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

Problematika školní kázně z pohledu učitelů

Vypracoval: Bc. et Bc. Jakub Vetýška
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice 2021

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval 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 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 dne 1. 1. 2021

……

Jakub Vetýška

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu práce Mgr. Luboši Krninskému, Ph.D. za jeho skvělý a optimistický přístup, obrovskou ochotu, odborné vedení, podnětné rady a čas, který mi věnoval. Můj velký dík patří také mé rodině, která mě podporovala nejen při psaní této práce, ale i v průběhu celého studia. V neposlední řadě bych rád poděkoval všem respondentům, kteří se výzkumu rozhodli účastnit.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje problematice školní kázně z pohledu učitelů. V teoretické části jsou představeny základní poznatky, které jsou v souvislosti s problematikou školní kázně významné (školní kázeň, autorita učitele, osobnost učitele, strategie řešení kázeňských prohřešků a výzkumy školní kázně). Empirická část, která má podobu kvantitativního výzkumného šetření, si za hlavní cíl klade prozkoumat, jakým způsobem vnímají školní kázeň dvě skupiny respondentů – učitelé druhého stupně základních škol a učitelé „nižšího stupně“ víceletých gymnázií. Dalším cílem je odpovědi respondentů z obou skupin porovnat a zjistit, zda mezi nimi existují statisticky významné rozdíly. Sběr dat byl realizován prostřednictvím online dotazníku vlastní konstrukce. Výzkumný soubor je tvořen 396 respondenty (199 z druhého stupně ZŠ a 197 z nižšího stupně VG). Statistické testování hypotéz prokázalo, že se učitelé druhého stupně ZŠ s nekázní žáků setkávají statisticky významně častěji než učitelé nižšího stupně VG (subjektivní pohled respondentů). Dále byla prokázána statisticky významně vyšší neukázněnost žáků druhého stupně ZŠ v porovnání se žáky nižšího stupně VG (subjektivní hodnocení respondenty). Výsledky také prokázaly, že jsou učitelé druhého stupně ZŠ méně spokojeni s kázní žáků než jejich kolegové z nižšího stupně VG (subjektivní pohled respondentů). V neposlední řadě bylo prokázáno, že jsou učitelé druhého stupně ZŠ v porovnání s učiteli nižšího stupně VG více zatížení kázeňskými problémy žáků (subjektivní pohled respondentů). Výsledky výzkumu se shodují s teoretickými východisky popsanými v teoretické části práce.

KLÍČOVÁ SLOVA: školní kázeň, žáci, učitelé základních škol, učitelé víceletých gymnázií

ABSTRACT

This diploma thesis deals with issues of school discipline from the teacher's perspective. The theoretical part introduces basic knowledge relevant to issues of school discipline (school discipline, teacher's authority, teacher's personality, strategies for dealing with disciplinary offences and research on school discipline). The empirical part, which has a quantitative form, aims to examine how two groups of respondents perceive school discipline – lower secondary school teachers and "lower level", i.e. first four years, teachers in eight-year grammar schools. Another aim is to compare the answers of respondents from both groups and find out whether there are statistically significant differences between them. The data collection was carried out through an online questionnaire designed by the author of this paper. The research sample consists of 396 respondents (199 lower secondary school teachers and 197 lower level teachers of eight-year grammar schools). Statistical testing demonstrated that the lower secondary school teachers encounter pupils' indiscipline statistically significantly more often than lower lever teachers of eight-year grammar schools (subjective view of respondents). A statistically significantly higher indiscipline of lower secondary school pupils in comparison with lower level pupils of eight-year grammar schools was found (subjective evaluation by respondents). The results also demonstrated that lower secondary school teachers are less satisfied with the discipline of pupils than their colleagues from the lower level of eight-year grammar schools (subjective view of respondents). Last but not least, analysis ascertained that lower secondary school teachers are more burdened by pupils' disciplinary problems compared to lower level teachers of eight-year grammar schools (subjective view of respondents). The results of the research coincide with the theoretical basis described in the theoretical part of the work.

KEYWORDS: school discipline, pupils, primary school teachers, eight-year grammar school teachers

OBSAH

ÚVOD ... **8**

I. TEORETICKÁ ČÁST ... ***9***

1. ŠKOLNÍ KÁZEŇ ... **9**
1.1 VYMEZENÍ POJMU ... 9
1.2 FUNKCE KÁZNĚ ... 10
1.3 PŘÍČINY NEKÁZNĚ ... 11
1.4 PROJEVY NEKÁZNĚ ... 14
1.4.1 NEJČASTĚJŠÍ KÁZEŇSKÉ PROHŘEŠKY ... 15
1.4.2 FREKVENCE VÝSKYTU KÁZEŇSKÝCH PROHŘEŠKŮ ... 16
1.5 PREVENCE NEKÁZNĚ ... 17
1.5.1 VZTAH MEZI UČITELEM A ŽÁKEM ... 17
1.5.2 ZAUJMUTÍ ... 17
1.5.3 JASNĚ VYMEZENÉ HRANICE ... 18
1.5.4 KLIMA TŘÍDY ... 19
1.5.5 PETTYHO MOST OD CHAOSU K POŘÁDKU ... 20
1.5.6 STRATEGICKÉ BODY DLE KYRIACOUA ... 21

2. AUTORITA UČITELE ... **23**
2.1 ČLENĚNÍ AUTORITY ... 24
2.2 ZDROJE UČITELSKÉ AUTORITY ... 25
2.3 PROMĚNA VNÍMÁNÍ AUTORITY ... 26

3. OSOBNOST UČITELE ... **27**

4. STRATEGIE ŘEŠENÍ KÁZEŇSKÝCH PROHŘEŠKŮ ... **28**
4.1 NEVERBÁLNÍ TECHNIKY ... 29
4.2 VERBÁLNÍ TECHNIKY ... 30
4.3 BEHAVIORÁLNÍ TECHNIKY ... 32
4.4 DALŠÍ MOŽNOSTI ŘEŠENÍ ... 34

5. VÝZKUMY ŠKOLNÍ KÁZNĚ ... **35**
5.1 ROZDÍLY V KÁZNI MEZI ZÁKLADNÍMI ŠKOLAMI A VÍCELETÝMI GYMNÁZII ... 37
5.2 PROMĚNA KÁZNĚ ... 38

II. EMPIRICKÁ ČÁST ... ***39***

6. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL VÝZKUMU A HYPOTÉZY ... **39**
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM ... 39
6.2 CÍL VÝZKUMU ... 39
6.3 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY ... 39

7. METODY A PROCEDURY ... **40**
7.1 METODOLOGICKÝ PŘÍSTUP ... 40
7.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR ... 40
7.3 POUŽITÉ METODY ... 42
7.4 ETIKA VÝZKUMU ... 43
7.5 SBĚR DAT ... 43
7.6 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT ... 44

8. VÝSLEDKY VÝZKUMU ... **46**
8.1 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ ... 46
8.2 DALŠÍ VÝSLEDKY ... 48

9. DISKUZE ... **70**
9.1 DISKUZE VÝSLEDKŮ ... 70
9.2 LIMITY VÝZKUMU ... 75
9.3 PŘÍNOS VÝZKUMU ... 76

10. ZÁVĚR **77**
11. POUŽITÁ LITERATURA **79**
SEZNAM GRAFŮ **84**
SEZNAM TABULEK **85**
SEZNAM OBRÁZKŮ **85**
SEZNAM PŘÍLOH **85**
PŘÍLOHY **86**

ÚVOD

Kázeň žáků a autorita ve školách se stala v poslední době velmi diskutovaným tématem nejen mezi učiteli, ale i mezi rodiči a širší veřejností. Neustále slýcháváme například o neukázněnosti dětí, zhoršující se kázni, nespokojenosti pedagogů s kázní žáků, nedostatečné autoritě učitelů či alternativně nedostatečné autoritě rodičů a mnoha dalších. Na jedné straně stojí učitelé, kteří jsou přesvědčeni o tom, že za úpadkem kázně stojí uvolněná výchova v rodině. Na straně druhé stojí rodiče, kteří jsou přesvědčeni o tom, že úpadek kázně tkví v nedostatečné schopnosti učitelů zjednat si pořádek. Na chování žáků má však vliv velké množství faktorů, a proto nelze jednoznačně odpovědět, zda určité chování žáka zapříčinil ten či onen faktor. Nekázeň žáků tedy může mít mnoho příčin, jejichž zjišťování však není předmětem této diplomové práce. Tato práce si za hlavní cíl klade zmapovat vnímání kázně pedagogy a jejich pohled na ni u žáků, kteří jsou v období pubescence (11–15 let).

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část empirickou. Teoretická část přináší základní poznatky vztahující se ke kázni žáků. Mezi tyto poznatky patří definice (ne)kázně, její projevy, nejčastější příčiny, možnosti řešení vybraných kázeňských prohřešků a způsoby, jak se nekázni vyhnout, tedy její prevence. Dále jsou zahrnuty poznatky o autoritě učitele a jeho osobnosti. Na závěr nechybí ani kapitola představující výzkumy, které byly na téma kázně žáků provedeny. Empirická část si za hlavní cíl klade zmapovat, jak pedagogové vnímají problematiku kázně žáků v období pubescence, avšak nejen to. Cílem je jít ještě hlouběji a zjistit, zda mezi učiteli základních škol a učiteli víceletých gymnázií existují ve vnímání kázně rozdíly. Výzkumný soubor tedy sestává ze dvou skupin pedagogů – těch, kteří vyučují na druhém stupni základních škol a těch, kteří vyučují na „nižším stupni“ (prima až kvarta) víceletých gymnázií. Skupiny pedagogů jsou mezi sebou porovnávány a je zjišťováno, zda ve vnímání kázně existují statisticky významné rozdíly.

I když se jedná o téma často skloňované, je dle mého názoru málo zmapované. Závěry ohledně kázně žáků jsou často činěny pouze na základě dotazování se malého množství pedagogů, jejichž odpovědi jsou následně zobecněny a považovány za odpovědi většinové. Výše zmíněné skutečnosti a osobní zájem jsou důvodem pro sepsání této práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. ŠKOLNÍ KÁZEŇ

1.1 VYMEZENÍ POJMU

Na samém začátku je nezbytné definovat ústřední pojem této práce, kterým je **školní kázeň**. I přesto, že tomuto pojmu každý rozumí, je obtížné ho definovat a to zejména z toho důvodu, že si každý (ne)ukázněného žáka představuje jiným způsobem, což je způsobeno velkým množstvím podob, kterých může nekázeň nabývat. Někteří pedagogové považují za ukázněného žáka takového, který respektuje zadané pokyny, někteří pedagogové takového, který je naprosto ticho a někteří pedagogové naproti tomu žáka, který je ve výuce aktivní a s učitelem interaguje. Navzdory této rozmanitosti je však podstata většiny definic stejná.

Bendl (2011b, s. 35) na školní kázeň pohlíží jako na „*vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy.*“

Střelec (1998, s. 68) uvádí, že „*kázeň je společenským jevem spočívajícím v dodržování stanovených nebo dobrovolně přijatých norem.*“

Kyriacou (2004, s. 96) kázeň definuje jako „*řád, který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.*“

Obst (Obst, 2002, s. 387) na rozdíl od předchozích autorů definuje kázeň relativně podrobně. Dle něj „*kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy, ať už se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s knihami a učebními pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracování domácích úkolů, přípravy na výuku apod.*“

Všechna výše uvedená vymezení školní kázně spojují dvě skutečnosti, které tvoří základ školní kázně. Těmito skutečnostmi jsou stanovený **řád** (formou školního řádu, pravidel stanovených učitelem, norem apod.) a jeho **dodržování** ze strany žáků.

1.2 FUNKCE KÁZNĚ

Stanovení určitých pravidel chování a jejich dodržování je ve škole, ale i v celé společnosti velmi důležité. Lze říci, že dodržování pravidel (tedy kázeň) je nutnou podmínkou fungování celé společnosti. Bez pravidel a jejich dodržování by v celé společnosti (tedy i ve školách) zavládl chaos, což by mělo nedozírné následky (představme si například školu bez povinné školní docházky, absenci pravidel silničního provozu či absenci zákonů). Proč je kázeň tak důležitá lze demonstrovat na funkcích kázně. Tyto funkce však neplatí pouze pro školní prostředí, ale pro fungování celé společnosti. Na základě skutečnosti, že se funkce kázně ve společnosti a ve škole překrývají, budou následující informace vztaženy nejen na školní prostředí, ale i na život ve společnosti obecně. Dle Bendla (2011a; 2011b) má kázeň následující funkce:

- **Sociotvornou**: jak bylo již zmíněno výše, kázeň slouží jako předpoklad pro fungování celé společnosti.
- **Existenční**: kázeň umožňuje přežití člověka, jelikož bez existence pravidel či bez jejich dodržování by bylo přežití ve společnosti mnohem obtížnější.
- **Ochrannou**: kázeň napomáhá s ochranou jedince před škodlivými vlivy (například před drogami či nebezpečným chováním) a zajišťuje základní lidskou potřebu, kterou je potřeba bezpečí (ochrana žáků před úrazy, násilím, šikanou atp.). Kázeň však chrání jedince i před sebou samým (například před možnou kriminální dráhou).
- **Orientační**: kázeň poskytuje člověku informace o tom, jak se má chovat on sám a také co může očekávat od ostatních. Ve školním prostředí (a nejen tam) jsou pomocí této funkce upevňovány základní návyky žáka, jeho hodnotová orientace, sebeovládání a jsou mu poskytovány určité hranice, které ho na cestě životem usměrňují a na základě kterých se učí, co je správné a co nikoliv.
- **Výkonovou**: kázeň zvyšuje výkonnost člověka a efektivitu jeho práce (ve škole kázeň slouží například ke snížení nevhodného chování a tím ke zvýšení času věnovaného výuce). Na základě této funkce lze na kázeň pohlížet i tak, že pomáhá zajistit samotné učení.
- **Ekonomickou**: kázeň pomáhá zabránit finančním ztrátám spojených s nevhodným chováním (ničení školního majetku, ničení majetku spolužáků, krádeže atp.).

1.3 PŘÍČINY NEKÁZNĚ

Nekázeň žáků nevzniká samovolně, je vždy něčím způsobena. Při řešení nekázně je odhalení příčiny naprosto klíčové, jelikož pouze za předpokladu, že je příčina odhalena, mohou být zvoleny vhodné kázeňské metody a prostředky (Bendl, 2004). Příčin zodpovědných za nekázeň žáků existuje celá řada, a proto je uvedení všech těchto příčin pro jejich obsáhlost téměř nemožné. Níže jsou uvedeny klasifikace příčin nekázně dle některých autorů. Například Podlahová (2004) příčiny klasifikuje následovně:

- **Příčiny na straně pedagoga**: do této kategorie autorka řadí osobnost pedagoga a jeho pedagogické působení (nezajímavý výklad, monotónní výklad, nevhodná organizace vyučování, práce pouze s některými žáky a opomíjení ostatních, průběžné nehodnocení činnosti žáků atd.).
- **Příčiny na straně učební činnosti**: nekázeň může způsobovat učební látka, která je pro žáky příliš obtížná, nezajímavá, nepochopitelná, bez známého cíle či bez přesahu do praktického života (žáci při vyučování často pokládají otázky typu: *„A k čemu nám to bude?*“). Pokud učitel umí tyto otázky zodpovědět a objasnit smysl vyučované látky, zvyšuje tak nejen motivaci žáků, ale také předchází možné nekázni.
- **Emoční a fyziologické příčiny**: příčinou nekázně mohou být emoční a fyziologické procesy žáka, jako aktuální kondice, únava, ospalost, nemoc, přetíženost či hyperaktivita. Lze sem také zařadit vztah žáka k učiteli či k vyučovanému předmětu (zmíněné lze vidět třeba v situacích, kdy se ve výuce jednoho učitele chová žák opakovaně problematicky, avšak ve výuce jiného učitele je chování žáka naprosto v pořádku).
- **Sociální příčiny**: nekázeň žáků může být způsobena tím, že rodiče vzdělání neuznávají jako hodnotu, což následně vštěpují i svým dětem (s čímž souvisí v poslední době častý nešvar rodičů, kdy rodiče před svými dětmi mluví o učitelích nevhodně a dávají tak svým dětem nesprávné vzorce, jak se k učitelům chovat). Dále sem lze zařadit nevhodné chování vrstevníků, které může podnítit ostatní ke stejnému chování („K*dyž může on, tak proč bych nemohl já…*“), poté snahu o prosazení v kolektivu, snahu o upoutání pozornosti anebo vystupování v roli „zlobivého dítěte“ (případy, kdy je dítě označeno „nálepkou“ jako zlobivé a ono se na základě této nálepky chová).

- **Příčiny spjaté s prostředím**: touto kategorií jsou míněny všechny podněty z okolí, které distrakují pozornost žáka. Mohou jimi být teplota (zima/teplo) v místnosti, velký počet žáků ve třídě, vyrušující spolužáci, hluk z chodby, uspořádání třídy atd.
- **Příčiny spjaté s osobností žáka a jeho vztahem k učení**: jedná se o nízký zájem žáka o vzdělání, špatné návyky, inteligence žáka, nesamostatnost, neuvědomování si důsledků svého chování, temperamentové a charakterové rysy žáka, snaha předvádět se apod.

Příčiny nekázně, respektive faktory podílející se na nekázni, klasifikuje i Bendl (2011b). Mezi tyto faktory řadí:

- **Faktory biologické**: jedná se o osobnost jedince (poruchy chování, temperament, charakter apod.) a fungování lidského těla (nervový systém, limbický systém, hormonální řízení, fyziologické procesy apod.)
- **Faktory biologicko-sociální**: do této kategorie lze zařadit inteligenci jedince a jeho zralost (sociální a citovou).
- **Faktory duchovní**: těmito faktory autor míní životní hodnoty jedince, životní směřování a smysl, postoj k pravidlům apod.
- **Faktory fyzikální**: tyto faktory jsou spjaty s prostředím školy a třídy (uspořádání prostorů, vzhled prostorů, barva stěn, vybavení, zasedací pořádek apod.) a s přírodou (roční období, teplota, množství světla, počasí apod.).
- **Faktory hygienické**: jedná se o naplňování základních fyziologických potřeb jedince, kterými jsou potřeba tekutin, potravy, spánku, vyprazdňování, pohybu, regulace teploty, bezpečí aj.
- **Faktory situační**: do této skupiny spadají faktory odvíjející se od aktuální situace ve společnosti (například epidemiologická situace), ve škole (například hluk na chodbě distrakující pozornost žáků ve třídě nebo konec školního roku), ve třídě (například písemka v předchozí vyučovací hodině, atmosféra ve třídě či nečekaný zápach), u žáka (například aktuální zdravotní stav žáka, situace v rodině, nálada, špatná známka nebo nuda) či u učitele (například soukromé problémy či monotónní výuka).
- **Faktory sociální**: těmito faktory autor míní sociální prostředí, ve kterém jedinec žije. Jedná se tedy o rodinu, kamarády, spolužáky a společnost jako celek.

- **Faktory kombinované**: za nekázeň jedince nemusí být zodpovědná pouze jedna skupina faktorů, avšak kombinace některých z výše zmíněných skupin faktorů.
- **Faktory neznámé**: nekázeň může být zapříčiněna i faktory, které dosud nebyly prozkoumány, a tedy nám nejsou známy.

Čapek (2014), na rozdíl od předchozích autorů, příčiny nekategorizuje, avšak uvádí pouze některé z nich. Jedná se o ty nejčastější, se kterými se může učitel ve škole setkat. Řadí mezi ně:

- **Nedostatky ve výchově v rodině**: každé dítě je v rodině vychováváno jiným způsobem. S některými dětmi je zacházeno s láskou a péčí, s některými hrubě a některé vyrůstají v podstatě bez výchovy. Rodiče představují pro děti jakési vzorce chování, které si děti osvojují. Tyto vzorce chování posléze fungují jako normy (tedy to, co je normální). V případě, že se však norma, na kterou je dítě z rodiny zvyklé, odlišuje od normy, která je nastavena školou (učitelem, školním řádem atp.), může velmi snadno dojít k nekázni žáka, který si svůj prohřešek ani nemusí uvědomovat. V souvislosti se zdravým vývojem žáka je tedy žádoucí, aby rodiče se školou spolupracovali a žák tak měl možnost vidět své rodiče a školu pracovat společně, což pravděpodobně posílí autoritu učitele a žák ji bude lépe akceptovat.
- **Nevhodné vedení vyučování**: nekázeň žáků bývá často zapříčiněna způsobem, kterým učitel vede vyučování. Pokud učitel vede monotónní, nudný či nemotivující výklad a ještě se jedná o příliš obtížnou, či naopak příliš snadnou látku, pravděpodobně se v jeho vyučování nekázeň objeví.
- **Osobnost učitelů a jejich chování**: zásadně se na ukázněnosti žáků podílejí osobnostní charakteristiky učitele, jako jsou vztahovačnost (například učitel vnímá komentář žáka jako urážku, i když urážkou míněno nebylo), frustrační tolerance (například i drobný prohřešek, který by jiným učitelem jako prohřešek vnímán nebyl, učitele vyvede z míry), sklon hledat na dětech chyby, nespravedlnost, nedůslednost aj.
- **Poruchy chování, poruchy učení a jiné**: vývojové poruchy (například autismus), poruchy chování (například ADHD) či poruchy učení (například dyslexie, dysgrafie) mají výrazný vliv na chování žáka a tedy i na jeho ukázněnost. V tomto ohledu je

zásadní, aby měl učitel základní znalost jednotlivých poruch a zejména znalost zásad práce se žáky s takovými poruchami.

- **Únava žáků**: nedostatečný spánek, stres, cirkadiánní rytmy či náročné vyučování mohou žáka unavovat do takové míry, že zapříčiní žákův neklid, nepozornost, útlum nebo dokonce apatii, což bude učitel s největší pravděpodobností považovat za nekázeň.
- **Násilí v mediích a počítačových hrách**: poslední dobou se násilí v televizi a v počítačových hrách objevuje čím dál častěji, což může mít na vývoj dětí neblahý vliv a může je vést k tomu, že když se s násilím setkávají tak často (někdy i každodenně), je vlastně „v pořádku“.
- **Žáci neakceptují nastavený řád a pravidla**: kázeň bezesporu souvisí s postojem žáka k dodržování norem (školní řád, pokyny stanovené vyučujícím, nepsaná pravidla apod.). Dodržování těchto norem je závislé na mnoha faktorech, jako jsou například výchova v rodině, morálka či motivace žáků k dodržování pravidel (důležitost pravidla, hrozba trestu, výhodnost či nevýhodnost správného, či nesprávného chování aj.).
- **Pokřivená komunikace mezi žáky a učitelem**: způsob, kterým učitel se žáky komunikuje, je naprosto klíčový a s ukázněností žáků přímo souvisí. Žáci, kterým je neustále něco přikazováno, kteří nemají možnost vyjádřit své potřeby, o které není projevován zájem, či jsou manipulováni, budou mít k nekázni větší tendenci než ti žáci, s nimiž učitel komunikuje správným způsobem.

1.4 PROJEVY NEKÁZNĚ

Nekázeň ve škole může nabývat nespočet podob, a proto je nemožné, stejně jako v případě klasifikace příčin, aby byly v této práci zmíněny všechny projevy nekázně. Budou zde tedy uvedeny jen některé příklady.

Z didaktického hlediska lze kázeňské přestupky rozdělit do třech základních skupin (Bendl, 2011a). Ke každé z těchto skupin jsou níže uvedeny konkrétní příklady podob těchto přestupků:

- **Přestupky namířené proti spolužákům** (například vulgárnost, provokování, rušení, pomlouvání, poškozování majetku žáka, svalování viny na druhé, krádeže, ubližování či šikana).
- **Přestupky namířené proti učiteli či škole** (například drzé chování, nepozornost, nepřezouvání se, nepřipravenost na vyučování, nerespektování pokynů učitele, vykřikování, pozdní příchody, vulgárnost, lhaní, pasivita, poškozování majetku učitele [školy], šikana nebo fyzické napadení).
- **Přestupky, u nichž nelze jednoznačně určit, proti komu jsou namířeny** (například napovídání při zkoušení [jednak podvod vůči učiteli, jednak znevýhodnění zkoušeného]).

1.4.1 NEJČASTĚJŠÍ KÁZEŇSKÉ PROHŘEŠKY

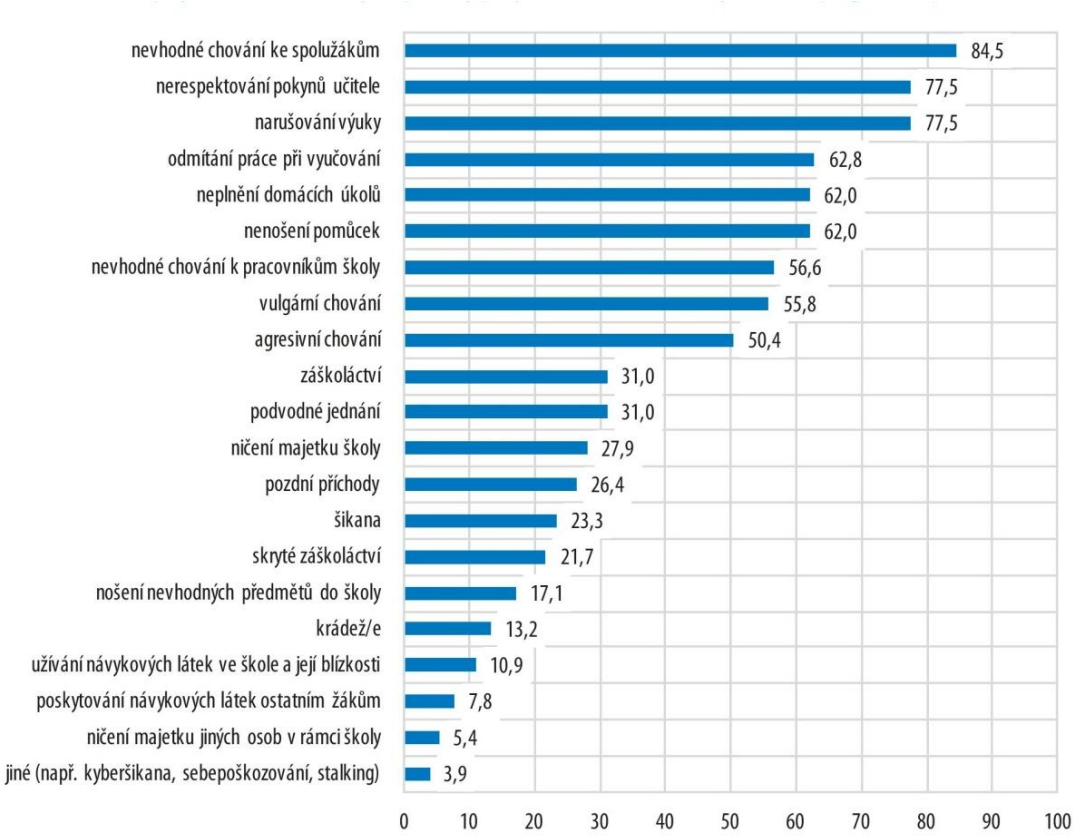
Ondráček (2003) považuje za nejčastější kázeňský prohřešek ve škole **rušivé chování** (vyrušování, neklid, nepozornost). Zmíněný **neklid** a **nepozornost** považuje za nejčastější kázeňský prohřešek i Holeček (2014). Takové chování se projevuje neposedností, opouštěním místa bez dovolení, vykřikováním, nevhodnými poznámkami, avšak v poslední době také velmi frekventovaným nedovoleným používáním mobilních telefonů při vyučování (Ondráček, 2003; Holeček, 2014). K podobným závěrům jako výše zmínění autoři dospěl ve svém výzkumu i Vetýška (2020), jehož výzkum byl proveden na vzorku 117 učitelů a na jehož základě bylo zjištěno, že učitelé na základních školách **narušování výuky žáky** označují jako druhý nejčastěji vyskytující se kázeňský prohřešek, hned po **nepřipravenosti na vyučování**, kterou označují jako nejčastěji se vyskytující (viz tabulka 1).

Tabulka 1 – *Nejčastěji vyskytující se kázeňské prohřešky na ZŠ (Vetýška, 2020)*

FREKVENCE VÝSKYTU	PŘESTUPEK
1.	Nepřipravenost na vyučování *(neplnění DÚ, nenošení pomůcek atp.)*
2.	Narušování výuky *(pozdní příchody, mluvení se spolužáky ve vyučování, vykřikování, rozptylování atp.)*
3.	Podvádění *(opisování od souseda, opisování z telefonu atp.)*
4.	Odmítání pracovat, nerespektování pokynů učitele
5.	Lhaní

Dle šetření České školní inspekce (2017) je nejčastějším kázeňským prohřeškem na základních školách **nevhodné chování ke spolužákům** a hned vzápětí zmiňované **narušování výuky**, spolu s **nerespektováním pokynů učitele** (viz graf 1).

Graf 1 – *Nejčastější kázeňské prohřešky na ZŠ dle ČŠI (2017)*



1.4.2 FREKVENCE VÝSKYTU KÁZEŇSKÝCH PROHŘEŠKŮ

Holeček (2014) uvádí princip **80 – 15 – 5**, který přináší zajímavé informace o frekvenci výskytu kázeňských prohřešků ve škole. Níže uvedená čísla je však nutné považovat pouze za orientační, nikoliv za dogma, jelikož frekvence výskytu kázeňských prohřešků závisí na mnoha proměnných (viz kapitola 1.3). Dle zmíněného principu:

- **80 %** žáků dodržuje pravidla chování **vždy**,
- **15 %** žáků pravidla chování **občas** porušuje a
- **5 %** žáků pravidla chování porušuje **často**.

1.5 PREVENCE NEKÁZNĚ

Způsobů řešení nekázně ve škole existuje nepřeberné množství. Jedním z nejlepších způsobů řešení je však snaha o to, aby se nekázeň vůbec neobjevila, tedy aby jí bylo předcházeno. Petty (2013, s. 109) uvádí, že „*zkušení učitelé problémy neřeší, ale předcházejí jim.*“ Kyriacou (2004, s. 103) zase, že „*prevence je lepší než léčení.*“ Jelikož může být nekázni předcházeno mnoha různými způsoby, vyzdvihuje každý autor jiné možnosti prevence.

1.5.1 VZTAH MEZI UČITELEM A ŽÁKEM

Dle Gordona (2015) je v prevenci nekázně, ale i ve vyučování obecně, stěžejní **vztah mezi učitelem a žákem**. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2003, s. 304) ho definuje jako „*mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepci, emocionální a motivační aspekty výuky.*“ Důležitost vhodně nastaveného a zdravého vztahu mezi učitelem a žáky je nepopiratelná, a proto by mělo být na vzájemných vztazích ve škole pracováno a měly by být prohlubovány. Dle autora je totiž pro efektivní vyučování kvalita vzájemných vztahů naprosto klíčová. Šeďová (2009) k výše zmíněnému dodává, že je důležitý také **vztah mezi učitelem (školou) a rodiči**. Jak bylo již zmíněno v kapitole o příčinách nekázně (1.3), nevhodné chování může pramenit právě z nezdravého vztahu mezi učitelem a žákem či z nedostatečné spolupráce rodičů se školou (nevhodné poznámky rodičů o učitelích, postoj ke vzdělání atp.).

1.5.2 ZAUJMUTÍ

Podlahová (2004) tvrdí, že je v prevenci nekázně nejdůležitější vedení výuky, tedy skutečnost, zda dokáže učitel žáky **zaujmout** a **udržet jejich pozornost**. Dle autorky musí učitel žáky zaujmout do takové míry, aby se věnovali pouze vyučování a neměli tak čas na přemýšlení o věcech nesouvisejících s vyučováním anebo neměli čas se nudit. Nevhodný je tedy například monotónní výklad, nudně podané téma, příliš „rychlý“ či „pomalý“ učitel, vyučování s absencí aktivizujících výukových metod či situace, kdy je učitel na vyučování nepřipravený. Z těchto důvodů je tedy velmi důležitá pečlivá příprava s dostatečnou zásobou aktivit a také individuální přístup učitele k žákům (tedy být ochoten pomoci žákům, kteří učivu nerozumí a naopak být schopný rychlejším žákům nabídnout úkol navíc či jinou možnost práce).

1.5.3 JASNĚ VYMEZENÉ HRANICE

Dalším, dle některých autorů tím nejdůležitějším preventivním faktorem nekázně jsou **jasně vymezené hranice** (Cloud & Townsend, 2004; Kopřiva et al., 2008; Rogge, 2008). Kopřiva a kol. (2008) považují vymezování hranic dětem za naprosto nezbytnou součást výchovy. Jasné a pevné hranice jsou důležité zejména z toho důvodu, že takto vymezené hranice dětem saturují základní lidskou potřebu, kterou je potřeba bezpečí. Děti, které zjistí, že hranice někdy platí a jindy zase ne (například doma neplatí a ve škole platí, či naopak), jsou nejisté, jelikož neví, co mohou a co nikoliv, a proto takové děti hranice neustále testují, popřípadě překračují (Rogge, 2008). Petty (2018) testování učitele žáky zmiňuje jako jednu z nejběžnějších příčin stálých kázeňských problémů. Žáci učitele „provokují" se záměrem zjistit, co všechno si k němu mohou dovolit, tedy kde se nacházejí jeho hranice. V případě, že není učitelova reakce na nevhodné chování žáků dostatečná (například učitel na chování ze strany žáků nereaguje, nebo používá nevhodné způsoby řešení – neustále „pssst" aj.), je to pro žáky informace, že je jim takové chování dovoleno a příště s největší pravděpodobností ještě „přitvrdí". Proces vymezování hranic je nikdy nekončící a začíná již v raném věku dítěte (Vágnerová, 2012). Dítě na základě hranic poznává, že je některé chování povolené a jiné nikoliv (Prekopová, 2010). Problematická situace však nastává ve chvíli, kdy má žák odlišně nastavené hranice doma a odlišně nastavené hranice ve škole. Vališová (2005) k tomuto uvádí, že taková situace může být pro dítě obzvlášť náročná, jelikož v jednom prostředí jsou hranice po dítěti vyžadovány, avšak v jiném nikoliv. Z toho vyplývá, že je více než žádoucí, aby rodiče se školou spolupracovali a snažili se tak o harmonický vývoj dítěte. Vedle samotných hranic je však důležité i jejich dodržování. Vhodně nastavené hranice, na jejichž dodržování učitel nelpí, postrádají smysl (příkladem může být vzájemná dohoda učitele se žáky o nevykřikování – v případě, že chtějí žáci něco říct, přihlásí se o slovo a mohou mluvit – pokud však takto stanovené pravidlo učitel po žácích nevyžaduje a nechá je mluvit i poté, co vykřiknou a nepřihlásí se, zavedené pravidlo postupem času samovolně zaniká a hranice se rozvolňují). Ohledně dodržování stanovených hranic tedy musí být učitel naprosto **důsledný** a nekompromisní (Čapek, 2014).

Ve škole často nastávají situace, kdy jsou učitelem stanoveny hranice (pravidla), dle kterých se mají žáci řídit, avšak oni stanovená pravidla dodržovat nechtějí a rebelují proti nim. Učitel se však může určitými kroky pokusit takovému jednání ze strany žáků předejít. Dle Gordona

(2015) a Čapka (2014) je důležité, aby se **na utváření pravidel chování ve třídě podíleli společně s učitelem i žáci**. Učitel by tedy neměl pravidla žákům nadiktovat, jelikož právě to v nich vyvolává odpor (síla vyvolává protisílu), ale měl by jim umožnit být spoluautory těchto pravidel, tedy aktivními činiteli. Základní pravidla mohou být sepsána na velký papír a vyvěšena ve třídě, aby byla všem na očích. Takto sepsaná a vyvěšená pravidla mohou být ještě doplněna podpisy žáků a učitele, za účelem tvorby jakési „smlouvy". Zároveň je vhodné, aby se učitel společně se žáky dohodnul na postupu při překročení pravidel, tedy aby měli žáci možnost navrhnout, jak se k případnému překročení pravidel postavit. Marciniaková (2015) dodává, že je vhodné, aby se učitel se žáky dohodl nejen na sankcích, ale i na odměnách za vzorné dodržování pravidel. Hlavní myšlenka zapojení žáků do vytváření pravidel spočívá v tom, že lidé jsou obecně ochotnější přijmout a dodržovat to, na čem se sami podílejí, co sami vytváří. Výše zmíněné souvisí s psychologickým efektem, který se nazývá **sebeprodukční efekt**. Výrost a Slaměník (2008, s. 92) tento efekt vysvětlují tak, že „*to, co člověk aktivně vytváří, vybavuje si mnohem snadněji než to, co přijal pouze pasivně.*"

1.5.4 KLIMA TŘÍDY

Čáp a Mareš (2001, s. 568) klima třídy definují jako „*dlouhodobé jevy, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let.*" Zjednodušeně lze říci, že klimatem je míněno to, jak se žáci (ale i učitelé) ve třídě cítí, jak se k sobě chovají, jaké vztahy mezi sebou mají, jak spolu komunikují atp. (Spilková, 2013). Fungování celé třídy je klimatem velmi ovlivněno, s čímž souvisí právě výskyt nevhodného chování. Pokud ve třídě panují špatné vztahy, žáci se v ní necítí dobře, do školy se netěší atp., existuje vyšší pravděpodobnost, že se právě v takové třídě objeví nevhodné chování, jako je šikana, záškoláctví, narušování výuky či nepřipravenost na výuku. Pokud naopak ve třídě panuje vhodné klima, pravděpodobnost výskytu nevhodného chování klesá, z čeho vyplývá, že správné klima působí jako jeden z preventivních faktorů před výskytem problematického chování (Čapek, 2010). Výše uvedené se však nevztahuje pouze na klima třídy, avšak na klima celé školy – je tedy žádoucí, aby bylo pracováno na klimatu celé školy, které je samozřejmě s klimatem třídy provázáno a nelze je oddělit.

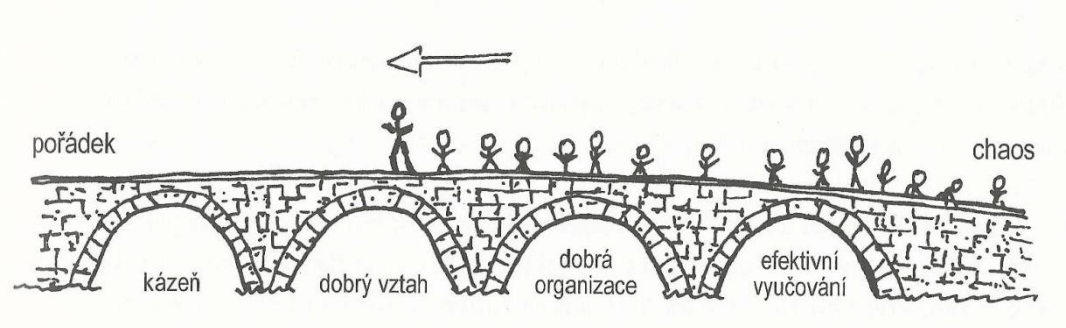
1.5.5 PETTYHO MOST OD CHAOSU K POŘÁDKU

Petty (2013) přirovnává kázeň ve škole k obloukovému mostu, přes který učitel žáky převádí. Pokud chce učitel žáky přes most v pořádku převést, musí být všechny jeho součásti, zejména jeho oblouky, v adekvátním technickém stavu. Pokud jsou oblouky ve špatném technickém stavu anebo některé z nich dokonce chybí, přes most není možné přejít. Existence těchto oblouků a jejich patřičný technický stav je tedy podmínkou pro to, aby mohli být žáci přes most v pořádku převedeni. Autor se výše zmíněným snaží metaforicky vyjádřit skutečnost, že k tomu, aby žáci pracovali, jak mají a aby byli ukáznění, je nutné splnění tří podmínek (přirovnaných k obloukům mostu). Těmito podmínkami jsou:

1) **efektivní vyučování** (například vhodně sestavený učební plán, náležitá příprava na vyučování, dostatečná motivace žáků a volba správných výukových metod),
2) **dobré organizační schopnosti učitele** (organizační schopnosti jsou jednou z klíčových kompetencí učitele [Lukášová, 2003] a zahrnují plánování, rozdělování úkolů, time management, tvorbu a dodržování určitého řádu atp.) a
3) **dobré vztahy mezi učitelem a žáky** (podmínkou dobrých vztahů je vzájemný respekt; žák by si měl cenit učitelovy odbornosti, osobních kvalit a profesionality; učitel by měl naproti tomu oceňovat žákovu osobnost a jeho úsilí při studiu).

Pouze za předpokladu splnění těchto tří bodů je dle autora možné dosáhnout kázně a pořádku. Postupným plněním uvedených podmínek může učitel začít žáky symbolicky přes most převádět a měnit tak chaos ve třídě na pořádek. Výše popsané je graficky znázorněno na obrázku 1.

Obrázek 1 – *Základní pilíře kázně alias most od chaosu k pořádku (Petty, 2013)*



1.5.6 STRATEGICKÉ BODY DLE KYRIACOUA

Kyriacou (2004) zmiňuje několik strategií, jak lze nežádoucímu chování žáků předcházet. Jedná se o:

- **Sledování všech žáků ve třídě**: v první řadě by měl mít učitel přehled o tom, co se ve třídě děje. V případě, že se objeví žák s nějakými potížemi, měl by být učitel ochoten zjistit příčinu těchto potíží a následně ochoten mu pomoci.
- **Procházení celé učebny**: učitel by neměl pouze sedět za stolem a vše řídit od tabule, avšak pravidelně procházet učebnou, žáky sledovat a případně zjišťovat, zda nemají nějaké potíže.
- **Užívání očního kontaktu**: oční kontakt je velmi podstatnou složkou neverbální komunikace, a proto je důležité, aby s ním učitel vhodně pracoval. Někteří učitelé totiž dělají tu chybu, že se žáky oční kontakt nenavazují a koukají „do dáli“, do monitoru počítače, anebo do učebnice, což samozřejmě není správné. Vhodné je opakovaně navazovat oční kontakt se všemi žáky, ale na žádného z nich se nedívat příliš dlouho. Navázání dlouhého očního kontaktu, bez přerušování výkladu, je vhodné v případě, že má učitel podezření, že se některý žák nechová, jak má.
- **Zaměřování otázek na jednotlivé žáky**: za účelem udržování pozornosti by měli být žáci neustále zapojováni do vyučování a to například tím, že jim učitel klade otázky. Pokud žáci vědí, že musí být „ve střehu“, jelikož se jich může učitel kdykoliv na něco dotázat, jsou nuceni dávat pozor, a tedy se věnovat vyučování.
- **Využívání fyzické blízkosti**: učitel může se žáky komunikovat i prostřednictvím vzdálenosti (tímto typem komunikace se zabývá proxemika). Pokud si například začnou v průběhu vyučování nějací žáci povídat v lavici, občas postačí, když se k nim učitel přiblíží a chvíli v jejich blízkosti setrvá – většinou žákům přijde vyrušovat v blízkosti učitele hloupé, a tak s vyrušováním přestanou.
- **Pomáhání žákům s prací**: vhodné je žákům radit, povzbuzovat je, vést je a pomáhat jim při řešení zadaných úkolů, aby věděli, že jim učitel věnuje pozornost.
- **Změna činnosti či tempa práce**: učitel by měl umět sledovat, jak žáci reagují na různé činnosti, stejně jako by měl sledovat tempo jejich práce. V případě, že učitel zaznamená, že je aktivita pro žáky příliš snadná nebo naopak složitá, nepochopitelná atp., neměl by na jejím plnění v původní podobě trvat, ale něco udělat jinak

(například aktivitu modifikovat, zrychlit, zpomalit či změnit), aby předcházel nekázni, ve kterou by mohlo pokračování v původní podobě vyústit.

- **Všímání si nežádoucího chování**: pokud se objeví náznaky nevhodného chování ze strany žáků, je klíčové, aby dal učitel nějakým způsobem (navázáním očního kontaktu, výrazem tváře, dotekem na rameni atp.) najevo, že si nevhodného chování všiml. Není vhodné, pokud učitel náznaky nežádoucího chování úplně přehlíží, anebo naopak již pouhé náznaky tvrdě trestá.
- **Všímání si projevů neúcty**: stejně jako očekávají žáci určitou míru úcty od učitele, očekává určitou míru úcty i učitel od žáků. V případě, že se objeví projevy neúcty (například žák polehává na lavici a při mluvení s učitelem se ani nenapřímí), je vhodné, aby dal učitel žákům najevo svůj nesouhlas. Akceptování těchto projevů učitelem totiž povede k tvorbě norem chování, dle kterých bude pro žáky takové chování normální.
- **Přesazování žáků**: pokud má učitel podezření, že by se někteří žáci chovali nevhodně v důsledku zasedacího pořádku (například sedí příliš vzadu a nedávají pozor, sedí u okna a věnují pozornost okolí anebo jsou upovídaní a vyrušují spolužáka), může je ještě před objevením se nevhodného chování přesadit k někomu jinému anebo do první lavice.

2. AUTORITA UČITELE

Každý si ze svých školních let pamatuje učitele, o kterém se povídalo, že „má autoritu“ a všichni žáci se výuky s ním obávali. Takový učitel neměl s nekázní ve vyučování sebemenší problém. Na druhou stranu si každý vybaví učitele, který „žádnou autoritu neměl“ a žáci mu tuto skutečnost dávali vyrušováním, „provokováním“ či pozdními příchody do vyučování citelně najevo. Na základě toho ve společnosti zlidovělo označovat učitele, kteří si nedovedou zjednat pořádek, že „autoritu nemají“ a ty, kteří si pořádek zjednat dokážou, že „autoritu mají“. I když takové označování učitelů není zcela korektní, jelikož mimo nízké autority učitele může být nekázeň zapříčiněna mnoha jinými vlivy, není pochyb, že má autorita učitele na kázeň žáků ve vyučování zásadní vliv a že je téměř nutnou podmínkou učitelovy práce. Vzhledem k provázanosti obou témat budou základní poznatky o autoritě učitele na následujících řádcích zmíněny.

Pro mnohé lidi má slovo „autorita“ negativní konotaci. Slovo si většinou spojují s někým, kdo ostatní omezuje, řídí, má nad nimi nadvládu anebo jim přikazuje. Takové vnímání autority však není zcela správné, ač nelze vyloučit, že se některé osoby disponující mocí takto nechovají. Autoritu si totiž lze spojovat i s někým, kdo člověku poskytuje jistotu (základní lidská potřeba), je spolehlivý, dává člověku záruku anebo působí jako vzor. Vališová (1998, s. 14) zmiňuje, že „*v nejobecnějším slova smyslu lze autoritu vymezit jako významnou formu uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti, legitimity, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny.*“ Z pedagogického hlediska definuje Obst (2002, s. 398) autoritu jako „*dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti. Uznání pravomoci může být založeno na respektu k osobě konkrétního učitele (neformální autorita) nebo na respektu k roli, kterou ho společnost pověřila (formální autorita).*“ Kyriacou (2004) navazuje na výše zmíněné definice a uvádí, že má-li mít učitel autoritu a žáci být ukáznění, musí žáci přijmout učitelovo postavení a považovat ho za osobu kompetentní je vzdělávat a vychovávat. Ze strany žáků je tedy důležité dobrovolné přijetí autority učitele a důvěra v něj. Dále Kyriacou (2004) dodává, že by učitelé neměli vystupovat jako nositelé moci, avšak jako manažeři žáka, jeho učení atp.

2.1 ČLENĚNÍ AUTORITY

V odborné literatuře lze dohledat velké množství způsobů členění autority. V této práci bude zmíněno členění autority dle Vališové (2008), která ji klasifikuje následovně:

- **Autorita přirozená**: vychází z osobnostních rysů učitele a jeho profesních dovedností.
- **Autorita získaná**: vytvořená v průběhu života (například výchovou či úsilím).

- **Autorita formální**: plyne z učitelova postavení (které se opírá o zákony, předpisy atp.) a činností odpovídající jeho postavení. Může se například stát, že má učitel formální autoritu, avšak nikoliv autoritu neformální (žáci ho tedy uznávají jako učitele, avšak nikoliv jako osobu).
- **Autorita neformální**: vyplývá z toho, jaký je učitel jako člověk (jaké má vlastnosti, schopnosti, dovednosti, vzdělání, kvalifikaci, jak je oblíbený, jaký má zájem o žáky atp.) (Podlahová, 2004).

- **Autorita skutečná**: vyznačuje se opravdovým respektem učitele, vstřícností k plnění jeho pokynů a v náročných situacích se projevuje soudržností a podporou autority.
- **Autorita zdánlivá**: projevuje se nedůvěrou v učitele, neochotou ke spolupráci a v náročných situacích se vyznačuje nedůvěrou a nedostatkem opory ze strany žáků.

- **Autorita odborná**: odvíjí se od odborných znalostí učitele a od úrovně jeho schopností a dovedností (některý učitel tedy nemusí být některými žáky „brán vážně“, jelikož na žáky nedělá dojem dostatečně erudovaného odborníka).
- **Autorita morální**: tato autorita je založena na vztahu a ctění etických zásad, norem a hodnot (ve vztahu k ostatním, ale i k sobě). Je spojena s vlastnostmi, jako jsou slušnost, čestnost, spravedlnost či svědomitost. Učitel představující morální autoritu se pro žáky může stát vzorem.

- **Autorita osobní**, **autorita poziční**, **autorita funkční**, **autorita statutární**, **autorita charismatická** a další.

2.2 ZDROJE UČITELSKÉ AUTORITY

Dle Kyriacoua (2004) autorita učitele pramení ze čtyř základních oblastí. Prací na těchto oblastech může učitel svou autoritu podporovat a budovat ji. Jedná se o:

- **Vyjadřování statusu učitele**: autorita učitele pramení z jeho postavení a z toho, zda v souladu s tímto postavením jedná. Pokud učitel v souladu s tímto postavením nejedná (například neadekvátní neverbální komunikací, nízkým sebevědomím, nedostatečnou úpravou zevnějšku, nerozhodností či nedůsledností), svou autoritu podrývá.
- **Kompetentnost vyučování**: kompetentnost dává učitel najevo tím, že vyučovanému předmětu rozumí, předmět ho baví (což mimo jiné pozitivně působí i na motivaci žáků[1]), je na vyučování vhodně připraven, dokáže vyučování vhodně organizovat – lidově řečeno „dokáže naučit“. Šetření PISA (ČŠI, 2016) prokázalo, že žáci, kteří svého učitele vnímají jako autoritu, dosahují v matematice lepších výsledků než žáci, kteří svého učitele jako autoritu nevnímají.
- **Manažerské dovednosti učitele**: dalším důležitým zdrojem autority je způsob, kterým učitel třídu řídí, tedy jak dobrým manažerem je. Obecně sem lze zařadit to, jak dobře je schopen plánovat, organizovat činnosti, motivovat, rozhodovat či jak dobře umí pracovat s time managementem (Jindra & Michalíková, 2012). Konkrétně se může jednat o to, jak je učitel schopen postarat se o hladký průběh vyučování (svižnost vyučování, prodlevy atp.), zda jsou mezi učitelem a žáky vytvořeny dohody o dodržování pravidel, zda je jejich dodržování vymáháno atp. (Kyriacou, 2004).
- **Účinnost přístupu k nežádoucímu chování žáků**: žáci si velmi dobře všímají toho, jak se učitel staví k projevům nežádoucího chování. Autorita učitele může být posílena, ale též oslabena tím, jak efektivně a spravedlivě dokáže učitel případné nežádoucí chování žáků řešit. Na spravedlnost a férové jednání učitele jsou žáci obzvlášť citliví a není tedy divu, že se ve výzkumech opakovaně ukazuje, že je dle dětí spravedlnost jednou z nejžádanějších vlastností učitele (například Čáp & Mareš, 2001; Oubramová, 2011; Onderková, 2014; Menclová, 2018). Spravedlnost se také ukazuje jako jedna z vlastností učitele, které podporují kázeň žáků ve škole (Bendl, 2002).

[1] Zmiňované souvisí s výrokem, který pronesl svatý Augustin již ve 4. století: „*To, co chceš v jiných zapálit, musí v tobě samém hořet.*“ (Mešková, 2012, s. 94).

2.3 PROMĚNA VNÍMÁNÍ AUTORITY

Vzhledem k tomu, že společnost není statická, avšak dynamická, tedy neustále se proměňující (Blatný, 2016), dalo by se očekávat, že se spolu s ní budou měnit i žáci a učitelé, s čímž přímo souvisí i problematika učitelské autority a způsobu jejího vnímání žáky. Dle některých autorů (například Vališová, 2008; Strouhal, 2013; Štuková, 2019) se způsob vnímání autority žáky oproti minulosti opravdu změnil. Zmínění autoři (Vališová, 2008; Strouhal, 2013) hovoří o takzvané „**krizi autority**“, která však nezasáhla pouze autoritu učitelskou, avšak autoritu ve společnosti obecně. Příčiny krize autority mohou být spatřovány ve volnějším přístupu rodičů k výchově svých dětí (Gillernová et al., 2011), dále v přístupu některých učitelů k práci, ve feminizaci školství, v platovém ohodnocení učitelů (Bendl, 2011a), ve vlivu minulého politického režimu (Strouhal, 2013), ve změně žebříčku hodnot ve společnosti atp. Dle Koláře a Vališové (2009) je autorita v krizi kvůli tomu, že je vnímána jako protiklad svobody, což je však dle nich chybný výklad. Vališová (2010, s. 62) ke krizi autority dodává, že „*autorita se zdaleka ze světa neztratila. Je však vnímána v jiných kontextech a v mnohých proměnách. Nezmizela ani autorita dospělých vůči dětem, pouze nabývá nových podob a forem.*“

Dle Koláře a Vališové (2009) se změnil i druh autority, kterou učitelé většinou uplatňují. Zatímco v minulosti učitelé více uplatňovali svou formální autoritu, v posledních letech ustupuje formální autorita do pozadí a učitelé více prosazují svou neformální autoritu. To dle Bendla (2011a) souvisí s liberalizací společnosti a tedy i liberálnějším přístupem učitelů k vyučování a žákům. Liberální přístup učitele dle autora oslabuje autoritu formální a posiluje autoritu neformální.

3. OSOBNOST UČITELE

Učitel, respektive jeho osobnost, kterou Cakirpaloglu (2012, s. 16) definuje jako „*souhrn, souvislosti či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka*“, je zásadním činitelem ve vzdělávacím procesu. Osobnost je totiž základním nástrojem, kterým může učitel na žáky působit. Pochopitelně má tedy osobnost učitele vliv i na ukázněnost žáků (například Podlahová, 2004; Kheruniah, 2013). V souvislosti s tématem osobnosti učitele a kázně žáků provedl Bendl (2002) výzkum, jehož účastníky bylo 895 žáků sedmé třídy, a kterým byla předložena následující otázka: „*Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukáznění?*“ (Bendl, 2002, s. 353). K otázce nebyly nabídnuty žádné odpovědi, a tedy bylo naprosto na žácích, jak odpoví. Na základě výsledků bylo sestaveno 10 nejžádanějších charakteristik učitele, které dle žáků podporují kázeň ve třídě. Tyto charakteristiky se mírně lišily dle chlapců a dle dívek. V prvních třech se však shodla obě pohlaví. Podle žáků má na kázeň největší vliv učitelova **přísnost**, dále **láska**, kterou k dětem učitel chová a za třetí skutečnost, jak moc **zajímavé vyučování** dokáže učitel pro žáky připravit. Kompletní seznam všech charakteristik lze vidět v tabulce 2.

Tabulka 2 – *Charakteristiky učitele, které podporují kázeň žáků (Bendl, 2002)*

DÍVKAMI ŽÁDANÉ CHARAKTERISTIKY UČITELŮ n = 455				**CHLAPCI ŽÁDANÉ CHARAKTERISTIKY UČITELŮ** n = 440			
Pořadí	***Žádané charakteristiky***	***Počet***	***%***	***Pořadí***	***Žádané charakteristiky***	***Počet***	***%***
1	Přísnost	283	62,2	1	Přísnost	253	57,5
2	Láska	239	52,5	2	Láska	166	37,7
3	Zajímavá výuka	143	31,4	3	Zajímavá výuka	104	23,6
4	Sebevědomí	108	23,7	4	Humor	90	20,5
5	Humor	97	21,3	5	Sebevědomí	49	11,1
6	Spravedlnost	40	8,8	6	Autorita	40	9,1
7	Autorita	28	6,2	7	Spravedlivost	26	5,9
8	Mládí	24	5,3	8	Udržet kázeň	21	4,8
9	Sympatičnost	19	4,2	9	Mládí	20	4,5
10	Trpělivost	19	4,2	10	Inteligence	20	4,5

4. STRATEGIE ŘEŠENÍ KÁZEŇSKÝCH PROHŘEŠKŮ

V kapitole o prevenci nekázně (1.5) byly rozebrány způsoby, jak se může učitel chovat, aby nekázeň vůbec nevznikla. Nyní bude rozebráno, jak s nekázní pracovat, když už se objeví. Tato kapitola s kapitolou o prevenci (1.5) přímo souvisí a navazuje na ni, některé poznatky se tedy mohou opakovat, jelikož prevenci a řešení nekázně od sebe nelze oddělit.

Při objevení se kázeňských problémů je naprosto zásadní **odhalit příčinu**, která je za problémové chování zodpovědná (Bendl, 2004). Pouze v případě, že je učiteli příčina nekázně známá, může na ni patřičně reagovat. Jako příklad může být uvedena následující situace: žák vyrušuje (povídá si se spolužákem, nedává pozor atp.), jelikož se ve výuce nudí. Učitel však tuto příčinu neodhalí anebo žákovo chování přisoudí něčemu jinému, a tak ho například pošle za dveře, přesadí ho anebo mu dá za trest domácí úkol. Ani jedno ze zmíněných „řešení" však není řešením žákova problému, jelikož příčina jeho chování nebyla správně odhalena a tresty k ničemu nevedly a naopak spíše poškodily jejich vztah. Při kázeňských prohřešcích bývá problémem, že si učitelé dávají nevhodné chování žáků velmi často do souvislosti s jejich špatnými vlastnostmi (typicky říkají například: „*Ten Marek je ale drzý…*"), anebo berou nekázeň jako útok na vlastní osobu. Často se tedy ani nesnaží hledat příčiny problémového chování. Dle Bratské (2001) se může stát, že žák svou nekázní přímo „volá o pomoc", například v důsledku problémů s rodiči nebo spolužáky. Za účelem efektivního řešení nekázně je tedy naprosto nezbytné, aby byla nejprve správně odhalena příčina žákova chování, na jejímž základě může učitel na chování adekvátně reagovat.

Dalším krokem je dle Pettyho (2013) **potlačení projevů nevhodného chování co nejdříve po objevení**, aby se nekázeň nemohla rozšířit mezi ostatní žáky. Dle autora je nutné vnímat již drobné projevy nekázně a vypořádat se s nimi již ve fázi zrodu, kdy je jejich zvládnutí mnohem snazší a kdy je dle Cangelosiho (2014) učitel ještě chopen situaci řešit racionálně a s klidem.

Následující kapitoly jsou zaměřeny **na řešení rušivého chování**, které je nejčastějším kázeňským prohřeškem. Informace uvedené níže tedy nelze vztáhnout na všechny kázeňské prohřešky, zejména ne na ty složitější, jako je šikana, rvačky atp. Strategií řešení rušivého chování existuje nespočet, a proto strategie uvedené v následujících kapitolách rozhodně nepředstavují úplný výčet, který v podstatě ani není možný.

4.1 NEVERBÁLNÍ TECHNIKY

Jedná se o techniky založené na neverbální komunikaci, kterou pedagogický slovník (Průcha et al., 2003) definuje jako komunikaci založenou na mimoslovním sdělování, které může mít podobu očního kontaktu, výrazů v obličeji, gest, postojů, doteků, zaujímání vzdálenosti atp. Marciniaková (2015) uvádí, že při řešení kázeňských problémů by měly být použity nejprve techniky neverbální a až poté techniky verbální. Základem neverbálních technik (avšak i těch verbálních) je upozornění žáka na to, že si učitel jeho nevhodného chování všímá. Žák by však měl být upozorněn takovým způsobem, který nebude narušovat průběh vyučování (aby učitel nemusel přerušovat svůj výklad, nebyla výrazně upoutána pozornost ostatních žáků atp.), anebo ho bude narušovat jen minimálně.

Pokud se žák chová rušivě, nejjednodušší technikou, kterou může učitel použít, je **navázání delšího očního kontaktu** (Kaplan, 1990; Kyriacou, 2004; Arends, 2012). Tím dostane žák informaci o tom, že je „sledován" a učitel o něm ví. Pouhé navázání delšího očního kontaktu často stačí k tomu, aby žák s učitelem začal spolupracovat (úspěšnost této techniky, ostatně i dalších technik, však samozřejmě záleží na mnoha dalších faktorech, jako je autorita učitele, osobnost žáka, vztah mezi učitelem a žáky, prevence atp.). Dále může učitel vyjádřit s chováním žáka nesouhlas navázáním očního kontaktu a společně s ním **zakroutit hlavou**, **umístit zdvižený ukazováček před svá ústa** (jakoby chtěl vydat zvuk „pššt"), **odkašlat si** anebo využít **mimiku** a vyjádřit například překvapení či hněv (Kaplan, 1990). Učitel si také může se žáky **dohodnout určité gesto** (zvednutý ukazováček, zvednutá ruka atp.), které použije v momentě, kdy s kázní žáků není spokojen. Další možností, kterou učitel má, je přiblížení se k vyrušujícímu žákovi a **vstoupení do jeho osobní zóny** (například pouhé přiblížení se k jeho lavici, případně položení ruky na jeho rameno či přisednutí si k němu do lavice[2]) (Kyriacou, 2004). Výše zmíněné postupy může učitel zdůraznit tím, že svůj výklad či vykonávanou činnost přeruší a na chvíli **se odmlčí**. Učitel také může **pracovat se svým hlasem a pouze ho ztišit** pod úroveň hluku ve třídě (Cangelosi, 2014).

Pokud je efektivita použití neverbálních technik nízká, žádná, anebo prohřešek neverbálně řešit nelze, je nutné zvolit jiné techniky, kterými mohou být techniky uvedené v následujících kapitolách.

[2] K žákovi si může učitel dočasně přisednout například v situaci, kdy dotyčný vyrušuje v průběhu referátu přednášeného jiným žákem.

4.2 VERBÁLNÍ TECHNIKY

Jednou z nejjednodušších verbálních technik je **zakomponovat jméno vyrušujícího[3] žáka do výkladu**, aniž by učitel svůj výklad jakkoliv přerušil (například „*Druhá světová válka probíhala, Davide, mezi lety 1939 a 1945…*“) (Marciniak, 2015).

Další verbální technikou je technika **kladení otázek** (Kyriacou, 2004; Čapek, 2017). Tato technika spočívá v tom, že jsou žáci do vyučování aktivně zapojováni a jejich pozornost je neustále udržována tím, že jsou jim učitelem kladeny otázky. Aby tato technika fungovala efektivně, musí být učitel v kladení otázek nepředvídatelný – žáci tedy nesmí vědět, kdy na ně přijde řada[4] a kdy budou vyvoláni. Tato technika může být použita jak preventivně (učitel techniku používá, aby nekázeň vůbec nevznikla), tak intervenčně (učitel techniku používá a zaměřuje se na žáky, kteří buďto aktivně vyrušují, anebo jsou naopak pasivní a nedávají pozor). Technika může mít podobu prostého položení otázky (*„Davide, kdy probíhala druhá světová válka?*“), vyzvání k zopakování poslední učitelovy věty (*„Davide, mohl bys zopakovat, co jsem teď řekl?*“) anebo vyzvání k zopakování či shrnutí toho, o čem mluvil spolužák (*„Davide, mohl bys zopakovat Tomášovu otázku?*“; *„Davide, mohl bys shrnout, co teď říkala Verča?*“).

Učitel může také použít takzvané „**já-sdělení**“, které zmiňuje Gordon (2015). Tato technika je založena na specifickém druhu komunikace, pomocí kterého může učitel žáky informovat o tom, že něco není v pořádku a je žádoucí, aby se situace změnila. Já-sdělení stojí v opozici proti takzvanému „ty-sdělení“ (*„Matěji, ty jsi tím svým neustálým mluvením tak otravný!*“), které je pro mnohé učitele typické, avšak v porovnání s já-sdělením mnohem méně účinné. Použitím já-sdělení totiž učitel k žákovi (1.) nezujímá negativní postoj (nehodnotí ho, neobviňuje ho, neútočí na něj), (2.) nenarušuje vzájemný vztah a (3.) zvyšuje pravděpodobnost žákovy ochoty situace změnit. Já-sdělení se skládá ze tří částí, kterými jsou: a) *nehodnotící popis situace*, b) *skutečný dopad žákova jednání*, c) *pocit, který je žákovým jednáním v učiteli vyvolán*. Na rušivé chování může učitel pomocí já-sdělení reagovat například takto:

[3] Nemusí se však jednat pouze o žáka, který aktivně vyrušuje. Může se jednat i o žáka, který nedává pozor, tedy je pasivní.

[4] Typická chyba, kterou mnozí učitelé dělají, je vyvolávání žáků po lavicích. Žák si tak většinou „spočítá“, kdy na něj přijde řada a po zbytek času nedává pozor.

- *„Matěji, když je tady takový hluk, (POPIS) neslyším, co kdo říká, (DOPAD) jsem z toho unavený a mám obavy, že nestihneme, co stihnout máme (POCIT).“* [5]
- *„Jonáši, tvé pozdní příchody do hodiny mi působí nepříjemnosti (POPIS). Jakmile přijdeš pozdě, musím přerušit všechno, co právě dělám (DOPAD). Vyrušuje mě to a jsem z toho otrávený (POCIT).*“ (Gordon, 2015, s. 155).

Výše zmíněné dva výroky nejsou útočné, žáka ani neobviňují, ani ho nehodnotí. Důležité je, že výroky nemíří na žákovu osobnost („*Ty jsi tak hlučný!*“), avšak na popis situace, která je výsledkem žákova chování („K*dyž je tady hluk…*“). Dále Gordon (2015) uvádí, že vedle používání já-sdělení je také důležité, aby učitel žákům **aktivně naslouchal**, čímž nejen že předchází nekázni, ale i posiluje vzájemný **vztah se žáky**, na který autor též klade velký důraz. Dle Gordona je při řešení konfliktů ve třídě důležité, aby bylo mezi žákem a učitelem (případně mezi žáky) hledáno vzájemně přijatelné řešení a aby tedy ani jedna strana neprohrála – ostatně, ne nadarmo se jedna z jeho knih jmenuje „Škola bez poražených“.

Technika „**přechod**“, kterou uvádí Petty (2013), je jednou z dalších možností, kterou může učitel použít. Tato technika je založena na hledání příčiny problémového chování a jeho následném řešení pomocí partnerského dialogu. Nejprve je nutné najít skutečný *problém* a příčinu žákova chování (P). To může učitel podpořit aktivním nasloucháním, svým zájmem, ochotou, kladením otázek atp. Dalším krokem je dohoda učitele se žákem na *řešení* situace (ŘE). Nejvhodnější je, když přijde s návrhem řešení sám žák, pokud ne, může pomoci s hledáním řešení učitel. Dalším krokem je stanovení toho, jak bude zmíněného řešení dosaženo, tedy stanovení *cíle* (C). Závěrečným krokem je provedení *hodnocení* (HOD), které slouží ke zjištění, zda bylo stanoveného cíle skutečně dosaženo. V porovnání s výše uvedenými technikami je tato technika komplexnější a může být použita i k řešení závažnějších kázeňských prohřešků, stejně jako může být použita k řešení opakujících se prohřešků. Tato technika může být použita nejen v případech, kdy na jedné straně stojí učitel a na straně druhé žák, ale i v případech, kdy na obou stranách stojí žáci a učitel je jejich mediátorem. Možné otázky, které může učitel žákům pokládat, jsou uvedeny v tabulce 3.

[5] Uvedené já-sdělení lze porovnat s výše zmíněným ty-sdělením (*„Matěji, ty jsi tím svým neustálým mluvením tak otravný!*“). Hlavní myšlenka je stále stejná, avšak reakce žáka by byla zřejmě naprosto odlišná.

Tabulka 3 – *Technika "přechod" (Petty, 2013)*

ZKRATKA	POSTUP	OTÁZKA
P	NAJDĚTE SKUTEČNÝ **PROBLÉM**	*„Kde je problém?"; „Co ti připadá nejtěžší, když…?"*
ŘE	DOHODNĚTE SE NA **ŘEŠENÍ**	"*Co s tím hodláš udělat?*"
C	STANOVTE **CÍL**	"*Takže jste se s Markem dohodli, že si o tom konfliktu do zítřka promluvíte?*"
HOD	PROVEĎTE **HODNOCENÍ**	"*Přijdeš za mnou před zítřejší hodinou a řekneš mi, jak to dopadlo, ano?*"

4.3 BEHAVIORÁLNÍ TECHNIKY

V případě, že neverbální ani verbální techniky nejsou účinné, může učitel přistoupit k použití některé z behaviorálních technik. Tyto techniky jsou založeny na operantním podmiňování[6] a cílí na snížení nežádoucího chování pomocí upevňování chování žádoucího.

Jednu z behaviorálních technik uvádí Fontana (2014). Tato technika je postavena na předpokladu, že **chování** (ať už dobré, či špatné), **které je posilováno, se pravděpodobně bude opakovat, kdežto chování, které je ignorováno a neposilováno, pravděpodobně vymizí**. Výskyt nevhodného chování žáků lze tedy dle této teorie vysvětlit tak, že zatímco nevhodné chování je okolím žáka (například spolužáky, nevědomě učitelem či rodiči) určitým způsobem posilováno, vhodné chování není posilováno vůbec, anebo jen málo, a tedy se nemůže uchytit jako norma. Jako příklad může sloužit vyrušující žák, který se svým vyrušováním snaží získat učitelovu pozornost – učitel na chování vyrušujícího žáka samozřejmě reaguje a právě tato reakce slouží jako posílení jeho chování, což zapříčiní uchycení nevhodného chování jako normy. Gearheart a kol. (1996) uvádí, že by měl učitel nejprve odhalit vlivy (své reakce, reakce ostatních žáků atp.), kterými je nevhodné chování žáků posilováno, následně by měl učitel účinek těchto vlivů eliminovat, nevhodné chování ignorovat a svou pozornost věnovat posilování vhodného chování (pochvalami, vřelostí, odměnami atd.). Použití výše zmíněné techniky Fontana (2014) ilustruje na příchodu skupiny žáků do třídy. Někteří žáci ze skupiny vchází do třídy hlučně, někteří potichu. Pokud chce učitel docílit toho, aby do třídy vstupovali všichni žáci potichu, měl by učitel začít ignorovat ty žáky, kteří vstupují do třídy hlučně a zdravit a chválit ty žáky, kteří do třídy vstupují potichu.

[6] *„Operantní podmiňování je druh učení, při kterém pozitivní či negativní důsledky určitého chování vedou ke změně pravděpodobnosti jeho dalšího výskytu."* (Plháková, 2003, s. 174).

Postupem času se žáci naučí, že pokud chtějí získat učitelovu pozornost, musí do třídy vstupovat potichu.

Další behaviorální technikou, kterou uvádí Kaplan (1990), je technika spočívající v dopředu nastaveném **systému bodů, kuponů či privilegií**. V případě, že se žák chová nevhodně, dopředu získané body, kupony či privilegia ztrácí a v případě, že se chová vhodně, body, kupony či privilegia získává. U této metody je však zásadní, aby byl systém nastaven tak, že bude pro žáky atraktivní. Pro mladší žáky budou zřejmě dostatečně motivující body, avšak pro starší žáky zřejmě body nebudou již dostatečnou motivací. U starších žáků bude tedy nutné zvolit jiný systém (poté, co žáci dosáhnou určitého počtu bodů, mohou vykonávat jejich oblíbenou činnost; poté, co dosáhne určitého počtu bodů jeden žák, může vybrat svou oblíbenou činnost; poté, co dosáhne žák určitého počtu bodů, dostane malou známku za kázeň atp.).

Marciniaková (2015) uvádí behaviorální techniku založenou na **dočasném odloučení žáka od kolektivu třídy**. Pokud se tedy žák nechová spořádaně (povídá si s ostatními spolužáky, vyrušuje ostatní, nedělá co má atd.), dle autorky je vhodné ho na krátkou dobu umístit někam, kde nebude jeho nežádoucí chování posilováno. Technika vychází z předpokladu, že „izolace“ žáka, který je za nekázeň zodpovědný, povede k samovolnému vymizení problému. Holeček (2014) uvádí, že je při použití této techniky důležité, aby dítě nechápalo odloučení jako trest, ale jako přirozený důsledek svého chování – z toho hlediska je důležité, aby učitel jednal klidně a pozitivně, nikoliv se zvýšeným hlasem a naštvaně[7]. Jakým způsobem bude žák izolován, záleží na učiteli – žák může být například posazen do samostatné lavice v první řadě, v poslední řadě anebo může být poslán za dveře (Marciniak, 2015), avšak to je z bezpečnostního hlediska diskutabilní. Je však důležité, aby žák nebyl od zbytku třídy odloučen příliš dlouho – Marciniaková (2015) zmiňuje, že by to nemělo být více než pět minut, Holeček (2014), že by se měl žák zapojit, až uzná za vhodné on sám a Riefová (1999), že by se délka odloučení měla odvíjet od věku dítěte, kdy každému roku odpovídá jedna minuta (tedy například žák ve věku 12 let by měl být odloučen 12 minut).

[7] Holeček (2014, s. 172) například uvádí, že pokud žák vyrušuje, může mu učitel sdělit následující: *„Teď s námi nedokážeš pracovat, my se na tebe nezlobíme, ale až si budeš myslet, že už to zvládneš, zapojíš se sám.“*

4.4 DALŠÍ MOŽNOSTI ŘEŠENÍ

Není neobvyklé, že učitel vyzkouší všechny možné techniky, ale žáky se mu stále nedaří ukáznit. Když si učitel s kázní žáků neví rady, není ostudou požádat o pomoc někoho jiného. Takovou pomocí mohou být zkušenější kolegové ve škole (například formou supervize), pedagogicko-psychologická poradna anebo školské poradenské pracoviště, jehož součástí je například výchovný poradce a v současnosti čím dál častěji i školní psycholog (Kucharská et al., 2013). Jednou z dalších variant je také pořízení videozáznamu vyučování a jeho následná analýza za účelem odhalení potenciálních příčin nekázně.

Mimo technik zmíněných v předchozích kapitolách samozřejmě existuje mnoho dalších způsobů, kterými může být nekázeň žáků řešena – například zadáním úkolu navíc, zkoušením za trest, domácím úkolem za trest, opisováním textu, kolektivním trestem, zakázáním žákovi provádět určitou aktivitu s ostatními, známkou za aktivitu v hodině, zhoršením známky z předmětu, kázeňskými postihy (napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, důtka ředitele školy, snížená známka z chování) atp. (Bendl, 2001). Cílem kapitoly o řešení kázeňských prohřešků však nebylo zmiňovat „silové“ způsoby řešení, avšak spíše ty modernější, jejichž užití s sebou může přinášet řadu výhod.

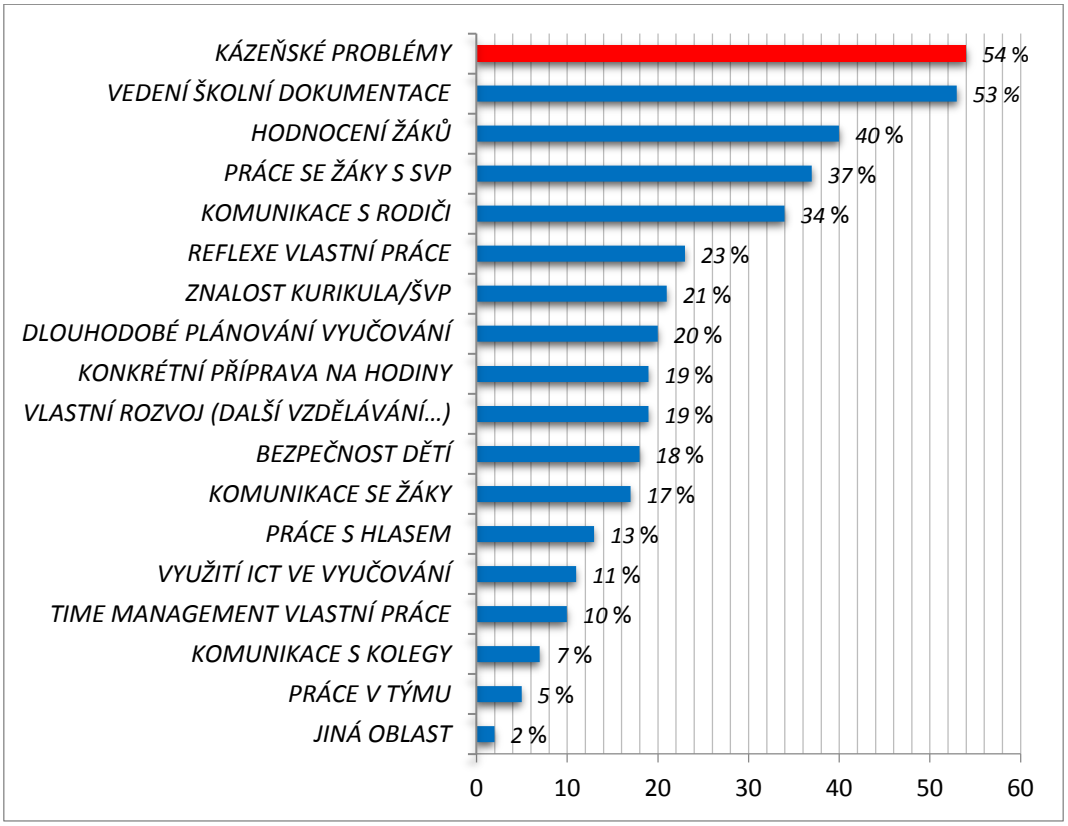
5. VÝZKUMY ŠKOLNÍ KÁZNĚ

Problematika kázně žáků je pro velké množství učitelů tématem velmi významným, jelikož se s kázeňskými problémy ve škole setkávají dnes a denně. Není tedy divu, že se tímto tématem zabývá čím dál více autorů a v současnosti se tedy jedná o téma v pedagogice velmi aktuální. Při zkoumání tohoto tématu se však často stává, že se učitelé v této oblasti výzkumníkům svěřovat nechtějí (anebo své odpovědi záměrně zkreslují), jelikož se problémy s kázní bojí přiznat a do jisté míry se za ně i stydí. Mnoho učitelů si totiž bere nekázeň žáků osobně a považuje ji za osobní selhání. Důležité je si však uvědomit, že vedení třídy[8] je něco, na čem se dá pracovat.

S kázeňskými problémy se nesetkávají pouze zkušení pedagogové, avšak také (možná zejména) pedagogové začínající. V roce 2018 byl Národním institutem pro další vzdělávání (Juhaňák et al., 2018) prováděn výzkum zabývající se mapováním začínajících učitelů v českých školách. Tohoto výzkumu se zúčastnilo celkem 727 mateřských, základních a středních škol a výzkumný vzorek tvořilo 1190 respondentů (začínající učitelé s maximálně jednoletou praxí [n = 306], uvádějící učitelé [n = 367] a osoby zodpovědné za uvádění [n = 517]). Šetřením byly mimo jiné zmapovány oblasti, ve kterých byli uvádějící učitelé nejčastěji žádáni začínajícími učiteli o pomoc. Výsledky ukazují, že největší potíže měli začínající učitelé právě s **kázeňskými problémy**, se kterými se na uvádějící učitele obrátila více než polovina začínajících učitelů. Dále se jednalo o **vedení školní dokumentace**, se kterou potřebovala pomoct taktéž více než polovina začínajících učitelů. Třetím nejčastějším problémem pro začínající učitele představovalo **hodnocení žáků**, se kterým se na uvádějící učitele obrátila více než třetina začínajících učitelů. Graf 2 zobrazuje kompletní výčet problematických oblastí pro začínající učitele.

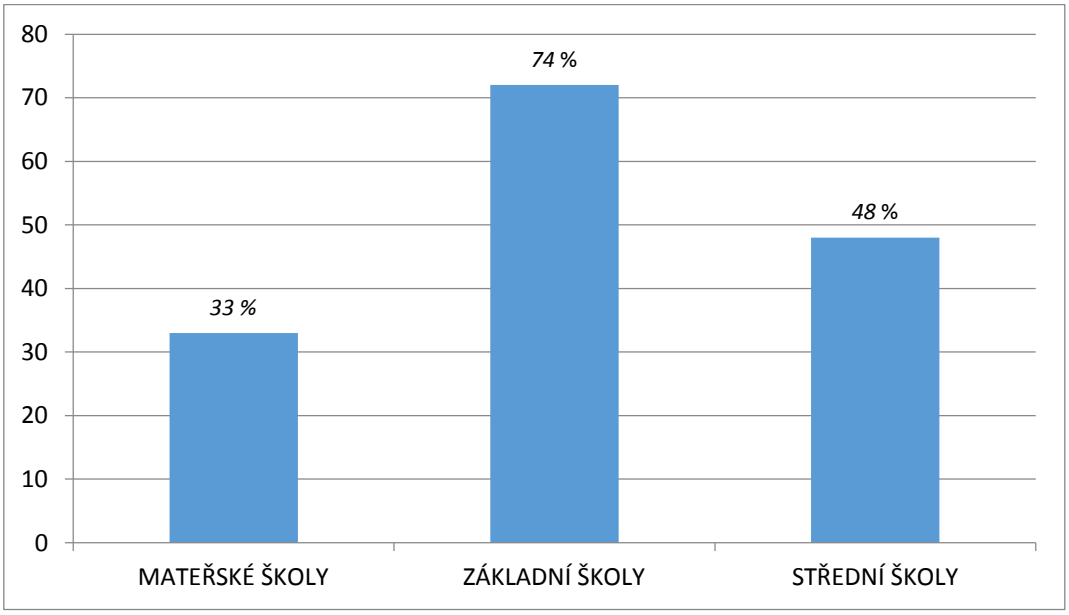
[8] Zastřešující pojem, který zahrnuje i kázeň žáků (v anglické literatuře „classroom management“ [Cangelosi, 2014]).

Graf 2 – *Oblasti, ve kterých začínající učitelé žádali nejčastěji o pomoc (Juhaňák et al., 2018)*



Graf 3 rozpracovává potřebu pomoci s kázeňskými problémy v závislosti na typu školy. Z grafu vyplývá, že nejméně žádali o pomoc s kázeňskými prohřešky začínající učitelé v mateřských školách, poté začínající učitelé na středních školách (jednotlivé typy SŠ nejsou rozlišovány) a nejvíce žádali o pomoc učitelé na základních školách.

Graf 3 – *Potřeba pomoci s kázeňskými problémy v závislosti na typu školy (Juhaňák et al., 2018)*



5.1 ROZDÍLY V KÁZNI MEZI ZÁKLADNÍMI ŠKOLAMI A VÍCELETÝMI GYMNÁZII

O tom, že se od sebe základní školy a víceletá gymnázia („nižší“ stupeň gymnázia) v různých aspektech (motivace žáků, náplň předmětů, rozsah látky atp.) a do určité míry liší, není pochyb. Otázka však zní, zda je tomu tak i v oblasti kázně – zda tedy existují rozdíly v ukázněnosti mezi žáky základních škol a žáky nižšího stupně víceletých gymnázií. Zodpovězení této otázky však není snadné, jelikož výzkumně je tato problematika pokryta velmi málo, dalo by se dokonce říci, že není pokryta téměř vůbec. Když už jsou nějaké informace k této problematice dostupné, jsou většinou získány pouze jako vedlejší, což snižuje jejich podrobnost, a ještě k tomu jsou získány od malého množství respondentů. I přes výše zmíněné, někteří autoři na základě svých zjištění tvrdí, že se učitelé vyučující na základních školách potýkají s kázeňskými problémy žáků častěji než učitelé vyučující na nižším stupni víceletých gymnázií (například Holubová, 2011; Marek, 2011; Sucháček, 2013; Onderková, 2014; Maňáková, 2017). Tyto informace jsou většinou získány přímo od vyučujících, kteří mají s oběma typy škol zkušenosti (Holubová, 2011; Marek, 2011; Sucháček, 2013) anebo jsou získány od žáků, kteří na víceleté gymnázium nastoupili a mohou tak oba typy škol srovnávat (Onderková, 2014; Maňáková, 2017).

Další informace o rozdílu v ukázněnosti mezi gymnazisty a žáky základních škol přináší mezinárodní šetření PISA (ČŠI, 2016). Dle tohoto šetření, které se soustředilo mimo jiné i na kázeň žáků v hodinách matematiky, je na základních školách kázeň v hodinách matematiky horší, než je tomu na nižším stupni víceletých gymnáziích, kde je kázeň lepší. Dále byli v rámci tohoto šetření dotazováni ředitelé škol na téma řešení problémů. Na základě výsledků vyplynulo, že jsou ředitelé víceletých gymnázií méně zatíženi řešením kázeňských problémů než ředitelé základních škol. Otázkou však zůstává, do jaké míry jsou ředitelé gymnázií o problémech žáků informováni.

5.2 PROMĚNA KÁZNĚ

Jak bylo již zmíněno v kapitole o proměně vnímání autority (2.3), společnost se neustále vyvíjí a mění. Dalo by se tedy očekávat, že s vývojem společnosti se bude měnit i kázeň žáků. Otázka tedy zní, zda tomu tak opravdu je. Dle Gillernové a kol. (2011) se zvýšila volnost ve výchově, která kázeň žáků přímo ovlivňuje, dle Bendla (2005) se částečně proměnil charakter páchaných prohřešků (některé zanikly, některé se stále objevují a některé jsou nové – například prohřešky spojené s používáním mobilních telefonů [Holeček, 2014]) a způsob jejich řešení. Dále dle Bendla (2011b) také došlo v posledních letech ke zhoršení kázně žáků ve škole, což vyplývá i z výzkumu provedeného Onderkovou (2014), dle kterého mezi učiteli převládá názor, že mají kázeňské přestupky stoupající tendenci (nutno však podotknout, že byl tento výzkum prováděný pouze na malém vzorku respondentů [n = 27]). Proti tomuto tvrzení stojí závěry mezinárodního šetření PISA (ČŠI, 2016), dle kterých došlo mezi lety 2003 a 2012 v hodinách matematiky k „významnému“ zlepšení kázně žáků (zde je potřeba upozornit na to, že na tyto závěry nelze pohlížet jako na závěry longitudinální studie a to například kvůli tomu, že v rámci tohoto šetření nebyla sledována stejná skupina respondentů). Novější šetření PISA (z roku 2018) informace o proměně kázně žáků bohužel neobsahuje. Další výzkumy na téma proměny kázně žáků se bohužel nepodařilo dohledat. Dalo by se říci, že takové výzkumy zkrátka neexistují.

K zamyšlení stojí i výroky řeckých filozofů, kteří se k chování mládeže vyjadřovali již v období před naším letopočtem. Například Sókratés, jeden z nejvýznamnějších řeckých filozofů, v pátém století před naším letopočtem pronesl následující: „*Naše mládež miluje přepych. Nemá správné chování. Neuznává autoritu a nemá úctu ke stáří. Děti odmlouvají rodičům, srkají při jídle a tyranizují své učitele.*“ (Mikulková, 2015, s. 79). O tři století dříve, tedy již v osmém století před naším letopočtem, se k mládeži vyjadřoval i řecký básník a filozof Hésiodos, který hovořil takto: „*Ztratil jsem veškeré naděje, pokud jde o budoucnost země, převezme-li dnešní mládež zítra do svých rukou otěže řízení. Ta mládež je nesnesitelná, neukázněná, je prostě strašná.*“ (Novák, 2008, s. 133). Ze zmíněných výroků vyplývá, že byla mládež kriticky hodnocena již ve velmi dávných dobách. Tato informace může tedy sloužit jako zajímavý podnět k zamyšlení, zda je současná mládež (dle slov některých lidí) opravdu tak nevychovaná a neukázněná.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL VÝZKUMU A HYPOTÉZY

6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V rámci empirické části práce byl stanoven následující výzkumný problém: *Jak vnímají učitelé na druhém stupni základních škol a učitelé „nižšího stupně" víceletých gymnázií problematiku kázně žáků?*

6.2 CÍL VÝZKUMU

Výzkumná část této práce si za hlavní cíl klade prozkoumat, jak učitelé na druhém stupni základních škol a učitelé „nižšího stupně" víceletých gymnázií vnímají problematiku školní kázně žáků ve věku pubescence, a následně mezi sebou tyto dvě skupiny učitelů porovnat a zjistit, zda se jejich vnímání v oblasti školní kázně liší.

6.3 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

S ohledem na teoretické poznatky o tématu kázně žáků byly pro účely tohoto výzkumu zformulovány následující hypotézy:

- **H1**: Učitelé vyučující na druhém stupni základních škol se s nekázní setkávají statisticky významně častěji (subjektivní skór hodnocení učitelů) než učitelé vyučující na „nižším stupni" víceletých gymnázií.
- **H2**: Žáci na druhém stupni základních škol vykazují ve škále ukázněnosti statisticky významně vyšší neukázněnost (subjektivní skór hodnocení učitelů) než žáci na „nižším stupni" víceletých gymnázií.
- **H3**: Učitelé vyučující na druhém stupni základních škol jsou statisticky významně více zatíženi kázeňskými prohřešky (subjektivní skór hodnocení učitelů) než učitelé vyučující na „nižším stupni" víceletých gymnázií.
- **H4**: Učitelé vyučující na druhém stupni základních škol jsou statisticky významně méně spokojeni s kázní žáků (subjektivní skór hodnocení učitelů) než učitelé vyučující na „nižším stupni" víceletých gymnázií.

7. METODY A PROCEDURY

7.1 METODOLOGICKÝ PŘÍSTUP

Pro tento výzkum byl zvolen kvantitativní výzkumný přístup, který se vzhledem k cíli práce jevil jako vhodnější a to zejména z důvodu možnosti práce s daty od většího množství respondentů.

7.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor je tvořen dvěma skupinami učitelů. První skupinou jsou učitelé vyučující na druhém stupni základních škol a druhou skupinou učitelé vyučující na „nižším stupni“ víceletých gymnázií (prima až kvarta). V obou případech jde tedy o učitele, kteří vyučují žáky stejné věkové kategorie (11–15 let, tedy období pubescence).

V rámci výzkumu bylo kontaktováno celkem 107 ředitelů škol ze všech krajů České republiky – 47 ředitelů základních škol a 60 ředitelů víceletých gymnázií. Oslovení ředitelé byli požádáni o spolupráci učitelů působících na jejich školách. Učitelů, kteří s účastí ve výzkumu souhlasili, bylo celkem 406, z nichž bylo 10 vyřazeno, jelikož neodpovídali stanoveným kritériím (učili například na prvním stupni ZŠ, na 1. i 2. stupni ZŠ anebo na „vyšším stupni“ víceletých gymnázií). Celkem tedy byly zpracovány odpovědi od 396 respondentů – 199 ze základních škol a 197 z víceletých gymnázií. Výzkumný soubor byl vybrán metodou nepravděpodobnostního výběru na základě dobrovolnosti a dostupnosti (Hendl, 2006).

Rozložení souboru dle pohlaví znázorňuje tabulka 4. Výzkumný soubor je tvořen převážně ženami, což však koresponduje s reálným rozložením pohlaví učitelů ve školách. Na základních školách dle informací Českého statistického úřadu (2019) vyučuje 84,5 % žen (v souboru 82,9 %) a 15,5 % mužů (v souboru 17,1 %) – hodnoty lze tedy označit za téměř totožné. Pro víceletá gymnázia nejsou data o rozložení pohlaví bohužel dostupná, jelikož Český statistický úřad zaznamenává pouze informace o středních školách, pod které jsou víceletá gymnázia řazena. Porovnávání takových hodnot by tedy mohlo vést ke zkreslení.

Tabulka 4 – *Rozložení souboru dle pohlaví*

POHLAVÍ		*n*	*%*
ZŠ pedagogové	ŽENY	165	82,9
	MUŽI	34	17,1
	CELKEM	**199**	**100**
VG pedagogové[9]	ŽENY	142	72,1
	MUŽI	55	27,9
	CELKEM	**197**	**100**

Tabulka 5 zobrazuje věkové charakteristiky výzkumného souboru. Z tabulky je patrné, že v některých charakteristikách jsou obě skupiny respondentů téměř totožné (věkový rozsah a směrodatná odchylka), v některých se ale liší (průměr, medián a modus). Ve výzkumném souboru jsou tedy zahrnuti učitelé přibližně stejného věkového rozsahu s tím rozdílem, že průměrný věk učitelů na víceletých gymnáziích (nižší stupeň) je v porovnání s učiteli na základních školách (2. stupeň) vyšší.

Tabulka 5 – *Věkové charakteristiky souboru*

VĚK	*n*	*%*	*MIN*	*MAX*	*PRŮMĚR*	*MEDIÁN*	*MODUS*	*SM. ODCH*
ZŠ pedagogové	199	50,3	22	65	41,3	40	27	10,9
VG pedagogové	197	49,7	23	67	46,2	47	50	10,8
CELKEM	**396**	**100**	**22**	**67**	**43,7**	**43**	**42**	**11,1**

Informace o délce praxe respondentů ilustruje tabulka 6. Rozpětí délky praxe a směrodatná odchylka jsou u obou skupin respondentů téměř totožné. V ostatních charakteristikách (tj. průměr, medián a modus) se od sebe skupiny liší. Respondenti vyučující na druhém stupni víceletých gymnázií mají v průměru o 5,5 let delší praxi než respondenti z druhého stupně základních škol.

Tabulka 6 – *Charakteristika souboru dle délky praxe*

PRAXE	*n*	*%*	*MIN*	*MAX*	*PRŮMĚR*	*MEDIÁN*	*MODUS*	*SM. ODCH*
ZŠ pedagogové	199	50,3	1	42	14,9	12	2	11,3
VG pedagogové	197	49,7	1	45	20,5	22	25	11,3
CELKEM	**396**	**100**	**1**	**45**	**17,7**	**17**	**1**	**11,6**

[9] VG pedagogové = pedagogové z víceletých gymnázií (nižší stupeň).

V tabulce 7 jsou obsaženy informace o rozložení souboru v závislosti na velikosti města, ve kterém respondenti vyučují. V souboru jsou nejvíce zastoupeni respondenti vyučující ve škole, která se nachází v malém městě (n = 215) a nejméně respondenti vyučující ve škole, která se nachází na vesnici (n = 10).

Tabulka 7 – *Rozložení souboru dle velikosti města, ve kterém se škola nachází*

MĚSTO	*n*	*%*
VESNICE	10	2,5
MĚSTYS	12	3,0
MALÉ MĚSTO (5 000–30 000 obyvatel)	215	54,3
STŘEDNÍ MĚSTO (30 001–100 000 obyvatel)	96	24,2
VELKÉ MĚSTO (100 001 obyvatel a více)	63	15,9
CELKEM	**396**	**100**

7.3 POUŽITÉ METODY

K naplnění cílů práce byl použit dotazník zjišťující způsob vnímání školní kázně učiteli. Pro účely práce byl sestaven dotazník vlastní konstrukce, jelikož v této oblasti neexistuje žádný standardizovaný měřící nástroj. Dotazník vychází z aktuálních teoretických poznatků o školní kázni a některé jeho otázky ze školních, sankčních a výchovných řádů (například ZŠ Velké Svatoňovice, 2004; ZŠ Gagarinova, 2016 a ZŠ Dobřichovice, 2017).

Dotazník je určen učitelům základních škol, kteří vyučují na druhém stupni, a učitelům víceletých gymnázií, kteří vyučují na nižším stupni (prima až kvarta). Skládá se ze dvou částí – první část zjišťuje základní informace o respondentovi (typ školy, pohlaví, věk, délka praxe a přibližná velikost města, ve kterém se škola nachází), druhá část je již samotný dotazník. Dotazníková část obsahuje 19 položek, z nichž mají 4 položky podobu otevřených otázek a 15 položek podobu uzavřených otázek (viz příloha 1). U uzavřených otázek mají respondenti možnost výběru z nabízených možností:

- nikdy – výjimečně – občas – často – neustále
  (např. „*Setkáváte se ve Vašem vyučování s nekázní žáků?*“);
- 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
  (např. „*Jak byste na následující škále ohodnotil(a) obecně kázeň žáků, které učíte?*“);
- ne – spíše ne – spíše ano – ano
  (např. „*Víte, jak kázeňské problémy žáků řešit?*“);
- ne – nedokážu posoudit – ano
  (např. „*Změnila se podle Vašeho názoru kázeň žáků za dobu Vaší praxe?*“);
- ne – ano
  (např. „*Existují dle Vašeho názoru nějaké způsoby, jak zlepšit kázeň žáků ve škole?*“);
- odpovědní alternativy: strach – hněv – bezmoc – smutek – znechucení atp.
  (např. „*Označte, kterou emoci [či emoce] obvykle prožíváte při nekázni žáků.*“).

Poslední položkou dotazníku je otevřená otázka, u které mají respondenti možnost jakkoliv se k dotazníku či tématu vyjádřit.

7.4 ETIKA VÝZKUMU

V rámci výzkumu byly dodržovány základní etické zásady psychologického výzkumu. O těchto zásadách byli respondenti informováni před vyplněním dotazníku na webové platformě (viz příloha 1). Respondenti byli informováni o názvu studie, jejím řešiteli, průběhu výzkumu, zásadách práce s dotazníkem a o svých právech (dobrovolná účast respondentů, možnost od testování kdykoliv odstoupit a zachování anonymity). Spuštěním dotazníku respondenti s uvedenými informacemi souhlasili.

7.5 SBĚR DAT

Sběr dat probíhal metodou CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), tedy online, pomocí platformy survio.com ve dvou obdobích – od února 2020 do června 2020 a od září 2020 do října 2020. Tento způsob sběru dat byl zvolen jednak z důvodu možnosti získání většího množství dat, jednak z důvodu epidemiologické situace.

Nejprve byli pomocí elektronické pošty kontaktováni ředitelé základních škol a víceletých gymnázií, kteří byli seznámeni se základními informacemi o výzkumu a zároveň požádáni o přeposlání dotazníku svým vyučujícím (učitelům druhého stupně základních škol a učitelům nižšího stupně víceletých gymnázií). Osloveni byli ředitelé (tudíž i učitelé) ze všech krajů České republiky, aby byla získaná data co nejvíce reprezentativní. Učitelé, kteří s vyplněním dotazníku souhlasili, byli pomocí webové platformy nejprve seznámeni se základními informacemi o výzkumu (jméno řešitele, téma výzkumu, cíle výzkumu, zásady práce s dotazníkem, práva respondentů atp. – viz příloha 1) a poté je čekal již samotný dotazník.

7.6 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

Sebraná data byla nejprve přenesena z platformy survio.com do programu Microsoft Excel, kde byly provedeny první úpravy (třídění dat a organizování dat). V této fázi byly vyřazeny dotazníky od 10 respondentů, jelikož neodpovídaly stanoveným kritériím (respondenti vyučovali na prvním stupni ZŠ, vyšším stupni VG atp.). Následně byla shromážděná data rozdělena do dvou skupin – 1. na data získaná z uzavřených otázek a 2. na data získaná z otevřených otázek.

Zpracování dat z uzavřených otázek (15 položek) probíhalo jednak pomocí programu Microsoft Excel (tvorba grafů), jednak pomocí programu Statistica (statistické testování). Nejprve byly vytvořeny grafy zobrazující rozložení odpovědí respondentů, následně byly jednotlivé odpovědi respondentů číselně operacionalizovány (například nikdy = 1, výjimečně = 2, občas = 3, často = 4, neustále = 5) a na závěr byla data statisticky zpracována. Ke zjištění, zda data pochází z normálního rozložení, byl použit Shapiro-Wilkův test normality. Přestože je výzkumný soubor tvořen poměrně velkým počtem respondentů (n = 396), data z normálního rozložení nepochází. Z toho důvodu byl pro zpracování dat použit neparametrický test – konkrétně Mann-Whitneyův U test, který zjišťuje, zda mezi respondenty ze základních škol (druhý stupeň) a respondenty z víceletých gymnázií (nižší stupeň) existuje statisticky významný rozdíl.

Data pocházející z otevřených otázek (4 položky) byla zpracována odlišným způsobem. Nejprve proběhlo otevřené kódování odpovědí a následně byly kódy sdruženy do kategorií

(například respondenti uváděli jako nejčastější prohřešek při vyučování *hluk*, *bavení se s ostatními spolužáky* a *skákání do řeči* – tyto odpovědi byly označeny jako kódy a následně byly sdruženy do kategorie *vyrušování*, která zastřešuje všechny zmíněné prohřešky). Data pocházející z otevřených otázek nebyla mezi respondenty porovnávána[10] (učitelé ZŠ vs. učitelé VG), a proto jsou výsledky uvedeny ve společném grafu.

[10] S ohledem na kvalitativní charakter odpovědí.

8. VÝSLEDKY VÝZKUMU

8.1 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

Jelikož data nepochází z normálního rozložení, byl k testování všech hypotéz použit neparametrický test, konkrétně Mann-Whitneyův U test. Hypotézy byly testovány na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

H1: Učitelé vyučující na druhém stupni základních škol se s nekázní setkávají statisticky významně častěji (subjektivní skór hodnocení učitelů) než učitelé vyučující na „nižším stupni“ víceletých gymnázií.

Analýzou byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi frekvencí výskytu kázeňských prohřešků na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií ($p = 0,000$). Na základě zjištění přijímáme alternativní hypotézu, tedy že **učitelé na druhém stupni základních škol se s nekázní setkávají statisticky významně častěji než učitelé nižšího stupně víceletých gymnázií**.

Tabulka 8 – *Rozdíl v setkávání s nekázní mezi učiteli druhého stupně ZŠ a učiteli nižšího stupně VG*

SETKÁVÁNÍ S NEKÁZNÍ (n = 396)	*n*	*U*	*Z*	*PRŮMĚR**	MEDIÁN*	*P-HODNOTA*
ZŠ PEDAGOGOVÉ	199	14740,50	4,27	3,06	3	**0,000**
VG PEDAGOGOVÉ	197			2,71	3	

* vyšší hodnota průměru/mediánu znamená vyšší setkávání s nekázní.

H2: Žáci na druhém stupni základních škol vykazují ve škále ukázněnosti statisticky významně vyšší neukázněnost (subjektivní skór hodnocení učitelů) než žáci na „nižším stupni“ víceletých gymnázií.

Analýza prokázala statisticky významný rozdíl v ukázněnosti mezi žáky druhého stupně základních škol a žáky nižšího stupně víceletých gymnázií ($p = 0,000$). Z toho důvodu hypotézu H2, tedy že **žáci na druhém stupni základních škol ve škále ukázněnosti vykazují statisticky vyšší neukázněnost než žáci na nižším stupni víceletých gymnázií**, přijímáme.

Tabulka 9 – *Rozdíl v ukázněnosti žáků druhého stupně ZŠ a nižšího stupně VG*

UKÁZNĚNOST ŽÁKŮ (n = 396)	*n*	*U*	*Z*	*PRŮMĚR**	*MEDIÁN**	*P-HODNOTA*
ZŠ PEDAGOGOVÉ	199	11477,00	7,13	3,59	3	**0,000**
VG PEDAGOGOVÉ	197			2,56	2	

* vyšší hodnota průměru/mediánu znamená vyšší neukázněnost žáků.

H3: Učitelé vyučující na druhém stupni základních škol jsou statisticky významně <u>více zatíženi kázeňskými prohřešky</u> (subjektivní skór hodnocení učitelů) než učitelé vyučující na „nižším stupni“ víceletých gymnázií.

Analýzou byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi tím, jak jsou kázeňskými prohřešky zatíženi učitelé základních škol a jak učitelé víceletých gymnázií ($p = 0{,}000$). Jelikož je p-hodnota nižší než hladina významnosti α, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, tedy že **kázeňské prohřešky představují pro učitele na druhém stupni základních škol větší zátěž než pro učitele na nižším stupni víceletých gymnázií**.

Tabulka 10 – *Zatíženost učitelů druhého stupně ZŠ a nižšího stupně VG kázeňskými prohřešky*

ZATÍŽENOST KÁZEŇSKÝMI PROHŘEŠKY (n = 396)	*n*	*U*	*Z*	*PRŮMĚR**	*MEDIÁN**	*P-HODNOTA*
ZŠ PEDAGOGOVÉ	199	11986,00	6,69	4,56	4	**0,000**
VG PEDAGOGOVÉ	197			3,01	3	

* vyšší hodnota průměru/mediánu znamená větší zatíženost učitelů kázeňskými prohřešky.

H4: Učitelé vyučující na druhém stupni základních škol jsou statisticky významně <u>méně spokojeni s kázní žáků</u> (subjektivní skór hodnocení učitelů) než učitelé vyučující na „nižším stupni“ víceletých gymnázií.

Analýza prokázala statisticky významný rozdíl mezi tím, jak jsou s kázní žáků spokojeni učitelé základních škol a jak učitelé víceletých gymnázií ($p = 0{,}001$). Vzhledem k tomu hypotézu H4, tedy že jsou **učitelé druhého stupně základních škol statisticky významně méně spokojeni s kázní žáků než učitelé nižšího stupně víceletých gymnázií**, přijímáme.

Tabulka 11 – *Spokojenost učitelů druhého stupně ZŠ a nižšího stupně VG s kázní žáků*

SPOKOJENOST S KÁZNÍ (n = 396)	*n*	*U*	*Z*	*PRŮMĚR**	*MEDIÁN**	*P-HODNOTA*
ZŠ PEDAGOGOVÉ	199	15771,00	-3,36	3,13	3	**0,000**
VG PEDAGOGOVÉ	197			3,38	3	

* vyšší hodnota průměru/mediánu znamená vyšší spokojenost učitelů.

8.2 DALŠÍ VÝSLEDKY

V této podkapitole budou zmíněny další výsledky, které byly výzkumem zjištěny, avšak nebyly uvedeny v rámci testování hypotéz (podkapitola 8.1).

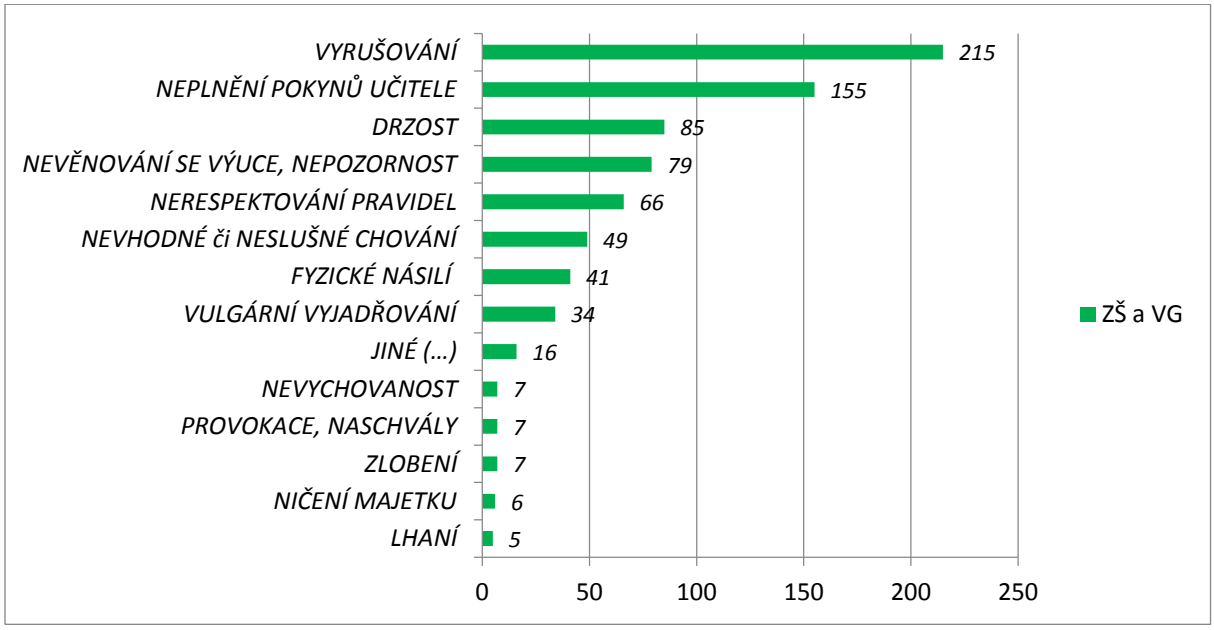
OTÁZKA Č. 1 – *Co si představíte pod pojmem „nekázeň" žáků (jaké asociace Vás napadnou)?*

První otázka zjišťovala, jak učitelé[11] chápou slovo *nekázeň*. Aby nebyli učitelé omezováni nabízenými možnostmi, měla tato položka podobu otevřené otázky. Jak znázorňuje graf 4, nejčastěji učitelé uváděli, že si nekázeň spojují s *vyrušováním* (n = 215) a *neplněním pokynů učitele* (n = 155). Konkrétní příklady zmiňované respondenty jsou následující:

- **Vyrušování**: vykřikování, hluk, šum, bavení se s ostatními, mluvení bez vyzvání.
- **Neplnění pokynů učitele**: nespolupráce, ignorace, neposlouchání, nezájem.
- **Drzost**: odmlouvání, hrubost, výsměch, arogance, skákání do řeči, hádání se.
- **Nevěnování se výuce, nepozornost**: používání mobilů, dělání jiných věcí.
- **Nerespektování pravidel**: nerespektování šk. řádu či pravidel stanovených učitelem.
- **Nevhodné či neslušné chování**: netolerantnost, bezohlednost, neúcta.
- **Fyzické násilí**: rvačky, agrese, šikana.
- **Vulgární vyjadřování**: mluvení sprostě.
- **Jiné**[12]: kouření ve škole, házení předmětů, rodiče, nedá se učit, nezvládnutí třídy.
- **Nevychovanost**.
- **Provokace, naschvály**.
- **Zlobení**.
- **Ničení majetku**: vandalismus, ničení majetku školy, ničení majetku spolužáků.
- **Lhaní**.

[11] V otevřených otázkách (otázka č. 1, č. 10, č. 13b, č. 14b) nejsou odpovědi učitelů ZŠ a VG z důvodu jejich kvalitativního charakteru porovnávány, avšak uváděny společně.
[12] Do skupiny „jiné" jsou zařazeny všechny odpovědi, které byly respondenty uváděny jen velmi málo.

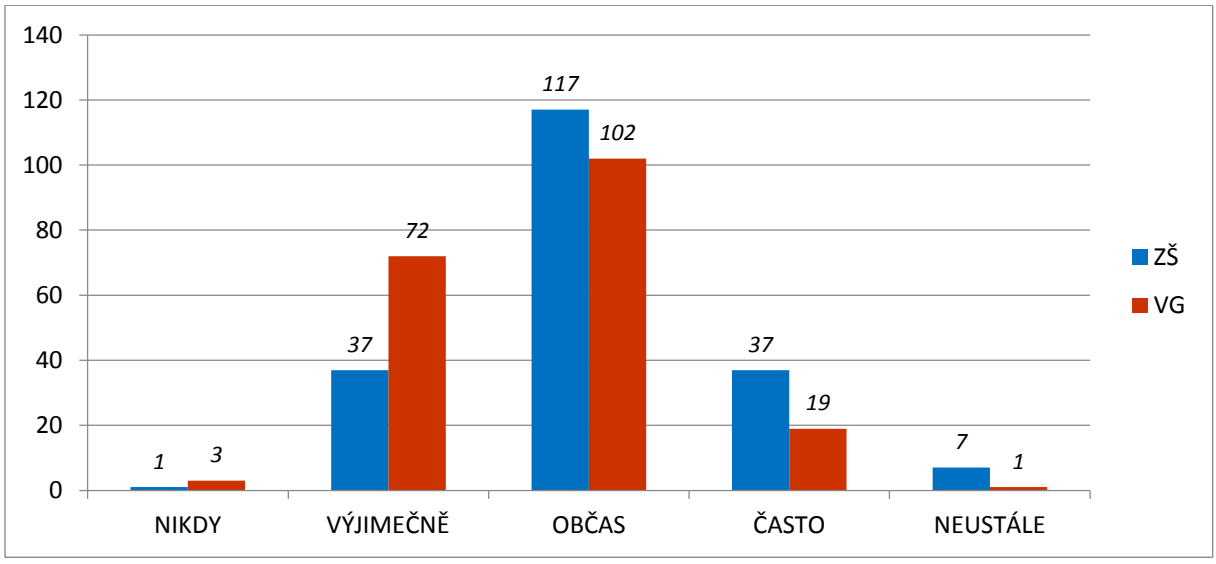
Graf 4 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Co si představíte pod pojmem „nekázeň žáků“?*



OTÁZKA Č. 2 – *Setkáváte se ve Vašem vyučování s nekázní žáků?*

Tato otázka směřovala ke zjištění frekvence výskytu nekázně ve vyučování učitelů druhého stupně ZŠ a učitelů nižšího stupně VG. Respondenti měli na výběr z možností *nikdy – výjimečně – občas – často – neustále*. Nejvíce vybíranou možností bylo *občas* (n = 117; n = 102). Z grafu 5 je patrné, že se učitelé nižšího stupně VG setkávají s nekázní méně často než učitelé druhého stupně ZŠ, což bylo prokázáno také statistickým testováním (p = 0,000; viz testování hypotézy H1).

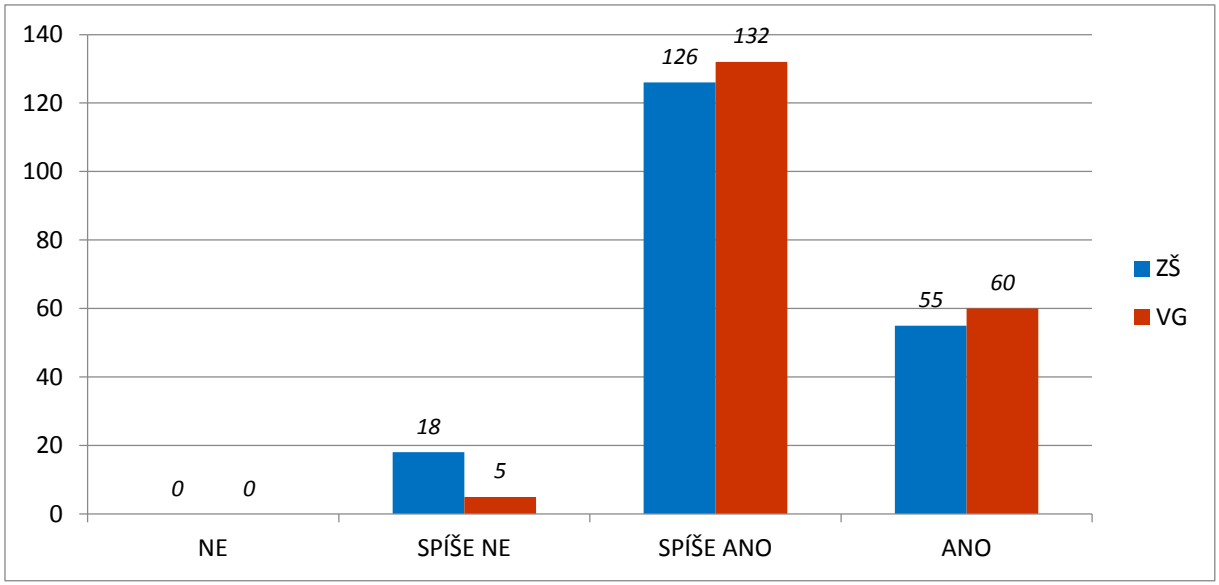
Graf 5 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Setkáváte se ve Vašem vyučování s nekázní žáků?*



OTÁZKA Č. 3 – *Víte, jak kázeňské problémy žáků řešit?*

Cílem této otázky bylo zjistit, zda si učitelé s řešením kázeňských problémů vědí rady. Nabízené možnosti byly *ne – spíše ne – spíše ano – ano*. Nejčastější odpovědí respondentů z obou skupin bylo *spíše ano* (n = 126; n = 132). Nejméně zastoupenou odpovědí, která nebyla zvolena ani jedním respondentem, bylo *ne* (n = 0; n = 0). Z grafu 6 je zřejmé, že se odpovědi učitelů ze základních škol a učitelů z víceletých gymnázií téměř neliší, což prokázal i Mann-Whitneyův U test (p = 0,211).

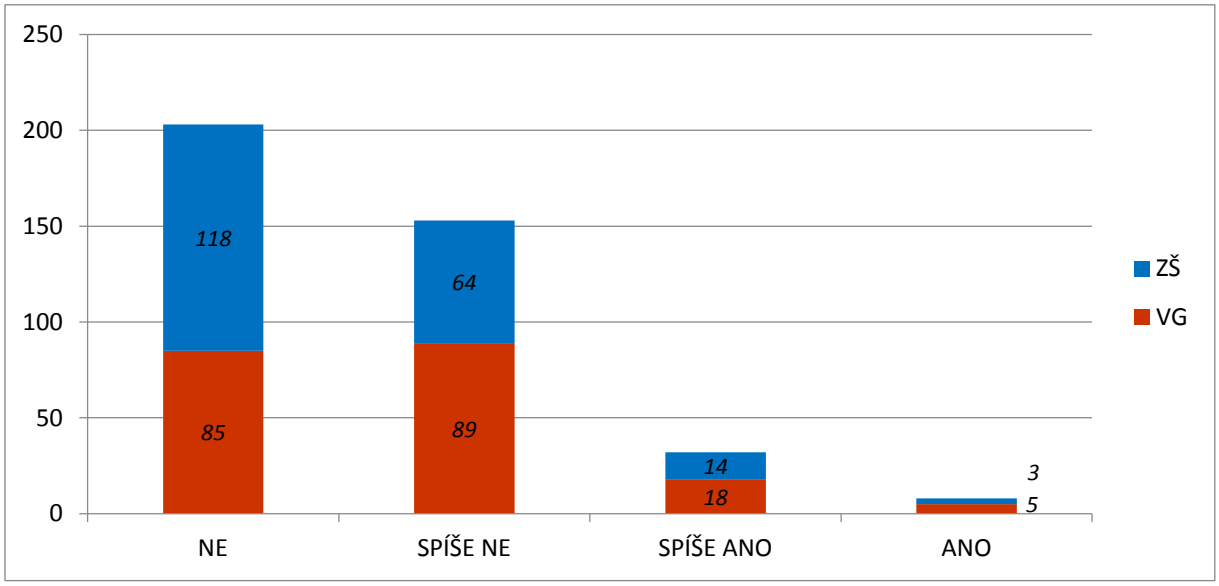
Graf 6 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Víte, jak kázeňské problémy žáků řešit?*



OTÁZKA Č. 4 – *Máte pocit, že jste z pedagogické fakulty na zvládání (řešení) kázeňských problémů dostatečně připraven(a)?*

Otázka číslo čtyři se zabývala tím, jak učitelé vnímají svou připravenost z vysoké školy v oblasti zvládání kázeňských prohřešků žáků. Na výběr měli respondenti ze čtyř možností, *ne – spíše ne – spíše ano – ano*. Téměř 90 % respondentů uvedlo, že se z vysoké školy na zvládání kázeňských problémů buďto *necítí připraveni* (n = 203), anebo *se spíše necítí připraveni* (n = 153). Nejméně respondentů volilo odpověď *ano* (n = 8), tedy že se z fakulty cítí na zvládání kázeňských problémů připraveni. Cílem této otázky není porovnávání učitelů ze ZŠ a učitelů z VG, a proto jsou odpovědi obou skupin respondentů uvedeny v grafu 7 společně.

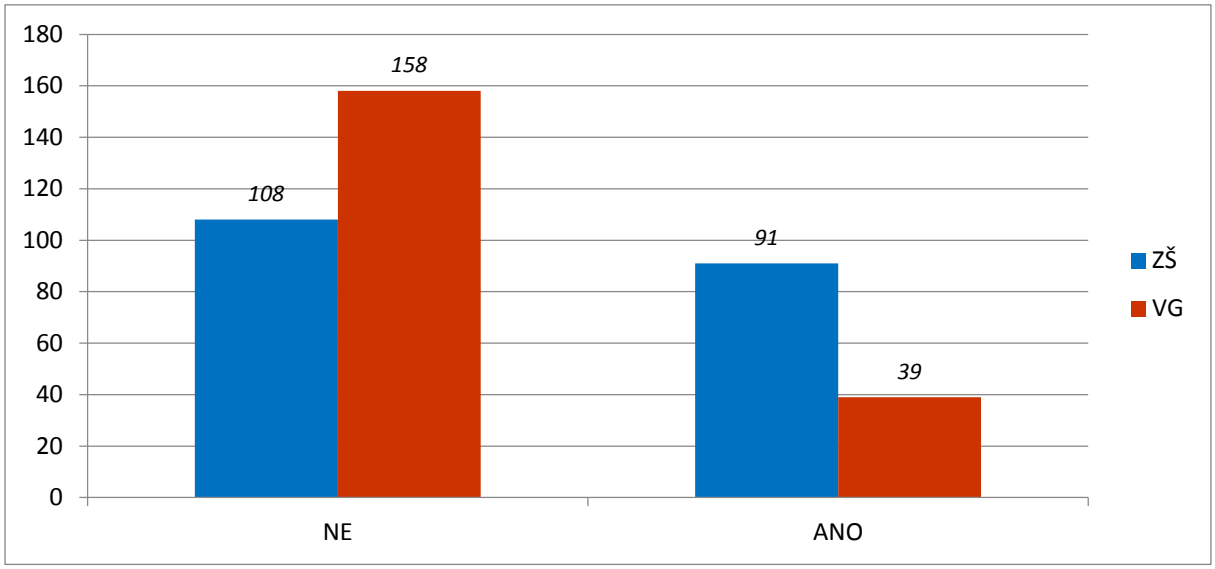
Graf 7 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Máte pocit, že jste z PF na zvládání KP dostatečně připraveni?*



OTÁZKA Č. 5a – *Dostal(a) jste se někdy do situace, ve které jste byl(a) naprosto nerespektován(a) žáky?*

Otázka pátá zjišťovala, zda se učitelé někdy ocitli v situaci, kdy je žáci naprosto nerespektovali. Respondenti měli na výběr ze dvou možností, *ne* – *ano*. U obou skupin respondentů převažuje odpověď *ne* (n = 108; n = 158), tedy že se v takové situaci nikdy neocitli. Co se týče učitelů, kteří s takovouto situací zkušenosti mají, převažují učitelé druhého stupně ZŠ (n = 91). Mann-Whitneyův U test prokázal, že mezi oběma skupinami respondentů existuje statisticky významný rozdíl (p = 0,000), tedy že se do situace absolutního disrespektu ze strany žáků dostalo více učitelů druhého stupně ZŠ než učitelů nižšího stupně VG.

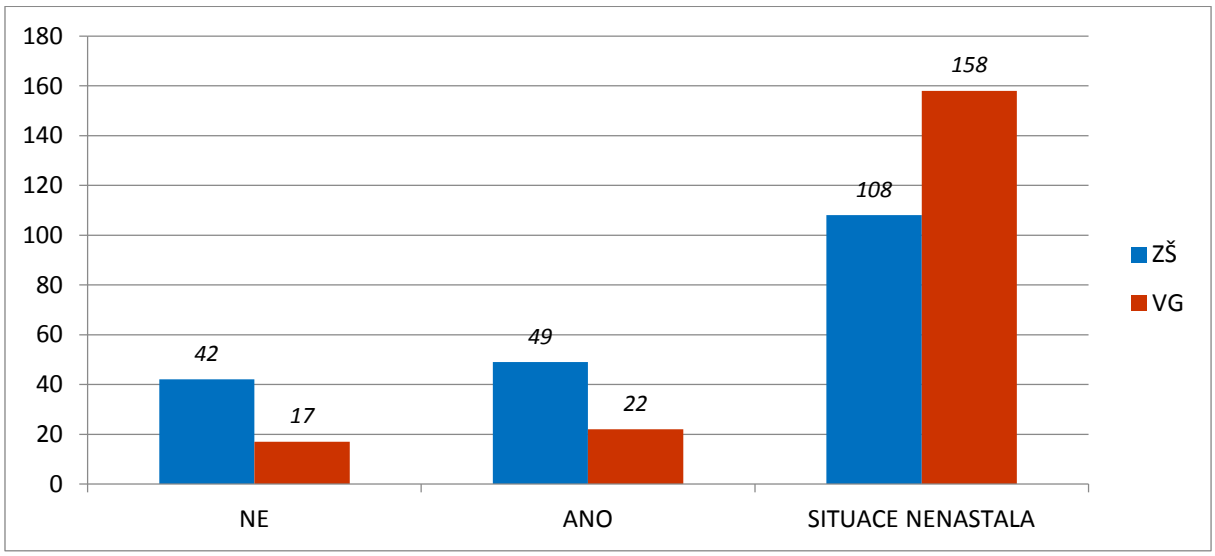
Graf 8 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Dostal(a) jste se někdy do situace, ve které jste byl(a) naprosto nerespektován(a) žáky?*



OTÁZKA č. 5b – *Pokud jste ve výše zmíněné otázce zvolil(a) „ano“, věděl(a) jste, jak danou situaci řešit?*

V návaznosti na předchozí otázku byli respondenti, kteří mají s absolutním disrespektem ze strany žáků zkušenosti, dotázáni, zda si věděli se situací rady. Při pohledu na graf 9 je zjevné, že jsou u obou skupin (ZŠ a VG) počty respondentů, kteří si rady věděli, téměř stejné s počty těch, kteří si rady nevěděli. Sloupce s názvem *situace nenastala*, označují respondenty, kteří v předchozí otázce (č. 5a) uvedli, že se v situaci absolutního disrespektu nikdy neocitli.

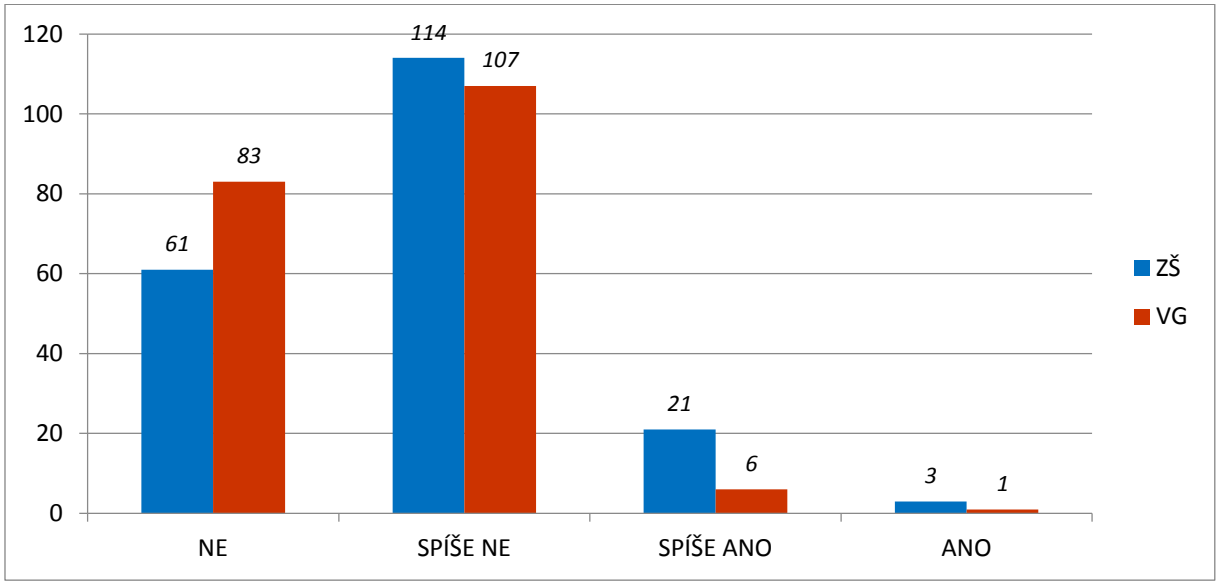
Graf 9 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Pokud jste někdy byl(a) naprosto nerespektován(a) žáky, věděl(a) jste, jak danou situaci řešit?*



OTÁZKA č. 6 – *Řekl(a) byste, že máte s udržením kázně žáků ve vyučování potíže?*

Tato otázka mapovala, zda si učitelé myslí, že mají s udržením kázně ve vyučování potíže. Respondenti vybírali jednu z následujících možností: *ne – spíše ne – spíše ano – ano*. Nejčastěji respondenti obou skupin uváděli, že s kázní žáků *spíše potíže nemají* (n = 114; n = 107). Nejméně pak uváděli, že jim udržení kázně potíže *činí* (n = 3; n = 1). Na základě grafu 10 by se mohlo zdát, že mezi odpověďmi respondentů ze ZŠ a odpověďmi respondentů z VG významnější rozdíly nejsou, avšak Mann-Whitneyův U test statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami respondentů prokázal (p = 0,005). Lze tedy říci, že učitelé vyučující na druhém stupni ZŠ mají s udržením kázně žáků větší potíže než učitelé vyučující na nižším stupni VG.

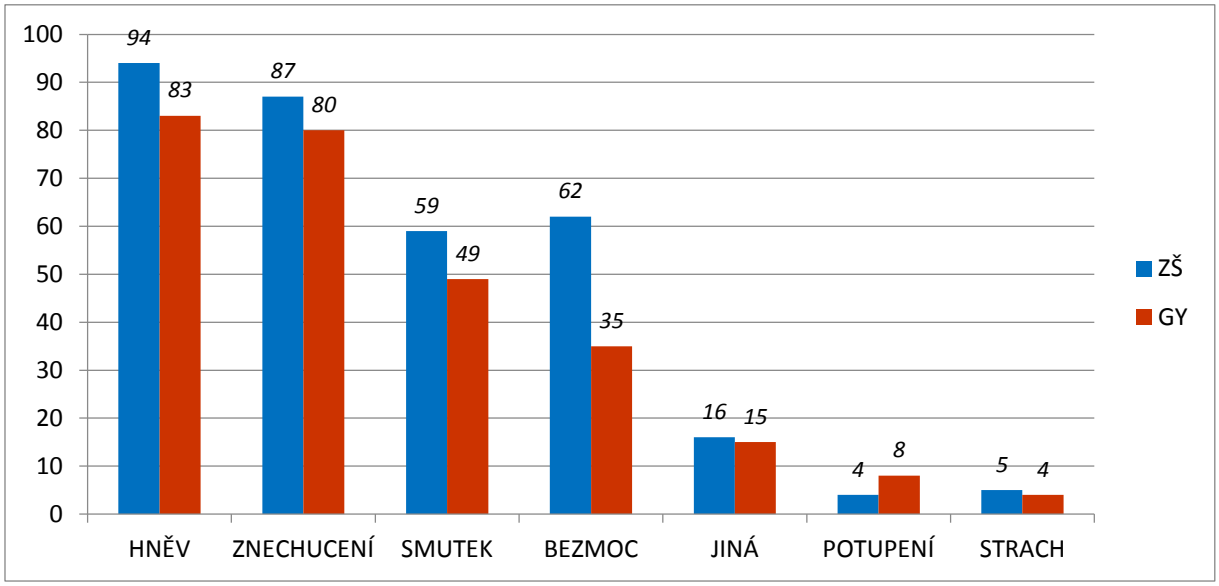
Graf 10 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Řekl(a) byste, že máte s udržením kázně žáků ve vyučování potíže?*



OTÁZKA Č. 7 – *Označte, kterou emoci (či emoce) obvykle prožíváte při nekázni žáků?*

Sedmá otázka se zabývala emocemi, které učitelé obvykle prožívají, když se s nekázní žáků setkají. V nabídce odpovědí bylo sedm variant (*strach*, *hněv*, *bezmoc*, *smutek*, *znechucení*, *potupení*, *jiná*), z nichž mohli respondenti označit libovolný počet. Nejčastěji respondenti uváděli, že při nekázni žáků pociťují *hněv* (n = 94; n = 83) a nejméně *strach* (n = 5; n = 4). Co se týče varianty *jiná*, uváděli respondenti nejčastěji *zklamání*, *lítost*, *nespravedlnost*, *nevděk*, *neúctu*, *pohrdání* anebo to, že při nekázni žáků *žádné emoce neprožívají*.

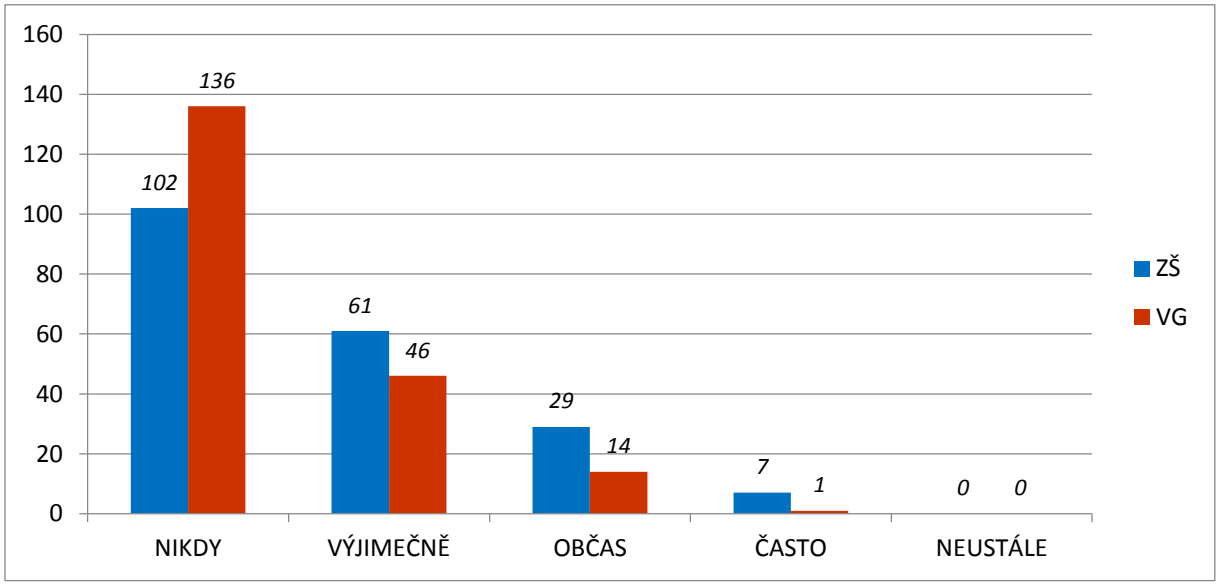
Graf 11 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Kterou emoci (či emoce) obvykle prožíváte při nekázni žáků?*



OTÁZKA Č. 8 – *Přemýšlel(a) jste někdy o opuštění profese kvůli nekázni žáků?*

Otázka osmá cílila na zjištění, zda učitelé někdy přemýšleli o změně zaměstnání z důvodu nekázně žáků. Na výběr měli respondenti z pěti možností, *nikdy – výjimečně – občas – často – neustále*. Rovných 60 % respondentů uvedlo, že o opuštění profese kvůli nekázni žáků *nikdy neuvažovali* (n = 102; n = 136). Zbývajících 40 % respondentů o opuštění profese kvůli nekázni žáků již někdy přemýšlelo. Testování pomocí Mann-Whitney U test prokázalo existenci statisticky významného rozdílu mezi oběma skupinami respondentů (p = 0,001) se závěrem, že učitelé druhého stupně ZŠ přemýšlejí o opuštění profese kvůli nekázni žáků častěji než učitelé nižšího stupně VG.

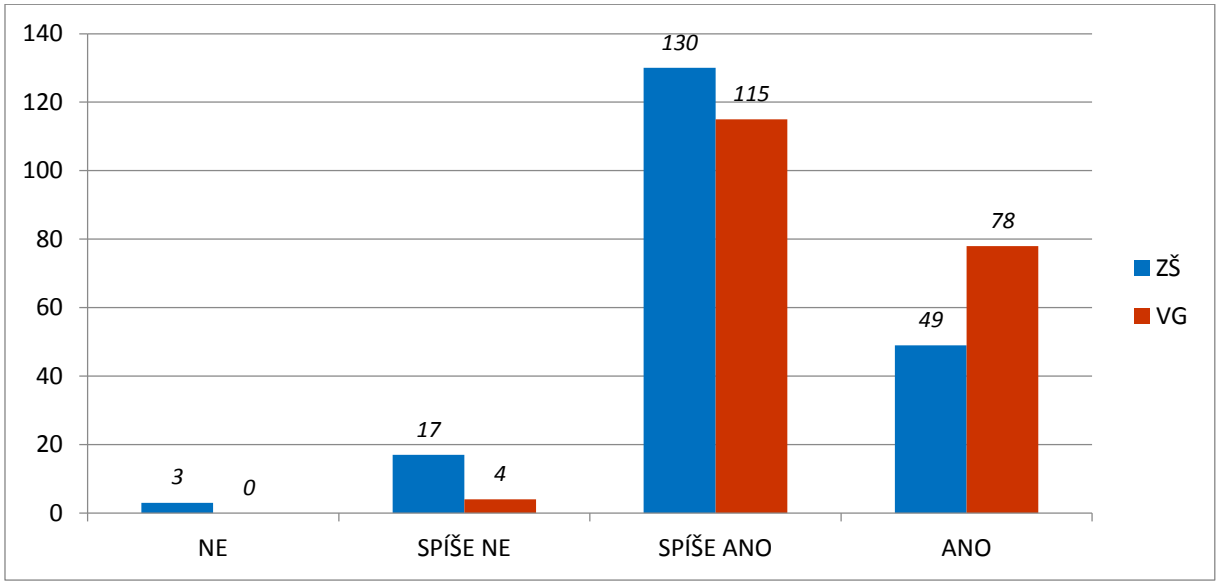
Graf 12 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Přemýšlel(a) jste někdy o opuštění profese kvůli nekázni žáků?*



OTÁZKA Č. 9 – *Jste spokojen(a) s kázní žáků ve Vašem vyučování?*

Cílem této otázky bylo zjistit, do jaké míry jsou učitelé ve svém vyučování s kázní žáků spokojeni. Respondenti měli na výběr z možností *ne* – *spíše ne* – *spíše ano* – *ano*. Nejčastěji uváděnou odpovědí bylo *spíše ano* (n = 130; n = 115). Pouze 3 respondenti uvedli, že s kázní žáků ve svém vyučování spokojeni nejsou. Tato otázka byla statisticky testována v rámci hypotézy H4 – analýzou byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami respondentů (p = 0,001) ve prospěch respondentů z víceletých gymnázií. Na základě výsledků lze tedy říci, že učitelé vyučující na nižším stupni VG jsou s kázní žáků ve svém vyučování spokojenější než učitelé vyučující na druhém stupni ZŠ.

Graf 13 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Jste spokojen(a) s kázní žáků ve Vašem vyučování?*



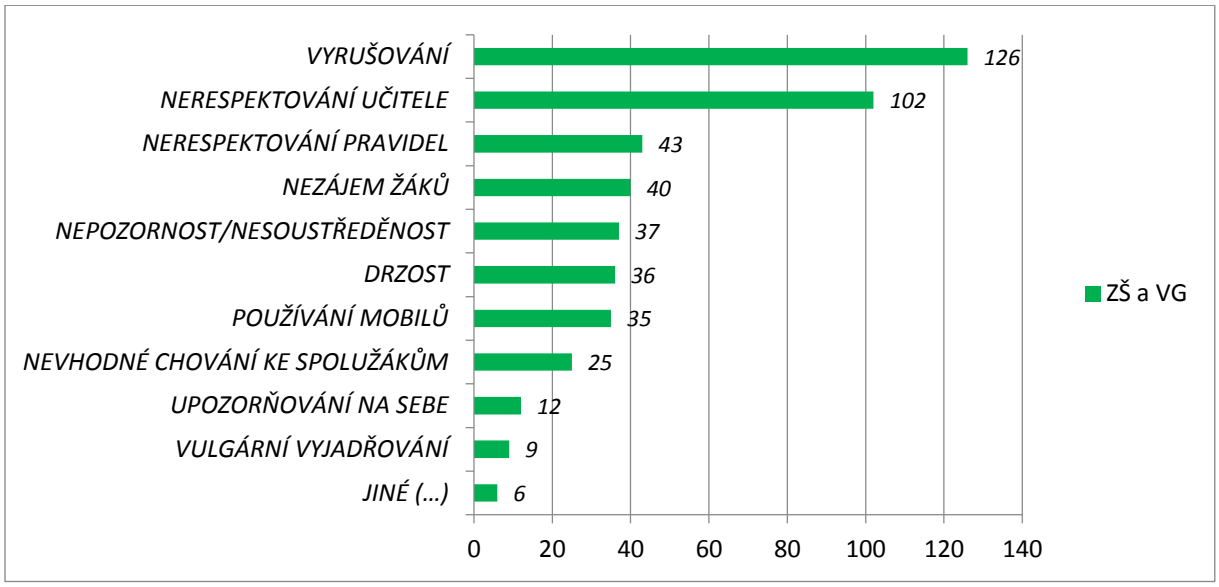
OTÁZKA Č. 10 – *Napište, co je dle Vašeho názoru nejčastějším kázeňským problémem žáků ve škole.*

Položka číslo deset měla podobu otevřené otázky a zjišťovala, jaké kázeňské problémy se ve škole objevují nejčastěji. Jako nejčastěji objevující se kázeňský problém respondenti označovali *vyrušování* (n = 126) a *nerespektování učitele* (n = 102). Takto vypadaly konkrétní příklady uváděné respondenty:

- **Vyrušování**: hluk, bavení se s ostatními, skákání do řeči.
- **Nerespektování učitele**: nerespektování autority, neúcta.
- **Nerespektování pravidel**: šk. řádu, pravidel slušného chování, dohodnutých pravidel.
- **Nezájem žáků**: nezájem o školu, nezájem o vzdělávání, opovržlivý postoj k výuce, lenost, nezájem překonávat překážky, neochota pracovat, nízká motivace.
- **Nepozornost/nesoustředěnost**.
- **Drzost**: hádání se s učitelem, hrubost, odmlouvání.
- **Používání mobilů**.
- **Nevhodné chování ke spolužákům**: neúcta, nerespektování, sobectví.
- **Upozorňování na sebe**: snaha být středem pozornosti.
- **Vulgární vyjadřování**.
- **Jiné**: ničení majetku, šikana, ADHD.

V rámci této otázky někteří respondenti uváděli také příčiny, které jsou dle jejich názoru za problémy s kázní zodpovědné. Nejčastěji (n = 41) se v odpovědích objevovalo, že kázeňské problémy pramení z *rodiny* (děti nejsou zvyklé z domova; výchova bez hranic; rodiče buďto děti kryjí a vše za ně řeší, anebo o ně nejeví zájem), dále se jako příčina nekázně objevovaly *nedostatečně nastavené hranice* (n = 5), *přístup učitele či jeho osobnost* (benevolence, monotónní výuka, nevhodné výukové metody; n = 4) a v neposlední řadě *liberalizace společnosti* (n = 2).

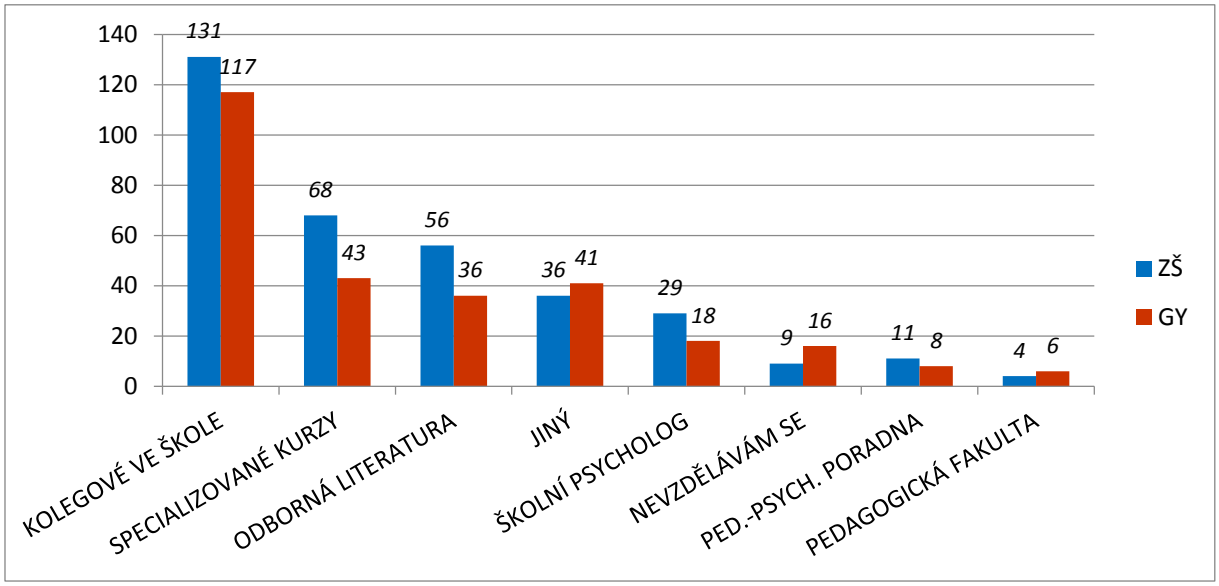
Graf 14 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Co je dle Vašeho názoru nejčastějším KP žáků ve škole?*



OTÁZKA Č. 11 – *Co pro Vás byl (či je) nejhodnotnější zdroj pro získávání informací ohledně práce (předcházení, řešení…) s kázeňskými problémy žáků?*

Tato otázka zkoumala, odkud učitelé získávají informace o práci s kázeňskými problémy žáků. Na výběr měli respondenti z osmi možností (*pedagogická fakulta*, *odborná literatura*, *specializované kurzy*, *kolegové ve škole*, *PPP*, *školní psycholog*, *v této oblasti se nevzdělávám*, *jiný*), přičemž mohli označit více možností. Téměř 40 % respondentů uvedlo, že za nejhodnotnější zdroj v oblasti práce s kázeňskými problémy žáků považují *kolegy ve škole* (n = 131; n = 117). Respondenti, kteří označili možnost *jiný*, nejčastěji zmiňovali, že je pro ně nejcennějším zdrojem sama *praxe* (n = 60), *vlastní děti* (n = 6), *zdravý rozum* (n = 7), *vlastní učitelé* (n = 3) a *psychoterapie* (n = 1).

Graf 15 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Co pro Vás byl (či je) nejhodnotnější zdroj pro získávání informací ohledně práce s KP žáků?*



OTÁZKA Č. 12 – *Jak byste na následující škále ohodnotil(a) obecně kázeň žáků, které učíte?*

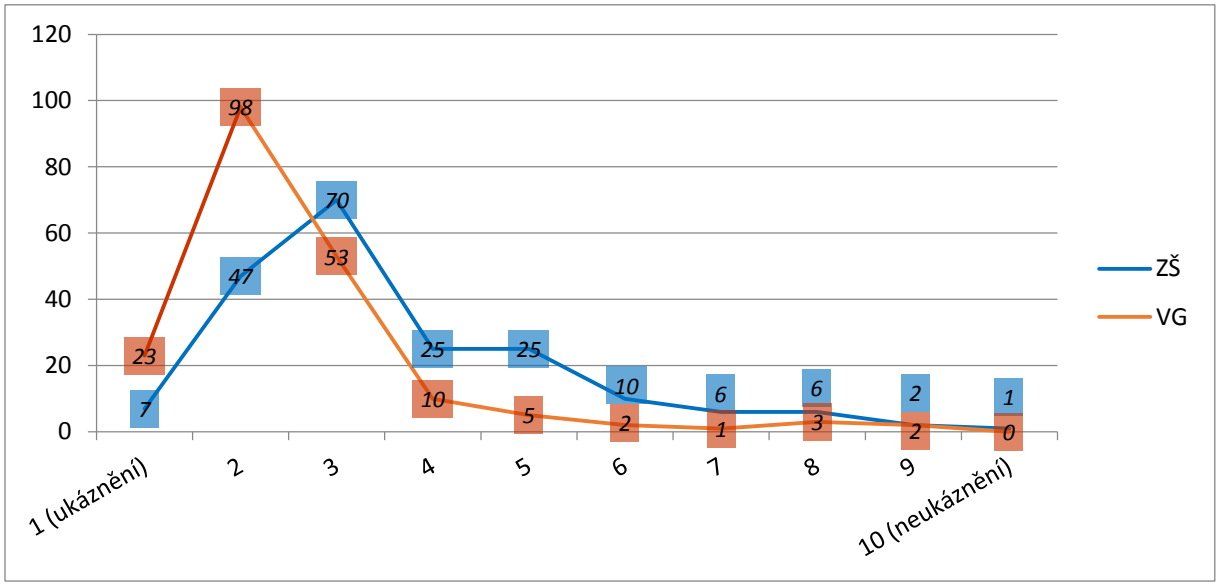
Otázka dvanáctá se zabývala hodnocením ukázněnosti žáků na druhém stupni ZŠ a žáků na nižším stupni VG. Respondenti hodnotili ukázněnost žáků na škále od *1 (naprosto ukázněný žák)* do *10 (naprosto neukázněný žák)*. Průměrné skóre ukázněnosti žáků druhého stupně ZŠ je 3,59 a průměrné skóre ukázněnosti žáků nižšího stupně VG je 2,56 (viz tabulka 12). Tato otázka byla zpracována v rámci testování hypotézy H2, které prokázalo statisticky významný rozdíl mezi skupinami (p = 0,000). Závěrem lze tedy říci, že dle hodnocení učitelů jsou žáci nižšího stupně VG více ukáznění než žáci druhého stupně ZŠ.

Tabulka 12 – *Statistické charakteristiky škály ukázněnosti žáků ZŠ a VG*

UKÁZNĚNOST ŽÁKŮ (n = 396)	*n*	*MIN*	*MAX*	*PRŮMĚR*	*MEDIÁN*	*MODUS*	*SM. ODCH.*
ZŠ PEDAGOGOVÉ	199	1	10	3,59	3	3	1,72
VG PEDAGOGOVÉ	197	1	9	2,56	2	2	1,36

* vyšší hodnota průměru/mediánu znamená vyšší neukázněnost žáků.

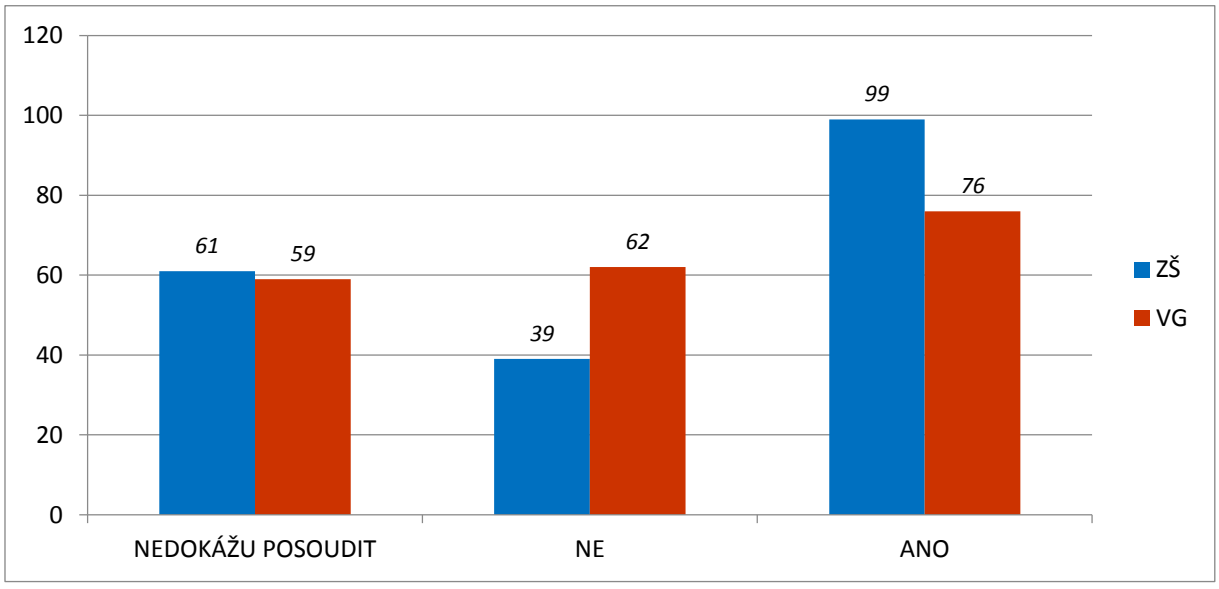
Graf 16 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Jak byste na následující škále ohodnotil(a) obecně kázeň žáků, které učíte?*



OTÁZKA Č. 13a – *Změnila se podle Vašeho názoru kázeň žáků za dobu Vaší praxe?*

Tato otázka mapovala názor učitelů na změnu kázně v průběhu jejich praxe. Respondenti svůj názor vyjadřovali výběrem jedné ze tří možností: *nedokážu posoudit – ne – ano*. Téměř 30 % respondentů (n = 61; n = 59) uvedlo, že změnu kázně *nedokážou posoudit*, dalších 25 % respondentů (n = 39; n = 62), že se kázeň žáků za dobu jejich praxe *nezměnila* a přibližně 44 % respondentů (n = 99; n = 76), že se kázeň žáků za trvání jejich praxe *změnila*.

Graf 17 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Změnila se podle Vašeho názoru kázeň žáků za dobu Vaší praxe?*

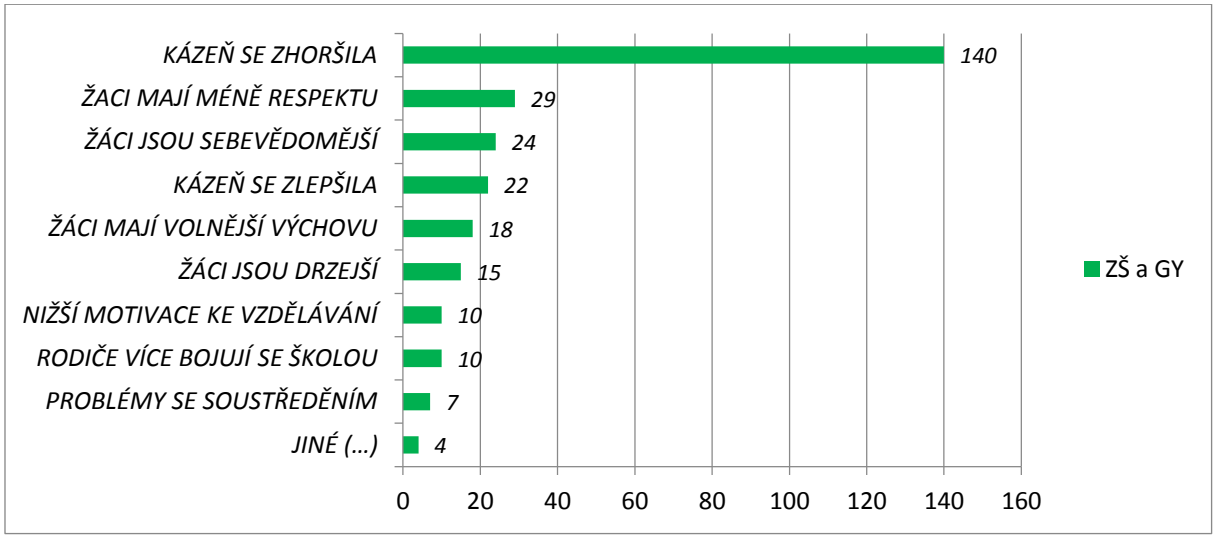


OTÁZKA Č. 13b – ***Pokud jste ve výše zmíněné otázce zvolil(a) „ano“, jak si myslíte, že se kázeň žáků změnila?***

V návaznosti na předchozí otázku byla respondentům, kteří si myslí, že se kázeň žáků v průběhu jejich praxe změnila, položena otázka zjišťující podobu změny. Zatímco nejvíce respondentů odpovědělo, že se dle jejich názoru kázeň *zhoršila* (n = 140), objevili se i tací, dle nichž se kázeň žáků v průběhu jejich praxe vlivem zkušeností *zlepšila* (n = 22). Respondenti uváděli následující příklady:

- **Kázeň se zhoršila**.
- **Žáci mají méně respektu**: žáci méně respektují pravidla a autority.
- **Žáci jsou sebevědomější**: více si věří; jsou si více vědomi svých práv, ale nechtějí dodržovat povinnosti.
- **Kázeň se zlepšila**: s praxí se kázeň žáků zlepšuje, nasbíral(a) jsem zkušenosti, učitelé jsou důslednější.
- **Žáci mají volnější výchovu**: rodiče jsou na své děti mírnější, na žáky je kladeno méně nároků (jak ve škole, tak doma), volnost panuje celou společností.
- **Žáci jsou drzejší**: více si dovolí, více se dohadují, více odmlouvají.
- **Nižší motivace ke vzdělávání**: nízký zájem o vzdělávání; učitelé se musí více snažit, aby žáky zaujali.
- **Rodiče více bojují se školou**: rodiče kryjí své děti; rodiče se za své děti postaví; rodiče si dokážou vše s učitelem „vyřídit“; děti vědí, že jsou rodiče vždy na jejich straně a ze všeho je „vysekají“.
- **Problémy se soustředěním**: žáci méně udrží pozornost, žáci se nedokážou soustředit.
- **Jiné**: žáci jsou méně samostatní; žáci si uvědomují, že učitelé nemají žádné „zbraně“ proti nekázni.

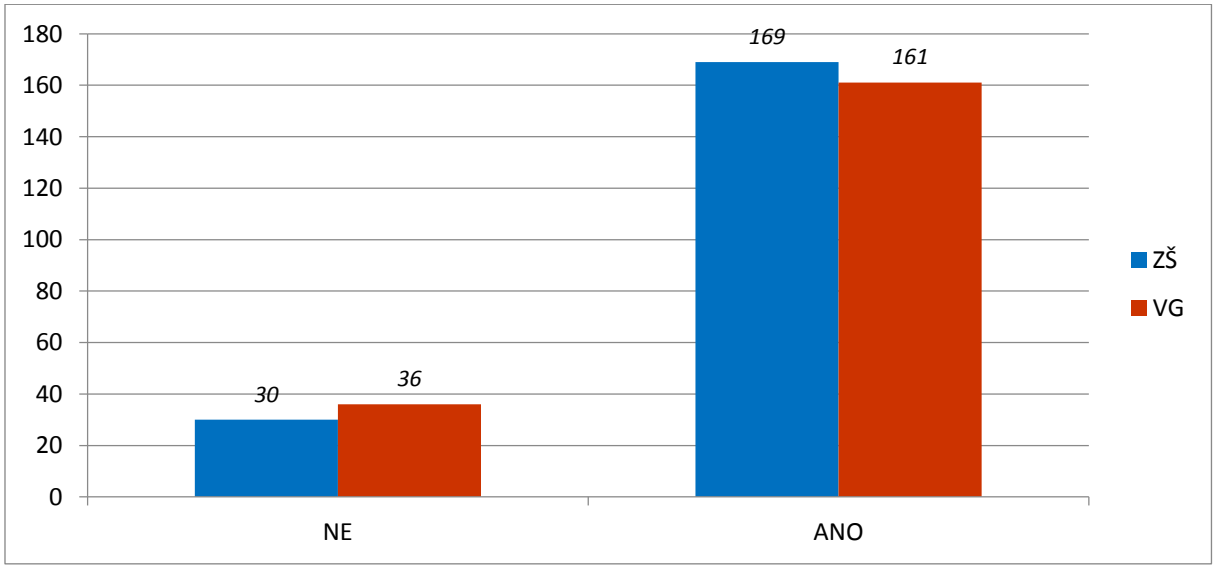
Graf 18 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Pokud si myslíte, že se kázeň změnila, jak se změnila?*



OTÁZKA Č. 14a – *Existují dle Vašeho názoru nějaké způsoby, jak zlepšit kázeň žáků ve škole?*

Otázka čtrnáctá se zaměřovala na zjištění, zda si učitelé myslí, že existují nějaké způsoby, které by mohly vést ke zlepšení kázně žáků. Přibližně 83 % učitelů (n = 169; n = 161) si myslí, že způsoby pro zlepšení kázně žáků *existují.* Dle zbývajících 17 % učitelů (n = 30; n = 36) způsoby pro zlepšení kázně *neexistují*. Při pohledu na graf 19 lze říci, že se odpovědi učitelů ze základních škol (2. stupeň) a odpovědi učitelů z víceletých gymnázií (nižší stupeň) v podstatě neliší, což prokázal i Mann-Whitneyův U test (p = 0,582).

Graf 19 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Existují dle Vašeho názoru nějaké způsoby, jak zlepšit kázeň žáků ve škole?*



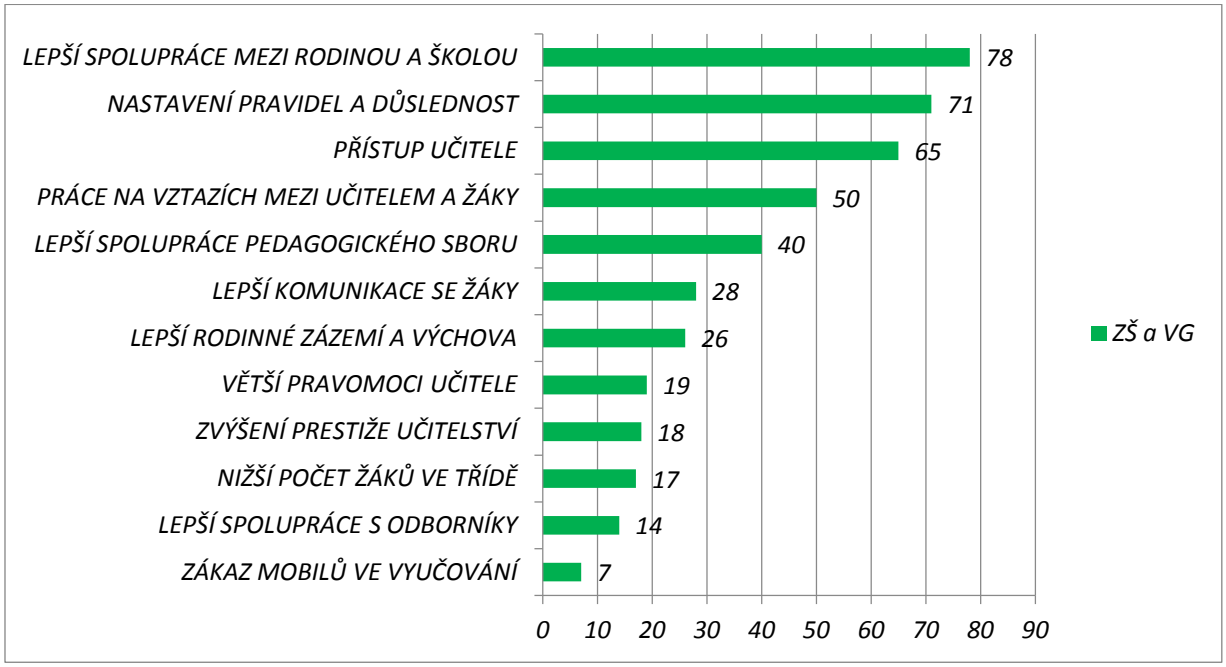
OTÁZKA Č. 14b – *Pokud jste ve výše zmíněné otázce zvolil(a) „ano“, jaké způsoby by to podle Vás byly?*

Ve spojitosti s předchozí otázkou byli respondenti, kteří zastávají názor, že způsoby pro zlepšení kázně žáků existují, vyzváni k uvedení konkrétních způsobů. Graf 20 zobrazuje jejich odpovědi. Konkrétní příklady, které respondenti uváděli, vypadaly takto:

- **Lepší spolupráce mezi rodinou a školou**: větší důvěra rodičů v práci učitelů, větší respekt učitelů, táhnout s učiteli za jeden provaz, nechat děti nést důsledky svého jednání.
- **Nastavení pravidel a důslednost**: nastavení pravidel chování spolu se žáky, uzavření „smlouvy“ o jejich dodržování, důslednost při jejich dodržování, jasně vymezené hranice.
- **Přístup učitele**: práce s motivací, různorodé výukové metody, atraktivní výuka, vzdělávání se v oblasti kázně, smysluplná výuka, seberozvoj.
- **Práce na vztazích mezi učitelem a žáky**: vzájemný respekt, práce s třídním kolektivem, práce na klimatu třídy/školy, práce s osobností žáků, najít si k žákům cestu, přistupovat k žákům jako k sobě rovnému.
- **Lepší spolupráce pedagogického sboru**: jednotný přístup všech pedagogů ke kázni, důslednost všech učitelů, lepší komunikace, mít podporu ze strany vedení školy.
- **Lepší komunikace se žáky**: více se žáky komunikovat (například o kázni a o jejich chování), více vysvětlovat účel pravidel.
- **Lepší rodinné zázemí a výchova**: větší zájem o děti ze strany rodičů, přesvědčit rodiče o důležitosti vzdělávání, důslednost při výchově, větší zodpovědnost rodičů.
- **Větší pravomoci učitele**: nemít svázané ruce, postih rodičů nezvladatelného žáka, dočasné vyloučení žáka ze školy jako v zahraničí.
- **Zvýšení prestiže učitelství**: respekt k povolání učitele; lepší finanční ohodnocení pedagogů, kteří dělají práci navíc; nekritizovat a neznehodnocovat učitelskou profesi.
- **Nižší počet žáků ve třídě**: žáci se v půlených hodinách chovají úplně jinak, s menším počtem žáků se pracuje lépe.

- **Lepší spolupráce s odborníky**: pravidelná školení v oblasti kázně, spolupráce se školním psychologem, lepší spolupráce s OSPOD, preventivní programy, soustavné vzdělávání učitelů v této oblasti již na fakultě, návštěvy odborníků v hodinách.
- **Zákaz mobilů ve vyučování**.

Graf 20 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Pokud si myslíte, že způsoby ke zlepšení kázně žáků existují, jaké by to podle Vás byly?*



OTÁZKA Č. 15 – *Jak moc Vás kázeňské problémy žáků (jejich přítomnost, řešení…) zatěžují?*

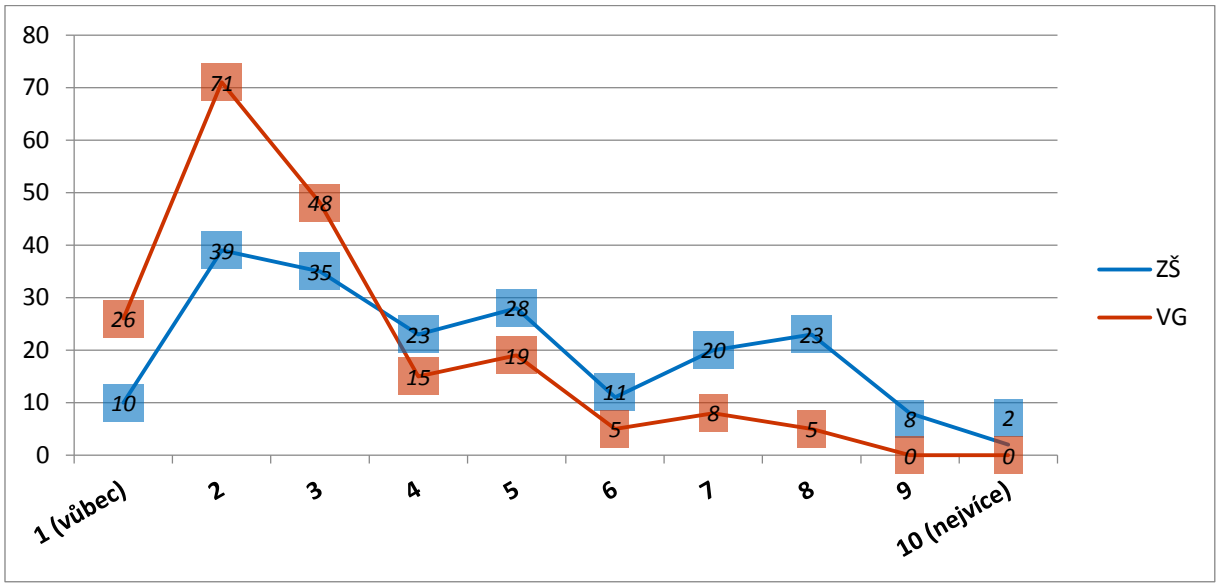
Cílem této otázky bylo zjistit, jak moc se cítí učitelé kázeňskými problémy zatíženi. Respondenti odpovídali na desetibodové škále, kde *1 = kázeňské problémy mě vůbec nezatěžují* a *10 = kázeňské problémy mě velmi zatěžují*. Tabulka 13 zobrazuje základní statistické charakteristiky této položky. Průměrná hodnota zátěže učitelů druhého stupně ZŠ je o 1,5 bodu vyšší než průměrná hodnota zátěže učitelů nižšího stupně VG. Při porovnání učitelů ZŠ (2. stupeň) a učitelů VG (nižší stupeň) analýza pomocí Mann-Whitney U testu prokázala statisticky významně vyšší zatíženost učitelů druhého stupně ZŠ ($p = 0{,}000$; viz testování hypotézy H3).

Tabulka 13 – *Statistické charakteristiky škály zatíženosti kázeňskými prohřešky učitelů ZŠ a VG*

ZATÍŽENOST KÁZEŇSKÝMI PROHŘEŠKY (n = 396)	*n*	*MIN*	*MAX*	*PRŮMĚR*	*MEDIÁN*	*MODUS*	*SM. ODCH.*
ZŠ PEDAGOGOVÉ	199	1	10	4,56	4	2	2,36
VG PEDAGOGOVÉ	197	1	8	3,01	3	2	1,69

* vyšší hodnota průměru/mediánu znamená větší zatíženost učitelů kázeňskými prohřešky.

Graf 21 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Jak moc Vás KP žáků zatěžují?*

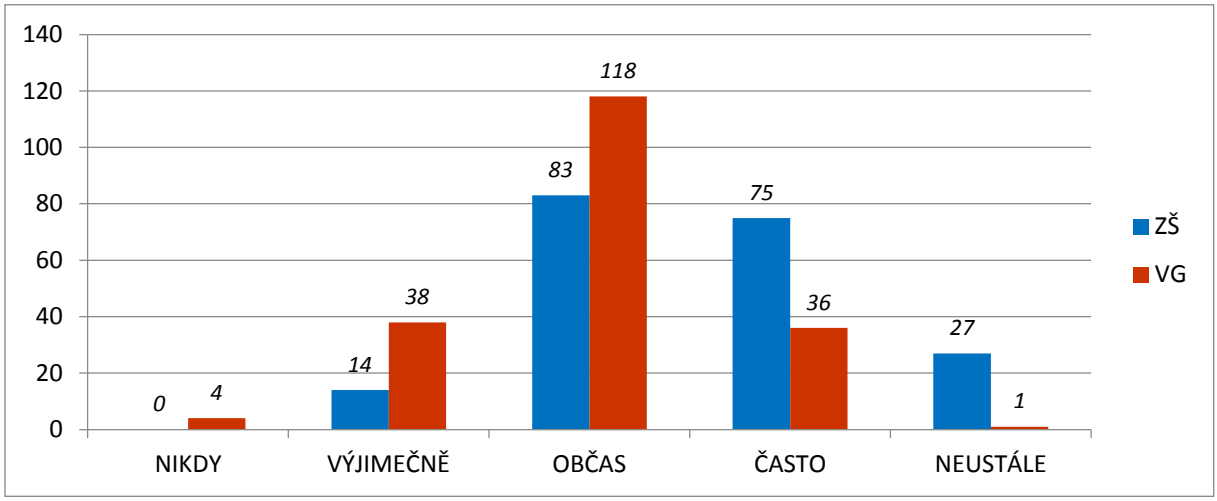


OTÁZKA Č. 16 – *Přečtěte si následující otázky v tabulce a níže zakřížkujte, jak často se s danými kázeňskými prohřešky u svých žáků setkáváte.*

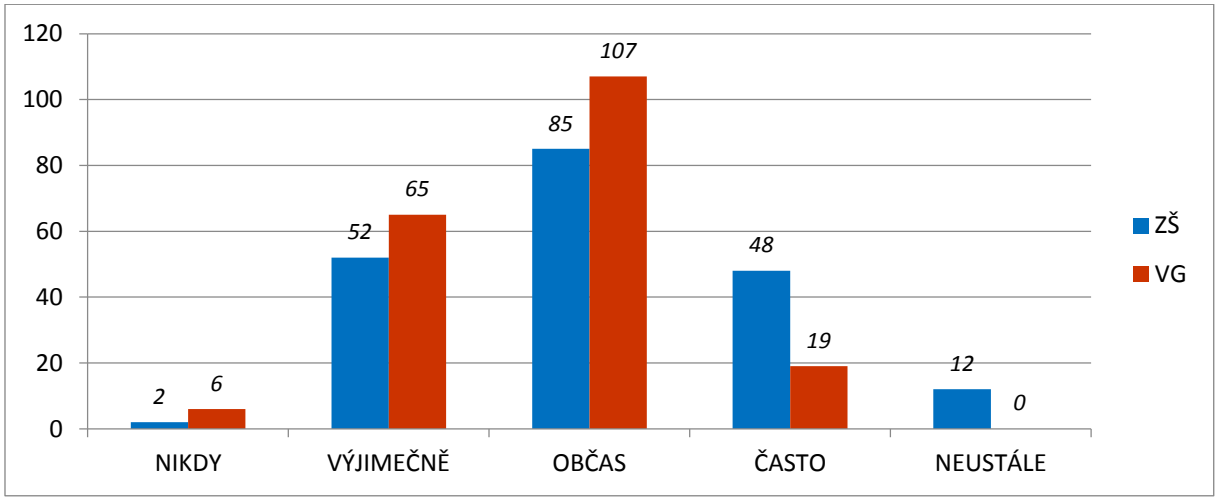
OTÁZKA
1. Jak často se setkáváte s tím, že jsou žáci **nepřipraveni na vyučování**? (neplnění domácích úkolů, projektů, zapomenuté pomůcky…)
2. Jak často se setkáváte s tím, že žáci **narušují vyučování**? (pozdní příchody, bavení se ve vyučování, vykřikování, vyrušování…)
3. Jak často se setkáváte s tím, že žáci **podvádí při písemných pracích**?
4. Jak často se setkáváte s tím, že žáci **nerespektují Vaše pokyny**? (odmítají pracovat při vyučování…)
5. Jak často se setkáváte s tím, že žáci **užívají návykové látky** v areálu školy či na školní akci? (cigarety, alkohol, drogy…)
6. Jak často se setkáváte s tím, že se mezi žáky objeví **šikana**?
7. Byl(a) jste někdy **verbálně napaden(a)** žákem? (pomluva, vulgárnosti…)
8. Byl(a) jste někdy **fyzicky napaden(a)** žákem? (strkání, házení předmětů, útok…)

Poslední otázka mapovala frekvenci výskytu vybraných kázeňských prohřešků na druhém stupni ZŠ a nižším stupni VG. Respondenti měli za úkol označit, jak často (*nikdy – výjimečně – občas – často – neustále*) se setkávají s prohřešky uvedenými ve výše zmíněné tabulce. Níže uvedené grafy ilustrují četnosti výskytu jednotlivých kázeňských prohřešků u žáků druhého stupně ZŠ a u žáků nižšího stupně VG.

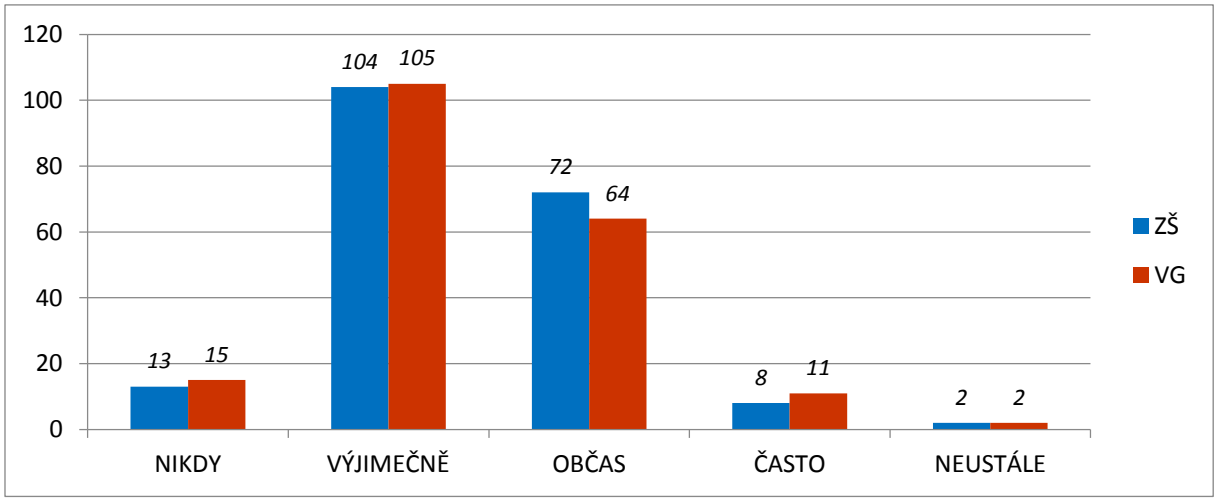
Graf 22 – *Rozložení frekvence výskytu nepřipravenosti na vyučování na ZŠ a VG*



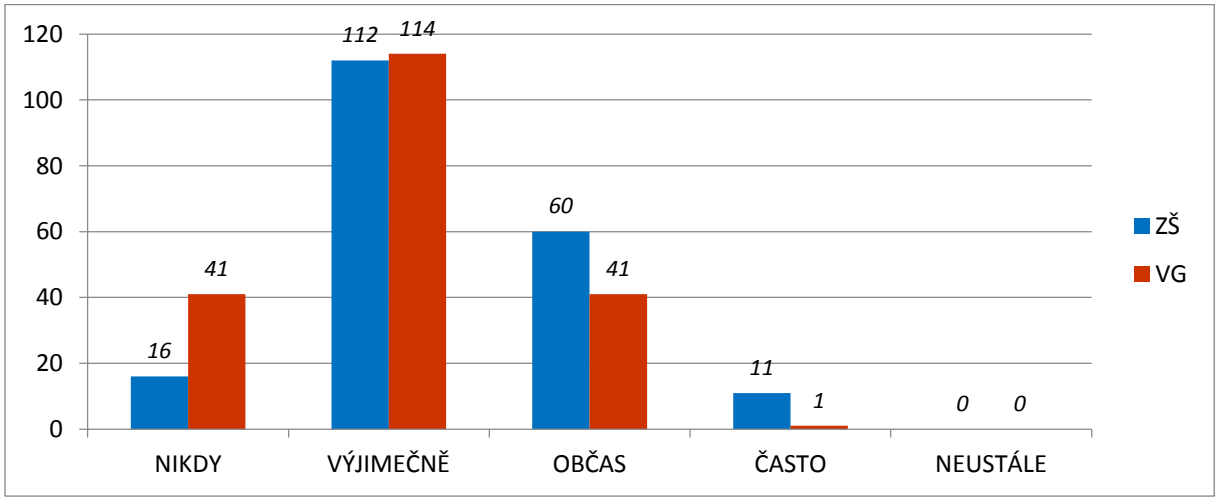
Graf 23 – *Rozložení frekvence výskytu narušování vyučování na ZŠ a VG*



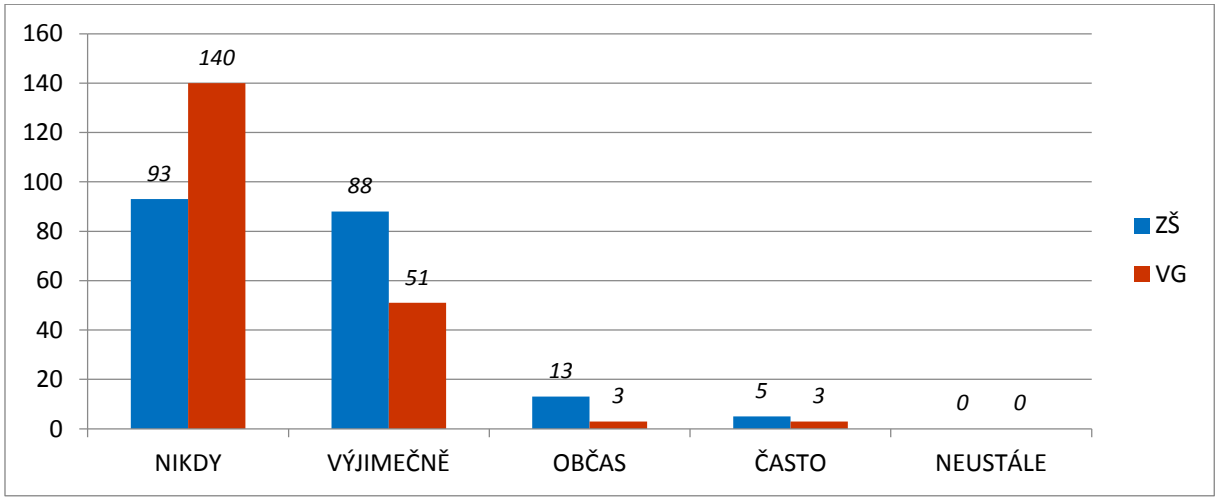
Graf 24 – *Rozložení frekvence výskytu podvádění při písemných pracích na ZŠ a VG*



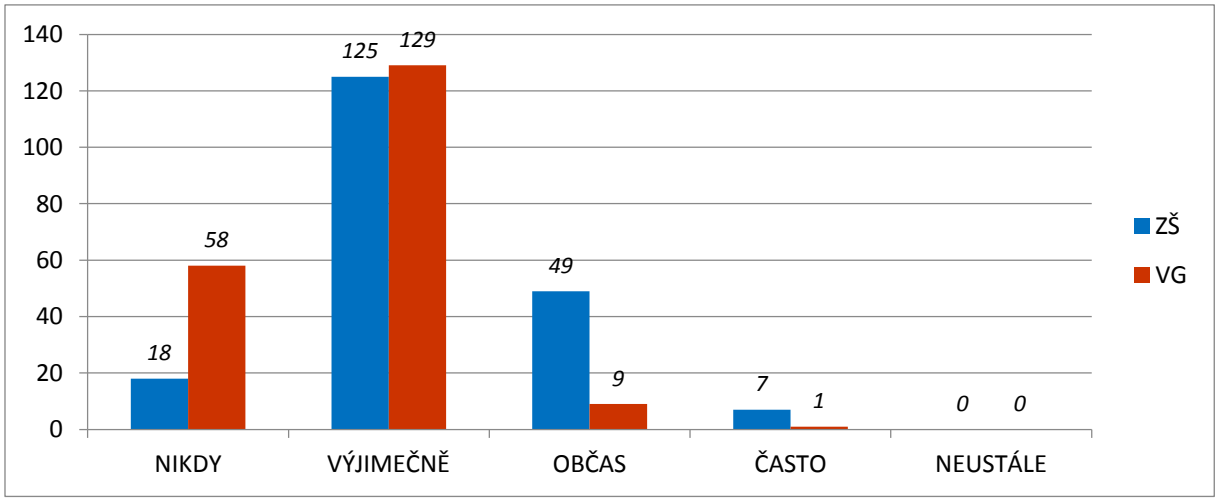
Graf 25 – *Rozložení frekvence výskytu nerespektování pokynů učitele na ZŠ a VG*



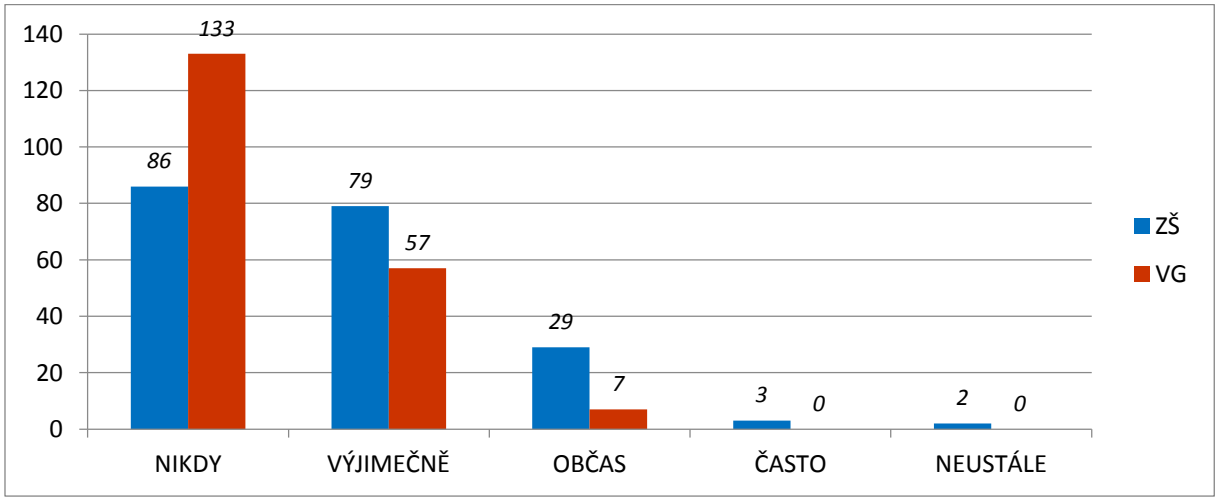
Graf 26 – *Rozložení frekvence výskytu užívání návykových látek na ZŠ a VG*



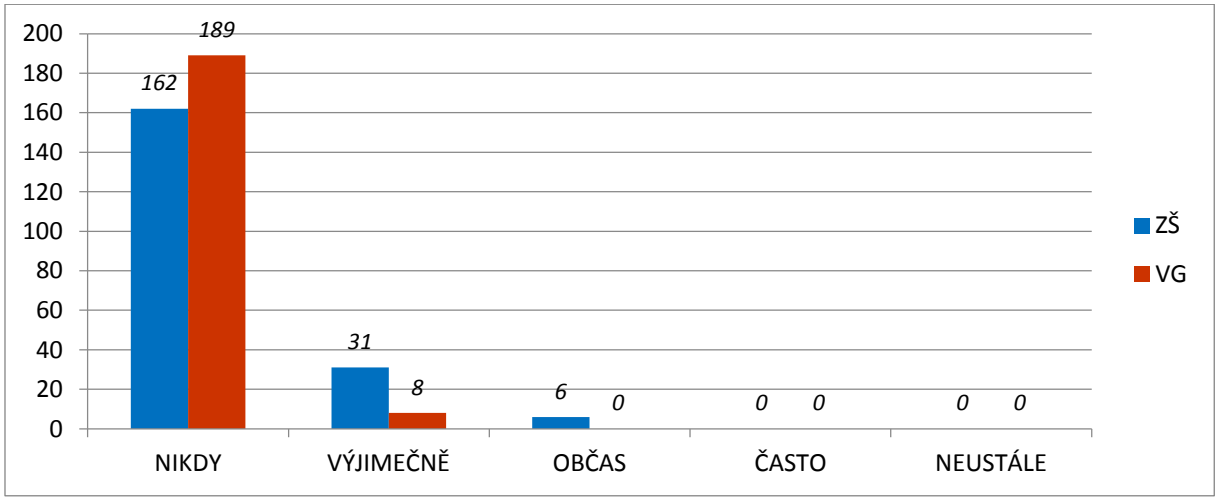
Graf 27 – *Rozložení frekvence výskytu šikany na ZŠ a VG*



Graf 28 – *Rozložení frekvence výskytu verbálního napadení učitele žákem na ZŠ a VG*



Graf 29 – *Rozložení frekvence výskytu fyzického napadení učitele žákem na ZŠ a VG*



V rámci otázky číslo šestnáct bylo provedeno statistické testování za účelem zjištění, zda mezi učiteli druhého stupně ZŠ a učiteli nižšího stupně VG existují statisticky významné rozdíly ve frekvenci výskytu kázeňských prohřešků. Testování, které bylo prováděno pomocí Mann-Whitney U testu, odhalilo sedm statisticky významných rozdílů z osmi. U všech zmiňovaných kázeňských prohřešků, kromě *podvádění při písemných pracích*, byl prokázán statisticky významný rozdíl ve frekvenci výskytu mezi základními školami a víceletými gymnázii. Podle výsledků testování se sedm zmiňovaných kázeňských prohřešků (*nepřipravenost na vyučování*, *narušování vyučování*, *nerespektování pokynů učitele*, *užívání návykových látek*, *šikana*, *verbální napadení učitele žákem*, *fyzické napadení učitele žákem*) objevuje častěji na druhém stupni ZŠ než na nižším stupni VG (viz tabulka 14). U položky *podvádění při písemných pracích* nebyl statisticky významný rozdíl ve frekvenci výskytu mezi druhým stupněm ZŠ a nižším stupněm VG prokázán ($p = 0{,}747$).

Tabulka 14 – *Rozdíly ve frekvenci výskytu jednotlivých kázeňských prohřešků mezi ZŠ a VG*

PROHŘEŠEK (n = 396)	*ŠKOLA*	*n*	*U*	*Z*	*PRŮMĚR**	*MEDIÁN**	*MODUS*	*P-HODNOTA*
NEPŘIPRAVENOST NA VYUČOVÁNÍ	ZŠ	199	11842,50	6,81	3,58	4	3	**0,000**
	VG	197			2,96	3	3	
NARUŠOVÁNÍ VYUČOVÁNÍ	ZŠ	199	15248,50	3,82	3,08	3	3	**0,000**
	VG	197			2,71	3	3	
PODVÁDĚNÍ PŘI PÍSEMNÝCH PRACÍCH	ZŠ	199	19233,50	0,32	2,41	2	2	0,747
	VG	197			2,39	2	2	
NERESPEKTOVÁNÍ POKYNŮ UČITELE	ZŠ	199	15207,50	3,86	2,33	2	2	**0,000**
	VG	197			2,01	2	2	
UŽÍVÁNÍ NÁVYKOVÝCH LÁTEK	ZŠ	199	14649,00	4,35	1,65	2	1	**0,000**
	VG	197			1,34	1	1	
ŠIKANA	ZŠ	199	12609,50	6,14	2,23	2	2	**0,000**
	VG	197			1,76	2	2	
VERBÁLNÍ NAPADENÍ UČITELE ŽÁKEM	ZŠ	199	14129,00	4,80	1,77	2	1	**0,000**
	VG	197			1,36	1	1	
FYZICKÉ NAPADENÍ UČITELE ŽÁKEM	ZŠ	199	16729,00	2,52	1,22	1	1	**0,012**
	VG	197			1,04	1	1	

* vyšší hodnota průměru/mediánu znamená častější výskyt prohřešku.

9. DISKUZE

9.1 DISKUZE VÝSLEDKŮ

Hlavním cílem práce bylo prozkoumat, jak učitelé vyučující na druhém stupni základních škol a učitelé vyučující na nižším stupni víceletých gymnázií vnímají problematiku školní kázně žáků, kteří jsou ve věku pubescence. Následně si práce kladla za cíl obě skupiny respondentů porovnat a zjistit, zda mezi jejich vnímáním školní kázně existují statisticky významné rozdíly. Naplnění stanovených cílů je diskutováno níže.

Testováním byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi tím, jak vnímají kázeň žáků učitelé vyučující na druhém stupni ZŠ a jak učitelé vyučující na nižším stupni VG. Statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami respondentů byly zjištěny téměř ve všech testovaných položkách.

Statistickou analýzou bylo prokázáno, že se **učitelé druhého stupně ZŠ setkávají s nekázní svých žáků statisticky významně častěji** než učitelé nižšího stupně VG (viz otázka č. 2). Stejně tak bylo prokázáno, že **učitelé druhého stupně ZŠ hodnotí žáky jako méně ukázněné** než učitelé nižšího stupně VG (viz otázka č. 12). I když deskriptivní statistiky ukazují (viz tabulka 8 a tabulka 12), že průměrný rozdíl mezi oběma skupinami respondentů příliš velký není, testování statisticky významné rozdíly odhalilo. Zmíněné výsledky si vysvětluji zejména rozdílnou motivací žáků druhého stupně ZŠ a žáků nižšího stupně VG ke vzdělávání. Jistou roli by mohla sehrát také skutečnost, že vzdělávání se na víceletém gymnáziu pro žáky znamená určitou volbu, kterou musí učinit[13], což by mohlo mít na motivaci žáků také vliv. Samozřejmě však může existovat (a bezesporu existuje) mnoho dalších faktorů, které zmíněný rozdíl způsobují (mohou to být důslednější vyučující na víceletých gymnáziích, osobnostně specifičtí žáci, odlišný přístup rodičů atp. – zjišťování příčin však nebylo cílem této práce). To, že se **učitelé druhého stupně ZŠ potýkají s kázeňskými problémy žáků častěji než učitelé nižšího stupně VG, bylo prokázáno také u sedmi z osmi vybraných kázeňských prohřešků** (viz otázka č. 16) – jedná se o následující kázeňské prohřešky: *nepřipravenost na vyučování*, *narušování vyučování*, *nerespektování pokynů učitele*, *užívání návykových látek*, *šikana*, *verbální napadení učitele žákem*, *fyzické napadení žákem*. Jediný prohřešek, u kterého nebyl statisticky významný rozdíl ve frekvenci výskytu mezi druhým

[13] Otázkou je, do jaké míry je výběr víceletého gymnázia volbou žáků a do jaké míry volbou rodičů.

stupněm ZŠ a nižším stupněm VG prokázán, je *podvádění při písemných pracích* (viz tabulka 14). Fakt, že byl na druhém stupni ZŠ prokázán častější výskyt všech vybraných kázeňských prohřešků kromě jednoho (podvádění při písemných pracích), lze vysvětlit například tím, že žáci stále objevují sofistikovanější metody podvádění (opisování atp.), tudíž učitelé o jejich použití často nemají ani ponětí a podvádění je tak pro ně téměř „neviditelné“. S tím souvisí také skutečnost, že učitelé z obou skupin uváděli, že se s podváděním při písemných pracích téměř nesetkávají, respektive nejčastější odpovědí bylo výjimečně – otázkou tedy je, do jaké míry tyto odpovědi opravdu reflektují realitu. To, že se učitelé druhého stupně ZŠ s nekázní setkávají častěji než učitelé nižšího stupně VG, uvádějí také Holubová (2011), Marek (2011), Sucháček (2013), Onderková (2014) a Maňáková (2017) – závěry tohoto výzkumu se tedy shodují se závěry zmíněných autorů. Křivohlavý (2008) uvádí, že konflikty vždy byly, jsou a budou, jelikož jsou přirozenou a nevyhnutelnou součástí našeho života, přičemž základní problém nespočívá v jejich existenci, avšak ve způsobu jejich řešení – Křivohlavého myšlenka se sice vztahuje ke konfliktům, nicméně její obsah lze stejně dobře aplikovat i na problematiku kázeňských prohřešků. Výsledky naznačují, že i když se učitelé s kázeňskými prohřešky setkávají (viz výše), jejich řešení jim nedělá větší problémy – **29 % respondentů uvedlo, že vědí, jak kázeňské prohřešky žáků řešit a 65 % respondentů uvedlo, že spíše vědí, jak kázeňské prohřešky žáků řešit** (viz otázka č. 3). Testováním této položky **nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami respondentů**.

Dále výzkum zjišťoval, jak učitelé hodnotí svou připravenost z pedagogické fakulty v oblasti zvládání kázeňských problémů žáků (viz otázka č. 4). Odpovědi respondentů lze označit za velmi znepokojující, jelikož **téměř 90 % respondentů uvedlo, že pedagogickou fakultu opustili s pocitem nedostatečné připravenosti v oblasti zvládání kázeňských prohřešků** (cca 50 % respondentů uvedlo, že z fakulty nejsou připraveni a cca 40 % respondentů, že z fakulty spíše nejsou připraveni). Stejné údaje zmiňuje i Havlík (2002), jehož výzkum, který byl provedený na vzorku 315 respondentů[14], přinesl informace o tom, že pouhých 8 % učitelů[15] se cítí v oblasti řešení kázeňských problémů z fakulty připraveno. Takto alarmující výsledky dle mého názoru pramení z toho, že je při studiu učitelství tématu školní kázně věnováno příliš málo pozornosti (zejména v praktické rovině, avšak rovněž v té teoretické) a studenti tak nemají k osvojení poznatků z této oblasti dostatek příležitostí. Někteří respondenti ve

[14] Respondenty byli absolventi pedagogických fakult a dalších fakult připravujících učitele v ČR.
[15] Jednalo se o učitele všeobecně vzdělávacích předmětů.

svých odpovědích také zmiňovali, že by měli být učitelé v oblasti školní kázně systematicky vzděláváni již na fakultě, přičemž by toto vzdělávání mělo pokračovat i po absolvování vysoké školy (například formou specializovaných kurzů atp.). S výše zmíněným souvisí další oblast, na kterou se výzkum soustředil – nejhodnotnější zdroj, ze kterého učitelé získávali (či získávají) informace pro práci s kázeňskými problémy žáků. **Nejvíce respondentů uvedlo, že v oblasti práce s kázeňskými problémy považují za nejhodnotnější zdroj kolegy ve škole**. Naproti tomu nejméně respondentů (pouhých 10 respondentů) uvedlo, že pro ně byla nejhodnotnějším zdrojem pedagogická fakulta (viz otázka č. 11). Lze tedy vyvozovat, že většina respondentů získala nejcennější informace z oblasti školní kázně až vstupem do praxe. Dle mého názoru by pomohlo, kdyby při studiu učitelství bylo věnováno oblasti školní kázně více prostoru, a to zejména formou zážitkové pedagogiky (řešení modelových situací, hraní rolí aj.), tedy praktickou formou.

Výzkumným šetřením bylo dále zjištěno, že **učitelé považují za nejčastější kázeňský problém žáků vyrušování** (viz otázka č. 10), **které se jim s pojmem „nekázeň" také nejčastěji asociuje** (viz otázka č. 1). Vyrušování považují za nejčastější kázeňský prohřešek také Ondráček (2003) a Holeček (2014). Tím, zda je možné nějakými způsoby dopomoci tomu, aby žáci nejen méně vyrušovali, ale i byli celkově ukázněnější, se výzkum také zabýval. Nejvíce respondentů si myslí, že by **ke zlepšení kázně žáků pomohla lepší spolupráce mezi rodinou a školou; dále vhodně nastavená pravidla (hranice), jejichž dodržování by bylo důsledně kontrolováno** (s čímž se ztotožňují i Cloud a Townsend [2004], Rogge [2008], Čapek [2014] aj.)**; změna přístupu učitele, pokud má s kázní žáků potíže atp.** (viz otázka č. 14). Mám za to, že aplikace alespoň některých ze zmíněných (a dalších[16]) poznatků by v praxi mohla vést ke zlepšení kázně žáků, přičemž jejich vzájemná kombinace by měla vést k ještě lepším výsledkům.

Zjištění názoru učitelů na změnu kázně žáků v posledních letech bylo dalším dílčím cílem práce. **Zhruba 30 % respondentů odpovědělo, že nedokážou změnu kázně žáků posoudit** (tuto odpověď většinou volili respondenti s krátkou praxí), **26 % respondentů odpovědělo, že se kázeň žáků nezměnila a zbývajících 44 % respondentů odpovědělo, že se kázeň žáků změnila** (viz otázka č. 13a). Respondenti ztotožňující se s názorem, že se kázeň žáků změnila, uváděli, že **jsou žáci méně ukáznění** (tedy že se kázeň zhoršila), že **žáci méně respektují pravidla a autority**, že **jsou žáci sebevědomější atp.** (viz otázka č. 13b). Domnívám se, že by

[16] Viz otázka č. 14b.

změny v kázni žáků mohly být způsobeny například charakterem současné doby, která se vyznačuje mimo jiné téměř neomezenými možnostmi, což může žákům zvyšovat jejich sebevědomí; dále krizí autority, o které hovoří například Vališová (2008), Strouhal (2013) a Štuková (2019); změnami ve výchově, která se stává čím dál volnější[17] (Gillernová et al., 2011) nebo celospolečenskými změnami (například změny v pohledu na profesi učitele atp.). V souboru se však našlo i několik respondentů, dle kterých se **kázeň žáků zlepšila**. Tito respondenti většinou zmiňovali, že se s žáky naučili pracovat, vybudovali si s nimi vztah, začali být důslednější atp., což jim ke zlepšení kázně žáků dopomohlo. Vzhledem k tomu, že však tento výzkum nemá longitudinální charakter, je potřeba tyto výsledky považovat pouze za orientační (jedná se o subjektivní názor respondentů). Názor, že se kázeň žáků v posledních letech změnila, respektive že mají kázeňské přestupky stoupající tendenci, zastává také Bendl[18] (2011b) a Onderková[19] (2014). Těmto tvrzením však oponují výsledky mezinárodního šetření PISA (ČŠI, 2016), dle kterých byla kázeň žáků v roce 2012 v porovnání s rokem 2003 významně lepší – toto šetření se však zaměřovalo pouze na kázeň v hodinách matematiky. Diskrepanci mezi závěry jednotlivých autorů lze vysvětlit například odlišnou metodologií výzkumu (například zaměření na kázeň obecně [tento výzkum; Onderková, 2014] oproti kázni v hodinách matematiky [ČŠI, 2016]). Žádný ze zmíněných zdrojů však není založen na longitudinálním výzkumu, a proto je nutné výsledky považovat za orientační.

Další oblastí, na kterou se výzkum zaměřoval, bylo zjištění, zda mají učitelé s udržením kázně žáků ve vyučování potíže (viz otázka č. 6). **Přibližně 92 % respondentů o sobě tvrdí, že s udržením kázně žáků ve vyučování buďto potíže nemají (36 %), anebo potíže spíše nemají (56 %)**. I přes vysoký počet respondentů, kteří o sobě tvrdí, že jim udržení kázně žáků ve vyučování potíže nečiní (anebo *spíše nečiní*), byl statistickým testováním mezi odpověďmi učitelů druhého stupně ZŠ a učitelů nižšího stupně VG prokázán statisticky významný rozdíl – **při porovnání obou skupin respondentů mají s udržením kázně žáků ve vyučování větší potíže učitelé druhého stupně ZŠ**. Podobných výsledků bylo dosaženo i u položky zjišťující spokojenost učitelů s kázní žáků v jejich vyučování (viz otázka č. 9). **Téměř 94 % respondentů**

[17] Dle Gillernové a kol. (2011) mělo v roce 1990 slabé výchovné řízení (tedy „volnou výchovu“) 20 % dětí (n = 500), přičemž v roce 2002 to bylo již 45 % dětí. K podobným závěrům došel i Vetýška (2020), který v roce 2020 ve vzorku 117 respondentů odhalil 46 % dětí se slabým výchovným řízením.
[18] V případě Bendla (2011b) se však jedná o pouhé tvrzení, které není výzkumně podloženo.
[19] Tvrzení Onderkové (2014) je výzkumně podloženo, avšak na vzorku pouhých 27 respondentů (učitelů ze základních škol a víceletých gymnázií).

uvedlo, že jsou s kázní žáků ve svém vyučování buďto spokojeni (32 %) anebo spíše spokojeni (62 %). I u této položky byl mezi oběma skupinami respondentů testováním prokázán statisticky významný rozdíl, a to ve prospěch **učitelů nižšího stupně VG, kteří jsou s kázní žáků ve svém vyučování spokojenější než učitelé druhého stupně ZŠ**. Za velmi zajímavé považuji porovnání výše zmíněných výsledků s výsledky toho, zda respondenti někdy přemýšleli o opuštění profese kvůli nekázni žáků (viz otázka č. 8). Na tuto otázku 60 % respondentů odpovědělo, že je nikdy nenapadlo o opuštění profese kvůli nekázni žáků přemýšlet. **Zbylá část, tedy 40 % respondentů, o opuštění profese kvůli nekázni žáků již někdy přemýšlela** (*výjimečně*/*občas*/*často*). Za pozoruhodné považuji, že i přesto, že 92 % respondentů tvrdí, že s udržením kázně žáků ve vyučování potíže nemají (anebo *spíše nemají*) a že 94 % respondentů uvádí, že jsou s kázní žáků ve svém vyučování spokojeni (anebo *spíše spokojeni*), celých 40 % respondentů již někdy kvůli nekázni žáků přemýšlelo o opuštění profese. Tento nesoulad si vysvětluji zejména efektem sociální desirability (někteří učitelé se mohou těžko ztotožňovat například s tím, že mají s udržením kázně žáků potíže, a tak odpověď zkreslí sociálně žádoucím směrem) či nedostatečnou schopností sebereflexe (někteří učitelé mohou mít omezený náhled sami na sebe – v tomto případě třeba na to, zda mají s udržením kázně žáků potíže, či nikoliv).

Poslední oblastí, na kterou se výzkum soustředil, byla zatíženost učitelů kázeňskými problémy žáků (viz otázka č. 15). **Většina respondentů uváděla, že je kázeňské problémy žáků[20] příliš nezatěžují** (většina odpovědí byla soustředěna v dolní polovině desetibodové škály[21]). I u této položky byla provedena statistická analýza, která **prokázala statisticky významně vyšší zatíženost učitelů druhého stupně ZŠ v porovnání s učiteli nižšího stupně VG**. Mezi respondenty se objevili i tací, kteří uváděli, že je kázeňské problémy žáků zatěžují velmi významně. Taková nadměrná zátěž však může mít přímo devastující důsledky – od změn v chování přes vyčerpanost, životní a pracovní nespokojenost až po zdravotní či psychické potíže (Paulík, 1994). Závěry tohoto výzkumu lze porovnat se závěry výzkumu provedeného Paprštеinovou (2014), která se ve svém výzkumu zaměřovala mimo jiné na pracovní psychickou zátěž učitelů základních škol a učitelů víceletých gymnázií[22]. Ke

[20] Jejich přítomnost, řešení atp.
[21] Respondenti označovali stupeň zatížení na desetibodové škále, přičemž 1 = žádné zatížení a 10 = naprosté zatížení.
[22] Paprštеinová (2014) ve svém výzkumu pracovala s učiteli z obou stupňů základních škol a víceletých gymnázií (tento výzkum pracuje s respondenty z druhého stupně ZŠ a nižšího stupně VG).

zjišťování zátěže byl použit standardizovaný dotazník[23], který však zjišťoval obecnou pracovní psychickou zátěž (únava, časová tíseň, problémy, konflikty, nervozita atp.), nikoliv pouze psychickou zátěž způsobenou kázeňskými problémy – i přesto se závěry tohoto výzkumu se závěry Paprštеinové (2014) shodují, tedy že jsou učitelé základních škol více psychicky zatíženi než učitelé víceletých gymnázií (dle výsledků výzkumu mají učitelé základních škol dokonce sklony k přetížení).

Poznatky zjištěné tímto výzkumem nejsou porovnávány se zahraničními studiemi, avšak pouze se závěry českých studií, a to z několika důvodů. Prvním důvodem je absence zahraničních studií s tímto tématem, dalším důvodem je odlišná kultura jednotlivých zemí (jiný pohled na nekázeň v ČR, USA, Velké Británii atp.) a v neposlední řadě odlišný vzdělávací systém jednotlivých zemí. Případné srovnávání by tedy s největší pravděpodobnostní vedlo ke zkreslení.

9.2 LIMITY VÝZKUMU

Vedle zajímavých výsledků, které výzkum přinesl, musí být zmíněny i limity, které k výzkumu neodlučně patří.

Prvním limitem je dotazník, který byl v rámci výzkumu použit – jedná se o dotazník vlastní konstrukce, tedy dotazník bez standardizace. Ten byl zvolen z toho důvodu, že v českém prostředí neexistuje standardizovaný nástroj, pomocí kterého by bylo možné zkoumanou problematiku měřit. I přestože dotazník nemá standardizaci, vychází z aktuálních poznatků (výzkumy, výchovné řády, sankční řády, školní řády atp.), které jsou pro zkoumanou problematiku významné.

Dalším limitem je výběr výzkumného souboru na základě dobrovolnosti a dostupnosti, nikoliv na základě náhodného výběru (který je z hlediska reprezentativnosti souboru nejvhodnější). Výběr na základě dobrovolnosti totiž mohl zapříčinit, že se výzkumu účastnili spíše motivovaní jedinci. Aby byla zajištěna vyšší reprezentativnost souboru, byl dotazník rozeslán ředitelům škol (n = 107) ze všech krajů ČR.

[23] Meisterův dotazník.

Mezi limity výzkumu lze zařadit také možné zkreslení výsledků vlivem sociální desirability, která by mohla být způsobena povahou tématu práce. Jak bylo již zmíněno v teoretické části práce, pro mnoho učitelů je školní kázeň tématem velmi citlivým a za problémy s kázní se stydí, jelikož je považují za vlastní selhání (nelze však generalizovat). Právě to může být důvodem, proč by respondenti mohli odpovídat „líbivěji“. S tímto úskalím je však při použití sebeposuzovacích metod nutné počítat. Efekt sociální desirability lze eliminovat například použitím metod založených na posouzení druhou osobou (tedy například dva pedagogové, kteří se navzájem znají, posuzují jeden druhého) – provedení takového výzkumu by však bylo z praktického hlediska velmi náročné a sběr dat by nemohl probíhat „na dálku“. Ke zkreslení odpovědí však může dojít také vlivem nedostatečné sebereflexe respondentů (respondent například uvede, že s udržením kázně potíže nemá, avšak opak je pravdou), vlivem přílišné přísnosti respondentů (jeden respondent označí žáky za naprosto ukázněné [1], avšak jiný učitel tytéž žáky označí například za průměrně ukázněné [5]) či vlivem přílišné shovívavosti respondentů.

9.3 PŘÍNOS VÝZKUMU

Největší přínos výzkumu lze spatřovat v jeho jedinečnosti, jelikož studie zabývající se tímto tématem v České republice téměř neexistují. Dále lze vyzdvihnout statistické zpracování dat a nikoliv pouhé „intuitivní“ porovnání. V neposlední řadě lze poukázat na velikost výzkumného souboru (396 respondentů – 199 učitelů druhého stupně ZŠ a 199 respondentů nižšího stupně VG). Práce přináší zajímavé poznatky o tom, jak vnímají kázeň žáků učitelé druhého stupně základních škol a jak učitelé nižšího stupně víceletých gymnázií.

10. ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje tématu školní kázně z pohledu učitelů vyučujících na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií. Práce má tradiční členění, tedy na část teoretickou a empirickou.

Teoretická část práce je tvořena pěti kapitolami, které popisují základní poznatky o tématu školní kázně. Jedná se o následující kapitoly: školní kázeň (vymezení pojmu, funkce kázně, příčiny nekázně, projevy nekázně a prevence nekázně), autorita učitele, osobnost učitele, strategie řešení kázeňských prohřešků a výzkumy školní kázně.

Výzkum popsaný v empirické části této práce má podobu kvantitativního výzkumného šetření a směřuje k prozkoumání způsobu vnímání problematiky školní kázně učiteli základních škol (druhého stupně) a učiteli víceletých gymnázií (nižšího stupně). Dalším cílem bylo mezi sebou obě skupiny respondentů porovnat a statistickým testováním ověřit, zda se respondenti ve vnímání školní kázně liší. Ke sběru dat byl použit dotazník vlastní konstrukce, který byl administrován online, a který vyplnilo 396 respondentů. V rámci výzkumu byly stanoveny čtyři výzkumné hypotézy, jejichž testování přineslo následující statisticky významné výsledky: učitelé druhého stupně ZŠ se s nekázní žáků setkávají častěji než učitelé nižšího stupně VG (subjektivní pohled učitelů); žáci na druhém stupni ZŠ vykazují v porovnání se žáky na nižším stupni VG vyšší neukázněnost (subjektivní hodnocení učiteli); učitelé druhého stupně ZŠ jsou méně spokojeni s kázní žáků než učitelé nižšího stupně VG (subjektivní pohled učitelů); učitelé druhého stupně ZŠ jsou v porovnání s učiteli nižšího stupně VG více zatíženi kázeňskými prohřešky (subjektivní pohled učitelů). Dále výsledky prokázaly, že se učitelé druhého stupně ZŠ v porovnání s učiteli nižšího stupně VG statisticky významně častěji setkávají s následujícími prohřešky: nepřipravenost na vyučování, narušování vyučování, nerespektování pokynů učitele, užívání návykových látek, šikana, verbální napadení učitele žákem, fyzické napadení učitele žákem – u položky podvádění při písemných pracích nebyl statisticky významný rozdíl mezi skupinami respondentů prokázán. Většina respondentů uvedla, že si s řešením kázeňských prohřešků spíše vědí rady, statisticky významný rozdíl mezi respondenty z druhého stupně ZŠ a nižšího stupně VG nebyl u této položky prokázán. Převážná většina respondentů má pocit, že pedagogickou fakultu opustila s pocitem nedostatečné připravenosti v oblasti zvládání kázeňských prohřešků, přičemž si

většina respondentů nejvíce cení kolegů ze školy, kteří pro ně byli v této oblasti nejhodnotnějším zdrojem. Nejvíce respondentů uvedlo, že za nejčastější kázeňský prohřešek považují vyrušování, které si s nekázní žáků také nejčastěji spojují. Nejvíce by dle respondentů kázni žáků pomohla lepší spolupráce mezi rodinou a školou, jasně nastavená pravidla a správný přístup učitele k žákům a k vyučování. Mezi respondenty převažuje názor, že se kázeň žáků za dobu jejich praxe změnila, a to k horšímu. I přestože se respondenti s kázeňskými prohřešky setkávají, většina z nich je s kázní žáků spokojena a její udržení jim nečiní větší potíže – statistické testování prokázalo, že jsou učitelé nižšího stupně VG s kázní žáků statisticky významně spokojenější než učitelé druhého stupně ZŠ a že mají učitelé druhého stupně ZŠ s udržením kázně statisticky významně větší potíže než jejich kolegové z nižšího stupně VG. I přes zmíněnou spokojenost s kázní žáků, více než třetina respondentů uvedla, že již někdy přemýšleli o opuštění profese z důvodu nekázně žáků. Kázeňské problémy žáků většinu respondentů příliš nezatěžují, avšak dle testování jsou učitelé druhého stupně ZŠ v porovnání s učiteli nižšího stupně VG kázeňskými problémy žáků zatíženi ve větší míře. Poznatky, které výzkum přinesl, se shodují s teoretickými východisky uvedenými v teoretické části práce. Cíle, které si práce kladla, se podařilo naplnit.

Při posuzování výsledků výzkumu je potřeba brát v úvahu velké množství intervenujících proměnných, které mají na zkoumanou problematiku vliv (viz teoretická část práce a limity výzkumu).

V českém prostředí lze provedený výzkum považovat za jedinečný vzhledem k jeho zaměření, rozsahu a počtu respondentů. Výsledky přinesly mnoho zajímavých a nových informací, které by mohly sloužit jako podnět a inspirace pro další výzkumné bádání. Detailnější zkoumání by si toto téma rozhodně zasloužilo, jelikož ho lze považovat za velmi aktuální, avšak v českém prostředí téměř neprobádané. Výzkum přináší informace, které mohou být pro učitele, školy a přípravu budoucích učitelů v oblasti školní kázně přínosné. Mně osobně práce přinesla zejména hlubší vhled do problematiky školní kázně (vyzdvihnout lze obzvlášť seznámení se s nejrůznějšími strategiemi řešení kázeňských prohřešků, které lze využít v praxi), stejně jako mi provedený výzkum objasnil mnoho otázek, na které jsem se dlouho pokoušel hledat odpovědi.

11. POUŽITÁ LITERATURA

Arends, R. (2012). *Learning to Teach* (9th ed.). McGraw-Hill.

Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. ISV.

Bendl, S. (2002). Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika, 52*(3), 346-363.

Bendl, S. (2004). Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. *Pedagogická orientace, 14*(3), 2-20.

Bendl, S. (2005). Reinterpretace kázně v současné době. *Pedagogická orientace, 15*(2), 2-14.

Bendl, S. (2011a). *Kázeňské problémy ve škole* (2. vyd.). Triton.

Bendl, S. (2011b). *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Triton.

Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Karolinum.

Bratská, M. (2001). *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život*. Práca.

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada.

Cangelosi, J. (2014). *Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students' Cooperation*. Wiley.

Cloud, H., & Townsend, J. (2004). *Boundaries*. Zondervan.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.

Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi* (2. vyd.). Grada.

Čapek, R. (2017). *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Raabe.

Česká školní inspekce (2016). *Rozdíly mezi školami v matematické gramotnosti: sekundární analýzy výsledků mezinárodního šetření PISA*. http://www.csicr.cz/html/Sekundarni_analyzyPISA_matika/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

Česká školní inspekce (2017). *Výroční zpráva: kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017*. https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf

Český statistický úřad (2019). *Učitelé/akademičtí pracovníci na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví*. https://www.czso.cz/documents/10180/91605937/300002190302.pdf/2c650f86-6f2f-42fe-975e-c6dc60e3734f?version=1.1

Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Portál.

Gearheart, B. R., Weishan, M. W., & Gearheart C. J. (1996). *The Exceptional Student in the Regular Classroom* (6th ed.). Prentice Hall.

Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Grada.

Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Malvern.

Havlík, R. (2002). Mladí učitelé o své přípravě na povolání. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Univerzita Karlova.

Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat* (2. vyd.). Portál.

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.

Holubová, M. (2011). Přechod mezi stupni očima učitelů. In Walterová, E., Greger, D., Holubová, M., Dvořák, D., Knecht, P., Najvarová V., Najvar, P., Janík, T., Němec, J., Vlčková, K., Mareš, J., Lacinová, L., Ježek, S., Starý, K., Kubalová, K., Černý, K., & Urbánek, P., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 232-250). Karolinum.

Jindra, J., & Michalíková, R. (2012). *Pedagog = manažer? Výukový materiál k Funkčnímu studiu (informace, metody)*. Národní institut dětí a mládeže MŠMT.

Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. Národní institut pro další vzdělávání.

Kaplan, P. S. (1990). *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*. West Publishing Company.

Kheruniah, A. E. (2013). A teacher personality competence contribution to a student study motivation and discipline to fiqh lesson. *International Journal of Scientific & Technology Research, 2*(2), 108-112.

Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Grada.

Kopřiva, P., Nováčková J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Spirála.

Křivohlavý, J. (2008). *Konflikty mezi lidmi*. Portál.

Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Portál.

Kyriacou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (2. vyd.). Portál.

Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostravská univerzita.

Maňáková, T. (2017). *Přechod ze základní školy na víceleté gymnázium očima žáků víceletých gymnázií* [bakalářská práce]. Masarykova univerzita.

Marciniak, A. (2015). Effective ways of dealing with discipline problems when teaching adolescent learners. *World Scientific News, 7*, 53-72.

Marek. P. (2011). *Selektivní vzdělání očima učitelů osmiletých gymnázií* [diplomová práce]. Masarykova univerzita.

Menclová, D. (2018). *Dobrý a špatný učitel z perspektivy dětí* [bakalářská práce]. Univerzita Karlova.

Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Portál.

Mikulková, M. (2015). *Hlavu vzhůru, rodiče! Na výchovu selským rozumem*. Grada.

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Academia.

Novák, T. (2008). *Vztah otce a syna*. Grada.

Obst, O. (2002). Kázeň ve výuce. In Kalhous, Z., Obst, O., Vyskočilová, E., Dvořák, D., Veverková, H., Dvořáková, M., Chráska, M., Grecmanová, H., Tomanová, D., Prokešová, L., Procházka, M., Kurelová, M., & Václavík, V., *Školní didaktika* (s. 386-402). Portál.

Onderková, V. (2014). *Kázeň na 2. stupni ZŠ, srovnání klasické ZŠ, sportovní ZŠ a 8-letého gymnázia* [bakalářská práce]. Ostravská univerzita.

Ondráček, P. (2003). *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo…* IVS.

Oubramová, P. (2011). *Osobnost učitele* [diplomová práce]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Papršteinová, M. (2014). *Percepce zdravotních rizik vyplývajících ze životního stylu a pracovní zátěže u učitelů různých stupňů škol* [disertační práce]. Univerzita Karlova.

Paulík, K. (1994). Pracovní zátěž učitelů a některé její zdravotní souvislosti. In Záškodná, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie,* (s. 79-91). Ostravská univerzita.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (6. vyd.). Portál.

Petty, G. (2018). *How To Teach Even Better: An Evidence-Based Approach*. Oxford University Press.

Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.

Prekopová, J. (2010). *I rodiče by měli dělat chyby*. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4. vyd.). Portál.

Riefová, S. F. (1999). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Portál.

Rogge, J. (2008). *Das neue Kinder brauchen Grenzen.* Rowohlt Verlag.

Spilková, V. (2013). Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte. *Moderní vyučování 19*(3), 4-6.

Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada.

Střelec, S. (1998). *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Paido.

Sucháček, P. (2013). *Víceletá gymnázia v českém vzdělávacím systému: funkce a dopady* [diplomová práce]. Masarykova univerzita.

Šeďová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia pedagogica, 14*(1), 27-51.

Štuková, K. (2019). *Pojetí autority u žáků základních škol* [bakalářská práce]. Univerzita Karlova.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2. vyd.). Univerzita Karlova.

Vališová, A. (1998). Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In Vališová, A, Pařízek, V., Koťa, J., Jedlička, R., Novotný, P., Bendl, S., Uhlířová, J., Klenot, T., & Dobal, J., *Autorita jako pedagogický problém* (s. 13-21). Karolinum.

Vališová, A. (2005). *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. ISV.

Vališová, A. (2008). *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Grada.

Vališová, A. (2010). Pojetí autority a její proměny v pedagogickém kontextu. *Psychologie pro praxi, 45*(3), 53-63.

Vetýška, J. (2020). *Vztah rodinného výchovného stylu a školní kázně žáků* [bakalářská práce]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2. vyd.). Grada.

Základní škola Dobřichovice (2017). *Výchovný řád*. https://www.zsdobrichovice.cz/vychovny-rad/

Základní škola Gagarinova (2016). *Sankční řád*. http://www.zsgagarinova.cz/zs/dokumenty/files/sankcni-rad-16-17.pdf

Základní škola Velké Svatoňovice (2004). *Sankční řád*. https://skola.velkesvatonovice.cz/dokumenty/sankcni_rad.pdf

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – *Nejčastější kázeňské prohřešky na ZŠ dle ČŠI (2017)* 16
Graf 2 – *Oblasti, ve kterých začínající učitelé žádali nejčastěji o pomoc (Juhaňák et al., 2018)* 36
Graf 3 – *Potřeba pomoci s kázeňskými problémy v závislosti na typu školy (Juhaňák et al., 2018)* 36
Graf 4 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Co si představíte pod pojmem „nekázeň žáků“?* 49
Graf 5 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Setkáváte se ve Vašem vyučování s nekázní žáků?* 49
Graf 6 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Víte, jak kázeňské problémy žáků řešit?* 50
Graf 7 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Máte pocit, že jste z PF na zvládání KP dostatečně připraveni?* 51
Graf 8 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Dostal(a) jste se někdy do situace, ve které jste byl(a) naprosto nerespektován(a) žáky?* 52
Graf 9 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Pokud jste někdy byl(a) naprosto nerespektován(a) žáky, věděl(a) jste, jak danou situaci řešit?* 52
Graf 10 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Řekl(a) byste, že máte s udržením kázně žáků ve vyučování potíže?* 53
Graf 11 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Kterou emoci (či emoce) obvykle prožíváte při nekázni žáků?* 54
Graf 12 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Přemýšlel(a) jste někdy o opuštění profese kvůli nekázni žáků?* 55
Graf 13 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Jste spokojen(a) s kázní žáků ve Vašem vyučování?* 56
Graf 14 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Co je dle Vašeho názoru nejčastějším KP žáků ve škole?* .. 57
Graf 15 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Co pro Vás byl (či je) nejhodnotnější zdroj pro získávání informací ohledně práce s KP žáků?* 58
Graf 16 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Jak byste na následující škále ohodnotil(a) obecně kázeň žáků, které učíte?* 59
Graf 17 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Změnila se podle Vašeho názoru kázeň žáků za dobu Vaší praxe?* 59
Graf 18 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Pokud si myslíte, že se kázeň změnila, jak se změnila?* 61
Graf 19 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Existují dle Vašeho názoru nějaké způsoby, jak zlepšit kázeň žáků ve škole?* 61
Graf 20 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Pokud si myslíte, že způsoby ke zlepšení kázně žáků existují, jaké by to podle Vás byly?* 63
Graf 21 – *Četnosti odpovědí respondentů na otázku: Jak moc Vás KP žáků zatěžují?* 64
Graf 22 – *Rozložení frekvence výskytu nepřipravenosti na vyučování na ZŠ a VG* 65
Graf 23 – *Rozložení frekvence výskytu narušování vyučování na ZŠ a VG* 66
Graf 24 – *Rozložení frekvence výskytu podvádění při písemných pracích na ZŠ a VG* 66
Graf 25 – *Rozložení frekvence výskytu nerespektování pokynů učitele na ZŠ a VG* 66
Graf 26 – *Rozložení frekvence výskytu užívání návykových látek na ZŠ a VG* 67
Graf 27 – *Rozložení frekvence výskytu šikany na ZŠ a VG* 67
Graf 28 – *Rozložení frekvence výskytu verbálního napadení učitele žákem na ZŠ a VG* 67
Graf 29 – *Rozložení frekvence výskytu fyzického napadení učitele žákem na ZŠ a VG* 68

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – *Nejčastěji vyskytující se kázeňské prohřešky na ZŠ (Vetýška, 2020)* 15
Tabulka 2 – *Charakteristiky učitele, které podporují kázeň žáků (Bendl, 2002)* 27
Tabulka 3 – *Technika "přechod" (Petty, 2013)* 32
Tabulka 4 – *Rozložení souboru dle pohlaví* 41
Tabulka 5 – *Věkové charakteristiky souboru* 41
Tabulka 6 – *Charakteristika souboru dle délky praxe* 41
Tabulka 7 – *Rozložení souboru dle velikosti města, ve kterém se škola nachází* 42
Tabulka 8 – *Rozdíl v setkávání s nekázní mezi učiteli druhého stupně ZŠ a učiteli nižšího stupně VG* 46
Tabulka 9 – *Rozdíl v ukázněnosti žáků druhého stupně ZŠ a nižšího stupně VG* 47
Tabulka 10 – *Zatíženost učitelů druhého stupně ZŠ a nižšího stupně VG kázeňskými prohřešky* 47
Tabulka 11 – *Spokojenost učitelů druhého stupně ZŠ a nižšího stupně VG s kázní žáků* 47
Tabulka 12 – *Statistické charakteristiky škály ukázněnosti žáků ZŠ a VG* 58
Tabulka 13 – *Statistické charakteristiky škály zatíženosti kázeňskými prohřešky učitelů ZŠ a VG* 64
Tabulka 14 – *Rozdíly ve frekvenci výskytu jednotlivých kázeňských prohřešků mezi ZŠ a VG* 69

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – *Základní pilíře kázně alias most od chaosu k pořádku (Petty, 2013)* 20

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – *Dotazník vnímání školní kázně* 86

PŘÍLOHY

Příloha 1 – *Dotazník vnímání školní kázně*
(dotazník byl administrován online, jeho podoba se tedy od níže uvedené podoby mírně lišila, obsah dotazníku byl však totožný)

Následující dotazník je **určen pouze pro učitele vyučující na 2. stupni ZŠ** a **pro učitele vyučující na „nižším stupni" osmiletých/šestiletých gymnázií (odpovídajících ročníků 2. stupni ZŠ, tj. prima, sekunda, tercie a kvarta)**.

Vážení respondenti, mé jméno je Jakub Vetýška a jsem studentem 2. ročníku navazujícího studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ.
V rámci své diplomové práce provádím výzkum, který se zaměřuje na **kázeň žáků**, konkrétně na **porovnání kázně žáků 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků osmiletých/šestiletých gymnázií** („nižší" gymnázium). Na základě toho, se na Vás obracím s prosbou o vyplnění dotazníku, čítajícího 16 otázek, což Vám zabere cca 15 minut. Následující dotazník se zaměřuje na způsob, jakým učitelé **vnímají kázeň žáků**. Na otázky, prosím, odpovídejte s **rozmyslem** a **pravdivě**. Pamatujte, že veškeré informace, které v rámci dotazníku poskytnete, jsou **anonymní a** dostanou se do rukou pouze mně, nikomu jinému, takže **se o Vaše soukromí nemusíte obávat**. Vaše účast ve výzkumu je zcela **dobrovolná**, takže můžete dotazník kdykoliv ukončit.

Pokud máte v rámci Vaší praxe zkušenosti s více školami, vztahujte prosím Vaše odpovědi pouze k typu školy, který zašrktnete níže (tedy 2. stupeň ZŠ anebo „nižší" stupeň osmiletého/šestiletého gymnázia). Stejně tak, pokud např. vyučujete na osmiletém/šestiletém gymnáziu i ve vyšších ročnících (v kvintě, sextě atp.), Vaše odpovědi vztahujte pouze na nižší ročníky (tj. prima až kvarta).

Spuštěním dotazníku s účastí ve výzkumu a výše uvedenými informacemi souhlasíte.

- [1] Kde učíte?
  - a) na 2. stupni ZŠ
  - b) na osmiletém/šestiletém gymnáziu („nižší" stupeň)
  - c) jinde (napište) _____
- [1] Vaše pohlaví: žena/muž
- Váš věk: _____ let
- [1] Město, ve kterém učíte, má přibližně následující velikost:
  - a) vesnice
  - b) městys
  - c) malé město (5 000–30 000 obyvatel)
  - d) střední město (30 001–100 000 obyvatel)
  - e) velké město (100 001 obyvatel a více)
- Celková délka Vaší praxe: _____ let

[1] Vaši odpověď zakroužkujte.

1) Co si představíte **pod pojmem „nekázeň žáků“** (jaké asociace Vás napadnou)?

_____

2) Setkáváte se ve Vašem vyučování s **nekázní žáků**?

NIKDY – VÝJIMEČNĚ – OBČAS – ČASTO – NEUSTÁLE

3) Víte, **jak** kázeňské problémy žáků **řešit**?

NE – SPÍŠE NE – SPÍŠE ANO - ANO

4) Máte pocit, že jste **z pedagogické fakulty** na **zvládání** (řešení) **kázeňských problémů dostatečně připraven(a)**?

NE – SPÍŠE NE – SPÍŠE ANO - ANO

5) Dostal(a) jste se někdy do situace, ve které jste byl(a) **naprosto nerespektován(a) žáky**?

NE – ANO

- pokud ano: Věděl(a) jste, **jak** danou situaci **řešit**? *NE – ANO*

6) Řekl(a) byste, že máte **s udržením kázně** žáků ve vyučování **potíže**?

NE – SPÍŠE NE – SPÍŠE ANO - ANO

7) [2] Označte, **kterou emoci** (či emoce) obvykle **prožíváte při nekázni** žáků.

STRACH – HNĚV – BEZMOC – SMUTEK – ZNECHUCENÍ - POTUPENÍ
JINOU (napište) _____

8) Přemýšlel(a) jste někdy o **opuštění učitelské profese kvůli nekázni** žáků?

NIKDY – VÝJIMEČNĚ – OBČAS – ČASTO - NEUSTÁLE

9) Jste **spokojen(a) s kázní** žáků ve Vašem vyučování?

NE – SPÍŠE NE – SPÍŠE ANO - ANO

10) Napište, co je dle Vašeho názoru **nejčastějším kázeňským problémem** žáků ve škole.

_____

11) Co pro Vás byl (či je) **nejhodnotnější zdroj pro získávání informací** ohledně práce (předcházení, řešení…) s kázeňskými problémy žáků?

- *a) pedagogická fakulta*
- *b) odborná literatura*
- *c) specializované kurzy*
- *d) kolegové ve škole*
- *e) pedagogicko-psychologická poradna*
- *f) školní psycholog*
- *g) v této oblasti se nevzdělávám*
- *h) jiný (napište)* _____

[2] Vyplňte pouze pokud jste se setkal(a) či setkáváte s nekázní žáků.

12) Jak byste na následující škále **ohodnotil(a) obecně kázeň žáků**, které učíte?

①-②-③-④-⑤-⑥-⑦-⑧-⑨-⑩

ukáznění ***neukáznění***

13) **Změnila se** podle Vašeho názoru **kázeň** žáků za dobu Vaší praxe?

NE – NEDOKÁŽU POSOUDIT – ANO

- pokud ano: *jak?* _____

14) Existují dle Vašeho názoru nějaké **způsoby**, **jak zlepšit kázeň** žáků ve škole?

NE – ANO

- pokud ano: *jaké?* _____

15) Jak moc Vás **kázeňské problémy** žáků (jejich přítomnost, řešení…) **zatěžují**?

①-②-③-④-⑤-⑥-⑦-⑧-⑨-⑩

vůbec ***nejvíce***

16) Přečtěte si následující otázky a **zakřížkujte**, **jak často se s** danými kázeňskými **prohřešky** u svých žáků **setkáváte**.

OTÁZKA	*NIKDY*	*VÝJIMEČNĚ*	*OBČAS*	*ČASTO*	*NEUSTÁLE*
1. Jak často se setkáváte s tím, že jsou žáci **nepřipraveni na vyučování**? (neplnění domácích úkolů, projektů, zapomenuté pomůcky…)					
2. Jak často se setkáváte s tím, že žáci **narušují vyučování**? (pozdní příchody, bavení se ve vyučování, vykřikování, vyrušování…)					
3. Jak často se setkáváte s tím, že žáci **podvádí při písemných pracích**?					
4. Jak často se setkáváte s tím, že žáci **nerespektují Vaše pokyny**? (odmítají pracovat při vyučování…)					
5. Jak často se setkáváte s tím, že žáci **užívají návykové látky** v areálu školy či na školní akci? (cigarety, alkohol, drogy…)					
6. Jak často se setkáváte s tím, že se mezi žáky objeví **šikana**?					
7. Byl(a) jste někdy **verbálně napaden(a)** žákem? (pomluva, vulgárnosti…)					
8. Byl(a) jste někdy **fyzicky napaden(a)** žákem? (strkání, házení předmětů, útok…)					

x) Máte-li jakékoliv připomínky k otázkám či dotazníku, zde máte možnost se vyjádřit:

_____