

Příčiny nekázně z perspektivy učitele 1. stupně základní školy

Viktorie Nuhlíčková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Viktorie Nuhličková**
Osobní číslo: **H18686**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Příčiny nekázně z perspektivy učitele 1. stupně základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice nekázně žáků v primární edukaci.

Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se příčin nekázně žáků v primární edukaci.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím metody nedokončených vět a Focus groups s učiteli 1. stupně základních škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton.
- Blegur, J. (2017). Students' behaviour of indiscipline syndrome in teaching and learning process. *Journal of educational administration research and review*. 7(2), 1–6. doi: <https://doi.org/10.17509/earr.v1i2>.
- Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Mareš, J. (2018). Students' Indiscipline in the Classroom. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*, 1–28. doi: 10.5817/PedOr2018-4-556.
- Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma „Příčiny nekázně z perspektivy učitele základních škol“ poukazuje na velké množství faktorů, které mohou zapříčinit neukázněné chování žáka. Teoretická část se zabývá samotným pojetím kázně a nekázně ve školním prostředí, příčinami nekázně a jejich řešení u žáků primárního vzdělávání.

Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumnému šetření, jehož cílem je zjistit příčiny nekázně žáků z perspektivy učitele 1. stupně základních škol. Dílčími cíli bylo popsat chápání nekázně učitelů, popsat proměny příčin nekázně žáků a práce učitelů s příčinami neukázněného chování. Pohledy nekázně učitelů jsou zkoumány prostřednictvím výzkumné metody nedokončené věty a Focus groups, které byly pomoci otevřeného kódování interpretovány. Učitelé se zdají mít různé pohledy na příčiny nekázně, ale shodují se na tom, že rodina hraje klíčovou roli při výchově žáků, které ovlivňuje jejich chování ve třídě.

Klíčová slova: faktory nekázně, výchovné styly, problémové chování

ABSTRACT

The thesis on "Causes of Discipline from the Perspective of an Elementary School Teacher" points out a large number of factors that can cause unruly behavior of a student. The theoretical part deals with the very concept of discipline and indiscipline in the school environment, the causes of indiscipline and their solutions in primary education pupils.

The practical part is devoted to a qualitative research investigation aimed at finding out the causes of pupil indiscipline from the perspective of a primary school teacher. The sub objectives were to describe teachers' understanding of insubordination, to describe the changes in the causes of pupil insubordination and teachers' work with the causes of insubordination. Teachers' perspectives of teacher indiscipline are explored through the research method of incomplete sentences and focus groups, which were interpreted using open coding. Teachers appear to have different perspectives on the causes of indiscipline but agree that the family plays a key role in the education of students which influences their behaviour in the classroom.

Keywords: factors unruly, educational styles, problem behavior

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucímu diplomové práce Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za poskytování cenných rad, podnětné připomínky a trpělivosti.

Dále bych tímto chtěla poděkovat všem respondentům za jejich čas a přínos pro výzkumnou část diplomové práce. Ráda bych poděkovala také své rodině, bez které bych tuto práci nemohla dokončit.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 KÁZEŇ A NEKÁZEŇ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	12
1.1 POJETÍ NEKÁZNĚ	13
1.2 PROJEVY NEKÁZNĚ	15
2 PŘÍČINY NEKÁZNĚ.....	20
2.1 SCHÉMA KÁZEŇSKÝCH FAKTORŮ	20
2.2 PŘÍČINY JEDNOTLIVÝCH PROJEVŮ NEKÁZNĚ	29
3 ŘEŠENÍ ŠKOLNÍ NEKÁZNĚ	35
3.1 PROSTŘEDKY K ŘEŠENÍ NEKÁZNĚ	35
3.2 PREVENCE ŠKOLNÍ NEKÁZNĚ.....	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4.2 METODY SBĚRU DAT.....	41
4.3 ETICKÉ DIMENZE VÝZKUMU.....	43
4.4 POSTUP ANALÝZY DAT.....	44
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	45
5.1 ANALÝZA DAT	45
5.2 INTERPRETACE DAT	46
6 DISKUSE	56
6.1 LIMITY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	57
ZÁVĚR.....	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	68
SEZNAM TABULEK	69
SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

Při vybírání diplomové práce jsem věděla, že problematika nekázně žáků je pro mě téma, na které bych se ráda zaměřila. Jedná se totiž o jednu z mých největších obav, se kterým se budu setkávat jako budoucí učitelka 1. stupně základní školy. Pokud bych se setkala s neukázněným žákem, je pro mě klíčové zjistit příčinu, ze které pramení. Také bych se chtěla zabývat tím, zda se pohledy učitelů na příčiny nekázně změnili s příchodem pandemické situace.

Diplomové práce „Příčiny nekázně žáků z perspektivy učitele na 1. stupni základních škol.“ si klade za hlavní cíl zjistit pohledy učitelů 1. stupně základních škol na hlavní příčiny nekázně žáků. Dále jsou zvoleny tři dílčí cíle. Prvním cílem je popsat, jak učitelé 1. stupně základních škol chápou nekázeň. Zda existuje u učitelů jednotný pohled na nekázeň, popřípadě v čem se liší. Druhým dílčím cílem je popsat proměny příčin nekázně žáků z perspektivy učitele 1. stupně základních škol. Posledním dílčím cílem je zjistit, jak učitelé pracují s příčinami neukázněného chování. Jako budoucí učitelka bych se ráda dozvěděla, jaké kázeňské prostředky se učitelům osvědčily.

Cílem teoretické části je vymezit potřebné informace na školní kázeň a nekázeň, které jsou nezbytné pro sestavení výzkumných cílů a otázek. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se zaměřujeme na charakteristiku kázně a nekázně ve školním prostředí. Pro lepší pochopení nekázně jsme nejprve definovali pojem kázeň. Následně jsme se zaměřili na pojetí nekázně. Poslední část této kapitoly jsme věnovali pozornost projevům neukázněného chování žáků.

Druhá kapitola se skládá z příčin neukázněného chování z pohledu autorů, kteří se problematikou zabývají. V této části se zaměřujeme na závažnější a méně závažné faktory, které vedou žáky k neukázněnému chování. Kapitola obsahuje schéma kázeňských faktorů dle vymezení autorů. V návaznosti na definované projevy nekázně v první kapitole jsme uvedli i jejich možné příčiny.

Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na řešení školní nekázně. Skládá se ze dvou podkapitol. V první podkapitole jsou popsány kázeňské prostředky, které se běžně využívají ke snížení nekázně ve školním prostředí. Druhá podkapitola se věnuje prevenci nekázně. Jsou zde uvedeny doporučení autorů v prevenci neukázněného chování žáků.

Na základě teoretického zjištění jsme v praktické části zvolili kvalitativní design a zformulovali jsme výzkumné cíle a otázky. S pomocí doplňující metody nedokončených

vět jsme zformulovali otázky v hlavní výzkumné metodě Focus groups. Po provedení analýzy jsme interpretovali zvolené kategorie a subkategorie. Následně jsme v diskusi srovnávali výsledky šetření s jinými výzkumy zabývající se nekázní. Dále jsme identifikovali limity a doporučení pro praxi. V závěru praktické části jsme odpověděli na stanovené výzkumné otázky.

Na základě našich výsledků bychom rádi poukázali na perspektivu učitelů k neukázněnému chování žáků. Z výsledku šetření se nám podařilo dojít k významným zjištěním, které se týkají vnímání hranic neukázněného chování žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KÁZEŇ A NEKÁZEŇ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Abychom pochopili význam nekázně, musíme se nejprve zaměřit na kázeň samotnou. V dnešním desetiletí je pojem kázeň velmi často řešeným tématem. Můžeme se s ním setkávat dennodenně ať už vědomě či nevědomě, ve školním prostředí nebo v rodinách. Pojem kázeň chápe každý jedinec jinak, protože se jedná o celkem složitý jev (Buchtová, 2020).

Můžeme se na pojem kázeň zaměřit z mnoha úhlů pohledu podle disciplín. Z pohledu pedagogiky se používá pojem pedagogická kázeň, která je velmi blízce spojena s výchovou žáka. To znamená, že cíle kázně, ke kterým se žák bude řídit, závisí na způsobu jeho výchovy v rodině. Pedagogická kázeň se zabývá nedospělým člověkem, který se neustále psychicky i fyzicky vyvíjí. Proto ve školách učitelé dbají na cíl výchovy, podřízenost dítěte k učiteli jakožto k autoritě. Nemůžeme od dítěte mladšího školního věku očekávat dospělé chování. Dítě neustále poznává svět, učí se a postupně se vychovává (Buchtová, 2020).

Nyní se zaměříme na definice kázně z pohledu autorů zabývajících se problematikou. Mezi nejznámější české autory bezpochybně patří Bendl (2004, s.23), který hovoří o kázní jako o: „*vědomém dodržování zadaných norem chování*“. Jak už bylo zmíněno, kvalita kázně, a její metody k udržení se neustále mění, a to již od dob Komenského (Podlahová, 2004). V dnešní době dochází ke změnám hodnot, avšak problematika kázně je čím dál vážnější. Biddulph (2006, s.43) ve své publikaci zmiňuje, že „*Smysl kázně je naučit děti žít v tomto světě šťastně a bez problému*.“ Kázeň totiž vnímá jako vycházení žáka sám se sebou. Popřípadě vycházet s ostatními spolužáky, třídním učitelem a ostatními pracovníky školy.

Novější interpretace kázně se vztahuje v oblastech cílů, funkcí, obsahu kázně, konstituování norem kázně, zodpovědnost za kázeň žáků, rozvíjení kázně a metody přispívající k ukázněnosti (Bendl, 2011). Zároveň ve starší publikaci Bendl (2005) doplňuje tvrzení, že kázeň představuje jistý cíl výchovy, které vede žáky k učení. Vychází z knihy od Brezinky (1986 in Bendl, 2005), který ve své knize charakterizuje sedm základních výchovných cílů, u kterých chceme, aby žák dosáhl. Jedná se o sebekázeň, důvěra v život a v samotný svět, připravenost sebezachování, realistické pochopení sebe a světa, kultury světa a posledním cílem zmiňuje smysl pro společenství.

1.1 Pojetí nekázně

Předchozí kapitola se zabírala definicí školní kázně, která je potřebná k pochopení této problematiky. Nyní se již můžeme věnovat pojetí nekázně. V této podkapitole se zaměříme na obecné teorie autorů a Dreikursovou teorii neukázněného chování. Teorie jsou doplněny informacemi dalších autorů.

Pojetí nekázně je podle Mareše (2018) složitý, stejně jak u kázně. Můžeme na něj pohlížet z pěti vědních oborů. Mezi tyto obory zmiňuje pedagogiku, psychologii, sociologii, náboženství, práva, historii a zdraví. Zohledňuje i z pohledu aktérů. Zařazuje zde pohledy žák jako jedince, skupiny žáků, školní třídu, ale také učitele jako jedince, skupiny učitelů, pedagogický sbor, ředitele školy, koordinátora chování, školního psychologa, výzkumníky atd.. Každý jedinec tedy chápe kázeň a nekázeň z jiného úhlů pohledu. Dále se na nekázeň ohlíží z hlediska rozsahu. Mezi ně můžeme zmínit nekázeň na úrovni třídy, školy nebo města. Na závěr zmiňuje, že lze na nekázeň nahlížet z pojmového hlediska. Chápeme to tedy jako dichotomii mezi kázní a nekázní. Je možné rozdělit chování žáků na tyto typy a jasně mezi nimi rozlišovat, aniž bychom brali v úvahu aktéry. Rádi bychom uvedli zmínku k pohledů aktérů na nekázeň. Bendl, Hanušová a Linková (2016) zde zmiňují problematiku, že někteří autoři zabývající se nekázní mohou tento pojem rozlišovat s rizikovým chováním. Bendl (2011, s.79) ve své obecné teorii o rušivém chování uvádí: „*Nekázeň žáků ve škole se šíří. Tou měrou, jakou se žákům vyplácí.*“. Tento upravený výrok pochází z oblasti kriminalistiky. Ve školním prostředí je typickým příkladem použití taháku, který mu může pro žáka zajistit lepší známku. Ve starší publikaci Bendl (2004) nekázeň žáků spadá jako jedno z důvodů, proč se učitelé rozhodnout podat výpověď ve škole. Buchtová (2020, s.11) „*Podotýká, že ve většině škol se dělají rozdíly mezi nekázní a šikanou. Nekázně se v tomto případě rozumí drzost, vulgárnost a také nespolupracující chování žáků.*“ Zároveň v další publikaci Bendla (2005) se pod obecnou teorií můžou zařadit i poznatky od Andersona a Prawata (1983 in Bendl, 2005), kteří zaznamenali neschopnost odhalit vlastní schopnost učitele k nápravě situace. V dané situaci si učitelé neuvědomují, že se žáci nechovají správně a měli by se chovat slušně.

Dreikursova teorie rušivého chování

Dále se zaměříme k dalším pojetí, a to Dreikursově teorii rušivého chování, která vychází z analýzy základních příčin vyrušování. V rámci této teorie se budeme více zaměřovat na detaily, jelikož se nám teorie jeví za nejvhodnější k vytváření výzkumných otázek. Cílem

této teorie je pochopit příčiny nekázně žáků, což by pomohlo učitelům a vychovatelům v dalších krocích při nápravě nebo předcházení nesprávného chování žáků. Nevhodné chování žáka má vždy svůj účel. Podle Dreikurse je důležité porozumět, jaký je žákův záměr, kterého chce dosáhnout prostřednictvím neukázněného jednání. Domnívá se, že důvodem nevhodného chování je získání jistoty, která mu chybí. Na základě svého tvrzení, rozdělil neukázněné chování žáků do čtyř skupin. Každá ze skupin se nazývá podle cíle, kterého chce dítě dosáhnout. Jedná se o cíle, které vychází z chybných přesvědčení dítěte. Zmiňuje upoutání pozornosti, moc, mstu a předvádění vlastní neschopnosti (Bendl, 2011). Ke zmíněným cílům přikládám i pohledy dalších autorů.

Upoutání pozornosti – Žák je přesvědčen, že někam pouze tehdy, pokud si ho někdo všimá nebo pokud mu ostatní spolužáci slouží. Pasch (2005) zdůrazňuje časté vyrušování žáků, které přetrvává i po následném napomenutí učitele. Žáci se během ústní zkoušky opakovaně ptají na stejnou otázku. V opačném případě rychle odpoví bez vyzvání učitele. Žák se neustále snaží upoutat pozornost a předvádí se. Ondráček (2003) doplňuje teorii o projevech neukázněného chování, které jsou zapříčiněny žakovým cílem upoutat pozornost ostatních. Jedním z příkladů může být vyrušování. Jedná se o nejnižší intenzitu neukázněného chování. Učitel by měl k žákům jednat konstruktivně a přiměřeně. Je důležité označit dané chování a promyslet způsob, jak se věnovat žákovi a podpořit ho. K poslednímu pokynu patří poskytnout náhodné zpevňující podněty. Cangelosi (2006) doplňují, že žák raději přijme potrestání učitele než projevy nezájmu.

Moc – Žák se mylně domnívá, že pokud bude pánem dané skupiny, bude rozkazovat spolužákům a nebude přijímat pokyny od ostatních. V takovém případě bude mít pocit, že někam patří. Chování žáka se projevují podle Ondráčka (2003) odmlouváním, drzostí a záchvaty vzteku. Intenzita neukázněného chování je vyšší intenzivností než u upoutání pozornosti. Dle Pascha (2005) se neukázněné chování žáka po napomenutí zvyšuje. Cílem žáka je tedy svým chováním přesvědčit ostatní žáky, že si může dělat co chce. Učitel v této situaci nemá vyhrotit situaci více než je. Žák potřebuje určitou svobodu rozhodování. Důraz je kladen na to, aby se učitel naučil vhodného způsobu chování k získání autority a poskytnout mu smysluplný prostor k dosažení autority. Cangelosi (2006) zmiňuje, že pokud učitel žákovi zakáže chtěnou činnost, může to pro žáka znamenat, že s ním učitel nesouhlasí. V návaznosti na mylné přesvědčení žáka se snaží vyprovokovat učitele a prosadit svou vůli.

Msta – Žák má chybné přesvědčení o tom, že jedině když ubližuje ostatním, tak někam patří. Ondráček (2003) popisuje projevy takového chování, jako fyzické útoky, krádeže, pomlavy a vandalismem k oběti. Jedná se o druhou nejvyšší intenzitu rušivého chování. Cangelosi (2006) doplňuje, že msta souvisí s bojem o moc aby dostáli lepšího postavení v sociální skupině. Jak už bylo zmíněno, žákovi se jedná o ublížení ostatních. Projevy nevhodného chování doplňuje posmíváním, zesměšňováním. Učitel by proto neměl dát najevo psychické zranění. Naopak by měl žákovi projevit zájem, vstřícnost a důvěru (Pasch, 2005).

Předvádění vlastní neschopnosti – Žák přesvědčuje ostatní o své neschopnosti a lidé od něho nemají nic očekávat. Pouze v této situaci si myslí, že někam patří. Ondráček (2003) doplňuje, že u této skupiny se jedná o nejvyšší intenzitu rušivého chování. Pasch (2005) pojmenoval předvádění vlastní neschopnosti jako hledání soucitu. Jedná se o stěžování žáka z důvodu nesrozumitelnosti úlohy. Chování se projevuje kňouráním a stěžováním. Celkově se jedná o pasivní odpor. Učitel by proto měl dát složitost úkolů odpovídající úrovni žáka. Učitel by měl žáky povzbuzovat a stát si nad svým očekáváním než kritizovat a litovat. Problematikou zmíněných mylných přesvědčení žáků je, že žáci si nejsou vědomi těchto příčin. Nicméně je dovedou k uspokojení potřeb. Konkrétně potřeby, které zmiňuje Maslowa pyramida lidských potřeb. Mezi které patří známé potřeby lásky. Žák chce někam patřit, být přijímán ostatními žáky, a proto se snaží začlenit do sociální skupiny. V další potřebě spadá potřeba sebeúcty. Žák chce získat respekt k ostatním žákům a být uznávaný. Zmíněné potřeby jsou pro učitele těžce rozlišitelné. Je tedy důležité, aby si učitel všiml výsledků chování žáků. Učitel má mít na vědomí svou reakci na nevhodné chování. Díky sdělení pocitů se mohou odhalit cíle žákova chování. V situaci řešení nekázně a učitelova pokusu žáka usměrnit si zároveň má všimnout reakcí žáka, které ukazují jeho cíle.

Na závěr této kapitoly je tedy důležité zmínit, aby si učitel všiml důsledků neukázněného chování žáka (Bendl, 2011). Ondráček (2003) dále doplňuje, že žák, který se cítí v bezpečí, v jistotě a necítí se před ostatními vrstevníky méněcenně, nemá důvod vykazovat neukázněné chování. Ovšem nekázeň může žákovi přinést prospěch např. při podvádění mu nekázeň může přinést lepší známku.

1.2 Projevy nekázně

Jak již víme z první kapitoly o kázni, její kvalita se mění odjakživa. Ovšem některé projevy nekázně stále přetrvávají, a to již od dob Komenského. Podlahová (2004) zmiňuje nekázeň ve výuce či mimo vyučování. V rámci vyučování můžou nastat nepokoje, nepozornost žáků

k učitelům, vykřikování, hlasitá komunikace s ostatními žáky, podvádění, posílání si vzkazů mezi žáky, odmítat splnit požadavků učitele, vykonávat jinou aktivitu, než mají žáci zadanou, nevhodné připomínky, poždůchování ostatních žáků a volně se pohybovat mimo svou lavici. Dále zmiňuje častou absenci nebo pozdní příchody do vyučování a slovní či fyzické napadání učitele. Mimo vyučování v prostorách školy se vyskytuje nekázeň formou fyzického napadení žáků, učitelů, zvířat, které může dojít až k šikaně. Dále zmiňuje poškozování majetků ostatních žáků nebo majetku školy, útěku ze školy a krádeže.

Bendl (2011) poukazuje na neustále se rozvíjející formy nekázně, ke kterým přibývají stále nové projevy. K novějším formám patří nošení výbušnin či jejich hlášení o umístění v prostorách školy, výhružné telefonáty, vyrušování či opisování pomocí chytrého mobilního zařízení, užívání alkoholu a kouření cigaret či marihuany. Mezi závažnější formu chování, které se řadí už ke kriminalitě patří dětská pornografie, prostituce a patologické hráčství. S postupem času ubylo projevů rouhání a bezbožnosti. Nekázeň formou šikany, vulgarismus a drzost přetrvávají dodnes. V novější studii Blegur (2017) v rámci vědeckého výzkumu doplňuje, že žáci s příchodem puberty jsou více náchylní k neúctě k autoritě, plagiátorství, neochotě plnit zadané úkoly a psychické či fyzickému týrání učitele.

Mezi typické projevy nekázně žáků (Bendl, 2011) řadí drogy, alkohol, užívání nikotinových či tabákových výrobků a vandalismus. Dále šikana, která je v dnešní době velmi řešeným tématem. Rvačky, vulgarismy a nevhodné chování k učitelům, podvádění, záškoláctví a pozdní příchody na vyučování. Falšování známek v žákovské knížce a výhružné chování. K zmíněným projevům jsou zmíněné i pohledy dalších autorů. Ke zmíněným projevům nekázně doplňují autoři další informace.

Drogy – Cangelosi (2006) upozorňuje na fakt, že užívání drog u mladistvých neustále stoupá. Může se projevat únavou, hyperaktivitou atd.. Užívání těchto látek vede žáky k neochotě vykonávat školu. Mezi další projevy zařazuje Nešpor (2007) sklon žáků k riskování, které může mít za následek úraz. Učitel může u žáků zpozorovat zaostávání v psychosociálním vývoji. Žák má problémy v sebekontrolě a citové či vzdělávací oblasti. Užívání drog rozděluje dle druhu drog. U opiátu se jedná o zvýšení krevního tlaku, křeče svalů, které jsou nejčastěji v oblasti břicha. Žákovi může být nevolno a je neklidný. U marihuany, která je v dnešní společnosti řešeným tématem se projevují známky úzkosti, svalové slabosti a podrážděnosti. Marihuaně se také říká průchozí droga, jelikož se k ní přidává užívání tvrdších návykových látek. Užití sedativ a hypnotik se projevují psychomotorickým neklidem, nevolností a pocitem nemoci a slabosti.

Alkohol – Nejen drogy, ale i alkohol zmiňuje Nešpor (2007) jako jeden z faktorů, které narušují vytváření nervových buněk. Mezi projevy užívání alkoholických nápojů zmiňuje zvýšení krevního tlaku, neklid, bolesti hlavy, pocení, nevolnost spojené se zvracením, nespavost a třes víček či prstů. Ve větší míře dávek alkoholu ztrácí kontrolu sám nad sebou. Dopad užívání alkoholu na člověka vnímá Olecká a Pospíšil (2022) jako jedna z těch nejvážnějších.

Kouření – Podle Olecké a Pospíšila (2022) se jedná o abstinenci příznaky. Problematikou kouření cigaret je další přechod k silnějším návykovým látkám.

Vandalismus – Vandalismus se projevuje poškození veřejného i soukromého majetku bez ohledu na důvodu (Fischer & Škoda, 2014).

Šikana – Již Bendl (2000) zdůrazňoval zvýšení výskytu šikany ve školách sídlištních. Šikanu v té době považoval za organickou součást školního života a problematikou. Bittmannová a Bittmann (2016) souhlasí s tvrzením, že šikana je v dnešní době velmi častým tématem. Jedná se zejména o záměrné a dlouhodobé ubližování žáků a může mít více podob. Žáci mohou jedince týrat fyzicky a psychicky. Šikana může být cílená na určitého jedince či skupinu. V rámci sociálních sítí se vyskytuje i fenomén kyberšikany, který je obzvláště nebezpečný, jelikož není snadné ho vždy snadně rozpoznat. Problematikou šikany se dále zabýval Martínek (2015). Souhlasí s tvrzením, že u šikany je největší problém ji rozpoznat. Oběť z různých důvodů sama nepřijde za učitelem a nesvěří se mu. Dalším důvodem, proč je šikana těžce rozpoznatelná je místo, kde je žák šikanovaný. Agresoři ví, že se jedná o nevhodné chování, a proto si počkají na moment, kdy jsou bez dohledu učitele či dospělých osob, aby mohli zasáhnout. Pro pomoc učitelům pro rozpoznání šikany definoval varovné signály ze strany oběti šikany. Žákovi se neočekávaně zhorší známky ve všech školních předmětech, zapomíná domácí úkoly a pomůcky, popřípadě je ztrácí. Žák se nachází ve špatném emočním stavu, který se projevuje negativní náladou, ustrašeností a stísněností. V hodinách žák sedí sám a nedokáže se soustředit, bojí se ústního zkoušení před tabulí. Pokud je žák před tabulí, ostatní žáci se mu smějí a říkají mu hanlivou přezdívku. Ve třídě je terčem posměchu a kanadských vtipů. O přestávkách vyhledává buď dospělejší osobu nebo žáky v nižším ročníku. Ve snaze vyhnout se nevhodného chování ostatních se schovává za různým onemocněním a chodí na toaletu v hodinách. Odmítá cvičit v tělesné výchově, aby zakryl modřiny a nebyl terčem útoku v rámci sportovních her. Se zmíněnými projevy šikanovaného žáka souhlasí i Janošová a Kollerová et al. (2016) obecně dodává, že oběti dochází motivace k úspěšné školní práci vlivem silnějších pocitů ohrožení. Šikana je podle

všeho velmi diskutovaným tématem, Mertin a Krejčová (2020) ovšem upozorňuje na malou pozornost věnující se skutečnosti šikanování ze strany dospělých. Dospělých chápeme rodinu, učitele. Časté projevy šikanování dospělých bývají slovní narážky ve formě ironie, sarkasmu, které děti v mladším školním věku nerozumějí.

Rvačky – Jedná se o formu agrese a násilí vůči ostatním žákům (Ondráček, 2003).

Vulgarismus a nevhodné chování k učitelům – Verbální projevy žáka vypovídá u ostatních obrázek. Přiměřené používání vulgarismu využívají častěji starší žáci než v mladším školním věku. Ovšem jakým směrem se bude rozvíjet slovní zásoba žáků ovlivňuje prostředí, ve kterém se vyskytuje (Mertin, 2013).

Podvádění – Rozumíme jako klamání nebo oklamání druhé osoby. Jedná se o činy spáchané žákem, které klamou učitele. Autoři zmiňují situaci s podvodem při vypracování např. domácí úlohy. Žák chce dosáhnout toho, aby si učitel mylně myslel, že se jedná o jeho dílo (Davis, Drinan & Gallant, 2009).

Záškoláctví a pozdní příchody na vyučování – Můžeme chápat jako úmyslné zameškávání vyučovací hodiny. Absence v hodinách nejsou omluveny ze zdravotních či jiných závažných důvodů. Žáci se záměrně vyhýbají buď jedné vyučovací hodině nebo několik dní. Existuje i forma tzv. skrytého záškoláctví. Zákonní zástupci omlouvají výuku z různých důvodů. Většinou píšou omluvenky kvůli nevolnosti či rodinných důvodů. Žák, který záměrně nechodí do školy, může být následně vyloučen ze školy. Eventuelně se u žáků projevují další kázeňské přestupky (Mertin & Krejčová, 2020).

Falšování známek v žákovské knížce – V dnešní době se spíše využívá elektronická žákovská knížka. Čapek (2021) se ve svém blogu zmiňuje riziko vygumování či přepsání známky. Důvodem přepsání známky připisuje strachu žáka reakcím rodičů.

Výhružné chování – Výhružné chování se může projevovat ústní či písemnou formou komunikace. Typickým znakem je vyjádření přání či úmyslu ublížit ostatnímu jedinci. V horších případech zabití (Meloy, 1999 in Meloy, Sheridan & Hoffmann, 2008).

Rádi bychom ukončili kapitolu zmínkou od Bendla (2011). Na nekázeň je z našeho pohledu pohlíženo za něco špatného. Zároveň se jedná o přirozenou součást našeho života. Neexistuje člověk, který by celý život striktně dodržoval všechna daná pravidla. Již dítě v období vzdoru kolem třetího roku života odmítá příkazy rodičů. Dítě se pokouší více osamostatnit a jedná se tedy o přirozený vývoj jedince. Důležitost této kapitoly je to,

že v rámci školního prostředí by učitel neměl z žáka, který občas projevuje neukázněné chování dělat unáhlené závěry.

2 PŘÍČINY NEKÁZNĚ

Předchozí kapitola se zabývala charakteristikou školní kázně a nekázně ve školním prostředí. V této kapitole jsme popsali projevy neukázněného chování žáků dle pohledů různých autorů. Zmíněné projevy jsou důsledkem různých faktorů. Důležité pro nás je porozumět těmto příčinám, a proto se zaměříme na obecnou charakteristiku příčin nekázně. Díky toho se nám bude lépe zpracovávat výzkumné otázky v praktické části.

Bendl (2011) často zdůrazňuje, že nekázeň u žáků není způsobena jednou příčinou, ale je důsledkem mnoha faktorů. Může se jednat o vlivy vnitřní, vnější či situačních. Zmíněné vlivy se mohou i navzájem kombinovat. Mezi závažnější formy nekázně, které jsou až kriminálního kontextu se zabývala Ciklová (2014), která se této problematice zabývala více do detailů. Vnímá příčinu v rodinných, školních, mravních a citových nedostatcích ve výchově. Dítě je neznalé právního vědomí a tráví málo času aktivitami ve volném čase, které může mít za následek větší chybovosti v jednání v náročnějších situacích. Buchtová (2020) tvrdí, že příčiny nekázně blízce souvisí s faktory neukázněného chování.

2.1 Schéma kázeňských faktorů

Faktory, které ovlivňují žákovu kázeň je nepřehledné množství, proto je velmi složité až nemožné je rozčlenit do určitých kategorií. I přesto Bendl (2011) rozdělil příčiny nekázně do devíti faktorů. Mezi které patří faktory biologické, duchovní, sociální, biologicko-sociální, zdravotnicko-sociální, fyzikální, situační, kombinované a neznámé. Ke zmíněným faktorům přispěli svým názorem i další autoři.

Faktory biologické – Chápeme jako faktor dědičné a fyziologické povahy. Můžeme zde zařadit vrozenou agresivitu, poruchy autistického spektra, ADHD a temperament žáka. V oblasti dědičných faktorů zmiňuje Novák (2014), že se jedná o vcelku složitý přenos dispozic. Na dítě je přenesena genetická výbava nejen od matky a otce, ale i vzdálenějších příbuzných. Hutyrová (2019) doplňuje zmíněné tvrzení o neurologickou poruchu zpracování impulzů dítěte, které zapříčiňují odchylkám ve struktuře a funkcích v CNS. Dítě s poruchami učení a chování se nejvýrazněji projevují v období dětství, prepuberty a puberty.

Faktory „duchovní“ – Zařazuje postoj žáka k zákonům a ke svému životu. Vedení k hodnotové orientaci či přehnaný liberalismus.

Faktory sociální – Vnímá jako negativní působení okolí na žáka. Patří zde rodina, kamarádi, komunita školní třídy. Působí na něj i mediální násilí, kriminalita okolí. Hutyrová (2019)

se k sociálním faktorům věnovala ve své publikaci více do hloubky. Mezi negativní působení zahrnuje vážnější psychické onemocnění člena rodiny. Rodiny rozvrácené, více početné s nedostatkem finančních prostředků a neuspokojení finančních a psychických potřeb dítěte.

Faktory biologicko-sociální – Obecná inteligence, sociální a citová zralost nebo zdravotní stav žáka. Čáp (1996) doplňuje tvrzení, že žák přirozeně emočně reaguje na prostředí, ve kterém se nachází. Ke zhoršení dále přispívají postižení různého typu a nemoci. Žák je tedy více zatížen činností.

Faktory zdravotnicko-hygienické – Chápeme, že žák má nedostatek tekutin, živin, pohybu, spánku. Dále nedostatek tepla a světla v místnosti.

Faktory fyzikální – Počasí, množství olova v ovzduší. Co se týče okolí školní třídy, spadá zde chaoticky uspořádaný nábytek. Tedy celkově esteticky a funkčně uspořádaná třída nebo výběr barvy stěn.

Faktory situační – Vzniká v závislosti na klimatu školní třídy, aktuálním emočním a zdravotním rozpoložení žáka, náročnosti učiva a žákovi vyčerpání ve vyučování. Dále zde zařazuje různé rušivé elementy ve třídě, jako jsou např. hluk vycházející z ulice a nečekaný pach. Kalhous a Obst (2009) doplňují situační faktory o další rušivé faktory. Zmiňují například aktuální klima třídy, události v předchozí hodině a zdlouhavého až nudného výkladu vyučujícího.

Faktory kombinované – Nekázeň žáků má zpravidla vícero příčin. Nejedná se totiž o monokauzální jev, který vzniká kombinací ze zmíněných faktorů.

Faktory neznámé – Autor blíže nespécifikoval.

Na základě studie rizikového chování v nižším sekundárním vzdělávání rozdělují faktory, které negativně ovlivňují žáka k rizikovému chování (Čerešník, 2019 in Čerešník & Banárová, 2021). Mezi faktory zařazují mužské pohlaví, věk, nižší ekonomický status rodiny, horší vztahy s blízkými osobami, vyšší úzkostnost, únik do virtuální reality, vyšší agresivita a impulzivita, nižší sebekontrola sociální zájem a sebepojetí. Autoři dále nekomentovali faktory, proto jsme zde vložila pohledy dalších autorů.

Mužské pohlaví – Pohlaví i z pohledu Mareše (2018) hraje velkou roli. Ve velkém množství výzkumů bylo zjištěno, že mužské pohlaví má větší sklony k neukázněnému chování. Se stejným tvrzením ve své starší publikaci hovoří i Emerson (2008), který zdůrazňuje,

že nejvýrazněji se mužské pohlaví projevuje agresí. U ženského pohlaví se naopak projevují pestré podoby sebezraňujícího chování. Biddulph (2006) zmiňuje, že kluci mají větší problémy v učení, chování oproti dívkám ve školních lavicích. Fontana (2014) také souhlasí s tvrzením, že mužské pohlaví má větší tendence k agresí, násilí a také k dominanci.

Věk – Emerson (2008) uvádí, že problémové chování se u jedinců nejvíce projevuje zejména v rozmezí 15-34 let života, poté se chování zklidní. U jedinců s mentálním postižením udává v 15-24 letech, kdy projevy chování jsou zdaleka výraznější.

Vyšší úzkostnost – Vyšší úzkostnost je součástí klinického obrazu poruch zdraví žáka, mezi které zařazuje úzkostné stavy, nepřiměřené strachy atd. (Vymětal, 2007).

Horší vztahy s blízkými osobami – Jedinec se v průběhu svého života seznámí s mnoha dvojčlennými vztahy. Z toho část jsou vztahy k blízkým osobám (Slaměnik, Výrost & Sollárová, 2019). Z našeho pohledu se může jednat i o vztahy s rodinou, proto bychom rádi zmínili tvrzení od Fontany (2014), který zmiňuje, že při horším vztahu s rodinou se žák může stáhnout do sebe a nezapojovat se k ostatním spolužákům. Ve školním prostředí se žák snaží o upoutání pozornosti, jelikož u blízkých osob ji nemá.

Únik do virtuální reality – Problém unikání do světa může způsobit ztrátu podstaty žákova života (Vašina, 2010). Vališová, Kasíková a Bureš (2011) upozorňují, že žáci, kteří ve větším množství hrají počítačové hry, mají větší tendenci ve škole riskovat. Mertin & Obst (2021) souhlasí s ostatními autory. Dodává, že nevhodné počítačové hry a filmy jsou jeden z faktorů agresivního chování.

Vyšší agresivita - Slepíčka, Slepíčková a Mudrák (2018) se zaměřují ve své publikaci spíše na rizikové chování ve sportu, ale můžeme to chápat jako forma rizikového chování, jehož cílem je dosáhnout úspěchu. Vališová, Kasíková a Bureš (2011) zmiňují ve své publikaci, že míra agresivity může vyvolávat sledování násilí na obrazovce, či hraní agresivních videoher.

Vyšší impulzivita – Impulzivita je jedna z příčin konfliktu mezi žáky. Míra impulzivity určuje míru konfliktu (Dolejš & Orel, 2017).

Nížší sebekontrola – Jedná se o volní vlastnost jedince, která se získává výchovou rodiny (Cejthamr & Dědina, 2010).

Nížší sociální zájem – Jeden z možných cílů žáka může být udržet se stranou od ostatních spolužáků, protože se bojí konfliktů, odmítnutí a citového zranění. (Jedlička, 2015).

Nižší sebepojetí – Sebepojetí má dvě stránky: popisnou a hodnotící, přičemž hodnotící stránka je závislá na ideální představě o sobě a očekávání druhých. (Shavelson, 1976 in Konečná, 2010). Ve vyučování může sebepojetí žáka kladně či negativně ovlivnit hodnocení učitele. K utváření sebepojetí souvisí i důstojnost a úcta k sobě a k ostatním (Vališová, Kasíková & Bureš, 2011). K otázce sebepojetí u chlapců se zaměřil Biddulph (2006). Problematika nižšího sebepojetí se odůvodňují názory společnosti na to, jaký by měl být „správný muž“ být. Být „normální“ pro chlapecké pohlaví znamená být chladný, soutěživý a emocionálně nezralý.

Podlahová (2004) se nad příčinou nekázně dívá z konkrétnějšího pohledu:

- **Učební činnost** – Chápeme jako zvolené učební činnosti učitele, které jsou pro žáky nepochopitelné, popřípadě příliš náročné. Žáci neznají záměr činnosti nebo na sebe učivo nenasazuje.
- **Samotný pedagog** – Jedná se zejména o příliš dlouhý a monotónní výklad nezajímavého učiva při kterém, mají žáci problém udržet pozornost. Popřípadě, když se učitel zaměřuje jen na vybrané žáky. Ostatní žáci využijí chvíli nepozornosti učitele a nastane nekázeň. Dále je důležitá příprava hodiny. Důsledkem žádné či chaotické organizace žáci neví, co se po nich chce.
- **Sociální aspekty** – Žák má negativní vztah ke vzdělávání. Snaží se upoutat pozornost učitele nebo spolužáků.
- **Důvody emoční a fyziologické** – Většinou se jedná o žáky s různými poruchami učení a chování. Dále zmiňuje únavu, školní nezralost, nemoc, popřípadě má žák negativní vztah s učitelem.
- **Důvody, které vyplývají z prostředí** – Žáci se ve škole mohou setkávat s neustálým hlukem, nevkusným vzhledem třídy, teplotou školní třídy nebo větším počtem žáků ve třídě. Zmíněné faktory mohou být pro žáky nepříjemné.
- **Příčiny vyplývající z osobnosti žáka a vztah k učení** – Každý žák je jiný. Některým vzdělávání ve škole nedělá žádný problém. Jiným nejsou schopni dokončit zadaný úkol kvůli nižší úrovni myšlenkových operací. Takoví žáci odmítají se sociálně adaptovat, neuvědomují si následky svého jednání a lečí si komplexy na druhých.

Z pohledu možných příčin se zabýval dále Čapek (2014). Z jeho pohledu zmiňuje příčiny nedostatku ve výchově v rodině, nevhodně vedené vyučování, chování a osobnost učitelů. Osobnost učitele může vést k pokřivené komunikaci mezi učitelem a žáky. Mezi další faktory zmiňuje poruchy chování a učení, únava a neakceptování nastavených pravidel třídy a školního řádu. Ke zmíněným příčinám se do hloubky zabývali další autoři.

Nedostatky ve výchově v rodině

Možnou příčinou poruch chování, negativních změn v osobnosti dítěte, psychických onemocnění, popřípadě onemocnění CNS zmiňuje nesprávné výchovné postupy rodiny. V horší formě zmiňuje zanedbávání dítěte. Ovšem pokud rodiče využívají liberální výchovu jsou děti zvyklé dělat vše, co chtějí. Ve školním prostředí se žák vyskytne v situaci, kdy po něm bude chtít učitel vykonat úkol, který je v rozporu s jeho zájmy. Vlivem výchovy je větší tendence žáka projevit agresivní reakci na učitele. (Slowík, 2022). Nyní se zaměříme na autoritativní styl výchovy, u kterých uvádí Fontana (2014) silné nedostatky. Rodina, která vychovává dítě autoritářským stylem vyžaduje od svých dětí poslušnost, úctu k autoritě, tradici a tvrdou práci. Nejedná se ovšem o nejideálnější styl výchovy pro dítě. Vlivem tohoto stylu mýtvají chlapani sklony k agresivitě vůči spolužákům. Vališová, Kasíková a Bureš (2011) dodávají k autokratickému stylu, že je založený převážně na příkázání. Dítě tak nemá možnost se rozhodnout. Zajímavým tématem výchovy dětí na sídlišti se zabýval Bendl (2000), podle výzkumu bylo zjištěno, že výchova dítěte bývá tvrdší než na venkově. Ondráček (2003) se zaměřil na demokratický styl výchovy. Ve kterém se dle autora zakládá na vzájemném respektu, zodpovědnosti za své činy a plnění úkolů s jinými lidmi. Dalším pozitivem stylu je odbourání napětí a stresu pro dítě. Problematikou demokratického stylu výchovy zmiňuje špatné pochopení rodičů, které sebou nese negativní následky na dítě. Mnoho lidí tento styl chápe jako svobodnou volbu dítěte. Metoda odměn a trestu jsou těchto žáků méně účinné. Požadavky učitele na vypracování úkolu může žáka vést ke zklamání a zostření situace (Ondráček, 2003).

Fontana (2014) vnímá nedostatky ve výchově vedoucí k nekázní z jiného pohledu. Mezi nedostatky ve výchově se zařazuje zanedbávající rodičovský styl. Takoví rodiče se neúčastní úspěchů a neúspěchů svého dítěte. Vyhýbají se komunikaci s dítětem a jen málo se zajímají o jeho city a názory. Vlivem toho má dítě větší sklony k nedostatku soustředěnosti, nezvládají ovládat své nálady a ztrácí zájem o školní výuku. Také se více uchyluje k užívání návykových látek. U shovívavého stylu zmiňuje, že se od dětí očekává

minimum. Rodina je orientována na své dítě. Žáci vlivem shovívavého stylu mohou mít sklony k agresii.

Výchovu v dnešní době vnímá Mertin (2013), že rodiče po roce 1989 vyžadují po svých dětech daleko méně požadavků a stanovují si méně hranic. Zmíněné tvrzení potvrzuje Čáp (1996), který zmiňuje, že způsob výchovy se mění v závislosti na osobních vlastnostech a zkušenostech rodičů, vychovávaných dětí a jejich působení na rodiče. Důležitým faktorem je dále společenskohistorické, ekonomické a kulturní podmínky.

Nevhodně vedené vyučování

Pro aktivizaci žáků je důležitá motivace. Pokud tomu tak není, je větší pravděpodobnost nepozornosti žáků. Hodina pro ně je nudná a nezajímavá, popřípadě nejsou schopni pochopit těžší část v učivu. Mareš (2018) dále doplňuje, že je důležitá pedagogická zkušenost učitele, která se odráží nad kvalitou výuky. Dále zmiňuje vybrat vhodný styl řízení disciplín.

Osobnost učitelů a jejich chování

Je důležité i u kvalitních učitelů se zabývat, jestli příčina nekázně není náhodou příčinou jeho samotného. První krok k nápravě nekázně by měla primárně vést přímo ke změně vlastního chování učitele. Učitelé, kteří přespříliš lpí na učitelské roli nedokážou pochopit nebo respektovat svět žáků ve třídě. Popřípadě se může jednat o generační, kulturní a hodnotové rozdíly, které nemohou být překlenuty. Dle Nelešovské (2005) se na osobnost učitele kladou nároky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností. Tyto vlastnosti jsou zároveň úzce spojené s výkonem v profesi učitelského povolání. Jungwirthová (2013) se zaměřuje na osobnost učitele z pohledu rodiny. Každý učitel je jiný. Má své postoje, představy a není pravidlem, že každému žákovi, popřípadě rodiči ve školní třídě vyhovuje jeho osobnost. Začátky mohou být horší, ovšem podotýká, že čím starší je žák, tím lépe zvládá přístup učitele. Dokáže si totiž vytvořit k učiteli menší odstup a poradí si sám v nepříznivých situacích. Důležitým faktorem zde hrají rodiče, kteří by měli se svým dítětem o situacích mluvit. Mezi další negativní působení učitele je dle Mareše (2018) netrpělivost, mrzutost, vzteklost, pesimismus, podrážděnost a snadná frustrace učitele.

Wubbels a Levy (1993 in Mareš, 2013) uvádějí tři typy učitelů, které mohou zapříčinit neukázněné chování žáků. Represivní typ učitele je neohybný ve svém myšlení a chování. Projevuje se ironicky až sarkasticky. Zdůrazňuje soutěživost a neustále poučuje své žáky. Vlivem represivního chování se žáci cítí nervózně a vystrašeně. Druhým typem zmiňují nejistého a tolerantního učitele. Učitel nemá jasnou strukturu vyučovací hodiny a celkově

působí na žáky zmateně. Cílem chování učitele je primárně vycházet se svými žáky. U takového učitele může nastat problém v případě, že rezignuje v průběhu řešení nekázně. Nejistý a tolerantní učitel žákům stanovuje nejasná pravidla a klade na ně minimální nároky. Posledním typem je učitel nejistý a agresivní, který zařazuje autor mezi nejdůležitější kombinaci vlastností. Školní klima vlivem učitele působí agresivně. Převládají konflikty mezi učitelem a žáky. Učitel se projevuje přehnanými a provokativními reakcemi. Pravidla ve školní třídě nejsou jasně stanovená a vzniká ve třídě chaos.

Mezi další negativní působení učitele na žáka zmiňuje Gordon (2015) nepevné udržení hranic chování. Jedná se o posun hranic mezi kázní a nekázní, kterou ovlivňuje mnoho faktorů. Prvním faktorem zařazuje fyzické a psychické změny probíhající uvnitř učitele. Faktorem zmiňují odlišné vnímání hranic před začátkem vyučování a pár minut před koncem poslední vyučovací hodiny. Před samotným začátkem hodiny se učitel těší a je nabytý energií. Dochází k rozšíření hranic snesitelného a snížení hranic nepřijatelného jednání žáků. V odpoledních hodinách, pár minut před koncem vyučovací hodiny dochází k pravému opaku. Učitel je unavený a snižuje se u něj tolerance vůči ostatním. Převažuje tedy rozsah nepřijatelného chování. Druhým faktorem zmiňuje vztahy učitelů k jednotlivým žákům. Ať chceme nebo ne, vždy se bude vyskytovat individuální rozdíly. U některých žáků učitele lehčeji zvládají chování než u druhých. Posledním faktorem je změna prostředí či situace školní třídy. Ke zvolené charakteristice popisuje autor, že učitelé jsou tolerantnější k neukázněnému chování o přestávce než ve výuce.

Poruchy chování, poruchy učení a jiné

Nesmíme opomenout na jeden z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují kázeň ve výuce. Žáci s vývojovými poruchami, s poruchami učení nebo s poruchami učení potřebují mnohem více individuálního přístupu učitele. Ovšem to neznamena, že by učitel neměl tolerovat jejich nepřijatelné chování. Vysmívání, pocity nadřazenosti a nespravedlnosti mohou vést k zhoršení vztahu učitele a žáka a obecně vede ke zhoršení klimatu ve třídě. Slowík (2022) v rámci poruch chování zmiňuje i omezení sociální přizpůsobivosti, ve které zmiňuje např. poruchy chování. Žák s omezenou sociální přizpůsobivostí neakceptuje autority a nastavené pravidla chování ve skupině. Projevy žáků s poruchami chování je specifická svou pestrostí a variabilitou. Záleží na tom, jak je žák nastaven sociálních norem.

Únava žáků

Při únavě žáků se omezuje fyzická a intelektová výkonnost. Dochází ke zpomalení reakcí, a naopak stoupá množství chyb. Žákům dělá větší potíž vyřešit úlohy, které by v normálním stavu dokázali vyřešit. Nastává také ke změnám prožívání, větší lhostejnosti k učivu, podrážděnosti, snížení motivace k učivu a k pozornosti (Čáp, 1997 in Čapek 2014).

Žáci neakceptují nastavený řád a pravidla

Jedná se o vztah žáka k normám. Tedy k tomu, co je nutné, potřebné, dovolené, správné a přípustné. Můžeme proto chápat, že kázeň je primárně o dodržování norem. Pro posílení norem je dobré, aby učitel společně s žáky dodržoval domluvené normy chování. Jelikož žáci jsou velmi pozorní a všímají si každého pohybu a chování učitele. Upozorňuje zároveň učitele přehánění nebo naopak rozvolňování pravidel, které mohou vést k porušení pravidel žáků.

Pokřivená komunikace mezi žáky a učitelem

Zmíněná příčina je vedena ve smyslu postoje a vnímání učitele k žákům. Učitel by měl dbát na adekvátní odpovědi, pokud tak neučiní jedná se o impresivní projev rozkazů, vydírání, manipulaci a mohou vést k zastrašení žáků (Ondrášková, 1994 in Čapek, 2014). Dalším negativním působením zařazuje Rosenberg (2012) moralizování žáků učitelem. Moralizování vychází z vyjádření učitelových vlastních potřeb a hodnot. Žáci na pokřivené komunikaci s učitelem citově doplácí. Učitel by se měl dokázat vcítit se do role žáka.

Gordon (2015) ve své knize sepsal dvanáct komunikačních bloků, které doplňuje tvrzení předešlých autorů. Prvních pět bloků vyjadřují odmítavý postoj. Patří mezi ně např: příkazování, varování, vyhrožování, moralizování a nevyžádané rady a nabízení řešení od učitele a podobné projevy odmítání. Další tři bloky vyjadřují hodnocení a ponižování. Učitel odsuzuje a nálepkuje. Mezi další dva bloky využívají učitelé, když chtějí, aby se žák cítil lépe. Slouží k vyhnutí se problémům. Využívají proto slovní či nonverbální pozitivní hodnocení, litování a uklidňování. Předposlední a závažnějším blokem se učitelé chtějí vyhnout odpovědi na otázku a nechají žáka v tom samotném. Posledním blokem je snaha vyhnout se situacím změnou tématu rozhovoru.

Mareš (2013) doplňuje, že příčinou pokřivené komunikace mezi učitelem a žáky souvisí s osobností a chováním učitele. Vlivem toho může nastat zhoršení spokojenosti s vyučovací hodinou, motivací a přirozenou zvědavostí žáků.

Ciklová (2014) se zaměřovala na bezvýhodné situace, které zapříčiňují nekázeň žáků:

- **Nepřiměřené úkoly a požadavky** – Žák je zahlcen úkoly, na které už nemá dostatek sil.
- **Problémové situace** – K vyřešení nějaké problémové situace nemá žák dostatek zkušeností, popřípadě je nedokáže vyřešit zadanými postupy.
- **Konflikt** – Žák se dostane do střetu zájmů a je na něm, aby si vybral jednu věc.
- **Překážka** – Nedokáže dosáhnout cíle kvůli překážkám, které nedokáže překonat.
- **Stresová situace** – Při stresové situaci se žák nedokáže adaptovat a snížit napětí.

Nyní se zaměříme na problémové chování. Divoká (2017, s.11) uvádí, že se jedná o „*Popis určitého chování, které brání dítěti být takové, jak očekává určitá norma.*“ Auger a Boucharlat (2005) přispěli svým pohledem na příčiny problémového chování žáků ve školním prostředí. Jedná se ovšem o stručné vymezení. Autoři zde zařadili ekonomický a sociální kontext, který je zejména v dnešní době problém většiny rodičů, kteří se nachází v nejistotě. Dále těžké období dospívání, které se vyskytuje zejména u žáků ve vyšších ročnících. Neuspokojivý školní život a reakce mladých žáků vůči škole. I zde přispěli další autoři své poznatky.

Ekonomický a sociální kontext

Zvláště v dnešní době je důležité, aby byli žáci seznámeni s nefunkčním společenským aspektem prostředí. Spadá mezi ně např. nejistota v oblasti zaměstnání a pochybnosti o efektivitě vzdělávání ve škole a krize rodiny, kde mohou být vztahy nestabilní. V rodině může být i oslabená výchovná role rodičů. V neposlední řadě se také nachází krize tradičních hodnot, které nejsou dostatečně uznávány mimo základní školu.

Těžké období dospívání

I přesto, že máme zaměření příčin nekázně žáků 1. stupeň základní školy, tak jsme zvolili i téma zabývající se dospíváním. Žáci v pátém ročníku přecházejí do puberty a začínají se u nich projevovat různé tělesné a psychické změny. Žáci se v období puberty procházejí fyzickými změnami, které mohou být na první pohled nejvíce viditelné. U dívek je to kolem

jedenáctého věku, u chlapců kolem dvanácti let. Jedná se o věk žáků druhého stupně, avšak zejména v dnešní době žáci dříve dospívají, než tomu bylo kdysi. Dochází totiž k mutaci, červenání, menstruaci apod. Vlivem těchto změn se mohou žáci více stranit okolí a mohou projevovat i agresivní chování. Mezi psychické změny u žáků zmiňuje stesk po dětství, obrázek o vlastním těle, síla emocí, snění a představitivost a úzkost z dospělosti. Čerešník a Banárová (2021) doplňuje tvrzení, že dospívání sebou nese změny v oblasti fyzické a psychické, emoční a sociální. Žáci při dospívání hledají své místo ve společnosti a dospívají kolem desátého roku života, tento posun se zakládá na dřívějším pohlavním dospíváním. Základem dospívání je formování vztahu k sobě samému, na které žáci reagují individuálně.

Neuspokojivý školní život

V prostředí školy mohou nastat situace, které negativně ovlivňují chování žáků. Žáci se mohou octnout v situaci, kdy vzdělávání ve školách neodpovídá jejich individuálním potřebám. Nemají prostor k možnostem, svobodně se vyjádřit a mohou být v trvalé selekci. V dlouhodobém neúspěchu žáka ve škole v podobě hodnocení se ze začátku projevují pocity neúspěchu, které mohou dojít až v tzv. syndrom školního neúspěchu. Jedná se o patologický projev vůle a jednání.

Reakce mladých lidí vůči škole

Tento bod je reakcí na neuspokojivý školní život žáka, který se rozděluje na tři body. Patří mezi ně útěk, útok a podřízení se systému na úkor sebe samého. Mezi nezmíněné příčiny zmíněného chování se zařazují dále pocity nespravedlnosti, nátlaku učitele a nálepkování žáka za “špatného”.

2.2 Příčiny jednotlivých projevů nekázně

V této části se zaměříme na příčiny typických projevů neukázněného chování, které zmínil Bendl (2011). Tyto projevy jsme popsali v první části naší teoretické části zabývající se charakteristikou školní kázně a nekázně ve školním prostředí.

Nepozornost – Nepozornost žáků při vyučování je jeden z nejčastějších projevů nekázně ve vyučování. K tomu může dojít z mnoha důvodů. Podle Ondráčka (2003) může být podmíněna organickou poruchou v CNS nebo v souvislosti se sociální působivostí spojenou s nepořádkostí. Dále zmiňuje příčinu v nedostatečné motivaci, dospívání a výskytu žáka v zatěžující situaci. Ohledně organické poruchy v centrální nervové soustavě se do hloubky

zabýval Serfontein (1999) zejména u dětí s poruchou pozornosti. Tito žáci mají problémy zaměřit se na daný úkol v rušivém prostředí. Žák se vyskytuje v tzv. „denním snění“.

Záškoláctví – Obecně charakterizuje Novák (2014) záškoláctví jako negativní postoj žáka ke škole. Mertin a Krejčová (2020) zmiňují, že u záškoláctví je jedna z nejčastějších důvodů strach žáka z potrestání. Např. za pozdní příchod a neodevzdání domácího úkolu. Žáci obvykle chybí jednu vyučovací hodinu. V jiném případě se jedná o upoutání pozornosti, které může mít žákovo osobní odůvodnění. Většinou pramení z rodinného, školního prostředí. Žák má pocit, že je přehlížen z různých důvodů. Autor zmiňuje například příchod nového potomka v rodině či onemocnění člena rodiny. Zmíněné situace nedokáže žák vstřebat. Žáci pozorují, že se novému členovi rodiny nevěnují ve stejné míře. Záškoláctví může být odůvodněné šikanou žáka dále úzkostmi, depresí a užíváním alkoholických nápojů. U starších žáků vzrůstá preference vydělávání peněz brigádou nad vzděláváním ve škole. U žáků, kde nejsou naplněny specifické vzdělávací potřeby, mají různé formy negativních přítěží a stávají se outsidersy ve školních lavicích. Cítí se ohroženi a nemají důvod nadále navštěvovat školu. V dalších častých případech se může jednat o nechuť navštěvovat školu, jsou ovlivněni ostatními vrstevníky, kteří nedochází do škol. Ze stejného pohledu vnímá příčiny záškoláctví i Matějček a Klégrová (2011) v oblasti psychologického poradenství dále doplňují, že se může jednat o poruchu chování žáka, který projevuje vážnější rozdíl od společenských norem. Pokud žák zažívá neúspěch a má slabší povahové vlastnosti, může se jednat právě o tento důvod k záškoláctví. Povahové slabosti rozumíme jako neschopnost odolnosti vůči negativním vlivům v prostředí školy. Janošová, Kollerová et al. (2016) zmiňují, že žák v roli oběti šikany se snaží vyhnout agresorům ve škole. Příčinou vyhýbaní se návštěvy školy se zabýval i Fontana (2014), který doplňuje, že žák se může bát nejen agresorů ve třídě, ale i jednoho či více členů učitelského sboru. Dále zmiňuje, že žák pomáhá rodině s problémy, např. hlídáním mladšího sourozence, bojí se fyzického násilí a odchodu jednoho z rodičů v jeho nepřítomnosti. Žák může být také zapleten s trestnou činností či užívá návykových látek.

Šikana – Důvodem proč žáci na 1. stupni šikanují vrstevníky je většinou jejich nízké sebevědomí. Silně vnímají své nedostatky a pocítují vztek k lidem, kteří mají lepší výsledky než on sám. Následkem svého vzteku fyzicky či verbálně napadá své vrstevníky (Bendl, 2003). Zároveň v další publikaci Bendl (2005) doplňuje další příčiny. Z hlediska žáka, který pochází ze slabší sociální skupiny, či nedostává kapesné se pomoci šikany snaží

od oběti dostat k penězům. Dále doplňuje, že se agresor snaží o obdiv vrstevníků. Podle Fontany (2014) se může jednat o potřebu získání moci nad druhými.

Lhaní – Jedna z věcí, které podle Mediny (2011) se žáci v dětství naučí nejrychleji. Ve většině případů se jednalo o porušování pravidel stanovených v domácnosti. Vydařené lhaní vyžaduje zkušenosti, které se rozvíjí společně s věkem dítěte. Již ve čtyřech letech dítěte se dítě pokouší zalhat jednou za dvě hodiny. S příchodem nástupu na základní školu je lhaní u žáků častější, přibližně jednou za 90 minut. Jedná se tedy o záměrné zaměnění či zatajení pravdy se kterým souhlasí i Mertin & Obst (2021), kteří doplňují další možné příčiny lhaní. Důvodem bývá snaha vyhnout se problémům. Žák se bojí potrestání, vyčítání, zákazů. Dítě může zareagovat lží v případě, že se dostane do situace, která ho překvapí a bez pomyslení vyřkne první věc, která ho napadne a není založena na pravdě. Žák, který má nutkání o pozornost ostatních vrstevníků je schopen zalhat jen proto aby u ostatních vzbudil obdiv. Žák může lhát jen kvůli toho, že chce pošpinit druhého vrstevníka, kterého nemá rád.

Na druhou stranu žák může lhát, aby druhého vrstevníka naopak ochránil. Podle Beníškové (2010) patří tato příčina jako jedna z nejčastějších. Mezi nezmněné příčiny připisuje jako nejčastější lenost od povinností, zjednodušení života. Dítě zpozorovalo lhaní u rodičů a dalších dospělých. Pochopilo, že lhát lidem je běžné v životě. Často se stává, že žák obhajuje svou sebeúctu před ostatními. Dále bychom zde chtěli uvést jiné pohledy na příčiny lhaní žáků, a to z pohledu Dalloze (2002), který zmínil, že dítě si chce zachovat svou tvář, která pro něj znamená jakousi obranu v těžké situaci. Zmíněnou příčinu zmiňuje i Beníšková (2010) v nejčastějších příčinách. Těžká situace pro žáka může být pocit studu ať už z důvodu špatného prospěchu či špatné finanční situaci rodiny. Dále skrývá sobectví a lakotu, ukončení podezření na žáka. Dále náprava chyby, aby nepřišlo potrestání. To můžeme chápat jako vymáhání pravdy, které žák dohání lží, protože si je vědomé potrestání. Matejček a Klégrová (2011) souhlasí, že příčinou lhaní vychází z rodinného prostředí. Dítě lže za účelem obrany svého vlastního já, jedná se nejčastěji o žáky se s povahovou slabostí. Jedná se tedy o stejnou příčinu projevů nekázně jako u záškoláctví. Vlivem své fantazijní představy prožívá situace ve školním prostředí jako neřešitelný problém. Lhaní je pro žáka projevem své živé fantazie. Zejména u umělecky nadaných žáků se vyskytuje lhaní častěji. Lež je poté zapříčiněna po předchozí nekázni, například po krádeži, záškoláctví žáci lžou formou výmluv, aby se vyhnuli potrestání. Ovšem může se jednat o poruchu chování žáka. Ohledně poruch chování se zmiňuje nadále Slowík (2022). Pokud se tedy nebude jednat

o poruchu chování, ale o opravdovou lež jedná se podle Nováka (2014) vždy o žákův úmysl. V tom smyslu se tedy daleko liší od fantazijní struktury či omylu.

Krádeže – Podle Ondráčka (2003), Matějčka a Klégrové (2011) žáci kradou předměty, protože jim zkrátka chtějí vlastnit, může se jednat o nezvladatelnou touhu nebo si ji nemohou dovolat z finančních důvodů. Dále se může jednat o adrenalinovou záležitost. V horších případech se podle Tesařové (2016) může jednat o zanedbávání dítěte. Žák se může uchýlit ke krádeži jídla, protože nemá dostatek živin. Další příčinou žáka, který odcizil předmět se může jednat o poruchu chování, projevy nevypělé osobnosti žáka, kleptomanie, a nakonec zapadnout do skupiny přátel (Matějček & Krégrová, 2011). V rámci poruch chování souhlasí i Slowik (2022). Novák (2014) vymezil desatero charakteristik pro krádeže. Není ovšem pravidlem, že se musí vyskytovat všechny charakteristiky. Krádeže se mohou vyskytovat u žáků, kteří jsou psychicky labilní. Krádeže mohou být opakované ovšem pachatel v průběhu odcizení předmětu si není vědom následků. Nejsou rafinované a působí naivně. Žák, který předmět odcizí se neobohatí a bývá osamocené a snaží se o změnu. Ukradené věci často předají dalším vrstevníkům. Ohledně rodinného prostředí se mohou vyskytovat problémy, které rodiče chtějí skrýt před dítětem. Ovšem děti jsou velmi všímavé a citlivé. Pociťují v rodině napětí. V souvislosti s vcítěním se může jednat o autoritativním vedení rodičů, kdy na dítě není individuální ohled. Pokud dítě nedostává od rodiny kapesné a nemá tedy dítě finanční prostředky pro chtěný předmět.

Rvačky – Jedna z častých příčin bývá dle Bendla (2005) snaha o moc ve třídě a zároveň obdiv spolužáků. Fyzické útoky mezi žáky může zapříčinit dle Fontany (2014) verbální konflikt.

Opisování, napovídání – Bendl (2005) uvádí, že žáci opisují a napovídají ostatním z důvodu lepší známky a zlepšení svého statusu u spolužáků.

Alkohol, kouření a užívání návykových látek – Jedná se o závažný kázeňský přestupek. Vliv na žáky mohou mít rodinní příslušníci. Děti jsou totiž velmi všímaví a vidí, že jejich rodiče si občas dopřejí alkoholu. Chybně si myslí, že když užijí alkoholický nápoj, tak se z nich stanou dospělí. stejné pravidlo platí i u kouření. Drogy mohou mít také stejné pravidlo, avšak větší vliv na to může mít příčinu genetickou (Mertin, 2013). I v tomto případě se může jednat o jeden z faktorů zanedbaného dítěte. Tyto děti jsou náchylnější k užívání alkoholu či návykových látek (Tesařová, 2016). Dle Bendla (2005) užívání cigaretových výrobků a alkoholu u žáků zapříčiňuje jeho snahu vyvolat u spolužáků obdiv. U užívání měkčích či tvrdších drog se jedná o možnost přivýdělnku a taktéž o obdiv

spolužáků. Vyšší výskyt užívání návykových látek se podle Mareše (2018) objevuje u starších žáků.

Agrese a kriminalita – Příčina pramení především v negativním působení rodinného prostředí. Mezi další prostředí zařazuje školu, kamarády a další okruh vrstevníků. Obecně můžeme popsat příčinu, jako negativní působení sociální skupiny na žáka. Negativní působení okolí může ovlivnit psychickou oblast sebeovládání, motivaci a morální složku žáka. Další možnou příčinou zmiňuje nedostatky v rodinné, školní, mravní, citové výchově a také v oblasti právního vědění (Ciklová, 2014). Na téma rodinných příčin se z jiného pohledu zabýval Martinek (2015), který zmiňuje, že míra agresivity u jedinců může být až z 60 % dědičného původu. Popřípadě je žák vychováván jedním z tzv. „skrytě agresivních rodičů“. Nejprve se zaměříme na skrytě agresivní matkou. Před neznámým člověkem se obhajuje neakceptací jakýkoli typu potrestání svého dítěte. Ovšem pokud její dítě jakkoli zazlobí je mu zastrašováno agresí otce. Po příchodu otce mu matka sdělí zlobení dítěte, většinou okolnosti zvětčí a dívá se, jak otec potrestá dítě. Pro dítě nastává pocit nejistoty a bezmoci. Žák, který využívá agresi k ostatním, aby docílil svého cíle pramení opět z výchovy rodičů, kteří mu jej tato pravidla dávají jasně najevo. Dále zmiňuje příčinu v příliš permissivnímu výchovnému stylu rodiny. Vyskytují se i rodiny, která svou „výchovnou slepotou“ podporují či neřeší agresivní chování svého dítěte. Svou výchovu vnímají jako tu správnou a odmítají brát za svého potomka jakoukoli zodpovědnost. V horším případě se může jednat podle Tesařové (2016) o jednu z projevů týraného dítěte. Nepřiměřená agrese vyplývá ze strachu z dané osoby.

Pokud se zaměříme na příčiny agresivního jednání žáka ve školním prostředí, může se jednat o pokřivenou komunikaci formou vulgarit. Podle psychologického výzkumu (Harveye, 1961 in Rosenberg, 2012) zjistil, že existuje spojení mezi používáním slov s výskytem násilných činů. Jedinci, kteří rozmýšlí nad lidskými potřebách přesahujících kulturní hranice. Rozmýšlejí nad dobrem a zlem a zlo je nutné potrestat. Tomuto smýšlení napomáhají i televizní filmy, seriály a pohádky. Pokud nastane ve školním prostředí k slovní konfrontaci mezi žáky, může to vést k násilnému chování. Učitel by měl být chopen vcítit se do roje žáka a mluvit s rozvahou. Žáci jsou velmi citliví a špatná komunikace učitele je může silně ranit. Ohledně kriminality dětí se věnuje méně pozornosti než u dospělých jedinců. Podle Podané (Krulichová & Buriánek, 2020) se děti setkávají daleko častěji s kriminalitou než dospělí. Také podotýká, že následky u žáků mohou být zdaleka závažnější, jelikož nedokážou předcházet kriminalitě či šikaně.

Vandalismus – Podle Bendla (2005) jsou hlavními příčinami vandalismu touha po obdivu spolužáků a dosáhnutí důležitosti a moci nad okolím.

Příčiny nekázně žáků mohou být různorodé. Mývají kořeny v různých faktorech. V závěru této kapitoly bych mezi nejčastěji zmiňované příčiny zmínil rodinné, sociální, zdravotní působení na žáka a osobnostních charakteristik jedince.

3 ŘEŠENÍ ŠKOLNÍ NEKÁZNĚ

Aby bylo řešení školní kázně efektivní, je důležité přistupovat k této problematice komplexně. Potřebné je tedy využívat kázeňské metody a prostředky, diagnostikovat nekázeň porozumět příčinám neukázněného chování, vytvářet příjemné klima třídy a využívat dotazy učitele v rámci mravní výchovy. Využít funkční komunikaci učitele se zákonnými zástupci neukázněného žáka (Bendl, 2011). Ve starší publikaci Bendl (2005) uvádí obecný postup při řešení neukázněného chování žáků. Zmíněný postup doporučuje primárně pro začínající učitele. Učitel by měl být schopen rozpoznat projevy neukázněného chování žáků a následně se zamyslet nad jeho příčinami. Na základě dvou kroků by měl učitel zmapovat situaci. Zamyslet se nad využití svých zkušeností a konzultaci s odborníky zvolit vhodný přístup ke zvládnutí dané situace.

3.1 Prostředky k řešení nekázně

Nyní se zaměříme na prostředky, které učitelé na 1. stupni základní škol mohou využívat při řešení neukázněného chování žáků. Zařadili jsme zde odměny a tresty, které si dle našeho názoru vyskytuje ve školním prostředí nejčastěji.

Odměny a tresty

Odměny a tresty patří podle Nelešovské (2005) mezi nejčastějším výchovně-vzdělávacím faktorem ve školním prostředí. Také zmiňuje, že se vyskytuje mezi komunikací učitele a žáka. Učitele je využívají verbální a neverbální komunikací. V rámci neverbální komunikace formou úsměvu či zamračení. Řadí se mezi vnější podnět, který má schopnost aktivizovat potřeby dítěte. Odměny a tresty by ve výchově měli podle Mediny (2011) využívat i rodina dítěte. Odměny slouží k zesílení učitelova očekávaného chování dítěte, a naopak trest složí k snížení či eliminaci nevhodného chování ve vyučování (Nelešovská, 2005). Dix (2017) spíše doporučuje pozitivně odměňovat žáky, než je trestat. Zmíněné příběhy ze školní praxe, které odůvodňují její názor byly však pro žáky starších ročníků.

V návaznosti na tresty je důležité podle Fontany (2014) uvědomovat si i své rizika, které mohou nést. V případě, že učitel potrestá žáka, který vnímá učitelovo potrestání za nespravedlivé. Je zde možnost, že se vztah mezi učitelem a žákem naruší. Žák ví, že po svém činu následuje potrestání, a snaží se mu vyhnout lhaním. Tím se opět naruší důvěra mezi učitelem a žákem. Žák chybně chápe potrestání. Usuzuje, že silnější jedinci trestají mladší. Podle Biddulpha (2006) si žák lépe uvědomí následky nekázně a dokážou se poučit.

3.2 Prevence školní nekázně

Primární podmínkou pro prevenci nekázně je dle Bendla (2005) odhalení příčiny neukázněného chování. Diagnostikování neukázněného chování zahrnuje zjištění frekvence, forem a závažnosti tohoto chování. K diagnostickým metodám zmiňuje pozorování, škálování, dotazník, analýza školní dokumentace, projektivní techniky, rozhovor a akční výzkum. Diagnostikování neukázněného chování žáků hraje důležitou roli v preventivních postupech a následného řešení za pomoci využití vhodných metod a prostředků.

Prevence školní nekázně je součástí školního zákonu, který navazuje na vyhlášku 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Ciklová, 2014). V návaznosti na prevenci zmiňuje Bendl, Hanušová a Linková (2016), aby učitelé spolupracovali se školním metodikem prevence, školním psychologem, speciálním pedagogem a asistentem ke společné spolupráci. Můžou tak společně předcházet rizikovému chování žáků.

Škola je první linií, která se snaží eliminovat neukázněné chování žáků. Zejména tak učitel je první, který ve školním prostředí reguluje chování žáků. Pokud se snaha učitele nevydaří, kontaktuje zákonné zástupce žáka, popřípadě se může poradit s kolegy jako může být třídní učitel, výchovný poradce, školního metodika prevence a ředitele školy. Učitel ve třídě dohlíží na žáky v rámci školních předpisů a pokynů ředitele školy. Spolupracuje se zákonnými zástupci žáků, výchovným poradcem, školním metodikem prevence, pedagogicko-psychologické poradny a sociálně právní ochrany dítěte. Jeho další náplní práce je přímá výuková činnost, která má výchovný charakter, pedagogický dozor a udržení kázně ve vyučovacích hodinách (Bendl, 2004).

Podlahová (2004, s.84-85) doporučuje, aby se začínající učitelé na začátku drželi tvrzení od Komenského, které zní „*škola bez kázně – mlýn bez vody*“. Postupem času by dovolil ve třídě volnější režim. Začínající učitel by se měl ze začátku zaměřovat na pevně stanovená pravidla chování ve škole. Podle Cangelose (2006) charakterizoval pravidla chování ve škole jako takové neformální prohlášení, které dává žákům jasná pravidla chování. Žák je tak informován o tom, jak se má a nemá chovat ve školním prostředí. Kagoiya a Kagma (2018) ve své studii doporučují, aby učitelé navštěvovali workshopy a semináře, které by jim pomohly získat povědomí o převládajících formách nekázně a zvládnutí citlivosti ohledně způsobu, jak omezit problémové chování žáků. Důležitá je vyškolenost učitelů v morálním, duchovním a sociálním aspektu. Čerešník a Banárová (2021) rozdělují rizikové a ochranné

chování do faktorů. Věnují se žákům od 10 let, tedy věkové kategorii, která přechází do dospívání. Zaměříme se ovšem na faktory protektivní neboli ochranné, jelikož ochraňují žáka před negativním působením. Faktory jsou rozdělené do tří bodů.

- **Faktory individuální** – Dítě projevuje vysokou inteligenci, sebeúctu a sebedůvěru. Obklopuje se vhodnými přáteli a spolužáky.
- **Faktory rodinné** – Jedná se o dobré rodinné vztahy. Rodiče jsou k dítěti otevření a nevedou autoritativní styl výchovy. Přijali své dospívající dítě.
- **Faktory sociální** – Žák se vzhlíží v pozitivních vzorech. Dospělí se žákovi věnují. Dochází do kvalitní školy. Chápe negativní následcích užívání drog a používání zbraní.

Z pohledu prevence neukázněného chování ve třídě se zabývala i Riefová (2007). Vymezuje faktory, které se zaměřují na žáky s poruchami chování a učení. Při sdělování požadavků na chování je důležité, aby učitel žákům sdělil pravidla jasně a srozumitelně. Učitel by si měl vyhradit čas na vysvětlení. Ideálně na začátku školního roku, kdy si vysvětlí společně přijatelné a nepřijatelné chování. Při případném porušení pravidel je žákům sděleno jasně stanovené následky. Vyučovací hodina by měla dodržovat jasnou strukturu a postupy, které se opakují. V rámci opakování může učitel nacvičovat s žáky vhodné chování prostřednictvím předvádění, úkolů k pravidlům školní třídy. Učitel dále měl být schopen předvídat chování svých žáků a jednat k nim důsledně, včetně požadavků na dokončení práce. Zároveň by učitel měl být k žákům trpělivý a empatický. Ve třídě se nachází mnoho žáků a každý z nich je jedinečný, a proto je důležité individuálně pracovat a předcházet nekázní preventivními taktikami.

Svobodová (2021) se zaměřuje na nastavení efektivní prevenci komunikačních neshod, popřípadě konfliktů. Učitel v průběhu své pedagogické praxe získává zkušenosti pro své vlastní vnitřní nastavení k prevenci. Spolu s žáky respektují nastavené pravidla, které jsou pro všechny smysluplná. Zároveň učitel neustále provádí hodnocení situace ve třídě, a pokud se eventuálně naskytne konflikt apod. informuje včas. Pro hodnocení komunikačních neshod může učitel využít techniku Inner game a techniku STOP. O těchto technikách zmiňuje Gallwey (2018, in Svobodová, 2021), který se o této problematice věnoval do hloubky. Technika Inner game je založena na pozorování konfliktní situace. Techniku STOP dle Gallwey (2016, in Svobodová, 2021) napomáhá učiteli reflektovat situaci a následně nad ní uvažovat. Dělí se na typy krátké, střední a dlouhé. Učitel může využít dle aktuální situace ve třídě.

Školní pravidla

V této části se zaměříme na důležitost implementace pravidel v rámci prevence nekázně ve školní třídě. Petty (1996 in Nelešovská, 2005, s. 32) vysvětluje, že pravidla jsou „založena na pohnutkách výchovných, bezpečnostních a morálních, neměla by vycházet z učitelských a osobních sklonů.“ Pravidla by tedy měli plnit stanovené účely. Dle Nelešovské (2005), která se odkazuje na Cangelosio (1996 in Nelešovská, 2005), je nutné žáky vést k nejvyššímu stupni spolupráce a minimalizovat rušivé a nespolupracující jednání. Součástí je také vytvoření pravidel, které by měly zajistit bezpečné a příjemné učební prostředí. Tato pravidla mají sloužit k zamezení rušivých elementů ve třídě a zaměřit se na co nejpříjemnější udržení slušnosti mezi žáky a zaměstnanci školy. Hutyrová (2019) zdůrazňuje důležitost žákům jasně a pevně vymezit. Riefová (2007) se zabývala prevencí u problémových žáků a žáků se zvláštními potřebami. Souhlasí s jasně a pevně stanovenými pravidly. Dále doplňuje, že by nemělo být příliš mnoho pravidel. Nastavená pravidla by měla dodržovat následující body. Učitel by měl pravidla napsat na tabuli, názorně předvést a procvičit s žáky. Učitel by měl žákům odůvodnit smysl pravidel ve třídě.

Auger a Boucharlat (2005) uvádějí důležitost zavadení pravidel ve třídě, jelikož dávají žákovi pocit jistoty, pomáhají strukturovat osobnost za podpory dospělých, kteří jim vytyčí hranice, lepší socializaci ve třídě. Pro lepší efektivitu k dodržování pravidel doporučují podílení žáků při sestavování pravidel a zároveň se společně s učitelem zavážou k dodržování. Oproti tomu autor Dix (2017) ve své publikaci dodává, že učitel by se zprvu měl dozvědět, jaká jsou podle žáků pravidla. Následně na to si zodpovědět na otázku, co by měl přestat dělat. Zároveň u toho nemyslet na své pedagogické zkušenosti z praxe. Při vyslyšení všech žáků se vytvoří tři pravidla, které je dobré následně vyzkoušet. Důležitá je přitom vzájemná spolupráce rodiny, žáků a učitele. Proto by měl učitel v rámci třídních schůzek motivovat rodinu, aby se pokusila tyto pravidla také dodržovat.

Klima třídy

Nyní se zaměříme na klima třídy, která z našeho pohledů hraje důležitou roli v realizaci prevence neukázněného chování. Grecmanová (2008, s.50) definuje: „*Klima výuky a klima třídy považujeme za výsledek vnímání a prožívání sociální a kulturní reality (ve výuce a třídě) u žáků.*“ Jedná se o jev, který trvá déle a má specifické rysy vzhledem k dané třídě a učiteli (Mareš & Krívohlavý, 1995 in Nelešovská, 2005). Klima třídy hraje důležitou roli v rámci kvality komunikace, sociálních vztahů a pedagogické komunikace. Nelešovská (2005) zmiňuje podporující komunikační klima, v jehož prostředí se žáci navzájem

podporují a respektují. Učitel by se měl vyhýbat situacím, kdy žáci mezi sebou soupeří, nenaslouchají si a skrývají své názory a pocity. Tento typ se nazývá konkrétně komunikační klima defenzivní.

Rozdělení faktorů ovlivňujících školní klima popisuje Grecmanová (2008). Mezi faktory zmiňuje např. region. Chápeme jej tak, že umístění školy může souviset se sociálním složením obyvatel. Společně tak mají vliv na klima. Architektura a fyzické prostředí školy působí na chování žáků a zaměstnanců školy. Forma školy a rozdílné organizace procesů, organizační znaky školy, které považuje za velikost školy, počet žáků, výkonnostní kurzy a ročníky. Obsah výuky a vyučovací předmět. Mezi zásadní faktor zmiňuje osobnost učitele, jehož věk, pohlaví, postoje k výuce, zájmy a hodnoty působí na intenzitě klimatu. Mezi další faktory dále patří osobnost žáka a vedení školy.

Spolupráce školy, rodiny a institucí

Hrouzek a Marková et al. (2012) upozorňují na význam spolupráce učitele, instituce, rodiny a žáků ke zlepšení klimatu ve třídě. Zaměříme se na spolupráci učitele s rodinou. Nejdůležitější je komunikace a důvěra, která může vést k dosažení dobrých vztahů a tím pádem i školního klimatu. Mezi prostředky k podpoře spolupráce zmiňují informační prospekty, besedy s odborníky a sdružení rodičů. Škola by pro rodiče měla plnit funkci osvětovou a poradenskou. Ve spolupráci s institucemi zařazují např. střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny, policíí, kurátory, Prev-centra a komunitní programy. Bendl, Hanušová a Linková (2016) se na téma spolupráce školy a institucí zabývali více do hloubky. Škola spolupracuje dále se zařízením pro ústavní a ochrannou výchovu, která spadá do institucí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Dále autoři zmiňují spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí, kde zmiňují např. služby sociální prevence. V případech užívání drog u mladistvých spolupracuje škola s detoxikačním centrem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části práci jsme se zaměřili na pojetí nekázně, jejich příčiny a možné řešení. Praktická část se věnuje metodologii výzkumu. Konkrétně zde popíšeme cíl výzkumu a výzkumné otázky, které nám pomohou nasměrovat náš výzkum. Dále budeme rozebírat metody sběru dat, etickou dimenzi výzkumu, postup analýzy dat a následné její analýzu a interpretaci.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu jsme zařadili zjistit příčiny nekázně žáků z perspektivy učitele 1. stupně základních škol. Po definování hlavního výzkumného cíle jsme se zaměřili na identifikování dílčích výzkumných cílů. Mezi dílčí výzkumné cíle jsme zařadili popsat, jak učitelé 1. stupně základních škol chápou nekázeň žáků. Dále si klademe za cíl popsat proměny příčin nekázně žáků z perspektivy učitelů 1. stupně základních škol. Posledním výzkumným cílem je zjistit, jak učitelé pracují s příčinami neukázněného chování žáků.

Výzkumné otázky:

Po stanovení výzkumných cílů jsme vytvořili hlavní a tři dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou hlavní příčiny nekázně žáků z pohledu učitele primární edukace?

Dílčí výzkumné otázky:

Jak učitelé 1. stupně základních škol chápou nekázeň žáků?

Jaké proměny příčin nekázně žáků popisují učitelé 1. stupně základních škol?

Jak učitelé pracují s příčinami neukázněného chování žáků?

4.2 Metody sběru dat

S ohledem na téma a stanovených výzkumných otázek jsme zvolili kvalitativní design, který nám pomůže získat hloubkový popis a objasnit, jak učitelé vnímají školní nekázeň, její příčiny způsoby práce s příčinami neukázněného chování žáka (Hendl, 2005). Jako výzkumné metody sběru dat jsme zvolili metodu nedokončené věty a Focus groups.

Metoda nedokončené věty patří mezi nestandardizované nástroje pro zjištění nepřímých postojů a vlastností respondentů (Hrouzek & Marková et al., 2012). Knoff (2003) popisuje metodu nedokončených vět jako soubor neúplných větných členů, které respondent doplňuje

ústně nebo písemně. Nejprve jsme proto oslovili učitelé primární edukace a použili nedokončené věty k získání diagnostických odpovědí. Poté jsme zpracovávali písemné odpovědi učitelů. Zvolené nedokončené věty se se zaměřovaly na názory učitelů na kázeň a nekázeň žáků, příčiny neukázněného chování žáků a osvědčené metody řešení nekázně. V příloze č. 2 naleznete ukázkou vyplněné nedokončené věty učitele. Zmíněnou metodu jsme využili jako doplňkovou metodou pro sestavení otázek pro další šetření.

Focus groups je kvalitativní výzkumná technika, která shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce v debatě na dané téma. Téma určuje badatel. Metodu Focus groups jsme zvolili, jelikož zprostředkovává velké množství údajů od respondentů, které se týkají výzkumných cílů. Dále také zaostřuje vzhled do postojů a přesvědčení, které jsou zdrojem chování (Morgan, 2001).

Úvodní část Focus groups probíhala nejprve seznámením tématem diskuse, která byla doprovázena základními pravidly. Mezi které jsme zařadili: Hovoří vždy jedna osoba, nesmí probíhat vedlejší rozhovor mezi respondenty, všichni se účastní do diskuse. Závěrečná část sloužila k vyjádření respondentů k tématu, které nebyly zmíněny (Morgan, 2001).

Pro Focus groups bylo stanoveno 10 otázek. Orientační čas průběhu Focus groups jsme stanovili přibližně jednu hodinu. Pro lepší přehlednost jsme otázky rozdělili do tří částí:

1. **Rozehrívací část:** Rozehrívací část sloužila k úvodu do tématu. Zaměřili jsme se na otázky týkající se pohledů a představ učitelů na ukázněné a neukázněné žáky.

Otázky:

- Jak se podle Vás projevuje ukázněný žák?
- Co si představíte pod slovy neukázněný žák?

2. **Hlavní část:** Otázky se zaměřily na pohledy učitelů na příčiny nekázně, jejich zkušenostech s řešením a prevencí neukázněného chování ve školním prostředí. V neposlední řadě jsme zařadili otázku týkající se pohledů učitelů na proměny příčin nekázně žáků v primární edukaci.

Otázky:

- Jaké jsou podle Vás příčiny neukázněného žáka ve třídě?
- Čím myslíte, že chce žák dosáhnout svým neukázněným chováním?
- Jak se podle Vás mění nekázeň žáků s novou generací?

- Jak školní klima ovlivňuje nekázeň žáků?
- Ve které situaci se podle Vás vyskytuje nekázeň?
- Jaké jsou podle Vás nejčastější příčiny neukázněného žáka ve třídě?

1. Závěrečná část: V závěrečné části jsme nechali učitelům prostor pro vyjádření k tématu skupinové diskuse.

- Diskuse je u konce. Pokud Vás napadá nezmíněná příčina nekázně, ke kterému jste se nemohli vyjádřit. Máte nyní prostor k vyjádření. Děkuji Vám za účast.

V rámci výzkumu jsme oslovili 20 učitelů 1. stupně základních škol v Moravskoslezském kraji, zda by byli ochotni vyplnit metodu nedokončené věty a následně poskytnout skupinovou diskusi na téma příčiny nekázně z perspektivy učitele základních škol.

Výzkumného šetření se zapojilo čtrnáct respondentů, z toho třináct učitelů primární edukace a jeden asistent pedagoga. První skupinová diskuse probíhala osobním setkáním v prostorách školy, kde se zapojilo šest učitelů primární edukace a jeden asistent pedagoga. Během transkripce jsme pojmenovali jednotlivé učitele U1 až U7. Druhá skupinová diskuse probíhala online formou prostřednictvím Discord služby. Zapojilo se sedm učitelů primární edukace. V průběhu transkripce jsme pojmenovali učitele U8 až U14. Všechny skupinové diskuse probíhaly za předpokladu anonymity a následného smazání zvukového záznamu.

4.3 Etické dimenze výzkumu

Před začátkem prvního Focus groupu jsme seznámili učitelé s názvem diplomové práce, metodou sběru dat a stanovenými cíli. Následně jsme učitelům představili průběh skupinové diskuse, která se skládala z rozehrívací, hlavní a závěrečné části s časovým odhadem jedné hodiny. Následně jsme učitelům předali informovaný souhlas s nahráváním zvukového záznamu skupinové diskuse a s jeho následným přepsáním (příloha č. 1). Učitelé byli informováni, že se jedná o anonymní výzkum a po přepsání transkripce bude zvukový záznam smazán. Na závěr výzkumného šetření měli učitelé vyhrazený časový prostor pro vyjádření svého pohledu na téma nekázeň žáků.

Druhý Focus groups jsme realizovali na online platformě Discord. Před samotným setkáním jsme učitelům zaslali informovaný souhlas nahrávání zvukového záznamu (příloha č. 1).

Na začátku online diskuse jsme se ještě jednou ujistili, že souhlasí se zvukovým nahrávání diskuse.

4.4 Postup analýzy dat

V následující podkapitole se zaměříme na postup analýzy dat získaných metodou nedokončené věty a Focus groupu. Získaná data skupinového interview za pomoci zvukového záznamu byl po transkripci smazán v souladu s informovaným souhlasem (Příloha č. 1).

Následně byla využita metoda otevřeného kódování, které odhaluje v datech určité data (Hendl, 2005). Data byly následně použity k vytvoření významových kategorií, subkategorií a kódů. Interpretace těchto kategorií byla prováděna s cílem odpovědět na hlavní a dílčí výzkumné otázky. Diskuse týkající se těchto kategorií byla zaměřena na porovnání s výzkumným šetřením na stejné téma.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Na základě metodologie výzkumu, kde jsme stanovili výzkumné cíle, otázky a metody sběru dat. V této kapitole se zaměříme na samotnou analýzu a interpretaci dat z transkripce nedokončených vět a Focus groupu.

5.1 Analýza dat

Transkript Focus Groups a metodu nedokončené věty jsme kódovali a na základně přidělených kódů jsme vytvořili významové kategorie. Ukázka transkripce Focusové skupiny je součástí přílohy č.3.

Kategorie	Subkategorie	Ukázka kódů
Pohledy na nekázeň	Nejasné hranice	Tvůrčí atmosféra, výchovné a tělovýchovné předměty, faktory ovlivňující hranice kázně.
	Nedodržování školního řádu	Dodržování školního řádu a pravidel třídy.
Nástrahy v životě žáka	Lehká manipulovatelnost	Vzorec chování v rodině, strhnout se davem, snaha začlenit se do kolektivu.
	Nenaplněné potřeby žáka	Prosazování svých potřeb a zájmů, Neupevnění zásad pravidel, potřeba vybit přebytečnou energii.
	Výukové obtíže	Poruchy chování a učení. únava, špatné známky, osobnost učitele, klima třídy.
Zkušenost různé přináší	Jsme jeden tým	Stanovení a opakování pravidel školní třídy, komunikace, motivace.
	Široká škála řešení	Domluva, změna činnosti.

Včera a dnes	Změna příčin nekázně	Internetová doba, tlak doby, pocity nejistoty, bezhraniční děti bezhraničných rodičů.
	Omezené možnosti	Nejde se opřít o rodiče, učitel nerozumí žákům, znevažování autorit.

Tabulka 1: Výzkumné kategorie

5.2 Interpretace dat

V následující podkapitole se zaměříme na interpretaci zvolených výzkumných kategorií (tabulka č. 1), které jsme vytvořili v průběhu otevřeného kódování Focus groups a metody nedokončené věty. Vytvořili jsme čtyři výzkumné kategorie: pohledy na nekázeň, nástrahy v životě žáka, zkušenosti růže přináší a včera a dnes. Každou zmíněnou kategorii nejprve charakterizujeme a poté interpretujeme jejich subkategorie. Pro potvrzení zvolených kategorií a subkategorií přiložíme i úryvky ze skupinových diskusí učitelů.

První významová kategorie, **pohledy na nekázeň**, je konkrétně zaměřena na názory učitelů 1. stupně základních škol ohledně nekázně žáků. Kategorie byla rozdělena na střet názorů učitelů k pojetí nekázně žáků. V následujících odstavcích provedeme interpretaci jednotlivých subkategorií.

V průběhu rozhovoru se ukázalo významné zjištění pojednávající o střetu názorů učitelů k pohledu na nekázeň. Výzkumnou subkategorii jsme pojmenovali jako **nejasné hranice**. Jedná se o rozpor názorů v určení nekázně. Nejprve se zaměříme na jeden z pohledů učitelů na nekázeň. Za zmíněnou situaci zmiňuji ukázkou diskuse učitelů: „*A tak všeobecně pracovky, výtvarky tak tam ty děti jsou neukázněné.*“ (učitel č. 2). „*Tam je větší kravál.*“ (učitel č. 4), (...) „*Zas to nemusí být nekázeň. Může to být tvůrčí atmosféra.*“ (učitel č. 5). Z rozhovoru vyplývá, že učitelé si jsou vědomi většího hluku, avšak jsou více shovívaví a tolerantnější k neukázněnému chování během výtvarných, hudebních a tělovýchovných předmětů. Chování žáků ve výchovných a tělovýchovných předmětech nevnímají jako nekázeň, ale jako tzv. tvůrčí atmosféru, od které se odvíjí jejich chování.

V druhé Focusové skupině učitelé naopak vnímají chování žáků jako neukázněné bez ohledu na vyučovací předmět. Zároveň zaznamenávají změnu vnímání hranic mezi kázní a nekázní: „*Jako když máš opravdu náročný ten den nebo ti není třeba dobře, jsi unavená i bolest hlavy.*“

Tak potom to no.. ti vadí i menší pípnutí.“ (učitel č. 8). Část učitelů se shodlo, že v závislosti na různých faktorech se hranice kázně mění. Učitelé mezi faktory zmiňují zdravotní problémy, náročný den atd.

V průběhu druhé Focusové skupiny jeden z učitelů potvrdil tvrzení k nejasným hranicím ke kázni: *„Když nějak to dítě vybočuje z té naší představy o správném chování (...).“* (učitel č. 12). Z tvrzení vyplývá, že každý učitel bez ohledu na dodržování školního řádu má svůj subjektivní představu na hranice mezi kázní a nekázní.

Dále přikládám střed názorů učitelů při otázce *„Co si představíte pod slovy ukázněný žák?“*. (...) *„Spolupracuje, vydrží tu pozornost, dodržuje pravidla. A nesouhlasím, že by měl mít zájem o výuku.“* (učitel č. 4) *„Zájem ne ale udržuje tu pozornost.“* (učitel č. 6) *„A ani to si nemyslím, já si myslím, že ukázněný žák prostě sedí a je v klidu.“* (učitel č. 4) *„Ale to znamená, že nějakým způsobem přece udrží pozornost, protože ho to zajímá.“* (učitel č. 1) *„To si může i kreslit v hodině a být v klidu. To je pro mě neukázněný žák.“* (učitel č. 4) *„To už je pro mě taky neukázněný žák. Protože to už neplní to pravidlo, nedělá to, co má a kreslí si. Nespolupracuje.“* (učitel č. 1) *„Nesouhlasím.“* (učitel č. 4). I přes to, že otázka byla směřována na ukázněné chování se učitelé neshodli, zda žák, který v hodině sedí a nenarušuje výuku je ukázněný či ne. Následně se ovšem učitelé shodli, že neukázněný žák nespolupracuje a vyrušuje učitelův výklad. V návaznosti na zmíněnou otázku odpovídali i učitelé v druhé Focusové skupině. Část učitelů se shodlo na názoru, že neexistuje stoprocentně ukázněný žák: *„Nevím, jestli existuje na sto procent ukázněný žák. Ve třídě je plno ruchu a prostě ti žáci se snadno rozruší jo. Ani já sama, nebyla stoprocentní.“* (učitel č. 10). Z tvrzení vyplývá, že učitel popisuje jeden z možných ruchů, které dokážou rozrušit i ukázněného žáka. Z toho tedy vyvozujeme, že i u žáků, kteří neprojevují větší míru neukázněnosti, se může vyskytnout nedostatek disciplíny.

Nyní přejdeme k další subkategorii **nedodržování školního řádu**. Jedná se o objektivní pohledy všech respondentů. Každý učitel vnímá nekázeň v jinačím měřítku, nicméně se drží školního řádu. Při porušení školního řádu učitelé reagují různým způsobem. Jaké způsoby učitelé využívají se zaměříme v dalších kategoriích. Tvrzení o nedodržování školního řádu dokládá názor učitele: (...) *„No tak z mého pohledu je to, když nedodržuje pravidla třídy, když dělá něco, co už může být ohrožující. Jak pro něj, tak i pro ostatní žák nebo pro učitele a když vlastně jeho chování nesouvisí se školním řádem.“* (učitel č. 14). Dále bych doložila i tvrzení učitelů na vnímání rozdílů nekázně žáků ve vyučování a o přestávkách: *„Když se bavíme v hodině jo, jo potom o přestávkách neukázněný žák nevím no.“* (učitel č.

1), (...) „*Tam už to nerespektuje pravidla.*“ (učitel č. 7). Tedy bez ohledu na vyučovací hodinu či přestávku objektivně vnímají nekázeň jako nedodržování pravidel školního řádu.

Druhou výzkumnou kategorií jsme pojmenovali **nástrahy v životě žáka**, která se zaměřuje na příčiny neukázněného chování z pohledu učitele 1. stupně základních škol. V průběhu zpracovávání rozhovoru jsme stanovili následující tři subkategorie: lehká manipulovatelnost žáka mladšího školního věku, nenaplněné potřeby a výukové obtíže. V následujícím odstavci se zaměříme na její interpretaci, která vychází z rozhovorů učitelů. Ukázkou Focus groups diskuse zaměřující na příčiny nekázně jsou vloženy v příloze č. 3.

První subkategorii, kterou učitelé zmiňují jsme pojmenovali jako **lehkou manipulovatelnost** žáků mladšího školního věku. Žáci nemají ve svém věku natolik zkušeností a vědomostí, a proto mohou být ovlivněni názory a chováním lidmi v jeho okolí. Kategorii můžeme chápat jako lehké ovlivnění žáka sociálním prostředím. Které doložil učitel v průběhu diskuse: „*Ano takže napodobuje vzorce chování někoho a není třeba natolik inteligentní vyhodnotit, protože se k tomu cíli nedopracuje.*“ (učitel č.1). Nejčastěji zmiňovanými ovlivňujícími faktory byly rodina, přátelé, spolužáci a samotný učitel.

Nyní se zaměříme na primární sociální skupinu, která působí na své dítě. Působení rodiny na žáka patřila mezi nejčastějším diskutovaným tématem mezi učiteli, a proto se budeme detailněji zabývat touto problematikou. Dle učitelů má rodina významný vliv na chování svého dítěte, které může mít negativní dopad na školní prostředí. Zmíněné tvrzení potvrzuje zkušenost učitel, který zmiňuje příklad napodobování člena rodiny: „*No třeba mě začal vyrušovat jeden žák, protože jeho bratr má Touretteův syndrom a ho jakoby napodobovat. Takže on třeba tudum, pere, pero, pero a pořád to opakoval.*“ (Učitel č. 3). Tvrzení učitele v nás vyvolává dojem, že se žák snaží upoutat pozornost. Zároveň může přebírat chování svého rodinného příbuzného, který si získává v rodině větší pozornost než on sám. Žák si může mylně myslet, že takové chování přivolá větší pozornost ve školní třídě. Z našeho pohledu se může jednat o lehké propojení dvou subkategorií: **lehké manipulace** a **nenaplněných potřeb žáka**. Právě z tvrzení učitelů vyplývá, že žák nemá tolik zkušeností a trůfáme si také podotknout, že u žáků nedochází k uvědomění vyhodnotit, že se pozornost ostatních dá upoutat i vhodnějším způsobem. Učitelé daný problém vidí podobně: „*Ono to možná i záleží na inteligenci toho dítěte. Že když je to inteligentní děcko tak volí jinací způsob, jak na sebe připoutat pozornost.*“ (učitel č.4).

U rodiny nadále zůstaneme a zaměříme se na vliv názorů rodinných příslušníků na chování žáka ve výuce. Pro začátek zmíním úryvek názoru učitele pro nastínění problematiky: „(...)

že když rodič řekne doma. Ta učitelka je *****, tak to dítě si to vezme do té školy. A nerespektuje tě dítě, protože jsi *****(...).“ (učitel č. 3). Zmíněná ukázka nám dokazuje, že působení a ovlivňování dítěte rodinou, může mít za následek nerespektování autority učitele.

Následující sociální skupinou, na kterou se zaměříme je působení přátel a spolužáků na žáka. Žák má potřebu někam patřit a může být snadno zmanipulovaný chováním ostatních, jen aby se jim zavděčil. Samotní učitelé zmínili i vliv svého chování na žáka. „Pokud bych to brala z pohledu učitele, tak ten taky dost ovlivňuje nekázeň, protože žáci opisují ten vzorec chování.“ (učitel č.7). Během diskuse se učitelé shodli na názoru, že nevhodné chování ze strany učitelů žáci daleko rychleji napodobují než to vhodné.

Mezi hlavní příčinu nekázně žáků usuzují učitelé 1. stupně základních škol **nenaplněné potřeby žáka**. Učitelé se nejčastěji vyjadřovali k nenaplněným potřebám, které nebyly naplněny v rodině. Často uvedenou odpovědí učitelů byla snaha upoutat pozornost učitele a ostatních žáků, jelikož doma se mu například nemusí dostávat dostatečně doma. Zmíněné tvrzení dokládají úryvky z diskuse učitelů: „Ve třídě mám žáka, který neustále si musel upoutat u mě tu pozornost, protože ji doma neměl.“ „A právě to může být na základě té citové deprivaci. Doma se jim je nedostává. Ten žák vidí, že ve třídě se dostává pozornost někomu jinému tak ji potřebuje stáhnout.“ Z našeho pohledu je patrné, že žák má touhu být součástí určité skupiny a dojít k pocitu zájmu ostatních vrstevníků. V horších případech zanedbávání dítěte učitelé zmiňují, že se setkávají s žáky citově deprimovanými. Z našeho pohledu bylo pro nás zajímavé zjištění, že tito žáci nedokážou reagovat na klidný výklad učitele. V domácnosti jsou totiž zvyklé na hlasité výkřiky rodičů.: „To já jsem měla teď dvojčata (...). Tam byl špatný vzor v rodině a vlastně oni měli tu citovou deprivaci a reagovali skutečně jenom na hlasitý pokřik. Když jsem se víceméně začala projevovat jako jejich rodič, tak teprve až potom začali reagovat jak normální dítě.“ (učitel č.1). Ze zkušeností učitelů nadále vyplývalo, že zvýšení hlasu neplatí jen u citově deprimovaných.

V nedostatku lásky rodičů k dítětem se rozpovídali i další učitelé. Za zmínku bych vložila komentář učitele z druhé Focusové skupiny: „(...) nebo ať už se jedná třeba o to, že ten žák, nějakým způsobem nešťastný. Potřebuje třeba nějakým způsobem tu lásku od těch učitelů, protože jí doma nemá nebo naopak třeba závidí.“ (učitel č.14). Nedostatek lásky rodičů k dítěti se bohužel vyskytuje i v dnešní době. Z tvrzení učitele vyplývá, že možnou příčinou neukázněného chování je nedostatek lásky a pozornosti ze strany rodiny. Žák se tak snaží upoutat pozornost.

Nyní se budeme věnovat další příčinou, která se odehrává ve školním prostředí. Jedná se o **výukové obtíže** žáků. Učitelé se shodli na názoru, že větší míra nekázně se projevuje zejména ve skupinových pracích. Dále zde zařazují žáky se speciálními poruchami učení a chování, které omezují žákům udržet pozornost: „(...) *I nějaké to ADHD, ADD, no poruchy chování celkově.*“ (učitel č. 9). „*Může to být spousta různých příčin. Ale už se jedná o nějakou poruchu chování.*“ (učitel č. 14).

Učitelé dále uvádějí žáky, kterým se ve výuce nedaří úspěšně zvládnout předmět a dostávají špatnou známku. Chtějí u ostatních spolužáků ukázat, že jsou v něčem dobří. Získat u žáků obdiv: „*On chce upoutat tu pozornost ostatních, aby měl pocit, že je dobrý v něčem.*“ (učitel č.4). „*No a když mu to potom nejde v učení, tak aspoň někde jinde no.*“ (učitel č. 5). Dalším faktorem je potřeba fyzické aktivity, konkrétně u žáků v prvním období primární edukace: „*No o přestávkách to vidím tak, že ti spolužáci nechtějí vybočovat z řady, chtějí nějak vybit tu energii.*“ (učitel č. 2). Žáci v prvního a druhého ročníku často mají větší problém upoutat pozornost celou vyučovací hodinu. Nejčastěji se nekázeň projevuje v polovině vyučovací hodiny. Dítě začne mít problém neustále sedět v lavicích. Nejprve se dle učitelů projevuje tzv. „ošíváním“, které v menším měřítku může narušovat ostatní spolužáky, popřípadě učitele. Učitelé se setkávají i s únavou žáků, která se taktéž vyskytuje v polovině vyučovací hodiny. Nejčastěji projevují známky únavy po třetí vyučovací hodině. V návaznosti s různými poruchami učení a chování je pro učitelé náročné je neustále aktivizovat v hodinách.

Nyní se zaměříme na žáky nadané. Problematikou u těchto žáků vnímají učitelé nedostatečný čas a prostor pro jejich rozvoj. Dokončení úkolů zvládají daleko dříve než ostatní spolužáci. Během toho učitelé řeší kázeňské opatření či pomáhají ostatním žákům s úkolem. Nadaný žák se v důsledku toho nudí a vyrušuje ostatní. K nadaným žákům zmíním diskusi nad nadanými žáky: „(...) *já mám takovou zkušenost, mám žáka, který je až moc popředu v učivu. (...) Takže není to zrovna žák, který by byl neukázněný, ale je nadaný (...) Ale ruší, ruší. Protože se nudí a neví co má dál dělat.*“ (učitel č.2). „*Na ty žáky si já myslím, že není dostatek času. Protože my se tady zabýváme. (...) Těm problémovým žákům, a to zabere strašný čas energie a času. A ty už většinou nemáš čas vypíchnout ve třídě ty chytré, bystré děcka. (...). Takže to skončí tak, že vrzneš nějakou tu knížku (...) a to děcko se nerozvíjí tak, jak by mělo.*“ (učitel č. 4). Z tvrzení vyplývá, že učitelova náplň práce není zrovna jednoduchá. Učitel pracuje s větším počtem žáků a není vždy v jeho silách věnovat

pozornost všem. Zároveň část učitelů zmínilo, že pokud je ve třídě i asistent pedagoga je daleko menší výskyt neukázněného chování. Na žáky totiž dohlíží více dospělých.

Mezi výukové obtíže zařazují učitelé i jejich osobnost. Uvědomují si silný vliv svého působení na žáky. Na jednu stranu zařazují výtvarnou, hudební a tělesnou výchovu mezi předměty s vyšším výskytem neukázněného chování. Z druhé strany si uvědomují, že pokud osobnost učitele brání k nekázní nezáleží na předmětech: „*Opět záleží na učiteli. Pokud vedeš výborně hudebku. Tak je to znát i v té výuce. Důležitá je ta osobnost toho učitele.*“ (učitel č.1). Často se u učitelů vyskytuje názor, že mezi výukové obtíže, které vyvolávají nekázeň zaznamenávají, že žáci nerozumí zadané činnosti učitele, popřípadě zadání nebo příkladům.

Velký vliv na výuku má dle učitelů i školní klima. Diskuse mezi učiteli naznačila blízkou souvislost mezi školním klimatem a manipulovatelností žáků, kteří se snadno nechají stáhnou ostatními žáky: „*Velice, to strašně ovlivňuje klima. Když máš v jedné třídě většinu neukázněných tak se ten zbytek nechá stáhnout.*“ (učitel č. 2). „*No školní klima určitě dost ovlivňuje školní nekázeň. Když se dostaneš do kolektivu, kde jsou sígři. Staneš se sígrem, aby si nevybočoval.*“ (učitel č. 6). Žáky se dle učitelů dokáže ovlivnit i pozitivním směrem. Pokud se ve třídě nachází jeden žák s neukázněným chováním můžou jej pozitivně ovlivnit většina spolužáků ve třídě. Záleží tedy na rozložení kolektivu ve třídě.

Další příčinou usuzují učitelé k stavu školy a třídy: „*A taky si myslím, že jako na děcka působí stav té třídy a vůbec té školy. Když přijdeš někde, kde je to čisté, upravené a barevné (...) působí to jinak, než když přijdeš já nevím... do keramiky. Tam by mě to tedy moc neformulovalo a neoslovilo.*“ (učitel č. 4). Prostředí školy má podle učitelů tedy vliv na formování žáků. V návaznosti na formování třídy vyvěšují např. pravidla školní třídy, kterou žáci mohou pracovat každý školní den.

Třetí kategorie nazvaná **zkušenosti různé přináší** se zaměřuje na řešení neukázněného chování žáků. Jedná se o zkušenosti a postřehy učitelů v rámci své profesní praxe. Kategorie obsahuje dvě subkategorie: jsme jeden tým a široká škála řešení.

Subkategorie **jsme jeden tým** pojednává o spolupráci mezi učitelem, žáky a rodiči. Zařazujeme zde stanovení pravidel třídy, komunikaci a motivaci. V této kapitole se nejprve zaměříme na stanovení pravidel třídy, která učitelům slouží k lepší práci s žáky ve školním prostředí. Jedná se o preventivní řešení neukázněného chování. V situacích, že se nekázně ve třídě vyskytuje často odkazují na pravidla třídy: „*Pro mě je důležité stále si opakovat*

ty pravidla jo, které jsme si ve třídě stanovili.“ (učitel č. 10). Učitelé dále zmiňují, že by žáci měli vědět následky nedodržování nastavených pravidel chování: „(...) *Máme nějaký pravidlo, že když tohle uděláš vícekrát, tak za to bude nějaká poznámka nebo tohlencto. To je právě o té domluvě s tou třídou, jak jsou ty děcka velký a malý že jo (...) I ten učitel pak že jo musí ty pravidla dodržovat, které si sám nastaví že jo.*“ (učitel č. 6). Ze zmíněného tvrzení dále vyplývá, že dodržování pravidel má dodržovat nejen žák, ale i on sám. Pokud tak nebude, nebudou ani žáci.

Komunikace mezi učitelem a žáky je dalším důležitým aspektem v této subkategorii. Učitelé vyjadřovali názor, že je důležité s žáky komunikovat. Díky komunikaci mezi sebou může učitel předejít různým příčinám nekázně: „*My máme každé pondělní ráno komunikační kroužek, kde se žáci rozmluví. Povídáme si o tom, co jsme dělali o víkendu, ale přijde mi to jako normální ta komunikace a ten přístup k lidem. Je normální se ze svých trápení vyprávět.*“ (učitel č. 14). Z našeho pohledu se může jednat o tzv. rituál třídy, který dokáže předejít nepozornosti. Žáci mají vymezený prostor si mezi sebou povykládat vše, co zažili o volném čase. Tím pádem učitel předchází vyrušování. Během rozhovorů dochází zároveň k upevnění vztahů mezi sebou. Učitelé dále zmiňují, že je potřeba neodkládat řešení nekázně u žáků. Dalším důležitým aspektem je komunikace s rodinou žáků, které učitelé využívají při vážnějších projevech nekázně a předcházení znevažování autorit.

K subkategorii jsme jeden tým se objevovaly i systémy bodování. Ze skupinové diskuse jsme pochopili, že učitelé často mění své strategie řešení: „*Někdy pomůžou i motivace, že sbírají razítka jo, a že řeknu dneska budeme sbírat razítka a na konci vyučování kdo nasbírá nejvíc, dostane odměnu.*“ (učitel č. 4). Učitelé motivují žáky různou formou bodování. V rozhovoru se vyskytovaly pozitivní body, nálepky apod. Pozitivní motivace se učitelům osvědčila spíše u starších žáků.

Za zmínku z našeho pohledu stojí zmínit i vyjádření učitele o prevenci znevažování autorit učitelů: „(...) *Já říkám na své první třídní schůzce. Klidně si na tu školu zanádávejte, řekněte, jaká je ta učitelka, jak chcete, ale sami. Ať to to dítě neslyší. Protože Vám se nemusí líbit všechno, co já tady chci dělat, ale dělám to se svým nejlepším vědomím a svědomím. Mám tady tolik dětí a nějak tady musíme jet. Takže klidně, ale opravdu to musíte ventilovat tak, aby to to dítě neslyšelo, a to je základ, který každý neřekne.*“ (učitel č. 1). Jedná se tedy o preventivní opatření ze strany učitele. Dle našeho názoru se jedná o dobrý nápad,

jak předejit této problematice. Otázkou pro nás je , zda je snaha o zapojení rodiny z dlouhodobého hlediska opravdu efektivní řešení.

Poslední subkategorie **široká škála řešení** se zaměřuje na učitelovo řešení nekázně žáků. Jedná se strategie, které rychle eliminuje rušivé chování.

Učitelé uvádějí, že u žáků prvního a druhého ročníku se snaží vyřešit neukázněné chování prostřednictvím změny činností „(...) *ať už jdeš ke klavíru a zahraješ a zazpíváš si písničku. (...) Nebo uděláš cokoli něco spojeného s pohybem. (...) Nebo se zklidníme, jdu jim dozadu přečíst pohádku, (...) anebo naše zkušenost už. (...) Jo už tuším, u téhle aktivity by se mi rozjeli, takže ne, a přitom je to pro změnu zase dobré a najedeme na tu klidnější aktivitu.*“ (učitel č. 4). *“Určitě se potřebují vyběhat, ale zároveň za ten celý den plných těch pohybovek (...).“* (učitel č. 14). Změnu činností uplatňují učitelé ve všech ročnících, nicméně u mladších žáků se využívá nejčastěji.

Většina učitelů využívá řešení formou potrestání žáka. Před samotným potrestáním učitelé poukazují na nevhodné chování např. napomenutím, upozorněním a zvýšením hlasu: „(...) *když nepřestaneš vezmu si tu žákovskou a máš dvě možnosti. Bud' budeš pokračovat tak jak se chováš a v tom případě o tom budou vědět rodiče anebo se zklidníš a zůstane to mezi námi.*“ (učitel č. 4). Pokud žáci neuposlechnou napomenutí využívají učitelé např. nezapojení do aktivit, brání pár sekund z přestávky. V horším případě učitelé řeší nekázeň zapsání poznámky, ředitelkou důtkou apod...

Většina učitelů využívá i netradiční způsob řešení: „(...) *Ted' se snažím nějak kreativně nekázeň žáků řešit. (...) jsme řešili devastaci záchodů. Stále nevíme, kdo to byl, ale řešili jsme to tím způsobem, že jsme svolali všechny ty kluky z druhého stupně a měli za trest to uklidit (...).*“ (učitel č. 12). Důležité je zmínit, že učitel má třídu pátého ročníku na 2. stupni. Z uvedeného tvrzení lze vyčíst, že učitelé neustále přicházejí s novými metodami řešení neukázněného chování. Jeden z učitelů zahrnul do výuky trestný hod kostkou. Neukázněný žák musel plnit úkol podle čísla, které padlo na kostce.

Poslední kategorie **včera a dnes** odkazuje na pohledy učitelů na proměny příčin neukázněného chování žáků a na omezené možnosti při řešení této problematiky. Kategorie se dělí na dvě subkategorie: změna příčin a omezené možnosti.

Zaměříme se na subkategorii s názvem **změna nekázně** z pohledu učitelů. Učitelé pozorují, že neukázněné chování žáků se za posledních 5 let značně změnilo a situace se výrazně projevila v důsledku pandemické situace. V třídách se vyskytuje větší počet žáků

s diagnózami ADD a ADHD. Vlivem pandemické situace žáci tráví více času na chytrých telefonech a jiných zařízeních. Žáci netráví volný čas s ostatními vrstevníky.

Učitelé se shodovali, že v posledních letech dochází k trendu volnějšího výchovného stylu rodičů k dítěti: „*At' už tím, jak ti žáci jsou vychováni na televizích. Nebo já si třeba nepamatuji, že bych já nebo ty mladší generace ode mě. Vidím to i u své rodiny, že byly vychovávány tak, že by mohli hrát hry na té základce. Dnes ty děti hrajou hry už ve školce(...).*“ (učitel č. 7). Z příkladu lze usoudit, že žáci tráví v současné době tráví svůj volný čas spíše sami u počítačů a jiných technologií. Tento trend bych nazvala jako „život v internetové bublině“.

V kontextu současných výchovných postupů učitelé často poukazují na to, že se ve třídách objevují děti bez nastavených chování: „*Jak byla i společnost poutaná, všichni si říkali, že všechno to nařízení všechno je to direktivně. Tak se všichni hodíme do liberálnější výchovy. A hodilo se to do opačného extrému a pak spadly ty hranice(...)* Dnes máme vlastně bezhraniční děti bezhraničných rodičů. To znamená rodiče po revoluci. Ti samí rodiče nemají hranice. Netuší, co to znamená. Myslí si, že hranice jsou jenom omezení. Ano je to omezení, ale zároveň je to pocit bezpečí. A vlastně ty děcka nemají hranice. Rodiče jim ty hranice neumějí dát. Ale ta škola je postavena na respektování hranic.“ (učitel č. 6). Je nutné podotknout, že tvrzení pochází od asistenta pedagoga. Během dvou výzkumných šetření se podobné vyjádření o bezhraničných dětech bezhraničných rodičů objevovalo u velkého počtu učitelů. Z našeho pohledu se jedná o značnou výzvu při práci s větším počtem žáků, kteří vyrůstají v prostředí bez hranic výchovy.

Vlivem změn příčin neukázněného chování žáků přináší učitelům určitá omezení. Konkrétně v jejich možnostech řešení. Subkategorie **omezení možnosti učitele** je dle našeho pohledu generační úskalí: „*Slovní zásoba hrozná. Nerozumím jim a oni neumí komunikovat s bližním svým, když to takhle řeknu. Ač jako ateista Oni se umí pouze bavit jen s tou příšerkou v tabletu.*“ (učitel č. 4). Tvrzení souvisí s digitalizací dnešní doby. Žáci jsou v dnešní době více upoutáni k počítačům a nedokáží komunikovat mezi sebou. Při snaze komunikace učitele a žáka vzniká propast v komunikaci. Žáci se nedokáží vyjádřit a učitelé jim nerozumí.

Mezi další problémy učitelé uvádějí častěji vyskytované nenaplněné potřeby pozornosti rodiny: „*Já si myslím, že dnešní rodiče jsou ochotni obětovat svým dětem strašně hodně, ale ne svoji pozornost a čas. Po finanční stránce a zážitkové. Ale pokud spolu někam jedou tak oni se spolu nebaví.*“ (učitel č.6). „*Ve třídě mám žáka, který neustále si musel upoutat u mě tu pozornost, protože ji doma neměl.*“ Které je zapříčiněné tlakem doby a větším

pocitem nejistoty. Vlivem zdražování se rodina spíše zaobírá prací a zaplacení pohledávek. Na dítě už nemají energii.

Pokud učitelé řeší závažnější formu nekázně vnímají jako problémové i oporu a spolupráci s rodinou žáka: „*Já vidím i velký problém, že se nejde ani opřít o ty rodiče. Že nám hází klacky pod nohy. Dřív možná, nevím. Nebyla jsem tady dřív, ale můžu usoudit i z mého, když jsem chodila na základní školu. Takže neexistovalo, když něco řekla učitelka tak to tak muselo být. A rodiče i nás vedli k tomu, že když učitel něco řekne tak tak to bylo. Dneska si přijdou rodiče stěžovat na učitele.*“ (učitel č.2). Z celkového tvrzení usuzuji, že se jedná zhoršení pohledu na práci učitele jakožto autority. Souvisí s tím i zhoršení pohledů rodiny, které působí na lehkou manipulovatelnost dítěte.

Mezi další omezení, kterým učitelé čelí při řešení problémů s žáky, patří skrývání problémů ze strany rodiny. Popřípadě si rodina neuvědomuje, že jejich dítě vybočuje od ostatních vrstevníků. Dle učitelů se může jednat o negativní zkušenosti z mateřské školy, popřípadě vnímají odchylky svého dítěte jako rodičovské selhání. Celkově učitelé odůvodňují problém s rodičovským sebepojetím. Bohužel nedostatek informací pro učitele může vést k tzv. „vnitřnímu nálepkování“ žáka: „*To máš pravdu, protože já jsem se první dva měsíce dívala na jednu holčičku, že je rozežraná, nemá hranice. Neumí mluvit. Kdoví co s ní doma dělali, že se jí vůbec nevěnují a cosi. A pak jsem zjistila, že exceluje v prvouce, tak jsem si říkala, že se jí někdo přece musí věnovat. Když má takové zážitky. A když došlo na lámání chleba, tak z rodičů vyšlo, že má postvakcinační encefalitidu, takže ve 2-3 letech začala úplně od nuly. Takže se na to děcko dívala úplně jinak a myslím si, že jsem o tom měla vědět už od začátku.*“ (učitel č. 4). Pokud rodina ví o problémech žáka doufá, že si toho učitel nevšimne. Rodina si ale neuvědomuje, že zatajením podstatných informací o žákovi, zatěžují nejen učitele, ale zároveň i svému dítěti.

6 DISKUSE

Výzkumy zaměřující na nekázně z pohledu učitele se zaměřují spíše na učitele středních a vysokých škol. Kázeň a nekázeň žáků v primárním vzdělávání se těší menšímu výzkumnému zájmu. Najít tedy co nejvíce podobný výzkum nebylo zrovna jednoduché, nicméně se nám podařilo vybrat dva výzkumy, které se k našemu tématu nejvíce podobají. Prvním výzkumný článek jsem vybrala od Silvy, Negreirose a Albony (2017) jejíž téma výzkumu zní „*Nekázeň na veřejné škole: Koncepce učitelů o příčinách a intervencích.*“. Výzkumným cílem práce je ověřit představy učitelů o nekázní, jejich příčiny a způsoby řešení. Druhý výzkumný článek k porovnání je od Dimové, Atanasosky a Trajkovské (2019) zabývající se školní kázní a nekázní z pohledu učitelů 2. stupně základních škol. Cílem druhého výzkumu bylo zjistit, názory učitelů na školní kázeň a nekázeň.

Nejprve se zaměříme na pohledy učitelů na nekázeň. Z výzkumu jsme zjistili, že pohledy učitelů na nekázeň jsou v souladu s nedodržováním školního řádu a stanovených pravidel školní třídy u Silvy, Negreirose a Albony (2017). K výzkumné otázce doplňujeme významné zjištění o nejasných hranicích mezi kázní a nekázní, které jsme v průběhu skupinové diskuse zpozorovali. Nejasné hranice neukázněného chování vnímají učitelé u pracovních, výtvarných a tělovýchovných předmětů. Žáci zpravidla ve větší míře projevují neukázněné chování. Zde jsme zpozorovali střed názorů. Z jednoho pohledu učitelé vnímají chování žáků jako tvůrčí atmosféru. Z druhého pohledu učitelů se jedná o nedodržování pravidel. Dále učitelé vnímají, že změnu hranic kázně v závislosti na různých faktorech. Výzkum od Dimové, Atanasosky a Trajkovské (2019) se ve výzkumu nezabýval pohledem učitelů na nekázeň. I přesto lze z výzkumu zmínit, že učitelé jsou toho názoru, že žáci nejsou dostatečně ukázněni. Chápeme to tedy tak, že žáci dle učitelů neplní školní pravidla, což můžeme chápat jako částečný soulad s našimi výsledky.

Nyní se zaměříme na příčiny nekázně žáků z pohledu učitele. Výzkum Silvy, Negreirose a Albony (2017) je v souladu s našim výzkumem. Učitelé vnímají příčinu v rodině a v individuálních problémech žáka. Mezi příčiny v rodinném prostředí zmiňují nedostatečné vedení pravidel chování. K individuálním problémům vnímají výukové obtíže žáků jako je únava, nemoc atd. Poslední příčinu pojmenovali sociální faktor, který vnímají jako negativní vliv médií. V nesouladu jsme zaznamenali zákony o ochraně dětí, které jsme v našem výzkumném šetření nespatriili. Také bychom chtěli zmínit potíže s partnerstvím školy a rodiny, která se z našeho výzkumu v roce 2017 vyskytovala v menším měřítku. Zde bychom doplnili, že během šesti let se problémy s důvěrou a komunikací rodiny

se školou více zhoršili. Ovšem nesouhlasíme s tvrzením, že příčiny jsou situovány v prostředí mimo školní prostředí. Z našeho výzkumu vyplývá, že se jedná o osobnost a chování učitele, které může v jisté míře ovlivnit. Učitelé z druhého výzkumu od Dimové, Atanasosky a Trajkové jsou toho názoru. Mezi hlavní faktory nekázně žáků rodiče, vrstevníky, charakter žáků a vliv moderních technologií. Naopak neshodujeme se s výzkumem v tom, že učitelé sami sebe jako hlavní faktor neukázněného chování žáků neoznačují. Jelikož z našeho výzkumu šetření jsou si učitelé vědomi svého působení na žáky.

Další část komparace s ostatními výzkumy se bude věnovat postupy učitelů při řešení neukázněného chování žáka. Dimová, Atanasosky a Trajková (2019) uvádějí, že učitelé nejčastěji využívají metod odměn za dobré chování. Pokud se žák chová neukázněně učitelé trestají žáky nižší známkou, domácím úkolem a ignorováním. Z našeho výzkumu se objevily podobnosti u učitelů čtvrtých až pátých ročníků. Z našeho pohledu se jedná o částečný soulad s výzkumem. V souladu vnímáme řešení kázně formou motivace a pokárání. Zejména u žáků vyšších ročníků, kdy si žáci uvědomují, z jakého důvodu je potrestán. Zároveň v nesouladu vnímáme ignorování žáka učitelem, které sice patří k formě trestu, ale žádný z učitelů se o tomto řešení nekázně nezmínil. Z našeho pohledu si myslíme, že se nejedná o efektivní způsob řešení u žáků mladšího školního věku.

Výsledky studií jsou z našeho pohledu z velké části v souladu s našimi výsledky. Nyní zmíníme, ve kterých oblastech se výzkumy shodují. Učitelé vnímají nekážeň jako nedodržování školních pravidel. Zde bychom doložili naše významné zjištění, že učitelé mají odlišné vnímání hranic mezi kázní a nekázní, a to v závislosti na mnoha faktorech. Příčiny neukázněného chování z pohledu učitelů se shodují v rodinných, sociálních, individuálních faktorech a vlivu online doby na žáka. Řešení nekázně žáků učitelem se také shoduje. Učitelé využívají metody odměny a trestu.

6.1 Limity a doporučení pro praxi

Nyní se zaměříme na limity a doporučení pro praxi. Mezi limity výzkumného šetření zařazujeme absenci učitele 1. stupně základní školy, který byl nahrazen asistentem pedagoga v rámci metody Focus groups. V průběhu kódování jsme zahrnuli i metodu nedokončené věty u chybějícího učitele. Z našeho pohledu náhrada učitele za asistenta pedagoga mohla v průběhu Focus groups ovlivnit výsledky zjištění. V důsledku časového omezení respondentů jsme realizovali druhý Focus groups online formou. V důsledku online setkání se mi nezdařilo navodit příjemnou atmosféru. Respondenti v návaznosti na neosobní setkání

se mohli cítit nervózně a sami sebou. Mezi respondenty neproběhla očekávaná diskuse mezi sebou a nerozpovídání.

Na základě výzkumného zjištění se ukázaly osvědčené praktiky učitelů při řešení neukázněného chování. Zaměříme se na příčiny neukázněného chování, kterému lze předcházet. Učitelé zmiňují, že žáci na 1. stupni základních škol jsou lehce manipulovatelní. Mezi doporučení k předcházení nekázně je potřebné, aby si učitel uvědomil, že jeden z důležitých faktorů ovlivňující žáky je sám učitel. Dle učitelů žáky daleko rychleji ovlivňuje negativní chování učitelů. Nejprve se zaměříme na žáky v prvním a druhém ročníku. Učitelé zmiňují, že žáci mají problém sedět celou vyučovací hodinu. Učitelé se proto snaží měnit činnosti v závislosti na potřebách žáků. Zkušenosti učitelé se již neopírají striktně o přípravu. Důležité je pro učitele splnit cíl, který chtějí s žáky splnit v ten den a nikoli v určitou vyučovací hodinu. Důležité pro učitele je, aby žáci se žáci v hodině soustředili, jinak je veškerá snaha v hodině k ničemu. V návaznosti na určitou příčinu nekázně volí aktivity, které se jim osvědčily z minulosti. Pro aktivizaci žáků využívají činnosti spojené s pohybem. Jako je např. hraní na klavír nebo protažení. Pro zklidnění žáků volí klidnější aktivity, např. čtení pohádky. Učitelé již v prvním ročníku společně s žáky stanovují pravidla školní třídy, které mají dodržovat nejen žáci, ale i samotný učitel. U starších žáků se učitelé snaží využívat různé metody pro změnu činností. Nicméně u žáků od třetího ročníku a výše se více osvědčily motivační techniky a metody tří strajků. Záleží ovšem na rozložení třídy. Z výzkumného zjištění plyne, že důležité jsou zkušenosti učitelů s konkrétní třídou. Není pravidlem, že každý kázeňský prostředek funguje na všechny žáky. Rádi bychom zmínili řešení neukázněného chování jednoho z učitelů. Učitel vytvořil tzv. „postih kostkou“. Každá strana kostky má na sobě vypsáno číslo. Každé z čísel obsahuje různé tresty, které má žák splnit. Jedná se o úkoly z různých předmětů, které žáci nemají rádi. Učitelé také poukazují na fakt, že žáci se ve škole potřebují vypustit nadbytečnou energii. Využívají proto školní zahradu nebo prostory tělocvičny. Ze zkušenosti učitelů jsme zjistili, že žáci se mezi sebou lépe socializují a vypustí nadbytečnou energii. Ukázalo se, že ve vyučovací hodině jsou žáci více pozorní.

Dále bychom rádi zmínili další důležitý faktor z výzkumného šetření. Dle učitelů je potřeba komunikovat s žáky, vytvořit si vzájemný respekt a důvěru. Neukázněné chování by mělo být řešeno ihned. V rámci předcházení znevažování autorit učitelského povolání, které je v dnešní době častým tématem. Jeden z učitelů zmínil, že na prvních třídních schůzkách vysvětluje rodinám negativní vliv znevažování autorit učitele před dítětem.

ZÁVĚR

Téma diplomové práce se zabírala perspektivou učitelů 1. stupně základních škol na příčiny nekázně žáků. Stanoveným hlavním cílem práce jsme zvolili zjistit hlavní příčiny nekázně z pohledu učitelů 1. stupně základních škol. Dílčí cíle se zaměřují na chápání nekázně žáků z pohledu učitele 1. stupně základních škol, dále popsat pohledy učitelů na proměny příčin nekázně žáků a popsat, jak učitelé řeší neukázněné chování žáků.

Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol. V první kapitole jsme se zaměřili na teoretické vymezení kázně a nekázně ve školním prostředí. Nejprve jsme se zaměřili na definice autorů ke kázni. Následně jsme v druhé podkapitole uvedli pojetí nekázně, kterou jsme charakterizovali. Poslední podkapitola obsahuje projevy nekázně žáků. Druhá kapitola je věnovaná příčinám nekázně. Zaměřili jsme se na vymezení kázeňských faktorů, které popisují autoři zabývající se problematikou. Netradičním způsobem jsme poté vypsali příčiny jednotlivých projevů neukázněného chování. Ve finální kapitole se poté zabýváme řešením školní nekázně, která je rozdělena na prostředky k řešení a k prevenci nekázně ve školním prostředí.

Praktická část se věnovala kvalitativnímu výzkumnému šetření. V metodologické části jsme stanovili hlavní cíl výzkumu, tedy zjistit pohled učitelů primární edukace na příčiny nekázně žáků na 1. stupni základních škol. Dílčími cíli bylo popsat, jak učitelé 1. stupně základních škol chápou nekázeň žáků. Popsat proměny příčin nekázně žáků z perspektivy učitelů 1. stupně základních škol. A zjistit, jak učitelé pracují s příčinami neukázněného chování žáků. V návaznosti na stanovení cílů jsme sestavili výzkumné otázky. Hlavní výzkumnou otázkou jsme zvolili: Zjistit pohledy učitelů na hlavní příčiny nekázně žáků 1. stupně základních škol. Jako dílčí otázky jsme zvolili: Jak učitelé 1. stupně základních škol chápou nekázeň žáků? Jaké proměny příčin nekázně žáků popisují učitelé 1. stupně základních škol? Jak učitelé pracují s příčinami neukázněného chování žáků? K metodám sběru dat jsme zvolili doplňkovou metodu nedokončených vět (příloha č. 1). Po vyplnění metody jsme stanovili navazující otázky k metodě Focus groups. Výzkumu se celkem zúčastnilo třináct učitelů 1. stupně základních škol a jeden asistent pedagoga. Skupinovou diskusi jsme realizovali dvakrát. První setkání jsme realizovali osobním a zúčastnilo se šest učitelů a jeden asistentem pedagoga. Druhá skupinová diskuse proběhla online formou a zúčastnilo se sedm učitelů 1. stupně základních škol. V průběhu sběru dat jsme dbali na etický kodex výzkumu, který jsme v praktické části pojmenovali jako etická dimenze výzkumu. Následně proběhla transkripce zvukového záznamu skupinového interview. Po dokončení byl

zvukový záznam smazán. Pomocí otevřeného kódování jsme stanovily výzkumné kategorie, subkategorie a kódy, které jsme interpretovali a analyzovali.

Nyní se zaměříme na odpovědi k výzkumným otázkám. Výzkumné šetření k první dílčí výzkumné otázce: „**Jak učitelé 1. stupně základních škol chápou nekázeň?**“ bychom rádi poukázali na významné zjištění. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé nevnímají jasnou hranici mezi kázní a nekázní. Každý z učitelů měl jinou představu o tom, co je nekázeň. Z výzkumného šetření vyplynul střed dvou názorů na vnímání nekázně. Prvním pohledem vnímání hranic souvisel s vyučovacími předměty. Učitelé jsou daleko tolerantnější v předmětech pracovních, výtvarných a tělovýchovných. Neukázněné chování vnímají spíše jako součást tvoření či potřeba vybití nadměrné energie. Na druhou stranu se vyskytly názory opačné. Bez ohledu na vyučovací hodinu či přestávku vnímají učitelé chování žáků jako neukázněné. U zmíněného tvrzení učitelé doplnili, že vnímání hranic mezi kázní a nekázní ovlivňuje např. únava, nemoc či „špatný den“. Zároveň z výzkumného šetření vyplynulo, že každý z učitelů má svůj subjektivní pohled na hranici mezi kázní a nekázní. V případech nejednotnosti se vyskytl i rozpor v názorech, zda žák, který nevyrušuje a sedí na svém místě je ukázněný či neukázněný. Společně však učitelé dospěli k názoru, že neukázněný žák nespolupracuje a nevykazuje snahu ve vyučovací hodině. Na čem se ovšem všichni učitelé shodli byl objektivní pohled na nekázeň. Tedy nedodržování pravidel školního řádu a stanovených pravidel třídy. Neukázněné chování většina učitelů přisuzuje žákovi, který svým chováním narušuje ostatní spolužáky a jeho samotného při výuce.

K druhé dílčí výzkumné otázce: „**Jaké proměny příčin nekázně žáků popisují učitelé 1. stupně základních škol?**“. Učitelé vnímají změnu nekázně vlivem pandemické situace. Žáci podle učitelů tráví daleko více času v online světě. Naopak méně času tráví s kamarády a rodinou. Dle učitelů dochází ke zhoršení socializace žáků mezi sebou, která se výrazně projevuje ve skupinových pracích. Žáci jsou daleko více uzavření a ovlivněni online světem. Učitelé vnímají problém, že mladší generaci nerozumí. Učitelé si dále uvědomují tlak dnešní doby na rodinu s dětmi. Podle učitelů se rodiny potýkají s nejistotou zajištění svého dítěte. Rodiny v dnešní době upřednostňují finanční zabezpečení svých dětí. Méně pozornosti věnují času a komunikaci se svými dětmi. Tuto příčinu vnímají učitelé také jako jednu z možných příčin k uzavřenosti žáků a útěku do online světa. Dalším faktorem zmiňují nárůst počtu žáků s poruchami chování, učení a žáky s citovou deprivací. V návaznosti na rodinu se učitelé potýkají s bezhraničnými žáky bezhraničných rodičů. Jedná se o skupinu

rodiny, která vnímá hranice jako omezení. Problémem učitelů je nedostatečná podpora rodiny a zatajením podstatných informací o svém dítěti.

Poslední dílčí otázka: „**Jak učitele pracují s příčinami neukázněného chování žáků?**“ Z výzkumného šetření jsme zjistili, že učitelé využívají mnoho kázeňských strategií. Jednou z nich je společné vytváření pravidel pro školní třídu. Dle učitelů napomáhají upevnit hranice chování, zvyšuje pocit bezpečí a vytváří příjemnější klima ve třídě. V případech nekázně se učitelé opírají o tato pravidla a opakovaně je připomínají žákům. Menší část učitelů zmínilo, že se domluvilo společně s žáky na následcích nedodržování pravidel. Jednalo se např. o zapsání poznámky do žákovské knížky. V případech nevědomé nekázně učitelé napomínají žáky nebo využívají bodovací techniku „tří strajků“. Učitelé tak upozorní na nevhodné chování.

Učitelé si dále uvědomují problém se znevažováním autority učitele. Jeden z učitelů se snaží na prvních třídních schůzkách vysvětlit rodičům následky působení rodinných názorů na dítě. Zároveň zdůrazňuje, že je zapotřebí rodinám vysvětlit, že ve třídě pracuje s větším počtem žáků. Učitelé dále zmiňují neustále upoutávání pozornosti žáků, které se za posledních pět let výrazně zhoršil.

Dalším problémem, se kterým se učitelé potýkají je nepozornost žáků. V takových případech se učitelé snaží žáky aktivizovat změnou činnosti. V případech, že žák potřebuje vybit nadbytečnou energii využívají prostředí školy. Učitelům se osvědčila školní zahrada a tělocvična v rámci přestávek a vyučovacích hodin. V rámci vyučovací hodiny žáci splní úkol a poté si mohou na pár minut společně hrát na hřišti. Celkově lze z výpovědí učitelů říct, že se snaží vytvořit prostředí, které je pro žáky příjemné a bezpečné, což má pozitivní vliv na vztahy mezi učitelem a žáky.

Hlavní výzkumná otázka: „**Jaké jsou hlavní příčiny nekázně žáků z pohledu učitele 1. stupně základních škol?**“ Učitelé se shodovali na vliv rodinného prostředí na žáka. V narušeném prostředí si žáci odnášejí problémy s chováním. Ve velké míře se vyskytovaly názory, že žáci přicházejí do škol s potřebou naplnění svých potřeb. Žáci se snaží získat pozornost alespoň u spolužáků a učitele, protože rodina na žáka nemá dostatek času se mu věnovat. Zároveň učitelé zmiňují, že žáci nejsou zvyklí dodržovat pravidla. Učitelé odůvodňují tento problém v nedostatečné upevnění pravidel od samotných rodičů. Žáci mladšího školního věku si od své rodiny odnášejí jejich hodnoty a názory. Učitelé zmiňují, že je jedná zejména o znevažující názory na učitelství, které pak dokážou negativně ovlivnit školní klima třídy.

V souvislosti se sociálním působením se učitelé shodli na vlivu vrstevníků na žáka. Podle učitelů se žák v mladším školním věku snadno nechá ovlivnit ostatními, protože nemá tolik zkušeností. Někteří učitelé si v průběhu diskuse uvědomili, že svým vlastním chováním mají jistý vliv na své žáky. Z jejich zkušeností vyplývá, že nevhodné chování učitelů má negativní dopad na chování žáků.

U nadaných žáků učitelé zaznamenali nedostatek času pro další rozvoj, jelikož jsou zaneprázdnění ostatními žáky. V této souvislosti se učitelé shodují v názoru, že zvonění na přestávku přispívá ke zhoršení neukázněného chování žáků. Během přestávky se žáci chovají neukázněně, protože potřebují vybit nadbytečnou energii.

Ukazuje se tedy, že i když učitelé mohou mít odlišné názory na to, co je neukázněné chování, shodují se v názoru, že se jedná o nedodržování školního řádu a pravidel třídy. V rámci našeho výzkumu jsme získali mnoho pohledů učitelů na příčiny nekázně žáků, ale především se jedná o rodinné prostředí. Pandemická situace však projevy těchto příčin daleko zhoršila. Příčiny nekázně žáků učitelé řeší především sestavováním školních pravidel, komunikací mezi učitelem, žáky a rodiči, motivací a potrestáním.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Auger, M. -T., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál
- [2] Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV.
- [3] Bendl, S. (2000). Kázeň na sídlištních školách. *Pedagogická Orientace*, 10(3), 58–59. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8140/7332>
- [4] Bendl, S. (2004). *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV.
- [5] Bendl, S. (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.
- [6] Bendl, S. (2011). *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
- [7] Bendl, S. (2005). *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton.
- [8] Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton.
- [9] Beníšková, T. (2010). *Když dítě lže*. Praha: Grada.
- [10] Biddulph, S. (2006). *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál.
- [11] Bittmannová, L., & Bittmann, J. (2016). *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta.
- [12] Blegur, J. (2017). *Students'behaviour of indiscipline syndrome in teaching and learning process. Journal of educational administration research and review*.7(2), 1–6, doi: <https://doi.org/10.17509/earr.v1i2>.
- [13] Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [14] Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- [15] Cejthamr, V., & Dědina, J. (2010). *Management a organizační chování*. Praha: Grada.
- [16] Ciklová, K. (2014). *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. Ostrava: EconomPress.

- [17] Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- [18] Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada.
- [19] Čapek, R. (2021). *Podvody žáků se žákovskou knížkou jsou přímým důsledkem hodnotící činnosti učitele*. In. Blog. Robert Čapek. [online].11.8. 2021 [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://robertcapek.cz/podvody-zaku-se-zakovskou-knizkou-jsou-primym-dusledkem-hodnotici-cinnosti-ucitele/>
- [20] Čerešník, M., & Banárová, K. (2021). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Praha: Togga ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci.
- [21] Dalloz, D. (2002). *Lhaní*. Praha: Portál.
- [22] Davis, S. F., Drinan, P. F., & Gallant, T. B. (2009). *Cheating in school: what we know and what we can do*. Malden: Wiley-Blackwell.
- [23] Dimov, B. C., Atanasoska, T., & Trajkovska, D. A. (2019). School discipline and school indiscipline. *EDUCATION: Journal of Educational Research*, 1-2(1), 92-99. <https://eprints.unite.edu.mk/399/1/15.pdf>
- [24] Divoká, J. (2017). *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. Praha: Pasparta.
- [25] Dix, P. (2017). *When the adults change, everything changes: seismic shifts in school behavior*. Carmarthen: Independent Thinking Press.
- [26] Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [27] Emerson, E. (2008). *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál.
- [28] Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. Praha: Grada.
- [29] Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- [30] Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- [31] Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.

- [32] Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- [33] Hrouzek, P., & Marková, Z., et al. Minimalizace šikany. (2012) *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit, co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*. Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf.
- [34] HutYROVÁ, M. (2019). *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál.
- [35] Janošová, P., Kollerová, L., ZábRODská, K., Kressa, J., & DěDOVÁ, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- [36] Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
- [37] Jungwirthová, I. (2013). *Mezi školkou a pubertou: výchova školáka*. Praha: Portál.
- [38] Kagoiya, P., & KageMa, N. (2018). Examining Factors Contributing to Indiscipline in Primary Schools in Nyeri Central Sub-County, Kenya. *Pedagogical Research*, 3(2), 7. doi: <https://doi.org/10.20897/pr/91650>.
- [39] Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- [40] Knoff, H. M. (2003). *The assessment of the child and adolescent personality*. New York: Guilford Publications.
- [41] Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- [42] Krulichová, E., & Buriánek, J. (2020). *Obavy ze zločinu: mýty a realita*. Univerzita Karlova, Praha: Karolinum.
- [43] Mareš, J. (2013). *Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům*, 18(1), 1–30. doi: <https://doi.org/10.5817/SP2013-1-2>.
- [44] Mareš, J. (2018). *Students' Indiscipline in the Classroom. Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*, 28(4) 1–28, doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-556>.
- [45] Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
- [46] Matějček, Z., & Klégrová, J. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Portál.

- [47] Medina, J. (2011). *Pravidla mozku dítěte: nejnovější vědecké objevy pro výchovu chytrých a šťastných dětí*. Brno: Computer Press.
- [48] Meloy, J. R., Sheridan, L., & Hoffmann, J. (2008). *Stalking, threatening, and attacking public figures: a psychological and behavioral analysis*. New York: Oxford University Press.
- [49] Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- [50] Mertin, V., & Krejčová, L. (2020). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- [51] Mertin, V., & Obst, O. (2021). *Výchovné maličkosti: příručka pro učitele*. Praha: Wolters Kluwer.
- [52] Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- [53] Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- [54] Nešpor, K. (2007). *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál.
- [55] Novák, T. (2014). *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Praha: Grada.
- [56] Olecká, I., & Pospíšil, J. (2022). *Substance abuse in the Czech population: reflections on threats, their value context and possibilities of social prevention*. Olomouc: Palacký University.
- [57] Ondráček, P. (2003). *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo--: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV.
- [58] Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- [59] Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- [60] Riefová, S. F. (2007). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál.
- [61] Rosenberg, M. B. (2012). *Nenásilná komunikace: řeč života*. Praha: Portál.
- [62] Serfontein, G. (1999). *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál.
- [63] Silva, A. M. P. M. da, Negreiros, F., & Albano, R. M. (2017). Indiscipline at Public School: Teachers' Conceptions on Causes and Intervention, 3(1), 1–10. doi: <http://dx.doi.org/10.21890/ijres.267354>

- [64] Slepíčka, P., Slepíčková, I., & Mudrák, J. (2018). *Rizikové chování ve sportu dětí a mládeže*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- [65] Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- [66] Svobodová, Z. (2021). *Konflikty ve škole: od prevence k řešení*. Praha: Wolters Kluwer.
- [67] Tesařová, M. (2016). *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál.
- [68] Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- [69] Vašina, L. (2010). *Komparativní psychologie*. Praha: Grada.
- [70] Vymětal, J. (2007). *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Grada.
- [71] Slaměník, I., Výrost, J., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace* (4288). Dostupné z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/socialni-psychologie-6033>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

%	Procento.
ADD	Porucha pozornosti.
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou.
Atd.	A tak dále.
Apod.	A podobně.
CNS	Centrální nervová soustava.
Popř.	Popřípadě.
Sb.	Sbírký.
SPU	Specifické poruchy učení.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výzkumné kategorie	46
-------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I. Informovaný souhlas o poskytnutí výzkumné skupinové diskuse

Příloha P II: Ukázka nedokončené věty

Příloha P III.: Ukázka Focus groups

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS O POSKYTNUTÍ VÝZKUMNÉ SKUPINOVÉ DISKUSE

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumné skupinové diskusi a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce Příčiny nekázně z perspektivy učitele základních škol

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu skupinového rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Viktorie Nuhličková s názvem Příčiny nekázně z perspektivy učitele základních škol. Cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou hlavní příčiny nekázně žáků z pohledu učitele primární edukace.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího skupinového rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude se skupinovou diskusí nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila diskusi pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce diskuse však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA NEDOKONČENÝCH VĚT

Metoda nedokončené věty: Příčiny nekázně z perspektivy učitele základních škol

Viktorie Nuhličková

Následující nedokončené věty se týkají Vašeho pohledu na příčiny nekázně žáků v pedagogické praxi.

1. Kázeň žáků pro mě znamená... *dodržování pravidel starověké
pravidel chování v dané
hodině.*

2. Nekázeň žáků chápu jako... *neuplnění pravidel
chování, určitý element zloby.*

3. V Každé třídě se vyskytuje žák, který projevuje známky nekázně. Příčinou bývá...

*- ADHD
- snaha předvést se před spolužáky
- stěbnat se "darem" - eluzit, ex n' mohou
dovolat*

4. Při řešení nekázně žáků se mi osvědčilo...

*- domluva
- stříbradlo (odpovědnost)
od 10-0
- rállá emina činnosti*

Metoda nedokončené věty: Příčiny nekázně z perspektivy učitele základních škol

Viktorie Nuhličková

Následující nedokončené věty se týkají Vašeho pohledu na příčiny nekázně žáků v pedagogické praxi.

1. Kázeň žáků pro mě znamená... *ulehčení práce, možnost soustředit se na řešení jiných problémů*
2. Nekázeň žáků chápu jako... *důsledek neochoty respektovat dohodnutá pravidla, zaměřením je na sebe a porovnání se s jinými, nebo nesouhlasím s něčím, případně i problémem v použité metodě výuky*
3. V Každé třídě se vyskytuje žák, který projevuje známky nekázně. Příčinou bývá... *jednoznačně nevhodné nastavení hodiny, které si dítě neadekvátně rodiny*
4. Při řešení nekázně žáků se mi osvědčilo... *nastavení jasných pravidel a jejich dodržování, ^{vyžadování} probídky podle závažnosti nečinnosti → přísný hlas, pokárání, rozhovor s rodiči, poslušnost, ...*

PŘÍLOHA PIII: UKÁZKA TRANSKRIPCI FOCUS GROUPS

Jaké jsou podle Vás nejčastější příčiny neukázněného žáka ve třídě?

U1: Mohou to být i poruchy chování.

U4: Mohou být poruchy chování, ADHD, nezájem.

U3: Snaha upoutat pozornost na sebe.

U2: Ignoruje nějakým způsobem ty autority, může být.

U7: Respektive není naučený z domu respektovat ty autority.

U5: I nevychovanost.

U4: To si myslím, že hodně.. Že leckdy se schovává porucha osobnosti a porucha chování za to, že to děcko nemá jenom nastavené ty limity z domu. Že prostě nepřijde s tím, že vydrží 10 minut něco dělat. Že nejsou zvyklí splnit úkol okamžitě, když jim to rodiče řeknou. Doma řeknou u nějaké hry, běž si uklidit pokojíček. Neudělá to a já jim ve škole řeknu otevři si slabikář a on to tím pádem neudělá, protože ho to nebaví úplně stejně.

U6: Takže bych to nazvala jako špatná pracovní morálka už z domu.

U2: Ale taky to může být, že já mám takovou zkušenost, mám žáka, který je až moc popředu v učivu. Jde mu to. Je před žáky o dost levelů výš a nudí se. Takže není to zrovna žák, který by byl neukázněný, ale je nadaný.

U7: Ale on neruší ne?

U2: Ale ruší, ruší. Protože se nudí a neví co má dál dělat.

U4: Na ty žáky si já myslím, že není dostatek času. Protože my se tady zabýváme... Asistenti jsou k těm problémovým žákům. Těm problémovým žákům.. a to zabere strašný čas a energie. A ty už většinou nemáš čas vypíchnout ve třídě ty chytré, bystré děcka. A dělat s nimi bokem ještě něco dalšího. Takže to skončí tak, že vrzneš nějakou tu knížku, kterou si může vybrat, vrzneš tam nějaký pracovní list, a to děcko se nerozvíjí tak, jak by mělo.

U2: V angličtině není úplně košer jim dát navíc věty a píše místo 20 vět 40 plácám jo... Protože proč? On by měl být bit za to, že je jenom šikovný ?

U5: Když to stejně umí no.

U4: Teď jsem se setkala s citově deprimovanými dětmi a mám jich tam několik ve třídě, a to dokáže udělat taky velké peklo jo. To je snaha upoutat na sebe pozornost, to děcko si ničí svoje věci. Ničí majetek svůj ale i ostatních. Sebepoškozují se, a to je docela průšvih.

U1: To já jsem měla teď dvojčata, co jsou teď ve druháku. Jméno nejmenujeme, ale víte dobře. Tam byl špatný vzor v rodině a vlastně oni měli tu citovou deprivaci a reagovali skutečně jenom na hlasitý pokřik. Když jsem se víceméně začala projevovat jako jejich rodič tak teprve až potom začali reagovat jak normální dítě.

U4: A to si právě myslím, že spousta dětí neumí reagovat na běžný hlas. Když řekneš běžným hlasem otevři si sešit, tak si to otevřou čtyři děcka. Když trošku zvýšíš otevřou další čtyři. Práskneš do stolu zařveš další čtyři dejme tomu. A pak ve finále spoustu rodičů to udělá za ty děcka. Protože nemají tendenci se s něměm dohadovat a vychovávat. Nemají na to tu energii a sílu. Ale já to nebudu dělat dvacetkrát ve třídě že. To prostě nejde. To je další problém...

Čím myslíte, že chce žák dosáhnout svým neukázněným chováním?

U5: Pozornost chtějí. Stahují pozornost k sobě.

U4: No zájem chtějí, takže pozornost vlastně.

U1: A právě to může být na základě té citové deprivaci. Doma se jim je nedostává. Ten žák vidí, že ve třídě se dostává pozornost někomu jinému, tak ji potřebuje stáhnout. Třeba v naší třídě jsme to pozorovali.

U2: Třeba pozornost třídy, že chce být ten vůdce ve třídě.

U4: Ono to možná i záleží na inteligenci toho dítěte. Že když je to inteligentní děcko, tak volí jinací způsob, jak na sebe připoutat pozornost. A jinak poutá pozornost dítě, které je na tom vývojově trošku hůř.

U1: No nevím, to jsou ty projevy si myslím. Ale poutá, chce si ji vzít stejně ten i ten žák. Ale volí jiné ty prostředky.

U4: No já myslím, tím, čím jsem se setkala v těch nejnižších třídách tak oni chtěou opravdu tu pozornost. Stát, bavit se s nimi, nekřičet po nich, podrbat po hlavě. To chtějí. A udělají pro to všechno, i kdyby si měli zničit vlastní pouzdro. A rozházet to po celé třídě a říct potom, že nemají s čím pracovat.

U3: No třeba mě začal vyrušovat jeden žák, protože jeho bratr má Touretteův syndrom a ho jakoby napodobovat. Takže on třeba tu dum, hm... Pero, pero, pero a pořád to opakuje.

U1: Ano, takže napodobuje vzorce chování někoho a není třeba natolik inteligentní vyhodnotit, protože se k tomu cíli nedopracuje.

U2: No o přestávkách to vidím tak, že ti spolužáci nechtějí vybočovat z řady, chtějí nějak vybit tu energii.

U4: Stát se lídrem.

U1: Udržet tu svoji pozornost a tu energii nutně potřebuje vybit.

U4: On chce upoutat tu pozornost ostatních, aby měl pocit, že je dobrý v něčem.

U5: No a když mu to potom nejde v učení, tak aspoň někde jinde no.

U3: Aby ho někdo obdivoval si myslím.

U4: No třeba, že přelege záchodky třeba. Nebo nevím.

U6: Co udělali?

U4: No přelegu záchodky. Tam ty stěny víš? Víš, jak se tam šplhá.

U6: To bylo ale na druhém stupni ne?

U4: Tady mě lezli, no nebudeme jmenovat.

(Smích)

Vyjádření názorů, které nebyly zmíněné

U6: Já třeba dneska měla pohovor s maminkou a s pracovníci z poradny a uvědomuji si, jak je strašně důležitý, když nějaký konfliktní dítě. Vědět ten jeho příběh. Vědět z čeho ta nekázeň pochází. Pak zjistíš, že ty děti pochází, že jsou nemocní a nemůžou to ovlivnit jo. Nebo bylo nezvladatelný dítě a když přišlo na medikaci, tak se to o 150 % otočilo a fakt to dítě dokázalo fungovat. Že mít informace a podle toho zakročit, aby to začalo fungovat.

U4: To máš pravdu, protože já jsem se první dva měsíce dívala na jednu holčinu, že je rozežraná, nemá hranice. Neumí mluvit. Kdoví, co s ní doma dělali, že se jí vůbec nevěnují a cosi. A pak jsem zjistila, že exceluje v prvouce, tak jsem si říkala, že se jí někdo přece musí věnovat. Když má takové zážitky. A když došlo na lámání chleba, tak z rodičů vyšlo, že má postvakační encefalitidu, takže ve 2 až 3 letech začala úplně od nuly. Takže jsem se na to děcko dívala úplně jinak a myslím si, že jsem o tom měla vědět už od začátku.

U1: Jenže to je tím, že ti rodiče se brání poskytnout ty informace. A neví už to, že si tím můžou uškodit.

U6: Hodně se sází na ten individuální přístup, ale když ty informace nemáš, tak je nemůžeš poskytnout, a že nějaká jednotná šablona přestává zabírat, protože jsou tak rozdílní, ale když o potom nějak pochopíš, že je to dítě rozdílné nebo rozežrané, nemá hranice, má za sebou nějaký ten problém i té šikany tak pak jako. Ať chceš nebo nechceš tak koukáš na to dítě úplně jinak. Jinak k němu přistupuješ, že to hodně pomáhá. Hodně věci si jinak nastavíš i ty individuální pohovory, že si to jinak nastavíš, neříkám, jestli to bude fungovat na všechny děcka, ale že jsme měli dohodu, podepsali jsme tu dohodu, že to děcko se bude chovat tak a tak. A kdo bude mít problém, tak bude dělat tohle a tohle, protože se tam jasně stanovily ty pravidla, takže vědět, vědět.

U7: Myslím si, že je to jejich negativní zkušenost, že to ti rodiče nedělají.

U1: Třeba, že to řekli ti rodiče ve školce, že jo a ty na to nereagovali, nebrali to nebo něco. Nějaká jejich negativní zkušenost.

U6: Nebo to třeba vnímají jako rodičovské selhání. Nechtějí si to připomínat.

U2: U toho žáka s tou vakcínou byl i problém už ze začátku zápisu do školy, aby to dítě vůbec nastoupilo. Že má nějaké problém a nepatří do spádové školy.

U4: Ale je to i z toho rodičovského sebepojetí. Máš to své vymodlené děcko, víš, co se mu stalo a ve tvých očích není tak strašné, protože doma se chová jinak a ty doufáš, že si to ve škole nevšimnou. Že si nevšimnou, že to dítě špatně drží tužku.

U1: A fakt to mám ve třídě, že když jsem mamince volala po 14 dnech v první třídě. Tak byla opravdu překvapena. A vy jste si všimla? Chlapeček má fakt problém komunikační nedokáže správně artikulovat. A já byla vykulená, jak oni se opravdu snažili tolik let popřít rodinnou anamnézu. A oni se snažili, že před tou rodinou ne, a to dítě se projevovalo takhle už od začátku.

U4: Jako to popření je hodně velký anebo prý ta rodina si myslí, že to tak velký problém není, protože v té rodině to tak nevnímají, ale když to přijde s tím srovnání v tom kolektivu tak najednou vyjde, že to problém je. A aby ten rodič přijal to, co nebral jako problém je. To je taky hodně těžký.

U4: To přijetí no. Kdo chce no, mít takové děti. Těm rodičům to ani nedojde. Oni nemají problém běhat kolem toho dítěte udělat to co to dítě chce, protože je jedno doma Ale už nepochopí, že nemůžeš běhat kolem 20 dětí, že je nestandardní, že si nezaváže boty, s komunikací, a chování.