nedostatkem školství je to, že některé nedostatky v přípravě se stále opakují. Již na ně upozorňoval Karel Čapek v roce 1930. Ve svém díle *Kritika reformy školy* poukázal na to, že univerzita by měla vychovávat na klasické učitele/pedagogy, ovšem ona dělá něco úplně jiného. Podle Čapka se z nich stávají filologové, češtináři a matematici apod., což neznamená, že takový člověk dokáže své znalosti také naučit.³⁰

Mnoho fakult se uchyluje naučit učitele být citlivým a taktním k žákům, aby se snažil každému porozumět, hledal možné pomoci i v alternativních přístupech, metodách apod. Tím ovšem nevzniká dostatek prostoru pro ty předměty, které by byly mnohem nápomocnější, zvláště v začátcích učitelské praxe. Je dobré vědět, že neexistuje jen frontální výuka nebo případné dotazování, ale že jsou i jiné metody. Ovšem pro budoucího pedagoga jsou stěžejní jiné věci, než jako jsou pedagogika, psychologie, pedagogická praxe apod. Tyto výše uvedené předměty bývají často v návalu „nových“ předmětů usurpovány a neúměrně redukovány.³¹ Přitom právě praxe bývá to, na co si studenti nejvíce stěžují. Samá teorie, žádná pořádná praxe. Na to už upozorňovala Marta Černotová³² že se výrazně přesouvá „*těžiště učitelského studia směrem k teoretickým disciplínám předmětové aprobace*“³³, což je podle mého názoru špatně.

Příprava učitelů je velmi náročný proces, dokončení studia na vysoké škole představuje rozhodující moment, ovšem etapa učení se nekončí, neustále pokračuje. Nástupem do praxe si pouze student uvědomí, co vše mu škola dala a nyní musí umět

³⁰ Cach, Josef – Karel Čapek, kritika a reforma školy. Cach, Josef. In: Karel Čapek. Sborník příspěvků z Národní konference k stému výročí autorova narození. / Hradec Králové: SVK, 1990 s. 137-140.

³¹ Převzato z: ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6, strana 4.

³² ČERNOTOVÁ, M.: *Příprava budoucích učitelov – stálý problém našeho školstva*. In: Pedagogická orientace, 1991, č. 2., s. 61-64.

³³ ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6, strana 4.

tyto vědomosti zužitkovat ve svůj prospěch. Je samozřejmostí, že se začínající učitelé potýkají s různými potížemi, ať už subjektivními nebo objektivními. Obě možnosti s sebou nesou určitý problém, který znepříjemňuje mladým lidem start do profesionálního života.

3.2 Typologie učitelů

Učitelé jsou jako socio profesní skupina vnitřně diferencováni a tím se vytváří typologie učitelů. Nejvýraznější je rozdělení podle toho, na kterém druhu a na jaké stupni školy tito učitelé jsou zaměstnáni. Tato typologizace je respektována i při přípravě učitelů na školách, v pracovních podmínkách, prestiži a s tím souvisejícím platem apod. Kategorie učitelů v České republice podle statistické ročenky školství – výkonové ukazatele jsou vyobrazeny v tabulce na následující straně.³⁴

³⁴ Pramen: *Statistická ročenka školství* [online]. 2018 [cit. 2017-07-29]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Druh školy	Regionální školství – učitelé celkem (fyzické osoby, přepočtení na plně zaměstnané, nadúvazky)											
	Fyzické osoby ⁴⁾					Přepočtení na plně zaměstnané ³⁾					Nadúvazky ²⁾	
	celkem	z toho ženy	učitelé celkem			z toho ve třídách/skupinách pro děti/žáky/studenty se SVP			fyzické osoby	týdenní počet hodin		
			celkem	z toho ženy	bez kvalifikace ⁵⁾	celkem	z toho ženy	z toho se spec. ped. kval.				
Celkem	147 948	117 362	132 294,5	106 523,0	6 362,0	8 411,6	7 041,3	6 575,1	X	X		
v mateřské škole	31 002	30 821	29 629,5	29 463,2	1 313,0	1 392,3	1 377,3	1 137,9	97	293		
v přípravném stupni ZŠ speciální	32	31	31,1	30,1	3,9	31,1	30,1	29,2	2	4		
v přípravné třídě ZŠ	360	355	341,6	337,2	24,5	x	x	x	7	10		
na 1. st. ZŠ	37 740	34 696	31 827,9	29 978,8	2 026,7	2 204,8	2 109,6	1 870,9	3 341	6 323		
na 2. st. ZŠ	35 665	26 782	29 807,0	22 275,6	1 527,4	2 764,5	2 164,8	2 161,1	4 351	6 784		
ve střední škole	44 881	26 988	38 069,6	22 896,9	1 437,0	1 988,4	1 343,2	1 357,8	10 386	19 450		
z toho na nižším stupni ¹⁾	7 935	5 551	3 583,0	2 558,9	53,5	x	x	x	891	1 478		
v konzervatořích	1 628	814	1 059,7	538,6	8,7	30,6	16,0	18,0	137	280		
z toho v 1.–4. roč. 8let. konzervatořích ¹⁾	131	102	56,2	45,2	–	x	x	x	1	1		
ve VOS	4 092	2 561	1 526,3	1 005,8	20,4	–	–	–	441	997		
Komentáře:	Zdroj: databáze MŠMT											
¹⁾	Z celku učitelé vyučující v ročních gymnáziích a konzervatořích, v nichž je plněna povinná školní docházka											
²⁾	Rozumí se pravidelná výuka nad stanovený týdenní rozsah hodin přímé vyučovací činnosti. Nadúvazky nevykazují soukromé školy											
³⁾	Součet za jednotlivé druhy škol se liší od součtu celkového přepočteného počtu učitelů z důvodu zaokrouhlení dat u jednotlivých škol											
⁴⁾	Každý učitel je v jednotlivých řádcích vykázan tolikrát, na kolika druzích (stupeň) škol působí; v řádku Celkem je vykázan pouze jednou											
⁵⁾	Jsou uvedeni učitelé, kteří nesplňují požadované vzdělání podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, ani se na ně nevztahuje měřítka z výjimek (§ 22 odst. 5 a 6, § 32 odst. 1, § 8 odst. 3, § 9 odst. 6, § 10 odst. 2, § 11 odst. 4 a 5)											

Tabulka 1 – Počet učitelů v regionálním školství

Zdroj: Statistická ročenka školství 2016/2017 – výkonové ukazatele (2017)

Pokud bychom tyto počty chtěli převést do procentuálního podílu, vypadala by tabulka následovně:

Procentuální podíl z celkového počtu učitelů (2017)	
Učitelé v mateřských školách	20,96 %
Učitelé v přípravném stupni ZŠ speciální	0,02 %
Učitelé v přípravné třídě ZŠ	0,24 %
Učitelé na základních školách	49,61 %
<ul style="list-style-type: none"> • Z toho učitelé 1. stupně 	25,5 %
<ul style="list-style-type: none"> ○ Učitelé 2. stupně 	24,11 %
Učitelé na středních školách	30,34 %
<ul style="list-style-type: none"> • Z toho na nižším stupni gymnázia 	5,36 %
Učitelé na konzervatoři	1,1 %
<ul style="list-style-type: none"> • Z toho v 1. - 4. ročníku 8let. konzervatoři 	0,08 %
Učitelé na vyšší odborné škole	2,77 %

Tabulka 2 – Procentuální rozdělení učitelů v regionálním školství (2017)

Zdroj: Statistická ročenka školství 2016/2017 – výkonové ukazatele (2017)

Z tabulky jsme schopni vyčíst, že téměř 50 % učitelů v České republice jsou učitelé základních škol, další silnou kategorií jsou učitelé středních škol, které mají něco přes 30 % z celkového počtu a na třetím místě jsou učitelé v mateřských školách. Nejméně učitelů je naopak v přípravném stupni základních škol speciálních, v přípravné třídě základní školy a na konzervatořích.

Rozdělení učitelů nekončí pouhým výčtem toho, kolik učitelů vyučuje, na jakém stupni a druhu školy. Můžeme je dělit dále např. podle specifčnosti oborů (vyučovacích předmětů). Na jedné straně bude stát skupina pedagogů, kteří jsou tzv. „univerzalisté“. To jsou ti, kteří vyučují všechny předměty, které na daném stupni školy jsou, především se jedná o učitele 1. stupně základních škol. Na další straně budou stát vyučující, kteří jsou specializovaní pouze na některé aprobace, jednotlivé předměty či obory (např. matematika, český jazyk, tělesná výchova, občanská výchova, výtvarná výchova apod.).

Typologie učitelů je velmi potřebná zejména pro vzdělávání učitelů. Pro každý typ a stupeň školy jsou potřeba jiné předpoklady, dovednosti a schopnosti. Průcha ve své knize *Učitel: současné poznatky o profesi* hovoří o důsledcích pro vzdělávání učitelů: „všeobecně se uplatňuje přístup, podle něhož čím nižší je stupeň školy, pro který je učitel vzděláván, tím je obvykle kratší či méně náročná profesní příprava, což považují mnozí pedagogové-teoretici vesměs za absurdní, avšak přípravy se v tomto ohledu příliš nemění.“³⁵

3.3 Vzdělávání učitelů

Dne 27. října roku 1945 bylo zavedeno vysokoškolské vzdělávání učitelů v Československé republice pomocí dekretu, který podepsal prezident republiky Edvard Beneš. Jediné vymezení požadavků na kompetenci pedagogických pracovníků obsahuje vyhláška MŠMT č. 139/97 Sb.: „Podmínkou odborné způsobilosti jsou odborné vědomosti získané studiem na vysoké škole, vyšší odborné škole nebo ve střední škole. Podmínkou pedagogické způsobilosti jsou vědomosti a dovednosti z oblasti psychologie a pedagogiky, včetně didaktiky výuky, nezbytné pro výkon pedagogické činnosti, získané studiem na vysoké škole v učitelských oborech nebo na vysoké škole umělecké a konzervatoři, v případě pedagogických pracovníků s odbornou způsobilostí získanou studiem neučitelských studijních oborů absolvováním pedagogického studia podle vyhlášky MŠ ČSR č. 60/1985 Sb.“³⁶

Z definice je jasné, že samo ministerstvo vymezuje minimální kompetence učitelů a dalších pedagogických pracovníků nezodpovědně, nejasně a nekompetentně. Každá pedagogická fakulta nebo střední pedagogická škola si tedy sama určuje, jak si představuje nezbytné vědomosti a dovednosti. Na tomto základě mnohé fakulty zrušily ověření pedagogické učitelské způsobilosti ze státních závěrečných zkoušek.

Pedagogické fakulty začaly svou existenci v roce 1946, ale o založení vysokých škol připravujících učitele usilovali učitelé již ve 30. letech 20. století. Potřeba založení vysoké

³⁵ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7, strana 23.

³⁶ BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9, strana 40.

školy „odpovídala a odpovídá odbornosti a náročnosti učitelské práce, která nemůže být chápána převážně jen jako metodická.“³⁷ Nesmíme zapomínat, že z vysokých ani jiných škol, nepřicházejí hotoví odborníci a absolventi musí počítat s tím, že později dosáhnou požadavkům jejich budoucího zaměstnání.

Absolventi pedagogických škol mají v průběhu studia jiné představy o své činnosti v budoucnu. Jsou seznamováni s žáky, kteří mají problémy s chováním, tolerancí či vlídností, ovšem nikdo je neučil rozpoznávat šikanu, vést žáky ke vstřícnosti nebo kreativitě, setkávají se s jinými žáky, než jim byli představováni, například žák s postižením, vlivných rodičů, který je omlouván, ochraňován, je obtížné jej přimět k učení nebo zdvořilosti, jelikož si je vědom určité „nadřazenosti“, kterou vůči učiteli má. Na toto studenti nejsou připravováni, a poté si v takových situacích neví rady a často nemají podporu rodiny ani veřejnosti. Podle P. Piňhy³⁸ sami začínající učitelé jsou si vědomi své nedostatečné připravenosti, otázkou pro Piňhu zůstává, co za nepřipravenost učitelé považují. Zda je to úroveň pedagogické praxe, pedagogicko-psychologické disciplíny, obsah výuky či dovednost k motivaci? Možnými obavami je také vztah pedagogické teorie a praxe. Důležitá je v tomto případě schopnost studenta uvést teoretické znalosti do vyučovací činnosti. Málo učitelů dokáže teoretickou sféru propojit se sférou vlastních zkušeností, tím častokrát nedochází k propojení a vzájemnému ovlivňování.

Vraťme se zpět k vývoji českého vysokoškolského vzdělávání učitelů, protože po roce 1946 prošly pedagogické fakulty složitým procesem. *„Společenské požadavky, chápání smyslu vzdělávání v dané době, postavení učitele, měnící se nároky na edukaci žáka, ale velmi často i politický diktát – to vše hrálo a sehrává významnou roli v tom, jakým způsobem učitelé byli (a stále jsou) vzděláváni. Zejména v posledních dvou desetiletích se velmi výrazně proměňují společenské podmínky i výchovná paradigmat,*

³⁷ SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4, strana 50

³⁸ Prof. Petr Piňha – *Velká iluze českého školství*. [online] Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem. 2008-06-24 [cit. 2017-08-21]. Dostupné z: <http://gis.fzp.ujep.cz/?q=prof-petr-pi-ha-velka-iluze-ceskeho-kolstvi>

ve kterých učitel pracuje se žáky. Mění se tedy požadavky na jeho práci a v závislosti na tom se proměňují očekávané profesní dovednosti, kterými by měl učitel disponovat.“³⁹

Podmět ke zkvalitnění vzdělání přichází v druhé polovině dvacátého století, to souviselo s technologickými změnami. Vše se opíralo o potřebu společnosti, která usilovala o kvalitnější vzdělání populace. Kromě požadavku kvalitnějšího vzdělání, byla současně s tím posunuta paradigmaty výchovy, otevřely se nové pohledy a možnosti, jak na žáky výchovně působit. Učitelství ústavy v této době představují významný mezník, učitelé jsou vzděláváni jak v oblasti teorie, tak i na praktické bázi, otevřel se prostor pro teoretické studium školního dítěte, jeho učivo a analýzu. Společnost dvacátého století byla poznamenána politickým neklidem, vzhledem ke dvěma „globálním“ válkám, vznikem nových technologií, změnami výchovných paradigmat, ideovou nekonzistentností a odlišnými názory na žáka a jeho vzdělání. Se všemi těmito změnami se přirozeně zvýšily požadavky na práci učitele a na kvalitu jeho vzdělání. Pro toto období je důležitá jedna skutečnost, že v procesu za zkvalitnění nebojovaly jen profesní učitelské organizace nebo spolky, ale boj za podporu učitelského vzdělání přicházel i od samotných učitelů. Po roce 1964 se počet pedagogických fakult ustálil na deseti, mimo Prahu, Brno, Olomouce a Bratislavu měly ostatní fakulty status samostatné fakulty. Zákonem číslo 100/1946 Sb. vzniklo dalších šest pedagogických fakult v následujících městech: Praha, Plzeň, České Budějovice, Brno, Olomouc a Bratislava. „*Území republiky tak bylo „plošně“ pokryto vysokoškolskými vzdělávacími institucemi pro učitele obou stupňů základního vzdělání.“⁴⁰*

Učitelé byly po dlouhou dobu vystavováni různým režimům, zásahy státu ovlivňovaly ideologie škol, zasahovali do personálních oblastí a fakulty byly nuceny podléhat externím tlakům. Jakákoliv ideová indoktrinace je pro vysoké školy negativní, jelikož pak tyto budovy ztratí svou podstatu, tedy nestanou se místem svobodného bádání. Nešlo vždy jen o politické restriktce, ale také o konkurenční boje a o existenci fakult samotných. Od šedesátých do osmdesátých let školství provázely strukturální,

³⁹ SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4, strana 53

⁴⁰ SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4, strana 57

koncepční a personální změny a zvraty, to destabilizovalo usazenost a kvalitu učitelské přípravy. Mezi takové klíčové změny můžeme zařadit zvláště tři:

1. Rok 1953

Pedagogické fakulty byly „zrušeny a vznikly čtyřleté Střední pedagogické školy (pro učitele preprimárního a primárního stupně), dvouleté Vyšší školy pedagogické pro přípravu středočeských učitelů.“⁴¹ Tím bylo učitelské vzdělávání vzájemně od sebe separováno a degradováno. Chvilková změna nastala v roce 1959, kdy Vysoké pedagogické školy byly zrušeny a záhy nahrazeny pedagogickými instituty, ty měly za úkol vzdělávat učitele základních (společné vzdělávání pro první a druhý stupeň) a speciálních škol. Příčiny změn spočívaly v politickém rozhodnutí, bez vyslechnutí pedagogické veřejnosti a v nesmyslném kopírování modelů z jiných zemí. Změna neprošla analýzou, nebyla ani zdůvodněna, ale byla násilně prosazena politickým vedením.

2. Sedmdesátá léta (období normalizace)

V počátku sedmdesátých let záškolácký dohled do vzdělávání přinesl masivní personální změny. Probíhaly tzv. „politické čistky“ na všech školách, nejen vysokých, ale nejzranitelnějšími byly právě pedagogické fakulty. Důsledky na kvalitu vzdělávání pedagogů to mělo zvláště v oblasti odbornosti učitelských sborů. Po roce 1990 (díky tomuto zásahu) nejvíce zproblematizované bylo právě postavení pedagogických fakult, které utrpěly největší zásahy v personální oblasti.

3. Rok 1976

Toto období je známé dobíhajícími personálními čistkami, avšak též začala vnitřní reforma fakult. Kvůli ztrátě atraktivnosti oboru proběhla změna v kurikulu i odborné zaměření kateder. Transformace nastala i ve vzdělání středoškolských učitelů, pedagogické fakulty začaly oborově a oborovědidakticky posilovat.

Konec 20. a začátek 21. století v porovnání s předchozími obdobími akceleruje rozvoj technologií, důležitou součástí všech oborů je „akcent na výkon, ekonomizace

⁴¹ SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4, strana 58

všech oblastí, univerzální soutěž, silné a všesměrné globalizační trendy i změnu hodnot a smyslu života.“⁴² Naše společnost se stává „informační společností“, všechny pevné normy z tradiční společnosti mizí ze všech oblastí lidského života a výjimkou nejsou ani výchova, etika a vzdělání. Učitelé jsou v oblasti edukace omezení a ohrožují jejich podstatu a zásady výchovy a vzdělávání. Tím jsou citelně přeměněny sféry učitelské přípravy, dochází k upřednostňování alternativních způsobů ve vyučování, učitel není vedoucím, ale průvodcem dítěte v učení, praxe, která se praktikovala před deseti, dvaceti lety je nahrazována novými metodami, které sice nejsou ozkoušené, ale jsou schváleny „moderní“ společností.

V devadesátých letech se počet fakult ustálil na devíti a jak bylo popsáno výše, nebyly jedinými školami, které zasáhla společenská změna a politické situace. Všech devět fakult se stalo součástí svazku univerzit, které nesly jiné požadavky na činnosti akademických obcí. Byly vystaveny novým situacím, například byly nuceny si mezi sebou konkurovat a porovnávat se i s fakultami jiného typu. „*Učitelské vzdělávání jako celek nebylo nikterak koordinováno ve smyslu kapacit, zaměření, a zpočátku bylo jen slabě regulováno z hlediska kvalitativních standardů.*“⁴³ Počet fakult se stále zvyšoval, v dnešní době je pedagogické vzdělávání organizováno (kromě oněch zmiňovaných devíti fakult) na dalších 36 fakultách, ovšem jejich prioritním vzdělávacím a výzkumným programem není jen učitelské vzdělávání. Vysokým počtem škol, které se zaměřují na výuku budoucích učitelů, může dojít k devalvací vzdělání, ale také k ohrožení existence pedagogických fakult. Pro změny v dotační politice, rozšířily své programy i na neučitelské obory. Školní ústavy se musely vypořádat s diktátem akademického trhu, místo profilace a specifikace učitelských oborů, byly nuceny vytvořit jakákoli nová studijní místa. Tím mezi fakultami dochází k diverzifikaci studijních programů, ale i obsahů. Je možné, že s narůstajícím počtem studentů, dochází k personálnímu a odbornému oslabování. Mezi univerzitami došlo k soutěžím o finanční dotace a boji o uchazeče. Od devadesátého roku došlo k sjednocení akreditačních kritérií a stanovení minimálního rozsahu pedagogicko-psychologické a oborově-didaktické složky a praxe.

⁴² SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4, strana 61

⁴³ SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4, strana 63

„Pedagogické fakulty jako hlavní pilíř učitelského vzdělávání do jisté míry ztratily svou výjimečnost, specifickou a bylo oslabeno jejich tradiční zaměření na učitelství. Konceptně i obsahově se tak více přiblížily a unifikovaly s ostatními (a početně přibývajícemi) učitelskými fakultami. ... Podstatně destruktivnější příčinu změn lze připsat trojici společně souvisejících faktorů vyplývajících z realizace Boloňské deklarace: výrazná rozvolněnost studijních programů, zavedení kreditního systému a zejména přijetí strukturace učitelských programů.“⁴⁴

Další otázkou je, co znamená Boloňská deklarace pro přípravu budoucích učitelů. V červnu roku 1999 se sešlo 31 ministrů školství z celkem 29 států Evropy, přesněji z Belgie, Bulharska, České republiky, Dánska, Estonska, Finska, Francie, Irska, Islandu, Itálie, Litvy, Lotyšska, Lucemburska, Maďarska, Malty, Německa, Nizozemí, Norska, Polska, Portugalska, Rakouska, Rumunska, Řecka, Slovenské republiky, Slovinska, Španělska, Švédsko, Švýcarska a Velké Británie. Ministři jednotlivých států podepsali deklaraci o vytvoření tzv. „Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010“ známou také jako Boloňskou deklaraci. Toto prohlášení obsahuje šest základních cílů, jež jsou důležité pro vytvoření evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání a podporují evropský systém vysokého školství z celosvětového hlediska. Těmi jsou:

1. **Přijetí systému srozumitelných a srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělání** – tím je myšleno zavedením bakalářského, magisterského a doktorského stupně studia, dále přílohy k diplomu, čímž se zvýší možnost zaměstnání Evropanů a další možností je mezinárodní konkurenceschopnost soustavy evropského vysokého školství.
2. **Přijetí systému založeného v zásadě na dvou základních cyklech** – pre i postgraduální. Pregraduální cyklus bude možný dokončit obvykle do tří let studia. Získaný titul bude mít platnost z hlediska evropského trhu práce a tím uznán jako odpovídající kvalifikační stupeň. Postgraduální cyklus by měl směřovat k dosažení magisterského či doktorského titulu, případně obou.

⁴⁴ SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4, strana 64

3. **Vypracování systému kreditů** – kreditový systém má podporovat všestrannou studentskou mobilitu. Kredity je možné získat i v jiných systémech např. v celoživotním vzdělávání, ale pouze za předpokladu, že budou uznány přijímací vysokou školou.
4. **Podpora mobility** – nejen studentům, ale i učitelům, výzkumným pracovníkům a administrativnímu personálu. Podpora mobility by měla odstraňovat překážky, které brání účinnému využívání svobodného pohybu po Evropě.
5. **Podpora evropské spolupráce v oblasti udržování kvality** – s ohledem na vypracovaná srovnatelná kritéria a metodologii.
6. **Posilování nutné evropské dimenze do vysokého školství** – zřetel by se měl brát na zpracování obsahu vzdělání, dále na spolupráci mezi institucemi, programy mobility a integrované programy studia, nakonec jde i o zaškolení a výzkumy.⁴⁵

Země, které podepsaly tzv. Boloňskou deklaraci se zavázaly k naplňování těchto šesti cílů. Takovýto systém by měl vyhovovat tradicím a potřebám Evropy. Studentům nabízí přitažlivější a atraktivnější možnosti vzdělávání a posílí jejich konkurenceschopnost na evropském trhu práce. Již v roce 1999 se ministři shodli, že tento systém potřebuje trvalou podporu a samozřejmě přizpůsobování se reálnému vývoji.

Pokud se podíváme na změny, které nastaly v posledních letech, přičemž za největší problém považujeme masivní přijímání studentů na neprofilované fakulty, je ohrožena existence pedagogických vysokých škol. Strukturální změny fakult a proměna studentské klientely zásadně změnily způsoby a směry interakcí na vysokých školách. Pedagogické fakulty jsou oproti jiným fakultám stále znevýhodňovány. Priority vzdělávací politiky stojí většinou mimo odborný diskurs, učitelské vzdělávání se pohybuje mimo realitu personálních potřeb školní praxe. V posledním desetiletí není ochota řešit klíčové otázky týkající se školství a učitelství a nesnaží se ani zkvalitňovat přípravu budoucích učitelů, jak je vidět na častém střídání ministrů školství, mládeže a

⁴⁵ Převzato z: *Boloňský proces OEAEP* [online]. 2002 [cit. 2018-05-29]. Dostupné z: <http://oeaep.cz/bolon.htm>

tělovýchovy a jejich odlišných pohledů na problematiku a jejich následných pokusů o vyřešení.

Moderní dobou hýbe jeden fenomén, a tím je změna. Téměř ve všech oblastech lidského života probíhají přeměny, ovšem ve specifických oblastech má změna i určitý rizika. Nový směr neguje tradici, změna přichází okamžitě, ruší kontinuum a nezodpovídá za předešlé počiny. Petr Urbánek upozorňuje, ve své stati Učitelské vzdělávání na rozcestí: historie, současnost a rizika, že změny, které probíhají v učitelství, jsou odrazem „*nesystémovosti, nepřehlednosti a prudkých výkyvů společnosti.*“⁴⁶ Tím, že přijímáme módní požadavky veřejnosti na výchovu, tím více či méně popíráme kultivační funkci výchovy, podstatu učitelovi role, význam a charakter vzdělávání.

V současnosti dominuje u škol jednostranně pojatá odborná způsobilost, a přitom dochází k nedostatečnému výcviku budoucích učitelů. Důsledkem je nedostatečný rozsah pedagogických praxí na školách už při výuce. Budoucí učitelé neabsolvují během pěti let studia cvičně ani týdenní učitelský úvazek. Za zmínku stojí i nedodržení Charty učitelů, kde je žádáno, aby budoucí kantory nevzdělávali ti, kteří na základních školách nikdy neučili. Takovéto podceňování našeho učitelství vede k ostrému kontrastu se zkušenostmi vyspělých zemí. Chybí nám strategie vývoje učitelské profese. Příprava učitelů na vlastní práci ve třídě se zdá jako nejslabší článek, cca 25 % absolventů studia učitelství nezahájí svou profesní dráhu jako učitelé. Vše je nejspíše způsobeno programy, které závisejí na akreditačním řízení, ale proces je zdlouhavý a nedostatečný.

Co vyvolává všechny tyto změny? Potřeba společnosti, která je v dnešním světě neustálá. Učitelské vzdělání se tímto destabilizuje, změny, které následují v rychlém sledu, často ignorují širší souvislosti vzdělávání učitelů. Mají většinou jedno společné a to, že jsou pedeutologicky⁴⁷ neopodstatněné, neoborné a neúčelové. Učitelské povolání stojí na nejasné křižovatce, veškeré neoliberální vytvářejí nejen přímé, ale i vedlejší důsledky, které negují celou podstatu a smysl učitelství. Vzdělání pedagogů trpí

⁴⁶ SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4, strana 54

⁴⁷ Pedeutologie je naukou o osobnosti a vzdělávání učitelů a také teorií jednotlivých učitelských profesí

dlouhodobě nízkou podporou a respektem společnosti, ale také v něm není žádná stabilita, co se týče koncepčnosti, systémovosti a perspektivní vize.⁴⁸

V budoucnu musí učitelé počítat s nepředvídatelnými situačními faktory, na jedné straně to jsou společenské požadavky na tuto profesi (očekávání od rodičů, studentů a celého veřejného mínění), na straně druhé jsou to individuální osobnostní rysy jednotlivých pedagogů. Jedním z problematických osobnostních rysů je schopnost odolávat tlakům z okolního prostředí, nezávislosti, nekonvenčnosti a případná ochota vzdát se odměn, požitku. Z výzkumu A. B. Bakker a E. Demeroutiho vyplývá vysvětlení, že duševní pohoda učitelů vyplývá z dvou hlavních faktorů. Pokud odborné požadavky převáží jejich fyzické, sociální a psychické schopnosti k dosažení určitých cílů, vedou k únavě. V závislosti na úrovni podpory, vede jejich práce k většímu zapojení či naopak k vyčerpání, syndromu vyhoření případně k odchodu z práce.⁴⁹

Psychologové již léta varují, že existují určité profese, které patří k těm, jež vytvářejí nejvyšší úroveň stresu. Účinkem stresu je syndrom vyhoření a neprojevuje se ve zrovna malé části populace. Omezením finančních prostředků ve vzdělávání zhoršuje životní podmínky profesní skupiny učitelů. To odráží mladé talentované lidi (studenty) na těchto místech začít pracovat a zůstat na této pracovní pozici. Mnoholetá reforma vzdělávání (zavedení cílů a plánů, RVP apod.) výrazně omezila autonomii učitelů a vedla k vážné krizi profesní identity.⁵⁰

Jedním z důvodů může být feminizace školství. Ženy jsou totiž v této profesi dominující, a jak dokládá i psychologický výzkum, jsou náchylnější k vyšší úrovni neuroticismu, větší náchylnosti k úzkostným reakcím v obtížných situacích. Dalšími možnými faktory, které by mohly podporovat tento stav jsou: strach, nespokojenost, život s vinou, nedostatek pocitu jistoty a důvěry v sebe. Jak ukazuje čas, studenti nejsou připravováni na to, jakým způsobem se vypořádat s obtížnými situacemi na školách.

⁴⁸ Převzato z: SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. ISBN 978-80-7394-397-4, strana 71.

⁴⁹ Převzato z: ŚLIWERSKI Bogusław. *Problematyczność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym* in *Autorita v edukační a sociální práci*, 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 35

⁵⁰ Převzato z: ŚLIWERSKI Bogusław. *Problematyczność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym* in *Autorita v edukační a sociální práci*, 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 35

Nastupují s nadšením, ideály a úsilím, ale naráží na odpor, pasivitu a neposlušnost. Žáci projevují nezáměr apod., někteří učitelé to nevydrží a začínají reagovat i agresivně či útekem. Podle Bogusława Śliwerskiho pedagogové projevují negativní emoce jako reakci na problémy s chováním studentů, nikoli na jejich špatnou akademickou výkonnost.⁵¹

Učitelé v postmoderní společnosti potřebují rozvíjet své kritické kompetence, které jim umožní pochopit sebe sama a nalézt cesty zejména z těžkých situací. Měli by rozvíjet dovednosti související s vedením týmu žáků a školní třídy. Dnes je to ovšem obtížné, zvláště s rostoucím rodičovským liberalismem a zvýšenou agresivitou studentů, je rozhodně těžší se třídou pracovat. Učitelé, kteří se nedokážou vyrovnat s časovým tlakem, disciplínou, snaží se namotivovat své žáky, může se u nich projevit vysoká míra úzkostí, pocit bezmocnosti, která při absenci podpory, je možné, že se zvýší nespokojenost s prací.⁵²

3.4 Začínající učitel

Říká se, že pro mladého člověka, který nastoupí na učitelskou praxi, jsou nejhroší první tři roky, po které se neustále zaučuje. Během této doby může dojít k pochybnostem, zda tuto práci chce vůbec vykonávat. Každé konkrétní pracoviště má jiné podmínky a pro studenta mohou představovat nesnáze, protože na to nebyl ve škole připravován. Častokrát se stane, že začínající učitel, již první rok své praxe, bude zařazen do role třídního učitele. Činnost velmi administrativně, psychicky i odborně náročná, proto by ji měl vykonávat zkušenější pedagog, bohužel ne vždy je ta možnost. Další komplikací se může stát nadměrná teoretická příprava mladého učitele, a tak chybí ten nepostradatelný pracovní um. Na druhou stranu, žádná škola nedokáže vychovat hotového a k tomu dokonalého odborníka. Na toto upozorňuje i J. Čápek, ve svém článku *Čo chýba mladému učiteľovi*⁵³ z roku 1970. Připomíná v něm, že ze škol (středních, vysokých) nepřicházejí hotoví odborníci, kteří se orientují a jsou okamžitě schopní správně řešit výchovné a vzdělávací problémy. Jestli se mají ze začínajících učitelů stát

⁵¹ Převzato z: ŚLIWERSKI Bogusław. *Problematyzność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym* in *Autorita v edukační a sociální práci*, 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 36

⁵² Převzato z: ŚLIWERSKI Bogusław. *Problematyzność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym* in *Autorita v edukační a sociální práci*, 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 36

⁵³ ČÁPKA, J.: *Čo chýba mladému učiteľovi*. Komenský, roč. 94, 1970, č. 10., s. 626-629.

pedagogičtí odborníci, závisí na jejich přípravě během studia, ale i na péči a pozornosti, kterou jim věnují starší kolegové na prvních pracovištích.

Od začínajícího učitele se hned první den předpokládá, že bude svou práci zvládat sám a svědomitě bude plnit veškeré povinnosti. Na většinu vysokoškolských profesí se náročnost úkolů postupně zvyšuje, kdežto u učitelství tomu tak není. Mladý člověk prožívá tzv. „profesní náraz“ a musí nutně řešit komplikované výchovně-vzdělávací situace, které nikdy neřešil. Tyto situace musí vyřešit okamžitě a sám s plnou zodpovědností. Dalším „bodnutím do zad“ je organizační zmatek, který se projeví první měsíc ve škole. Během prvního školního roku se začínající učitel snaží sžít s životem ve škole. Poznává své kolegy, žáky, kulturu školy, získává vhled do chodu školy, dále si upřesňuje *„rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.“*⁵⁴ V prvním roce učitelství také dochází ke střetnutí ideálů s realitou, kdy učitel pocítí rozdíl mezi teorií a realitou, či se svými představami mnohdy tvrdě narazí. Často vykonává činnosti, na které se necítí být připraven, protože tyto informace jim na škole neřekli. Tento proces je procesem identifikace s povoláním, mladý učitel si zlepšuje postřeh, přemýšlení, rozhodování a zlepšuje své tvůrčí já.

Student na škole má předepsaný určitý počet hodin/dní praxe. Tato praxe s sebou nese určité cíle, které by ze studujícího měli do budoucna vychovat kvalitního učitele.

Cíli pedagogické praxe jsou:

- *„snažit se poznat chod a charakter školy jako sociální a organizačního celku*
- *poznat specifika nejen svého předmětu, ale i ostatních vyučovacích předmětů*
- *pozorovat žáky jako jednotlivce i třídu jako sociální skupinu*
- *osvojit si základní učitelské dovednosti*
- *zvládnout základní didaktické a pedagogické metody, techniky a postupy*
- *učit se sledovat žáky nejen po stránce vědomostní, ale i po stránce osobnostní a lidské*
- *osvojit si základní dovednosti v pozorování a diagnostické činnosti*

⁵⁴ ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6, strana 9.

- *naučit se reflektovat školní skutečnost i vlastní pedagogickou činnost*
- *vytvořit si základ svého budoucího vyučovacího stylu*
- *pochopit základy pedagogické komunikace*
- *vybudovat si nebo korigovat své představy o budoucí profesi*
- *naučit se vnímat a akceptovat atmosféru školy a třídy*
- *poznat mechanismy mezilidských vztahů v učitelském oboru.*⁵⁵

Existuje spousta problémů, které dělají potíže nejen začínajícím učitelům, ale i jejím zkušenějším kolegům. Ti jsou však schopni řešit situace snáze, než mladí lidé, kteří nastoupí. Většinou používají techniky, které se jim již dříve osvědčily, některé problémy už předvídají a dovedou se na ně připravit, proto možná působí klidnějším dojmem. Někteří učitelé problémy neřeší, dovedně je zakrývají a doufají, že se dalším potížím vyhnou. Nelze tvrdit, že všichni začínající učitelé mají výchovné a vzdělávací potíže. Část z nich jsou rozenými učiteli, mají předpoklady a mimořádný cit pro učitelství, tyto věci tedy pro ně nejsou nepřekonatelným problémem.

Problémy mohou být způsobeny změnou role. Do tohoto okamžiku, než si stoupl před třídu vedle katedry, byl on žákem, studentem, posluchačem, který byl kontrolován a veden po řadu let a náhle stojí na druhé straně barikády. Stává se učitelem, který má sám odpovědně vést celou třídu, umět individuálně rozvíjet žakovu osobnost a objektivně hodnotit všechny své žáky. Dostává se do situace, kdy je nucen upravovat své chování, jednání, vyjadřování, oblékání, protože měřítko, podle kterého je posuzován, je mnohem přísnější než u jiných profesí a nerespektování pravidel může mít za následek negativní důsledky nejen pro něj, ale i pro celou školu. Průcha v *Pedagogické encyklopedii* hovoří o tzv. „nástupním/počátečním/úvodním šoku“, v tomto období se mladému člověku může vše jevit odlišně od jeho vlastního očekávání. Najednou má dělat věci, u kterých mu připadá, že na ně není připravený. Tento pocit může vyústit až ve zkratkovité jednání, výjimečně je tento pocit příčinou odchodu z učitelské profese. Z *Pedagogické encyklopedie* vybíráme pět nejčastějších pedagogických činností, jež považují začínající pedagogové za obtížné. Těmi jsou: „*práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků, diagnostika osobnosti žáka a*

⁵⁵ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0444-3, strana 11.

*motivace žáků*⁵⁶. Jak je vidno, kázeň (na které se ve své práci zaměřuji) obsadila hned druhou pozici a dělá problémy hned ¾ začínajícím kantorům.

Od nového učitele na škole většinou žáci, kolegové i široká veřejnost očekává nové postupy, netradiční přístupy, inovativní řešení výchovně-vzdělávacích problémů, nové prvky, změnu v zaběhlém systému školy. Ovšem ne každému se podaří toto očekávání naplnit, jelikož se přepokládají další predispozice. Například jednání s rodiči a žáky, navazování kontaktů s pracovníky kulturních a vzdělávacích institucí a dalšími občany obce. Oblast mezilidských vztahů představuje pro začínajícího učitele překážku, poněvadž na něj má vysoké nároky. V těchto situacích se od učitele očekává chování a jednání, které je založené na vysoké morální a odborné úrovni. Ovšem řekněme si na rovinu, kolik studentů si může tuto situaci vyzkoušet na praxi ještě předtím, než nastoupí do práce. Dovoluji si odhadnout, že procento bude velmi mizivé.

Nejsou to jen problémy výchovně-vzdělávací, které kantoři řeší, ale také jiné činnosti, které nepatří přímo do učebního procesu, a to je dojíždění. Denně do školy dojíždí velká část učitelů, zvláště bydlí-li na vesnici a pracují ve větším městě. Pokud je učitel vázán na dopravní spoje, krátí mu čekání a dojíždění čas na přípravu, z cest je unavený a vkládat energii do nových nápadů je u začínajícího učitele velkou výzvou. Dále může řešit, že se nesžije s prostředím obce/města, ve kterém pracuje, nezná lidi, události, vztahy nebo souvislosti místa, ve kterém učí. V zájmu ředitele by mělo být sehnat učiteli ubytování v místě školy, čímž si zajistí jeho aktivnost, inovativní nápady, sžítí se s okolím a více času na přípravu. S těmito souvislostmi sousedí ještě další nesnáze, a to výše pracovního úvazku, spíše skladba přidělených vyučovacích předmětů. Pokud je absolvent zahrnut předměty, pro které nemá aprobaci či dalšími mimo vyučovacími úkoly, se kterými nemá zkušenosti, budou se jeho problémy stupňovat. K těmto dalším povinnostem navíc se řadí například třídnictví, správa kabinetu či knihovny, vedení kroužku, organizace soutěží nebo výzdoba školy (oken, chodby, tříd) na určitou tematiku. Šimoník ve své knize *Začínající učitel* (1994) se domnívá, že největší přítěží pro

⁵⁶ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2, strana 421.

začínajícího učitele je výuka předmětů, pro které nemá dostatečnou kvalifikaci a také mu zabírá příprava na tyto předměty nejvíce času.⁵⁷

Varovným signálem, proč učitelé často opouští toto zaměstnání, nejsou jen finančně ne zcela výhodné podmínky, ale také postoj veřejnosti k tomuto povolání. Další možností, proč začínající učitelé opouští místa ve školství může být fakt, že si připadají nepřipravení. Dnes se zavádí termín uvádějící učitel, který má začínajícímu učiteli pomoci při těžkých situacích, kdy si neví rady. Má mu poskytnout dostatečnou oporu, podpořit jej při nedostatku sebevědomí, pokud se mu něco povede, pochválit ho a tím ho ujistit se ve svých postojích. Míra této pomoci je velmi individuální, neměla by však přecházet hranice, které by svědčili o neschopnosti nebo nesamostatnosti začínajícího pedagoga. Šimoník prozrazuje pět možných způsobů pomoci začínajícímu učiteli:

1. *„Taktně, citlivě, jako s rovnocenným partnerem.*
2. *Nenutit, nevnucovat mu svou pomoc, měl by ale vědět, že jsme připraveni kdykoliv pomoci.*
3. *Jsme-li požádáni o pomoc, vynecháme hodnotící soudy o jeho vzdělání a schopnostech a pomůžeme tak, aby to nevypadalo jako poučování, mentorování apod., ale kolegiální debata. Náš návrh by měl vyznít jako jedna z možných alternativ.*
4. *Nezrazujeme začínajícího učitele od postupů a metod, které se nám nezdařily!*
5. *Je žádoucí, aby naše rady a informace neměly povahu rigorózních soudů a neovlivňovaly tak předem přístupy a postoje mladého učitele k lidem, vztahům, postupům a věcem.“⁵⁸*

Začínající učitel by měl být řádně představen a seznámen se svými kolegy, žákům a popřípadě i rodičovské veřejnosti. Je nezbytné, aby mu byly poskytnuty veškeré informace, co se týče chodu a organizace školy. Teprve poté si může začínající učitel uvědomit, co za informace mu schází, na co se potřebuje doptat a co případně dohledat.

⁵⁷ Převzato z ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6, strana 20.

⁵⁸ ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6, strana 21

Při pomoci od ostatních spolupracovníků je někdy problém, někteří se neradi s mladým kolegou poradí, nemají na něj čas nebo jejich pomoc zní jako nařízení než jako rada. Často se stává, že začínající učitel si nechce nechat poradit, přijde až, jak se říká, „na poslední chvíli“ nebo naopak si ani neuvědomí, s čím chce vlastně poradit. Pokud je na škole více začínajících, mohou si vzájemně pomoci například hospitacemi nebo přetlumočením rad od ostatních.

Jak již bylo řečeno výše, mladý člověk, který nastoupí do práce hned po škole není odborníkem, i když vykonává běžně všechny činnosti, jež náleží k učitelské profesi. Nejčastěji se projevují tyto nedostatky: *„nízká úroveň jazykového vyjadřování, deformované písmo, metodická neobratnost, neznalost školní administrativy, nejistota při řešení výchovných problémů, při klasifikaci a při jednání s rodiči. ... Mladým učitelům chybí zásadovost, touha po prohlubování vzdělání, malá náročnost k sobě i jiným, důslednost, pořádkumilovnost a společenské vystupování. Neumějí jednat s rodiči, mají potíže se zadáváním úkolů, s opravami písemných prací a s klasifikací.“*⁵⁹

Dalším důležitým bodem pro začínajícího učitele je zvládnutí třídy, přesněji udržení kázně a pozornosti, měl by zvládnout aktivizovat třídu, správně před třídou vystupovat, spisovně mluvit, správně formulovat otázky a přesně se vyjadřovat. Mladí pedagogové se snaží žákům vštěpit co nejvíce vědomostí, mají tendenci upoutávat se k encyklopedičnosti, popisnosti, a přitom jim unikají z výkladu zejména vztahy mezi jednotlivým učivem. Často se úzkostně drží učebnice, snaží se probrat veškeré učivo z ní, podceňují domácí přípravy na vyučovací hodinu a nemyslí na cíl. Málo z těchto mladých lidí se dokáže znovu vžít do situace žáků, protože přijali roli učitele. Žáci pak jsou zmateni při obecném výkladu plném cizích slov, kterým mnohdy nerozumí ani jejich učitel, jsou přehlcováni poznatky, nikdo se jich nezeptá, zdali pokynům rozuměli apod. Mnohdy začínající učitelé napodobují své vlastní učitele, jež si pamatují za dob své docházky na školu. Používají převážně pro žáky pasivní metody, kdy nejsou žáci tolik aktivní, mají tendenci přednášet, vykládat, nepropojují vzdělávací a výchovné problémy, neradi diskutují se žáky, zvláště tehdy, pokud si myslí, že učivo pořádně neovládají. Tyto pasivní metody pak vedou k nepozornosti žáků a ke zvyšujícímu se hluku a nekázni.

⁵⁹ ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6, strana 33

Nemůžeme říci, že si za to tito mladí lidé mohou sami. Pověštinou absolvovali školy, na kterých převažovala teoretická příprava oproti praktickým příkladům, a pokud nějaký praktický výcvik na vysokých školách proběhl, stalo se, že byl prováděn s malou účinností. Mladí učitelé bývají zklamáni, jakmile se setkají s realitou, pocítují nejistotu, nevěří si v základních pedagogických činnostech, a proto se v jejich práci projevují nedostatky. K tomu se přidá práce, kterou starší kolega zvládá rychleji, protože již má nějaké zkušenosti. Mladý pedagog potřebuje na opravování písemných prací, přípravu na hodiny mnohem více času, proto mu již nezbývá volná chvíle na „tvůrčí“ práci. Poté, co bezpečně zvládne základní dovednosti, osvobodí se od stresu a nedostatku času a může se dále rozvíjet.

3.4.1 Rozdíl mezi studentem-praktikantem a začínajícím učitelem

Začínající učitel by se měl postupně seznámit se všemi dokumenty, se kterými škola pracuje a se kterými bude jednou pracovat i on sám. Měl by vědět kolik jich je, jaké to jsou, k čemu jsou a jak jsou důležité. Pokud bude s těmito dokumenty počítat dopředu, nenabyde později pocitu, že ředitel školy neustále požaduje další práci a zasypává jej papírovou agendou, což mu ubírá čas na učení. Začínající učitel je, stejně jako ostatní učitelé a administrativní pracovníci školy, povinen řádně vést dokumentaci školy, i když je za ní odpovědný ředitel. Ten ovšem tuto povinnost přísně ale i spravedlivě, přenáší na další odpovědné pracovníky. Podle zákona č. 29/1984 Sb., školský zákon, § 38 jsou pro školy závazné tyto dokumenty:

- *„rozhodnutí o zařazení do sítě škol včetně všech podkladů a dokladů,*
- *třídní knihy, třídní výkazy, katalogové listy,*
- *dokumentace pro volitelné předměty, zdravotní tělesnou výchovu, nepovinné předměty, doučování a kroužky,*
- *školní řád,*
- *rozvrh hodin, záznamy z pedagogických porad,*
- *protokoly o přijímacím řízení,*
- *výkazy a protokoly o ukončování školní docházky,*
- *osobní dokumentace žáků s postižením (při zachování povinné mlčenlivosti),*

- *kniha úrazů,*
- *hospodářská dokumentace, účetní evidence, evidence majetku, personální dokumentace,*
- *protokoly a záznamy o provedených kontrolách,*
- *protokoly o opravných a jiných komisionálních zkouškách.*⁶⁰
- Přesný seznam dokumentace je vždy uveden ve „*Vyhlášce MŠMT ČR č. 291/1991 Sb., o základní škole, § 14*“ a je pravidelně aktualizován. Pro základní školu je podle tohoto seznamu uvedeno 35 povinných dokumentů a dalších 43 tiskopisů, které jsou předepsány jinými právními předpisy.

Na rozdíl od začínajícího pedagoga se student-praktikant na své praxi nejspíše seznámí pouze se základními dokumenty a těmi jsou:

- třídní kniha (popřípadě její elektronická podoba)
- třídní výkazy
- katalogové listy
- školní řád
- rozvrh hodin dané třídy (či jeho zavádějícího učitele pro případné konzultace)
- osobní dokumentace žáků s postižením jako jsou PLPP (plán pedagogické podpory), IVP (individuální vzdělávací plán), popřípadě doporučení z PPP (pedagogicko-psychologické poradny) – s těmito dokumenty se seznámí jen při zachování povinné mlčenlivost
- kniha úrazů

Dalším z markantních rozdílů by mohl být reálný pohled na budoucí profesi. Praxe by měla být příležitostí pro studenty, kteří po dlouhé době vlastních studií zase nahlédnou do pedagogické reality, ale tentokrát z druhé strany, rozuměj od katedry nikoli ze školní lavice. Pedagogickou realitou můžeme chápat spoustu věcí jako je například prostředí školy, jaké jsou materiální podmínky ve školství, jak funguje třída jako sociální celek, jaké má učitel kompetence a jaké musí mít vzdělání, aby mohl práci

⁶⁰ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0444-3, strana 45

vykonávat, či jakou má učitel prestiž a společenskou odpovědnost. Toto musí převzít z pohledu budoucího učitele, kdysi toto vnímal jako student, který tyto informace pouze pasivně přijímal, teď tyto přijaté informace musí přetavit v aktivní realitu. Stává se spoluzodpovědným za to, co žáky naučí, co jim nabídne ke studiu, samozřejmě musí dodržet, co jim zaručuje v oblasti vzdělání Listina práv a svobod. V tuto chvíli je vhodné zvážit, zda je ochoten a schopen toto břemeno odpovědnosti převzít a spolupodílet se na odpovědnosti. *„Pokud všechny tyto fakty přijímá kladně, má smysl, aby ve školství zůstal.“*⁶¹

⁶¹ PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0444-3, strana 44.

4 Legislativa – právní ukotvení učitelské profese

Pro každé povolání je nezbytné, aby pracovník znal příslušné právní předpisy a paragrafy. U učitelské profese to platí dvojnásob. Pro praktikanta i začínajícího učitele bývá znalost paragrafů trestního práva a předpisů o bezpečnosti práce nutná, zvláště při současném stavu společnosti, která přebírá tendence, jež se k nám dostávají ze západu. Ne všechny tyto tendence jsou žádoucí. Škola jistě není a ani nebyla vždy oázou bezpečnosti, klidu a všudypřítomné tolerance. Vyskytnou se situace, které budou vyžadovat rychlé řešení. Objeví se i situace nebezpečné nebo zdraví ohrožující a v tuto chvíli pomůže mladým učitelům znalost zákona, protože jak známo „neznalost zákona neomlouvá“. Vyskytují se i případy, kdy si chodí rodiče stěžovat na různé postupy učitelů, starší kolegové, kteří s těmito případy mají již zkušenosti, vědí, jak takové situace řešit, pro mladého člověka jsou tyto situace noční můrou. Znalost toho, co si můžeme dovolit a co si může počít rodič, aniž by porušil právní předpisy, bývá v různých případech jedinou záchranou, kterou učitel má.

4.1 Školský zákon

Jednou z právních opor je zákon ze dne 2. září 2004, zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). To nejdůležitější pro pedagogy ze školského zákona jsou: práva a povinnosti žáků, práva a povinnosti pedagogických pracovníků, výchovná opatření, v neposlední řadě povinnost školní docházky a základní vzdělávání.

4.1.1 Práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků § 21, §22

Žáci mají právo na poskytnutí školských služeb, tedy má právo na vzdělání a informovanost o průběhu a svých výsledcích, a nejen o nich. Informovanost platí i co se týče školských poradenských zařízení a poradenské pomoci. Pokud jsou zletilí, mohou být voleni do školské rady nebo sami volit. Mají oprávnění zakládat v rámci školy samosprávné orgány žáků, a stejně jako v rámci školské rady, mohou volit jiné studenty nebo být sami zvoleni. Mohou se vyjadřovat ke všem podstatným rozhodnutím, které se

týkají jejich vzdělávání. Dalším bodem jsou jejich povinnosti. Jednou z povinností je řádně docházet do školy, vzdělávat se, dodržovat vnitřní řád a pokyny školy a plnit úkoly od pedagogických pracovníků školského zařízení v souladu s právními předpisy a vnitřním řádem. Co se týče zletilých žáků, jejich povinností je informovat školu o svém zdravotním stavu či jiných závažných skutečnostech, které by mohli narušovat průběh jejich vzdělávání. Svou nepřítomnost ve vyučování musí dokládat omluvami znovu v souladu s podmínkami, které jsou stanovené vnitřním řádem školy. Zákonní zástupci žáků mají také své závazky. Jedním z hlavních bodů je zajistit, aby žák řádně docházel do školy nebo jiného školského zařízení, pokud je vyzve ředitel školy nebo školského zařízení osobně se dostavit na projednání, které se týká závažných otázek ve vzdělávání jejich potomka. Měli by informovat školu o zdravotní způsobilosti, případných zdravotních obtížích dítěte či jakýchkoli závažných skutečnostech, jež by mohly mít vliv na průběh vzdělávání dítěte. Samozřejmostí by mělo být dokládání důvodů o nepřítomnosti žáka v souladu s podmínkami, které stanovil školní řád. Dále upozornění na veškeré podstatné změny a další údaje, jež jsou podstatné pro další průběh vzdělávání či bezpečnost žáka.

4.1.2 Práva a povinnosti pedagogických pracovníků

Práva pedagogických pracovníků § 22 a

Jako kterýkoli jiný zaměstnanec, i učitelé mají svá práva. Jedním z nich je zajištění podmínek, jež jsou potřebné pro výkon jejich pedagogické činnosti jako je ochrana před fyzickým násilím či psychickým nátlakem ze strany svých žáků nebo jejich zákonných zástupců a dalších osob, které mohou být v přímém kontaktu s vyučujícími. Dalším důležitým bodem je nutnost podpory zákona, do jejich pedagogické činnosti nemůže být, v rozporu s právními předpisy, zasahováno. Mají právo využívat metody, formy a prostředky výuky podle vlastního uvážení, samozřejmostí je, že musí vyplývat ze zásad a cílů vzdělávání. Mohou být voleni do školské rady a mají právo volit ostatní. Jedním z posledních práv je nárok na objektivní hodnocení jejich činnosti.

Povinnosti pedagogických pracovníků § 22 b

Pedagogický pracovník musí vykonávat svou činnost ve shodě se zásadami a cíli vzdělávání. Samozřejmostí by měla být ochrana a respekt k právům dítěte, chránit jeho bezpečí a zdraví, případně předcházet formám rizikového chování v prostorách školy či školského zařízení. Stejně jako rodič, by se měl učitel podílet na výchově a vzdělávání a měli by společně vytvářet pozitivní a bezpečné klima a podporovat rozvoj dítěte. O všech sdělení o žákovi zachovávat mlčenlivost, chránit osobní údaje dítěte a jiné informace, s nimiž přišel do styku. Jedním z posledních bodů je na požádání poskytovat zletilému studentovi, žákovi i zákonnému zástupci nezletilého potomka informace spjaté s výchovou a vzděláváním.

Výchovná opatření § 33

Slovní spojení výchovná opatření nemusí mít pouze negativní nádech, jinými slovy, do výchovných opatření nepatří pouze kázeňská opatření, ale také pochvaly a jiná ocenění. Ovšem je pravdou, že v rámci této práce se zaměřím pouze na kázeňská opatření.

Kázeňské opatření může uložit třídní učitel případně ředitel školy nebo školského zařízení. Ministerstvo přesně stanoví právní předpis, podle kterého jsou jakým způsobem a také za jakých podmínek jednotlivé druhy kázeňských opatření udělovány. V případě vážného porušení povinností je v možnostech ředitele (díky školskému zákonu nebo vnitřnímu řádu školy) rozhodnout o podmíněném vyloučení nebo přímo vyloučení žáka ze školy nebo školského zařízení. Toto pravidlo neplatí, pokud žák nesplnil povinnou školní docházku (může se tak učinit na dalších stupních vzdělávání) nebo v případě, že jedinec navštěvuje zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

Co se týká opakovaných hrubých slovních výpadů, případně úmyslných fyzických napadení žáka proti zaměstnancům školy či ostatním spolužákům, tyto útoky se považují za zvlášť závažné porušení povinností. Jestliže se student takového jednání dopustí, je povinností ředitele oznámit tuto skutečnost orgánu sociálně-právní ochrany dětí, zvláště jedná-li se o nezletilého. Dalším postupem je oznámit případ státnímu zastupitelství. Vše by se mělo stihnout do následujícího pracovního dne poté, co se tyto informace ředitel školy či školského zařízení dozvěděl.

4.1.3 Povinnost školní docházky a základní vzdělávání

Plnění povinnosti školní docházky § 36

Školní docházka je pro české děti povinná po dobu devíti školních let, nejdéle však do školního roku, v němž dosáhne žák sedmnácti let. Dále je povinná pro všechny občany jiného členského státu Evropské unie (dále jen EU) a občany zemí mimo EU, kteří na území České republiky setrvávají déle než devadesát dnů.

Školní docházka v České republice začíná dětem v roce, ve němž dosáhly šestého roku. Existují výjimky, kdy šestileté dítě nenastoupí, poněvadž mu byl povolen odklad. Jedinec musí být fyzicky i psychicky vyspělý. Pokud se dítě narodí v období od září do konce prosince, nechávají si rodiče vypracovat vyjádření školského poradenského zařízení. V situaci, kdy se narodí od ledna do konce červa, je rodičům doporučeno, aby si sehnali nejen vyjádření školského poradenského zařízení, ale i odborného lékaře, který odklad potvrdí. Nově rodiče přihlašují děti k zápisu ke školní docházce v období dubna (1. – 30.) kalendářního roku, ve kterém má nastoupit k povinné školní docházce.

Žák nastupuje do školy v místě trvalého bydliště, pokud pro něj zákonný zástupce nezvolí jinou školu, která není spádová. V případě, že dítě nenavštěvuje spádovou školu, informuje ředitel této instituce ředitele školy spádové, ve které by mělo povinnou školní docházku absolvovat. Ředitel spádové školy musí přednostně přijmout ty žáky, kteří mají místo trvalého pobytu v příslušném školním obvodu, teprve poté může přijmout i jiné děti například ze sousedních oblastí.

V případě, že je žák „*umístěný ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, plní povinnou školní docházku v základní škole zřízení při tomto školském zařízení nebo v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má sídlo příslušné školské zařízení, popřípadě v jiné škole zřizované státem, obcí nebo svazkem obcí.*“⁶²

Povinná školní docházka se považuje za splněnou po uplynutí doby školního vyučování ve školním roce, ve kterém ukončí poslední rok povinné školní docházky.

⁶² Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Pochopitelně stávají se případy, kdy žák opouští základní školu, aniž by dokončil poslední rok (devátý ročník). Tyto žáci se považují za ty, kteří mají splněnou povinnou školní docházku, ale nezískali základní vzdělání. Dospělí jedinci si v dnešní době mohou základní vzdělání v pozdějším věku doplnit.

Cíle základního vzdělávání § 44

Ve školském zákoně je k cílům základního vzdělávání uvedeno toto: „*Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.*“⁶³ Tuto citaci podrobně svým způsobem zpracovávají další dokumenty, které se týkají utváření norem ve školách a školských zařízeních jako je *Vzdělávací program Základní škola, Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program, Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení, Organizační řád školy* či *Školní řád*.

4.2 Vzdělávací program Základní škola

*Vzdělávací program Základní škola „schválilo MŠMT dne 30. 4. 1996 pod čj. 16847/96-2 s platností od 1. 9. 1996.“*⁶⁴ V dřívějších letech šly nepřímo vyčíst povinnosti učitelů v oblasti výchovy ze vzdělávacího programu, který si daná škola zvolila. Ve vzdělávacím programu „Základní škola“, platný od 1. září 1996, je hned v první kapitole na čtrnácté straně uvedeno, že tento dokument směřuje k tomu: „*aby si žáci osvojili hlavní zásady a normy lidského jednání, aby se u nich postupně utvářelo vědomí*

⁶³ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

⁶⁴ KOUBEK, Petr. Vzdělávací program Základní škola 1-9. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011, 2013-01-22 [cit. 2018-05-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/194>

*občanské odpovědnosti a aby získali nejdůležitější dovednosti a návyky zdravého způsobu života.*⁶⁵

Program rozděluje cíle na dvě kategorie: hodnotové a poznávací. Mezi hodnotové řadí ty, které jsou orientovány na formování rysů a mravních vlastností žáků (například orientovat se v základních mravních hodnotách, zavrhnout projevy násilí, nespravedlnosti a lži, nebo projevovat úctu a respekt k ostatním, získat odpovědnost, ovládat citové reakce apod.) K poznávacím ty, jež jsou spojené s dovednostmi a kompetencemi žáků.⁶⁶

4.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) z roku 2017 také hovoří o cílech základního vzdělávání:

- *„vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situacích; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,*
- *Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.*⁶⁷

Cíle vzdělávání nejsou to jediné, co RVP ZV obsahuje. Povinnosti učitelů můžeme vyvozovat i z druhů a obsahů tzv. **klíčových kompetencí**. Oblasti výchovy, kázně a rizikového/problémového chování žáků se s největší pravděpodobností budou týkat právě následujících kompetencí: **sociální a personální, občanské a komunikativní**.

- Sociální a personální – žák je jedním z tvůrců příjemné atmosféry, díky úctě a ohleduplnosti jedná s druhými lidmi na upevňování dobrých mezilidských vztahů, dokáže v případě potřeby poskytnout pomoc nebo o ni požádat aj.
- Občanské – žák respektuje druhé a je schopen se vcítit do situace druhých, odmítá projevy násilí, chápe principy zákonů a společenských norem atp.

⁶⁵ KOUBEK, Petr. Vzdělávací program Základní škola 1-9. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011, 2013-01-22 [cit. 2018-05-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/194>

⁶⁶ Přejato z: BENDL, Stanislav. *Žák s problémovým chováním: Cesta institucionální pomoci*. 1. vyd. Praha: Triton, 2016. 108 s. ISBN 978-80-7387-703-3, strana 33.

⁶⁷ *Rámcové vzdělávací programy* [online]. 2018 [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>, dostupné ve formátu pdf, strana 8-9

- Komunikativní – dokáže využít získané komunikativní schopnosti pro vytvoření vztahů a spolupráci s ostatními apod.⁶⁸

Podle RVP ZV jednotlivé školy tvoří vlastní tzv. *Školní vzdělávací programy (ŠVP)*, bývají mnohem obsáhlejší a mohou v nich být jednotlivé cíle a oblasti výchovy uvedeny rozdílně ostatních. ŠVP je zpravidla společnou prací všech pedagogických pracovníků dané školy, tedy je upraven takovým způsobem, aby vyhovoval co nejvíce právě té jediné instituci.

4.4 Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení

Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky 16. května 2001, ovšem účinnost nabyl dne 1. července 2001. „*Pracovní řád blíže rozvádí v souladu s právními předpisy ustanovení zákoníku práce a dalších právních předpisů a upravuje některé podrobnosti pracovněprávních vztahů podle zvláštních podmínek ve školství, zejména s ohledem na zabezpečení výchovy a vzdělávání dětí, žáků a mládeže.*“⁶⁹

Pedagogičtí pracovníci podle tohoto řádu vykonávají přímou vyučovací činnost či přímou výchovnou činnost a veškeré práce, které s těmito činnostmi souvisejí např. dohled nad žáky, spolupráce s ostatními kolegy, výchovným poradcem, školním metodikem prevence nebo se zákonnými zástupci žáků. V osmém článku třetího odstavce, který se týká povinností pedagogických pracovníků, jsou vypsány hlavní úkony: „*vykonávat výchovně vzdělávací činnost s přihlédnutím k ochraně žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje; vychovávat žáky v souladu se zásadami humanity a demokracie; ... dodržovat ... předpisy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a při vyučování a výchově; ... vykonávat dozor nad žáky podle zvláštních předpisů a pokynů ředitele.*“⁷⁰ Ve třináctém odstavci je uvedeno toto: „*všichni zaměstnanci ohlašují řediteli*

⁶⁸ Převzato z: BENDL, Stanislav. *Žák s problémovým chováním: Cesta institucionální pomoci*. 1. vyd. Praha: Triton, 2016. 108 s. ISBN 978-80-7387-703-3, strana 33-34.

⁶⁹ PTÁČKOVÁ, Marta. *Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2013, 2016-08-16 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38844/>

⁷⁰ PTÁČKOVÁ, Marta. *Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2013, 2016-08-16 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38844/>

*školy své poznatky, které svědčí o tom, že žák užívá omamné látky, dopouští se gamblerství, šikany, trestné činnosti nebo je ohrožen jinými sociálně patologickými jevy, dále je-li vystaven šikaně či týrání, případně jinému nežádoucímu zacházení ve škole i mimo školu.*⁷¹

Pracovní řád z roku 1996 uváděl i zvláštní povinnosti učitelů, tedy vychovávat žáky k „*dodržování pravidel slušného zacházení, k ochraně školního a jiného majetku před poškozením, ztrátou, zničením nebo zneužitím.*“⁷²

V roce 2007 prošel pracovní řád obměnou a je vymezen vyhláškou č. 263/2007 ze dne 4. října 2007. Tato vyhláška je výrazně stručnější v porovnání s pracovním řádem z roku 2001, zejména co se týče povinností učitelů a ostatních pracovníků škol. Co se týče rizikového/problémového chování žáků a školní kázně, aktualizovaný pracovní řád hovoří pouze o dohledu (dříve dozoru) nad dětmi a nezletilými žáky, dále o spolupráci s ostatními pracovníky (učiteli, výchovnými poradci, školním metodikem prevence) a zákonnými zástupci. Více se, ve výše zmíněné vyhlášce, o problematice chování, výchovy a kázně žáků prakticky nehovoří.

4.5 Organizační řád školy

Ředitelé škol také vydávají organizační řád školy, eventuálně provozní řád pro zaměstnance, ve kterých obvykle uvádí konkrétněji povinnosti jednotlivých zaměstnanců školy. Dále je v těchto dokumentech upravena problematika, jenž spadá do oblasti výchovy a školní kázně. Jedná se například o:

- jednání a vystupování před žáky, rodiči a širší veřejností
- dohled nad žáky podle určitých pokynů
- hodnocení a klasifikace žáků, kteří mají specifickou poruchu učení či chování
- poskytuje individuální péči jednotlivcům
- ohlašuje poznatky o určitém ohrožení žáků

⁷¹ PTÁČKOVÁ, Marta. *Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013, 2016-08-16 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38844/>.

⁷² Převzato z: BENDL, Stanislav. *Žák s problémovým chováním: Cesta institucionální pomoci*. 1. vyd. Praha: Triton, 2016. 108 s. ISBN 978-80-7387-703-3, strana 28.

- usiluje o multikulturní toleranci a respektování odlišností

Pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci jsou vázáni dodržovat pracovní kázeň, tedy dodržovat školní řád, předpisy BOZP (bezpečnost práce a ochrany zdraví při práci), dále protipožární předpisy, ale samozřejmě nařízení ředitele školy a zástupce ředitele.

4.6 Školní řád

Také jej můžeme nalézt v *Pedagogickém slovníku* pod názvem řád školy. „Vydává jej ředitel školy. Dokument obsahuje zejm. ustanovení o chování žáka, docházce do školy, zacházení s učebnicemi, škol. potřebami a majetkem, o povinnostech chránit zdraví své i svých spolužáků, o plnění dalších pravidel vnitřního režimu školy, provozu školy a povinnostech jejich pracovníků.“⁷³

Školní řád je jakési vymezení základních pravidel, která jsou nutná pro vzájemné soužití ve škole. Najdeme zde práva a povinnosti žáků, jejich zákonných zástupců, pracovníků školy jak pedagogických i nepedagogických. V řádu je upraven provoz školy, vnitřní režim školy, ochrana zdraví žáků i majetku školy. Dále vytyčuje způsoby hodnocení, chování žáků a samozřejmě i výchovná opatření. Měl by vycházet z Úmluvy o právech dítěte, ze školského zákona, rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a samozřejmě školního vzdělávacího programu, který má každá škola povětšinou trochu odlišné.

Na přípravě a naplňování školního řádu se podílí pedagogičtí pracovníci (učitelé, ředitel školy), dále žáci a jejich zákonní zástupci prostřednictvím svých mluvčích, kteří se účastní školské rady. Školní řád není konečnou instancí, je doplňován řády pro zbylé prostory školy například tělocvična, laboratoře, počítačová učebna, knihovna, učebna pro pracovní činnosti, jídelna či družina.⁷⁴

⁷³ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 206.

⁷⁴ Převzato z: Školní řád ZŠ :: Základní škola . *Základní škola* [online]. Copyright © 2008 Všechna práva vyhrazena. [cit. 05.03.2018]. Dostupné z: <https://skola.detrichov.net/blog/skolni-rad-zs/>

4.7 Zákon o pedagogických pracovnících

4.7.1 Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka § 3

Pedagogický pracovník je povinen splňovat následující předpoklady: být způsobilý k právním úkonům; mít odbornou kvalifikaci, aby byl schopen vykonávat přímou pedagogickou činnost; být bezúhonný a zdravotně způsobilý; samozřejmostí je prokázání znalosti českého jazyka, jedná-li se o učitele z jiného státu např. Slovensko.

4.7.2 Získání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků

Učitel druhého stupně základní školy § 8

Učitel na druhém stupni musí získat odbornou kvalifikaci, tedy mít absolvovanou vysokou školu v akreditovaném magisterském studijním programu. Vyučovat může i pedagog, který má absolvovaný pouze bakalářský titul, ale s podmínkou, že si magisterské studium dodělá. Na druhém stupni se mohou vyskytovat učitelé, kteří ve třídě vzdělávají i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti získávají odbornou kvalifikaci v akreditovaném magisterském studijním programu nejen v oblasti pedagogických věd, ale zároveň zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele.

V rámci uměleckých předmětů (hudební výchova, výtvarná výchova apod.) mohou být do školy přijati i výkonní umělci či výtvarní umělci. Odbornou kvalifikaci buď získali studiem magisterského studijního programu v oblasti umělecko-pedagogického zaměření. Ředitel jim také může písemně uznat jejich kvalifikaci, pokud *„týdenní pracovní doba tohoto zaměstnance u právnické osoby vykonávající činnost školy nepřesahuje polovinu stanovené týdenní pracovní doby a pokud tento zaměstnanec mimo pracovněprávní vztah k právnické osobě vykonávající činnost školy provádí umělecké výkony, vytváří umělecká díla nebo vykonává činnost, pro niž splňuje odbornou kvalifikaci podle § 10 odst. 1 nebo § 21.“*⁷⁵

⁷⁵ PTÁČKOVÁ, Marta. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013, 2016-08-16 [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>

5 Výchova, kázeň a autorita

5.1 Výchova

Nezáleží na tom, kterého proudu jste příznivcem, vše spočívá v účinnosti výchovy. Ta je závislá na tom, nakolik si dítě zvnitřní dané výchovné vlivy. Ke zvnitřnění dochází pouze tehdy, pokud je dítě otevřeno pedagogickému působení, pokud je schopno převzít zkušenosti, které jsou mu předávány, pokud si vytvoří a uvědomí potřebu zdokonalování se, potom se stává předmětem vlastního utváření. „Z moderního hlediska je proto výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“⁷⁶ Cílem výchovy je „ucelená představa (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou.“⁷⁷

Můžeme se na pojem výchova podívat ještě z jiného pohledu, a to z postmodernismu. Tento diskurs se stal diskutovaným zejména v 80. letech 20. století nejen v pedagogice, ale i v jiných oblastech jako např. filozofie, kultura, estetika, teologie, právo nebo etika. Postmodernismus nebyl diskutován jen ve starších letech, ale je velmi probíraný i v dnešní době, proto se jím chci také zabývat. Asi nejdůležitější otázkou je, do jaké míry může postmodernismus ovlivnit vzdělávání nebo samotnou výchovu? Předpokladem postmodernismu je to, že společnost již není jednotná, kompaktní. Vše je možné. Každý krok mohou ostatní lidé interpretovat jinak. Postmodernistická pedagogika je reprezentována liberálně-občanskou reformní pedagogikou. Hlavními požadavky této pedagogiky je mezigenerační vztah, který nabírá nové kvality a intenzity. Veškeré interakce mezi dospělými (rodiči, učiteli a dalšími) a dětmi jsou založené na vzájemné důvěře a přátelství. Dospělí se v tomto případě vzdávají nepřiměřené poddajnosti autoritě. Avšak nemůžeme se domnívat, že autorita dospělých je odmítána, stále je platnou a rozhoduje o vzdělávacích a pořádkových normách, zejména v rámci vzdělávacích institucí.

⁷⁶ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 278.

⁷⁷ PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2, strana 29.

V postmodernismu se hledá optimální výchova a jakékoli mezilidské působení je v celku zpochybňováno. V postmoderní pedagogice již neexistuje autorita, odvolání k dodržování norem nebo chování podle určitého vzoru. Toto má podle H. Kupffera pro výchovy následující tři důsledky:

1. Logika kauzality mizí – učitel se již nemůže spoléhat na to, že konkrétní akce, rozhodnutí nebo styl vzdělávání povede k dosažení požadovaného cíle;
2. vše je pořádáno, i když na krátkou chvíli – podle Kupffera nezůstává pedagog na žádném místě, neví, co je „skutečné“, protože emocionální i věcné vztahy/vazby mohou být vytvořeny jak prostřednictvím médií (médiá se stávají novou autoritou), tak prostřednictvím nových komunikačních technik;
3. neexistuje žádná spolehlivá realita – všechno, co dnes děláme, může být zítra považováno za zastaralé.⁷⁸

Postmodernismus je pojímaný jako vystávající z modernismu, bezmyšlenkovitě nepřijímá nějaký status quo každodenního života, teorie, sociální koncepty nebo orientační systémy. Uznává právo na různé formy znalostí, modely života či vzorce chování. Na jedné straně se člověk v postmoderní společnosti dostává do plurality kultur, hodnot, systémů, orientace a má právo na různé chování, sklony, identifikaci a řídí se různými hodnotami a interakcemi. Na druhé straně se dostává do konfliktu s rozmanitostí a protichůdnými názory a postoji. Buď se jedinec s důsledky smíří nebo dostane do rozporu. Pedagogové jsou lidé jako každý jiný, kdo dělá jiné zaměstnání a platí pro ně to samé, co pro ostatní. Následující rozpory se ve společnosti ukazují a musíme je vzít v úvahu:

- Očekáváme vztahy založené na důvěře, ale zároveň dávají přednost seberealizaci. Obou cílů nelze dosáhnout vzhledem k tomu, že se vzájemně vyrušují. Pojem seberealizace bude mít nějaký smysl, pokud jedinec bude

⁷⁸ Převzato z: ŚLIWERSKI Bogusław. *Problematyczność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym* in *Autorita v edukační a sociální práci*, 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 27

schopen převzít zodpovědnost za vlastní rozhodnutí a bude počítat s následky i ve vztahu k jiným osobám.

- Všichni by se rádi spolehli na něco zásadního, trvalého, ovšem svým jednáním nechtějí přispět a čekají od druhého, že zavede nějakou jistotu stálých přijatých předpisů, podle kterých by mohli jednat.
- Každý rád požádá o radu, ale nikdo nechce radou poskytnout. Je to buď obtížné, či mají strach z následků a toho, že doporučení nepomůže. Předpokládá se, že lidé se necítí kompetentní kontrolovat vlastní záležitosti, na druhou stranu nechtějí žádnou radu či se s ní neřídí.⁷⁹

Autor článku (Bogusław Śliwerski) uvádí, že je nezbytné, aby se učitelé zabývali převážně vzděláním, to je jejich hlavní úkol. Výchova a péče o děti je jim jejich rodiči svěřena, ovšem není tím nejpodstatnějším. Učitel by měl být schopen ovládat několik kompetencí (vzdělávací, intrapersonální, kritické apod.) Kompetence jsou stále rozhodující, ale při jiném pohledu i nežádoucí, protože porušují stávající status vzdělávacích institucí, pravomoci studentů a jejich rodičů.

Stanislav Bendl ve svém článku *Kázeň a její souvislosti s autoritou*, který nalezneme v knize Aleny Vališové – *Autorita jako pedagogický problém*, tvrdí, že v dnešním světě klesá morálka, objevuje se netolerance, anarchie, lidstvo ztrácí smysl pro povinnost a kupí se odborná literatura zejména na téma výchovné problémy nebo rozbor náročných pedagogických situací. Texty nepojednávají jen o nekázní ve škole, ale také v rodině a napříč celou společností. Dále autor upozorňuje na vzrůstající agresivitu, útočnost a krutost dětí, šikanování, vandalismus, krádeže a užívání drog. „*Hovoří se o nedostatku odpovědnosti, sílí hlasy po nápravě společnosti. Každý mluví o svých právech, ale málokdo uznává, že má také povinnosti. Neexistuje rovnováha mezi disciplínou (povinností, kázní) a svobodou. Problém kázně je zároveň i problémem svobody.*“⁸⁰

⁷⁹ Převzato z: ŚLIWERSKI Bogusław. *Problematyczność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym* in *Autorita v edukační a sociální práci*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 29.

⁸⁰ VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4, strana 85.

5.1.1 Determinanty ovlivňující výchovu

Příčiny chování žáků můžeme rozčlenit do dvou skupin. První skupinou jsou **biopsychické faktory**. Jejich chování je determinováno vývojovými zvláštnostmi, které se vyskytují v určitém věku dítěte, například v pubertě jsou vůči dospělým kritičtější a tuto odchylku nesmíme považovat za nevychovanost. Další možností jsou individuální zvláštnosti, některé děti jsou úzkostné více než ostatní, jiné jsou roztěkané a nepozorné, ale to může být zapříčiněno lehkou mozkovou dysfunkcí, druhé může být pasivnější než zbytek třídy apod. Další zvláštnosti jsou vázány na pohlaví, dívky bývají poslušnější než chlapci. S touto skupinou se pojí další, která působí na chování dětí a tím je **vliv prostředí**. „Chování je v převážné míře výsledkem učení, interakce žáka a prostředí.“⁸¹ Do vlivů prostředí započítáváme rodinu, vliv školy ale i společnosti kolem (internet, rádio, televize). První vliv na dítě má samozřejmě rodina a příbuzní, později se k osobám, které žáka ovlivňují, řadí učitelé, ve kterých vidí autoritu a osobnost, později (na 2. stupni základní školy) se k vlivům, které ovlivňují žákovo chování, řadí vrstevnická skupina, ke které hodlá žák patřit. Základ je vždy v rodině, ostatní skupiny pouze navazují na to, co rodina v dítěti zanechala.

Tyto faktory můžeme zapsat do následujícího schématu:

1. „Vnitřní

a. *Vrozené a získané dispozice – individuální, věkové a pohlavní zvláštnosti*

b. *Sebevýchova*

2. Vnější

a. *Prostředí*

i. *Mikroprostředí (rodina, škola, zájmové organizace, ...)*

1. *Faktory fyzikální*

⁸¹ HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0, strana 62.

2. Sociální

3. Pedagogické

ii. Makroprostředí (kultura a hodnotový systém společnosti, politický systém, ...)

b. Výchova⁸²

5.1.2 Posilování vhodného chování

Žák se v některých situacích chová vhodným způsobem a těmito situacím by se měl vyučující věnovat. Pokud dojde ke zpevnění tohoto chování, je pravděpodobné, že se bude častěji opakovat. Tento druh sociálního učení nazýváme sociální zpevňování, jeho principy nalezneme ve Skinnerově teorii operativního podmiňování. Skinner ji vysvětluje následovně: „žák má tendenci opakovat to chování, po němž následují pro něj žádoucí účinky, a vyhnout se tomu chování, po němž následují účinky negativní. Posilování žádoucího chování by mělo být systematické a nepřetržité. Teprve dosáhne-li sociální chování žáka žádoucí úrovně, je udržováno tzv. přerušovaným posilováním, spočívajícím v příležitostném poskytnutí posílení. Chceme-li, aby určité chování vyhaslo, použijeme negativních nebo neutrálních důsledků (chování potrestáme nebo neposílíme).“⁸³

Jednou z možností, jak posílit vhodné chování, je **pozitivní zpětná vazba**. Od učitele nebo od spolužáků získá žák informaci o tom, že se choval podle předem stanovených pravidel. Informaci předáváme pouze jako věcný popis chování dítěte, proto bychom se měli vyvarovat výrazným emocionálním výrazům. Postupně žáci vnímají své chování sami a dokáží časem sami zhodnotit, zda jejich počínání bylo správné nebo nikoliv. Vhodné chování vyvolá uspokojení a radost a tyto prožitky mají výjimečný posilující účinek. Tomuto stavu, který se postupně vytváří, říkáme **autoregulace chování**.

Pro některé žáky není podání informace o jeho chování dostatečným posílením, bývá to tak u žáků z mladších ročníků nebo u těch, které mají těžkosti s učením nebo sociálním chováním. U nich je potřeba použít další zpevňující prostředky. Těmi jsou

⁸² HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0, strana 71-72.

⁸³ HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0, strana 68.

verbální nebo **neverbální reakce učitele**, spolužáků, ale i ostatních pracovníků školy či osob v žákově okolí. Neverbální reakce je nejjednodušší, efektivní, nezabere mnoho času a nenarušuje činnost ostatních žáků ve třídě. Učitel odmění dítě očním kontaktem, úsměvem, mrknutím oka, kývnutím hlavy, stisknutím ruky, poplácáním po rameni, zádech apod. Neverbální reakce učitele nejsou jedinými, které dítě kolem sebe vnímá. Musíme se zaměřit i na odezvy spolužáků, protože v určitém věku mají opačný názor. K tomuto jevu dochází v období puberty a adolescence, kdy učitel za určité počínání odměňuje, kdežto spolužáci ho odsuzují (reagují posměšky, opovržením apod.). Mezi verbální prostředky patří pochvala a povzbuzení. „*Pochvala je jedním z neúčinnějších výchovných prostředků.*“⁸⁴ Nejvíce pochvala zabírá na děti, které mají problémy s učením nebo chováním, protože k nim učitelé často zaujímají negativní postoj. Dítě ho vycítí a ovlivní to negativně jeho vztah ke škole a práci v ní. Dítě potřebuje vědět, že ho okolí přijímá takové, jaké je i s chybami a od dospělých (rodičů, učitelů, ostatních dospělých) očekává, že mu s jeho problémy budou pomáhat zvládat je a řešit. Učitel navíc by měl být přesvědčen o dobré podstatě každého dítěte, chápat každé dítě jako individualitu a vytvářet mu takové podmínky, aby každý žák mohl jednou za čas zažít úspěch. Druhým druhem verbální reakce je povzbuzení, které má skoro stejný vliv jako pochvala. Povzbuzení má dítě vnímat jako výzvu ke zlepšení, nikoli jako svůj neúspěch. Nemají mít pocit, že jsou mezi sebou porovnávány, ale aby zkusily dosáhnout svého možného maxima.

Krom verbální a neverbální reakce můžeme posílit chování žáků ještě jinými způsoby. Odměníme je **oblíbenou činností**, ale využít tohoto výchovného prostředku má v kompetenci spíše třídní učitel, který může zařídit mimoškolní akce, pustit dětem film v televizi o „třídní hodině“, dovolit jim hrát hry apod. Ale k tomu je zapotřebí třídu dobře znát, vědět, co rádi dělají a co za odměnu pokládají. Někdy je příhodné použít **hmotné odměny** za chování jako jsou věcné dary za dobré chování, finanční odměny apod., ale to je spíše rada pro rodiče či vychovatele, učitel by se hmotným darům za vhodné chování měl vyvarovat, není to moc morální. Ve škole se spíše praktikuje udělování **odměn formou symbolů** – plusy na nástěnku, body do celoroční hry nebo známky. „*Při sociálním*

⁸⁴ HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0, strana 74.

zpeřňování dbáme vřdy o to, aby dítě chápalo souvislost mezi svým chováním a jeho dšsledky, a postupně vedeme dťti k sebekontrolce a seberegulaci.“⁸⁵

5.1.3 Postupy při nevhodném chování

Lepřší než napravovat nevhodné chování, je tomuto poćinání předcházet. „*Zaměřit se na prevenci nevhodného chování řáků je jistě účinnějši než nevhodné chování trestat.“⁸⁶* Jednou z mnohých možností je **modelování řádoucího chování**. Pro řáka může být rodič, učitel, kamarád nebo hrdina z příběhu modelem chování, a pokud k němu má dítě pozitivní citový vztah, jejich chování napodobuje, eventuálně se s nimi identifikuje. Proto by se měl učitel k řákovi a před ním chovat tak, jak chce, aby si počínal on. Chybou bývá, že učitel se věnuje řákům, kteří se svým nevhodným chováním snaží získat jejich pozornost. Účinnějši by bylo, kdyby se učitel zaměřil na ty, kteří se projevují vhodně a kdykoli se pozitivní chování objeví, upozorní na něj ostatní.

Vyučující musí počítat s faktem, že někteří jedinci z různých důvodů budou porušovat pravidla, která jsou školou nebo třídou stanovena. Základem je **striktní dodržování pravidel**, které je vyřadováno dšsledně a po všech. První reakcí na nekázeň je neverbální komunikace, stejně jako jsem se zmínila v podkapitole výře. Neverbální upozornění vřdy předchází tomu verbálnímu (jako je napomenutí, odepření oblíbené činnosti, privilegií, bodů, volného času nebo uložení nápravy škody, kterou řák svým jednáním způsobil). Mnohdy stačí, když se učitel na chvíli odmlčí, zaměří pohled na vyruřujícího, projde se mezi lavicemi, postaví se k lavici dotyčného, naznačí gestem svou nespokojenost či se dotkne lavice vyruřujícího (nikoli jeho majetku – penál, seřit, tařka, láhev s pitím atd.). Pokud neverbální komunikace nepomůře napravení v chování, následuje napomenutí. Zaměříme se na zdroj nekázně, nikoli na třídu obecně. Stačí řákovi připomenout pravidlo, které porušil a dáme mu najevo, že trváme na tom, aby byl pokyn dodržen. Při častém napomínání hrozí, že řáci nás přestanou poslouchat, protože svým chováním na sebe chtějí upoutat pozornost. V tom případě je lepřší řáky ignorovat a zaměřit se na průběžné posilování řádoucího chování.

⁸⁵ HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0, strana 75.

⁸⁶ HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0, strana 79.

K dalším možnostem (jak již bylo výše zmíněno) patří „odepření oblíbené činnosti, ztráta žákovských privilegií, omezení jeho volného času, náprava škody, kterou svým chováním způsobil, ztráta bodů apod.“⁸⁷ Na žáky tyto opatření působí dočasně, měla by se používat v kontextu s odměnami za dobré chování, neměla by převažovat. Za velmi kontroverzní výchovný prostředek se počítá trest. Matějček popisuje tři funkce trestu. Prvním z nich je napravit škodu, kterou žák svým chováním způsobil, druhým je zabránění jeho opakování a třetím je zbavení pocitu viny. Říčan má na problematiku trestů pozoruhodný názor. „Ukazuje, že naši učitelé mají k dispozici málo možností, jak žáky účinně postihnout za nevhodné chování. Učitelský sbor je často bezmocný proti svévoli některého dítěte, nebo proti tomu, že rváčská banda terorizuje celou třídu. Tito žáci, zpravidla špatně socializovaní, si nic nedělají z běžných trestů, jako je poznámka v žákovské knížce nebo snížená známka z chování, a fyzický trest učitelé nesmějí použít. Podle Říčana je zásadní odmítání fyzických trestů ovlivněno ideologickými, nikoli vědeckými argumenty a je jedním z příznaků novodobého úpadku autority, smyslu pro autoritu a ochoty podrobovat se jí.“⁸⁸ Jeho tvrzení je podpořeno psychologickými výzkumy např. od Berkowitze z roku 1993. „Říčan proto doporučuje přehodnotit vztah pedagogů k fyzickému trestu a navrhuje ho použít podle předem daných pravidel jako krajního výchovného prostředku, např. k potrestání šikany. V současnosti však vzhledem k negativnímu postoji veřejnosti nelze fyzický trest v českých školách doporučit ani v krajních případech.“⁸⁹

V posledních letech je agresivní chování žáků velkým výchovným problémem současného školství. Kázeňské problémy se objevují na prvním stupni základních škol a v některých případech i v mateřských školách. Východiskem by mohlo být zařazení sociální výchovy dětí do povinného školního vzdělávání a záměrně u žáků rozvíjet sociální dovednosti. Jak předcházet nekázni radí i Chris Kyriacou ve svém díle *Klíčové dovednosti učitele* z roku 1996. Jeho doporučení lze shrnout do jednoduchého seznamu:

⁸⁷ HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0, strana 76.

⁸⁸ HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0, strana 76-77.

⁸⁹ HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0, strana 77.

- „Nežádoucí chování potlačit hned v zárodku. Nedopustit, aby se šířilo i mezi ostatní žáky.
- Procházet celou učebnou a sledovat chování všech žáků.
- Zastavit se nad žákem, který vyrušuje, a chvíli nad ním postát, aniž se přeruší výuka.
- Užívat očního kontaktu se všemi žáky. Setrvat pohledem na žákovi, který se chová nevhodně, a tak mu dát najevo, že o jeho přestupku víme.
- Udržovat pozornost žáků průběžným kladením otázek k probíranému učivu.
- Pomáhat žákům s prací a povzbuzovat je.
- Od žáků vyžadovat, aby učiteli projevovali přiměřenou úctu – žáci pozdraví při vstupu učitele do třídy, při odpovědích sedí vzpřímeně nebo se postaví, dají učiteli ve dveřích přednost apod.
- Rozsadit žáky, kteří vyrušují.
- Snažit se o poutavou výuku.⁹⁰

Bogusław Śliwerski ve svém článku *Problematyczność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym (Problematika autority v postmoderní společnosti)* píše o čtyřech druzích reakce učitelů a školních pracovníků na námitky studentů, které sepsal S. Richter:

1. **Odpor** – odmítnutí uznání. Učitelé mohou individuálně nebo společně vypracovat strategie, při kterých odmítají studentské subkultury. Výsledkem tohoto kroku je konfrontace mezi mladými lidmi a učiteli, kteří brání své tradiční role a prestiž.

⁹⁰ HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0, strana 79.

2. **Kooptace** – strategie, při které jsou zapojeny určité prvky subkultury orientovaný na neutralizaci jejich účinků (např. zapojením vedoucích skupin mládeže k pomoci učitelům).
3. **Adaptace** – jakési kompromisní řešení, při kterém vedoucí uzná určitou formu subkultur výměnou za to, že mladí lidé se podřídí řádu školy.
4. **Spolupráce** – rozpoznání různých forem a snaha o jejich kompaktnost. Hledá způsoby, jak posílit podskupiny, aby získali kontrolu nad podmínkami a svou existencí.⁹¹

5.1.4 Žák s problémovým/rizikovým chováním

Otázky ohledně školní kázně případně nevhodného, deviantního nebo sociálně-patologického chování žáků ve školách a školských zařízení spadají pod zastřešující pojem „rizikové chování“. Někteří autoři volí raději jiný název než rizikové například problematické/problémové chování, ovšem myslí tímto změkčujícím obratem to stejné. Autorka kapitoly Rizikové chování Michaela Širůčková v knize *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* od Miovského Michala a kolektivu uvádí tuto definici: „*takové chování, které má negativní dopady na fyzické či psychické fungování člověka a které je nějakým způsobem ohrožující i pro jeho okolí. Rizikové chování proto představuje značně heteronomní kategorii různých typů chování, které se pohybuje na škále od extrémních projevů chování „běžného“ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. abúzus návykových látek, sebevražedné pokusy).*“⁹² Podle autorky pojem rizikové chování zahrnuje „*rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociální okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané. Mezi formy rizikového chování se řadí rizikové zdravotní návyky, rizikové sexuální chování, agresivní chování, delikventní chování, rizikové chování ke společenským institucím, hráčství a rizikové sportovní aktivity.*“⁹³

⁹¹ ŚLIWERSKI Bogusław. *Problematyczność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym* in *Autorita v edukační a sociální práci*, 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 31

⁹² MIOVSKÝ, Michal a kol.: *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Katedra psychologie PedF, Univerzita Karlova, 2012. 195 s. ISBN 978-80-87258-89-7, strana 127.

⁹³ MIOVSKÝ, Michal a kol.: *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Katedra psychologie PedF, Univerzita Karlova, 2012. 195 s. ISBN 978-80-87258-89-7, strana 127.

Samozřejmě existuje určitá posloupnost při jednání s neukázněným žákem. Důležitou otázkou je, kdo chování dítěte řeší. Odpověď by měla být jednoduchá, ten, kdo žáka při přestupku přistihne. Pro tento případ se zaměříme na první instanci – školu a její učitele.

Škola

Tuto instituci považujeme za jakýsi orgán první linie, poněvadž se snaží neukázněné chování svých studentů řešit vlastními silami. Ve škole pracují jedinci, kteří jsou seznámeni s určitými postupy a podle nich se také postupuje.

Učitelé

Jak jsem již prve naznačila, problémové chování by měl řešit pracovník školy, který jej jako první zaznamená, v tomto případě by to měl být hlavně učitel. Donedávna vymezoval povinnosti učitele pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení, který nabyl účinnosti 1. července 2001. Viz kapitola Legislativa – právní předpisy. Povinnostmi učitele se zabývá ve své knize *Učitelství jako profese* její autor Solfronk. Říká, že učitelovou dominantou je přímá vyučovací činnost, co se týká výchovy, převažuje pedagogický dohled nad dětmi a udržování školní kázně na půdě školy.

Projevy nekázně (problémového chování) v první řadě řeší učitel sám, pokud neuspěje, žádá o pomoc rodiče žáka (zákonného zástupce), své kolegy (někoho z kolegů, komu důvěřuje), třídního učitele, výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa nebo speciálního pedagoga (pokud je ve škole zaměstnán), zástupce ředitele případně ředitele samotného.

5.2 Kázeň

Pro mou práci bude důležitý jeden druh kázně a to školní. Školní kázeň dbá na to, aby žák vědomě dodržoval školní řád a pravidla, která si stanoví učitelé, ostatní pedagogičtí pracovníci, popřípadě ostatní zaměstnanci právě v dané škole. Každá škola se musí řídit vlastním školním řádem, proto se může stát, při přestupu žáka na jinou školu, že budou učitelé vyžadovat dodržování jiných pravidel. Ke kázni jsou vedeny děti a od učitele se předpokládá, že je tomuto druhu kázně naučí, nikoli že bude předpokládat, že ji již znají. Učitel by měl mít znalosti z psychiky dítěte, znát jejich tělesný

ale i duševní vývoj. Kázeň, která se projevuje ve škole, bývá odrazem současné doby. Na žáky působí různé vlivy (jak vnitřní, tak vnější) a právě těmi vnějšími se nestalo jen rodinné a školní prostředí, ale zvláště mediální prostředí (internet, televize, rádio, mobilní telefon apod.), proto se v současné době upozorňuje na vzrůstající agresivitu a brutalitu u dětí, dále se poukazuje na častější případy šikanování (už nejen dětí, ale i učitelů) a vandalismus.

S kázní je spojená i nekázeň. Určitá míra nekázně je přirozená, nenajdeme ve společnosti jedince, který by se za celý život nedopustil jediného vědomého přestupku. Vždyť kázní se člověk učí po celý svůj život. V pozdější podkapitole se zaměřím na nejčastější přestupky týkající se kázně ve škole.

5.2.1 Portrét ukázněného žáka

Ukázněný žák je takový, u kterého nám jde o „*zdůraznění či posílení aktivního momentu kázně, kdy kázeň považujeme rovněž za aktivní projev dítěte.*“⁹⁴ Pojem kázeň neznamena pouze to, že žák nic neprovede, ničím se neproviní, naším ideálním žákem je slušný nikoli poslušný žák, který slepě dodržuje pravidla školy. Takový jedinec přispívá k budování pozitivního klimatu ve škole, ve třídě, konflikty se spolužáky řeší cestou menšího zla tedy pokojnou cestou, nesoulad s učitelovým rozhodnutím nebo příkazem dává najevo vytříbenou formou.⁹⁵

5.2.2 Respektování potřeb a práv dítěte

V první fázi nesmíme zapomenout, že přání a potřeba dítěte jsou dva odlišné pojmy. Některé pedagogické směry tyto pojmy zaměňují a přání vydávají za jejich potřeby a je podle nich nutné je respektovat. Lidské potřeby je nutné respektovat, zejména pokud jsou nedostatkové, ale zároveň je nutné respektovat i potřeby ostatních jedinců. Což je největším problémem při třídě plné dětí, jež mají jiné požadavky. A nejde jen o třídy, ale o celé školy i společnost. Samozřejmě musíme dodržovat *Listinu základních práv a svobod* a *Úmluvu o právech dítěte*. Listina v druhé hlavě a sedmém článku nám zaručuje, že nás nikdo nesmí mučit, podrobovat krutému, nelidskému či

⁹⁴ BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0, strana 191.

⁹⁵ Převzato z: BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0, strana 191.

ponižujícímu zacházení a trestu. Dále v desátém článku je stanoveno, že „každý má právo, aby byla zachována jeho lidská důstojnost, osobní čest, dobrá pověst a chráněno jeho jméno.“⁹⁶ V úmluvě o právech dítěte v 1. části, článku 28, druhém odstavci najdeme ustanovení, ve kterém se píše o kázni ve škole a ta má být zajištěna takovým způsobem, který je slučitelný s lidskou důstojností dítěte.⁹⁷ „Ve školních řádech některých škol se v úvodu nebo na konci řádu objevuje formulace, že se škola zavazuje dodržovat Úmluvu o právech dítěte, popřípadě informovat žáky o zásadách a ustanoveních Úmluvy.“⁹⁸

5.2.3 Přirozená nekázeň

Jistá míra nekázně u žáků je přirozená, lidem se nelíbí, když jsou omezováni či že se jim něco přikazuje. Na světě nenajdete člověka, který by se za celý svůj život nedopustil vědomého přestoupení jakýchkoli norem chování. V určitých obdobích člověka se projevuje vzdor vůči autoritám (rodičům, učitelům, dospělým), jedním z těchto období je třetí rok věku, zde dává dítě najevo, že hodlá být samostatnější. Dalším odporem vůči normám se projevuje v pubescentním období, objevuje se kritičnost nejen k autoritám ale i okolí a jeho pravidlům. V rámci školy je důležité tolerovat nekázeň jen proto, že je přirozená, ale abychom z drobných přestupků, kterých se žáci čas od času dopouští, nedělali velké závěry, nevymýšleli tvrdé postihy a hovořili o zkaženosti dětí a mládeže dnešní doby.

5.2.4 Příčiny nekázně

„Diagnostikování příčin školní nekázně má zásadní význam z hlediska preventivních opatření a řešení nekázně. Podle toho, s jakou příčinou, respektive s jakými příčinami spojujeme dané chování dítěte, volíme také kázeňské metody a prostředky.“⁹⁹

Nesprávným určením příčiny nevhodného chování se můžeme dopustit nesprávné nápravy a tím způsobit i něco horšího například celou věc ještě více zkomplikovat či zhoršit. Abychom předcházeli špatným rozhodnutím, musíme třídu dobře znát,

⁹⁶ Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. *Parlament České republiky* [online]. [cit. 2017-08-23]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=23&r=1991>, dostupné ve formátu pdf str. 114

⁹⁷ Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. *Parlament České republiky* [online]. [cit. 2017-08-23]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=104&r=1991>, dostupné ve formátu pdf str. 507

⁹⁸ BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0, strana 193.

⁹⁹ BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0, strana 69

obeznámit se s jejich potřebami a zkoumat příčiny neukázněného chování, nesmíme si chování žáků vykládat jako útok na vlastní osobu.

Nevhodné chování ve škole může mít klíčovou roli v rodině. Podle W. J. Dohertyho, který hovoří o tzv. fenoménu nejistého rodičovství, může problém pocházet z rodiny. Rodiče se bojí uplatnit svou autoritu, stanovit dětem jasná pravidla a dohlížet na jejich dodržování. Příčiny spatřuje Doherty v tzv. dětské konzumní kultuře, tedy že ve společnosti jsou děti považovány za spotřebitele rodičovských služeb. Rodič se stává dětským terapeutem, rodič bere dítě jako toho, kdo potřebuje zvláštní péči, komu se nesmí nic nařizovat ani ho kritizovat, ale hlavně přijímat ho se vším všudy. Tato skutečnost se váže k problematice dnešní doby, o té se zmiňuje M. Matulčíková, která upozorňuje na výchovné procesy, které *„se odehrávají v kontextu zpochybnění tradičních hodnot a nástupu relativně nových hodnot, které jsou spjaté se životem v tržní společnosti.“*¹⁰⁰

5.2.5 Nejčastější kázeňské problémy na ZŠ

Škola se na dlouhý čas stává prostorem mnohých žáků, a když vezmeme v úvahu, že člověk je predátor, a bytost, která si vytváří své teritorium, je zřejmé, že školní prostředí bude přinášet i konflikty. Bohužel moderní výtvarný svět doby s sebou přináší blahobyt a demokratizaci a spolu s tím i častější a masivnější konflikty. Podstatné je, do jaké míry a jakou formou budou tyto delikty řešeny. *„Některé z krizových situací se opakují a řeší je pedagogové mnoha škol. Bývají logickým důsledkem kombinace rodinné výchovy, stupně zralosti žáka/žáků a současné socioekonomické situace společenství.“*¹⁰¹ Učitelé řeší dvě formy konfliktů, jedním je neshody samotných žáků mezi sebou a druhým krizové situace mezi žáky a učitelem.

¹⁰⁰ BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0, strana 71

¹⁰¹ SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. 1. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015. 211 s. ISBN 978-80-7387-935-8, strana 163.

Neshody samotných žáků:

1. Drzost

Pro samý začátek řešení jsou důležité informace z anamnézy, tedy zjistit, co za problémem stojí? Zda žáci reagují stejně na učitele obou pohlaví? Jaká je žákova rodinná situace? Řešením je navrhnout žákovi způsob oslovování a způsob reakce na něj, aby nereagoval přehnaně. Může se stát, že i po oslovování podle žákova přání, nebude jeho reakce adekvátní. Proto by měl učitel postupovat následovně, opatrně přistupovat k jeho lavici hned po jeho oslovení. Fyzická blízkost učitele může přinést očekávanou změnu (změnu pozornosti správným směrem) a být počátkem zlepšujícího se vztahu mezi učitelem, žákem a vyučovacímu předmětu.

2. Vulgarita žáka

Žák, který v nepředvídatelné chvíli začne vést hlasitě monolog a projevuje se i vulgárními výrazy. Dítě si své chování uvědomuje a na učitelovu otázku „proč to děláš?“ odpovídá nezúčastněně či otázkou například „co má být?“. Řešením je si s dotyčným promluvit o samotě (v kabinetě, v prázdné třídě, hlavně beze svědků a vysvětlit, že jeho chování může mít příčiny v jeho hyperkinetickém syndromu, které žák nemůže ovlivnit. Je dobré doporučit dotyčnému uvolňovací cviky, které zkusí při určitém signálu nebo je začne provozovat, jakmile bude potřebovat. Poté by měl učitel informovat i další vyučující o tomto postupu. Pokud tento postup zabere, nebude potřeba intervence psychologa ani psychiatra.

3. Tzv. hra s pomluvami

Žáci vyšších ročníků se čím dál častěji baví rozšiřováním pomluv (o svých spolužácích či učitelích), stávají se tak středem pozornosti a ostatní spolužáci, zvláště tzv. „pikantním drbům“, naslouchají. Jednou z možností je snaha tyto pomluvy ignorovat, nevěnovat jim pozornost, nebo sdělit žákům, že jejich chování je trapné apod. tyto reakce se bohužel mnohdy mívají účinkem. Jiným způsobem řešení je přistoupit k jednomu z aktérů a druhého požádat, aby je nechal o samotě. Poté si učitel s tímto aktérem promluví o tom, co se dozvěděl z jejich dialogu a vyzvat žáka, aby o tom sdělil více. Po každé nové informaci by měl učitel pouze žákovu větu zopakovat, nic nového nepřidávat,

pouze upravovat případné vulgarismy a nezesměšňovat sdělené informace a nehodnotit je. Žákovi brzy dojde fantazie, protože nemá druhého spolužáka, který byl od dialogu oddělen a nemá tedy nikoho, kdo by ho v jeho imaginaci podporoval. Poté učitel žákovi poděkuje za důvěru a odpojí se od něj. Problém časem vymizí, protože tato podoba provokace pozbyde na atraktivnosti.

4. Snaha zaujmout

Žák se může zkusit zaujmout vyučujícího různými způsoby, když nezaujme slovy, je možné, že zkusí připoutat pozornost i nevhodnými gesty. Pokud slovní napomenutí nepomůže, používá se podobný postup jako u „drzosti“. Při slovním napomenutí může žák dělat nechápavého a třída jeho chování může akceptovat, dokonce mu dává najevo, že se baví a potvrzuje tak dotyčnému, že může ve svém chování pokračovat. Pokud tedy rozhovor před třídou ani o samotě nepomůže, máme možnost postupovat jiným způsobem. Promluvíme si se sousedem z lavice a sdělíme, že pokud problém neustane, budeme nuceni kamarády/kamarádky rozsadit a problémový jedinec by musel zůstat v lavici sám. Předpokládáme, že se spolužák tuto zprávu dozví, pokud problém neustane, opravdu spolusedící přesadíme a necháme „provokatéra“ sedět samotného a při jeho excesu se k němu budeme přibližovat a mluvit jeho směrem. Pokud ani toto nepomůže, posadíme se vedle žáka a pokračujeme ve výkladu z jeho lavice. Pokud bude mít žák otázku, proč to učitel dělá, odpovíme, že jsme si mysleli, že nás dítě volalo, a protože mu chceme vyhovět, sedli jsem si k němu. Postupem času to přestane žáka bavit a třída jistě svého spolužáka časem bude také usměrňovat, jelikož třídě, která se o něco zajímá, není příjemné, že výklad není produkován směrem k nim.

5. Dodržování limitu

Nemyslí se jen dodržování času na písemné práce, na odevzdání úkolů či dostavení se včas na zkoušku. Dodržování limitu se v tomto smyslu hlavně týká začátku přestávek a konce vyučovacích hodin. Žáci neposlouchají, zda učitel ještě vykládá látku, zajímá je zvonění zvonku oznamujícím začátek přestávky. Učitelé by se měli domluvit a na hodiny, ve kterých žáci nerespektují a nenechají učitele dokončit větu, začnou chodit do hodin přesně se zvoněním a odcházet s ním. Po nějakém čase začnou učitelé spontánně porušovat své příchody a fenomén by měl vymizet.

6. Tvorba pravidel

Na začátku každého školního roku je potřeba si se třídou ujasnit pravidla fungování. A nejlepší je sestavit tato pravidla společně s žáky, aby i oni přispěli svými nápady a tím nesli svůj díl zodpovědnosti. Ovšem může se stát, že žáci budou zkoušet učitelovu trpělivost a vymýšlet i nevhodné formulace. Nejlepší je nechat děti dopsat vše, co by chtěli realizovat, nereagovat nijak přehnaně na vulgární výrazy a nechat o všech výrazech nakonec hlasovat. Děti si většinou uvědomí, že něco přehnali a k těmto výrazům ruku nezvednou. Pokud by přeci jen požadavek prošel, učitel by měl poznamenat, že není na půdě školy schopen akceptovat takovou formu sdělení, které obsahuje sprostá slova.

7. Nealkoholické pivo

Žáci většinou osmých a devátých tříd rádi zkouší pozornost učitelů. Objevili se případy, kdy si přinesou do školy pivo (nealkoholické). Na upozornění vyučujícího sdělí, že nealkoholické pivo neobsahuje žádný alkohol a na škole není zakázáno pít nealkoholické nápoje. Řešením je odvést žáky stranou a vysvětlit jim, že na obalu je uveden přesný obsah alkoholu a ten není 0 %. Dále je dobré žáky upozornit na fakt, že rodiče některých dětí mohou pít alkohol celkem pravidelně a žáci těchto rodičů nemusí mít radost, když vidí ostatní, jak pijí pivo, i když je nealkoholické a může to v nich vzbuzovat negativní emoce a ovlivnění atmosféry ve škole.

8. Když žák dělá, že neslyší

Pokud žák dělá, že neposlouchá, nebo že neslyšel, je bez potřebných pomůcek a nepřipraven, je potřeba mu definovat limity, pravidla a řád. K nápravě se dá použít technika reflexe a komentování. Před koncem hodiny necháme žáka opakovat, co se do příště má třída naučit, opakuje zadání domácího úkolu, rozvrh následujícího dne, případně jiné povinnosti, co bude muset splnit. Poté se můžeme s daným žákem domluvit, aby nám poslal email nebo SMS zprávu, jak na tom s úkoly je. Nebudeme zprávu nijak komentovat, je důležité, že si žáci uvědomují a dokáží vyhodnotit vlastní stav. Zprávu si jen přečteme a druhý den s žákem probereme, jakým způsobem mu pomoci a projevit o něj zájem, čímž dotyčný získá dojem opory.

9. Důsledek střídavé péče

Každé dítě v jakémkoli věku bere velmi těžce rozvod vlastních rodičů. Některým žákům se stane, že jejich prospěch začne mít klesající tendenci. V době rozvodu hrozí dětem odcizení se jednomu z rodičů, možnost přestěhování se na nové místo, ztráta dosavadních kamarádů, pocit jistoty u nových partnerů svých rodičů není automatický apod. Jan Svoboda a Leona Němcová ve své knize *Krizové situace výchovy a výuky* radí využít výchovného poradce. Ten by měl žáka vést k tomu, aby si stanovil prostor v obou domácnostech, kde se cítí dobře, popřípadě aby prakticovala při učením chůzi po blízkém okolí. Aby si písemné úkoly vypracovávala ve školním klubu nebo na místě, kde se cítí nejlépe. Podle autorů se tak učinilo i v jiných případech a „*ti kladně hodnotili především fakt, že nemuseli zápolit s tendencí vejít do naučených domácích stereotypů, především sledování sociálních sítí a hraní na počítači.*“¹⁰²

10. Individuální agrese

Stane se, že se dva spolužáci nemusí snášet. V některých případech to může vygradovat do agresivního napadání. Je potřeba se podívat, jaké mají mezi sebou vztahy rodiče agresorů, může se jednat o „vyřizování účtů“. Jsou potřeba vést dialogy mezi oběma žáky, hledají se příčiny a možná řešení. Pokud je původ v rivalitě mezi rodiči (například obchodníky), je potřeba mezi žáky najít společný zájem, např. sport, hry, film apod. Jestliže najdou stejnou zálibu, vztahy by se mezi nimi měly zlepšit.

11. Vulgární vyjadřování

V některých nelibých situacích žáci reagují přehnaně a mohou se vyjadřovat i vulgárně. Např. to je kráva a podobné výrazy. Pokud by třída nijak nereagovala, je vhodné přistoupit k žákovi a položit na jeho lavici ruku a kontaktovat dotyčného očima, ale stále pokračovat s instrukcemi. Stává se, že třída začne souhlasně reagovat a je potřeba reagovat jiným způsobem. Vraťme se k přehnané reakci výš, tedy k vyjádření, že učitelka je kráva. V tomto případě je dobré se k žákovi otočit a dotázat se: „Řekni mi prosím, co mám společného s krávou?“ Opakujeme dotaz, dokud nedostaneme odpověď. Poté doplníme, že s krávou máme všichni mnoho společného, jako kráva jsme

¹⁰² SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. 1. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015. 211 s. ISBN 978-80-7387-935-8, strana 179.

savci, krmíme děti mlékem a máme i další shody. Po tomto srovnání se dále vracíme k původnímu výkladu. Žádné potrestání, vyšetřování nebo neadekvátní řešení není potřebné.

12. Ženský genitál

Další z hanlivých označení, které žáci používají. Místo reakce, co máme společného, sdělíme žákovi, aby nám na tabuli nakreslil, jak ženský genitál vypadá. Kde má nohy, ruce, hlavu, oči apod. Jestli se se neobjeví žádná adekvátní reakce, můžeme pokračovat ve vyučování.

Krizové situace mezi žáky a učitelem:

„Dalším typem problémů jsou konfliktní situace, kdy se proti učiteli postaví celá třída. Zpravidla nejde o celý kolektiv beze zbytku, ale pouze o jeho část, ta však vystupuje jménem celé třídy. Jen výjimečně se jedná o akci dlouhodobě připravovanou a propracovanou.“¹⁰³ Většinou se jedná o spontánní nápad části třídy, jindy o ventil prožívané nudy. Někdy se jedná o kolektivní záležitost, pak je třeba uznat, že proti učiteli stojí celá třída, která není rozdělená do koalic, ale umí tzv. „táhnout za jeden provaz“.
„Takovou třídu je třeba spíše směřovat a chránit než trestat a cílem by měla být spolupráce s učiteli, vzájemnost. A k tomu je třeba úsilí z obou stran.“¹⁰⁴ Následuje seznam a řešení nejčastějších krizových situací, které musí učitel se třídou řešit:

1. Nařčení

Vyučující může být nařčen několika způsoby. Jedním z nich je nařčení ze sexuálního obtěžování, tím se ale zabývají jiné orgány než školství. Ráda bych se věnovala nařčení jinému. Učitel je nazván sprostým slovem a podepíše se pod tento výraz celá třída. Není nejlepším způsobem třídu začít trestat, protože pokud drží pohromadě, bude odpor ještě větší. Lepším způsobem je nechat třídu, aby se po jednom vyjádřili. Obrátí se křídlo tabule, žáci budou po jednom chodit za tuto otočenou část a napíšou čárku ti, kteří s výrokem souhlasí. Nikdo nebude vědět, kdo čárku udělal a kdo ne. Podle výsledku je

¹⁰³ SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. 1. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015. 211 s. ISBN 978-80-7387-935-8, strana 186

¹⁰⁴ SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. 1. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015. 211 s. ISBN 978-80-7387-935-8, strana 186

třída vyzvána k přemýšlení, čím učitel odpovídá vulgárnímu výrazu, jímž byl nazván. Třída není potrestána, pokud se jako celek nepřizná.

2. Sexuální provokace

Zase najdeme několik druhů sexuální provokace. Rozeberu nejčastější, které se vyskytují na druhém stupni základních škol. Jednou z nich je malůvka sexuálních poloh nebo tématu týkajícího se sexu. Pokud se obrázek týká vyučujícího, není správné tuto reakci jen tak přejít. Pro ostatní by to byl jen další návod, jak učitele/učitelku „dostat do kolen“. Dobré je upozornit, že malůvka není anatomicky správně navržena a zeptat se kolektivu, co je na tom špatně. Tak zjistíme, který žák s malbou souhlasí a komu naopak vadí. Většinou z reakce třídy poznáme, kdo je autorem obrázku a položíme mu přímou otázku: „Co je namalováno špatně?“ nebo upozorníme „Buď to půjdeš smazat ty, nebo vyzvi toho, kdo to namaloval, ať to smaže, protože je to celé anatomicky špatně nakresleno.“ Třída buď autora sama udá nebo se dotyčný upozorněný zvedne a kresbu odstraní.

Druhým druhem je zinscenovaná sexuální provokace přímo od studentů/studentek. Ze školního života najdeme nemnoho případů, kdy byl „nepohodlný“ učitel/ „nepohodlná“ učitelka odstraněna ze své pozice podobným způsobem. Jednodušší je pověst člověka zničit než ji vytvořit či obnovit. V očích veřejnosti učitel/učitelka obviněný/á z obtěžování ztratí důvěru a povětšinou je povinen své učitelské působení ukončit, protože je trvale společensky znemožněn. Dívky ale i chlapci se v době puberty rádi předvádí a hledají vlastní já. Začíná to zdánlivě nevinnou a legrační provokací, může to končit obviněním ze sexuálního obtěžování. Studenti provokují svými pohledy, řečmi, nepřirozená aktivita, těsné oblečení, u dívek jsou známé hluboké dekolty nebo odhalené části těla, dvojsmyslná slova nebo „hraní si na dospělé“. V tomto případě záleží na rodičích, jak se k tomuto problému postaví. Pokud budou stát za svým dítětem, učitel si musí poradit sám nebo spoléhat na pomoc kolegů a vedení, v určitých případech se rodiče postaví za učitele, se synem/dcerou sami promluví, aby se situace neopakovala a ta přestává být problémem.

3. Lavice jako bubínek

Žáci mohou školní nábytek (například stůl) používat k projevu svého nesouhlasu s některým z vyučujících (vytukávání rytmu, houpání se na židli, přesouváním nábytku, skřípáním stolů o podlahu apod.). Jestliže se celá třída domluví, že bude o hodině určitého vyučujícího dělat hluk právě pomocí stolů, který použijí jako bubínek, je potřeba najít jedince, který s tímto systémem na 100 % nesouhlasí a na toho se v prvních chvílích zaměřit. Například na žáka, který má dobrý prospěch, kterého předmět baví nebo který má s učitelem lepší vztah než zbytek třídy. K tomuto žákovi přistoupit a zpříma hledět do očí. Většinou takový žák přestane s ostatními držet rytmus a i ostatní, jež k tomuto činu byli dotlačeni, přestanou hlučit. Nato se obrátit směrem k jádru a vyslovit, že tímto stylem se snaží třída nejspíše něco sdělit, proto přineseme papíry a za domácí úkol napíšou, co děláme špatně, poté výsledek sumarizujeme a uzavřeme s žáky jakýsi kontrakt spočívající v tom, že budeme respektovat daná přání žáků, ale i žáci budou respektovat naše přání. Po měsíci tuto dohodu vyhodnotíme, a pokud budou obě strany spokojeny, budeme tímto stylem pokračovat dál.

4. Vzájemný nezájem

Některé třídní kolektivy nejsou natolik stmelené, aby dokázali spolupracovat i na skupinových úkolech. Důvodem je vzájemný nezájem žáků o své spolužáky. Vzájemně se neznají, nepodporují se, nevědí, kdo má sourozence, zda bydlí v domě nebo v bytě apod. Než začneme s žáky probírat učivo, je lepší obětovat pár hodin a nastolit ve třídě lepší atmosféru, v níž jsou žáci aktivnější. Pro začátek musí žáci odpovědět, co si pamatují z prostředí školy, například jakou barvu mají vstupní dveře, jestli mají kliku či madlo, jaký motiv obrazů je na chodbě apod. Kdo odpoví na všechny otázky správně, dostane nejvíce bodů. Další den se zkouší jiná hra, která zjišťuje mínění ostatních. Žáci zkouší uhodnout, která květina bude napsána nejčastěji, jaké počasí napíšou ostatní spolužáci atp. poslední hodinu necháme žáky v předních lavicích hádat, jakou barvu očí mají spolužáci za nimi, kdo má podle nich bratra/sestru, kdo bydlí v domě nebo v bytě. V uvolněné atmosféře necháme třídu co nejdéle, následně podle diskutujících dvojic můžeme utvořit dvojice a skupiny na práce v hodinách a tím si zařídíme aktivní účast všech zúčastněných.

5. Rozbitý školní majetek

Čas od času se žákům povede něco rozbít, ať už to je umyvadlo, skleněnou výplň dveří či vitríny, poličku nebo dveře od skříňky ve třídě. Ve třídě dochází k situaci, kdy nechtějí jeden druhého pošpinit a nahlásit pravého viníka nebo viníky. Situaci nesmíme ignorovat ani na ni přehnaně reagovat. Nejlepší metodou je technika reflexe a komentování. Nejvhodnějším výběrem pro použití této techniky je vyvolat službu, aby žádný ze žáků nemohl říci, že si na něj vyučující zasedl. S tímto žákem vedeme rozhovor, kdy jen opakujeme slova, která nám byla sdělena a k tomu se doptáváme, co nastalo po této situaci. „*Aktivní naslouchání vyžaduje, aby reflexe a komentování byly vedeny tak, že doba incidentu z hlediska času bude spíše „dobou středovou“ ve smyslu zahájení a konce reflektovaného období.*“¹⁰⁵ Proto, až se dozvíme o okamžiku, kdy k rozbití došlo, ptáme se na dobu, která následovala. Neukončíme výslech právě ve chvíli velkého napětí. Pokud ve škole neexistuje služba, je žák vybrán losem. Poté co proběhla reflexe jednoho ze žáků třídy, je k reflexi vyzván žák, u kterého má vyučující podezření, že čin spáchal. V majoritě případů se dotyčný vyslýchaný přizná.

Školní třída je živým organismem, který se neustále vyvíjí a zároveň dokáže fungovat jako celek, což může být jeho velkou výhodou ale také nevýhodou, zvláště, pokud se kolektiv postaví proti vyučujícímu. Řešení případů, kdy se třída postaví na odpor, by nemělo být silové, omezení ani direktivní přístup učiteli mnohdy nepomohou.

5.3 Autorita

Autorita je důležitým předpokladem každého učitele, pokud ji nemá, ničemu nenaučí. Známe tyto druhy autority:

- **Osobní** (přirozená, primární)
- **Funkcionální** (profesionální)
- **Poziční** (abstraktní, sekundární)
- **Formální** (vyplývá z pozice)
- **Neformální** (vyplývá z vlastností, schopností, talentu nebo vzdělání)

¹⁰⁵ SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. 1. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015. 211 s. ISBN 978-80-7387-935-8, strana 198

Pojem autorita se často používá ve spojení s výchovou, vzděláváním a kázní. J. Pešková ve své úvaze *Revitalizace autority a její vliv na mládež* „poznává, že skutečnou autoritou disponuje jen ten z nás, kdo je schopen být „autorem“ vlastního života, životního smyslu, kvalifikace.“¹⁰⁶ Autorita je proměnlivá a determinuje ji řada okolností. Učitelova autorita by měla být zakotvena v rovině kompetencí, tedy by se měla podobat spíše autoritě neformální. Měla by vyplývat ze samotného vyučujícího, jeho znalostí a dovedností, nikoli jen z jeho postavení.

Jedinec získává autoritu v určitém časovém období a jen u určité skupiny lidí (v zájmové skupině, v rodině, na pracovišti). Ovšem míra autority se v různých směrech působení liší. V dnešní době ovlivňují autoritu jedince i moderní technologie, říká se, že kdo není na internetu, jako by nebyl. Znalosti a zkušenosti v tento moment ustupují do pozadí, dnes tedy platí, že starší lidé, pokud chtějí uspět v moderním světě, by se měli učit právě od mladších. Hnacím motorem mladší je touha po poznání, po inovacích a nových zkušenostech, kdežto starší lidé se raději drží vyzkoušených praktik. Žáci některé starší učitele nechtějí poslouchat, protože jim připadají zaostalí ve svých názorech nebo jsou pro ně jejich zkušenosti tzv. „z minulého století“. Bohužel si neuvědomují pozitiva, která by jim mohl jejich pohled na věc přinést a obohatit tak jejich postoj, stejně jako je tomu naopak, učitelovu zkušenost mohou získat nové poznatky právě žáci, kteří vyrůstali v moderní společnosti a mají rozhled v jiných oblastech života.

Nejlepším druhem autority pro učitele je osobní nebo neformální. Žáci si takového člověka více vážou, učitel si nemusí dělat starosti s tresty, napomínáním a vymáháním autority, jež stejně nemá takový účinek, jako právě dvě výše jmenované. Podle druhu použité autority je možné rozlišit následující druhy výchovných stylů, které učitel používá:

- **Autoritativní výchovný styl**

Zde má učitel jediný právo na rozhodování, co se týče učebních aktivit, úkolů nebo kroků, kterými se dosáhne požadovaného cíle. Udílí rozkazy, předkládá úkoly, žák je na

¹⁰⁶ SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4, strana 155.

rozhodnutí učitele závislý, nesamostatný a poslušný. Učitel neoceňuje žádnou žákovskou iniciativu nebo ji okamžitě omezuje.

- **Patriarchální výchovný styl**

V tomto výchovném stylu se učitel cítí být za žáky odpovědný, chce se o ně starat jako otec, chránit je, ale ignoruje skutečnost, že i mladí lidé (žáci) mohou někdy vědět něco lépe než samotný učitel.

- **Byrokratický výchovný styl**

Učitel je reprezentantem a držitelem jakéhosi řádu a pravidel. Nepřipouští, aby se nějakým způsobem měnila, ale předává je dál v tom znění, v jakém je zná on sám. Ničí samostatnost a iniciativu žáků.

- **Demokratický výchovný styl**

Učitel nevyžaduje podřízenost a závislost na své osobě, na druhou stranu se ani nezbavuje svých výchovných kompetencí a odpovědnosti za žáky. Podle věku žáků předává na ně částečnou odpovědnost za rozhodování, podporuje jejich samostatnost a dobrý úsudek. Vidí se v roli poradce, společně si vytvoří pravidla, kterými se řídí a stále je obnovují. Takovýto učitel nepopírá svou převahu ale ani nezdůrazňuje.

- **Laissez-faire styl**

Laissez-faire znamená nechat být, volně plynout. Učitel nechává věci „volně plynout“ a zasahuje jen tehdy, kdy je to nezbytné. Aktivitu vyvíjí jen několik jedinců, kteří si sami kladou cíle (bohužel nekvalifikovaně), zbytek třídy ovládla lhostejnost a bezvládní autorita učitele zde nefunguje. Laissez-faire není považované za výchovný styl v pravém slova smyslu.

- **Antiautoritativní výchovný styl**

V tomto případě učitel chápe jakoukoli intervenci do výchovy jako násilí páchané na dítěti, domnívá se, že pokud nebude zasahovat vůbec, u žáka se individualita rozvine sama. V krizových momentech se uchýlí k autoritativnímu zásahu, ale ten působí

zmateně, protože odporuje tomu, na co jsou žáci i učitel zvyklí. Přestupky učitel chápe jako rozvoj žákovy osobnosti.¹⁰⁷

Tyto výchovné styly učitele se liší od výchovných stylů rodičů vlastních dětí.

5.3.1 Autorita ve společnosti a ve výchově

Lidé autoritu ve své podstatě vyžadují, ale zároveň se proti ní bouří. Chtějí ji uznávat tehdy, kdy jim poskytuje bezpečí, ochranu, jistotu a pokud jim umožňuje dosáhnout vytoužených cílů. Naopak odmítají jí tehdy, jakmile brání ve svobodném rozhodování nebo zužuje lidská práva. Autorita je podporována nebo oslabována podle potřeb společnosti, respektive neustále je hledán kompromis mezi autoritou a svobodou. Podobně je to s vnímáním autority a svobody ve školním prostředí. Každá škola disponuje školním řádem, ve kterém reguluje chování jak žáků, tak i učitelů. Nižší přísnost školního řádu by znamenala vládu silnějšího na úkor slabších. Neznamenaloby to jen ohrožení žáků svými spolužáky, ale i pedagogů svými žáky či kolegy.

Autorita ve škole je chápána ve smyslu pravomoci a odpovědnosti, nikoli jen ve smyslu vlády nad ostatními. Učitel určuje cíle a obsah učení, organizuje vyučovací hodinu, rozhoduje o metodách učení, měl by stanovit některé normy chování a hodnotí výsledky učení. Sám vyučující rozhoduje, jakým způsobem bude vyučování vedeno, zda formou diktatury, demokracie, liberalismu či anarchie. To, že je vyučování vedeno demokraticky, neznamená, že padají veškeré řády. Naopak výuka demokratickou formou má své pořádky, které jsou opřeny právě o autoritu učitele. Stále trvá, že hlavním úkolem pedagoga je zachovat kázeň a pořádek ve třídě.

5.3.2 Pojetí autority učitele očima žáků ZŠ

„Pojetí autority učitelů u žáků vychází z jejich osobních zkušeností ze vztahu ke konkrétním osobám. Autoritu učitele totiž žáci vnímají přes jednání a chování učitele při řízení vyučování. Učitel jednotlivé fáze vyučovací hodiny navozuje a řídí určitým způsobem, reaguje na činnost a reakce žáků. P. Gavora hovoří o tzv. interakčních

¹⁰⁷ Převzato z: PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0444-3, strana 66

*epizodách, kterých během vyučovací hodiny proběhne velké množství jak v rovině verbální, tak i neverbální.*¹⁰⁸

V roce 2011 (od března do května) byl proveden výzkum, jak žáci 2. stupně základní školy vnímají autoritu učitele. Autorem výzkumu je T. Leary a tvrdí, že chování lidí je konzistentní, jinými slovy v určité situaci se člověk chová nějakým způsobem a příště v podobné situaci se bude chovat obdobně. Tím, že v situacích jednáme shodně, si upevňujeme vzorce interpersonálního chování. Každý z nás inklinuje k určitému typu chování a komunikace a v rámci výzkumného šetření bylo vytvořeno osm oblastí a každá z nich vystihuje interakční styl učitele:

1. **Organizátor** – tento typ učitele ví, co se ve třídě děje, žáky dokáže hodně naučit, učivo vysvětluje jasně, žáci u jeho hodin dokáží udržet pozornost.
2. **Napomáhající** – žákům radí, pomáhá jim, když potřebují, dokáže vytvořit ve třídě příjemnou atmosféru, je přátelský a žáci mu věří.
3. **Chápající** – disponuje trpělivostí, s žáky umí diskutovat, chápe jejich nedostatky, snaží se je pochopit a vyslechnout.
4. **Vedoucí žáky k odpovědnosti** – žákům poskytuje možnost rozhodovat ve věcech které se týkají třídy, žáci mohou působit na jeho rozhodnutí, uzná žákovu omluvu, jestliže uvede rozumné důvody.
5. **Nejistý** – nechá se snadno vyvést z míry, často váhá, neví si rady a bývá zmatený.
6. **Nespokojený** – podezřívá žáky, vyhrožuje jim, myslí si o nich, že nevědí, co by měli znát, žáci se mu nezavděčí ničím.
7. **Kárající** – lehce se rozčílí, je netrpělivý, mívá špatnou náladu, nevhodné poznámky, chová se povýšeně.
8. **Přísný** – vyžaduje poslušnost, trestá přísně jakoukoli nekázeň, bývá náročný v oblasti učení a přísně známkuje.¹⁰⁹

¹⁰⁸ VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 86.

¹⁰⁹ Převezato z: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. 1. Vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 87-88.

Žákům, kteří se účastnili výzkumu, reprezentativní vzorek činil 1735 dětí z 5. – 9. tříd, byly tyto výroky nabídnuty a u každého z nich označili, na pětistupňové škále svůj názor. 0 znamenala nikdy a 4 vždy. Jednotlivé body v oblastech byly sečteny a poté vyděleny počtem položek a vše bylo zpracováno aritmetickým průměrem. „Žáci vyjadřovali svou představu o učiteli, který má podle nich autoritu, anebo o učiteli, který podle nich nemá autoritu.“¹¹⁰ Cílem autorů bylo zjistit, jak se budou lišit charakteristiky učitele s autoritou a bez autority, přesněji jak je žáci vnímají. Autoři se ve svých výsledcích spíše zabývali žáky 8. a 9. tříd, celkem bylo zpracováno 369 odpovědí.

Rozložení respondentů z hlediska pohlaví, tříd a zaměření hodnocení učitele s autoritou a bez autority:¹¹¹

	S autoritou	Bez autority	Celkem
<i>Dívky</i>	103	72	175
• Z toho 8. třída	46	42	88
• Z toho 9. třída	57	30	87
<i>Chlapci</i>	84	110	194
• Z toho 8. třída	43	62	105
• Z toho 9. třída	41	48	89
<i>Celkem</i>	187	182	369

Tabulka 3 – Rozložení respondentů z hlediska pohlaví

Zdroj: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 89.

Z výzkumu vyšlo, že za učitele s autoritou považují žáci 8. a 9. tříd takového jedince, který je organizačně schopný a pro svůj předmět zapálený (organizátor), pomáhá, poradí žákům a vytvoří příjemnou atmosféru (napomáhající) a je přátelský a své žáky chápe (chápaní). Dalším důležitým faktorem je podle nich vedení

¹¹⁰ VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 88

¹¹¹ VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6, strana 89.

k zodpovědnému chování a umožňuje jim podílení se na rozhodování, na tom se shodli obě pohlaví. Dále žáci těchto tříd očekávají, že bude přísný, nebo alespoň očekávají jistou míru přísnosti, i když u pojmu přísný používali spíše středových hodnot škály. Ovšem nemůžeme si být jistí, že žáci nebyli ovlivněni svými zkušenostmi, možná lépe nedostatkem zkušeností. Pod určitými pojmy si mohli představit jednotlivé učitele, se kterými nemají nejlepší zážitky a je možné, že se do výzkumu promítly.

5.3.3 Budování autority

Začínající učitel si musí umět vytvořit ve třídě autoritu. U mladších dětí lze autority dosáhnout pouze tím, že jsme starší dospělá osoba, o kterých jim rodiče vštěpovali, že se k nim musí chovat s úctou, zvláště pokud za ně neseme po určitou dobu zodpovědnost. U starších žáků (povětšinou druhý stupeň základní školy nebo střední škola) tento faktor nemusí postačit. Není pro ně důležité, jaký status ve společnosti zastáváme, ale zda jednáme v souladu s ním. Teprve ono jednání dává žákům pocit, že jsme v pozici a postavení, které budou považovat za dané. Naše postavení budou žáci vnímat při uvolněném, sebejistém a přesvědčivém projevu, jenž projevujeme navenek a vyjadřujeme jej zejména tónem hlasu, postojem těla, výrazem ve tváři nebo užíváním očního kontaktu. Pokud hlasem vydáme nějaký pokyn, tón by měl vyjadřovat, že očekáváme jeho dodržení a provedení. Žáci v něm nesmí vycítit strach, nejistotu nebo zoufalství. Dalším projevem naší autority je možnost pohybu po třídě. Můžeme volně procházet mezi lavicemi, začínat dialogy s žáky, řídit učební činnost, povolit žákům určitou činnost např. volnou zábavu nebo diskusi mezi sebou. Na jeden aspekt si musíme dát obzvláště pozor a tím je používání dotyku. Pro nás to může být vyjádření pochvaly, povzbuzení v činnosti, vyjádření přátelského vztahu mezi námi a žákem, pro ně to může být nepříjemná situace, která může být vnímána jako nežádoucí. Musíme si dávat pozor, co svým jednáním vyvoláme nebo co za problémy by mohlo po kontaktu s žákem nastat.

Druhým zdrojem autority se stává kompetentnost, jež se týká našeho vyučování. Pokud žákům dokážeme, že nás učení baví, zajímá nás předmět, který vyučujeme, máme v něm dostatečné znalosti a dokážeme dovedně organizovat jejich učební činnost, poté budou žáci uznávat naše dovednosti. Špatně provedené vyučování budou žáci chápat jako poškozování jich samých, jako neúctu či dokonce urážku.

Třetím důležitým zdrojem autority je manažerské řízení třídy. Vše v hodině má určitý řád, začátek musí být svižný, musíme na počátku upoutat jejich pozornost, dokázat je motivovat na téma, přechody mezi jednotlivými činnostmi by měly probíhat hladce a navazovat na sebe. Jestliže se objeví komplikace, jež brání v průběhu hodiny, jak jsme si ji naplánovali a jak by měla probíhat, musíme si se třídou vymezit jasná pravidla a dohody. Když hodina probíhá, je nepřipustné, aby nám ji cokoli narušovalo, například vydávání nových sešitů nebo pomůcek hodinu dokáže zdržet a celou ji rozložit. Tempo práce se pak zpomalí, činnost se může protáhnout a nemusíme stihnout vše, co bychom potřebovali. Stane se, že nás vyruší nepedagogický pracovník školy (údržbář, uklízečka, ...), v této chvíli je nezbytné projevit smysl pro humor.

E. C. Wragg a E. K. Wood ve své knize *Teachers' first encounters with their classes. Classroom Teaching Skills* z roku 1984 vypsali nejčastější pravidla, která z pozorování na vyučovacích hodinách vypožadovali a ta znějí následovně:

- „v době, kdy hovoří učitel (ke všem), nesmí nikdo mluvit;
- rušivý šum a hluk není dovolen;
- jsou stanovena pravidla pro příchod a odchod žáků z učebny a jejich pohyb po ní;
- není dovoleno rušit práci ostatních;
- práci je třeba dokončit zadaným způsobem;
- žáci musejí zvednout ruku, chtějí-li hovořit; nesmějí vykřikovat;
- žáci musejí věnovat práci přiměřené úsilí;
- žáci nesmějí zpochybňovat autoritu učitele; k zařízení a vybavení školy se žáci musejí chovat ohleduplně;
- žáci musejí dodržovat pravidla stanovená pro bezpečnost provozu školy;
- žáci mají právo se zeptat, pokud něčemu nerozuměli.“¹¹²

¹¹² KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9, strana 103.

Čtvrtým prostředkem k získání autority je řešení nevhodného chování žáka či skupiny žáků. Podle toho, jakým způsobem řešíme tyto delikty (ať už triviální případy nebo závažnější události), bude naše autorita posílena nebo vyvrácena. Pokud budeme jednat spravedlivě se všemi žáky, budou nás respektovat spíše, než kdyby tomu bylo naopak. Jak při takovýchto případech postupovat, je popsáno v kapitolách výše.

Velká část mladých začínajících učitelů jistě potvrdí, že na začátku své kariéry byli nejpřísnější. Lze to vysvětlit několika důvody. Jedním z nich je nejistota a obranné mechanismy. Žáci velice snadno a rychle vycítí, pokud si někdo není jistý, učitel svou přísností se snaží tyto znaky oslabit a získat si autoritu. Také se říká, že být mírnější může kdykoli, opačně už to nejde. Dalším možným vysvětlením je úsilí přinést žákům do života nějaký řád. Tato snaha je nadále doprovázena jistým množstvím touhy po dokonalém výkonu. Z jiného úhlu pohledu nemůžeme toto tvrzení obracet jen na mladé začínající pedagogy. Často se setkáme i se staršími vyučujícími, kteří cítí, že jejich vědomosti jaksi zastarávají, jsou pro tento svět čím dál tím méně použitelní a nedokáží následující situaci nahradit moudrostí a laskavou tolerancí. Pokud se u nich tyto stavy a pocity projevují, mají pocit, že jejich prestiž je ohrožena a snaží se zamaskovat prohlubující se rozdíly zvýšenou tvrdostí.¹¹³

¹¹³ Převzato z: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4, strana 43.

6 Praktická část

6.1 Cíle praktické části a zaměření výzkumu

Praktická část diplomové práce byla zpracovávána pomocí tzv. kvalitativního výzkumu, proto je účastníků menší počet. Hlavní náplní výzkumu bylo zjistit, jak se konkrétní začínající učitelé vypořádávají právě s kázeňskými/výchovnými problémy svých žáků, jaké volí strategie, a jak se cítí být v tomto směru připraveni. Pro výzkum jsem formulovala zadání mapování výchovných problémů ve škole, které učitelé po úvodním setkání a vysvětlování principů spolupráce, zanášeli do svého sebereflektivního deníku. V průběhu jejich samostatné práce jsem je opakovaně kontaktovala, prověřovala jsem jejich postup a zadávala jim otázky, jež cílili k sebereflexi a ke zpracování adekvátních výstupů. Tyto základní otázky, kterých se měli pedagogové držet, pokud si nevěděli rady, je směřovaly k tomu, co přesně si mají zaznamenávat či mi v telefonickém rozhovoru popisovat. Těmito otázkami byly:

- Jak jste se při této situaci cítili?
- Jak jste ji v první chvíli řešili?
- S kým jste se radili?
- Jak se situace vyřešila? Je či ještě není dořešená?
- Jak jste se cítili, když se situace řešila a jak, když byla vyřešena?
- Řešili byste ji teď jinak?

6.2 Metodologie výzkumu a popis výzkumného postupu

Jak již dříve bylo naznačeno, k získání dat jsem použila kvalitativní metodu, přesněji případové studie. Pro získání výzkumných dat jsem oslovila několik začínajících učitelů, kteří pracují na různě velkých školách, a pokud to bylo možné i v různých okresech. S každým učitelem jsem se na začátku výzkumu setkala a vysvětlila jim, jak budou v práci postupovat. Informanti si vedli sebereflektivní deník, do něhož si postupně zaznamenávali podle předchozích instrukcí poznámky, reakce a pocity. S deníkem již každý pracoval samostatně. S vyučujícími jsem byla v kontaktu zejména přes internet (email, sociální sítě) dále přes mobilní telefon (SMS, telefonní hovory), případně osobně.

Drtivá většina z nich učí teprve prvním rokem, někteří však již na začátku své kariéry byli jmenováni třídním učitelem, jiní měli již řadu funkčních rolí (např. výchovný poradce).

Zpočátku jsem všem zúčastněným pokládala otázky, na jež později odpovídali sami bez vyzvání. Otázky naleznete v úvodu praktické části a v přílohách. Dále je v dodatcích přiložen i formulář – osnova sebereflektivního deníku, do kterého mohli učitelé samovolně zapisovat své zkušenosti. Tiskopis obsahuje nejen otázky, ale i možnost rozepsat své pocity při dané situaci, při jejím řešení či po vyřešení problému, s kým situaci konzultovali, zda používali odbornou literaturu a popřípadě jakou. Dále obsahuje informace o výchovné situaci – kolik žáků bylo ve třídě přítomno, v jakém složení (kolik chlapců, kolik dívek, v jakém věku, při které vyučovací hodině), zda byl přítomen další pedagogický pracovník (osobní asistent, asistent pedagoga, praktikant, ředitel/ka školy, uvádějící učitel, jiný pedagog na hospitační hodině apod.). Sebereflektivní deník si učitelé po skončení výzkumu ponechali a je součástí jejich profesního portfolia. Poslední položkou je otázka, jestli by konkrétní případ řešili jiným způsobem, když nyní vědí, co předtím ne. V tomto bodu jsem předpokládala, že většina učitelů připustí, že starší kolegové by možná byli při řešení zdatnější.

Mezi kázeňské problémy jsem schválně nezařazovala situace, jež jsou považovány za klasické. Mezi ně podle Vágnerové patří: lhaní, záškoláctví, krádeže, opakované užívání návykových látek, závislost na hracích automatech (závislost na počítačových hrách)¹¹⁴. Při tvorbě výzkumu jsem se účastníci shodli, že je zbytečné uvádět tyto případy: překřikování se při odpovídání na otázky, pití při hodinách, otáčení se na spolužáky, napovídání při testech nebo nepovolené opouštění lavice (např. při shánění pomůcek), protože tyto případy musí řešit téměř každou hodinu. Tyto situace zná každý pedagog, jsou prakticky „denním chlebem“, s nímž se musí vypořádávat. Zajímaly mě zejména situace, které nejsou považovány za standardní jako ukázka toho, s čím vším se musí začínající učitel potýkat a odpověď na řešení se nenalézá snadno. Neexistují přesné postupy, návrhy na řešení, jak s takovými problémy vyjít.

¹¹⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN: 80-7184-488-8, strana 71-80

6.3 Popis výzkumného prostředí

Všechny základní školy, na nichž výzkum probíhal, jsou školy státní, žádná z nich není školou soukromou ani alternativní. Dvě školy se nacházejí ve velkých městech, čtyři instituce jsou v menších městech.

Základní škola v Sázavě

- Středně velká škola s ročníky od prvního do devátého. Ke škole náleží i tělocvična, navštěvuje ji přes 400 žáků. Podle počtu žáků v ročníku probíhá výuka ve dvou nebo třech paralelních třídách, a to ve všech ročnících.
- Instituce se nespécializuje na jeden typ žáků, jelikož jsou jedinou školou v dosahu pro přilehlé vesnice. Zaměřují se na učení s využitím moderních technologií, dále na zdravý životní styl a rozvoj ekologického cítění svých žáků, přitom stále kladou důraz na tradice.
- Škola má přes dvacet kmenových tříd, několik odborných a specializovaných pracoven, součástí je i sportovní venkovní areál a školní jídelna je samozřejmostí. V každé třídě nalezneme interaktivní tabule a interaktivní projektory. Součástí školy jsou čtyři oddělení školní družiny. Ta má k dispozici vlastní budovu a hřiště.

Základní škola v Bystřici

- Zřizovatelem středně velké školy je město Bystřice, nyní instituci navštěvuje kolem 350 žáků, kteří jsou rozděleni do sedmnácti tříd. Kromě kmenových tříd je škola vybavena i moderní počítačovou místností a tělocvičnou, nabízí výuku jazyků i další školní či mimoškolní aktivity. Jako v každé škole je i v této k dispozici školní jídelna.
- Žáci tradičně dosahují výborných výsledků především ve sportovních a cyklistických soutěžích, dále v recitaci a talentových soutěžích a v psaní na počítači. Žáci si vedou již několik let vlastní školní časopis.

Základní škola ve městě Prachatice

- Škola se nachází ve velkém městě, tomu odpovídá počet žáků i prostory (přes 20 učeben), budova nabízí i speciální výukové prostory, odborné učebny, venkovní třídy, malé i velké hřiště, školní pozemek i ovocný sad.
- V budově je několik oddělení školních družin, kromě vnitřních prostor používají i venkovní prostory pro pobyt dětí venku.
- Učitelé mají k dispozici vlastní sborovnu, jedenáct kabinetů, sklad na učební pomůcky, dále je k dispozici žákovská knihovna, školní kuchyně, spisovna, hovorna, několik šaten a další čtyři kanceláře pro vedoucí pracovníky školy.
- Škola nabízí vzdělání od prvního do devátého ročníku.

Střední a praktická škola Kladno

- Škola se nachází u města Kladna, jedná se o menší městskou školu, do které dochází nejen žáci, kteří jsou věkově zařazeni na základní školu, ale dále je nabízena výuka pro střední odborná učiliště. Školu navštěvují žáci se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, obory jsou koncipovány tak, aby vyhovovali žákům po stránce náročnosti (např. nižší nároky v oblasti všeobecného i obecně odborného vzdělání). Celkem do tohoto typu vzdělávání dochází necelých 200 žáků.
- Instituce má bezbariérový vstup a učitelský sbor při výuce i hodnocení klade důraz na individuální přístup k žákům. Pro studenty je v každém školním roce připravena řada kroužků a zájmových činností.
- Vzhledem k tomu, že se škola zajímá právě o studenty s různým postižením, jsou ve škole k dispozici: školní psycholog i výchovný poradce. Mají vlastní školské poradenské pracoviště a speciálně pedagogické centrum. Funguje zde školní parlament, kde jsou členy samotní žáci.

Základní škola v Strakonících

- Jedná se středně velkou městskou školu, kterou navštěvuje kolem 500 žáků. Budovy prvního a druhého stupně jsou propojeny spojovací chodbou,

jinak každý stupeň se nachází v jiné budově. Součástí je i školní družina, tělocvična a školní jídelna. Některé ročníky jsou rozdělené na dvě třídy.

- Součástí areálu je i venkovní hřiště a dopravní hřiště, které se používá pro výuku dopravní výchovy.
- Výuka probíhá v kmenových třídách i odborných učebnách jako jsou dílny, cvičná kuchyň, počítačová učebna, učebna jazyků, či učebny chemie, fyziky, zeměpisu a hudební výchovy.

Základní škola v Pelhřimově

- Základní škola ve městě Pelhřimov je bezbariérovou, spojená se školní družinou, školní jídelnou a sídlí v rozsáhlém areálu. Do instituce dochází kolem 350 žáků, jedná se tedy o menší městskou školu.
- Kromě kmenových tříd se pro výuku používají i odborné učebny výtvarné a hudební výchovy, dále jsou tu učebny informatiky, univerzální dílna a cvičná kuchyň. K dispozici jsou interaktivní tabule ve všech kmenových učebnách.
- Pro výuku tělesné výchovy je postavena nová tělocvična, ve které jsou samostatné sprchy a šatny. Dále se v areálu školy nachází fotbalové hřiště, běžecké dráhy a doskočiště. Součástí budovy je i školní družina, jež slouží pro mimoškolní zábavu i výuku.
- Škola nabízí několik zájmových kroužků, které jsou zajímavým využitím volného času např. animace, filmový (filmy v anglickém jazyce) kroužek, florbal, hra na hudební nástroj, keramika, LOGO robotika, pěvecký kroužek, pohybové hry, veselá věda nebo zdravotnický kroužek.

6.4 Charakteristika výzkumného souboru

Celkem se výzkumu zúčastnilo 6 informantů. Pro potřeby výzkumu neuvádím pravá jména informantů, ovšem označení pohlaví zůstalo zachováno. S pedagogy jsem byla v kontaktu od měsíce října až do března školního roku 2017/2018. Během tohoto období si průběžně zaznamenávali informace (viz odpovědi na otázky v předchozí podkapitole) a posílali mi je, či jsme o nich mluvili telefonicky, nebo formou SMS zpráv.

Někteří jednou měsíčně, jiní pravidelně každý týden, všichni ale v tomto smyslu dostali stejné možnosti, frekvenci kontaktu však volili podle svých potřeb a možností.

Jedná se o čtyři začínající učitelky a dva začínající pedagogy, všichni mají praxi nejvýše dva roky. Jeden učitel ještě stále dokončuje studium na vysoké škole, ostatní již mají vystudovanou vysokou školu a titul magistr. Respondentům je od 25 do 30 let věku, většina z nich má ke klasickému úvazku připojenu ještě další funkci (třídní učitel nebo výchovný poradce).

6.5 Prezentace dílčích výzkumných zjištění

V následujících kapitolách uvádím kazuistické případy výchovných problémů řešených jednotlivými informanty. Každý případ i jejich řešení jsou rozepsány v následujících podkapitolách.

6.5.1 Matematika – občanská výchova

První dotazovanou je žena, vyučuje v okrese Benešov, v základní škole s přibližně 350 žáky. Jedná se o menší školu v nevelkém městě. Vyučuje matematiku v 6. a 9. ročníku, informatiku v 5., 6. a 7. ročníku, občanskou výchovu v 6. ročníku a seminář z matematiky taktéž v 6. ročníku. V pracovním procesu se nachází teprve prvním rokem, přitom je třídní učitelkou v 6. třídě. Pro účely diplomové práce ji pojmenujme jako Viola. Udržovala jsem s ní kontakt přes sociální síť (Facebook).

Ve školním řádě mají věnovanou jednu kapitolu přímo kázeňským opatřením nazvanou „Zásady pro hodnocení chování ve škole“. Zde je její doslovný přepis:

- *„Klasifikace chování žáků navrhuje třídní učitel po projednání s učiteli, kteří ve třídě vyučují, a s ostatními učiteli a rozhoduje o ní ředitel po projednání v pedagogické radě.*
- *Kritériem pro klasifikaci chování je dodržování pravidel slušného chování a dodržování školního řádu.*
- *Při klasifikaci chování se přihlíží k věku, morální a rozumové vyspělosti žáka; k uděleným opatřením k posílení kázně se přihlíží pouze tehdy, jestliže tato opatření byla neúčinná.*
- *Škola hodnotí a klasifikuje žáky za jejich chování ve škole a při akcích organizovaných školou.*
- *Nedostatky v chování žáků se projednávají v pedagogické radě.*
- *Zákonní zástupci žáka jsou o chování žáka informováni třídním učitelem a učiteli jednotlivých předmětů:*
 - *Průběžně prostřednictvím žákovské knížky,*
 - *Před koncem každého čtvrtletí (klasifikační období),*
 - *Okamžitě v případě mimořádného porušení školního řádu.*
- *Napomenutí třídního učitele za častou drobnou nekázeň a zapomínání.*

- *Třídní důtka pro opakované zapomínání a častou nekázeň s porušováním školního řádu.*
- *Ředitelská důtka za hrubé porušování školního řádu, neuposlechnutí příkazu učitele, vulgární vystupování.*
- *2. stupeň z chování za chování neslučitelné se školním řádem, opakované vulgární nebo hrubé vystupování vůči spolužákům a pracovníkům školy, opakované neplnění školních povinností, kyberšikana.*
- *3. stupeň z chování za neomluvené absence přesahující 6 hodin, požívání a distribuce psychotropních látek, kouření, krádeže.*
- *Třídní učitel může během roku nebo ve čtvrtletí na základě vlastního rozhodnutí udělit žákovi ústní nebo písemnou pochvalu.*
- *Ředitel školy na základě vlastního rozhodnutí nebo podnětu vyučujících může udělit pochvalu nebo jiné ocenění za výrazný projev školní iniciativy nebo za déletrvající úspěšnou práci.¹¹⁵*

Měsíc říjen

Viola řešila problém s novým žákem ve své třídě (6. B). I přes informaci, že budou mít odpolední vyučování (seminář z matematiky), který sama vede. Vojtěch, nový žák, na zmiňovanou hodinu nedorazil. Přitom působil na Violu ze začátku jako introvert. Popsala jej jako zvláštního jedince u kterého, podle jejích slov: „blikala varovná kontrolka, na toho si dej holka pozor“.

Na zmiňovaný seminář z matematiky dochází 19 žáků ze třídy, druhá polovina chodí na pohybové hry. Vojtěch se na odpolední vyučování nedostavil, Viola měla strach, zda v nové škole nezabloudil, protože ji ještě pořádně nezná. Ptala se proto ostatních žáků, zda jej neviděli. Naposledy jej viděli před hodinou volna, poté se již neukázal. Poslala proto tři žáky, na které je podle jejích slov spolehnutí, prohlédnout šatnu, toalety, jídelnu a jiné učebny, zda se v nich Vojtěch nenachází. Ostatním žákům zadala práci a odešla za paní zástupkyní situaci řešit. V hlavě jí přitom probíhaly nejhorší možné

¹¹⁵ ZŠ a MŠ Bystřice. *Školní řád* [online]. 2017 [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <http://www.zsbystricebn.cz/wp-content/uploads/2015/11/%C5%A0koln%C3%AD-%C5%99%C3%A1d-2016-17.pdf>, strana 6-8

scénáře: přejelo ho auto, šel někam sám a bloudí apod. Zástupkyně ředitele dohledala telefonní číslo na rodiče (z minulých let, kdy na školu chodila Vojtěchova sestra), předala jej Viole a ta hned zavolala matce. Zmiňované číslo zvedl sám Vojta, ihned mu bylo vynadáno, že není omluven z vyučování, a proto se má zítra i s matkou dostavit na pohovor. Poté se od třídy dozvěděla, že měl zmiňovaný žák dopoledne výstup s jinou paní učitelkou, která učí zeměpis.

Následující den se vše řešilo i s matkou Vojty, která prý nevěděla, že má odpolední vyučování, protože nic takového neřekl, vyzvedla jej ze školy, aniž by ho omluvila. Bylo jí vysvětleno, že od října mají tento seminář povinný, protože si v září rozhodovali, kam kdo bude chodit a pokud by si jej matka chtěla vyzvednout, musí jej omluvit. Má dvě možnosti: emailem nebo telefonicky s třídním učitelem či vedením školy. Vše se vyřešilo domluvou. Vojtěcha si Veronika vzala stranou a snažila se mu domluvit. Ten podle jejích slov moc nevnímal, spíše dělal „krutopřísné grimasy“, takže to vypadalo, že si povídá sama se sebou.

Paní učitelka sama poznamenala, že to byl první ostřejší výstup v roli pedagoga a situaci by řešila jinak, pokud by jí rodiče nechali na sebe kontakt a nemusela odbíhat za paní zástupkyní, aby jí kontakt sehnala. Chlapec je z rozvedené rodiny, žije jen s matkou a dalšími třemi sourozenci. První stupeň absolvoval ve škole v Jihlavě a žádné poznámky o jeho chování neměla k dispozici.

Měsíc listopad

V jedno čtvrtéční ráno ze paní učitelkou přišla dvě děvčata z její třídy a pověděla jí, že se jim ve středu z šatny jedné ztratila peněženka a druhé klíče přímo z tašek. V době, kdy o věci přišla, byla na obědě. Od školníka se Viola dozvěděla, že byl v šatně viděn jeden žák z její třídy zrovna v inkriminovanou dobu. Tento žák je pro školu „známá firma“, již měl za sebou několik krádeží. Školník dotyčného vyhodil a celou věc oznámil zástupkyni školy a tato informace se dostala i k třídní učitelce z 6. B.

Po této skutečnosti vzala Viola žákyně do třídy a dala všem v učebně kázání. Nejdříve začala opatrně, že byl někdo viděn v šatně, i když tam neměl co dělat. Nabídla, že pokud se jí někdo chce přiznat, či něco říct, může za ní normálně dojít, o všem by si popovídali, vyřešili jen mezi sebou a ukradené věci vrátili. Nikdo tuto možnost nevyužil,

proto Viola konfrontovala žáka, kterého vyhodil školník z šatny. Chlapec zapíral, ale jeho výpovědi se pokaždé lišily. Bohužel mu nebylo v tu chvíli možné předložit důkazy o tom, že tyto věci opravdu ukradl on. Paní učitelka žáky znovu poučila, aby nenechávali cenné věci v šatně zvláště v době oběda a bez dozoru. Upozornila všechny, že pokud se jim něco ztratí, mají to okamžitě ohlásit jí samotné, či jinému učiteli/učitelce a trvat na rychlém řešení. Další den řešit ztrátu věci je již pozdě. Sama bohužel konstatovala, že někteří kolegové/kolegyně nechtějí mít žádné problémy, pouze odučí své hodiny a potíže žáků neřeší. Jako další opatření, škola pořídila řetězy se zámky na každou šatnu, bohužel je toto podle pedagožky nedostačujícím opatřením, jelikož klece jednotlivých tříd se dají přelézt, pokud je jiná klec otevřená.

Situace se jaksi vyřešila, ovšem viník nebyl dopaden. Radila se s mnoha kolegy, s vedením školy a výsledek nulový. Mrzelo ji, že nemohla krádež dotyčnému žákovi dokázat. Její emoční rozpoložení nebylo a stále není ideální. Děti do ní vkládaly důvěru, že tento stav vyřeší a nic se nestalo, delikvent zůstal nepotrestán. Smutné na tom je, že výtržník je podle jejích slov „nevychovaný puberták“, který se směje učitelům do očí, jelikož mu nemohou krádež prokázat. Tento chlapec již v minulosti odcizil dětem z vlastní třídy mnoho mobilních telefonů, peněz a jiných cenných věcí.

Měsíc prosinec

Viola se přihodila situace, která se táhla od měsíce listopadu až do března. Jedná se o velice choulostivou situaci, jež se nepovedla doposud vyřešit. I v měsících, kdy je velké horko, problém přetrvává.

Jedná se o nového chlapce, o němž se mi Viola zmiňovala již na začátku školního roku. Vojtěch má špatné hygienické návyky, které podle jeho matky trvají od jeho 3 let. Většina třídy upozorňovala, že se nechtějí zdržovat ve Vojtěchově blízkosti, jelikož zapáchá. Viola si začala více Vojtěcha všímat a poté kontaktovala jeho matku. Ta ji po delším naléhání sdělila, že Vojtěch má problémy s udržení stolice. Paní učitelka se snažila matku přesvědčit, aby tuto věc naléhavě řešila, například s ním zašla k dětskému lékaři. Podle všeho se matka snažila dostat Vojtu do nemocnice v Benešově, kam jej objednala bez jeho vědomí. V den nástupu se ale žák odmítal dostavit na místo určení

se slovy, že je pouze líný si dojít na toaletu. V polovině února došel k paní doktorce (dětská psychiatricka), ale žádnou zprávu od ní rodiče do školy nedonesli.

Dalším problémem, který se připojil a s tímto případem souvisel, byla docházka z tělesné výchovy. Vojta se odmítal převlékat a cvičit. V pololetí mu učitel tělesné výchovy udělil N = neklasifikován. Na začátku druhého pololetí kolega onemocněl a jeho hodiny převzala právě Viola. Vojtěcha donutila cvičit, byť v džínách, mikině a sportovní obuvi. Po čase se domluvila s matkou, aby její syn chodil v teplákách do školy v dnech, kdy mají tělesnou výchovu, jelikož mu zřejmě dělá problémy i samotné převlečení. Toto jí poradila paní zástupkyně. Zda to mělo nějaký efekt pedagožka netuší, protože Vojta začal chodit v teplákách každý den, i když zrovna tělesnou výchovu nemají. Na druhou stranu, kolega si pochvaloval, že dotyčný žák začal konečně cvičit a nevymlouvá se, že nemá s sebou vhodné oblečení. Nicméně jeho hygiena se nezlepšila, a podle slov paní učitelky, je cítit exkrementy pořád.

Několikrát Viola psala i na OSPOD, protože byla ze situace bezradná, ale stále se nic neděje, alespoň ze strany žákových rodičů. Vojta se naučil chodit na toaletu, bohužel si stále odmítá mýt ruce a dětem i učitelům je tato situace nepříjemná.

Měsíc duben

Paní učitelce nastoupil do třídy žák, který byl od listopadu 2017 do ledna 2018 veden v ŠVP Klíčov a s dotyčným jsou jen problémy. Dominik si v dubnu zlomil pažní kost, byl omluven matkou na celý týden, na dalších sedm dní jej omluvil matky přítel. Žel ani v pondělí třetího týdne nenastoupil do výuky, aniž by byl omluven. Viola si myslela, že ho opatrovníci pouze zapomněli omluvit, proto situaci začala řešit až v úterý, kdy se znovu nedostavil. Podle slov ostatních dětí, Dominik vstoupil do šatny, poté se otočil a zase ze školy odešel. V inkriminovaný den byl vidět paní uklízečkou v Benešově v době, kdy měl být ve škole. Doprovázel jej ještě jiný žák, se kterým jsou problémy, také nechodí do školy, již nyní má 39 neomluvených hodin, Dominik zatím pouze 12. Tuto situaci řešila sama pedagožka s vedením školy, ředitel sám zavolał Dominikově matce a žádal jí o vysvětlení. Matka pouze tvrdila, že se nachází ve škole, protože doma není. V úterý Dominikovi zůstali neomluvené hodiny, pondělí mu matka dodatečně omluvila.

Dominikův problém nejsou jen neomluvené hodiny, ale od chvíle, co přišel z Klíčova, nic nedělá. Podle slov Violy: „... nepíše si poznámky, v hodině nedává pozor, jen sedí a čučí do blba. Nenosí domácí úkoly, učivo nezvládá, veškeré písemné práce má na pětky, krade dětem věci a bohužel mu žádný pedagog nemůže nic dokázat, protože neexistují videozáznamy. Matka jeho výchovu podcenila a nyní jej nezvládá, její přítel se velice snaží hoča usměrnit, vozí ho každý den do školy a čeká, než dojde dovnitř. Bohužel Dominik situace využije, počká, až přítel matky odjede a poté odchází z budovy. V květnu mu na vysvědčení vychází pět nedostatečných a situace se nezlepšuje. Ke všemu se přidal ještě podobný problém, který se řešil u Vojtěcha. Děti si stěžují, že zapáchá, protože se nemyje. Ve svém nízkém věku kouří, což je z něj cítit. Matka byla opět konfrontována školou, ovšem z její strany nepřichází žádná odezva.“

6.5.2 Učitelství praktického vyučování – základy společenských věd – odborné předměty pro dřevozpracující průmysl

Druhým začínajícím učitelem je muž, který učí na střední a praktické škole, což je menší škola u Kladna. Do instituce dochází 197 žáků. Vyučuje občanskou výchovu, matematiku, literární a estetickou výchovu, dále odborné kreslení, výrobní zařízení, materiály a technologie. Ve školství působí již třetím rokem, není třídním učitelem, zato zastává funkci metodika prevence. Samozřejmostí k jeho pozici je členství ve výchovné komisi, neřeší tedy žádné drobnější přestupky, jež si vyřeší každý třídní učitel sám a k němu se prakticky nedostanou, ovšem nabídl mi poskytnutí některých situací, které museli ve výchovné komisi řešit. Podle zákona podrobnosti sdělovat nemůže, proto jsou popisy situací pouze nastíněné. Pro mou práci je však důležité poukázat i na ty případy, jež se mohou stát, aniž je na ně učitel předem nějak upozorněn. Pojmenujme ho jako Jakub a kontakt s tímto učitelem jsem udržovala skrze emailovou korespondenci.

Jako první a zároveň důležitá informace se týkala školního řádu, přesněji řešení kázeňských přestupků. V tomto dokumentu mají poznamenáno, že záleží na závažnosti, také na vysoké absenci, neomluvených hodinách apod. Tyto případy řeší třídní učitel s vyrozuměním rodičů, výsledkem je napomenutí či důtka. Závaznější přestupky jako jsou šikana, fyzické napadení atd. řeší výchovná komise, které je sám členem.

Měsíc prosinec

Svolána výchovná komise pro podezření na šikanu. Jeden žák měl údajně přinutit jiného k tomu, aby za jeho přítomnosti dělal kliky. Tuto situaci Jakub řešil podle svých slov standardně podle tzv. „devitikrokovky“. Ve výchovné komisi vždy zasedá někdo z vedení (ředitel školy či zástupce), dále školní psycholog, speciální pedagog, metodik prevence, výchovný poradce a třídní učitel dotyčného žáka. Samozřejmostí je pozvání rodičů i s žákem před výchovnou komisi, pokud se nedostaví, řeší se situace pouze ve složení pracovníků školy. Do komise není potřeba zvat někoho dalšího zvenčí.

Naneštěstí nevím, v jakém ročníku se situace odehrála, ale podle dostupných informací se jednalo o dva chlapce, jelikož dívky se dopouštějí ve většině případů psychické šikany nikoli fyzické. Toto podezření na šikanu se projevilo jako pravdivé a výsledkem bylo podmíněčné vyloučení agresora a dočasný monitoring inkriminované

třídy. Jakub přiznává, že by situaci jinak neřešil, podle jeho nejlepšího vědomí a svědomí postupovala výchovná komise naprosto správně.

Po vyřešení se u Jakuba zpravidla dostavuje únava, jelikož je práce psychicky náročná, musí být maximálně soustředěný a neustále ve střehu. Během vyšetřování podle svých slov „... žádné pocity nevnímám, protože na to není bohužel žádný čas.“.

Měsíc leden

V měsíci lednu řešil Jakub nepřímé vyhrožování fyzickým napadením. Stejně, jako v prvním případě, i zde byla svolána výchovná komise. O situaci se radil se staršími kolegy, kteří společně s ním tvořili členy komise. Tento případ byl specifický v tom, že věrohodnost informací byla nedostačující. Vyhrožování se neprokázalo, neboť bylo tlumočeno někým jiným než obětí, a proto byla kauza odložena.

I když se provinění nedokázalo, z jeho pohledu nešla situace řešit jinak než svoláním výchovné komise, jelikož je to jediné řešení, jak se případnou pravdu dozvědět. Problém se musí řešit, byť se ukáže, že informace nemusela být pravdivá. Přehlížením by mohlo dojít k mnohem závažnějšímu pochybení, než bylo ono neprokázání.

Měsíc únor

V druhém měsíci roku 2018 řešil Jakub nepříjemnou situaci s jednou ze svých žaček. Jedna slečna vylákala na žákovi intimní fotografie, později je použila jako nástroj pomsty, kdy snímky ukazovala ostatním žákům. Jednalo se tedy o sexting a následně vyvolanou kyberšikanu onoho studenta. Jelikož byl případ tzv. „delikátní“, připadal si pan učitel více ve stresu než obvykle. Znovu byla svolána výchovná komise, aby tento případ prošetřila. Výsledkem bylo podmíněčné vyloučení žákyně, následná intervence u poškozeného žáka a samozřejmě i informování OSPODu a policie ČR.

Tyto záležitosti se nemohou podle Jakuba odkládat, je nutné je řešit velice rychle. To jde velmi těžko, jelikož musí ještě stihnout „odučit“ své hodiny a nikoli se zabývat jinými případy, protože všichni žáci mají právo na vzdělání. Konstatoval, že skutečně na hluboké pocity nezbývá prostor, a doma nad tím nepřemýšlí. Stejně tak nepřemýšlí nad tím, že by v této záležitosti měl postupovat jiným způsobem.

6.5.3 Matematika – občanská výchova

Třetí dotazovanou je opět žena, vyučuje na základní škole v Sázavě, která je spojená také s mateřskou školou. Tuto instituci navštěvuje přibližně 460 žáků. Paní učitelka vyučuje matematiku, přírodovědu, tělesnou výchovu a pracovní výchovu na druhém stupni ZŠ a také vlastivědu na prvním stupni ZŠ. I když je ve školství prvním rokem, k postu učitelky je dále i třídní. Jelikož jsem všem učitelům slíbila naprostou anonymitu, budu říkat této pedagožce Sára. I ona byla požádána o upřesnění, jak mají ve školním řádu vedené kázeňské problémy a jejich případné řešení. V dokumentu je prý tento záznam veden běžným způsobem: „... výchovná opatření, kontaktování rodiče v nejkrajnějším případě kontaktování OSPODu a policie ČR, samozřejmě podle závažnosti jednání.“.

Paní učitelka mě předem varovala, že jejich žáci jsou téměř bezproblémoví a co se týče standardních situací, jsou v tomto ohledu stejní jako každá jiná třída, určitě nevydrží pozornost každou hodinu, naštěstí se dá jejich chování dobře regulovat pouhým zvýšením hlasu, ale pokud by se vyskytl problém závažnějšího charakteru, určitě mi dá vědět. Se Sárrou jsem komunikovala od září do začátku dubna přes sociální síť (Facebook).

Měsíc říjen

Paní učitelka mě kontaktovala hned začátkem měsíce října, že má problém s chováním jednoho z žáků, se kterým jsou pedagogové ve svých hodinách spokojeni. Je tichý, nevyrušuje, má dobré studijní výsledky, ale rodiče ostatních žáků si stěžují na jeho chování mimo vyučovací hodiny. Napsala: „Měsíc po nástupu do školy za mnou začali chodit rodiče dětí a stěžovat si na chování jednoho konkrétního žáka. Ve třídě mám 21 dětí (11 chlapců a 10 dívek). Prý již od druhé třídy se ve škole děly různé incidenty – navádění žáků, ať ublíží jinému, posměšné komentáře, vyhrožování (nejen chlapcům, ale i dívkám) a bití. Bývalá třídní učitelky prý nic nechtěla řešit (to paní učitelce říkali rodiče), jelikož žák se o hodinách choval slušně a patřil k žákům s lepšími studijními výsledky. Po rodičích za mnou začali chodit i žáci a říkat mi, že se svého spolužáka bojí, jelikož když ho neuposlechnou, tak jim vyhrožuje nebo dá facku. Byla překvapena, protože žák je menšího věku, tichý a při dohledu o přestávkách si většinou poklidně čte, když na sebe ostatní doráží.“ V té době si Sára zvykla na provoz instituce a byla na samém počátku

poznávání jednotlivých žáků. „Popravdě jsem byla v rozpacích, jelikož jsem žádné závažnější problémy mezi žáky nezaznamenala. Rodiče se na mě obraceli, jako bych měla být jejich spásou a vše lusknutím prstů vyřešit. Celá situace byla zvláštní a nepříjemná.“ Z jejích psaných projevů bylo poznat, že na ní rodiče i děti vyvíjejí velký psychický nátlak. Protože jí bylo bývalou třídní učitelkou sděleno, že třída je bezproblémová, jsou to „největší zlatíčka na škole“ a působili na ni snaživě a pozitivně, byla touto situací zmatená. Sára ještě dodala: „O hodinách panovala velmi příjemná atmosféra. Je pravda, že když jsme se o něčem dohadovali, tak především chlapci se otáčeli na tohoto konkrétního žáka. Myslela jsem si, že bude jedním z oblíbených chlapců ve třídě, choval se slušně, byl aktivní, chytrý a postavou drobný, proto mě to zaskočilo, protože oběti byly daleko vyšší a statnější. Když už jsem řešila nějaké poštuchování o přestávkách, seděl většinou v lavici a v klidu si četl. Samozřejmě jsem ale nechtěla stížnosti podcenit.“

Pedagožka se snažila situaci řešit velmi opatrně, začala pozorněji sledovat dění ve třídě i o přestávkách, častěji za dětmi chodila a povídala si s nimi. Poradila se s bývalou třídní učitelkou, aby vyzvěděla podrobněji vztahy ve třídě. Také vše nahlásila metodikovi prevence, který ji poskytl dotazníky na šetření sociálního klimatu třídy. Společně si udělali tzv. „den her“, kdy žáci plnili různé aktivity na stmelení kolektivu, při nichž Sára a metodik prevence zjišťovali, kdo má jaké postavení ve třídě, což jí pomohlo lépe žáky poznat během kratší chvíle. Kromě těchto aktivit se s metodikem prevence domluvila na preventivních programech na téma násilí a šikana. Dalším opatřením bylo zavedení „komunitního kolečka“, které se konalo jednou měsíčně. Celý princip spočívá v tom, že si žáci sednou do kruhu a tzv. „vypouští páru“. Každý se může vyjádřit k něčemu, co jej zranilo, co se mu nelíbilo, s čím nesouhlasil, co považoval za křivdu atd. Sára zjistila, že za celé školní roky si žáci v sobě nesli mnoho příkoří, a většina z nich směřovala právě k dotyčnému žákovi. Ten se nakonec ke všemu přiznal a omluvil se. Po pronesení všech trápení, mohl každý navázat na někoho jiného a na závěr komunitního kruhu si říkali i to dobré, co se jim líbilo nebo povedlo. Zpočátku jim aktivita činila problémy a zabrala i tři vyučovací hodiny, začátkem února jim tato činnost zabrala pouhých 15 minut v hodině pracovní výchovy.

Paní učitelka si myslí, že se toto řešení vyplatilo, jelikož tlak na žáka z jeho sociální skupiny byl velký, ale zároveň se veškerá pozornost nesoustředila jen na něj, ale i na jiné

problémy ve třídě. Během aktivity měl možnost se hájit a nyní třída pochopila, že není špatný a on naopak pochopil, že si udrží víc kamarádu tehdy, pokud jim nebude ubližovat. Sára hned po konci prvního komunikativního kruhu, jenž proběhl v listopadu, napsala: „Myslím, že teď již pochopil, že skuteční kamarádi nejsou ti, kteří se ho bojí, a tak pro něj vše udělají, ale ti, kteří mu sice občas řeknou ne, ale mají ho rádi.“

Na základě pozitivního výsledku by pedagožka neřešila situaci jinak, ale zpočátku měla jisté obavy. Největší byla asi z toho, aby se situace neobrátila v lynč dotyčného žáka, protože ostatní studenti cítili z její strany jistou oporu při řešení problému. Naštěstí se jí vše povedlo udržet v mezích a nyní je s kolektivem své třídy naprosto spokojená a podle jejích slov se tento chlapec cítí ve třídě daleko lépe.

Měsíc březen

Jednoho dne o velké přestávce pro paní učitelku příběhlo pět žáků, že na chlapeckých toaletách si jeden hoch dovoluje na dítě z druhé třídy. Cestou na místo Sára potkala kolegu tělocvikáře a poprosila jej, zda by šel s ní, a pomohl jí situaci vyřešit. Pan učitel vyvedl chlapce z toalet, pedagožka se zabývala druháčkem, který plakal a v ruce svíral rozbité brýle. Podle svědků i podle malého chlapce agresor zrovna stál u pisoáru, když mu malý kluk řekl pouhé čau. Útočník začal vulgárně nadávat, zdvihl ho ze země a přenesl k umyvadlům, kde mu strčil hlavu pod kohoutek, zkroutil ruce za záda a po přihlížejících chtěl, aby pustili vodu. „Ti to odmítli a ihned přišli za mnou.“ Komentovala situaci Sára.

Pedagožka přiznala, že se v prvních chvílích cítila velmi naštvaně, a hned věděla, o kterého žáka nejspíš půjde. „Mám s jeho třídní učitelkou společný kabinet, mladík má výchovné problémy, neustále je s rodiči zván k výchovné komisi, chodí do školy zanedbaný, nemá v pořádku sešity, propadá z několika předmětů. Maminka je pracovně vytížená, jezdí kamionem a klukovi klidně před námi řekne, že ho už dávno měla šoupnout do děcáku. Ke všemu je ten kluk agresivní, což nám ani jemu moc nepomáhá. Na jednu stranu mi je žáka líto, nemá zrovna dobré vyhlídky do budoucnosti, na druhou stranu jsem byla vytočená, protože je dvakrát větší než většina druháčků na naší škole. Tohle si prostě nemůže dovolit.“ Chlapce odvedli ke třídním učitelkám obou

dvou, volali rodiče do školy a Sára sepsala svědecké výpovědi dětí. Momentálně je svolána druhá výchovná komise s přizváním OSPODu.

Pedagožka přiznává, že se s nikým neradila, jak v takovéto situaci postupovat. Již ze školy si odnesla radu, mít vše podložené a podepsané. Proto vytvořila záznam, který byl přidán do složky žáka, která je již tak „hodně tlustá“. Problém se před koncem měsíce ještě stále řeší. Učitelka přiznává, že se tento stav měl řešit už dávno, stačilo by jen „popostrčit“ třídní učitelku, která se chlapce zastává a stále jej omlouvá. „Podle mého názoru by tomuto žákovi bylo lépe, kdyby byl na internátní škole, kde by měl řád, teplou stravu, čisté ošacení a náležitou péči bez výčitek a křiku ze strany své matky.“ Shrnula mi paní učitelka v poslední zprávě.

6.5.4 Učitelství pro první stupeň

Čtvrtou členkou výzkumného týmu je žena. Vystudovala učitelství pro první stupeň, zároveň, ale učí některé předměty na druhém stupni. Základní škola se nachází v kraji Vysočina, okrese Pelhřimov a tuto instituci navštěvuje přibližně 350 žáků. S délkou jednoho roku praxe dostala na starosti třídnictví na prvním stupni. Na druhém stupni vyučuje předměty jako jsou: tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti a německý jazyk. Jako všichni ostatní, byla paní učitelka požádána o upřesnění řešení kázeňských přestupků na jejich škole: „... kázeňské přestupky jsou jasně definovány a k nim určeno postihnutí (napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele apod.).

Paní učitelka, říkejme jí Michaela, se mnou byla v kontaktu od října do konce března. Po celý tento čas se nevyskytly problémy vážnějšího charakteru. Jedinou situací, která by stála za zmínku, se odehrála v říjnu. Po několika sezeních se třídou v rámci komunitního kruhu a pomocí od metodika prevence. Celou dobu probíhala komunikace přes sociální síť (Facebook).

Měsíc říjen

Se začátkem školního roku se vyskytl problém s žáky šesté třídy, přechod na druhý stupeň bývá komplikovanější, a to i ve vztazích mezi žáky samotnými. Hlavním problémem, který trápil i paní učitelku, bylo neustálé pošťuchování mezi dětmi. Při řešení situace se učitelský sbor vždy dozvěděl, že si začal ten druhý a žák toto chování jen oplácel. Tyto nepokoje ve třídě se řešily již od měsíce září, v následujícím měsíci probíhala zejména prevence a intervence. Od mentora, jenž se třídou nějakou dobu pracoval, bylo učitelům doporučeno jednotlivce „potrestat“, protože škola má jakási zlatá pravidla:

- „Co nechceš, nečiň jinému.“
- „Máš možnost volby, ale za ni neseš odpovědnost.“

V rámci šesté třídy probíhala celoroční hra, u ní žáci sbírali dukátky, ty mohly po určité době směnit za odměny. Potrestáním myslel mentor sebrání dukátku, pak si musely děti napsat do týdenního plánu, proč o něj přišly a rodiče tuto informaci stvrdit svým podpisem. Tím, že tento postoj praktikoval každý pedagog, a třídní učitel s šestáky

pracoval v rámci třídnických hodin, se chování zlepšilo. Jen jediný chlapec se neustále vymyká, přetrvává u něj agresivní chování vůči spolužákům a provokativní reakce vůči učitelům. V pololetí za toto chování mu bylo uděleno napomenutí třídního učitele. S mladíkem, jeho matkou a výchovným poradcem měli učitelé sezení tzv. „raníček“. Na něm se dohodli, že hoch bude každou velkou přestávku trávit před kabinetem, aby nedocházelo ke kontaktu s ostatními a tím i k nepřiměřeným či útočným konfliktům. Michaela byla u jednání nervózní a zpočátku měla pocit, že řešení, které bylo navrženo, je příliš kruté. „Nicméně jeho chování bylo nebezpečné, často jsem nenacházela nic, co by ho nějak odrazilo od jeho špatného chování a co by na něj platilo. Nakonec jsem byla spokojená s tím, že jsme situaci opravdu nějak řešili a snad to pomůže.“

Pedagožka konstatovala, že měla velmi malou zkušenost s řešením podobných situací, cítila hlavně beznaděj z toho, jak toto chování spravedlivě rozřešit. Často byla naštvaná, jelikož žáci vedli žabomyší války. Jednotlivci mohli neshody dokázat, dosvědčit, ale podle aktérů nikdo z nich nic neudělal a zbytečnost se řešila i 30 minut z vyučovací hodiny. Od měsíce října se paní učitelce ve třídě podobné události nestaly, nevyšetřovala žádný závažnější spor či kázeňský přestupek. Spíše neustále řeší opakované drobnosti jako je vykřikování odpovědí, nepřihlášení se, povídání si se spolužáky o hodinách apod.

6.5.5 Anglický jazyk a zeměpis

Dalším informantem je žena, která vyučuje na základní škole v okrese Prachatice. Je to větší městská škola, do které dochází přibližně 400 žáků. Paní učitelka na této škole působí již dva roky a vyučuje pouze anglický jazyk napříč prvním i druhým stupněm, i když vystudovala na vysoké škole i zeměpis. K úvazku jí nebylo přidáno třídnictví. S paní učitelkou, pojmenujme ji Beata, se známe z dob studií a byla jsem zejména v telefonickém kontaktu. Telefonní hovory jsem na její vlastní přání nenahrávala, obávala se, že by ji některý z kolegů mohl poznat.

Stejně jako u předchozích informantů, i ona mi přeposlala informace týkající se školního řádu. V něm mají zaznamenáno, že záleží na závažnosti situace, na počtu neomluvených hodin a věku dítěte. Lehčí případy řeší každý třídní učitel sám s vyrozuměním zákonných zástupců. Závažnější přestupky (šikana, fyzické napadení, psychické týrání, ...) řeší výchovná komise.

Měsíc prosinec

Beáta vyučuje pouze anglický jazyk a pro své hodiny má žáky rozdělené na části (nevyučuje vždy celou třídu naráz). Tento případ se jí stal ze začátku prosince, kdy vyučovala v šesté třídě. Během hodiny za paní učitelkou přišly 2 dívky, které měly podle jejích slov „smrt v očích“ a pověděly jí, že jejich spolužák Pavel, sedící v zadní lavici, o Beátě prohlásil, že je kráva. Paní učitelka zprvu nevěděla, jak na tuto informaci má reagovat, dívkám řekla, ať se posadí. Jelikož toto oslovení neslyšela na vlastní uši, rozhodla se jej nijak neřešit, i když jí toto oslovení v tu chvíli mrzelo. Takovou reakci od žáka šesté třídy rozhodně nečekala. Po hodině se o situaci poradila s jejich třídní učitelkou, která pedagožce přislíbila, že se pokusí situaci nějak projednat sama. Později se Beáta dozvěděla, že třídní učitelka v rámci třídnické hodiny připomenula žákům základy slušného chování při výuce a snažila se jim toto vysvětlení vztáhnout na ně samotné, jak by jim asi bylo, kdyby takovýmto způsobem oslovil někdo je.

Paní učitelka po této zkušenosti byla ráda, že třídní učitelka šesté třídy sama jejich chování rozebrala, ovšem výsledný efekt se nedostavil. Pavel patří mezi problémové žáky a připomínky si vůbec nevzal k srdci. Beáta si myslí, že mít více zkušeností, reagovala by jinak. Teď už ví, že by si zkusila s celou třídou promluvit sama.

Měsíc leden

Před koncem prvního pololetí jsem měla s Beatou další rozhovor. Tentokrát se jednalo o problémového chlapce z osmé třídy. Její skupina čítá jen 10 dětí, z toho jedna dívka. Do této skupiny vstoupil v září chlapec, který se vzdělával na jiné základní škole v Prachaticích a zde působil teprve necelý půlrok. Podle slov paní učitelky se snažil všechny učitele vyprovokovat. Nenosil si pomůcky, případně je bral spolužákům ve třídě, čmáral do sešitů, ke všemu měl připomínky, nenechal učitele domluvit ... dle jejích slov „sígr“. S učiteli měli takovou dohodu, že pokud tento žák bude vyrušovat, pošlou jej do sborovny, ve které každou hodinu někdo zůstává, aby ohlídal podobné případy či žáky, kterým se třeba udělá nevolno a čekají na příchod rodičů apod. Ostatní učitelé jej do této „klidové místnosti“ posílali pravidelně, Kryštof si zvykl, že tato činnost je pro něj lepší, než kdyby seděl ve třídě a musel se něco učit. Ve sborovně nemusel dělat nic. Beáta Kryštofa nikdy předtím do sborovny neposlala, vždy se snažila dotyčného nějak uklidnit nebo ignorovat. A právě s Kryštofem nastala následující situace.

Chlapec jednu hodinu obzvláště zlobil, chodil po třídě a z penálu rozhazoval tužky, poté házel s ostatními věcmi a ve třídě tropil neskutečný hluk. „Choval se jako magor!“ vypadlo na konci dlouhého monologu z Beáty. „Už jsem to nemohla vydržet a poslala jsem ho do sborovny.“ Cítila se přitom bezradně, pocit, že jej dokáže ignorovat a jeho to přeci jen přestane bavit, nenávratně zmizel. Poslat jej do sborovny (klidové místnosti) bylo to jediné, co jí v tu chvíli napadlo a vypadalo jako správné řešení.

Po konci hodiny si Beátu zavolala paní ředitelka se slovy, že na ní byla podána stížnost od jednoho z jejích žáků. Pedagožka netušila, že si byl stěžovat právě Kryštof, a podle slov paní ředitelky, si navymýšlel nehezké věci a Beáta si na něj prý zasedla. Ředitelka školy paní učitelku uklidnila se slovy, že věří jí a ne jemu, chtěla jen znát její názor na vzniklou situaci. Po příchodu Beaty do sborovny ji učitelka matematiky, také učí Kryštofa, sdělila pravdu o chlapcově chování. Prý se s ostatními vsadil, že pedagožku donutí, aby ho poslala do sborovny.

Kvůli Kryštofovi byla koncem pololetí svolána výchovná komise, na které se řešilo celkově jeho chování. Nakonec se jeho rodiče rozhodli, že přejde zpět na základní školu, ze které v červnu odešel. Odůvodněním bylo, že učitelé si na něj zasedli a na předchozí

škole na něj byli přeci jen hodnější. Třída se po odchodu Kryštofa velmi zklidnila, nyní se v ní dá učit a třídě pomohlo klidnější prostředí. Beáta přiznává, že by asi situaci, která se u ní v hodině vyskytla, jiným způsobem neřešila.

6.5.6 Zeměpis a společenské vědy

Posledním účastníkem výzkumu byl mladý učitel, který učí již dva roky na škole ve Strakonících. Je to poměrně malá škola, do které chodí asi 145 žáků. Sám je třídním učitelem v 6. třídě, ve které je 13 žáků. Studuje zeměpis a společenské vědy, na škole vyučuje nejen zeměpis a občanskou výchovu, ale také dějepis, přírodopis, rodinnou výchovu a na prvním stupni vlastivědu. Ze všech informantů je nejstarší, veškerá komunikace s ním probíhala přes telefonní hovory a SMS zprávy. Pro potřeby diplomové práce jej nazvěme Jaroslav.

Jaroslav mi poslal odkaz na jejich školní řád, v podstatě se shodoval s předchozími. Bylo v něm uvedeno, že důležitý je věk dítěte, jeho mentální schopnosti, záleží na absenci jednotlivých žáků a na závažnosti situace. Tyto případy si řeší učitelé sami, případně společně s třídním učitelem a zákonnými zástupci žáka. Pokud jde o přestupky závažnějšího charakteru, je ředitelem školy svolána výchovná komise, která tyto delikty zkoumá a rozhoduje o výchovných opatřeních.

Měsíc březen

Pan učitel učil zrovna ve své třídě a probíhala samostatná práce. U katedry seděla jedna dívenka, Lucka, a chtěla panu učiteli sdělit hodnocení minulého dne, kdy probíhal projektový den. Takovýto den pořádá škola každoročně společně s organizací Jeden svět na školách a byl zaměřený na mediální výchovu. Doma o něm dívenka vyprávěla rodičům a její tatínek jí sdělil, že vše, co slyšela, byla naprostá lež. To samé pověděla Lucka panu učiteli, aniž by jej požádala o slovo. Třída na toto sdělení nereagovala, jelikož se věnovala své práci. Pedagog byl překvapený, takovou reakci nečekal, proto si nebyl jistý, jak má reagovat. V jednu chvíli mu bylo smutno, že někteří rodiče projekt odsoudili a také z toho, že mediální negramotnost stále hýbe světem.

Jaroslav Luce pověděl, že to je tatínkův názor, že každý můžeme mít jiný a nikdo nemá právo ho ostatním měnit. Nechtěl otce dívenky urazit ani shazovat jeho autoritu, proto zareagoval tímto způsobem. O přestávce se o tomto tématu pobavil s ostatními kolegy, všichni byli stejného názoru a potvrdili mu, že by reagovali stejně. I kdyby otcův názor vyvracel, dítě by ho nemuselo přijmout, jelikož větší důvěru má stále k rodičům.

Naštěstí nemusel s otcem mluvit osobně, Lucka již o téma nejevila zájem. Jaroslav je se svou reakcí spokojený, v budoucnu by se zachoval stejně. Jeho poslední hovor ukončil takto: „Jsou bohužel lidé, kteří si stojí za svým. Nemůžeme jim názor vyvracet nebo dohadovat se s nimi. Ještě ke všemu přes dítě.“

6.6 Shrnutí výsledků výzkumu

V této kapitole shrnu výsledky mého šetření. Většina dotazovaných uváděla, že z počátku při řešení problémů, pociťovala nervozitu z toho, zda jedná správně. Učitelé se ptali starších kolegů a kolegyň, případně výchovných poradců a metodiků prevence. Jedna učitelka si snažila vzpomenout, co se učila ve škole, přesněji to, jak má postupovat ve svých případech. Více informací jsem získala od začínajících učitelů, kteří učí v menších městech. Jedním z možných vysvětlení může být fakt, že děti mají ke svým pedagogům blíže, jelikož je mají na více předmětů (méně učitelů ve škole), znají je lépe a mohou k nim mít důvěru. Tím pádem se svěří i s tíživou situací či momentálními problémy.

Průzkum potvrzuje i fenomén feminizace školství, získat nějakého začínajícího učitele mužského pohlaví nebylo zrovna jednoduché. Také nezaznamenali tolik situací, při kterých by řešili kázeňské problémy svých žáků. Pokud se nějaký vyskytl, neuváděli, že by měli s jeho vyřešením nějaké problémy, či se cítili nervózně a nezkušeně. U otázky: „Řešili byste ji teď jinak?“ odpovídali, že jinak by zaručeně nepostupovali, kdežto ženy přiznávaly, že případně mohly postupovat jinak, kdyby měly více zkušeností s danou problematikou.

A právě *zkušenost* byla důležitým slůvkem u většiny informantů. Věty typu: „Kdybych měl víc zkušeností, určitě bych si dokázal poradit lépe.“ se objevovaly u každého třetího případu. Při rozhovorech vyšlo najevo, že nedostatek pedagogické praxe na školách možná zapříčinil jejich nejistou reakci, nervozitu, v některých případech i bezradnost. Psychická zátěž pedagoga je obrovská a netrénovaný člověk ji nemusí snášet dobře. Silné osobnosti na sobě pracují, sebevzdělávají se v tomto ohledu, čtou vhodnou literaturu, či se radí se zkušenějšími kolegy. Slabší osobnosti většinou rezignují a svou učitelskou kariéru ukončují. Všichni dotazovaní si od raného věku přáli být učiteli, proto si myslím, že jejich pevná vůle jim nedovolí se vzdát. Možná, kdyby více takových situací zažili již ve svém studentském období, získali by více zkušeností, sebedůvěry a nepřipraveni by si nepřišli ani v těch těžších situacích, jelikož by získali do budoucího povolání jakousi předlohu pro řešení a rady, jak případně postupovat od již zkušených pedagogů. Pokud učitel při řešení kázeňských situací nepůsobí sebejistě, žáci to vycítí a

kantorova autorita rapidně klesá. S autoritou klesá i učitelova sebedůvěra, a naopak stoupá pocit úzkosti, bezradnosti a neschopnosti řešit i zdánlivě malé přestupky. Přesně těmto zážitkům by měla předešlá zkušenost z pedagogických praxí, rozebíraných modelových situací či předmětů zaměřených převážně prakticky, zabraňovat.

Všechny případy, až na jeden se objevily pouze jednou. Fyzické napadení ostatních žáků, které se vyskytlo dvakrát, se odehrálo na jedné základní škole u paní učitelky Sáry. V prvním případě si svůj vztek vyléval starší chlapec na mladšího, v druhém případě šlo o chlapce s dobrým prospěchem, který si své postavení ve třídě vymáhal psychickým terorem a fyzickým násilím. Další případ, který se této situaci blížil, byl pokus o fyzické napadení ze školy, kde vyučuje Jakub. Obě školy se nacházejí v menších městech, ale pokaždé šlo o učitele jiného pohlaví. Od pedagogů z velkých městských škol nic takového nezaznělo, ale to neznamená, že se takovéto případy nemohou na těchto institucích vyskytovat. Je možné, že pouze výzkumný vzorek neměl příležitost se s takovým jednáním setkat.

Překvapilo mne, že žádný z pedagogů se nepodíval do odborné literatury, jelikož většina z nich jistě nějakou takovou knihu držela v ruce, zda na danou situaci neexistuje jiné řešení, ale především se spoléhali na rady svých současných kolegů. Může to být zapříčiněno tím, že se začínající učitelé domnívají, že jejich kolegové třídu či žáky znají a poradí ihned, jak danou situaci řešit. Hledání v knihách je přeci jen náročnější a požadovaný efekt se nemusí dostavit. S respondenty jsem se shodla, že spoustu případů nikde není zaznamenáno, a proto je velmi těžké říci, zda jejich řešení bylo jediným správným. Ve všech případech se učitelé snaží o včasné podchycení jakéhokoli náznaku kázeňských problémů, či jejich vzniku předejít. Nejde to ovšem vždy.

7 Závěr

O kázeňských problémech se na školách učí především teoreticky, na pedagogických praxích se s nimi většinou studenti nedostanou do kontaktu přímo, ale prostřednictvím učitele, který je vede. Tím nastává problém při přechodu do zaměstnání. K množství administrativy, která příchodem do školy pedagogovi nastává a je pro něj zcela nová, přibývá i řešení výchovných situací, se kterými si musí poradit a nemůže je odkládat. Jak je na reprezentativním vzorku vidět, teorie i praxe jsou dvě odlišné věci. Na druhou stranu, každá základní škola si vytváří v průběhu let svou vlastní kázeňskou strategii a začínající učitelé jsou do ní zasvěcováni. Podle této strategie jsou problémy nejen řešeny, ale i se jim předchází. Základním prostředkem, který vede k ukázněnosti, je školní řád a dále preventivní programy na daných školách.

Existuje více typů nekázně a na každou se vyžadují jiné přístupy a strategie. Na každého žáka platí něco jiného, a tak je potřeba ke všemu přistupovat individuálně a s ohledem na okolnosti. Pedagogičtí pracovníci posilují správné jednání a snaží se nějakým způsobem potrestat nežádoucí projevy. Je lepší povzbuzovat dobré chování než jej neocenit a pouze trestat nekázeň. Samozřejmě nežádoucí projevy musí být nějakým způsobem potrestány, ale mezi pozitivním a negativním by měla být zachovaná určitá symetrie. Úkolem učitelů není jen učit, ale také rozvíjet osobnost žáka, proto je důležité ji rozvíjet komplexně. Pedagogové nejsou jedinými osobami, které žáka vychovávají, jsou k tomu potřeba jiní, primárně rodiče a rodina žáka. Výchovná péče ze strany učitele je tedy pouze dočasná.

Důležitým tématem této práce jsou začínající učitelé a nekázeň ve školním prostředí. Hlavní otázkou bylo, zda se začínající učitelé cítí být připraveni řešit kázeňské/výchovné problémy. Při výzkumu jsem se zaměřila zejména na pocity respondentů a objevovala se slova jako nervozita, bezradnost, ale ne u každého, z čehož vyplývá, že nemůžeme zaručeně říci, že učitelé nejsou na vysokých školách připravováni. Jsou však připravováni dostatečně? Podle počtu pedagogických praxí (odučených hodin) bych si troufla říci, že nikoli. Na běžné vyrušování a žakovskou nepozornost jsou sami kantoři zvyklí, jelikož se tyto situace odehrávali v době, kdy sami jako žáci navštěvovali školu. Většinou zaujímají stejné postoje a stanovisko jako jejich učitelé. Bohužel už

nevědí, jak se zachovat v případech jako je šikana, fyzické napadení či závislost na hazardních hrách apod., protože se s těmito problémy během svého studia povětšinou nesetkali. Jako řešení bych navrhovala více hodin pedagogických praxí, aby univerzita vymezila studentovi alespoň týden učení. S vyučováním by byla spojena spoluodpovědnost za věci týkající se samotného chodu školy a třídy. Tím by získali studenti více zkušeností již za dob studia a nehrozil by jim „úvodní šok“ při přechodu ze vzdělávání se do zaměstnání.

Pro výzkum jsem použila design případové studie, tudíž bych chtěla čtenářům připomenout, že výsledky se vztahují pouze k těmto případům a nemůžeme je zobecňovat na celou populaci začínajících učitelů, proto je nezbytné je posuzovat výhradně ve vztahu k výzkumnému výběru.

8 Seznam použité literatury

8.1 Knižní zdroje

1. BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0
2. BENDL, Stanislav. *Žák s problémovým chováním: Cesta institucionální pomoci*. 1. vyd. Praha: Triton, 2016. 108 s. ISBN 978-80-7387-703-3
3. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika: celistvé a otevřené pojetí výchovy: sylabus*. Brno: Konvoj, 1994. Scriptum. ISBN 80-85615-30-4
4. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9
5. CACH, Josef – Karel Čapek, *kritika a reforma školy*. Cach, Josef. In: Karel Čapek. *Sborník příspěvků z Národní konference k stému výročí autorova narození*. / Hradec Králové: SVK, 1990
6. HORÁK, Josef a kol.: *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0
7. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9
8. MIOVSKÝ, Michal a kol.: *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Katedra psychologie PedF, Univerzita Karlova, 2012. 195 s. ISBN 978-80-87258-89-7
9. PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0444-3
10. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2
11. PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2

12. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7
13. SOMR, Miroslav. *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2012. 201 s. ISBN 978-80-7394-397-4
14. SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. 1. vyd. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015. 211 s. ISBN 978-80-7387-935-8 ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6
15. ŚLIWERSKI Bogusław. *Problematyczność autorytetu w społeczeństwie postmodernistycznym in Autorita v edukační a sociální práci*, 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6
16. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN: 80-7184-488-8
17. VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1939-2
18. VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4
19. VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita v edukační a sociální práci*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6

8.2 Články

1. ČÁPKA, J.: *Čo chába mladému učiteľovi*. Komenský, roč. 94, 1970, č. 10., s. 626-629.
2. ČERNOTOVÁ, M.: *Príprava budúcich učiteľov – stály problém nášho školstva*. In: Pedagogická orientace, 1991, č. 2., s. 61-64.

8.3 Internetové zdroje

1. *Boloňský proces OEAEP* [online]. 2002 [cit. 2018-05-29]. Dostupné z: <http://oeaep.cz/bolon.htm>

2. KOUBEK, Petr. Vzdělávací program Základní škola 1-9. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011, 2013-01-22 [cit. 2018-05-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/194>
3. Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. *Parlament České republiky* [online]. [cit. 2017-08-23]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=23&r=1991>
4. PTÁČKOVÁ, Marta. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013, 2016-08-16 [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>
5. PTÁČKOVÁ, Marta. Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013, 2016-08-16 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38844/>
6. Prof. Petr Piřha – Velká iluze českého školství. *Univerzita J. E. Purkyně Ústí nad Labem* [online]. 2008-06-24 [cit. 2017-08-21]. Dostupné z: <http://gis.fzp.ujep.cz/?q=prof-petr-pi-ha-velka-iluze-ceskeho-kolstvi>
7. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. 2018 [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
8. *Statistická ročenka školství* [online]. 2018 [cit. 2017-07-29]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
9. Školní řád ZŠ: Základní škola. *Základní škola* [online]. Copyright © 2008 Všechna práva vyhrazena. [cit. 05.03.2018]. Dostupné z: <https://skola.detrichov.net/blog/skolni-rad-zs/>
10. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>
11. ZŠ a MŠ Bystřice. *Školní řád* [online]. 2017 [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <http://www.zsbystricebn.cz/wp->

content/uploads/2015/11/%C5%A0koln%C3%AD-%C5%99%C3%A1d-2016-
17.pdf

9 Seznam tabulek

Tabulka 1 – Počet učitelů v regionálním školství	23
Tabulka 2 – Percentuální rozdělení učitelů v regionálním školství (2017)	24
Tabulka 3 – Rozložení respondentů z hlediska pohlaví	79

10 Seznam obrázků

Obrázek 1 – Celistvý a otevřený model výchovně vzdělávacího procesu.....	17
Obrázek 2 – Vzájemné vztahy cílů, prostředků a podmínek výchovy.....	18

11 Přílohy

11.1 Úvodní dokument pro respondenta

Tento dokument jsem použila při prvním seznámení se se začínajícím učitelem. Vypĺňovali buď samostatně nebo jsem jej vyplňovala sama.

Pohlaví:

- žena X muž

Věk:

-

ZŠ, ve které učíte:

-

Počet žáků na škole:

-

Aprobace:

-

Jaké předměty vyučujete:

-

Délka praxe:

-

Třídnictví:

- ano X ne

Jak máte ve školním řádu zaznamenáno řešení kázeňských přestupků:

-

11.2 Osnova sebereflektivního deníku

Měsíc

- Situace, která se v tomto měsíci odehrála, a museli jste ji řešit a byla kázeňského/výchovného charakteru. Popis situace – kolik bylo dětí ve třídě, jakého věku a pohlaví, v jakém předmětu, ...
 -
- Jak jste se při této situaci cítili?
 -
- Jak jste ji v první chvíli řešili?
 -
- S kým jste se radili? Používali jste nějakou odbornou knihu či jste situaci řešili s jiným (zkušenějším) učitelem/učitelkou, výchovným poradcem, ...?
 -
- Jak se situace vyřešila? Či ještě není dořešená?
 -
- Jak jste se cítili, když se situace řešila a když byla vyřešena?
 -
- Řešili byste ji teď jinak?
 -