

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: 2. stupeň
Kombinace: Český jazyk – anglický jazyk

**AKTUÁLNÍ PROBLEMATIKA NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ NA
2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

The Current Problematic of an Inappropriate Behaviour of Children
on the Second Grade of Grammar School

Die aktuelle Problematik des unpassenden benehmenes der
Schüllern in der zweiten Stufe der Grundschule

Autor:
Petra Nedvědová

Podpis:

Adresa:
Ostravská 673/14
460 14, Liberec 14

Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Píša.
Konzultant: –

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	grafů	pramenů	příloh
57	12 827	1	14	5	28	5

PROHLÁŠENÍ

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum: 16. května 2005

Podpis: Petra Nedvědová

PODĚKOVÁNÍ

V první řadě ze srdce a s velkou úctou děkuji vedoucímu diplomové práce PhDr. Vladimíru Píšovi za trpělivost, pozornost a ochotu při vedení DP, za jeho cenné rady a podněty, které mě dovedly k jejímu vypracování. Dále děkuji svému příteli a sestře za pomoc po technické a jazykové stránce.

ANOTACE

Aktuální problematika nevhodného chování žáků na 2. stupni základních škol

Diplomová práce se zabývá aktuální problematikou nevhodného chování žáků na druhém stupni základních škol. Snaží se o teoretickou analýzu nevhodného chování a jeho projevů během vyučování a v prostorách školy. Cílem práce je uvědomit si příčiny nežádoucího chování se zaměřením na jeho utlumení či naprosté odstranění.

V druhé části DP jsou shrnuty výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jakými výchovnými a pedagogickými prostředky a s jakou mírou emocí působí pedagog na problematické žáky. Druhá část výzkumu se zabývá efektivitou, vhodností a četností výskytu odměn a trestů za vhodné a nevhodné chování.

The Current Problematic of an Inappropriate Behaviour of Children on the Second Grade of Grammar School

The Diploma Thesis deals with the current problematic of a disturbing behaviour of children on the second grade of grammar school. It tries to analyse this problem and its demonstrations during the lessons and at school in general. The aim of the Diploma Thesis is to realise the reasons why do children behave in the inappropriate way and it also tries to find some possibilities, how to eliminate these expressions.

In the second part of the Diploma Thesis there are summarised the results of the questionnaire. The aims of the questionnaire were to elicit from children's experience, how do the teachers affect them and what kinds of awards and punishment do they use to praise their behaviour. It also deals with teachers' degree of positive or negative emotions during the reprimand.

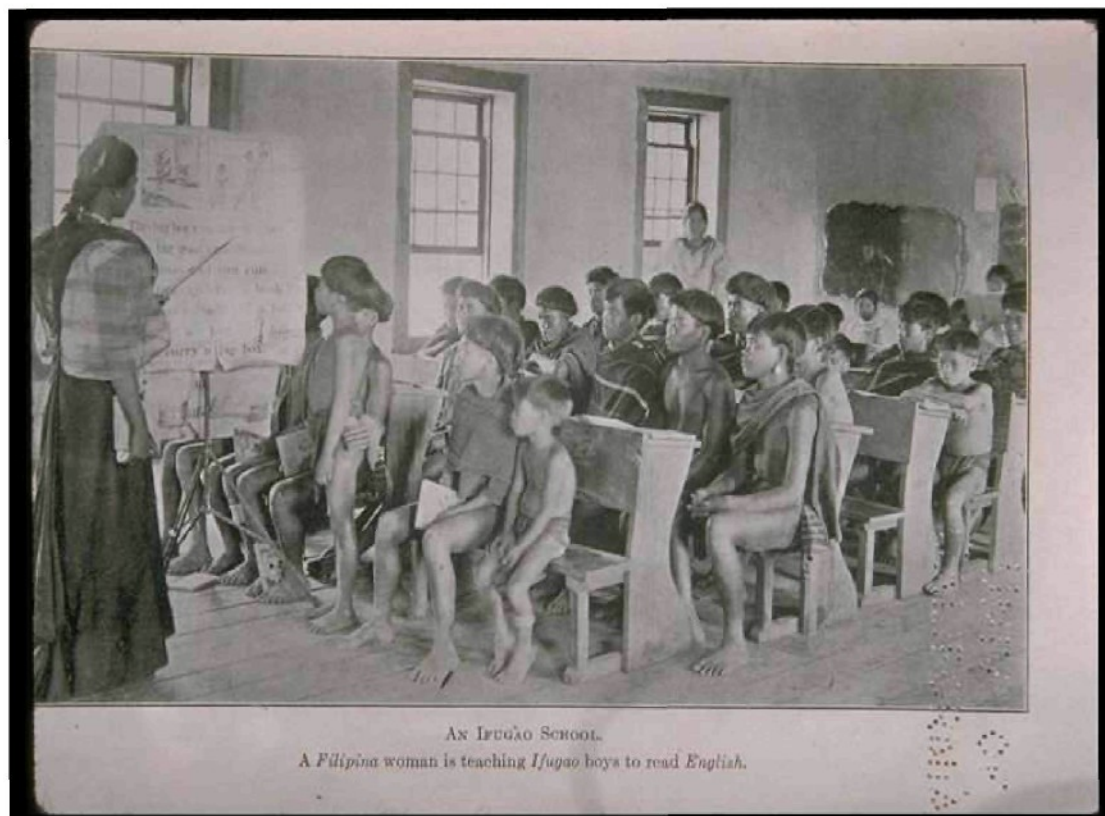
Die aktuelle Problematik des unpassenden Benehmenes der Schüllern in der zweiten Stufe der Grundschule

Meine Diplomaarbeit beschäftigt sich mit der aktuellen Problematik des unpassenden Benehmenes der Schüllern in der zweiten Stufe der Grundschule. Sie versucht die theoretische Analyse des unpassenden Benehmenes und seine Erklärungen im Laufe des Unterrichtes und in der Schule im allgemeinen. Der Zielpunkt der Werke ist zu vergegenwärtigen sich mit der Ursachen des unpassenden Benehmenes and versuchen einige Varianten, wie kann man es dämpfen oder abhauen.

Die Ergebnisse der Exploration sind in der zweiten Teil der Diplomaarbeit herunterschlagt. Sie orientieren sich an die erzieherische, pädagogische und emotionelle Miteln der Lehrern während sie and die problematischen Schüllern wirken. Es befaast sich auch mit den effektiven Bestrafungen und Belohnungen, die die Lehrer zur Disposition in der Grundschule haben.

OBSAH

A	TEORETICKÁ ČÁST	1
1.	ÚVOD	2 – 4
2.	NEVHODNÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ NA 2. STUPNI ZŠ	5
1.1	Vymezení nevhodného sociálního chování	5
3.	NĚKTERÉ ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ CHOVÁNÍ DĚTÍ NA 2. STUPNI ZŠ	6
3.1	Působení exogenních faktorů na žáka	7
3.1.1	Vliv rodiny	8
3.1.2	Vliv některých školských faktorů	9 – 10
3.1.3	Jiné exogenní vlivy (veřejnost, masmedia, party)	10 – 11
3.1.4	Vliv fyzikálního prostředí	11
3.2	Působení endogenních faktorů na žáka	12
3.2.1	Puberta a adolescence	13
3.2.2	Rysy osobnosti. Temperament a charakter	13 – 15
3.2.3	Charakter a osobní morálka	15 – 16
3.2.4	Únava při učení a její překonávání, pozornost	16 – 18
3.2.5	Biologické podmínky žákovy činnosti a jeho vývoje	18
3.2.5.1	Lehká mozková dysfunkce	18
3.2.5.2	Speciální poruchy učení	19
3.2.6	Sebevýchova	19 – 21
4.	ŘÍZENÍ A ZVLÁDÁNÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY	22
4.1	Otázka odměn a trestů	23
4.1.1	Odměna	23 – 24
4.1.2	Trest	24 – 25
4.2	Návrhy na podporu kázně ve škole	25 – 28
4.3	Východiska školní kázně	28 – 29
4.4	Pravidla pro učitele, jak zvládnout školní třídu	29 – 31
B	PRAKTICKÁ ČÁST	32
5.	ÚVOD	33
5.1	Hypotéza č. 1	34 – 36
5.2	Hypotéza č. 2	37 – 39
5.3	Hypotéza č. 3	40 – 44
5.4	Hypotéza č. 4	45 – 46
5.5	Hypotéza č. 5	47 – 51
6.	ZÁVĚR	52 – 57
7.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	58 – 59
8.	SEZNAM PŘÍLOH	60



AN IFUGAO SCHOOL.
A Filipina woman is teaching Ifugao boys to read English.

*„Nechť je kázeň trvalá, nikdy ať neochabuje, vždy ať je brána
vážně a nikdy žertem.“*

(J. A. Komenský)

A

TEORETICKÁ ČÁST

Motto:

„Pak pravil učitel: Promluv nám o učení.

A Mustafa řekl:

Nikdo vám nemůže zjevit než to, co již spočívá a zpola dřímá v rozbřesku vašeho poznání.

Učitel, který se prochází mezi svými žáky ve stínu chrámu, nedává ani tak ze své moudrosti jako spíše ze své víry a láskyplnosti.

Je-li opravdu moudrý, nevyzývá vás, abyste vstoupili do přibytku jeho moudrosti, ale spíše vás vede k prahu vašeho vlastního myšlení.

Hvězdář vám může vykládat o svém pochopení prostoru, ale nemůže vám dát své pochopení.

Pěvec vám může zpívat o rytmu, který vyplňuje celý prostor, ale nemůže vám dát sluch, který rytmus zachycuje, ani hlas, který jej opakuje jako ozvěna.

A ten, kdo je zběhlý ve vědě čísel vám může vykládat o doménách vah a měr, ale nemůže vás tam zavést.

Neboť vize jednoho člověka nepropůjčí křídla jinému člověku.

A tak, jak je každý z vás sám ve věděni Boha, tak každý z vás musí být také sám ve svém poznávání Boha i ve svém chápání země.“

(Chalí Džibrán, PROROK)

1. ÚVOD

„Kázeň je základním předpokladem nejen efektivního učení, ale i bezpečnosti žáků a učitelů.

Školní kázeň můžeme definovat jako vědomé dodržování školního řádu (eventuelně pravidel chování ve třídě) a pravidel (pokynů) stanovených učiteli, popř. ostatními zaměstnanci školy.

Nekázeň žáků představuje jeden z hlavních stresorů učitelského povolání a díky ní znamená návštěva školy pro řadu dětí noční můru. Zároveň je nekázeň žáků příčinou, proč tolik učitelů opouští školství, když už nejsou schopni, resp. ochotni snášet permanentní projevy drzosti, vulgárnosti či dokonce šikany ze strany žáků vůči sobě. Tento trend není lokální, není vázán na jednu zemi, ale stává se globálním problémem školství.

Vyjmenovat veškeré projevy nekázně žáků na ZŠ není možné. Rozdělit je však můžeme na dvě základní skupiny, a to „*nekázeň vůči učitelům (škole)*“ a „*nekázeň vůči (spolu)žákům*“.

Nekázeň vůči učitelům (škole) se nejčastěji projevuje následovně: drzost (včetně odmítání jít k tabuli, zvednout papírek, změnit místo), vulgárnost, vandalizmus, šikana (řada učitelů zažívá šikanu ze strany žáků), krádeže, poškozování věcí učitelů (propíchnutí pneumatiky u kola, automobilu, poškrábání auta), drogy, kouření, alkohol, záškoláctví, fyzický útok, lhaní, pomlouvání, házení zábavné pyrotechniky, házení houbou po učitelích (třídě), pozdní příchody, plivání po zábradlí, zapomínání úkolů a pomůcek, močení po oknech a klikách WC, přepisování známek v ŽK, používání taháků, jízda po zábradlí, honění se po chodbách, nahlášení bomby ve škole, nepozornost, vykřikování při hodině, provokace šířením neidentifikovatelných zvuků a pachů, nepořádnost, odbývání práce, nedbalost, simulantství, vyhýbání se škole různými formami sebepoškozování, nepřezouvání se, hraní hazardních her, posílání SMS nebo telefonování během vyučování.“¹

Ráda bych na toto téma uvedla příklad z vlastní zkušenosti, kdy mi jednou o víkendu k večeru přišla anonymní výhružná SMS zpráva, kde mi, později vypátraný, žák vyhrožoval, že mi „rozkope hlavu a poreže mne nožem...“. Další

část sdělení obsahovala výčet velmi sprostých a urážlivých slov, které se snad ani neodvážím citovat.

Ředitel té dané ZŠ se k celé záležitosti dle mého názoru postavil velice nedůsledně a povrchně. Žák sice byl předvolán do ředitelny, kde se k činu doznal a omluvil se, ale to bylo vše. Žádný postih, žádné ponaučení si pro příště neodnesl. Dokonce se na pedagogické radě dlouze spekovalo o tom, má-li vůbec po každodenním porušování školního řádu a tomto incidentu dostat trojku z chování. Tento žák deváté třídy tedy zcela ovládl školu a nechával se tzv. „dochodit“ povinnou školní docházkou se slovy: „Vždyť stejně za dva měsíce odejde a budeme mít klid, tak co to teď nějak složitě řešit.“

„Ve školách se ale setkáváme i s projevy nevhodného chování vůči spolužákům – šikana, vulgárnost, rvačky, krádeže, poškozování osobních věcí či učebnic spolužáků, pomluvy, předbírání ve frontách na oběd, odmítání pomoci spolužákům, úmyslné bojkotování práce ve skupině, provokování souseda v lavici, rozšiřování pornografie, svádění věcí na druhé.

Učitelé si tedy stěžují nejen na nízké platy, ale zejména na žáky, kteří jsou často doslova nezvladatelní. Někteří žáci nosí do školy nože a střelné zbraně, kterými ohrožují život spolužáků i učitelů.

V řadě západních zemí, zejména anglosaských, neúnosná míra kázeňských problémů ve školách a složitost fenoménu kázně vedly ke konstituování pedagogické subdisciplíny zvané „Classroom Management“.

K dosažení dobré kázně dokonce ani nestačí, jak se často mylně domnívají někteří až příliš horliví „alternativci“ a „inovátoři“, dobře učit, mít zajímavou výuku, vhodně motivovat žáky. Do školy totiž chodí i děti ze sociálně zanedbaného či znevýhodněného prostředí, děti z rozvrácených rodin, děti s poruchami učení aj. Každé dítě s sebou do školy přináší různé návyky, je ovlivněno okolím, médií, kamarády, sousedy.

Docílit kázně vyžaduje spoustu práce, času, úsilí, ďábelské odhodlanosti a andělské trpělivosti. Mezi nejdůležitější patří přístup učitelů k žákům – vzájemná spolupráce, pomoc, solidarita, porozumění, tolerance, dohoda, a v druhé řadě chování učitelů k žákům – motivace, povzbuzení, pochvala. Důležitá je však i vzájemná spolupráce mezi učiteli a žáky v čele s diskusí, společnými návrhy učitelů a žáků a společným hledáním řešení.“²

Různými příčinami a důsledky nevhodného chování se zabývám ve své diplomové práci, která je rozdělena do šesti kapitol. Teoretická část je zaměřena na srovnání různých přístupů a výchovných strategií, které učitelé používají pro zlepšení nebo eliminaci nevhodného chování. Zmiňuje také mnohé příčiny, které vedou děti k nepřiměřeným projevům. Práce je především zaměřena prevenci nevhodného chování a vede k zamyšlení se nad možnými postupy zmírnění projevů nevhodného chování na základních školách.

V praktické části jsem se formou nestandardizovaného dotazníku snažila potvrdit pět zadaných hypotéz. Sledovala jsem především vliv odměn a trestů na chování žáků – které odměny patří k nejoblíbenějším a naopak které tresty k nejvíce respektovaným.

V závěrečné kapitole jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření.

Doplňkem tvoří seznam použité literatury a přílohy.

-
1. Bendl, S.: *Kázeňské problémy ve škole*; Triton, Praha 2004, s. 13-44
 2. Bendl, S.: *Kázeňské problémy ve škole*; Triton, Praha 2004, s. 44

2. NEVHODNÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ NA 2. STUPNI ZŠ

2.1. Vymezení nevhodného sociálního chování

Nevhodné (problémové) chování záleží v určitém smyslu na pozorovateli (učiteli), jelikož každý má hranice přijatelnosti a nevhodnost poněkud odlišné, a proto záležitosti, nad kterým jeden mávne rukou, druhý řeší nejrůznějšími postihy. Můžeme ho tedy charakterizovat jako chování, které je pro toho daného učitele nepřijatelné.

- Interpretace nevhodného chování se liší také v závislosti a věku žáků nebo na měnících se podmínkách ve třídě (např. přítomnost hospitace)
- Hodnocení jedince je ovlivněno i projevy ostatních členů skupiny, eventuálně i těch, s nimž se vychovatel setkal dříve
- Osobní interpretace chování žáků ve třídě odráží celou řadu aspektů osobnosti učitelů. Kromě životních a pedagogických hodnot a postojů to jsou také zkušenosti a pedagogické, psychologické a odborné dovednosti.
- Způsob, jakým učitel posuzuje svěřené děti, závisí i na jeho sebepojetí. Z tohoto hlediska je významná sebejistota a vyrovnanost pedagoga, jeho důvěra ve vlastní schopnosti a profesní zdatnost.
- Které chování žáků je učiteli považováno za nevhodné, však není závislé pouze na jejich mínění, ale i na historickém kontextu. Jiné chování bylo považováno za nevhodné ve škole v minulosti a jiné v současnosti, a to v závislosti na vyvíjející se filozofii výchovy, na vývoji pedagogické a psychologické vědy, a taktéž na vývoji společnosti.³

3. Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*; Portál, Praha 1997, s. 384

3. NĚKTERÉ Činitele ovlivňující chování dětí na druhém stupni ZŠ

Mezi žáky ZŠ jsou velké rozdíly. Ty se neprojevují pouze v prospěchu, ale i v chování. Neadekvátní chování se většinou negativně odráží na zhoršení prospěchu jedince, které se vlivem působení stále zhoršuje. Na žáky působí mnoho faktorů, které jeho smýšlení a chování až pozitivně či negativně ovlivňují. Většinou není důvodem jen jeden faktor, který žáka vede k jeho výkonu nebo chování, ba naopak, jde o soubor několika podmínek, které se navzájem ovlivňují. Chceme-li docílit nápravy chování či zlepšení prospěchu, měli bychom si utvořit co nejúplnější obraz o tom, jaké podmínky a faktory žáka ovlivňují.⁴

Exogenní činitelé	Endogenní činitelé
1. Vliv rodiny	1. Puberta a adolescence
2. Vliv některých školských faktorů	2. Rysy osobnosti. Temperament a charakter
3. Jiné exogenní vlivy (veřejnost, masmédia, party)	3. Charakter a osobní morálka
4. Vliv fyzikálního prostředí	4. Únava při učení a její překonávání, pozornost
	5. Biologické podmínky žákovy činnosti a jeho vývoje
	– Lehká mozková dysfunkce
	- Speciální poruchy učení
	6. Sebevýchova

3.1 Působení exogenních faktorů na žáka

3.1.1 Vliv rodiny

3.1.2 Vliv některých školských faktorů

3.1.3 Jiné exogenní vlivy (veřejnost, masmedia, party)

3.1.4 Vliv fyzikálního prostředí

3.1.1 Vliv rodiny

Rodina odedávna plní důležité funkce v životě společnosti i jednotlivého člověka. Ze všech funkcí, které rodina plní, jsem vybrala pouze dvě, které úzce souvisí s mým tématem. Tím samozřejmě nechci ostatní funkce rodiny nijak zlehčovat ani podceňovat.

- *„Rodina kontroluje chování a jednání svých členů: v příznivém případě zajišťuje dodržování právních a morálních norem, v nepříznivých případech vede své členy k jednání podle vlastních, protispolečenských norem; ve specifických podmínkách nedemokratického státu zmenšuje tlak makrosociálních podmínek na jedince, vytváří mu teritorium, ve kterém může „volně dýchat“.“*
- *„Rodina dává svým členům důležité osobní vztahy, umožňují společně prožívat radost i smutek, úzkost i uklidnění, přijímat péči a také ji poskytovat druhým.“⁵*

„Nejčastěji v dnešní době narušuje strukturu a funkce rodiny rozvod rodičů. Opakované výzkumy nasvědčují tomu, že rodina neúplná nebo doplněná poskytuje dítěti zhoršené podmínky pro jeho vývoj, zvláště emoční, pro jeho sebehodnocení a stabilitu-labilitu osobnosti.“⁶ Klíčovým emočním vztahem v rodině je vztah dítěte k matce nebo osobě, která ji zastupuje. Tento, v ideálním případě, láskyplný vztah dává dítěti „pocit jistoty a hlubokého uspokojení, vyvolává v něm příznivý stav a vede k příznivému vývoji osobnosti.“⁷ Dále emoční vývoj dítěte ovlivňují i vztahy s ostatními blízkými členy, ať už rodiny či pečovateli. Nemožnost „připoutat se“ k nějaké pro dítě blízké osobě vede k jeho psychické deprivaci.

Nevhodné chování dítěte vzniká většinou v „nefungujících“ rodinách. „Rodinné vlivy, jako výchova zanedbávající, nedůsledná, nekontrolující, potlačující, povolná, nejednotná, bez přirozené autority, ambiciózní, výchova s ústupky, výchova s tělesnými tresty apod.“⁸ Bývá často doprovázená bezohledností či agresivitou, která dítě frustruje a může vést k jeho nepříznivému vývoji. Dítě má často převrácené priority, nedostalo ponětí o tom, co je správné, co je špatné a vůči společenským pravidlům, která se od něho očekávají dodržovat, se brání neadekvátně a nevhodně.

Jednou z takových chyb, které zkreslují dětské ponětí o dobrém a špatném bývá i nesystematičnost a nepravidelnost kontroly žáka v jeho činnostech. Mluvíme o tzv. „nepravidelném vyžadování požadavků“,“⁹ kdy se dítě právem cítí ukřivděně, že bylo potrestáno za něco, co se vždy předtím obešlo bez povšimnutí. Dítě tedy vůbec netušilo, že koná něco špatného a tímto činem ztrácí ponětí o dobrém a špatném jednání.

Dle mého názoru je rodina tou nejdůležitější složkou ve výchově dětí. Mnozí rodiče si však myslí, že od výchovy jejich ratolestí tu jsou učitelé a škola. To se samozřejmě negativně odráží na klimatu celé školy a třídy, kde učitel stále umravňuje, kárá, napomíná a na samotnou výuku příliš času nezbývá. Tím trpí převážně bystřejší a hodnější děti, které se toho ale kvůli bezohledným spolužákům příliš nedoví...

3.1.2 Vliv některých školských faktorů

„Při vyučování se rozvíjí specifický styk učitelů a žáků, formují se jejich specifické vztahy (učitel – žák, učitel – školní třída, žák – školní třída), přitom působí zákony sociálních skupin a kolektivů. Jde tedy o soustavu velmi složitých procesů. V pedagogice se právem se právem zdůrazňuje, že vyučování je hlavní forma, kterou škola a učitelé plní výchovně vzdělávací úkoly.“¹⁰

„Vztah učitele k žákům je spouštěn celou řadou faktorů, jako je postoj učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení učitelství povolání, jeho osobnostní vlastnosti, jeho osobní situace, vztah žáka k učiteli atd. Bez vlivu nejsou ani činitelé věku a pohlaví: vyučující má nejspíše lepší vztah k žákům opačného pohlaví. Někdy ovlivňují vztah učitele k žákovi rovněž rodiče žáka. Mezi základní dovednosti učitele by mělo patřit programování k rozvíjení harmonických vztahů učitele a žáka.

Žák si vytváří kladné či záporné postoje k učiteli také podle toho, zda u něho nachází vlastnosti, které kladně hodnotí, které mu „vyhovují“. Vztah žáka k učiteli je, počínaje pubertou a zvláště v adolescenci, v přímé závislosti na žákově vztahu k příslušnému předmětu. Dívky mají všeobecně o něco lepší vztah k vyučujícím a ke škole než chlapci. U chlapců závažnější úlohu sehrávají didaktické vlastnosti vyučujících, u dívek naproti tomu spíše osobnostní a pedagogické vlastnosti, povaha, společenské vlastnosti, zevnějšek, porozumění pro žáky, ochota poradit, vztah vyučujícího k žákyni atd. O povaze vztahu žáka

k učitelům ve významné míře rozhodují individuální zvláštnosti učitelovy osobnosti a jeho přístup k žákům.

Nejvýznamnější úlohu zde mají učitelovi charakterové, volní, citové, temperamentové a pracovní vlastnosti.¹¹

Každý učitel si ke „svým dětem“ musí umět najít cestu. Není to lehký proces. Největším problémem je dle mého názoru generační rozdíl mezi dětmi a většinou pedagogického sboru. Hranice přijatelnosti se trochu posunuly a co se dříve jevílo jako zcela nepřijatelné se v dnešní době nesetká s přílišnou pozorností. Mnoho dětí se brání kárání učitelů za něco, co je právě dnes bráno již „s rezervou“ a jejich obrana, doprovázená emocemi a kolektivem v zádech, vyprovokuje teprve v tento moment nepřijatelné chování. Samozřejmě, že tomu tak není ve všech případech, mnohdy jsou děti opravdu velice kruté, ale jsme jen lidé a musíme k sobě umět nalézt cestu a hledat stále ten neoptimálnější kompromis.

3.1.3 Jiné exogenní vlivy (veřejnost, masmédia, party)

„Jednou z příčin nepřijatelného chování žáka mohou být nevhodné vlivy mimorodinné a mimoškolní, jako jsou falešné názory okolí, veřejné mínění, nevhodná četba, party, nevhodné příklady ze života aj. Mladiství potřebuje ideály, tj. vzory, které by napodoboval a s nimiž by se eventuelně ztotožňoval. Neposkytuje-li společnost mladistvím vhodné kladné vzory, vyhledávají si mladí lidé negativní vzory ve svém okolí, v krvavých televizních filmech, případně i v tzv. brakové literatuře.

Cílem výchovy by mělo být předkládání kladných – ale reálných ideálů zaměřených mimo jiné také na význam vzdělávání, na vyhledávání nových cest pro zlepšování životních podmínek a pro vytváření kladných hodnot pro společnost.

Mimo masmédií ovlivňují dnešní mládež i party. Party vznikají v každém věku, mají vlastní morálku a přísně dodržují své zásady. Většinou jde o protispolečenské organizace působící negativně na své okolí. Provokujícím momentem, kdy se mladistvý ocitne v situaci, kdy potřebuje uznání v partě, může být odpor proti požadavkům školy a rodiny, a to v důsledku negativizmu, který je v tomto období běžný, a také v důsledku sdružovat se ve skupiny.

Příslušníci často trpí citovou deprivací a parta jim poskytuje náhradní útočiště.¹²

3.1.4 Vliv fyzikálního prostředí

Fyzikální prostředí školy a třídy má veliký vliv na sociální chování žáků. Rozdílně se budou chovat děti, kterých bude ve velké učebně patnáct a které budou sedět každé samo v lavici, a jiná atmosféra bude panovat ve třídách přeplněných. Způsob sezení, rozmístění lavic, teplota ve třídě, estetická výzdoba třídy aj. mají vliv na kvalitu činnosti a pozornost během vyučování. Pro učitele je nesmírně důležité pro každou třídu připravit neoptimálnější fyzické prostředí, aby napomohli co možná nejlepším pracovním výsledkům a zjednodušili práci hlavně sobě.

V rámci fyzikálního prostředí školy a třídy rozlišuje J. S. Cangelosi tyto faktory:¹³

Vizuální	Akustické	Termální	Prostorové
Osvětlení, estetická kvalita prostředí, barevnost aj.	Hlasitost projevu učitele a spolužáků, akustika třídy, hluk ve třídě, venkovní zvuky	Teplota a vlhkost vzduchu	Velikost učeben, jejich prostorové členění

-
4. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 233-234
 5. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 60-61
 6. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 62
 7. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 190
 8. Langer, S.: *Problémový žák*; Kotva, Hradec Králové 2001, s.113
 9. Langer, S.: *Problémový žák*; Kotva, Hradec Králové 2001, s. 114
 10. Čáp, J.: *Psychologie pro učitele*; SPN, Praha 1980, s. 149
 11. Kohoutek, R.: *Základy užití psychologie*; Akademické nakl. CERM, Brno 2002, s. 280
 12. Langer, S.: *Problémový žák*; Kotva, Hradec Králové 2001, s.141
 13. Cangelosi, J. S.: *Strategie řízení třídy*; Portál, Praha, 1996, s. 289

3.2 Působení endogenních faktorů na žáka

3.2.1 Puberta a adolescence

3.2.2 Rysy osobnosti. Temperament a charakter

3.2.3 Charakter a osobní morálka

3.2.4 Únava při učení a její překonávání, pozornost

3.2.5 Biologické podmínky žákovy činnosti a jeho vývoje

3.2.5.1 Lehká mozková dysfunkce

3.2.5.2 Speciální poruchy učení

3.2.6 Sebevýchova

3.2.1 Puberta a adolescence

„Puberta je obdobím pohlavního dospívání a nového začleňování osobnosti do společnosti. Je to období pronikavých změn ve vývoji osobnosti a značných problémů v rodinné i školní výchově. V našich současných podmínkách je to přibližně období od 13 do 15 let, u chlapců asi o rok později než u dívek, u obou pohlaví se značnými individuálními rozdíly. Mimo biologických změn – růst postavy, změna proporcí těla aj. – se setkáváme u dospívajících se zvýšenou labilitou, náladovostí, snadnou unavitelností a podrážděností. Některý pubescent více, jiný méně odmítá názory, postoje, příkazy a zákazy rodičů – po určitou dobu jakoby „ze zásady“ proto, že vycházejí z rodičovské autority. Přitom stejnou pobídku od vrstevníků nebo i od některého dospělého – např. oblíbeného trenéra – přijímají.

Další problémy vznikají v otázce sexu, pohlavního života a erotických vztahů. Častá stydlivost či „stará škola“ rodičů nepřipraví dospívající děti do života v jedné z nejpodstatnějších otázek koloběhu života přesto, že je jedním z nejaktuálnějších témat.

Jiný neméně obtížný problém a vývojový úkol tohoto období je směřování k budoucí profesi. Pro samotné mladistvé je to jeden z nejdůležitějších životních rozhodnutí, ve kterých zajisté potřebují nápomocnou ruku pedagogů a rodičů. Mnozí nemají v otázce budoucnosti vůbec jasno a netuší, kam by měly jejich další kroky směřovat.“¹⁴

3.2.2 Rysy osobnosti. Temperament a charakter

„*Temperament* označuje tu část osobnosti, která je určována převážně biologicky a projevuje se hlavně způsobem citového reagování.“

„*Charakter* pak označuje druhou část, která je determinována převážně sociálně a má společenský, zejména morální význam.“¹⁵

Čtyři typy temperamentu dle Galena z Pergamu a Hippokrata

Člověk je zařazen do typu temperamentu dle tekutiny, která mu v těle převládá. Pro adekvátní fungování psychických procesů a vlastností má základní význam přiměřený poměr a rovnováha jednotlivých složek lidské přirozenosti.¹⁶

	Sangvinik	Melancholik	Cholerik	Flegmatik
Základní nálada	veselá	smutná	mrzutá	Vyrovnaná
Forma prožívání				
<i>Síla</i>	Slabé	Silné	Silné	Slabé
<i>Hloubka</i>	Povrchní	Hluboké	Povrchní	Část. hluboké
<i>Trvání</i>	Prchavé	Trvalé	Prchavé	Část. trvalé
<i>Průběh</i>	Nestejnoměrné	Stejnoměrné	Nestejnoměrné	Stejnoměrné
Způsob pohybu				
<i>Tempo</i>	Rychlý	Pomalý	Rychlý	Pomalý
<i>Síla</i>	Silný	Slabý	Silný	Slabý
<i>Trvání</i>	Prchavý	Trvalý	Prchavý	Trvalý
<i>Průběh</i>	Nerovnoměrný	Rovnoměrný	Nerovnoměrný	Rovnoměrný

17

E. Kretschmer

„E. Kretschmer rozlišil tři základní typy podle stavby těla. Typy chápal jako závislé na převaze jednoho ze tří hypotetických hormonů v krvi, o čemž rozhoduje dědičnost. Uznává však, že mnoho lidí nepatří čistě k jednomu typu.“¹⁸

<u>Pyknik</u>	<u>Leptosom</u>	<u>Atletik</u>
- Postava se zvětšeným objemem hrudníku a břicha a projevuje se u něho sklon k obezitě. - Družní, veselí, občas přecházejí v depresi.	- Postava štíhlá a vysoká - Uzavření, romantičtí, nebo chladní, bez živého projevu emocí. Časté střídání přecitlivělosti-necitelnosti.	- Výrazně rozvinutá kostra a svalstvo. - Lhostejní, neteční, někdy výbušní.

Carl Gustav Jung

„C. G. Jung rozlišil především typologickou dvojici extravert – introvert.“¹⁹

<u>Extravert</u>	<u>Introvert</u>
Orientace na vnější svět a styk s druhými lidmi	Soustředěn na vnitřní prožívání

Temperamentní i charakterová složka osobnosti dítě silně ovlivňují v jeho postoji ke škole. Mnohdy je těžké přimět introverta k proslovu před celou třídou a naopak udržet živého sangvinika vážného a „přikovaného“ na jednom místě

celých čtyřicet pět minut. Tento fakt by měli brát pedagogové v potaz a netrestat každý žákův odklon od normálu z řady poznámkou či jiným typem trestu. Naopak by se měli snažit přizpůsobit vyučování vnitřním potřebám žáka.

3.2.3 Charakter a osobní morálka

Někteří psychologové považují osobní morálku za jádro charakteru. „Podstatou morálního charakteru je jistě svědomí, na sebereflexi založené, internalizované morální řízení individuálního chování“ (J. Aronfreed, 1968), projev procesů vnitřního sebetrestání a sebeodměňování, založený na povinnosti, hrdosti, viny, studu a lítosti. Svědomí nutí člověka, aby se něčemu nepřipustnému vyhnul, a jestliže egoistické impulzy byly silnější a dopustil se něčeho nepřipustného, trestá jej výčitkami. Základními emočními komponenty svědomí jsou pocity studu a viny, ale ty jsou spojeny jen s trestnou funkcí svědomí, jehož podstatou je zřejmě symbolizována autorita. Svědomí se utváří a funguje ze zvnitřněných hodnot a ozývá se nejen když člověk učiní něco, co neměl (když pohnutka byla silnější než zábrana), ale i když neučinil něco, co učinit měl (závazky, povinnosti).“²⁰

„J.Piaget zdůraznil, že ve vývoji morálky dítěte mají podstatný význam jeho vztahy k druhým lidem, nejprve k rodičům, později především ke skupině vrstevníků. Vrstevníci mají mezi sebou vztah rovnosti, jsou to osoby bez povinnosti zvláštní péče a ohleduplnosti, je nutno přizpůsobovat se jim náročnějším způsobem než rodičům. Ve společné hře s vrstevníky se dítě učí respektovat nadindividuální pravidla - při jejich nedbání hrozí ze strany vrstevníků vyloučení ze hry nebo jiné sankce.“²¹

Tím se dostáváme k problému: „Do jaké skupiny vrstevníků zrovna to naše dítě patří...?“ „Bude se přizpůsobovat partě, kde všichni kouří, zkouší, co s nimi udělá alkohol, jsou drzí k autoritám, popř. chodí za školu?“ „Je dostatečně silné odolat negativním vlivům, začlenit se do chodu školy a úspěšně plnit požadované povinnosti?“

Dítě je ovlivňováno mnoha aspekty, jako jsou:

- Vztah dítěte k rodičům a dalším dospělým osobám
- Vztah dítěte k vrstevníkům
- Sdělovací prostředky, pořady, filmy, knihy aj.
- Společenské podmínky a tradice

- Vnitřní zpracování vnějších podmínek vyvíjejícím se dítětem a mladistvým
- Činnosti včetně společných činností – hry, učení a studium, zájmové a pracovní činnosti – v nichž dochází k upevňování postojů a rysů, sociálních dovedností a návyků, řešení morálních problémů, rozvíjení empatie a všech morálních aspektů osobnosti
- Každodenní život i události zvláště významné, popřípadě kritické.²²

„Pro dítě v tomto věku jsou nesmírně důležité příznivé modely, osobní vztahy, styl výchovy, zejména v rodině a pak i ve škole a dalších institucích.“²³ Fungují-li v okolí dítěte výše zmíněné vztahy, má-li dítě vžitou představu o tom, co je dobré, co jsou jeho povinnosti a jak se vhodně vypořádat s volným časem, můžeme ve většině případech věřit, že je dobře připravené na život a že je schopné odolat negativním vlivům některých vrstevníků a života kolem sebe.

3.2.4 Únava při učení a její překonávání, pozornost

Únava

„Nejvýraznější změnou organismu, která do značné míry určuje i výkon, je únava, což je pokles schopnosti k činnosti po více či méně dlouhodobé práci. Rozlišujeme únavu akutní a chronickou. Krajním případem chronické únavy je vyčerpání. Při únavě se snižuje fyzický i intelektový výkon, zpomalují se reakce, stoupá počet chyb, žák nedokáže vyřešit úlohy, které by v lepším stavu zvládl. Mění se i prožívání, vzniká pocit únavy, malátnosti, někdy lhostejnosti, jindy podrážděnosti, klesá žákova motivace k učební činnosti.

Při vyučování se projevuje počínající únava nejprve většinou zvýšeným pohybovým neklidem: žáci se hůře ovládají, otáčejí se, mluví spolu, při nepatrném podnětu se hlučně smějí apod. pak nastupuje fáze postupujícího útlumu s projevy zemdlenosti, ospalosti, apatie. Zhoršuje se úprava písemných prací, žáci pracují pomaleji, dělají mnoho chyb „z nepozornosti“, přestávají sledovat výklad. Na přednáškách, ale také ve studovnách můžeme pozorovat případy, kdy student usne.“²⁴

Únava při učení, její zvýšení nebo snížení závisí na mnoha činitelích:

- + ...pozitivní faktory
- ...negativní faktory

Režim činnosti, odpočinku a spánku	Mikroklimatické a fyzikálně chemické podmínky	Kolísání výkonnosti v průběhu dne, týdne, roku, věkových období	
1. + Střídání činností 2. + Dodržování přestávek 3. + Dostatečně dlouhý, hluboký a pravidelný spánek 4. + Aktivní odpočinek 5. + Střídání rozmanitých činností	1. – Hluk z ulice 2. – Hlučné prostředí ve školách s uvolněnou kázní 3. – Vysoká teplota 4. – Nedostatečná vlhkost ve třídě 5. – Nevhodné osvětlení 6. – Změny atmosférického tlaku	1. + Dopolední vyučování 2. - Odpolední vyučování 3. - Konec týdne 4. + Začátek týdne 5. - Konec školního roku	
Zdravotní stav a odolnost	Motivace a emoce	Autoregulace, zvláště denního režimu	Některé momenty výchovy a vyučování
1. – Onemocnění nejrozličnějšího druhu 2. – Různá odolnost k zátěži (fyzická i psychická)	1. – Činnost z donucení 2. – Nezájemná 3. – Vykonávaná ve strachu, v úzkosti, nejistotě, v očekávání trestů, výčitek, křiku 4. + Oblíbená činnost 5. + Dobré lidské vztahy a optimistická nálada, dobrá nálada, žert 6. + Veselá píseň...	1. - Velké individuální rozdíly povzbuzování 2. + Přestávky 3. -/+ Umělé stimulanty (kofein) 4. -/+ Přirozené stimulanty (kyselý bonbón)	1. - Jednotvárný způsob výkladu 2. - Dlouhý výklad 3. + Vhodně sestavený rozvrh 4. - Nevhodně vytvářená atmosféra učitelem

25

„Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje žákův výkon, je pozornost. Pozornost je psychický stav, který zajišťuje na určitou dobu pozornost člověka na jeden jev nebo jednu činnost. Může být bezděčná (neúmyslná) nebo záměrná (mající cílevědomý, výběrový charakter). Zaměřenost vědomí je způsobována vnitřními faktory (např. zájmy, potřebami, ideály) i faktory vnějšími (zejména silou působícího podnětu).

Základními vlastnostmi pozornosti jsou:“²⁶

- *Koncentrace (soustředění)* – schopnost zaměřit se na jednotlivý jev a vyloučit vše, co s tímto jevem přímo nesouvisí.
- *Kapacita (rozsah)* – určuje se podle toho, kolik jevů dovedeme současně postřehnout ve velmi krátkém časovém úseku.
- *Tenacita* – schopnost obírat se po dlouhou dobu jedním předmětem (koncentrace v čase).
- *Vigilita (čilost)* – jasnost vědomí, schopnost přecházet od jednoho předmětu k druhému a orientovat se v místě, čase a situaci.

- *Selektivita* – schopnost vybrat si ze shluku jevů vždy jen jev určitého druhu – barvy, tvaru apod.
- *Distribuce* – schopnost pozorovat několik jevů současně.
- *Oscilace* – střídavé oslabování a opětné ožívání pozornosti.
- *Stabilita* – opak oscilace, schopnost zabývat se jedním předmětem stejnoměrně po delší dobu.
- *Lucidita* – jasnost, bělost a ostrost vědomí potřebná k efektivní orientaci v místě, čase, situaci a kontroly průběhu prožívání.

3.2.5 Biologické podmínky žákovy činnosti a jeho vývoje

3.2.5.1 Lehká mozková dysfunkce

„K drobnému poškození mozku dochází v perinatálním období (porod a období kolem něho). Velmi pravděpodobně bývá nejčastější příčinou hyperkinetického syndromu (LMD, perinatální encefalopatie). Jeho nejvýraznějšími projevy jsou:

- Hyperaktivita, nadměrná pohyblivost, dítě nedokáže klidně stát nebo sedět; v menším počtu případů naopak hypoaktivita, nápadně pomalé pohyby („loudá se“), popřípadě střídání hyperaktivity s hypoaktivitou
- Obtíže se soustředěním pozornosti
- Citová labilita, střídání nálad od vzrušené až agresivní ke skleslé; obtížné vyrovnávání se s neúspěchem
- Poruchy pohybů, včetně celkové neobratnosti dítěte
- Impulzivnost, chování bez zábran, bez domýšlení následků
- Zvýšená únavnost jak při tělesné, tak i duševní práci

Děti s hyperkinetickým syndromem jsou zátěží pro matku, učitele i ostatní dospělé, někdy i pro vrstevníky. Není snadné chovat se k hyperkinetickým dětem klidně, přitom však právě to potřebují ke svému dalšímu vývoji. Pomoc dětem s hyperkinetickým syndromem je různá podle druhu a stupně postižení. Ve všech případech je však důležité, aby je prostředí neposuzovalo jako svévolně neukázněné, provokující apod., aby se k nim chovalo klidně a s porozuměním; aby rodiče i učitelé takové děti spíše povzbuzovali, než trestali, aby na ně neměli požadavky nepřiměřeně vysoké ani příliš nízké (Čáp, Mertin a spol., 1990; Matějček, 1988; Třesohlavá, 1986).²⁷

3.2.5.2 Speciální poruchy učení

Speciální poruchy učení patří mezi další aspekty, které negativně ovlivňují žákovu adaptabilitu v učení a chování. Mezi nejčtenější patří:

A. Dyslexie

Specifická porucha čtení, při které se dítě obtížně učí číst. Přetrvávají potíže typické pro počáteční čtení, tj. pomalé čtení, záměny písmen, obtíže v chápání čteného textu. Inteligence není postižena.

B. Dysgrafie

Specifická porucha psaní. Vyskytuje se často ve spojení s LMD. Postižený si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje písmena tvarově podobná, písmo je nečitelné, těžkopádné, neúhledné.

C. Dyskalkulie

Specifická porucha matematických schopností, často spojená s LMD. Postižené dítě nejčastěji zaměňuje číslice i matematická znaménka, nechápe pojem čísla.

D. Dyslalie

Dyslalie, neboli patlavost, je porucha výslovnosti – nesprávná výslovnost jedné či více hlásek. Hláška (nejčastěji r, ř) je vynechávána, nahrazována jinou či vyslovována nesprávně.

E. Dysortografie

Specifická porucha pravopisu. Dítě při psaní nejčastěji vynechává nebo zaměňuje písmena a slabiky (zejm. *di – dy, ti – ty, ni – ny*), vynechává čárky a háčky a podobně.

F. Dyspraxie

Částečné snížení schopnosti člověka vykonávat složitější úkony

G. Dysritmie

Porucha pravidelné činnosti některých orgánů, průběhu pohybu nebo mluvního projevu.²⁸

3.2.6 Sebevýchova

„Sebevýchova v rozvinuté podobě znamená cílevědomé a dlouhodobé úsilí o formování sebe samého k vytčenému cíli. Člověk přitom využívá zkušeností vlastních i převzatých od významných druhých, např. od dobrých přátel, s kterými si mladiství tak rádi povídají, navzájem si sdělují problémy i

zkušenosti v jejich řešení. Mladiství vysoko oceňují, když si mohou pohovořit o osobních věcech i s některým dospělým, ke kterému mají plnou důvěru, včetně rodičů. Využívá se také zkušeností vyjádřených v uměleckých dílech a ve sdělovacích prostředcích, ale i ve filozofické a psychologické literatuře, příručkách a autoregulačních technikách apod. Sebevýchova předpokládá relativně zralou osobnost, ale její elementární formy se vyskytují již před pubertou.

Sebevýchova má různé formy a vývojové stupně. Začíná jednoduchým napodobováním modelu a identifikací s ním, kdy si jedinec uvědomuje: „Tak chci jednat, takovým se chci stát; chovám se už tak, nebo ne?“ Zpočátku to bývají krátkodobé pokusy o změnu vlastního chování v některém dílčím momentu. Postupně jedinec může dojít do cílevědomého úsilí o realizaci životního cíle, o přiblížení reálného já ideálnímu; k tomu účelu může ovlivňovat celý svůj způsob života, schopnosti i rysy osobnosti.

Sebevýchova předpokládá jak poznání, tak emoce, motivy i vůli.

Nedostatky v sebepoznání i v poznání objektivních podmínek, přírodních a společenských procesů vedou k tomu, že si člověk vytyčuje nepřiměřené cíle nebo cesty k nim, že se zbytečně obává překážek, které fakticky nejsou nepřekonatelné, a závažné překážky naopak nedocení. To vše může vážně ohrozit řízení vlastní činnosti a sebevýchovu.

V motivaci k sebevýchově mohou působit různé potřeby, motivy i vnější pobídky ve vzájemných kombinacích. Pobídkou bývají náročné životní situace – úspěch nebo nezdár, konflikt s jednotlivcem nebo se skupinou, vyhrocená situace, kdy jedinec poznal a emočně zhodnotil nezbytnost změnit své chování, činnost, osobnost.²⁹

Je na rodičích a na učitelích vzbudit v dětech touhu něčeho dosáhnout, být v něčem dobrý a úspěšný. Motivovat děti k úspěchu a připravit je na samotný život. Je velmi složité v pozici pedagoga motivovat třídu jako celek, když má každé dítě jiné ambice a jiný vztah, jak už k danému učiteli/ce, tak k předmětu. Ale mnohé zvládnout lze.

Já osobně preferuji přímý a kladný vztah k dětem bez ohledu na jejich znalosti v mém předmětu, osobní lásku k mé osobě, barvu pleti, aj. Každému se snažím vyjít vstříc v rámci možností a pomoci, je-li to v mých silách. Často říkám dětem, že jsou horší věci, než je pětka z angličtiny, a rodičům, že známka

nic neznamena. Důležité je to, co mají děti v hlavě a jsou-li pozitivně motivované k dalšímu samostudiu. Ukázala-li jsem jim cestu, jak a hlavně proč jít dál.

Častým motivem ke zlepšení sebe sama a vlastních výsledků bývá užití nejrůznějších forem odměn a trestů, viz kapitola řízení a zvládání školní třídy.

-
14. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 233-234
 15. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 158
 16. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 115
 17. Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*; Academia, Praha 1995, s. 82
 18. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 116
 19. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 116
 20. Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*; Academia, Praha 1995, s. 264
 21. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 338
 22. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 344
 23. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 348
 24. Kohoutek, R.: *Základy užití psychologie*; Akademické nakl. CERM, Brno 2002, s. 342
 25. Čáp, J.: *Psychologie pro učitele*; SPN, Praha 1980, s. 166 – 172
 26. Kohoutek, R.: *Základy užití psychologie*; Akademické nakl. CERM, Brno 2002, s. 18 – 19
 27. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 222
 28. Kolektiv autorů: *Všeobecná encyklopedie (c/f)*, 2. svazek; Diderot, Praha 1999, s. 322-323
 29. Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*; Portál, Praha 2001, s. 299 – 300

4.

ŘÍZENÍ A ZVLÁDÁNÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY

- 4.1 Otázka odměn a trestů
 - 4.1.1 Odměna
 - 4.1.2 Trest
- 4.2 Návrhy pro podporu kázně ve škole
- 4.3 Východiska školní kázně
- 4.4 Pravidla pro učitele, jak zvládnout školní třídu

4.1 Otázka odměn a trestů

Má-li být výuka úspěšná, musí pro ni mít žáci alespoň elementární míru motivace. Nejúčinnější motivací je v tomto směru motivace vnitřní (uspokojení zvědavosti, radost, potřeba poznání). Protože však tato motivace u dětí školního věku není tak silná, zvláště v dnešní době, kdy každé dítě má svůj počítač s připojením na internet a to, co ho zajímá, si již dávno vyhledalo, musí učitel používat prostředků tzv. vnější motivace. Jednou z jejich forem je používání odměn a trestů.

4.1.1 Odměna

Odměna má dvě funkce (informační, motivační), ale žák v ní vidí ještě třetí funkci (vztahovou).

Informační	Motivační	Vztahová
Konstatování správnosti chování	Požitek úspěchu, radosti a chuti do další práce	Vyjádření pozitivního osobního vztahu učitele

Odměna může mít mnoho podob:

- Pohlazení
- Povzbuzení
- Věcná odměna
- Dávání ostatním za vzor
- Pochvala aj. (viz praktická část)

Nejčastější formy pochvaly:

Verbální	Neverbální	Věcná
Ocenění, souhlas...	Výraz, gesto, pohlazení, úsměv...	Dar ve formě nálepky, obrázku, sladkosti...

Na udělování pochvaly jsou kladeny tyto požadavky³⁰

- Následuje bezprostředně po výkonu, chování
- Je formulována adresně, sděluje přesně, co je z chování žáka chváleno
- Pochvala se týká pouze činnosti žáka, nikoli jeho osobnosti

- Neměla by být znehodnocována poukazováním a jiné situace, kdy se žák choval ne zcela vhodně
- Je posílena přímým zrakovým kontaktem a úsměvem

Během výuky musí mít dítě pocit, že je sledováno, že je jeho práce k něčemu dobrá a že bude za své úsilí náležitě odměněno. Naopak by mělo očekávat za nesplnění či neuspokojivé vypracování zadané úlohy přiměřený trest.

Otázka odměn a trestů je velmi prodiskutovávaným tématem. Hranice toho, co je vhodné a co nikoli se v různých obdobích liší.

Ze své vlastní zkušenosti mohu s jedinou jistotou k tomuto tématu napsat, že každá třída je jiná a každý pedagog si k té či oné třídě musí sám vybudovat nějaký vztah a zaujmout nějaký postoj. Je také důležité brát v potaz, máme-li první hodinu v pondělí matematiku či poslední hodinu v pátek hudební výchovu. Přístupy se tedy musí lišit a taktika obměňovat hodinu od hodiny, den ode dne.

4.1.2 Trest:

Tresty můžeme rozdělit na:

Záměrně vytvářené	Samovolně působící
▪ Zadává učitel (úkol navíc aj.) ▪ Nepřirozený, méně činný	▪ Žák, který nedával pozor, neuspěje v testu ▪ Přirozený, účinnější

Jakýmsi předstupněm trestu bývá obvykle napomenutí. Je to ústní upozornění žáka učitelem, který tímto dává najevo, že nesouhlasí s jeho chováním.

Destruktivní typ testu je takový trest, který má kromě odražení nevhodného chování i vedlejší účinky. Tohoto typu je bohužel v našem školství celá řada, a je často praktikován. Děje se tomu nejčastěji v případech, kdy učitel dá dítěti jako trest více příkladů z matematiky, navíc domácí úkol z češtiny apod. Dítě poté chápe domácí úkol jako trest, nikoli jako prohlubování a utvrzování vědomostí.

Tělesný trest lze definovat jako formu záměrně udělovaného trestu, při němž je jedinci působena bolest či nepohodlí ve snaze přimět ho k lítosti za

určité jednání. Přirozeně nastávající trest, byť i fyzicky bolestivý, se nepovažuje za tělesný trest.

Tresty mají i řadu vedlejších účinků, které anulují výchovné záměry učitelů:

- Trest může upevnit žákovo nevhodné chování, zvyšuje-li jeho prestiž v očích spolužáků
- Trestání žáka v něm může vyvolat strach, který jeho chování ovlivňuje ho může činit zmatečným. Tyto citové stavy pak mohou vést k častějším přestupkům, než kdyby se žáci nebáli.
- Trestáním se žák učí, že agrese a tvrdost jsou účinným způsobem řešení problémů. Trestání se stává modelem chování pro žáky.
- Trestání zvyšuje pravděpodobnost narušení vztahů mezi žákem a učitelem.
- Trestaný žák se může snažit trestu vyhnout jinak, než vhodným chováním. Může se vyhýbat úkolům, učitelům, škole.

Nevýhody užívání trestu:

- Krátkodobý účinek
- Vytváří nevhodný model mezilidských vztahů
- Neřeší příčiny nevhodného chování a nepodporuje přímo chování vhodné
- Vyvolává úzkost a nesouhlas

Každý pedagog by měl mít jasně stanovená pravidla v tom, co si zaslouží uznání a naopak co již zasluhuje postih, aby mohl spravedlivě a přiměřeně chválit a trestat žáky za jejich výkony. Žák musí přesně vědět, kdy a za co může očekávat pochvalu či trest, aby tomu mohl předcházet.

4.2 Návrhy na podporu kázně ve škole

Je-li učitel svědkem nevhodného chování žáka, měl by vzít v úvahu několik důležitých zásad předtím, než se rozhodne daný problém řešit. Prvotní rozhodnutí o tom, jak vážný je celý problém, resp. jak vážným by se mohl stát, by mělo ovlivnit, zda učitel bude jednat osobně nebo přivede na pomoc jiné – ředitele, výchovného poradce či rodiče. Úvaha nad následujícími body by měla

učitele dovést k přiměřenému rozhodnutí o tom, jak se v té či oné situaci co nejspravedlivěji zachovat.

„Na základě publikace ‚Learning and Behaviour Difficulties in School‘ z roku 1977, jejímiž autory jsou D.J. Leach a E.C. Raybould, připomíná Gairns existenci alespoň osmi klíčových bodů, které by učitel měl promyslet, když uvažuje nad možnou reakcí na žákovo chování.“³¹

- *Intenzita* – do jaké míry chování narušuje ostatní činnosti žáka?
- *Trvání* – jak dlouho „epizoda“ v chování trvá?
- *Frekvence* – jak často se chování objevuje
- *Kontext* – je příčina zřejmá a je chování za daných okolností přiměřené?
- *Kontiguita (styčnost)* – objevuje se problémové chování společně s jinými specifickými projevy chování
- *Všeobecnost* – objevuje se problémové chování napříč mnoha situacemi?
- *Normalita* – odchyluje se problémové chování od normy pro věkovou skupinu žáka?
- *Vliv na ostatní* – jak chování vyrušuje (rozkládá, rozvrací) ostatní?

Na základě výzkumu žáků a učitelů z USA, Anglie, Skotska, Austrálie, Norska a Nového Zélandu vyšla opatření, která by při dodržování měla přispět ke zvýšení kvality kázně ve školách. Opatření jsou strukturována do několika rovin:³²

- na úrovni školy
- na úrovni třídy
- když se objeví problémy s kázní
- neúčinné kázeňské praktiky

Na úrovni školy	1) Zapojte školu a veřejnost, aby dbaly o udržování vhodného chování studentů ve škole a při školou organizovaných akcích. 2) Ustanovte a sdělte vysoké očekávání ohledně chování studentů. 3) Za spolupráce studentů vyvíjte jasná pravidla chování a postupů a obeznamte s nimi všechny zainteresované osoby, včetně rodičů a veřejnosti. 4) Snažte se poznat studenty jako jednotlivce, zajímejte se o jejich plány a činnosti. 5) Pracujte na zlepšování komunikace s rodiči a na zapojování rodičů a členů obce (místní komunity) do práce školy, extrakurikulárních aktivit a jejich řízení. 6) Pokud jsou využívány obecné komerční kázeňské programy, upravujte jejich složky tak, aby vyhovovaly Vaší jedinečné školní situaci a zrušte ty složky, jejichž použití nevyužijete. 7) Pro ředitele: a) Zvyšte Vaši viditelnost a neformální angažovanost v každodenním životě školy, prohlubujte vztahy se studenty. b) Povzbudte učitele, aby se zabývali problémy kázně celé třídy, které jsou v jejich silách, podporujte jejich rozhodnutí. zvyšujte dovednosti učitelů jakožto manažerů třídy a „disciplinářů“ tím, že zajistíte vhodné aktivity rozvoje pro učitelský sbor.
Na úrovni třídy	8) Udržujte a sděluje vysoké požadavky na chování 9) Ustanovte jasná pravidla a postupy a vyložte studentům, jak se podle nich mají chovat, věnujte zvláštní pozornost a velkou část výkladu 10) Vyjasněte studentům následky nevhodného chování. 11) Vymáhejte dodržování pravidel okamžitě, důsledně a spravedlivě od samého začátku školního roku. 12) Působte na studenty, aby si osvojili smysl pro sebekázeň, věnujte čas výuce dovedností sebekontroly. 13) Udržujte čilé tempo výkladu a zajistěte plynulost přechodů mezi činnostmi. 14) Sledujte dění ve třídě a umožněte studentům zpětnou vazbu a podporu (posilování) s ohledem na jejich chování 15) Vytvořte studentům (zejména těm, kteří mají problémy s chováním) příležitosti dosahovat úspěchů v jejich učení a společenském chování. 16) Všimněte si těch studentů, u kterých se zdá, že jim chybí smysl pro osobní výkonnost (efektivitu) a pomozte jim, aby dosáhli vnitřní lokalizace kontroly. 17) Využívejte vhodným způsobem spolupracujících učících se skupin (využívejte vhodným způsobem kooperativního vyučování). 18) Ve vhodných okamžicích využijte humoru k povzbuzení zájmu studentů či snížení napětí ve třídě. 19) Odstraňte z dohledu rušivé materiály (sportovní vybavení, umělecké předměty atd.) po dobu výkladu.

Když se objeví problémy s kázní	20) Rychle zasáhněte, nedopusťte, aby chování, které narušuje pravidla školy či třídy zůstalo bez odezvy. 21) Vhodně rozvíňte systémy posilování a užívejte jich při jednání s nevhodně se chovajícími studenty. 22) Učte studenty s problémovým chováním dovednostem sebekontroly, vyložte jim, jak mají sledovat své vlastní chování a připomínejte jim vhodné vzory chování a posilujte je, aby tyto vzory následovali. 23) Učte špatně se chovající studenty všeobecným prosociálním dovednostem - sebeuvědomění, spolupráci a pomoci. 24) Zapojte nevhodně se chovající studenty do systému výuky vrstevníků, podle potřeby je nechte působit jako vyučující nebo vyučované. 25) Užívejte trestů, které jsou přiměřené přestupku, zajistěte podporu studentům k jejich chování. 26) Využijte možnosti poradenských služeb pro studenty s problémovým chováním - poradenství by mělo vyhledávat příčinu nevhodného chování a pomáhat studentům v rozvoji požadovaných dovedností řádně se chovat. 27) Využijte programů krátkodobého přerušení studia ve škole, které zahrnují poradenský záměr, podporu, plánování změny a budování požadovaných schopností. 28) Spolupracujte s problémovými studenty na vytvoření a podepsání možných dohod, které by pomohly podpořit změnu chování, držte se bodů smlouvy. 29) Využijte možnosti posilování v domácím prostředí ke zvýšení účinnosti školních dohod a nařízení. 30) Ve školách, které jsou zatíženy hrubými kázeňskými problémy a negativními klimaty, může být široce založený organizační rozvojový přístup prospěšný k vytvoření výrazné změny; angažovanost a podpora veřejnosti je rozhodující pro úspěch takových snah.
Neúčinné kázeňské praktiky	31) Zdržte se užití nejasných a nevynutitelných pravidel. 32) Neignorujte chování studentů, které narušuje pravidla školy nebo třídy, sami neodezví. 33) Vyvarujte se víceznačného nebo nedůsledného postihu nevhodného chování. 34) Vyhněte se drakonickým trestům a trestům udíleným bez doprovázené podpory k zlepšení chování. 35) Vyhněte se tělesným trestům. 36) Zdržte se vylučování ze školy, kdykoli je to možné, vyhradte tento postup jen pro opravdu vážné případy nevhodného chování.

4.3 Východiska školní kázně

„Cesta k ideální kázní je procesem, který se skládá ze tří kroků.“³³

1. Postup od vnějšího řízení jednání člověka a jeho kontroly k sebeřízení a sebekontroli jedince po zvnitřnění vnějšího požadavku (2) .
3. Aktivní prosazování zmiňovaných požadavků vůči druhým lidem.

Dosáhneme-li uskutečnění třetího kroku u žáka, docílili jsme toho, že se žák bude slušně chovat nejen v přítomnosti autority (učitele, rodiče, jiného dospělého...), když je kontrolován, ale i bez dozoru. Navíc bude slušné chování vyžadovat i od ostatních spolužáků či kamarádů. Docílili jsme tedy „aktivního

momentu kázně³⁴, kdy žák začíná o pravidlech přemýšlet, ne je jen slepě z povinnosti splňovat.

Důležité faktory při řešení nevhodného chování žáků:³⁵

- Respektování potřeb dítěte a jejich harmonizace s potřebami spolužáků a s cíli a funkcemi školy.
- Dodržování norem chování by mělo přinášet prospěch nejen jednotlivému žákovi, ale také jeho spolužákům, třídě, škole, obci a celé společnosti.
- Kázeň kultivuje mravní charakter dítěte, usnadňuje orientaci ve společnosti, zajišťuje pocit bezpečí a jistoty, zvyšuje výkon a efektivitu lidského konání.
- Dosahování kázně by mělo být v souladu s principy humanizmu. *Listina základních práv a svobod* nebo *Úmluva o právech dítěte* patří mezi dokumenty, které chrání děti před nelidským zacházením a vztahují se i na problematiku školní kázně.
- Být ukázněný je v silách každého zdravého jedince, ovšem za předpokladu, že počet a náročnost norem, jakož i prostředky dosahování kázně jsou přiměřené věku a individualitě žáka či studenta.
- Nekázeň je přirozená a je proto nutné rozlišovat tvrdost postihu ve srovnání se závažností přestupku. V rámci školního života není cílem, abychom tolerovali nekázeň žáků, protože je přirozená, ale abychom z drobných a „nevinných“ přestupků nedělali ukvapené závěry o zkaženosti dnešních dětí.

4.4 Pravidla pro učitele, jak zvládnout školní třídu

- **Zaujměte třídu:**
Pokud žáky práce baví, jsou jí zaujatí, nenechají se od ní rozptýlit a budou se stavět proti všem, kteří se pokouší překazit jejich pozornost.
- **Vyvarujte se podivností**
Neobvyklé projevy v řeči, v oblékání či v gestikulaci mohou žáky dráždit, rozptylovat či dokonce bavit. To pak vede k rušivému chování ve třídě.
- **Buďte spravedliví**
S dětmi je třeba jednat důsledně, aby věděly, s čím mohou počítat. Učitel musí dodržet dané slovo.

- **Buďte zábavní**

Učitel by měl být ochoten smát se společně se svou třídou, nikdy však ne na úkor jiného žáka. Humor do třídy by měl vnášet on sám na vhodných místech ve výuce.

- **Vyvarujte se zbytečného vyhrožování**

Učitel by se neměl spoléhat na hrozby, jako prostředek k ovládnutí dětí. Pro děti je většina z nich totiž pouze výzvou, aby pokračovaly v zakázaném chování, a to pouze z toho důvodu, aby viděly, zda je učitel naplní, či ne. Pokud je jejich užití skutečně nevyhnutelné, měly by být vždy přiměřené provinění a jejich naplnění reálné.

- **Buďte dochvilní**

Pokud učitel přichází do hodin pozdě, je pak nucen, ještě než začne výuku, tlumit rozdováděné žáky. Stejně tak je i důležitá dochvilnost na konci vyučovací hodiny

- **Vyvarujte se přílišné důvěrnosti**

Je vždy lepší začít se třídou spíše formálněji a sblížovat se s ní teprve tehdy, získám-li potřebnou autoritu.

- **Poskytujte příležitost pro odpovědnost**

Nabídne-li učitel dětem odpovědnost, ukáže jim tím, že jim důvěřuje, a že dění ve třídě je nejen učitelovou záležitostí.

- **Usměrňujte pozornost**

Je mnohem praktičtější, když učitel vyvolá jména dítěte či dětí, kterých se výzva týká, než když používá všeobecné pokyny k utišení.

- **Vystříhejte se pokořování dětí**

Pokořování je útokem na status dítěte v očích jeho spolužáků. Takové dítě pak může užívat všech možných strategií, jež budou zacíleny na autoritu učitele, jen aby své postavení získalo zpět.

- **Užívejte pozitivní mluvy**

Důraz by měl být spíše na tom, co chceme, aby děti dělaly, než na tom, čeho se mají vyvarovat.

- **Buďte si jistí**

Učitel, který je nejistý a váhavý, naznačuje dětem, že je nejspíš zvyklý na to, že ho žáci neposlouchají.

- **Mějte ve věcech pořádek**

Dobře zorganizovaná vyučovací hodina s pečlivě připravenou výukovou látkou a se všemi pomůckami po ruce nebude s pravděpodobností tolik narušována špatným chováním, jako hodina, ve které se stále něco hled, dodatečně připravuje, a kde jsou instrukce chaotické. Takovéto situace pak žáky neustále vyrušují z koncentrace a jsou pro ně příležitostí k rušivému chování.

- **Buďte ve střehu**

Důležitou vlastností učitele je vědět a zajímat se o to, co se ve třídě děje.

- **Ukažte, že máte děti rádi**

Projevujte sympatii, porozumění a osobní radost.

-
30. Špačková, R.: *Odměna a trest na ZŠ, moderní vyučování*, Portál, Praha 1999, s.5-7
31. Bendl, S.: *Kázeňské problémy ve škole*; Triton, Praha 2004, s. 236 - 237
32. Bendl, S.: *Kázeňské problémy ve škole*; Triton, Praha 2004, s. 238 - 241
33. Bendl, S.: *Kázeňské problémy ve škole*; Triton, Praha 2004, s. 202
34. Bendl, S.: *Kázeňské problémy ve škole*; Triton, Praha 2004, s. 203
35. Bendl, S.: *Kázeňské problémy ve škole*; Triton, Praha 2004, s. 204 - 206

B. PRAKTICKÁ ČÁST

...„I babičko, to jsou rozpustilí ti kluci ve škole až hrůza. Kdybyste viděla, oni skáčou po škamnech a perou se a dohlážitelové také s nimi.“ – „I propánakrále, co tomu říká pan učitel?“ – „To když pan učitel odejde ze školy ven. Když má přijít, to honem skákají na svá místa, dají ruce na škamnu a je ticho.“ – „Jste vy to kvítkové z raráškovy zahrady, aby měl učitel s vámi svatou trpělivost,“ pravila babička...“

(Božena Němcová, BABIČKA)

5.

ÚVOD

V praktické části jsem se snažila metodou nestandardizovaného dotazníku potvrdit či vyvrátit tvrzení zadaných hypotéz na vzorku 133 dětí druhého stupně ZŠ. Na otázky odpovídalo celkem 89 chlapců a 44 dívek ze základních škol ZŠ ul. 5. května a ZŠ Barvířská v Liberci. Obě vybrané školy upřednostňují ve svém programu sportovní aktivitu žáků, kterou žáci provozují nejen ve škole, ale obětovávají mu i většinu svého volného času. Setkáváme se tedy se zvýšeným pohybovým potenciálem, jenž dle mého názoru častěji odráží prvky nevhodného chování mnohých z nich.

Na menším vzorku dětí jsem ověřovala srozumitelnost jednotlivých otázek a délku trvání celého dotazníku pomocí tzv. zkušebního dotazníku. Vedla jsem děti k písemným komentářům a záznamům o tom, co se jim líbilo, nelíbilo, zda-li jim byly otázky jasné a srozumitelné či naopak. Počet dotazů souvisejících s vypracováváním zkušební verze mě též navedl k vytvoření jasnějších a přesnějších instrukcí a tím k jeho větší srozumitelnosti. Poslední fakt, který mě vedl k závěrečným úpravám dotazníku, bylo zjištění, že děti nebyly s to na některé otázky vůbec odpovědět. Zde si ale klademe otázku, bylo-li to způsobeno jejich indispozicí – neznalostí, či nevolí.

Po vyhodnocení zkušební verze dotazníku jsem tedy dospěla k úpravám a vytvořila „Dotazník pro žáky ZŠ“, který skýtá pět uzavřených, čtyři polouzavřené a jednu otevřenou otázku a který se stal prostředkem k potvrzení či vyvrácení pěti hypotéz.

Výzkumné metody:

1. Metoda nestandardizovaného dotazníku obsahující uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky.
2. Matematicko-statistické metody zpracování dat
3. Přímé strukturované pozorování

5.1 Hypotéza č. 1

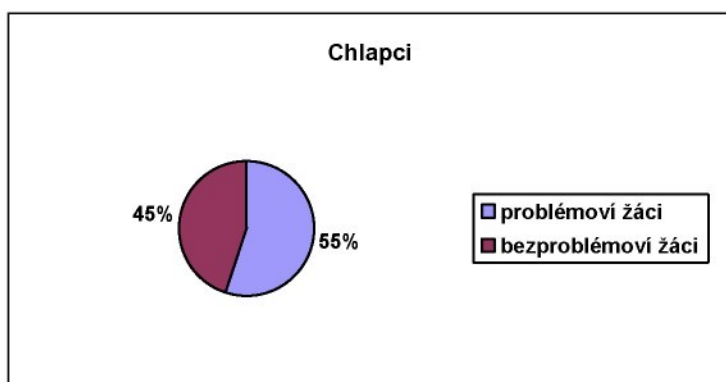
Hypotéza č. 1: Předpokládáme, že více než 66% pozorovaného vzorku dětí vykazujících prvky nevhodného chování si je svého nevhodného chování vědomo a je ho ochotno pochopit a analyzovat.

Hypotézu jsem se pokusila potvrdit první a druhou otázkou dotazníku:

1. Přičítáš/a bys sám/a sebe k bezproblémovým žákům? (Ano x Ne)
2. Máš dojem, že většina dětí ve Tvém věku, které znáš, zlobí více než Ty? (Ano x Ne)

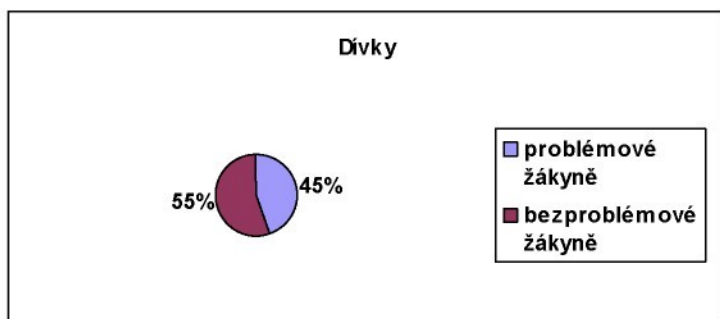
Ad 1:

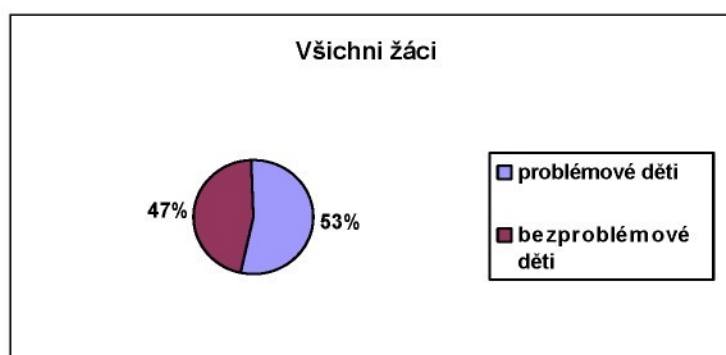
Z 89 chlapců se jich 49 řadí k problémovým žákům, tj. 55,1% z celkového počtu dotazovaných chlapců.



Ze 44 dívek se jich k problémovým žákyním řadí 21, tj. 47,7% z celkového počtu dotazovaných dívek.

Z celkového počtu dotazovaných dětí se jich nadpoloviční většina, 52,6%, řadí k problémovým žákům.



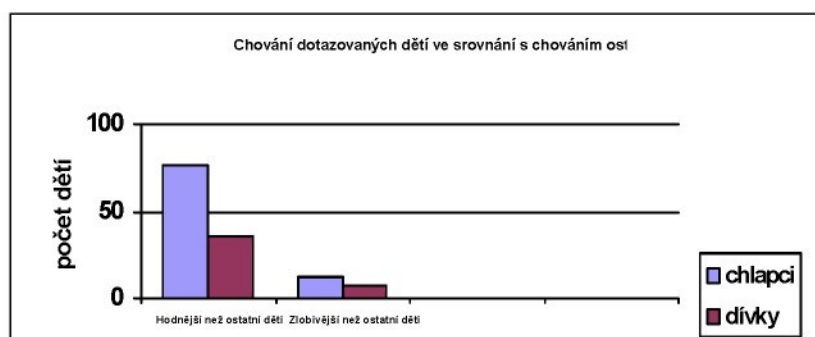


Ad 2:

Z 89 chlapců si 77 myslí, že ostatní děti zlobí více než oni, tj. 86,5%. Z dvanácti žáků sedmých tříd odpovědělo téměř 60% chlapců, že jsou zlobivější, než ostatní děti. Tento průměr se diametrálně lišil od celkových výsledků. Tuto výjimku přiřazuji, beru-li v potaz i dosavadní pedagogickou praxi na obou zmiňovaných základních školách, nástupu pubertálního období, naprostému zlomu mezi dětským a mladistvým chováním a myšlením.

Ze všech dotazovaných dívek si 81% myslí, že většina dětí zlobí více, než ony. Zajímavé a vyvracující výsledky vyšly ovšem u dívek devátých ročníků, kde se pět dívek z osmi řadí k problémovější většině. Toto doznání je procentuálně nejvyšší ve srovnání s dívkami v ostatních ročnících, což přiřazuji zvýšenému sebevědomí a nárůstu kuráže před vstupem na střední školy. Jednání pedagogů s žáky se nejvíce mění právě v posledním ročníku a z dětí se stávají ve většině případech poprvé bytosti rozhodující si o své budoucnosti, což mnohé změní. Uvědomují si problémy s odchodem zpět, často se odpoutávají od konvencí a řádů a snaží si poslední čas na základní škole bezstarostně užít.

Z celkového počtu 133 dotázaných dětí si 85% z nich myslí, že ostatní děti zlobí více než ony samotné bez ohledu na to, řadí-li sebe mezi žáky problémové nebo naopak.



První hypotéza se potvrdila, i když z odpovědí získaných z dotazníku nemohu určit přesnou procentuální hodnotu hypotézu potvrzující. Jelikož ale všechny děti odpověděly na první dvě otázky, usuzuji, že jsou schopny, ať už objektivně či nikoli, rozhodnout o tom, jsou-li žáky problémovými nebo ne. Ty z nich, které se zařadily mezi děti problémové, tímto rozhodnutím své chování vnímají, jsou si ho vědomy a tím ho i analyzují, proto usuzuji, že se první hypotéza nepřímo potvrdila.

I když se mnohé z dětí se řadí mezi konfliktní, tak přesto usuzuji, že se v jejich okolí vyskytují ještě problémovější děti.

5.2 Hypotéza č. 2

Hypotéza č. 2: Předpokládáme, že přes 80% dotazovaných dětí, které mají problémy ve škole, se nevhodně projevuje i mimo školu.

Hypotézu jsem se pokusila potvrdit třetí a čtvrtou otázkou dotazníku:

3. *Myslíš si, že Tě Tví rodiče, sousedé či učitelé často napomínají?* (Ano x Ne)

- uveď, kdo nejčastěji _____

4. *Srovnáš-li své chování s chováním Tvých kamarádů v okolí bydliště, jsi spíše:*

- ☐ *Hodný/á*
- ☐ *Zlobivý/á*

Ad 3:

Z 89 chlapců si 43 myslí, tj. 48,3%, že jsou často napomínáni. Z toho:

- ☐ Z 51,5% učiteli
- ☐ Z 42,5% rodiči (z toho pouze z 39% otcem)
- ☐ Z 5,5% sousedy
- ☐ Z 1,5% ostatními

Ze 44 dívek se 23 domnívá, tj. 52,3%, že jsou často napomínány. Z toho:

- ☐ Ze 75% rodiči
- ☐ Z 21,7% učiteli
- ☐ Z 3,3% sousedy

Ze statistiky vyplývá, že dívky jsou v rodině daleko více kárány než chlapci. U chlapců převažuje napomínání spíše ve škole, než doma. Přesto si dívky v nadpoloviční většině myslí, že jsou kárány často.

Z celkového počtu 133 dětí si téměř polovina, 49,6%, myslí, že jsou často napomínány. Z toho v 53,1% rodiči a ve 44,8% učiteli. Zbytek procentuálního zastoupení patří ostatním rodinným příslušníkům a sousedům.

Tato statistika poukazuje na dnešní důležitou roli pedagogů zapojujících se nejen do vzdělávacího procesu dětí, ale i na fakt, že učitelé jsou i nedílnou

součástí jejich výchovy. Dle mého názoru má vypočítavé dítě v dnešní době daleko větší moc nad sebou samým, než pedagog omezený všemožnými restrikcemi, předpisy a vyhláškami, vydanými vyššími posty, které mají teorii dobře zmapovanou, ale praxe je o něčem zcela jiném. Mnohým autorům norem bych doporučila vyzkoušet si měsíc pracovat na průměrné ZŠ a myslím si, že by se mnohé změnilo.

Ad 4:

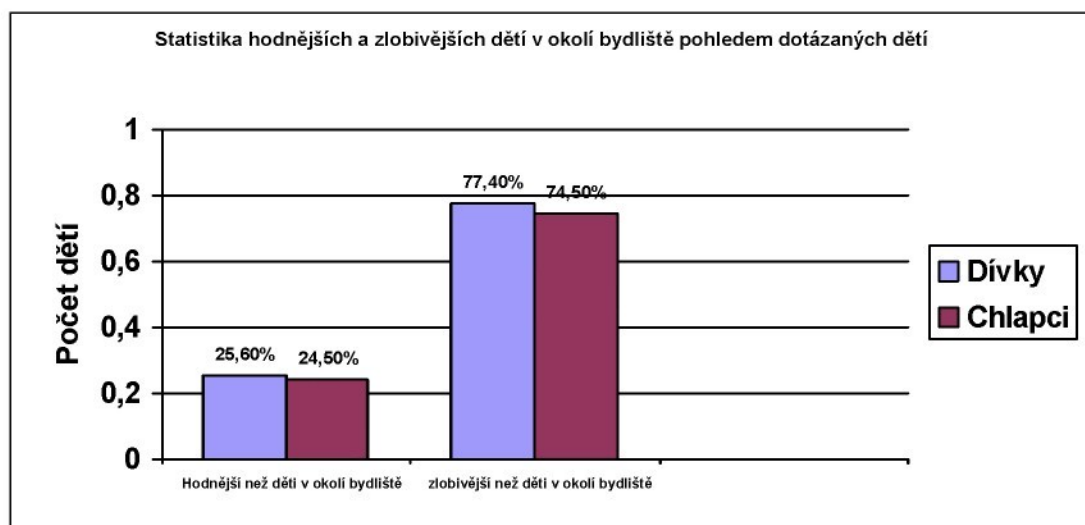
Z celkového počtu 89 chlapců si 69 z nich myslí, tj. 77,5%, že děti v okolí bydliště jsou ve srovnání s nimi spíše zlobivé.

Z celkového počtu 43 dívek (1 dívka neodpověděla) si 32 z nich myslí, tj. 74,4%, že děti v okolí bydliště jsou ve srovnání s nimi spíše zlobivé.

Z celkového počtu 132 dětí si 101 z nich myslí, tj. 76,5%, že ostatní děti zlobí více, než-li ony samotné. Vezmeme-li v potaz situování obou ZŠ, popřípadě potencionální bydliště žáků, je náš výsledek očekávaný.

Obě ZŠ se nachází v samotném centru Liberce, v blízkosti čtvrtí s velkou koncentrací rómských rodin, rodin s malým sociálním zázemím a s dětmi, navštěvujícími zvláštní školy či speciální výchovná zařízení. Tento fakt se odráží nejen na specifické „kultuře“ čtvrtí, ale i na chování dětí, kterým se nedostává odpovídající rodičovské péče. Děti, které zpracovávaly tento dotazník, měly to štěstí, že se dostaly na řádnou ZŠ a dokáží rozpoznat rozdíl mezi vhodným a nevhodným chováním, mají ponětí o pomyslné hranici mezi přípustným a nepřípustným jednáním.

Mnoho dotazovaných dětí pod svou odpověď podotklo, že nemají kamarády v okolí svého bydliště, z čehož vyplývá, že jediné kamarádské vztahy vznikly ve škole. Usuzuji tedy, že vedle výchovně-vzdělávací úlohy má škola roli silně sociální.



Myslím si, že se druhá hypotéza nepotvrdila. Nelze prohlašovat, že nevhodné chování ve škole automaticky vyvoluje nevhodné chování v místě bydliště (doma). Potvrzuje se spíše zkušenost, že děti s problematickým chováním ve škole jsou kritické například k drobné sídlištní kriminalitě, nebo že se obávají part v okolí bydliště. Zároveň ale k vlastním školním prohřeškům sebekritické příliš nejsou.

5.3 Hypotéza č. 3

Hypotéza č. 3: *Předpokládáme, že méně než 1/3 dotazovaných žáků se při vyučování a o přestávkách setkává s používáním tělesných trestů učiteli za nevhodné chování.*

Hypotézu jsem se pokusila potvrdit pátou a šestou otázkou dotazníku:

5. *Setkal jsi se někdy na druhém stupni ZŠ u svého spolužáka s použitím tělesného trestu učitelem? (plácnutí přes ruku, přes tvář, pohlavek, uhození jiným předmětem – sešitem, ukazovátkem...aj.)*

☐ Ano

☐ Ne

- pokud ano, krátce popiš situaci, kvůli které k tělesnému trestu došlo:

6. *Setkal jsi se někdy na druhém stupni ZŠ s použitím tělesného trestu učitelem u sebe? (plácnutí přes ruku, přes tvář, pohlavek, uhození jiným předmětem – sešitem, ukazovátkem...aj.)*

☐ Ano

☐ Ne

- pokud ano, krátce popiš situaci, kvůli které k tělesnému trestu došlo:

Ad 5:

Z 89 chlapců se 72 z nich, tj. 81%, setkalo na druhém stupni ZŠ u svého spolužáka s použitím tělesného trestu.

Pan/í učitel/ka nejčastěji tělesně trestal/a v následujících případech:

- Za vyrušování (14)
- Za zapomínání (8)
- Za zlobení (8)
- Za nepozornost (5)
- Za sprosté a drzé chování (2)
- Za neznalost v daném předmětu (2)

- Za souboje mezi spolužáky (2)
- 31 chlapců svou odpověď nespecifikovalo.

Pan/í učitel/ka nejčastěji používal/a následujících metod:

- Pohlavek, uhození přes tvář, přes ruce, přes zadek (8)
- Uhození předmětem přes hlavu (6)
- Tahání za uši, vlasy (5)
- Hození předmětu (klíče, křída apod.) po žákovi (2)
- Násilné vyhození za dveře (1)

Ze 44 dívek se 38 z nich, tj. 86%, setkala na druhém stupni ZŠ u svého spolužáka s použitím tělesného trestu.

Pan/í učitel/ka nejčastěji tělesně trestal/a v následujících případech:

- Nekázeň (9)
- Nepozornost (8)
- Zapomínání (4)
- Provokování (2)
- Neznalost (2)
- 13 dívek svou odpověď nespecifikovalo.

Pan/í učitel/ka nejčastěji používal/a následujících metod:

- Uhození, záhlavec, „facka“ (8)
- Hození předmětu (klíče, křída apod.) po žákovi (4)
- Udeření pěstí do ramene (1)
- Zatahání za uši (1)

Z celkového počtu 133 dětí se 110 z nich, tj. 82,7%, setkala na druhém stupni ZŠ u svého spolužáka s použitím tělesného trestu, což zcela vyvrací naši hypotézu. Za zmínku stojí i některé konkrétní odpovědi žáků:

- *„... (jméno pedagoga) dala spolužačce facku, jelikož si nenechala na sebe ta spolužačka nadávat, tak se slovně bránila, ona k ní přišla a dala jí facáka.“*
- v této situaci se choval jak pedagog tak dítě neadekvátně dané situaci. Žák nechápe, že zlobil při hodině a nedával pozor, a pedagog již nevydržel řešit

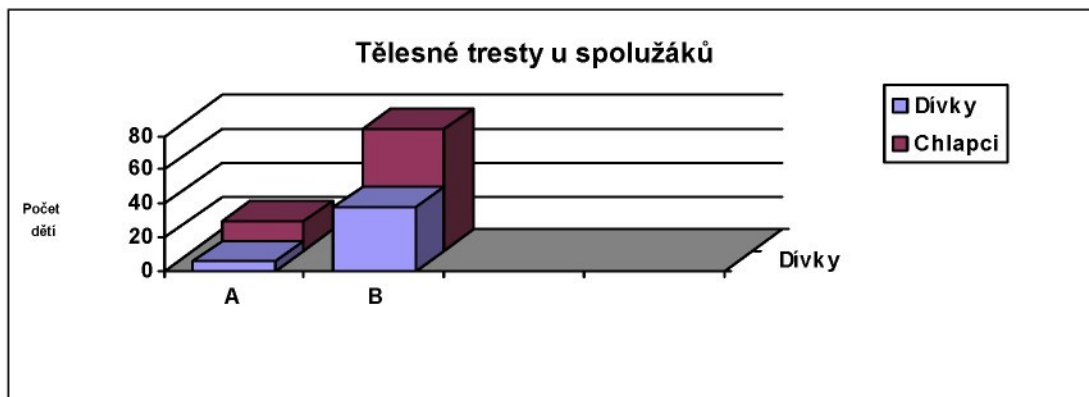
situaci pouze slovně, když viděl, že to nikam nevede. Když ho dítě nějakou sprostou poznámkou či nějakým jiným nepřiměřeným jednáním vyprovokovalo, tak se rozhodl řešit situaci fyzickým trestem.

▪ „Za mnou sedí problémový kluk a pořád při té hodině otravoval. A kluk z první lavice na něj zařval, ať už toho nechá. Pan učitel nepotrestal toho problémového žáka, ale toho kluka v první lavici tak, že mu dal pěstí do ramene. A to nebylo jenom jednou.“

- V tomto případě oceňuji žákův postřeh dějícího se bezpráví. Zajistné nepatrnou vinu nese i žák z první lavice, jehož jednání bylo v rozporu se školním jednáním – vykřikovat si samovolně ve třídě, ale zde pedagog dvakrát špatně zhodnotil situaci. Zaprvé neměl vůbec připustit, aby ve třídě byla taková atmosféra, že znemožní výuku zainteresovaným žákům. Když už se mu nepodařilo kázeň si zajistit, tak určitě neměl pykat žák, kterého výklad zajímal, ale třídní rušivý element. Učitelovo jednání v takovýchto situacích pouze povede k tomu, že přestanou dávat pozor i ti žáci, které výklad zajímá, jelikož to pro ně nemá za dané situace žádný význam.

▪ „Učitelka dala facku kámošovi a druhou chytl o topení.“

- Zde se setkáváme s „polobrutálními“ praktikami pedagoga, s jeho zcela nepřiměřeným chováním a naprostým nezvládnutím situace. Já osobně s malým „poklepáním po ramenu“, drobným plácnutím přes hlavu sešitem apod. souhlasím. Věřím, že tento akt dokáže žáka probrat z jeho světa a vrátit ho zpět do hodiny, ale jednání, se kterým se setkáváme nyní, zcela odsuzuji. Toto si pedagog může dovolit, je-li sám napaden, jde-li mu o jeho zdraví, nikoli za vyrušování a nepozornost, jak tomu nejspíš v tomto případě bylo. Je smutné, že se v našich školách něco podobného může dít.



Ad 6:

Z 89 dotazovaných chlapců se jich pouze 42, tj. 47%, nesetkalo se spácháním tělesného trestu na sobě samém.

Pan/í učitel/ka nejčastěji tělesně trestal/a v následujících případech:

- Za nepozornost (1)
- Za zapomínání (6)
- Za prozvánění (2)
- Za drzost (1)

Pan/í učitel/ka nejčastěji používal/a následujících metod:

- Uhození, záhlavec, „facka“ (15)
- Hození předmětu (klíče, křída apod.) po žákovi (4)
- Zatahání za uši, za vlasy (7)

Ze 44 dívek 23 z nich, tj. 52%, odpovědělo, že na nich nikdy na druhém stupni ZŠ nebyl spáchán žádný tělesný trest.

Pan/í učitel/ka nejčastěji tělesně trestal/a v následujících případech:

- Vyrušování (1)
- Zapomínání (6)
- Provokování – cvakání tužkou, pomalá chůze (2)
- Neznalost (1)
- 13 dívek svou odpověď nespecifikovalo.

Pan/í učitel/ka nejčastěji používal/a následujících metod:

- Uhození, záhlavec, „facka“ (7)
- Hození předmětu (klíče, křída apod.) po žákovi (3)

Na vzorku 133 dětí nebyl spáchán pedagogem žádný tělesný trest pouze v 65 případech, tj. 49%. Toto číslo opět zcela vyvrací naši hypotézu. Opět uvádím některé konkrétní odpovědi žáků:

- „Sešitem mě mlátí a bombu mi dává do zad, takoví dělo já bych jí to vrátil.“
- Celý „nářek“ končí výčtem sprostých slov na adresu též jmenované pedagožky, jejíž jméno se, bohužel, vyskytuje v odpovědích spojených

s tělesnými tresty poměrně dost často. Přesto nemůžeme brát odpověď evidentně psychicky narušeného jedince na lehkou váhu.

- „*Přímo učitel mě bouchl přes hlavu knížkou. Tahají nás za vlasy. Vulgárně nám nadávají. Osahávají mi zadek při zkoušení. Vyhrožují nám.*“

- Tento výčet bych okomentovala rčením: „Na každé lži je kousek pravdy.“ I nepatrný zlomek z jednotlivých stížností je bohužel hoden pozastavení se nad vážností situace našeho školství a praktik uvnitř škol. Kdyby se tento typ stížnosti vyskytl v odpovědích dotazovaných žáků pouze jednou, byla bych ochotna připustit určitou dávku zaujatosti a lži. Bohužel mě dotazník přesvědčil zcela jasně o opaku. Mnozí žáci jsou svými učiteli vystavováni psychickému tlaku formou výhružek, kterými bez tak trpí jedinci, kteří si slova učitele připustí k srdci. Bohužel jsou to většinou ti, kterým výhružky nejsou adresovány.

Hypotéza číslo tři se nepotvrdila. S tělesným trestem za nevhodné chování udíleným učiteli se setkala jak u svých spolužáků tak u sebe více než jedna polovina dotázaných žáků.

Naši hypotézu potvrzuje též loňský výzkum pedagogů ze 3. lékařské fakulty Univerzity Karlovy, zveřejněný Lidovými novinami 31.1.2005, na který anonymně odpovídalo 230 učitelů z běžných ZŠ z celé země.³⁷ Polovina učitelů v něm přiznává, že se čas od času uchýlí k použití tělesného trestu. Článek též poukazuje na obdobný výzkum z roku 1994, kde u dvojnásobného počtu respondentů bylo procentuální zastoupení těch, kteří využívají drobných tělesných trestů při vyučování, téměř totožné. V článku se objevují podobné fyzické tresty těm, které uváděly děti v mém dotazníku.

- Tlučení učenců přes hlavu
- Tahání za ucho
- Plácnutí přes ruce
- Pohlavkování
- Házení křídou nebo penálem
- Tahání za vlasy
- Štípání
- Lehčí fackování

Zdroj: Výzkum 3. lékařské fakulty Univerzity Karlovy, 2004

37 <http://lidovky.centrum.cz>

5.4 Hypotéza č. 4

Hypotéza č. 4: Předpokládáme, že ve více než v 66% případech je napomínání a kárání žáků za nevhodné chování doprovázeno emočním projevem učitele.

Hypotézu jsem se pokusila potvrdit devátou otázkou dotazníku:

1. Pokud Ti učitel/ka vytýká rušivé chování při hodině, je jeho/její kárání doprovázeno:

Hněvem? (Zaškrtni příslušný rámeček)

- ☐ Vždy
- ☐ Většinou
- ☐ Někdy
- ☐ Nikdy

Křikem? (Zaškrtni příslušný rámeček)

- ☐ Vždy
- ☐ Většinou
- ☐ Někdy
- ☐ Nikdy

Tělesným trestem? (Zaškrtni příslušný rámeček)

- ☐ Vždy
- ☐ Většinou
- ☐ Někdy
- ☐ Nikdy

Tato otázka byla zpracovávána pomocí koeficientů, kdy koeficient:

- 1 odpovídá „vždy“
- 2 odpovídá „většinou“
- 3 odpovídá „někdy“
- 4 odpovídá „nikdy“.

Chlapci zhodnotili otázku následujícím způsobem:

Událost	Koeficient
Hněv	2, 472
Křik	2, 517
Tělesný trest	3, 315

U dívek vyšly koeficienty následovně:

Událost	Koeficient
Hněv	2, 512
Křik	2, 953
Tělesný trest	3, 674

Ze statistiky vyplývá, že vytýkání rušivého chování žáka učitelem je doprovázeno hněvem a křikem jak u chlapců tak u dívek v přibližně stejné míře. Křik je podmíněn hněvem a naopak. Koeficient tělesného trestu se značně liší. Dosáhl průměrného výsledku 3,495, z čehož vyplývá, že ho učitelé nevyužívají při káraní běžně, ba naopak skoro nikdy.

Tělesným trestem v tomto případě myslím nepřiměřený a neadekvátní fyzický kontakt učitele a žáka, nikoli drobné fyzické kontakty sloužící jako pedagogický prostředek usměrňující žáka v práci.

Koeficient 2, 64 odpovídá 66%.

Čtvrtá hypotéza se nám u chlapců jednoznačně potvrdila. Více než 66% chlapců odpovědělo, že je jejich rušivé chování vytýkáno za pomoci učitelova hněvu a křiku. U dívek je káraní doprovázeno přes 66% pouze křikem. Je zřejmé, že učitelé neumějí vytýkat žákům jejich chyby klidně a racionálně, naopak často zbytečně podléhají emocím.

5.5 Hypotéza č. 5

Hypotéza č. 5: Předpokládáme, že více než 66% dotazovaných dětí vnímá vyhrožování jako účinnou formu trestu.

Hypotézu jsem se pokusila potvrdit osmou a desátou otázkou dotazníku:

8. Jakého trestu se ve škole nejvíce obáváš? Co je pro Tebe nejnejpříjemnější záležitostí?

Z následujících trestů za nevhodné se chování ve škole vyber pět, které by Ti nejvíce vadily. Ohodnoť je od 1 – 5. Nejnejpříjemnější označ č. 1 a ten, který by Ti vadil nejméně č. 5.

- ☐ Ústní pokárání učitelem před spolužáky.
 - ☐ Pokárání ředitelem školy ve školním rozhlase.
 - ☐ Informování Tvých rodičů ředitelem školy.
 - ☐ Být „poškole“.
 - ☐ Písemný trest do ŽK.
 - ☐ Zákaz účasti na školní akci (třídní výlet, exkurze, školní akademie...).
 - ☐ Přesazení
 - ☐ Výhrůžka (uved' jaká).
 - ☐ Jiný trest – uved' jaký:
-

2. Kdybys byl/a učitelem, co myslíš, že by na děti nejvíce platilo, aby se lépe chovaly? Stručně vypiš:

Ad 8:

Na otázku odpovídalo 84 chlapců. Nejnižší koeficient odpovídá nejnepříjemnějšímu trestu.

<i>Druhy trestů</i>	<i>Koeficient</i>
<i>Informování rodičů vedením školy</i>	2,357
<i>Pokárání ředitelem/kou školy</i>	2,464
<i>Písemný trest do ŽK</i>	2,631
<i>Zákaz účasti na školní akci</i>	2,726
<i>Být „poškole“</i>	2,798
<i>Přesazení</i>	2,810
<i>Ústní pokárání</i>	3

<i>Druhy výhrůžek</i>	<i>Jiné tresty</i>
<i>Propadnutí</i>	<i>Snížený stupeň z chování (5x)</i>
<i>Tělesný trest (3x)</i>	<i>Důtka (3x)</i>
<i>„Dělej jak myslíš...!“</i>	<i>Zkoušení</i>
<i>5 do ŽK</i>	<i>Písemný trest</i>
<i>Poznámka</i>	<i>Urážení</i>
<i>Vyhození ze školy, přeřazení do jiné třídy (3x)</i>	<i>Ponižování (2x)</i>
<i>Přeřazení do nesportovní třídy</i>	<i>Vyhození ze školy</i>
<i>„Omlácení hlavy o zed’...“</i>	<i>Vyloučení ze sportovní třídy</i>
<i>Pozvání si rodičů do školy</i>	

Na otázku odpovídalo 43 dívek. Nejnižší koeficient odpovídá nejnejpříjemnějšímu trestu.

<i>Druhy trestů</i>	<i>Koeficient</i>
<i>Informování rodičů vedením školy</i>	2,093
<i>Pokárání ředitelem/kou školy</i>	2,372
<i>Zákaz účasti na školní akci</i>	2,395
<i>Ústní pokárání</i>	2,810
<i>Být „poškole“</i>	3,023
<i>Písemný trest do ŽK</i>	3,093
<i>Přesazení</i>	3,395

U dívek se typy výhrůzek shodovaly s druhy jiných trestů:

- ☐ Snížená známka z chování (3x)
- ☐ Propadnutí
- ☐ Ředitelská důtka (2x)
- ☐ Písemný úkol
- ☐ „Pozemka“ – práce na pozemku školy
- ☐ Ponižování

Dle našeho dotazníku nelze přímo určit, potvrdila-li se pátá hypotéza, či nikoliv. Nepřímo jsem však s to říci, že ano.

Je velice těžké shodnout se na tom, že výhrůžky usměrňují nevhodné a rušivé chování. Každý žák je individualita a na každého „platí“ něco jiného. Někoho výhrůžky zastraší, jiný si jich nevšímá, výhrůžka může motivovat a opravdu usměrnit, ale na druhé straně může mít vliv zcela opačný. Slovo „výhrůžka“ je velice široký pojem, každý si pod ním představí něco jiného, proto je těžké „výhrůžku“ jako pojem zobecňovat. Samy děti uvedly několik typů, které je samotné dokážou nějakým způsobem oslovit a podnítit ke změně v konání. (viz tabulka)

Výhrůžky nemají daleko k činům a tím jsou v tomto případě tresty. Typy trestů jsem rozdělila do tří základních skupin a to následovně:

První skupinu tvoří tresty, které přímo ovlivňují samotné děti. Do této kategorie bych zařadila akty jako je ponižování před třídou, před dětmi samotnými, přesazení, bytí „poškole“ či tělesné tresty. Učitel si tímto vyřizuje problém s jednotlivými žáky bez pomoci ostatních pedagogů, vedení školy či rodičů. Je na kooperaci mezi dvěma zúčastněnými, jak danou situaci vyřeší. Je však nutné dbát pravidel, zejména ze strany pedagoga, jejichž překročení může vážně narušit chod a morálku celé školy.

Druhou skupinu tvoří tresty, které se řeší přes žáka a pedagoga až k rodiči. Tato situace je nejčastější, ale mnohdy ne nejúčinnější. Sem patří veškeré poznámky do žákovské knížky, zákaz na školní akci, o čemž je rodič informován, pozvání si rodičů do školy či telefonické sdělení rodičům o chování žáka pedagogem nebo ředitelem/kou školy. Proč jsem se zmínila o tom, že mnohdy není tento druh trestů nejúčinnější? Bohužel v dnešní době je mnoho rodičů, kteří se o prospěch a chování svých dětí nezajímají, a proto se trest tohoto typu mine účinkem. Mnohdy úlohu rodiče v takovýchto rodinách hraje uvědomělý starší sourozenec či sociální pracovník. Stále častěji se setkáváme s případy, kdy nejde o nezáměr, ale o nezvládnutí potomka. V takovém případě je výsledek též negativní.

Pokud škola informuje ty rodiče, kteří se školou spolupracují, kteří své dítě řádně vychovávají a snaží se o to, aby šlo „správnou“ cestou, výsledek je velmi pozitivní a většinou pozorujeme efekt rodičovského působení hned v následujících dnech po vyslání zprávy. Tento druh trestu by měl být až tzv. trestem číslo dvě. Určitě by mu mělo předcházet ústní pokárání žáka nebo snaha o vyřízení problematické situace uvnitř školy. Myslím si, že tomu tak i v praxi je, pouze mnohdy nestačí učitelova trpělivost napomínat žáka x-krát za tutéž věc během vyučování, přitom probírat látku a vést hodinu. Není divu, že poznámek přibývá a učitel jen doufá, že to něco vyřeší a dítě přestane alespoň po zbytek hodiny zlobit.

Je však nutno podotknout, že i při své nejlepší snaze a vůli rodiče potomka usměrnit, nemá rodič doma mnohdy šanci z poznámky vyčíst, co dítě provedlo, a tedy, jak ho pokárat. Poznámky typu „Vyrušuje.“, „Nedává pozor.“, „Hraje si.“, neřeknou rodiči nic nového, ba ani nenaznačí, kde byla v danou chvíli chyba.

Poznámka by, dle mého názoru, měla informovat rodiče o prohřešku jejich dítěte v daný okamžik vyučování či pobytu ve škole, měla by poukázat na několikrát opakované slovní napomínání, které poznámce předcházelo a nevedlo k žakově nápravě. Žák tedy svým způsobem vážně narušuje morálku okamžiku a učitel touto cestou žádá rodiče o pomoc a o další působení na dítě, které má vést k jeho usměrnění.

Přeřazení žáka do jiné třídy je předstupněm trestu třetího typu, který se vypořádává s žákem vysláním ho na jinou školu, do ústavu, na výchovné pobyty apod. Ve srovnání s tresty typu prvního a druhého je procento využití menší, ale přesto se vyskytne případ, který přidělá více práce než všechny ostatní dohromady. Žáci trestaní tímto způsobem jsou nezvladatelní, negativně působí na chod školy a na chování ostatních dětí.

6. ZÁVĚR

„Názory na otázky spojené s problematikou školní kázně se neustále mění a vyvíjejí. Kázeň je téma, které polarizuje názory diskutujících, a to jak na to, zda je kázeň vůbec potřeba a k čemu je vlastně dobrá, tak na představu ideální kázně a metody jejího dosahování. Jedni vidí cestu ke zlepšení chování žáků ve školách ve zpřísnění postihů za kázeňské přestupky vyústující až ve znovuzavedení tělesného trestu, jiní naopak volají po uvolnění dosavadní podoby kázně, zrovnoprávnění vztahu učitel – žák, kdy se učitel stává jakýmsi strašim bratrem či kamarádem dítěte, další navrhuji přizpůsobování školy dětem ve smyslu snahy vyhovět dětským přáním a náladám.

Vzhledem k této pestré, nejednotné a rozporuplné představě o školské kázni je jasné, že jakýkoli plán či jakákoli vize na zlepšení chování žáků ve školách budou konfrontovány a kritizovány z mnoha stran. Tak jako se říká, že „není člověk ten, aby se zavděčil všem“, podobně neexistuje obraz kázně, který by všem vyhovoval a na kterém by se všichni nebo alespoň výrazná většina shodli.

Obtíže spojené s problematikou školní kázně tak vyplývají už z faktu, že neexistuje ucelená představa o podobě školní kázně, metodách jejího dosahování, jakož i přístupu k výchově dětí ve škole. Z toho logicky pramení nejistota těch, kteří by měli školní kázeň zavádět, tj. učitelů. A od nejistoty, nejednotnosti v požadavcích a nedůslednosti v jejích prosazování je jen krůček k chaosu, jehož výstupem může být všechno jiné, jen ne zdravá a prospěšná kázeň.

Efektivní řešení kázně není záležitostí jednoho dílčího či izolovaného opatření, nýbrž vyžaduje komplexní přístup. Ten nespočívá pouze v aplikaci kázeňských metod a prostředků, ale předpokládá mj. diagnostiku (ne)kázně, povědomost o příčinách kázeňských problémů, pozitivní školní klima, angažovanost učitelů v otázkách spojených s problematikou kázně a mravní výchovy a v neposlední řadě součinnost činitelů podílejících se na výchově dítěte.“³⁶

36. Bendl, S.: *Kázeňské problémy ve škole*; Triton, Praha 2004, s. 258 – 259

Problematikou kázně se začalo zabývat i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a zahrnuje některá důležitá opatření do nového školského zákona č. 561/2004.

Nově se objevují práva a povinnosti dětí, například v § 30/1 zákona 561/2004 Sb., § 30/1. „Ředitel školy vydá školní řád; ředitel školského zařízení vnitřní řád. Školní řád a vnitřní řád upravuje

- a) podrobnosti k výkonu práv a povinností dětí, žáků, studentů a jejich zákonných zástupců ve škole nebo školském zařízení a podrobnosti o pravidlech vzájemných vztahů s pedagogickými pracovníky,
- b) provoz a vnitřní režim školy nebo školského zařízení,
- c) podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí,
- d) podmínky zacházení s majetkem školy nebo školského zařízení ze strany dětí, žáků a studentů.

Škola se také zavazuje k ochraně dětí, žáků a studentů v průběhu výuky a akcí pořádaných školou (§ 29/1,2 zákona 561/2004 Sb.).

Ad 1: „Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů.“

Ad 2: „Školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytují žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví.“

Novinkou je též § 30/3 zákona 561/2004 Sb., zabývající se výchovnými opatřeními. „Zvláště hrubé slovní a úmyslné fyzické útoky žáka nebo studenta vůči pracovníkům školy nebo školského zařízení se vždy považují za závažné zaviněné porušení povinností stanovených tímto zákonem.“

Žákům je též nově povoleno opakovat ročník pouze jednou na prvním a jednou na druhém stupni, viz. § 52/5 zákona 561/2004 Sb.:

„Žák, který plní povinnou školní docházku, opakuje ročník, pokud na konci druhého pololetí neprospěl nebo nemohl být hodnocen. To neplatí o žákovi, který na daném stupni základní školy již jednou opakoval; tomuto žákovi může

ředitel školy na žádost jeho zákonného zástupce povolit opakování ročníku pouze z vážných zdravotních důvodů.“

Novinkou nového školského zákona, kterou bych chtěla zmínit, je dodatek týkající se výchovných opatření, § 17/4 zákona 563/2005: „Pravidla pro udělování pochval a jiných ocenění a ukládání napomenutí a důtek jsou součástí školního řádu.“

Významnou změnou, kterou přináší zákon 561/2004, je povinnost všech škol vypracovat a od 1.9.2006 uvést v platnost tzv. školský vzdělávací program. Tento ŠVP musí vycházet z obecných principů již schváleného rámcového vzdělávacího programu.

S pomocí ŠVP by si měla každá škola dle svých osobních cílů, požadavků a možností sestavit vlastní výchovně-vzdělávací kritéria, která by ale v jistých bodech podléhala programu národně-vzdělávacímu.

Cituji pouze body, které se úzce vztahují k tématu DP.

Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě
- vycházejí z koncepce celoživotního učení
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání

Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

RVP ZV:

- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých

vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků

- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Tendence ve vzdělávání navozované a podporované Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání¹

- zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol
zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků.³⁷

Dle mého názoru je rámcový vzdělávací program velmi pozitivním a užitečným krokem v otázce vzdělávání dětí a mládeže. Osobně s RVP souhlasím a těším se na jeho realizaci v jednotlivých základních školách, kde se ukáže schopnost té či oné školy vytvořit dětem co možná nejpríznivější podmínky v nejširších oblastech. Bude-li škola schopna dětem poskytnout více možností realizovat se v oborech jim blízkých, vycítí sami touhu po hlubších a preciznějších dovednostech a znalostech. Toto poznání navíc proběhne v relativně útlém věku a dítě bude již od začátku svých studií vědět, v čem vyniká, v čem je dobré, co ho baví a kam svá následná studia směřovat.

RVP má příznivé návrhy nejen v oblasti vzdělávání, ale i ve směru výchovném. To, že si škola sama určí hranici přiměřeného a naopak neakceptovatelného chování hodnotím jako jedno z nejlepších východisek řešení problematiky nevhodného chování dětí, žáků a studentů posledních let.

¹ Podrobněji viz Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) - s. 47 - 51.

Ve své diplomové práci jsem se zabývala aktuální problematikou nevhodného chování žáků na druhém stupni základních škol. V teoretické části jsem poukázala na vliv učitele a školního prostředí na žáka, na vnitřní a vnější faktory, které jeho osobnost přímo či nepřímo ovlivňují. V praktické části jsem se snažila pomocí zpracovaných výsledků nestandardizovaného dotazníku o potvrzení pěti zadaných hypotéz na vzorku 140 dětí šestých až devátých tříd základních škol v Liberci.

Ze své vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že chování dětí při hodinách a ve škole je v mnoha případech nepřiměřené a většina učitelů se s tímto jevem bohužel nedokáže vypořádat. Ráda bych na školách zavedla kurzy pro učitele, které by jim pomohly vypořádat se s projevy nevhodného chování žáků na základních školách. Umět komunikovat v té či oné situaci s žákem provokujícím, zlým, agresivním apod. Dalším důležitým opatřením prevence nevhodného chování by mělo být zavedení a znalost pravidel platných ve škole, která precizně dodržuje celý učitelský sbor a pracovníci školy, nikoli jen někteří jedinci. Budou-li všichni dospělí vyžadovat totéž od dětí, bude zřetelné kdy a zač udělit či obdržet pochvalu nebo trest. Jasná by měla být pro všechny i kritéria používání odměn a trestů. (Je-li tělesný trest zakázán na ZŠ, měl by být respektován, i když si rodiče přejí, aby děti místo poznámky raději dostaly pohlavek.)

Dle mého názoru funguje též v nedostatečné míře komunikace učitel – rodič. Například po třech poznámkách by měl být rodič ihned informován, protože se chování problémového žáka mnohdy řeší, až když je situace nezvladatelná. Myslím si, že je důležité zaměřit se na nepřiměřené chování od jeho samotného začátku a zamezit tak dalšímu rozvoji.

Problém, který ovšem osobně považuji za nejzávažnější je negativní postoj učitele k dětem ještě před vstupem do třídy. Učitel nesmí nikdy zapomenout, že je zrcadlo, ve kterém se děti odrážejí, a proto nepovažuji za nejšťastnější jít do třídy negativně naladěm.

Téma mé diplomové práce mi poskytlo možnost hlouběji nahlédnout do problematiky související s nevhodným chováním žáků a interakce rodič – žák – učitel. Prostřednictvím výsledků dotazníku, teoretických poznatků a dvouleté

praxe na ZŠ jsem získala širší povědomí o tom, jak by měl učitel efektivně působit na problémového jedince.

„Bez kázně se ničemu nenaučíš anebo se nenaučíš ničemu správně.“

(J. A. Komenský)

7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bendl, S.: Kázeňské problémy ve škole. 1. vydání. Praha: Triton, 2004
2. Cangelosi, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Přeložil M. Koldinský. 2. vydání. Praha: Portál, 1996. Z anglického originálu Classroom Management Strategies. Longman Publishing Group. 1993
3. Čáp, J. - Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001
4. Čáp, J.: *Psychologie pro učitele*. 3. vydání. Praha: SPN, 1980
5. Džibrán, Ch.: *Prorok*. 1. vydání. Praha: Vyšehrad, 1996
6. Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*, 2. vydání. Praha: Portál, 2003
7. Kasíková, H. - Vališová, A. a kol.: *Pedagogické otázky současnosti*. 1. vydání. Praha: ISV nakladatelství, 1994
8. Kohoutek, R.: *Základy užití psychologie*. 1. vydání. Brno: CERM, 2002
9. Komenský, J. A.: *Didaktika analytická*. Z latinského originálu přeložila Helena Businská. Praha: Nakl.: Jaroslav samec, 1946
10. Kyriacau, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Přeložil D. Dvořák a M. Koldinský. 1. vydání. Praha: Portál, 1996
11. Langer, S.: *Problémový žák*. 1. vydání. Hradec Králové: Kotva, 2001
12. Langová, M. – Vacínová, M.: *Jak se to chováš*, 1. vydání. Praha: Empatie, 1994
13. Matějček, Z. *Po dobrém, nebo po zlém*. 3. vydání. Praha: Portál, 1994
14. Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*. 1. vydání. Praha: Academia, 1995
15. Němcová, B.: *Babička*. 9. vydání. Praha: Odeon, 1981
16. Petty, G. *Moderní vyučování*. Přeložil Š. Kovařík. 1. vydání. Praha: Portál, 1996
17. Práško, J.: *Poruchy osobnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003
18. Schweizerová, Ch., Prokopová, J. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. 1. vydání. Praha: Portál, 1993
19. Špačková, R.: *Odměna a trest na ZŠ, moderní vyučování*. Praha: Portál, 1999

20. Tomická, V. *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. 1. vydání. Liberec: TU v Liberci, 2000
21. Šimoník, O. *Začínající učitel*. 1. vydání. Brno: Paido, 1994
22. Švingalová, D. *Základy psychologie*. 3. vydání. Liberec: TU v Liberci, 1998
23. Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese, Variabilita a patologie lidské psychiky*. 3. vydání. Praha: Portál, 2002
24. Vágnerová, M.-Valentová, L.: *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1. vydání. Praha: UK, 1994
25. Vágnerová, M. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. 1. vydání. Liberec: TU, 2000
26. Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999
27. <http://www.lidovky.cz>
28. <http://msmt.cz>

8. SEZNAM PŘÍLOH

1. Zkušební dotazník
2. Dotazník pro žáky ZŠ