

Články

Nekázeň a její reflexe učiteli a žáky konkrétní třídy

Jaroslava Ševčíková, Jitka Plischke, Tereza Buchtová

Abstrakt

Nekázeň ve škole je trvale diskutované téma. Učitelé v praxi se s fenoménem nekázně setkávají každodenně. Je třeba, aby uměli rozpoznat její projevy, diagnostikovat příčiny a vyřešit její konkrétní projevy. Cílem této empirické studie je popsat, jak učitelé a žáci konkrétní třídy charakterizují nekázeň, respektive projevy neukázněného chování ve výuce a prostřednictvím cílených reflexí a sebereflexí dosáhnout slovního popisu vnímané nekázně. Dílčím cílem je komparovat jejich pohledy na nekázeň a její projevy a nalézt společné či odlišné znaky. Poté otevřít mezi učiteli a žáky diskusi o návrzích, jak nekázeň účinně řešit. Výzkum byl zrealizován v kvalitativním designu. Data byla získávána z písemných záznamů reflexí participantů. Zpracována byla kódováním až ke generování nové teorie o nekázní v konkrétní třídě. Bylo zjištěno, že učitelé i žáci potřebují projevy nekázně zexplicitnit, pojmenovat, promyslet a následně o nich diskutovat, jinak jim problém zůstává částečně skryt. Toto srozumitelné a jednoznačné vyjádření fenoménu nekázně umožňuje aktivně a cíleně hledat řešení.

Klíčová slova: kázeň, nekázeň, učitel, žák, reflexe, řešení nekázně.

Indiscipline and its reflection by teachers and pupils of a particular class

Abstract

Indiscipline in school is a constantly discussed topic. In practice, teachers encounter the phenomenon of indiscipline on a daily basis. It is necessary for them to be able to recognize, diagnose and solve its specific manifestations. The aim of this empirical study is to describe how teachers and pupils of a specific class characterize indiscipline, or manifestations of unruly behavior in teaching, and through targeted reflections and self-reflections to achieve a verbal description of perceived indiscipline. A partial goal is to compare their views on indiscipline and its manifestations and to find common or different features. Then open a discussion between teachers and pupils about suggestions on how to effectively deal with indiscipline. The research was carried out in a qualitative design. Data were obtained from written records of participants' reflections. It was processed by coding to generate a new theory about indiscipline in a specific class. It was found that teachers and pupils need to clarify, name, think about and subsequently discuss the manifestations of indiscipline, otherwise the problem remains partially hidden from them. This comprehensible and unambiguous expression of the phenomenon of indiscipline enables an active and targeted search for a solution.

Keywords: discipline, indiscipline, teacher, pupil, reflection, resolution of indiscipline.

DOI: 10.5507/epd.2023.004

Úvod

Téma nekázně (Lojdrová, 2015) v prostředí školní edukace rezonuje dlouhodobě, a to jak mezi vědci, tak zejména v praxi mezi učiteli. Jejich požadavky na řešení tohoto tématu se odlišují. Praktikující učitelé nevyžadují vymezení pojmů, vyslovení a prokázání teorií či paradigmat, percipují nekázeň ve své každodenní praxi a volají po konkrétních řešeních, zejména potlačováním (Riley, et al., 2012) a trestáním (Landrum & Kauffman, 2006) nekázně. Tím vyzývají vědce, aby kázeň a nekázeň stále zkoumali, a to nejen v rovině přínosné pro samotnou základní vědu, ale také s konkrétními aplikacemi do praxe. Naše odborná studie přináší přímé propojení s praxí. Badatelky vstoupily do terénu a rok spolupracovaly na řešení projevů nekázně v konkrétní třídě základní školy, na základě výzvy vedení školy. Výzkum navazoval na předchozí tříletou empirickou studii: *Žákovská nekázeň v reflexích začínajících učitelů a možnosti ovlivnění těchto*

reflexí (a na sérii vzdělávacích lekcí pro začínající učitele realizovaných v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků Centrem celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci).

Cílem této studie je popsat, jak charakterizují učitelé a žáci konkrétní třídy nekázeň, projektovanou jako projevy neukázněného chování ve výuce; dosáhnout zexplicitnění a následného slovního popisu nekázně prostřednictvím cílených reflexí a sebereflexí, jak je definuje Švec (1997), tedy promyšlením situací nekázně a jejich hodnocením. Dílčím cílem je komparovat pohledy těchto dvou aktérů edukačního procesu na nekázeň a její projevy a nalézt společné či odlišné znaky. V neposlední řadě pak otevřít diskusi o návrzích, jak nekázeň účinně řešit, tyto návrhy v praxi realizovat a opakovaně reflektovat.

1 Základní pojmy vázané ke studii

Zabýváme se edukačním prostředím a jeho činiteli (Kalhous & Obst, 2002), tedy vyučujícím učitelem, učícími se žáky a společným procesem interakce ve výuce. Nekázeň vymezujeme dle Lojdové (2015) jako nevhodné či nespolupracující chování a respektujeme její protikladnou vazbu ke kázni, která je definována Bendlem (2005) jako vědomé dodržování stanovených pravidel a norem. Kyriacou (2012) popisuje nekázeň jako nežádoucí či nevhodné chování. Reflexi vnímáme jako nástroj k získávání dat a zároveň nástroj seberozvoje (Ševčíková, Plischke & Chudý, 2021; Švec, 1997) každé osobnosti, zde nejen učitele, ale i žáka, který přemýšlením a úvahami záměrně zvědomuje (Šíp & Švec, 2013) své poznatky o nekázni a dále je mentálně zpracovává a interpretuje. Studie se nezabývala příčinami nekázně, byť v reflexích participantů byly často spontánně popsány. Jejím hlavním účelem (aplikovaný výzkum) bylo přispět k řešení konkrétní problematické situace v terénu a dosáhnout pozitivních změn v chování žáků a učitelů této školy (akční výzkum). Dále bylo snahou vytěžit, pokud se zviditelní, nové poznatky o problematice nekázně pro základní výzkum.

2 Aktuální stav problematiky

Nekázní se v rámci školní výuky zabývá množstvím studií. Často bývá řešena z pohledu začínajících učitelů, kteří ji uvádějí jako jednu z největších zátěží až překážek své praxe (např. Hanušová et al., 2017; Šimoník, 1994; Vítečková, 2018), mnohdy dokonce jako důvod odchodu z profese. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 98) termín kázeň definuje jako: „*Vědomé, přesné plnění sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.*“ Autoři ale zároveň upozorňují na to, že v pedagogickém kontextu je pojem kázeň chápán nejednotně, například jako samotný cíl výchovy, jako prostředek k dosažení výchovně vzdělávacích cílů anebo zcela naopak,

jako prostředek ničící tvořivost. Nekázeň zde definována není, ale má se za to, že ji nelze definovat pouze negací jakéhokoliv výroku o kázni. Pedagogický slovník (2001) spojuje kázeň s autoritou, totéž nacházíme v monografii Buchtové (2020). Na to, že nekázeň není izolovaný jev, ale je součástí celého systému edukačních interakcí v rámci řízení třídy, upozorňuje Lukas a Lojdová (2018). Ze zahraničních zdrojů je to Cangelosi (2000) a další autoři, kteří zdůrazňují změnu konceptu vnímání ne/kázně, od kontroly ze strany učitele, k vytváření suportivního prostředí pro žáky (Christofferson & Sullivan, 2015; Romi, Levis & Roache, 2013), které prokazatelně zvyšuje výskyt žádoucího chování (Jolivet, Ennis & Swoszowski, 2017), místo trestání chování nežádoucího (Landrum & Kauffman, 2006). Celkový management výuky, eliminující nekázeň, může být založen např. na interakcích prostřednictvím žákovské volby ve výuce (v originále choice-making, Jolivet, Ennis, & Swoszowski, 2017) či užívání formativního hodnocení (Dennis, 2009), nebo na cíleném budování pozitivního klimatu (Mareš, 2003; Ježek, 2004), s důrazem na společné utváření edukačního prostředí (Dreesmann, et al., 1992).

3 Metodologie a výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován v kvalitativním designu po dobu jednoho školního roku v konkrétní základní škole jako akční aplikovaný výzkum (Hendl, 2016, s. 37). Byl nahlížen jako nástroj, který má pomoci vyřešit existující problém (Elliott, 1981; Janík, 2003), zde nekázeň v konkrétní třídě. Byl realizován na základě výzvy ze strany vedení dané školy, konkrétní třída byla určena pedagogickým sborem školy.

Na počátku výzkumu byly položeny tyto výzkumné otázky:

- a) Jak charakterizují nekázeň ve výuce (či její projevy) učitelé a jak žáci v této třídě?
- b) Jaké společné znaky mají obě charakteristiky?
- c) Jaká řešení nekázně navrhnou učitelé a jaká řešení navrhnou žáci; dá se mezi těmito návrhy nalézt shodu či v čem jsou odlišné, popř. dají se tato řešení přímo realizovat?

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 6 učitelů základní školy (pět žen, jeden muž) a 1 vybraná třída (29 žáků osmého ročníku). Respondenti byli do výzkumu zařazeni na základě dohody pedagogického sboru školy, se vstupním postulátem, že v této třídě se nekázeň projevuje v dané škole nejčastěji a nejsilněji. Stali se tak participanty, výzkum je přímo ovlivnil. Jednalo se o záměrný výběr respondentů. Na výzkumu participovala v procesu spolupráce (Švaříček & Šedová, 2014, s. 130) 1 z badatelek v roli tzv. přizvaného supervizora. Výzkum probíhal v souladu s etickými aspekty výzkumného šetření.

4 Metody sběru a zpracování dat

Data byla sbírána graduálně po dobu jednoho školního roku. Sběr probíhal 1–2× měsíčně: po předem vybrané výuce byla následující vyučovací jednotka věnována reflexi té předchozí (se zaměřením na nekázeň). Žáci o výběru konkrétní výuky předem nevěděli, vyučující učitel ano. Celkem bylo takto realizováno 11 výukových jednotek. Zpracována a vyhodnocena byla každá jednotka („dvouhodinovka“) do týdne po realizaci.

Pro účely našeho výzkumu využijeme finální zpracování dat. Data byla analyzována kódovací technikou (otevřené kódování). Text byl segmentován na smysluplné ucelené výroky (kódy) o určitém jevu, ty pak byly slučovány do kategorií a ty následně interpretovány. Výsledky byly podrobovány členskému ověřování všemi participanty opakovaně. Pravdivost a platnost výzkumu byly zajištěny triangulací zdrojů dat, opakovaným sběrem a zpracováním dat (které proběhlo jedenáctkrát) a data byla pokaždé překódována a reanalyzována. K validaci přispělo i členské ověřování, které bylo zároveň součástí intervence probíhající souběžně s výzkumem. Vzhledem k charakteru výzkumu, o kterém byli informováni všichni účastníci vzdělávacího procesu (učitelé, žáci, a také jejich rodiče, neboť byl součástí i intervencí), byla data přísně střežena a anonymizována. Žáci i učitelé zapisovali v konkrétní čas své reflexe na cloudové úložiště, kde měl každý z nich svůj vygenerovaný vstup. Pouze supervizorka/badatelka měla přístup ke všem datům a ta před zpracováním nebyla poskytnuta ani vedení školy. Tomu byly zprostředkovány až zpracované výsledky. Žáci zpočátku přistupovali ke svým písemným záznamům reflexí „ostrážitě“, ale postupně nabývali důvěru a rozepisovali se podrobněji. Učitelé byli od počátku otevření a dle svého tvrzení zapisovali reflexe upřímně a plnohodnotně s přáním situaci s nekázní vyřešit.

Podněty k reflexi byly pokládány žákům, vyučujícímu učitelů i supervizorce:

- *Pozoroval jsi/jste v dnešní výuce projev nekázně? Pokud ano, popiš/te ho.*
- *Uved/te, zda a jak tě/Vás tato nekázeň omezila.*
- *Navrhni/navrhňte, jak měla být tato nekázeň řešena.*

Vstup do terénu zahrnoval výuku, kterou vedl jeden ze šesti zapojených učitelů za skryté přítomnosti badatelky (nacházela se v přilehlém kabinetě za prosklenou přepážkou s plným zachycením zvuku). Po výuce se třída (žáci, učitel i badatelka v roli supervizora) přesunuli do počítačové učebny a byli požádáni o reflexi výuky v časovém limitu dvacet minut.

Po zapsání reflexí, v následujících dvaceti minutách, probíhala část intervenční, kdy přítomní diskutovali o svých reflexích s cílem dobrat se řešení konkrétní nekázně, která byla zaznamenána.

Cíleně byl ovlivňován přístup u skupiny učitelů, kterým bylo doporučeno, aby si prostudovali minimálně tři odborné texty zabývající se kázní (nekázní) ve třídě. Spon-

tánně vybrali tyto publikace: Školní didaktiku, strany 386 – 402 (Kalhous & Obst, 2002), *Klíčové dovednosti učitele*, strany 95–122 (Kyriacou, 2012) a *Moderní vyučování*, strany 76–110 (Petty, 1996).

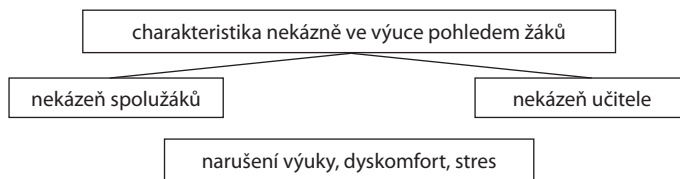
5 Výsledky výzkumu

V odpovědi na první výzkumnou otázku: *Jak charakterizují nekázeň ve výuce (či její projev) učitelé a jak žáci v této škole?* lze konstatovat, že charakteristika nekázně u žáků a učitelů se na počátku výzkumu významně lišila.

Žáci charakterizují nekázeň ve výuce jako jevy, které můžeme roztrdit do dvou dominantních kategorií, a to jako nekázeň spolužáků a nekázeň učitelů.

Obr. 1

Nekázeň pohledem žáků



(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

Kategorie, podkategorie a kódy charakteristik nekázně (nevhodného chování) uvedené žáky

Kategorie: nekázeň spolužáků

Podkategorie: nekázeň s interakcí

- dlouhodobější vybavování se spolužáky (*pořád mě ruší, chce si povídat; prý se nudí, tak si chce pokecat; vedle kecají, je to slyšet, ruší to a učitel s tím nic nedělá*),
- pokřikování na spolužáky (*pokřikoval, ať mu podám pero, chtěl být vtipný; normálně pokřikoval na X; povolával na Y a úča byla jak bezmocná, neschopná*),
- pokřikování/provokování učitele (*pokřikuje, komentuje učitelku, co dělá, ale mě ruší*),
- hádky s učitelem (*hádá se s učitelem, je to trapné, nesnáším to*).

Podkategorie: nekázeň bez interakce

- hluk (*prostě si narve do uší sluchátka a vůbec netuší, že je to slyšet a nevadí mu, že ruší druhé; někdo tady klepe; bouchá; dupe; šustí; občas někdo zařeve; a učitelka nic*),
- pachy (*někdo prdí; ona vytahuje jídlo a jí; ta se pořád stříká sprejem; je tu smrad*),

- pozdní příchody (*pořád do té hodiny chodí pozdě, kdo má poslouchat pořád ty kecy /učitele/ a /jeho/ výmluvy a půl hodiny je v pejru*),
- pohyb třídou (*ten blbec normálně vstane a jde, ví přece, že to úča bude řešit, proč to dělá?; courá po třídě a dělá haura, provokuje*).

Podkategorie: nekázeň ohrožující (nebezpečná)

- házení předmětů (*háží houbou; háží pouzdrum, sešitem, papíry, zbytky od svačiny*),
- fyzický kontakt (*strká do mě; shazuje věci spolužákovi z lavice; poždňuje se; učitel to jakože nevidí, ruší mě to a bojím se*).

Kategorie: Nekázeň učitele

Podkategorie: nekázeň s útokem na žáka

- nevhodné chování (*přiskočila k lavici a praskla o ni rukama, že mě málem trefil šlak; přiběhl a smázl mi ty věci z lavice, že doletěly až ke stěně... rozbilo se mi pero*),
- zastrašování (*vyhrožoval mi, že mi to kurva spočítá*),
- urážky (*řval na mě, že jsem blbý kretén; říkala, že zmalovaná jsem dost, teď prý ještě trochu mozku*).

Podkategorie: nekázeň bez přímého útoku na žáka

- pozdní příchody (*chodí pozdě a pak divočí; nic nestíháme*),
- nespravedlivé trestání (*neví si rady a trestá hlava nehlava; dělá něco, na co nemá*),
- neřídí výuku (*nemá nic pod kontrolou; je to chaos, proto je tu ten bordel*).

Kategorie a kódy kontextu nekázně z pohledu žáků

Žáci zde odpovídají na otázky: z jakého důvodu, v jakém prostředí, s jakými motivy a pohnutkami se chovají neukázněně. Toto chování si obecně uvědomili až po reflexích a diskusích a připustili, že působí ve třídě dyskomfort. Vytvořeny byly následující kategorie:

- nedůvěra v učitele (*nevěřím učiteli; není pro mě autorita; je to šašek*),
- nevědomění svého chování (*co jako dělám? je to přece sranda; bavíme se děcka, ne?*),
- nesvoboda (*cítím se omezený; nemohu se podílet na rozhodování*),
- nejistota (*stres z chování učitele i z ohrožující nekázně ve třídě*),
- odcizenost (*mně se to netýká, já tu chci jen přežít*),
- nuda (*je to nuda; nebaví mě to; nestíhám a nechci ani*).

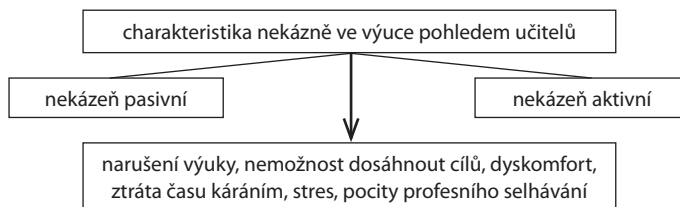
Při reflexích prvních výsledků uváděli **žáci k charakteristikám nekázně žáků** mimo jiné: *sepsání projevů nekázně mi teprve ukázalo, co se ve třídě děje; až teď vidím, že se na nekázní podílím; když vím co je nekázeň a ruší to druhé, tak si dám asi pozor ...*

K charakteristikám nekázně učitelů byli kritičtější: *když chce něco po nás a sám to nezvládá, co je za učitele?*

Zde si dovolíme následující stručnou úvahu: své projevy nekázně byli žáci ochotni kriticky nahlédnout a hledat možnosti, jak je mírnit, jak přispět k jejich řešení. Jejich návrh řešení ovšem byl ve velké míře postaven na následujícím zhodnocení situace: učitel je neschopný (z různých důvodů) a kázeň neudrží (nemá na to), musíme si tedy vhodné prostředí zajistit sami. Žáci zde tedy v učiteli nevidí osobu s takovou (neformální) autoritou, aby ji přirozeně respektovali; neboť takovou autoritu si učitel buduje v každé třídě, v přímé interakci s žáky, v klimatu důvěry, odpovědnosti a respektu a také ve způsobu, jakým se učitel i žáci vztahují k nastaveným pravidlům (srovnej se závěry Harjunen, 2009). Velmi problematické dále je, pokud žáci nemají důvěru v to, že učitel je schopen vytvořit dostatečně podpůrné prostředí pro jejich učení, na to upozorňují mj. Christofferson & Sullivan (2015). Lze zde také diskutovat o skutečnosti, zda má učitel dostatečně osvojeny potřebné kompetence, v souladu s pojetím Vašutové (2004).

Obr. 2

Nekázeň pohledem učitelů



(zdroj: vlastní výzkumné šetření)

Kategorie a kódy charakteristik nekázně (nevhodného chování) uvedené učiteli

Kategorie: nekázeň aktivní

- vykřikování,
- bavení se, komentování výkladu, či jiné diskuse po napomenutí,
- různé hlucení,
- pozdní příchody.

Kategorie: nekázeň pasivní

- nedávají pozor (*dívají se do neurčita a nezapojují se do výuky; aktivně neruší, ale... nedělají nic; nespolupracují; když je osloven, vznikne rozruch, protože zmatkují, tím naruší výuku nejen sobě, ale v tu chvíli zdržují i ostatní*),
- sledují mobil,
- dělají jiné věci (*čtou pod lavicí, pospávají, dopisují si zápisy z jiné výuky, dokonce jiného předmětu, a ještě se díví, když je napomenut*).

Při hledání odpovědi na druhou výzkumnou otázku (*Jaké společné znaky mají obě charakteristiky?*) docházíme k závěru, že obě skupiny participantů se shodnou na tom, že popsané projevy nekázně narušují plynulost výuky a působí všem účastníkům dyskomfort. Charakteristika nekázně u učitelů i žáků se téměř dokonale shodla v oblasti, která je u žáků popsána v kategorii **nekázeň spolužáků**, a u učitelů v kategorii **nekázeň aktivní**. Obě kategorie můžeme označit jako přímé vyrušování. *Žáci* nepovažují za nekázeň tu kategorii jevů, kterou učitelé označují jako **nekázeň pasivní**, tedy v podstatě nezapojení se do výuky. Reagují shodně, jak dokládáme jedním z typických výroků: *Co jako chce, neruším, dělám si svoje, co dělám, je moje věc. Já si ponesu následky.*

Projevily se dvě změny přístupu k nekázni v časovém vývoji. **V reflexích učitelů** se začínaly objevovat rozvahy o tom, jak k nekázni ve výuce přispívají oni sami. Učitelé, byť neochotně, přiznávají jevy popsané žáky jako možné (nikoli však v jejich výuce, *určitě se staly u někoho jiného*) a zároveň nežádoucí, ale sami zviditelňují další, jako: *nedokonalá příprava výuky; improvizace a tím narušená plynulost výuky a tím poskytnutá možnost žákům k nežádoucím projevům (mohou se začít třeba i nudit, nebo možná někteří nestíhají, třeba mi ani dost neporozumí, protože jsem to nevysvětlila, začínám to chápat... ale to není omluva pro porušování pravidel výuky, i když já tím asi taky nějaká profesní pravidla porušila)* atd. **V reflexích žáků** se začíná zviditelňovat jisté prozření ve věci pasivní nekázně, kdy začínají reflektovat, že: *neúčast na výuce může poškodit nejen jednoho žáka, ale i zbytek třídy, právě tím, že se nezapojí, nepřidají své myšlenky a úvahy k učivu; v případě, že jsou při nepozornosti přistiženi, trpí celá třída tím, jak jsou napomínáni a káráni.*

Třetí výzkumná otázka zněla: *Jaká řešení nekázně navrhují učitelé a jaká řešení navrhují žáci; dá se mezi těmito návrhy nalézt shodu či v čem jsou odlišné, popř. dají se tato řešení přímo realizovat?* Zde došlo ke značnému posunu v pohledu/hodnocení obou aktérů výzkumu v čase. Zpočátku jedna skupina doporučovala druhé, jak změnit své chování, a naopak.

Z výroků vybíráme:

Učitel → žáci:

- *měli by si uvědomovat a dodržovat veškerá pravidla, to je můj legitimní požadavek,*
- *měli by se chovat (ke mně) po/slůsně,*
- *měli by mi věřit, že to, co dělám, dělám pro ně,*
- *neměli by ničit mou práci,*
- *ne mají právo být na mě tak hnusní atd.*

Žáci → učitel:

- *měl by být spravedlivý - ke všem stejně,*
- *měl by sám dodržovat pravidla, hlavně slušnosti (ta mu chybí),*
- *neměl by si na nás hojit své osobní problémy a zvyšovat své sebevědomí atd.*

Postupně, po intervencích a výměně poznatků mezi participanty, dochází v reflexích obou skupin k „sebezpytování“, ale stále s převahou doporučení pro druhou stranu, se zdůrazněním upřímné víry, že toto pomůže ke zlepšení kázně (eliminaci nekázně) ve výuce.

Učitel → žáci, i on sám:

- *měli bychom si stanovit pravidla a pak je všichni dodržovat, ale nemohou být stejná pro všechny, učitel nese odpovědnost za výuku, a ví to, žáci by měli nést svůj díl odpovědnosti za své učení,*
- *žáci to musí pochopit a převzít svůj díl odpovědnosti, ale jim se prostě nechce,*
- *měl bych zlepšit přípravu na výuku, aby byla kvalitnější, pestřejší, aby žáci neměli tolik času chovat se neukázně,*

Žáci → učitel, i oni sami:

- *měli bychom si sepsat pravidla výuky, abychom s nimi souhlasili všichni; jasně, něco se musí, ale něco je dobrovolné; ať všichni, my i učitel, víme, na čem jsme,*
- *učitel by nás měl brát jako rovné, ne se povyšovat a pořád jen přikazovat, když přikazuje, měl by vysvětlit proč, jinak se podřizovat nebudeme, nejsme ovce,*
- *měli bychom dát učiteli šanci, aby nám dokázal, že nás zbytečně netrápí, ale že to dělá pro naše dobro.*

Přibližně po půlroce dochází ke shodě obou stran a sjednocení jejich obecných doporučení, návrhy řešení nekázně jsou zbaveny emocí a jsou konstruktivní a konkrétní:

- *jasná pravidla pro všechny,*
- *pravidla jsou tvořena společně, každé pravidlo je odůvodněno,*
- *za porušení pravidel je trest znám předem,*
- *odlišné úkoly pro učitele a žáky: učitel řídí výuku, žáci mají právo i povinnost se na ní podílet, v mezích předem známých pravidel,*
- *učitel i žák se snaží být čestný a ve výuce si neřeší své osobní problémy (snaží se oprostit od emocí, které nejsou součástí výuky),*
- *každý plnohodnotně odvádí svou práci ve výuce, učitel řádně vyučuje, žák se řádně učí.*

V rámci konkrétních doporučení k eliminování projevů nekázně ve výuce patří kromě stanovených pravidel, které si vypracovala třída společně s učitelem, i dohodnutý způsob řešení nekázně, a to v podobě následujících opatření:

- 1. stupeň – *upozornění od učitele, rozhovor, vysvětlení porušení pravidel (shoda obou stran),*
- 2. stupeň – *napomenutí/pokárání a uložení drobného úkolu navíc, dle volby učitele, odsouhlasený spolužák,*
- 3. stupeň – *trest, dle volby učitele, odsouhlasený spolužák, ve vazbě na žákovo neukázněné chování, příklad 1: Žák nedává pozor, nereaguje na upozornění ani napomenutí,*

dostane úkol navíc: Zpracovat referát k učivu, na které nedával pozor; příklad 2: Žák vyrušuje, dělá nepořádek, nereaguje na předchozí stupně řešení jeho nekázně, dostane úkol navíc, ponese odpovědnost za úklid ve třídě po určitou dobu atd.

Žáci tedy jsou ochotni podřídit se autoritě, respektovat pravidla a přijímat sankce za jejich nedodržování, potřebují ale porozumět jejich smyslu, významu a legitimitě.

6 Diskuse

Je zřejmé, že propojení kázně s autoritou učitele, kterou žáci zjevně potřebují uznat jako legitimní (Petty, 1996), je velmi úzké a zde vyplynulo výrazně napovrch. Je možné nalézt jistou paralelu s Weberovým pojetím tří typů panství (Weber, 1998), kdy i v námi popisovaném kontextu jde o prosazování moci učitele v rámci vztahů, které jsou ve třídě (a šířeji škole) nastaveny. Učitel v podstatě usiluje o prosazení své vůle v daném společenství, často při odporu žáků. Weber prezentuje tři typy „panství“ – tradiční, charismatické a legální. Tradiční panství se do určité míry překrývá s formální autoritou učitele. V charismatickém panství je vůle „pána“ (zde chápeme učitele) prosazována na základě jeho charismatu, jeho osobnosti, tedy vlastně toho, jak učitel buduje svou neformální autoritu. Legální panství bychom zde viděli v dodržování pravidel, která jsou nastavena a dodržována. V dané třídě pravidla vytvářejí jak učitel, tak i žáci, a tím je zvýšena šance na jejich akceptaci a dodržování.

Žáci si potřebují učitele vážit a mít v něj důvěru (Kyriacou, 2012), teprve pak jsou ochotni delegovat mu rozhodovací pravomoc (moc) k řízení a organizaci výuky. Respektovat někoho, koho považují za kompetentního pro řízení výuky, ba dokonce podřídit se mu, není žáky vnímáno jako problematické („když učiteli věřím, jeho schopnostem a tomu, že dělá vše pro mé dobro, pak ho budu respektovat raději“). Pokud je tedy učitel schopen efektivně řídit třídu, vytvářet optimální podmínky pro vyučování a učení včetně usměrňování nekázně a nespolupráce ze strany žáků, je považován za „dobrého učitele“ (Lukas & Lojdová, 2018). Za neopomenutelný faktor považujeme také proměny společenského diskursu, vnímání autority žáky je kategorie velmi proměnlivá a odvíjí se od nespočtu vlivů (Vališová, 2010).

Významným prvkem, naznačujícím, že projevy nekázně jsou řešitelné, je zvědomění (Švec, 1997), sepsání a promýšlení vnímaných projevů nekázně, diskuse o nich a jejich přiznání. Pak následuje, jak se projevilo, společné hledání řešení dotčenými osobami, žáky i učiteli (srov. Christofferson & Sullivan, 2015). Už tento proces vykazuje změnu ve vnímání společné interakce ve výuce. Od připisované bezmoci (*nelze to řešit*) k vůli řešení hledat (*je to řešitelné, když se všichni zapojíme*).

Závěr

Cílem studie bylo popsat, jak charakterizují učitelé a žáci konkrétní třídy nekázeň, projektovanou jako projevy neukázněného chování ve výuce; dosáhnout zexplicitnění a následného slovního popisu nekázně prostřednictvím cílených reflexí a sebereflexí. V konkrétní třídě byly popsány charakteristiky projevů nekázně včetně kontextu prostředí, příčin a motivů nekázně. Došlo ke komparaci vnímání nekázně žáky a učiteli v této třídě a následně ke shodě na společném postupu řešení. Pomocí akčního aplikačního výzkumu docházíme k závěrům, kdy za významné výsledky výzkumného šetření považujeme zjištění, že v první fázi výzkumu obě skupiny kladly vinu za vznikající nekázeň té druhé. Žáci vyčítali učiteli neschopnost udržet kázeň, nekompetentnost a snahu řešit nekázeň pouze mocensky, nátlakově. Učitelé žákům připisovali neangažovanost a vyrušování. V průběhu výzkumného šetření obě skupiny společně vypracovaly návrhy, jak nekázeň řešit, včetně stanovení pravidel vzájemné spolupráce. Příspěvky žáků poté, co jim bylo umožněno podílet se na pravidlech a být součástí procesu rozhodování o řešení situace, byly konstruktivní.

Literatura

- Bendl, S. (2005). Reinterpretace kázně v současné škole. *Pedagogická orientace*, 2005(2), 2–14.
- Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Portál.
- Dennis, D. V. (2009). 'I'm not stupid': how assessment drives (in)appropriate reading instruction. *Journal of Adolescent*, 53(4), 283–291. <http://doi.org/10.1598/JAAL.53.4.2>
- Dreesmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., Saldern, M. v., & Wolf, B. (1992). *Schulklima. Eine Bestandaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon, & B. Wolf (Eds.), *Empirische Pädagogik 1970-1990* (s. 655-682). Deutscher Studien Verlag.
- Elliott, J. (1981). *Action-research : A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge Institute of Education.
- Hanušová, S., Píšová, M., & Kohoutek, T. et al. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 109–129. <https://doi.org/10.1080/13540600802661345>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Portál.
- Christofferson, M., & Sullivan, A. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248–264. <https://doi.org/10.1002/pits.21819>
- Janík, T. (2003). *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. Masarykova univerzita.
- Jolivet, K., Ennis, R. P., & Swoszowski, N. C. (2017). Educator "what-ifs": The feasibility of choice making in the classroom. *Beyond Behavior*, 26(2), 74–80. <https://doi.org/10.1177/1074295617713977>
- Kalhous, Z., & Obst, O. a kol. (2002). *Školní didaktika*. Portál.

- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (4. vyd.). Portál.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 47–72). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lojdová, K. (2015). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis scholae*, 9(1), 103–117. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.74>
- Lukas, J. & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti strategie. *Pedagogika*, 68(2), 155–172. doi: 10.14712/23362189.2017.1180
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Riley, P., Watt, H., Richardson, P. W., & DeAlwis, N. (2012). Relations among beginning teachers' self-reported aggression, unconscious motives, personality, role stress, self-efficacy and burnout. In T. Wubbels, P. Van den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy, *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (s. 151–166). Sense Publishers.
- Romi, S., Lewis, R., & Roache, J. (2013). Classroom management and teachers' coping strategies: Inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects*, 43(2), 215–231.
- Ševčíková, J., Plischke, J., & Chudý, Š. (2021). *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Masarykova univerzita.
- Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 23(5), 664–690. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-664>
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
- Švec, V. (1997). Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvoje začínajících učitelů. *Pedagogická orientace*, 7(3), 2–13.
- Vališová, A. (2010). Pojetí autority a její proměny v pedagogickém kontextu. *Psychologie pro praxi*, 45(3), 53–63.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Weber, Max. (1998). *Metodologie, sociologie, politika*. Praha: Oikoymenth.

Kontakt:

PhDr. Jaroslava Ševčíková, Ph.D., jaroslava.sevcikova01@upol.cz

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D., jitka.plischke@upol.cz

Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D., tereza.buchtova@upol.cz

Ústav pedagogiky a sociálních studií, PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

PhDr. Jaroslava Ševčíková, Ph.D. vyučuje disciplíny obecná didaktika a aktivizační metody, zároveň je učitelkou Střední školy Kostka, s. r. o., kde vyučuje pedagogiku a základy přírodních věd. Aktivně se zabývá uváděním začínajících učitelů do praxe a aktivizací ve výuce. Je garantkou pracovní skupiny Podnikavost, iniciativa a kreativita v projektu MAP rozvoje vzdělávání Vsetínsko II. Je lektorkou několika akreditovaných vzdělávacích programů MŠMT v rámci DVPP, např. Jak oživit výuku, Úspěch pro každého žáka, Aktivizační metody ve výuce.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D. vyučuje obecnou a školní didaktiku a disciplíny zaměřené na multikulturní/interkulturní výchovu a na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Ve své výzkumné činnosti se zaměřuje na témata související s didaktikou, především v kontextu pregraduální přípravy budoucích učitelů, a se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Je školitelkou studentů doktorského studijního programu Pedagogika a Education na PdF UP v Olomouci.

Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D. vyučuje disciplíny obecná pedagogika, filozofie výchovy a komunikativní dovednosti a soft skills. Věnuje se problematice faktorů, které ovlivňují kázeň ve výuce nejen u začínajících učitelů, dále se zabývá tématy pedagogiky, komunikace a asertivního chování.