

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Diplomová práce 2006

Problémy s kázní žáků na 1. stupni ZŠ

Katedra pedagogiky a psychologie

Kateřina Kotěšovcová

Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 7 2 2 0 1

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Problémy s kázní žáků na 1. stupni ZŠ“ vypracovala samostatně s použitím literatury, kterou uvádím v seznamu.

Kolářová

Děkuji Mgr. Radku Cvachovi, vedoucímu diplomové práce, za odborné vedení a poskytnuté rady.

Děkuji též všem základním školám, které mi umožnily vykonat výzkum pro praktickou část diplomové práce.

Bibliografické údaje

Název diplomové práce: Problémy s kázní žáků na 1. stupni ZŠ

Pracoviště: katedra pedagogiky a psychologie

Autor: Kateřina Kotěšovcová

Studijní obor: NŠ – SPG

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Cvach

Rok obhajoby: 2006

Problémy s kázní žáků na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce se zabývá problematikou kázně žáků na 1. stupni ZŠ. Cílem diplomové práce je podívat se na kázeňskou problematiku z několika úhlů pohledu, ukázat nejčastější kázeňské projevy žáků a také způsoby, jak se s nimi učitelé vyrovnávají. Hledat příčiny a důsledky nevhodného chování dětí ve škole, hledat souvislosti mezi kázní žáků a autoritou učitele.

Teoretická část práce vymezuje, na základě studia odborné literatury, základní pojmy jako jsou kázeň, problémové chování, autorita. Vymezí druhy a typy kázně nejen ve škole. Upozorní také na některé další (např. psychologické) aspekty utváření kázně.

Praktická část, pomocí řízených rozhovorů s učiteli a studiem pedagogické dokumentace, zjišťuje, s jakými projevy nevhodného chování se učitelé na 1. stupni nejčastěji setkávají. Hledá příčiny tohoto chování žáků a nastiňuje možnosti řešení kázeňských problémů. Porovná také projevy nekázně z více úhlů pohledu (dívky/chlapci, málo početné třídy/ více početné, mladí učitelé/starší učitelé apod.).

V závěru práce jsou získané informace vyhodnoceny a prezentovány v podobě grafů a průvodních zpráv.

Vedoucí práce: Mgr. Radek Cvach

Problems of pupils' discipline in Junior School

This thesis engages in problems of pupils' discipline in Junior Schools. The aim of this thesis is to watch discipline problems from several corners, to show the most frequent pupils' discipline tokens and of course to show ways how teachers face up to them. It looks for reasons and results of pupils' wrong behaviour at school and it looks for connections between pupils' discipline and teacher's authority, too.

The theoretical part of this thesis limits, on the basis of special literatura studying, basic definitions such as discipline, troubled behaviour, authority. It specifies kinds and types of disciplines not only at school. It refers to other (e.g. psychological) aspects of discipline formations.

The practical part of this thesis investigates, on the basis of specially directed interviews and pedagogical documentation studying, which tokens of troubled behaviour could teachers in Junior School meet most often. It looks for reasons of such pupils' discipline and it outlines possibilities of solving them. It also compares discipline tokens in more corners (girls – boys, less numerous classes– more numerous classes, young teachers – older teachers etc.).

At the close of this thesis acquired information are evaluated and presented in representation of graphs and covering reports.

The Head of The Diploma Work: Mgr. Radek Cvach

Motto: *Kázeň není k tomu, aby spoutávala svobodu, nýbrž aby jí dávala vznik.*

Josef Čapek

Obsah:

Úvod	11
Teoretická část.....	12
1. Vymezení pojmu kázeň	13
1.1 Mravní normy a kázeň.....	14
1.2 Kázeň a právo	14
1.3 Kázeň a výchova.....	15
1.4 Kázeň a její vztah s autoritou	15
1.4.1 Meze autority.....	17
1.4.2 Autorita ve společnosti a ve výchově	17
2. Typy kázně.....	18
2.1 Kritická kázeň.....	18
2.2 Uvědomělá kázeň	19
2.3 Vnitřní kázeň.....	19
2.4 Dobrovolná a vynucená kázeň.....	19
2.5 Sebekázeň	20
3. Dnešní význam pojmu kázeň.....	20
4. Kázeň ve škole.....	21
4.1 Význam školního řádu	21
4.1.1 Kdo by měl vytvářet pravidla	23
4.1.2 Jak žáky učit pravidlům.....	24
5. Utváření kázně.....	24
6. Otázky dědičnosti.....	26
6.1 Agresivita a dědičnost.....	26
6.2 Biologické zdůvodnění obtížnosti mravní výchovy	27
7. Psychologické aspekty kázně.....	27
7.1 Kázeň a vůle	28
7.2 Ontogenetické hledisko kázně	29
7.2.1 Raný školní věk (období dvou let po nástupu do školy).....	30
7.2.2 Střední školní věk (8 – 9 až 11 – 12 let).....	30
8. Vztah učitel – žák.....	31

8.1	Vytvoření vztahu žáků k učiteli a neformální autorita.....	32
8.2	Vytvoření pracovní atmosféry ve třídě.....	32
9.	<i>Rušivé chování</i>	33
9.1	Rušivé chování z pohledu individuální psychologie.....	33
9.1.1	Rozpoznání rušivého chování	34
9.1.2	Jak reagovat na rušivé chování.....	35
10.	<i>Druhy kázeňských projevů</i>	40
10.1	Neklid	40
10.1.1	Příčiny nápadně rušivého neklidného chování.....	42
10.1.2	Podněty pro práci s neklidným žákem	43
10.2	Nepozornost, nepořádnost	44
10.2.1	Podněty pro práci s nepozorným/nepořádným žákem	45
10.3	Lenivost a vyhýbání se práci.....	46
10.3.1	Podněty pro práci s lenivým žákem	47
10.4	Skákání do řeči, vykřikování.....	48
10.5	Nezdvořilost.....	49
10.6	Lhaní	49
10.6.1	Podněty pro práci s žákem, který lže.....	50
10.7	Záškoláctví	51
10.7.1	Příčiny záškoláctví.....	51
10.7.2	Podněty pro práci s žákem, který chodí za školu	52
10.8	Krádež	54
10.8.1	Podněty pro práci s žákem, který něco ukradl.....	55
10.9	Násilné jednání vůči žákům	56
10.9.1	Podněty pro práci s agresivním/násilným žákem	59
10.10	Šikana	60
10.10.1	Zvláštnosti šikany u dětí a mládeže	61
10.10.2	Kdo začíná šikanovat a jaké má k tomu motivy.....	61
10.10.3	Kdo bývá obětí šikany	62
10.10.4	Příčiny šikanování ve škole	62
10.10.5	Jak předcházet šikaně a řešit ji ve školách	63
10.10.6	Druhy prevence a předpoklady úspěšného řešení šikany.....	63
10.10.7	Předpoklady úspěšného řešení šikany	64
11.	<i>Organizace ve třídě</i>	65
12.	<i>Jak vést svou třídu</i>	65
13.	<i>Nejběžnější příčiny stálých „kázeňských“ problémů</i>	66

14.	<i>Řešení kázeňských problémů</i>	67
14.1	Jak řešit otázku spolupráce a zapojení žáků.....	67
14.1.1	Používání alternativního plánu výuky	68
14.1.2	Využití pomoci kolegů	69
14.1.3	Využití pomoci rodičů a nadřízených	69
15.	<i>Nadprůměrně nadaný žák jako „zlobivec“</i>	69
15.1	Jak rozpoznat nadaného žáka	70
15.2	Podněty pro práci s nadprůměrně nadaným žákem.....	71
	<i>Praktická část</i>	73
16.	<i>Cíle výzkumu</i>	74
17.	<i>Stanovené hypotézy</i>	75
18.	<i>Charakteristika výzkumného souboru</i>	76
19.	<i>Užité metody výzkumu</i>	77
20.	<i>Výsledky a interpretace</i>	78
	<i>Závěr</i>	105
	<i>Seznam použité literatury</i>	108
	<i>Přílohy</i>	

Úvod

Mnozí učitelé si stěžují na kázeň žáků, která se neustále zhoršuje. Začíná být velmi vážným problémem. Nejsou to však pouze učitelé, ale i žáci, kterým se chování spolužáků ve škole nelíbí. Nevhodné chování totiž překračuje hranice dětské tolerance k drzosti, vulgárnosti, vandalismu a drogám. Někteří žáci sami na vlastní kůži zažívají šikanu. Situace dochází někdy tak daleko, že do školy chodí s obavami a strachem i někteří učitelé. Existují případy, kdy sami na vlastní žádost opustili školu proto, že nebyli schopni kázeňsky zvládnout žáky, nebo byli ze školy propuštěni ze stejných důvodů.

Tuto práci jsem si vybrala, protože se zajímám o problematiku kázně na 1. stupni ZŠ. Pokusím se analyzovat aktuální projevy problémového chování žáků na 1. stupni ZŠ, naznačit možné příčiny a důsledky. Zamyslím se také nejen nad způsoby řešení kázeňských prohřešků žáků, ale hlavně nad možností předcházení problémovému chování. Budu se snažit nastínit také souvislost mezi kázní žáka a autoritou učitele. K tomuto cíli využiji dostupnou literaturu.

V praktické části diplomové práce se pokusím pomocí řízených rozhovorů sbírat zkušenosti učitelů 1. stupně ZŠ s projevy nekázně žáků, zachytit jejich názory na příčiny nekázně a popsat jejich výchovné postupy, kterými je možno problémy s kázní řešit.

Práce by mohla přinést některé dílčí poznatky o aktuální úrovni kázně na 1. stupni ZŠ, ukázat, jak jsou kázeňské prohřešky v současnosti nejčastěji řešeny a nastínit další alternativy jejich možného řešení.

Teoretická část

1. Vymezení pojmu kázeň

Pojem kázeň vyvolává v lidech různé představy. Pod tímto slovem si snad každý něco představí. Každý poněkud něco jiného. Lidé se dívají na kázeň různě, zejména podle toho, s jakými situacemi ji spojují. Existují lidé, kteří se bouří proti jakékoli kázni, ale jsou i tací, kteří nacházejí v kázni své zalíbení a až neodbytně ji vyžadují od druhých. Kázeň má mnoho podob, variant, podle toho, kolik situací provází.

Pro vymezení pojmu kázeň jsou nezbytná slova norma a dodržování, popř. podřizování se. Tato slova v různých svých obměnách (pravidlo, příkaz, zachovávání, plnění) jsou v podstatě obsažena ve všech definicích kázně. Důležité je, aby si byl jedinec vědom daných norem či pravidel, aby je znal a věděl, co se od něho požaduje. Bylo by velice sporné hovořit o nekázni u jedinců slabomyslných, různým způsobem závažně psychicky postižených, nechápajících normy, neschopných se ovládat, ať už v důsledku různých onemocnění či postižení. (Bendl, 2001, s. 69)

Možná definice kázně zní: *vědomé dodržování zadaných norem*. (Bendl, 2001, s. 70). Tato definice kázně je obecná. Nerozlišuje se v ní, zda se jedná o kázeň vnější, vnitřní nebo uvědomělou.

Norma je určité pravidlo jednání, má závazný charakter a z hlediska nejobecnějšího pojetí má také do jisté míry i donucovací charakter. Zachovávání norem je spojováno také s určitým opatřením, tzv. sankcí. (Rotterová, 1973, s. 84)

Tím, že normy upravují chování jedince v určité sociální skupině, se utvářejí různé vzory a způsoby požadované v jeho chování. Jedinec ví, co se od něho v určitých podmínkách očekává, a proto se přizpůsobuje těmto požadavkům. Dodržování norem je vždy složitou záležitostí. Bývá ovlivnitelná psychikou, zájmy osobnosti a historicko-sociálními faktory. Dítě, které přišlo do nového prostředí, se může setkat s nejrůznějšími zákazy, požadavky

a povinnostmi, které může vidět jako něco zbytečného, nespravedlivého, jako něco, co je potřeba odmítnout. Postupně si v novém prostředí zvyká a osvojuje si normy.

Kázeň má úzké vazby s mnoha dalšími pojmy jako je mravnost, právo, výchova, autorita a řád. Mravnost se samozřejmě absolutně nepřekrývá s kázní, a to ani s kázní zdravou, kritickou či uvědomělou. Jestliže např. někdo ponese oslabenému člověku tašku, nejedná se o projev kázně, ale o výraz mravnosti. Pokud ale budeme hovořit o slušném chování, které požaduje školní řád a učitelé ve škole, pak můžeme tvrdit, že v tomto případě se kázeň stává i otázkou mravní.

1.1 Mravní normy a kázeň

Mravní normy a kázeň mají odlišný význam. Mravní normy můžeme pouze odhalovat a formulovat, kdežto kázeň ve smyslu pravidel chování, která platí vždy pro určitou skupinu a kolektiv lidí, jsou jasně daná a určená. Mravnost na rozdíl od kázně se vztahuje k největšímu kolektivu – ke společnosti. (Bendl, 2001, s. 70) V případě morálky se jedná o normy, které se postupně a samovolně utvářejí bez závislosti na vůli jednotlivých lidí.

1.2 Kázeň a právo

Pojem kázně má k pojmu práva velice blízko, neboť jak kázeň, tak právo se opírají o normy, obojí předpokládá přesnou formulaci norem chování a jednání, a to takových norem, které stanovuje nějaký kolektiv nebo pověření zástupci tohoto kolektivu. (Bendl, 2001, s. 77) Normami jsou vlastně právní nařízení, ustanovení a zákony, které platí pro společnost určitého státu.

Ne všechny kázeňské normy, předpisy nebo pravidla jsou součástí právního řádu (např. zdravit ve škole, neopisovat od spolužáků, nevyrušovat při vyučování apod.), ale jsou součástí např. školního řádu. Jsou tedy postižitelné, i když ne právně.

1.3 Kázeň a výchova

Podle Bendla (Bendl, 2001, s. 77) je vztah mezi kázní a výchovou velice těsný. Pokud hovoříme o výchově jako takové, pak již toto působení v sobě nese prvky kázně. Působíme-li totiž na někoho s nějakým záměrem, cílem, chceme, aby se tomuto působení podřídil, aby jej přijal a akceptoval. Kde hovoříme o podřizování se, o dodržování, přijímání nebo akceptování norem, pravidel nebo rozkazů, zákazů, tam také hovoříme o kázní.

Vztah kázně a výchovy se prakticky projevuje v oblasti výchovy, kterou označujeme souslovím „výchova ke kázní“. Toto sousloví dává větší důraz na dodržování pravidel a norem, je více spojováno s mravní výchovou a etickými normami.

1.4 Kázeň a její vztah s autoritou

Společnost se nemůže obejít bez autority. Z hlediska kázně je to pojem nesmírně důležitý. V otázce kázně jde o uznávání nějaké autority. Ta má řadu podob. V průběhu vývoje společnosti se formy autority a kázně obměňovaly, ale podstata zůstala stejná. Můžeme sledovat různé stupně autorit a odstíny kázně. (Bendl, 2001, s. 79)

Kázeň předpokládá autoritu. Jedná se o jakýsi faktor, kterým se řídíme. U školáků je to učitel, spolužák, u dětí v rodině rodiče, u dospělého člověka např. kolega, ředitel, zákon, apod. Na počátku školní docházky se dítě seznamuje, hned po rodičích a nejbližších příbuzných, s novou autoritou – učitelem. Ta mnohdy v prvních letech školní docházky zaslepuje rodičovskou autoritu. Podle mého názoru děti v tomto období často obhajují názory paní učitelky, pana učitele. Věří, že právě jejich názor je ten nejlepší. Domnívám se, že postupem času si děti utvářejí svůj vlastní názor s přihlédnutím k názorům autorit.

Ve škole je vždy důležité, jakou měrou budou učitelé uplatňovat autoritu vůči žákům. Dnes panuje shoda v tom, že jak učitelova autorita,

tak kázeň, kterou po dětech vyžaduje, by měla být sice pevná a důsledná, ale zároveň laskavá. Je obtížné citlivě odlišit, kde končí důslednost a kde už začíná tvrdost.

Autoritu můžeme chápat jako sociální vztah, jako vztah mezi osobami, který tvoří vazbu mezi nositelem autority (tj. člověkem, který působí na okolí svým vlivem) a příjemcem autority (tj. adresátem vlivu, který nositele autority respektuje, uznává a v určité míře přijímá). (Vališová, 1998, s. 15)

Nositel autority působí na ostatní lidi rozhodujícím, převažujícím vlivem. Vytváří vztah nadřízenosti a podřízenosti. Míru autority můžeme určit na základě pravděpodobnosti, že rozhodnutí učiněná např. učitelem (jejím nositelem) budou žáci (příjemci) plnit bez použití některé z forem donucení. Řízená osoba se musí podvolit rozkazům, nařízením a návodům.

Podobně jako učitelé, zakládají svou výchovu na společenských požadavcích, na osobním vlivu a emočních vztazích, na tradicích zákazů a povolení v dané konkrétní rodině i rodiče. Dítě (příjemce) vnitřně uznává autoritu, což se pak zákonitě odráží i ve vnějším jednání („chce pro mě jen to nejlepší“). Struktura školy jako organizace působí na vztahy mezi učitelem a žákem tím, že připisuje učiteli ve třídě funkci formujícího vůdce. Protože odlišné skupiny (jako jsou rodiče, žáci, vedení školy, veřejnost) očekávají od učitele různé chování, může snaha o splnění těchto očekávání vést ke konfliktům rolí.

Na jedné straně se od učitele očekává, že povede žáky k tomu, aby si osvojili v určité míře poznatky a na druhé straně se předpokládá, že se mu podaří ve třídě vytvořit a udržet potřebnou disciplínu a pořádek. Učitel se jako „vedoucí třídy“ pokouší pozitivně ovlivnit chování žáků a směřovat je ke splnění předpokládaných očekávání. Pro pedagogický úspěch jsou důležité nejen potřeby a očekávání žáků, ale i očekávání kolegů, vedení školy, popřípadě rodičů. Záleží na tom, zda učitel upřednostňuje zaměření

na věcný výkon nebo na rozvíjení dobrých mezilidských vztahů, a nebo od žáků důsledně vyžaduje obojí.

1.4.1 Meze autority

Zkušenosti pedagogů napovídají, že včleňování jedince do společnosti probíhá tak, že přejímá pomocí volby a aktivity její kulturu. Vychováváný odmítá normy, které poškozují jeho i skupinu, a hledá cesty k těm cílům, které obojí potřeby spojují. Toto hledisko není snadné, protože potřeby lidí jsou často protikladné. Dospělý člověk i žák uznávají autoritu jen tam, kde není v rozporu s jejich vlastním úsudkem. Proto může být autorita jen relativní.

Hodnoty pravdy, dobra, bezpečí a výkonu, které sebou autorita nese, jsou pro existenci společenské skupiny a jedince nutné, ale jsou neustále přezkoumávány a upravovány. Každý učitel ví, že jeho autorita není trvalá, že ji každý den obnovuje, zvyšuje nebo ztrácí. Je to vztah, který závisí na obou stranách. Jednak autoritu sám vytváří nebo ničí, jednak mu ji dávají nebo odmítají žáci. Dávají mu ji potud, pokud uspokojuje jejich současné i budoucí potřeby, potřeby dospělé společnosti a odpovídá jejich úsudku. Rozhodující je, jaké to jsou zákony a jaká autorita. Přijetí řádu a kázně ze strany učitelů i žáků je základem efektivního učení. To je dávno známo, zpochybňováno a nevyvráceno.

1.4.2 Autorita ve společnosti a ve výchově

Lidé se dožadují autority a zároveň se proti ní bouří. (Vališová, 1998, s. 23) Domáhají se jí, když potřebují chránit před ostatními, potřebují pocít bezpečí, jistotu nebo dosáhnout cílů, které si přejí. Odmítají ji, jakmile omezuje jejich práva a brání jim ve svobodě rozhodování. Proto podle svých potřeb autoritu podporují nebo oslabují, popřípadě neustále hledají kompromis mezi autoritou a svobodou. Podobně se ve škole děti dožadují autority učitelů a přitom jí často nerespektují. Již u žáků mladšího školního věku často dochází ke konfliktu, když od nich učitel něco vyžaduje.

Každá výchova je do jisté míry autoritativní v tom, že začleňuje nového jedince do dospělé společnosti, učí ho respektovat pravidla, která jsou v zájmu jeho i skupiny. Těchto pravidel je velké množství. Někde jsou mimo pochybnost, jinde jsou vychovatelé na rozpacích a zkoušejí různá pojetí.

Zajímavým příkladem jsou pravidla ve sportu, kde je každé porušení okamžitě trestáno a všichni s tím souhlasí. Autorita těchto pravidel je obecně přijímána, sankcionována a výchova ji podporuje. Na druhé straně tato pravidla nebrání svobodě rozhodování ve stanovených mezích.

2. Typy kázně

Některá sousloví se do značné míry překrývají, a proto jich někdy používáme téměř jako synonymických pojmů. Bendl (Bendl, 2001, s. 72-74) hovoří o kritické, uvědomělé, vnitřní, dobrovolné a vynucené kázni, zdravé kázni a sebekázni.

2.1 Kritická kázeň

V souvislosti se sektami se hovoří o tzv. nekritické poslušnosti. Člověk vyznačující se nekritickou poslušností nepromýšlí normy a pravidla, které mu někdo ukládá, neuvažuje o tom, zda jsou správné, škodlivé nebo nesmyslné. Není v tomto ohledu soudný a pouze slepě přijímá a plní uložené normy. Vůči nekritické kázni či poslušnosti stavíme jako protipól kritickou kázeň. Slovo kritický lze přeložit jako zkoumavý, hodnotící. Takovýto člověk je tedy ukázněný, neboť je díky svým úvahám přesvědčený o smysluplnosti a nezbytnosti dodržovat zadané normy chování. Dnes se zdůrazňuje potřeba kritického myšlení nejen proto, aby člověk dovedl oddělit věci podstatné od nepodstatných, ale aby také odolával manipulaci ostatních.

2.2 Uvědomělá kázeň

Jedná se o kázeň, ve které se povinnost mění v ochotu, dobrovolné podřízení se normě. Opírá se o normy formulované slovně. Pokud si jedinec tyto normy osvojí a chová se podle nich, pak se jedná nejen o kázeň uvědomovanou, ale i o kázeň uvědomělou, a tím i dobrovolnou. (Bendl, 2001, s. 73) Někteří pedagogové si myslí, že uvědomělé kázně nelze dosáhnout již u žáků základních škol. Neznamená to ale, že se na základní škole smíří s neukázněností a budou čekat, až děti k uvědomělé kázni dozrají. Pomocí kázeňských prostředků, vhodné komunikace se žáky a pozitivním působením na jejich intelekt mohou učitelé směřovat žáka od kázně vnější ke kázni uvědomělé.

2.3 Vnitřní kázeň

Někdy se o ní hovoří v souvislosti se zákonem, který je v každém jedinci a který se není potřeba odněkud učit. Tato kázeň je daná normami, které jedinec přijímá zvnějšku.

Kázeň vnitřní můžeme považovat v určitém smyslu slova za kázeň uvědomělou, neboť u ní jde také většinou o vnitřní přijetí a ztotožnění se se zadanými normami chování, což znamená, že je zde většinou přítomen i rozumový, intelektuální prvek, který je hlavním znakem uvědomělé kázně. (Bendl, 2001, s. 74)

2.4 Dobrovolná a vynucená kázeň

Někteří odborníci hovoří o kázni vynucované, nucené, nesvobodné a staví je do protikladu s kázní dobrovolnou.

Kázeň *dobrovolná* znamená, že se člověk svobodně rozhodne a dobrovolně dodržuje určité normy chování. Je totiž přesvědčen, že jedná správně a že je v zájmu jeho i ostatních, aby se daná pravidla dodržovala.

Zdravá kázeň – jedná se o smysluplnost a funkčnost norem chování, jejich nutnost a pozitivní přínos pro fungování dané skupiny. Důležité je, aby kázeň prospívala nejen jednotlivci, ale i ostatním členům skupiny, pro které platí dané normy. (Bendl, 2001, s. 74)

2.5 Sebekázeň

Sebekázeň je pokládána za cíl výchovy ke kázni. Působíme-li na jedince či skupinu záměrně, cílevědomě a dlouhodobě, ponese v sobě toto působení prvky kázně. Vychováváme-li totiž jedince, chceme, aby se podvolil našim záměrům, představám, rozkazům, radám nebo doporučením. Pokud budeme například hovořit o řádně vychovaném dítěti, máme tím na mysli to, že dodržuje určitá pravidla či normy chování.

3. Dnešní význam pojmu kázeň

Kázeň v sobě zahrnuje nejen moment podřízení, ale i určité aktivity. Takto chápáná kázeň je vlastně vnitřní kázní. Člověk z hlediska věci i problému může být ukázněný, i když se to tak na první pohled nejeví. Např. žák osloví spolužáka během vyučování a řeší s ním problém, který se vztahuje k probíranému tématu. Otázkou je, zda se jedná o vyrušování ve vyučovací hodině, tedy o projev nekázně. V tomto případě lze hovořit na jedné straně o nekázni, na druhé straně o žádoucím pracovním ruchu ve třídě.

Dalším s tím spojeným problémem je otázka, zda kázeň znamená jen to, že nic neprovedu, neproviním se, anebo zda se kázeň bude považovat především za aktivní projev dítěte. Bendl (Bendl, 2001, s. 75) tím má na mysli, že by se tato aktivita blížila lidské statečnosti. Žák by se potom v nějaké konfliktní situaci projevil ukázněně tím, že se vzepře ostatním a začne se zastávat spolužáka nebo bude bránit dítě, kterému chtějí ubližovat. (Bendl,

2001, s. 75) Je ovšem otázkou, do jaké míry se jedná o projev kázně a do jaké míry jde o širší mravní záležitost.

4. Kázeň ve škole

Kázeň představuje pro většinu učitelů jeden z hlavních a nejvíce zatěžujících problémů. Vyvolává v nich pocit bezradnosti, někdy dokonce bezmoci. I žáci zpětně vidí, že neukázněné prostředí poškozuje jejich zájmy. Je dokázáno, že kázeňské problémy vedou ke snížení podílu času věnovaného učení, což poškozuje výsledky výuky. Na učitele se klade podmínka zajistit ve výuce kázeň a pořádek. Komenský mluvil o škole bez kázně podobající se mlýnu bez vody.

Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Je potřeba, aby převažovalo uvědomělé dodržování kázně. Žáci by měli zachovávat stanovená pravidla proto, že jsou o jejich prospěšnosti přesvědčeni. Dále je potřeba, aby dostali možnost podílet se na stanovení těchto požadavků a pravidel. Pro získání a udržení ukázněného učebního prostředí učitel využívá podle požadavků situace jak vnitřní, tak vnější motivace žáků.

4.1 Význam školního řádu

K ukázněnému chování také nepochybně přispívá školní řád, který usměrňuje nejen chování žáků, ale i učitelů. Všichni žáci i učitelé vědí, že bez takového řádu by se báli chodit do školy. Dokladem toho je fakt, že menší přísnost řádu nebo nedůslednost povzbuzuje šikanování, vládu silnějších na úkor slabších, někdy to ohrožuje dokonce i učitele.

Kolik bodů by měl školní řád obsahovat? Někdo doporučuje minimální počet ustanovení, jiný zase podrobné rozpracování kázeňských norem. Je potřeba si uvědomit, že školní řád nemůže předvídat všechny situace, které

mohou teoreticky nastat. Nemůže ale být na škodu, když řád obsahuje 15 až 20 ustanovení. Žáci se hravě nazpaměť naučí básničky, které mají spoustu slok. Proč by si nemohli zapamatovat několik bodů školního řádu? Podle Cangelosiho (Cangelosi, 1994) se máme vyhýbat velkému množství úzce vymezujících pravidel, z nichž se každé váže ke konkrétní situaci. Uvádí celkem 4 důvody, proč dávat přednost malému počtu funkčních pravidel:

1. Málo pravidel si člověk lépe zapamatuje než mnoho.
2. Jednotlivé pravidlo se mezi malým počtem nařízení jeví jako důležitější, než když je součástí velkého počtu dalších pravidel.
3. Funkční pravidla se dovolávají zdravého rozumu žáků a vedou je k přemýšlení o svém chování.
4. Funkční pravidla spíše než na nefunkční formality soustřeďují pozornost na účelné chování. (Cangelosi, 1994)

Některé základní školy mají až přehnaně vypracovaný vnitřní řád školy. Stává se, že mu žáci nerozumějí. Proto mají i obtíže s jeho zapamatováním.

Nabízí se otázka, k čemu takový školní řád slouží. Pokud žáci školnímu řádu nerozumějí, těžko se s ním ztotožní. Rodiče se pak na návštěvě ve škole dozvědí, že jejich děti stále zlobí a zlobí. Jeden pedagog na malotřídní škole sestavuje společně s dětmi „školní radu“, což je jedna z možností, jak vytvořit srozumitelná pravidla pro žáky. Ve třídě se sejdou zástupci ročníku a začnou společně sepisovat pravidla, kterými by se měli řídit. Všichni dobře vědí, co by pro ně mělo platit, takže jen sestavují do vět a odstavečků. Učitel vždy pomáhá vzniklý výtvar trochu upravit a odstranit formální nedostatky. Při práci se navíc inspirojí zkušenostmi z minulých let. Řád, kterým se škola řídí, má všeho všudy deset stručných bodů. Myslím, že jsou docela jasné a jednoduché na pochopení. Současně mají také dohodnuté případné sankce za nedodržování pravidel. Obvykle si postih navrhne provinilec sám.

Školní řád (viz příloha č. 1) má třída uložen v počítači. Na začátku školního roku jej dle potřeby aktualizují, schválí a podepíší (předseda žákovské rady a ředitel školy). Oba podpisy mají naprosto stejnou váhu. Protože se na sestavení pravidel podílejí všichni, každý jim rozumí. Vždyť jsou také napsána jejich jazykem. Pokud dojde k porušení některého pravidla, přečtou si všichni opět řád a vysvětlí si, co a jak. Postupně se tak z jeho jednotlivých bodů stávají pro děti normy, které zcela neformálně dodržují. Co je však neméně důležité, jsou nepsaná pravidla, tedy další normy, na kterých se také dohodnou, ale které už nemusí oficiálně vystavovat. Například, že pomůžou slabšímu, nebudou mluvit vulgárně, chovat se hrubě ke spolužákům apod.

Při sestavování žákovské rady by se neměla podceňovat její volba. Každý může tuto skupinu dětských „funkcionářů“ nazvat jakkoliv. Nejedná se však o formální uskupení vzorných žáků, ani třídních donašečů. Budou to mluvčí třídy a spolupracovníci učitele. Učitel by na ně neměl přenášet své povinnosti (jejich úkolem není udržet kázeň třídy), ale měl by z nich udělat sehraný tým spolupracovníků. Žáci pak společně s učitelem budou neformálně udržovat kázeň. Každý člověk musí mít nějakou funkci, tedy zodpovědnost za něco. Učitel může svými slovy či postojem výrazně ovlivnit mínění dětí. Neměl by ale svého postavení zneužívat. Pokud děti nejsou opravdu přesvědčeny, že si zvolily své funkcionáře, ztrácí volba svůj praktický smysl. Navíc i tito funkcionáři musejí mít pocit, že jsou opravdu k něčemu, že jejich názory a rozhodnutí jsou pro všechny důležité.

4.1.1 Kdo by měl vytvářet pravidla

V některých školách vytváří pravidla učitel, v jiných je schvalují žáci. Odpověď na otázku, zda má učitel použít při zavádění pravidel autoritativní přístup, demokratický, nebo kombinaci obojího, hledali odborníci v různých výzkumech. Zjistili, že pravidla se dají zavádět čtyřmi způsoby:

1. Učitel stanoví všechna pravidla. Dbá přitom na to, aby byla funkční, nezbytná a aby se mezi ně nepletly stereotypní postupy.
2. Všechna pravidla stanoví učitel sám, ale jeho rozhodnutí je ovlivněno doporučením žáků.
3. Pravidla navrhnou žáci a hlasují o nich. Úkolem učitele je zajistit každému žákovi možnost podílet se na rozhodnutích a vést toto jednání tak, aby došlo k zavedení nezbytných funkčních pravidel.
4. Zde učitel kombinuje předchozí tři metody. Stanoví základní rámec pro chování a žáci se podílejí na rozhodování o konkrétnějších pravidlech. (Cangelosi, 1994, s. 127)

4.1.2 Jak žáky učit pravidlům

Žáci se nejprve musí naučit, co pravidla a postupy jsou, a jak se jimi mají řídit; potom musí být ochotni se jimi řídit. (Cangelosi, 1994, s. 128)

Jak dobře tyto metody působí, záleží více na jejich použití než na metodách samotných.

5. Utváření kázně

Úroveň ukázněnosti ovlivňují v některých případech ve zvýšené míře některé fyziologické vlastnosti a zvláštnosti, které souvisejí s typem vyšší nervové činnosti a temperamentem – a to především tehdy, jestliže dochází k únavě, předráždění dítěte a upevnění nežádoucích forem chování. Bendl (Bendl, 2001, s. 36) uvádí, že neukázněné chování žáka může být nekázní relativní či neúmyslnou, neboť je způsobené objektivními vlastnostmi pohybového ústrojí či smyslového vnímání dítěte. Nadměrná pohyblivost a impulsivnost (často bývá zdrojem kázeňských konfliktů ve škole) nemusí být vždy přisuzována temperamentovým nebo charakterovým vlastnostem dítěte, ale může mít i jiné příčiny. Např. lehké formy encefalopatie, drobné poruchy mozkové tkáně, vzniklé v době těhotenství nebo při porodu, apod.

Zahálení, lenost a nedbalost, jsou vlastnosti, které narušují vztah jedince k sobě samému i druhým lidem. Mohou mít svůj původ ve velkém množství vnějších podnětů, kterým je dítě vystaveno a kterým se neumí nebo nemůže účinně bránit. Svět přeplněný podněty může dítě také zneklidnit, vyvolat v něm stavy úzkosti, strachu, nejistoty, a pak na ně reagovat útekem do samoty, povolností a poslušností stejně jako agresí, odmítáním norem a hodnot. Dlouhotrvající zatížení nervové soustavy (jakýmkoli podněty nebo zážitky) ovlivňuje psychiku, připravenost dítěte, jeho výkon a reakce. Lidský organismus je sice velmi odolný, ale při stupňování a prodlužování zátěže dochází k chybám, až k chaosu v činnosti. Člověk se pak stává dráždivým, podezřivým, nepřátelským, zhoršuje se jeho schopnost využívat zkušeností i nových informací. Proto je důležité předcházet situacím nebo činnostem, které mohou být příčinou přílišného zatížení organismu a následně stresu. Stres může vyvolat např. nadměrná tělesná námaha, podchlazení nebo přehřátí organismu, infekce, strach, úzkost, hněv, ale i kontrolní písemná práce nebo časté zkoušení žáků. Jedná se o charakteristickou fyziologickou odpověď organismu. Je to reakce organismu na zátěžové vlivy – stresory. Hovoříme o stresorech fyzikálních (chlad, horko), mentálních (úzkost, vztek), traumatických, stresorech v podobě námahy, hypoglykémie či hypoxie. (Bendl, 2001, s. 36)

Učitelé by měli soustavně pozorovat děti (i mimo vyučování), snažit se odhalovat jejich různé vlastnosti, které často přehlížíjí nebo si je neuvědomují.

Pro upevňování zdravé nervové soustavy je potřeba vytvořit prostředí bez rušivých vlivů. Nejobecnějšími podmínkami jsou: dostatek místa, kyslíku i světla, přiměřená atmosféra. Vhodné je věnovat pozornost správné výživě, alkoholu, kouření, atd. S nimi se objevují podněty, které vyvolávají aktivitu nervových orgánů a tak podněcují jejich růst a zdokonalování.

Existuje přímá propojenost mezi psychologií, genetikou a fyziologií, což vyjadřují i názvy fyziologická psychologie nebo psychobiologie. Jejich propojenost si neuvědomujeme.

S ukázněností žáků souvisejí biorytmy. Stav našeho organismu se v určitém rytmu mění (během dne, týdne nebo roku). Je nutné znát, popřípadě vysledovat jedincovy biorytmy a na základě toho upravit výchovný proces, *snažit se respektovat biologické zákonitosti nebo alespoň netrestat žáky za věci, které jsou pro daného jedince přirozené a zákonité. Učitel má vědět, kdy je u dětí v průběhu dne, týdne a školního roku zvýšená nebo naopak snižovaná aktivace. Má si být vědom, že v důsledku jednotvárné činnosti klesá aktivace mozku a vzniká tak únava, která je zdrojem snížené pozornosti žáků.* Ostatně s přihlédnutím k biorytmům se ve škole sestavuje rozvrh hodin.

6. Otázky dědičnosti

Z hlediska kázně a výchovy je také důležité vědět, do jaké míry je hodnota znaků řízena geneticky a do jaké míry je ovlivnitelná podmínkami vnějšího prostředí. I přes významný vliv prostředí (výchovy) se dají některé způsoby chování obtížně měnit, např. narkomanie, kriminální recidivita. Určitý genetický podklad můžeme nalézt i u sebevražednosti a alkoholismu. Shoda mezi vědci panuje v názoru, že dědičnost má relativně velký vliv na formování temperamentu, na inteligenci, daleko menší potom na formování rysů charakteru. (Bendl, 2001, s. 38)

6.1 Agresivita a dědičnost

Často lidé přemýšlejí nad tím, zda agresivita a násilnické sklony nesou rysy dědičnosti (určitá míra agresivity je dána každému jedinci, jinak by nepřežil nejen sám jako jednotlivec, ale ani jako druh).

Násilnické sklony, agresivita a útočnost se těsně pojí k výchově, mravnosti, kázni a mají svou biologickou stránku. U dětí s agresivní poruchou chování byly prokázány stejně jako u dospělých antisociálně se chovajících jedinců odchylky v látkové výměně nervového přenašeče serotoninu. Asi 40% takto se chovajících jedinců je postiženo drobnými odchylkami činnosti

nervové soustavy, jako jsou poruchy pohyblivosti, porucha pozornosti s hyperaktivitou, mnozí jsou zvýšeně citliví na zrakové a sluchové podněty. (Drtilová – Koukolník, 1994, s. 67)

Násilí v televizi, filmu, nedostatek citu v rodině, pohlavní zneužívání dítěte, nedostatek disciplíny v dětství apod. mohou ovlivnit to, že se z člověka stane delikvent. Vliv mají i biologičtí činitelé. Důkazem biologického vlivu je vliv věku. Výskyt nových delikventů s věkem klesá. (Bendl, 2001, s. 39)

6.2 Biologické zdůvodnění obtížnosti mravní výchovy

V souvislosti se školou, se hovoří o malé efektivnosti mravní výchovy. Hlavní příčina je viděna převážně v racionalistickém působení, předávání norem a hodnot. (Bendl, 2001, s. 42) Většina dětí v zásadě ví, jak by se v určité situaci měla zachovat, ale neřídí se tím a bohužel nejednají podle toho. Bendl uvádí (Bendl, 2001, s. 42) že se na kognitivní složku působí mnohem snadněji. Skutečnost, že úspěchů ve výchovné sféře (chápáno v užším smyslu) nelze dosáhnout ihned nebo stejně rychle jako ve sféře rozumové, má také svůj biologický základ. Žádá si i větší profesionalitu a větší pedagogické umění. Proto bývá výchovný proces často redukován pouze na vštěpování norem a pravidel.

Kromě biologické dědičnosti se hovoří také o *dědičnosti sociální*. Jedná se o souhrn sociálně kulturních tradic, návyků a obyčejů, které se výchovou přenášejí z generace na generaci. (Bendl, 2001, s. 43)

7. Psychologické aspekty kázně

Pokud se ptáme na otázku typu jak ukáznit dítě, školní třídu, co na jedince při ukáznování nejvíce platí, jak subjektivně vnímá a prožívá proces svého ukáznování, jakou vnitřní odezvu v něm vyvolávají kázeňské metody a prostředky, musíme znát dobře žáka. Chceme-li jej úspěšně vychovávat, musíme rozumět jeho psychice a vyznat se v jeho myšlenkových

pochodech. Významnou úlohu v otázkách kázně žáků sehrává sociální psychologie. Tato disciplína se zabývá vlivy sociálních faktorů na psychiku jedinců v různých sociálních situacích a působením společnosti na formování jedinců. Řeší otázky komunikace, sociální interakce, vztahů lidí ve skupinách, postojů a rolí jedinců i skupin. Zabývá se otázkami klimatu školy, třídy, nabízí učitelům strategie a postupy v situacích nevhodného sociálního chování žáků. Poučuje nás také o tom, že některé psychické projevy žáků mohou být z hlediska morálky neutrální. To se týká např. temperamentových vlastností žáků. Temperament má vliv na celou psychiku osobnosti. Působí na procesy volní, citové a poznávací, na charakter, ovlivňuje pozornost, náladovost, rozhodnost při volném jednání, citovou dráždivost, stálost zájmů. (Bendl, 2001, s. 46) Z hlediska kázně si pokládáme otázku, jaký typ temperamentu je nejvhodnější pro ukázněvání, u kterého typu se předpokládá bezproblémové ukázněvání a s kterým budou potíže. Nelze jednoznačně odpovědět. V každém temperamentu jsou totiž obsaženy předpoklady pro rozvinutí jak kladných, tak záporných vlastností. Každý temperament (i jeho přechodné typy) má své klady i zápory. Je důležité, aby učitel znal zvláštnosti žákova temperamentu. Podle toho pak uplatňuje individuální přístup k žákům, snaží se u nich pěstovat kladné rysy jejich temperamentu a mírnit rysy záporné. Přitom musí stavět na kladných vlastnostech jedince.

7.1 Kázeň a vůle

Vůle je ve velmi úzkém vztahu s kázní. Podřizovat se pravidlům znamená omezovat se a k omezování se je zapotřebí vůle. K tomu, aby byl člověk ukázněný a dovedl se ovládat, nestačí pouze znalost norem a pravidel, ale je nutná schopnost podřít se normám a jednat v jejich duchu. Vůli je potřeba pěstovat za účelem sebeovládání a upevňování silné vůle. Teprve u člověka se silnou vůlí můžeme mít úspěch ve výchově ke zdravé kázní.

U vůle můžeme mluvit o aktivitě. Volní aktivitu můžeme pozorovat všude tam, kde se jedná o řešení různých životních situací. Volní aktivita se užívá v souvislosti s kázní uvědomělou, kdy si jedinec uvědomuje nutnost existence a dodržování určitých norem, ztotožňuje se s nimi. Pojem volní pasivita se používá spíše v souvislosti s podřizováním se vnějšímu tlaku, kdy jedinec se vnitřně neztotožňuje s danou normou, ale pod tíhou tlaku normu dodržuje. (Bendl, 2001, s. 47)

Záleží zejména na vůli jedince, zda se podřídí určité autoritě, řádu a do jaké míry se podřídí. Vůle se podílí na potlačování a překování vlastních nežádoucích impulsů. (Bendl, 2001, s. 49) Častokrát se něčeho bojíme, je nám něco nepříjemné, a přece se v nás mnohdy najde síla, která nám pomůže překonat tuto nepříjemnost, zdolat určitou překážku. Touto silou je vůle. Velmi důležitou složkou je zvyková složka volních procesů a vlastností. Ta je podstatnou částí sebeovládání a sebekázně. (Říčan, 1973, s. 234)

7.2 Ontogenetické hledisko kázně

Postup, který volí dospělí při ukáznování jedinců, musí odpovídat stadiím vývoje osobnosti. (Bendl, 2001, s. 49) Určitě budeme volit jiné postupy, metody a prostředky ukáznování v období raného dětství, jiné v předškolním věku a jiné ve věku školním. Znalost vývojových stadií jedince pomůže učitelům a rodičům při výchově ke kázní. Kromě jiného jsou lépe připraveni na různé změny v chování a jednání dítěte. Vyučujícího pak nepřekvapí, že v průběhu školní docházky mizí ze strany dětí rozpaky a nesmělost vůči němu. Je si např. vědom, že přibližně na konci období mladšího školního věku nebude již jeho autorita ze strany dětí přijímána bezvýhradně. (Bendl, 2001, s. 50)

Například v období prepuberty (11 – 13 let) většina žáků proniká hlouběji do podstaty mravního hodnocení. Neočekává, že by bylo třeba za stejné jednání uložit vždy stejný trest nebo poskytnout stejnou odměnu. Bere

už totiž ohled na situaci, na vnější podmínky i vnitřní pohnutky. Otázkami morálního vývoje dětí a mládeže se zabývali J. Piaget a L. Kohlberg. Ten na základě svého výzkumu dospěl k šesti stupňům morálního usuzování: předkonvenční, konvenční a postkonvenční.

Zvýšenou pozornost je třeba věnovat „kritickým“ obdobím dětského vývoje, což je např. vstup do školy nebo puberta.

7.2.1 Raný školní věk (období dvou let po nástupu do školy)

Pokud se týká vývojové podmíněnosti typu problémového chování v raném školním věku, jedná se podle Vágnerové (Vágnerová, 1997, s. 62) o problémy nezralosti nebo nepřipravenosti. Některé děti nedovedou přijmout omezení, která jsou daná rolí školáka, protože jsou stále ještě příliš infantilní. Takové děti neustále vyrušují, vybíhají z lavic, mluví. Nedokáží kontrolovat své momentální impulzy a často si neuvědomují, že je ve škole něco podobného zakázáno. Může se jednat i o děti pocházející z rodin, v nichž existují odlišné normy chování, popř. může jít o děti, které byly ve svých rodinách z tohoto hlediska výchovně zanedbávané. To způsobilo, že se dítě nenaučilo, jak se má správně chovat. Většina dětí se časem ve škole adaptuje a začíná se chovat vhodnějším způsobem. V tomto věku nemusí jít o poruchy, ale o drobnější problémy nezralého a nedostatečně socializovaného chování. (Bendl, 2001, s. 54)

7.2.2 Střední školní věk (8 – 9 až 11 – 12 let)

V tomto období nabývá na významu vrstevnická skupina. Třída disponuje poměrně velkou autoritou a jednotliví žáci v ní potřebují získat ocenění a dobrý sociální status. (Bendl, 2001, s. 54) Skupina žáků středního věku má ale své vlastní normy, které jsou poměrně specifické a platné pro všechny členy. Pokud některý žák nesplní dané očekávání, bude odmítán. Skupina už dovede jednat jako celek a dítě, které se odlišuje, se stává terčem

útoku. Zde můžeme nalézt i příčinu, proč se v tomto období objevuje šikana nebo jiné skupinové prohřešky proti školním normám.

8. Vztah učitel – žák

Dobré vztahy mezi učitelem a žákem jsou založeny na vzájemném respektování. Žák si váží učitele pro jeho schopnosti, znalosti a osobní kvality, učitel si váží studijní úsilí žáka a ctí jeho individualitu. Je potřeba si uvědomit, že učitel musí jasně dávat najevo svůj respekt opravdu každému jedinci.

Chvilí trvá, než vztah vznikne. Obvykle je přitom potřeba projít dvěma stadii. V první fázi učitel dosáhne pozice moci na základě své učitelské role. Pokud začne učit novou třídu, musí trvat na tom, aby byla respektována jeho „formální autorita.“ Musí dát také žákům najevo, že jeho autorita je uznávaná, a mají-li se žáci skutečně něčemu naučit, také nezbytná. Musí také umět svou autoritu sebejistě uplatňovat.

Nelze od žáků očekávat, že si učitele oblíbí hned při první hodině. Učitel nemá se sebou vzájemně žádné zkušenosti, na kterých by mohl stavět osobní vztah. Proto musí začít u formálního vztahu ke třídě. Učitel má jisté povinnosti, z nichž pramení i určitá práva. Podle Pettyho (Petty, 2002, s. 76), má právo na: poslušnost žáků v otázkách práce a chování při hodinách; na ticho, když učitel hovoří. Někteří učitelé se v této pozici moci necítí dobře (snad proto, že na ni nejsou zvyklí) a když poprvé nějaký žák splní jejich příkaz, stěží dokážou skrýt své překvapení. Proč by se měli učitelé stydět za to, že užívají své formální autority? Vždyť jí užívají pro dobro žáků. Jsou ve třídě proto, aby učili, a bez pořádku se učit nedá, uvádí Petty. (Petty, 2002, s. 76)

Autorita se vytváří v závislosti na podmínkách, v nichž učitel vyučuje. Pokud s ním žáci nespolupracují, může se stát, že začnou uznávat jeho autoritu až tehdy, když ji bude uplatňovat s jistotou. Učitel ale získá sebejistotu teprve v okamžiku, kdy jeho autoritu budou uznávat oni. Může se tak ocitnout v jakémsi bludném kruhu.

Formální autorita je udržována i neverbálně. Je vhodné stát rovně, s uvolněnými rameny, dívat se žákům přímo do očí, dávat pokyny sebevědomým tónem hlasu a očekávat, že je uposlechnou. Pokud žák neudělá to, oč jej učitel žádal, měl by být učitel důrazný a vyrovnaný. Nikdy ale nesmí dát najevo, že jej žák vyvedl z míry.

8.1 Vytvoření vztahu žáků k učiteli a neformální autorita

V této fázi vzniku vztahů učitel - žák dochází k pozvolnému přechodu od formální autority k osobní autoritě učitele. Učitel si získá úctu žáků, pokud úspěšně vládne formální autoritou podle pravidel a má určité pedagogické schopnosti. Jestliže vše probíhá bez problémů, časem se vztah promění a bude vycházet z osobnosti.

8.2 Vytvoření pracovní atmosféry ve třídě

Někteří učitelé mají obrovské problémy s kázní, zatímco jiní vytvářejí ve třídě příznivou atmosféru – zdánlivě bez většího úsilí. Pokud chceme tuto atmosféru vytvořit, je potřeba se řídit těmito podmínkami:

- efektivní hodiny založené na dobře navrhnutém učebním plánu,
- dobré organizační schopnosti,
- dobré vztahy učitel – žák,
- kázeň (které téměř nelze dosáhnout, pokud nebudou první tři podmínky splněny). (Petty, 2002, s. 81)

Většina kázeňských problémů, se kterými se učitelé ve třídě potýkají, vzniká ještě dříve, než začne vyučování – lze je nalézt v plánu hodiny. Podle G. Petty (Petty, 2002, s. 81) učitelé nevěnují dostatečnou pozornost motivaci. Práce žáků má být zajímavá, a měla by zahrnovat nejrozumnější činnosti. Každý

žák má mít neustále nějakou práci, která nesmí být příliš jednoduchá, ani příliš složitá. Je potřeba oceňovat snahu žáků pochvalou a povzbuzením.

9. Rušivé chování

Žáci, kteří se sice v hodinách nechovají rušivě, ale nespolupracujícím způsobem, nesou následky svého rozhodnutí. Ale ti žáci, kteří vyrušují, okrádají ostatní žáky o právo se soustředit a učit. Učitelé řeší rušivé chování různě.

Např. dva chlapci se během výkladu nové látky začnou bavit. Učitel, aniž by přerušil řeč, jde mezi ně a pokračuje v mluvení ke třídě. Zdá se, že dokud je mezi nimi, dávají pozor. Za pět minut učitel hovoří v jiné části třídy. Chlapci si opět začnou povídat. Učitel znovu bez přerušení výkladu jde k nim, ale tentokrát vezme chlapcovy pomůcky z lavice a pokyne mu, aby šel za ním do jiné části učebny k volné lavici a chlapec se posadí. Během celého incidentu učitel nepromluví přímo k chlapcům ani nepřeruší výklad.

Jiní učitelé řeší rušivé chování ve třídě tak, že ztiší hlas na úroveň hluku ve třídě. Předpokládá se, že žáci, které látka zaujala, se otočí ke spolužákům, a řeknou jim, aby byli zticha. Jakmile povídání ustane, učitel znovu zesílí hlas, takže je ho dobře slyšet.

9.1 Rušivé chování z pohledu individuální psychologie

Chování mimo rámec běžné normy bývá sociálním okolím zpravidla vnímáno jako rušivé či zatěžující. (Ondráček, 2003, s. 30) Takové hodnocení je přirozené, protože interakce s nezvykle se chovajícím jedincem probíhá jinak, než je to běžné. Reakce na takové chování pak vychází z pocitu nevole nad tím, že průběh dění ani jeho výsledky neodpovídají očekávání. (Ondráček, 2003, s. 30) V této situaci není jednoduché rozpoznat, o co vlastně rušivě se chovajícímu jedinci jde. Není pro něj lehké odolat nutkání k boji za prosazení vlastních plánů. Přesto je to nezbytné, protože bez orientace

v mnohdy obtížně rozpoznatelných souvislostech rušivého chování snadno dochází k mocenskému konfliktu, který nelze považovat za žádoucí doprovodný jev pedagogické práce. (Ondráček, 2003, s. 30)

Odpověď na otázku - jak je možné porozumět problematickému chování dítěte - vychází z poznatků individuální psychologie Alfreda Adlera. Snaží se rozpoznat možné souvislosti subjektivního prožívání, myšlení a jednání jedince v interakci se sociálním okolím.

9.1.1 Rozpoznání rušivého chování

Žáci, kteří nevěří ve vlastní schopnosti, mají tendenci utvářet situace tak, aby se mohli vyhnout konfrontaci s úkolem. Toho je možné dosáhnout různými způsoby – počínaje ztrátou učebnice, přes onemocnění až k záškoláctví. Když ale žák nemá možnost se vyhnout konfrontaci s úkolem výmluvou nebo nepřítomností ve škole, chová se při vyučování rušivě. (Jedná se zpravidla o ne zcela uvědomovaný postup. Je to zřejmé ze skutečnosti, že žáci chovající se rušivě, většinou nejsou schopni odpovědět na otázku „Proč to děláš?“) Rušivé chování vyvolá poměrně spolehlivě konfrontaci se sociálním okolím a odvede pozornost od úkolu. (Ondráček, 2003, s. 38)

Pokud rušivé chování konkrétního žáka zpomalí, znemožní nebo přeruší plánovanou práci ve třídě, souvisí to většinou s jeho obavami z toho, že by mohl udělat chybu, selhat. Může mít také strach z toho, že bude před ostatními vypadat jako hlupák či nešika. Tyto obavy jsou velmi intenzivní. Pro žáka je obtížné je překonat a přinutit se k práci na daném úkolu. Proto je důležité mu jeho rušivé chování nezazlívát – je to totiž způsob obrany proti skutečnému (ale i domnělému) nebezpečí selhání.

Rušivé chování přináší kromě příležitosti vyhnout se úkolu i další „zisk“. A. Adler vychází z toho, že člověk, který se důkladně vyhýbá nebezpečí možného selhání a ostudy, nemůže zažít uspokojení z překonávání překážek ani ze splněného úkolu. Také dochází k frustraci jeho přirozené potřeby vážit si sám sebe a ani jeho okolí mu nedává najevo, že by si ho zvlášť považovalo.

Jedinec pak dává přednost náhradní formě uspokojení pocitem moci nad druhými a vlastní důležitostí. Snaží se být středem pozornosti, dohánět druhé k zoufalství, urážet a zraňovat, apod.

9.1.2 *Jak reagovat na rušivé chování*

Pokud chce učitel odhadnout pomyslný „zisk“ rušivého chování žáka, musí umět rozpoznat, které pro něj osobně důležité věci, činnosti, úkoly jsou tímto chováním omezeny nebo zpochybněny. Musí si také přiznat, zda nemá snahu se „zlobivcem“ bojovat, což je přesně to, o co žákovi jde.

Podle P. Ondráčka (Ondráček, 2003, s. 38) se vyplatí vycházet z vlastních afektivních reakcí a spontánní tendence.

a) Vynucení pozornosti

Stává se, že je-li učitel podrážděn rušivým chováním žáka, začne se jím zabývat (napomíná jej, přesvědčuje) a snaží se ho přimět, aby přestal vyrušovat. Pak žák stojí v centru jeho pozornosti. Tato reakce potvrzuje dítěti, že jeho chování splňuje účel, a proto ho bude opakovat, nebo si příště vymyslí něco jiného, čím by si pozornost učitele a třídy vynutilo (např. bolest hlavy apod.)

Když žák např. při vyučování vyrušuje, může mu učitel říci (pokud možno bez rozčilení), že:

- rozpoznal jeho snahu o vynucení pozornosti,
- nicméně se nehodlá zabývat rušivým chováním, ale bude pokračovat dál v začaté práci,
- má samozřejmě žák možnost se v rámci svých schopností a znalostí podílet na dění (např. „Jestli chceš, můžeš utřít tabuli, protože ji za chvíli budu potřebovat.“).

Po této reakci je důležité další vyrušování přehlížet.“ (Ondráček, 2003, s. 39)

Pokud bude učitel dbát na to, aby měl dotyčný žák znovu pocit, že učitel jeho přítomnost ve třídě sám od sebe vnímá (aniž by žák musel tuto pozornost vynucovat vyrušováním) a bez splnění nějakých podmínek pozitivně hodnotí (aniž by musel žák podat nějaký výkon nebo se zalíbit nějakou službou), je možné, že žák omezí vyrušování. Může to vypadat tak, že učitel během výuky, ještě než začne žák vyrušovat, s ním naváže krátký kontakt (např. osloví ho, podívá se na něj nebo se mu krátce věnuje) - učitel nesleduje žádný jiný cíl než vyjádřit pocit „Jsem rád, že jsi tady.“

Bohužel i žáci, kteří nevyrušují, mají potřebu a právo na to, aby se jim čas od času učitel věnoval. Proto by s tím měl učitel počítat a omezit možnost trvání takových kontaktů jen na letmé okamžiky. Ze zkušenosti je známo, že důkazy pozornosti poskytované podle hesla „krátce a častěji“ jsou pro žáky uspokojivější než jednorázový intenzivní kontakt. (Ondráček, 2003, s. 39)

b) Boj o moc

Stává se, že se učitel rozzlobí, protože se cítí být žákem provokován nebo protože je žák neposlušný či se chová vzdorovitě. Začne mu dříve či později nařizovat, jak se má chovat a co má dělat, hrozit různými tresty za jeho neposlušnost a snaží se nad žákem zvítězit pomocí „mocenských nástrojů“, které má k dispozici. Touto reakcí poskytne dítěti přesně to, co chtělo – boj o moc. Mállokterý boj končí nerozhodně. (Ondráček, 2003, s. 40) Většinou vede k tomu, že jedna strana utrpí porážku a druhá zvítězí, i když tento výsledek nemusí být v konečném efektu tak jednoznačný. I poražený se může cítit jako vítěz a vítěz může být nespokojený. (Např. učitel donutí žáka udělat, co mu přikázal. Žák to ale neudělá přesně podle učitele. Potom žák vzdorovitě dokazuje sobě i okolí, že z jeho pohledu o porážce nemůže být řeč a učitel většinou zuří

dál, ale už nic nezmůže, protože žák udělal, co od něj bylo vyžadováno.) Boj o moc končí narušením vzájemných vztahů učitele a žáka, což podstatně ztěžuje výchovnou práci.

V době konfliktu mezi učitelem a žákem se většinou učiteli nepodaří motivovat žáka k tomu, aby s ním přece jen spolupracoval. Skutečnější je počítat spíše s tím, že pokud žák utrpí více porážek, může se jeho negativní sebehodnocení stupňovat do té míry, že se vzdá veškeré další snahy podílet se na dění.

Pokud učitel nebere zlobení žáka osobně a zůstane klidný, může mu sdělit, že rozpoznal, o co žákovi jde. Také může vyjádřit jisté pochopení pro to, že by žák v dané situaci nejraději určoval sám, co se bude dít. (Ondráček, 2003, s. 40) Např. „Vojto, mám pocit, že se mě snažíš rozzlobit. Asi máš k tomu důvod, ale já se nehodlám rozčilovat...“) Poté oznámí, že dokončí začatou činnost, i když se to třeba žákovi nelíbí, a věnuje se dál přerušené práci. Další rušivé chování žáka pak bude přehlížet. Nutné je žákovi pomoci si uvědomit, že může svoji potřebu určovat dění, uspokojit i konstruktivním způsobem. (Např. učitel navrhne: „Pokud chceš, Vojto, můžeš po nácviku násobilky navrhnout, co bychom mohli dělat potom.“)

c) Odplata či msta

Někdy se ale stává, že se žák přes všechny zásahy učitele v rámci boje o moc nepřestává chovat rušivě. Někdy dokonce zvyšuje intenzitu rušivého chování. Mohou se objevit i zraňující formy chování, které sledují účel msty za domnělé křivdy nebo za utrpěné porážky v boji o moc.

Učitel se pak cítí napaden a hluboce zraněn žákovo urážlivým chováním, nebo slovními výpady na jeho osobu. Začne mít tendenci žákovi jeho zraňující chování oplácet. Na to žák většinou reaguje dalším „trestáním“ učitele. Tím vznikne řetěz navzájem se posilujících negativních

a zraňujících akcí a reakcí, který není snadné přerušit. (Ondráček, 2003, s. 41) Jinou možnou reakcí učitele na další boj s žákem je rezignovat, případně se i duševně zhroutit a díky nesnesitelné situaci pak změnit buď pracoviště nebo povolání. Obě tyto varianty posilují žákovu připravenost používat dál úspěšné formy rušivého chování.

Podle individuální psychologie je nezbytné, aby učitel v takové situaci nebral útoky žáka osobně. To mu umožní zůstat klidným. Dá tak snáze najevo, že rozpoznal účel útoků. Měl by také pracovat s logickými důsledky (např. když žák něco záměrně rozbije, musí to nahradit.) Důležité je, aby se snažil o zlepšení vztahu se žákem. Tato úloha je těžká. Bylo by totiž chybou si namlouvat, že tomu tak není.

Tuto reakci se lze naučit, i když je velmi náročná. Zdaří se o to lépe, když se učitel odváží svůj pocit přiznat (např. „Vojto, to že jsi rozbil můj květináč s květinou, se mě opravdu dotklo, protože jsem si dala moc práce tuto rostlinu vypěstovat.“) Tím odbourá poněkud vnitřní napětí. Potom je snadnější žákovi sdělit, že účel jeho chování byl rozpoznán (např. „Připadá mi, že ničíš moje věci jako trest za to, že jsem včera telefonovala rodičům kvůli tvému vyrušování.“). V takovém momentu se může žák cítit být pochopen.

Jestliže se učiteli podaří nepřistoupit na žákovu hru a pokud možno upřímně projeví dobrou vůli, vznikne skutečná šance na přerušení bludného kruhu a pokračování společné práce ve třídě.

d) Dokázání neschopnosti

Učitel, který pochybuje o smysluplnosti svých snah, lépe řečeno má chuť „jít od toho“, protože ať dělá cokoli, žák zůstává pasivní, nereaguje, jeho chování se nezměnilo, dostal se do situace, kdy začíná pochybovat o svých odborných schopnostech a kvalitách. To je důkaz toho, že se žákovi svým chováním podařilo dosáhnout dalšího často sledovaného

cíle: dohnat učitele k zoufalství. Tato reakce učitele se podle Ondráčka (Ondráček, 2003, s. 42) zakládá především na skutečnosti, že:

- Žák je trvale pasivní, dává najevo neschopnost a chybějící odvahu podat i ten nejmenší myslitelný výkon nebo se alespoň minimálně podílet na práci ve třídě.
- Žáka není možné ke změně jeho pasivity ani motivovat, ani donutit.

Děti, které si v ničem nevěří, trpí hraničním pocitem nejistoty. Protože se samy vzdaly naděje, že by se jim něco mohlo zdařit, chovají se většinou ve výkonových situacích tak, aby nikdo nepochyboval o tom, že od nich nelze nic očekávat. Snaha učitele vyvést žáka z lhostejnosti mu může ještě nesmyslně potvrdit jeho přesvědčení o vlastní neschopnosti. Žák má další důvod zůstat pasivní, protože může chápat snahu učitele jako nárok světa dospělých a cítit se být ještě více zavalen jejich očekáváním. Extrémně nejistý žák, který je vnitřně přesvědčen o své vlastní neschopnosti, potřebuje daleko více času, trpělivosti a (přínejmenším pro začátek) postup v minimálních krůčcích.

Podle P. Ondráčka (Ondráček, 2003, s. 43) je nutné:

- zdržet se jakékoli kritiky a hodnocení výkonu žáka na naprosté minimum,
- soustředit se na schopnosti a úspěchy žáka, i kdyby byl sebemenší,
- počítat s dlouhodobým procesem, který vyžaduje hodně trpělivosti, schopnost učitele rozpoznat míru nároků kladených na žáka a umožnit mu, aby se ve výuce cítil pokud možno bezpečně.

10. Druhy kázeňských projevů

Ve školách se učitelé často setkávají s následujícími druhy kázeňských projevů.

10.1 Neklid

O neklidném chování můžeme hovořit jako o nejčastější formě projevu žáků, která zatěžuje výukovou interakci ve třídě. Neposedné dítě, které nezůstane v klidu, je nesoustředěné, neustále něco dělá (např. rovná, mačká, vyndává z tašky, dává do tašky, vstává a sedá si, dožaduje se vyvolání, když se hlásí..) a svým neúnavným usilováním k pohybu ruší jak spolužáky, tak i učitele.

Neklid je zpravidla spojen i se sníženou schopností soustředit se na výuku. Neklidný žák zřídka kdy dokončí započatou práci. Jeho pracovní stůl i osobní věci nalezneme spíše v chaotickém než ve spořádaném stavu.

Zvýšená motorická aktivita je většinou kombinována s emocionální nestabilitou a impulzivitou a sama o sobě je často podmíněna hlavně temperamentem. (Ondráček, 2003, s. 68) Nejedná se tedy o chování, které je symptomem psychické poruchy, vyžadující speciální odbornou péči.

Neklidným chováním se již dlouhou dobu zabývá spousta rodičů, pedagogů, psychologů a lékařů. Intenzivní výzkum jeho možných příčin a následků s více než 6000 publikovanými příspěvky z něj udělal nejčastěji zkoumaný problém v oblasti psychiatrie dětí a mládeže. (Ondráček, 2003, s. 68-69) Výzkumné snahy si zčásti odporují (např. neurobiologické a hlubinně-psychologické pojetí) a všechny lze považovat za spekulativní, protože množství výjimek, na které se dosažené výsledky nevztahují, je příliš vysoké.

Počátkem 20. století bylo neklidné a impulzivní chování dětí v kombinaci s nepozorností a neposlušností označováno za defekt morální kontroly. Od 20. let převládala hypotéza poškození mozku, v polovině 60. let

začali odborníci hovořit o poruchách mozkových funkcí a nedlouho poté o hyperkinetickém syndromu. V Čechách byly intenzivnější a dlouhodobější projevy neklidu uváděny do souvislosti s tzv. lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD). V současné době převládá označení ADHD. Jedná se o zkratku anglického označení „Attention-Deficit-Hyperactivity-Disorder“, uvedeného ve čtvrté verzi amerického diagnostického a statistického manuálu psychiatrických poruch (DSM-IV). Mezinárodní klasifikace poruch upřednostňuje pojem hyperkinetický syndrom (HKS). Kromě toho existuje ještě řada dalších zkratk, které jejich autoři používají.

Pro pedagogy je důležité vědět, které konkrétní projevy a formy chování lze považovat za příznačné pro to, aby bylo možné hovořit o nápadně rušivě neklidném žákovi. Ondráček (Ondráček, 2003, s. 69) uvádí jako **hlavní faktory**:

- **porucha pozornosti** (neschopnost se soustředit) doprovázená problémy vnímání (žák neslyší vše, co bylo řečeno a vidí pouze část toho, co je v zorném poli – to vše aniž by jeho smyslové orgány byly poškozeny) a chybná interpretace vnímaných podnětů,
- **uspěchané a nepromyšlené reakce na impulsy**, doprovázené neschopností odložit uspokojení momentální potřeby na pozdější dobu,
- **nadměrná aktivita** (motorický neklid, vysoká intenzita prováděných pohybů, silná tendence k verbálním projevům a vydávání různých zvuků), kombinovaná s neschopností brzdit intenzitu vlastních projevů.

Kromě toho se v jednotlivých případech vyskytují ještě tyto problémy:

- poruchy hrubé či jemné motoriky,
- dílčí oslabení výkonu,

- poruchy vývoje řeči,
- emocionální labilita (náladovost, obavy z hodnocení a selhání),
- reakce sociálního okolí (odmítání druhými, pozice třídního klauna, „nálepka“ žáka zlobivce, časté kárání a trestání),
- obtíže zapamatovat si rámcové údaje (domácí úkoly, povinnosti, akce apod.), být v oblíbených předmětech, resp. u učitelů, ke kterým existuje kladný vztah, je žák s to si zapamatovat značné množství detailních informací.

10.1.1 Příčiny nápadně rušivého neklidného chování

Jednu z důležitých možných příčin nápadně rušivého neklidného chování dítěte můžeme vidět v tzv. slabosti nervového systému. Tento nespecifický pojem označuje snadnou vzrušitelnost a labilitu nervových procesů. Neurofyzilogické výzkumy dokázaly, že u dětí s intenzivním a trvalým neklidem je snižená schopnost „filtrování“ podnětů v CNS. Díky tomu reagují intenzivně i na podněty, které jsou pro danou situaci nepodstatné (např. na bzučení mouchy na okně v průběhu výuky). Jako příčina je uváděn nedostatek biochemických látek, zajišťujících průchodnost nervových spojení pro probíhající impulzy. Pokud jich projde mnoho, reaguje dítě na více podnětů, než daná situace vyžaduje (hyperstimulační hypotéza). Projde-li jich málo, vyhledává dítě samo od sebe podněty (hypostimulační hypotéza). Ať již projde mnoho nebo naopak málo impulzů, výsledkem je pak automaticky vznikající impulzivita a neklid v chování dítěte.

Zvýšený neklid může být podmíněn také vlivem zatěžujících psychologických faktorů v aktuální životní situaci žáka – např. nejednotností výchovného přístupu rodičů, problémovými vztahy v rodině, traumaty v podobě rozvodu rodičů, úmrtím člena rodiny apod., nebo zanedbávajícím výchovným stylem či přílišnými nároky na výkon a chování dítěte, na něž dítě často reaguje neklidem, atd. Podle Ondráčka (Ondráček, 2003, s. 70) se takové

případy vyskytují poměrně často. Proto je nezbytné prozkoumat možné příčiny v každém jednotlivém případě.

Nelze automaticky vycházet z toho, že nápadný neklid a impulzivní chování žáka souvisí s neschopností jeho CNS náležitě filtrovat podněty. Není tedy vhodné posílat hned žáka k lékaři. Důležité je nejdříve přezkoumat, zda se nejedná o reakci na zatěžující psychologické faktory. Teprve když je možné jejich prvotní vliv vyloučit, je konzultace lékaře na místě. Ve všech případech nápadně neklidného chování je spolupráce učitele s kolegy z pedagogicko-psychologické poradny a s rodiči žáka smysluplná a mnohdy i nezbytná.

10.1.2 Podněty pro práci s neklidným žákem

Ondráček (Ondráček, 2003, s. 71) radí:

- Učitel by se měl zaměřit na hledání dobrých stránek žákovy osobnosti a podporovat rozvoj jeho schopností.
- Neustálé napomínání ve smyslu: „Přestaň vyrušovat!“ „Chovej se klidně!“ „Dávej pozor!“ mají jen krátkodobou a v konečném výsledku nulovou působnost. Může i nepřímo posilovat žákův neklid.
- Vyplatí se pověřovat žáky s tendencí k neklidu různými krátkodobými a lehce splnitelnými úkoly a pozitivně oceňovat jejich účast na dění ve třídě.
- Didakticko-metodická pružnost učitele umožní vytvořit takové výukové prostředí, ve kterém motorická aktivita nebude nápadná ani rušivá, protože zapadne do atmosféry činnosti celé třídy. (Ondráček, 2003, s. 71)
- Pomoc dítěti spočívá především v následujícím: žák dostane od učitele pozitivní zpětnou vazbu za každou

situaci, ve které se chová alespoň trochu přijatelně; učitel rozčlení témata a pracovní zatížení na menší a přehlednější jednotky a bude využívat pestřejší formy činností s možností pohybu v prostoru třídy.

- Jestliže se jedná o takovou intenzitu neklidu, kterou je možné ještě respektovat, pak není nutné se snažit o nějaká zvláštní opatření.
- Mnohdy se vyplatí nabídnout žákovi spolupráci při zvládání jeho netrpělivosti a neklidu.
- Spolupráce učitele s kolegy z pedagogicko-psychologické poradny je důležitá i v případech neklidného chování způsobeného zatěžujícími psychologickými faktory. Zde je totiž nezbytná poradenská nebo terapeutická práce s celou rodinou.

10.2 Nepozornost, nepořádnost

Mezi další projevy nekázně patří nepozornost a nepořádnost. Jedná se o složitou skutečnost. Může být totiž podmíněna organicky (poruchou zpracování informací v CNS), ale také naučena. Zpravidla se k ní připojí i nepořádnost, neboť dítě, které se nemůže soustředit na to, co dělá, není zpravidla s to udržet ve svých věcech pořádek. Ať tak či onak, jestliže žák málokdy ví, co má dělat, jaké bylo zadání práce, nemá-li často domácí úkol, zapomene doma sešit, učebnici, pravítko a další pomůcky, je-li pro něj problém správně něco opsat z tabule, častěji zapomíná své věci v lavici nebo oblečení v šatně, pak můžeme hovořit o tom, že jeho nepozornost, lépe řečeno nepořádek, který má ve svých věcech, ruší výuku.

Takový žák rozčiluje dospělé i tím, že ačkoliv mu úkoly připomínají a vyzývají k tomu, aby si ve svých věcech udržoval přehled a pořádek, své chování příliš nemění.

U mladších žáků se často projevuje nepořádnost a omezená schopnost sledovat pozorně dění. Neznamená to nic jiného, než že ještě nejsou schopni věnovat pozornost výukovému dění ve třídě a soustředěně pracovat. V tomto případě se jedná o přirozené stadium vývoje. S přibývajícím věkem a pracovními zkušenostmi si žák osvojuje návyky, automatizuje určité opakující se činnosti, orientuje se v pracovních zadáních a věcech nezbytných pro učení a školní práci, a proto nepozornosti i nepořádnosti většinou ubývá.

U starších žáků zpravidla nejsou výkyvy pozornosti ani sklon k nepořádnosti výrazem závažné poruchy osobnosti, ale mohou souviset s chaotickým a nespolehlivým domácím prostředím, nebo také s pořádkumilujícím domácím prostředím. Pokud např. rodiče slíbí, ale nekoupí potřebné pomůcky pro výuku, pak je dítě nemůže vzít s sebou do školy a může budit dojem nepozorného a nepořádného žáka. Na druhé straně může nutkavá pořádkumilovnost rodičů (ale i učitele) budit vnitřní odpor u žáka a podporovat potřebu po vlastním, odlišném uspořádání věcí.

Také onemocnění žáka či zatěžující situace v rodině mají často rušivý vliv na jeho pozornost. Také od slabě motivovaného žáka bez odpovídajících pracovních návyků nelze očekávat, že bude pozorně sledovat výuku, podílet se na ní aktivně a dbát na to, aby měl své školní věci v pořádku. (Ondráček, 2003, s. 73) I žáci s neklidným chováním mají zpravidla problémy jak s udržením pozornosti, tak s udržením pořádku ve svých věcech.

10.2.1 Podněty pro práci s nepozorným/nepořádným žákem

Ondráček (Ondráček, 2003, s. 74) radí:

- Vhodné je nejprve vzbudit žakovu pozornost (kontakt dotykem je působivější než verbální výzva oslovením), poté mu poskytnout nezbytný čas a informaci k tomu, aby se zorientoval

v situaci, a teprve potom ho (bez výčitek a výzev k větší pozornosti) seznámit s tím, co má říci/udělat.

- Nepořádného žáka je vhodné podporovat nejen ve škole, ale pokud možno i ve spolupráci s rodiči při vytváření pracovních návyků a postupů v opakujících se každodenních situacích (např. provést odpovídající zápis do sešitu vždy, když je zadáván domácí úkol, nebo každý den večer připravit aktovku se všemi učebnicemi, sešity a pomůckami pro příští den apod.)
- Učitel by neměl trestat nepozorného žáka posazením do poslední lavice, ale měl by jej umístit dopředu, popřípadě i bez souseda. Znalosti u takovýchto žáků by se měly prověřovat spíše ústně než písemně, protože v písemném projevu tento žák snadno zapomene háček či čárku nebo opíše něco špatně z předlohy.
- Přednes učitele a verbální projev při výuce by neměl unavovat, ale naopak budít a udržovat pozornost žáků (mluvit barvitě, ptát se žáků na jejich zkušenosti, střídat činnosti, umožnit jim čas od času i pohyb po třídě, podněcovat hravou formu činnosti atd.).
- Žák s poruchou pozornosti zvládne lépe nároky výukové situace, pokud se učiteli ve spolupráci s rodiči a kolegy podaří zajistit tyto podmínky:
 - pevný řád denních činností
 - rozdělení práce do kratších úseků

10.3 Lenivost a vyhýbání se práci

Lenivý žák je žák, který čas od času zvládne opravdu dobře domácí úkol, čas od času ukáže, že se dovede dobře naučit učební látku, podat při přezkoušení znalostí solidní výkon, nicméně neukazuje tyto své schopnosti průběžně, ale pouze občas. Učitelé i rodiče snadno rozpoznají, že není hloupý

a mohl by výkonově patřit do lepšího průměru třídy. Žák se pohybuje na úrovni podprůměru, protože jej není možné přimět nebo motivovat k soustavnější práci – je považován za líného, protože se doma nepřipravuje, domácí úkoly buď nedělá, nebo je odflinkne a ve výuce je obtížné motivovat ho pro aktivní spolupráci. (Ondráček, 2003, s.81)

Pro učitele je spolupráce s lenivým žákem zatěžující zejména tím, že je třeba ho do každé činnosti postrkávat, a rozčilující tím, že si snaží ulehčit práci, jak to jen jde (což je ve třídě zpravidla možné jen na úkor druhých).

Podle individuální psychologie je takovéto vyhýbání se práci a výkonu (přes dobré intelektové předpoklady) znamením toho, že žák sám nevěří svým schopnostem zvládat školní nároky tak, aby výsledky odpovídaly jeho možnostem. Svoji potřebu stát v centru pozornosti svého okolí proto neuspokojuje tím, že by se snažil o stále dobré výsledky. Místo toho na sebe přitahuje pozornost a aktivizuje učitele i rodiče (přesvědčené o tom, že by mohl být opravdu dobrý, jenom kdyby nebyl tak lenivý a víc pro to dělal) právě tím, že své možnosti nevyužívá. (Ondráček, 2003, s. 81) Rodiče i učitelé žáka neustále podněcují k větší aktivitě, snaží se jej přesvědčit o důležitosti soustavnější práce, nebo se rozčilují nad slabými výsledky, apod.

10.3.1 Podněty pro práci s lenivým žákem

Ondráček (Ondráček, 2003, s. 81-82) radí:

- Nemá žádný smysl trestat či jinak postihovat žáka za lenivost, protože to pouze posiluje jeho zkušenost, že se jím bude okolí zabývat, pokud bude zaostávat za svými možnostmi.
- Důležité je podporovat žakovu sebedůvěru a aktivitu nabídkami k spoluúčasti při výuce v těch oblastech, které jsou jeho silnou stránkou.

- Podaři-li se učitelům tímto způsobem přispět k tomu, aby si žák začal trochu více věřit, může počítat s tím, že jeho snaha vyhnout se práci a výkonovým situacím postupně opadne.

10.4 Skákání do řeči, vykřikování

Na praxi jsem byla svědkem následujícího příkladu: Učitelka se zeptá žákyně: „Petro, jakým číslem musíš vynásobit číslo 6, abys dostala výsledek 54?“ Dívka přemýšlí. Její spolužačka Lenka náhle vykřikne výsledek za ní. Petře se ulevilo, protože nemusela odpovídat. Učitelka byla zklamaná. Chtěla Petru přimět k deduktivnímu myšlení. Na otázku, proč odpovídá za Petru, odpověděla: „Jen jsem jí chtěla pomoci.“

Je pochopitelné, že dívka Petře nepomohla ani v nejmenším. Naneštěstí si žáci myslí, že učitelé od nich nechtějí nic víc než správné odpovědi. Domnívají se, že postupy a schopnost přemýšlet učitele nezajímají. Navíc se tyto žákyně naučily si myslet, že jsou neustále zkoušeny. Lenka pravděpodobně cítila, že když pohotově odpoví, chopí se příležitosti předvést své znalosti a získat tak buď Petřino přátelství za to, že jí „pomohla“, nebo ji trumfnout v soutěži o to, „kdo zná odpověď“. Učitelka stála před náročným rozhodnutím. Na jedné straně nechtěla odradit vyrušující žákyni od jejího nadšení pro daný předmět, na druhé straně ji musí odnaučit vyrušování.

Já osobně bych podobnou situaci řešila následovně - vyzvala bych žáky k tomu, aby měli na lavici připravené kartičky. Učitel se např. zeptá na stejnou otázku: „Jakým číslem musíš vynásobit číslo 6, abys dostal výsledek 54?“ Když budou žáci vědět výsledek, napíší jej na kartičku a zdvihnou ji nad hlavu. Budou tak nuceni odpovídat sami za sebe. Postupně bych od kartiček upouštěla.

10.5 Nezdvořilost

Většinou působí rušivě, když se žáci chovají k ostatním ve třídě neuctivě nebo bezohledně. Učitel by měl vytvořit takové prostředí, ve kterém nebude pravděpodobné, že by se žáci cítili nepříjemně nebo nepohodlně z důvodu hrubosti ostatních, nebo kde by byli uráženi.

10.6 Lhaní

Vymýšlení, tvoření děje nejsou omezené pouze na dětský věk, ale přibarvují a mnohdy i mírně pozměňují sdělované obsahy i dospělí. Lze říci, že lež patří k životní realitě. (Ondráček, 2003, s. 91) Ačkoli to není příjemné, je potřeba si uvědomit, že každý člověk – a tedy i učitel – někdy v životě neřekl pravdu a že lhaní je vlastně na denním pořádku (trochu „vylepšit“ situaci, určitou skutečnost zdůraznit a jinou „zapomenout“, něco vědět a něco ne..). Tyto drobné lži či polopravdy slouží pouze k tomu, aby jejich šířitelé nevypadali před ostatními (ale i sami před sebou!) hloupě, špatně, neinformovaně apod., a používá je ve větší či menší míře nevědomky hodně lidí. Zpravidla se týkají maličkostí a nemají zvlášť závažný dopad.

Děti lžou z nejrůznějších důvodů. Je to pro ně nejrozšířenější způsob, jak něčeho dosáhnout. Někdy lžou, aby se vyhnuly trestu za to, že udělaly něco nedovoleného, jindy proto, že jim pravda nepřinese nic nebo dokonce problémy (např. tvrdý trest za přiznání viny). Řada dětí, které lžou často, se naučila lhát od dospělých či vrstevníků, kteří jim jako „vzor“ předvedli, že je možné lží dosáhnout výhod. Zajímavou, neuvěřitelnou a nebo drzou lží lze skoro vždy vzbudit pozornost okolí (někdy i obdiv vrstevníků). Některé děti lžou s cílem vzbudit soucit a manipulovat druhé k tomu, aby se o ně starali. Nesmíme také zapomenout na to, že malé děti ještě nerozlišují dobře fantazii od skutečnosti.

10.6.1 Podněty pro práci s žákem, který lže

Jedním z výsledků lhaní je pocit převahy žáka nad situací a obelhávaným učitelem (ten žasne, rozčiluje se nebo vyšetřuje, co je pravda). Pokud se učiteli podaří svoji reakcí na lež vzít žákovi tento pocit, učiní první krok ke snížení pravděpodobnosti, že bude lhát znovu. Většinou k tomu stačí krátký komentář ve smyslu: „Jsem důvěřivá povaha a často uvěřím i naprostým hloupostem. Myslím, že není problém mě vodit za nos..“. Podle P.Ondráčka (Ondráček, 2003, s. 92) se nemá smysl rozčilovat či hledat důkazy o tom, že žák lhal – tím učitel jenom nahrává žákovi. Naopak je velmi důležité udělat si jasno o tom, do jaké míry může přispívat vlastní chování učitele ke zvýšení potřeby žáka lhát. Ochotu lhát zpravidla posilují nespravedlivá kritéria hodnocení žáků, příliš tvrdé postihy za nežádoucí chování, ke kterému se přiznali, nebo učitelovo vlastní „modelové“ lhaní..

Ondráček (Ondráček, 2003, s. 92) radí:

- Při střetnutí zejména se závažnou formou lhaní je potřeba dát najevo svůj odmítavý postoj ke lži a neodmítat žáka jako osobu. Šance k nápravě chyby je výchovně účinnější než morální kázání nebo připomínání pověsti lháře.
- Postih za lhaní by měl odpovídat závažnosti lži, tzn. jejímu záměru, následkům, opakovanosti apod. (Ondráček, 2003, s. 92) Je vhodné žákovi umožnit spoluúčast na volbě formy postihu a na rozhodnutí o tom, jakým způsobem by mohl napravit následky své lži.
- Po provedení postihu a napravení následků lži je potřeba dát žákovi šanci nového začátku, tzn. naznačit mu ochotu na obnovení důvěry.
- Učitel vždy působí jako model. Pokud má odvahu přiznat před žáky vlastní chyby a omyly, dá jim tím přesvědčivý příklad, že

je možné lecjaký vlastní nedostatek vydržet, aniž by bylo nutné si něco přikrašlujícího vymýšlet, nebo dokonce lhát.

10.7 Záškoláctví

Podle Ondráčka (Ondráček, 2003, s. 96) začínají chodit za školu žáci ve věku 12-14 let. I na 1. stupni ZŠ se setkáváme se žáky podobného věku.

Záškolák je žák, který se vyhýbá účasti na výuce. Není ani nemocný, ani nemá závažný – např. rodinný – důvod nepřijít do školy. Ráno odejde z domova jakoby do školy, nicméně stráví čas výuky mimo školu. Svoji absencí naznačuje narušený vztah ke škole, konkrétně pak k určitému učiteli a jeho předmětu nebo ke třídnímu kolektivu. Někdy může jít o skutečnost, že škola je vždy spojena s prací a s hodnocením výkonu.

10.7.1 Příčiny záškoláctví

- Nejčastější příčinou záškoláctví je strach či pocit ohrožení (např. ze špatné známky, z neúspěchu, z ostudy a posměchu spolužáků, z trestu za neúspěch apod., ale i z šikany nebo násilí).
- Rodiče nebo učitelé mohou klást na dítě vysoké nároky. Přitom nemusí jít nutně o žáka s podprůměrnými či nedostačujícími předpoklady /schopnostmi/ výkony. (Ondráček, 2003, s. 96) Pokud ale rodiče nebo i učitelé kritizují výsledky jeho školní práce výroky typu „Je to celkem dobré, ale mohlo by to být ještě mnohem lepší!“, vznikne nebezpečí, že žák tento tlak nevydrží a přinejmenším čas od času půjde za školu. V tomto případě si vlastně odlehčuje od stálé a nepřiměřené výkonové zátěže.
- Jinou možnou příčinou chození za školu je vliv party vrstevníků, ve které je nepřítomnost pozitivně hodnocena.

Dokazují si tak odvahu znevážením všeobecně platných norem. Zde je důležitá také snadná ovlivnitelnost žáka. Žák touží patřit k takovému společenství, které je – na rozdíl od školy – ochotné ho přijmout a pozitivně hodnotit na základě jiných, snadněji splnitelných kritérií.

- Individuální psychologie A. Adlera vidí v chození za školu projev žákovy neschopnosti, resp. neochoty potýkat se s úkoly a situacemi, se kterými je srovnáván vlastně každý žák ve výuce (= učit se, pracovat, překonávat vlastní nedokonalost, být hodnocen atd.). Pokud je žák opravdu vnitřně přesvědčen o své neschopnosti, pak nevěří, že by úkoly mohl zvládnout. Proto se jim vyhýbá. Přitom zpravidla nevnímá svou nepřítomnost jako důsledek vlastních pochyb, ale považuje je za „vyzrání“ nad situací.

Na absenci se druhotně nabalují výmluvy, lži či podvody s omluvenkami, ale i nebezpečný vliv „špatné společnosti“ při trávení času mimo školu. Proto je nutné brát záškoláctví vážně.

10.7.2 Podněty pro práci s žákem, který chodí za školu

Ondráček (Ondráček, 2003, s. 97 radí:

- Objeví-li se v absencích určitého žáka (a to i v omluvených) souvislost s některým vyučovacím předmětem nebo učitelem, může se jednat o signál rizika možného záškoláctví. Vyplatí se prozkoumat vztah žáka k dotyčnému předmětu/učiteli, popřípadě ke zkoušení a hodnocení. Také je vhodné se zorientovat v jeho rodinném zázemí, navázat kontakt s rodiči. Pokud by se v některé z těchto oblastí ukázaly problémy,

je nutné se včas pokusit o jejich vyjasnění a odstranění příčin strachu/přetížení žáka.

- Není vhodné žáka při vyučování ujišťovat, že „není třeba mít strach a chodit za školu“. Žák prožívá strach subjektivně, a když se mu ho někdo pokouší vymluvit, necítí se být brán vážně, a to ho dodatečně zatěžuje.
- Větší šanci na úspěch mají konkrétní kroky zaměřené na dlouhodobou změnu zatěžující situace (ve spolupráci s ostatními učiteli a s rodiči, popř. s kolegy z pedagogicko-psychologické poradny). Jedná se zejména o:
 - snížení očekávání na výkon žáka tak, aby odpovídalo úrovni jeho skutečných předpokladů a schopností,
 - didakticko-metodická opatření (např. hledat a vycházet z toho, co žák zná, dovede, na co si troufá, rozložit učební zátěž do přehledných úseků, apod.),

což žákovi umožní zažít více úspěchu než selhání, posiluje jeho sebejistotu a snižuje obavy ze školy.

- Potřebné je prozkoumat i pozici záškoláka ve třídě – pokud zaujímá jen okrajové postavení nebo je cílem šikany, je pochopitelné, že se mu do školy nechce. V takovém případě by mu měl učitel pomoci odbourat strach z kontaktů a interakce se spolužáky.
- Tento úkol se nejspíše zdaří, pokud bude ve výuce panovat atmosféra charakterizovaná:
 - zajímavým děním,
 - spoluprací založenou na vzájemném doplňování se a podpoře,
 - orientací na to, co kdo umí a na co si troufá,
 - přátelskými vztahy,

- možnostmi zažít úspěšné zvládnutí práce (a to pro každého žáka!),
- pocitem jistoty pramenícím z faktu, že je normální neumět vždycky všechno. (Ondráček, 2003, s. 98)

10.8 Krádež

Někdy se setkáme s dětmi, které kradou, protože se jim něco líbí a nemohou si to ani koupit, ani dostat jako dárek. Zdařená krádež je motivuje k další tím, že je vlastně „odměnou“, protože umožní získat předmět, po kterém touží. U žáků, kteří kradou, se někdy objevují i jiné formy problémového chování, např. lhaní, neposlušnost nebo násilnictví. Často jsou ostatními žáky odmítáni, mají problémy s učením a chybí jim sebevědomí.

Krádeže vytvářejí atmosféru nedůvěry, narušují vztahy mezi dětmi ve třídě a snižují ochotu spolužáků ke vzájemné spolupráci v hodinách. Proto je vždy nutné se pokusit objasnit krádež a vhodně na ni reagovat.

Při promýšlení postihu a nápravných opatření je vhodné se nejprve zamyslet nad příčinou krádeže a míře její závažnosti.

Podle Ondráčka (Ondráček, 2003, s. 93) mohou být souvislosti krádeže různé:

- vývojová nezralost žáka může zapříčinit sníženou schopnost sebeovládání v souvislosti s touhou vlastnit něco, co patří někomu jinému,
- krádež může být podmíněna sociálně, např. snahou žáka získat určité postavení nebo alespoň se připojit k partě, ve které je krádež znakem odvahy nebo předpokladem členství,
- tzv. frustrační krádeží žák nahrazuje nedostatečnou míru uspokojení takových potřeb, jako je např. přijetí druhými, být milován a vážen apod.,

- individuální psychologie A.Adlera vidí psychické pozadí krádeže v tom, že kradoucí žák se ve srovnání s ostatními žáky cítí ochuzen, málo oceňován a krádežemi se pokouší tento nedostatek vyrovnat,
- výchovně nejzávažnějším problémem je krádež plánovaná a promyšlená, která zloději přináší zisk. Zpravidla bývá dobře připravená, a proto je odhalení zloděje obtížné. K tomu, že se žák naučí krást promyšleně a se snahou obohatit se na úkor druhých, přispívá často prostředí, ve kterém žije.

10.8.1 Podněty pro práci s žákem, který něco ukradl

Ondráček (Ondráček, 2003, s. 94) radí:

- Pokud je zřejmé, kdo krádež spáchal, vyplatí se řešit situaci pouze s žáky, kteří mají s krádeží co dočinění.
- Podstatné je nejprve hledat účel a příčinu. Při tom je vhodné nacházet odpovědi na tyto otázky:
 - Jaké důvody má žák ke krádeži?
 - Ukradl žák něco poprvé?
 - Co posiluje jeho odhodlání něco ukrást?
 - Hledá žák dobrodružství a napínavé zážitky?
 - Použil žák ukradené věci k získání přátelství a uznání (tím, že ji někomu daroval)?
 - Jaká je reakce postiženého a ostatních (učitel, spolužáci, rodiče) na krádež?
 - Posilují tyto reakce finalitu krádeže (pozornost, moc, odplata) a tím i odhodlání k dalšímu kradení?

Pokud se učitel podaří v rozhovoru s žákem najít motiv a cíle jeho chování, získá tím dobré východisko pro další krok – společně s žákem i ostatními dětmi ve třídě hledat jiný způsob řešení problému, který stojí za krádeží. (Ondráček, 2003, s.) Důležité je dbát na to, aby takový rozhovor neprobíhal za přílišného rozruchu, protože by mohl nesmyslně potvrdit úspěšnost kradení. Také je smysluplné pracovat s logickými důsledky typu: „Vrať ukradený předmět, nebo ho nahraď.“ Morální kázání se jeví zbytečné, protože žák dobře ví, že překročil hranici sociální normy.

Když učitel uvažuje o možných motivech, závažnosti a důsledcích krádeže, o možném postihu a náhradě vzniklé škody, je nutné vzít v úvahu:

- sociální nezralost „zloděje“ a situační příležitosti (= vlastníci nechávají své – pro zloděje přitažlivé - věci ležet viditelně a volně na lavici či v tašce); mnohdy stačí omezit výskyt takovýchto lákadel ve třídě, aby drobné krádeže přestaly,
- pomoc kolegů z pedagogicko-psychologické poradny, protože mají možnost pracovat s celou rodinou a popřípadě i v rámci rodiny působit terapeuticky.

Poté, co je krádež objasněna, postih pro žáka, který kradl, stanoven a důsledky „odpykány“, by měla být celá záležitost považována za vyřízenou. Žák by měl dostat nabídku vybudovat si ve třídě opět vztahy, které nebudou narušovány připomínáním minulých činů.

10.9 Násilné jednání vůči žákům

Zatímco výše uvedené „drobnější prohřešky“ (jako je neklid, vyrušování, nepozornost, pasivita, lenost a další podobné rušivě působící tendence v chování žáka) je mnohdy možné ve výuce přehlížet, na násilí učitel reagovat musí.

Agrese si můžeme povšimnout na chodbách, ve třídách i na školním dvoře. Ondráček (Ondráček, 2003, s. 83) tyto projevy agrese:

- provokování, nadávky, urážky, pomluvy apod. (verbální agrese),
- pošťuchování, kopání, bití, pranice apod. (tělesná agrese),
- poškozování učebnic, pomůcek, zařízení, ošacení apod. (agrese proti věcem),
- sebezraňování (agrese proti sobě) - jedná se o pravidelné a dlouhodobé požívání omamných látek stejně jako nikotinismus či alkoholismus (bohužel i na 1. stupni se setkáváme s žáky, kteří již mají zkušenosti s kouřením nebo alkoholem).

Na otázku proč se jedinec resp. skupina lidí chovají násilně, neexistuje žádná jednoznačná a všeobecně platná odpověď. Existuje řada výzkumů zabývajících se možnými příčinami agrese a násilného chování. Jednotlivé teorie se pokoušejí objasnit komplexní skutečnost násilného chování pouze z určitého, pro ně podstatného, hlediska. V každém konkrétním případě je nutné brát v úvahu a prozkoumat více možných příčin, aby bylo možné násilně se chovajícímu jedinci porozumět a působit na něj tak, aby své chování změnil.

Příčinou násilného chování bývá pocit ohrožení (např. ponižování učitelem či spolužáky, odmítání druhými, strach ze selhání či negativního hodnocení a s tím spojené zesměšnění), ale také např. výbušný temperament spojen s frustrací z neuspokojených důležitých potřeb žáka, naučeným resp. od konkrétního vzoru okopírovaným násilím, apod. Také přirozená energie, nashromážděná dlouhým sezením a vynuceným klidem při výuce, se může projevit v agresi a násilí.

Neústupnost, nezdvořilost, neposlušnost a patrný odstup k emocím vlastním i druhých lidí jsou častými průvodními jevy agresivního chování –

násilně se chovající děti málokdy samy pláčí a pláč druhých je neovlivní. Lze říci, že za každým násilným chováním stojí také pocit nedostatečné a nestabilní sebehodnoty, vlastní nedokonalosti a silná obava z podřízeného postavení vůči ostatním lidem.

Začnou-li se žáci v přítomnosti učitele prát, měl by ze dvou důvodů zakročit. Prvním důvodem je jeho výchovná úloha, tzn. dovést děti k tomu, aby se naučily řešit spory a konflikty jinými prostředky než nadávkami a ranami. Kromě toho je odpovědný za zdraví a tělesnou nedotčenost žáků v době, kterou stráví ve škole. I když je to mnohdy obtížné (způsoby, jakými se již žáci v mladším školním věku pokoušejí soupeře vyřadit z boje, jsou velmi brutální), nezbyvá než rvačku přerušit a protivníky od sebe oddělit.

Ondráček (Ondráček, 2003, s. 85) uvádí následující pravidla:

- Zachovat klid a přehled.
- Zabránit nejhoršímu (přerušit boj).
- Poslat okolostojící publikum resp. "fanoušky" bojovníků pryč.
- Nesnažit se hned o řešení sporu, nehledat viníka.
- Určit termín rozhovoru o situaci a vyjádřit se o jeho smyslu.
- Vyzvat soupeře k závazku, že do rozhovoru přeruší všechny formy boje.

Tento postup v sobě skrývá dobrou šanci na to, že se žáci seznámí s jinými formami řešení vyhroceného střetu zájmů, než nabízí např. současná média v akčních filmech. Hledání, uzavření a dodržení dohody je také něco jiného, než některé děti zažívají v tzv. rozvrácených rodinách. V mnoha případech tedy zůstává škola jediným místem, kde žáci mohou získat jinou zkušenost s řešením konfliktů. Proto musí tuto úlohu zodpovědně a kompetentně plnit.

10.9.1 Podněty pro práci s agresivním/násilným žákem

Ondráček (Ondráček, 2003, s. 89 – 90) radí:

- Nepřehlížet násilné chování a postarat se o to, aby bylo pokud možno okamžitě přerušeno – buď vlastním zásahem, nebo za pomoci někoho náležitě silného a odolného.
- Postih dotyčného žáka by měl následovat po násilném činu; ne jako forma pomsty, ale jako logický důsledek za narušení pravidel chování, která jsou stejná pro všechny žáky a učitele.
- Je třeba vždy pamatovat na to, že jde o následky toho, že žák zvolil v dané situaci nepřijatelnou formu chování, a nikoli o to, aby byl potrestán jako „špatná osoba“; po „odpykání“ následků není dobré se k případu vracet.
- Učitel by se neměl zaměřit pouze na žáka, ale zabývat se i sám sebou, atmosférou ve třídě, aktuální výukovou situací apod.; stejně tak se vyplatí dozvědět se něco o rodinném prostředí žáka (výchovný styl, možné vzory násilného chování...).
- Vedle okamžitého zákroku je potřeba si promyslet – pokud možno ve spolupráci s rodinou žáka – strategii výchovné práce, která bude vycházet z rozpoznaných příčin agresivních tendencí v jeho chování; vhodné je i využití pozitivního působení kolektivu třídy – učitel zapojí žáka do společných akcí.
- Pokud by žák vzdoroval vůči tomuto působení, je nutná konzultace s kolegy z pedagogicko-psychologické poradny a řízení se v každodenní výukové práci jejich doporučeními.
- Důležité je nabízet žákovi možnost:
 - spoluutvářet dění v takové atmosféře, která pro něj není ohrožující,
 - spolupůsobit v situacích, které může zvládnout bez agrese a násilí,

- zažít pozitivní hodnocení na základě jeho schopností a dovedností,

a tím mu zprostředkovat zkušenost, že může být užitečný jak z hlediska věcného, tak i mezilidského. (Ondráček, 2003, s. 90)

10.10 Šikana

Snad nejtěžším projevem nekázně je šikánování. V našich školách se objevuje čím dál častěji. V současné době však není pouhou záležitostí období puberty a adolescence, ale posunuje se i do období mladšího školního věku. Přibývá v něm bezohlednost a brutalita. Zárodečné formy šikánování lze dnes nacházet téměř všude a statistiky ukazují, že každý pátý žák na našich školách se s ním již v nějaké podobě setkal. (Kolář, 2001, s.13) Tisíce dětí tak denně přichází do školy se strachem z posměchu a ponižování, z nadávek, pomluv, fyzického násilí a z dalších negativních projevů a činů.

Kolář (Kolář, 2001, s. 27-35) uvádí tři pohledy na šikánování:

1. Šikánování jako nemocné chování - hlavní vnější rysy mohou být následující: jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agrese a manipulaci.
2. Šikánování jako závislost - jedná se o vzájemnou vazbu mezi agresorem a obětí. Agresor se snaží skrýt vlastní strach a zároveň využít strachu druhého. Žáky můžeme většinou rozdělit na „silné“ a „slabé.“ Silní dají najevo své přednosti, pomocí nichž zakryjí své slabosti. Naopak slabí jsou strachem tak ochromeni, že ukáží všechny slabosti, které chtěli zakrýt. Mezi těmito skupinami vzniká už od počátku oboustranná a překvapivě trvalá vazba. Navzájem se potřebují. Pokud vůdce odejde ze školy, je

často „slabými“ okamžitě vybrán do jeho role jiný představitel „silných“.

3. Šikanování jako porucha vztahů ve skupině - tento pohled můžeme zjednodušeně označit jako „onemocnění celé skupiny“. Šikanování není nikdy pouze záležitostí agresora a oběti, ale v kontextu vztahů nějaké konkrétní skupiny.

10.10.1 Zvláštnosti šikany u dětí a mládeže

Šikany mezi dětmi a mládeží mají svůj charakter. Počátky problému jsou však stejné jako mezi dospělými. U dětí jde o nižší intenzitu brutality. Dospívající agresori se snaží dospělým někdy vyrovnat nebo je rovnou překonat. Dětské šikany jsou oproti šikanování mládeže více náladové, méně propracované, připomínají spíše „štvanici“. Dají se rozhodně lépe odhalit a také se jednoduše napravují.

Určité zvláštnosti existují u šikan nejen vzhledem k věku, ale i ve vztahu k pohlaví a prostředí. Např. u dívek je oproti chlapcům nižší výskyt šikanování. Mezi dívkami převažují psychické formy násilí.

10.10.2 Kdo začíná šikanovat a jaké má k tomu motivy

Agresori jsou vždy „silní“ jedinci, alespoň v určité skupině lidí. Jsou to žáci, kteří umějí svůj strach skrývat a zneužívat strachu druhých. Jejich temperament jim umožňuje při tělesné a psychické zátěži reagovat „silně“. Lze si u nich povšimnout nápadné krutosti – tedy skvělého pocitu z utrpení a ponížení šikanovaného spolužáka – a silné touhy po moci. K tomu, aby někdo někomu ubližoval, existují další motivy. Kolář (Kolář, 2001, s. 85-86) se zmiňuje o následujících:

Motiv upoutání pozornosti. Agresor touží být středem pozornosti. Dělá všechno pro to, aby získal obdiv a přízeň spolužáků.

Motiv zabíjení nudy. Šikanování přináší agresorovi vzrušení. Konečně najde, co jej skutečně baví.

Motiv žárlivosti. Žáci závidí dobrému žákovi přízeň učitelů, a tak se mu mstí.

Motiv „prevence“. Bývalá oběť chce předejít svému týrání, a proto při vhodné příležitosti začne pro jistotu sama šikanovat a nebo se rychle přidá k nějakému agresorovi.

Motiv vykonat něco velkého. Někteří dlouhodobě neúspěšní žáci chtějí šikanováním sami sobě dokázat, že jsou schopni něčeho velkého.

Motiv „Mengeleho“. Agresor zkouší, co oběť vydrží.

10.10.3 Kdo bývá obětí šikany

Šikanování bývají slabí jedinci, kteří neumějí skrývat strach a využívat strachu druhých. Tito jedinci jsou zranitelní a bojácní. Nemusí to vždy být fyzicky slabí jedinci. „Někdy se stane obětí chlapec, který by mohl skály lámat, ale psychicky je zcela bezbranný. Jakýkoliv náznak agrese a měření sil ho viditelně vystraší.“ (Kolář, 2001, s. 87) Od začátku se nedokáže vzepřít ústrkům. Přitom jeho chování k dospělým nemusí vypadat bojácně.

10.10.4 Příčiny šikanování ve škole

Příčin šikanování ve škole existuje spousta. Zahrnují se do nich například osobnostní rysy obětí a agresorů, některé podmínky týkající se buď okolního prostředí, ve kterém se škola nachází, nebo prostředí uvnitř školy (jako např. klima školy nebo architektura) a pokles autority učitelů, rodičů, dospělých. Podle Bendla (Bendl, 2003, s. 50) by bylo přesnější uvažovat o vlivech či faktorech, které se (spolu)podílejí na vzniku šikany, než hovořit o jejích příčinách.

10.10.5 Jak předcházet šikaně a řešit ji ve školách

Opět existuje celá řada opatření. Samozřejmě je lepší šikaně předcházet, než ji později odstraňovat. Při odstraňování se lze setkat s různými překážkami. Někdy je například těžké rozpoznat, kdo je agresorem a kdo obětí. Jindy zase učitelé o šikaně ve své třídě vědí, ale nepřiznají to ani rodičům, kolegům, natož vedení školy, protože v ní vidí své osobní selhání. Učitelé zasahují spíše v případech, kdy jde o fyzické násilí nebo ztrátu osobních věcí, než při slovních útocích. Někteří se brání tím, že v dnešní době děti většinou mluví vulgárně a je tedy obtížné zjistit, zda se opravdu jedná o cílené slovní šikanování. Jinou příčinou může být strach oběti svěřit se se svým trápením, protože je zastáncem názoru: „Žalovat se nemá.“ Spousta dětí se bojí šikaně zabránit – mají strach, že příště budou obětí oni.

10.10.6 Druhy prevence a předpoklady úspěšného řešení šikany

Bendl (Bendl, 2003, s. 37) rozlišuje prevenci na *primární a sekundární*. Primární prevence se uplatňuje v případech, kdy k šikaně dosud nedošlo. Spočívá v informovanosti dětí, rodičů a veřejnosti o šikaně, preventivních aktivitách ve školách a ve výchově harmonické osobnosti dítěte. Účinnými prostředky primární prevence je vytvoření například školního parlamentu, třídní samosprávy atd.

Sekundární prevence se uplatňuje v situacích, kdy k šikaně již došlo a kde musí být použita taková opatření k nápravě, aby se problémy znovu neobjevily. Do takové prevence patří včasná diagnostika, pedagogická opatření (ochrana oběti před dalším násilím, rozhovor s rodiči obětí, jednání s rodiči agresorů, komunikace s ostatními rodiči a jednání s ostatními žáky ve třídě.) Nelze opomenout výchovnou práci s agresorem (jako jsou postihy a tlumení agresivních sklonů, zadání vhodné činnosti, ale i pochvala za zvládnutí impulzivního chování v problémové situaci).

10.10.7 Předpoklady úspěšného řešení šikany

Bendl (Bendl, 2003, s. 79) doporučuje připustit si možnost vzniku šikany a její existenci ve škole, odvahu obětí a ochotu okolí oznamovat na příslušná místa jednotlivé incidenty, zapisovat všechny případy šikanování, odbornou vzdělanost učitelů, vychovatelů a pedagogických pracovníků a vyvarovat se hrubých pedagogických chyb.

Mezi takové chyby patří podle Bendla (Bendl, 2003, s. 79) např.:

- nebrání šikany vážně („Nežaluj!“),
- podceňování závažnosti následků šikany (pro oběť, agresora, kolektiv),
- přenesení odpovědnosti na oběť („Nemáš provokovat!“),
- konfrontace s agresorem bez dostatku přesných a ověřených informací,
- přímá konfrontace agresora a oběti (někdy dokonce před třídou),
- odsouzení agresora, nikoli jeho chování,
- ustoupení agresorovi na úkor oběti nebo celé skupiny.

Vyvarování se těchto chyb je dobrým předpokladem v boji proti šikaně. Dodržování určitých zásad a postupů při vyšetřování a následném řešení šikany obsahuje Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování.

K dalším předpokladům úspěšného řešení šikany patří autorita učitele. Jedná se o autoritu formální i neformální, neboli přirozenou. Prevenci šikany je podle Říčana (Říčan, 1995, s.76) i „podpora autority učitele.“ K posílení autority učitelů může napomoci např. podpora školy ze strany rodičů, ale i to, že bude zamezeno časté střídání učitelů. Žáky je potřeba dobře poznat a porozumět jim. Autoritu podpoří nabídka konzultačních hodin a poradenské pomoci dětem i rodičům. Velký význam má i důvěra k učiteli. Pokud bude oběť důvěřovat učiteli, je pravděpodobné, že se spíše svěří se svým trápením.

11. Organizace ve třídě

Zpočátku je vhodné vytvořit určitá pravidla, na kterých se může učitel společně se žáky dohodnout a poté je vzájemně respektovat. Udržet si ticho je velmi důležité. Petty uvádí (Petty, 2002, s. 83), že pokud si učitel neprosadí ticho při první hodině, neprosadí ho zřejmě už nikdy, a i když jej budou žáci při následujících hodinách slyšet, nebudou jej poslouchat. Učitel by neměl začínat, dokud nenastane okázalé ticho. Důležité je vyvolat dojem, že žáci o něco přicházejí, pokud se chovají rušivě.

Pro vytvoření atmosféry každé hodiny je rozhodujících prvních pět minut. Pokud chce učitel probudit ospalou třídu, začne energicky; potřebuje-li zklidnit hlučnou třídu, začne tiše. Jestliže je třída obzvlášť hlučná, pokusí se zvolit takový začátek vyučování, aby dostali práci, která nevyžaduje učitelovu aktivní účast. Jakmile je třída opravdu zticha pět minut, je vytvořena atmosféra pro zbytek hodiny, konstatuje Petty. (Petty, 2002, s. 85)

12. Jak vést svou třídu

Spousta pedagogů a školských pracovníků si klade otázku, jak dlouho žáci udrží kázeň ve třídě. Některé výzkumy dokazují, že se v typické třídě žáci podílejí na učebních činnostech maximálně polovinu času, který byl pro ně vymezen. Proto byly podány návrhy na prodloužení školního roku i učebního dne, ale upustilo se od nich. Školští pracovníci jsou přesvědčeni, že učitelé mohou prodloužit množství vymezeného času pečlivou přípravou a organizací. Kromě toho lze pomocí základních metod výuky a upevňováním kázně vést žáky k větší aktivitě při výuce a zapojit je na více než 90 procent vymezeného času.

Hlavní vliv na délku času, který žáci stráví aktivně v hodině, *mají*: cíle stanovené učitelem, plánování, příprava a vedení učební činnosti, hodnocení žáků, uspořádání zařízení v učebně, způsob komunikace s žáky a rodiči a ještě

spousta faktorů, z nichž *nelze ovlivnit*: například nedostatek pomůcek a materiálů, žáci bez motivace, s nedostatkem znalostí, příliš velký počet žáků ve třídě, rodiče, kterým na dětech nezáleží, apod.

13. Nejběžnější příčiny stálých „kázeňských“ problémů

Petty (Petty, 2002, s. 90 – 92) uvádí jako nejběžnější příčiny:

- *Nevhodná práce* - učitel zadává nejasné, příliš jednoduché, nebo příliš dlouhé úkoly, takže začnou žáky nudit. Musí se vynasnažit, aby měl každý žák stále nějakou práci.
- *Žáci zkoušejí učitele* - často mají sklon se chovat co nejhůře, dokud není učitelova reakce dostatečně tvrdá. Také se snaží zjistit, co si mohou k učiteli dovolit.

Učitelé mají být přísní, ale spravedliví a nikdy nedávat najevo nervozitu, i když jsou rozzlobení. Když budou vystupovat sebejistě, zásadově a tvrdě, přestane „zkoušení“ zanedlouho žáky bavit, uvádí Petty. (Petty, 2002, s. 90)

- *Snaha upoutat pozornost* – někteří žáci (většinou extroverti) pravděpodobně těší pozornost učitele a třídy. Jejich spolužáci o nich říkají, že se rádi předvádějí. Jsou označováni za „třídní šašky“. Je vhodné věnovat mnoho pozornosti jejich činnostem spojeným s výukou a co nejméně pozornosti jejich rušivému chování.
- *Učitel užívá své formální autority neúčinně* – pokud v situacích, kdy jej žáci zkoušejí, nereaguje dostatečně přísně, může

se potýkat s drzostmi a nerespektováním jeho autority. Také žáci chovající se dříve vzorně, se začínají na narušování výuky podílet. Často se ale jedná o extrémní případ zkoušení. Pokud učitel neustále uplatňuje pravidla, která stanovil a nenechá se vyvést z míry, nakonec dosáhne pořádku.

- *Hledání viníka* – Pokud chce učitel zabránit takovéto situaci, měl by být neustále ve střehu a neobviňovat nikoho, nemá-li jistotu. Zeptá se, kdo je viníkem. Když se k prohřešku nikdo nepřihlásí, snaží se co nejlépe využít situace ve svůj prospěch. Např. „Je vidět, že nemá viník odvalu, aby se přiznal.“ Takto udělá z provinilce spíše slabocha a je málo pravděpodobné, že se bude podobná situace opakovat.

14. Řešení kázeňských problémů

14.1 Jak řešit otázku spolupráce a zapojení žáků

Někteří učitelé si stěžují, že žáci v hodinách nespolupracují a dělají si „co chtějí“. Všichni nejsou stejní, každý žák je jedinečný. Co jednoho žáka motivuje ke spolupráci, nemusí nutně motivovat druhého. Co jednoho odradí od nespolupracujícího chování, může druhého žáka k tomuto chování naopak povzbuzovat. Někteří touží dosahovat výborné výsledky, jiní se vyhýbají školním činnostem. Proto je potřeba vzbudit zájem o učení motivací žáků, kteří postrádají přirozený zájem o učení a podporovat nadšení těch, kteří se učí rádi.

Jednotliví žáci si do školy přinášejí zkušenosti z různých prostředí, na které může učitel navázat při probírání nové látky a tak je zapojit do výuky. Rozdíly také nalezneme v odlišném přístupu rodičů k dětem. Někteří rodiče své děti podporují, jiní je zanedbávají, někde rodiče dětem nadávají a jednají s nimi hrubě, jinde s nimi naopak hovoří velmi slušně, někde o ně soustavně pečují a jinde zanedbávají. Většině žáků hodně záleží na tom, jak je přijímají jejich

vrstevníci. Někteří mají přátele, kteří je povzbuzují v učení, jiní mohou mít naopak dojem, že aktivním přístupem k učení a spolupráci s učitelem mohou ztratit přátelství.

Cangelosi (Cangelosi, 1994, s. 195) radí reagovat na nespolupracující chování buď rozhodně, nebo jej zcela přehlížet. Pokud dá učitel najevo, že ví o nespolupracujícím chování, ale nedá si práci s tím, aby vedl účinně žáky ke spolupráci, mají žáci sklony usuzovat, že to učitel nemyslí vážně, když od nich vyžaduje spolupracující chování. Takový postoj rozrušuje soustředěnou (podnikatelskou) atmosféru, která by ve třídě měla panovat. (Cangelosi, 1994)

Domnívám se, že většině učitelů se někdy za svou praxi stane, například při psaní na tabuli, že si žáci *povídají*. Podle Cangelosiho (Cangelosi, 1994, s. 196) by měl učitel učinit takové kroky, aby je přiměl k respektování svých pokynů. Není vhodné stále opakovat své požadavky na spolupracující chování. Pokud nemá čas nebo možnost použít vhodnou metodu, která má naději na úspěch, měl by odezvu odložit do chvíle, kdy bude moci použít vhodnou metodu.

Důležité je také dát žákům možnost důstojně ukončit nespolupracující chování. Při řešení takového chování, i pokud se jedná o chování hrubé a protivné, by měl učitel žákům poskytnout možnost nahradit důstojně nespolupracující chování chováním spolupracujícím, aniž by se shodili.

14.1.1 Používání alternativního plánu výuky

Při provádění plánované učební činnosti je potřeba očekávat, že budou žáci spolupracovat a zapojí se do činnosti. Důvěrou, že se učení budou věnovat, jim dá učitel najevo, co od nich očekává. Tím se zvýší spolupráce a aktivní zapojení do učební činnosti. Bohužel ne všechny žáky lze snadno přimět k práci. „Dobře připravená učební činnost by neměla být zrušena pouze proto, že výuka neprobíhá tak hladce, jak učitel očekával.“ (Cangelosi, 1994, s. 202)

14.1.2 Využití pomoci kolegů

Učitelé by se neměli obávat poprosit o pomoc kolegu nebo výchovného poradce, který má s řešením podobného problému zkušenosti. S nimi může pravidelně hovořit o svých myšlenkách a hledat u nich pomoc, když se dostane do obzvláště obtížné situace.

14.1.3 Využití pomoci rodičů a nadřízených

Rodiče by měli pomáhat učitelům v jejich úsilí naučit jejich děti spolupracujícímu chování ve škole. Často je však obtížné překonat překážky které brání využití této pomoci rodičů. (Cangelosi, 1994, s. 203) Někteří rodiče nejsou z různých důvodů v této věci k dispozici. Někteří špatně informovaní učitelé přistoupí ke kontaktu s rodiči až jako k poslednímu řešení, kdy už je na účinné řešení kázeňského problému příliš pozdě.

15. Nadprůměrně nadaný žák jako „zlobivec“

Bylo by chybou považovat rušícího žáka automaticky za dítě, které na školu nestačí. Je totiž docela možné, že jeho nápadně rušivé chování je známkou toho, že není pracovně vytížen a při vyučování se nudí. Pokud učitel/ka nerozpozná, že se jedná o nadprůměrně nadaného žáka, ohodnotí ho pravděpodobně jako zvlášť obtížného „zlobivce“ – nemá problémy s učením a přesto se chová nemožně. Poměrně často se stává, že takovému dítěti začne vadit, že se vymyká průměru. Za chování je trestán učiteli a za své výkony někdy i šikanován závistivými spolužáky. To vše blokuje jeho vývoj, směřuje k narušené osobnosti a psychosociálním problémům.

Je nezbytné, aby učitel využíval individuální přístup nejen k žákům přetíženým výukou, ale i k žákům nadaným. V obou případech je cílem jeho práce rozvoj daných schopností dítěte. Rozdíl spočívá v tom, že u žáka přetíženého musí být přizpůsobena kritéria hodnocení jeho skutečným

možnostem, zatímco u žáka nadprůměrně nadaného musí jeho schopnosti a zájmy dostat podněty a prostor navíc.

15.1 Jak rozpoznat nadaného žáka

Učitel může sám poměrně spolehlivě odhadnout, zda se jedná o známku přetížení nebo vytížení, a to na základě pozorování projevů, znalostí, zájmů a schopností. Kompetentní odpověď na tuto otázku dá pouze psychologické vyšetření.

Charakteristické vlastnosti a schopnosti vysoce nadaných dětí:

Pokud by žák vykázal zhruba tři čtvrtiny z těchto uvedených rysů, je pravděpodobné, že i on by mohl být nadprůměrně nadaný, uvádí Ondráček, (Ondráček, 2003, s. 99)

- Uvažuje logicky, umí dobře zevšeobecňovat, chápe významy a rozpozná souvislosti.
- Učí se snadno a rychle, je nadměrně zvědavý a snaží se nad věcmi přemýšlet.
- Má zájem o velmi mnoho věcí, témat a činností, dokáže se při zabývání s nimi stejně jako při řešení problémů dlouhodobě soustředit.
- Ve srovnání s vrstevníky má obsáhlejší a preciznější slovní zásobu.
- Umí samostatně pracovat, velmi dobře pozoruje, je originální při myšlenkové práci.
- Čte již od poměrně útlého věku (většinou již před začátkem školní docházky) a značně rychle.
- Reaguje rychle a pružně na nové podněty a nápady.

- Učí se rychle nazpaměť, má neobvykle živou a pestrou fantazii.
- Projevuje vážný zájem o problémy lidstva a otázky existence člověka a vesmíru.
- Dokáže se dobře orientovat ve složitých pokynech a zadáních a nemá žádné problémy je vyplnit.
- Věnuje se více koníčkům a má v nich úspěchy.
- Čte knihy k nejrozličnějším tématům.
- Počítá velmi dobře a úspěšně řeší matematické problémy.
- Chová se rušivě, když učitel/ka nedokáže vzbudit pozornost a zájem o téma.
- Nedokáže čekat na vyvolání, když zná řešení – má tendenci říci výsledek nahlas bez vyzvání učitele.
- Výkonová oblast je někdy vyvážená – nadprůměrně vyvinuté intelektové schopnosti jsou doprovázeny vývojovým nedostatkem v motorické nebo sociální sféře.
- Má stejné nároky na své okolí jako na sebe, ale nechápe, že svými aktivitami, ale i schopnostmi mnohdy ostatní obtěžuje.
- Často má více informací a přesnější znalosti o tématech a oblastech, o které se intenzivně zajímá.

15.2 Podněty pro práci s nadprůměrně nadaným žákem

Ondráček (Ondráček, 2003, s. 100-101) radí:

- Respektovat individualitu.
- Hovořit s žákem o otázkách, které vyplývají z daného tématu, nebát se ho zeptat na jeho názor a na to, jak chce postupovat při plnění úkolů. Nebát se mu zadat obtížnější úkol a zaměstnávat ho úměrně jeho schopnostem.

- Podporovat sebedůvěru žáka uznáním toho, v čem vyniká a vždy ho upozornit také na to, že ostatní spolužáci jsou dobří zase v něčem jiném.
- Projevit pochopení i v těch situacích, kdy znalosti či schopnosti žáka předčí učitele, připustit jeho výlety do světa fantazie.
- Kombinovat individuální práce s prací v malé skupině s následným předložením výsledků celé třídy.
- Působit proti segregačním tendencím jak ze strany žáka („Jsem něco výjimečného a nehodlám se s vámi zahazovat....“), tak i ze strany kolektivu („S nafoukancem jako jsi ty nechceme mít nic společného.“). (Ondráček, 2003, s. 101)
- Pokud je žák prokazatelně v příliš velkém předstihu před ostatními, nebát se jej přezkoušet a poté eventuálně navrhnout přeřazení do vyšší třídy.

Praktická část

16. Cíle výzkumu

Hlavní cíl:

- hlavním výzkumným záměrem praktické části diplomové práce je sběr zkušeností učitelů prvního stupně ZŠ s projevy nekázně žáků.

Dílčí cíle:

- zachycení jejich názorů na příčiny nekázně,
- navržení a popsání výchovných postupů, kterými je možno problémy s kázní řešit.

17. Stanovené hypotézy

Hypotéza I. (H I.)

Úroveň kázně žáků ve třídě nesouvisí s délkou praxe třídního učitele.

Hypotéza II. (H II.)

Ve třídách s vyšším počtem žáků jsou projevy nekázně výrazně častější než ve třídách s nižším počtem žáků.

Hypotéza III. (H III.)

Nekázeň dívek a hochů je podle učitelů výrazně odlišná v jejich projevech.

18. Charakteristika výzkumného souboru

V praktické části diplomové práce se snažím sesbírat zkušenosti učitelů s projevy nekázně žáků na 1. stupni ZŠ, zachytit jejich názory na možné příčiny a také nastínit možné způsoby předcházení, eventuelně řešení nekázně.

K tomuto účelu jsem metodou řízeného rozhovoru oslovila vzorek 50 učitelů 1. stupně ZŠ z budějovického a plzeňského kraje.

První polovinu vzorku, tedy 25 učitelů, tvořili pedagogové velkých městských škol z Českých Budějovic. Jako „velké“ jsem označila školy s více než 200 žáky.

Druhou polovinu vybraného vzorku tvořili pedagogové z menších škol. Z plzeňského kraje jich bylo 12 a z budějovického kraje 13. V tomto případě se jednalo o školy s méně než 200 žáky.

Z hlediska délky pedagogické praxe pak rozložení vzorku vypadalo takto: 8 % dotazovaných pedagogů má délku praxe do 4 let, 24 % do 10 let, 24 % do 15 let a 44 % nad 15 let praxe.

19. Užití metody výzkumu

Řízený rozhovor

Pro naplnění stanovených cílů jsem užila jako hlavní metodu řízeného rozhovoru. Touto metodou jsem dotazovala 50 učitelů ZŠ. Každého pedagoga jsem oslovovala jednotlivě. Odpovídali formou volných výpovědí. Pokud to situace vyžadovala, mohla jsem klást doplňující otázky. Odpovědi jsem pečlivě zaznamenávala. Ještě před aplikací metody řízeného rozhovoru na výzkumný soubor, jsem provedla několik zkušebních rozhovorů, abych zjistila, jak budou učitelé reagovat na otázky. Zde nebyly shledány žádné problémy.

Studium pedagogické dokumentace

Jako doplňující metodu jsem užila studium pedagogické dokumentace. Studovala jsem a analyzovala katalogové listy žáků, eventuálně další materiály, do kterých mohou školy zaznamenávat nekázeň žáků (záznamy o pohovorech a další – viz příloha).

Metoda obsahové analýzy základní dokumentační činnosti

K vyhodnocení jednotlivých údajů a dat jsem použila metodu obsahové analýzy, která byla doplněna grafy a průvodními zprávami k potvrzení nebo popření stanovených hypotéz.

20. Výsledky a interpretace

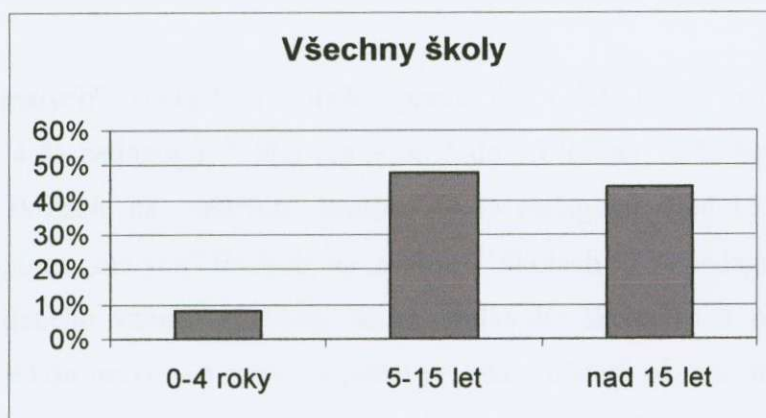
K hypotéze H I.:

Zajímá mě, jak dlouho učí pedagogové, se kterými jsem prováděla řízené rozhovory. Proto si vzorek učitelů rozdělím do třech skupin dle délky pedagogické praxe.

Vzorek učitelů vypadá takto:

- délka praxe 0 - 4 roky
- délka praxe 5 – 15 let
- nad 15 let praxe

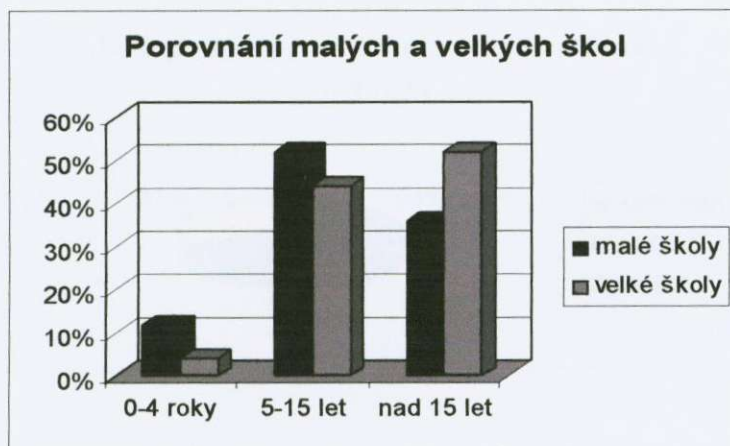
Graf č. 1



Z odpovědí pedagogů vyplývá, že nejkratší délku praxe (0-4 roky) má 8 % učitelů. Více než 15 let učí 44 % dotazovaných učitelů. Největší procento (48 %) tvoří učitelé s délkou praxe 5-15 let.

Nyní nastíním, jaké procento pedagogů s určitou délkou praxe učí na jednotlivých typech škol. Výzkumný soubor tedy rozdělím podle typu škol a porovnáím odpovědi učitelů.

Graf č. 2

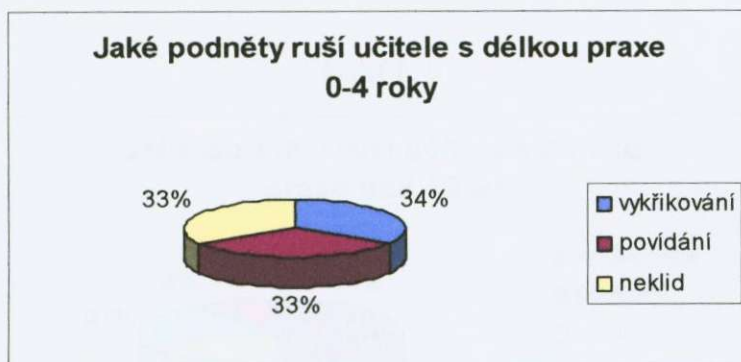


Na „malých“ školách má délku praxe do 4 let 12 % pedagogů, na „velkých“ 4 % pedagogů. Délku praxe od 5 do 15 let má 52 % pedagogů na „malých“ školách, na „velkých“ školách 44 % pedagogů. Nad 15 let učí 36 % pedagogů na „malých“ školách, na „velkých“ školách 52 % pedagogů.

Z uvedeného vzorku vyplývá, že na „velkých“ školách učí nejméně pedagogů s délkou praxe 0-4 roky. Největší procento učitelů učí na „malých“ školách (5-15 let) a na „velkých“ školách (nad 15 let praxe).

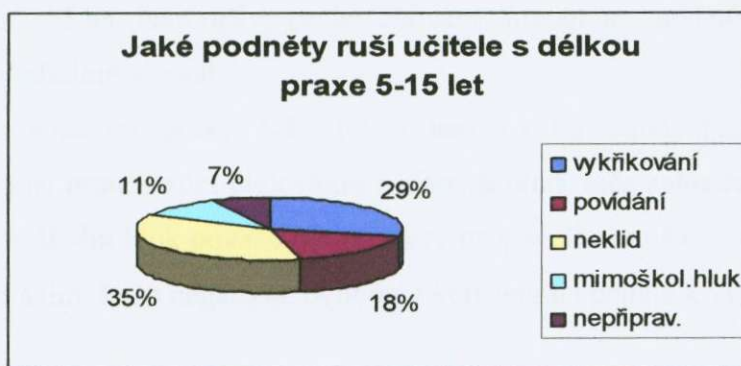
K vyhodnocení hypotézy I.(H I.) využiji několik položek řízeného rozhovoru. Stěžejní je otázka číslo 1, která zjišťuje, jaké podněty ruší učitele v jednotlivých skupinách (dle délky praxe).

Graf č. 3



Učitele s délkou praxe 0-4 roky nejvíce ruší vykřikování (34 %). Neklid ruší 33 % učitelů, povídání si žáků ruší zbylých 33 % učitelů. Uvedená procenta jsou poměrně vysoká. Uvidíme, jaké podněty ruší starší učitele.

Graf č. 4

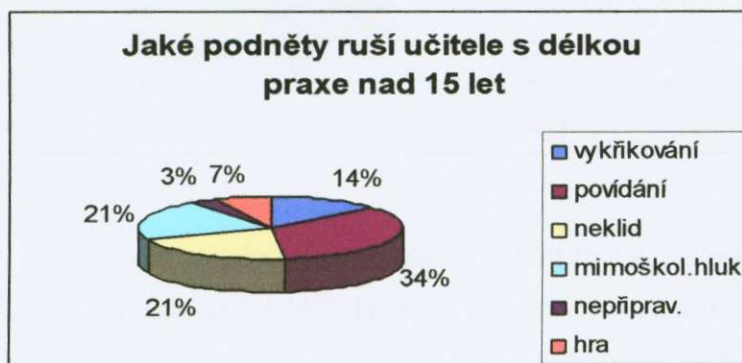


Učitele s délkou praxe 5-15 let ruší při vyučování nejvíce neklid žáků. S vykřikováním se nejčastěji setkává 29 % učitelů. Povídání si při vyučování ruší 18 % učitelů, což je méně, než u jejich mladších kolegů. Pravděpodobně

jsou učitelé s délkou praxe 5-15 let zkušenější a využívají vhodné metody a postupy, aby žáky učivo zaujalo a neměli potřebu si při vyučování zbytečně povídat.

Na rozdíl od začínajících pedagogů ruší učitele s délkou praxe 5-15 let ještě mimoškolní hluk (11 %) a nepřípravenost žáků na vyučování (7 %).

Graf č. 5



Také učitele s délkou praxe nad 15 let nejvíce ruší povídání si žáků (34 %), vykřikování (14 %) a neklid (21 %). Nepřípravenost ruší 3 % učitelů. Celých 21 % učitelů ruší nejvíce mimoškolní hluk, což je více, než u učitelů s délkou praxe 5-15 let. Jako rušivý projev chování vnímají nejstarší učitelé hru dětí (s různými předměty apod.).

Učitelé s délkou praxe 5-15 let a nad 15 let odpovídali, že je při vyučování ruší mimoškolní hluk (hluk z ulice, školník seče zahradu apod.). Sice nelze mimoškolní hluk považovat za rušivý projev chování žáků, nicméně je třeba počítat s tím, že to negativně ovlivňuje koncentraci učitele k výuce.

Zajímá mě také, jaké podněty nejčastěji ruší všechny učitele.

Graf č. 6



Z grafu vyplývá, že učitele ruší povídání si žáků (28 %), neklid (27 %), vykřikování (22 %) a mimoškolní hluk (15%). Nejméně procent učitelů ruší při vyučování nepřipravenost (5 %) a hra dětí s různými předměty (3 %).

K hypotéze I.(H I.) se vztahuje dále otázka č. 2, která zjišťuje, s jakými druhy nekázně se ještě učitelé v jednotlivých skupinách (rozdělených dle délky praxe) setkali.

Graf č. 7



Dotazování učitelé s délkou praxe 0-4 roky se setkali s neklidem (29 %), 14 % s krádeží, 14 % s agresivitou, 14 % se lhaním a 29 % s drzostí. Z uvedeného vyplývá, že nejvíce učitelů se ještě setkalo s neklidem a drzostí.

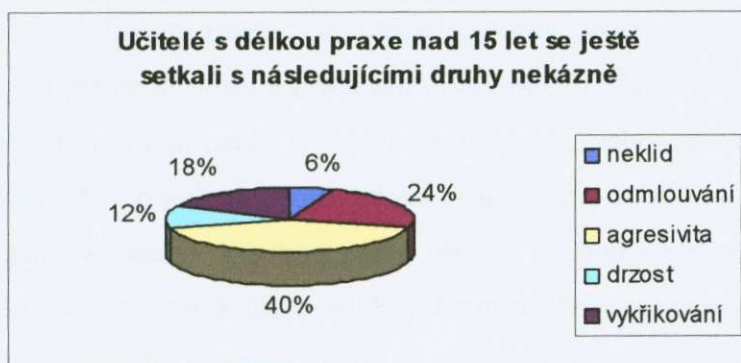
Zde se tedy ukazuje, že tato kategorie učitelů vnímá asi jako nejvíce rušivé vlivy neklid, vykřikování, povídání si žáků při vyučování.

Graf č. 8



Také učitelé s délkou praxe 5-15 let se setkali s neklidem (26 %), s agresivitou (21 %), s krádeží (5 %) a se lhaním (5 %). Na rozdíl od učitelů s délkou praxe 0-4 roky se navíc setkali se slovním napadáním (16 %), s odmlouváním (11 %), vykřikováním, (11 %) a se šikanou (5 %). Podobně jako učitelé z předchozí kategorie se i pedagogové s délkou praxe 5-15 let setkali nejvíce s neklidem, eventuelně s drzostí.

Graf č. 9



Z odpovědí učitelů vyplývá, že největší procento učitelů s délkou praxe nad 15 let se ještě setkala s agresivitou (40 %). S odmlouváním se ještě setkala 24 %, s vykřikováním 18 %, s neklidem 6 % učitelů. V porovnání s učiteli s délkou praxe 0-4 roky, se učitelé s délkou praxe nad 15 let setkali v menší míře s drzostí (12 %).

I třetí položka řízeného rozhovoru se vztahuje k posouzení H I. (H I.).

Pomocí této položky zjistíme, jak učitelé v jednotlivých kategoriích podle délky praxe, řeší nekázeň žáků.

Tabulka č. 1

Řešení nekázně učiteli s délkou praxe 0-4 roky	
Řešení	Vyjádření odpovědí učitelů v procentech
„pohybové chvíle“	40%
domluva	40%
vyhrožování	20%

Z výpovědí učitelů s délkou praxe do 4 let vyplývá, že nejčastěji řeší nekázeň domluvou (40 %) a nejruznějším vyhrožováním (20 %). Hrozí žákům např. návštěvou rodičů, strháváním bodů v soutěžích apod.

Dle výpovědí se učitelé této kategorie snaží zapojovat do vyučování „pohybové chvílky“. Jsou to krátké, dvou až tří minutové úseky ve výuce, kdy žáci opouštějí svá pracovní místa a provádějí určitý pohyb. Často se využívají v první a druhé třídě. Jde např. o tzv. česání jablek, nebo zpívání písni s pohybem. Mohou to být i různé tělovýchovné cviky (dřepy apod.)

Jejich starší kolegové s délkou praxe nad 15 let podle výpovědí více dbají na to, aby se v hodinách často střídaly činnosti. Díky tomuto opatření zřejmě nemají ve třídě tolik rušivých vlivů.

Tabulka č. 2

Řešení nekázně učiteli s délkou praxe 5 -15 let	
<i>Řešení</i>	<i>Vyjádření odpovědí učitelů v procentech</i>
domluva	37%
zápis do žákovské knížky	5%
zvláštní úkoly	19%
omluva	14%
zákazy oblíbených činností	5%
zvýšení hlasu	5%
pobyt žáka ve škole po vyučování	5%
vysvětlení	10%

Z tabulky je patrné, že učitelé v této profesní kategorii nejčastěji řeší nekázeň domluvou (37 %). Zadávání zvláštních úkolů využívá 19 % učitelů, 14 % učitelů vyžaduje po žácích, aby se omluvili a 10 % pedagogů žákům vysvětluje správné chování. Poznámky do žákovských knížek zapisuje 5 % pedagogů. Oblíbené činnosti (např. hry na počítačích) zakazuje 5 % pedagogů, 5 % pedagogů zvyšuje hlas a 5 % nechává žáky po škole. Vyhrožování žákům a pohybové chvílky se zde neobjevují.

Tabulka č. 3

Řešení nekázně učiteli s délkou praxe nad 15 let	
<i>Řešení</i>	<i>Vyjádření odpovědí učitelů v procentech</i>
domluva	53%
napomenutí	11%
mimika, gesta	4%
vysvětlování	7%
změna činnosti	25%

Také učitelé s délkou praxe nad 15 let nejčastěji řeší nekázeň domluvou (53 %) a vysvětlováním (7 %). Jako jediní ze všech kategorií odpověděli, že řeší nekázeň mimikou a gesty (4 %) - např. učitel vykulí na žáka oči apod. Změnu činnosti využívá 25 % učitelů a napomenutí žáka 11 % učitelů.

Zajímá mě, co se ještě podle učitelů osvědčuje při řešení nekázně. K tomu využiji položku č. 6 řízeného rozhovoru.

Tabulka č. 4

<i>Co se osvědčuje učitelům s délkou praxe 0-4 roky</i>	
„pohybová chvilka“	25%
domluva	50%
zvláštní úkoly	25%

Učitelům s délkou praxe 0-4 roky se nejvíce osvědčuje domluva (50 %). Zapojování „pohybových chviliek“ do vyučování se osvědčuje 25 % učitelům, dalším 25 % učitelům se osvědčuje zadávání zvláštních úkolů. Z odpovědí učitelů vyplývá, že se jim neosvědčuje vyhrožování, kterým řeší nekázeň žáků.

Tabulka č. 5

<i>Co se osvědčuje učitelům s délkou praxe 5-15 let</i>	
domluva	36%
hrozba návštěvou rodičů	5%
zákazy oblíbených činností	11%
zvláštní úkoly	15%
zvýšení hlasu	11%
strhávání bodů v soutěžích	11%
zaměstnat žáka	11%

Také učitelům s délkou praxe 5-15 let se nejvíce osvědčuje při řešení nekázně domluva (36 %). Zdá se, že převládá tento postup. Zadávání zvláštních úkolů se osvědčuje 15 % učitelům. Dle výpovědí dobře funguje strhávání bodů v soutěžích, i když jej nevyužívá velké procento učitelů (11 %).

Hlas zvyšuje 11 % učitelů, 11 % učitelů zakazuje oblíbené činnosti a 5 % učitelů žákům hrozí návštěvou rodičů. Zbylých 11 % učitelů odpovědělo, že se jim osvědčuje ihned zaměstnat žáka.

V porovnání s tabulkou č. 2 se odpovědi učitelů odlišují.

Tabulka č. 6

<i>Co se osvědčuje učitelům s délkou praxe nad 15 let</i>	
domluva	61%
zaměstnat žáka	11%
vysvětlování	12%
zvláštní úkoly	12%
psaní poznámek	4%

Učitelům s délkou praxe nad 15 let se při řešení nekázně nejvíce osvědčuje domluva (61 %), stejně tak jako jejich mladší kolegové. Osvědčuje se jim také okamžitě zaměstnat žáka (11%) a zadávání zvláštních úkolů (12 %). Jako jediným ze všech dotazovaných učitelů se osvědčuje psaní poznámek (4 %) vysvětlování (12 %).

Zajímají mě názory učitelů (rozdělených dle délky praxe) na příčiny nekázně. K tomu využiji položku č. 4 řízeného rozhovoru.

Tabulka č. 7

Názory učitelů (s délkou praxe 0-4 roky) na příčiny nekázně	
<i>Příčina</i>	Vyjádření odpovědí učitelů v procentech
žák se nedokáže ovládnout	20%
špatné návyky z domova, nevychovanost	60%
nerespektování autority	20%

Největší procento učitelů s délkou praxe do 4 let vidí příčinu v rodině (60 %). Tito učitelé hovořili o špatných návycích z domova a nevychovanosti. Jiný názor má 20 % učitelů, kteří odpověděli, že se žák nedokáže ovládnout. Příčinu v nerespektování autority vidí 20 % učitelů.

Tabulka č. 8

Názory učitelů (s délkou praxe 5-15 let) na příčiny nekázně	
<i>Příčina</i>	Vyjádření odpovědí učitelů v procentech
špatné návyky z domova, nevychovanost	49%
nerespektování autority	10%
ADHD	11%
upoutání pozornosti	6%
neporozumění danému úkolu	6%
nedostatek pohybu	6%
nezájem o vyučování	6%
životní styl	6%

Největší procento učitelů v této kategorii opět vidí příčinu nekázně v rodině (špatné návyky z domova, nevychovanost, nezájem o dítě apod.). Tito učitelé (na rozdíl od učitelů s délkou praxe do 4 let) vnímají více příčin, jako je ADHD (11 %), upoutání pozornosti (6 %), neporozumění danému úkolu (6 %), nedostatek pohybu (6 %), životní styl (6 %) a nezájem o vyučování (6 %).

Učitelé s délkou praxe 0-4 roky pravděpodobně nevidí příčinu v nedostatku pohybu, protože často zapojují do výuky „pohybové chvíle“.

Tabulka č. 9

Názory učitelů (s délkou praxe nad 15 let) na příčiny nekázně	
<i>Příčina</i>	Vyjádření odpovědí učitelů v procentech
špatné návyky z domova, nevychovanost	52%
vysoký počet žáků ve třídě	8%
ADHD	8%
upoutání pozornosti	8%
nerespektování autority	4%
Učitel	4%
nezájem o vyučování	8%
nedostatek pohybu	4%
neporozumění danému úkolu	4%

Z tabulky vyplývá, že nejvíce učitelů s délkou praxe nad 15 let (52 %) vidí příčinu v rodině (špatné návyky z domova, nevychovanost), tak jako jejich mladší kolegové. Příčinu také vidí v upoutání pozornosti (8 %), v nerespektování autority (4 %), nezájmu o vyučování (8 %), neporozumění danému úkolu (4 %) a nedostatku pohybu. V těchto názorech se shodují s učiteli s délkou praxe 5-15 let.

Učitelé, kteří odpovídali, že vidí příčinu v učiteli, v nezájmu o vyučování, v nedostatku pohybu a neporozumění danému úkolu, dávají do jisté míry vinu také sobě (nevhodný výběr metod, postupů, organizačních forem práce, pomůcek).

Zajímám se také o to, jaký mají učitelé přehled o trávení školních přestávek svých žáků. K tomu využiji položku č. 5 řízeného rozhovoru a opět porovnáám výpovědi učitelů v jednotlivých kategoriích.

Graf č. 10



Učitelé s délkou praxe 0-4 roky odpověděli, že jejich žáci nejčastěji tráví přestávky pobíháním po chodbách a třídách (50 %) a hrou (25 %). Někteří žáci si nosí hry z domova, jiní hrají pohybové hry (skákají panáka apod.). Dotazovaní učitelé (25 %) také odpověděli, že se jejich žáci o přestávkách perou, a to hlavně chlapci.

Graf č. 11



Také učitelé této profesní kategorie odpověděli, že jejich žáci nejčastěji tráví přestávky hrou (55 %), pobíháním po chodbách a třídách (36 %)

a povídáním si (9 %). Dle výpovědí se žáci učitelů této věkové kategorie neperou.

Graf č. 12



U učitelů s délkou praxe nad 15 let převládají odpovědi, že žáci nejčastěji tráví přestávky hrou (52 %), tak jako u učitelů s délkou praxe 5-15 let. Učitelé třetí kategorie (nad 15 let praxe) také odpověděli, že se jejich žáci o přestávkách perou (4%), pobíhají po třídách a chodbách (37 %) a povídají si (7 %). Z uvedeného vyplývá, že žáci tráví přestávky nejčastěji hrou.

Zajímá mě také, zda si učitelé myslí, že nekázeň souvisí s věkem dětí. K tomu jsem využila položku č. 7 řízeného rozhovoru.

Graf č. 13



Dle výpovědí si 29 % učitelů s délkou praxe 0-4 roky myslí, že nekázeň nesouvisí s věkem žáků. Podle 71 % učitelů si mladší děti (do 3. ročníku) neuvědomují, že zlobí. Starší děti zlobí vědomě. Jiní učitelé odpověděli, že se mladší žáci ještě nedokáží ovládnout.

Graf č. 14



Rozdíly mezi mladšími a staršími žáky pocítují také učitelé s délkou praxe 5-15 let (53 %). Podle výpovědí se u mladších žáků (do 3. ročníku) objevují drobné přestupky (např. běhání po chodbě apod.), u starších závažnější formy nekázně, jako je agrese, šikana apod. Někteří učitelé odpověděli, že dochází ke změně chování nástupem puberty. Ostatní učitelé (47 %) jsou toho názoru, že nekázeň nesouvisí s věkem žáků.

Graf č. 15



U učitelů s délkou praxe nad 15 let převažuje názor, že nekázeň nesouvisí s věkem žáků. Takto odpovědělo 54 % učitelů. Musíme však pořad brát v patrnost, že se jedná o malý vzorek učitelů.

Ostatní dotazovaní učitelé vnímají následující rozdíly: mladší děti (do 3. ročníku) jsou více neklidné, zatímco s přibývajícím věkem se zklidňují. Další rozdíly vidí učitelé v tom, že se mladší žáci lépe motivují. Někteří učitelé vidí změnu v chování vlivem nastupující puberty.

Závěr k H I.

Hypotéza H I. se potvrdila. Úroveň kázně žáků ve třídě nesouvisí s délkou praxe třídního učitele. Z výpovědí vyplývá, že s rostoucí délkou praxe vnímají učitelé více projevů nevhodného chování, ale u každého učitele se objevují projevy nekázně v různé intenzitě. Učitelé s délkou praxe nad 4 roky vnímají jako rušivý vliv mimoškolní hluk, který nelze považovat za rušivý projev chování.

Pozoruhodné je, že velké procento učitelů s délkou praxe do 4 let nejvíce ruší při vyučování neklid, i když do vyučování zapojují „pohybové chvilky“ a často střídají činnosti. Na otázku „Co se Vám osvědčuje při řešení nekázně“ odpovědělo největší procento těchto učitelů domluva, následně pak „pohybové chvilky“. Starší učitelé odpověděli, že se jim osvědčuje domluva. V hodinách se také snaží často střídat činnosti. S neklidem se však potýkají v menší míře.

Učitelé (nad 15 let praxe) potýkající se nejvíce s agresivitou žáků řeší nekázeň vysvětlováním, domluvou, napomenutím, nebo změnou činnosti. Dá se říci, že v tomto případě může agrese žáka vyplývat z jeho osobnosti, nebo z rodinného prostředí. Z odpovědí učitelů totiž vyplývá, že vidí příčiny hlavně v rodině. Učitelé hovořili o špatných návycích z domova, nevychovanosti, apod.

Povídání si při vyučování může být důsledkem nezájmu o vyučování nebo neporozumění danému úkolu.

Z kombinací odpovědí na výše uvedené položky řízeného rozhovoru s učiteli se dá usuzovat, že skutečně není přímá souvislost mezi délkou pedagogické praxe učitele a kázní v jeho třídě. Spíše se projevuje jiné vnímání projevů nekázně u různě dlouho sloužících pedagogů. Hypotéza H I. se tedy dá považovat za potvrzenou.

K hypotéze H II.

Pro posouzení H II. rozdělím soubor zkoumaných tříd podle počtu žáků v nich do třech kategorií.

- třídy o 11 – 19 žácích
- třídy o 20 – 26 žácích
- třídy o 27 – 31 žácích

Graf č. 16

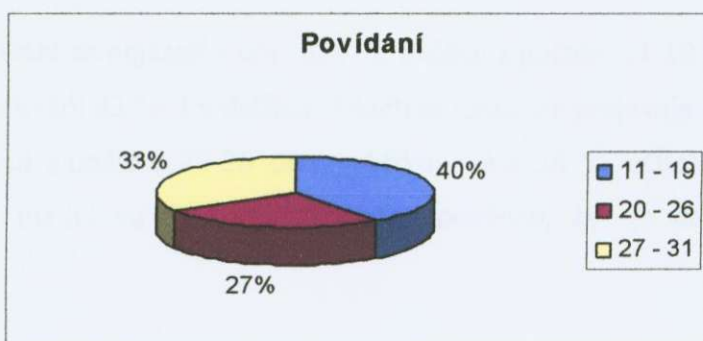


Ve třídách s počtem 20-26 žáků učí 42 % pedagogů. Menší procento (30 %) tvoří pedagogové, kteří učí ve třídách s počtem 27-31 žáků. Ve třídách s počtem žáků 11-19 učí 28 % pedagogů. Při vyhodnocování jsem očekávala, že největší procento budou tvořit třídy o 27-31 žácích, protože se poslední

dobou projevují tendence třídy slučovat a v těch pak bývá velké množství žáků. V mnou vyšetřovaném vzorku se však tato očekávaná tendence neprojevila.

Nyní vyhodnotím, v jakých třídách se nejčastěji objevují některé kázeňské problémy (povídání si žáků, vykřikování, agrese, lhaní a krádež). K tomu využiji položky č. 1 a 2 řízeného rozhovoru.

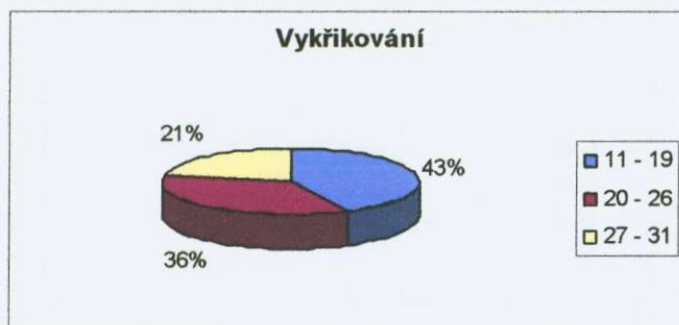
Graf č. 17



Nekázeň, kterou bychom mohli označit jako povídání si žáků při výuce, se nejvíce projevuje ve třídách s počtem dětí 11-19 (označilo 40 % učitelů). Pravděpodobně je to tím, že v menším kolektivu je komunikace snazší, děti se vzájemně lépe znají.

Dle výpovědí učitelů si ve třídách s počtem dětí 20-26 povídá 27 % žáků, 33 % ve třídách s počtem 27-31 dětí. Z grafu je patrné, že si nejvíce povídají žáci ve třídách s počtem 11-19 dětí.

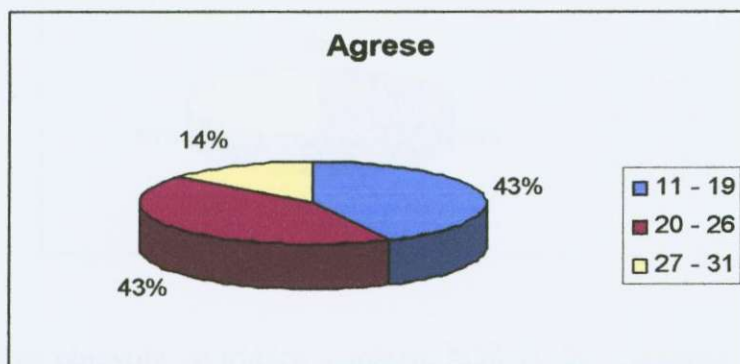
Graf č. 18



Vykřikování se nejčastěji objevuje ve třídách s počtem 11-19 žáků, kde to jako problém uvádí 43 %. I v dalších třídách se tento jev projevuje.

Ve třídách s počtem 20-26 dětí vykřikují žáci 36 % učitelů. Ostatní učitelé (21 %) mající ve třídě 27-31 žáků odpověděli, že je nejvíce ruší vykřikování.

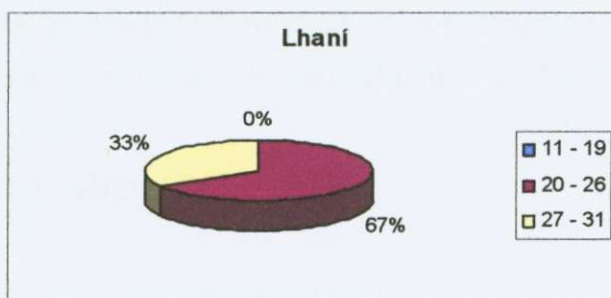
Graf č. 19



Agresivita se objevuje ve třídách s počtem 11-19 žáků, kde to jako problém uvádí 43 % pedagogů, a ve třídách s počtem 20-26 žáků (uvádí 43 % pedagogů). Nejmenší procento tvoří třídy s počtem 27-31 žáků (14 %).

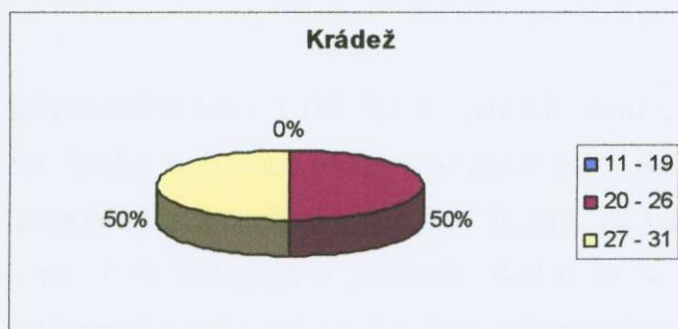
Výsledky jsou překvapivé. Očekávala jsem, že se bude agrese spíše objevovat ve třídách s počtem 20-31 žáků a v malé míře ve třídách s malým počtem žáků (11-19).

Graf č. 20



Lhaní se objevuje ve třídách s počtem 20-26 žáků (odpovědělo 67 % učitelů). Objevuje se také ve více početných třídách s počtem žáků 27-31 (odpovědělo 33 % učitelů). Podle výpovědí se lhaní ve třídách s počtem 11-19 žáků neobjevuje.

Graf č. 21



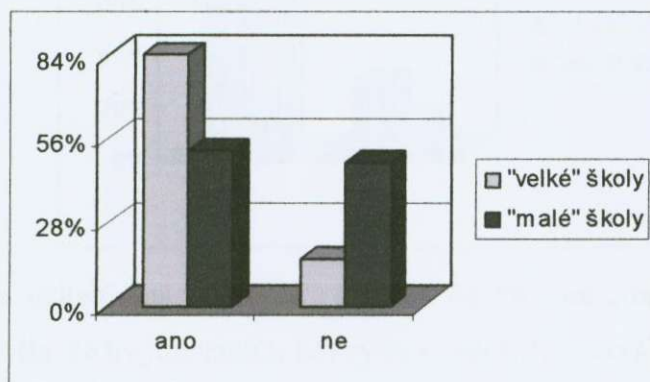
Krádež se objevuje ve třídách s počtem žáků 20-26 (odpovědělo 50 % pedagogů) a s počtem žáků 27-31 (odpovědělo 50 % pedagogů). Ve třídách s počtem žáků 11-19 se neobjevuje. Opět to možná pramení z toho, že se žáci navzájem dobře znají a krást si nedovolí.

K hypotéze H II. se vztahuje otázka č. 9 řízeného rozhovoru, která zjišťuje, zda by učitelům pomohlo, kdyby se v jejich třídě snížil počet žáků.

Pokusila jsem se porovnat odpovědi učitelů z „velkých“ a „malých“ škol.

Na otázku odpovídali takto:

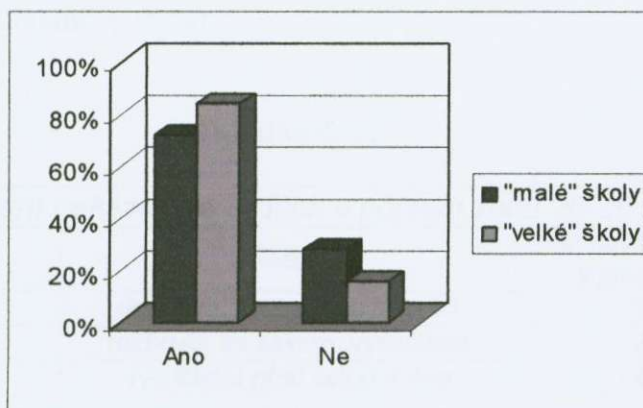
Graf č. 22



Nejvíce dotazovaných učitelů (84 %) z „velkých“ škol odpovědělo, že by jim pomohlo, kdyby se v jejich třídě snížil počet žáků. Snížení počtu žáků ve třídě by pomohlo také učitelům z „malých“ škol (52 %). Maximálně 20 žáků ve třídě má 16 % pedagogů z „velkých“ škol a 48 % pedagogů z „malých“ škol, což je podle nich ideální počet. Proto odpověděli ne.

S otázkou č. 9 bezprostředně souvisí **otázka č. 10**. V této otázce jsem se dotazovala učitelů, zda by jim vadilo, kdyby se v jejich třídě zvýšil počet žáků.

Graf č. 23



Většina učitelů (na „velkých“ školách 84 %, na „malých“ školách 72 %) odpověděla, že by jim vadilo, kdyby se v jejich třídě zvýšil počet žáků.

Menší části učitelů (28 % učitelů z „malých“ škol a 16 % učitelů z „velkých“ škol by mírné zvýšení počtu žáků ve třídě výrazně nevadilo. Přesto však uváděli, že pro efektivní výchovně vzdělávací práci ve třídě je počet dětí kolem 20 asi ideální.

V souvislosti s hypotézou H II. mě zajímá, jak učitelé řeší v různých početných třídách jednotlivé projevy nekázně.

Tabulka č. 11

<i>Řešení nekázně ve třídách s počtem 11-19 žáků</i>		
<i>Projevy</i>	<i>Řešení</i>	<i>Výpovědi učitelů v procentech</i>
agrese	omluva	4%
	zákazy oblíbených činností	4%
	napomenutí	2%
	domluva	2%
odmlouvání	domluva	2%
Hádky při vyučování	domluva, úkoly navíc	2%
neklid	„pohybové chvíle“	12%

Ve třídách s počtem žáků 11-19 řeší učitelé agrese zákazy oblíbených činností (4 %), napomenutím (2 %), domluvou (2 %). Někteří učitelé vyžadují, aby se žáci spolužákovi omluvili (4 %). Odmlouvání řeší domluvou (2 %), hádky při vyučování domluvou a úkoly navíc (2 %). Neklid řeší učitelé „pohybovými chvilkami“ (12 %).

Tabulka č. 12

<i>Řešení nekázně ve třídách s počtem žáků 20-26</i>		
<i>Projevy</i>	<i>Řešení</i>	<i>Výpovědi učitelů v procentech</i>
agrese	domluva, spolupráce s rodiči	8%
krádež	rozhovor se žákem, vysvětlení	2%
lhání	vysvětlení před celou třídou	4%
nerespektování autority	domluva	4%
neklid	„pohybové chvilky“	8%
	domluva, zvýšení hlasu	4%
odmlouvání	zápis do žákovské knížky, úkoly navíc	2%
vykřikování	napomenutí	4%
žalování	domluva, spolupráce s rodiči	4%

Také ve třídách s počtem 20-26 žáků řeší učitelé agresivitu domluvou se žákem a spoluprací s rodiči (8 %), krádež rozhovorem se žákem a vysvětlením (2 %), lhání vysvětlením před celou třídou (4 %), nerespektování autority domluvou (4 %). Neklid řeší někteří učitelé „pohybovými chvilkami“ (8 %), nebo domluvou či zvýšením hlasu (4 %). Odmlouvání řeší 2 % učitelů zápisem do žákovské knížky a úkoly navíc, žalování domluvou a spoluprací s rodiči (4 %).

Tabulka č. 13

<i>Řešení nekázně ve třídách s počtem žáků 27-31</i>		
<i>Projevy</i>	<i>Řešení</i>	<i>Výpovědi učitelů v procentech</i>
agrese	domluva	10%
krádež	rozhovor se žákem, s rodiči	2%
lhaní	rozhovor se žákem, s rodiči	4%
neklid	napomenutí	2%
nepořádnost	domluva, úkoly navíc	2%
vykřikování	domluva, úkoly navíc	2%
	napomenutí	4%

Nejčastějším řešením agrese v nejpočetnějších třídách je domluva žákovi. Ve třídách s počtem žáků 27-31 řeší učitelé agresi domluvou (10 %). Krádež řeší učitelé rozhovorem se žákem a rodiči (2 %). Učitelé mající ve třídě 20-26 žáků navíc vysvětlují správné chování, což je určitě pozitivní jev.

Lhaní nejčastěji řeší učitelé mající ve třídě 27-31 žáků rozhovorem se žákem a rodiči (4 %), na rozdíl od jejich kolegů. Řešení neklidu napomenutím se mi nejeví jako vhodné. Ten řeší 2 % učitelů. Nepořádnost je nejčastěji řešena domluvou a úkoly navíc (2 %), stejně tak jako vykřikování (2 %), jiní napomenutím (4 %).

Závěr k H II.

Hypotéza H II. se u mnou zkoumaného vzorku vcelku sice nepotvrdila, ale rozdíly v jednotlivých položkách (kázeňských prohřešcích) byly u různých početných tříd odlišné. Ve třídách s vyšším počtem žáků tedy nejsou projevy nekázně výrazně častější, než ve třídách s nižším počtem žáků. Žáci si nejčastěji povídají a vykřikují ve třídách s nižším počtem žáků (11-19). Agresivita se objevuje ve třídách s počtem žáků 11-19 a s počtem 20-26 žáků. Dle výpovědí se agresivita vyskytuje i ve třídách s 27-31 žáky (4 %). Lhaní a krádež se vyskytují ve třídách s počtem žáků nad 20.

Dle výpovědí se učitelům lépe pracuje, mají-li ve třídě maximálně 20 žáků. Tento počet hodnotili jako ideální.

Na základě výše uvedeného se tedy dá odvozovat, že počet žáků ve třídě přímo nesouvisí s projevy nekázně a proto můžeme považovat H II. za nepotvrzenou.

K hypotéze H III.

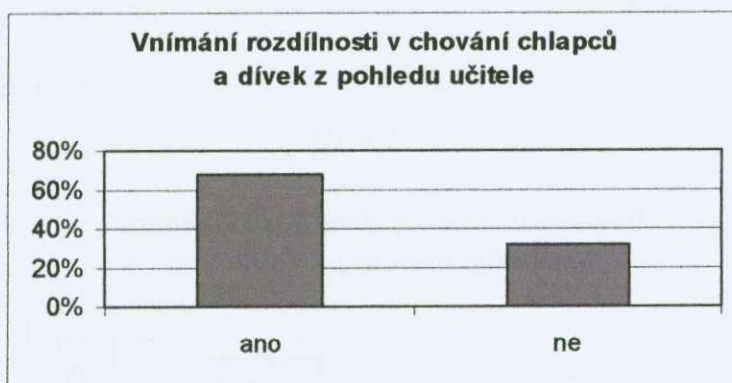
Pro posouzení H III. rozdělím vzorek výzkumného souboru na dvě skupiny – na „malé“ a „velké“ školy. K této hypotéze se vztahuje pouze otázka č. 8 řízeného rozhovoru.

Z výpovědí učitelů „malých“ a „velkých“ škol se dozvíme, jak vnímají rozdíly v chování hochů a dívek.

V grafu č. 24 vyhodnotím, kolik procent učitelů vnímá rozdíly v chování hochů a dívek a kolik procent ne.

„Malé“ školy

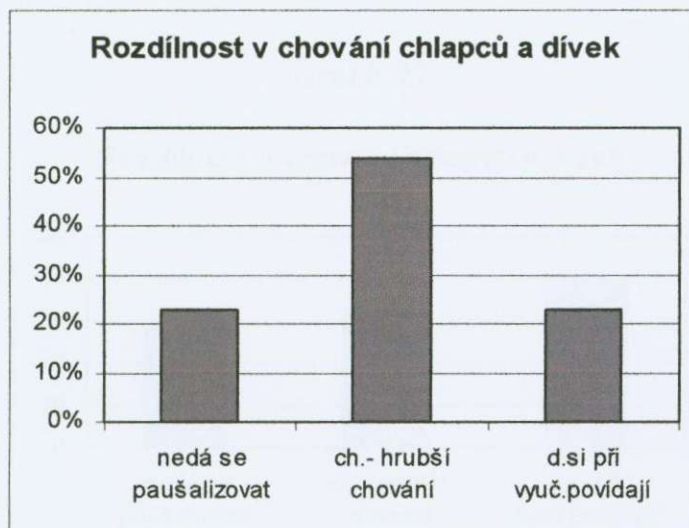
Graf č. 24



Rozdíly v chování chlapců a dívek vnímá na „malých“ školách 68 % učitelů. Tito učitelé hovořili o hrubším chování chlapců a žalování dívek.

(Na odpovědi učitelů se více zaměřím v následujícím grafu.) Zbylých 32 % učitelů si nemyslí, že by se chlapci a dívky v chování výrazně odlišovali.

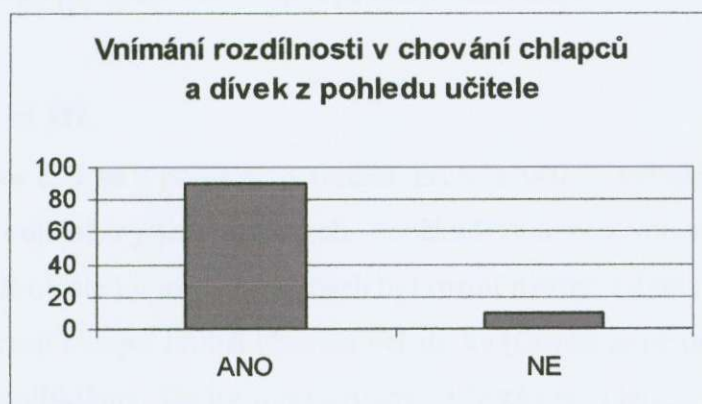
Graf č. 25



Podle 54 % učitelů mají chlapci hrubší chování (častěji se perou než dívky), dívky se spíše hádají a mluví vulgárně. Dle výpovědí 23 % učitelů se chování chlapců a dívek nedá paušalizovat, je individuální. Ostatních 23 % učitelů si myslí, že si dívky častěji povídají při vyučování, než chlapci.

„Velké“ školy

Graf č. 26



Na velkých školách více učitelů (90 %) vnímá rozdíly v chování chlapců a dívek, 10 % učitelů rozdíly v chování nepocituje. Učitelé hovořili o hrubším chování chlapců, o pomlouvání dívek. Jaké rozdíly vnímají učitelé z „malých“ škol rozvedu v grafu č. 24.

Graf č. 27



Dle výpovědí 28 % pedagogů se nedá chování chlapců a dívek paušalizovat, je individuální. Rozdíly v chování vnímá 33 % pedagogů. Ti si myslí, že mají chlapci hrubší chování (na rozdíl od dívek se perou, dochází u nich k častým konfliktům), ale jsou „férovější“ vůči sobě. Dívky se na rozdíl od chlapců hádají a pomlouvají. Ostatní dotazovaní učitelé (39 %) jsou toho názoru, že si dívky při vyučování častěji povídají, než chlapci.

Závěr H III.

Hypotéza č. 3 se v podstatě potvrdila, protože učitelé vnímají nekázeň hochů a dívek odlišně v jejich projevech. Poněkud výrazněji vnímají rozdíly učitelé větších škol, ale i v menších školách byl rozdíl patrný. Učitelé nejčastěji odpovídali, že mají chlapci hrubší chování než dívky (častěji se perou, dochází mezi nimi ke konfliktům). Dívky si při vyučování častěji povídají.

Závěr

Poslední dobou si mnozí učitelé stěžují na kázeň žáků, která se neustále zhoršuje. Začíná být velmi vážným problémem. Již na 1. stupni se setkáváme se záškoláctvím, někteří žáci sami na vlastní kůži zažívají šikanu. Situace dochází někdy tak daleko, že do školy chodí s obavami a strachem i někteří učitelé. Nejen učitelům, ale i žákům, se chování spolužáků nelíbí. Nevhodné chování překračuje hranice dětské tolerance k drzosti, vulgárnosti a vandalismu.

Pomocí řízených rozhovorů jsem zjišťovala, jaké názory na příčiny nekázně mají učitelé na 1. stupni ZŠ, jak řeší projevy nekázně a co se jim osvědčuje při jejich řešení.

Zdá se, že úroveň kázně žáků ve třídě nesouvisí s délkou praxe třídního učitele. S přibývajícím délkou praxe sice učitelé vnímají více kázeňských projevů, ale u každého učitele se objevují v různé míře. Učitelé se nejčastěji potýkají s neklidem, vykřikováním žáků a povídáním si při vyučování. Hypotéza H I. se tedy potvrdila.

Učitelé s délkou praxe 5-15 let registrují více negativních kázeňských projevů, než jejich kolegové s délkou praxe do 4 let a nad 15 let. Největší procento učitelů s délkou praxe nad 15 let se setkala s agresivitou. Dle výpovědí se malé procento učitelů s délkou praxe 5-15 let setkala také se šikanou.

Pozoruhodné je, že velké procento učitelů s délkou praxe do 4 let nejvíce ruší při vyučování neklid, i když do vyučování zapojují „pohybové chvílky“ (krátké úseky ve výuce, kdy žáci opouštějí svá pracovní místa a provádí nějaký pohyb) a často střídají činnosti. Na otázku: „Co se Vám osvědčuje při řešení nekázně?“ odpovědělo největší procento těchto učitelů domluva, následně pak „pohybové chvílky“. Starší učitelé odpověděli,

že se jim osvědčuje domluva. V hodinách se také snaží často střídát činnosti. S neklidem se však potýkají v menší míře.

Učitelé nad 15 let praxe potýkající se nejvíce s agresivitou žáků, řeší nekázeň vysvětlováním, domluvou, napomenutím, nebo „pohybovou chvilkou“. Učitelé s délkou praxe do 4 let se snaží co nejčastěji zapojovat do vyučování „pohybové chvilky“, učitelé nad 15 let se snaží v hodinách často střídát činnosti.

Pedagogové s délkou praxe 5-15 let řeší nekázeň poněkud razantnějším způsobem (např. zápis do žákovské knížky, zvláštní úkoly, zákazy oblíbených činností; někteří učitelé nechávají žáky po škole), než jejich starší nebo mladší kolegové.

Hlavní příčinu nekázně vidí učitelé v rodinném prostředí. Jde např. o špatné návyky z domova, nevychovanost, nebo nezájem rodičů o dítě. Další příčinou je podle nich také nerespektování autority. Učitelé, kteří učí déle než 4 roky, vnímají více příčin nekázně. Ze mnou zkoumaného vzorku si malé procento učitelů (s délkou praxe nad 15) myslí, že může být příčinou také špatný přístup učitele k žákovi.

Při řešení nekázně se učitelům nejvíce osvědčuje domluva. Často také žákům zadávají zvláštní úkoly. Dle výpovědí dobře funguje strhávání bodů v soutěžích. Malé procento učitelů nechává žáky po škole.

Ze zkoumaného vzorku vyplývá, že nejvíce učitelů má délku praxe od 5 do 15 let, poté následují učitelé s délkou praxe nad 15 let. Nejméně učitelů ze zkoumaného souboru má délku praxe do 4 let.

Hypotéza H II. se u mnou zkoumaného vzorku vcelku sice nepotvrdila, ale rozdíly v jednotlivých položkách (kázeňských prohřešcích) byly u různě početných tříd odlišné. Ve třídách s vyšším počtem žáků tedy nejsou projevy nekázně výrazně častější, než ve třídách s nižším počtem žáků. I v méně početných třídách se objevuje vykřikování, povídání a agrese. Ve třídách s počtem žáků nad 20 se dle výpovědí vyskytuje krádež a lhaní.

Dle výpovědí učitelů je nekázeň chlapců a dívek výrazně odlišná v jejich projevech. Učitelé nejčastěji odpovídali, že mají chlapci hrubší chování než dívky (častěji se perou, dochází mezi nimi ke konfliktům). Dívky si při vyučování častěji povídají. Hypotéza H.III. tedy byla v podstatě potvrzena.

Ve své práci jsem se pokusila zjistit, zda úroveň kázně žáků ve třídě souvisí s délkou praxe třídního učitele, zda jsou ve třídách s vyšším počtem žáků projevy nekázně výrazně častější než v méně početných třídách a zda je nekázeň hochů a dívek podle učitelů výrazně odlišná v jejich projevech. Pokusila jsem se také zjistit, jaké názory na příčiny nekázně mají učitelé na 1. stupni ZŠ, jak ji řeší a co se jim osvědčuje při řešení nekázně.

Věřím, že mnou získané informace o nekázni ve třídách na 1. st. ZŠ, o způsobech jejich řešení mohou napomoci k hlubšímu zamyšlení se nad touto problematikou. Myslím, že dobré klima ve škole za to určitě stojí.

Seznam použité literatury

- BENDL S. 2003: Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV
- BENDL S. 2001: Školní kázeň – metody a strategie. Praha: ISV
- CANGELOSI J. S. 1994: Strategie řízení třídy. Praha: Portál
- DRTILOVÁ J. – KOUKOLNÍK F. 1994: Odlišné dítě. Praha: Vyšehrad
- KALHOUS Z., OBST O. a kol. 2002: Školní didaktika. Praha: Portál
- KOLÁŘ M. 2001: Bolest šikanování. Praha: Portál
- ONDŘÁČEK P. 2003: Františku, přestaň konečně zlobit, nebo? Praha: ISV
- PETTY B. 2002: Moderní vyučování. Praha: Portál
- ROTTEROVÁ B. 1973: Kázeň a problematika jejího utváření. Praha: SPN
- VÁGNEROVÁ M. 1997: Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum
- VALIŠOVÁ A. a kol. 1998: Autorita jako pedagogický problém. Praha

PŘÍLOHY

(Příklad vnitřního řádu školy ze zkoumaného vzorku)

Naše pravidla:

- 1) Protože vyučování začíná v 8:00 hod., musím být v budově školy nejpozději 10 minut před vyučováním. Pokud budu chtít být ve škole dříve, musím se chovat ukázněně a dbát pokynů dospělých.
- 2) Během přestávek se připravuji na další vyučovací hodinu. Na jejím začátku budu mít na svém místě vždy připraveny všechny věci, potřebné pro výuku.
- 3) O velké přestávce svačím. Mohu zajít i do vedlejší třídy, tělocvičny nebo do školní jídelny. V případě hezkého počasí můžeme společně jíst a hrát si na školním dvorku.
- 4) Ke všem pracovníkům školy a ostatním dospělým se chovám slušně. Při vstupu dospělého do místnosti pozdravím povstáním.
- 5) Vím, že jako správný kamarád nesmím lhát, podvádět a krást. Nikomu také nebudu ubližovat, nebo svým chováním ohrožovat ostatní děvčata a chlapce.
- 6) Do školy nebudu přinášet předměty nebo látky, které by mohly ohrozit zdraví ostatních. Stejně tak nebudu do školy brát cennosti nebo velké peněžní částky.
- 7) Na vyučování budu chodit čistě oblečen a upraven. Budu pečovat o všechny své i školní pomůcky a udržovat je v pořádku.
- 8) Bez vědomí dospělých nebudu sám zapínat elektrické a jiné přístroje nebo vstupovat tam, kam by žáci neměli mít přístup (půda, sklep apod.).

9) Případné poškození zařízení školy neprodleně ohlásím třídnímu učiteli nebo jinému dospělému. Stejně tak okamžitě oznámím jakoukoliv nehodu nebo zranění.

10) Svým chováním a vystupováním se budu snažit co nejlépe reprezentovat naši školu i mimo dobu vyučování.

Případové studie

Žák třetího ročníku bezdůvodně dupal po taškách spolužáků. Třídní učitelka kontaktovala rodiče prostřednictvím žákovské knihy. Chlapec se dopustil podvodu - napodobil podpis rodičů. Učitelka tedy zatelefonovala matce a pozvala ji do školy. Rozhovoru se zúčastnil i ředitel školy a výchovný poradce. Matka syna omlouvala a neprojevovala zájem o spolupráci se školou. Nabyla dojmu, že se tyto prohřešky vyskytují proto, že mu třídní učitelka „nesedí“. Byla přesvědčena, že problémy s autoritou nikdy neměl. Doma má respekt a ví, co si smí dovolit. Doznala však, že jí utíká z domova a hledá ho ve 23:00. Dle matky neměl problémy ani v předchozí škole. Matce žáka byla opakovaně nabízena spolupráce se školou při řešení případných problémů se synem. Neměla však zájem a opětovně odmítala spolupracovat a docházet do školy.

Závěr pohovoru: Důslednost při výchově, spolupráce škola – rodina. Školní řád závazný.

Případ se nevyřešil, protože žák změnil školu. Pravděpodobně se v nové škole chová podobně.

Žákyně šestého ročníku základní školy XY na cestě do školy bezdůvodně napadla a zároveň zbila žákyni třetího ročníku. Otec byl informován o přestupku dcery Aleny a pozván do školy. Přestupek se řešil za účasti třídních učitelů obou dívek a ředitele. Otci byl doporučen rozhovor s dcerou Alenou, zjištění pohmtek, které mohly k tomuto vést. Dále bylo doporučeno spojení s PPP, důsledná kontrola dcery a působení tak, aby se podobné chování dívky neopakovalo.

Záznam o pohovoru

Jméno žáka /žákyně:	
Datum narození:	
Bydliště:	
Škola – třída – ročník:	

Zákonní zástupci žáka navštívili školu: - na vyzvání

- z vlastního zájmu

Účastníci pohovoru (jméno a prac. zařazení):

Stanovisko výchovného poradce:

Zápis z pohovoru:

Závěry pohovoru, doporučení, dohodnutý další postup:

S uvedenými skutečnostmi zákonní zástupci souhlasí a zavazují se řídit závěry pohovoru.

Datum:

Podpis zákonných zástupců:

Razítko školy:

Podpis třídního učitele / učitelky:

Ukázka vyplněného záznamu o pohovoru (uvedené údaje o žákovi a škole jsou fiktivní).

Záznam o pohovoru

Jméno žáka /žákyně:	JAN NOVÁK
Datum narození:	2. 3. 1997
Bydliště:	NEKVASOVY
Škola – třída – ročník:	ZŠ NEKVASOVY, 3. ROČNÍK

Zákonní zástupci žáka navštívili školu: - na vyzvání - z vlastního zájmu

Účastníci pohovoru (jméno a prac. zařazení):

ředitel školy, výchovný poradce, matka dítěte

Stanovisko výchovného poradce: Matka byla vmlouvá, nepřijímá zájem o spolupráci se školou. Je-li žák schopen si kvůli tomu pracovat doma, měl by být schopen se dočíst i se školou.

Zápis z pohovoru: Školní ředitel řádně! Matka spolupráce odmítá. Žák Jan Novák kvůli tomu chodí po kůstkách spolupráce. Školní ředitel v této věci je s ním J. K. a ředitelství školy (školní ředitel). Matka máyla dojem, že by se mohla se spolupráci proto, že mu je J. K. „nesedí“. Matka je přesvědčena, že problémy nikdy nemě.

Doma má respekt a n, co si sám dovolí. Dívka říká, že je mladá a domov a hledá ho v 11 hodin v noci. Školní ředitel měl problémy ani v předchozí škole. Matka je opakovaně nabízena po

Závěry pohovoru, doporučení, dohodnutý další postup: Matka má zájem o spolupráci. Školní ředitel řádně! Školní ředitel řádně! Školní ředitel řádně!

S uvedenými skutečnostmi zákonní zástupci souhlasí a zavazují se řídit závěry pohovoru.

Datum:

Podpis zákonných zástupců:

Razítko školy:

Podpis třídního učitele / učitelky:

Léta praxe:

Pohlaví:

Počet žáků ve třídě:

- 1) Co Vás nejvíce ruší při vyučování?
- 2) S jakými druhy nekázně jste se ještě setkal(a)?
- 3) Jak jste je řešil(a)?
- 4) Co by podle Vás mohlo být příčinou nekázně?
- 5) Víte jak žáci nejčastěji tráví přestávky?
- 6) Co se Vám osvědčuje při řešení projevů nekázně?
- 7) Myslíte si, že nekázeň souvisí s věkem dětí? (Uveďte jak?)
- 8) Vnímáte nějaké rozdíly v chování chlapců a dívek?
- 9) Pomohlo by Vám, kdyby se ve Vaší třídě snížil počet žáků?
- 10) Vadilo by Vám, kdyby se ve Vaší třídě zvýšil počet žáků?