

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Marie Vaňková

Kázeň na II. ZŠ z pohledu žáka

Discipline at II. Elementary school from the pupil's point of view

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Poděkování:

V první řadě bych chtěla poděkovat svému vedoucímu práce, panu Mgr. et Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, cenné rady, trpělivost, ale především za jeho neobyčejně promptní komunikaci. Podpora a zpětná vazba byly pro mě neocenitelné.

Dále bych ráda poděkovala všem kolegům ZŠ Masarykovy, kteří mi umožnili provést empirickou část výzkumu a poskytli mi potřebné informace. Velké díky patří také všem žákům, kteří se ochotně zúčastnili dotazníkového šetření a podělili se o své názory a zkušenosti.

Velké poděkování náleží Ing. Petru Hadrabovi, který mi pomohl se statistickým ověřováním hypotéz. Vděčnost patří v neposlední řadě i mé rodině a přátelům za jejich trpělivost, pochopení a podporu během celého studia.

Zvláštní poděkování patří také mým kolegům a spolužákům, se kterými jsem mohla sdílet své nápady a kteří mi poskytli mnoho cenných rad a podnětů.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne:

Jméno

a příjmení

Klíčová slova (česky)

kázeň, žák, učitel, autorita, vyučování

Klíčová slova (anglicky):

discipline, pupil, teacher, authority, teaching

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá problematikou kázně a autority ve školním prostředí a jejich vlivem na utváření efektivního a bezpečného vzdělávacího prostředí. Teoretická část práce pojednává o definicích kázně a autority jakožto neoddělitelně propojených a klíčových veličinách, nezbytných pro realizaci vzdělávacích cílů. Kázeň je vnímána coby vědomé podřízení se pravidlům, které chrání jednotlivce a udržují funkčnost společnosti prostřednictvím vnitřního souladu i externího systému odměn a trestů. Současná generace čelí devalvaci etických hodnot vlivem masmédií a sociálních sítí, což ovlivňuje i vztah mladé generace k autoritě učitelů. Zároveň práce vysvětluje fenomén nekázně v tomto věkovém období jako přirozenou a pochopitelnou součást vývoje lidské psychiky.

Empirická část je zaměřena na vnímání kázně a jejího udržování pedagogickými pracovníky mezi žáky II: stupně základní školy. Jejím základem je kvantitativní výzkum formou dotazníků. Výsledky výzkumu ukázaly, že konflikty s učiteli jsou časté a stávající disciplinární opatření nemusí být vždy dostatečně účinná. Žáci, kteří se častěji dostávají do konfliktů s učiteli, jsou ve škole méně spokojeni. Byla zjištěna statisticky významná závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a celkovou spokojeností ve škole.

Závěrem práce je zdůrazněno, že kázeň a autorita ve školním prostředí by měly být chápány jako dynamické procesy vyžadující neustálou adaptaci a citlivý přístup. Učitelé by měli hledat nové a efektivní pedagogické strategie, které respektují důstojnost a individuální potřeby žáků a přispívají k vytvoření pozitivního školního klimatu. Tato studie přispívá k lepšímu porozumění komplexnosti školní kázně a nabízí doporučení pro zlepšení pedagogických postupů a školní politiky.

Abstract:

This thesis addresses the issues of discipline and authority in the school environment and their impact on creating an effective and safe educational setting. The theoretical part of the thesis deals with the definition of discipline and authority and their significance in the school environment. It demonstrates that discipline and authority are inseparably linked and crucial for achieving educational goals. Discipline is perceived as the conscious adherence to rules that protect individuals and maintain the functionality of the community through internal coherence and an external system of rewards and punishments. The current

generation faces the devaluation of ethical values due to the influence of mass media and social networks, which also affects the respect for the authority of teachers. At the same time, the thesis explains the phenomenon of indiscipline as a natural and understandable part of the psychological development for this age group.

The empirical part focuses on the perception of discipline and its maintenance by teachers among lower secondary school students. It is based on quantitative research using questionnaires. The research results showed that conflicts with teachers are frequent and that the existing disciplinary measures may not be sufficiently effective. Students who frequently get into conflicts with teachers are less satisfied with school. A statistically significant dependence was found between satisfaction with the class collective and overall satisfaction with the school.

The conclusion emphasizes that discipline and authority in the school environment should be understood as dynamic processes requiring continuous adaptation and a sensitive approach. Teachers should seek new and effective pedagogical strategies that respect the dignity and individual needs of students and contribute to the creation of a positive school climate. This study contributes to a better understanding of the complexity of school discipline and offers recommendations for improving pedagogical practices and school policies.

OBSAH

1	ÚVOD	9
2	FENOMÉN KÁZNĚ.....	11
2.1	JAKOU ÚLOHU PLNÍ KÁZEŇ V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA.....	11
2.2	MORÁLNÍ VÝVOJOVÁ STÁDIA	12
2.3	VLIV SPOLEČNOSTI NA ŠKOLNÍ KÁZEŇ.....	14
2.4	TEORIE KÁZNĚ	16
2.5	KÁZEŇ A SVOBODA.....	17
2.6	AUTORITA	18
2.6.1	<i>Typy autority.....</i>	<i>19</i>
2.6.2	<i>Současná kritika autority.....</i>	<i>20</i>
2.6.3	<i>Autorita a autoritářství.....</i>	<i>21</i>
2.6.4	<i>Autorita učitele</i>	<i>22</i>
3	ŠKOLNÍ KÁZEŇ - PRAVIDLA A ŠKOLNÍ ŘÁD.....	24
3.1	PROBLEMATIKA KÁZNĚ NA 2. STUPNI ZŠ.....	25
3.1.1	<i>Projevy nekázně.....</i>	<i>25</i>
3.1.2	<i>Příčiny a faktory, které mají vliv na vznik nekázně.....</i>	<i>26</i>
3.1.3	<i>Rušivé chování a jeho příčiny.....</i>	<i>27</i>
3.1.4	<i>Determinanty špatného chování žáků ve škole podle Stanislava Bendla.....</i>	<i>28</i>
3.1.5	<i>Nuda jako příčina nekázně?</i>	<i>29</i>
3.2	DALŠÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KÁZEŇ NA 2. STUPNI ZŠ	31
3.2.1	<i>Psychologicky vývojové znaky adolescence podle Marie Vágnerové</i>	<i>31</i>
3.2.2	<i>Raná adolescence ve vztahu ke škole</i>	<i>33</i>
3.2.3	<i>Specifika organizace školní výuky na 2. stupni ZŠ a jejich vliv na kázeň žáků</i>	<i>35</i>
3.2.4	<i>Adaptační strategie žáků na ZŠ.....</i>	<i>37</i>
3.3	KÁZEŇSKÉ PROSTŘEDKY NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	38

3.3.1	<i>Vybrané aspekty kázeňských prostředků v současné školní praxi</i>	39
3.3.2	<i>Předcházení nekázní</i>	39
3.3.3	<i>Konkrétní způsoby ukázněování žáků</i>	40
3.3.4	<i>Kritika behavioristického modelu</i>	48
3.4	ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	48
4	EMPIRICKÁ ČÁST:	50
4.1	FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU, VÝBĚR METODY A VÝZKUMNÉHO SOUBORU	50
4.2	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	52
4.2.1	<i>Předvýzkum</i>	52
4.2.2	<i>Shrnutí předvýzkumu</i>	60
4.3	HLAVNÍ VÝZKUM	61
4.3.1	<i>Položky vztahující se k výzkumným otázkám</i>	66
4.3.2	<i>Hypotézy</i>	89
4.4	SHRUTÍ VÝSLEDKŮ HYPOTÉZ	103
5	SHRUTÍ A DISKUZE	106
6	ZÁVĚR	108
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	111
8	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	116
9	PŘÍLOHY	118

1 Úvod

„Vždyť se v tom bordelu nemůžou nic naučit, ještě teď mě bolí hlava.“ Tak znělo hodnocení výchovné poradkyně po náslechu na jedné z mých hodin občanské výchovy v sedmé třídě. Můj dojem z této hodiny byl ale diametrálně odlišný. Než vyslovila svoje ultimátní hodnocení, měla jsem dobrý pocit z dobře fungující hodiny osobnostně sociální výchovy, navíc s dobrým kolektivem dětí. Žáci aktivně spolupracovali se mnou, i mezi sebou ve skupinkách, vymýšleli možné klady a zápory řešení eticky náročných situací, při svých prezentacích před třídou mě nejednou rozesmáli a tři chlapi si dokonce troufli sehrát scénku situace *Mám převzít od učitelky pochvalu za zalití květin, které jsem nezalil?* Byli veselí a kreativní. A také, jak to tak bývalo 6. vyučovací hodinu ve všech třídách, divocí a hluční.

Po hodnocení výchovné poradkyně jsem si uvědomila, že na pomyslné škále libosti ve vztahu k tomu, jak učitel vede hodinu, může být ve vnímání žáky obrovský rozptyl, a i když je ve třídě evidentně mnoho dětí z podobných organizačních forem výuky vysloveně šťastných (a svoji radost dávají najevo hlasitou bujarostí), pořád je zde část žáků, kteří se neprojeví. „Co když je z toho taky bolí hlava a přáli by si pevný režim jako v hodinách matematiky, jen se to bojí přiznat před protřelejšími spolužáky? Kolika dětem vlastně volnější atmosféra vyhovuje a kolik z nich by uvítalo autoritativnější styl výuky? Co když je jich opravdu spokojených jen pár těch hlasitých a zbytek takové situace vnímá jako chaos a trpí?“ Moje pedagogické sebevědomí po této rozporuplné zkušenosti rozkládaly kaskády pochybností a z onoho rozporu mi vzešly na mysl mnohé otázky, které se staly podnětem pro realizaci tohoto výzkumu.

Protože školství se od zavedení povinné školní docházky stalo masovou záležitostí. Školu, až na marginální výjimky, musí navštěvovat každý. Avšak není možné vyhovět každému. Není možné organizovat školní procesy tak, aby byly uspokojeny požadavky společnosti na vyzbrojení jedince patřičnými kompetencemi, a zároveň tak, aby zde všichni ti jedinci prožívali harmonické chvíle. Je ale úkolem nás pedagogů naslouchat potřebám dětí, aby těch neharmonických chvil bylo co nejméně.

Cílem této práce je zjistit, jak žáci II. st ZŠ vnímají kázeň a její roli ve školním prostředí i v životě obecně, jak vnímají způsoby jejího vymáhání pedagogickými pracovníky a jaký je poměr spokojených a nespokojených žáků se situací v otázce kázně, případně jejího vymáhání ve své třídě.

Teoretická část pojedná o kázni a jejím smyslu pro společnost, jejím chápání či odmítání, o vztahu kázně ke svobodě a roli autority. Další kapitola se bude zabývat problematikou kázně na základních školách, jejími aspekty ve vztahu k psychickým vývojovým znakům období adolescence, systémům školní organizace a adaptačním strategiím žáků na školní prostředí, které nezanedbatelnou měrou na kázeň ve školním působí. Dále bude nemalá část textu věnována konkrétním příčinám a metodám udržování kázně v tradičním školství i jejich kritice.

2 Fenomén kázně

Tématem kázně se v průběhu historie zabývalo mnoho významných myslitelů, filozofů, teologů i právníků. Ve svých dílech se zabývali morálkou, etikou a spravedlností řečtí filosofové Platón nebo Aristoteles. Už tehdy si uvědomovali význam kázně při utváření spravedlivého společenského řádu, otázka kázně tedy provází lidstvo od nepaměti. Význam a potřeba kázně je úzce spojena s fungováním jakéhokoliv společenství (Platón, 2017).

I v přírodě téměř všude nalezneme striktní dodržování přísného řádu. Organismus, který se těmto podmínkám nepřizpůsobí, je nekompromisně odsouzen k zániku. Denně jsou přírodními fyzikálními zákony obrušovány miliony živých organismů, jen člověk ve své odloučenosti od tohoto řádu podléhá iluzi, že příroda je jakýsi dokonale svobodný svět. Jako jediný živočišný druh vytvořil vlastní prostor, kde některé fyzikální zákony obchází a musí je proto nahrazovat zákony svými vlastními. Člověk sám sebe jako druh chrání před nekompromisní selekcí přírody, neustále si prodlužuje život a přetváří životní podmínky tak, aby co nejlépe vyhovovaly jeho nárokům na pohodlí. Obešel přísnou přírodní regulaci - musel ji proto nahradit regulací vlastní. Pro fungování lidské společnosti je tedy dodržování společenských norem alfou omegou civilizovaného světa. Bez ukázněnosti a přesnosti exaktních věd a technických oborů bychom dnes neměli pohodlí ve svých vytápěných domovech, plné obchody levného jídla (strojní výroba vznikla především díky vývoji v technologizaci), bez kázně lékařů by byla medicína spíše ruskou ruletou a nikdo by na pomoc neukázněných lékařů raději nespolehal. Přiznejme si, že bez lidské ochoty a schopnosti podřídit se pravidlům by náš svět vypadal úplně jinak. Pravděpodobně by byl mnohem jednodušší, ale prizmatem dnešní doby zřejmě velmi nepohodlný, drsný a nelítostný.

2.1 Jakou úlohu plní kázeň v životě člověka

„Kázeň je velice složitým jevem, který zasahuje téměř do všech oblastí lidského života” (Bendl, 2004, s. 19). Ačkoliv bychom mohli definicím pojmu kázeň věnovat několik stran této práce, polemiky nad terminologickou nejednoznačností se svolením laskavého čtenáře vynechám. V této práci budu pracovat s obecným chápáním kázně jako vědomého podřízení se určitým pravidlům. Pojem *kázeň* není izolovaný jev a velmi úzce se dotýká, překrývá nebo je zahrnuta v abstraktních součástích naší společnosti, jakými jsou *autorita*, *svoboda* nebo *moc*.

Tázeme-li se na smysl a účel kázně, máme tím na mysli vlastně funkce kázně, to, proč je pro člověka ve společnosti tolik podstatná, musíme si nejprve odpovědět na otázku, jaký význam mají pro člověka pravidla. Jak jsem již naznačila v úvodu, pravidla mají v lidské společnosti velmi důležitou úlohu, protože zajišťují řád a stabilitu. Představují pro člověka pevný orientační bod, jistotu a začleňují ho do společnosti, resp. vřazují jej do skupinové hierarchie. „Kázeň je svou podstatou antropologickou konstantou, stejně jako autorita.” (Bendl, 2011, s. 25) Podle toho, v jaké situaci, v jakém kontextu a s jakým cílem kázeň používáme, můžeme tedy rozlišit funkci orientační - díky kázni člověk ví, jak se má chovat a co může od ostatních očekávat, funkci ochrannou - s dobrými zákony a jejich zachováním se lidé cítí bezpečně, existenční - umožňuje člověku, lidskému rodu přežít, sociotvornou - kázeň je předpoklad, aby mohla společnost normálně fungovat, a výkonovou - kázeň zvyšuje výkonnost a efektivitu lidského počínání.

Uvnitř školy pak plní kázeň tři základní funkce: 1. vytváří nezbytné podmínky pro školní práci, 2. připravuje žáky pro život ve společnosti dospělých, 3. pěstuje v dětech základních návyky sebeovládání. Především ale zajišťuje učitelům i žáků pocit bezpečí a vytváří prostředí podporující učení (Bendl, 2004).

2.2 Morální vývojová stádia

Skutečný smysl a význam kázně si ale jedinec během svého života uvědomí většinou při vlastní kooperaci v součinnosti se společenstvím, do něhož náleží. Například pokud zažije na vlastní kůži negativní dopad překročení normy ve skupině svých vrstevníků. Často si nutnost odepřít si osobní pohodlí a oddálit subjektivní touhy uvědomí až ve chvíli, kdy touží dosáhnout vyšších cílů. pro lepší výkon v určitém oboru je potřeba každý den intenzivně pracovat a dodržovat určité zásady. Do té doby ale většinou pro jedince bývá dodržování norem spíše „nutným zlem” a nepříjemným vnějším tlakem společnosti - zprvu rodičů, později školy a nakonec i zaměstnavatele. To, do jaké míry chápe užitečnost a smysl tohoto „svazování”, závisí na úrovni jeho morálního vývoje.

Teorii stádií morálního vývoje poprvé navrhl Jean Piaget, švýcarský psycholog, který zkoumal oblasti kognitivního vývoje a to, jak děti vnímají a interpretují morální otázky a dilemata. Piaget navrhnul stádia **morálního realismu** (morální heteronomie), kdy děti soudí podle vnějších důsledků a autority, a nikoli podle úmyslu, a **morálního relativismu** (morální autonomie), děti začínají rozumět, že morální pravidla mohou být ovlivněna kontextem a úmysly. Začínají chápat, že něco může být špatné, i když nemá to nepříznivé důsledky,

pokud bylo uděláno s úmyslem způsobit škodu. Děti v tomto stádiu začínají chápat, že morální pravidla mohou být dohodnuta a změněna na základě společenského konsensu (Piaget, 2014).

Americký psycholog Lawrence Kohlberg, tuto teorii rozpracoval a rozdělil vývoj morálky do tří hlavních úrovní, každá z nich se dělí na dvě stádia.

Předkonvenční úroveň:

Stadium 1: Orientace na trest a poslušnost - morální jednání je určováno obavou před trestem a hledáním osobního prospěchu. Stadium 2: Orientace na osobní prospěch - morální jednání je motivováno osobními zájmy, výměnou a vzájemností.

Konvenční úroveň:

Stadium 3: Orientace na schválení ostatními - morální jednání je založeno na touze získat schválení a uznání ostatních. Stadium 4: Orientace na dodržování pravidel a zákonů - morální jednání je řízeno respektem k autoritám, dodržováním pravidel a uznáním společenského pořádku.

Postkonvenční úroveň:

Stadium 5: Orientace na sociální smlouvu a lidská práva - morální jednání je založeno na uznání různorodosti hodnot a hledání rovnováhy mezi individuálními zájmy a potřebami společnosti. Stadium 6: Orientace na univerzální etiku a principy - morální jednání je řízeno vlastními principy spravedlnosti a etiky, které jsou nezávislé na společenských normách.

Kohlbergova teorie tvrdí, že jedinec prochází těmito stádii postupně a že vyšší stádia představují vyšší úroveň morálního rozvoje. Nicméně, je třeba poznamenat, že ne všichni jedinci ve svém životě dosáhnou i těch nejvyšších stádií a že kultura, výchova a další faktory mohou ovlivnit jejich morální vývoj (Heidbrink, 1997).

Kohlbergova teorie byla kritizována z různých perspektiv, například za to, že se příliš soustředí na abstraktní a formální rozhodování a nebere dostatečně v úvahu kulturní a kontextuální faktory.

Další úskalí, na která Kohlbergova teorie podle mého názoru v současné době naráží, je fakt, že hierarchie morálních stádií může být velmi často dezinterpretována. Současná doba, sociology nazývána jako doba postfaktická (Alvarová, 2017), doba pro níž je typický důraz na individualismus - osobní práva a svobody, skrze média, sociální sítě a projevy některých politiků prosakuje do společnosti relativizace hodnot a manipulace s fakty. Poslední, nejvyšší

vývojové stádium - stádium orientace na univerzální etiku a vlastní morální principy, prostřednictvím těchto nástrojů nabízí jedinci antisystémovou svobodu, která je omezena pouze dovedností posvětit účel své „nekázně“ líbivým narativem a především vysokou dávkou bezskrupulózního sebevědomí. Lze tak domněle přeskočit (a velmi často se to děje) předchozí vývojová stádia. Ze stádia naivního instrumentálního hedonismu předkonvenční úrovně se několik celebrit a politiků na sociálních sítích často pasuje do stádia nejvyšší morální úrovně - stádia postkonvenčního. Stylizování se do role mučedníků a odbojných hrdinů, jaké jsme mohli sledovat v době koronavirových opatření (například tzv. antivaxeři v čele s Lubomírem Volným, a. j.), nebo na různých demonstracích proti podpoře Ukrajiny, je dnes v politickém aktivismu velmi časté. Rádoby ušlechtilé morální principy, kterými tito volají po svobodě a míru, jsou reálně pouhou zástěrkou raného morálního stádia, stádia předkonvenčního, pro které je typické zaměření na odměnu a snaha vyhýbat se negativním důsledkům svých činů. Stačí se podívat na mnohé exekuce předních lídrů pořadatelů podobných občansko aktivistických akcí. Tyto trendy silně ovlivňují celospolečenské klima, které na děti působí a které ovlivňuje jejich pojetí světa a v konečném důsledku i přístup ke škole.

2.3 Vliv společnosti na školní kázeň

Škola a společnost jsou spojité nádoby. Nekázeň ve společnosti se nutně musí promítat do chování žáků ve škole. V sociálním prostředí se utváří návyky, hodnoty a postoje. „Křiklavé případy nepotrestaných zločinů či neúcta k autoritám jsou nepřímou výzvou ostatním, aby se chovali podobně, neboť podobné chování se bohužel lidem vyplácí.“ Dalším negativním faktorem je vliv mediálního násilí, přemíra brutality, krutosti a agresivity prezentovaná různými médii je škodlivá, a to zvláště pro tak sugestibilního diváka, jakým je dítě (Bendl, 2004, s. 31).

Významným procesem, který úzce souvisí s výchovou, a v širších pojetích výchovy se oba termíny dokonce překrývají, je proces socializace. „Socializace se odehrává v referenčním systému kultury“ (Kraus & Poláčková, 2001, s. 65). Kultura udává tradice, zvyky, normy i hodnoty, k nimž je jedinec vychováván, a současné společnosti se na utváření kultury výrazně podílí masové sdělovací prostředky. Ta se stala její neodmyslitelnou součástí a velikou měrou se podílí na současném stavu společnosti. Bohuslav Kraus negativní dopad médií na společnost vyjádřil naprosto pregnančně:

Masová média a nezodpovědnost některých tvůrců jejich programů ohrožují postoje a chování nejmladší generace (ale nejen ji). Všichni si uvědomujeme, že v současné době dochází k masové devalvaci hodnot a ke ztrátě mravní zodpovědnosti. Avšak málo si už uvědomujeme, že jsme též svědky otupování a deformování estetického citění a vkusu. Tomu ale nevěnujeme takovou pozornost, protože absence vkusu nepostihuje společnost materiálně a ekonomicky (tedy viditelně a citelně) tak jako absence morálních zábran. Nemravné jednání pobuřuje většinu z nás více než počinání nevkusné. Z hlediska axiologického je však ztráta vědomí etického stejně zhoubná jako ztráta vědomí estetického - tedy vkusu. Ztráta svědomí, otupený vkus, neprofesionalita a nekompetentnost představují podhoubí, na kterém pak vyrůstá arogance a agresivita (Kraus & Poláčková, 2001, s. 71).

Charakteristika posledních dekády se vztahuje zejména k fenoménu informačního boomu, který přišel současně s vyspělými technologiemi, konkrétně s rozvojem internetu a sociálních sítí. Během několika let vznikl zcela nový prostor, který dává lidem zcela nové příležitosti jak k tomu dobrému, tak přirozeně bohužel i k tomu špatnému. A ruku v ruce s tímto novým prostorem - kyber prostorem, se doslova vyrojily i nové problémy. Charakter doby se zcela proměnil. Vznikla tak epocha zvaná doba postfaktická. V knize *Průmysl lži* popisuje Alexandra Alvarová (2017) tuto dobu jako svět, v němž emocionální přesvědčení a osobní názory větší váhu než objektivní fakta a empirická data. „Lež se šíří 7x rychleji než pravda, protože je vždycky něčím „sexy“, vysvětluje Alvarová, proč se v dnešní době pravdě tolik málo daří. Lež je totiž vytvořena konzumentům přímo na míru. Alvarová popisuje mechanismy, kterými píáristé a marketéři působí na společnost a naznačuje tak postupnou legitimizaci manipulace s informacemi, a to prostřednictvím dezinformací, propagandy a falešných zpráv pod zástěrkou „práva na jiný názor“. Důsledkem této psychologické mašinerie je oslabení důvěry části společnosti, která dezinformacím podléhá, ve veřejné instituce a expertní autority a nárůst skepticizmu vůči zavedeným informačním zdrojům. Tyto společenské trendy se projevují na chování a postojích žáků ke škole vůči autoritám. Žáci se pod vlivem postojů, které pozorují v rodině, mohou stát skeptičtějšími a méně ochotnými akceptovat pravidla a normy stanovené školou. Manipulace a relativizace pravdy prosakuje z širšího společenského prostředí i do školních lavic. Sama jsem nejednou strávila notnou část vyučovací hodiny polemikou s vášnivými diskutéry nad tím, jestli udeřili do učitelského stolu, protože dle jejich verze na stůl pouze „prudce položili ruku“ při odevzdávání testu, nebo o tom, jestli mají právo v rámci vyjadřování svého osobního názoru ponižovat ostatní, být rasisty, nebo odmítat pokyny učitele.

2.4 Teorie kázně

Z psychologického hlediska klasifikoval Střelec (1998) kázeň na: 1. uvědomělou a vynucenou 2. aktivní a pasivní 3. vnitřní a vnější 4. formální a neformální.

Na problematiku kázně existují různé pohledy, které oscilují mezi dvěma póly. Základním určujícím znakem pro toto dělení jsou zdroje motivace nebo regulace chování, které ovlivňují míru, jakou jedinec vykazuje kázeň.

Jedním z těchto pólů je **internalitní** kontrola, kdy je jedinec motivován vnitřními faktory a hodnotami. Osoba s vysokou mírou internalitní kontroly je schopna sebeřídít své chování na základě vlastních přesvědčení, hodnot a vnitřní motivace. „Žáci jsou vnitřně motivováni k zapojení se do určité činnosti, když si uvědomují, že účastí na ní uspokojí nějakou svou potřebu.” (Cangelosi, 2009, s. 137) Stejně tak je tomu v případě vnitřní kontroly. Pokud jedinec chápe pravidla a očekávání jako důležitá, dodržuje je samovolně. Možíšek (1986) považuje za optimální uvědomělou kázeň, pokud žáci respektují požadavky školy, učitele nebo rodičů, to i v případě, kdy nejsou přítomni nebo kdy jim nehrozí žádný trest. Dozorcem ukázněného chování je tedy pouze sám žák. Tento druh kázně vzniká na základě osvojení a zvnitřnění hodnot a norem ve společnosti, tzv. interiorizace. Jde ve své podstatě o pátou úroveň a třetí nejvyšší stupeň Kohlbergovy stupnice morálního vývoje.

Teoretikové favorizující vnitřní kontrolu zastávají názor, že „čím více se škola pokouší donucovat, manipulovat, kontrolovat a formovat chování žáků, tím větší je pravděpodobnost vzniku kázeňských problémů.” Kázeňské problémy jsou z jejich pohledu vnímány jako výsledek zasahování školy do procesu přirozeného růstu dítěte. Americký pedagog a reformátor John Dewey tvrdí, že „děti musejí mít příležitost uskutečnit své vlastní volby a potom je sami vyzkoušet tak, že jim mohou dát jediný konečný test - a sice test činu.” (Bendl, 2004, s. 19)

Druhým pólem teorie kázně je **externalitní** kontrola, která v praxi znamená, že jedinec je motivován vnějšími faktory a vnější kontrolou. Jednotlivci s vysokou mírou externalitní kontroly potřebují vnější stimuly, jako jsou pravidla, tresty nebo odměny, aby vykazovali kázeň. Bez vnějšího dohledu nebo motivace mohou mít tendenci nedodržovat pravidla. Tento názorový proud také tvrdí, že „příjemnost školy je irelevantní a že by školy měly žáky vtáhnout do procesu zvyšujícího jejich duševní odolnost. Mysl je posilována sérií obtížných a frustrujících situací”. Podle Johna Locka (1984) musí rodiče vést své děti od časných let k sebezáporu a k odepření si určitého uspokojení.

Vnitřní a vnější kontrola, stejně jako vnitřní a vnější motivace, jsou dva názorové póly. Samo o sobě označení „póly“ naznačuje, že se jedná pouze o směr přitažlivosti, kterým se určité tendence ubírají a působí jen v určitých situacích na určitém místě. Jak názorně demonstroval Zdeněk Svěrák ve hře *Dobytí severního pólu*: „Podívejte, jdu na sever, pořád jdu na sever... A! Už jdu na jih!“. Stejně tak může být zarytý zastávce vnitřní motivace svým nadšením natolik urputný, že jeho snaha vzbudit v dítěti vnitřní motivaci přeroste v invazivní manipulaci a přesvědčování o tom, co si dítě ve skutečnosti přálo, „jenom na to zapomělo“. Přiměřená externalitní kontrola či motivace paradoxně může dítěti ponechávat mnohem více svobody, protože po splnění cíle a dosažení odměny má vzdělávající se žáček relativně velký a bezpečný prostor pro ničím nezatížené, svobodné rozjímání.

2.5 Kázeň a svoboda

„Hovoříme-li o svobodě, máme na mysli opak nátlaku“ (Vališová, 2008, s. 25). Pokud je kázeň založena na dodržování určitých pravidel, norem a omezení, svoboda naopak odkazuje na možnost jednat nezávisle a autonomně. I když se kázeň a svoboda mohou zdát jako protiklady, ve skutečnosti jsou vzájemně propojené a na sobě závislé. Kázeň umožňuje dosáhnout svobody, poskytuje rámec a strukturu, která je nezbytná pro fungování společnosti a ochranu práv jednotlivců, pomáhá udržovat rovnováhu mezi jednotlivci a zabraňuje, aby jedna osoba zneužívala svou svobodu na úkor ostatních. Kázeň ve smyslu přijetí a osvojení si pravidel společnosti má pro svobodu člověka podobný potenciál jako socializace, o níž Keller (2005, s. 38) míní: „Bez uspokojivé socializace zůstávají individua neschopna vstupovat do běžných interakcí s druhými členy skupiny. Vznikají sociálně narušení jedinci, kteří nedokáží respektovat normy běžného soužití a zapojovat se do kolektivních akcí.“ Vališová (2008, s. 26) zmiňuje psychologické hledisko svobody, kdy je člověk svobodný tehdy, není-li „v zajetí vnitřních konfliktů, bludných představ a fantazií, umí a může vyjádřit své pocity, představy, požadavky, myšlenky, názory, či postoje a dokáže je přiměřeně sdělit ostatním a navázat tak s nimi sociální vztahy včetně přátelství.“ Z tohoto pohledu vyplývá, že osvojení a ukázněné dodržování pravidel a norem je zcela zásadní předpoklad pro svobodnou existenci a pohyb v lidské společnosti. Správná kázeň může umožnit jednotlivcům svobodně žít a jednat uvnitř stanovených rámců a pravidel, která jsou v souladu s hodnotami a potřebami společnosti.

Svoboda vyžaduje odpovědnost a respekt k ostatním, aby nedocházelo k jejímu zneužívání. Obecně platí pravidlo, že svoboda jedince končí tam, kde začíná svoboda druhého. H. Arendtová (2002) ve své eseji „Co je svoboda“ vymezila tento pojem

jako „kontradikci mezi naším vědomím a svědomím, které nám říkají, že jsme svobodní a tedy odpovědní, a naší každodenní zkušeností ve vnějším světě, kde se orientujeme podle principu kauzality“. Sovětský sociální pedagog Makarenko (1954) považoval kázeň a svobodu za dva neodlučitelné pojmy. Tvrdil, že se díky kázni dostává jedinec, v souvislosti se systémem kolektivní výchovy, do postavení svobodnějšího. Stanislav Bendl (2004, s.55) o vztahu mezi kázní a svobodou píše: „*Svoboda je pandánem kázně a naopak. Vztah obou pojmů nelze vyjádřit spojkou „bud' - anebo“, nýbrž pomocí „nejen - ale i“.*

Svoboda je také důležitou součástí kázně. Právo na individuální svobodu a autonomii právně ukotvuje *Všeobecná deklarace lidských práv*, která je nadřizená všem dalším právním dokumentům demokratických zemí, včetně školních řádu. Ochrana žákových svobod je tedy odvislá také od tohoto dokumentu. V neposlední řadě je třeba připomenout, že kázeň by neměla omezovat svobodu nad míru nezbytnou pro fungování společnosti a ochranu práv a ideální je najít rovnováhu mezi kázní a svobodou.

Poměr mezi kázní a svobodou vyjádřil T. G. Masaryk: „Tolik svobody, kolik je možno, a tolik řádu, kolik je nutno.“ (Čapek, 2009, s. 57)

2.6 Autorita

Sociologický slovník (Petrušek, 2020) uvádí, že „autorita je jedna z podstatných forem uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti (legitimity) vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny“. A. Giddens (1999) definuje autoritu jako legitimní moc jedné osoby nebo skupiny nad druhou, která vyplývá z víry, tradice nebo výjimečného charakteru dané osoby nebo skupiny. Kellerv(2005, s. 20) vyjadřuje autoritu podobně: „Můžeme si představit moc, právo nebo legitimitu, kterou má osoba, instituce nebo skupina nad ostatními. Je to schopnost nebo oprávnění vydávat pokyny, rozhodovat, řídit a ovládat jednání a chování ostatních lidí. Autorita může být založena na různých faktorech, jako jsou postavení ve společnosti, vědomosti, dovednosti, zkušenosti, pověst, morální hodnota, charisma nebo legální mandát a je nezbytná pro účinnou implementaci kázně, protože lidé mají tendenci respektovat a poslouchat osoby, které mají toto „oprávnění rozhodovat“. Autorita hraje v hierarchizované společnosti klíčovou roli, a ačkoli jde v současné době o velice kontroverzní, často až odpor budící pojem, žádná organizace by se bez ní neobešla. Úloha autority tkví v potřebě stimulovat, koordinovat, kontrolovat a organizovat lidské aktivity a vyjadřovat a koordinovat individuální a obecné zájmy. Tento způsob legitimizace, kdy bylo dosaženo základního souhlasu s tím, aby určitá

osoba, instituce či skupina vykonávala určitou moc, autoritu odlišuje od moci založené na přímém donucování. (Petrušek, 2020).

2.6.1 Typy autority

Existuje mnoho kritérií pro klasifikaci různých typů autority. Mezi nejznámější a mezi laiky rozšířené je dělení na autoritu formální a přirozenou. Každý z nás se někdy ocitl v situaci, kdy se musel podrobit nařízení člověka, který mu neimponoval ani nebudil přirozený respekt a vládl jen z popisu své funkce v nějakém úřadu. S tímto modelem se setkáváme ve většině institucí v demokratickém zřízení. „Moderní společnost se snaží odloučit autoritu od konkrétních osob a spojit ji s neosobním úřadem.” (Keller, 2005). Protějškem autority formální, je autorita přirozená, která je založená na přesvědčivosti určité osoby.

Podle Aleny Vališové (Vališová, 2008, s. 42) můžeme rozlišovat autoritu z mnoha hledisek, např. podle kritéria genetického na autoritu přirozenou a získanou, podle sociálního statutu na osobní, poziční a funkční, formální a neformální, dle důsledku chování na skutečnou a zdánlivou a dále podle typů osobnostního vkladu na statutární, charismatickou odbornou a morální. Nejvýznamnější klasifikaci navrhl německý sociolog a politolog Max Weber. Ten dělí vůdcovství na tři ideální typy: autoritu tradiční, charismatickou a racionální.

Tradiční autorita je podle Webera (1997) založena na zvyklostech, tradicích a dědictví, na předávání moci a autority z generace na generaci. Příkladem tradiční autority může být monarchie nebo patriarchální rodinná struktura, kde se moc a autorita přenášejí dědičně. „Z hlediska radikálních teorií je tradiční autorita interpretována jako často bytostně iracionální, protože je opřena pouze o sílu zvyku a nezřídka o velmi nejasnou minulost. Tradiční autorita je brzdou pokroku a sociální změny.” (Petrušek, 2020). Oproti tomu **charismatická** autorita je založena na vlastnostech a osobnosti jednotlivce, kteří mají silný vliv na ostatní. Vůdce získává svou autoritu díky svému charisma, schopnosti inspirovat a motivovat ostatní. Příkladem charismatické autority může být politický nebo náboženský vůdce, který má silný vliv na své stoupence. Tento typ vůdcovství se snadno zvrhne ve svévoli a totalitarismus, jako se tomu v našich dějinách nejednou přihodilo. Třetí typ, **racionálně-legální** autorita, je založen na pravidlech, právních předpisech a racionalitě. Je založena na legitimitě a respektu k právním normám a institucím. Příkladem racionálně-legální autority je moderní byrokracie nebo demokratický stát, kde je moc vykonávána

na základě zákonů a ústavních pravidel. E. A. Shils poukázal např. na to, že legitimitu potřebuje nejen nositel *authority* kvůli sebeospravedlnění, zdůvodnění zdroje vlastní moci a konkrétních rozhodnutí odkazem k vyšší pravdě a obecnějším hodnotám, ale i příjemce vlivu autority, který v ní nachází vyšší smysl činností určených příkazy a naplňuje tak jeho potřebu ospravedlnění, přenesení odpovědnosti. (Petrušek, 2020)

2.6.2 Současná kritika autority

„Lidé odmítají autoritu, jakmile jim brání ve svobodě rozhodování a zužuje jejich práva.“ (Vališová, 2008, s. 23) Současná doba akcentuje individualismus a rovnostářství a všichni lidé mají mít podle novověkého systému hodnot stejná práva a svobody. Proto se k tradičním autoritativním přístupům ve vzdělání, které klade důraz na jednostrannou moc a kontrolu ze strany učitele, velmi kriticky staví reformní pedagogika, která zdůrazňuje demokratické hodnoty a principy, jako je rovnost, svoboda projevu a participace. Kritizuje autoritářské přístupy, které prý znevýhodňují žáky a jejich účast na vzdělávacím procesu. Autoritativní přístupy často mohou podle této kritiky vykazovat nedostatek respektu k žákům, jejich potřebám, zájmům a názorům. Reformní pedagogika kritizuje autoritu, která ignoruje žákovskou individualitu a potřebu být slyšen a respektován. Vzhledem k tomu, že je v tomto proudu myšlení nejvyšší hodnotou dítě, tzv. pedocentrismus, je pochopitelné, že cokoliv dítě omezuje nebo svazuje, tento způsob myšlení odsuzuje jako nežádoucí. Trevor Eissler v knize *Nadšení pro Montessori* (Eissler, 2021, s. 34) se na konto tradičního školství vyjadřuje následovně: „Tovární model vzdělávání vyžaduje autoritářské prosazování pořádku, aby zabránil vlastnímu zhroucení. V továrně funguje autoritativní přístup, protože pro stroj je přirozené dělat to, co mu diktuje jeho operátor.“

Před nebezpečím slepé poslušnosti vůči formálním autoritám a příliš poddajnou disciplinovaností společnosti varuje německá politoložka J. H. Arendtová (1996), protože riziko zneužití formální autority v lidských společnostech je stále větší. Keller (2005, s. 27) hovoří o potenciálu držení moci jako o nástroji sociální kontroly a jeho slova svým vyzněním tak nahrává tezi kritiků: „Mít moc v určité oblasti znamená být schopen zvládat, řídit, určovat, regulovat, tedy kontrolovat dění...Moci může být použito ke kontrole přírody, právě tak jako podrobených společností, ale též ke kontrole chodu společnosti vlastní, ke kontrole chování jednotlivých skupin i jednotlivců, ke kontrole výkladu světa a myšlení lidí.“

„Proto lidé autority podporují, nebo oslabují podle svých tužeb, požadavků a potřeb. Jde vlastně o proces neustálého hledání kompromisu mezi autoritou, svobodou a vlastní zodpovědností.” (Vališová, 2008, s. 23)

2.6.3 Autorita a autoritářství

V ukázce od Trevora Eisslera (2021) a možná i v jiných diskuzích na téma autority ve výchově si můžeme všimnout určité terminologické mlhy, ve které se ocitají pojmy „autoritativní” a „autoritářský”. Zatímco ve výše zmíněné ukázce autor oba atributy evidentně ztotožňuje, americká psycholožka Diana Baumrind autoritativní a autoritářský styl výchovy používá jako dva naprosto odlišné. Styl autoritativní výchovy D. Baumrind popisuje jako ideální kombinaci, kde jsou v rovnováze na jedné straně pochopení, láska a citlivost, na straně druhé vyvažují pomyslné misky vah výchovného působení jasné požadavky a nastavené hranice. Na tento rozpor upozorňuje i Alena Vališová (2008, s. 15) která ve své knize poukazuje na fakt, že autorita je v současné době často a kritizována, až odmítána. V případě těchto odmítavých postojů se *„obvykle odsuzuje vše, co budí ve svobodomyšlných hlavách vědeckých diskutérů dojem jakéhokoli omezujícího řádu a tito odborníci ve své snaze zcela vyloučit z mezilidských vztahů jakékoliv donucování uvalují klatbu i na pojmy jako je povinnost, pravidla a disciplína.Představa, že se autorita přičí svobodě a demokracii, vznikla neoprávněným ztotožněním autority a moci anebo také redukcí moci pouze na násilí a potlačení.”* Dále Vališová připomíná, že je potřeba rozlišovat autoritu a autoritářství. Hlavní rozdíl mezi autoritou a autoritářstvím spočívá v tom, jak se zachází s mocí a jakým způsobem se zachází s příjemci vlivu autority. Autorita je založena na vzájemné důvěře a respektu, zatímco autoritářství se opírá o násilí, nucení nebo donucování. Autorita klade důraz na spolupráci, komunikaci a respektování práv a názorů ostatních, zatímco autoritářství se snaží potlačit a ovládat tyto prvky.

Zdá se, že právě démonizace autority prizmatem reformní pedagogiky je hlavní příčinou nedorozumění tradičního a reformního, resp. alternativního přístupu k výchově. Přitom se ve své podstatě shodují, protože autoritářství, tj. vysoké nároky na podrobení se a na slepou poslušnost vůči nadřízeným, totiž považují za nežádoucí oba tábory.

Přesto musíme dát kritikům za pravdu v tom, že se v současném tradičním školství s autoritářskými praktikami naše děti nezhřídkavě setkávají. Tento fakt však nelze považovat za hlavní strategii a záměr tradičního vzdělávání, ale spíše jako akt zoufalství v případech jednotlivců. „Autoritářem je zpravidla ten, jemuž se nedaří být autoritou.” (Vališová, 2008, s. 24)

2.6.4 Autorita učitele

Autorita učitele je nejvýznamnějším aspektem, který ovlivňuje školní ukázněnost žáků. Učitel ze své funkce disponuje legálním typem autority a vládne především formální autoritou. Tento typ autority bezmezně akceptují zejména mladší školáci. Ve starším školním věku je však formální autorita podrobována zkouškám, zda ve své roli ob stojí a zda bude učitel mladšími adolescenty akceptován. Starší školáci odmítají učitele, který zdůrazňuje svou formální moc, což u nich vyvolává obranné, obvykle negativistické reakce.

Z hlediska kázně je ideální výchovný styl učitele podle Bendla, Čápa a Mareše tzv. autoritativní styl s integračními prvky.

Charakteristiky učitele napomáhající ukázněnosti žáků na základě svého výzkumného šetření popsal Stanislav Bendl (Bendl, 2001, s. 49). Z odpovědí, které získal, vyplynulo, že téměř 60% si žádá učitele přísného, 45,3% učitele, u kterého cítí, že je má rád, 27,2 % učitele, jehož výuka je zajímavá a poutavá, 20,9% učitele se smyslem pro humor a 17,5% potřebuje k ukázněnému chování sebevědomě vystupujícího učitele. Bendl dále konstatuje, že se výsledky víceméně shodují s dvě stě let starou Felbigerovou *Knihou methodní*. „Je třeba, aby učitel přihlížel k faktu, že má před sebou žáky různých povah a různého ducha, které musí udržet v pořádku pomocí náležitě kázně. Blaze tomu, kdo umí milým býti, i strašlivým.” (Felbiger, 1777 in Bendl, 2004, s. 49). Kombinaci lásky a přísnosti rovněž zmiňují práce Aleše Pařízka (1882) nebo již zmiňovaného Antona Semjonoviče Makarenka.

„Žáci od učitele očekávají, že bude umět nastolit kázeň a pořádek. Mnoho dětí si přeje ve škole kázeň, protože pro ně znamená naplnění jedné ze základních psychických potřeb - potřeby bezpečí a jistoty.” (Bendl, 2011, s. 32) Marie Vágnerová (2012) uvádí, že žákem požadované a imponující vlastnosti učitele jsou stabilita názoru, stabilita emocí, spravedlnost a profesní schopnosti. Žáci potřebují vědět, s čím mají počítat, protože bezdůvodná změna požadavků, názorů a hodnocení by narušovala kognitivní jistotu žáků. Z výzkumů Vágnerové vyplynulo, učitel by měl být pozitivně laděný, protože náladový a nervózní učitel by v žácích vyvolával napětí a vzrůstalo by riziko konfliktů. Mladší adolescenti vyžadují striktní dodržování pravidel a hodnocení všech žáků stejným způsobem, odmítají manipulaci s řádem a se svou osobou, protože „spravedlnost lze chápat jako potvrzení jistoty obecné platnosti daných pravidel.” (Vágnerová, 2012, s. 415). Dále dospívající požadují, aby učitel uměl vysvětlit učivo a přesně vymezit, co a jak se bude zkoušet, protože to starším školákům usnadňuje orientaci v problému a snižuje nejistotu vznikající v důsledku nepochopení učiva.

Vágnerová dále upozorňuje, že obsah a smysl role učitele je z pohledu dospívajícího dán především jeho vztahem k výuce. Starší školáci považují za normální a dokonce očekávají, že pokud je učitel chce něčemu naučit, nutí je k práci.

3 Školní kázeň - pravidla a školní řád

Stanislav Bendl definoval školní kázeň jako vědomé dodržování školního řádu, pravidel nebo pokynů stanovených učiteli nebo dalšími zaměstnanci školy (Bendl, 2011, s. 34). Z předchozích kapitol víme, že pro školu má dodržování pravidel zcela zásadní význam, protože vytváří nezbytně nutné podmínky pro školní práci, zajišťuje učitelům i žákům pocit bezpečí a vytváří prostředí podporující učení. Americký pedagog J.S. Cangelosi (2009, s. 22) v souvislosti s udržováním kázně dokonce hovoří o základních povinnostech učitele, kterými jsou: vytvořit pro žáky učební prostředí, které podporuje dosažení dobrých výsledků a v němž žáci nejsou vyrušováni, rozptylováni, ani není ohrožena jejich bezpečnost a tělesná i duševní pohoda.

Chování žáka ve škole se řídí dvěma normami: jednak psanou normou, kterou je školní řád, případně pravidly, která mají žáci zavedeny ve třídě, druhak nepsanými normami, kterými jsou pokyny ředitele, učitelů a dalších zaměstnanců školy. Konkrétní zásady a postupy bývají mezi jednotlivými školami a systémy školního vzdělávání variabilní a každá škola má svá vlastní pravidla a předpisy, která upravují chování žáků a vytvářejí rámec pro školní kázeň. Ačkoli se formulace vlastních pravidel při frontálním vyučování může zdát téměř zbytečná, Cangelosi (2008, s. 120) poukazuje, že *„její význam se zvýší tam, kde se zavádí nějaká forma tzv. otevřeného vyučování nebo „flexibilního“ učení, kde si zdaleka nevystačí s paušálním školním řádem“*. Obecně však platí, že školní pravidla musí být v souladu se zákony a legislativou daného státu, ve kterém se škola nachází. Cangelosi (2009, s. 123) dále uvádí, že každé pravidlo by vždy mělo sloužit jednomu z účelů: 1) Maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolupracující, obzvláště rušivé. 2) Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí. 3) Zamezit rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě. 4) Udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy. Pokud jakékoliv pravidlo neslouží alespoň jednomu z těchto účelů, jedná se o nadbytečné pravidlo, které může mít nepříjemné důsledky ve výchově žáků a jejich vztahu k pravidlům obecně.

Školní kázeň se opírá také o etické normy a hodnoty, které jsou společně sdíleny v rámci školního společenství nebo také dané kultury státu. Tyto normy často zahrnují takt, ohleduplnost, estetičnost, úcta k druhým, podání pomocné ruky, projevení vděčnosti a poděkování. Většina škol má ve svých dokumentech zahrnutý také etický kodex pro komunikaci mezi školou, žákem a rodinou. V posledních letech se dostává do popředí

i trend, kdy se žáci sami podílejí na tvorbě pravidel a učí se tak základům demokratické vlády. V souvislosti s tím vznikají školní parlamenty a další studentské organizace.

Jak jsem již naznačila výše, v současné době coby v odrazu vývoje ve společnosti, i ve škole dochází k rozkladu a relativizaci základních hodnot. V porovnání s časy dřívějšími, kdy se žáci přizpůsobovali pravidlům školy, se dnes spíše upravují pravidla školy tak, aby vyhovovala žákům.

3.1 Problematika kázně na 2. stupni ZŠ

V otázce toho, jak se projevuje škola, která nemá problémy s kázní, W. Ch. Bagley (1915) hovoří o paradoxu dobře ukázněné školy. Na škole pyšníci se perfektně zvládnutou kázní je kázeň typická svou nepřítomností (In Bendl, 2011, s. 13). V prostředí, kde se žáci soustředí na školní práci a „agresivně útočí“ pouze na problémy, se jim od učitelů dostává pochopení. Tomuto ideálu má ale většina základních škol bohužel poměrně daleko.

3.1.1 Projevy nekázně

„Sedněte si k bílému listu papíru a vymyslete si ty nejhorší nadávky a drzosti, kterých se dopouštějí ve vašich fantaziích žáci vůči učitelům, představte si ty nejkrutější formy šikany vůči spolužákům, a budete mít téměř stoprocentně pravdu.“ Podobnoství o bílém kusu papíru použil Stanislav Bendl v publikaci *Kázeňské problémy ve škole* (2011) a naznačil tím, že projevy nekázně jsou výsledkem „volného výběru“ z nabídky starých známých anebo nově medializovaných nešvarů. Dodává, že kromě střelby naše školy „nabízejí“ prakticky všechno: drogy, lynčování žáků, pogromy proti učitelům, sex, alkohol.

S ohledem na nedávné události musím s politováním konstatovat, že v tomto se od doby vzniku Bendlova textu hranice výrazně posunula.

Bendl dále nabídl rozdělení školní nekázně na **přestupky proti učitelům**: drzost, nerespektování pokynů, vulgárnost, vandalismus, šikana učitelů ze strany žáka, krádeže, poškozování věcí učitelů, konzumace drog, alkoholu, kouření, záškoláctví, fyzický útok, lhaní, pomlouvání, a na **přestupky proti (spolu)žákům**: vulgárnost, šikana, rvačky, krádeže, poškozování osobních věcí, a další. Výčty rozhodně nejsou úplné, protože celé spektrum rozličných forem nekázně se neustále rozšiřuje s tím, co umožňuje a poskytuje doba. V porovnání s časy dřívějšími vymizelo z kázeňských přestupků např. rouhání nebo bezbožnost, oproti tomu přibýly přestupky, jako jsou používání telefonů a kyberšikana. Kyriacou (2005) rozděluje kázeňské přestupky na **lehčí**, které jsou nejběžnější a můžeme

mezi ně zařadit přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání, hlučnost, nevěnování pozornosti učiteli, neplnění zadaných úkolů, bezdůvodné opouštění svého místa, rušení ostatních žáků, pozdní příchody do hodiny a **závažnější, které** tak časté nejsou. Za ty považuje slovní agresí, sprostou mluvu, drzost, neposlušnost, odmítání podřídit se autoritě, poškozování vybavení a zařízení školy, fyzická agresivita.

Každý z projevů nekázně by svou komplexností vydal na samostatný výzkum, není však cílem této práce zabývat se delikvencí mládeže ani sociálně patologickými jevy, hororové scénáře tedy ponechme odborníkům psychopatologie a sociální prevence, neboť slovy Roberta Čapka (2008, s. 8) „*zatím stále ještě mnohem více učitele trápí bavení se žáků při vyučování, než distribuce bodných zbraní nebo marihuanová oblaka kouře ve škole.*” Nejextrémnější případy přestupců norem ve školním prostředí se vyskytují jen ojediněle a dotazníkové šetření bohužel pravděpodobně nezachytí, protože tito žáci formulář buď tiše nevyplní, nebo svoje odpovědi záměrně zkreslí.

Výzkumný cíl této práce se zaměřuje na nekázeň, která není v rozporu s legislativou a která „pouze“ narušuje plynulý chod vyučování, popřípadě jiným způsobem narušuje vzdělávací proces a vztahy s dospělými. Naše výzkumné pole svým kvantifikačním pojetím zachycuje pěnu všedních učitelových dní, tedy lehčí projevy nekázně jako jsou vyrušování, odmítání spolupráce, a z toho plynoucí nenošení pomůcek, nepozornost nebo drzost. Přestože se nejedná o závažné přečiny, ba až dokonce o naprosto přirozené projevy, dennodenní „šarvátky“ mezi žáky a učiteli jednak vyčerpávají učitele (možná i některé přihlížející spolužáky), ale především způsobují velké časové ztráty. Cangelosi (2009) uvádí, že podle některých výzkumů se v typické třídě žáci podílejí na učebních činnostech maximálně polovinu času, který byl pro tyto činnosti vymezen. Druhou polovinu času stráveného ve škole pohltí přechodové činnosti a řešení rušivého nebo nespolupracujícího chování žáků, proto jsou v popředí zájmů rodičů, učitelů i pedagogických pracovníků.

3.1.2 Příčiny a faktory, které mají vliv na vznik nekázně

Přestože se velká část projevů žákova chování ve škole učiteli vynořuje jako pomyslná „špička ledovce“, s jehož skrytou částí kantor ze své pozice těžko něco může udělat, autoři publikující na téma školní kázně se shodují, že čím více se učitel bude orientovat v příčinách nekázně a dalších faktorech, které ovlivňují žákovo chování, tím spíše jej bude schopen efektivně řešit. Bendl upozorňuje na obtížnost rozlišování a nejednoznačnost pojmů příčina a faktor. Na poli humanitních věd lze jen těžko s jistotou říci, zda je určitá skutečnost jednoznačně původcem děje, neboť ve vědách o člověku všechno souvisí se vším.

V otázce neukázněného chování žáků jde o výslednici působení faktorů vnitřních (biologických), vnějších (výchovy a prostředí), nebo situačních. Ty všechny se vzájemně kombinují a platí zde **princip komplexity**, tzn., že stejné faktory nepůsobí stejně na všechny žáky, ale na konečné podobě chování se podílí různé determinanty, jakými jsou dosavadní zkušenosti, zdravotní stav, momentální nálada a citové rozpoložení, charakterové vlastnosti, práh frustrační tolerance, sugestibilita, dosavadní výchova a interpretace situace.

Neměli bychom však spatřovat „viníka nepříjemnosti“ jako koktejl více či méně abstraktních jevů a zbavovat tak jeho nositele zodpovědnosti za své jednání. Při vzniku nekázně obecně platí také **princip svobodné vůle**. Princip svobodné vůle vyjadřuje skutečnost, že vychovávaný jedinec si sám vybírá a hodnotí vlivy, které na něho působí.

Bendl dále uvádí jev tzv. **kruhové kauzality**, kdy nevhodné chování zase zpětně ovlivňuje problémy v oblasti původní. Jako příklad mohu uvést vlastní zkušenost, kdy rozvod rodičů a špatné vztahy v rodině doprovázelo velice nevhodné chování žáka ve škole. Chlapec se snažil získat přijatelnou pozici ve třídě a pozornost spolužáků vulgárním jednáním až obscénní sexistickou provokací. Následné kázeňské postihy (poznámky, třídní a ředitelské důtky) ale zpětně zhoršovaly vztahy v rodině. Situace nabírala sestupnou tendenci, čím více se stupňovaly kázeňské postihy, které následovaly restriktce ze strany rodičů. Ze začarovaného kruhu nakonec musel pomoci externí psycholog.

Božena Rotterová (1973, s. 138) rozlišuje faktory působící na ukázněnost žáka ve škole na **individuálně psychologické**: vrozené a získané vlastnosti osobnosti, úroveň nadání, zdravotní stav, intelektuální, emocionální a sociální zralost, a na faktory **sociologické povahy**: vliv rodinného, školního a vrstevnického prostředí. Podle Kalhouse (2009) na kázeň žáků působí i vztahy v učitelském sboru, poměr učitelů k vedení školy, vztahy mezi učiteli a rodiči.

3.1.3 Rušivé chování a jeho příčiny

Cangelosi (2009, s. 25) definuje rušivé chování jako chování žáka, které „jiným žákům brání v jejich snaze věnovat se žádoucí činnosti, nebo je k nespolupracujícímu chování povzbuzuje“. Rudolf Dreikurs vytvořil na základě analýzy příčin rušivého chování klasifikační soustavu rušivého chování, která říká, že za projevy takového chování vždy potřeba vidět cíl, kterého chce žák svým chováním dosáhnout a který vychází z chybných přesvědčení žáků.

Jedním z cílů může být **pozornost**. Jedinci, kteří mají nedostatek pozitivní pozornosti, se mohou snažit upoutat pozornost tím, že se chovají rušivě. Může jít o vyvolávání konfliktů, dělání provokativních nebo nepřístojných poznámek nebo používání nevhodného chování, aby se stali středem pozornosti. Dalším cílem může být **moc**. Někteří jedinci se mohou snažit získat pocit kontroly nebo moci tím, že se chovají rušivě. Mohou to být žáci, kteří chtějí ovládat ostatní, nebo kteří se bojí ztráty kontroly, a proto používají rušivé chování jako obranný mechanismus. Někteří jedinci mohou používat rušivé chování jako prostředek k získání pomoci od ostatních a cílem rušivého přesvědčit ostatní o vlastní **bezmocnosti nebo neschopnosti**. Snaží se tím zvládnout určité situace a používají rušivé chování jako způsob, jak si zajistit pomoc ostatních lidí. Za cílem rušivého chování žáka označeném jako **pomsta** stojí chybné přesvědčení dítěte, že někam patří, pouze když ubližuje ostatním. Pocity zrazení nebo ublížení se mohou přetavit v rušivé chování jako formu pomsty. Mohou se snažit ostatním pomstít způsobením nepříjemností nebo tím, že záměrně narušují harmonii ve skupině (Dreikurs et al., 1974). Cangelosi (2009) popisuje vztah rušivého a nespolupracujícího chování. Rušivé chování je často výsledkem či vystupňováním nespolupracujícího chování, které učitel zanedbal. V důsledku neřešeného nespolupracujícího chování vznikají také velké časové ztráty při přechodových činnostech.

Rotterová také popsala, co může stát za konkrétními projevy školní nekázně: **Nepozornost** může být způsobena organizací a úrovní vyučování, vztahem k učiteli a ke spolužákům, fyzický a psychický stav, a z toho vyplývající koncentrační schopnosti, nebo nedostatkem motivace. **Odmlouvání, drzost, neposlušnost, neochota se podřídit** může mít příčinu v rodinném prostředí a celkové atmosféře - konkrétně jejím napodobováním, nebo frustrací, kterou v něm vyvolává. Důvodem může být také atmosféra školy - nedostatek řádu, taktu a porozumění, atmosféra společnosti a její obsah komunikačních prostředků, kultura masového konzumu a nežádoucí vzory jednání, zdravotním stavem a individuálními vztahy s učiteli i spolužáky. **Nepořádnost, nenošení domácích úkolů a vyhýbání se práci** může podle Boženy Rotterové predikovat postavení školy a učitele ve společnosti, hodnocení vzdělání ve společnosti, nesprávná míra náročnosti, nedostatečná koordinace práce nebo nízká úroveň žádoucích návyků, různá míra frustrace a z ní vyplývající demonstrace odmítavého postoje, aj.

3.1.4 Determinanty špatného chování žáků ve škole podle Stanislava Bendla

Bendl (2004) uvádí za hlavní příčiny nekázně žáků ve škole větší dávku vrozené agresivity u některých dětí a souvislost deviantního chování s genotypem XYY, některé

formy onemocnění či poruchy chování jako je například hyperaktivita nebo autismus, nedostatky ve výživě dětí, nedostatečnou výchovu v rodině, agresivní vzory a konfliktní domácí prostředí, nedostatek mateřské lásky a citu, životní prostředí a fyzikální vliv různých látek (např. zvýšená koncentrace olova v důsledku automobilové dopravy). Dále zmiňuje jako příčinu školní nekázně nekázeň ve společnosti a křiklavé případy nepotrestaných zločinů, neúctu k autoritám, negativní vliv mediálního násilí. Velkou měrou se na nekázni dětí podle Bendla (2004) podílí i přetíženost dětí (náročnost školního učiva i mimoškolní aktivity), řada dětí totiž pod tíhou nároků rezignuje, což se může projevit odporem ke škole. Za další příčiny nekázně uvádí Bendl skutečnost, že některé děti déle přivyknou školnímu režimu, chlapci se mohou chovat neukázněně v situaci, kdy se snaží zapůsobit na dívky například kouřením, požíváním alkoholu, či jinými projevy frajerství. Nekázeň mohou způsobovat také vzájemné antipatie mezi žáky, případně mezi žáky a učiteli. Dále upozorňuje, že v každé třídě dochází k hierarchizaci a především v 6. ročnících, kdy se nově utváří kolektiv, bývají velké problémy s kázní. *„Vysvětlení je prosté a spočívá ve vytváření nových kolektivů a vytváření nových vztahů mezi žáky.“* (Bendl, 2004, s. 33) Za příčinou školní nekázně může stát také nevábné fyzikální školní prostředí, protože nevybavená a zanedbaná škola může navozovat dojem, že vzdělání není důležité. Neuspokojivé hygienické podmínky včetně nedostatku příležitostí k pohybu o přestávkách a z toho plynoucí pohybová deprivace mohou fungovat též jako nezanedbatelný faktor ovlivňující školní kázeň. Velmi častým motivem k neukázněnému chování bývá i snaha na sebe upozornit. Zlobení se pro některé žáky stává zdrojem zábavy, pozornost učitele a spolužáků je těší i v případě, když je negativní. Za další příčinou nekázně Bendl vidí málo učitelů - mužů na základních školách. Důvodem někdy také bývá testování učitele a žakovské pokusy s tím, co jim učitelé ještě dovolí, kam až ve svém chování mohou zajít. To se týká hlavně začínajících učitelů. I školní neúspěšnost může vést k „deformaci“ sebepojetí a sebeobrazu a v konečném důsledku se stát příčinou špatného chování. Na školní kázeň má v neposlední řadě vliv atmosféra školy a chování učitelů.

3.1.5 Nuda jako příčina nekázně?

Ve výzkumu Stanislava Bendla (2001) jako příčinu nekázně uvádějí sami žáci nudu. Z výsledků práce vyvodil závěr, že *„učitel, který nedovede žáky dostatečně motivovat, vede monotónní výklad a neumí pružně reagovat na situaci, kdy žáci dostatečně neporozuměli látce, nepoužívá pestrou paletu organizačních metod, nepřizpůsobuje organizační formy věku žáků, obsahu učiva a povaze učební látky, si celkem logicky koleduje o nekázeň.“* (Bendl, 2004, s. 32)

Na základě vlastních zkušeností z praxe s tímto tvrzením nemohu souhlasit. Obecně mezi kantory v mém okolí platí, že čím pestřejší program si učitel do vyučování připraví a čím více žáky aktivizuje pomocí nejrůznějších inovativních vzdělávacích metod, tím (z hlediska kázně) horší průběh hodiny ho čeká. Většina mých kolegů, včetně mě, naopak řeší špatnou zvladatelnost třídy klasickými prostředky frontální výuky – výklad, zápis, test. Často je to jediný způsob, jak některé třídní kolektivy „zkrotit“. V případě použití aktivizujících metod mají některé kolektivy žáků velmi často tendenci se takzvaně „trhat ze řetězu“.

Z výzkumu v diplomové práci Evy Vaňkové (2016) vyplynulo:

Mají-li žáci pracovat samostatně a jejich práce je později oklasifikována, nemají čas „zlobit“. Více nekázně se vyskytuje v hodinách, kde převládá dlouhá frontální výuka a kde mají žáci problémy s dlouhodobou pozorností. Dále žáci zmiňovali autoritu a přísnost učitelů. Ve výuce velice přísných učitelů panuje spíše strach, a tak se žáci obávají jakkoli negativně projevat...nekázeň je přítomna v předmětech, které žáci označují jako nudné. Nejčastěji tak označovali výchovné předměty, to ale neplatí plošně pro všechny oslovené skupiny.

Žáci zde dávají do souvislosti předměty výchov s nudou coby příčinou nekázně. Pokud bychom tuto výpověď překlátili do opačného gardu, byly by pro žáky zábavné předměty, jako je matematika, český jazyk a ostatní, proto je zde lepší kázeň? Na tuto otázku najdeme odpověď v praktické části této práce.

Rozpor mezi závěry výzkumů a nepsaným učitelským územ, může být jednak důsledkem doby: děti pod vlivem médií a digitalizace mají mnohem vyšší práh mezi tím, co považují za nudu a co v nich vyvolá zájem. Sebelepší výukový program se proto může teenagerovi v porovnání s online prostředím zdát nudný.

Druhým možným důvodem rozporu mezi Bendlovou teorií vlivu pestrých výukových metod a realitou může být fakt, že je s žáky nutné určitými metodami pracovat dlouhodobě, aby časem reagovali přiměřeně a nevyužívali omezené možnosti kontroly učitelem k „anarchistickému“ chování. Pokud by pestré metody mohly fungovat jako prevence proti nekázní, musel by mezi učitelem a žáky panovat oboustranně respektující vztah.

Také Cangelosi (2009, s. 148) uvádí, že „optimální směs různých typů vyučování odstraňuje monotónnost, která obvykle vede k tomu, že děti nudí.“ Ovšem mezi nudou a nekázní neplatí vztah přímé úměrnosti. Pestrým výukovým metodám jakožto metodám

prevence nekázně nemůžeme přičítat přímý význam ani tehdy, podmíníme-li jejich účinnost spojením s autoritou učitele. Pokud má učitel tuto schopnost a moc, žáci budou stejně tak tlumit projevy nudy, jako projevy, které pramení z čínorodé vyučovací hodiny. Za ukázněností žáků v tomto případě nestojí pestré výukové metody, ale autorita učitele, kterou v některých případech pestré výukové metody mohou podpořit. Je tedy nutno připomenout, že umění zorganizovat žákům vyučovací hodinu na míru přispívá k učitelově oblíbenosti a respektovanosti. Tento fakt samozřejmě pozitivně působí na celý proces vzdělávání, kázeň nevyjímaje. Samotná pestrost vyučovacích metod ale působí na kázeň ve vyučování spíše kontraproduktivně.

3.2 Další faktory ovlivňující kázeň na 2. stupni ZŠ

„Čím to je, že se na druhém stupni základní školy najednou tak zhorší chování žáků, vždyť v páté třídě s nimi ještě problémy nebyly?“ Tuto otázku vznesla výchovná poradkyně po náslechu na oné hodině, kterou jsem zmínila v úvodu.

Prozíravý účastník školního prostředí nemusí dlouze přemýšlet ani pátrat v odborné literatuře, aby ho napadlo, že za rapidně zhoršenou kázeň v tomto období může jednak puberta, dalším faktorem je více střídajících se učitelů, který je pro druhý stupeň typický a který dovoluje jen povrchní vzájemné poznání žáků s učitelem. Za hlavní vstupní determinantu, která se velmi intenzivně podílí na nárůstu problémů s kázní při přechodu z 1. na 2. stupeň ZŠ, lze označit období rané adolescence a psychologicky vývojově podmíněné znaky tohoto věku.

V následujícím textu blíže přiblížím psychologicky vývojové aspekty tohoto období, které se různým způsobem podílejí na konfliktech adolescenta s autoritou učitele a se školními normami.

3.2.1 Psychologicky vývojové znaky adolescence podle Marie Vágnerové

Od 10. do 15. roku probíhá komplexní proměna osobnosti v oblasti somatické, psychické i sociální. Jde o období hledání sama sebe, vlastní identity a sebepojetí. Erikson toto období charakterizoval jako hledání vlastní identity, **boj s nejistotou** a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti, boj provázený hledáním přijatelné pozice ve světě. Dochází ke změně způsobů myšlení, kdy dospívající již dokáže uvažovat abstraktně i o variantách, které reálně neexistují. Vlivem hormonálních změn dochází ke změnám emočního prožívání, které v nemalé míře ovlivňují aktuální hodnocení.

V tomto období je typická **zvýšená hladina dopaminu**, což je mimo jiné považováno za důvod zvýšené potřeby vyhledávání vzrušujících zážitků a k riskantnímu chování. Limbický systém - centrum emočního prožívání - často dozrává rychleji než prefrontální kůra, která je centrem rozhodování a řízení různých projevů. Díky tomu dochází ke zintenzívnění emočních prožitků a adolescenti prožívají **silné emoce, které nedokáží dostatečně regulovat**. Rozdílné tempo dozrávání těchto dvou mozkových center má reálně za následek, že adolescenti sice již umějí logicky uvažovat, ale jen v situacích, které pro ně nemají silný emoční obsah.

Z hlediska kognitivního dochází v tomto věku k proměně způsobu uvažování, Piaget (1966, 1970) hovoří o stádiu formálních logických operací, dochází k postupnému uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě. „**Realita je pro ně pouze variantou z množiny možných**. V rámci formálních logických operací se objevuje schopnost akceptovat hypotetický problém ... dokázali by teoreticky uvažovat a argumentovat na téma sních je černý. ” (Vágnerová, 2012, s. 379) Dále zmiňuje pozitivní vliv v oblasti kognitivního vývoje, který má charakter problémů řešených ve škole. Svou abstraktností, modelovostí, jednoznačností a absencí zatěžujícího balastu různorodého kontextu působí učivo pozitivně, jasně definovaný problém a jeho vymezení nevyvolávají nejistotu. (Pozn. autora: Tyto charakteristiky neplatí pro obory založené na estetice anebo jiné výchovy, kde jsou předávané hodnoty postavené na tradici, estetických nebo společenských normách. To může být jeden z možných faktorů podílejících se na náročnějším udržování kázně během těchto předmětů. Pubescenti se až na malé výjimky se razantně vymezují proti tématům jako je filosofie nebo diskuze o kýči, protože na míru nejistoty, kterou pro ně taková témata představují, reagují obranou a stáhnutím se do sebe.)

„Dospívající bývají **nadměrně kritičtí a mají sklon s kdekým polemizovat**. Tato tendence vyplývá z potřeby procvičit si své schopnosti a ukázat, co dovedou. Jsou přesvědčení, že jejich argumenty jsou dostatečně jasné, aby o nich nikdo nemohl pochybovat. Odlišný názor chápou ve svém radikalismu jako projev neochoty či omezenosti.” (Vágnerová, 2012, s. 388)

Často podléhají klamu, že jejich úvahy jsou zcela výjimečné, bývají přecitlivělí a vztahovační, odmítají výjimky a kompromisy. Dospívající akceptují obecnější pravidla, ale **odmítají fakt, že některá pravidla nemusí platit za všech okolností**, potřebují trvalou a bezvýhradnou platnost, jen tak pro ně může být zdrojem jistoty. Adolescenti bývají radikální, radikalismus je obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti a někdy se projevuje zkratkovitými generalizacemi, které jsou nepřesné a zcela nesmyslné. Závěry bývají

prezentovány jako definitivní. Dospívající nejsou ještě natolik zralí, aby mohli akceptovat určitou dávku nejistoty poznání jako trvalý stav. Hledání kompromisu či konsenzu může být v tomto období chápáno jako projev selhání.

Jak bylo zmíněno výše, dospívání doprovází hormonální změny, což způsobuje změny prožívání. Objevuje se **kolísavost emočního ladění** a tendencí reagovat přecitlivěle.

Ve srovnání s předchozím vývojovým obdobím se mohou zdát reakce na podněty méně přiměřené. Citové prožitky v tomto období mohou být dost intenzivní, krátkodobé a proměnlivé. Zvyšuje se sklon k adhedonii, špatné náladě a depresivnímu ladění, a v souvislosti s tím vznikají další problémy, které se promítají do vztahů s lidmi.

„Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projevuje přecitlivělostí na projevy jiných lidí, které bývají vesměs interpretovány jako urážlivé nebo nepřátelské.” (Vágnerová, 2012, s. 392)

Citová labilita a výkyvy emočního ladění mohou negativně ovlivňovat také autoregulační schopnosti. V afektovaných situacích se dospívající může přestat ovládat a snadno zareaguje impulzivně. Sebekontrola může být emočními rozladami blokována. Zátěž může dospívající interpretovat buď jako výzvu k aktivizaci sil, anebo jako ohrožení.

Obecně platí, že v adolescenci se mění vztahy s lidmi, s dospělými i s vrstevníky.

„Pubescent odmítá podřízené postavení, resp. **odmítá demonstrovat nadřazenost autorit**, jako jsou rodiče a učitelé. Je k nim kritický a je ochoten jim přiznat nadřazenou pozici jenom tehdy, je-li přesvědčen, že si ji zaslouží. Názory a rozhodnutí autority neakceptuje zcela bezvýhradně, jak to činí mladší děti, ale přemýšlí o nich a hlavně **diskutuje**. Pubescent ovšem neútočí na autoritu, aby jí zničil, ale aby se jí stal sám. Tím, že dospělým dokáže oponovat a logicky argumentovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se jim může vyrovnat.” (Vágnerová, 2012, s. 395)

Pubescenti bývají k dospělým **kritičtí a netolerantní**. Jejich lpění na spravedlnosti mívá kromě uspokojení potřeby jistoty ještě další smysl: dospívající vyžaduje rovnoprávnost.

3.2.2 Raná adolescence ve vztahu ke škole

Ve starším školním věku se mění i motivace k učení. Žáci už mají zkušenost s hodnocením vlastního výkonu z dřívějšího období a dochází k takzvané stabilizaci osobního standardu. Osobní standart jsou takové výkony, které jsou přijatelné pro žáka samotného, pro rodiče a jichž dosahuje bez většího úsilí. *„Většina dospívajících má tendenci se příliš*

nenamáhat a vyhovět jen těm nárokům, které se jeví jako nezbytně nutné.” (Vágnerová, 2012, s. 412) Úspěšnost ve škole přestává být cílem a dospívající se neučí proto, aby obohatili svoje znalosti a dovednosti, pokud vůbec je dospívající ochoten se namáhat, tak jen proto, aby dosáhl nějakého konkrétního cíle, např. přijetí na školu. Znamky přestávají být samoučelné a dospívající vynaloží úsilí pouze tehdy, je-li přesvědčen o jeho smyslu. Dospívající považují za nejdůležitější všeobecně uznávanou základní gramotnost (trivium): čtení, psaní počítání. Učivo bývá pro dospívající často **nudné a polemizují nad jeho potřebností a smyslem.**

„Postoj k jednotlivým předmětům se liší podle toho, zda je baví nebo nebaví, jsou v nich úspěšní nebo neúspěšní a zda se jim zdají užitečné nebo zbytečné... Větší nápor nejasného a subjektivně bezúčelného učiva dospívající odmítají, protože posiluje jejich nejistotu a odporuje potřebě smysluplnosti vlastního směřování.” (Vágnerová, 2012, s. 413)

Cangelosi (2009) hovoří také o vlivu malého sebevědomí žáka při motivaci ke školním aktivitám. Míra úsilí, kterou jsou žáci ochotni vložit do určité úlohy, závisí jednak na tom, jakou má pro ně zvládnutí takové úlohy hodnotu, ale také na tom, jak mnoho si věří, že tuto daný úkol úspěšně zvládnou.

Vztah mladších adolescentů k učitelům je oproti dřívějšímu období kritičtější. Podle J. S. Cangelosi (2009) někteří žáci mohou v učiteli vidět přítele a očekávají užitek ze zkušeností, jiní mají velmi nízké mínění o učitelových možnostech a schopnostech pomoci jim a vidí v kantorovi jen autoritu, která je omezuje v tom, co by dělali raději. Oproti bezvýhradné konformitě k autoritě učitele a usilování o dobrý výkon je uvažování staršího školáka provázeno naopak neochotou akceptovat názory či rozhodnutí učitelů zcela automaticky. Dospívající chtějí znát smysl konkrétního jednání, už neusilují o dobrý výkon ve všech předmětech.

Hodnocení bývá často nepřesné a zkreslené tendencí k atribučnímu stylu, mnohdy je **více emocionální než racionální.** *„Starší žáci hodnotí chování i profesní kompetence učitelů přísně, bývají k učitelům netolerantní. Někdy jde spíše o potřebu demonstrovat kritičnost než o skutečné zhoršení vztahu k učiteli.”* (Vágnerová, 2012, s. 414)

Dospívající vykazují snahy o emancipaci tím, že vyžadují rovnoprávnou diskuzi. Chtějí být respektováni, usilují o možnost projevit svůj názor a vydobýt si tak přijatelnou pozici.

Mají tendenci s učiteli polemizovat a v krajním případě negativisticky odmítat veškeré jejich požadavky. Podobné chování učitelé interpretují jako projev drzosti, protože jsou citliví na veškeré projevy nesouhlasu a navíc pubescenti svou argumentaci a její neverbální doprovod leckdy přeženou. Negativismus a odmítání požadavků učitele je běžným způsobem obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším způsobem. Obdobnou příčinu mává **tendence provokovat učitele**, např. demonstrováním důsledností v plnění jeho pokynů či různými neverbálními projevy. Jejím základem může být snaha „vytočit učitele“, aby se přestal ovládat a zareagoval afektivně, a narušit tak jeho jednoznačně prezentovanou nadřazenost. Avšak může jít pouze o potřebu užít si takovou situaci.

Kritičnost dospívajících se vždycky neodrazí v jejich chování. Důvodem je formální moc učitele a možné sankce. Mnozí žáci se nebudou s učitelem dohadovat, protože si uvědomují, jak by učitel na podobnou konfrontaci reagoval. Svoje názory budou prezentovat jinde, např. ve skupině vrstevníků, kde jim žádné problémy nehrozí. Tento způsob kritického postoje lze chápat jako symbolickou konfrontaci.

Z výše uvedeného popisu je patrné, kde pramení velká část druhostupňové nekázně. Toto období zkrátka provází úkol vymezit se a emancipovat vůči světu dospělých. Ačkoli Cangelosi (2009, s. 27) připomíná, že *„každý žák je veden neopakující se kombinací motivů založených na široké škále rozmanitých věcí, kterým přiřkládá význam“*, výše popsané charakteristiky tohoto období se ve školním prostředí vyskytují s více či méně „železnou pravidelností“.

3.2.3 Specifika organizace školní výuky na 2. stupni ZŠ a jejich vliv na kázeň žáků

Dalším faktorem, který specificky ovlivňuje ukázněnost žáků na druhém stupni, je způsob organizace vyučování. Výuka na prvním stupni se na většině českých škol organizuje systémem zvaným „**looping**“. Při tomto konceptu učitel zůstává se stejnou skupinou žáků po dobu několika let, což umožňuje učitelům a žákům budovat pevné vztahy. Učitelé se lépe seznamují se svými žáky a jejich učebními potřebami a tím se zvyšuje důvěra a komfort ve třídě. Učitelé mají hlubší povědomí o postupu žáků, jejich pokrocích, silných a slabých stránkách, což jim umožňuje lépe je podporovat a motivovat. Vytváří se lepší prostředí pro učení a spolupráci ve třídě. Znalost a hlubší vhled do konkrétních vztahů ve třídě učiteli umožňuje evidovat, odhalit a řešit i projevy, jako jsou podvody, manipulace, lhaní nebo zastírání. Vzájemná znalost může působit i preventivně, protože žáci vědí, že nemá smysl některé pokusy porušovat normy vůbec podnikat. Obecně je to z mého pohledu další z důvodů, proč se na prvním stupni řeší kázeň mnohem méně a efektivněji.

Koncept zvaný „looping“ se však na druhém stupni opouští. Se zvyšující se rozumovou vyspělostí dětí se na 2. st ZŠ zvyšuje i náročnost učiva. Jednotlivé předměty už přestávají mít charakter obecných znalostí, které je s to vědomostně pokrýt jediný člověk. Konkrétní předměty už si žádají vyšší odborné kompetence učitelů. Organizace vyučování na druhém stupni se proto vyznačuje tím, že na každý předmět dochází k žákům vyučovat jiný učitel - odborník ve svém oboru. Z toho vyplývá nízká frekvence setkávání žáků s tím kterým učitelem. Třída vidá konkrétního učitele tak často, jak početnou má jeho předmět v rozvrhu týdenní hodinovou dotaci. Pokud se jedná o předměty s jedno až dvou hodinovou dotací, vzájemné poznání učitele a žáků zůstává velice povrchní a udržování kázně je v takovém prostředí velice problematické. Tento způsob školní organizace, nazvaný „**platooning**“ je podle jedné nedávné studie Rolanda Fryera *The „Pupil” factory* (2018) spíše škodlivý. Experiment, jehož cílem bylo otestovat potenciální přínosy specializace učitelů pro produktivitu, dospěl k závěru, že: *„Specializace učitelů, pokud vůbec něco, snižuje výsledky studentů, snižuje docházku studentů a zvyšuje problémy s chováním studentů.”* Učitelé uvedli, že jsou méně schopni přizpůsobit se individuálním vzdělávacím potřebám a uvádějí nižší spokojenost s prací ve srovnání s učiteli, kteří strávili celý den se studenty. Školy s platooningovou organizací podle této studie zaznamenaly více času stráveného přechodovými činnostmi a absencí. Výsledky testů ve čtení a matematice byly horší než ty, které učil jeden učitel. *„Existuje korelace mezi časem stráveným se studenty a kvalitou vytvořených vztahů? Pokud ano, jaké je magické číslo? Kolik času je dost na budování smysluplných vztahů?”* ptá se v článku *Platooning: Which is Better for Primary School Students?* australský pedagog Abe Moore. Profesor vzdělávání UCLA Tyrone Howara situaci kolem platooningu komentuje slovy: *„přejít na ZŠ rovnou k akademickému způsobu výuky a odmítnout nebo minimalizovat důležitost vztahů je chyba. Nemůžete se dostat k obsahu, pokud se nejprve nevěnujete vztahům tak, aby vznikla sociálně-emocionální pohoda.”* (Barshay, 2018)

Tento závěr podporuje také Bendlův postřeh vyplývající z výpovědi jedné učitelky: *Chceme-li efektivně řešit kázeň, měli bychom si uvědomit, že „výchova je běh na dlouhou trať. Práce učitele se svým způsobem podobá roli detektiva, který se snaží vystopovat příčiny určitého chování. Pokud nezjistí motiv činu, těžko může dosáhnout změny chování jednotlivce v kolektivu.”* (Bendl, 2004, s. 17)

Problém nízkých časových dotací, a z toho vyplývající velmi povrchní vztahy učitelů se žáky, navíc doprovází a komplikuje obecně nízká respektovanost těchto předmětů. Pokud v raném adolescentním věku většina žáků považuje za důležité pouze trivium (čtení, psaní,

počítání), tak výchovy stojí na úplném chvostu respektovanosti. Mnoho žáků považuje předměty s nízkou časovou dotací za zcela zbytečné a často je sisyfovským úkolem je v těchto hodinách motivovat, protože - v souladu s popisem znaků stádia jejich psychického vývoje - jakoukoliv námahu, která není nezbytně nutná pro zachování osobního standardu, považují za nesmyslnou a odmítají ji.

3.2.4 Adaptační strategie žáků na ZŠ

Součástí školní kultury a celkového klimatu školy jsou také strategie žáků, jak se přizpůsobit mocenské struktuře školního prostředí. „*Studenti si vytvářejí strategie související s jejich vlastními potřebami, které vycházejí z jejich vlastních zkušeností se školním vzdáváním, sebepojetím, vztahy ve skupině vrstevníků, zařazením do skupin podle schopností a dalšími faktory.*” (Ballantine et al., 2017, s. 283) Škola vyžaduje strategie odlišné od těch, které se naučily doma v rámci rané socializace. Dítě se postupně dostává do hodnotícího, soutěživého a disciplinovaného světa školy. Sociální odstup mezi žáky a učiteli se vytváří brzy díky jejich odlišnému postavení ve vzdělávacím systému. Žáci se tak začínají učit strategiím, jak se vypořádat s nerodičovským světem školy a třídy již od útlého věku. Postoje studentů se pohybují od téměř úplného souladu s cíli učitelů, až po naprostou absenci angažovanosti, či dokonce odmítání školních norem.

Jednou z nejčastějších adaptačních strategií, kterou dítě vůči školním povinnostem může zaujmout, je strategie **kolonizace**. Žák akceptuje, že ve škole musí trávit čas a maximalizuje svou snahu přežít povolenými i nepovolenými prostředky.

Další forma žákovské adaptace na školní systém je charakteristická **požitkem ze školy**, kdy žák na cíle i prostředky školy reaguje vysloveně pozitivně.

Strategii nazvanou **konformita**, rozčlenil Peter Woods (In Ballantine et al., 2017, s. 284) do několika kategorií:

- Soulad, kdy žáci do jisté míry schválí cíle a prostředky školy a ztotožňují se s nimi.
- Lichocení, kterým žáci usilují o přízeň mocných a netrápí se svou nepopularitou ve třídě.
- Oportunistickou strategii zaujímají žáci, kteří vykazují nekonzistentní chování a přizpůsobují se okolnostem podle toho, co se v tu chvíli zdá být výhodné. Tato strategie může vést k výkyvům v chování.

Neústupní, nebo také nesmlouvaví žáci jsou lhostejní k cílům školy a odmítají její prostředky k dosažení cílů prostřednictvím pravidel a předpisů. Mohou narušovat výuku a dokonce fyzicky napadat zaměstnance nebo ničit majetek. Tito jedinci jsou pro školu obecně obtížně zvladatelní. **Rebelie** je postoj, kdy žáci odmítají cíle a prostředky školy, ale nahrazují je jinými. Nejčastěji tuto strategii zaujímají starší školáci v době dospívání, kdy nahrazují školní nebo společenská pravidla normami vrstevnických skupin nebo hodnotami různých subkultur (Ballantine et al., 2017, s. 284).

3.3 Kázeňské prostředky na základních školách

Učitelé si velmi často stěžují, že nemají nad žáky vůbec žádnou moc. Ze závěrů výzkumu diplomové práce Evy Vaňkátové (2016, s. 62) vyplynulo, že si omezené možnosti učitelů uvědomují i někteří žáci: *„Několik žáků se vyjádřilo v tom smyslu, že učitelé nemají žádné nástroje, jak třídu nebo konkrétní žáky uklidnit či je nějak smysluplně potrestat. Jeden žák dokonce vyjádřil svůj názor, že: „učitelé nic nezmloujou“.*

Bendl (2004, s. 40) však kapitolu o kázeňských prostředcích uvádí zajímavou situací:

Poté, co se na svých přednáškách a besedách s pedagogickými pracovníky představím, oznámím jim, že si zazpíváme, a sice tak, že se mně a všem ostatním představí zpěvem. Vyzvu je, aby si každý z nich připravil písničku - úryvek, který by je blíže charakterizoval, popřípadě vyjadřoval jejich pedagogické krédo. V tu chvíli se každý ocitá v roli žáka. Učitele v danou chvíli začínají vnímat jako člověka, který má nad nimi značnou převahu. Reakce posluchačů si asi všichni dovedou představit. Většina učitelů je v šoku, devadesát procent zrudne, někteří říkají vedle sedícím kolegům, že zpívat nebudou, někteří si, ještě celí rudí, začínají připravovat úryvek písničky. Někdy dochází až ke komickým situacím, kdy se jedna učitelka začne omlouvat, že má něco s hlasivkami, druhá tvrdí, že je nachlazená a třetí vytahuje z tašky potvrzení od foniatra.

Bendlův „žert“ poskytuje originální pohled na vztah učitele a žáka. Asymetrie tohoto vztahu by neměla být brána jako naprostá samozřejmost a není na škodu, pokud se učitel občas ocitne v roli žáka. Podle Bendla tato „převrácená optika“ může pomoci si učitelům uvědomit, že mají k dispozici celou řadu výchovných metod a prostředků, které můžeme považovat v širším smyslu za kázeňské. Nutno však dodat, že onou bezmocí zmíněnou výše mají žáci i učitelé zřejmě na mysli situace, kdy žák vykazuje rezistentní chování vůči školním normám a osvojil si adaptaci podle Ballantine (2017) zvanou jako „nesmlouvaví“.

„Každá třída má své cíle a hodnoty, je jedinečná, má určité vlastnosti a strukturu.“ (Auger & Boucharlat, 2005) Učitel si ke každé třídě namáhavým obrušováním vytváří zcela originální strategii, která nejspíš v žádné jiné třídě fungovat nebude. Z těchto procesů si ale odnese o něco vyšší stupeň „řemeslné jistoty“, protože nové zkušenosti eliminují pocit paralyzujícího pocitu překvapení, a také se tím zostruje jeho schopnost odhadu a předvídavosti. Na tuto skutečnost upozorňuje i Bendl: *„Žádný kázeňský prostředek není všelék a neexistuje žádná univerzální metoda, která by zabrala vždy a za všech okolností.“* (Bendl, 2004, s. 42)

Ačkoli lze konstatovat, že za zvládnutou kázní nestojí konkrétní kázeňské prostředky samotné jako spíš taktika a jistá obratnost při jejich užívání, je dobré se blíže podívat na konkrétní „nástroje“, pomocí nichž se lze ve třídě dobrat kázně, a uvést jejich specifika.

3.3.1 Vybrané aspekty kázeňských prostředků v současné školní praxi

Kázeňské prostředky vždy odpovídají časoprostorovému umístění, tzn. době a společenskému zřízení, v nichž je jedinec vychováván a efektivita kázeňských prostředků záleží na podmínkách a celém systému výchovy. Podle Bendla (2004, s. 42) vstupují do situace ukáznování 3 faktory: a) autorita učitele b) postoj žáků c) postoj rodičů ke školním kázeňským prostředkům.

3.3.2 Předcházení nekázní

Stanislav Bendl (2004) považuje za kázeňské prostředky v nejširším smyslu vše, co napomáhá k ukáznění žáků. Můžeme sem zařadit sociální dovednosti i jiné kompetence učitele, motivování žáků, přísnost, důslednost a přirozenou autoritu učitele, porozumění pro žáky, estetické prostředí školy, aj. Kalhous (2009) se zmiňuje o kázeňských prostředcích preventivních, podněcujících a potlačujících. Jako kázeňský prostředek v širším slova smyslu, dle Kalhousovy (2009) terminologie preventivní, můžeme považovat zvyšování **sebevědomí žáků**, protože za některými projevy nekázně mohou stát komplexy méněcennosti. Dle mého soudu je však nutné rozlišit skutečnou příčinu nekázně, protože pokud je špatné chování žáka namířené proti učiteli, většinou se jedná o získávání sebevědomí na úkor autority učitele. *„Pubescent ovšem neútočí na autoritu, aby jí zničil, ale aby se jí stal sám. Tím, že dospělým dokáže oponovat a logicky argumentovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se jim může vyrovnat.“* (Vágnerová, 2012, s. 348) Snaha zvýšit žákům sebevědomí může v některých případech posunout situaci zcela opačným směrem.

Pěstování **důvěry** a spolupráce mezi žáky je také jedním z prostředků, které pozitivně působí na celkové klima ve třídě. Zlepšení atmosféry ve skupině pomůže kultivovat jejich chování a mělo by vést ke slušnosti, ohleduplnosti a solidaritě. Jako další preventivní kázeňské působení zmiňuje Bendl (2004) rozvíjení pozornosti, soustředěnosti a sebeovládání žáků. Důležitou roli hrají charakteristiky učitele, které přispívají k dobrému chování, kterými jsou dříve zmíněná laskavost, přísnost a důslednost. Kyriacou (2005) potom konkrétně doporučuje pro předcházení nežádoucímu chování využít strategie, jakými je poklesnutí hlasem, které upoutání pozornosti žáků, procházení třídou, využívání proxemiky, oční kontakt, kladení otázek celé třídě, přesazování žáků, oslovování křestními jmény, používání slůvek „prosím“ a „děkuji“ a projevování úcty, projevování zájmu o názory, potřeby a pocity žáka, zastavení nežádoucí situace ve třídě hned v jejím počátku. Podle Cangelosi (2009) se velkou měrou na ukázněnosti žáků podílí výchovný styl učitele, konkrétně to, do jaké míry přiznává učitel žákům lidská práva a důstojnost, respektuje jejich osobnost a zda je vůči nim spravedlivý.

3.3.3 Konkrétní způsoby ukázkování žáků

Pomyslné jádro kázeňských prostředků tvoří více než sto let „staré známé“: příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměna. Všechno, co učitelé ve snaze ukáznit žáky „vynaleznou“, je možné teoreticky redukovat do těchto šesti forem. V následujících podkapitolách se na ně podíváme blíže.

(a) Příklad

Příklad Bendl (2004, s. 65) vymezuje jako „*prostředek, pomocí kterého je lidem prezentováno chování ve smyslově vnímatelné podobě*“. Příklad funguje především psychologicky, využívá totiž instinktu nápodoby. Síla příkladu je jedním z nejdůležitějších aspektů výchovy. Děti a mladí lidé jsou mimořádně vnímaví vůči tomu, co vidí a pozorují ve svém okolí, a příklady, které jim předkládáme, mají obrovský vliv na jejich chování, hodnoty a postoje. Příklady, které dáváme, mají vliv na to, jak děti vnímají a pochopí hodnoty a morální principy. „*Prostřednictvím příkladu neukazujeme vychovávanému, co se má konat, nýbrž i to, jak se to má konat.*“ (Lindner, 1902, s. 83) Nejvýrazněji funguje síla příkladu v mladším školním věku, kdy je učitel akceptován, respektován a „uctíván“ zcela bezvýhradně, jeho vliv ale v průběhu dospívání slábne. Přestože učitelovo jednání a postupy může stále ještě později podávat návod, jak řešit konkrétní školní problémy, adolescenti si již

vybírají zcela jiné idoly k napodobování a vliv příkladu může naopak působit negativním směrem.

Příklad z praxe: Dvě dívky ze sedmé třídy na hodinách hudební výchovy, se kterými jsem měla po celý rok problémy projevující se demonstrativním odmítáním veškeré mnou navrhované činnosti, jsem nakonec s vypětím všech sil přiměla alespoň k prezentaci jejich oblíbeného hudebního interpreta, (dokonce jsem přistoupila na podmínku, že to může být „sprosté“). Po šesti týdenním odkládání a „omluv“ (dívkám nejprve nešel internet, poté nefungovala emailová adresa, jednou chyběla ta, podruhé zase druhá) konečně předstoupily před třídu, přednesly připravený referát a pustily ukázkou. Nemusím dlouze popisovat estetické charakteristiky současných hudebních žánrů jako je hip hop, horror care, aj. Vše se neslo v duchu sex, drogy, verbalizované násilí a velmi hrubý jazyk plný vulgarit doprovázel imanentní výraz přezíravosti. Když jsem se potom žákyň zeptala na jejich vlastní názor, aby se mi pokusily vlastními zdůvodnit, proč se jim tento interpret líbí, jedna z nich pohotově odpověděla: „Protože hezky zpívá a bere drogy.“ Chtěla jsem rozvést diskuzi na téma, jestli je hudební hodnotou a lidskou kvalitou to, že někdo bere drogy. Ale bylo mi opáčeno, že pro mě možná ne - protože tomu nerozumím - ale pro ně (jejich třídu) ano.

Bendl (Bendl, 2004, s. 67) v tomto směru zmiňuje ochranu dětí a mládeže před škodlivými vlivy, které například hlásal již Platón, který odsuzoval, když v divadelních hrách vystupovali nějací zlosynové. Do poloviny minulého století byly součástí oficiálních výnosů ministerstva školství idey mravní hygieny, konkrétně „Ochrana mládeže před škodlivými vlivy, Jak může rodina a veřejnost chránit mládež před škodlivými vlivy“. V současné době konzumu však funguje neomezená svoboda trhu, a tak nám školáky masírují bezskrupulózní „borci“ s přinejmenším velmi pochybnými hodnotami.

(b) Slovo

Slovo zahrnuje skupinu kázeňských prostředků, jakými je napomenutí, výstraha, vysvětlování, přesvědčování, rada, poučení, prosba i školní řád.

Čapek zmiňuje, že problém v používání prostředku slova spočívá v pokřivené komunikaci mezi žáky a učitelem a jsou výrazem učitelovy dosud neomezené vlády nad žákem. „*Pro informativní sdělení je typická pravdivost, systematickosti, logika.*“ Dále pokračuje: „*Pokud učitel vyjádří postoj neadekvátním způsobem, jde o zvláštní formu impresivního projevu, o přesvědčování.*“ (Čapek, 2008, s. 28) Čapek ve svém textu sloučil do jedné skupiny rozkazy, návrhy, rady, prosby, zastrasování, vydírání a manipulaci a tyto

prostředky označil jako neadekvátní způsoby učitelova projevu. S tím nemohu souhlasit, protože návrh, prosba nebo rada jsou zcela legitimní způsoby mezilidské komunikace a jejich persvazivní charakter nijak nevylučuje respekt ani úctu k recipientovi.

Dále Čapek bilancuje nad právy učitele a žáka, resp. zdůrazňuje „nepoměr sil“ podle Gavory (2005) a uvádí výčet učitelových práv: Učitel má právo kdykoliv si vzít slovo, mluvit na koho chce, mluvit o čem chce, mluvit jak dlouho chce, může být kdekoliv v učebně, může mluvit v libovolném postoji. Naproti tomu žák smí mluvit, jen když dostane slovo, jen k tomu, komu je určené, jen to, co má určené, jen tak dlouho, jak učitel určí, jen na místě, které má určené, hovoří pouze vzpřímeně (Čapek, 2008, s. 29).

Čapkovo vidění komunikace mezi žákem a učitelem je podle mého názoru značně zatížené pedocentrickým zkrácením a staví zde učitele do světla samolibého diktátora, který z popisu své práce uzurpuje práva žáků. O tomto sporu jsem psala již v kapitole kritika autority.

Pokud zmiňujeme práva a svobody, vždycky bychom měli dodat jedním dechem i povinnosti a odpovědnost, protože se jedná o dvě strany téže mince. Učitel zodpovídá za celý proces vzdělávání. Nejenom, že má právo si kdykoliv vzít slovo, ale on je dokonce povinen „to slovo vzít“ a uvést, facilitovat nebo moderovat vyučovací hodinu tak, aby dosáhl vzdělávacích cílů. Nejenom, že učitel může mluvit, na koho chce, on dokonce musí prozíravě vybírat a vytipovat, co vyvoláním toho kterého žáka v konkrétní chvíli způsobí. Učitel rozhodně nemůže mluvit, o čem chce, existuje etický kodex učitelů a je limitován školními osnovami, může maximálně zvolit formu a koncepční rámec, které vybere na základě komplexního rozhodování a zodpovědné úvahy. Učitel nemůže mluvit, jak dlouho chce, za jakékoliv překročení časového limitu se zodpovídá rodičům, je-li to po vyučování, a svým kolegům, zasahuje-li to do jejich plánů se třídou, ale především se zodpovídá žákům, které musí přesvědčit, aby nadřadili učitelův pokyn školnímu zvonku. Učitel nemůže mluvit v libovolném postoji, je vázán jednak legitimizační funkcí školství a jeho výklad nesmí být v rozporu s právním řádem ČR, a za druhé platí pravidlo, že učitel musí být apolitický.

Abychom pochopili význam asymetrického vztahu mezi žákem a učitelem, musíme vzít v potaz i početní převahu, která je v průměrné české třídě 1 : 20. Jak by mohl učitel jako jednotlivec zajistit bezpečný a smysluplný průběh hodiny, kdyby disponoval podobnými právy jako žák? Takový stav by mohl fungovat pouze v ideálních podmínkách - pokud by všichni účastníci vyučovacího procesu vykazovali maximum sebereflexe, sebekázně a motivace k učení.

Rozkaz je výzva určená k tomu, aby žák něčeho zanechal nebo něco vykonal. Pro jeho funkčnost je potřeba autorita toho, kdo jej zadává. Lindner (1902) si klade otázku, jestli by se měly děti rozkazy vždy zdůvodnit, protože pravděpodobně nastane situace, že se žák svým rozumováním pokusí argumentovat tak, aby se plnění rozkazu vyhnul. Na druhou stranu je ale dobré, aby žák rozuměl smyslu rozkazů. Starší školák je velmi kritický a vykonává mnohem lépe činnosti, o jejichž smysluplnosti je přesvědčen (Vágnerová, 2012). Bendl konstatuje, že „*potřeba rozkazů klesá s rostoucím věkem dítěte, až vymizí skoro úplně, resp. jedinec si bude rozkazy (požadavky) dávat sám.*” (Bendl, 2004, s. 73)

Další způsob slovního umravňování žáka je ústní nebo písemné **napomenutí**. Cílem napomenutí je upozornit studenta na jeho chybu, ovlivnit jeho chování a podpořit pozitivní změnu. Ústní napomenutí by mělo být konstruktivní a nemělo by obsahovat posměch nebo hanobení studenta. Písemné napomenutí je už jistou formou trestu a má své pevné místo v školní hierarchii trestů. Čapek (2008, s. 49) hovoří o zásadě časovosti udělování trestů, kdy je rychlá odezva čin-trest žádoucí u malých dětí. Podle Bendla (2004) by učitelé písemné napomenutí neměli provádět bezprostředně po projevu nekázně ze dvou důvodů: 1) Napětí má takticko-psychologický účinek - žák bude přemýšlet o postihu i o svém přestupku. 2) Učitel nebude psát poznámky v rozčilení, což ovlivní jejich kvalitu. I Čapek se přiklání u starších školáků počkat a rozhodovat s chladnou hlavou, protože starší školáci jsou schopni si uvědomit důsledky svého chování i po delší době. Bendl dále připomíná, že někdy je lepší drobné přestupky přejít a mírné vyrušování na čas ignorovat, protože neustálé napomínání může vést k jejich posilování. Při napomínání by učitelé měli být důslední. Dá-li učitel najevo, že ví o nežádoucím chování, ale nedá si práci s tím, aby účinně vedl žáci k nahrazení žádoucího chování spolupracujícím, mají žáci tuto skutečnost zobecnit a usoudit, že učitel svá slova nemyslí vážně. Polovičaté úsilí, které je neproduktivní, je podle Cangelosi (2009) mrháním drahocenného času a energie učitele.

Výstraha nebo rada jsou kázeňské prostředky napomenutí velmi blízké. Výstraha je varování, které učitel nebo autorita vysílá studentovi, aby ho upozornil na nevhodné chování nebo na důsledky jeho akcí. Výstrahy mohou někdy přecházet až k vyhrožování a sami žáci to i tak někdy nazývají. „*Při udělování výstrahy se musí učitel ovládat v tom smyslu, aby nesliboval něco, co nemůže splnit.*” (Bendl, 2004, s. 77).

Rada je konstruktivní návod nebo doporučení, které učitel poskytuje studentovi, aby mu pomohl rozvíjet se nebo řešit nějakou konkrétní situaci. Může se týkat učení, chování,

nebo osobního rozvoje studenta. Radu je vždy třeba odůvodnit. Se stoupajícím věkem rada nahradí rozkazy.

Dalším způsobem, jak slovně působit na žákovu chování, je **vysvětlování**. Tento prostředek spoléhá na racionální složku a je založen na předpokladu, že žák pochopí účel a nutnost požadovaného chování. Intelektu dítěte využíváme také při slovní kázeňské metodě zvané **persuáze** (přesvědčování). Jedná se o hodnocení skutečnosti a formování emočních, kognitivních a motivačních aspektů. *„Když chceme někoho o něčem přesvědčit, připravíme si obvykle nějakou taktiku, která obvykle spočívá v pořadí kladení jednotlivých argumentů, které uvádíme na podporu svého postoje.”* (Bendl, 2004, s. 80) Fontana (2014) vnímá přesvědčování dětí jako marnění času, neboť ty se ve skutečnosti změnit podle vlastní vůle nemohou. *„Špatné chování vyplývá z nevhodných rozvrhů zpevňování, jimiž byly doposud v životě vystaveny, a má-li se toto chování změnit, musíme to učinit tím, že nahradíme tyto rozvrhy vhodnějšími.”* (Fontana, 1979, s. 345)

Poučení je forma kázeňského působení, kdy učitel žákům poskytuje návody nebo informace s cílem napravit jejich chování nebo podpořit lepší učební postup. Učitel může poučení doprovázet příběhy z reálného života. Podle Lindnera (1902) je poučení typické kombinováním teoretických pouček s jednotlivými zkušenostmi z reálného života.

Prosba může být mluvená nebo psaná žádost. Zdůrazňuje, co učitel od studenta očekává a jakým způsobem by měl své chování upravit. Je méně přísným kázeňským prostředkem než například výstraha nebo trest, a často dává studentovi příležitost změnit své chování dobrovolně.

(c) Zaměstnání

Dalším způsobem, jak minimalizovat kázeňské problémy ve třídě, je nasměrovat žákovskou aktivitu konkrétním, žádoucím směrem. I ten nejhodnější žák, pokud se nudí, dovede „lumpáčit”. *„Jedním z největších výchovatských umění je nalézt přiměřené zaměstnání pro příslušný věk dítěte.”* (Bendl, 2004, s. 83) Žáky je možné zaměstnat pomocí hry. **Hra** je založená na pravidlech a všichni hráči musí dodržovat pravidla, tzn. chovat se ukázněně. Pokud někdo odmítá dodržovat pravidla nebo dokonce podvádí, je ze hry vyloučen. Důležitým faktorem z hlediska kázně u hry je nutnost se soustředit. Tím hra pozitivně působí jako prostředek k udržování kázně, k pěstování sociálních ctností, ke schopnosti ovládat svůj temperament, spolupracovat, přijímat vítězství i porážku, učit se kontrole a sebekázi.

Bendl dále uvádí způsob udržování kázně **vyučování jako dětské zaměstnání**. Práci se utužuje duševní pozornost, vytrvalost a vůle. Také tím, že jsou žáci postaveni před povinnost splnit určitou práci, která je často spojena s čištěním nebo organizací školního prostoru, mají za cíl pochopit důležitost dodržování pravidel a přispět k vytváření respektujícího prostředí ve škole.

(d) Dozor

V kontextu školy jde o dohled nad žáky nebo studenty školy během jejich pobytu ve školním prostředí. Dozor ve škole je klíčovou součástí vytváření bezpečného a řádného učebního prostředí. Zahrnuje dohlížení učitelů, školního personálu nebo dozorčích pracovníků, kteří mají za úkol monitorovat a zajistit, že studenti dodržují pravidla školy a bezpečnostní opatření.

„Přítomnost učitele dětem připomíná, jak se mají chovat. Pokud přítomnost učitele chybí, snadněji dojde k tomu, že představa správného chování bude přebita jinými podněty, které jsou v tu chvíli pro dítě silnější, zajímavější, lákavější a naléhavější než žádoucí jednání.” (Bendl, 2004, s. 104)

(e) Trest

Trest ve školním prostředí se používá jako forma kázeňského opatření, když žák poruší pravidla, nevykazuje vhodné chování nebo se dopustí nežádoucích činů.

Podle definice je trest *„podnět uplatněný po reakci, který snižuje pravděpodobnost, že se daná reakce bude v budoucnu opakovat”* (Cangelosi, 2009, s. 55). Tresty mají za cíl upozornit na důsledky nepřijatelného chování a podpořit žáky k zodpovědnějšímu jednání. Bendl (2004) uvádí tři obecné účely, které trest plní: odplatu, odstrašení a nápravu. **Odplata** je zaměřena na vyrovnání nebo kompenzaci za nepřijatelné jednání ve snaze zachovat spravedlnost. Má za cíl vyvážit škodu způsobenou takovým chováním a ukázat, že takové jednání není tolerováno. Tresty s **odstrašujícím** účelem mají za cíl odradit ostatní žáky od nežádoucího chování nebo porušování pravidel. Když studenti vidí, že jsou tresty aplikovány důsledně a spravedlivě, mohou si uvědomit, že nežádoucí chování bude mít negativní důsledky. Odstrašení má sloužit jako varování a motivace k tomu, aby se studenti rozhodli pro pozitivní chování. Pro žáky by měl být trest cestou k nápravě a poskytnout žákovi možnost zlepšit své chování a jednání. Princip **nápravy** má pomoci pochopit důsledky svých činů, reflektovat své chování a rozvíjet zodpovědnost za své jednání.

(f) Úskalí trestání

Čapek (2008) upozorňuje na to, že trest by měl být úměrný a neměl by způsobovat křivdu, což se ve školské praxi v návalu emocí často nedaří. Také Kalhous (2009) připomíná, že v trestání i odměňování je třeba zachovat míru a účinnost těchto opatření vždy závisí na učitelově autoritě. Bendl zmiňuje rizika udělování trestů. 1) Žák nemusí trest pocítovat jako odůvodněný nebo jej může vnímat jako ponížení a útok na vlastní osobu. 2) Trest může sloužit jako nevhodný model mezilidských vztahů. 3) Účinky trestu lze jen obtížně předjímat: „*Stejný trest vede u jednoho žáka k žádoucí nápravě, u druhého pouze ke zdánlivé kázni, u třetího k odporu až vzdoru, u čtvrtého k ještě větší nekázni, u pátého vyvolá deprese a sníží jeho sebehodnocení.*” (Bendl, 2004, s. 112)

Cangelosi hovoří o tzv. destruktivním trestu. Trest může mít nežádoucí vedlejší účinky, pokud zároveň odrazuje od činnosti, která trestem není cílena. Mnozí učitelé používají jako formu trestu například úlohy nebo cvičení navíc a předávají tím žákům informaci, že učivo je něco, čemu by se měli vyhnout.

(g) Rozdělení trestů

V zásadě můžeme rozdělit tresty na přirozené a umělé. Cangelosi (2009, s. 55) hovoří o trestu „*záměrně vytvářeném a samovolně působícím*”. **Přirozené**, samovolně působící tresty jsou tresty, které přímo souvisí s následky nežádoucího chování nebo činu. Můžeme je také nazývat tresty důsledků. Vycházejí ze samotného chování a nemusí být uměle vytvářeny autoritou, jako jsou učitelé nebo školní pravidla. Bendl (2004, s. 111) uvádí, že „*přirozené tresty jsou založeny na přehnané idealizaci přírody a přirozenosti a nerespektují společenskou podmíněnost života a výchovy*”, z toho důvodu je nelze bezesbytku aplikovat na všechny situace.

Umělé, záměrně vytvářené tresty jsou tresty, které jsou stanoveny a uplatňovány autoritou (učitelé, škola) a nejsou přímo spojeny s přirozenými důsledky činu, ale jsou "vytvořeny" jako forma kázeňského opatření s cílem odrazit od nežádoucího chování nebo odstrašit od porušování pravidel. Cangelosi (2009) varuje před účinkem umělých trestů, protože se mohou přenést do osobní roviny. Pokud budou žáci vnímat trest jako osobní mstu nebo výmysl učitele, časem se mezi žáky a učitelem vytvoří spíše antagonistický než spolupracující vztah. Stanislav Bendl rozděluje školní tresty do několika skupin:

- 1) administrativní opatření k posílení kázně,
- 2) tresty založené na nadávkách, zesměšňování a ironii,

- 3) omezení volného času žáků,
- 4) pracovní tresty,
- 5) hromadné tresty,
- 6) odebrání věcí,
- 7) peněžitý trest,
- 8) vyloučení z kolektivu,
- 9) přirozený trest.

Tresty mohou být **fyzické** nebo **psychické**, přičemž se obě kategorie spojují. Tělesné tresty ve školství byly zrušeny v 2. pol. 19. st, ale v praxi přetrvávaly ještě dalších téměř 80 let. Mezi psychické tresty můžeme počítat odepření náklonnosti, přízně nebo chladný citový vztah, aj.

(h) Odměna

Odměna a trest tvoří základní dvojici prostředků používaných při výchově. Rakouský etolog Konrad Lorenz v knize *Osm smrtelných hříchů* hovoří o působení odměn a trestů jako o dvou protichůdných druzích podnětů: podnětů jednak posilujících učení, které jim předcházelo, za druhé podnětů, které učení oslabují nebo potlačují. Ve vztahu k člověku hovoří o principu slasti a strasti. Tento „program“ podle Lorenze efektivnost procesu podmiňování zdvojnásobí, jestliže je organismus „*schopen vyvodit přiměřené důsledky ne jenom z úspěchu nebo jen z neúspěchu, ale z obou.*“ (Lorenz, 2000, s. 51) To, zda je silnější síla trestu nebo odměny, záleží na ekonomické situaci organismu. Pokud je odměna snadno dosažitelná a je jí nadbytek, netvoří dostatečnou motivaci a stačí minimální nepříjemný podnět, který organismus odradí. Pokud je odměna špatně dostupná a je jí nedostatek, jedinec je ochoten podstoupit daleko větší nepohodlí a rizika pro její dosažení. Ve vztahu ke školnímu prostředí Stanislav Bendl tento princip vyjádřil jednoduchou větou: „*Odměna působí silněji, pokud se jí užívá pouze občas, nikoli při každém dílčím správném výkonu.*“ (Bendl, 2004, s. 131)

Zákon účinku odměn je popsán tak, že chování, které je následováno příjemným důsledkem, má tendenci se opakovat, zatímco chování následované nepříjemnými důsledky má tendenci se snižovat. Jinými slovy, pozitivní zpětná vazba (odměna) po zvoleném chování posiluje pravděpodobnost, že se toto chování bude opakovat. Tento princip „modifikace chování“ definoval americký behaviorista, psycholog Edward Thorndike. Dále tuto teorii rozvíjel B. F. Skinner, který rozpracoval systém operantního podmiňování. Čapek (2008, s. 32) upřesňuje, že tradičního behavioristického přístupu trestů a odměn se využívá především

v případech, že mají negativní projevy žáka původ v nevhodných vzorech v rodině nebo si žák přináší špatné modely chování z vrstevnických skupin.

3.3.4 Kritika behavioristického modelu

Tradiční používání odměn a trestů jako způsob motivace a řízení chování kritizuje humanistická psychologie spolu s Adlerovou individuální psychologií. Podle těchto psychologů metody odměn a trestů mohou vést k vnější motivaci, kdy jedinec jedná pouze mechanicky a za účelem získání odměny nebo vyhýbání se trestu, což nemusí být trvalé a autentické. Humanistická psychologie zdůrazňuje důležitost vnitřní motivace, sebeurčení a respektování autonomie jedince a navrhuje nahradit odměny a tresty povzbuzováním (Čáp & Mareš, 2001). Zastánci behavioristické modifikace chování argumentují faktem, že s regulací chování žáků nelze čekat, až budou dostatečně rozumově vyzrálí." Také připomínají užitečnost praktikování žádoucího chování, při kterém se jedinec učí sebekázní. „Po upevnění spolupracujícího chování jako návyku si žáci začnou uvědomovat vnitřní hodnoty učení a již nepotřebují být k účasti na studiu uplácení.”(Cangelosi, 2009, s. 51)

Tak jako příroda používala metody odměny a trestu, když formovala chování živočišných druhů, tak i lidská společnost a škola využívají těchto mechanismů při formování žádoucího chování jednotlivců - žáků. Představíme-li odměnu a trest jako fyzikální mechanismus tahu a tlaku, je zřejmé, že kombinace obou je maximalizací vnějšího působení pro dosažení kýženého směru pohybu. Nicméně nelze popřít, že úskalí těchto prostředků výchovy spočívá v tom, že se obě strategie „*rovnejší pokusu manipulovat chování někoho jiného*”. (Bendl, 2004, s. 204)

3.4 Závěr teoretické části

Kázeň a autorita ve školním prostředí jsou neoddělitelně propojené a hrají klíčovou roli při utváření efektivního a bezpečného vzdělávacího prostředí. Kázeň, která je vědomým podřízením se pravidlům, má za úkol chránit jednotlivce a udržet funkčnost společnosti, přičemž se opírá jak o vnitřní soulad, tak i o externí systém odměn a trestů. V dnešní epoše, ovlivněné masmédií a sociálními sítěmi, čelí mladá generace devalvaci etických a estetických hodnot a relativizaci základních hodnot jako je pravda a svědomí, což se projevuje i ve vztahu k autoritě učitelů a školním pravidlům. Autorita učitele je přitom klíčová pro realizaci vzdělávacích cílů, protože bez respektu k autoritě nelze dosáhnout optimálního vzdělávacího prostředí. Kázeň na druhém stupni základních škol je navíc také specificky ovlivněna pubertou a organizačními aspekty školního života, jako je platooning, který oslabuje

vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky. Autorita učitele je základní předpoklad efektivity kázeňských opatření. Učitelé by zároveň měli využívat kázeňské prostředky obezřetně a s ohledem na důstojnost žáků. Proměnlivost společenských trendů a jejich dopad na školní prostředí je rovněž významným faktorem, který vyžaduje neustálou adaptaci a citlivý přístup k individuálním potřebám žáků. Škola má za úkol nejen udržovat pořádek, ale především vytvářet prostředí, kde se žáci mohou bezpečně rozvíjet a učit se. Kázeň ve škole je potřeba vnímat jako dynamický proces, který vyžaduje neustálou adaptaci a citlivý přístup učitele. Spolu s autoritou ve školním prostředí pak musí chápány jako nástroje pro podporu vzdělávacího procesu a celkového rozvoje žáků. Navzdory nelehkým výzvám, kterým čelí učitelé v kontextu školní kázně, by měli být povzbuzováni k hledání efektivních řešení a přístupů, které podporují zdravý vývoj žáků a přispívají k vytváření pozitivního školního klimatu.

Při psaní teoretické části této práce jsem si uvědomila, že mnoho publikací o školní kázni implikuje dojem, že učitelé mají moc vyřešit všechny problémy s kázní. Z mé vlastní zkušenosti však vyplývá, že je nutné přijmout určitou míru bezmoci, kterou učitelství pubertálních dětí provází. Je důležité si uvědomit, že kázeň a autorita jsou komplexní témata, která vyžadují flexibilní a empatický přístup. Jak ukázala studie Mastroianniho a Gilberta (2023), navzdory vnímanému morálnímu úpadku, svět se v mnoha ohledech stává ohleduplnějším a citlivějším.

4 Empirická část:

4.1 Formulace výzkumného problému, výběr metody a výzkumného souboru

Tato práce má za cíl zjistit a popsat, jak druhostupňoví žáci vnímají kázeň a její udržování, případně vymáhání svými učiteli ve škole. **Výzkumné otázky** se týkají kvantitativního zjišťování této skutečnosti a byly formulovány do následné podoby:

1. Jak žáci II. st ZŠ vnímají situaci v otázce kázně ve své třídě?
2. Jak žáci vnímají vymáhání kázně pedagogickými pracovníky ve své třídě?

Ke zpracování ordinálních a nominálních dat byly použity metody deskriptivní statistiky. Součástí cílů výzkumu je také ověřit konkrétní vztahy mezi jednotlivými naměřenými hodnotami, a to s použitím metod induktivní statistiky: chí kvadrát test nezávislosti v kontingenční tabulce a s tím související koeficienty kontingence. Pro tento účel jsem formulovala **8 hypotéz**, které mají zjistit, zda:

- 1) Existuje závislost mezi ročníkem a konformitou žáků vůči autoritě učitele.
- 2) Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a konflikty s pedagogickými pracovníky.
- 3) Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a kázeňskými postihy.
- 4) Existuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a obecně spokojeností ve škole.
- 5) Existuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a mírou problémovosti dané třídy v oblasti kázně.
- 6) Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a pocitem neoprávněného trestání učitelem.
- 7) Existuje závislost mezi spokojeností s kolektivem ve třídě a schvalováním učitelovy metody ukázněvání žáků prostřednictvím křiku.
- 8) Existuje závislost mezi postojem žáků vůči obecné důležitosti kázně a spokojeností ve škole.

Pro zjišťování postojů žáků vůči školní kázni a jejímu vymáhání pedagogickými pracovníky jsem zvolila dotazník, velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu. P. Gavora (2010) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného*

kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Kladené otázky se vztahují buď k jevům vnějším (názory na jednání učitele v určitých situacích) i k jevům vnitřním, kdy otázky zjišťují postoje, motivy, citové stavy žáků (Chráska, 2016).

K výběru metody kvantitativního zjišťování dat mě vedly tři důvody: Zaprvé mě jako vyučující na této škole demokraticky zajímalo, kde v otázce udržování kázně „leží většina“, protože z praxe vím, že žák kvitující přísnějšího učitele se k takové potřebě veřejně před spolužáky nepřihlásí. Druhým důvodem bylo, že škola, kde výzkum probíhal, patří k jedné z největších v ČR (1125 žáků, 88 učitelů). Charakter organizace se „širokým vedením“ si kvantitativní přístup svým způsobem žádal, především proto, že umožňuje sbírat data od velkého počtu respondentů, což zvyšuje reprezentativnost výzkumu a dovoluje generalizaci výsledků na větší populaci. Lze tedy předpokládat, „že *vlastnosti vybraného vzorku budou stejné jako vlastnosti celé skupiny, kterou zkoumáme.*“ (Chráska, 2016, s. 17)

Mým cílem bylo získat široký pohled na vnímání kázně druhostupňových dětí. Třetí důvod byl spíše soukromý: „kvalitativní“ vhled mám z pozice vyučující k dispozici téměř nepřetržitě.

Na naší škole doposud proběhly průzkumy zabývající se prevencí šikany KiVa, testování výkonnosti osmých ročníků v matematice a přírodních vědách, které organizovala ČŠI, kde byl i dotazník obecného zaměření (co děti ve škole baví, jaké předměty, zda se do školy těší, co jim dělá problémy). Školní psycholog pravidelně realizuje sociometrii a mapuje klima ve třídách, toto šetření se však týká výhradně vztahů mezi žáky. Avšak výzkum konkrétně zacílený na vztah učitel - kázeň - žák na naší škole doposud neproběhl.

Na české akademické půdě bylo provedeno několik kvalitativních výzkumů na téma (ne) kázně, jejích příčin a projevů. Byly využity především metody hloubkových rozhovorů s učiteli i samotnými žáky a další kvalitativní metody. Tyto výzkumy precizně odhalily realitu takovou, jakou ji vidá asi každý pedagog ve své praxi. Ovšem „*je třeba, abychom u každého studovaného jevu dokázali vedle postižení jeho kvality zachytit i jeho kvantitu, tj. zachytit jeho velikost nebo množství měřením.*“ (Chráska, 2016, s. 30)

Výzkumný soubor a návratnost dotazníků

Při realizaci tohoto výzkumu byli osloveni všichni žáci 2. stupně ZŠ, na které pracuji, resp. byli požádáni o vyplnění dotazníku všichni žáci, kteří v tu dobu byli ve škole přítomni. Jde tedy o výběrový výzkumný soubor. Výzkumný soubor byl vybrán záměrně v co největší možné šíři a dostupnosti především proto, aby co možná nejvíce a nejvěrněji reflektoval

charakter výzkumného pole. Ze 481 žáků, které navštěvují 2. stupeň, to reálně čítalo 358 oslovených (přítomných) respondentů. Dotazník vyplnilo a odeslalo celkem 342 žáků, návratnost tedy činí 95, 53%.

4.2 Výzkumný nástroj

Při konstrukci dotazníku jsem postupovala tak, abych žákům dala prostor vyjádřit případnou negaci, která je v nich ve školním prostředí pochopitelně potlačována, zároveň jsem se nabídkou odpovědí snažila stimulovat jejich ochotu k reflexi a minimalizovat zkratkovité generalizace. Výčtové položky jsem vždy nechala polouzavřené a do dotazníku jsem zařadila jednu položku otevřenou, takže respondenti dostali i možnost se případně vypsát v neomezeném rozsahu.

Dotazník obsahuje 26 položek získávajících data nominální, ordinální a identifikační s různými funkcemi. O funkcích jednotlivých položek pojednám až při jejich prezentaci a vyhodnocování.

Data byla sbírána pomocí elektronického dotazníku, který nabízí platforma Google Forms [Formuláře Google](#), a zpracována do sloupcových nebo výsečových grafů. Při ověřování hypotéz byly výpočty provedeny v doplňku Real statistics v Excelu a ověřeny metodami induktivní statistiky. Chí - kvadrát testem bylo zjišťováno, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze. Na zjišťování míry těsnosti vztahu mezi dvěma pořadími byl použit Kendallův koeficient shody (Chráska, 2016).

4.2.1 Předvýzkum

Hlavnímu výzkumu předcházel předvýzkum, kterého se zúčastnilo 96 žáků. Původně jsem zamýšlela dotazníkové šetření realizovat papírovou formou a zpracovávat jej ručně, protože jsem získávala velmi dobrý přehled o tom, jak kteří žáci reagují na jednotlivé položky - díky znalosti jejich písma i žáků samotných (papírový předvýzkum jsem zpracovávala ve třídách, ve kterých učím). V předvýzkumu jsem také nechala velké množství otevřených otázek. Otevřené položky je podle Chrásky (2016) výhodné používat v předvýzkumu, kde můžeme nejfrekventovanějších typů odpovědí využít pro konstrukci nabídek pro položky uzavřeného typu. Po zpracování papírových dotazníků jsem vytvořila dotazník elektronický a z uvedených odpovědí k některým položkám vytvořila nabídku. Míra schopností žáků orientovat se ve svých pocitech a příčinách libosti či nelibosti se lišila - časté a často zbytečné

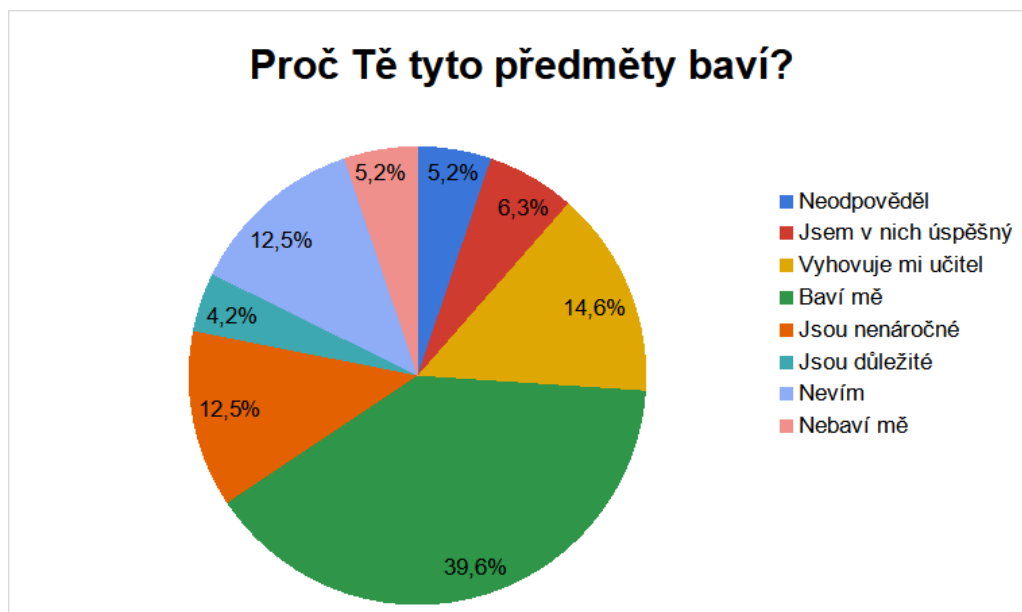
byly odpovědi „nevím“, nelišily se však příliš důvody. Vznikly tak položky polouzavřené výčtové.

Předvýzkum mi poskytl velmi početná (96 respondentů) a cenná data i vzhled do toho, jakým žáci na otázky reagují. Následující část práce popisuje výsledky položek dotazníku a také to, jakým způsobem jsem dospěla k formulaci odpovědí u výčtových položek. Dále jsem otevřené otázky kategorizovala a graficky zpracovala. Otázky, které zůstaly pro hlavní výzkum stejné, jsem pro výstup předvýzkumu nezpracovávala.

1) Otázka „*Proč Tě tyto předměty baví?*“ následovala po otázce na oblíbený předmět.

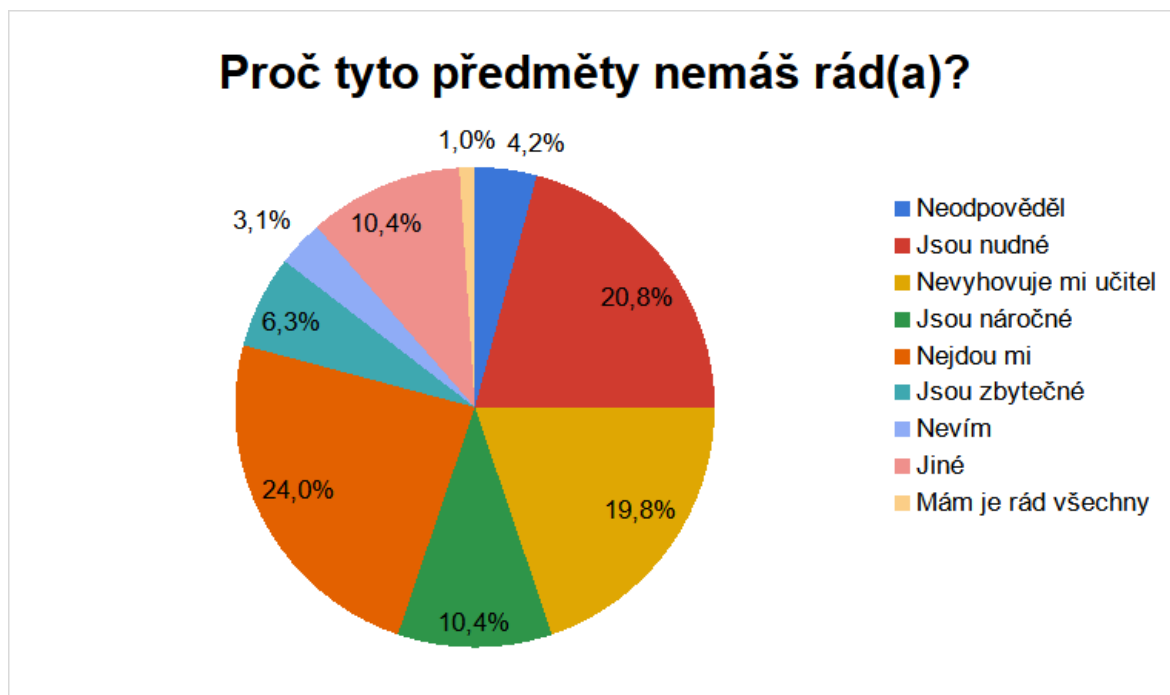
Zde se jednoznačně opakovaly odpovědi, kdy žáci různým způsobem vyjadřovali vztah k náplni předmětu. Při formulaci odpovědi jsem brala v úvahu všeobecnou sémantickou vyspělost respondentů a na základě syntézy žákovských vyjádření, kdy děti zdůvodňovaly svou preferenci předmětu **spokojeností s obsahem předmětu** - TV - rád sportuji, D - zajímám se historií, jsem zvolila svým způsobem neobratnou, nicméně žákům srozumitelnou odpověď „baví mě“. Ostatní odpovědi se vztahovaly k hodnocení učitelů: „*Většinou hlavně kvůli učitelům, hodina je zábavná. Ale dost záleží na učiteli.*“, oddychové povahy předmětu: „*Nic moc se tam nedělá*“ a relativně hojně žáci vyjadřovali uvědomění, že je budou potřebovat a jsou tedy *důležité*. Odpověď „*Nebaví mě*“, která neodpovídá na otázku, je možné interpretovat jako pocit vycházející z adaptační strategie na školní prostředí zvané rebelie, kdy žák odmítá cíle i prostředky školy. Usuzuji tak z toho, že odmítl vynaložit přiměřenou energii ke konstruktivní, smysluplné odpovědi.

Přes 10% neodpovědělo nebo odpovědělo „nevím“ a je zřejmé, že právě kvůli absenci nabídky odpovědí a otevřenému charakteru položky je toto procento tak vysoké.



Graf 1 - Proč Tě tyto předměty baví?

- 2) Otázka „Proč tyto předměty nemáš rád“ následovala po otázce na neoblíbené předměty. Zde se analogicky objevovaly „stížnosti“ na učitele „*Samotný dějepis mě baví, jen ta učitelka ne*“. V porovnání s oblíbeností předmětu jako důsledku pozitivního hodnocení učitelovy práce (14,6%) lze konstatovat, že naopak negativní vliv učitelovy práce má znatelně větší potenciál učinit předmět neoblíbeným (19,8%). Nejčastější důvod nepopularity předmětu je však pocit, že v něm žák není úspěšný (24%) nebo je pro žáka náročný (10,4%). Odpověď *nevím* nebo *neodpověděl* zde činí jen 7,3% a přibyly také různorodé odpovědi spadající do kategorie *jiné*: „*Potřebuju běhat...7f...nejsem na to....ve třídě se neustále řve.... řve na mě učitelka, protože je to hrůza.*“ Lze tedy usuzovat, že v případě nelibosti, je schopnost žáků rozpoznat konkrétní příčinu vyšší.



Graf 2 - Proč tyto předměty nemáš rád(a)?

- 3) Otázka „*Pokud se někdy dostáváš s učitelem do konfliktu, kvůli čemu to nejčastěji bývá*“, byla podmíněna otázkou, jestli se žák vůbec někdy dostává s učitelem do konfliktu, proto je procento neodpovědivších 21%. Odpověď „*nevím*“ činí 6,3% - tato hodnota by měla být po vytvoření nabídky ve hlavním výzkumu nižší. O vysokých hodnotách vyrušování a nedorozumění podrobněji pojednám v hlavním výzkumu. Taktéž vznikla kategorie *jiné*, kdy žáci uváděli: „*že se k tomu přimíchám, porušuji pravidla školy, radím při testech, protože se asi nemáme rádi, kvůli špatnému chování žáků, já jsem klidný, sprostá slova, 7.F, nedávám pozor, kvůli vyprovokování, hádání se s učitelem, spaní v hodině, kamarádi*“, 3x bylo zmíněno *adhd*.
- 4) Otázka: *Pokud máš v žákovské knížce nějaké poznámky a myslíš si, že jsi je dostal neprávem, jak měl podle tebe učitel situaci řešit lépe?*

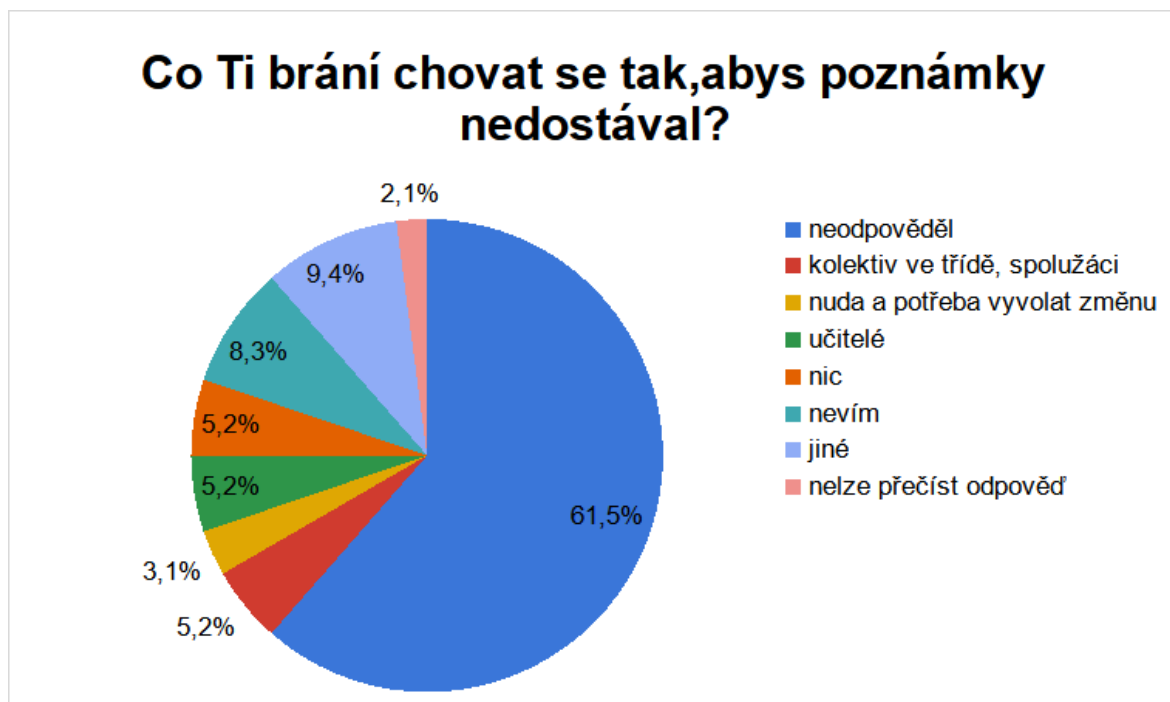
Tato „nezodpověditelná“ otázka byla položena z čisté zvědavosti, jak situaci ohledně udělování poznámek dotyční žáci vidí a co by případně navrhovali oni. Odpovědi tomu odpovídají. Návrhy na oddálení či prominutí trestu (9,4) pravděpodobně vychází z lehkovážnosti a ignorace, kterou právě nejčastěji poznámka řeší. Zrovna tak málo přínosná byla odpověď *jiné*: „*ano, měla být v klidu, jo souhlas, ano byla udělena správně, kolektiv, kvůli kravinám, půjčit mi tu jeho, jak které*“.

Cenným zjištěním byl pocit křivdy (10,4), který byl následně zjišťován samostatnou otázkou v dotazníku. Tato položka proto byla tedy v hlavním výzkumu rozdělena na zjišťování pocitu nespravedlnosti pomocí Likertovy škály (otázka 12) a otevřenou otázkou (15) dávající všem žákům (nejen těm s poznámkou) prostor vyjádřit se na téma řešení nekázně jejich učitelů.



Graf 3 - Pokud máš v žákovské knížce nějaké poznámky a myslíš si, že jsi je dostal neprávem, jak měl podle tebe učitel situaci lépe řešit?

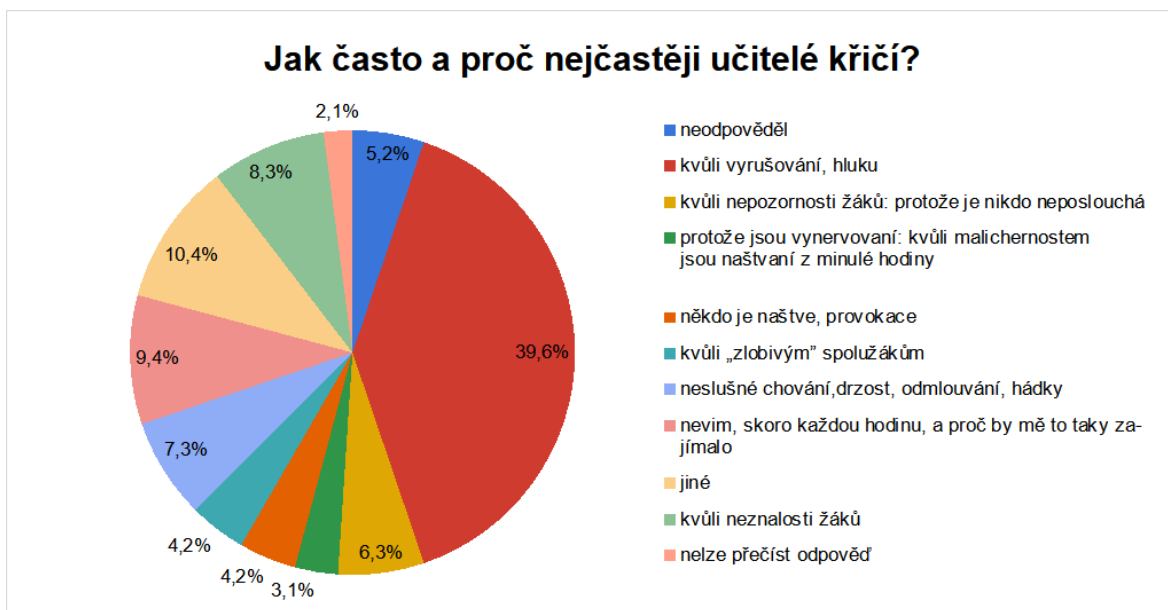
- 6) Otázka „Co Ti brání chovat se tak, abys poznámky nedostával?“ se logicky týkala jen těch, kteří poznámky dostávají, a opět vyžadovala vysokou míru sebereflexe, což vyústilo nejčastější odpovědí „nevím“. Lze se domnívat, že výčet odpovědí v hlavním výzkumu žákům s odpovědí pomohl. Početná byla kategorie *jiné*, kdy žáci uváděli „*nesoustředěnost, adhd, aby byly hodiny zábavnější, situace, chovat se slušně, že pořád všechno zapominám, adhd, nenechají mě se osvědčit, jsem kluk, nějakou blbost vždycky udělám*“.



Graf 4 - Co Ti brání chovat se tak, abys poznámky nedostával?

7) Otázka „*Jak často a proč nejčastěji učitelé- křičí?*” mířila opět na všechny žáky.

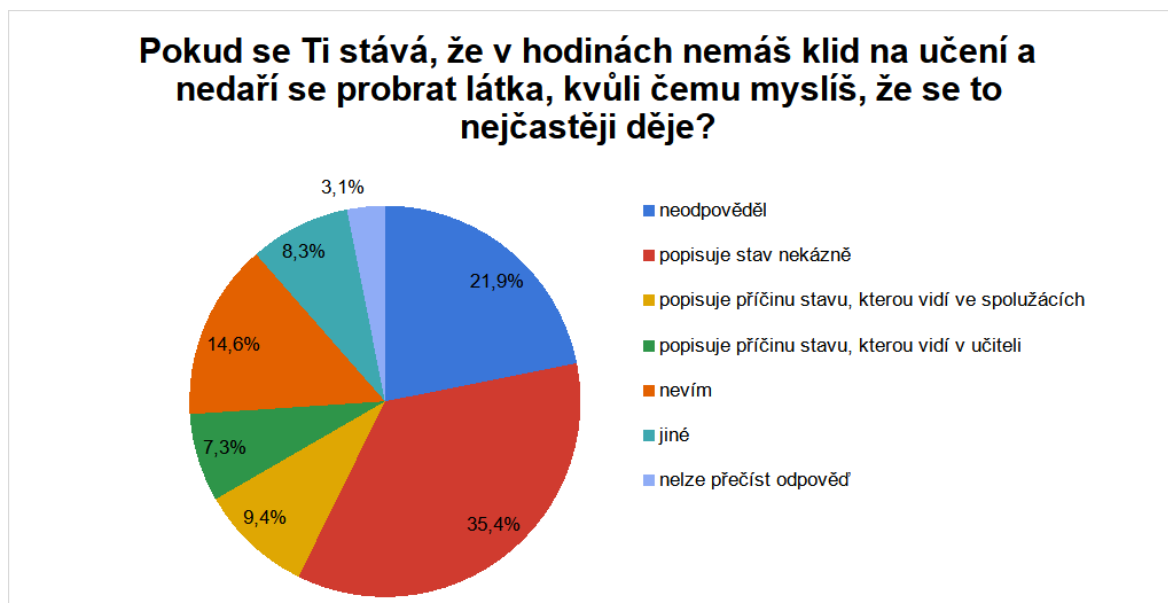
Byly vytvořeny kategorie z odpovědí, kdy žáci evidentně vnímají učitelovo vyhoření nebo jsou si vědomi cíleného vyvolávání konfliktů spolužáky. Často odpovědi charakterizoval fakt, že respondent je na straně učitele nebo odsuzuje chování spolužáků vyvolávajících křik. V několika třídách se do odpovědí propisovala nepříliš šťastná volba motivačních praktik a z dotazníku vyplynulo, že křikem učitel „řeší” nedostatečné vzdělávací úspěchy žáků v matematice (8,3%). Za významně nejčastější příčinu křiku učitelů (39,4%) žáci uváděli vyrušování a hluk, který jako všudypřítomnou negativní součást školního prostředí uvádí shodně jak učitelé, tak odborné příručky. Za zmínku stojí i odpovědi jiné: „*nemají respekt k žákům, kvůli všemu*”. Položka týkající se „křiku učitelů” byla pro hlavní výzkum rozdělena do 3 otázek: 16, 19 - zjišťovala jaký efekt podle žáků učitelovo silné zvyšování hlasu na kázeň ve třídě má. 17 - co vidí jako příčinu učitelova křiku.



Graf 5 - Jak často a proč nejčastěji učitelé- křičí?

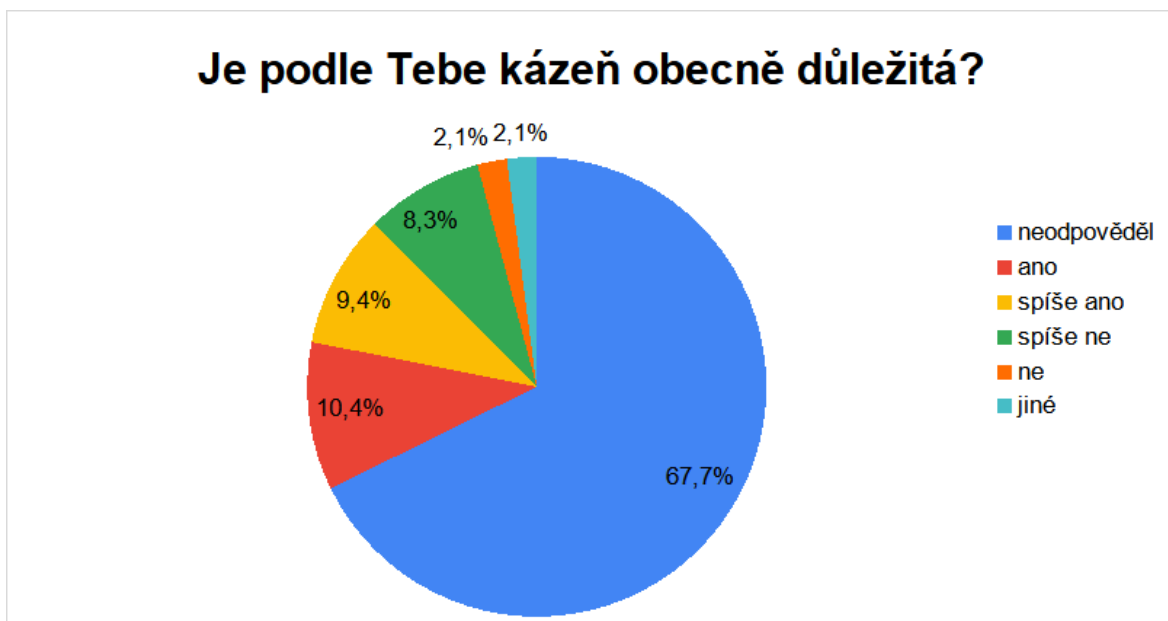
- 8) Otázka „*Pokud se Ti stává, že v hodinách nemáš klid na učení a nedaří se probrat látka, kvůli čemu myslíš, že se to nejčastěji děje?*”

Tato položka měla za úkol zjistit, do jaké míry děti vidí jako nedostatek příliš liberální styl vedení hodiny. Otázka byla však poměrně náročná a vyžadovala relativně hluboké zamyšlení. Děti, až na malé výjimky, odpověď zredukovaly na prostý popis situace. Protože odpovědi kopírovaly předtím zjištěné, tuto položku jsem v dotazníku hlavního výzkumu zjednodušila, uzavřela a doplnila nabídkou Likertovy škály: „*Stává se Ti, že v hodinách nemáš klid na učení a kvůli nekázni se nedaří probrat látka?*”



Graf 6 - Pokud se Ti stává, že v hodinách nemáš klid na učení a nedaří se probrat látka, kvůli čemu myslíš, že se to nejčastěji děje?

- 9) Zjišťovací otázka „*Je podle Tebe kázeň obecně důležitá?*“ byla taktéž uzavřena a doplněna výčtem. 67% respondentů zde neodpovědělo zřejmě proto, že předvýzkumný dotazník obsahoval ještě další položky, které neměly charakter zobecnitelných dat a týkaly se spíše interních vztahů ve škole (pro tuto práci nejsou validní). Tyto položky byly vyčerpávající (stejně jako otevřené výše uvedené) pravděpodobně u mnohých způsobily únavu a mnozí žáci poslední stránku vzdali. Na základě tohoto zjištění byl hlavní dotazník zkrácen a zjednodušen.



Graf 7 - Je podle Tebe kázeň obecně důležitá?

4.2.2 Shrnutí předvýzkumu

Hlavní zjištění předvýzkumu shrnu v následujícím odstavci.

1. Oblíbené předměty:

Žáci často vyjadřovali spokojenost s náplní předmětu, vztah k učitelům, oddechovou povahu předmětu a důležitost předmětu pro budoucnost. Vysoké procento neodpovědí (10%) nebo odpovědi „nevím“ bylo přičítáno otevřenému charakteru otázky.

2. Neoblíbené předměty:

Negativní vliv učitelovy práce byl výraznější než pozitivní vliv (19,8% vs. 14,6%). Nejčastější důvod neoblíbenosti byl však pocit neúspěchu v předmětu (24%), také byla zmiňována náročnost předmětu (10,4%). Odpovědi „nevím“ nebo absence odpovědi činily 7,3%.

3. Konflikty s učiteli:

Hlavní příčiny konfliktů byly vyrušování a nedorozumění. Kategorii „jiné“ zahrnovaly různé specifické důvody jako ADHD nebo porušování pravidel školy.

4. Poznámky v žákovské knížce:

Otázka na lepší řešení situací s poznámkami odhalila pocity křivdy (10,4%) a návrhy na oddálení či prominutí trestu. Tato položka byla v hlavním výzkumu rozdělena na otázky zjišťující pocit nespravedlnosti a způsoby řešení nekázně učiteli.

5. Příčiny nedostatku klidu na učení:

Děti popisovaly situace vyrušování, což vedlo k zjednodušení a uzavření této položky v hlavním výzkumu s nabídkou Likertovy škály.

6. Důležitost kázně:

Předvýzkum ukázal, že otázky na obecnou důležitost kázně byly často ignorovány kvůli únavě respondentů, což vedlo k celkové úpravě a redukci hlavního dotazníku.

Předvýzkum poskytl cenné poznatky pro konstrukci hlavního dotazníku, odhalil nejčastější typy odpovědí a pomohl identifikovat oblasti, kde bylo třeba zlepšit formulaci otázek a nabídku odpovědí. Získaná data přispěla k lepšímu porozumění reakcím žáků a pomohla zlepšit validitu hlavního výzkumu. Předvýzkum obsahoval velké množství otevřených otázek, jejichž odpovědi byly následně použity pro tvorbu uzavřených otázek v hlavním výzkumu, podle doporučení Chráska (2016). Papírové dotazníky poskytly detailní přehled o individuálních reakcích žáků, což bylo usnadněno znalostí písma. Otevřené otázky pomohly identifikovat nejfrekventovanější typy odpovědí, které byly použity k tvorbě uzavřených položek pro hlavní výzkum. Po analýze papírových dotazníků byl vytvořen elektronický dotazník s nabídnutými odpověďmi založenými na předchozích odpovědích žáků. Pro ověření těchto aspektů byly otevřené otázky kategorizovány a graficky zpracovány.

4.3 Hlavní výzkum

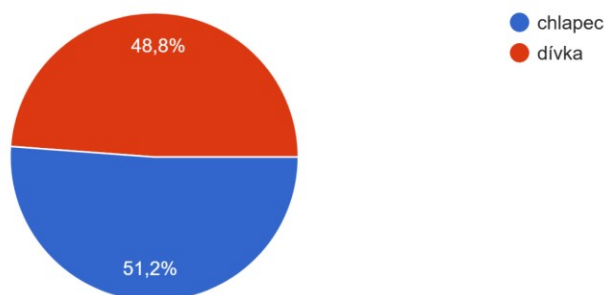
Hlavní dotazníkové šetření elektronickou formou probíhalo mezi dny 5.6. - 17.6.2023. Konec školního roku jsem zvolila z důvodu volnější školní náplně v tomto období, kdy žáci měli již většinou uzavřené známky, a kolegové byli proto ochotni obětovat 25 min ze své vyučovací hodiny. Bohužel toto období doprovázela i nízká docházka ve škole (ve většině tříd byly odhadem třetinové absence), což však nijak nesnižuje kvalitu dat, protože absence ve škole znamenaly pro výzkumný soubor svým způsobem náhodný výběr, kdy „všechny prvky souboru měly stejnou pravděpodobnost, že budou vybrány.“ (Chráska, 2016, s. 17)

S distribucí dotazníku mi z velké části pomáhali vyučující informatiky, v jejichž jej hodinách žáci vyplňovali.

Otázka 1: Prosím zaškrtni, jestli jsi chlapec, nebo dívka.

Výzkumu se zúčastnilo 167, tedy 48,8 % dívek a 175, tedy 51,2% chlapců. Tato otázka, sbírající data nominální, byla položena z důvodu bližší identifikace doslovných citací u otevřených položek.

Prosím, zaškrtni, jestli jsi chlapec nebo dívka?
342 odpovědí



Graf 8 - Pohlaví

Otázka 2: Chodíš do školy rád?

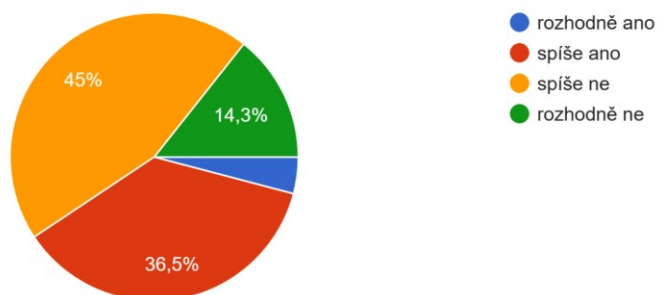
Tato položka dotazníku je především kontaktní, ale zároveň odráží stav **školní spokojenosti a je** součástí hypotéz č. 2, 3, 4, 6, 8.

Na otázku „Chodíš do školy rád?“ odpovědělo, že: *rozhodně ano* 14 dětí (4,1%), *spíše ano* 125 dětí (36,5%), *spíše ne* 45%, *rozhodně ne* 49 žáků (14,3%).

Závislost školní spokojenosti k dalším jevům bude předmětem ověřování hypotéz v následující kapitole.

Chodíš do školy rád(a)?

342 odpovědí



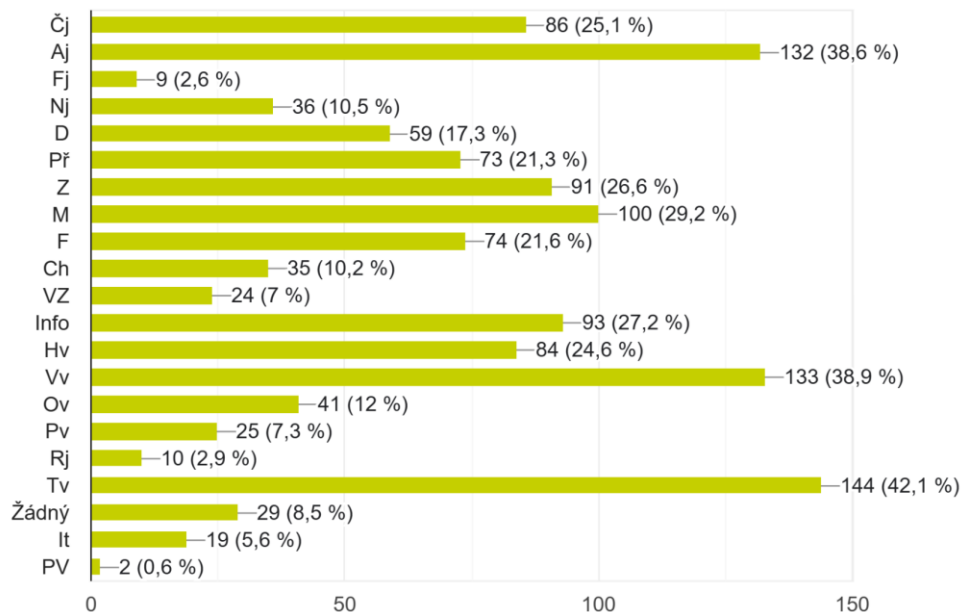
Graf 9 - Chodíš do školy rád?

Otázka 3: Jaké předměty Tě ve škole baví?

Otázka na oblíbené předměty byla do dotazníku zařazena s cílem vtáhnout respondenta hlouběji do procesu reflexe a vnitřní bilance, protože pro cíl práce byla více podstatná položka, která zjišťovala důvody žákových preferencí, totiž co konkrétně činí předmět oblíbeným. Z tohoto hlediska lze otázku považovat z velké části za funkcionálně psychologickou, i když informace o oblíbenosti jednotlivých předmětů je také velmi zajímavá a přínosná. Respondenti mohli vybírat neomezené množství odpovědí, dotazník však vzhledem ke svému zaměření nezjišťoval jednotlivé preference a jejich důvody v položce následující. Výsledkem tedy je, že 144 žáků (42,1%) zvolilo jako oblíbený předmět tělocvik, 133 žáků (38,9%) vybralo výtvarnou výchovu a těsně třetí se umístila angličtina 132 žáků (38,6%).

Jaké předměty Tě ve škole baví?

342 odpovědí



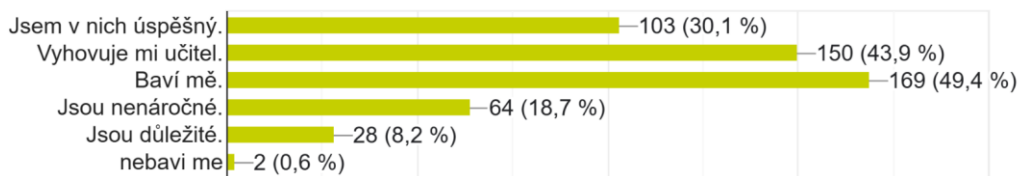
Graf 10 - Jaké předměty Tě ve škole baví?

Otázka 4: Proč Tě tyto předměty baví?

Tato položka potvrdila výsledky předvýzkumu. Taktéž dominovaly důvody oblíbenosti, kdy žáci kvitovali obsah předmětu (39,6%) a totožně se předvýzkumem umístil jako druhý nejčastěji uváděný důvod *vyhovuje mi učitel*.

Proč Tě tyto předměty baví?

342 odpovědí



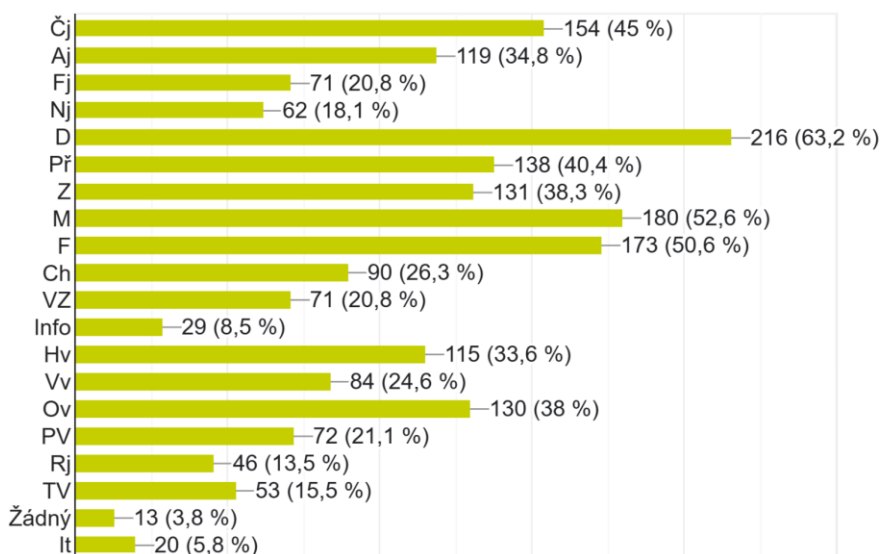
Graf 11 - Proč Tě tyto předměty baví?

Otázka 5: Jaké předměty Tě ve škole naopak nebaví?

Obdobně jako otázka 3 i tato položka spíše plnila psychologickou funkci. Respondent zde dostal prostor vyjádřit svou negaci a byl postaven do hodnotící role, která je ve školním prostředí v žákovi většinou spíše potlačována. Zároveň vznikl zajímavý přehled významný zejména pro interní zjištění v rámci školy.

Jaké předměty Tě ve škole naopak nebaví?

342 odpovědí



Graf 12 - Jaké předměty Tě ve škole naopak nebaví?

Otázka 6: Proč Tě tyto předměty nebaví?

Tuto položku v otevřené formě obsahoval již předvýzkum. Taktéž zde můžeme poukázat na jistou konzistenci odpovědí. Pořadí hodnot kategorií se zde opakuje s mírnými odchylkami, které lze vysvětlit umístěním nejjednodušší odpovědi „jsou nudné” na první místo v dotazníku a také tím, že žáci měli možnost označit neomezené množství odpovědí. Na základě předvýzkumu byla formulována odpověď „jsou nudné” jako syntéza odpovědí, kdy žáci různými způsoby vyjadřovaly negativní vztah k obsahu předmětu („nebaví mě počítat, kreslit, zpívat”). Je však pravděpodobné, že za označením „nuda” se vždy skrývá nějaká další konkrétní příčina, kterou může být neúspěch nebo náročnost předmětu (nejde mi to, tak mě to nebaví), většinou také žák považuje za nudný předmět, který shledává zbytečným. Položku jsem nechala polootevřenou, takže ačkoli si žáci v drtivé většině

vystačili s nabídkou, objevily se i 2 explicitní výpovědi poskytující vhled do toho, jak žák vnímá učitelovu práci.

Dívka z 8. třídy:

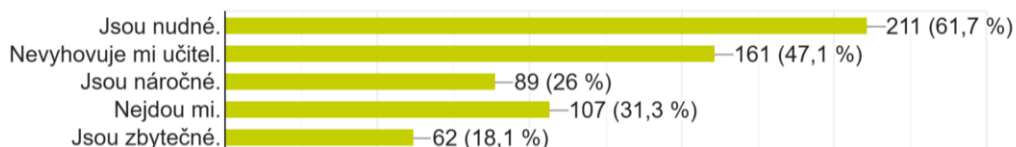
„Např. Dějepis by mohl být zábavným předmětem, ovšem paní K. používá zastaralé prezentace, zbytečně křičí, nenechává nás domluvit, dává do testů otázky, jež jsme nebrali apod., přitom dějepis by mohl mít obrovský potenciál.”

Chlapec z 9. třídy:

„Nevyhovuje mi paní učitelka na matematiku, jelikož opravuje písemky protizákonně. Dle zákona je vyučující povinen opravit studentovi jakoukoliv aktivitu.”

Proč Tě tyto předměty nebaví?

342 odpovědí



Graf 13 - Proč Tě tyto předměty nebaví?

4.3.1 Položky vztahující se k výzkumným otázkám

Jak jsem zmínila již v teoretické části, v problematice kázně se nikdy nejedná o izolovaný jev a všechno souvisí se vším. Proto je následující rozdělení položek pod výzkumné otázky spíše orientační. Položky, které jsem umístila pod výzkumnou otázku první: *Jak žáci II. st ZŠ vnímají situaci v otázce kázně ve své třídě?* se týkají spíše žakovských názorů či postojů vůči tomu, co se děje ve třídě. Položky přiřazené k výzkumné otázce druhé *Jak žáci vnímají vymáhání kázně pedagogickými pracovníky ve své třídě?* se zaměřují spíše na názory a hodnocení a učitelovy činnosti v oblasti kázně.

Jak žáci II. st. ZŠ vnímají situaci v otázce kázně ve své třídě?

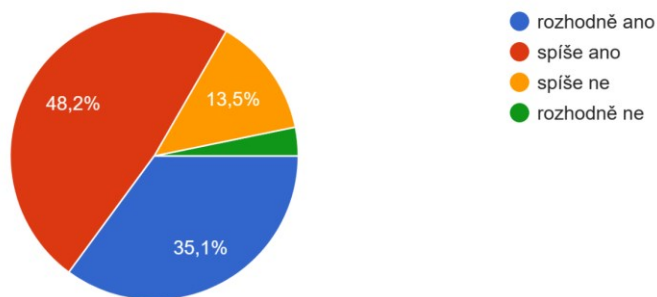
Otázka 7: Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě?

Tato položka zjišťuje žakovu spokojenost s třídním kolektivem a je součástí hypotézy č. 4, 5, 7. Dotazníkovými šetřeními zjišťující třídní klima, zrovna tak jako pravidelnou

sociometrií a vztahy mezi žáky se zabývá školní psycholog, pro účely mého výzkumu je však tato otázka podstatná ve vztahu k dalším postojům žáků, jakými jsou obecná školní spokojenost, subjektivně vnímaná míra problémovosti třídy a schvalování učitelovy metody ukázkování žáků prostřednictvím křiku.

Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě?

342 odpovědí



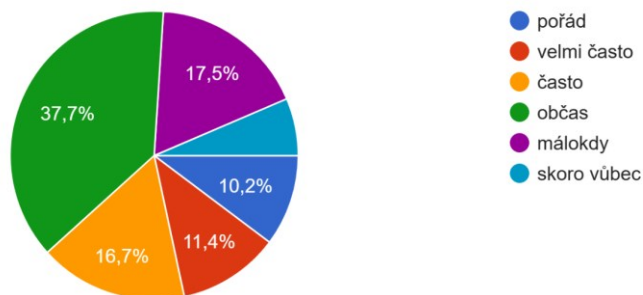
Graf 14 - Jsi spokojen (a) s partou u vás ve třídě?

Otázka 8: Řeší ve Tvé třídě učitelé často kázeň?

Tato položka zjišťuje subjektivní vnímání míry problémovosti dané třídy žákem. Na grafu můžeme zřetelně vidět, že je kázeň skutečně významným tématem na základních školách protože minimální nebo žádné problémy v této oblasti uvádí pouze 22,1 % respondentů. Naopak 10,2 % označilo problematiku kázně jako hlavní školní téma, 28,1% vyjádřilo víceméně silnou frekventovanost tohoto tématu.

Řeší ve Tvé třídě učitelé často kázeň?

342 odpovědí



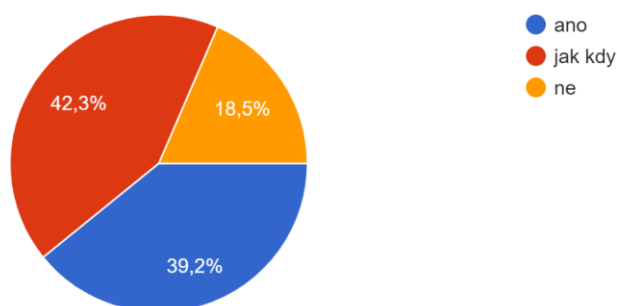
Graf 15 - Řeší ve Tvé třídě učitelé často kázeň?

Otázka 13: Pokud máš nějaké poznámky, myslíš si, že by ses dokázal chovat tak, aby poznámky nedostával?

Tato položka následuje po sérii otázek ohledně konfliktů s učitelem a dostávání poznámek, které jsem zařadila pod 2. výzkumnou otázku. U této otázky však není zcela jednoznačné, jestli zjišťuje oblast postojů vůči spolužákům nebo vůči učiteli. Určitým způsobem však odhaluje adaptační strategii na školní prostředí, která se větší měrou váže na kolektiv. Lze se domnívat, že žák, který si uvědomuje, že se dokáže chovat tak, aby poznámky nedostával (39%) projevil adaptační strategii zvanou rebelii, kdy žák nahradil cíle školy cíli vrstevnické skupiny nebo subkultury (Ballantine et al., 2017).

Pokud nějaké poznámky máš, myslíš si, že by ses dokázal chovat tak, abys poznámky nedostával?

189 odpovědí



Graf 16 - Pokud máš nějaké poznámky, myslíš si, že by ses dokázal chovat tak, abys poznámky nedostával?

Otázka 14: Co Ti brání chovat se tak, abys poznámky nedostával?

Tato položka pokračovala stimulováním žákovské sebereflexe a doptávala se na důvody otázky předešlé. Zde se potvrzuje výše zmíněná adaptační strategie rebelie, protože pokud žák překračuje školní normy z důvodu nudy, lze takové chování považovat za jistou formu provokace a nahrazení školních cílů cíli vlastními. Položka zůstala polootevřená, což využilo 9 respondentů. Objevovala se jména konkrétního učitele a po jednom odpovědi „nenávidím vás, nepodmíněné poznámky za blbosti, drzost vyučujících, běhání po třídě, nepůjčovat pomůcky, špatný systém“. Překvapila mě prozíravost a skepticismus chlapce z 9. ročníku, který napsal:

„Co je cílem tohoto formuláře? Protože to nevypadá, jako byste chtěli na základě získaných informací situaci, o které víte, že je v otřesném stavu, zlepšit, ale spíš že se snažíte nás donutit zapřemýšlet, abychom se sami zklidnili. To nebude fungovat.”

Co ti brání chovat se tak, abys poznámky nedostával?

187 odpovědí



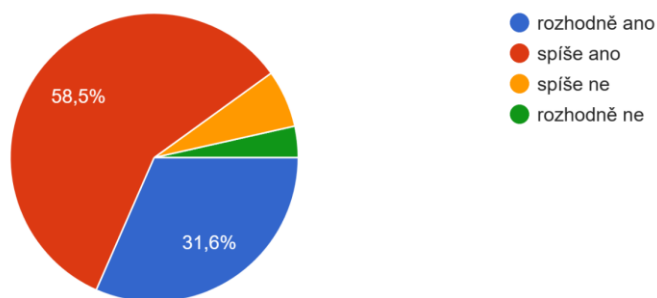
Graf 17 - Co Ti brání chovat se tak, abys poznámky nedostával?

Otázka 20: Myslíš si, že je důležité, aby byl při vyučování klid?

Tato položka zjišťovala, nakolik si žáci uvědomují a jsou skutečně s učiteli za jedno v otázce důležitosti kázně. Klidné prostředí lze považovat za účel kázně a výsledek ukázněného chování. Výsledky ukazují, že se na důležitosti klidu při vyučování žáci z 90% shodnou. Stav by bylo možné považovat za optimistický, kdyby do situace nevstupovala skutečnost, že stačí zbylých 10%, aby oněch 90% potřebný klid na učení ztratilo.

Myslíš si, že je důležité, aby byl při vyučování v hodinách klid?

342 odpovědí



Graf 18 - Myslíš si, že je důležité, aby byl při vyučování klid?

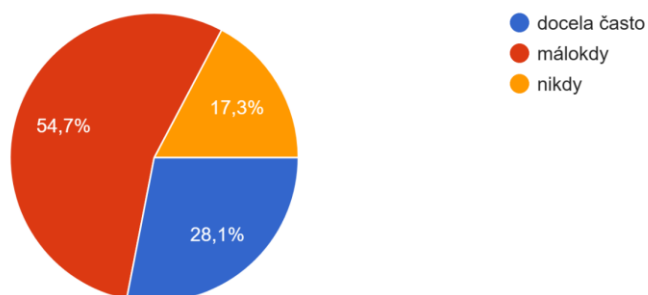
Otázka 22: Stává se Ti, že v hodinách nemáš klid na učení a kvůli nekázni se nedaří probrat látka?

Tato položka přímo zjišťuje, nakolik žáci vnímají ochromení výuky v důsledku kázeňských problémů. 28,1% odpovědělo *docela často*. Tento stav není zrovna ideální

a ve vztahu k položce 20 potvrzuje, že stačí opravdu malé procento rušivých žáků, kteří znehodnocují vzdělávací proces celému kolektivu.

Stává se Ti, že v hodinách nemáš klid na učení a kvůli nekázni se nedaří probrat látka?

342 odpovědí



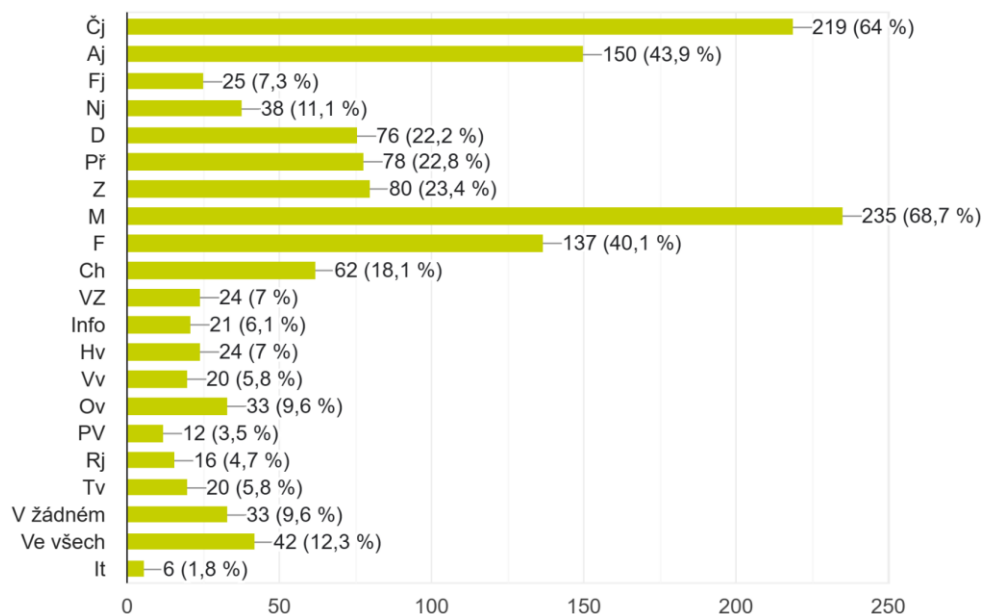
Graf 19 - Stává se Ti, že v hodinách nemáš klid na učení a kvůli nekázni se nedaří probrat látka?

Otázka 23: Ve kterých předmětech je podle Tebe důležité, aby byl klid na učení?

Výsledky tohoto grafu potvrzují, že starší školáci ve shodě s výzkumy Marie Vágnerové (2012) považují za důležité trivium (čtení, psaní, počítání), což podporují ještě navíc požadavky k přijímacím zkouškám většiny maturitních studijních oborů, které se zjišťují znalostní úroveň z českého jazyka a matematiky. Dále se potvrzuje tvrzení Stanislava Bendla o tom, že matematika je jistým druhem kázeňského prostředku, protože vypočítat příklad samo o sobě nutí člověka chovat se ukázněně.

Ve kterých předmětech je podle Tebe důležité, aby byl klid na učení?

342 odpovědí



Graf 20 - Ve kterých předmětech je podle Tebe důležité, aby byl klid na učení?

Shrnutí 1. výzkumné otázky

Výzkumná otázka zaměřená na spokojenost žáků s třídním kolektivem zjišťovala, jak důležitou roli hrají jednotlivé faktory v celkové spokojenosti se školou. Tato spokojenost je propojena s jejich vnímáním školní kázně a reakcí na učitelovy kázeňské metody. Respondenti ukázali, že kázeň je častým tématem, 10,2% žáků považují kázeňské problémy za hlavní školní téma. To naznačuje, že kázeňské otázky jsou pro ně relevantní a často diskutované. Výzkum odhalil, že někteří respondenti vykazují adaptační strategie jako je rebelie, kdy nahrazují školní cíle cíli vlastními, potažmo cíli vrstevnické skupiny. Tato strategie je často spojena s nedostatkem zájmu o školní pravidla a normy, což je patrné z odpovědí na otázky týkající se poznámek a důvodů jejich obdržení. Odpovědi na otázky týkající se důvodů pro kázeňské problémy ukazují, že žáci často uvádějí nudu jako hlavní příčinu. To naznačuje, že kázeňské problémy mohou být způsobeny nedostatečnou angažovaností a zájmem o výuku. Avšak převážná většina žáků (90%) považuje klid během vyučování za důležitý. Tento výsledek je podpořen dalšími otázkami, které ukazují, že nekázeň a hluk významně narušují výukový proces. Žáci identifikovali matematiku a český jazyk jako klíčové předměty, kde je klid na učení obzvláště důležitý.

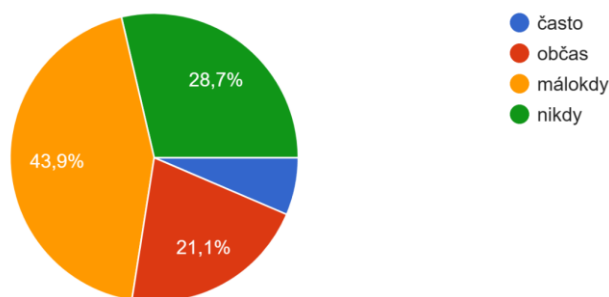
Jak žáci vnímají vymáhání kázně pedagogickými pracovníky ve své třídě?

Otázka 9: Dostáváš se někdy s učitelem do konfliktu nebo býváš napomínán(a)?

Položka zjišťující míru konfliktnosti žáka, resp. to, jakou ji subjektivně vnímá, je součástí hypotézy č. 2. Cílem je zjistit, jestli konflikty ve školním prostředí mohou ovlivňovat školní spokojenost. 27,5% respondentů odpovědělo, že se dostává do konfliktu s učitelem často nebo občas, tedy dá se říci pravidelně.

Dostáváš se někdy s učitelem do konfliktu nebo býváš napomínán(a)?

342 odpovědí



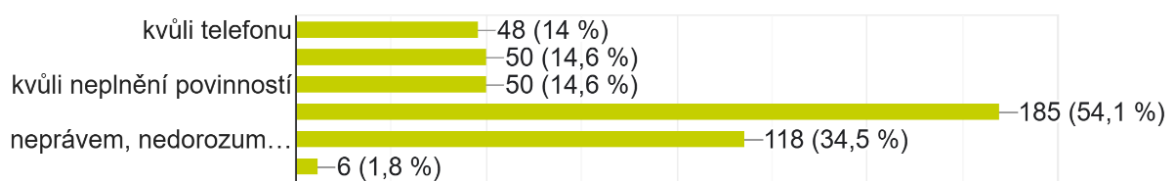
Graf 21 - Dostáváš se někdy s učitelem do konfliktu nebo býváš napomínán(a)?

Otázka 10: Pokud se někdy dostáváš s učitelem do konfliktu, kvůli čemu to nejčastěji bývá?

Otázka 10 byla součástí předvýzkumu. Respondenti jako nejčastější příčinu konfliktů s učiteli uváděli vyrušování, a to jak v předvýzkumu (35%), tak v hlavním výzkumu (54,1%). Jako druhá se shodně s výsledky předvýzkumu umístila odpověď „neprávem nebo nedorozuměním“. Je otázkou, nakolik se zde projevuje skutečnost, že si žáci neuvědomují „škodlivost“ svého chování pro celkové učební klima, resp. to, že i nevinné povídání může být v určitém situačním kontextu skutečný důvod pro učitelovo kárání, a nakolik se zde skutečně odráží neochota učitelů žákům naslouchat, případně jiné chyby v sociální percepci učitelů. Za zmínku stojí také relativně vysoké procento odpovědí „kvůli telefonu“ (14%). Škola, na které průzkum probíhal, neměla ve školním řádu pro rok 2022/2023 ukotvené nařízení o zákazu používání telefonů během přestávek mezi jednotlivými vyučovacími hodinami. Žáci tak trávili přestávky na mobilních telefonech a často byl pro vyučujícího velmi náročný úkol docílit, aby žáci po zvonění telefon skutečně odložili

a věnovali se výuce. Používání mobilních telefonů bylo pro školní rok 2024/2025 během celého dopoledne vyučování nově zakázáno. Učitelé na této škole shodně s výsledky průzkumu poznali, že možnost používání mobilních telefonů o přestávkách klima školy ovlivňuje spíše negativně. Z grafu je vidět, že tato benevolence vytváří podhoubí pro „digitální nekázeň“ a přispívá tak ke konfliktům mezi žáky a učiteli.

Pokud se někdy dostáváš s učitelem do konfliktu, kvůli čemu to nejčastěji bývá? (max 2 možnosti)
342 odpovědí

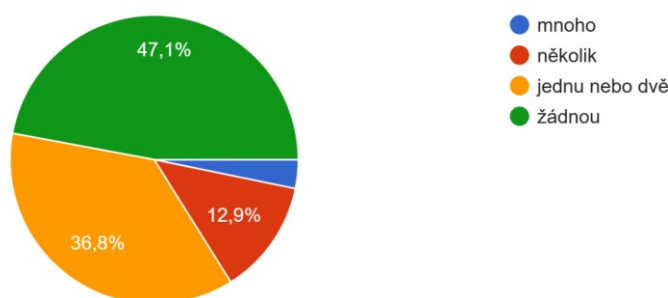


Graf 22 - Pokud se někdy dostáváš s učitelem do konfliktu, kvůli čemu to nejčastěji bývá?

Otázka 11: Máš v ŽK nějaké poznámky?

Otázka 11 je součástí hypotézy č. 3, která ověřuje vztah mezi kázeňskými postihy a obecnou spokojeností ve škole. 3,2% respondentů se přiznalo k velkému množství poznámek v žákovské knížce. 12,9% uvádí, že má poznámek *několik*. Navzdory předpokladu určité míry subjektivního zkreslení respondentem a relativnosti odpovědí lze konstatovat, že k „recidivě“ nekázně dochází u 16,1% dotázaných.

Máš v ŽK nějaké poznámky?
342 odpovědí



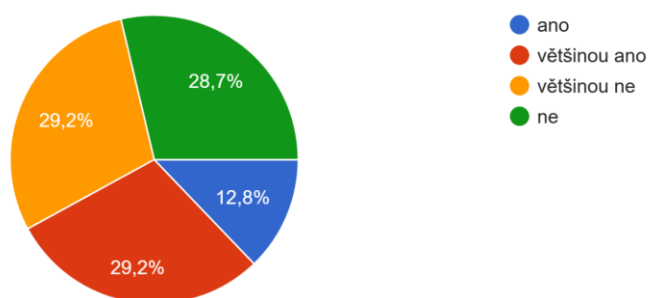
Graf 23 - Máš v ŽK nějaké poznámky?

Otázka 12: Pokud nějaké poznámky máš, myslíš si, že jsi je dostal právem?

Otázka 12 je součástí hypotézy č. 6, která ověřuje vztah mezi obecnou spokojeností ve škole a pocitem neoprávněnosti trestání učitelem. Lze předpokládat, že žák, pokud k tomu dostane příležitost - a zde ji dostal, bude spíše utvrzovat sebe i okolí o své nevině a početná skupina „ukřivděných“ (28,7%) je proto o něco větší ve výsledcích průzkumu, než je tomu ve skutečnosti. Nicméně lze formulovat závěr, který bude více odpovídat realitě, totiž že se zde 59,9 % promítnul postoj zatrpklosti či odporu vůči školnímu systému nebo některým jeho participantům.

Pokud nějaké poznámky máš, myslíš si, že jsi je dostal právem?

195 odpovědí



Graf 24 - Pokud nějaké poznámky máš, myslíš si, že jsi je dostal právem?

Otázka 15: Jak učitelé nejčastěji řeší nekázeň u Tebe ve třídě?

Součástí dotazníkového šetření je také jedna položka otevřená. V otázce 15 (*Jak učitelé nejčastěji řeší nekázeň u Tebe ve třídě? Popiš vlastními slovy své zkušenosti a můžeš připojit i názor, jak by učitel mohl situaci řešit lépe.*) dostali žáci prostor se písemně vyjádřit a popsat své vlastní zkušenosti. Podle Chráska (2016) je výhodou otevřených otázek to, že umožňují podrobnější pochopení zkoumaných jevů a lépe zachycují skutečné názory respondentů ve srovnání s uzavřenými otázkami. Vypovídací hodnota těchto otázek však značně závisí na schopnosti či ochotě respondentů vyjádřit své myšlenky.

Smysluplnou odpověď podalo 273 žáků (téměř 80 %), 69 jich do kolonky uvedlo, že neví nebo neodpověděli vůbec.

1. Poznámka

Podle dat výzkumu je poznámka nejčastějším způsobem, jak učitelé řeší nekázeň ve třídě. Tuto odpověď uvedlo 81 respondentů (bezmála 30%). Písemné poznámky jsou nejčastějším způsobem, jak se učitelé vypořádávají s nekázní ve třídě, protože jsou relativně snadno použitelné a rychlé. Učitelé mohou okamžitě reagovat na nevhodné chování a poskytnout formální upozornění, aniž by museli přerušovat výuku na dlouhou dobu. Je pochopitelné, že učitelé velmi často píšou poznámky jako prostředek k udržování kázně také proto, že písemné poznámky poskytují oficiální záznam o nevhodném chování žáka. Tato dokumentace je důležitá pro sledování opakovaných problémů a může být použita při komunikaci s rodiči, vedením školy nebo dalšími zainteresovanými stranami. Poznámky jsou často určeny také rodičům a zajišťují, že jsou informováni o chování svého dítěte ve škole (Kyriacou, 2004).

2. Křik a vyhrožování

Druhý nejčastější způsob učitelova řešení nekázně ve třídě uváděli žáci křik, vynadání nebo vyhrožování (52 respondentů, přes 19 %).

Chlapec 8. ročník: „Zatváří se jak shrek a zařve dej žákovskou. K. nejvíc nepříjemná učitelka, řeknete něco a ona nepříjemně na to jsem se ale neptala a udělá fortnite dance.”

Dívka, 8. ročník: „Řvou jak na lesy a házejí křídama.”

Chlapec 9. ročník. „Řeší to bezdůvodným křičením na studenty a vyhrožováním (<co se může stát) bez dotyčného vědění.”

Přiznejme, že křik nepatří mezi ideální strategie k udržování autority učitele a do školního managementu by patřit neměl, nicméně je patrné, že je stále podstatnou součástí školní reality. Důvody mohou být různé. Učitelé mohou reagovat na stres a frustraci způsobenou neukázněností žáků emocionálně, což se často projevuje zvýšením hlasu. Může jít také o neúmyslnou reakci na okamžitou potřebu získat kontrolu nad třídou. V některých školách je křik považován za běžný způsob řešení problémů s chováním. Pokud je křik akceptován nebo tolerován jako součást školní kultury, učitelé mohou tento přístup přejmout jako normu (Cangelosi, 2009).

3. *Napomenutí nebo přesazení*

Třetím statisticky nejvýznamnějším způsobem, který uváděli žáci ve svých odpovědích, bylo ústní napomenutí, upozornění či přesazení.

Chlapec, 8. r. *„Nevím řekne nám, ať to už neděláme, a dál nic, a pro školství návrhy nemám, chování už se dostalo moc přes čáru.“*

Ústní napomenutí umožňuje učitelům okamžitě reagovat na nežádoucí chování a rychle ho zastavit. Je to jednoduchý a rychlý způsob, jak upozornit žáky na jejich chování a přivést je zpět k úkolu. Rozsazení žáků, kteří ruší, může pomoci předcházet dalším problémům tím, že se sníží možnost, že se žáci budou navzájem rozptylovat nebo povzbuzovat k nežádoucímu chování. Tyto metody jsou považovány za méně konfrontační způsoby řešení nekázně ve srovnání s fyzickými nebo emocionálními tresty, jako je křik a mohou zároveň pomoci udržet respekt mezi učitelem a žákem (Bendl, 2011).

4. *Domluva*

Velmi často žáci uvádějí jako způsob řešení nekázně v jejich třídě domluvu, promluvu nebo projednání s celou třídou. Tento způsob uvedlo 27 respondentů, tedy necelých 10%)

Dívka, 7. ročník: *„Řeší to tak, že si s daným žákem promluví a pokud je žák drzý tak dají poznámku.“*

Další dívka, 7. ročník: „Poslechne si všechny strany a pak se snaží, aby se žáci spolu usmířili.“

Domlouvání v sobě zahrnuje techniky vysvětlování a poučování. Tyto metody se opírají o racionální složku a předpokládají, že žák pochopí smysl a důležitost požadovaného chování. Intelekt dítěte využíváme také při verbální kázeňské metodě zvané persuaze (přesvědčování). Jde o hodnocení reality a formování emočních, kognitivních a motivačních aspektů (Bendl, 2001). Domluva umožňuje učitelům vysvětlit žákům, proč je jejich chování nevhodné a jaké jsou důsledky jejich činů. To může pomoci žákům pochopit důvody a smysl pravidel a vyvinout vnitřní motivaci k jejich dodržování.

5. *Komplexní popisy situací*

Další skupinu odpovědí tvoří rozmanité popisy situací, bez uvedení jedné dominantní metody a které zahrnují jejich kombinace, když se učitelé vypořádávají s nekázní ve třídě.

Dívka, 8. ročník: „Každý učitel to dělá jinak. Někdy upozorní, přesadí, hned dá poznámku nebo to neřeší (to jednou za 100 let).”

Jiná dívka, 8. ročník: „U nás jsou největší problémy s jedním žákem, kterého nedávno i paní učitelka na matiku nechala vyvést ze třídy kvůli vyrušování. Jinak jsou tam ještě žákyně, které se často dohadují s učiteli, ale jinak jsme dobrá třída.”

6. *Pocit „zbytečné hysterie”*

12 žáků v této otázce vyjádřilo nesouhlas s přiměřeností učitelových reakcí. Byla zmíněna potřeba větší trpělivosti, pochopení a efektivnějších metod řízení třídy, které by nepřispívaly k vyhrocování situací.

Dívka, 7. ročník: „Podle mě jsou reakce někdy až přehnané, ale chápu, že toho učitelé mají až po krk.”

Dívka, 8. ročník: „Zbytečně křičí a zabavují věci...je zbytečné vyvolávat hroty, když o nic nejde...a tady na té škole se jinak konflikty neřeší, takže asi nijak.”

Chlapec 8. ročník: „Řvou, dávají poznámky, dávají 5 za práci v hodině, občas řvou zbytečně na děti, které to nezvládnou a rozberejí se, i když nemají reálný důvod proč...”

7. *Jména konkrétních učitelů*

12 respondentů na otázku 15 (*Jak učitelé nejčastěji řeší nekázeň u Tebe ve třídě? Popiš vlastními slovy své zkušenosti a můžeš připojit i názor, jak by učitel mohl situaci řešit lépe.*) jako odpověď uvedlo jméno konkrétního vyučujícího. Za nelogicky formulovanými odpověďmi lze tušit silné emoční rozpoložení, které v respondentech otázka vyvolala. Dalším důvodem může být to, že někteří učitelé mohou být vnímáni jako obzvláště autoritativní nebo efektivní v řešení nekázně, takže si je žáci spojují

s disciplinárními opatřeními více než jiné učitele. Tito žáci také pravděpodobně měli osobní zkušenost s nekázní a řešením situace právě u těchto učitelů.

8. *Pocit nespravedlnosti*

9 respondentů v této otázce vyslovilo pocit nespravedlnosti a potřebu individuálního přístupu při řešení disciplinárních problémů. Zmínili nespravedlivé trestání, vliv osobní nálady učitelů a necitlivost k názorům žáků.

Dívka, 7. ročník: *„Většinou neprávem křičí na lidi, pokud mají špatnou náladu, tak si to vybíjí na žácích, myslím, že by měli být hodnější a měli by se nad sebou zamyslet!”*

Jiná dívka, 7. ročník: *„Většinou kvůli jednomu člověku kárá více lidí, ale já bych potrestala jen toho, kdo se provinil.”*

Chlapec, 8. ročník: *„Většinou je nic, co řeknu, nezajímá a prostě mi ji (poznámku) dají.”*

Dívka, 8. ročník: *„Někteří učitelé řeší problémy globálně, což mi nepřijde jako ideální řešení, jelikož se s tím "svezou" všichni, což mi nepřijde jako přiměřené řešení.”*

9. *Konstruktivní pohledy a postřehy*

8 žáků se ve svých odpovědích snažilo identifikovat nejefektivnější strategie pro udržení pozitivního a produktivního vzdělávacího prostředí a uvádějí více či méně konstruktivní pohledy na tematiku konfliktů mezi žáky a učiteli.

Dívka, 6. ročník: *„Ptají se na situaci a poté se snaží vyslechnout názor obou nebo více žáků, kterých se konflikt týká, a poté vyhodnocují situaci. To mluvím ale o učitelích, kteří jsou těchto kroků schopni a mají trpělivost takhle postupovat. U nás to většinou probíhá takto, ale u ostatních tříd jsem na pochybách.”*

Dívka, 9. ročník: *„Jeden nejmenovaný učitel zeměpisu a učitelka dějepisu kázeň řeší zajímavým způsobem. Konkrétně zeměpisář je velmi háklivý na používání telefonů. Fráze „Poznámka” nebo „Co ten mobil” jsou součástí každé hodiny. Řekla bych, že tato metoda je velmi neefektivní a naopak nás motivuje k porušování školního řádu. Telefony tu jsou a rozhodně budou, já bych je jako učitel naopak v hodině zkoušela*

více využívat.”

Jiná dívka, 6. ročník: *„Většinou křičí a přitom hodně lidí ani neví proč.”*

Dívka, 7. ročník: *„Nejčastěji se to řeší poznámkami, učitel by si měl podle mého názoru hlídat stupňování trestů, např. když někdo mluví, tak hned okřiknout a nečekat na to, až bude hluk nepřekřičitelný, naopak nemusí hned dávat poznámky.*

Dívka, 7. ročník: *„Řešení problému znamená ‘žakovská na stůl’. Myslím si, že problém by se měl řešit v kolektivu.”*

10. Potřeba respektu učitele vůči žákům

4 odpovědi v dotazníku odkazují na potřebu vzájemného respektu, reciprocitu a emancipaci vůči učitelům.

Dívka: 8. ročník: *„Když učitel nerespektuje mě, nebudu ho respektovat ani já.*

Jiná dívka, 8. ročník: *„Řvaním, neposloucháním studentů, drzostí na studenty, mohl by učitel někdy poslouchat žáky.”*

Další dívka, 8. ročník: *„Nedávat poznámky, nenapomínat, nesrat se mi do života.”*

11. Spokojenost s postupem učitelů

4 žáci vyjadřují spokojenost a pozitivně hodnotí postupy konkrétních učitelů, zmiňují dovednost efektivně řešit problémy a zdůrazňují schopnost učitele naslouchat a jednat rozumně. V jednom případě žák přichází s vlastní „typologií”.

Chlapec, 8. ročník: *„Náš pan učitel řeší problémy výtečně.”*

Dívka, 8. ročník: *„Pan třídní učitel řeší věci, jak se mají - rozumný, vyslechne vše.”*

Další chlapec, 8. ročník: *„Jsou 2 typy: 1) Poznámky, taháčky, testíčky 2) Pan třídní učitel který řeší věci, jak se mají.”*

12. Hádka

3 žáci uvádí jako způsob učitelova řešení problémů s kázní hádku. Je zřejmé, že argumentační střet mezi žákem a učitelem nekázeň na II. stupni ZŠ nezřídka

doprovází. Hádka zřejmě ale není nástrojem, který by učitel plánovaně používal, spíše vznikne jako výsledek nedorozumění, boje o moc a nezvládnutí situace. Příčinu hádky lze chápat jako přirozený psychický vývoj - pubescenti mají tendenci s učiteli polemizovat a v krajním případě negativisticky odmítat veškeré jejich požadavky, odmítají podřízené postavení, demonstrovat nadřazenost autorit, ke kterým jsou kritičtí. Dospělým jsou ochotni přiznat nadřazenou pozici jenom tehdy, jsou-li přesvědčeni, že si ji zaslouží (Vágnerová, 2012).

Chlapec, 6. ročník: „Většinou kvůli provokování, ze kterého se stane hádka.“

13. Specifické odpovědi

V dotazníku se samozřejmě objevilo i několik svérázných a nadlehčených odpovědí, kdy žáci dali najevo svůj nadhled a rezistenci vůči školnímu prostředí. Nejsou pro výzkum příliš relevantní, ale zmiňuji je kvůli úplnosti zpracování dat a dotvoření kompletního obrazu.

Chlapec, 8. ročník: „Hele hele klid jako, tak jakoby přijde ke mně, jo, chápeš, zatím co tady píšu, takže když už je u mě, tak mi něco řekne, moc mě to nezajímá, ale tak poslechnu si ji, no a pak odejde a už je v pohodě.“

14. Práce navíc

Pouze v jednom případě respondent odpověděl, že učitelé řeší nekázeň prací navíc.



Graf 25 - Jak učitelé nejčastěji řeší nekázeň u Tebe ve třídě?

0	Neodpověděl.	69
1.	Jako nejčastější způsob řešení nekázně žáci uvádějí poznámku .	81
2.	Jako nejčastější způsob řešení nekázně žáci uvádějí řešení verbální - otevřené jednání nebo domluvu.	27
3.	Jako nejčastější způsob řešení nekázně žáci uvádějí úkol nebo práci navíc .	1
4.	Jako nejčastější způsob řešení nekázně žáci uvádějí křik, vynadání nebo vyhrožování .	52
5.	Žáci uvádějí jména konkrétních učitelů .	12
6.	Jako nejčastější způsob řešení nekázně žáci uvádějí ústní napomenutí nebo rozsazení .	33
7.	Žáci popisují konkrétní postup, jakým učitelé řeší disciplinární problémy ve třídě.	18
8.	Žáci uvádějí svérázné, až humorné odpovědi .	3
9.	Odpovědi ukazují na potřebu vzájemného respektu, emancipace vůči učitelům .	4
10.	Žáci uvádí jako způsob řešení nekázně hádku .	3
11.	Žáci se snaží identifikovat nejefektivnější strategie pro udržení pozitivního a produktivního vzdělávacího prostředí a uvádějí konstruktivní názory .	8
12.	Žáci vyjadřují pocit zbytečnosti hysterie .	12
13.	Žáci vyjadřují výtky ohledně spravedlivosti a volají po spravedlivém a individuálním přístupu k disciplinárním opatřením a zaznamenávají, že učitelé někdy přenášejí své osobní frustrace na celou třídu.	9
14.	Žáci vyjadřují spokojenost s postupem učitelů	4

Tabulka 1 - Jak učitelé nejčastěji řeší nekázeň u Tebe ve třídě?

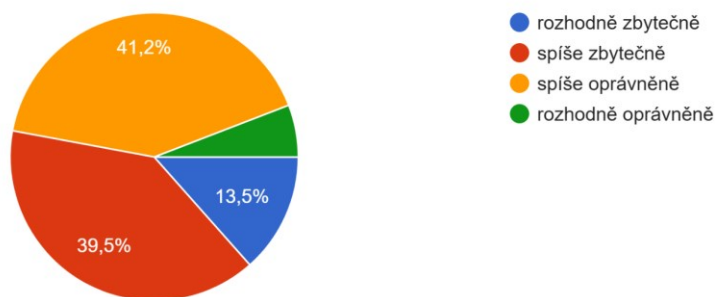
Otázka 16: Křičí učitelé při hodinách většinou oprávněně, nebo zbytečně?

Otázka zjišťující, zda žáci souhlasí a jsou konformní s užíváním metody křiku při řešení nekázně, je součástí hypotézy číslo 1, která ověřuje, jestli existuje závislost mezi konformitou s učitelovým jednáním a ročníkem, který respondent navštěvuje.

„Hlas je učitelův nejcennější majetek a spolu s ním přenáší nejen informace, ale také náladu, atmosféru a emoce.“ (Růžičková, 2016, s. 2)

Příznejme, že křik není ideálním nástrojem při zajišťování plynulého chodu výukových činností, avšak může mít své místo v extrémních situacích, kdy je potřeba rychle získat pozornost a obnovit pořádek. Jeho pravidelné používání je obecně považováno za neefektivní a potenciálně škodlivé a protiprávní (Drachovský & Drachovský, 2023). Přesto celých 47 %, tedy téměř polovina žáků, vnímá křik jako přiměřenou reakci na situace ve třídě. Celkem 52 % respondentů (13 % + 39 %) považuje křik učitelů za zbytečný, což naznačuje, že více než polovina žáků vnímá křik ve třídě jako neadekvátní nebo přehnaný.

Křičí učitelé při hodinách podle Tebe většinou:
342 odpovědí



Graf 26 - Křičí učitelé při hodinách většinou oprávněně, nebo zbytečně?

Otázka 17: Kvůli čemu a proč podle Tebe učitelé nejčastěji křičí?

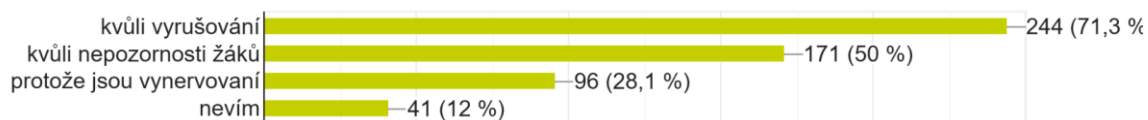
Tato položka zůstala polouzavřená. Žáci mohli volit jednak z nabídky, tak se vyjádřit písemně (maximálně byly možné 2 odpovědi). V písemných odpovědích se však, až na malé výjimky, opakovaly možnosti z nabídky, a tak byly zahrnuty do těchto kategorií.

Vyrušování (71, 3 %) je jasně identifikováno jako nejčastější důvod, proč učitelé křičí. To naznačuje, že učitelé považují udržení pořádku a disciplíny za klíčovou výzvu ve třídě.

Nepozornost žáků je druhým nejčastějším důvodem křiku (50 %), což ukazuje, že učitelé se snaží udržet žáky zaměřené na výuku a aktivně zapojené do aktivit. Skupina žáků (28%) také identifikovala stres a nervozitu učitelů jako důvod křiku. 41 % žáků není schopno identifikovat důvody, proč učitelé křičí, odpovědělo nevím.

Kvůli čemu a proč podle Tebe učitelé nejčastěji křičí?

342 odpovědí



Graf 27 - Kvůli čemu a proč podle Tebe učitelé nejčastěji křičí?

Výpovědi, které se nevešly do žádné z výše uvedených kategorií, obsahovaly různou míru souhlasu s jednáním učitele a pochopení důvodů disciplinárních opatření.

Dívka, 8. ročník: „*Když se k nám nechovaj hezky, tak proč bych se měla chovat hezky já k nim a respektovat je, nevidim důvod, když mi jenom kazej život.*”

Chlapec, 9. ročník: „*Kvůli drzosti a nesprávnému chování studentů.*”

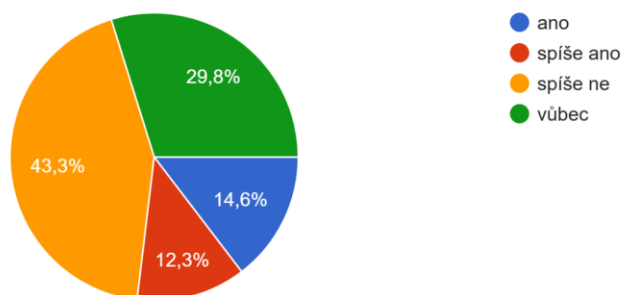
Chlapec, 9. ročník: „*Protože jeden nejmenovaný žák se v hodinách chová jako kretén, je drzý, pořád na mobile a při veškerých testech podvádí.*”

Otázka 18: Líbí se Ti, když učitelé křičí na někoho ze Tvých spolužáků?

Otázka 18 nabízela možnosti odpovědět *ano - spíše ano - spíše ne - vůbec* a byla povinná. V předchozí polouzavřené otázce se jedna respondentka vyjádřila o nedostatečnosti možností odpovědí a chyběla jí zde odpověď „Je mi to jedno.” Musím poznamenat, že při realizaci výzkumu téměř s pravidelností tato otázka vzbuzovala smích a pobavení. Je nutno brát tedy v úvahu, že mnoho odpovědí ANO bylo míněno v nadsázce. Necelá třetina žáků (26,9 %) má pozitivní nebo neutrální postoj ke křiku učitelů na spolužáky. To může naznačovat, že někteří žáci vidí křik jako účinný prostředek k udržení kázně nebo jako spravedlivou reakci na nevhodné chování, anebo odpovídají ve zmíněné nadsázce. Avšak většina žáků (73,1 %) má negativní postoj k tomu, když učitelé křičí na někoho z jejich spolužáků. Většina žáků tedy považuje křik za neadekvátní nebo nepříjemný způsob řešení problémů ve třídě.

Líbí se Ti, když učitelé křičí na někoho ze Tvých spolužáků?

342 odpovědí



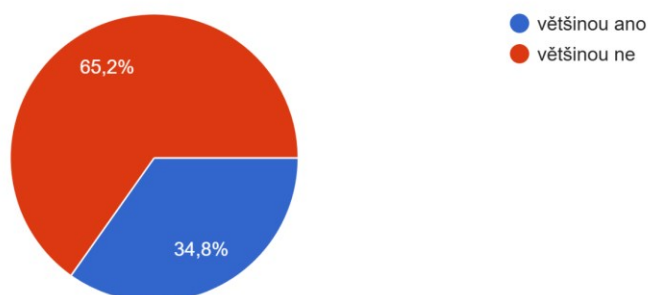
Graf 28 - Líbí se Ti, když učitelé křičí na někoho ze Tvých spolužáků?

Otázka 19: Zlepší se podle Tebe situace ve třídě po tom, co učitel zakřičí?

Položka zjišťující účinnost učitelova křiku jako řešení nekázně nabízela 2 možnosti odpovědi. Většina 65,2 % žáků uvedla, že situace ve třídě se po křiku učitele většinou nezlepší. To naznačuje, že křik není považován za účinný prostředek ke zlepšení chování nebo atmosféry ve třídě. Významná menšina 34,8 % žáků vidí křik jako efektivní a uvedla, že situace se po křiku většinou zlepší. Existuje skupina žáků, kteří vnímají křik jako účinný prostředek pro zlepšení disciplíny a pořádku.

Zlepší se podle Tebe situace ve třídě po tom, co učitel (za)křičí?

342 odpovědí



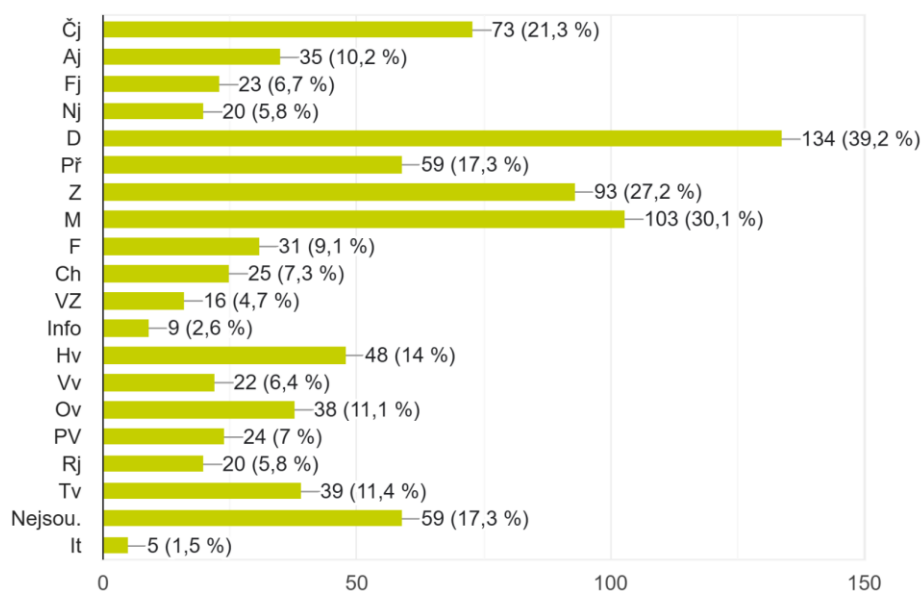
Graf 29 - Zlepší se podle Tebe situace ve třídě po tom, co učitel zakřičí?

Otázka 21: Jsou hodiny, kde je podle Tebe učitel zbytečně přísný a učilo by se Ti lépe, kdyby byla atmosféra v hodině uvolněnější?

Na tuto otázku respondenti volili z předem definovaného seznamu možností (Čj, Aj, Fj, Nj, D, Př, Z, M, F, Ch, VZ, It, Hv, Vv, Ov, PV, Rj, Tv). Žáci mohli označit více než jednu možnost, pokud skutečnost shledali u více předmětů, mohli vybrat všechny, které považovali za relevantní. V nabídce existovala i možnost "nejsou": Pokud respondent neviděl žádný předmět, kde by byla atmosféra ve třídě zbytečně přísná, mohl zvolit tuto možnost.

Jsou hodiny, kde je podle učitel zbytečně přísný a učilo by se Ti lépe, kdyby byla atmosféra ve třídě uvolněnější?

342 odpovědí



Graf 30 - Jsou hodiny, kde je podle Tebe učitel zbytečně přísný a učilo by se Ti lépe, kdyby byla atmosféra v hodině uvolněnější?

Výzkum ukazuje, že určité předměty, zejména dějepis, matematika a český jazyk, jsou žáky vnímány jako ty, kde jsou učitelé zbytečně přísní a kde by se jim lépe učilo v uvolněnější atmosféře. Naopak předměty, jako je výtvarná a tělesná výchova, jsou považovány za méně přísné. Poměrně velká skupina žáků (59) nevnímá žádnou zbytečnou přísnost ve výuce, což naznačuje různé individuální zkušenosti a názory na přístup učitelů k výuce a kázi. Předměty Fj, Nj, Rj (druhý jazyk), Ch, Info, VZ, PV se týkají jen dílčího procenta dotázaných, protože tyto předměty jsou do ŠVP zařazeny jen od určitého ročníku, nízké procento tedy v těchto případech není relevantní.

Otázka 24: Jak by podle Tebe měla vypadat ideální vyučovací hodina?

Tato otázka byla položena se záměrem zjistit, jaký typ vedení hodiny učitelem žáci preferují. Výčet odpovědí naznačuje základní vyučovací styly: autoritativní, demokratický a liberální (Čáp, 1990).

Možnost a), tj. učitel udrží kázeň, přísně a spravedlivě trestá všechny vyrušující, reprezentuje autoritativní styl.

Možnost b), tj. učitel občas něco toleruje, až když už je ve třídě příliš velký hluk, začne napomínat, psát poznámky a dávat další tresty, představuje demokratický styl vedení výuky.

Možnost c), tj. žáci si dělají, co chtějí, přestože učitel křičí a píše poznámky, naznačuje neefektivní autoritativní vyučování, které vede k chaosu.

Možnost d), tj. žáci si dělají, co chtějí, protože jim to učitel dovolí, mohli zvolit žáci, kteří preferují liberální styl vedení vyučování.

Možnost e), tj. ve třídě je klid, aniž by učitel musel kohokoli napomínat, můžeme považovat za klidnější podobu demokratického řízení hodiny.

Jak by podle Tebe měla vypadat ideální vyučovací hodina:

342 odpovědí



Graf 31 - Jak by podle Tebe měla vypadat ideální vyučovací hodina?

Nejvyšší podíl (40,4 %) žáků preferuje přístup, kde učitel občas něco toleruje a až poté, co je velký hluk, začne napomínat a dávat tresty. Tento výsledek můžeme interpretovat jako skutečnost, že většina žáků preferuje určitou míru flexibility a až následné reakce na vyrušování.

Významná část žáků (32,7 %) preferuje ideální situaci, kde ve třídě panuje klid a není potřeba, aby učitel často napomínal.

Menší část žáků (12,3 %) upřednostňuje přísný přístup, kde učitel udržuje kázeň a přísně trestá vyrušující.

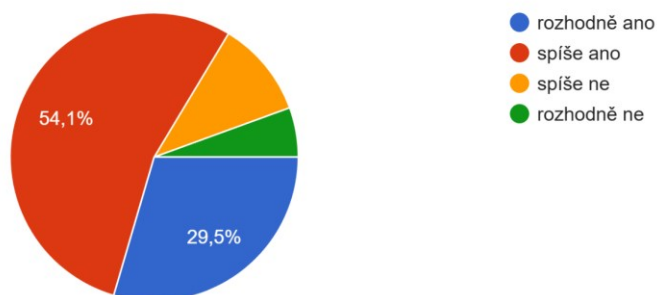
Nejmenší, ale přesto relativně početná skupina žáků (19, tedy 5,6 %) zvolila jako ideální model hodiny, kdy si žáci dělají, co chtějí, přestože učitel křičí a píše poznámky. Preference tohoto modelu může naznačovat, že někteří žáci ignorují nebo odmítají autoritu učitele, což může být jednak způsobeno předchozími negativními zkušenostmi nebo nízkou úctou k autoritám obecně, za druhé to také může naznačovat cynický pohled na vzdělávací systém, kde vidí učitele jako neschopné skutečně ovlivnit jejich chování. Tito žáci mohou mít tendenci vzdorovat autoritativním postavám a preferovat prostředí, kde je kontrola minimální. I zde se projevuje adaptační strategie zvaná „rebelie“ (Ballantine a kol., 2017).

25 Otázka 25: Je podle Tebe kázeň obecně v životě důležitá?

Tato položka zjišťovala žákův osobní vztah k fenoménu kázně pro životní úspěšnost. Respondenti opět dostali na výběr výčet odpovědí rozhodně ano - spíše ano - spíše ne - rozhodně ne. Celkem 83,6 % žáků (29,5 % rozhodně ano a 54,1 % spíše ano) souhlasí s tím, že kázeň je obecně v životě důležitá. Většina žáků tedy chápe význam kázně a disciplíny jako klíčové hodnoty v jejich osobním i profesním životě. Pouze 16,4 % žáků (10,8 % spíše ne a 5,6 % rozhodně ne) nesouhlasí s tím, že kázeň je důležitá. Většina žáků si uvědomuje důležitost kázně jako nástroje pro dosažení osobních cílů, úspěchů ve škole i v budoucí kariéře. Kázeň může být spojována s pozitivními vlastnostmi, jako je odpovědnost, spolehlivost a schopnost plánovat a dosahovat cílů.

Je podle Tebe kázeň obecně v životě důležitá?

342 odpovědí



Graf 32 - Je podle Tebe kázeň obecně v životě důležitá?

Shrnutí 2. výzkumné otázky:

Jak žáci vnímají vymáhání kázně pedagogickými pracovníky ve své třídě?

Výzkum ukazuje, že vnímání kázně a disciplinárních opatření mezi žáky je různorodé, přičemž podstatná část studentů (27 %) zažívá konflikty s učiteli, a to kvůli vyrušování (51 %) nebo používání mobilních telefonů (14 %). Uváděná příčina konfliktů nedorozumění nebo neprávem (34, 3 %) ukazuje na možné problémy v komunikaci a sociální percepci mezi učiteli a žáky. Ze získaných dat také vyplývá, že konflikty s učiteli jsou poměrně časté. K recidivě nekázně dochází u menší, ale významné části žáků (16,1%), což naznačuje, že stávající disciplinární opatření nemusí být dostatečně účinná. Výzkum ukázal, že většina žáků vnímá křik učitelů primárně jako reakci na vyrušování a nepozornost ve třídě. Tento přístup však není žáky (65,2 %) považován za efektivní nástroj pro zlepšení kázně a atmosféry ve třídě. 26,9 % žáků má pozitivní nebo neutrální postoj ke křiku učitelů na spolužáky a vnímají křik jako spravedlivou reakci na nevhodné chování. 73,1 % žáků má negativní postoj ke křiku, považuje ho za neadekvátní nebo nepříjemný způsob řešení problémů. 40,4 % žáků preferuje flexibilnější a méně přísné prostředí, kde je učitel schopen udržet pořádek s minimálním napomináním. Výzkum také odhaluje, že většina žáků si uvědomuje význam kázně: 83,6 % žáků považuje kázeň za obecně důležitý prvek, ale preferuje méně přísné a flexibilní přístupy k vedení výuky.

4.3.2 Hypotézy

Účelem hypotéz je komplexně zmapovat různé aspekty školního prostředí a jejich vliv na spokojenost a postoje žáků. Při jejich formulaci jsem vycházela ze tří základních požadavků označovaných jako zlatá pravidla hypotézy (Gavora, 2010).

- Každá z hypotéz je formulována jako oznamovací věta, nikoli jako otázka.
- Každá hypotéza jasně vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými, což je v souladu s požadavkem, že hypotéza musí vyjadřovat vztah, rozdíl nebo následek.
- Všechny hypotézy jsou formulovány tak, aby je bylo možné empiricky ověřit. Proměnné, které v hypotéze vystupují, jsou měřitelné na základě kategorizace.

Hypotézy byly testovány pomocí testu χ^2 (chí-kvadrát) nezávislosti v kontingenčních tabulkách. Tato metoda je vhodná pro zjištění závislosti mezi kategoriálními proměnnými. Při ověřování hypotéz byly výpočty provedeny v doplňku Real statistics v Excelu a ověřeny metodami induktivní statistiky. Chí - kvadrát testem bylo zjišťováno, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.

Výzkum zkoumal následující hypotézy s cílem zjistit, zda existuje statisticky významná závislost mezi různými aspekty školního života a spokojeností žáků. Konkrétně bude analyzována závislost mezi ročníkem a konformitou vůči autoritě učitele, spokojeností ve škole a konflikty s pedagogickými pracovníky, spokojeností ve škole a kázeňskými postihy, spokojeností s třídním kolektivem a obecnou spokojeností ve škole, spokojeností s třídním kolektivem a mírou problémovosti třídy v oblasti kázně, spokojeností ve škole a pocitem neoprávněného trestání učitelem, spokojeností s kolektivem ve třídě a schvalováním učitelovy metody ukáznování žáků prostřednictvím křiku, a nakonec mezi postojem žáků vůči obecné důležitosti kázně a jejich spokojeností ve škole. Testování těchto hypotéz poskytne hlubší vhled do faktorů ovlivňujících školní zkušenosti žáků a může přispět k lepšímu porozumění, jak zlepšit školní prostředí a metody používané učiteli (Chráska, 2016).

Existuje závislost mezi ročníkem a konformitou žáků vůči autoritě učitele.

H0: Neexistuje závislost mezi ročníkem a konformitou žáků vůči autoritě učitele.

H1: Existuje závislost mezi ročníkem a konformitou žáků vůči autoritě učitele.

„Konformita je způsob jednání usilujícího kulturně předepsaným způsobem o dosažení kulturně legitimních cílů.“ Konformita je chování jednotlivce, které odpovídá očekáváním skupiny nebo autority, a zahrnuje přizpůsobení se normám, pravidlům nebo názorům ostatních (Keller, 2017). Adaptační strategii na školní prostředí zvanou konformita charakterizuje Peter Woods (In Ballantine et al., 2017) jako soulad, kdy žáci do jisté míry schválí cíle a prostředky školy a ztotožňují se s nimi. Avšak hledisko vývojové psychologie Marie Vágnerové (2012) popisuje, že proti bezvýhradné konformitě k autoritě učitele a usilování o dobrý výkon v mladším a středním školním věku je uvažování staršího školáka provázeno naopak neochotou akceptovat názory či rozhodnutí učitelů zcela automaticky.

Tato hypotéza byla ověřována na základě kategorických dat naměřených z otázek číslo:

16: Křičí učitelé při hodinách podle Tebe většinou:

- rozhodně zbytečně
- spíše zbytečně
- spíše oprávněně
- rozhodně oprávněně

a **26: Ted' už mi prosím jen napiš, do které třídy chodíš.**

Ročník/Názor	rozhodně oprávněně	spíše oprávněně	spíše zbytečně	rozhodně zbytečně	Celkový součet
6.	4	41	36	8	89
7.	4	48	33	12	97
8.	6	33	33	17	89
9.	6	19	33	9	67
Celkový součet	20	141	135	46	342

Tabulka 2 - Tabulka skutečných četností

Z tabulky je patrné, že v každém ročníku studenti nejčastěji volili odpověď "spíše oprávněně" anebo "spíše zbytečně". U 8. tříd jsou tyto odpovědi stejně zastoupené. Dále kolem 10% (s výjimkou 19% u 8. tříd) odpověděli "rozhodně zbytečně". Nejméně zastoupená odpověď v každém ročníku je "rozhodně oprávněně" (od 4% do 9%) Tento výsledek naznačuje, že jiné faktory než ročník mohou hrát větší roli v tom, jak žáci vnímají autoritu učitele a jeho způsob kázně.

Výsledky chí-kvadrát testu:

- Testové kritérium: 13,1915
- Stupně volnosti (df): 9
- p-hodnota: 0,1541

Vzhledem k tomu, že vypočtená p-hodnota je větší než zvolená hladina významnosti 0,05, nezamítáme nulovou hypotézu (H_0). To znamená, že mezi sledovanými veličinami se neprokázala statisticky významná závislost.

Na základě analýzy dat pomocí χ^2 testu nezávislosti v kontingenční tabulce nebyla prokázána závislost mezi ročníkem žáků a jejich konformitou vůči autoritě učitele. To znamená, že pohled žáků na oprávněnost křiku učitelů při hodinách nezávisí na tom, do kterého ročníku žáci chodí. Bez ohledu na to, zda se jedná o žáky šestého, sedmého, osmého nebo devátého ročníku, jejich názory na to, zda učitelé křičí oprávněně nebo zbytečně, jsou rozloženy podobně.

Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a konflikty s pedagogickými pracovníky.

H₀: Neexistuje závislost mezi spokojeností ve škole a konflikty s pedagogickými pracovníky..

H₁: Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a konflikty s pedagogickými pracovníky.

Hypotéza zkoumá vztah mezi spokojeností žáků ve škole a jejich konflikty s pedagogickými pracovníky. Konkrétně se testuje, zda je spokojenost žáků ve škole závislá na tom, jak často se dostávají do konfliktů s učiteli nebo bývají napomínáni. Pro ověření této hypotézy byly použity odpovědi na otázky:

2 Chodíš do školy rád(a)?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

9 Dostáváš se někdy s učitelem do konfliktu nebo býváš napomínán (a)?

- často
- občas
- málokdy
- nikdy

Ze získaných dat je patrné, že nehledě na konflikty s učiteli studenti nejčastěji volili odpověď obliby chození do školy "spíše ne". Jen u těch, kteří mají často konflikt s učiteli je odpověď "spíše ano" a "spíše ne" stejně zastoupená. Ale u těch, kteří mají konflikty s učiteli občas, rovněž více než čtvrtina (26,4%) zvolila odpověď "rozhodně ne". Naopak žáci, kteří mají konflikty málokdy nebo nikdy odpověď "rozhodně ne", volili jen zhruba v 10% případů.

Konflikt s učitelem\ O	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	Celkový součet
často	2	8	8	4	22
občas	2	18	33	19	72
málokdy	2	62	70	16	150
nikdy	8	37	43	10	98
Celkový součet	14	125	154	49	342

Tabulka 3 - Konflikt s učitelem

Výsledky chí kvadrát testu:

- Testové kritérium: 22,6098
- Stupně volnosti (df): 9
- p-hodnota: 0,0071
- Signifikantní hladina (α): 0.05

Analýza dat na základě provedeného testu χ^2 prokázala, že existuje slabá nepřímá závislost mezi spokojeností žáků ve škole a jejich konflikty s pedagogickými pracovníky. To znamená, že žáci, kteří mají tendenci se častěji dostávat do konfliktů s učiteli nebo být napomínáni, jsou méně spokojeni se školou. Naopak žáci, kteří mají konflikty s učiteli méně často, chodí do školy rádi. Slabá nepřímá závislost naznačuje, že i když existuje určitý vztah mezi těmito dvěma proměnnými, není tento vztah velmi silný. Spokojenost žáků ve škole a jejich tendenci ke konfliktům s učiteli pravděpodobně ovlivňují i další faktory.

Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a kázeňskými postihy.

H0: Neexistuje závislost mezi spokojeností ve škole a kázeňskými postihy.

H1: Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a kázeňskými postihy

Tato hypotéza byla ověřována na základě kategorických dat naměřených z otázek číslo:

2: Chodíš do školy rád(a)?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

a **11:** Máš v ŽK nějaké poznámky?:

- mnoho
- několik -
- jednu nebo dvě
- žádnou

Hypotéza se zabývá závislostí mezi spokojeností ve škole a počtem kázeňských postihů. Jedná se o dvě kategoriální veličiny, které byly analyzovány pomocí testu χ^2 nezávislosti v kontingenční tabulce. Byla stanovena nulová hypotéza (H0), která předpokládá, že neexistuje závislost mezi těmito dvěma veličinami, a alternativní hypotéza (H1), která tuto závislost předpokládá. Hladina významnosti (α) byla stanovena na 0,05.

Počet poznámek \ Obliba chození do školy	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	Celkový součet
mnoho	1	3	3	4	11
několik	2	17	20	5	44
jednu nebo dvě	4	44	55	23	126
žádnou	7	61	76	17	161
Celkový součet	14	125	154	49	342

Tabulka 4 - Počet poznámek

Většina žáků bez poznámek nebo s jednou až dvěma poznámkami uvedla, že chodí do školy spíše nerada. To potvrzuje zjištění (Ballantine et al., 2017), že jednou z nejčastějších

adaptačních strategií, kterou dítě vůči školním povinnostem může zaujmout, je strategie kolonizace, kdy žák akceptuje, že ve škole musí trávit čas a maximalizuje svou snahu přežít povolenými i nepovolenými prostředky. Tento trend se pohybuje v rozmezí 43-47 %. Výsledek naznačuje, že i žáci s minimálními kázeňskými postihy mohou mít negativní postoj k docházce do školy. Nejčastější odpověď v této skupině byla "rozhodně ne" (36,4 %), což znamená, že tito žáci mají nejvíce negativní postoj k docházce do školy. Je zajímavé, že tato skupina má také relativně vysoký podíl žáků, kteří uvedli, že chodí do školy rozhodně rádi (9,1 %), což je vyšší podíl než v ostatních skupinách, kde se tato hodnota pohybuje kolem 4 %. Přestože jsou zde pozorovány určité rozdíly v postojích žáků k docházce do školy v závislosti na počtu poznámek, tyto rozdíly nejsou statisticky významné. Důvodem je zejména malý počet respondentů s mnoha poznámkami (pouze 11 z 342), což omezuje sílu statistického testu a schopnost identifikovat významné rozdíly.

Výsledky chí-kvadrát testu:

- Testové kritérium: 9,4042
- Stupně volnosti (df): 9
- p-hodnota: 0,4008
- Signifikantní hladina (α): 0.05

Na základě provedeného testu χ^2 nezávislosti bylo zjištěno, že mezi spokojeností ve škole a kázeňskými postihy neexistuje statisticky významná závislost. To znamená, že spokojenost žáků ve škole není přímo ovlivněna tím, kolik kázeňských poznámek mají v žákovské knížce. Ačkoli by se mohlo očekávat, že žáci s více poznámkami budou méně spokojeni, data neukazují na významnou souvislost mezi těmito dvěma proměnnými. Spokojenost žáků ve škole je tedy pravděpodobně ovlivňována jinými faktory než pouze kázeňskými postihy.

Existuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a obecně spokojeností ve škole.

H₀: Neexistuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a obecně spokojeností ve škole.

H₁: Existuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a obecně spokojeností ve škole.

Tato hypotéza zkoumá, zda existuje vztah mezi spokojeností žáků s jejich třídním kolektivem a jejich celkovou spokojeností se školou. Jedná se o dvě kategoriální veličiny, jejichž závislost se určuje pomocí testu χ^2 nezávislosti v kontingenční tabulce. Byla ověřována na základě dat naměřených z otázek číslo:

2 Chodíš do školy rád(a)?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

7 Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

Data ukazují, že spokojenost s třídním kolektivem výrazně ovlivňuje obecnou spokojenost se školou. Čím více jsou žáci spokojeni se svým třídním kolektivem, tím spíše jsou spokojeni se školou. Naopak, nespokojenost s třídním kolektivem je spojena s vyšší mírou nespokojenosti se školou.

spokojenost s partou	Obliba chodit do školy	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	Celkový součet
rozhodně ano		11	38	52	19	120
spíše ano		2	71	77	15	165
spíše ne		1	15	20	10	46
rozhodně ne		0	1	5	5	11
Celkový součet		14	125	154	49	342

Tabulka 5 - Spokojenost s partou

Nejvyšší míra spokojenosti se školou je mezi žáky, kteří jsou rozhodně spokojeni s partou ve třídě. Z těchto žáků je nejvyšší podíl těch, kteří uvedli, že do školy chodí rádi (49 žáků spíše nebo rozhodně rádi). Žáci, kteří jsou spíše spokojeni s partou ve třídě, mají také relativně vysokou míru spokojenosti se školou, ale je zde vyšší podíl žáků, kteří chodí do školy spíše neradi (77 žáků). Mezi žáky, kteří jsou spíše nespokojeni s partou ve třídě, převládá negativní postoj ke škole. 30 žáků z 46 uvedlo, že chodí do školy spíše

nebo rozhodně neradi. Žáci, kteří jsou rozhodně nespokojeni s partou ve třídě, vykazují nejvyšší míru nespokojenosti se školou. Z 11 žáků jich 10 uvedlo, že chodí do školy spíše nebo rozhodně neradi.

Výsledky chí-kvadrát testu:

- Testové kritérium: 29,6491
- Stupně volnosti (df): 9
- p-hodnota: 0,0005
- Signifikantní hladina (α): 0.05

Protože je vypočtená p-hodnota menší než zvolená hladina významnosti 0,05, zamítáme nulovou hypotézu (H_0). To znamená, že mezi sledovanými veličinami se prokázala závislost. Naše stanovená hypotéza č. 4 se tedy potvrdila. Existuje statisticky významná závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a obecně spokojeností ve škole. Žáci, kteří jsou spokojeni se třídním kolektivem, mají vyšší pravděpodobnost, že budou obecně spokojeni se školou. To se projevuje tím, že většina žáků, kteří uvedli, že jsou spokojeni s partou ve třídě (rozhodně ano nebo spíše ano), také uvádí, že chodí do školy rádi (rozhodně ano nebo spíše ano). Žáci, kteří nejsou spokojeni s třídním kolektivem, mají vyšší pravděpodobnost, že budou obecně nespokojeni se školou. Například mezi těmi, kteří rozhodně nejsou spokojeni s partou ve třídě, je nejvyšší podíl těch, kteří uvedli, že rozhodně nechodí do školy rádi.

Existuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a mírou problémovosti dané třídy v oblasti kázně.

H_0 : Neexistuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a mírou problémovosti dané třídy v oblasti kázně.

H_1 : Existuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a mírou problémovosti dané třídy v oblasti kázně.

Tato analýza zkoumá, zda existuje vztah mezi spokojeností žáků s jejich třídním kolektivem a mírou, jak často učitelé řeší kázeňské problémy v jejich třídě. Jedná se o dvě

kategoriální veličiny, jejichž závislost se určuje pomocí testu χ^2 nezávislosti v kontingenční tabulce. Hypotéza byla ověřována na základě dat naměřených z otázek číslo:

7 Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

8 Řeší ve Tvé třídě učitelé často kázeň?

- pořád
- velmi často
- často - občas
- málokdy
- skoro vůbec

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Tabulka ukazuje četnosti odpovědí na otázky týkající se spokojenosti s partou ve třídě a četnosti řešení kázně učiteli.

spokojenost s partou	Časté řešení kázně	pořád	velmi často	často	občas	málokdy	skoro vůbec	Celkový součet
rozhodně ano		11	6	15	44	32	12	120
spíše ano		14	20	36	61	27	7	165
spíše ne		7	11	6	19	1	2	46
rozhodně ne		3	2	0	5	0	1	11
Celkový součet		35	39	57	129	60	22	342

Tabulka 6 - Spokojenost s partou/Časté řešení kázně

Kontingenční tabulka ukazuje, že existuje vztah mezi spokojeností žáků s třídním kolektivem a frekvencí řešení kázeňských problémů učiteli. Žáci, kteří jsou rozhodně spokojeni s partou (120), častěji uvádějí, že učitelé občas (44) nebo málokdy (32) řeší kázeň v jejich třídě. Naopak, žáci, kteří nejsou spokojeni s partou (46 a 11), uvádějí vyšší frekvenci kázeňských zásahů, a to zejména často (11 a 2) a velmi často (7 a 3). Tyto údaje naznačují, že spokojenost s třídním kolektivem může mít vliv na míru kázeňských problémů ve třídě.

Výsledky chí-kvadrát testu:

- Testové kritérium (χ^2): 37.6590
- Stupně volnosti (df): 10
- p-hodnota: 0.00004
- Signifikantní hladina (α): 0.05

Protože vypočítaná p-hodnota (0.00004) je menší než zvolená hladina významnosti (0.05), zamítáme nulovou hypotézu. To znamená, že mezi sledovanými veličinami se prokázala statisticky významná závislost. Hypotéza č. 5 se potvrdila, což znamená, že existuje vztah mezi spokojeností s třídním kolektivem a mírou problémovosti dané třídy v oblasti kázně. Výsledky tedy ukazují, že existuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a mírou problémovosti dané třídy v oblasti kázně. Čím méně často učitelé řeší kázeň, tím více jsou žáci spokojeni s partou.

Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a pocitem neoprávněného trestání učitelem

H0: Neexistuje závislost mezi spokojeností ve škole a pocitem neoprávněného trestání učitelem.

H1: Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a pocitem neoprávněného trestání učitelem.

Tato hypotéza byla ověřována na základě kategoričkých dat naměřených z otázek číslo:

2 Chodiš do školy rád(a)?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

12 Pokud nějaké poznámky máš, myslíš si, že jsi je dostal právem?

- ano
- většinou ano
- většinou ne

- ne

Ze získaných dat vyplývá, že žáci, kteří věří, že jejich poznámky byly uděleny právem, nejčastěji odpovídají, že spíše chodí rádi do školy nebo spíše nechodí rádi do školy. Žáci, kteří věří, že jejich poznámky nebyly uděleny právem, nejčastěji odpovídají, že spíše nechodí rádi do školy nebo rozhodně nechodí rádi do školy, avšak tyto rozdíly nejsou statisticky významné. Výsledky ukazují, že mezi spokojeností ve škole a pocitem neoprávněného trestání učitelem neexistuje statisticky významná závislost. To znamená, že pocit neoprávněného trestání učitelem neovlivňuje výrazně spokojenost žáků ve škole.

poznámka právem	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	Celkový součet
ano	1	10	11	2	24
většinou ano	2	20	25	8	55
většinou ne	3	21	21	11	56
ne	1	9	19	11	40
Celkový součet	7	60	76	32	175

Tabulka 7 - Poznámka právem

Výsledky chí-kvadrát testu:

- Testové kritérium: 6,8734
- Stupně volnosti: 6
- p-hodnota: 0,3327
- Signifikantní hladina (α): 0.05

Výsledky ukazují, že p-hodnota je větší než zvolená hladina významnosti 0,05, což znamená, že nezamítáme nulovou hypotézu (H_0). To znamená, že mezi sledovanými veličinami se neprokázala statisticky významná závislost. Hypotéza č. 6 se tedy nepotvrdila.

Existuje závislost mezi spokojeností s kolektivem ve třídě a schvalováním učitelovy metody ukázkování žáků prostřednictvím křiku?

H_0 : Neexistuje závislost mezi spokojeností s kolektivem ve třídě a schvalováním učitelovy metody ukázkování žáků prostřednictvím křiku.

H_1 : Existuje závislost mezi spokojeností s kolektivem ve třídě a schvalováním učitelovy metody ukázkování žáků prostřednictvím křiku.

Tato hypotéza zkoumá, zda existuje závislost mezi spokojeností s kolektivem ve třídě a schvalováním učitelovy metody ukázněného křiku prostřednictvím křiku. Testováno bylo 342 respondentů a výsledky byly analyzovány pomocí testu χ^2 . Hypotéza byla ověřována na základě dat naměřených z otázek číslo:

7 Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

18 Líbí se Ti, když učitelé křičí na někoho z

Tvých spolužáků?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- vůbec

Na základě údajů můžeme vidět rozložení preferencí žáků ohledně křiku učitele ve vztahu k jejich spokojenosti s partou ve třídě.

spokojenost s partou \ spokojenost s křikem učitele	ano	spíše ano	spíše ne	vůbec	Celkový součet
rozhodně ano	20	10	49	41	120
spíše ano	17	22	81	45	165
spíše ne	9	8	15	14	46
rozhodně ne	4	2	3	2	11
Celkový součet	50	42	148	102	342

Tabulka 8 - Spokojenost s partou/Spokojenost s křikem učitele

Většina žáků neschvaluje křik učitele (148 spíše ne, 102 vůbec). I když žáci, kteří jsou spokojeni s partou ve třídě, mají různé názory na křik učitele, většina žáků, kteří nejsou spokojeni s partou, křik neschvaluje. Žáci, kteří jsou rozhodně spokojeni s partou ve třídě, nejčastěji schvalují křik učitele (20 ano, 10 spíše ano) nebo jej neschvalují (49 spíše ne, 41 vůbec). Žáci, kteří jsou spíše spokojeni s partou ve třídě, převážně neschvalují křik učitele (81 spíše ne, 45 vůbec). Žáci, kteří jsou spíše nespokojeni s partou ve třídě, většinou

neschvalují křik učitele (15 spíše ne, 14 vůbec). Žáci, kteří jsou rozhodně nespokojeni s partou ve třídě, většinou neschvalují křik učitele (3 spíše ne, 2 vůbec).

Je na tom patrné, že žáci nejčastěji volili odpověď, že se jim křik učitele spíše nelíbí, ale u žáků, kteří rozhodně nejsou spokojeni s partou, takto odpovědělo jen 27,3% a byla nejvíce zastoupena odpověď, že se jim křik učitele líbí (36,4%). Až na výjimky platí, že se jim nelíbí křik učitele na spolužáky. Ale rozdíly nejsou ještě tak významné, aby se závislost mezi veličinami prokázala.

Výsledky chí-kvadrát testu:

- Testové kritérium: 14,6753
- Stupně volnosti (df): 9
- p-hodnota: 0.1003
- Signifikantní hladina (α): 0.05

P-hodnota (0.1003) je vyšší než hladina významnosti (0.05), což znamená, že nezamítáme nulovou hypotézu (H_0). Na základě tohoto testu se neprokázala statisticky významná závislost mezi spokojeností s kolektivem ve třídě a schvalováním učitelovy metody ukázněvání žáků prostřednictvím křiku

Existuje závislost mezi postojem žáků vůči obecné důležitosti kázně a spokojeností ve škole?

H₀: Neexistuje závislost mezi postojem žáků vůči obecné důležitosti kázně a spokojeností ve škole.

H₁: Existuje závislost mezi postojem žáků vůči obecné důležitosti kázně a spokojeností ve škole.

Tato hypotéza byla ověřována na základě dat naměřených z otázek číslo:

7 Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne

- rozhodně ne

25 Je podle Tebe kázeň obecně v životě důležitá?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

Tabulka ukazuje, jak žáci hodnotí důležitost kázně v životě a jak to souvisí s jejich spokojeností ve škole (konkrétně s tím, zda chodí do školy rádi).

Důležitost kázně\Obliba chodění do školy	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	Celkový součet
rozhodně ano	6	45	42	8	101
spíše ano	8	66	89	22	185
spíše ne	0	9	18	10	37
rozhodně ne	0	5	5	9	19
Celkový součet	14	125	154	49	342

Tabulka 9 - Důležitost kázně

Z žáků, kteří si myslí, že je kázeň velmi důležitá (101 žáků), většina chodí do školy spíše ráda (45) nebo spíše nerada (42), a jen malá část chodí do školy rozhodně ráda (6) nebo rozhodně nerada (8). Z žáků, kteří si myslí, že je kázeň spíše důležitá (185 žáků), většina chodí do školy spíše nerada (89), následuje spíše rád (66), s menším počtem, kteří chodí rozhodně rádi (8) nebo rozhodně neradi (22). Z žáků, kteří si myslí, že kázeň není tak důležitá (37 žáků), většina chodí do školy spíše nerada (18) nebo spíše ráda (9), a jen malá část rozhodně nerada (10). Z žáků, kteří si myslí, že kázeň není vůbec důležitá (19 žáků), většina chodí do školy rozhodně nerada (9) nebo spíše nerada (5), a jen malá část spíše ráda (5).

Z těchto dat můžeme vyvodit, že žáci, kteří považují kázeň za důležitou (rozhodně ano a spíše ano), mají tendenci být více spokojeni ve škole, což se projevuje vyšším podílem žáků, kteří chodí do školy spíše rádi. Naopak, žáci, kteří považují kázeň za méně důležitou (spíše ne a rozhodně ne), mají tendenci být méně spokojeni ve škole - to se projevuje vyšším podílem žáků, kteří chodí do školy spíše neradi nebo rozhodně neradi.

Je na tom patrné, že žáci, kteří jsou více spokojeni s kázní, častěji volí odpověď, že do školy chodí rádi. Naproti tomu žáci, kteří vnímají kázeň jako méně důležitou, častěji volí odpověď, že do školy nechodí rádi. Toto rozdělení naznačuje, že existuje závislost mezi těmito dvěma veličinami.

Výsledky chí-kvadrát testu:

- Testové kritérium (χ^2): 31.5676
- Stupně volnosti (df): 9
- p-hodnota: 0.0002
- Signifikantní hladina (α): 0.05

Protože je vypočtená p-hodnota menší než zvolená hladina významnosti 0,05, zamítáme H_0 . Mezi sledovanými veličinami se prokázala závislost. Naše stanovená hypotéza č. 8 se tedy potvrdila. Z výsledků je patrné, že žáci, kteří považují kázeň za důležitou, mají tendenci být ve škole spokojenější. Naopak ti, kteří kázeň považují za nedůležitou, mají tendenci být ve škole méně spokojeni.

4.4 Shrnutí výsledků hypotéz

Cílem tohoto výzkumu bylo komplexně zmapovat různé aspekty školního prostředí a jejich vliv na spokojenost a postoje žáků. Výsledky výzkumu ukázaly, že mezi ročníkem žáků a jejich konformitou vůči autoritě učitele neexistuje statisticky významná závislost (p-hodnota 0,1541 > 0,05) a vnímání oprávněnosti křiku učitelů není tedy ovlivněno tím, v jakém ročníku žáci jsou. Tato skutečnost poukazuje na to, že jiné faktory než věk a ročník mohou hrát větší roli v tom, jak žáci vnímají autoritu učitele.

Výzkum dále odhalil slabou nepřímou závislost (p-hodnota 0,0071 < 0,05) mezi spokojeností ve škole a konflikty s pedagogickými pracovníky. Žáci, kteří jsou méně spokojeni se školou, mají tendenci častěji se dostávat do konfliktů s učiteli nebo být napomínáni. Tento vztah, ačkoliv není velmi silný, naznačuje, že konflikty s učiteli mohou negativně ovlivnit spokojenost žáků ve škole. Na druhou stranu, spokojenost ve škole není přímo ovlivněna počtem kázeňských postihů, což znamená, že samotná kázeňská opatření nemají výrazný dopad na celkovou spokojenost žáků (p-hodnota 0,4008 > 0,05). Tento rozdíl může být vysvětlen tím, že jednotlivé kázeňské postihy jsou vnímány spíše jako izolované incidenty, které neovlivňují dlouhodobé pocity žáků vůči škole. Naopak, časté konflikty s učiteli mohou vytvářet nepříjemné a stresující prostředí, které má dlouhodobější dopad na jejich školní zkušenost. Tento rozdíl může být způsoben také tím, že kázeňské postihy jsou často vnímány jako spravedlivé a očekávané důsledky nevhodného chování, zatímco konflikty s učiteli mohou být vnímány jako osobní a negativní interakce, které narušují každodenní školní život, žákovu jistotu a sebepojetí. Žáci, kteří se častěji dostávají

do konfliktů s učiteli, mohou častěji balancovat na hranici udělení kázeňského postihu. Jejich potřeba vyhnout se trestu se může dostávat do rozporu s jejich osobními potřebami, které je k nekázní vedou. Konflikt s pedagogickým pracovníkem může být současně vnitřním konfliktem, který může vést k celkové nespokojenosti se školou více než kázeňský postih.

Jedním z klíčových zjištění výzkumu je statisticky významná závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a obecnou spokojeností ve škole (p -hodnota $0,0005 < 0,05$). Žáci, kteří jsou spokojeni se svým třídním kolektivem, mají vyšší pravděpodobnost, že budou obecně spokojeni se školou. Naopak, nespokojenost s třídním kolektivem je spojena s vyšší mírou nespokojenosti se školou. Tento výsledek podtrhuje význam pozitivního sociálního prostředí ve třídě pro celkovou školní zkušenost žáků.

Dále byla zjištěna slabá nepřímá závislost (p -hodnota $0,00004 < 0,05$) mezi spokojeností s třídním kolektivem a mírou problémovosti třídy v oblasti kázně. Žáci, kteří jsou spokojeni se svým třídním kolektivem, uvádějí nižší míru kázeňských problémů, což naznačuje, že dobré vztahy mezi žáky mohou přispět k lepšímu kázeňskému klimatu. Naopak, mezi spokojeností ve škole a pocitem neoprávněného trestání učitelem (p -hodnota $0,3327 > 0,05$), stejně jako mezi spokojeností s kolektivem ve třídě a schvalováním učitelovy metody křiku (p -hodnota $0,1003 > 0,05$), nebyly prokázány statisticky významné závislosti.

Výzkum rovněž odhalil slabou přímou závislost (p -hodnota $0,0002 < 0,05$) mezi postojem žáků vůči obecné důležitosti kázně a jejich spokojeností ve škole. Žáci, kteří považují kázeň za důležitou, jsou obecně více spokojeni ve škole. Tento výsledek naznačuje, že hodnotový systém žáků týkající se kázně může ovlivňovat jejich celkový postoj ke škole. Žáci, kteří vnímají kázeň jako pozitivní hodnotu, mohou mít i pozitivnější pohled na školu, protože vidí strukturu a pravidla jako přínosná pro jejich vzdělávání a osobní růst.

Výzkum poskytuje poznatky, které mohou být využity k informování pedagogických strategií a školní politiky. Důraz na budování silného a podporujícího třídního kolektivu se jeví jako efektivní cesta k dosažení vyšší spokojenosti žáků a lepšího kázeňského prostředí. Zároveň je důležité zohlednit, že konflikty s učiteli mohou mít negativní dopad na spokojenost žáků, a proto by měly být řešeny s náležitou péčí. Tyto poznatky mohou přispět k vytvoření pozitivního školního klimatu, které podporuje akademický i osobnostní růst žáků.

Přehled výsledků hypotéz:

1	Existuje závislost mezi ročníkem a konformitou žáků vůči autoritě učitele. 16 Křičí učitelé při hodinách podle Tebe většinou: rozhodně zbytečně - spíše zbytečně - spíše oprávněně - rozhodně oprávněně. 26 Teď už mi prosím jen napiš, do které třídy chodíš.	prokázala se nezávislost
2	Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a konflikty s pedagogickými pracovníky. 2 Chodíš do školy rád(a)? 9 Dostáváš se někdy s učitelem do konfliktu nebo býváš napomínán(a)?	prokázala se závislost slabá nepřímá
3	Existuje závislost mezi mezi spokojeností ve škole a kázeňskými postihy. 2 Chodíš do školy rád(a)? 11 Máš v ŽK nějaké poznámky?	prokázala se nezávislost
4	Existuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a obecně spokojeností ve škole. 2 Chodíš do školy rád(a)? 7 Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě? Rozhodně ano - spíše ano - spíše ne - rozhodně ne)	prokázala se spíše závislost, ale test koeficientu ukazuje na nezávislost
5	Existuje závislost mezi spokojeností s třídním kolektivem a mírou problémovosti dané třídy v oblasti kázně. 7 Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě? 8 Řeší ve Tvé třídě učitelé často kázeň?	prokázala se závislost slabá nepřímá
6	Existuje závislost mezi spokojeností ve škole a pocitem neoprávněného trestání učitelem? 2 Chodíš do školy rád(a)? 12 Pokud nějaké poznámky máš, myslíš si, že jsi je dostal právem?	prokázala se nezávislost
7	Existuje závislost mezi spokojeností s kolektivem ve třídě a schvalováním učitelovy metody ukázkování žáků prostřednictvím křiku? 7 Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě? 18 Líbí se Ti, když učitelé křičí na někoho ze Tvých spolužáků?	prokázala se závislost slabá přímá
8	Existuje závislost mezi postojem žáků vůči obecné důležitosti kázně a spokojeností ve škole? 2 Chodíš do školy rád(a)? 25 Je podle Tebe kázeň obecně v životě důležitá?	prokázala se závislost slabá přímá

Tabulka

10

-

Shrnutí

výsledků

hypotéz

5 Shrnutí a diskuze

Pojďme se na závěr vrátit k otázkám, které stály u počátku vzniku tohoto výzkumu. Kolika dětem vlastně volnější atmosféra vyhovuje a kolik z nich by uvítalo autoritativnější styl výuky?

Pouze 12,3 % žáků uvedlo, že jim vyhovuje autoritativní styl vedení hodiny, kdy učitel udrží kázeň a přísně trestá všechny vyrušující. Požadavek přísnosti jako styčný bod má tato položka společný s výzkumem Bendlovým (2001), který na základě svého šetření popsal charakteristiky učitele napomáhající ukázněnosti. Z odpovědí, které získal, vyplynulo, že učitele přísného si žádá téměř 60%. Bendlova otázka však byla položena směrem k tomu, co by žáci potřebovali k ukázněnému chování, kdežto otázky tohoto výzkumu se dotazovaly, kterému vedení výuky by dali žáci přednost.

Současně z výzkumu vyplynulo, že naprostá většina (40,4 %) žáků však preferuje volnější atmosféru s tolerantním učitelem.

Výsledky tohoto výzkumu podporují tvrzení Cangelosiho (2009), který uvádí, že se v typické třídě žáci podílejí na učebních činnostech maximálně polovinu času, který byl pro tyto činnosti vymezen. Druhou polovinu času dle Cangelosiho tráví učitel řešením rušivého nebo nespolupracujícího chování žáků. Z provedeného výzkumu, který je podkladem této práce, přitom vyplynulo, že pro 38,3 % žáků je kázeň ve škole významným tématem. Kázeň tak logicky stojí v popředí zájmu rodičů, učitelů i pedagogických pracovníků..

V teoretické části jsem dále zmínila některá zjištění výzkumů na téma kázně jiných autorů a nyní máme příležitost porovnat je s výsledky předkládané práce. Eva Vaňkátová (2016) se ve svém kvalitativním výzkumu zaměřila na subjektivní vnímání žáků a jejich názory na nekázeň v hodinách. Žáci uváděli, že nekázeň je častější v předmětech, které žáci považují za nudné, a nejčastěji mezi nudné předměty žáci zařadili výchovné předměty. Kvantitativní data tohoto šetření však ukazují, že konkrétně tělocvik a výtvarná výchova patří mezi dva nejoblíbenější předměty (42 a 39 %).

Na druhou stranu žáci v tomto výzkumu projeví významnou shodu na tom, že je důležité, aby byl klid na učení především u matematiky (67, 8 %), českého jazyka (64%), angličtiny (43,9 %) a fyziky (40,1 %). Výchovy beze zbytku nepřesáhly v této otázce hranici 7 %. Z výsledků je tudíž patrné, že znalostní předměty se mezi žáky těší větší

vážnosti. Akademické předměty, jako je matematika, český jazyk, angličtina a fyzika, jsou považovány za klíčové pro akademický úspěch, často vyžadují intenzivní soustředění a analytické myšlení, což vysvětluje, proč žáci cítí potřebu mít klidné prostředí pro učení těchto předmětů. Tento důvod může být také vysvětlením, proč jsou při těchto předmětech menší problémy s kázní.

Naopak, výchovy jsou více zaměřené na praktické a kreativní dovednosti, kde může být prostředí méně formální a více interaktivní, což vysvětluje nižší požadavek na klid, a současně nejsou všeobecně považovány žáky za důležité tolik jako předměty znalostní. Žáci jsou tedy systémem nuceni absolvovat předměty, které považují za nedůležité a které je zároveň omezují (protože i na výchovných předmětech musejí dodržovat určitá pravidla). Za důvod nekázně v těchto předmětech lze tedy na základě dosažených zjištění v předkládaném výzkumu považovat nikoli pocit nudy, ale spíše nedostatek významu daného předmětu subjektivním vnímáním žáků a z toho plynoucí absence vnitřní motivace žáků dodržovat nastavená pravidla.

6 Závěr

Tato diplomová práce se zabývala problematikou kázně a autority ve školním prostředí, jejich vzájemným propojením a vlivem na vytváření efektivního a bezpečného vzdělávacího prostředí. V teoretické části byla zdůrazněna důležitost kázně jako vědomého podřízení se pravidlům, které chrání jednotlivce a udržuje funkčnost společenství prostřednictvím vnitřního souladu i externího systému odměn a trestů. Autorita učitele byla identifikována jako nezbytná pro dosažení vzdělávacích cílů, protože bez respektu k autoritě nelze dosáhnout optimálního vzdělávacího prostředí.

Empirická část práce se zaměřila na vnímání kázně a jejího udržování mezi žáky druhého stupně základní školy. Výsledky kvantitativního výzkumu ukázaly, že konflikty s učiteli jsou časté a stávající disciplinární opatření nemusí být dostatečně účinná. Žáci, kteří se častěji dostávají do konfliktů s učiteli, jsou ve škole méně spokojeni. Statisticky významná závislost byla zjištěna mezi spokojeností s třídním kolektivem a celkovou spokojeností ve škole.

Jedním z klíčových závěrů této práce je, že kázeň a autorita ve školním prostředí by měly být chápány jako dynamické procesy vyžadující neustálou adaptaci a citlivý přístup. Učitelé by měli hledat nové a efektivní pedagogické strategie, které respektují důstojnost a individuální potřeby žáků a přispívají k vytváření pozitivního školního klimatu. Kázeň není statickým pojmem, ale dynamickým procesem, který se musí přizpůsobovat měnícím se společenským podmínkám a individuálním potřebám žáků.

Práce také upozorňuje na to, že mnohé publikace o školní kázni implikují dojem, že učitelé mají moc vyřešit všechny problémy s kázní. Na základě vlastní zkušenosti autorka dochází k závěru, že je nutné přijmout určitou míru bezmoci, kterou učitelství pubertálních dětí provází, a že je důležité přistupovat k těmto problémům s flexibilitou a empatií. Studie Mastroianniho a Gilberta (2023) ukazuje, že navzdory vnímanému morálnímu úpadku se svět stává ohleduplnějším a citlivějším, což by mělo být zohledněno i ve školních přístupech ke kázni.

Na základě získaných výsledků a analýz lze doporučit následující kroky pro zlepšení školní kázně a autority:

1. **Individuální přístup k žákům:** Učitelé by měli být vyškoleni v technikách, které umožňují individuální přístup k potřebám žáků, čímž se zvyšuje jejich motivace a snižuje riziko nekázně.
2. **Zlepšení komunikace mezi učiteli a žáky:** Významným faktorem při řešení konfliktů je efektivní komunikace. Je důležité, aby učitelé uměli naslouchat žákům a komunikovat s nimi jasně a s respektem.
3. **Podpora pozitivního třídního klimatu:** Dobré vztahy mezi žáky a mezi žáky a učiteli mají zásadní vliv na kázeň. Podpora pozitivního třídního klimatu by měla být jedním z hlavních cílů školy.
4. **Profesní rozvoj učitelů:** Učitelé by měli mít přístup k průběžnému vzdělávání a podpoře, které jim pomůže efektivněji zvládat kázeň a posilovat svou autoritu.

Tato práce je příspěvkem k hlubšímu porozumění komplexnosti školní kázně a nabízí konkrétní doporučení pro pedagogickou praxi a školní politiky. Věřím, že implementace těchto doporučení povede ke zlepšení školního klimatu a k dosažení lepších vzdělávacích výsledků.

Při studiu materiálů a následném psaní teoretické části jsem se neubránila dojmu, že v publikacích speciálně věnovaných tématu školní kázně převládá postoj a celkové vyznění, že školní kázeň je něco, co má učitel vždy ve své moci vyřešit. Tradované příklady „strašlivých“ učitelek a pochopení pro nudící se neukázněné žáky jsou nesporně chvályhodným nasměrováním k sebereflexi a profesnímu sebezpytu kantorů; porovnáním s vlastní zkušeností tyto postoje převážně neodpovídají realitě. Nejsm zastáncem konzervatismu v pedagogice, ale přiznám se, že jsem za své tři roky praxe na druhém stupni základní školy dospěla k nutnosti akceptovat určitou dávku „bezmoci“, kterou učitelství pubertálních dětí provází. Nemám tím na mysli lidově řečeno „házet flintu do žita“, ale přijmout fakt, že:

Ve svých zvycích a způsobech chování se revoltující mládež snaží o co nejostřejší odlišení od rodičovské generace, a to ne snad ignorováním jejich způsobů chování, ale tak, že si všímají každé podrobnosti a dělají pravý opak. Tito mladí lidé si vůbec nejsou vědomi, proč se tak podivně ba bizarně chovají a uvádějí pro to rozličné, často i přesvědčivě znějící rozumné výklady. (Lorenz, 2000, s. 38)

Cangelosi (2009, s. 30) apeluje, že „není příliš plodné skončit konstatováním překážek, které nemůžeme ovlivnit a měli bychom si raději položit otázku, co můžeme ze své pozice udělat proto, abychom „věci“ posunuli žádoucím směrem.“

Proto bych ráda zdůraznila, že otázky školní kázně a autority by neměly být zdrojem zoufalství pro učitele, ale spíše výzvou k neustálému hledání nových a efektivních pedagogických strategií, které respektují důstojnost a individuální potřeby žáků, a přispívají k vytvoření pozitivního a podpůrného školního prostředí.

Tuto práci jsem zahájila pochybností výchovné poradkyně, jak se v třídě plné neklidu mohou žáci něco naučit, který byl v rozporu s mým vlastním dojmem z proběhnuvší hodiny. Ostatně již ve starých Pompejích byl na zdi objeven nápis „*Kam to lidstvo spěje?*“. Iluze morálního úpadku provází lidstvo od nepaměti, nicméně navzdory vzpomínkovému optimismu a „futuristickému pesimismu“ dospělých je svět v celkovém výsledku spíše ohleduplnějším a citlivějším, než jakým byl před dvěma a více tisíci let. I kázeň ve školním prostředí tak může působit odlišně na osoby vstupující „zvenku“. Z pohledu učitele je však třeba vnímat ji v kontextu všech proměnných, o nichž bylo pojednáno v této práci.

7 Seznam použité literatury

ALVAROVÁ, A. *Průmysl lži: propaganda, konspirace a dezinformační válka*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2017. 256 s. ISBN: 978-80-7553-492-7.

ARENDT, H. *Původ totalitarismu: Časť I - III*. Praha: OIKOYMENH, 1996. 679 s. ISBN: 80-86005-13-5.

ARENDT, H. *Mezi minulostí a budoucností*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002. 262 s. ISBN 80-85959-92-5.

AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, C. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Translated by Lucie Hučínová. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-71789-07-0.

BALLANTINE, J. H., HAMMACK, F. M., STUBER, J. M. *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. New York: Routledge. 598 s. ISBN 9781315299914.

BARSHAY, J. *Two studies point to the power of teacher-student relationships to boost learning*. [online] The Hechinger Report. [cit. 2023-07-22]. Dostupný z: <https://hechingerreport.org/two-studies-point-to-the-power-of-teacher-student-relationships-to-boost-learning/>

BENDL, S. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.

BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2011. 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENDL, S. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.

BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2011. 264 s. ISBN 9 978-80-7387-436-0.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2009. 289 s. ISBN 978-80-7367-650-6.

ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 292 s. ISBN 80-04-22967-0.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, K. *Hovory s T. G. M. N*. Praha: Fragment, 2009. 306 s. ISBN 978-80-253-0752-6.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

DRACHOVSKÝ, O. *20 otázek: co učitelé smějí a co nesmějí, ale přesto to často dělají - II. část*. [online] Právní prostor. [cit. 2024-07-03]. Dostupný z: <https://www.pravniprostor.cz/clanky/ostatni-pravo/o-20-otazek-co-ucitele-smeji-co-nesmeji-ale-presto-casto-delaji-ii-cast>

DREIKURS, R., CASSEL, P., KEHOE, D. *Discipline Without Tears*. Penguin, 1974. 143 s. ISBN 9780452268982.

EISLER, T. *Nadšení pro Montessori: jak neuhasit plamínek uvnitř našich dětí*. Praha: Montessori ČR, 2021. 203 s. ISBN 978-80-906627-6-6.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2014. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GIDDENS, A. *Sociologie* (J. Jařab, Trans.). Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje* (O. Müller, Trans.). Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1.

HOSKOVEC, J. *Psychologie XX. století: některé významné směry a školy*. Praha: Karolinum, 2002. 295 s. ISBN 80-246-0300-4.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KELLER, J. *Konformismus – Sociologická encyklopedie*. [online] Sociologická encyklopedie. [cit. 2024-07-05]. Dostupný z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Konformismus>

KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. 530 s. ISBN 80-86429-52-0.

KOLÁŘ, M. *Šikanování učitelé se o problému bojí mluvit, není to jejich chyba*. [online] Pražský deník. [cit. 2024-07-03]. Dostupný z: https://prazsky.denik.cz/zpravy_region/sikanovani-ucitele-se-o-problemu-boji-mluvit-neni-to-jejich-chyba-20160302.html#:~:text=a%20soci%C3%A1ln%C3%AD%20prevenci%20se%20v%C3%ADce%20ne%C5%BE%20%C4%8Dtvrtina%20u%C4%8Ditel%C5%AF,u%20u%C4%8Ditel%C5%AF%20st%C5%9

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. 156 s. ISBN 80-7178-965-8.

KYRIACOU, C. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3.

LINDNER, G. A. *Obecné vychovatelství*. Vídeň: nákladem A. Pichlera vdovy a syna, 1902. 119 s. ISBN 1K 90h.

- LOCKE, J. *O výchově: výbor s díla*. Praha : SPN, 1984. 229 s. ISBN neuvedeno.
- LORENZ, K. *Osm smrtelných hříchů*. Praha: Academia, 2000. 94 s. ISBN 80-200-0842-X.
- MAKARENKO, A. S. *Vybrané pedagogické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1954. 293 s. ISBN neuvedeno.
- MEČÍŘOVÁ, M. *Příčiny nekázně na 2.stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 100 s. ISBN neuvedeno.
- MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha : SPN, 1986. 206 s. ISBN neuvedeno.
- MOORE, A. *Looping vs Platooning: Which is Better for Primary School Students?* Abe Moore. Retrieved [online] Medium. [cit. 2023-07-21]. Dostupný z: <https://arbay38.medium.com/platooning-vs-looping-how-much-do-relationships-matter-df5e4ef4acb3>
- PETRUSEK, M. *Autorita*. [online] Sociologická encyklopedie. [cit. 2024-07-05]. Dostupný z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Autorita>
- PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. 142 s. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2017. 427 s. ISBN 978-80-7298-230-1.
- RŮŽIČKOVÁ, L. *Hlas pedagoga a práce s hlasem v učitelské profesi*. [online] České Budějovice: University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Theology. 2016. [cit. 2024-07-05]. Dostupný z: <https://theses.cz/id/2gykdd/>
- STŘELEČEK, S. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido, 1998, 189 s. ISBN 80-85931-61-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum Press 2012. 536 s. ISBN: 978-80-246-2153-1

VALIŠOVÁ, A. (2008). *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha, Grada, 2018. 141 s. ISBN 8024722825

VAŇKÁTOVÁ, E. (2016). *Měření školní kázně z pohledu žáků a učitelů 2. stupně základních škol s použitím metody ukotvujících vinět*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2017. ISBN neuvedeno.

WEBER, M. *Autorita, etika a společnost: pohled sociologa do dějin*. Praha: Mladá fronta, 1997. 294 s. ISBN 80-204-0611-5

8 Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1 - Jak učitelé nejčastěji řeší nekázeň u Tebe ve třídě?	81
Tabulka 2 - Tabulka skutečných četností.....	90
Tabulka 3 - Konflikt s učitelem	92
Tabulka 4 - Počet poznámek.....	93
Tabulka 5 - Spokojenost s partou.....	95
Tabulka 6 - Spokojenost s partou/Časté řešení kázně.....	97
Tabulka 7 - Poznámka právem	99
Tabulka 8 - Spokojenost s partou/Spokojenost s křikem učitele	100
Tabulka 9 - Důležitost kázně	102
Tabulka 10 - Shrnutí výsledků hypotéz	105
Graf 1 - Proč Tě tyto předměty baví?	54
Graf 2 - Proč tyto předměty nemáš rád(a)?.....	55
Graf 3 - Pokud máš v žákovské knížce nějaké poznámky a myslíš si, že jsi je dostal neprávem, jak měl podle tebe učitel situaci lépe řešit?	56
Graf 4 - Co Ti brání chovat se tak, abys poznámky nedostával?.....	57
Graf 5 - Jak často a proč nejčastěji učitelé- křičí?	58
Graf 6 - Pokud se Ti stává, že v hodinách nemáš klid na učení a nedaří se probrat látka, kvůli čemu myslíš, že se to nejčastěji děje?.....	59
Graf 7 - Je podle Tebe kázeň obecně důležitá?.....	60
Graf 8 - Pohlaví.....	62
Graf 9 - Chodíš do školy rád?	63
Graf 10 - Jaké předměty Tě ve škole baví?	64
Graf 11 - Proč Tě tyto předměty baví?	64

Graf 12 - Jaké předměty Tě ve škole naopak nebaví?	65
Graf 13 - Proč Tě tyto předměty nebaví?.....	66
Graf 14 - Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě?.....	67
Graf 15 - Řeší ve Tvé třídě učitelé často kázeň?	67
Graf 16 - Pokud máš nějaké poznámky, myslíš si, že by ses dokázal chovat tak, abys poznámky nedostával?.....	68
Graf 17 - Co Ti brání chovat se tak, abys poznámky nedostával?.....	69
Graf 18 - Myslíš si, že je důležité, aby byl při vyučování klid?	69
Graf 19 - Stává se Ti, že v hodinách nemáš klid na učení a kvůli nekázni se nedaří probrat látku?.....	70
Graf 20 - Ve kterých předmětech je podle Tebe důležité, aby byl klid na učení?.....	71
Graf 21 - Dostáváš se někdy s učitelem do konfliktu nebo býváš napomínán(a)?.....	72
Graf 22 - Pokud se někdy dostáváš s učitelem do konfliktu, kvůli čemu to nejčastěji bývá? ..	73
Graf 23 - Máš v ŽK nějaké poznámky?.....	73
Graf 24 - Pokud nějaké poznámky máš, myslíš si, že jsi je dostal právem?	74
Graf 25 - Jak učitelé nejčastěji řeší nekázeň u Tebe ve třídě?	80
Graf 26 - Křičí učitelé při hodinách většinou oprávněně, nebo zbytečně?.....	82
Graf 27 - Kvůli čemu a proč podle Tebe učitelé nejčastěji křičí?	83
Graf 28 - Líbí se Ti, když učitelé křičí na někoho ze Tvých spolužáků?	84
Graf 29 - Zlepší se podle Tebe situace ve třídě po tom, co učitel zakřičí?.....	84
Graf 30 - Jsou hodiny, kde je podle Tebe učitel zbytečně přísný a učilo by se Ti lépe, kdyby byla atmosféra v hodině uvolněnější?.....	85
Graf 31 - Jak by podle Tebe měla vypadat ideální vyučovací hodina?	86
Graf 32 - Je podle Tebe kázeň obecně v životě důležitá?.....	88

9 Přílohy

Dotazník - Kázeň na II.st ZŠ z pohledu žáka

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Autor: Bc. Marie Vaňková

Milí žáci,

následující dotazník je součástí pedagogického výzkumu, který má za úkol zjistit, jak pohlížíte na kázeň ve vaší třídě a na udržování kázně svými učiteli.

Získaná data budou využita k hlubšímu poznání toho, jak celou situaci vnímáte a hodnotíte, což může do budoucna přispět k tomu, že bude veškeré učitelstvo schopnost řešit problémové situace zase o něco lépe.

Staňte se součástí pokroku :-) a prosím vyplňte **poučtivě a upřímně** následující dotazník.

Zaškrtni prosím pouze, jestli jsi dívka nebo chlapec, jinak se nikam nepodepisuj, vše je anonymní! ;-)

1) Chodíš do školy rád(a)? **ano - ne**

2) Jaké předměty Tě ve škole baví?

3) Proč Tě tyto předměty baví?

4) Jaké předměty nemáš rád(a)?

5) Proč tyhle předměty nemáš rád(a)?

6) Jsi spokojen(a) s partou u vás ve třídě? **ano - spíše ano - spíše ne - ne**

7) Řeší ve Tvé třídě učitelé často kázeň? Zakroužkuj:

pořád - velmi často - často - občas - málokdy - skoro nikdy

8) Dostáváš se někdy s učitelem do konfliktu nebo býváš napomínán(a)?

Zakroužkuj: pořád - velmi často - často - občas - málokdy - skoro nikdy - nikdy

9) Kvůli čemu to nejčastěji bývá?

10) Máš v ŽK nějaké poznámky, napomenutí nebo důtky? Zakroužkuj:

mnoho - několik - pár - žádnou

• Pokud poznámky v ŽK MÁŠ, odpověz prosím na otázky 11,12,13,14 a pokračuj dále až otázkou 18.

11) Myslíš si, že jsi je dostal právem? **ano - ne**

12) Pokud si myslíš, že jsi je dostal neprávem, jak měl podle Tebe učitel situaci řešit lépe?

13) Myslíš si, že by ses dokázal chovat tak, abys poznámky nedostával? **ano - ne**

14) Co ti brání chovat se tak, abys poznámky nedostával?

• Pokud poznámky v ŽK NEMÁŠ, odpověz prosím na otázky 15, 16, 17 a pokračuj dále 18.

15) Dostává poznámky, napomenutí, nebo důtky někdo u Tebe ve třídě? **ano - ne**

16) Myslíš si, že je dostává právem?

- 17) Pokud je podle Tebe nedostává právem, jak by měl učitel situaci řešit lépe?
- 18) Křičí učitelé při hodinách podle Tebe většinou: **zbytečně - oprávněně**
- 19) Jak často a proč nejčastěji učitelé křičí?
- 20) Líbí se Ti, když učitelé křičí na někoho ze Tvých spolužáků? **ano - ne**
- 21) Zlepší se potom podle Tebe situace ve třídě? **ano - spíše ano - spíše ne -
vůbec**
- 22) Myslíš si, že je důležité, aby byl při vyučování v hodinách klid? **ano - ne**
- 23) Ve kterých předmětech je podle Tebe důležité, aby byl klid na učení?
- 24) Stává se Ti, že v hodinách nemáš klid na učení a kvůli nekázni se nedaří
probrat látka? **velmi často - často - občas - nikdy**
- 25) Pokud ano, kvůli čemu si myslíš, že se to děje?
- 26) Jsou podle Tebe hodiny, kde je učitel zbytečně přísný, a myslíš si, že by se
Ti učilo lépe, kdyby byla atmosféra ve třídě uvolněnější? Prosím uveď:
- 27) Jak by podle Tebe měla vypadat ideální vyučovací hodina, na které by ses co
nejvíce naučil? Zakroužkuj:
- a) Učitel udrží kázeň, přísně a spravedlivě trestá všechny vyrušující.
- b) Učitel občas něco toleruje, až když už je ve třídě příliš velký hluk začne

napomínat, psát poznámky a dávat další tresty.

c) Žáci si dělají, co chtějí, přestože učitel křičí a píše poznámky.

d) Žáci si dělají, co chtějí, protože jim to učitel dovolí.

e) Ve třídě je klid, aniž by učitel musel kohokoli napomínat.

27) Ve kterých hodinách je situace podobná následujícím možnostem? (Napiš vždy zkratku předmětu.)

a) Učitel udrží kázeň, přísně a spravedlivě trestá všechny vyrušující:

b) Učitel občas něco toleruje, až když už je ve třídě příliš velký hluk, začne napomínat, psát poznámky a dávat další tresty.

c) Žáci si dělají, co chtějí, přestože učitel napomíná a píše poznámky.

d) Žáci si dělají, co chtějí, protože jim to učitel dovolí.

e) Ve třídě je klid, aniž by učitel musel kohokoli napomínat.

28) Je podle Tebe kázeň obecně pro život důležitá?

Jsi na konci dotazníku. Moc děkuji za Tvůj čas, měj hezký zbytek dne!