

MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy

Tělesné tresty. Svoboda dětí a práva učitelů v pedagogické praxi

Magisterská diplomová práce

Vypracoval: Bc. Jiří Valášek

Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Hons

Brno 2013

OBSAH

ÚVOD	7
I. ČÁST TEORETICKÁ	9
1 VYUČOVÁNÍ	10
1.1 Definice.....	10
1.2 Vyučování je oboustranný proces.....	11
2 KÁZEŇ	13
2.1 Definice kázně	13
2.2 Oblasti interpretace kázně.....	13
2.3 Projevy nekázně a její diagnostika	14
2.3.1 Pozorování	15
2.3.2 Škálování.....	15
2.3.3 Dotazník.....	16
2.3.4 Analýza školní dokumentace	17
2.3.5 Projektivní techniky	17
2.3.6 Rozhovor.....	17
2.3.7 Akční výzkum.....	18
2.4 Nejčastější příčiny nekázně.....	19
2.4.1 Schéma kázeňských faktorů.....	19
2.4.2 Vzorce chování v konkrétních situacích	22
2.4.3 Dreikursova teorie rušivého chování	26
3 TRESTÁNÍ DĚTÍ.....	27
3.1 Definice trestu.....	27
3.2 Pravidla trestání.....	27
3.3 Zásady a druhy trestání	29
3.4 Fyzické tresty.....	32
3.4.1 Důsledky fyzických trestů.....	33
3.4.2 Tělesné tresty v historickém přehledu	33
4 ODMĚNY ŽÁKŮ	36
4.1 Jak odměňovat	37
5 ZACHOVÁNÍ KÁZNĚ VE ŠKOLE PODLE PRAVIDEL	40
5.1 21 kroků ke zlepšení školní kázně.....	40
5.1.1 Platforma „škola“	41
5.1.2 Platforma „vedení školy“	43
5.1.3 Platforma „učitelé“	45
5.1.4 Platforma „žáci“	48
6 RODINA.....	50
6.1 Výchova v rodině	51
6.2 Vliv rozvodu na výchovu	51
7 LEGISLATIVA.....	54
7.1 Školský zákon a právní ochrana učitelů	54

7.2	Návrhy pedagogů na zlepšení své vlastní pozice	55
7.2.1	Status veřejného činitele pro učitele	55
7.2.2	Kamerové systémy ve školách	57
7.3	Školní řády	58
II.	ČÁST PRAKTICKÁ	60
8	ÚVOD K PRAKTICKÉMU VÝZKUM	61
9	PRŮBĚH VÝZKUMU	62
9.1	Hypotéza	62
9.2	Metodologie	62
9.2.1	Problémy	62
10	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	64
10.1	Všeobecné výsledky	64
10.2	Výsledky šetření	64
10.2.1	Jak jsou žáci nejčastěji trestáni doma	64
10.2.2	Mají žáci pocit, že udělený trest je přiměřený?	65
10.2.3	Jak často bývají děti doma trestány	66
10.2.4	Bývají děti trestány ve škole?	67
10.2.5	Přísní učitelé ve škole	67
10.2.6	Zkušenost s fyzickým trestáním ve škole	68
10.2.7	Jedna facka, nebo tisíc slov?	69
10.2.8	Chystají se žáci používat fyzické tresty na vlastních dětech?	70
10.3	Komparace výsledků z různých typů škol	70
10.3.1	Jakým způsobem jsou žáci trestáni doma	71
10.3.2	Jak často bývají žáci doma trestáni	72
10.4	Komparace výsledků podle věku	74
10.4.1	Je účinnější trest fyzický, nebo domlouvání?	74
10.4.2	Používání fyzických trestů v budoucnu	75
10.5	Výběr z odpovědí v dotaznících	75
ZÁVĚR		77
RESUMÉ		80
Česky		80
Anglicky		80
SEZNAM LITERATURY		81
SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ		83
PŘÍLOHY		84
Dotazník pro žáky II. stupně základních škol		84
Čestné prohlášení pro ředitele škol		85

Bibliografický záznam

VALÁŠEK, Jiří. Tělesné tresty. Svoboda dětí a práva učitelů v pedagogické praxi. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy, 2013. 86 s. Vedoucí práce Mgr. Zdeněk Hons.

Anotace

Tato diplomová magisterská práce se věnuje problematice trestání ve školách. Teoretická část práce se zaměřuje na samotný proces vyučování, na jeho specifika a případné problémy, které během průběhu mohou nastat. Dále se věnuje kázni jako takové a rozebírá různé možnosti její interpretace. Následně se zaměřuje na nekázeň a její diagnostiku a příčiny. Samostatnou kapitolu pak tvoří samotné způsoby trestání ve školství, včetně historického přehledu, důsledky užívání tělesných trestů a legislativního pohledu na ně. Empirická část práce se formou dotazníků, které vyplňovali žáci druhého stupně základních škol, věnuje jejich samotnému pohledu na možnosti trestání nejen ve škole, ale i doma. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak jsou trestáni, pokud ano, případně jak často a zda-li by například souhlasili se znovuzavedením tělesného trestání ve školství.

Annotation

This master thesis deals with issue of school punishments. The theoretical part of this work is focused on educational process, its specifics and possible troubles which may occur. Furthermore is focused on discipline and analyzes diagnosis and causes. Separate chapter is methods of punishment in schools itself, included historical summary, consequences of using corporal punishments and legislative view on them. The empirical part of work is focused on pupils of second grade on primary school. With questionnaire form finds their point of view to problem of punishment not only in schools, but also in homes. The research has to find out, how they are punished, if so, how often and if they are agree with reintroduction of corporal punishments back to schools..

Klíčová slova

škola, vyučovací proces, tělesné tresty, nekázeň, legislativa, učitelé, žáci

Keywords

school, teaching proces, reward, punishment, corporal punishment, legislation, indiscipline, teachers, pupils

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy university a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne:

Bc. Jiří Valášek

Poděkování

Chtěl bych poděkovat svému vedoucímu práce, panu Mgr. Zdeňku Honsovi, za to, že mi tuto práci vedl a za všechny plodné debaty, které naše konzultace doprovázely.

Děkuji své přítelkyni Ivetě za to, že mě zvládla podporovat, ať už osobně, tak i na dálku, pokaždé když si k tomu dokázala najít čas, jakmile měli na place filmového natáčení chvíli klidu. Pomohlo a motivovalo to víc, než se na první pohled mohlo zdát.

Taky chci poděkovat svým dvěma spolubydlícím, budoucím inženýrům strojírenství, Vítkovi a Janovi, bez jejichž vydatné pomoci, především ve formě zvukové kulisy jejich oblíbené počítačové hry a nekonečného kvanta nevtipných poznámek, už jsem si v závěru ani nedovedl psaní této práce představit.

Stejně jako u bakalářské práce děkuji své sestře Lucii. Tentokrát za to, že na mě ani jednou nekřičela.

A závěrem chci poděkovat svým rodičům. Za každý výchovný trest, kterého jsem se od nich dočkal, a každého vlídného slova, které je následně kompenzovalo. Všechny si pamatuji a všechny bezezbytku byly zasloužené. Bez této zkušenosti, která mě vychovala, by práce na toto téma nikdy nevznikla. Díky za ni!

ÚVOD

Po úspěšném obhájení své bakalářské práce, která se zabývala vztahem médií a společnosti, a zároveň se věnovala jejich vlivu na kulturní trendy, mi bylo doporučeno, abych toto téma opustil pro jeho vyčerpanost. Vyzkoumat v něm něco nového je dnes už téměř zhola nemožné.

Když jsem se rozhodoval, jakou cestu bádání si zvolit pro svoji diplomovou magisterskou práci, vzal jsem si k srdci četné připomínky těch, kteří mají tendence mě zrazovat od toho, abych do školství po úspěšném dokončení svého studia vstoupil. Jejich hlavním argumentem pro to, abych v oboru rozhodně nezůstával, jsou slova o tom, že dnešní mládež je až příliš zkažená, agresivní a neposlušná. Že tato míra překročila všechny slušné meze a vstoupit tam může jedině extrémně otrlý člověk, nebo sebevrah.

Ano, i s takovými reakcemi jsem se setkal. Zpočátku jsem nad nimi jenom krčil rameny s tím, že to přeci nemůže být tak špatné, že na mládež si stěžovali už ve starém Řecku. To se postupem času změnilo v humorné zlehčování, kdy jsem se mohl opřít o kladnou zkušenost z povinných školních praxí, kde jsem nezažil žádný z excesů, o kterých mluvili převážně lidé starších ročníků.

Ale ne vše vypadá, jak se nám na první pohled může zdát. Slova o mládeži, jejíž hodnotová měřítko a chování vůči druhým podle mnohých klesla na nejnižší možnou úroveň, musí přece mít nějaké opodstatnění. Začal jsem proto spíše ze zvědavosti lovit ve vyprávěných historkách učitelů fakta, která by tvrzení o nebyvalé míře neposlušnosti potvrdila.

Učitelé, napříč věkovým spektrem, dávají za pravdu těm, kteří tvrdí výše zmíněné a často, byť velmi opatrně jsou ochotni přiznat, že by rádi použili i tvrdších kázeňských trestů, než těch, které jim povoluje legislativa. Najdou se i tací, kteří by neviděli problém v návratu tělesných trestů, jako takových, které považují za nejúčinnější výchovnou metodu.

V současnosti jsou tělesné tresty vnímány jako něco nepřipustného, co odporuje mezinárodním právům dítěte, právním stanoviskům většiny států a často i morálním zásadám učitelů, ale i rodičů.

Protože se jedná o vcelku ožehavý a závažný společenský problém, soustředí se tato práce ve své praktické části na žáky základních škol a bude se věnovat jejich pohledu na tuto problematiku, protože jsou to přeci oni, kdo jsou považováni za zdroj všeho špatného, co se učitelům děje a nad čím občas tolik mediálně velmi vděčně hořekují.

Práce se bude snažit dotazovací metodou zjistit, jaký žáci vůbec zaujímají postoj ke svým

učitelům, zda je považují za přísné, či nikoliv a zda by jim dovolili výsadu společensky a zákonem zapovězenou možnost fyzického trestu.

Oproti tomu v první, teoretické části nabídne sumář stanovisek, která k problematice trestání na školách nabízí pedagogové a psychologové. Jak se poruchové chování dělí, jak se diagnostikuje a jaká jsou možná řešení v přístupu k těmto dětem. Jedna kompletní kapitola je pak věnována přímo problematice tělesného trestání, včetně historického přehledu, zásad a pravidel pro alternativní trestání.

Následující kapitola pak shrnuje všeobecné zásady, kterých by se měl učitel držet, pokud chce ve své třídě sjednat kázeňský pořádek, i bez toho aniž by musel sáhnout k jakémukoliv trestání.

V závěrečné kapitole teoretické části je pak věnován pohled na možnosti, které uděluje naše legislativa ředitelům škol i učitelům samotným a nabízí možné postupy při řešení těch nejzávažnějších kázeňských problémů.

I. ČÁST TEORETICKÁ

*„Jen nevšimaví učitelé nemívají žádné problémy.“
(Geoffrey Petty, Moderní vyučování)*

1 VYUČOVÁNÍ

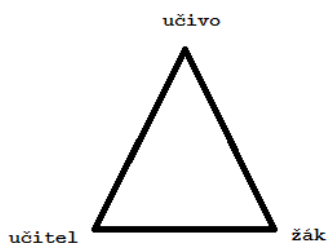
1.1 Definice

Máme-li nějakým způsobem definovat vyučování, můžeme jej zjednodušeně popsat jako jakousi vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem, ke které dochází během vyučovací hodiny. V těchto hodinách se rozvíjí klasický vztah, kdy je učitel nadřazen žákovi z pozice vedoucího hodiny, kdy je jeho cílem naučit žáka, během pětáctyřicetiminutového časového výseku, látku zadanou osnovami.

Nebo si můžeme pomoci některou z oficiálních definic, vybranou z odborné literatury. Jarmila Skalková ve své knize *Obecná didaktika* definuje vyučovací proces takto: „*Vyučování je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých. Realizuje se především na školách různých typů a stupňů, v rodině, v různých kurzech a speciálních zařízeních. Ve vývoji praxe i teoretického didaktického myšlení se utvářely různé koncepce vyučování. Rozvíjely se v kontextu konkrétních sociálně-ekonomických a kulturních podmínek historických epoch. Uplatňovaly se v nich i pozice autorů, kteří své teorie formulovali, jejich filozofická východiska a pojetí člověka, vědecké poznatky, o něž se opírali, i sféra praxe, na niž reagovali.*“¹

Primárním cílem tohoto textu není dopodrobna rozebírat samotný vývoj vyučovacího procesu, ale pro pochopení fungování dnešního vyučování, je třeba si připomenout koncepty, které jej v současnosti utvářejí.

Jedním z primárních konceptů, podle kterého funguje tradiční vyučování, jak jej známe sami, vychází z díla německého pedagoga J. F. Herbarta, který žil na přelomu 18. a 19. století. Herbart, pedagog a filozof, je znám především jako tvůrce tzv. „Herbartova trojúhelníku“



Obrázek I. Herbartův trojúhelník

¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7., s. 111.

Tento obrázek, popisující klasický vztah mezi učitelem, žákem a učivem, fungoval jako zažitý systém po dlouhá léta. Především z toho důvodu, že pracoval na jednoduché koncepci tradičního memorování poznatků žáky, ve které přísun informací představoval buďto učitel sám, nebo učebnice. Tato metoda žádným způsobem nebrala ohledy na to, že každá vyučovací hodina může mít svá specifika, která je nutno zohlednit. Schematismus takového vyučování začal po čase nabírat na monotónnosti. To s sebou samozřejmě neslo následky v podobě nesoustředěných žáků. Přitom původní idea Herbartova byla právě mnohostranný žakovský zájem s formálním rozvíjením osobnosti člověka, která však nesprávným výkladem a pojetím vyústila v encyklopedismus.

Proti nedokonalosti herbartismu vystoupil až na počátku 20. století americký pedagog John Dewey, podle kterého dosavadní koncept výuky vytvořil mezi žákem a školou velkou propast. Tu chtěl Dewey zacelit tím, že snažil v didaktice a pedagogice provést rekonstrukci základních pojmů. Ta spočívala v odmítnutí jednostranného intelektuálního výcviku. Namísto toho nabídl ve svém díle *Demokracie a výchova* vlastní tezi, která se opírala o heslo „vyučování prostřednictvím konání“. „*V souladu s pragmatickou filozofií J. Deweye jsou praxe, činnosti a individuální zkušenost žáka nosnými pilíři, na nichž lze budovat teorii vyučovacího procesu.*“²

V současnosti je nejrozšířenějším didaktickým postupem konstruktivistická koncepce vyučování. Tyto totiž „...*předpokládají, že poznání je strukturováno aktivitou subjektu (...)* *Struktury vznikají organizováním postupných aktivit, které subjekt vykonává s předměty.*“³

Ačkoliv je alternativních způsobů školství nepřehledné množství, vždy se nakonec musíme zastavit u toho nejtradičnějšího z nich, kdy vedle sebe stojí učitel a žáci. Je to mnohonásobně provázaný proces vzájemné interakce, kdy dochází krom tradičních situací, které si můžeme pro tyto role představit, taky k těm nepředvídatelným, které s sebou nesou úskalí toho, že nikdy nemůžeme dopředu vědět, jak se v nich zachováme. Je proto třeba mít na paměti prostou lidovou poučku, že „být připraven na všechno“ není v případě učitelského povolání úplně od věci.

1.2 Vyučování je oboustranný proces

„*Vyučování je dvousměrný proces*“⁴, tak nazval čtvrtou kapitolu Geoffrey Petty ve své knize

² SKALKOVÁ, Jarmila., s. 113.

³ SKALKOVÁ, Jarmila., s. 114.

⁴ PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7., str. 34.

Moderní vyučování. Pokud bychom vzali vyučování jako jednosměrnou cestu, bylo by to opravdu jednoduché povolání, které by pravděpodobně mohl vykonávat kdokoliv. Kdokoliv, kdo by dokázal dětem ve škole zapnout videoprojekci naučného filmu, popřípadě jim rozdat knihy, ve kterých si mají informace vyhledat. Ale právě proto, že se jedná o mnohem složitější proces, v němž dochází k oboustranné komunikaci, je třeba několikaletého studia na pedagogických fakultách, kdy jsou studenti připravováni na to, aby tento proces dokázali zvládnout.

Problémy, které mohou vznikat mezi žáky a učiteli mají často základ v nejasné komunikaci, nebo špatném pochopení z některé strany. Petty nabízí jako test nesprávné situace modelovou hru, kdy se učitel a žák „...posadí zády k sobě. Úkolem žáka je nakreslit strukturu, jejíž obrázek má před sebou učitel. Učitel žákovi strukturu popisuje (obrázek mu ukázat nesmí) a je možná jen jednosměrná komunikace: učitel se nemůže dívat na žakovu kresbu a žák nesmí učiteli pokládat žádné otázky, ani nesmí nijak hlasitě reagovat na jeho popis.“⁵

Tento test vzájemné (ne)komunikace dopadne téměř pokaždé stejně. Tedy, že učitel bude mít potřebu žáka kontrolovat a žák naopak bude vnímat učitelovy informace pouze jako nečitelný proud slov, ve kterých se bude ztrácet.

Celý učební proces je dle Pettyho odsouzen k neúspěchu, pokud:

„a) žák nemá možnost učiteli klást otázky nutné k vyřešení nejasností,

b) učitel nemá určitou zpětnou vazbu, aby věděl, nakolik mu žák porozuměl.“⁶

Ponaučení, které z tohoto testu vychází je jednoduché: k tomu, aby docházelo k vzájemnému porozumění, je třeba oboustranného dialogu. Jestliže žák pouze pasivně přijímá informace, stane se vůči nim lhostejný a nejenom k nim. Brzy nevyhnutelně dojde k apatii. Absence porozumění pak následně může mít sáhodlouhé následky, které mohou eskalovat až ke kázeňským problémům. Je to však jeden z mnoha faktorů, které mohou být spouštěcím mechanismem dysfunkce v kázni. Laickým pohledem můžeme dokonce říct, že tím může být téměř cokoliv. Avšak spouštěcí mechanismy poruch chování a z nich vyplývajících problémů ve školní kázni, u dětí jsou popsány velmi přesně a pro každou můžeme najít modelovou situaci, její spouštěcí faktory a případně i klíč k řešení.

⁵ PETTY, Geoffrey., str. 34.

⁶ PETTY, Geoffrey., str. 34.

2 KÁZEŇ

2.1 Definice kázně

„Obecně lze kázeň definovat jako vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo ‚zadané‘ nám umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo ‚vědomé‘ zase naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni, respektive nekázni u člověka, který si není vědom existence norem, popřípadě je psychicky vyšinutý.“⁷

Tato Bendlova definice kázně však slouží pouze jako základní poučka o tom, co to vlastně kázeň je. Jejich specifika se ukazují až v konfrontaci s konkrétními situacemi, kdy může docházet k momentům, které mohou z kázeňského hlediska vyznívat úplně jinak, než bychom mohli předpokládat. Jako kázeň si někteří mohou představit například ctnost, ve smyslu kladné lidské vlastnosti. Pro jiné naopak může automaticky evokovat spíše podřízenost, která může být vynucena téměř jakýmkoliv prostředky. Avšak jak Bendl podotýká „*interpretaci získává kázeň konotacemi v kontextu*“⁸ Teprve až každá konkrétní situace ukáže, jak by měla konkrétní kázeň v dané situaci vypadat.

Bendl podotýká, že současná společnost si díky rychlému rozvoji vědy a techniky zároveň posouvá i svá hodnotová měřítká. A protože se mění nároky kladené na člověka, odpovídá tomu i změna pohledu na kázeň, která je pilířem nejenom školy, ale i celé společnosti. Proto postupem času procházejí revizí celé oblasti její interpretace.

2.2 Oblasti interpretace kázně⁹

- **cíle kázně** – zde nastává zřejmě nejvýraznější posun, neboť primárním cílem kázně současnosti se stává **sebekázeň**, která pramení z poznání, že již není možné přenášet zodpovědnost za svůj život na druhé; individualismus, jako charakteristický směr naší doby tak dostává jasný směr, kdy je sebekázeň chápána především jako zodpovědnost za vlastní vývoj a proto jsme k ní vedeni;
- **funkce kázně** – kázeň již není předpokladem efektivního učení, nýbrž podmínkou jeho průběhu jako takovou;
- **obsah kázně** – neustále je kladen důraz na rozdílnost vnější a vnitřní kázně, ale

⁷ BENDL, Stanislav. Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2., str. 35.

⁸ BENDL, Stanislav., str. 36

⁹ BENDL, Stanislav., str. 35 – 39.

zároveň dochází k rozlišování pasivní a aktivní kázně; žák dodržující školní řád, avšak nezastavivší se kamaráda, jemuž je ubližováno, je pasivně ukázněný, aktivnost kázně je ideálním stavem, který nastane tehdy, pokud žák sám napomůže k jejímu budování;

- **konstituování norem chování** – tvorba školního řádu – dříve proces, který spočíval jednoznačně pouze v rukou ředitele školy a pedagogické rady, dnes se na jeho tvorbě mohou podílet žáci sami, vznikají třídní pravidla, školní a třídní samosprávy, které mají dopomoci k tomu, že pokud si žáci stanoví pravidla sami, jejich dodržování z jejich strany bude probíhat více zodpovědným způsobem;
- **zodpovědnost za kázeň žáků** – poučka o tom, že rodina vychovává a škola učí, by už dávno měla přestat platit, protože je to právě škola, která by měla vést žáka k prosociálnímu postoji, utvářet jeho sociální myšlení, učit jej (sebe)kázni a odpovědnosti; na druhou stranu, nemůže tím odpadnout role rodiče, jako takového, neboť aby z dětí vyrostli slušní lidé, kteří nebudou rozmazlení a nevychovaní, je stále především úkolem výchovy rodičů;
- **rozvíjení kázně** – dlouhodobý proces, který nemá konce, neboť neexistuje žádný způsob, jakým by jí šlo docílit ihned a se stálou platností navždy;
- **metody** – prošly zásadní změnou, už nejde o odměny, trestání, příkazy a zákazy, ale taky o učební metody a organizaci výuky, které formují žáka k tomu, aby přijal vlastní sebekázeň.

2.3 Projevy nekázně a její diagnostika

Způsobů, jakými se může nekázeň ve školním prostředí projevovat, je mnoho. Vlastně je téměř nemožné sestavit kompletní seznam všech možných projevů, které můžeme za nekázeň považovat. Může se jednat o relativně drobné prohřešky, jako je vykřikování v hodinách, nebo se naopak může projevovat jako závažný problém šikany.

K tomu, abychom vůbec mohli nekázeň nějakým způsobem označit, musíme ji prvně odhalit. Výše zmíněné „drobné“ prohřešky lehce zjistíme vlastní přítomností v hodinách, kdy na ni můžeme taky adekvátně zareagovat. Avšak abychom zjistili například projevy šikany, která se odehrává mimo dosah pohledů dospělých, je třeba využít konkrétních metod.¹⁰

¹⁰ BENDL, Stanislav., str. 42 – 74.

2.3.1 Pozorování

Je primárním nástrojem, který můžeme pro diagnostiku využít. Jeho nedokonalost samozřejmě spočívá především v tom, že spousta problémů zůstane učitelovu oku skryta. Pokud se ve škole odehrává šikana, málokdy se tak bude dít před zraky kantorů, ale naopak v odlehlém koutě školy, či mimo budovu, přičemž jsou agresori „vybaveni“ hlídkami, které mají za úkol případně varovat.

Pozorování může být samozřejmě *nahodilé, bezděčné*, kdy jednoduše sledujeme dění kolem sebe, které často může navodit alespoň náznaky skutečného klimatu ve třídě, ať už se jedná přímo o vyučovací hodinu, nebo naopak při dozoru na chodbě během přestávky. Na straně druhé však může jít o pozorování *cílené*, které pracuje podle daných pravidel, jejichž dodržování může učiteli pomoci s vyhodnocováním situace.

Bendl nabízí výčet bodů, které je při cíleném pozorování potřeba dodržet:

- „*přesně stanovit cíl a vymezit objekt pozorování,*
- *rozčlenit pozorovací jevy na zaznamenatečné segmenty (například nepozornost nebo vyrušování mají řadu podob),*
- *vést o pozorování přehledný záznam s průhlednou strukturou*
- *provést analýzu získaných dat a jejich zpracování podle jasně vymezeného postupu.*“¹¹

Při pozorování si zároveň musíme už pro začátek stanovit, zdali budeme pozorovateli přímými, kteří si jednotlivé situace zapisují přímo do předem připraveného záznamového archu, nebo naopak budeme pozorovateli nepřímými, kdy můžeme použít záznamová média, z nichž následně budeme čerpat.

Příkladem záznamu projevů nekázně může být například tzv. vyrušovací zóna. Pro její zjišťování si nakreslíme na papír rozvržení žakovských lavic, abychom následně během hodiny do náčrtu zapisovali projevy nekázně, které budou v hodině objevovat. Například vyrušování ve smyslu, že se mezi sebou žáci baví a nedávají pozor. Z tohoto archu můžeme vyvodit závěry, kdy můžeme na základě dalších faktorů (např. zkušenosti jiných učitelů) přesadit žáky do jiných lavic, abychom eliminovali další vyrušování.

2.3.2 Škálování

Jedná se o tzv. ratingovou metodu, při které přiřazujeme k určitému jevu určitou kvantitativní

¹¹ BENDL, Stanislav., str. 43.

hodnotu.

Nejrozšířenějším druhem je tzv. **numerické škálování**. „Posuzovatel (žák, učitel) vyjadřuje své hodnocení zkoumaného jevu tím, že přiřazuje k tomuto hodnocení číselně označenou variantu, která se mu zdá jako nejvýstižnější.“¹² Často může jít o zjišťovací metodu v dotazníku, kdy nabídneme dvě rozdílné hodnoty, u kterých následně může respondent označit tu, která je mu dle předem zadané otázky nejbližší.

2.3.3 Dotazník

V rámci pedagogické diagnostiky se jedná o nejrozšířenější metodu, neboť její sestavení bývá často nejjednodušší, stejně tak jako její provedení a analýza výsledků. Zároveň se tím stala víceméně až nadužívaným nástrojem, kde sice získáme surová data, z nichž vyvozujeme jasné závěry, avšak odpadá u nich osobní zainteresovanost a možnost případného komentáře.

Při sestavování dotazníku často dochází k chybám, především ve vytvoření nesrozumitelných otázek, z nichž může vyvěrat nepochopení respondentů a následně hrozí zkreslení dat. To lze odstranit tzv. předvýzkumem, kdy si sami sestavíme cíle, které vlastně chceme pomocí dotazníku zjistit. To je základní podmínkou každého kvalitního dotazníku a jeho následného výsledkového aparátu, který nám nabídne.

Ve zjednodušené metodice musíme mít především na paměti, aby otázky byly smysluplné, jejich počet odpovídal věku a inteligenci respondentů, aby je následně samotné vyplňování nenudilo, neboť může dojít k tomu, že budou výsledky označovat mechanicky, bez delšího přemýšlení, čímž může dojít k výraznému zkreslení výzkumu. Otázky by měly mít posloupnost od lehčích, ve kterých respondent může odpovídat víceméně mechanicky (pohlaví, věk, vzdělání, atp.), abychom následně přešly k těm těžším, které mají přejít až k jádru, kdy můžeme klást otázky osobnějšího charakteru.

Otázky volíme buďto **uzavřené**, na které lze dát pouze jedna jednoznačná odpověď, nebo **polouzavřené**, kdy nabídneme k vyplnění krom jasné odpovědi taky možnost k ní připsat svůj vlastní komentář, nebo nakonec plně **otevřené**, kdy necháme respondentům volné pole působnosti.¹³ Vhodnost otázek volíme podle toho, co konkrétního chceme zjistit. Pokud potřebujeme data, ze kterých následně bude vznikat procentuální graf, zvolíme si uzavřené otázky, jestliže se budeme ptát na klima ve škole, které každý vnímá subjektivně naprosto jinak, zvolíme si spíše (polo)uzavřené otázky. Jako poslední variantu ještě můžeme zvolit

¹² BENDL, Stanislav., str. 47.

¹³ BENDL, Stanislav., str. 51.

škálovací otázky, kdy s jejich pomocí zjišťujeme určitou míru nějakého konkrétního jevu. Můžeme například žákům nabídnout otázku, nakolik jsou spokojeni kupříkladu s kvalitou jídla ve školní jídelně a následně jim nabídneme bodovou stupnici od jedničky po pětku, jejímž zakroužkováním ve smyslu školního hodnocení jasně dají najevo svůj názor.

2.3.4 Analýza školní dokumentace

Jedná se o metodu, která je tak trochu „detektivní“ prací, kdy na základě poznámek v tzv. **kázeňském sešitu** můžeme zjišťovat o konkrétních žácích jejich delikty, které dále můžeme ověřovat v žákovských knížkách, v zápisech z porad učitelů, inspekčních zprávách, apod. Tato metoda může často sloužit jako doplňková.

2.3.5 Projektivní techniky

Projektivní techniky jsou spíše psychologickou metodou, ve které můžeme zkoumat žákovskou osobnost skrze jeho vlastní tvorbu, do které může promítat svoji osobnost. K tomu můžeme využívat například **slovní asociace**, kdy žák na základě nadhozeného slova doplňuje pomocí volných asociací to, co se mu při konkrétním slově vybaví. Poté často ještě následuje rozhovor, který má za cíl doplnit a ujasnit konfliktní slova.

K projektivním technikám dále řadíme i **testy nedokončených vět**, kdy nadhodíme část věty, kterou by měl respondent bezprostředně doříct, ať už se mu při tom vybaví cokoliv. Podobnou strukturu plní i tzv. **sluníčkový diagram**, kdy nakreslíme jednoduchý dětský tvar slunce, kde do středu umístíme klíčovou otázku, na kterou následně mohou žáci odpovídat. Obě techniky odpovídají jakési další variaci na volnou asociaci.

2.3.6 Rozhovor

Rozhovor má ponejvíce společných bodů s dotazníkem, neboť i na něj jsou kladena určitá pravidla, která je nutno při jeho vedení dodržovat. Jedná se o metodu, kterou můžeme použít z mnoha důvodů, ale ve srovnání právě s dotazníkem jej spíše zvolíme u malých dětí, které neumějí psát, resp. nedokáží textu případně porozumět. Jeho hlavní nevýhodou je to, že nedokáže oslovit větší množství respondentů najednou, tudíž je určen spíše na menší počty osob. Zároveň, což je jeho hlavní nevýhodou, je fakt, že se jedná o časově náročnou diagnostiku.

Rozhovor můžeme vést trojím způsobem. Můžeme si sestavit **strukturovaný rozhovor**, kdy budeme dotazovanému klást předem předpřipravené otázky. To samozřejmě zkracuje čas,

který musíme rozhovoru věnovat, zároveň nám však svírá možnosti, případného otevření se dotazovaného a zjištění odpovědí na otázky, které by nás předtím případně ani nenapadly. To naopak uvolňuje rozhovor **nestrukturovaný**, kdy pouze dodržujeme osnovu témat, kterých se chceme držet, avšak necháváme na odpovídajícím, jak dlouho nám bude na konkrétní otázky odpovídat. My je zároveň pokládáme tak, že přímo reagujeme na odpovědi, kterých se nám dostává, a reagujeme pružně na danou situaci. Třetí způsob spočívá v kompromisním řešení obou předchozích, kdy vedeme rozhovor **polostrukturovaný**, kdy „jsou respondentovi nabídnuty alternativy odpovědi, přičemž se ještě od respondenta žádá objasnění nebo vysvětlení.“¹⁴

Pokud chceme dovést rozhovor do zdárného konce, je navíc třeba se držet určitých pravidel, která si musíme vytknout ještě před jeho započatím. Rozhodně bychom se měli držet tematického strukturování, čili teprve tehdy, kdy vyčerpáme otázky z jednoho tématu, přesuneme se k dalšímu. Dále se zdržujeme toho, abychom respondentovi případně odpovědi podsouvali. Dál se musíme předem rozhodnout proto, jakým způsobem se budeme věnovat zaznamenávání dat. Diktafon, písemný záznam? Záleží především na tom, jak strukturovaný rozhovor vedeme a taky zajisté na tom, jak by případně mohl reagovat sám respondent.

2.3.7 Akční výzkum

Akční výzkum je relativně mladou a v našich krajích poměrně neznámou metodou, která k nám pomalu proniká z anglosaských zemí. Metoda akčního výzkumu spočívá ve zkvalitňování samostatné pedagogické praxe. Může probíhat kupříkladu tak, že si učitelé vzájemně hospitují na hodinách, avšak v dlouhodobějších intervalech, zpracovávají si poznámky a následně je vyhodnocují.

*„...učitelé, kteří se podílí na akčním výzkumu, získávají systematické zkušenosti o tom, co se stalo v jejich třídě či škole s cílem zlepšit současnou praxi. Mohou tak sdílet své zkušenosti, poznatky a výsledky s ostatními učiteli“*¹⁵

Podstatný rozdíl mezi akčním a tradičním výzkumem spočívá v tom, že zatímco tradiční výzkum je prováděn nezainteresovanými výzkumníky, akční výzkum si provádějí učitelé na školách sami. Vzhledem k osobním kontaktům, mohou navrhnout řešení, která jsou více „na míru“ jejich aktuálním potřebám a které jsou zároveň v jejich možnostech.

¹⁴ BENDL, Stanislav., str. 59.

¹⁵ NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. e-Pedagogium (on-line), 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2011-12-11]. Dostupné na [www: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>](http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm). ISSN 1213-7499., str. 2.

V našich podmínkách je akční výzkum využíván velmi málo, jak už bylo jednou řečeno. Děje se tak především proto, že, jak říká Nezvalová „*učitelé zdůrazňují nedostatek času jako jeden z hlavních důvodů, proč nemají zájem o jeho využití na školách. (...) Domnívají se, že jejich úkolem je učit a nikoliv dělat výzkum. (...) Oddělují tak teorii od praxe. Tato dichotomie snižuje profesionalitu učitele.*“¹⁶

2.4 Nejčastější příčiny nekázně

Pokud uvažujeme o školní nekázní a faktorech, který ji způsobují, nemůžeme vždy uvažovat pouze nad jedním. Nekázeň je totiž jevem, ve kterém se spojuje mnoho prvků, které následně ústí v konkrétní situace. Bendl podotýká: „*Diagnostikování příčin školní nekázně má zásadní význam z hlediska preventivních opatření a řešení nekázně. Podle toho, s jakou příčinou, respektive s jakými příčinami spojujeme dané chování dítěte, volíme také kázeňské metody a prostředky.*“¹⁷

Jestliže dojde ke špatné diagnostice příčiny, můžeme celou situaci nejenom špatně posoudit, ale co víc, můžeme ji ještě i zhoršit. Učitel, pokud chce opravdu funkčně a aktivně pomoci svým žákům, při řešení jejich prohřešků vůči kázní, musí své žáky znát velmi dobře, jinak nebude nikdy schopen své žáky vést opravdu kvalitně.

2.4.1 Schéma kázeňských faktorů¹⁸

Rozlišit a roztrdit jednotlivé příčiny nekázně není jednoduché, protože vzájemně splývají, ovlivňují se, doplňují, nebo si naopak odporují. Pedagogové a psychologové proto často volí členění dle vlastních kritérií.

- **faktory biologické** – jedná se o faktory genetické a fyziologické povahy; tzn. vrozená agresivita, hladina testosteronu, temperament, poruchy chování, které vychází z dědičné povahy, poruchy osobnosti;
- **faktory „duchovní“** – liberalismus výchovy, absence smyslu života, jiná hodnotová orientace;
- **faktory sociální** – rodina, škola, kamarádi, třída, mediální vlivy, celospolečenská kriminalita;
- **faktory biologicko-sociální** – obecná inteligence, sociální zralost, zdravotní stav;

¹⁶ NEZVALOVÁ, D., str. 3.

¹⁷ BENDL, Stanislav., str. 74.

¹⁸ BENDL, Stanislav., str. 77 – 78.

- **faktory zdravotnicko-hygienické** – pitný režim, výživa, pohyb, spánek;
- **faktory fyzikální** – počasí, atmosféra vzduchu, barvy stěn, škola a její architektura, estetické řešení prostředí;
- **faktory situační** – momentální nálada, atmosféra třídy, nemoc, dojmy z předchozí hodiny;
- **faktory kombinované** – prolínání některých z předchozích skupin;
- **faktory neznámé.**

Trochu jinou perspektivu v nazírání na kázeňské problémy nabízí G. Petty. Spolu s Bendlem vybízí ke správné klasifikaci problému jako takového. Jednu svoji subkapitolu pojmenovává **Najít jádro problému**¹⁹, kde si vytyčuje čtyři body, jimiž by se měl každý pedagog řídit při stanovování nekázně a jejích příčin. Primárně v nich vybízí především k dialogu mezi učitelem a žákem, který by měl vést k osobnějšímu poznání a přesnějšímu pojmenování problému, který se jim tak může mnohem lépe řešit.

- **najít skutečný problém** – aktivní naslouchání je žáku základem všeho; pokud máme pocit, že žáka nedovedeme zvládnout a zároveň očekáváme explozi vlastních emocí, je třeba mít stále na paměti především svoji vlastní profesionalitu a nutnost zachování chladné hlavy, ať už se děje cokoliv. Je vhodné použít otázky typu: „Co ti připadá nejtěžší na výuce?“, či „Proč nechceš pracovat ve skupině s ostatními?“;
- **dohodnout se na řešení** – že se k problému postaví čelem, se od učitele očekává, že by však do podobné situace měl postavit i žáka samotného, je novinka, která žákovi nabízí možnost podílet se na vyřešení konfliktní situace – navíc je tím žák nucen více přemýšlet
- **stanovit cíl** – vytyčíme jasný cíl: „*Takže jsme se dohodli, že si o té hádce s Filipem do příští hodiny promluvíš?*“²⁰
- **provést hodnocení** – to lze nejlépe tak, že probudíme aktivní účast na žakově problému, pokud jsme mu tedy minule domluvili a jako nápravu celé situace navrhli, aby si se spolužákem o konfliktu promluvil, dáme mu najevo, že si řešení situace zkontrolujeme – kupříkladu tím, že po další hodině se má opět zastavit v učitelově pracovně a říct, jak nařízený rozhovor proběhnul

¹⁹ PETTY, Geoffrey., str. 88.

²⁰ PETTY, Geoffrey., str. 90.

Pokud Bendl výše nabízí faktory, které ovlivňují žákovskou nekázeň, Petty dále přibližuje **konkrétní situace**²¹, jež mohou být startérem kázeňských problémů.

- **nevhodná práce** – ani krátká, ani dlouhá, pokud chceme žáky aktivně zabavit, musíme je úkolovat tak, aby vlastně ani neměli čas „zlobit“, nesmíme přitom však opomenout fakt, abychom dbali na jejich vyspělost, včetně individuálních případů, které si mohou žádat zvláštní „péči“;
- **žáci zkoušejí učitele** – jedna z prvních zkoušek, které učitel většinou čelí při svém prvním setkání s novou třídou, je ta, že si žáci vyzkouší, „co všechno vydrží“, jejich experimentování má totiž jediný cíl a to ten, že chtějí zjistit, co všechno si budou moci k učiteli dále dovolit, pokud učitel v takový moment nechce do budoucna ztratit tvář, měl by vystupovat sebejistě, tvrdě a zásadovitě, pak přestane tato hra žáky bavit, Petty navíc nabízí i konkrétní zásady, jichž by se učitel měl držet:
 - „je správné užívat autoritu, pokud je užívána v zájmu výuky žáků;
 - účinné užívání autority učiteli na čas znepřátelí část žáků, neúčinné užívání po čase povede ke ztrátě všech;
 - pokud bude učitel dělat maximum pro to, aby byl přísný, ale zároveň spravedlivý, nakonec uspěje.

Pokud opravdu chceme mít autoritu u žáků, musíme ji aktivně využívat. Otázkou samozřejmě zůstává, nakolik tvrdě si ji vyžadovat máme a kde vlastně leží ona hranice, kam až můžeme zajít.“²²

Jedním z prostředků, jak si autoritu upevnit, je trvat na svém za každou cenu. Metoda gramofonové desky, kdy učitel na každou žákovu připomínku odpovídá víceméně stejnou větou, je v tomto případě neúčinnější. Učiteli to dává možnost zachovat chladnou hlavu, protože nemusí vymýšlet jakékoliv rétorické kličky, jak odolat žákovu tlaku a zároveň si uhájit svůj post nadřazeného. Každopádně by učitel měl mít na paměti následující: „Po dobu rozhovoru musíte vypadat klidně a sebejistě, někdy přísně a neústupně nebo dokonce téměř hrozivě, nikdy však nedejte znát, že jste nervózní, nebo vyvedeni z míry. Nikdy byste neměli ztratit vnitřní klid, jímž se projevuje autorita.“²³ Pokud si nejsme jisti, že bychom situaci adekvátně zvládli před

²¹ PETTY, Geoffrey., str. 90.

²² PETTY, Geoffrey., str. 90.

²³ PETTY, Geoffrey., str. 91.

zbytkem třídy, nebo prostě a jednoduše nechceme daný problém řešit z důvodu časového harmonogramu hodiny, jasně a bez dalších poznámek vyzveme žáka k tomu, aby nás navštívil o přestávce v kabinetě, kdy můžeme problém dořešit.

- **upoutávání pozornosti učitele** – pamatujeme si je z vlastních vzpomínek na školu, většina učitelů potvrdí, že každá třída má minimálně jednoho takového žáka – extrovertu, předvádějící se žáky, třídní „šašky“. Neustálé napomínání, čili neustátá negativní reakce, vede většinou k tomu, že žáka v daném chování ještě podpoříme, namísto toho, abychom jej dostali pod naši kontrolu. Mnohem účinnější je přistoupit na jeho styl hry a obrátit jej ve vlastní prospěch. Třeba tím, že při každé jeho hlasité poznámce jej pochválíme a zadáme mu k ní další úkol, nejlépe k napsání, abychom donutili žáka ztichnout a nerušit tak ostatní. Zároveň však nezapomínáme na to, abychom pak žáka zpětně zkontrolovali, protože jedině tak si s ním můžeme vytvořit funkční vztah;
- **neúčinné užívání své formální autority** – může vést k tomu, že nastane tzv. „dominový efekt“ a i žáci, které jsme dříve vnímali jako pozorné a „hodné“ se nechají strhnout ostatními k provokacím, které mohou eskalovat až do situací, kdy učitel nadobro autoritu ztratí a už si zpětně nedovede se třídou poradit;
- **hledání viníka** – jsou situace, kdy učiteli přistane na katedře papírová vlašťovka, nebo na zátylku kousek zmuchlané papíru foukнутého skrze rozebranou propisku. V takový moment bývá nejjednodušší, pokud vyzveme hříšníka, aby se přiznal sám, což se málokdy stane. Pak je lepší prohlásit něco ve smyslu, že když je tedy takovým zbabělcem, ať klidně mlčí, jestliže se neumí ke svému činu přihlásit a postavit se k tomu čelem. Pokud se někdo přizná, trest zvolíme, vzhledem k jeho vystoupení, adekvátní. Kupříkladu mu můžeme domluvit po hodině mezi čtyřma očima.

2.4.2 Vzorce chování v konkrétních situacích²⁴

Trochu jiný pohled na teorii příčin nekázně nabízí český pedagog Robert Čapek, který spojuje ve své knize *Odměny a tresty ve školní praxi* nejenom faktory, které mohou k rušivému chování vést, ale i samotné vzorce chování z konkrétních situací a spojuje je.

- **nedostatky ve výchově v rodině** – rodinné prostředí, ze kterého dítě do školy přichází, je základem všeho. Dítě právě tady získává první vzorce pro to, co je v jeho

²⁴ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1718-0., str. 20.

chování správné a co ne a zároveň je aplikuje i v dalším životě – ve škole. Formování dítěte v rovině může probíhat jinak „*někteří rodiče své děti podporují, jiní je zanedbávají, někde je domácí výchova zdravá, jinde rodiče svým dětem nadávají a jednají s nimi hrubě, někde o své děti soustavně pečují, jinde není výchova naprosto žádná.*“²⁵ Je zde zároveň nabízeno řešení v podobě většího dialogu mezi rodiči a pedagogickými pracovníky. Pokud dítě vidí, že mezi s sebou tyto dvě autority vedou společný dialog, bude jejich autoritu následně vnímat silněji;

- **nevhodně vedené vyučování** – pokud učitel bude žáky látkou nudit, nebo bude sebezajímavější, avšak nepřiměřený vůči žákovskému tempu, dostane se mu vždy stejného efektu, tedy opadajícího zájmu třídy, její roztěkanosti a postupného přibývání nekázně. Cesta z této nepříjemné situace se nabízí v podobě využití pestrých výukových metod, v ochotě učit se a zároveň mít k žákům pozitivní vztah, kterým může učitel dále své svěřence zaujmout;
- **osobnost učitele a jejich chování** – učitelé často hledají důvody proto, proč jsou zrovna v jejich hodinách děti neukázněné, proč se jim s nimi těžce pracuje a proč je tak jejich výuka nekvalitní v oboustranném směru. Mohou najít tisíc a jeden důvod, avšak velmi často si neuvědomí jeden zásadní. Problémem mohou být oni sami, ač si to nejsou ochotni připustit, nebo si to neuvědomují vůbec. Přitom je to právě osobnost učitele, která je alfou a omegou samotného vyučovacího procesu. Kdo jiný, než právě on, ze své pozice pedagoga by měl na děti zapůsobit více a vtáhnout je do děje vyučování, kdy je chce něčemu naučit. Míra sebereflexe, by měla u učitelů probíhat pokud možno co nejpravidelněji, přičemž by někteří z nich měli zvážit otázku, zdali jsou vůbec schopni ve školství setrvat. Pomiňme chyby mladých začínajících učitelů, kteří často svádějí boj mezi tím, jestli být benevolentním kantorem, který žáky zaujme svým uvolněným přístupem téměř na úrovni rovného s rovným, či naopak zajde do opačného extrému, tedy nekompromisní přísnosti, kdy s bravurou armádního důstojníka, trestá sebemenší prohřešek. Taky stárnoucí učitelé, u kterých se může projevit syndrom vyhoření, většinou probíhající tak, že ztratí absolutní zájem o dění ve svém okolí, už zřejmě živá voda v podobě vlastního zpytování svědomí, neprobere. Avšak pokud si učitel bude uvědomovat své kvality i nekvality od počátku svého pedagogického působení, a bude ochoten s nimi pracovat dle aktuální situace, pravděpodobně bude své práci mnohem spokojenější.

²⁵ ČAPEK, Robert., str. 20.

- **poruchy chování, učení a jiné** – pokud rodiče obdrží z pedagogicko-psychologické poradny posudek, ve kterém je u jeho dítěte jasně definována porucha, ať učení, či pozornosti, může se lehce stát, že oba, jak dítě, tak i rodič, budou mít tendenci sklouznout k tomu, aby rezignovali na další progres v učení. Přitom je nejzásadnější chyba, která pravděpodobně dítě poznamená pro další (nejenom) studijní život. Jestliže se bude se žákem aktivně pracovat a zároveň se budou klást přiměřené požadavky, nejen na jeho školní výkon, ale taky na samotné chování, pravděpodobně dojde ke značné kompenzaci jeho případného handicapu. Při poruchách chování často vzniká problém ze strany učitelů, kteří si se žáky nevědí rady. I přesto, že o problému vědí – v současnosti mají učitelé k dispozici seznam žáků, na kterých jsou vypsána jména s konkrétními poruchami – neumějí s nimi aktivně pracovat. Je to dáno především nedostatečnou přípravou u starších učitelů, kteří nemají s těmi žáky zkušenost, ani na to nejsou připraveni.
- **únava žáků** – příčin únavy může být mnoho. Od obtížné látky, přes denní hodinu, kdy výuka probíhá, až po závěr roku, či období před prázdninami. Při samotné vyučovací hodině dochází ke zlomu v pozornosti žáků okolo 20. minuty vyučování. Proto je například dobré zkoušet již na počátku vyučovací hodiny, kdy žáci mají největší pozornost. V tento čas je taky vhodné provést motivační a fixační část hodiny. Únava žáků taky může vycházet z toho, že jsou na ně kladeny nepřiměřené nároky. A to jak ze strany učitele, tak i ze strany rodičů, kteří do svých dětí často mohou promítat své nenaplněné ambice. To často vede k tomu, že školní přípravou stráví dítě tolik času, co dospělý člověk v práci, což neodpovídá míře zátěže, které by dítě mělo být vystaveno. Prevencí proti únavě je opět pestrost aktivit, jak ze strany učitele, kterou žákům hodinu ozvláštní, tak i ze strany rodičů, kteří by měli dítěte doma zadávat úkoly přiměřené jeho schopnostem a neklást na něj nespornitelné nároky.
- **násilí v médiích a počítačových hrách** – podle mnohých hlasů, které se ozývají nejčastěji po nějakém závažném násilném incidentu, je častým faktorem nekázně násilí v televizi a počítačových hrách. Často se však jedná o alibismus. Proč? „*Ze samotného sledování zobrazeného násilí nelze vyvozovat, že povede k přímé imitaci. To by byl viníkem každý z nás. Výzkum účinků televize většinou předpokládá, že diváci nekriticky přijímají všechno, co zhlédnou. To však není pravda. V televizích a filmových příbězích bývá ústředním tématem také spravedlnost a trest. Policejní vyšetřování obvykle končí potrestáním viníků, zlé postavy dopadnou tak, jak si*

zaslouží. Děti tedy mohou být ovlivňovány spíše poselstvím, že zlo je nakonec potrestáno. Většina výzkumů, které přeceňují vliv médií, si neuvědomuje, jak komplexní jsou mentální procesy dětí. Ty jsou schopny i ve velmi útlém věku rozeznat nadsázku i jistou virtualitu násilí v pořadech, na které se dívají. Videohry a počítačové hry mohou pomoci rozvíjet řadu schopností, které lze využít ve vzdělávacím procesu i při seberealizaci ve stále více elektronizované společnosti.²⁶ Tímto však nelze hry a násilí v médiích hájit, jde ale především o to, aby děti uměly i tyto věci kriticky přijímat a dokázaly si, především za pomoci svých rodičů, umět nastavit správně hodnotové žebříčky.

- **žáci neakceptují nastavený řád a pravidla** – pokud žáci budou dodržovat školní řád i další nepsaná pravidla a zásady slušného mezilidského chování, budou tím dodržovat jakési pevně dané normy, u kterých je motivací k dodržování především to, že při jejich porušení bude automaticky následovat trest. Při vytváření norem, jak už bylo výše popsáno i podle Bendla, je vhodné zapojit i žáky samotné. Při vymáhání jejich dodržování si učitelé usnadňují práci tím, že odkazují i na žakovu participaci při jejich tvorbě a tím i možnosti vyžadovat jejich striktnější dodržování. Čapek dále podotýká, a odkazuje se přitom na výzkumy jiných psychologů a pedagogů (kupříkladu na Petera Gavoru), že je to právě škola, kde vládou nejprísnejší komunikační pravidla mezi dvěma subjekty. Tyto pravidla jsou dokonce natolik diametrální, že překračují i hranice nastavené v armádě a často se tak hovoří o jakémsi „komunikačním výsledku“. Učitel totiž může:

- *„kdykoliv si vzít slovo, mluvit na koho chce, mluvit o čem chce, mluvit jak dlouho chce, může být kdekoliv v učebně, může mluvit v libovolném postoji“.*²⁷

Oproti tomu žák má jasně nastavena pravidla a prostor, ve kterém je mu dovoleno mluvit:

- *„jen když dostane slovo; jen k tomu, komu je to určeno; jen to, co má určené; jen tak dlouho, jak je to určené; jen na místě, které má určené; hovoří pouze vzpřímeně.“*²⁸

Přitom je právě komunikační vzorec, jehož správné nastavení může vést k tomu, aby

²⁶ ČAPEK, Robert., str. 27.

²⁷ GAVORA, P.: Z8kladní problémy pedagogické komunikace. Bratislava. UEP SAV, 1985. in. ČAPEK, Robert., str. 29.

²⁸ GAVORA, P. in. Čapek, Robert., str. 27.

nedocházelo k defektivnímu jednání. K tomu, aby nevznikalo mezi učitelem a žákem napětí, stačí velmi málo. Učitel by měl žákům pomáhat pozitivním popostrčením, ve formě povzbuzujících reakcí a aktivním nasloucháním. Tím, že mu dáme najevo, že jsme jeho myšlenky pochopili a akceptovali, přineseme do vzájemného dialogu mnohem více pochopení a odstraníme jednu z příčin negativního projevu žákovského chování.

2.4.3 Dreikurova teorie rušivého chování

Zvláštní postavení v teorii příčin nekázně zaujímá ta od rakousko-amerického psychologa Rudolfa Dreikurse. „*Jeho klasifikační soustava nesprávného chování vychází z analýzy základních příčin vyrušování. Dreikurs se snaží pochopit, proč se děti chovají nevhodným způsobem.*“²⁹ Protože pokud opravdu chceme pochopit dětské problémy, musíme dětem porozumět celkově. Pokud tedy učitel vidí projev nevhodného chování, měl by podle Dreikurse především hledat cíl, kterého tím chce žák dosáhnout. Dítě samo si těchto cílů ani nemusí být nijak vědomo, vše vychází spíše z jeho vnitřních potřeb, které chce samovolně uspokojit. Dreikurs proto tyto cíle rozděluje do čtyř skupin³⁰:

- **pozornost** – dítě se upíná k tomu, že je chtěno, či někam patří, pouze tehdy, je-li mu věnována pozornost;
- **moc** – poroučet, avšak nenechat si poroučet, je postoj, kterým dítě chce zaujmout své vlastní místo ve skupině;
- **msta** – ublíženost ve smyslu „Jak vy mně, tak já vám.“ je další příčinou nevhodného chování. Míra ubližování jiným přímo souvisí s mírou ublíženosti, kterou pocítuje dítě samo.
- **vlastní neschopnost** – často vysílaným signálem do okolí se stává pocit vlastní neschopnosti ve smyslu: „Nic neumím, nechte mě být.“.

Každý z nás si žádá své místo pod sluncem. „*Lidé jsou sociální bytosti, které jsou schopny rozhodování a jejichž hlavním životním cílem je někam příslušet.*“³¹ Každý člověk za tímto cílem jde, a protože u dětí je škola nejčastějším místem sociálního kontaktu, rozvíjí si vlastní návyky získávání pozornosti nejčastěji tam.

²⁹ BENDL, Stanislav., str. 80.

³⁰ BENDL, Stanislav., str. 81.

³¹ BENDL, Stanislav., str. 85.

3 TRESTÁNÍ DĚTÍ

3.1 Definice trestu

Definicí toho, co se rozumí trestem, je mnoho. Kupříkladu on-line *Slovník spisovného jazyka českého* o něm hovoří následovně: „*Odplata za provinění postihující provinilce zpravidla nějakou újmou.*“³²

„*Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci, nebo omezení některých jeho potřeb.*“³³

„*Trest je třeba vypočítat nikoliv z funkce zločinu, nýbrž z možnosti jeho opakování. Nezaměřovat se na minulý přestupek, ale na budoucí porušení pořádku. Působit tak, aby zločinec nemohl mít ani chuť zločin opakovat, ani možnost, aby jej někdo následoval.*“³⁴

Definicí trestu je mnoho, všechny však hovoří o jednom a tom samém. Trest je vždy reakcí na nějaký prohřešek vůči nastaveným pravidlům, řádům, či normám chování, které jsou pro určitou společnost dané. Ať už se jedná o pravidla nepsaná, jako například to, že je slušné pozdravit při vstupu do místnosti plné cizích lidí, tak i o pravidla psaná a závažnější: příkazy a zákony, vždy při jejich nedodržení většinou následuje trest. V prvním případě pravděpodobně nastane to, že příchozího několik lidí obdaří pohoršeným pohledem, v němž se bude zračit pochybnost nad jeho nevychovaností, ve druhém případě může dojít k mnohem výraznějšímu trestu, jako například pokuty, či vězení. Míra trestu závisí na míře prohřešku, jaký byl spáchán. Pokud už trest přijímáme, nebo naopak udělujeme, měli bychom dbát na zásadní věc celého trestání, a tím je **adekvátnost trestu**.

3.2 Pravidla trestání

Trestání je velmi specifická činnost, které se učitel během své pedagogické praxe nevyhne. Jedná se o akt, kdy se staví nad žáka výše, než kdykoliv jindy. To, jakým způsobem se při trestání zachová, může ovlivnit nejenom vztah sebe a trestaného žáka, ale může se tím zásadně změnit i jeho obrázek u celé třídy. K tomu, aby trestání bylo efektivní, nabízí Čapek

³² Slovník spisovného jazyka českého. [online]. [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php>.

³³ ČAPEK, Robert., str. 31.

³⁴ FOUCAULT, Michel. Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení. 1. vyd. Praha: Dauphin, 2000, 427 s. ISBN 80-860-1996-9., str. 145.

následující pravidla, která vycházejí z knihy M. Foucalta *Dohlížet a trestat*.³⁵

- **pravidlo minimální kvantity** – „*zločin je spáchán vždy proto, že přináší určitou výhodu, pokud by měl jen o něco více nevýhod, zmizel by.*“³⁶ Tak nějak by se dala shrnout Foucaltova myšlenka a vztáhnout na školní prostředí. Každý projev nekázně, o kterých už bylo psáno výše, vzniká vždy z touhy získat pro sebe výhodu. Strhnout na sebe pozornost, opsat správné řešení příkladu od souseda, vzít si od někoho o přestávce svačinu. Jestliže však žák zjistí, že takového chování s sebou nese zákonitě následky, které pro něj nejsou již tak výhodné – čili trest, omezí se tak jeho nevhodné chování na minimum. Pokud chceme trvat na pravidle minimální kvantity, měli bychom především dbát na to, aby trest byl úměrný situaci. Pokud učitel „vybuchne“ při každé maličkosti, žáci časem otupí a budou si dovolovat mnohem více. Zároveň je třeba zvážit i časovost trestu. Jestliže učitel bez promyšlení žákovi ušetří facku, může to mít fatální důsledek nejenom pro žáka, jejich vztah, ale i pro samotné učitelovo povolání. Ovládnout se, umět napočítat do desíti, je často lepší, než zkratovitě jednat.
- **pravidlo dostatečné ideality** – „*Jestliže motivem zločinu je očekávaná výhoda, kterou má jeho vykonávání přinést, pak účinnost trestu spočívá v nevýhodě, která je očekávaná od něj.*“³⁷
- **pravidlo vedlejší účinků** – „*Trest musí působit svým nejintenzivnějšími účinky na ty, kteří špatný skutek nespáchali; v krajním případě lze říci: kdyby bylo jisté, že viník nezačne znovu páchat zločiny, stačilo by nechat ostatní věřit, že byl potrestán... to ústí do toho paradoxu, že v kalkulaci trestů je tím nejméně zajímavým prvkem sám viník.*“³⁸ Trest by měl být vnímán jako cesta k nápravě, což znamená, že jak samotný viník, tak i jeho okolí by si měli být vědomi toho, co čeká je, pokud se něčím proviní.
- **pravidlo naprosté jistoty** – „*S představou každého zločinu a od něho očekávaných výhod musí být spojena představa určitého trestu s přesně danými nepříjemnostmi, jež z něho plynou; je třeba, aby spojení jednoho s druhými považováno za nevyhnutelné a by je nic nemohlo narušit... zákony, které definují zločiny a předepisují tresty, musejí být naprosto jasné.*“³⁹ Každý prohřešek by měl mít jasně nastavený svůj trest. Ve zkratce. Samozřejmě těžko můžeme sepsat podrobný seznam prohřešků a k nim za

³⁵ ČAPEK, Robert., str. 45.

³⁶ FOUCAULT, Michel., str. 146.

³⁷ ČAPEK, Robert., str. 49.

³⁸ FOUCAULT, Michel., str. 147.

³⁹ FOUCAULT, Michel., str. 148.

odrážky tresty, kterou mohou následovat. Avšak spravedlnost trestu je to, na co jsou děti nejháklivější. Pokud totiž použijeme nepřiměřeného trestu, či dva stejné prohřešky potrestáme u různých žáků s časovým odstupem jinak, pravděpodobně získají děti pocit, že někteří z nich jsou si před zákonem, či samotným učitelem rovnější, čímž získává rovnováha třídy značnou nestabilitu. Je tedy na učiteli samotném, aby vždy zvážil užití trestu a jeho adekvátnost.

- **pravidlo obecné pravdy** – „*Jako matematická pravda i pravda zločinu může být přijata, jen když je úplně dokázána.*“⁴⁰ Pokud dojde ve škole k vážnějšímu prohřešku, vždy je důležité plně a co nejpodrobněji zjistit, co se stalo. Raději si zahrát na detektiva, který téměř vyslýchá přítomné svědky a podezřelé, než unáhleně potrestat nevinného, či neadekvátně potrestat viníka. Opět nám hrozí, že křehký balanc naší autority a toho, jak budeme u žáků vnímáni, dostane silnou trhlinu.
- **pravidlo optimální specifikace** – „*Je třeba, aby byly kvalifikovány všechny trestné činy... je tu proto nutný zákoník, který bude dostatečně přesný na to, aby mohl prezentovat každý typ trestného činu... ale (!) ... Idea jednotného trestu nemá stejný účinek na všechny... pozorujeme, jak zde proráží nezbytnost individualizace trestů ve shodě s jedinečnými charaktery jednotlivých zločinců... podle požadavků každodenní praxe je tato individualizace nepochybně v radikální opozici k principu kodifikace...*“⁴¹ Tento postoj Foucalta je poněkud rozporuplný, byť si jej sám uvědomuje. Na jedné straně máme mít nastaveny stejná pravidla pro všechny, abychom zachovali balanc, avšak zároveň musíme přihlížet k individualitě samotných zločinců, či provinilců, pokud se přeneseme zpět do školního prostředí. S principem individuality musíme zacházet opatrně, avšak zároveň s ním pracovat musíme. Měřit stejným metrem znamená jasná pravidla, ale vždy musíme správně posoudit situaci.

3.3 Zásady a druhy trestání

Výše vypsaná kapitola nabízí pravidla trestání, která vycházejí z knihy, která popisuje vznik moderního vězení. Což je příměr, který je vzhledem ke škole poněkud přehnaný. A proto ve vztahu ke škole nabízí Čapek seznam zásad,⁴² které by při trestání žáků měly být dodrženy. Právě schopnost zachovat si i při vypjaté situaci rozvážnost a zvolit trest úměrný spáchanému

⁴⁰ FOUCAULT, Michel., str. 150.

⁴¹ FOUCAULT, Michel., str. 152.

⁴² ČAPEK, Robert., str. 52.

deliktu, je výrazem kvalitního pedagoga.

Tyto zásady však předpokládají situaci, že jsou všechny děti stejně mentálně vyspělé, tedy jsou si vědomy toho, že existuje vazba příčina-následek a že trest je forma odplaty na defektní jednání.

Přesné vymezení pravidel – úměrnost trestu – stejná pravidla pro všechny – trest jako cesta k nápravě.

„Škola bez kázně, mlýn bez vody ... Avšak z toho nejde, aby škola bití a křiku plna býti musila ... Kázeň zajisté nebo trestání má se konati při tom, kdo zhřešil, ne proto, že zhřešil, než proto, aby potom nehřešil. Proto bez vášně, hněvu a nenávisti, povlovně a rozšafně konati se má, aby sám ten, kdo trestání přijímá, že se to z lásky k němu děje, poznati a skrze to tím více se zahanbiti a k výstraze sobě to vzíti musil... (J. A. Komenský)“⁴³ Moudrá slova pronášel o trestání žáků už „učitel národů“. Jeho slova však mají svůj význam dodnes. Při trestu jde primárně o to, aby si trestaný uvědomil, proč se to tak děje. Je nutné opět zdůraznit zásadu adekvátnosti trestu. Trestání může být různého druhu. Čáp s Marešem⁴⁴ uvádějí jako možné typy trestů následující:

- fyzické tresty;
- psychické tresty, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem, apod.);
- potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven za kamarády, sledovat televizní pořad, účastnit se činnosti oddílu) nebo donucení k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce; ve škole mnohonásobné opisování, aj.).

Pokud chceme trestat ve škole, je vždy lepší použít mírnějšího prostředku a pak následně stupňovat svoje opatření k přísnějším. Petty sestavil žebříček těchto opatření, které by měli učitelům sloužit jako prvotní vodítko:

- *„Podívejte se na žáka.*
- *Hled'te mu do očí.*
- *Jděte směrem k žákovi a nespouštějte z něho oči.*
- *Zůstaňte v blízkosti žáka.*

⁴³ ČAPEK, Robert., str. 54.

⁴⁴ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X., str. 253.

- *Když hledíte na žáka, zavrňte hlavou nebo se zamračte.*
 - *(těchto pět technik je možno použít, aniž by byl učitel donucen přerušit výklad)*
- *Zarazte se v řeči a dívejte se na žáka, dokud si toho nevšimne; hleďte mu beze slova do očí, pak pokračujte.*
- *Ukažte na žáka (např. během praktického cvičení).*
- *Jmenujte žáka bez dalšího vysvětlení: „A nyní si, Pepo, probereme další příklad.“*
- *Položte žákovi otázku týkající se probírané látky.*
- *Požádejte žáka, aby vysvětlil ostatním určitou věc, jíž se právě na hodině věnujete.*
- *Přerušte to, co právě děláte, a požádejte žáka, aby svého chování nechal. Lze to učinit i před ostatními, nejlepší je to ovšem mezi čtyřma očima.*
- *Proveďte totéž jako v předchozím případě, ale zesilte nonverbální tlak – např. stojíte těsně u žáka, vytrvale mu hledíte do očí.*
- *Položte žákovi otázku týkající se jeho chování.*
- *Promluvte s žákem po hodině. Zvolte partnerský dialog, stanovte cíle a hodnotte jejich plnění. Opakujte podle potřeby.*
- *Potrestejte žáka tím, že mu zadáte nějaký nepříjemný úkol, pokud možno takový, který se nevztahuje k práci v hodinách. Ujistěte se, že ho provede sám.*
- *Pohrozte žákovi, že ho přesadíte.*
- *Přesad'te žáka.*
- *Uložte mu povinnost, aby se vám po každé hodině hlásil a ukázal vám svou práci.*
- *Pohrozte žákovi, že jeho chování ohlásíte třídnímu učiteli (řediteli školy) apod.*
- *Ohlaste jim jeho chování. Oznamujte jim průběžně, jak se žák chová.*
- *Sdělte to žákovi. (Nebojte se požádat o pomoc zkušenější kolegy. Žádat o radu v žádném případě není projevem selhání.)*
- *Pohrozte žákovi, že bude sedět odděleně od ostatních.*
- *Posad'te h odděleně od ostatních.*
- *Když se žákovo chování nezlepší, dále oznamujte jeho chování třídnímu učiteli (řediteli školy) apod. – dělejte to písemně a dejte na srozuměnou, že si od všeho*

necháváte kopie. Mohou se vám hodit.

- *Seznamte s tím žákem.*
- *Pohrozte žákovi, že požádáte ředitele školy, aby s ním promluvil.*
- *Udělejte to, čím jste pohrozili.*“⁴⁵

Není nutné žáka hned okřiknout a poslat do kabinetu ředitele školy, když můžeme bez narušení hodiny nepozornému a evidentně jiné se činnosti věnujícímu se žákovi, dát slovo veřejně, že se jej zeptáme na otázku k tématu. Co na tom, že pravděpodobně zareaguje zmateně, protože netuší, o čem je zrovna vedena řeč. V klidu zopakujte otázku a pak nechte žáka odpovědět.

3.4 Fyzické tresty

Výše vypsany seznam Pettyho opatření je psychického rázu. Vše je řešeno verbální, či non-verbální rovinou. Nikdy však nedojde k tělesnému kontaktu.

*Zvláštním druhem užitého trestu je trest fyzický. Jedná se o „formu záměrně udělovaného trestu, při němž je jedinci záměrně způsobována bolest nebo nepohodlí ve snaze přimět ho k lítosti za určité jednání“*⁴⁶

Byť průzkumy uvádějí, že téměř polovina učitelů nějaký trest fyzického rázu už za svoji pedagogickou činnost použila, odborné publikace na ně nahlíží vesměs jako na něco nepřipustného.

*„Použití tělesného trestu je bezesporu profesní selhání, přiznání neschopnosti řešit věci správnou cestou, ukazatel neschopnosti ovládat své emoce. Takový způsob trestání dítě téměř vždy poníží a může vyvolat i jeho ustrašenost, neurotickou reakci nebo zvýšený vzdor a agresi. Jako model jednání ho mohou převzít žáci, kterým tím upevňujeme postoj, že takto se řeší konflikty, že silní mohou fyzicky uplatňovat svoji převahu.“*⁴⁷

„Tradičně se předpokládá, že fyzické tresty působí zastrašujícím způsobem, že vyvolají strach, který povede dítě, či mladistvého k tomu, aby nepokračoval v nežádoucím způsobu chování. Zkušenosti i výzkumy ukazují, že strach působí jen omezenou dobu. Potrestaný prožívá hlubokou frustraci, spolu se strachem prožívá ponížení, ublížení, znehodnocení, vztek, touhu po pomstě. Tyto silné emoce vedou dříve nebo později k agresivním projevům, k chování

⁴⁵ PETTY, Geoffrey., str. 97 – 98.

⁴⁶ ČAPEK, Robert., str. 59.

⁴⁷ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří., str. 161.

násilnému, popřípadě i delikventnímu.“⁴⁸

Dle mého se tento psychologický přístup, kdy je dítě ohroženo, dosti rozchází s tím, co vykazují průzkumy mezi učiteli. Opravdu tolik učitelů profesně selhává, nebo je samotný akt tělesného trestu krajním řešením, které si daná situace zaslouží?

3.4.1 Důsledky fyzických trestů

Jak se bude dítě s fyzickým trestáním vypořádávat, záleží na mnoha spolu vzájemně souvisejících faktorech. Dítě, které dostane facku od rodiče, který se k tomuto trestu uchýlí jednou za rok, pravděpodobně pochopí, že provedlo opravdu něco mimořádně špatného a trest si zasloužilo, čímž zároveň trest splní svou funkci prevence, aby se podobné chování už neopakovalo. Zatímco, pokud naopak bude doma dítě bito několikrát denně, téměř za každou maličkost, velmi pravděpodobně dojde k opačnému efektu.

„...účinky tělesných trestů lze jen obtížně předvídat. Stejný trest vede u jednoho dítěte k žádoucí nápravě a u druhého poslušnosti jen navenek při skrytém nesouhlasu, třetí dítě reaguje negativisticky a ve zvýšené míře pokračuje v nežádoucím, čtvrté upadá do deprese, ztrácí kladné morální sebehodnocení, jeho činnost a vývoj se dezorganizuje. Trest má tedy různé účinky – v závislosti na předchozích zkušenostech dítěte, na jeho vlastnostech, na vztahu mezi dospělým a dítětem, na klimatu a situaci, na souhře mnoha podmínek. Někdy vede trest k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout.“⁴⁹

3.4.2 Tělesné tresty v historickém přehledu

„Historii výchovy lze s jistou nadsázkou označit za historii udržování pořádku a kázně, která znamená podřízení se určitému řádu. Za porušení kázně měl následovat trest. V podstatě celou historii lidstva provází tělesný trest. Z různých kronik a historických románů máme zachováno povědomí o tělesných trestech dětí, které byly používány rodiči, nebo vychovali. Viděno optikou dnešní vysoké citlivosti vůči násilí, vnímáme dříve běžně využívané tresty jako kruté formy týrání, např. několikahodinové klečení, bití sukovíci, rány rákoskou, atd.“⁵⁰

Tresty provází lidstvo už od jeho prvopočátku. Trest, v jakékoliv podobě, byl vždy reakcí na porušení kázně dané určitými pravidly. „*Nepodařilo se dopátrat první zmínky o tělesném potrestání dítěte v přírodních matriarchálních společnostech. Z období patriarchální*

⁴⁸ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří., str. 254.

⁴⁹ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří., str. 254.

⁵⁰ VANÍČKOVÁ, Eva. Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 116 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 80-247-0814-0., str. 13.

*společnosti, která vyžadovala bezmeznou poslušnost dětí vůči rodičům, se dochovaly různé kresby a historické prameny představující otce v roli tělesně trestajícího rodiče.*⁵¹

Už od doby starověkého Řecka můžeme vidět jasné upnutí se na rodinnou výchovu, která byla postavena na náboženských tradicích, ze kterých vyplývala úcta ke starším. Nebylo možné, aby byla některému z rodičů odpírána poslušnost, především matce, která byla jako paní domu, vykonavatelka všech domácích prací a pečovatelka, hlavním hybatelem výchovy dětí. Morální autorita, která jí náležela, jí tak musela být prokazována především úctou.

Oproti tomu ve starém Římě vládlo pravidlo „Patria potestas“, neboli „otcovská moc (či pravomoc) nad rodinnými příslušníky.“ Vyplývalo z funkce „Pater familias“, což můžeme volně přeložit jako „otec rodiny“. Ten byl v patriarchálním starověkém Římě formálním vládcem celé rodiny, vlastnil kompletní majetek, který nesměl mít nikdo jiný – všichni v rodině shromažďovali majetek pro otce a právě patri potestas znamenala, že otec má nad dětmi neomezenou moc. Z toho jednoznačně vyplývalo to, že s nimi mohl nakládat, jak chtěl, tedy i fyzicky trestat jakýmkoliv způsobem.⁵²

Základním hybatelem výchovy dítěte byla vždy rodina. Přísně daná pravidla rodinné hierarchie, která musela být bezezbytku dodržována, a která se následně předávala z generace na generaci, neboť právě rodina byla základem kteréhokoliv územního celku. Teprve postupem času, kdy se nositele kulturní výchovy a předávání poznatků přesunuli pod patronát církve a světských vzdělávacích institucí. „*Ve starověku máme dva odlišné modely: v židovském státě byla povinnost výchovy záležitostí náboženskou, zato v Řecku se kněžský stav nevyvinul, a proto o kult bohů pečoval stát, a tedy i stát zodpovídal za výchovu.*“⁵³

Přelom starověku a středověku bývá někdy označován za ekonomickou i kulturní bídu, která Evropu postihla. S posilováním moci katolické církve, její čím dál většímu vlivu na chod státního zřízení, tak nevyhnutelně vede i k tomu, aby se stala jednou z vůdčích autorit na poli školského vzdělávání.

Učitel národů, Jan Amos Komenský, ve svém díle Didaktika magna, vyslovil myšlenku, že výchova by se měla vzdát všech násilných hodnot a měla by respektovat přirozený vývoj dítěte. Trestání by mělo následovat pouze tehdy, je-li nevyhnutelnou reakcí na nemravné chování, nikoliv za nedostatečné znalosti. K tělesnému trestu přistupoval tak, že je často výsledkem kantorova afektu, v němž umí jednat zkratovitě, přičemž se vytrácí myšlenka

⁵¹ VANÍČKOVÁ, Eva., str. 13.

⁵² VANÍČKOVÁ, Eva., str. 13.

⁵³ VANÍČKOVÁ, Eva., str. 15.

trestu, kdy si trestaný neuvědomí to, že trest je vlastně vykonáván pro jeho dobro, aby si z něj vzal ponaučení a následně došlo k jeho polepšení.

Zlomovým rokem v oblasti tělesných trestů, nejenom u dětí, byl letopočet 1867, kdy bylo v tehdejším Rakousko – Uhersku zrušeno tělesné trestání, včetně výprasků holemi, či vystavování v okovech. S tímto datem se začíná jinak pohlížet na tělesné trestání dětí.

Až do poloviny 20. století stále převažovala silná rodičovská autorita, která měla za následek často bezmeznou poslušnost, kterou si rodiče mohli vynutit jakýmkoliv způsobem, pomocí tělesného trestu především. Do této doby často děti prokazovaly rodičům poslušnost i v době, kdy už z nich byli dospělí lidé, kteří často i po založení vlastní rodiny stále dbaly rodičovských příkazů a rad. A proto i do této doby, i přes dávno vydané zákazy byla škola místem „... *kde rákoska měla své pevně dané místo.*“⁵⁴

⁵⁴ VANÍČKOVÁ, Eva., str. 17.

4 ODMĚNY ŽÁKŮ

„Odměna je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny), spojené s určitým chováním, či jednáním vychovávaného, které:

- 1. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;*
- 2. přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.“⁵⁵*

Odměna, jako pozitivní způsob hodnocení výkonu, aktuálně platí za klíčový prvek moderního vzdělávání. Jde totiž o to, že prožitek, který je spojen s úspěchem, následně motivuje dítě mnohem více, než negativní zkušenost z trestu. Pokud žáka chválíme, můžeme však zároveň do ní zahrnout i konstruktivní kritiku jeho výkonu, která se, připojená k pozitivnímu hodnocení, může stát motivačním akcelérátorem žákova dalšího výkonu k tomu, aby se zlepšil. Čapek to nazývá **hodnotící trychtýř**:

- „a) pochvala pozitivních prvků, šikovnosti, pracovitosti, dobrého nápadu, atd.;*
- b) hodnocení jeho činnosti, zmínka o nedostacích (pokud se jich žák dopustil), naznačení rezerv a způsobu zlepšení, kladné posouzení jeho možností, důvěra v žákovy síly a schopnosti;*
- c) vyjádření spokojenosti s prací žáka, ocenění jeho přístupu a spolupráce atd.“⁵⁶*

Pochvala je ideálním prostředkem sociálního učení, kdy lze použít i v dlouhodobé práci s žákem. Čáp s Marešem odkazují Gageho a Berlinera, podle nichž lze využít behaviorálních technik, které jsou založeny na učení odměnou. Je přitom nutno dodržovat určitá pravidla⁵⁷:

- odměna by měla přicházet bezprostředně
- postupné přibližování, tzn. zpočátku odměňovat i malé úspěchy, postupným zlepšováním oceňovat následně až větší úspěchy
- zpočátku odměňovat častěji malými odměnami
- odměna musí přijít za činnost, nikoliv za uposlechnutý příkaz
- využít Premackův princip – méně oblíbenou činnost spojíme s oblíbenou (kupříkladu jej při plnění domácích úkolů posadíme do pohodlného křesla)
- vytvořit a využívat úmluvu rodič-dítě, učitel-žák, kdy se stanoví pravidla, kdy a za co bude dítě odměněno (či potrestáno).

⁵⁵ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří., str. 253.

⁵⁶ ČAPEK, Robert., str. 43.

⁵⁷ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří., str. 369.

4.1 Jak odměňovat

Typy odměn jsou různé, ty které nejčastěji používáme ve výchově, sestavili Čáp s Marešem do seznamu:

- pochvala, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního vztahu;
- dárek věcný, nebo peněžní;
- umožnění činnosti, nebo zážitků, po kterých dítě silně touží – určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společenská činnost s dospělými, který má většinou nedostatek času apod.⁵⁸

Pochvala by měla dodržovat určité zásady. Čapek přirovnává (s omluvou) zásady pochval dítěte⁵⁹ k výcviku služebního psa, resp. štěněte, které odměňujeme piškoty, což přitom nemá k sobě zase až tolik daleko, protože dětem často dáváme za odměnu bonbon:

- četnost pochval – frekvence by se měla snižovat, protože pokud budeme chválit často, bude to stejné jako s piškoty pro štěně, při stejné intenzitě se jich časem přejí;
- intenzita pochval – adekvátně je rozdělovat k vykonanému úkolu, štěně taky podríbeme, poplácáme, nebo mu dovolíme olíznout pánovi tvář (což s dítětem samozřejmě provádět nebudeme);
- spojit pochvalu s činem – pochvala má přijít ihned po činu, dítě, stejně jako štěně, nechápe, když jej pochválíme (či potrestáme) až za čas, musí si být vědomo toho, že pochvala přišla za konkrétně vykonaný úkon.

Zvláštní trestání je to, že pro ně existují různé typy škálování, které dělí do mnoha skupin, vytvářejí seznamy přípustných a nepřípustných trestů, jejich možné důsledky a sankce. A proti tomu stojí odměny jako pozitivní hodnotící prostředek, u kterého takovéto seznamy nenajdete. Pozitivní hodnocení jakoby mělo vycházet přímo z nás, jak to cítíme a prožíváme, ale těžko se můžeme opřít o odborně zdokumentované a psychology s pedagogy ověřené poučky, které by šly použít jako univerzální vodítka k tomu, jak ke kladnému hodnocení dětí přistupovat. Zajisté, výše zmíněné zásady pochval, které staví na stejnou úroveň výcvik štěněte a výchovu dítěte, je dobré si připomínat, ale dále už je to poněkud horší.

Objevují se tendence, že systém odměn a trestů jakoby snad byl pomalu překonán a vyvstávají nové možnosti v hodnocení dítěte. To však vyžaduje nemalou dávku empatie a schopnosti

⁵⁸ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří., str. 253.

⁵⁹ ČAPEK, Robert., str. 45.

naslouchat dítěti. Možná právě proto je vhodné si připomenout mnohdy opomíjenou poučku o tom, že děti jsou malí dospělí a podle toho by se k nim mělo také přistupovat. K myšlence, že by se striktní dělení na odměny a tresty nemělo přistupovat jako k absolutní modle výchovy, ale že existuje i jiná cesta, kupříkladu konstruktivní kritiky, nebo povzbuzování.

K tomu, abychom se k tomu mohli dopracovat, je třeba se zprvu vyhnout některým tradičním postojům a způsobům chování. Podle Čápa a Mareše jsou to zejména:

- *„záporné očekávání, vyjadřování slovy i gesty, že dítě neuspěje;*
- *nerozumně vysoké cíle a přílišná tíživost, perfekcionistické požadavky na školní nebo sportovní výkon dítěte, na bezvadný úklid jeho pokoje apod;*
- *navozování soutěže mezi sourozenci;*
- *dvojí měřítko na děti a dospělé (např. otec po příchodu z práce má právo být unavený a neúčastnit se domácích prací, kdežto dítě po návratu ze školy musí doma pomáhat).“⁶⁰*

Namísto toho vznikají určitá doporučení, která mají za úkol posílit možnosti pozitivního povzbuzování dětí. Čáp s Marešem nabádají zejména k:

- *„Přijímat děti takové, jaké jsou, ne jen takové, jaké by mohly být.“ Nesoustřeďovat se stále na chyby dítěte. Oddělovat jednotlivý nedostatek v chování a výkon od osobnosti dítěte, kterou akceptujeme navzdory chybě.*
- *Komunikovat adekvátním způsobem: naslouchat dítěti a vyjadřovat „já – sdělení“. (Místo toho, aby matka hubovala za pozdní příchod dítě slovy vyjadřující hodnocení jeho osobnosti – „Jsi nezodpovědný, děláš to schválně“, matka vyjádří svůj zážitek, řekne např.: „Když nepřijdeš rovnou ze školy domů a ani nezavoláš, mám starost, protože nevím, kde jsi a jestli se ti něco nestalo.“)*
- *Projevovat dítěti důvěru; neodrazovat je od pokusů a zvládnutí nové dovednosti úzkostlivostí a odrazováním dítěte pochybnostmi o jeho schopnostech.*
- *Soustřeďovat se na dobré nápady dítěte, zhodnotit je.*
- *Hodnotit i snahu i dílčí zlepšení; srovnávat s předchozím výkonem dítěte, a ne s ideálním výkonem jiné osoby.*
- *Vytyčovat cíle dílčí, reálné a realizovatelné.*

⁶⁰ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří., str. 258.

- *Pochvala je vhodná např. ke zdůraznění výrazného pokroku, kterého dítě dosáhlo. Vždy by však měla být spojena s povzbuzením.*
- *Povzbuzení či pochvalu nespojujeme s moralizováním (např. dodatkem „Tak proč to tak neděláš pořád?“ nebo „Taky už bylo načase!“), neboť moralizování narušuje účinek předchozího pozitivního sdělení.“⁶¹*

⁶¹ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří., str. 258.

5 ZACHOVÁNÍ KÁZNĚ VE ŠKOLE PODLE PRAVIDEL

Vztah učitel-žák je už zřejmě vzhledem k předešlým řádkům jasný. Učitel je ten, který stojí čelem ke třídě a očekává se od něj nejen to, že povede proces vzdělávací, ale také výchovný. Naproti němu sedí více než desítka párů očí, které jej pozorují a jsou součástí procesu, který řídí učitel sám. Je pouze a jen na mě, jak se s tím vypořádá a zda-li si dovede udržet ve třídě i kázeňský pořádek. V roce 1984 sepsal americký učitel matematiky Kirby Morgan krátký článek, kde shrnul základní body, jak lze ukázněnosti ve škole, aniž by učitel musel sáhnout k radikálnějšímu trestání. Primárně nabádá k tomu, že aby žáci změnili své myšlení a byli učiteli rovnocennými partnery, musí změnit své myšlení především učitel sám:

- *„Zbavte se smyslu pro fair-play, který Vás nutí několikrát varovat dítě, předtím než mu uložíte trest. Nahraďte tuto myšlenku pochopením, že ústní varování, jakkoliv přísná, nezastaví většinu dětí před špatným chováním.*
- *Zbavte se své chuti dítě potrestat. Není nic špatného na tom dítě trestat, pokud je trest přiměřený přestupku a jestliže se na dítě nerozčílíte, když ho nebo ji potrestáte.*
- *Konečně, zbavte se názoru, že musíte být přísný a vážný, když dítě trestáte. Jestliže umíte zůstat klidný a přátelský, když udělujete trest, z Vašeho vystupování jasně vyplývá, že se na dítě nezlobíte, ale pouze napravujete jeho nebo její chování.“⁶²*

Morgan přirovnává „klidnou kázeň“, jak sám svůj článek svého času nazval, k utkání v basketbalu. Pokud hráč překročí vymezené hrací pole, rozhodčí zapíská. Bez emocí, bez zbytečného vysvětlování a řešení situace, předá chybující hráč míč druhému mužstvu a bez delšího zdržení hra pokračuje dále. Jako rozhodčí by se tedy měl zachovat i učitel, který vyrušujícího žáka napomene, popř. jinak potrestá, ale vyučování nechává bez většího zádrhelu plout dále.

5.1 21 kroků ke zlepšení školní kázně⁶³

Vymyslet ideální model školy, která by fungovala jako dokonale ukázněný mechanismus, kde se žáci ideálně učí, nemají jediný kázeňský problém a učitelé tak mohou pouze předávat vědomosti, není možné. Vlastně se to ani nepodaří, dokud lidi budou lidmi, protože každý je až příliš velký originál a jeho život je ovlivňován tolika možnými faktory, z nichž většina z nich je absolutně nepředvídatelných, že nikdy oné vzývané dokonalosti vlastně

⁶² BENDL, Stanislav., str. 145.

⁶³ BENDL, Stanislav., str. 150 – 173.

nedosáhneme.

Přesto se nabízí alespoň návrhy řešení toho, jak by se mělo školní uspořádání uspořádat. Jedno z nejkomplexnějších nabízí pro naše školní prostředí Stanislav Bendl, který na čtyřech platformách – školy, vedení školy, učitelů a žáků, ukazuje, které změny by měly být alespoň částečně nápomocny.

5.1.1 Platforma „škola“

1) Prostředí školy. To, jak škola vypadá (zvenčí i zevnitř), notně vypovídá o tom, jak bude školní vyučování probíhat. Nabízí se několik aspektů, které zásadně ovlivňují školní klima.

- *architektonika* – funkční řešení, pavilony budov, promyšlené rozmístění tříd a samotných ročníků, přehledné chodby, dostatek světla, to vše působí pozitivně na chod školy. Těžko můžeme očekávat, že se každá škola pustí do zásadní přestavby, která změní architekturu k nepoznání, ale pokud se žáci pohybují v příjemném prostředí, jsou velmi pozitivně ovlivněni.
- *ergonomie* – systém, jakým uspořádáme nábytek ve škole, jak rozmístíme stoly a židle, nastavíme jejich přiměřenou velikost (možnost polohování, aby se vyšlo vstříc různě velkým žákům).
- *estetika* – čistota chodeb a tříd, malba na stěnách, čisté sociální zařízení. Pokud se budou žáci pohybovat v zaprášeném a ušpiněném prostředí, pravděpodobně dojde k tomu, že tento „nepořádek“ budou ještě prohlubovat.
- *hygiena* – větrání a přísun čerstvého vzduchu, teplo v zimě, příjemný chlad v létě, dostatečné osvětlení pro práci, to vše opět působí na výkonost žáků, oddaluje jejich únavu a přidává chuť do práce.

2) Kurikulum. Kázeň a mravní výchova nesmí být jenom prázdnými slovy na papíře. Měla by být funkční součástí kurikulárních dokumentů školy.

- *neopomíjet hodnotové a postojoyé dimenze vzdělávání* – afektivní cíle by měly být součástí kurikula a měly by být vyžadovány
- *upozorňovat na příklady pozitivního chování* – metoda strašení a věčného „mlácení o hlavu“ odstrašujícími příklady z jiných škol možná žáky vyleká, ale pozitivní příklad a vzbuzení chuti taky něco dokázat, je přínosnější
- *výchova ke kritickému užívání médií* – jedna z metod, jak přistupovat k vysvětlování

mediálního světa připomíná, že je vhodné žákům připomínat, že mediální svět je velmi omezený a nabízí lidem nadnesené informace o rozsahu násilí apod., které nelze komplexně vztáhnout na každodenní život kolem nás, neboť právě tyto křiklavé případy si média vybírají. Jinak je velmi obtížné přistupovat k hodnocení mediálního světa, protože „čtení z více zdrojů“ a celkově kritický pohled na ně je těžkým úkolem k obstarání si i ze strany dospělého, natož tak pro děti. K tomu jim musí zásadně napomáhat nejenom učitelé ve škole, ale i sami rodiče.

3) Spolupráce. Škola by měla spolupracovat s tolika subjekty, které ji pomohou v rozšiřování kázně a mravní výchovy pomoci, s kolika jen může.

- *spolupráce s rodiči* – udílet rady a být nápomocni v konzultacích ohledně chování žáka a hledání řešení při problémovém chování
- *spolupráce s obcí* – zapojování veřejnosti do dění ve škole, mimoškolní aktivita, preventivní programy, vzbudit zájem veřejnosti o školu a zároveň nabídnout dětem možnost zajímat se o dění kolem sebe.
- *spolupráce s pomáhajícími institucemi* – pedagogicko-psychologické poradny, organizace zaměřené na využití volného času, instituce pro práci s rizikovou mládeží.
- *spolupráce se speciálními školskými a výchovnými zařízeními* – ty mohou převzít žáky do své péče, pokud je jejich chování natolik delikventní, že je nelze dále tolerovat ve standardním systému vzdělávání

4) Atraktivnost školy. Aby se do školy žáci těšili, musí pro ně být zajímavá. Pokud žáci budou na svoji školu hrdí, je to naprosto zásadní krok k tomu, aby byla řádně dodržována kázeň.

- *pochopení smyslu a cílů školy* – tím, že žákům nastíníme cíl, za kterým jejich vzdělávání jde, pomůže pochopit účel, proč do školy chodí.
- *zajímavý učební program* – široká nabídka volitelných předmětů
- *pestrá nabídka trávení volného času* – zajištěná školou, ve spolupráci s externími organizacemi
- *pěstování tradice školy* – slavnosti, akademie, plesy, setkávání s absolventy
- *rituály* – v rámci školy, i třídy (společné akce, pozdravy, atp.)

- *symbolsy školy* – vlajka, hymna, trička, loga.

5) Osvěta. Byla doba, kdy se osvěta nekriticky přeceňovala. Školy neustále pořádaly různé přednášky a semináře, avšak mnohdy s minimálními efekty. Přesto to neznamená, že by se těchto aktivit neměla školy držet, avšak v rozumné míře.

- *přednášky a pracovní schůzky pro rodiče* – mimo třídní schůzky, zaměření na otázky negativního chování u dětí.
- *školení rodičů* – v jednotné výchově dětí.
- *přednášky pro nastávající rodiče* – výživa, kouření v těhotenství, nadání dítěte v souvislosti se zdravým těhotenstvím.
- *rodičovské programy* – pro ty, kteří zažívají rozvod, nezaměstnané, zvládání stresových situací.
- *informační tabule* – vývěsky s veřejnými informacemi jasně dostupné široké veřejnosti.

6) Omezování biologických rizik. Tento faktor ovlivní spíše rodinné a mimoškolní prostředí, avšak i škola může aktivně pracovat na tom, aby dbala na zdravý vývoj dítěte.

- *stravovací režim.*
- *zajišťování vhodné výživy ve školní jídelně* – netučná jídla, která netlumí aktivitu
- *pitný režim*
- *vhodné nápoje v nabídce školních bufetů* – rozumně přistupovat k různým energetickým a podobným nápojům, které mohou aktivitu buďto zrychlovat, nebo naopak tlumit.
- *dostatek podmínek k pohybu* – odstranit tzv. pohybovou deprivaci.
- *relaxační techniky.*
- *dostatečná zdravotní péče.*

5.1.2 Platforma „vedení školy“

7) Jasná kázeňská politika. Vedení školy musí mít jasnou představu o tom, jak by měla vypadat kázeň na jejich škole. Musí určit strategie, jakými ji bude prosazovat a následně dbát na jejich dodržování.

- kázeňský/výchovný program školy – obsahuje zpracované doporučené informace z ministerstva školství. Měl by naučit žáky kázni, aby byly schopni ji dodržovat bez dozoru učitele. Měl by jasně přistupovat k žákům a mít perfektní představu o prostředcích dodržování.
- konkrétní požadavky týkající se kázně – zpracované, nejlépe s žáky samotnými, do školního řádu. Měl by být jasný, smysluplný, humánní, splnitelný, přiměřený.
- „pravidla hry“ – co se týče důsledků nevhodného chování.
- registr přestupků a pochval – kázeňský sešit pro třídní i celoškolskou úroveň.

8) Personální politika.

- *výběr členů učitelského sboru* – uplatňovat hlediska jak odborná, tak i lidská. Učitelé by měli být vědci, nadšenci, ale taky „srandisti“, dobříci, či tvrdíci. Každý žák by si tak měl najít svého oblíbence, ke kterému přilne a kterého si ustanoví za svůj vzor.
- *zavedení funkce sociálního pedagoga (nebo školního psychologa)* – člověk, který bude řešit pouze kázeňské a výchovné problémy z odborného hlediska.
- *udržovat stabilní učitelský sbor* – podobně jako firma, která má vysokou fluktuaci zaměstnanců, tak i učitelský sbor, který je nestálý, často se obměňující, nebudí ničí důvěru. A tu dětskou už vůbec ne. Proto je vhodné si udržovat poměrně stálý sbor.
- *důraz na sebevzdělávání učitelů* – až už v otázkách problémového chování žáků, tak i v oblasti dovednosti vést třídu.
- *organizování porad učitelů* – otázky kázně.

9) Angažovanost samotného vedení školy v otázkách kázně a výchovy. Členové vedení školy by měli vlastní autoritou a aktivitou jít příkladem jak ostatním kolegům, tak i žákům.

- zvyšovat viditelnost členů vedení – neformální angažovanost v každodenním chodu školy.
- povzbuzování učitelů – dodávat jim chuť řešit kázeňské problémy tak, aby je následně mohli eliminovat.
- podpora, popř. korigování rozhodnutí učitelů – oblast kázně.

5.1.3 Platforma „učitelé“

10) Začínat brzy s prevencí nekázně. Než nekázeň napravovat, je lepší jí předcházet.

- Vymáhat dodržování pravidel hned od počátku – ať už od počátku školní docházky, nebo od začátku školního roku.
- vykonávat vhodný aktivní dozor – především u mladších dětí se jedná o vhodnou prevenci nekázně, protože školní chodby skýtají mnohé možnosti k tomu, aby se nekázeň projevovala.
- namátkové kontroly skříněk – skříňka je majetkem školy a škola si vyhrazuje právo je zkontrolovat.
- pořádání zajímavých alternativních činností – jakákoliv aktivita, která zabrání nevhodnému chování, je dobrá.

11) Diagnostika žáků a jejich chování. Dobře vychováme jen toho žáka, kterého dobře známe. Pokud známe příčiny nekázně a její souvislosti, tehdy s ní můžeme aktivně a efektivně pracovat.

- hluboká znalost žáků a jejich rodinného prostředí – diagnostikovat žákovo domácí zázemí nás v mnohém přiblíží k lepšímu pochopení žákova chování.
- naslouchání žákům – když známe jejich plány, jejich přání a myšlenky, můžeme jim aktivně dopomoci k tomu, aby si svá přání a tužby mohli splnit.
- odhalení příčin nekázně.
- věnovat pozornost i (relativně) bezproblémovým žákům – podle hesla „tichá voda břehy mele“ můžeme často zjistit, že ne vše se musí zdát v takovém pořádku, jak se to jeví.

12) Angažovanost v oblasti kázně a mravní výchovy. Někdo se bojí vychovávat žáky proto, jelikož zastává názor, že by to měla dělat rodina a nechce, aby došlo ke konfliktnímu vztahu. Jiní to nedělají pro to, jelikož se domnívají, že je musí pouze naučit matematice, jazyku, přírodopisu, atp.

- přijmout výchovu ke kázni jako nedílnou součást učitelského povolání.
- diskutovat se žáky – o svobodě, o kázni, zodpovědnosti, právech, povinnostech, mravnosti, slušnosti. A to jak v rámci osnov, tak i mimo ně.

- projevít odvalu ke kázeňskému zásahu.

13) Charakteristiky učitele napomáhají ukázněnosti žáků. Teprve učitel s charakterem může získat respekt a uznání žáků a sjednat si kázeňský pořádek pouze tím, že se před žáky postaví. K tomu, aby byl ideálním učitelem, by měl mít alespoň většinu, pokud ne všechny, vlastnosti.

- *Přísnost.*
- *Láska* – měl by děti mít rád.
- *Zajímavá výuka* – poutavý výklad, zajímavé učební metody.
- *Sebevědomé vystupování.*
- *Humor* – „S úsměvem jde všechno líp.“
- *Spravedlivost* – nenadržuje, neprotěžuje, „netopí“.
- *Dobrá organizace výuky* - dobrý manažer třídy, zvládá tempo, nemá prodlevy a přitom vše adekvátně k tempu třídy.
- *Asertivita.*
- *Jde příkladem slušného chování* – vstřícnost, kultivovanost.
- *Užívá ukázkující symboly* – upravený, společenský oděv.

14) Způsob výchovy. Vyplývá z interakce s žákem a učitelovy osobnosti. Mohou být následující:

- *autoritativní* (ne autoritářský!) – kladné emoce, silné řízení směrem k žákovi.
- *projevování důvěry žákům* – učitelé by měli projevovat vstřícnost, jak k dětem ukázněným, tak i těm problémovým.

15) Kázeňské metody. Co na jednoho žáka platí, u druhého se může minout účinkem. Objevují se názory, že by se měli z výchovy odstranit, jak tresty, tak i pochvaly. Jenomže chování je ovlivněno jak pozitivními, tak i negativními zkušenostmi.

- *používání pestré palety kázeňských prostředků.*
- *aplikace jak pozitivních, tak i negativních důsledků chování* – pozitivní zpětná vazba na pozitivní chování pravděpodobně zajistí, že se to tak bude dít i nadále, kdežto negativní zpětná vazba na negativní chování ve většině případů zajistí, že už se to

nebude znovu opakovat.

- *využívání prvků psychoterapie* – cvičení k odbourávání agresivity, zvyšování vzájemné empatie, pěstování asertivity. Učitelé by samozřejmě neměli plnit roli psychoterapeuta. K tomu není jejich vzdělání a odbornost dostatečná, avšak měli by o těchto metodách mít alespoň základní ponětí, aby případně dokázali o těchto možnostech informovat rodiče, kteří mají problémové děti.

16) Kázeňské zásady. Všeobecně platné směrnice, které poskytují učitelům jakýsi návod, který jim pomáhá organizovat možnosti výchovného procesu.

- *vědeckost* – budovat kázeň a mravnost by mělo být postaveno na poznatcích vědy, která se problematikou zabývá.
- *kázeňský optimismus* – „zlatý střed“ mezi pesimismem a utopismem.
- *cílevědomost* – musíme mít jasnou představu o tom, k jaké kázni chceme žáky vést.
- *srozumitelnost* – dítě musí vědět, proč je trestáno.
- *upřímnost* – učitel by se neměl přetvařovat.
- *jednotný přístup* – „Všem stejným metrem.“
- *přiměřenost* – zohledňovat věk i individuální zkušenosti s žákem.
- „*umírněnost*“ v používání kázeňských prostředků – měli bychom si ponechávat rezervy pro zesílení/zeslabení prostředků kázně.
- *spravedlivost* – učitel by měl vysvětlit, proč na stejný přestupek použije dvojí metr (viz přiměřenost).
- *postupnost* – výchovná kontinuita.
- *soustavnost* – částečná prevence, žáky bychom měli vést ke kázni postupně, nikoliv pouze tehdy, když něco provedou.
- *trpělivost* – pokud bude učitel netrpělivý, přeneseme to i na žáky.
- *náročnost a úcta k osobnosti žáka* – nároky na výkon, v kombinaci s láskyplným přístupem.
- *orientace na kladné rysy a potlačení těch záporných.*
- *komplexní rozvoj osobnosti žáka* – působit na rozum, city i volní osobnost žáka.

- *výchovy kolektivem* – kázeň jako součást celé třídy, nikoliv jedince.
- *spojení teorie s praxí* – různá cvičení, scénky, modelové situace.
- *bohatost a členitost kázeňských prostředků* – vyvarovat se stereotypu.

5.1.4 Platforma „žáci“

17) Vzájemná pomoc mezi žáky a podpora z jejich strany. Pokud nám domluví kamarád, má to často větší váhu, než když to udělá některá z nadřazených autorit. Není od věci zapojit žáky do procesu sjednávání kázně, protože jejich vzájemná interakce mnohdy funguje lépe, než ta mezi učitelem a žákem.

- *zainteresování vrstevníků na odrazování spolužáků od problémového chování* – peer programy, eliminace nevhodných vůdců třídy, atp.
- *získat vlivného žáka na svou stranu* – bude nám silným spojencem „uvnitř“ skupiny.
- *zainteresovat silné vrstevníky v ochraně slabších* – patronát.
- *umožnit žákům, aby si „vyříkali“ věci mezi sebou* – organizovaně, za přítomnosti učitele.

18) „Svépomoc“ – vybavení žáků potřebnými dovednostmi pro život ve skupině a aplikování „naučeného“ na skutečné životní situace.

- *pěstovat odolnost vůči nátlaku ze strany spolužáků* – jak se bránit šikaně a posměchu, jak se zachovat při nabídnutí cigarety, či drog, apod.
- *pěstování a rozvíjení sociálních dovedností* – prosociální postoje, nenásilné řešení konfliktů
- *návštěva tzv. sociálních laboratoří* – vězení, nemocnice, krizová centra (odstrašující příklady, nebo rozvoj empatie).
- *pěstování a upevňování kázeňských návyků.*
- *pěstování a rozvíjení kognitivních dovedností* – umění rozpoznat problém, zamyslet se namísto impulzivní reakce.

19) Učinit každého žáka užitečným. Že se mnoho žáků cítí být neužitečným, je slabostí mnoha škol. Dát jim pocit, že něco znamenají, jim výrazně napomáhá ve zpříjemnění pobytu ve školním zařízení. Zpočátku stačí se vyhnout větám, které shazují žákovy schopnosti. Třeba

„Na to jsi malý.“, „Pozor, ať to neupustíš.“, atp. Namísto toho je vhodné zapojit je intenzivně do života ve škole, či třídě.

- *zavedení samosprávy a služby.*
- *zavedení žákovské samosprávy – školní parlament.*
- *využít pomoci nadaných žáků tím, že jim svěříme část chodu školy – kupříkladu služba v počítačové studovně.*
- *pověřovat žáky zodpovědnými úkony – mimo třídu, či školu.*
- *vytvářet projekty školního společenství – dobročinná skupina, divadelní skupina, modeláři, atp.*
- *vzájemná pomoc žáků při procvičování učiva.*
- *pomoc nadaných žáků těm „slabším“ – chytrý jedničkář může být nápomocen čtyřkaři, který naopak může být prospěšný naopak tím, že v pracovním vyučování s přehledem zvládá všechny možné operace s náradím.*
- *výměna rolí učitele a žáka – žák by si mohl připravit část učiva, které by „odučil“.* Efekt je takový, že si bude více vážit role učitele, zároveň s ním budou ostatní více solidární, sám se toho nejvíc naučí a navíc se budou cítit užitečně.

20) Zvyšování sebevědomí žáků. Jak oběti šikany, tak paradoxně i agresori mohou být slabými, kteří si tak léčí své „mindráky“.

- *umožnit dětem zažít školní úspěch – pochvaly.*
- *dodávat pocit štěstí při vzpomínce na pozitivní zážitky – nakreslit je, vyprávět o nich.*
- *zařazování aktivit, které zlepšují sebeobraz dětí – každý řekne o někom něco pěkného.*

21) Dát děti „dohromady“. Otázka nekázně je často otázkou neznalosti. Tím, že se děti vlastně neznají, často dochází k neporozumění a negativnímu chování.

- *hlubší vzájemné poznávání – školní výlety, lyžařské kurzy, zájezdy.*
- *společné činnosti – projekty, skupinové práce, společné učení.*

6 RODINA

„Rodina je základ.“ To byla nejčastější věta, kterou jsem při svých rozhovorech s pedagogy a psychology na téma výchovy, kázně, nekázně a rušivého chování, slyšel. Pokud totiž dítě zlobí ve škole, ve velkém procentu případů zlobí i doma. Jen málokterý andílek, který doma mámu a tátu poslechne na slovo, je školním raubířem, který stráví celé dopoledne narušováním výuky a ze školy nosí domů jednu poznámku za druhou. Jistě, existují i výjimky potvrzující pravidlo, avšak panuje většinový konsenzus, že děti si své problémy přinášejí do školního prostředí už z domu.

Rodina je zvláštní uskupení, které funguje jako základní výchovný model, který má předávat sociální návyky, jenž funguje od nepaměti. Na základě Všeobecné deklarace lidských práv je rodina považována za „Přirozený základní prvek společnosti, mající právo na ochranu společnosti a státu.“ Pojem „rodina“ jinak bude definovat člen rodiny, jinak psycholog, jinak právník. Všichni se ale shodnou na tom, že díky rodině se stáváme tím, kým později v životě jsme. Jsou to rodiče, kteří nás od narození krmí, šatí, učí mluvit a chodit, jsou to oni, kdo nám předávají základy slušného chování a od nich bychom se toho taky měli dozvědět do života co nejvíce. Vždyť i ve VDLPS, resp. v čl. 18.1, který upravuje zodpovědnost rodičů, se dozvíme, že, základním smyslem jejich péče musí být zájem dítěte.

Dnešní rodina má samozřejmě mnoho podob. Její tradiční model, kdy je otec pracujícím živitelem rodiny a matka se pečlivě stará o domácnost a o děti, už moc neplatí. Jak uvádí Vaníčková „*Rodina má své rozmanitosti řadu podob:*

- *otec pracuje mimo domov, matka je v domácnosti a stará se o domácnost a děti (nebo naopak),*
- *oba rodiče jsou zaměstnaní, s výchovou dětí pomáhají prarodiče,*
- *rodiče jsou rozvedení, děti žijí s jedním z nich a druhého navštěvují,*
- *rodina pouze s jedním rodičem, který má na starosti veškeré ekonomické zaopatření a výchovu dítěte,*
- *rodina doplněná po rozvodu,*
- *dítě žije u příbuzných,*
- *děti žijí v rodině, která je adoptovala nebo přijala do pěstounské péče,*
- *dítě žije v rodině pracovně vytížených rodičů, kde je výchova svěřena chůvě,*

- *vícegenerační výchova.* ⁶⁴

6.1 Výchova v rodině

„Pro rodinu je typický ‚interakční‘ model výchovy. Ten předpokládá, že ve výchově nejde o jednostranné záměrné a cílevědomé působení aktivního vychovatele na pasivního vychovávaného, tedy dospělého na dítě, ale o vzájemné působení jednoho na druhého. Dospělý vychovatel je také vychováván (či lépe řečeno výchovně ovlivňován) svým vychovávaným dítětem.“⁶⁵

Kdo měl kdy možnost pozorovat kolem sebe matku s dítětem, si jistě všimnul, a odborná pozorování to potvrzují⁶⁶, že matka je s dítětem v téměř dokonalé synchronizaci. Ale to nejenom v jeho prvním půlroce života, kdy je to ona, kdo diktuje jeho denní režim krmením, koupáním a rutinní činností dne kojence. Ale i v dalších fázích jeho vývoje, kdy se role zlehka prohodí a (pokud lehce nadnesu) dítě začne určovat, jak bude vypadat svět kolem něj. Začne na sebe vědomě upozorňovat a dožadovat se pozornosti dospělých. Projev dítěte se začne rodičů osobně dotýkat. Začnou být hrdí na jeho úspěchy, zklamání neúspěchy a jejich svět se začne ovlivňovat v poměru 1:1.

Vzhledem k tomu, že to právě tradiční rodina, která by měla dítě co nejvíce formovat, vyvstává otázka, zda je vůbec možné ještě dítě vychovávat tradiční cestou, pokud rodina nefunguje tak jak má. Pokud se podíváme do statistik, zjistíme, že každé druhé manželství končí rozvodem.

6.2 Vliv rozvodu na výchovu

Následující čísla pocházejí z oficiální statistiky *Českého statistického úřadu*. V roce 2011 u nás bylo rozvedeno 28,1 tisíce manželství. Návrhy na rozvod podává ve dvou třetinách žena. Z čísla rozvodů, přesahující 28 tisíc, je více než polovina (56 procent), manželství, ve kterém jsou nezletilé děti. Tzn., že v roce 2011 se rozpadlo více než 15 tisíc manželství, ve kterých byly nezletilé děti.

Nedokážeme nikdy dopředu odhadnout, jak rozvod rodičů ovlivní výchovu dítěte, můžeme však s naprostou jistotou říci, že jej zásadním způsobem ovlivní. Samotný proces rozvodu

⁶⁴ VANÍČKOVÁ, Eva., str. 18.

⁶⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. Dítě a rodina v psychologickém poradenství: definice - popis - následky. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-042-5236-2., str. 32.

⁶⁶ MATĚJČEK, Zdeněk., str. 32.

totiž nemusí být smířlivý, kdy se rodiče dohodnou bez větších komplikací, a dítě je svěřeno do takové péče, aby trpělo co nejméně, přesto je jejich odloučení pro jejich ratolest zásadní životní zkušeností, ze které následně vychází po zbytek svého života.

Samotný proces rozvodu je upravován *Zákonem č. 94/1963 Sb. (Zákon o rodině)*. Ten definuje, že manželství nemůže být rozvedeno tehdy, dokud nebude jasně rozhodnuto, kdo bude nadále vychovávat děti a za jakých podmínek. Dítě je tak možno svěřit do péče jedno z rodičů, do společné péče, nebo do střídavé péče. Na tomto postupu, popř. výživném se mohou rodiče dohodnout, nebo jim to bude uloženo rozhodnutím soudu.

Přesné varianty výchovy jsou dle zákona následující:

- *Střídavá výchova* – jedná se o situaci, kdy dítě nějaký čas s jedním a dále zase určitý čas s druhým rodičem. Zde je nutno zvážit situaci, jak se k tomu bude stavět samo dítě, zda nebude trpět stěhováním z místa na místo a je důležité zvážit, nakolik je v jeho zájmu to, aby žilo právě tímto způsobem. Pro tento typ výchovy je dobré zvážit, zda bydlí rodiče blízko, či daleko od sebe, jestli dítě bude moci navštěvovat stejnou školu a bude se moci vídat se stejnými kamarády.
- *Společná výchova* – tato varianta nastává, když se rodiče dohodnou na tom, jak budou společně při výchově postupovat. Nejčastěji dítě zůstane trvale v domácnosti jednoho z nich. Vzájemně konzultují různé situace a snaží se o to, aby jejich rozvod co nejméně na dítě dopadnul.

K tomu, aby dítě mohlo i nadále vyrůstat s co nejmenší újmou, je nutné, aby si rodiče při společné výchově splnili určité povinnosti. Jedna z nich je, aby se vzájemně dohodli na zásadních otázkách výchovy dítěte. Dodržovat stejný přístup k výchově a vzájemně si nepodkopávat autoritu druhého rodiče.

Zároveň je vhodné, aby se dohodli na financování potřeb dítěte. Financování by mělo probíhat rovnoměrně. Rozhodně by nemělo docházet k tomu, aby jeden z rodičů dítě tzv. „uplácel“. Kupovat mu drahé hračky a dělat „co mu na očích vidí“ je nejhorší cestou, jak podrývat autoritu druhého rodiče a jak zařít absolutní nevyrovnanost výchovy. Tento smutný fakt se bohužel občas děje v situacích, kdy si rodiče projdou dlouhým rozvodem, chovají k sobě vzájemné antipatie, které si následně „lěčí“ skrze dítě a svým postojem k němu.

Společná výchova má každopádně své zásadní výhody. Dítěti se dostává pozitivního přístupu rodičů, je s nimi v dostatečném a rovnoměrném kontaktu a zároveň je finančně zabezpečeno.

Rozhodně však nelze společnou situaci doporučit tehdy, pokud soud shledá jasným to, že rodiče se při rozvodu nejsou schopni dohodnout. Pokud budou bydlet daleko od sebe, či budou se vzájemně obviňovat z toho, že jeden z nich je, či není dobrý, nebo špatný rodič, je to pro dítě ta nejhorší možná varianta a zde je spíše lepší, pokud bude dítě svěřeno pouze do péče jednoho z nich, přičemž možnosti stýkání se s druhým z rodičů upraví soud vlastním nařízením.⁶⁷

Rozvod je pro dítě zásadní životní zkušenost. Negativní, ať už rozvod proběhne jakkoliv. I za situace, že je např. jeden z rodičů alkoholik, který dítě zanedbává, popř. jej fyzicky, či psychicky napadá, je následné odloučení sice vysvobozením, ale zůstává zde silná „pachut“ zkušenosti z nefunkční rodiny, kterou si dítě odnese do dalšího života.

Jedna z možných reakcí na rozvod rodičů je taky třeba zhoršení školního prospěchu. Dítě, které si projde rozkladem manželství rodičů, tuto zkušenost zákonitě musí přenést i do svého výkonu ve škole. Jeho pozornost míří jinam, nesoustředí se na výklad učitele, a může přijít i na to, že začne vědomě narušovat vyučování nevhodným chováním. Přitom vysvětlení je často a právě jedno: dítě jakoby volalo o pomoc. Najednou se mu doma nedostává tradiční rodičovské lásky, jejich pozornost se soustředí na ně samotné a dítě se cítí odstrčeno. Bokem všeho dění kolem sebe. Přitom je to právě rodinná interakce, která zajišťuje jeho zdravý sociální růst. Pokud tato interakce nefunguje, dojde dříve nebo později k dysfunkčnímu chování. Dítě se buď uzavře do sebe, nebo se naopak projeví jako extrovert, který žadoní o pozornost.

Rozvod je obtížné období pro všechny, rodiče i děti. Rodiče však nikdy nesmějí zapomínat na to, že děti jsou to, co je spojuje, i když už si přestali rozumět. A právě proto mají mít na paměti, že pokud se chystají svoje manželství rozdělit, musí brát co největší ohled na své ratolesti. Jsou to totiž právě ony, za které mají v životě největší zodpovědnost, ať už společenskou, tak i vrozenou, biologickou.

⁶⁷ Rodina-Finance.cz. [online]. [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: <http://www.rodina-finance.cz/deti.205/spolecna-vychova-nezletilych-deti-po-rozvodu.21809.html>

7 LEGISLATIVA

V posledních letech se v laické i odborné sféře často diskutuje problém nízké právní ochrany učitelů. Právní ochrana dětí vyplývá z mnoha dokumentů. Primárním je mezinárodní Úmluva o právech dítěte, již ratifikovala Česká republika 30. září 1990. Dále se jedná o vnitřní zákony České republiky, které z této úmluvy vycházejí: Zákon č. 359/2009 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, zákon č. 941/1963 Sb. o rodině a zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník.

Právní ochrana učitelů jako taková neexistuje. Resp. nepřesahuje hranice občanského a trestního zákoníku.

7.1 Školský zákon a právní ochrana učitelů

„Výchovná opatření

§ 31

(1) Výchovnými opatřeními jsou pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření. Kázeňským opatřením je podmíněné vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, a další kázeňská opatření, která nemají právní důsledky pro žáka nebo studenta. Pochvaly, jiná ocenění a další kázeňská opatření může udělit či uložit ředitel školy nebo školského zařízení nebo třídní učitel. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy dalších kázeňských opatření a podmínky pro udělování a ukládání těchto dalších kázeňských opatření a pochval nebo jiných ocenění.

(2) Ředitel školy nebo školského zařízení může v případě závažného zaviněného porušení povinností stanovených tímto zákonem nebo školním nebo vnitřním řádem rozhodnout o podmíněném vyloučení nebo o vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení. V rozhodnutí o podmíněném vyloučení stanoví ředitel školy nebo školského zařízení zkušební lhůtu, a to nejdéle na dobu jednoho roku. Dopustí-li se žák nebo student v průběhu zkušební lhůty dalšího zaviněného porušení povinností stanovených tímto zákonem nebo školním nebo vnitřním řádem, může ředitel školy nebo školského zařízení rozhodnout o jeho vyloučení. Žáka lze podmíněně vyloučit nebo vyloučit ze školy pouze v případě, že splnil povinnou školní docházku.

(3) Zvláště hrubé slovní a úmyslné fyzické útoky žáka nebo studenta vůči pracovníkům školy nebo školského zařízení se vždy považují za závažné zaviněné porušení povinností stanovených tímto zákonem.

*(4) O podmíněném vyloučení nebo o vyloučení žáka či studenta rozhodne ředitel školy nebo školského zařízení do dvou měsíců ode dne, kdy se o provinění žáka nebo studenta dozvěděl, nejpozději však do jednoho roku ode dne, kdy se žák nebo student provinění dopustil, s výjimkou případu, kdy provinění je klasifikováno jako trestný čin podle zvláštního právního předpisu. 21) O svém rozhodnutí informuje ředitel pedagogickou radu. Žák nebo student přestává být žákem nebo studentem školy nebo školského zařízení dnem následujícím po dni nabytí právní moci rozhodnutí o vyloučení, nestanoví-li toto rozhodnutí den pozdější.*⁶⁸

Paragraf č. 31, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). Jediná zákonná opěra určená k právní ochraně učitelů.

I laik, neznalý právních termínů, může na první pohled říci, že tento paragraf řeší pouze ty nejzávažnější delikty, které ve školství mohou nastat. K vyloučení žáka ze školy se přistupuje až po selhání všech předchozích metod, které by měli jakýmkoliv způsobem zajistit jeho nápravu. Tento paragraf, stejně jako celý školský zákon, nijak neřešení „drobnější prohřešky“, kterých se na učitelích ve větší, či menší míře dopouštění žáci dnes a denně.

V odborných kruzích se už roky diskutuje nutnost změny školského zákona, který by právě umožnil učitelům být ve své profesi více chráněni.

7.2 Návrhy pedagogů na zlepšení své vlastní pozice

7.2.1 Status veřejného činitele pro učitele

Nejčastěji diskutovaný návrh vůbec. Status veřejného činitele, který byl od roku 2010 změněn na pojem „úřední osoba“, je definován zákonem č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. Z něj vyplývá především následující:

„§ 325 Násilí proti úřední osobě“

(1) Kdo užije násilí

a) v úmyslu působit na výkon pravomoci úřední osoby, nebo

b) pro výkon pravomoci úřední osoby,

⁶⁸ Česká republika. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: Praha, 2008, roč. 2008, č. 317, 103. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

bude potrestán odnětím svobody až na čtyři léta.

(2) Odnětím svobody na šest měsíců až šest let bude pachatel potrestán,

a) spáchá-li čin uvedený v odstavci 1 se zbraní,

b) ublíží-li takovým činem jinému na zdraví, nebo

c) způsobí-li takovým činem větší škodu.

(3) Odnětím svobody na tři léta až dvanáct let bude pachatel potrestán, způsobí-li činem uvedeným v odstavci 1

a) těžkou újmu na zdraví, nebo

b) škodu velkého rozsahu.

(4) Odnětím svobody na osm až šestnáct let bude pachatel potrestán, způsobí-li činem uvedeným v odstavci 1 smrt.

(5) Příprava je trestná. “⁶⁹

Za úřední osobu jsou dneska považováni kupříkladu soudci, státní zástupci, prezident, poslanci, senátoři, notáři, či policisté. Často diskutovanou skupinou, která by měla dostat status úřední osoby, jsou také zdravotníci, kteří ve svém povolání musejí s větší četností řešit agresivní chování vůči své osobě.

Pokud by se učitelům dostalo statusu úřední osoby, zlepšilo by to jejich pozici alespoň, co se týče vymahatelnosti práva, pokud jsou napadeni, či je proti nim nějak agresivně vystupováno.

Tento návrh se paradoxně ne vždy setkává s kladnou odezvou ze strany samotných učitelů. Periodikum Učitelské noviny na toto téma svého času provedlo mezi učiteli krátkou anketu, kteří se k myšlence vytvoření statusu úřední osoby pro učitele nestavěli vždy úplně vstřícně.

Zde jsou výňatky z odpovědí v anketě:

„Co se změní, když učitel dostane status veřejného činitele? Vůbec nic. Ani přijetí učitele ze strany veřejnosti a politiků, ani jeho postavení ve společnosti, přístup k nim... Bude to pouze plácnutí do vody, které nic nevyřeší. Aby se na vztahu společnosti k učitelům něco změnilo, musela by to být změna systémová, jenže o té se sice hodně mluví před každými volbami, ale nakonec nikdo nic neudělá. (...) Nemyslíme, že by status veřejného činitele přispěl na vážnosti učitele ve společnosti, která je orientovaná na konzum. A že by jim to pomohlo jako obrana

⁶⁹ Česká republika. Trestní zákoník. In: Praha, 2009, roč. 2009, č. 40, 11. Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/sb011-09-pdf.aspx

vůči agresivním žákům? Ani nápad. Ve společnosti, kde se nikdo nebojí soudů, potrestání, policie by to nikomu nic nepřineslo. Každý, kdo má peníze nebo moc, by si zaplatil nebo vyjednal jakýkoli ústupek.

Nejsem si úplně jistá, jestli by to v současné době pomohlo. Podle mého názoru by bylo mnohem účinnější začít u rodičů. V samotných dětech problém nespočívá, ten je kolem nich.

Každá mince má dvě strany. Řekl bych, že nespokojenost vychovatelů s kázní jejich svěřenců byla v průběhu staletí přibližně stejná. Děti zkrátka zlobí pořád. Snad jen že se teď prostředky trochu zhoršují, možná by se taková opora učitelům hodila. Například když je žák vůči učiteli nejen vulgární, ale i agresivní, pak by tady byla jakoby vyšší instituce, která by učitele trochu chránila. I když na druhou stranu víme, že lidi si nedělají nic moc ani z policie. Status veřejného činitele by byl nejspíš jenom gesto. Ovšem i gesto někdy může pomoci.“⁷⁰

Status úřední osoby pravděpodobně změní situaci pouze formálně. Avšak lze souhlasit s posledním citovaným názorem, že i gesto může občas pomoci. Pokud se do společenského povědomí zanesou informace o tom, že učitel již není jen „obyčejný učitel“, nýbrž i osoba chráněná speciálním zákonem, naroste jeho význam, byť třeba i u malé skupiny lidí.

7.2.2 Kamerateřské systémy ve školách

Používání kamer ve školách je problém diskutabilní. Na jedné straně stojí nekompromisní názor, že vše, co se ve třídách a školních odehraje, bude nahráváno kamerovým systémem, který následně bude moci dokázat, jestli při nějakém konfliktním jednání stojí pravda na straně učitele, nebo žáka. Na straně druhé naráží celý problém na *Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „Zákon o ochraně osobních údajů“)*, který v paragrafech 3 a 4 určuje, že používání kamerového systému, pokud je záznam nahráván, je považováno za zpracování osobních údajů. K tomu, aby mohl být pořizován záznam na půdě školy, kde se pohybují nezletilí žáci, je třeba souhlasu jejich zákonných zástupců. Pokud by některý z nich odmítl tento souhlas vydat, škola by musela od záměru s kamerovým systémem opustit.

Možnost kamerového systému zde samozřejmě je, jedná se ale o složitý právní proces, který by znamenal opatrné balancování na hraně jiných zákonů. Je tím myšlen fakt, že vznik zvláštního právního předpisu pro školská zařízení, který by umožnil využití kamerového systému, by pravděpodobně neobstál na nejvyšší úrovni právních listin, přičemž by si na něm

⁷⁰ MAJÍ MÍT UČITELÉ STATUS VEŘEJNÉHO ČINITELE?. Učitel'ské noviny [online]. 2009, roč. 2009, č. 01 [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=1547>

pravděpodobní ochránci lidských práv smlsli. Škola navíc bohužel není natolik frekventovaným místem různých deliktů, které by složit tvorby takového zákona ospravedlnily. Ba co víc, možnosti kamerových systémů často nevyužívají ani mnohdy frekventovanější státní instituce.

V neposlední řadě, i kdyby nakonec zákonem možnost vzniku kamerového systému prošla, zřejmě by často ztroskotala na finančních možnostech školy, které jednoduše nebudou mít finanční prostředky pro to, aby tento systém byly schopny nainstalovat do svých prostor.

7.3 Školní řády

„Školní řád, vnitřní řád a stipendijní řád

§ 30

(1) Ředitel školy vydá školní řád; ředitel školského zařízení vnitřní řád. Školní řád a vnitřní řád upravuje

a) podrobnosti k výkonu práv a povinností dětí, žáků, studentů a jejich zákonných zástupců ve škole nebo školském zařízení a podrobnosti o pravidlech vzájemných vztahů s pedagogickými pracovníky,

b) provoz a vnitřní režim školy nebo školského zařízení,

c) podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí,

d) podmínky zacházení s majetkem školy nebo školského zařízení ze strany dětí, žáků a studentů.

(2) Školní řád obsahuje také pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů.

(3) Školní řád nebo vnitřní řád zveřejní ředitel na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení, prokazatelným způsobem s ním seznámí zaměstnance, žáky a studenty školy nebo školského zařízení a informuje o jeho vydání a obsahu zákonné zástupce nezletilých dětí a žáků.

(4) Ředitel střední nebo vyšší odborné školy může se souhlasem zřizovatele vydat stipendijní řád, podle něhož lze žákům a studentům poskytovat prospěchové stipendium.⁷¹

⁷¹ Česká republika. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon.

Školní řády jsou jedinou právní pomůckou ředitele školy, o kterou se může během řešení konfliktních situací opřít.

Přitom právě tuto jedinou pomůcku ředitelé často vůbec nevyužívají. Školní řády jsou vesměs velmi obecně formulovaná východiska školy k tomu, jak by měla vypadat výuka a kázeň, avšak žádným způsobem nestanovuje případné řešení přestupků, či nejde „natvrdo“ vstříc tomu, aby se některým přestupkům zamezilo.

Jedním z často diskutovaných opatření, po kterém odvážnější z ředitelů sáhnou, je možnost zákazu nošení mobilních telefonů do vyučování. Či daní možnosti učitelů, aby telefon zabavil. Najdou se rodiče, kteří v takovéto situaci chtějí napadnout takovátो rozhodnutí s tím, že pokud se ve škole něco stane, nemohou žáci přivolat pomoc. Tvrdší a neústupnější ředitelé argumentují tím, že každý z učitelů má svůj soukromý telefon a každý kabinet obsahuje vlastní pevnou linku. Z těchto zařízení je tak možné případně pomoc přivolat. Bohužel ne vždy ředitel tlaku rodičů odolá.

Bohužel se často mobilní telefony řeší velmi šalamounským a ne úplně šťastným rozhodnutím. To většinou v praxi vypadá následovně: „7. Používání mobilních telefonů není dovoleno, v době vyučování musí být mobilní telefony vypnuty, mohou být používány výjimečně jako kalkulatory.“⁷². Bohužel toto nařízení žákům sice dovoluje nosit telefon do školy, ale musí jej mít vypnutý. Většina z nich samozřejmě toto nařízení nedodržuje a vymáhání platnosti školního řádu většinou končí pouze u napomenutí učitelem. Dochází tak k vyrušování hodiny zvoněním telefonu, příchozími zprávami, či hraním her, nebo posloucháním hudby z těchto přístrojů.

Možnosti školního řádu jsou omezeny zákonem, bohužel dosti nepružného, kde se průraznější opatření ze strany ředitelů nesetká s valným úspěchem a bohužel často narazí na legislativní zeď.

Úprava legislativy je v tomto případě tedy nutná, volání učitelů je nasnadě. Rozhodně by měla nabídnout to, co teď neřeší víceméně vůbec. Měla by stanovit sankční podmínky, které by měli následovat za nedodržování pravidel. Ty v současnosti nijak nastaveny nejsou a v konečném efektu tak svazují ruce celému pedagogickému aparátu a staví je na hranici střetu se zákonem, což se odváží riskovat jen ti nejotrlejší.

In: Praha, 2008, roč. 2008, č. 317, 103. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

⁷² Školní řád. První soukromá hotelová škola [online]. 2012 [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: <http://www.pshs.cz/cz/skolni-rad-nav22/>

II. ČÁST PRAKTICKÁ

„Protože někdy jsou slova zbytečná.“

(anonymní odpověď v dotazníku na otázku, zda by žák preferoval tělesný trest před domluvou)

8 ÚVOD K PRAKTICKÉMU VÝZKUM

Praktický výzkum měl původně tvořit dvě samostatné kapitoly. Jedna měla obsáhnout problematiku tělesných trestů ze strany žáků druhého stupně základní školy, druhá se měla zaměřit na pohled samotných učitelů. Během tvorby práce se však vyskytnul zásadní problém. Učitelé možnost, aby se k tématu vyjádřili s vědomím, že jejich poznatky a zkušenosti budou využity v této práci, kategoricky odmítli. Ani několikeré zdůraznění anonymity výzkumu, nabídky různých možností odpovídání, od původně zamýšlených rozhovorů až k vyplnění krátkého dotazníku bez podmínky jakéhokoliv dalšího osobního kontaktu, nikoho z nich nepřesvědčili o tom, aby se k tématu vůbec vyjádřili.

K tématu se mi nakonec podařilo „rozmluvit“ pouze dva učitele. Byli to kantoři, se kterými se znám osobně ještě z doby svého žákovského působení na mé domovské základní škole. Dobré dlouhodobé vztahy s nimi nakonec v neformálním přátelském rozhovoru napomohly k tomu, aby mi sdělily několik svých vlastních zážitků z doby své dlouhodobé pedagogické praxe a zároveň nabídly možnost podívat se tématu trochu více „pod pokličku“. Bohužel. Výpověď dvou kantorů není dostatečně reprezentativním vzorkem, který by postihnul názorovou pluralitu, tudíž jsem byl nucen od svého původního záměru ustoupit.

K tématu jsem tedy nechal promluvit pouze žáky. Ty, kterých se vlastně celý problém týká nejvíce. Ty, o kterých se mnozí vyjadřují jako o „zkažené mládeži“, která neuznává pravidla. Smyslem dotazování bylo zjistit, jak si stojí v názoru na trestání sebe samých. Ať už ze strany rodičů, tak i učitelů. Jak často bývají doma trestáni a zda bývají trestáni ve škole. Závěrem jim byla ponechána možnost, aby se vyjádřili k samotné problematice tělesných trestů vlastní zkušeností či zážitkem a zda už teď jsou schopni říci, jestli jako rodiče budou užívat na vlastních dětech fyzických trestů.

9 PRŮBĚH VÝZKUMU

Samotný výzkum probíhal na třech základních školách. Zvoleny byly tři různé typy škol, co se jejich velikosti týče. Byla zvolena škola vesnická, která zároveň sdružuje žáky z okolních vesnic, dále byla vybrána škola příměstská, která rozsahem odpovídá spíše vesnici, avšak je přímo napojena na velké město, a jako poslední byla vybrána velká městská škola, kde se ročníky dělí na více tříd a sdružuje děti z velkého sídliště.

V rámci zachování anonymity jsem si tyto školy rozdělil na tři skupiny. *Škola městská – A. Škola příměstská – B. Škola vesnická – C.* Zároveň bylo ředitelům dotazovaných škol poskytnuto čestné prohlášení (viz příloha), že veškerá sbíraná data jsou anonymní a jejich škola nebude v této práci nijak konkrétně zmíněna.

9.1 Hypotéza

Zásadním cílem výzkumu této práce bylo zjištění, jak jsou v současnosti děti trestány doma a ve škole. Jak bylo popsáno v teoretické části, psychologové se staví k užívání tělesných trestů skepticky a výsledky by měli poukázat, nakolik se praxe rodičů a pedagogů rozchází s tím, co by mělo být dle odborníků platné.

Můj osobní předpoklad, který vycházel z vlastních zkušeností i zkušeností mých vrstevníků, předpokládal, že tělesné tresty už sice nebudou tolik užívaným výchovným prostředkem, avšak budou i nadále hojně vídaným. To především z toho důvodu, že se stále jedná o trest nejrychlejší, často udělený v afektu a podle častých rozmluv s žáky na praxi, také z jejich strany evidentně vítaným, neboť „nemusí nic vysvětlovat a je to hned hotovo“, jak mnozí z nich sami uvedli.

9.2 Metodologie

Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník. Jedná se o nejméně komplikovanou a nejjednodušší možnost, jak získat co největší vzorek respondentů. Dotazník (viz příloha) obsahoval dvanáct otázek. Délka dotazníku byla zvolena záměrně kratší, aby nedocházelo a) k delšímu narušení výuky, kde by žáci měli dotazník vyplnit, b) aby žáci odpověděli co nejpřesněji. Při použití delších dotazníků by mohl nastat opačný efekt, ve smyslu – žák se bude nudit, bude odpovídat nepravdy, či nebude dotazník brát až příliš vážně.

9.2.1 Problémy

Zásadní problémy při vyplňování dotazníků nenastaly. Občas se objevily dotazníky, které

nebyly vyplněny kompletně, či byl obsah jejich odpovědí diskutabilní (je tím myšlen fakt, že odpovědi jasně naznačovaly, že jejich respondent neměl s vyplňováním větší práci a bral je spíše jako humorné zkrácení vyučovací hodiny). Přesto byly údaje i z těchto dotazníků zahrnuty do celkového hodnocení.

10 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

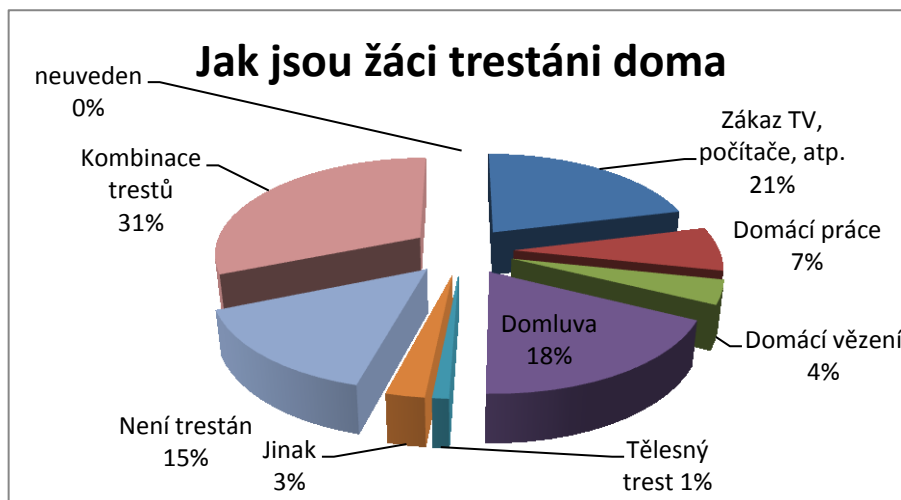
10.1 Všeobecné výsledky

Celkový počet respondentů:	279
Počet chlapců	142
Počet dívek	134
Počet škol:	3
Věkové rozmezí:	11 - 17 let
Ročníky:	6. - 9.
Dotazníky s minimálně dvěma nevyplněnými odpověďmi:	8
Procentuální chybovost dotazníků:	2,87 %

Tabulka I - Všeobecné výsledky

10.2 Výsledky šetření

10.2.1 Jak jsou žáci nejčastěji trestáni doma



Graf I - Jak jsou žáci trestáni doma

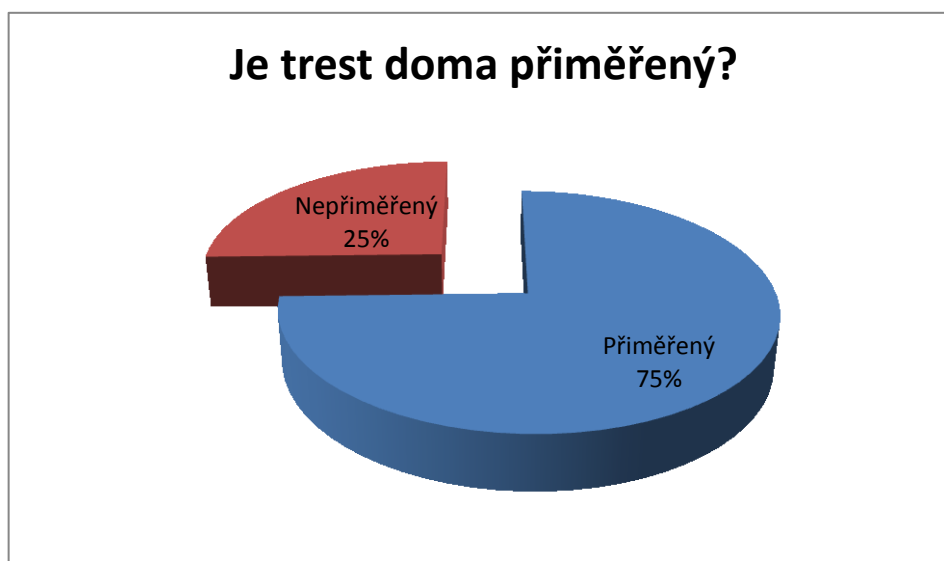
Jak je z výsledků uvedených v grafu patrné, moje základní hypotéza celého výzkumu, že jsou tělesné tresty stále hojně užívaným nástrojem trestání ze strany rodičů, vůbec neplatí. Pouhé jedno procento žáků uvádí, že jsou doma nějakým fyzickým způsobem za něco trestáni. Je to překvapivý výsledek, který ale dává za pravdu mnohým psychologům, kteří tento typ trestání považují za překonaný a neadekvátní době.

Nejvýznamnější podíl odpovědí zaujala kombinace trestů. V nich se nejčastěji objevovaly právě dále zmíněné samostatně zaškrťované odpovědi jako zákaz TV a počítače (což je v moderní, technikou odkojené době, pochopitelné).

Volání psychologů po tom, aby žáci byli trestáni pokud možno domluvou, nachází své ovoce

v osmnácti procentech případů. Čili necelá pětina rodičů volí právě tento humánní způsob. Za osobně velmi překvapivé považují i patnáctiprocentní podíl neudělení trestů. Je to dle mého číslo vysoké, které s největší pravděpodobností demonstruje právě fakt, že rodiče děti odmítají jakkoliv trestat. Především je to z toho důvodu, že nepovažují za nutné trest udělit. Nebo naopak může svědčit i o jejich benevolenci, kterou jim často všeobecně vyčítána. K této myšlence neodvratně navádí právě fakt, že ostatní typy „tvrdšího“ trestání jsou zastoupeny velmi pomálu. Včetně kolonky jiné, v níž se nejčastěji objevovaly odpovědi, že rodiče nepustí dítě na trénink, do oblíbeného kroužku, či mu udělí jako trest povinné učení, či čtení knih.

10.2.2 Mají žáci pocit, že udělený trest je přiměřený?



Graf II - Je trest doma přiměřený?

„Nespravedlnost světem vládne“, tvrdí jedno lidové rčení. A děti se často cítí ublíženěji, než kdokoliv jiný. Na první pohled se proto může zdát překvapivé, že děti berou svůj trest jako přiměřený. Tato míra sebereflexe však trochu vezme za své v momentě, kdy si uvědomíme, že nejčastěji jim rodiče domluví, či zakáží některé z elektronických médií, což není trestem, který bychom mohli považovat za úplně závažný.

Vyhledal jsem v dotaznících konkrétní data, která by něco prozradila o tom, jak svůj trest vnímají ty, které přiznali, že jsou někdy trestány tělesně. Dvě odpověděly, že svůj trest považují za přiměřený, jedno nikoliv.

10.2.3 Jak často bývají děti doma trestány



Graf III - Četnost trestání za měsíc

Pokud už děti bývají doma od rodičů nějak trestány, je to většinou jednou až dvakrát do měsíce. Za pozornost jistě stojí sedmiprocentní četnost u položky „5x a více“. To odpovídá tomu, že tyto děti jsou trestány víceméně minimálně jednou týdně. Při bližším zkoumání, jak často jsou trestány děti tělesně, dva odpověděli, že třikrát až čtyřikrát do měsíce. Trošku úsměvný paradox pak vzbudila odpověď třetího, který uvedl, že vlastně není trestán nikdy.

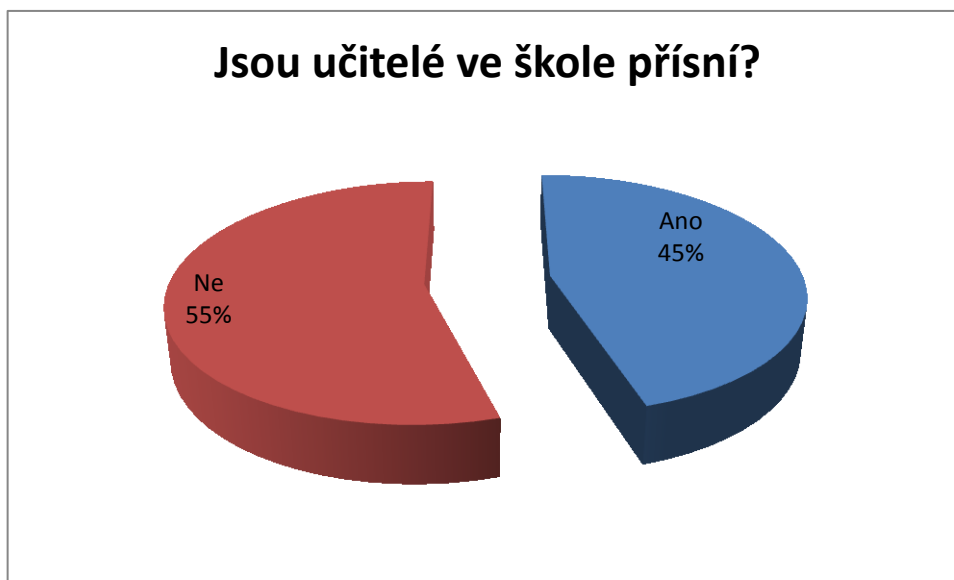
10.2.4 Bývají děti trestány ve škole?



Graf IV - Trestání ve škole

Téměř čtvrtina dětí bývá nějakým způsobem ve škole trestána. V dotazníku jim byla nabídnuta možnost odpovědi, za co. S převahou „vyhrála“ odpověď „Za nic!“. Ale jinak se objevovaly standardní odpovědi ve smyslu vyrušování, běhání po chodbách, atp. Občas děti uváděly i trest, kterým byly poznámky do žákovské knížky, či zasílání zpráv o nevhodném chování rodičům.

10.2.5 Přísní učitelé ve škole

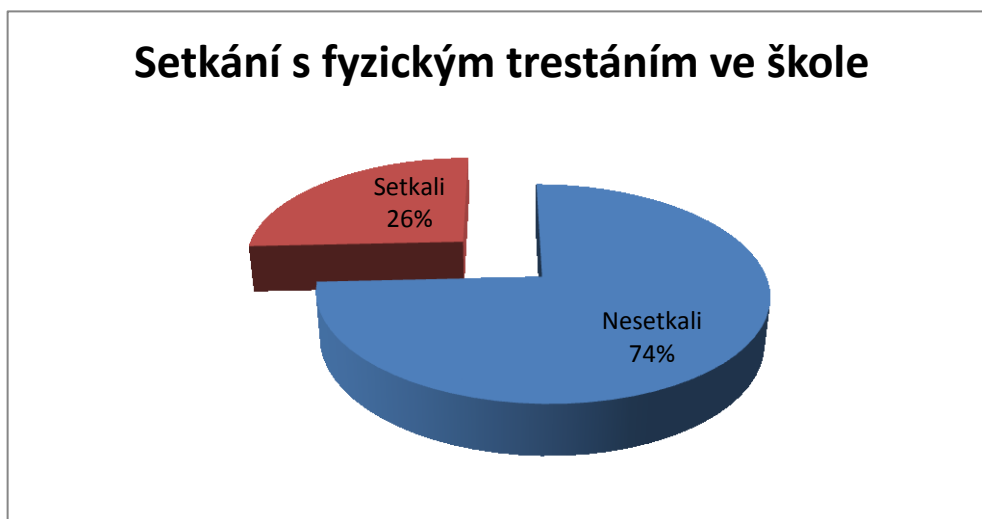


Graf V - Jsou učitelé ve škole přísní?

Hned následující otázka se věnovala přísnosti učitelů ve škole. Jak je z grafu patrné, za přísné

považuje své učitele méně než polovina žáků. Je to velmi subjektivní vnímání, protože občas do dotazníku uvedly děti poznámku, která říkala, že ne všichni učitelé přísní jsou, ale najdou se i tací, kteří ano. Jak bylo zmíněno výše, v charakterových vlastnostech učitelského sboru by měl být vždy někdo, kdo bude plnit úlohu „zlého psa“, který bude na děti působit právě tím, že je přísný, není s ním přílišná legrace a žáci z něj mají respekt i mimo konkrétní vyučovací hodinu.

10.2.6 Zkušenost s fyzickým trestáním ve škole



Graf VI - Setkání s fyzickým trestáním ve škole

Zkušenost s nějakým typem fyzického trestání škole má více jak čtvrtina žáků. U kolonky „ano“ jim opět byla ponechána možnost, aby tuto situaci popsali. Většinou tuto možnost nevyužili, ale občas se vyskytly poznámky o vytahání za uši, či za vlasy, házení křídou a v jednom případě, konkrétně na základní škole typu C, tedy vesnické, mi několik žáků, z různých tříd, detailně popsalo jeden případ facky.

Jednalo se o starší učitelku, která však do školy nastoupila nově. Tato učitelka, od pohledu působící velmi přísně, hned zkraje školního roku na chodbě jednoho z žáků podle výpovědí ostatních dětí chytila pod krkem, přimáčkla ke stěně a uštědřila mu facku. Jedná se vcelku o závažný případ fyzického trestání, který rozhodně neměl proběhnout, obzvlášť ne před svědky. Vzhledem k zapovězenosti fyzických trestů na škole lze chování učitelky vyhodnotit jako akutní selhání. Situaci nelze posoudit objektivně, mohlo se ze strany žáka jednat o nevhodný verbální, či jiný útok na učitelku, avšak je to skutečnost, ke které by nemělo docházet. Pravdou ovšem zůstává, vzhledem k referencím na učitelku, kterých se mi dostalo, že se jedná o velmi kvalitní kantorku, která se u svých žáků navíc těší velkému respektu a

kázeňský pořádek v jejích hodinách je obdivuhodný. Otázkou ale je, nakolik tomu pomohla právě tato událost, či je to dáno celkovou osobností učitelky samotné. Také je nasnadě se zamyslet nad tím, zda opravdu jeden exemplární příklad může dát za vyučenou mnohem početnější skupině žáků.

10.2.7 Jedna facka, nebo tisíc slov?



Graf VII - Je fyzický trest účinnější, než domluva?

Fyzické tresty jsou ve škole zapovězeny. Přesto musela padnout otázka, zda by žáci byli ochotni přijmout raději fyzický trest, než aby jim bylo z učitelovy strany domlouváno. Dvě třetiny se jich jasně vyslovily proti, ale třetina pro je relativně vysoké číslo. Především z toho důvodu, že pokud přihlídneme k tomu, jak jsou žáci trestáni doma, je míra jejich přesvědčení o tom, jak by měli být trestáni ve škole lehce zarážející.

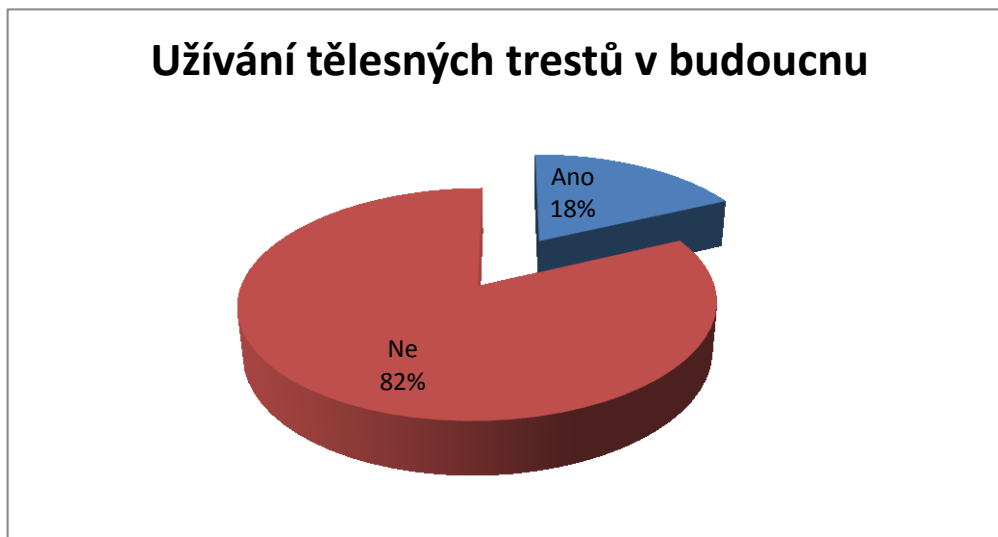
Vysvětlení může být, že si žáci uvědomují jednoduchost trestu, který proběhne exemplárně ihned a bez dlouhodobých následků, krom kupříkladu brnící tváře od facky. Z toho můžeme zkoumat, jaké dopady by mělo například dlouhodobé fyzické trestání a zda by neztratilo častým užíváním smysl. Z žákovských odpovědí, kterými mohli tuto otázku doplnit, přesto vyplývá, že jednoduché řešení je často nejlepší.

Na druhé straně odpovědi proti tělesným trestům argumentují tím, že nechtějí, aby jim byla způsobována bolest. Mnozí také opakovali, že facka by nic nevyřešila, že by možná přeci jen časem došlo k určitému otupení. Jedna z konkrétních odpovědí navíc podotkla, že pokud proběhne učitelova domluva mezi čtyřma očima, zafunguje.

To je tedy možná další klíč k alternativě fyzického, či jakéhokoliv trestání ve škole. Řešit

problém podrobněji. Mnoho učitelů totiž po vyučování okamžitě opustí třídu s vědomím, že jsou rádi, že to mají za sebou. Ale pozvat si problémového žáka „na kobereček“ do kabinetu, kde mu bude jasně domluveno, že jeho chování opravdu nepatří do vyučovací hodiny, je jedou z cest, která by mohla fungovat. K tomu je ale zapotřebí i učitelova odhodlání být krom dobrého pedagoga taky kvalitním psychologem, který bude umět na dotyčného dostatečně zapůsobit.

10.2.8 Chystají se žáci používat fyzické tresty na vlastních dětech?



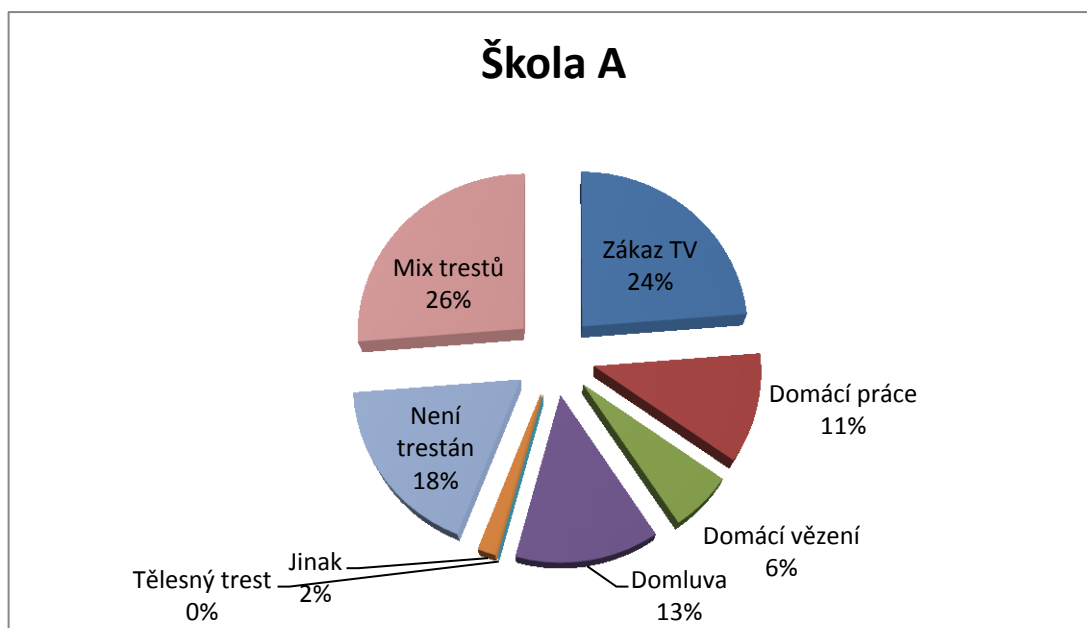
Graf VIII - Užívání tělesných trestů v budoucnu

Největší poměrový rozdíl ze všech otázek nastal u té závěrečné. Dvaosmdesát procent žáků uvedlo, že se v žádném případě nechystá užívat fyzického trestání na vlastních dětech. Odpovědi se většinou obešly bez poznámek, ale pokud se nějaké našly, většinou se shodovaly, že na tom nevidí nic dobrého. U argumentů proti, se naopak scházely odpovědi, které vyzdvihovaly jednoduchost a okamžitou účinnost řešení.

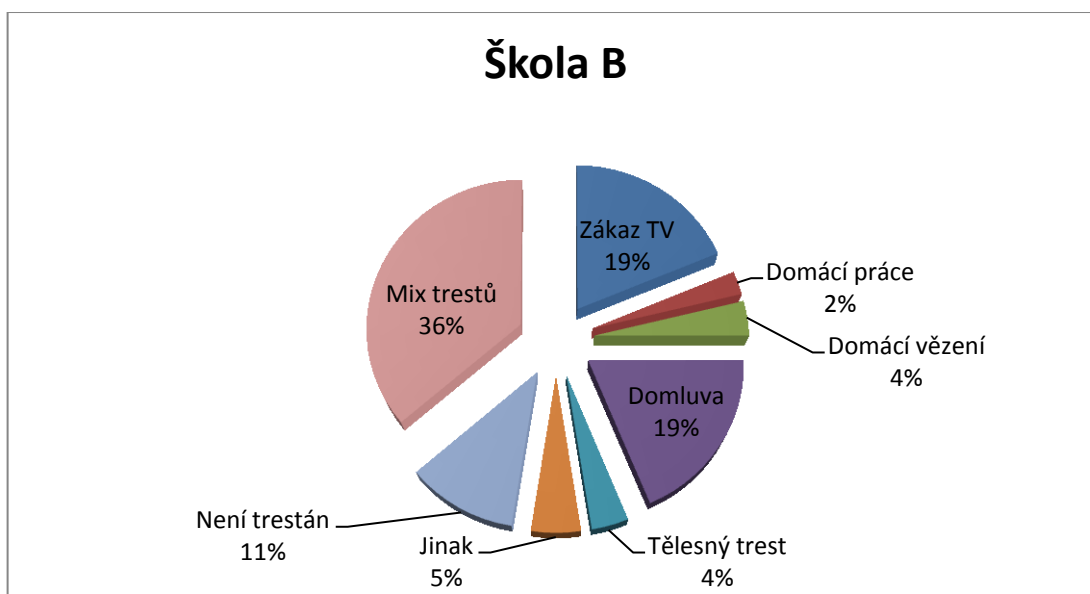
10.3 Komparace výsledků z různých typů škol

Město, v celé své rychlosti a rozmanitosti je často dáváno jako akcelérátor společenského dění, za nímž vesnice vždy jakoby vlaje. Stejně tak často bývají porovnávány děti. Předpoklad, že děti z města jsou více protřelejší, drzejší a světaznalejší, dávno neplatí a učitelé sami tomu dávají za pravdu. Přesto stojí za to porovnat alespoň některé odpovědi v dotaznících a zjistit, zda se najdou zásadní odchylky v názorové skladbě.

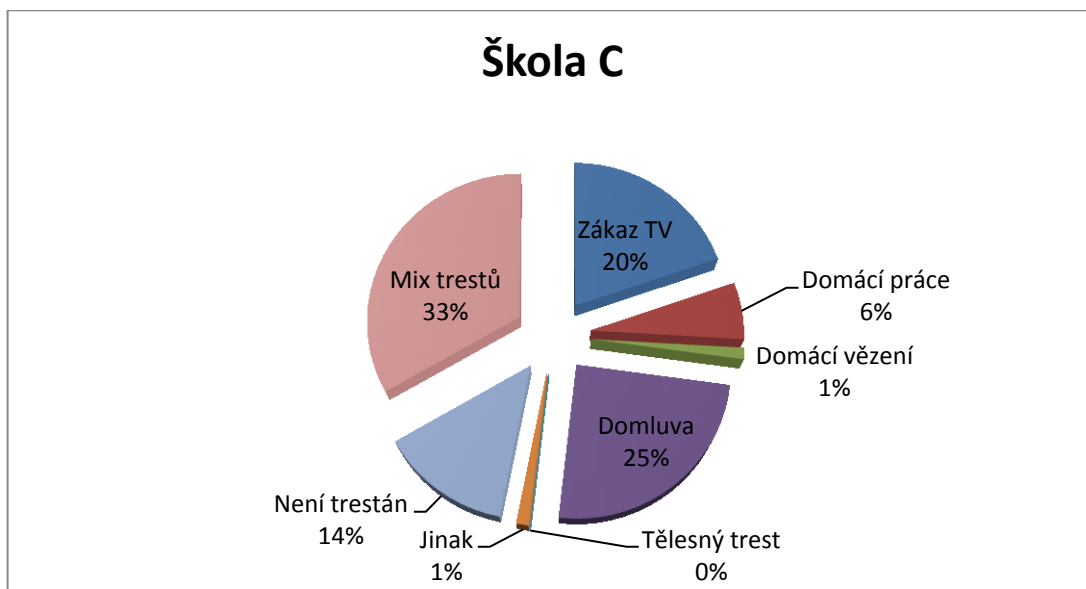
10.3.1 Jakým způsobem jsou žáci trestáni doma



Graf IX - Škola A



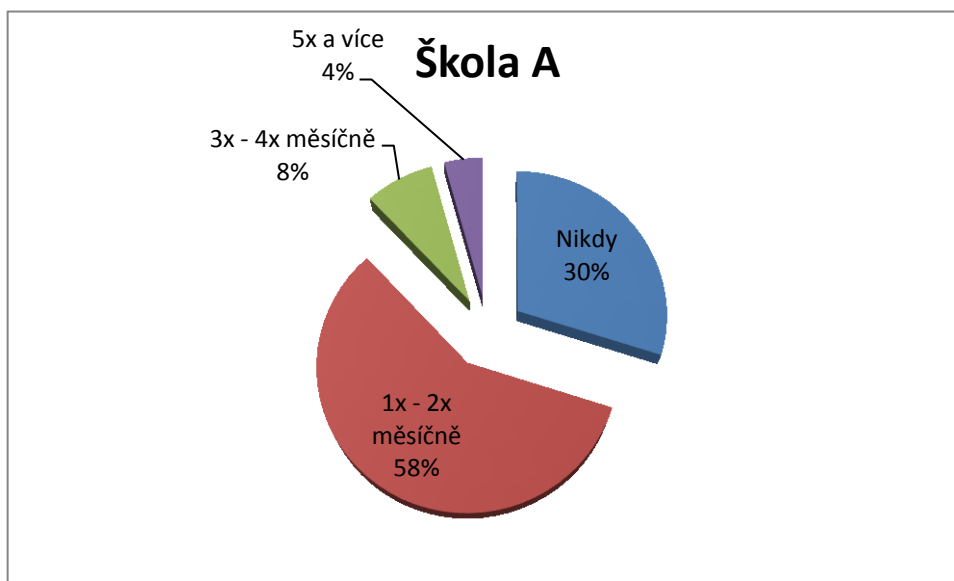
Graf X - Škola B



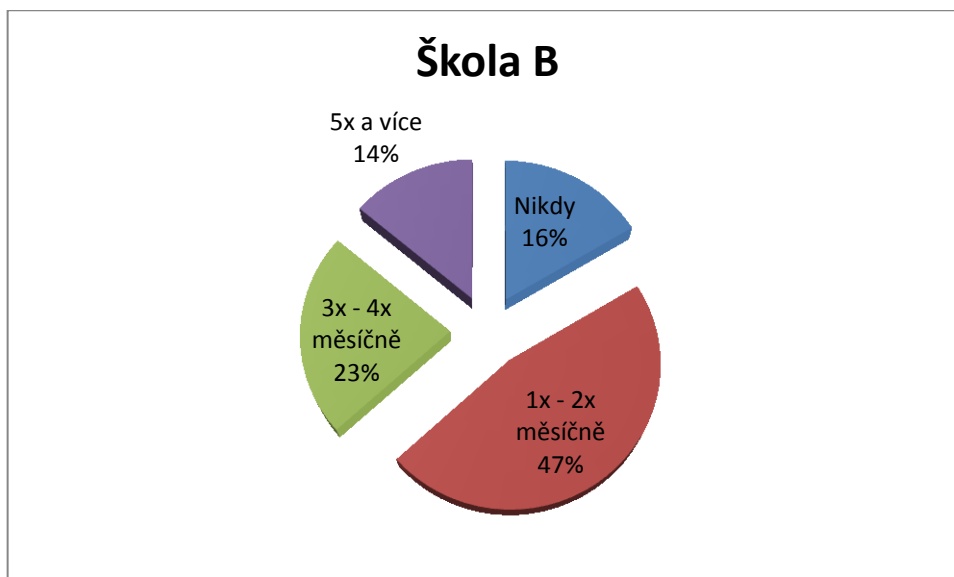
Graf XI - Škola C

Na první pohled nejvíce grafy zásadní rozdíly, až na kolonku „domluva“. Zde panuje velký nepoměr mezi školou typu „A“ a „C“. Je to dáno tím, že rodiče dětí z města většinou pracují ve službách, tudíž se vrací z práce domů až ve večerních hodinách. Nemají tak možnost své děti plně kontrolovat a věnovat jim tolik času jako rodiče dětí z vesnice, kde se rodiče ke svým dětem vrací ještě během odpoledne. Díky tomu mají na své děti více času, kdy si s nimi mohou o případných problémech pohovořit a neřešit je jednorázovými účelnými tresty, jako je například zákaz počítače a televize.

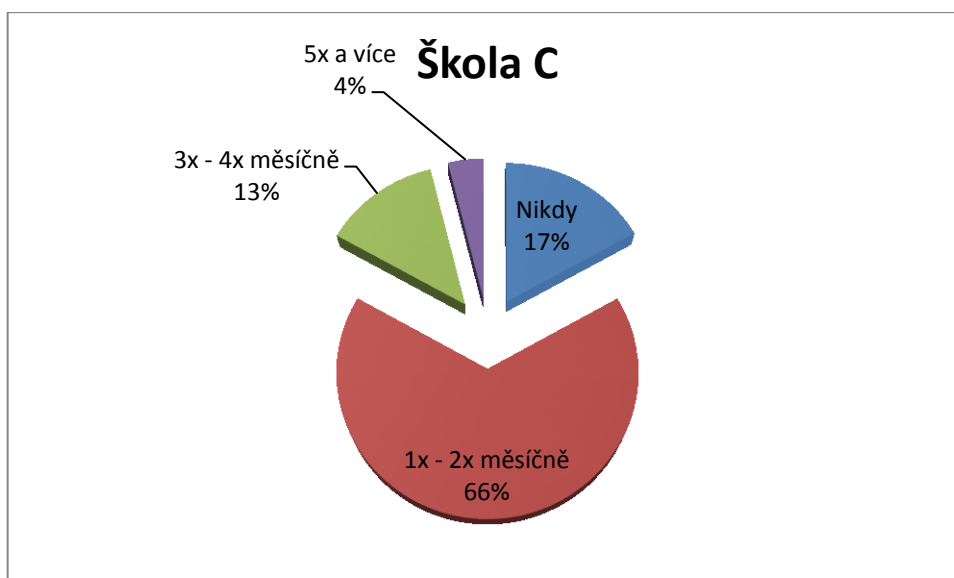
10.3.2 Jak často bývají žáci doma trestáni



Graf XII - Škola A



Graf XIII - Škola B



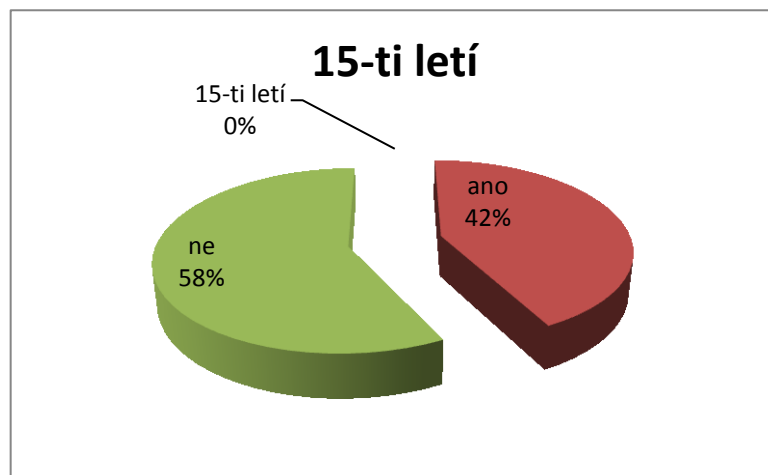
Graf XIV - Škola C

V četnosti domácího trestání jsou čísla opět vcelku vyrovnaná. Zajímavý rozdíl vidím u kolonky „Nikdy“. Téměř třetina městských dětí uvedla, že není trestána vůbec. To odpovídá teorii popsané výše. Rodiče těchto dětí nemají na ně dostatek času a jsou k jejich prohřeškům buďto benevolentní, protože po dlouhých pracovních dnech se jim k řešení jakýchkoliv dalších problémů nedostává síla, nebo se o nich ani často nedozví. Nevědomost rodičů je bohužel ta horší možnost, neboť tím ztrácí přehled o vlastních dětech a může se stát, že případné malé problémy narostou do větších rozměrů.

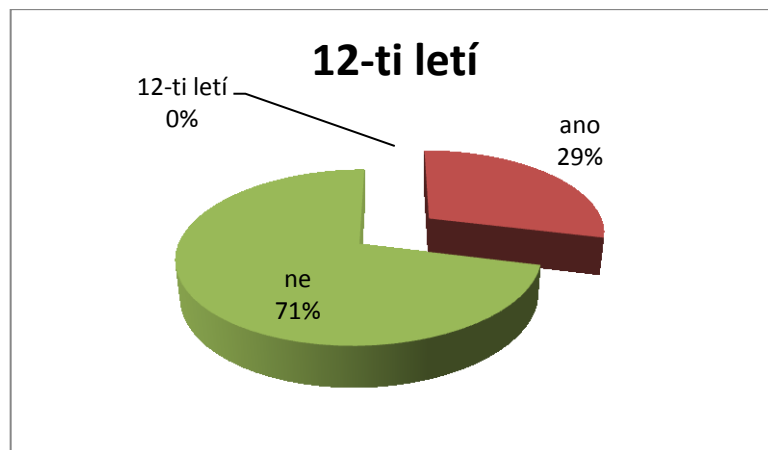
10.4 Komparace výsledků podle věku

Několik žáků uvedlo do dotazníku věk 11 let, přesto byli zařazeni do výsledkového šetření, které mělo za cíl porovnat názor dvanácti a patnáctiletých dětí. Na základě toho bylo možno co nejobektivněji postihnout případnou rozdílnost názorů na témata, která jsou vnímána spíše z pohledu věkového, než demografického. Věnovány jim budou předposlední dva dotazy z dotazníkového archu.

10.4.1 Je účinnější trest fyzický, nebo domlouvání?



Graf XV – 15-ti letí



Graf XVI - 12-ti letí

Na výsledcích je patrné, jak problematiku případného udělení pravomoci učitelům použít fyzického trestu, vnímají žáci rozdílného věku. Dvě třetiny dětí ve věku dvanácti let vidí tělesný trest, jako neúčinnou metodu, ale skoro polovina patnáctiletých by raději volila trest tělesný než metodu domluvy. Je to dáno jak osobní zkušeností, tak i připuštěním si možnosti, zda jsou žáci ochotni snést bolest. U patnáctiletých je ta názorová vyrovnanost pochopitelná,

právě procházejí pubertou, mají za sebou různé šarvátky, holky se tahají za vlasy, kluci se občas poperou, ale už vnímají možnost, že by na ně někdo mohl vztáhnout ruku, jako něco reálného. Oproti tomu u dvanáctiletých přeci jen jasně převažuje strach z toho, že jim není příjemná vidina toho, že by je někdo měl právo fyzicky trestat.

10.4.2 Používání fyzických trestů v budoucnu



Graf XVII - 12-ti letí



Graf XIX - 15-ti letí

Na otázku, zda se v budoucnu coby rodiče chystají používat fyzické tresty, se však žáci téměř shodli. Skoro devadesátiprocentní odpověď proti svědčí především o tom, že tento druh trestu považují za nepřiměřený, jak sami uvedli v poznámce v dotazníku jako nejčastější odpověď.

10.5 Výběr z odpovědí v dotaznících

Následující věty jsou převzaty z dotazníků, aby byla nabídnuta komplexnější představa o

názorové skladbě žáků druhého stupně. Jsou více vypovídající, než jakýkoliv jiný závěr. (Pozn.: odpovědi jsou citovány doslovně a občas obsahují nevhodné výrazy.)

„ve škole je to zakázané, ale bylo by to účinnější“ (zdůvodnění, proč není fyzický trest lepší, než domluva)

„taky bychom si mohli doma postěžovat a oni by to mohli špatně pochopit“ (stejná otázka a odpověď)

„násilím se nic nevyřeší (alespoň se to tak říká)“ (tamtéž)

„fackou se nikdy nic nevyřeší, akorát na vás bude člověk ještě víc nasranej“ (tamtéž)

„protože bych jí taky zmlátil“ (tamtéž)

„více by se reagovalo a nebylo to lhostejné žákovi“ (argument pro fyzické trestání ve škole)

„Rodiče jsou tvrdohlaví a nedokáží si přiznat vinu. Když řeknu pravdu, že za to můžou oni, dokáže to dojít i do fyzického trestu.“ (volitelná odpověď na otázku, zda-li má žák zkušenost z fyzickým trestáním)

„skoro nikdo nemá z učitele respekt“ (argument pro zavedení tělesných trestů)

„úča si vzala za dveře spolužáka a tam mu flákla“ (volitelná odpověď ohledně zkušenosti z fyzickým trestem)

„je to praktické“ (argument pro zavedení tělesných trestů)

„protože dnešní děcka si myslí, že jsou víc než učitelé a dovolují si na ně“ (stejná otázka a argument)

„Učit lze slovy, vychovávat lze jen příkladem – Jan Amos Komenský“ (argument proti tělesným trestům, zároveň dívka, která přiznala udělenou dvojku z chování)

„každá přestávka chození před kabinetem učitelky“ (odpověď, jak probíhalo trestání ve škole)

„fyzický trest nepomůže (vlastní zkušenost)“ (argument proti fyzickým trestům)

„beztak to nerespektuju“ (stejná otázka a odpověď)

ZÁVĚR

Do psaní této práce jsem vstupoval s jasně vytvořeným názorem, který odpovídal lidové poučce, že je „škoda každé rány, která padne vedle“. Nikdy jsem plně nesdílel hořekování učitelů nad tím, jak je dnešní mládež zkažená a nakolik je třeba proti ní rázně zakročit, abychom vychovali další generaci lidí, která bude nejenom vzdělaná, ale taky zásadová, kázeňsky slušná a morálně nabitá takovým kreditem, který jí dovolí proplovat životem bez zásadnějších rozporů se společenskými pravidly.

Mám pocit, že to celé trochu idealizujeme. Můžeme se doslova přetrhout o to, abychom ji obdařili nejenom naučnými poznatky, které nejenom že budou moci efektivně zužitkovat v dalším životě, ale abychom jí zároveň dodali alespoň trochu té přidané hodnoty navíc. A pak stejně dojde k tomu, že máme chuť splakat nad výdělkem, u kterého máme pocit, že se nám naše snažení nevydařilo, jelikož nová generace se vlastně o moc neliší od té minulé.

„Doba se mění, lidé zůstávají stejní,“ zní jedno všeřikající lidové moudro. Jsem člověk, který se do školství chystá, pět let studia na Pedagogické fakultě jsem nevěnoval studiu, abych se učení pak chtěl vyhnout, jako to má v plánu mnoho mých kolegů. Ať už vstoupím do školní třídy teď, nebo až za pár let, ponesu si s sebou svůj malý raneček ideálů, které by mi měly pomoci k tomu, abych se pro své svěřence stal vzorem nejen pro strážce informační, ale i lidské. Ideály a (sebou samým si přiznaná) menší naivita mě vede k tomu, že ať už je mládež jakákoliv, lze se s ní domluvit. Věřím tomu, že lidé se primárně nerodí zlí a pokud na takové narazíme, je to důsledkem toho, k jakému obrazu si je zformovalo okolí kolem nich. Aktivní přístup, kde by člověk neměl být vždy jen chladným profesionálem, ale občas taky člověk s trochou porozumění, rozhodně dá vzpomenout na to, že ač se doba mění, lidé zůstávají stejní, což může hovořit za vše.

Oproti tomu, může vůbec ten, kdo s laxním přístupem bude dnes a denně formovat žáky k dalšímu životu, udělat alespoň o něco více užitku, nežli škody, pokud k nim bude přistupovat tak, že ať se bude snažit sebevíc, jejich povahu nezmění? Nemůžeme mít za zlé mnoha kantorům, že je jejich práce po čase přestane bavit, ale můžeme jim vytýkat, že ve svém povolání setrvávají i přes zásadní rozpor v jejich přístupu. Ještě horší je, pokud tímto způsobem postupuje i mladý člověk, který by měl vnést do tohoto prostředí svěží energii, jedná se o téměř až přečin, nehodný jakéhokoli pokusu o pochopení. Základní škola je místo, kde lze s dětmi pracovat na jejich postojích, je možné jim pomoci utvářet si hodnoty a dát jim zásadní impulsy pro další směřování životem, které už jim další stupně vzdělávání mohou a

nemusí dopřát. Je proto nutný velmi citlivý a pečlivý přístup, kde je samotný proces vyučování často až na druhém místě.

K tomu, aby učitel někoho potrestal, musí mít vždy zavedenou příčinu. Příčinu, kterou často musí zanalyzovat ihned, musí promyslet její závažnost, adekvátnost trestu a jeho důsledky. Když takový učitel sáhne po fyzickém trestu, vyvstává mnoho otázek.

Já osobně jsem vyrůstal spolu s dalšími čtyřmi sourozenci. Rodiče nás vychovali s pevnými zásadami, mezi které patřila přirozená rodičovská láska, kde občas musela nastoupit nesmlouvavá ruka otce, který tak často rázně, jednoduše a efektivně vyřešil zásadní kázeňské prohřešky, kterých jsme jako děti vyrůstající na vesnici vyvedly nespočet. Ani o jedné facce, kterou jsme kdy dostali, nemůžu ani já, ani moji sourozenci prohlásit, že by byla nezasloužená. Vždy zafungovala jako trest, na určitý čas i jako prevence dalších průšvihů a když po čase došlo k dalšímu, opakoval se celý cyklus znovu dokola. Po letech, kdy už jsme všichni dospělí, ani jeden z nás nemá pocit, že by v jejich výchově bylo něco špatně.

Ve škole jsem byl potrestán mnohokrát, většinou poznámkami za to, že jsem se s oblibou přidával k třídním raubířům a často se účastnil těch největších průšvihů, na které teď při třídních srazech už jen s úsměvem vzpomínáme. Fyzický trest, dá-li se to tak nazvat, jsem obdržel vlastně párkrát taky. Od paní učitelky, která splňovala pojem „stará škola“ naprosto dokonale už za mých žákovských let, jsem byl párkrát „obdarován“ pohlavkem, o kterém by mě ani ve snu nenapadlo zmínit se doma, a zároveň jsem si nesmírně přál, aby se jim o tom na rodičovském sdružení, či venku na ulici při náhodném setkání, nezmínila rodičům ani ona sama. Vždy jsem věděl, že trest přišel za něco a zkusit si vylhat historku o tom, že to přišlo neprávem, mi při vědomí, co by doma následovalo, kdyby to neklaplo, mě většinou přešlo po chvílce přemýšlení.

Věřím, že dneska spousta učitelů i rodičů reaguje na podobné situace stejně. Dítě si odnese ze školy domů pohlavek a ani jej nenapadne se byť slůvkem zmínit o tom, že by snad mělo protestovat, jelikož je mu jasné, že doma by teprve nastal ten pravý proces trestání. Ale děje se tak v tichosti, která je někdy přehlušena občasným výkřikem na toto téma v médiích. Rojí se pak debaty o tom, že učitelé jsou bezmocní a děti dneska mohou vše.

S vědomím si svých povinností i práv však tyto učitelé do školy vstupují, a pokud jsou nastavena nějaká pravidla, měli by se jimi řídit. Pokud jsou jim jednou možností takového trestání zapovězeny, nezbývá, než se jim vyhnout. Musím se však pozastavit nad tím, co když nastane chvíle, kdy je právě a teď ten moment, kdy jedna facka vydá za tisíc slov, a která

vyřeší celý kázeňský problém během vteřiny. Doma mi bylo taky často domlouváno, ale když „ten moment“ přišel, vyřešilo se vše ke spokojenosti obou stran, bez dalších vytáček a řečí.

Jak mi však výzkum prokázal, většina dětí s možností tělesného trestu nesouhlasí. Nesouhlasí s fyzickým atakem na svoji osobu, popř. odmítají bolestnou zkušenost. Výrazný poměr, kterým se vyslovili proti, musí být vzat na vědomí, neboť jsou to právě oni, o koho se jedná v první řadě. Ve škole učitelé často dělají věci, které jsou proti jejich vůli, ale žádná z nich se netýká něčeho tak závažného. A proto je nutno to respektovat.

Existuje možnost, která by učitelům vůbec nějakou podobnou možnost dala do ruky? Pravděpodobně ne. I kdyby byla sebevětší vůle ke změně legislativy, nikdy nedojde k tomu, aby učitel tuto pravomoc měl. Nemá ji nikdo, snad krom policie, která smí za určitých podmínek použít donucovací prostředky, avšak podle přísně daných pravidel, jejichž nedodržení může být kriminálákům nakonec i nápomocno. Občasné volání po tom, aby tuto možnost učitelé měli, kupříkladu s písemným souhlasem rodičů, neprojde taktéž. Nemůže projít legislativním procesem zákon, který odporuje Listině základních práv a svobod, či Úmluvě o právech dítěte. Ty zapovídají jakoukoliv možnost vztáhnout na dítě ruku, a to vlastně i rodičům, natož tak, aby ta možnost byla dána učitelům.

Dokud se nenajde mechanismus, který by nějak ošetřil možnosti učitelů, kupříkladu v udílení alternativních trestů (např. výpomoc ve školní dílně, nebo úklid na školním hřišti), je to na učitelích samotných. Na jejich osobnosti, která se musí adaptovat na dobu kolem sebe a vzít děti takové, jaké jsou, a pracovat s nimi. Dát jim kus profesionála i kus člověka, spojit je v jedno a stát se tím, koho budou respektovat, kdo jim bude oporou, i občasným férovým protivníkem. Pokud budoucí, ale i mnozí současní kantoři nejsou ochotni tuto myšlenku přijmout, nemají ve školství co pohledávat. Mohou totiž nadělat více škody, než se na první pohled může jevit. Dovolím si totiž úplným závěrem ocitovat moudro své matky, které mi občas opakuje: „Když otec zkazí v práci u stroje výrobek, vidí to hned a může to případně opravit. Když pokaziš svoji práci ty, pravděpodobně se výsledek nikdy nedozvíš, a pokud ano, rozhodně už ho po těch letech neopravíš.“

RESUMÉ

Česky

Diplomová práce se věnuje trestání žáků na základních školách. Důraz klade především na tresty tělesné. Rozebírá oblast kázně, jejího dodržování a případného vymáhání. Definuje problémové okruhy, jak se rozděluje a jak diagnostikuje. Podrobně nahlíží na problematiku trestání a tělesných trestů. Sleduje taky pozitivní možnosti odměn a alternativních trestů. Rozebírá možnosti legislativy a možností učitelů, jak účinně zasahovat.

Praktická část porovnává výsledky sběru dat ze základních škol, kde žáci odpovídali na otázky, jak jsou doma často trestáni, jak se staví k trestům ve školách a zdali by udělili učitelům možnost trestat je případně i fyzicky.

Anglicky

This thesis is devoted to punishing pupils in primary schools. The emphasis is primarily on physical punishment. It analyzes the area of discipline and respect for her eventual enforcement. Define problem areas, as it divides and how to diagnose. Detailed looks at the issue of punishment and corporal punishment. Tracks also positive possibilities and rewards of alternative punishments. It discusses the possibility of legislation and the possibility of teachers to effectively intervene.

The practical section compares the results of data collection from primary schools, where students answered questions about how often they are punished in home, how is their attitude to punishment in schools and whether it would have given teachers the ability to punish them physically.

SEZNAM LITERATURY

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1718-0.

FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000. 427 s. Studie; sv. 10. ISBN 80-86019-96-9.

GAVORA, P.: *Základní problémy pedagogické komunikace*. Bratislava. UEP SAV, 1985.

Slovník spisovného jazyka českého. [online]. [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php>

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 151 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-945-3.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství: definice - popis - následky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-042-5236-2.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 131 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-088-X.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

VANÍČKOVÁ, Eva, PROVAZNÍKOVÁ, Hana a HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Násilí v*

rodině: syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 64 s. ISBN 80-7184-008-4.

VANÍČKOVÁ, Eva. Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 116 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 80-247-0814-0.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

ČESKÁ REPUBLIKA. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon*. In: Praha, 2008, roč. 2008, č. 317, 103. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Trestní zákoník*. In: Praha, 2009, roč. 2009, č. 40, 11. Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/sb011-09-pdf.aspx

UČITELSKÉ NOVINY. *Mají mít učitelé status veřejného činitele?* [online]. 2009, roč. 2009, č. 01 [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=1547>

NEZVALOVÁ, D. *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. *e-Pedagogium* (on-line), 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2011-12-11]. Dostupné na [www: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>](http://www.epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm). ISSN 1213-7499.

RODINA-FINANCE.CZ. *Společná výchova nezletilých dětí po rozvodu*. [online]. [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: <http://www.rodina-finance.cz/deti.205/spolecna-vychova-nezletilych-deti-po-rozvodu.21809.html>

PRVNÍ SOUKROMÁ HOTELOVÁ ŠKOLA. *Školní řád*. [online]. 2012 [cit. 2013-04-16]. Dostupné z: <http://www.pshs.cz/cz/skolni-rad-nav22/>

PŘÍLOHY

Dotazník pro žáky II. stupně základních škol

Odpovědi, prosím, zakroužkuj.

1) Pohlaví

- ☐ chlapec
- ☐ dívka

2) Kolik ti je let?

3) Jakým způsobem býváš doma trestán(a), když něco provedeš?

- ☐ zákaz TV, počítače
- ☐ domácí práce – úklid, mytí nádobí, vysávání, atp.
- ☐ domácí vězení
- ☐ slovní domluvou
- ☐ tělesným trestem. Jak? _____
- ☐ jinak. Jak? _____
- ☐ nejsem trestán(a)

4) Máš pocit, že je trest přiměřený průšvihů, který jsi způsobil(a)?

- ☐ ano
- ☐ ne

5) Když si uvědomíš, že jsi něco provedl(a), dal(a) by sis sám/sama jiný trest? Jaký?

6) Jak často býváš doma za něco trestán(a)?

- ☐ nikdy
- ☐ 1 – 2x měsíčně
- ☐ 3 – 4x měsíčně
- ☐ 5x a více za měsíc

7) Býváš někdy trestán ve škole?

- ☐ Ne.
- ☐ Ano. Za co a jak? _____

8) Myslíš si, že učitelé jsou ve tvé škole přísní?

- ☐ Ano.
- ☐ Ne.

9) Setkal(a) jsi se někdy ve škole s fyzickým trestáním? Ať už sebe, nebo spolužáka?

- ☐ Ne.
- ☐ Ano. Jak toto trestání probíhalo? _____

10) Myslíš si, že fyzický trest (facka, pohlavek) je účinnější, než učitelovo domlouvání?

- ☐ Ano. Proč? _____
- ☐ Ne. Proč? _____

11) Až vyrosteš, chystáš se používat fyzické tresty u vlastních dětí?

- ☐ Ano.
- ☐ Ne.

12) (Nepovinná otázka) Máš nějakou jinou zkušenost s fyzickým, či jiným trestáním sebe, nebo někoho jiného (spolužáka, kamaráda)? Je jedno, jestli se tak dělo doma, nebo ve škole.

Čestné prohlášení pro ředitele škol

Čestné prohlášení

Tímto čestně prohlašuji, že veškeré údaje získané sběrem tohoto dotazníku na této škole, jsou určeny pouze pro moji magisterskou diplomovou práci a jejich obsah podléhá anonymitě respondentů, stejně tak získaná data nebudou nijak spojována s konkrétní školou, na které jejich sběr proběhnul.

Toto prohlášení je vyhotoveno ve dvou kopiích, z nichž jedno je ponecháno řediteli školy, který s tímto sběrem dotazníků a jejich následným zpracováním souhlasil.

V_____ dne _____ .

Bc. Jiří Valášek

ředitel(ka) školy
(podpis, razítko školy)

Příloha II - Čestné prohlášení