

Univerzita Pardubice  
Fakulta Filozofická

Fenomén školní nekázně v současných školách

Hana Volejníková

Bakalářská práce

2017

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana Volejníková**  
Osobní číslo: **H14635**  
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**  
Studijní obor: **Humanitní studia**  
Název tématu: **Fenomén školní nekázně v současných školách**  
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Bakalářská práce bude zaměřena na problematiku školní nekázně studentů na vybraných školách. V teoretické části budou vymezeny základní pojmy, jako je např. kázeň-nekázeň, agrese a s ní spojená případná šikana, poruchy pozornosti, rušivé chování, a další jevy, které charakterizují neukázněné chování. Dále se zde budu zabývat tím, jak se nekázeň projevuje, jaké jsou její příčiny, případná východiska a opatření na podporu kázně ve škole. Cílem práce bude zjistit, zda se liší četnost nekázně na učilištích a středních odborných školách, či nikoli, zda existují, popř. jaké jsou rozdíly v neukázněném chování mezi dívkami a chlapci a jaký názor na takové chování mají sami studenti. Výzkum bude proveden kvantitativní metodou, jako nástroj použiji dotazník, který rozdám studentům 1.-3. ročníků vybraných škol.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

**BENDL, Stanislav. Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele. Vyd. 1. Praha: Triton, 2005. 298 s. ISBN 8072546244**

**BENDL, Stanislav. Kázeňské problémy ve škole. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. 263 s. ISBN 8072544535**

**KOLÁŘ, Michal. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5**

**ŘÍČAN, Pavel. Jak na šikanu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6**

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

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2017**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.  
děkan



L.S.



Ing. Jarošlav Myslivec, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2016

### *Prohlášení*

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 29. 3. 2017

Hana Volejníková

### *Poděkování*

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Marcele Ehlové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Velké poděkování patří také vedení obou středních škol za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů a v neposlední řadě bych ráda poděkovala celé své rodině za jejich trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce na téma: Fenomén školní nekázně v současných školách je rozdělena na dvě části. V teoretické části se zaměřuji na problematiku a všeobecné informace o školní nekázni, projevech a příčinách nekázně a případných opatřeních na podporu kázně ve škole. Ve výzkumné části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které probíhalo na středních školách.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

škola, nekázeň, žák, záškoláctví, šikana

## **TITTLE**

The phenomenon of school indiscipline in contemporary schools

## **ANNOTATION**

Bachelor thesis on topic: The phenomenon of school indiscipline in contemporary schools is divided in two parts. In theoretical part I'm focused on these problematics and general informations about school's indiscipline, addresses and causes of indiscipline and on any measures for support discipline in school. In practical part are presented the results of research survey, which passed of on high schools.

## **KEY WORDS**

school, indiscipline, student, truancy, bullying

## OBSAH

ÚVOD .....	10
------------	----

### TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ KÁZNĚ .....	11
1.1 Kázeň ve společnosti .....	11
1.2 Školní kázeň.....	11
1.2.1 Ukázněný žák .....	12
2 AUTORITA UČITELE .....	14
2.1 Formální autorita.....	14
2.2 Neformální autorita.....	14
3 PROJEVY NEKÁZNĚ .....	15
3.1 Napovídání.....	15
3.2 Lhaní .....	15
3.2.1 Pravá lež.....	16
3.3 Krádež.....	16
3.4 Agresivita a agrese.....	17
3.4.1 Příčiny zvýšené agresivity.....	18
3.5 Šikana.....	19
3.6 Záškoláctví.....	21
3.6.1 Záškoláctví, které má impulzivní charakter .....	22
3.6.2 Účelové, plánované záškoláctví .....	22
3.7 Rušivé chování.....	25
3.8 Výskyt rizikového chování žáků podle ČŠI z roku 2015/2016 .....	25
4 PŘÍČINY NEKÁZNĚ .....	27
4.1 Nedostatky ve výchově v rodině.....	27
4.2 Nevhodně vedené vyučování .....	27
4.3 Osobnost učitelů a jejich chování .....	28

4.4 Poruchy chování, poruchy učení a jiné .....	28
4.5 Únava žáků .....	29
4.6 Žáci neakceptují nastavený řád a pravidla .....	29
5 TRESTY A KÁZEŇSKÁ OPATŘENÍ.....	31
6 TRÍDNÍ KLIMA .....	33
7 ZPŮSOBY DOSAŽENÍ UKÁZNĚNOSTI ŽÁKŮ .....	35

## PRAKTICKÁ ČÁST

8 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ FENOMÉNU ŠKOLNÍ NEKÁZNĚ V SOUČASNÝCH ŠKOLÁCH.....	37
8.1 Cíl výzkumu.....	37
8.2 Výzkumné otázky .....	37
8.3 Stanovení hypotéz.....	38
8.4 Charakteristika souboru respondentů.....	39
8.5 Charakteristika metod a technik výzkumného šetření .....	39
8.6 Realizace výzkumu .....	40
8.7 Prezentace výsledků výzkumného šetření .....	40
8.8 Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku .....	40
8.9 Vyhodnocení hypotéz .....	51
8.10 Závěr výzkumného šetření.....	57
8.11 Diskuze .....	58
ZÁVĚR .....	60
SEZNAM ZDROJŮ .....	61
SEZNAM GRAFŮ .....	63
SEZNAM PŘÍLOH .....	64
Příloha 1 – Dotazník pro respondenty .....	64



## ÚVOD

Tématem bakalářské práce bude problematika školní nekázně studentů na současných středních školách. Toto téma jsem si zvolila z důvodu jeho stálé aktuálnosti a narůstající tendenci neukázněného chování žáků a studentů. Téměř každý den se učitelé setkávají ve školách s neukázněnými žáky, kteří mohou být přítěží jak pro učitele, tak i pro své spolužáky. Nevhodným chováním různého typu je pak narušen nejen vzdělávací proces, ale i třídní klima, neboli prostředí, ve kterém výuka probíhá. Jedná se o nekonečný koloběh, kterému musí učitelé čelit, a kterému se snaží různými prostředky předcházet.

V úvodu teoretické části vysvětlím, co kázeň znamená, jakou úlohu splňuje ve společnosti a ve škole, jak by měl vypadat ukázněný žák, a jakou roli hraje v ukázněnosti žáka autorita učitele. Dále charakterizuji různé projevy neukázněného chování, konkrétně napovídání, lhaní, záškoláctví, rušivé chování, šikanu, atp. Mimo jiné se také budu zmiňovat o možných příčinách nekázně, třídním klimatu nebo způsobech dosažení kázně ve škole.

V praktické části se budu věnovat výzkumnému šetření provedenému kvantitativní metodou. Výzkumné šetření bude provedeno se studenty vybraných středních odborných učilišť a středních škol s maturitou. Cílem práce bude zjistit, zda existují rozdíly ve výskytu neukázněného chování, popř. jaké, mezi těmito dvěma typy škol, zda se liší neukázněné chování u dívek a chlapců, popř. v čem, a jaký názor mají na neukázněné chování sami studenti.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VYMEZENÍ KÁZNĚ

Definicí pojmu kázeň existuje několik. Nedílnou součástí vymezení kázně jsou pojmy „norma“ a „dodržování norem“, neboli „podřizování se“. Kázeň tedy můžeme definovat jako „vědomé dodržování zadaných norem“ (Bendl, 2011a, s. 33). Slovo „zadané“ v tomto kontextu udává rozdíl kázně od mravnosti a slovem „vědomé“ dáváme najevo, že jsme si vědomi existence norem (Bendl, 2011a).

Kázeň je také chápána jako jeden z výchovných cílů a nástrojů vedoucích ke vzdělávání. Jedná se o „přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojených s respektováním autority“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 122).

### 1.1 Kázeň ve společnosti

Kázeň plní ve společnosti řadu funkcí. Díky normám člověk ví, jak se má v jaké situaci chovat a může snadněji předvídat chování druhých lidí. Dodržování norem přináší lidem větší pocit bezpečí, pomáhají nám přežít a společnost je díky nim určitým způsobem schopna fungovat. I při dodržování norem/kázně je však důležitá přiměřenost. Nadměrná ukázněnost, přehnané lpění na dodržování norem může vést k potlačení přirozeného „ustrojení“ člověka (Bendl, 2011a).

### 1.2 Školní kázeň

Podle Bendla (2011a, s. 33–34) můžeme školní kázeň definovat jako „vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy.“

Obst (in Kalhous, 2002) ve své knize tento pojem popisuje podrobněji. Školní kázeň podle něj tvoří nejen žáky dodržovaná společenská a školní pravidla, ale také společně s učiteli plnění stanovených cílů výuky a společné vytváření příznivého sociálního klima. Kázeň se taktéž týká osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, včasných příchoďů, chování žáků o přestávkách, školní přípravy apod.

Kázeň je pro učitele zásadním problémem, který v nich vyvolává bezmoc. Také žáci zpětně hodnotí neukázněné prostředí negativně. Obst (in Kalhous, 2002) toto tvrzení opírá o výroky z výzkumů: „*Chemie mi zůstala utajena, poněvadž náš učitel možná hodně uměl,*

*ale co neuměl – udržet ve svých hodinách pořádek, kázeň. Nic jsme se nenaučili.“ (Obst, 2002, s. 386)*

*„Měli jsme rádi učitele ruštiny na základní škole. Nic po nás nechtěl, mohli jsme v jeho hodinách dělat, co jsme chtěli. Byl výborným organizátorem školních výletů, ale naši práci ve výuce zorganizovat neuměl. Ta hrůza, když jsme přešli na střední školu a začala opravdová práce. Lásky k našemu ruštináři dostala povážlivé trhliny.“ (Obst, 2002, s. 386)* Z výpovědí žáků jednoznačně vyplývá, jak je ve škole kázeň důležitá. V prvním případě si neuměl učitel sjednat ve svých hodinách pořádek, čímž byl jeho výklad narušen a zřejmě převažovalo okřikování a usměrňování neukázněných žáků. Na probírání látky z chemie tak nezbývalo moc času.

V druhém případě je však situace horší. Žáci si pak z takových hodin neodnesou potřebné vědomosti, které mohou v příštích letech, a nejen v průběhu dalšího studia, postrádat.

Bendl (2011a) ve své knize uvádí, že kázeň je v podstatě přirozený jev, kterého může dosáhnout každý zdravý jedinec, ovšem za předpokladu, že požadované dodržování norem odpovídá věku a individualitě žáka.

Školní kázeň má tři základní funkce. Vytváří optimální podmínky pro vykonávání školní práce, připravuje žáky na život, který je čeká po ukončení školní docházky a učí žáky sebeovládání. Bendl (2011a) dále rozšiřuje tyto funkce o poskytnutí bezpečí jak pro učitele, tak pro žáky.

Ačkoliv je kázeň ve školním prostředí považována za žádoucí, v některých případech se může jednat o opak. Bendl tento jev nazývá jako „*situační kategorii*“ (Bendl, 2011a, s. 42). Je toho názoru, že „*to, co se v jedné situaci hodnotí jako nežádoucí, může být v jiném kontextu naopak oceňováno*“ (Bendl, 2011a, s. 42). V případě školního prostředí může žák vybočit od toho, co mu nařizuje/zakazuje školní řád, když se snaží ochránit svého kamaráda před napadením spolužáků (smí použít nadávky a dokonce se i zapojit do rvačky).

### **1.2.1 Ukázněný žák**

Cílem, jak dosáhnout toho, aby byl žák ukázněný, není to, aby dodržoval určitá pravidla a normy jen proto, že je to žádoucí, aniž by o nich přemýšlel. Není to o tom, že se žák chová poslušně a ukázněně jen proto, že ví, že musí. Nebo že se dokonce chová

ukázněně jen v přítomnosti dospělé osoby, konkrétně učitele. Důležité je, aby byl s takovým chováním žák ztotožněn, chápal jeho důležitost a podstatu, uvědomoval si to (Bendl, 2011a).

Ideálem je ukázněný žák, který dodržuje školní řád, podílí se na utváření pozitivního třídního klimatu a konflikty se spolužáky umí vyřešit diplomaticky, stejně tak projevuje i nesouhlas s učitelem (Bendl, 2011a).

## 2 AUTORITA UČITELE

Pojem autorita je chápán ve smyslu vážnosti, výjimečného postavení ve společnosti. Vychází ze znalostí a zkušeností jedince (Hartl, Hartlová, 2009).

Autorita učitele pramení z respektu převahy v nějaké oblasti od rodičů a žáků. Autoritou tedy chápeme jako „dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a společnosti“ (Obst, 2002, s. 398). Uznání pravomoci vychází buď z respektu ke konkrétnímu učiteli, nebo jen z respektu k jeho sociální roli. Rozdělujeme ji na formální a neformální.

### 2.1 Formální autorita

Formální autorita se váže na sociální roli člověka a s ní spojenými pravomocemi. Mezi učitelské pravomoci patří například rozhodování o výuce, hodnocení, odměňování a trestání žáků. Učitelé mají tuto autoritu, aby „vystupovali jako manažeři učení žáků,“ nikoliv z mocenského hlediska (Obst, 2002, s. 398).

### 2.2 Neformální autorita

Neformální autorita vyplývá z kladného hodnocení žáků učitelské činnosti, znalostí a dovedností. Podporuje ji učitelova obliba u žáků. Vytváří ji nejen učitelské odborné znalosti, ale i um vysvětlit látku tak, aby ji žáci pochopili a také jeho přístup k žákům samotným. Podle Obsta (in Kalhous, 2002) „výzkumy vztahu učitelů a žáků dokazují, že existuje těsná souvislost mezi oblibou předmětu a vztahem k učiteli tohoto předmětu.“ (Obst, 2002, s. 399) Toto tvrzení potvrzuje i Čapek (2008), který ve své knize zmiňuje, že žák si může předmět oblíbit na základě oblíbenosti učitele. Z neformální autority vyplývá účinnost učitelských postojů na neukázněné chování žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Učitelova autorita může být v různých třídách odlišná. U žáků se autorita učitele mění – stoupá, klesá, je stálá, apod. Zpočátku je vztah mezi učitelem a žákem pouze formální. Čapek (2008) je toho názoru, že přehnaný přátelský přístup hned v prvních hodinách by mohl vést u žáků k vyvolání pochybností o jeho postavení ve třídě.

### 3 PROJEVY NEKÁZNĚ

Projevy nekázně se proměňují s dobou a jsou ovlivněny vědeckotechnologickým pokrokem, vývojem společnosti a kultury. Některé projevy, které byly za nekázeň považovány dříve (rouhání) už vymizely, jiné přetrvávají (šikana). Nově se objevuje nekázeň v podobě výhružných telefonátů o bombě ve škole nebo opisování z mobilního telefonu. Přestupky jako je např. alkohol, kouření a drogy jsou stále aktuální (Bendl, 2011a).

Bendl (2011a) rozděluje neukázněné chování do dvou kategorií, přičemž první je **nekázeň vůči učitelům (škole)** – do této kategorie spadají přestupky jako je např. drzost, vulgárnost, šikana, vandalismus prováděný na učitelových věcích/majetku, záškoláctví, fyzický útok, alkohol, drogy, kouření, pomluvy, pozdní příchody, používání taháků, nepozornost a vykřikování při hodině, používání mobilního telefonu během vyučovací hodiny atp. Dále se jedná o **nekázeň vůči spolužákům** – mezi přestupky vůči spolužákům patří např. vulgárnost, krádeže, šikana, poškozování osobních věcí, pomluvy, nespolupráce, provokace, svalování viny na druhé a další.

#### 3.1 Napovídání

Napovídání patří mezi méně závažné, avšak časté přestupky. Důvody napovídání jsou různé, mezi ty nejčastější patří pomoc druhému (soucit), ukázání vědomostí učiteli, získání uznání od spolužáků a jistá dávka adrenalinu, kterou při napovídání zažívají, úmyslné „potopení“ spolužáka, naschvál vůči učiteli (Čapek, 2010).

Toto chování je mezi žáky chápáno jako pozitivní jev. Učitelé jsou vůči napovídání v jisté míře solidární.

Čapek (2008) vidí řešení v napomenutí žáka a ujasnění komunikační dohody mezi učitelem a žákem, nebo v umožnění spolupráce.

#### 3.2 Lhaní

Lhaní se netýká pouze dětí, v našem případě žáků, ale i dospělých lidí. Nejedná se o nijak závažný přestupek. Jedná se o vlastní úpravu pravdy z důvodu utváření pozitivního „sebeobrazu“. Lež je u každého člověka téměř na denním pořádku a často ji používáme nevědomky. Lhaní máme naučené od dospělých nebo vrstevníků. Vidíme v něm možnost dosáhnout nějakých výhod (Ondráček, 2003).

Žáci lžou, aby se vyhnuli nějakému postihu, např. za špatné chování nebo nevypracování domácího úkolu. Učitel může jen těžko odhalit, zda žák lže nebo mluví

pravdu, v případě, že nebyl v dané situaci přítomen. V případě lži plánovaných, díky kterým se chce žák vyhnout zodpovědnosti nebo následkům chování, nebo lžím zaměřených na ublížení druhému, na pomstu nebo zajištění vlastního prospěchu na úkor druhých by učitel v žádném případě neměl přistupovat lhostejně (Ondráček, 2003).

Reakce učitele na žákovu odhalenou lež bývá většinou vztek a pátrání po tom, kde je pravda. V tomto případě ale klesá pravděpodobnost, že žák už bude příště mluvit pravdu. Učitel mu tím totiž sebere pocit převahy, který má v tuto chvíli žák nad učitelem. Učitel by se měl v tuto chvíli spíše zamyslet nad tím, zda právě on nepřispívá k žákově potřebě zalhat. Ondráček (2003) vidí jako hlavní důvod lhaní učitelovy přílišné nároky hodnocení žáků a nepřiměřené tresty.

Martínek (2009) rozděluje lhaní do tří skupin, a to na **smyšlenku (konfabulaci)** – nezáměrná, týká se především dětí předškolního věku, jedná se o propojení snů a skutečných událostí, **bájnou lež** – smyšlené příběhy za účelem získání pozornosti, objevuje se u dětí cca do jedenácti let, v případě, že bájnou lež používají jedinci ještě v dospívání, lze hovořit o některé psychické poruše. Jako poslední je **pravá lež**, které se budu věnovat podrobněji v následující podkapitole.

### 3.2.1 Pravá lež

Lež můžeme označit za „pravou“, jestliže vychází z úst člověka, který by měl být ve svém věku schopen rozlišit pravdu a lež. Z velké části nepramení pravá lež z nějaké duševní poruchy, může se však na základě její opakovanosti stát návykem.

Tento typ lži je typickým pro jedince, který pochází z rodiny s tvrdou výchovou a je často trestán i za malichernosti. Nachází v ní únikovou cestu, jak se vyhnout dalšímu trestu.

Při odhalení lži je zapotřebí nejprve rozeznat její druh a podle toho také jednat. Smyšlenky a bájné lži by se neměly nikterak trestat, je dobré pouze vyjádřit nesouhlas, popř. si o tom s jedincem promluvit. V případě, že se jedná o pravou lež, je třeba ji pečlivě vyšetřit a na základě toho, čeho se lež týká vyvodit následky (Martínek, 2009).

### 3.3 Krádež

Za krádež lze považovat jednání (odcizení předmětu), které je uvědomělé. U mladistvých se většinou nejedná o psychickou poruchu, roli zde hraje spíše prostředí,

ve kterém jedinec vyrůstá, vliv party nebo znevýhodňující postavení ve třídě (Martínek, 2009).

Jestliže jedinec vyrůstá v rodině, která nepovažuje krádež jako něco špatného, ba naopak v ní vidí jisté výhody, které krádeží získají, a své dítě ke krádeži vede, pak není na tomto činu nic k údivu. S tím může souviset i sociální status rodiny. Jedinec může odcizit nějakou věc z toho důvodu, že po ní touží, zároveň ale ví, že rodiče si nemůžou dovolit mu takovou věc koupit. Krádež také může být podmínkou pro přijetí do nějaké party, v případě nějakých patologických jevů, jako je např. užívání drog, může být důvodem pro získání financí na drogu. Co se týče znevýhodněného postavení ve třídě, i to může jedince dohnat ke krádeži za účelem získání lepšího statusu, kamarádství atp. (Martínek, 2009).

Ondráček (2003) konstatuje, že krádež jedince, jež žije v rodině, kde je krádež považována za běžnou věc, bývá často plánovaná a promyšlená.

Krádež by měl učitel řešit pouze s účastníky krádeže a s žáky krádeží přímo zasaženou (Ondráček, 2003). V první řadě je na místě hledat příčinu, motiv krádeže. Až poté, co známe důvody, je správné uložit viníkovi trest, nikoliv dříve (Martínek, 2009). Po vyřešení celého incidentu a uložení trestu by měla být celá věc považována za uzavřenou. Nedoporučuje se nadále krádež připomínat, vracet se k ní a rozebírat jí. Přichází na řadu nové budování vztahů a důvěry se spolužáky (Ondráček, 2003).

Žáky, kteří kradou, nebo motivaci, která je k tomu vede, není snadné definovat. Čapek (2008) ve své knize popisuje případ dvou dívek ze čtvrté třídy, které v době oběda při cestě na toaletu využily příležitosti a prošly v nějaké cizí třídě všechny tašky a penály. Vzaly si vše, co se jim líbilo (propisky, tužky). Ani rodiče, ani učitelé si nedokázali jejich čin vysvětlit. Obě žákyně byly do té doby vzorné a bezproblémové. Rodiče jedné z nich dokonce vlastnili papírnickví. Od incidentu byly obě žákyně opět bezproblémové.

Z toho vyplývá, že opravdu nelze jednoznačně určit, či se alespoň pokusit na základě dostupných informací o žácích odhadnout, kdo by mohl být potencionálním viníkem. V praxi by zajisté žádný učitel nehledal viníka mezi vzornými, bezproblémovými žákyněmi. Nehledě na to, že obě rodiny byly zřejmě dobře finančně zabezpečené a jedna z nich dokonce vlastnila papírnickví.

### **3.4 Agresivita a agrese**

Psychologický slovník vysvětluje agresivitu jako „reakci na pocit osobního ohrožení“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 23), jeden z osobnostních rysů či duševní poruchu, kterou může být např. frustrace nebo úzkost. Může se projevovat **skrytě** – v myšlenkách a fantazii jedince,



nebo **otevřeně** – ve formě posměchu, nežádoucích projevů vůči svému sociálnímu okolí. Je zde zmíněn také pojem „*agresivita dětská*“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 24), která se týká jedinců v předškolním a mladším školním věku, s čímž také souvisí následná agresivita v adolescenci, jejíž míra roste sledováním násilných televizních programů v dětství.

Agresi můžeme chápat jako útok, nepřátelské jednání vůči předmětu nebo druhé osobě, která neumožňuje uspokojení potřeby. Odborníci vysvětlují důvody takového chování různě. Dle psychoanalytiků se jedná o pud, etologové jsou přesvědčeni, že je součástí „*instinktivní výbavy umožňující přežití*“ (Hartl a Hartlová, 2009, s. 22–23).

Autoři Čapek (2008), Obst (in Kalhous, 2002) a Ondráček (2003) se víceméně v definici agresivity a agrese shodují na tom, že **agresivita** je vrozená schopnost, kterou je vybaven každý člověk, a to za účelem jisté sebeobrany. Pomáhá nám zvládat různé životní situace, je prostředkem pro přežití. Jedinec, který vykazuje vysokou míru agresivity, se může zdát pro své okolí nebezpečný. S takovým jedincem je obtížná domluva, v mnoha situacích má tendenci reagovat agresivně, je vztahovačný a nadmíru urážlivý, to je také důvod jeho problémů v komunikaci s druhými lidmi. S jedincem, který vykazuje naopak nízkou míru agresivity, je domluva mnohem snazší. Je ochotný kývnout na kompromis, popř. společně najít optimální řešení problému. Takový jedinec je společností obecně přijímaný, je považován za diplomata a snadno si u druhých lidí vybuduje uznání. **Agrese** představuje projev agresivity v chování jedince. Je to jednání, jehož cílem je někomu ublížit, popř. přinutit druhou osobu, aby splnila požadavky agresora.

### 3.4.1 Příčiny zvýšené agresivity

Čapek (2008) uvádí, že až z 60% je hlavní příčinou zvýšené agresivity genetika. O genetice jako příčině lze hovořit ve dvou případech. Tím prvním je, kdy se jedinec, který pochází z nepatologického prostředí, chová extrémně agresivně, zatímco zbytek rodiny podobně chování nevykazuje. V tomto případě „*agresivita jedince představuje geneticky podloženou biologickou abnormitu*“. V druhém případě pochází jedinec z patologického prostředí, kde se většina členů rodiny chová agresivně. Agresivita jedince je tedy nejen genetickým předpokladem, ale může být vyvolána i vlivem ostatních členů rodiny.

Na základě představy většiny lidí je příčinou agresivity otec. Čapek (2008) ale zmiňuje pojem „*skrytě agresivní matka*“, kterou považuje za mnohem větší problém. Taková matka se vyznačuje především svou ochranou dítěte před cizí osobou, konkrétně učitelem, absolutně vylučuje jakékoliv fyzické tresty páchané na svém dítěti její osobou. Tyto

nepříjemnosti zpravidla přenechává svému muži, otci dítěte. Ve chvíli, kdy nastane problém, dítě něco provede, a matka má pocit, že je třeba ho potrestat, vyličí situaci otci, který následně učiní potřebná opatření (výprask), zatímco matka jen tiše přihlíží. Dítě k takové matce pak ztrácí důvěru a vnímá svět jako nebezpečný, má pocit, že nemá nikoho, kdo by ho ochránil. Chování takových dětí se pak ve školním prostředí vyznačuje přehnanou vznětlivostí a častými výbuchy vzteku. Pro své spolužáky se stává zdrojem zábavy, jelikož takového jedince je snadné vyprovokovat, baví se jeho rozhořčením nad maličkostmi. Ve chvíli, kdy uvidí vzteklého žáka učitel, označí ho za problémového a následně ho potrestá, zatímco zbytek třídy nečinně přihlíží. V tuto chvíli nastává bludný kruh, kdy jedinec považuje své spolužáky za nepřátele a jistou hrozbu, učitele stejně tak. Cítí bezmoc a tím se jeho podrážděnost zvyšuje.

### 3.5 Šikana

Šikana je jedním z projevů agresivního chování. Šikanu lze vysvětlit jako úmyslné a většinou opakované trýznění jedince, které může přicházet jak od jednotlivce, tak od celé skupiny (Martínek, 2009). Záměrem šikany je nějakým způsobem druhému člověku ublížit, ohrožit ho, zastrašit, či ponížit (Čapek, 2008). Objevuje se jak u dětí, tak u dospělých. U dětí a mládeže se objevuje stále častěji, podle posledních výzkumů bylo na školách obětí šikany 41% dětí (Martínek, 2009).

Ondráček (2003) rozděluje šikanu do několika skupin: **verbální šikana** (slovní nadávky, urážení a ponižování), **nonverbální šikana** (výhružné pohledy a gestikulace, sprostá gesta), **tělesná šikana** (různé formy tělesného násilí – strkání, podrážení nohou, bití), **vydírání** (pomocí výhružek požadovat peníze, svačinu...), **pomluvy** (negativní hodnocení, lži o oběti či jeho rodině), **šikana vyloučením** (vyloučení z kolektivu), **telefonická šikana** (vyhrožování prostřednictvím mobilního telefonu).

Kolář (2001) hovoří o „trojrozměrném pohledu“ na šikanování, kam zahrnuje šikanování jako nemocné chování, šikanování jako závislost a šikanování jako poruchu vztahů ve skupině. **Šikanování jako nemocné chování** je v praxi nejběžnější a většinou také jediný pohled. Hlavními rysy tohoto druhu šikany je úmyslné a opakované týrání a zotročování spolužáka či spolužáků, k čemuž jedinec/skupina používá manipulaci a agresi. Jako příklady takové šikany uvádí fyzickou agresi a používání zbraní (škracení, dušení, bití, bodnutí nožem, atp.), slovní agrese a zastrašování zbraněmi (výhružky zabitím různými způsoby, mučením, násilím, atp.), krádeže, ničení a manipulace s věcmi (ničení oblečení,

zabavení kapesného, atp.), násilné a manipulativní příkazy (donucení vypít moč, masturbovat před ostatními, platit svačiny, atp.) a zraňování izolací, oklikou a „uměleckými“ výtvoři (ignorance, pomlavy, nadávky, „pohádky“ o nařízené sebevraždě, atp.) **Šikanování jako závislost** většinou nelze zpozorovat. Jedná se o vzájemnou vazbu mezi agresorem a obětí, kdy se agresor snaží ukryt svůj vlastní strach a naopak ho vyvolat u své oběti. V třídním kolektivu se žáci rozdělí na „silné“ (agresory) a „slabé“ (oběti), kdy jedna skupina reaguje silně a svůj strach skrývá tím, že ho vyvolá v té druhé. Postupně tak vzniká mezi těmito dvěma skupinami trvalá vazba, kdy se agresori stávají doslova závislí na obětech a naopak. Agresor získává pocit moci, nadřazenosti a postupem času se nemůže obejít bez slastného pocitu ze strachu a utrpení oběti. Pro oběť je to velice zničující, stává se stále slabší, a tak agresora poslouchá na slovo, obdivuje ho, považuje ho za kamaráda a snaží se mu být co nejbližší v domnění, že jen tak může být v bezpečí. **Šikanování jako porucha vztahů ve skupině** je nazýváno jako „onemocnění celé skupiny“. S tím souvisí pět vývojových stádií šikany, kterým se budu věnovat následovně.

Šikana se objevuje nejčastěji v období puberty, kdy jedinec prochází spoustou tělesných a duševních změn. Agresory bývají ve většině případů jedinci, kteří trpí pocitem méněcennosti a tímto způsobem si své komplexy kompenzují (Ondráček, 2003).

Oběti šikany se stávají jedinci, kteří se od ostatních liší např. svými tělesnými vlastnostmi (obezita, výška, postižení), inteligencí, nebo stylem oblékání. U některých jedinců lze na první pohled rozpoznat, že budou snadnou obětí (jsou tiší, plaší, citliví, atp.) (Čapek, 2008).

Šikana se může vyvíjet, prvním stádiem je **ostrakizmus** – jedná se o psychickou šikanu, jejíž oběť čelí řadě posměšků, pomluv a ignorace ze strany spolužáků, kteří se jí snaží vytěsnit z kolektivu. Druhým stádiem je **fyzická agrese a psychická manipulace** – této formě většinou předchází právě zmiňovaný ostrakizmus, je tedy pravděpodobné, že oběti bude jeden a ten samý jedinec. Může být způsobena stresovou situací, kterou právě agresor prožívá, soupeřením nebo nudou. Projevuje se různými výhružkami, slovními urážkami, fyzickým násilím atp. Třetím stádiem je **vytvoření jádra** – fáze, ve které agresor pocituje jistou převahu nad obětí, je signálem pro pokračování v šikaně. Začíná tím být ovlivňován celý kolektiv, který se buď může přidat k agresorovi, nebo se stane další obětí. Agresor je na šikanování druhých lidí již téměř závislý. Čtvrtým stádiem je **vytváření norem** – jedinci, kteří šikaně nejdříve nečinně přihlíželi, se také stávají agresory. Agresor je na šikanování plně závislý, ubližování druhým se pro něj stává zdrojem zábavy. Posledním, pátým stádiem je **totalita** – toto stádium je označováno jako neřešitelné. Agresor je bráněn jak ostatními

členy, tak i samotnou obětí. V případě zrady agresora hrozí těžké ublížení na zdraví, dokonce i smrt (Martínek, 2009).

Rozdíly v šikaně mezi dětmi a mládeží od šikany mezi dospělými spočívají v podobě agrese, nižší surovosti a méně účinné manipulace. Šikana ve stádiu totality se u dětí mládeže vyskytuje méně. Mezi zvláštnosti šikany u dětí a mládeže patří sexuální „humor“, kdy se především mezi uční v posledních letech objevovalo homosexuální obtěžování či znásilňování. V praxi je výskyt šikany vyšší u chlapců, než u dívek. Mezi dívkami převažují spíše psychické formy násilí, ani fyzické týrání u nich však není zvláštností (Kolář, 2001).

Odhalit šikanu může být v mnoha případech dosti obtížné. Proto by měl být učitel neustále na pozoru, měl by se zajímat o vztahy ve třídě, vzájemnou spolupráci, popř. rivalitu mezi spolužáky. V případě odhalení šikany by měl dát celé třídě jasně najevo svůj nesouhlas. Podpoří tak oběť a ostatní žáci by z jeho reakce měli pochopit, že podobné chování se ve společnosti netoleruje. Nedílnou součástí řešení celé situace je obeznámení rodičů a učitelům je doporučováno, aby požádali o pomoc i některé z řad odborníků (Martínek, 2009).

Zcela předejít šikaně nelze, nejúčinnější prevencí je však utváření pozitivního klimatu ve třídě (Čapek, 2008).

### **3.6 Záškoláctví**

Záškoláctví je v současné době jedním z nejčastějších projevů nekázně na základních i středních školách. Častá absence patří mezi důvody nedokončení povinné školní docházky (Martínek, 2009).

Můžeme ho charakterizovat jako „*úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku*“ (Martínek, 2009, s. 97). Čapek (2008) záškoláctví definuje stručněji, jako „*vyhýbání se škole*“. Lze ho zaznamenat už u žáků první třídy, v pubertě však jeho četnost roste.

Kyriacou (2003) vysvětluje záškoláctví jako nevysvětlenou, neoprávněnou a hlavně neomluvenou absenci. Žák, který se takového přestupku dopustí, je pojmenován „záškolák“.

Čapek (2008) rozděluje záškoláctví do dvou skupin. Prvním je záškoláctví, které má impulzivní charakter, druhým je účelové, plánované záškoláctví.

### 3.6.1 Záškoláctví, které má impulzivní charakter

Tento typ záškoláctví vzniká na základě impulzivního jednání – neplánovaně. Žák se tak rozhodne buď před začátkem, nebo během vyučování. Ze strachu z následků (trest od rodičů) může trvat i několik dnů, kdy jedinec neví, jak danou situaci vyřešit (Čapek, 2008).

### 3.6.2 Účelové, plánované záškoláctví

Tento únik ze školy je naplánovaný, předem promyšlený. Žák tak jedná z důvodu očekávané písemné nebo ústní zkoušky, na kterou nemá požadované znalosti, nebo se mu jen nechce na neoblíbený předmět, popř. nechce vidět neoblíbeného učitele (Čapek, 2008).

Kyriacou (2003) dělí záškoláctví do několika dalších kategorií. **Pravé záškoláctví** – typ záškoláctví, kdy žák školu nenavštěvuje, ačkoli rodiče si myslí, že tam chodí. **Záškoláctví s vědomím rodičů** – stav, kdy rodiče své dítě v záškoláctví podporují, jsou si ho vědomi. Mezi důvody může patřit například pomoc rodičům v práci či doma nebo péče o rodinného příslušníka. **Záškoláctví s klamáním rodičů** – žák přesvědčí rodiče o nemoci a neschopnosti jít do školy, na jehož základě rodiče napíše dítěti omluvenku, aniž by tušili, že jde pouze o výmysl. **Útěky ze školy** – žák dojde do školy, účastní se vyučování, avšak v průběhu dne školu bez ohlášení opustí.

Co se týče příčin záškoláctví, autoři Martínek (2009), Čapek (2010) a Ondráček (2003) se víceméně shodují. Mezi ty nejčastější patří strach (ze školy, špatné známky, učitele, žáků). Strach z učitele nebo žáků může být následkem nějakého posměchu, špatných vztahů se spolužáky, násilí nebo šikany. Dalším důvodem může být stresující situace, do které se žák dostává, nezvládá-li splňovat školní povinnosti, ať už podle představ rodičů, či učitelů. V tomto případě není pravidlem, že se musí jednat o žáka s podprůměrnými výsledky. Také vliv party zde hraje svojí roli, jestli-že je jedinec snadno ovlivnitelný a touží po začlenění se do takové skupiny lidí. Chození za školu může být také projevem žákovy neschopnosti a především neochoty plnit školní povinnosti, nebo ho to tam jednoduše nebaví. Další příčinou může být i vliv rodinného prostředí, či délka dojíždění.

Martínek (2009) rozděluje příčiny záškoláctví do třech dalších skupin. První příčinu vidí v negativním vztahu ke škole, druhou ve vlivu rodinného prostředí a třetí pak v trávení volného času a vlivu party.

Žák stráví ve škole značnou část dne. Jestli-že se jedná o žáka, který má podprůměrné výsledky a je každodenně vystavován posměškům, kázání a trestům ze strany žáků či učitelů, může u něj vzniknout pocit méněcennosti. Jít za školu je pro něj poté ideálním východiskem.

**Negativní vztah ke škole** může být i důsledkem předčasného započetí školní

docházky dítěte, kdy nezvládá odloučení od rodičů a je stále hodně hravé. Učitel ho často napomíná a stává se středem posměšku žáků.

Odpor ke škole mohou mít ale i mimořádně nadané děti. To přichází především ve vyšších ročnících, kdy ostatní žáci takového jedince označují jako šprta a vyčleňují ho z kolektivu. Učitel tomu všemu nevědomky přispívá svým neustálým srovnáváním a poukazováním na žakovu inteligenci před zbytkem třídy.

Stresové situace spojené s nezvládáním plnění školních povinností se týkají především žáků z gymnázií. Rodiče sem umisťují své děti nejen kvůli jejich vědomostem, ale i kvůli prestiži, kterou jim tato škola přinese. Děti ale zadané požadavky nezvládají, o dosažení lepších výsledků se ani nesnaží, přestávají se ve škole cítit dobře.

Záškoláctví se projevuje i u dětí s postižením, které nejsou svými spolužáky tolerovány.

I tzv. „školní fobie“ vyvolává v dítěti negativní vztah ke škole. Projevuje se strachem ze všeho, co se školy týká (učitelé, školní pomůcky). Tento vztah souvisí také s nespravedlivým hodnocením. Jestli-že má žák pocit, že jeho znalosti jsou hodnoceny neúměrně, začne se předmětům s nespravedlivě hodnotícím učitelem vyhýbat. Od školy se příliš nevzdaluje a ve výuce poté pokračuje. Mezi nejčastější důvod nepřítomnosti je uváděna návštěva lékaře.

Negativní vztah ke škole má postupem času dopad i na sociální vztahy, jak s učiteli, tak se spolužáky (Martínek, 2009).

**Vliv rodinného prostředí** – v tomto případě je myšlen vliv rodiny v negativním slova smyslu. Je spojen s nezájmem rodičů o své dítě jako osobu, ale i o školu a jeho školní výsledky. V případě, že je rodinná výchova nestálá (jednou přísná, podruhé mírná), v dítěti to vyvolá zmatek, pocity nejistoty. Svým nezájmem mu rodiče dávají jistý impuls a dítě si pak myslí, že si může dělat, co chce (Martínek, 2009).

Souvislost můžeme hledat také v pracovní vytíženosti dnešních rodičů, kteří svůj, ač možná nechtěný, zájem kompenzují různými dary nebo penězi. Dítě, které neví, jak by své finance upotřebilo, se může přidat k partě, ve které najde pro své peníze obdiv a pro kterou je právě záškoláctví typické (Martínek, 2009).

**Vliv party** se nemusí týkat pouze jedinců, kteří pocházejí z rodiny s nestabilním zázemím, a právě v partě přátel si kompenzují něco, co doma nenachází.

Aby mohl být jedinec uznán za člena party, musí plnit určité požadavky ze strany ostatních členů. Mezi tyto požadavky patří např. styl hudby, oblékání, účes a také sdílené názory na školu, požívání alkoholu, drog atp.

Parta většinou vzniká ze skupiny lidí, kteří se dobře znají a mají stejné bydliště (sídlíště, vesnice). Záškoláctví tvoří povětšinou jednu z hlavních podmínek přijetí. Každá parta má svého vůdce, který o tom všem rozhoduje. Čas strávený ve škole je nahrazen časem stráveným v partě. V tuto dobu dochází většinou k užívání návykových látek, požívání alkoholu nebo kriminalitě, která je typická jak pro děti, tak pro mladistvé (Martínek, 2009).

Při řešení záškoláctví je velice důležitá činnost pedagogů. Učitel by si měl se žákem o jeho neomluvených absencích promluvit a pokusit se zjistit, jaká je příčina. Mnohdy není snadné ji zjistit, to však neznamená, že by se učitel o situaci měl přestat zajímat. Spolupracovat může s rodiči, ostatními kolegy, či s pedagogicko-psychologickou poradnou. Příčiny by měl učitel hledat nejprve ve třídě – jaké je postavení žáka v kolektivu (zda není odstrkován, šikanován), poté by měl zjistit, zda jeho záškoláctví nesouvisí s určitým předmětem, popř. vyučujícím, nakonec by se měl zajímat o jeho rodinné zázemí, což se neobejde bez spolupráce s rodiči (Martínek, 2009).

Metodický pokyn MŠMT (2002) se věnuje jednotnému postupu při omlouvání a uvolňování žáků, prevenci a postihu záškoláctví. **Prevence záškoláctví** – dobu a způsoby uvolnění žáka stanovuje školní řád, omluvenou i neomluvenou absenci žáků si třídní učitel eviduje. Třídní učitel společně s ostatními učiteli, výchovným poradcem a školním metodikem prevence pravidelně zpracovávají dokumentaci všech absencí, spolupracují se zákonnými zástupci, analyzují příčiny záškoláctví, vedou výchovné hovory s žáky, atp. **Způsob omlouvání absence** – absenci omlouvá zákonný zástupce, popř. sám zletilý žák. V případě, že absence trvá déle než tři dny, může škola požadovat lékařské potvrzení. Toto potvrzení může škola vyžadovat ve výjimečných případech (podezření na zanedbávání školní docházky) dříve, než po třech dnech trvání absence. **Řešení neomluvené absence** – neomluvenou absenci, která činí dohromady deset vyučovacích hodin, řeší učitel se zákonným zástupcem či zletilým žákem formou pohovoru, na který je žák či zákonný zástupce pozván doporučeným dopisem. Společně projednají důvod nepřítomnosti a způsoby omlouvání absence. Zákonný zástupce/žák je seznámen s důsledky případné další neomluvené absence. Pohovor je společně se způsobem nápravy písemně zaznamenán. V zájmu zjištění pravé příčiny záškoláctví může být nápomocen např. pedagogicko-psychologický odborník. V případě, že neomluvená absence přesáhne deset hodin, je svolána školní výchovná komise, které se zúčastní i zákonný zástupce. Jestli-že neomluvená absence přesáhne dvacet pět hodin, ředitel školy zašle oznámení o pokračujícím záškoláctví společně s dokumentací orgánu sociálně-právní ochrany dětí nebo pověřenému obecnímu úřadu.

V případě opakujícího se záškoláctví v průběhu školního roku, poté, co byli zákonní zástupci postíženi za přestupek, je případ hlášen policii ČR jako zanedbání školní docházky.

### **3.7 Rušivé chování**

Čapek (2008) považuje za rušivé chování mluvení, hraní si s předměty, přerušování učitele apod. Cílem takového chování je upoutání pozornosti ostatních žáků, které vede k narušení učitelovy činnosti. Tento způsob nekázně považuje za nejčastější. Je to způsobeno absencí základních komunikačních dovedností ze strany žáků a studentů. Ti, ačkoli jsou na to upozorňováni už od dětství, nejsou schopni naslouchat druhým, mlčet, když má slovo někdo jiný (v tomto případě učitel) a hovořit ve chvíli, když dostanou příležitost. Je potřeba, aby učitel připomínal tyto zásady neustále, jelikož časté napomínání žáků narušuje třídní atmosféru, nehledě na to, že pro učitele samotného je to velice vyčerpávající.

Za správnou reakci na rušivé chování považuje Čapek (2008) včasné zaražení takového chování, a to hned prvního vyrušujícího žáka. Ostatní žáci poté nebudou pravděpodobně podobné chování vykazovat, protože již budou seznámeni s protiopatřením. Další možností může být změna činnosti (např. když žáci již dlouho poslouchají, je dobré začít s malou diskusí). Účinným prostředkem by mohl být i test, který by následoval, jestli-že by se žáci odmítali i nadále ztišit. Namísto neustálého překřikování je možné použít mlčení. Ticho a přísné pohledy ze strany učitele také mohou přimět žáky ke snížení hluku ve třídě. V případě, že se jedná o rušivého žáka sedícího v posledních lavicích, jednoduše ho lze přesadit blíže k učiteli, nejlépe do první lavice, kde ke své neposlušnosti nebude mít příznivé podmínky. Učitel se může pokusit zabránit rušivému chování výkřikem v domnění, že se žáci leknu a ztiší se. Někteří učitelé používají pro nastolení klidu ve třídě různá gesta a signály (tleskání) nebo slova. Poslední reakcí je „izolace žáka“, který je odsunutý mimo třídní kolektiv (do rohu) a musí se věnovat individuální činnosti, za kterou je poté hodnocen.

### **3.8 Výskyt rizikového chování žáků podle ČŠI z roku 2015/2016**

Školní metodici prevence zajišťovali v roce 2015/2016 prevenci a rizikové chování žáků na středních školách. Mezi nejčastější kázeňské přestupky žáků středních škol patřilo, stejně jako v předešlých letech, záškoláctví, kouření, poškozování majetku, vandalismus a verbální agrese vůči učitelům. Úspěšnost žáků ve vzdělávání byla nejvíce ohrožena omluvenou a neomluvenou absencí, a to především v nematuritních oborech. Mezi nejčastější příčiny neomluvené absence pak patřilo nepřizpůsobení se školnímu režimu, vliv rodinného



zázemí a vliv mimoškolního prostředí. Škola řešila absenci ve většině případů ve spolupráci s výchovným poradcem. Zlepšení je však možné dosáhnout pouze v případě získání spolupráce zákonných zástupců. Šikana se objevovala převážně v počátečním stádiu, jednalo se zejména o psychickou šikanu (nadávky, ponižování). Rizikové chování vůči učitelům oproti minulosti stouplo, nejednalo se však o šikanu, spíše o nevhodné chování (ČŠI, 2016).

## 4 PŘÍČINY NEKÁZNĚ

Podle Obsta (in Kalhous, 2002) v projevech neukázněného chování může figurovat několik příčin najednou. Příčiny se různě kombinují a ovlivňují, je tedy důležité, aby učitel při řešení kázeňského přestupku vždy přistupoval individuálně. Na nežádoucím chování se mohou podílet: **biologické faktory** (odlišnosti stavby a funkce nervové soustavy žáka, vrozené, vzniklé úrazem), **sociální faktory** (vliv rodiny, party, třídního kolektivu) a **situační faktory** (atmosféra ve třídě, předchozí události).

Čapek (2008) tyto příčiny rozšiřuje o několik dalších, jsou v nich zahrnuty nedostatky ve výchově v rodině, nevhodně vedené vyučování, osobnost učitelů a jejich chování, poruchy chování, poruchy učení a jiné, únava žáků a poslední příčinu vidí v tom, že žáci neakceptují nastavený řád a pravidla.

### 4.1 Nedostatky ve výchově v rodině

Rodina je místo, kde jedinec vyrůstá a už od malička vidí ve svých rodičích vzory, které na něj působí a formují jeho osobnost. Je tedy rozdíl, jestli dítě vyrůstá v rodině, kde rodiče plní svou funkci (vyjadřují zájem jak o dítě jako osobu, tak i o jeho školní prospěch, podporují ho, funguje zde „zdravá výchova“ a péče), anebo vyrůstá v rodině, kde rodiče svou funkci neplní (nejeví o dítě zájem/zanedbávají ho, výchova buď neexistuje, nebo je hrubá – nadávky). Také komunikace rodičů s učitelem má na dítě určitý vliv. Jestli-že vidí, že rodič a učitel jsou schopni spolupráce, ovlivní to pozitivně jeho postoj ke škole i k učitelům a naopak. Komunikace mezi učitelem a rodičem může pozitivně ovlivnit nejen výchovu dítěte, ale i možnosti jeho vzdělávání. Odlišnosti v rodině by pak neměly být důvodem rozdílného hodnocení žáků (Čapek, 2008).

### 4.2 Nevhodně vedené vyučování

Takovým vyučováním je myšlen jak nudný výklad, tak přesyčení informacemi. Na obojí budou žáci reagovat stejně – neukázněným chováním, kterému následuje učitelovo usměrňování. Tomuto problému se dá zamezit, jestli-že učitel umí žáky správně motivovat, jeho styl výuky je zpestřen nějakou zajímavou formou, o problematice s žáky komunikuje a jeho vztah k žákům je pozitivní (Čapek, 2008).

### 4.3 Osobnost učitelů a jejich chování

Učitel by se měl při hledání příčin neukázněného chování zamyslet, zda právě on není tím důvodem, ačkoli si může myslet, že jeho práce je odváděna kvalitně. Protože je práce pedagoga velice vyčerpávajícím povoláním, právě nervová labilita může mít za následek, že si učitel nevšimne chyb, kterých se při své práci dopouští. Dalším problémem může být učitelova autorita, postavení ve třídě, které vnímá s nepřiměřenou důležitostí a významností. Učitel si ve třídě přijde jako nadřizený, nikoli žákům rovný, což také dává o svojí osobě najevo. Neochota jakékoliv spolupráce s žáky může vést k jejich pocitům křivdy a méněcennosti (Čapek, 2008).

### 4.4 Poruchy chování, poruchy učení a jiné

S poruchou chování je spojena řada nežádoucích výchovných projevů, jejichž důsledkem bývá narušení sociální přizpůsobivosti. Mnoho takových poruch je příčinou nevhodného výchovného působení, nejedná se tedy o duševní onemocnění (Martínek, 2009).

Poruchy učení nebo poruchy chování mají na kázeň žáka velký vliv. Neznamená to, že takový žák se může chovat neukázněně, je však důležitý individuální přístup, ve smyslu úpravy požadavků, a to jak v chování, tak těch vědomostních. Mnoho rodičů a žáků na základě zprávy z pedagogicko-psychologické poradny tzv. rezignuje. Rodiče i žáci považují za zbytečné jakoukoliv snahu spojenou se zlepšováním školních výsledků. Je ovšem vědecky dokázáno, že i jedinec s různými poruchami tohoto typu může absolvovat vysokou školu. Z toho pramení, že jakékoliv úlevy ohledně žádoucího chování a vědomostí jsou v tomto případě nemístné. Důležité také je, aby uměl pedagog správně vysvětlit situaci ohledně žáka s poruchou ostatním členům třídy. V opačném případě může dojít k posměškům ze strany ostatních spolužáků a pocitům nespravedlivého hodnocení, vedoucím ke zhoršení vztahu mezi učitelem a žáky a mezi žáky samotnými (Čapek, 2008).

Mezi poruchy učení radíme např. **dyslexii** (porucha čtení), **dysgrafii** (porucha psaní) nebo **dyskalkulii** (porucha spojená s počty, čísly) (Hartl, Hartlová, 2009).

Jednou z nejčastějších poruch chování je podle Martíčka (2009) ADHD (Hyperaktivita s poruchou pozornosti). Toto téma je v současné době velice diskutováno. U jedince se projevuje v průběhu vývoje, v oblasti sociálního přizpůsobení, řízení emotivity nebo v oblasti motorických funkcí. Mezi základní znaky ADHD patří **hyperaktivita** – v jedinci vládne neustálý neklid (má potřebu vykonávat neustále nějakou činnost, neposedí, skáče do řeči), **hypoaktivita** – jedná se o opak hyperaktivity, aktivita jedince výrazně zaostává za aktivitou

ostatních (vzbuzuje dojem nezájmu, lenosti). Učitelé takové chování považují za provokující, pro ostatní žáky bývá jedinec středem posměchu, nadávek a provokací. **Porucha pozornosti** – jedinec je většinou „nepozorný“, co se učitelova výkladu týče. Slovem „nepozorný“ není myšlena nepozornost v pravém slova smyslu. Tito jedinci jsou naopak nadměrně vnímaví. Když se jim ale zdá nějaká činnost jednotvárná a nezajímavá, začnou být neklidní, což je ve školním prostředí považováno za vyrušování. Učitel žáka tedy neustále napomíná a trestá, což je z pohledu žáka zdá být nespravedlivé. Jedinec zaměřuje svou pozornost především na předměty a okolnosti odehrávající se okolo něj, které se mu zdají být atraktivní. Výklad učitele zcela „ignoruje“ a jeho odpovědi jsou pak zmatené, často mimo probírané téma. To opět vyvolává negativní reakce ze strany učitele (Martínek, 2009).

#### 4.5 Únava žáků

Únava je stav organismu, při kterém se snižují fyzické i rozumové schopnosti. Projevuje se pomalejšími reakcemi na podněty, žáci častěji při své práci chybují, nebo dokonce nejsou schopni zadanou úlohu vyřešit. Žákova pozornost je narušena, může vykazovat známky malátnosti, podrážděnosti, či dokonce lhostejnosti k probíranému tématu. Na únavu má vliv jak obtížnost látky, tak i doba vyučovací hodiny. Nejprve se únava projevuje zvýšeným neklidem, otáčením žáků a poté útlumem, apatií a nakonec se dostaví příznaky ospalosti. Únava stoupá jak v průběhu hodiny, tak i v průběhu celého vyučování. Nejvíce kritické bývají zpravidla odpolední vyučovací hodiny. Únava se na žácích podepisuje také v průběhu týdne, kdy se kritickým dnem stává většinou čtvrtek, a v průběhu celého školního roku, jehož konec bývá také velice kritický, co se aktivity žáků týče. Aby se zamezilo únavě, je potřeba skloubit náročnost domácích úkolů s aktivitou ve škole (Čapek, 2008).

#### 4.6 Žáci neakceptují nastavený řád a pravidla

V této souvislosti hovoříme o tom, jakým způsobem žáci přijímají a dodržují obecně platné normy, školní řád nebo pravidla slušného chování, konkrétně chování ve třídě, ke svým spolužákům a učitelům. Pojem norma je zde vysvětlován jako něco, co je „nutné, potřebné, správné, dovolené a přípustné“. V tomto smyslu můžeme tedy kázeň chápat jako dodržování norem. Aby se žáci s normami vnitřně ztotožnili, je dobré, aby se na jejich tvorbě mohli podílet. Společně s učitelem si vytvoří pravidla, které budou ve třídě dodržovat. Jestli-že

si tato pravidla stanoví učitel sám, může se setkat s odporem a neochotou je dodržovat. Pokud naopak zvolí volnější režim, může dojít k narušení jeho autority (Čapek, 2008).

Problematika nekázně a konfliktu mezi učitelem a žákem střední školy je podmíněna jistou jedinečností adolescentů. Z pohledu dospělého člověka je dospívání jistým znakem získání větší zodpovědnosti, z pohledu dospívajícího se spíše jedná o větší svobodu. Konflikt mezi adolescentem a učitelem vzniká většinou tehdy, kdy učitel zadá žákům nějakou práci (Obst, in Kalhous, 2002). Žákovou reakcí není její okamžité plnění, nýbrž „vyzvídaní“ *„proč se něco má dělat právě tím způsobem, jimž to požaduje učitel, nebo právě tehdy, když to chce učitel“* (Obst, 2002, s. 388). Pokusy o přinucení žáka k nějaké činnosti mohou vést k **protiútoku** – žák se může bránit stejným způsobem, jako na něj učitel zaútočil (křik), **úniku** – žák situaci řeší záškoláctvím, **naučenou negativní reakcí na dospělé** – jestliže se ve škole žák dlouhodobě potýká s určitým trestem, či negativní zkušeností, ohradí se proti komunikaci s dospělým člověkem. Vytvoří si negativní vztah k dospělému člověku (po čase ke všem) a nebude schopen s nimi komunikovat jinak, než bez negativních emocí, což mu může v budoucnu dělat problémy s komunikací na pracovišti (Obst, in Kalhous, 2002).

## 5 TRESTY A KÁZEŇSKÁ OPATŘENÍ

Trest by měl být pro žáka jistou nápravou. Měl by být úměrný spáchanému činu/přestupku, avšak mírný trest je vždy lepší, než přehnaný. Učitel by měl trestat žáka nejlépe v soukromí, čímž bude pravděpodobněji docíleno pozitivního účinku. Na druhou stranu, nezúčastnění žáci tak nebudou seznámeni s následky nevhodného chování, a o to menší důvod budou mít tento čin v budoucnu spáchat (Čapek, 2008).

Častou chybou učitelů bývá snaha být spravedlivý ke všem a za všech okolností. Co se ovšem trestů týče, učitelé by měli brát v úvahu individualitu žáka. Žáci si však na spravedlivosti ze strany učitelů potrpí, a tak je třeba, aby učitel uměl správně odůvodnit rozdílné „trestání“ jednoho stejného přestupku Bendl (2011b).

Z vlastních zkušeností vím, že učitelé ve většině opravdu používají na všechny stejný metr, a i když to téměř všichni žáci skutečně vyžadují, já osobně s tím nesouhlasím. Sama jsem se s tímto přístupem setkala na střední škole, kde jsem studovala. Troufám si říci, že jsem byla od začátku bezproblémovou studentkou. Stačilo, abych se jednou neomluvila v den své nepřítomnosti třídnímu učiteli, a už jsem měla napomenutí třídního učitele za neomluvené hodiny, ačkoli jsem hned druhý den donesla omluvenku s vysvětlením, že jsem se musela postarat o svého sourozence. Učitel byl však tak rozhořčen všemi třídními záškoláky, že veškeré mé snahy byly zbytečné a potrestal mě tím samým způsobem, jako mé spolužáky, kteří si ze školy dělali „holubník“. Na druhou stranu ale musím uznat, že i učitel je jen člověk a někdy je opravdu nemožné, aby o všech svých žácích věděl všechno, a na základě toho pak dělal správná rozhodnutí.

Jestli-že se žák při hodině chová neukázněně, konkrétně se nevěnuje výkladu, postačí, aby učitel svůj výklad přerušil, upřeně se na žáka podíval nebo k němu přistoupil blíže. Jako trest lze považovat i vyloučení ze společné činnosti, není tím však myšleno poslání žáka za dveře, kde nad tím učitel nemá dohled. V případě závažnějšího a dlouhodobějšího nežádoucího chování může učitel žáka trestat poznámkou, třídní nebo ředitelskou důtkou, sníženou známkou z chování, což pojmají jako trest i rodiče neukázněného žáka, na středních školách lze také pohrozit podmíněným vyloučením ze školy. Jako poslední možnost Obst (in Kalhous, 2002) uvádí přeřazení žáka na jinou školu, čemuž ovšem musí předcházet domluva s rodiči.

V případě, že žák poruší své povinnosti stanovené školním řádem, má třídní učitel pravomoc mu uložit napomenutí třídního učitele. Tuto skutečnost pak musí společně s prokazatelnými důvody neprodleně sdělit žákovi a jeho zákonným zástupcům. V případě

závažnějšího porušení povinností stanovených školním řádem, je učitel oprávněn uložit žákovi důtku třídního učitele. Tuto skutečnost však musí i s prokazatelnými důvody sdělit nejen žákovi a jeho zákonným zástupcům, ale i řediteli školy. Jedná – li se o zvláště závažné porušení povinností, může následovat důtku ředitele školy, se kterou je též spojená oznamovací povinnost žákovi a jeho zákonným zástupcům. Pravidla pro ukládání napomenutí a důtek jsou součástí školního řádu a jednotlivá výchovná opatření se ukládají v závislosti na závažnosti jeho konkrétního porušení (MŠMT, 2014).

Žák může být podmíněčně vyloučen či vyloučen ze školy pouze v případě, že má splněnou povinnou školní docházku. Důvodem pro takové rozhodnutí může být porušení povinností stanovených školským zákonem (např. hrubé slovní a fyzické útoky vůči pracovníkům školy) nebo školním či vnitřním řádem (Zákon č. 561/2004 Sb., §31).

Učitel by při užívání kázeňských prostředků neměl přehánět, nikoli zkraje. Jestli-že použije nepřiměřený (vysoký) trest při méně závažném přestupku, vyčerpá si tak snadno možnosti potrestání přestupků budoucích, dost možná závažnějších. Je důležité, aby si vytvořil jakousi posloupnost, ve které seřadí své pomyslné tresty od nejnižších po nejvyšší, a podle toho bude postupovat. Navíc nepřiměřené tresty mohou snadno vést jak k útlumu, tak i vzpouře, či dokonce touze po pomstě. (Bendl, 2011b).

Mezi následky nepřiměřených trestů může patřit podle Čapka (2008) např. ztráta spontaneity dětí, strach ze školy, útoky ze školy, zvyšování agresivity, která se obrací proti spolužákům, násilí v sociálních vztazích, vyhledávání trestu jako nástroje zvyšování prestiže atp.

Účinky trestů jsou různé. Mnohdy může mít trest opačný účinek, než kterého chtěl učitel dosáhnout. Na účinku trestu se podílejí předchozí zkušenosti žáka, jeho vlastnosti, vztah, který má žák k dospělému člověku, situace a mnoho dalších aspektů. Důležité také je, jak vážně učitel pojímá konkrétní nežádoucí chování (Čapek, 2008). Obst (in Kalhous, 2002) zdůrazňuje, že účinnost výše zmíněných opatření závisí především na autoritě učitele, s čímž mohu jedině souhlasit a myslím si, že je nejdůležitější ze všech výše uvedených hledisek.

## 6 TŘÍDNÍ KLIMA

Třídní klima je prostředí, které je tvořeno žáky, ze kterých se třída skládá a učiteli, kteří ve třídě vyučují. Klima třídy má vliv na sociální chování žáků, jejich emoční naladění, motivaci k učení, jeho průběh a následné výsledky, psychiku učitele a jeho pracovní spokojenost (Čapek, 2008; Grecmanová, 2008).

Jedním ze zdrojů utváření klimatu jsou žáci. Třídní klima se tvoří svojí strukturou, vlastnostmi a chováním, které se v každé třídě liší. Na základě toho si mohou jednotlivé třídy získat u svých vyučujících oblíbenost/neoblíbenost. Klima se v různých třídách liší v ukázněnosti, popř. neukázněnosti žáků, přístupu ke škole, vyučovanému předmětu, či učiteli. Dalším, kdo se podílí na utváření klimatu ve třídě, je učitel, který jej ovlivňuje především svými vlastnostmi a funkcí (Čapek, 2010).

**Pozitivní třídní klima** sblíží jak žáky mezi sebou, tak i s učiteli a vytváří příznivé podmínky pro úspěšné plnění školních povinností, mezi které může patřit např. i ústní zkoušení před třídou, či příznivá atmosféra při písemné zkoušce. **Negativní třídní klima** působí na třídní atmosféru nepříznivě a může být následkem ztráty motivace k učení a jeho výsledkům (Grecmanová, 2008).

Pro utváření pozitivního klimatu ve třídě je třeba spolupráce učitele a žáků, kterou žáci preferují před jasně stanovenými pravidly vytvořenými pouze učitelem. Jestli-že žáci dostanou možnost podílet se na řízení třídy, dojde k jejich větší spokojenosti, ovlivní to příznivě nejen jejich vzájemné vztahy, ale i vztah ke škole a hlavně přístup k zadaným úkolům. Čapek (2008) tento styl řízení považuje také za lepší udržení disciplíny ve třídě.

Obst (in Kalhous, 2002) mezi základní poznatky vytvářející ukázněné prostředí řadí komunikační a vyučovací postupy, počet žáků ve třídě, lokalizaci žáků ve třídě a upřednostňování jednotlivých žáků.

**Komunikační a vyučovací postupy** - způsobem komunikace a vyučování se ve třídě utváří komunikační klima, které může být buď **vstřícné** – v případě, že učitel a žák se navzájem respektuje a výměna názorů je otevřená, nebo **defenzivně** – mezi učitelem a žákem dochází k rivalitě, nejsou k sobě upřímní a otevření, jeden druhému nenaslouchá. Když je klima vstřícné, žáci jsou spokojenější, mají větší motivaci k vykonávání svých povinností, jsou aktivnější a nemají důvody k záškoláctví. V opačném případě dochází k neustálým bojům proti učiteli, ať už v podobě spikleneckví, podvádění nebo útoku na učitelovy nedostatky (Obst, in Kalhous 2002).



Klima třídy úzce souvisí s mírou zapojení žáků do výuky. Ovlivňuje ji zejména počet žáků ve třídě a lokalizace žáků ve třídě. **Počet žáků ve třídě** – ve třídě, kde je vysoký počet žáků, nemá učitel možnost během hodiny navázat kontakt s každým žákem zvlášť. Komunikace tedy většinou probíhá mezi učitelem a jen několika jedinci, kteří vykazují potřebné znalosti, či zájem. **Lokalizace žáků ve třídě** – podle výzkumů jsou lavice rozděleny do jakýchsi zón, podle kterých učitel vykazuje svou aktivitu. Vpředu, popř. uprostřed sedí žáci lepší, vzadu horší. V případě přesazení žáka může dojít nejen ke zlepšení jeho chování, ale i jeho učebních výsledků (Obst, in Kalhous 2002).

**Upřednostňování jednotlivých žáků** - učitel při komunikaci preferuje pouze některé žáky, především ty, u kterých předpokládá nějakou zpětnou vazbu. Neuvědomuje si však, že tím znevýhodňuje zbytek třídy (Obst, in Kalhous, 2002).

Čapek (2010) věnuje pozornost vytváření pozitivního třídního klimatu ze strany učitele, kde popisuje různé možnosti, jakými ho lze docílit. Patří mezi ně **podpora** – žáci jsou pozitivně emočně naladěni, mají chuť podílet se na výuce a dozvědět se něco nového, **pořádek** – učitel ve třídě stanovil pravidla, jak se mají žáci chovat a dohlíží na jejich dodržování, **účast** – příležitost ke komunikaci, vykonávání aktivit, do kterých se žáci aktivně zapojují a spolupodílí se na rozhodování, **standarty** – učitel si s žáky vyjasní, jakých cílů by měli dosáhnout, **účelnost** – učitel by měl umět žákům vysvětlit důvod, proč se daným tématem budou zabývat (proč je důležité, aby se o něm dozvěděli), odpověď na podobnou otázku typu „je to maturitní otázka“ je špatná, **odpovědnost** – učitel by měl být přesvědčen o tom, že to, co vyučuje a jakým způsobem, je správné, **zájem o vzdělávání** – měl by být cílem každého učitele, **očekávání úspěchu** – učitel očekává od svých žáků úspěch v plnění zadaných úkolů, **nestrannost** – učitel se vyhýbá jakémukoliv nadržování při hodnocení znalostí žáků, **bezpečnost** – učitel ve třídě neuplatňuje fyzického ani psychického násilí, popř. zná možnosti řešení podobných konfliktů, **prostředí** - čisté, příjemné, zajímavé.

## 7 ZPŮSOBY DOSAŽENÍ UKÁZNĚNOSTI ŽÁKŮ

Ukázňenost žáků závisí především na schopnostech učitele „řídít učení“ žáků, než na jeho schopnosti řešit kázeňské problémy. I takto schopní učitelé však mohou mít s kázní žáků potíže. Ukázňenost žáků je ovlivněna spoustou faktorů, mezi které patří např. změna vyučujícího, vztahy mezi učiteli, vztahy učitelů s rodiči, i způsob řízení školy ředitelem (Obst, in Kalhous, 2002).

Obst (in Kalhous, 2002) navrhuje konkrétní postup, kterým lze zajistit ve vyučovací hodině kázeň. Každý učitel by se měl zprvu seznámit s vnitřním řádem školy, zejména s pravidly chování pro žáky. S kolegy by měl zkonzultovat přípustné odchylky, případně si stanovit nepsaná pravidla, která by měl celý pedagogický sbor vyžadovat. Důležitý je také jednotný systém sankcí při nedodržování pravidel. Na základě toho si učitel vytvoří pravidla pro práci ve svém předmětu, která však nesmí být v rozporu s pravidly školy. Je považováno za vhodné, aby pak učitel své žáky s těmito pravidly seznámil, případně o nich s žáky diskutoval. Tímto krokem lze předejít nekázni v příštích hodinách.

Učitel by měl mít jasnou představu o tom, jak má podle něj kázeň vypadat, jak se má chovat ukázněný žák. Svě žáky by měl potom kázni učit, její problematiku s nimi průběžně řešit a opakovaně ji připomínat. Je chybou, jestli-že s ní začne pracovat pouze tehdy, když si náhodou vzpomene, nebo až ve chvíli, kdy se žáci začnou chovat neukázněně (Bendl, 2011b).

Všichni učitelé by se měli shodnout na stejných požadavcích, a ty také dodržovat. V opačném případě dojde nejen ke zmatku mezi žáky, ale i ke ztrátě důvěry mezi učiteli. Stejně tak je důležitá i spolupráce školy a rodiny. Jestli-že rodiče nerespektují pravidla stanovená školou a podporují své dítě v neukázněném chování, jsou veškeré snahy učitelů o nápravu žáka zbytečné (Bendl, 2011b).

Dle výpovědí žáků (Bendl, 2011b) je nejlepší ten učitel, který se k nim chová přísně, ale zároveň laskavě, má je rád. Slovo „přísný“ v tomto smyslu neznámá, že učitel na své žáky neustále křičí a je bezcitný, nýbrž učitel, který má vůči svým žákům vysoké nároky, co se týče jak vědomostí, tak chování, které však vyrovnává šetrností, ohleduplností a úctou. Oblíbenost některé určité třídy, nebo konkrétních žáků, by však neměla znamenat snižování svých nároků na ně.

Učitel by měl být důsledný. Důslednost učitele napomáhá k ukázněnosti žáků. Důsledný učitel za žádných okolností neslevuje ze svých požadavků a udržuje kontrolu nad splněním požadavků, které žákům zadal. Když žáci zjistí, že učitel není důsledný

(např. nekontroluje zadanou práci), začnou toho využívat (úkoly přestanou plnit). Tím také v jejich očích ztrácí jak učitel, tak zadaný požadavek na důležitosti (Bendl, 2011b).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ FENOMÉNU ŠKOLNÍ NEKÁZNĚ V SOUČASNÝCH ŠKOLÁCH

V této části se budu věnovat výzkumnému šetření, které se zabývá problematikou školní nekázně, která je popsána v teoretické části.

Výzkum byl proveden na dvou typech škol, a to na středním odborném učilišti (dále jen SOU) a střední škole s maturitou (dále jen SŠ s maturitou). Zaměřila jsem se na střední školy, protože studenti středních škol mají s neukázněným chováním více „zkušeností“, než například žáci základních škol.

Výběr těchto dvou typů škol byl taktéž záměrný. Jako střední školu s maturitou jsem vybrala školu, na které jsem studovala. Ve vlastním zájmu si tak mohu „udělat obrázek“ o tom, zda se na škole něco od dob mého studia změnilo, či nikoli. Výběr SOU měl též svůj záměr. Na tuto školu je vrháno „špatné světlo“, a to právě z důvodu údajné vysoké míry nekázně.

### 8.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bude zjistit, zda existují rozdíly ve výskytu neukázněného chování studentů na SOU a SŠ s maturitou, zda existují, popř. jaké jsou rozdíly v neukázněném chování mezi dívkami a chlapci a jaký přístup k takovému chování mají sami studenti.

### 8.2 Výzkumné otázky

#### **VO 1: Jaký je vztah mezi záškoláctvím a typem (SOU nebo SŠ s maturitou) školy?**

Výzkumnou otázku jsem stanovila na základě skutečnosti, že záškoláctví je jednou z nejčastějších druhů neukázněného chování.

#### **VO 2: Jaké jsou názory studentů na neukázněnost v závislosti na pohlaví?**

Výzkumnou otázku jsem stanovila, jelikož jsem se chtěla dozvědět, zda jsou více neukázněni chlapci či dívky.

#### **VO 3: Jaký je vztah mezi (ne)kázní a typem (SOU nebo SŠ s maturitou) školy?**

Výzkumnou otázku jsem stanovila za předpokladu, že na SOU je větší četnost výskytu neukázněného chování než na SŠ s maturitou.

#### **VO 4: Jaké jsou reakce studentů na neukázněné chování svých spolužáků?**

Výzkumnou otázkou se snažím zjistit, jak studenti přijímají/odmítají neukázněné chování svých spolužáků.

### **8.3 Stanovení hypotéz**

#### **Hypotéza 1:**

**Na SOU se záškoláctví objevuje ve větší míře než na SŠ s maturitou.**

Hypotéza se opírá o myšlenku, že záškoláctví patří mezi nejčastější a závažnější formu nekázně. Stejně tak se jedná i o domněnku, že na středním odborném učilišti je jeho výskyt větší, z důvodu větší míry nekázně obecně.

#### **Hypotéza 2:**

**Na SOU i SŠ s maturitou se studenti liší v názoru, kdo je v závislosti na pohlaví více neukázněný.**

Tuto hypotézu jsem stanovila, jelikož jsem chtěla zjistit, zda a jak se popřípadě liší nekázeň dívek a chlapců na těchto školách. Domnívám se, že četnost výskytu nekázně bude vyšší u chlapců než u dívek.

#### **Hypotéza 3:**

**Četnost výskytu neukázněného chování je na obou typech škol odlišná.**

Hypotézu jsem stanovila na základě vlastní domněnky. Jsem toho názoru, že když se student hlásí na SŠ s maturitou, je zde jistý předpoklad, že má zájem se vzdělávat a ukončit řádně své studium maturitní zkouškou, čehož v případě častých projevů neukázněného chování nelze snadno docílit. Navíc, jak jsem již zmiňovala, o SOU, na kterém výzkumné šetření probíhalo, je vysoká míra nekázně obecně známa, tudíž předpokládám, že se bude od SŠ s maturitou lišit.

#### **Hypotéza 4:**

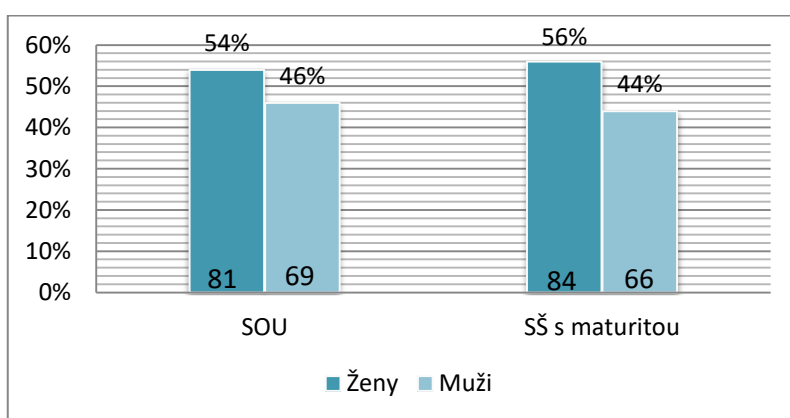
**Reakce třídního kolektivu na neukázněnost některého ze spolužáků je na obou typech škol odlišná.**

Hypotézu jsem tak stanovila, jelikož vím, jak se studenti rozcházejí v názorech na takové chování už ve třídě. Při takovém počtu studentů na obou školách a s přihlédnutím na rozdíly v neukázněném chování tedy předpokládám, že reakce na takové chování se bude na obou školách lišit.

## 8.4 Charakteristika souboru respondentů

Respondenti byli vybráni stratifikovaným náhodným výběrem. Vzhledem k tématu práce bylo jasné, že výzkumné šetření by mělo být provedeno ve škole. Jako respondenty jsem zvolila studenty, protože ti mi jako jediní mohli poskytnout co nejpřesnější informace o „jejich“ neukázněném chování. Dotazníkovým šetřením bylo osloveno celkem 300 respondentů, z toho 150 respondentů ze SOU (81 žen a 69 chlapců) a 150 respondentů ze SŠ s maturitou (84 žen a 66 mužů). Respondenty byly studenti prvních až třetích ročníků vybraných škol.

**Graf 1** Charakteristika souboru respondentů



## 8.5 Charakteristika metod a technik výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření byla použita kvantitativní metoda sběru dat – dotazníkové šetření. Výsledky byly zpracovány pomocí matematických a statistických metod.

Výzkum lze považovat za způsob řešení problémů, jehož prostřednictvím rozšiřujeme své vědomosti, potvrzujeme/vyvracíme či získáváme nové poznatky. Vyhýbáme se jím různým nejasnostem a omylům. V empirickém výzkumu se jedná především o práci s fakty, které zaznamenáváme, zpracováváme a následně interpretujeme. Výzkum má několik fází, které jdou po sobě nebo se časově překrývají. Výzkum by měl být promyšlený a dobře naplánovaný. V jiném případě může přijít zklamání, a to především pro začátečníky, kteří podcení časovou náročnost nebo neumí získaná data následně zpracovat (Gavora, 2010).

Dotazník je písemná forma kladení otázek a získávání odpovědí. Je považován za nejběžnější metodu zjišťování údajů. Mezi pozitiva dotazníku můžeme zahrnout například anonymitu respondentů nebo časovou nenáročnost sběru dat, při kterém lze získat velké množství informací. Negativem může naopak být špatná konstrukce dotazníku, která

se následně špatně vyhodnocuje, nepravdivost odpovědí nebo neochota respondentů dotazník vyplnit (Gavora, 2010).

Dotazník se skládá ze **vstupní části**, kde vysvětlujeme cíle dotazníku a zdůrazňujeme důležitost respondentových odpovědí. Dále může obsahovat i pokyny k vyplnění, případně názornou ukázkou. V **druhé části** jsou obsaženy vlastní otázky. Na začátku by zpravidla měly být jednodušší otázky, abychom respondenta neodradili. Uprostřed bývají otázky složitější, na konci pak mohou být otázky důvěrnější. Na úplném **konci** dotazníku bývá poděkování respondentům za jejich čas a ochotu (Gavora, 2010).

Dotazník byl sestaven na základně stanovených cílů a hypotéz. Skládá se ze vstupní části a otázek dotazníku. Ve vstupní části je výzkumné šetření ve zkratce představeno, zároveň je tam zahrnuto i poděkování za spolupráci. Dotazník se skládá celkem z 13 otázek, z toho je 6 otázek uzavřených, 1 polouzavřená a dalších 6 škálovacích. Podoba dotazníku je uvedena v příloze č. 1.

## 8.6 Realizace výzkumu

Výzkumné šetření proběhlo začátkem února 2017. Vedení SOU i SŠ s maturitou mi umožnilo rozdat dotazníky během vyučovacích hodin, čímž jsem zvýšila pravděpodobnost vyšší návratnosti. Další výhodou spatřuji v tom, že jsem při vyplňování dotazníků byla přítomna, studenti tak měli možnost dotázat se na případné nejasnosti, ale především jsem měla možnost sledovat jejich reakce na otázky v průběhu vyplňování dotazníku. Doba vyplnění dotazníku byla cca 15 minut.

## 8.7 Prezentace výsledků výzkumného šetření

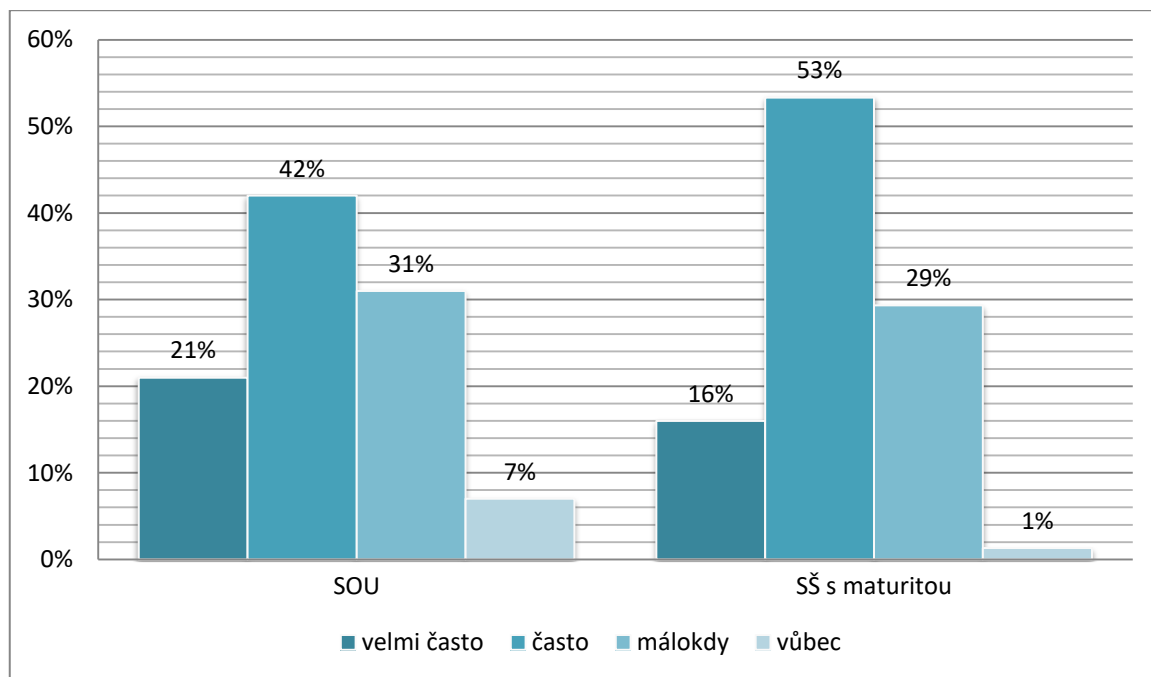
Dotazník byl rozdán dohromady 300 respondentům, přičemž 150 respondentů tvořili studenti ze SOU a dalších 150 respondentů byli studenti ze SŠ s maturitou. Návratnost dotazníků byla 100%, ačkoli si myslím, že kdyby studenti nemohli vyplnit dotazník v rámci vyučovací hodiny, jeho návratnost by byla mnohem nižší. Ke zpracování dat jsem mohla vzhledem ke správnosti vyplnění použít všech 300 dotazníků.

## 8.8 Vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku

V této části jsou jednotlivé otázky z dotazníku zobrazeny v grafech. Pro lepší přehlednost jsou vytvořeny jednotné grafy, jak pro SOU, tak pro SŠ s maturitou. Některé grafy jsou, vzhledem k velkému množství informací, vytvořeny pro každou školu zvlášť.

U některých otázek měli respondenti možnost zakroužkovat více odpovědí, takové grafy nejsou tedy, na rozdíl od ostatních, zobrazeny v procentech. Pod každým grafem se nachází otázka, ke které graf náleží. V komentáři jsou pak shrnuty výsledky výzkumného šetření.

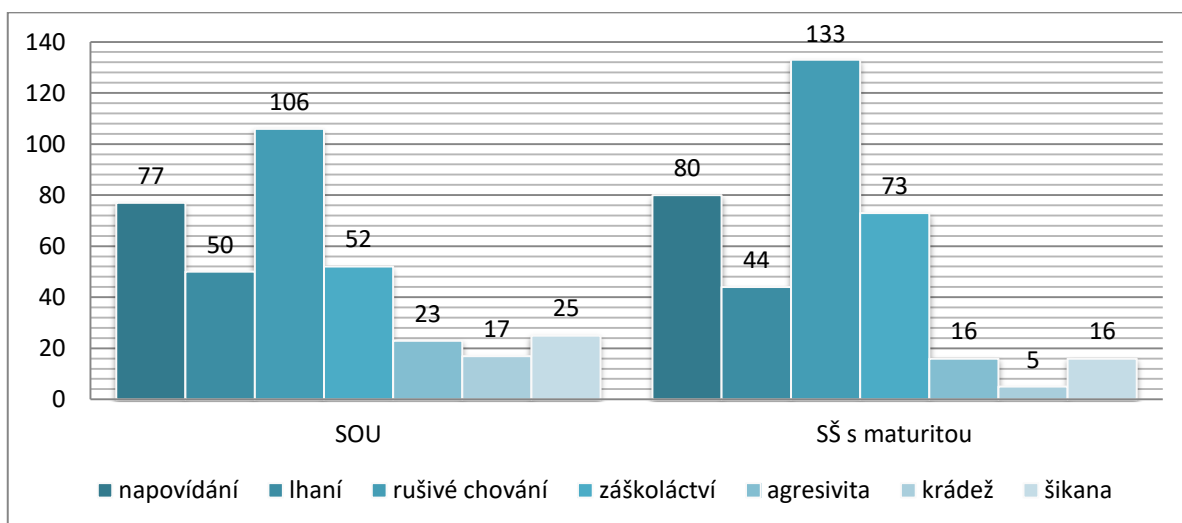
**Graf 2** Míra nekázně



*Jak často se ve Vaší třídě objevuje nekázeň?* Z grafu lze vyčíst, že na SOU i SŠ s maturitou se objevuje nekázeň často.



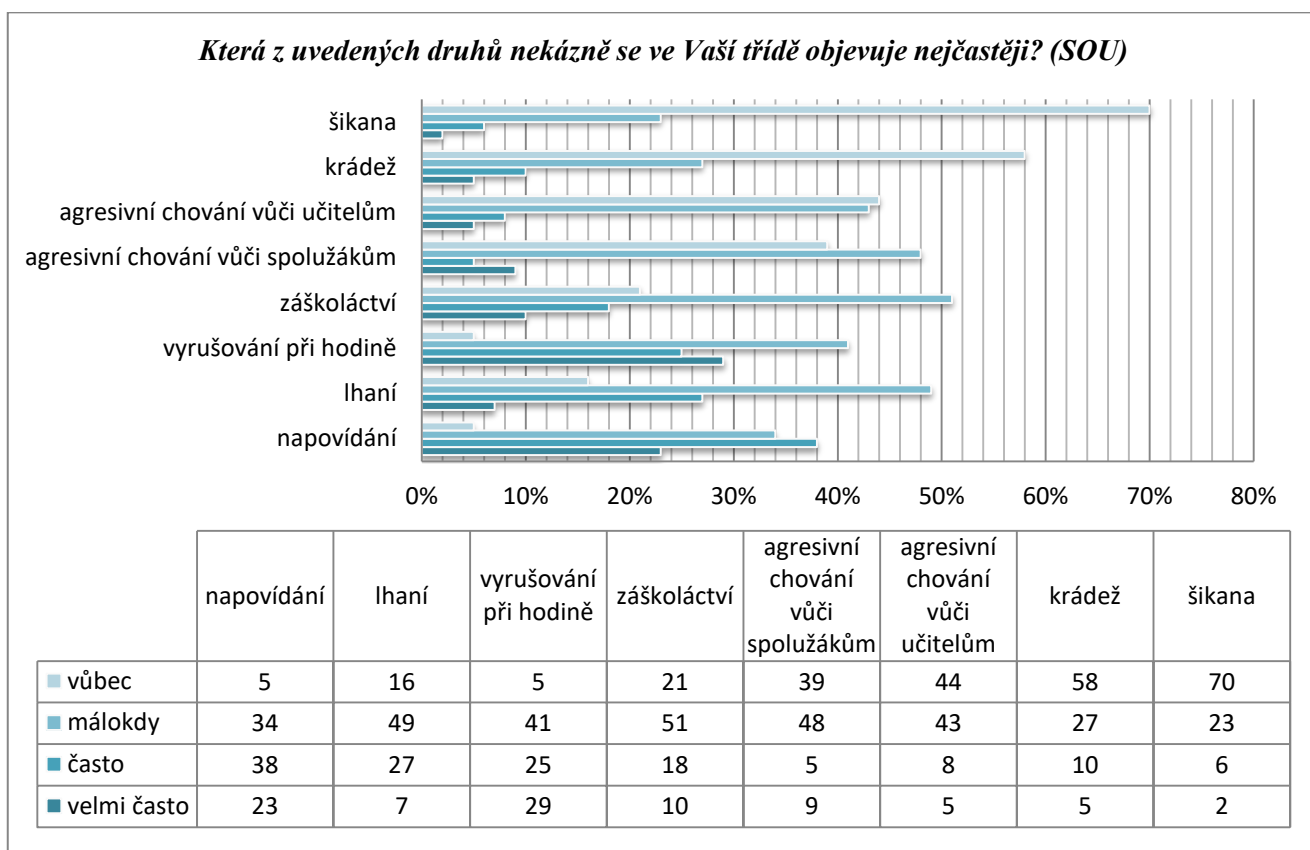
**Graf 3** Druh nekázně



*Jaký druh nekázně se ve Vaší třídě objevuje? (Možnost zakroužkovat více odpovědí).*

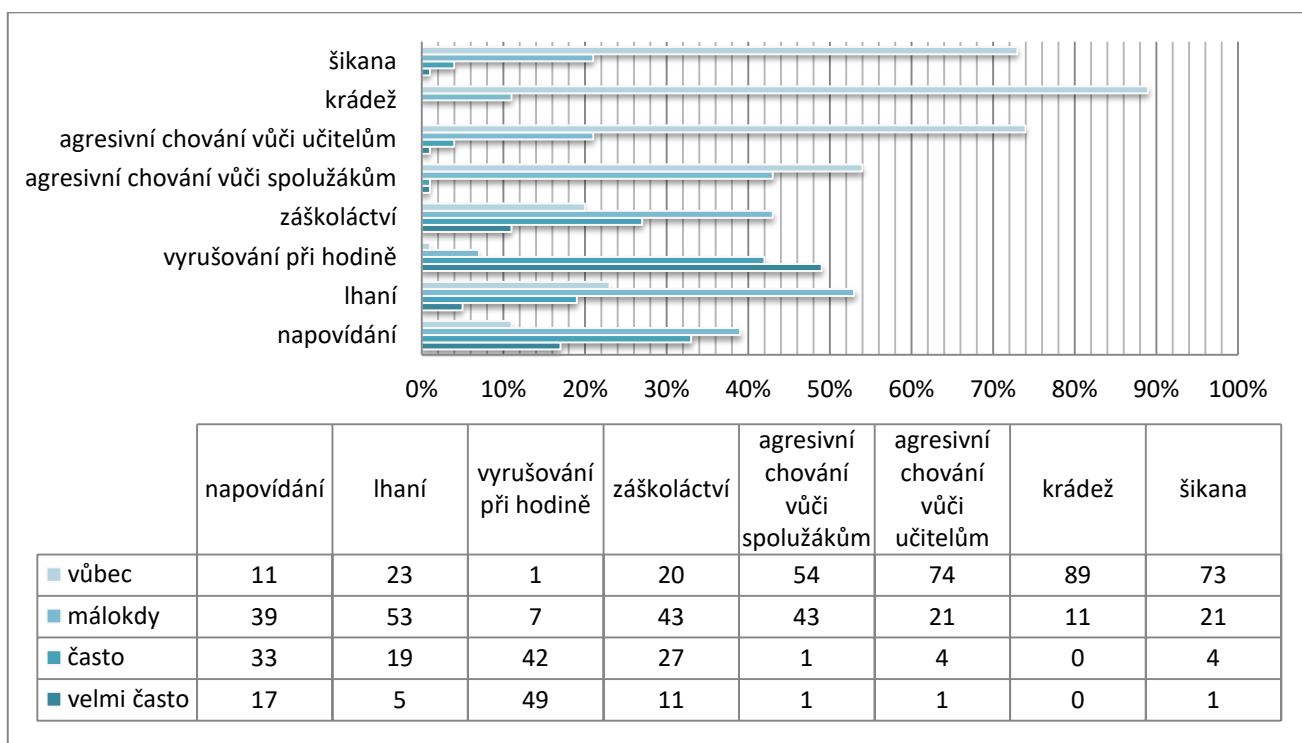
Z grafu lze vyčíst, že na SOU je seřazeno sestupně rušivé chování, napovídání, záškoláctví, lhaní, šikana, agresivita a jako poslední krádež. Na SŠ s maturitou je seřazeno sestupně rušivé chování, napovídání, záškoláctví, lhaní, se stejným počtem odpovědí agresivita a krádež, jako poslední šikana.

**Graf 4** Nejčastější druh nekázně (SOU)



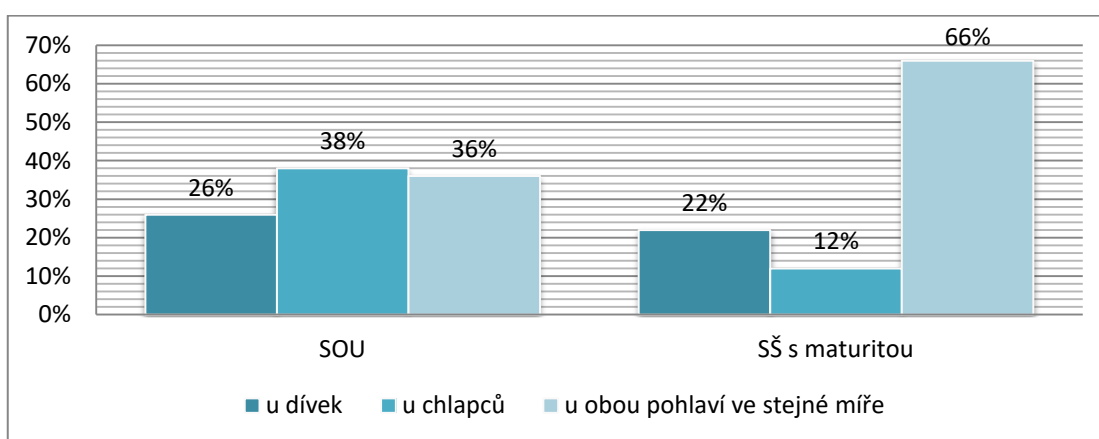
**Která z uvedených druhů nekázně se ve Vaší třídě objevuje nejčastěji?** Z grafu lze vyčíst, že z vybraných druhů nekázně se na SOU objevuje napovídání často, lhaní málokdy, vyrušování při hodině často, záškoláctví málokdy, agresivní chování vůči spolužákům i vůči učitelům málokdy, krádež málokdy a šikana vůbec.

**Graf 5** Nejčastější druh nekázně (SŠ s maturitou)



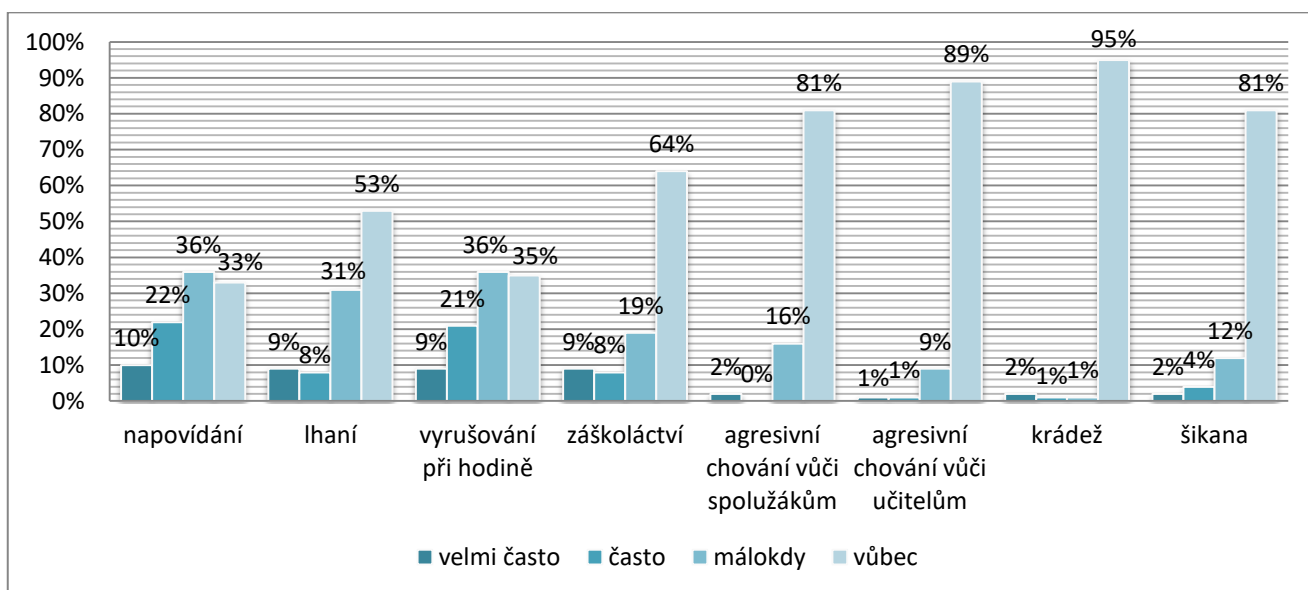
*Která z uvedených druhů nekázně se ve Vaší třídě objevuje nejčastěji?* Z grafu lze vyčíst, že z vybraných druhů nekázně se na SŠ s maturitou objevuje napovídání často, lhaní málokdy, vyrušování při hodině a záškoláctví málokdy, agresivní chování vůči spolužákům i učitelům málokdy, krádež málokdy a šikana vůbec.

**Graf 6** Četnost nekázně u dívek a chlapců



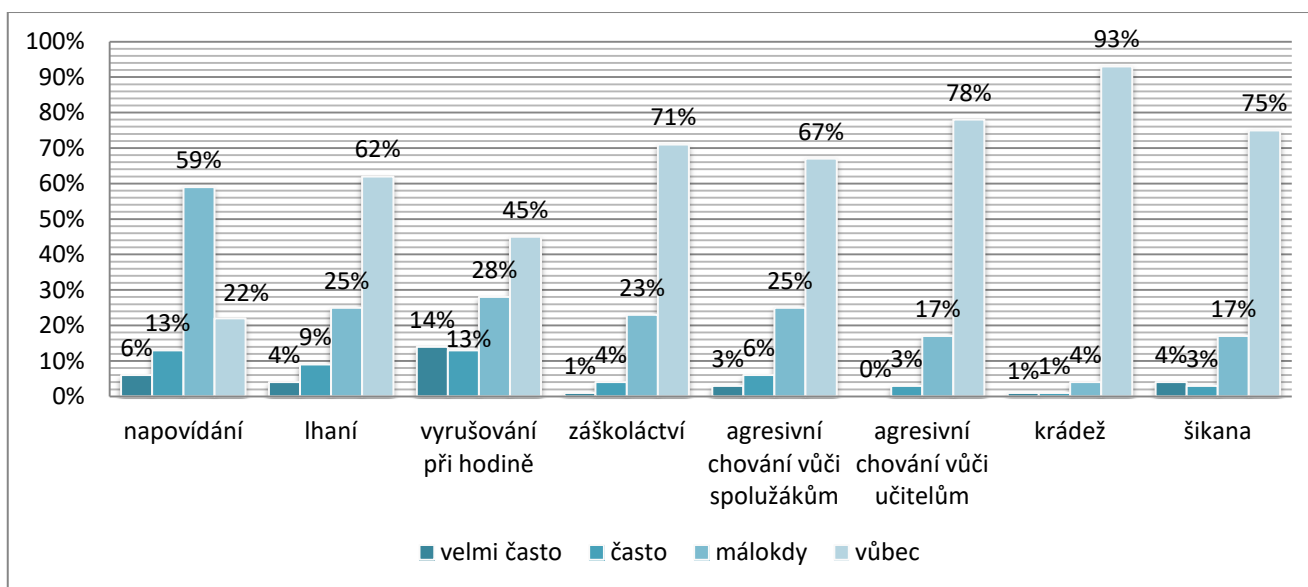
*Projevuje se nekázeň ve Vaší třídě častěji u chlapců nebo u dívek?* Z grafu lze vyčíst, že na SOU se projevuje nekázeň častěji u chlapců a na SŠ s maturitou je četnost nekázně převážně u obou pohlaví stejná.

**Graf 7** Nekázeň – dívky SOU



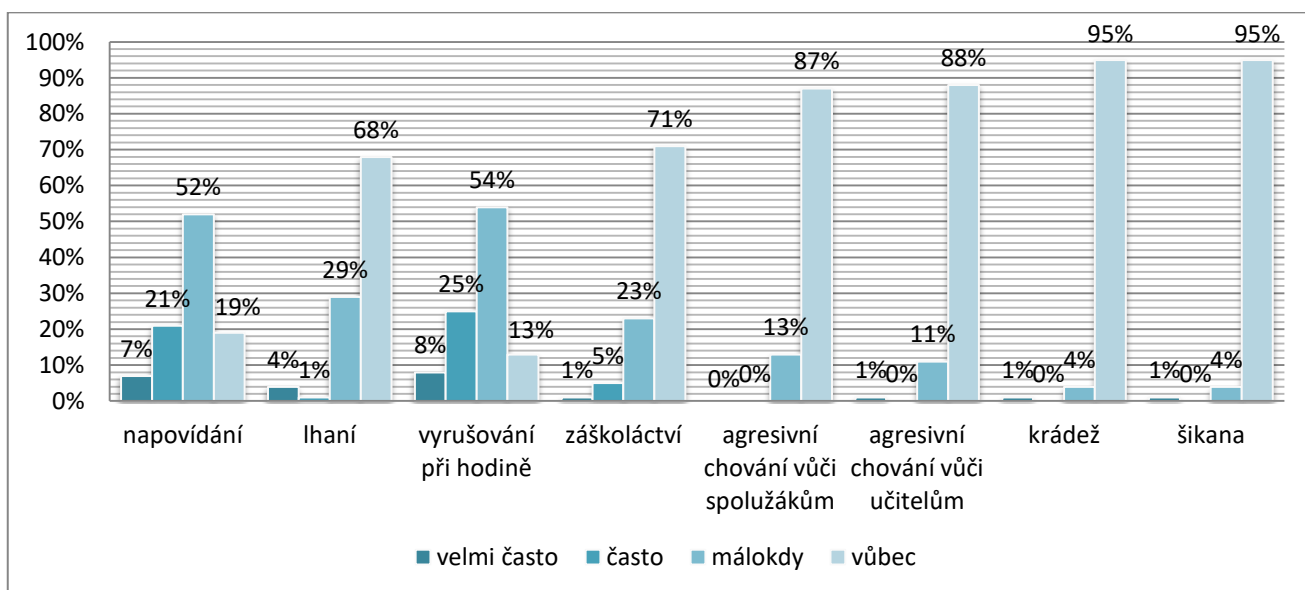
*Jak často vykazujete Vy osobně vybrané druhy nekázně? Z grafu lze vyčíst, že dívky na SOU napovídají málokdy, lžou také málokdy, málokdy vyrušují při hodině, málokdy chodí za školu, nejsou vůbec agresivní vůči spolužákům, ani vůči učitelům, vůbec nekradou a nedochází z jejich strany k šikaně.*

**Graf 8** Nekázeň – chlapci SOU



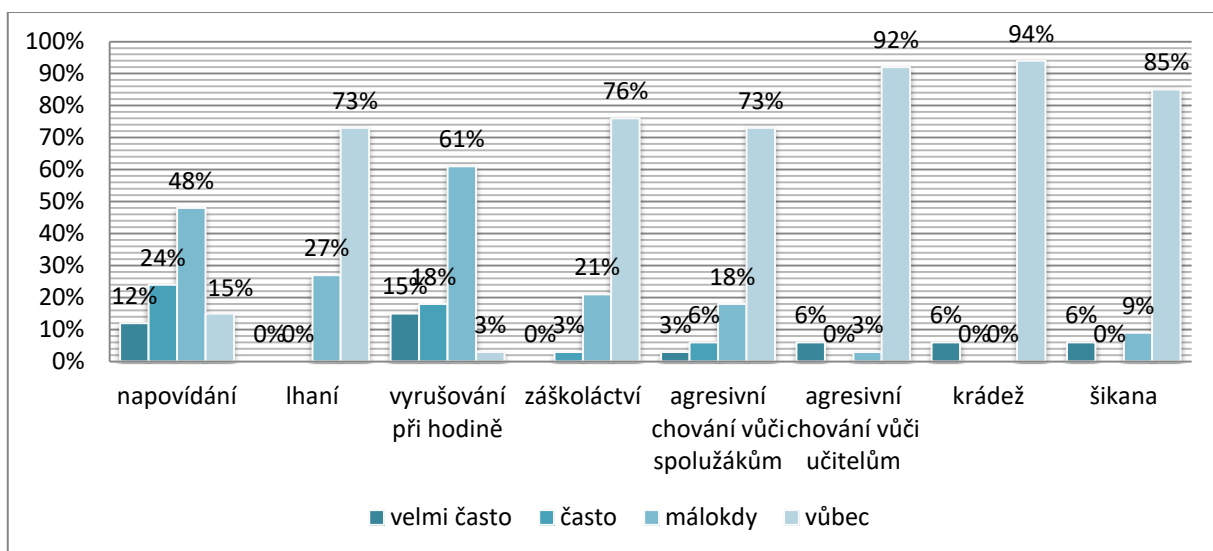
*Jak často vykazujete Vy osobně vybrané druhy nekázně? Z grafu lze vyčíst, že chlapci na SOU napovídají i lžou málokdy, při hodině vyrušují málokdy, za školu nechodí vůbec, agresivní chování vůči spolužákům, ani učitelům nevykazují vůbec, nekradou a nedochází z jejich strany k šikaně.*

**Graf 9** Nekázeň – dívky SŠ s maturitou



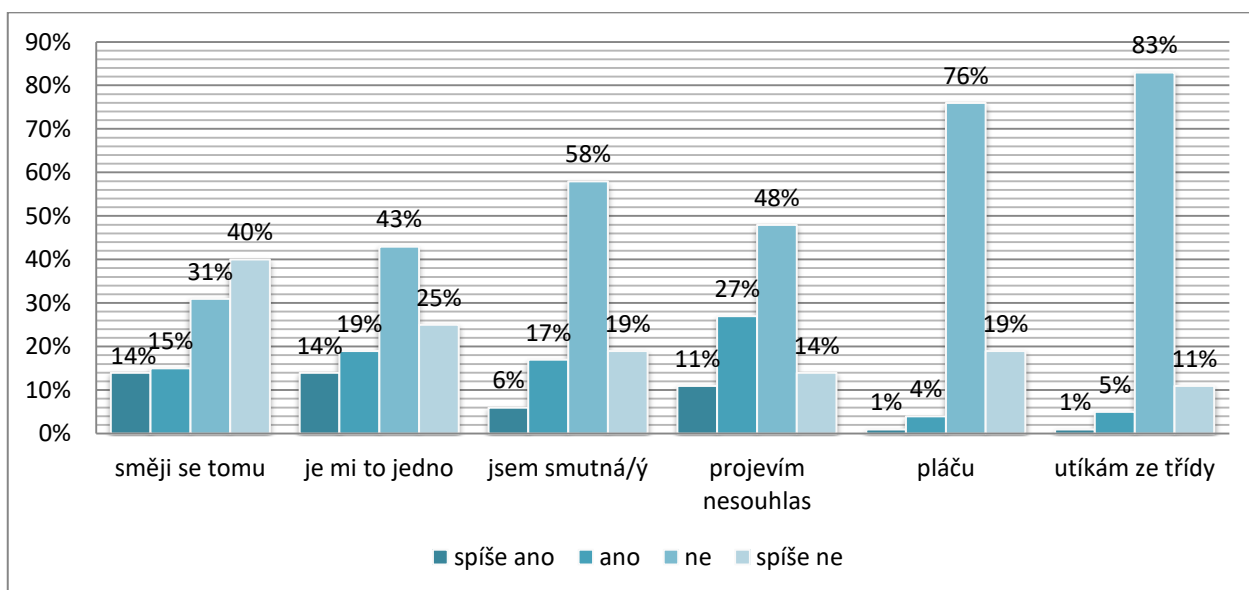
*Jak často vykazujete Vy osobně vybrané druhy nekázně?* Z grafu lze vyčíst, že dívky na SŠ s maturitou napovídají málokdy, vůbec nelžou, málokdy vyrušují při hodině a vůbec nechodí za školu, nejsou agresivní vůči spolužákům, ani učitelům, nekradou a nedochází z jejich strany k šikaně.

**Graf 10** Nekázeň – chlapci SŠ s maturitou



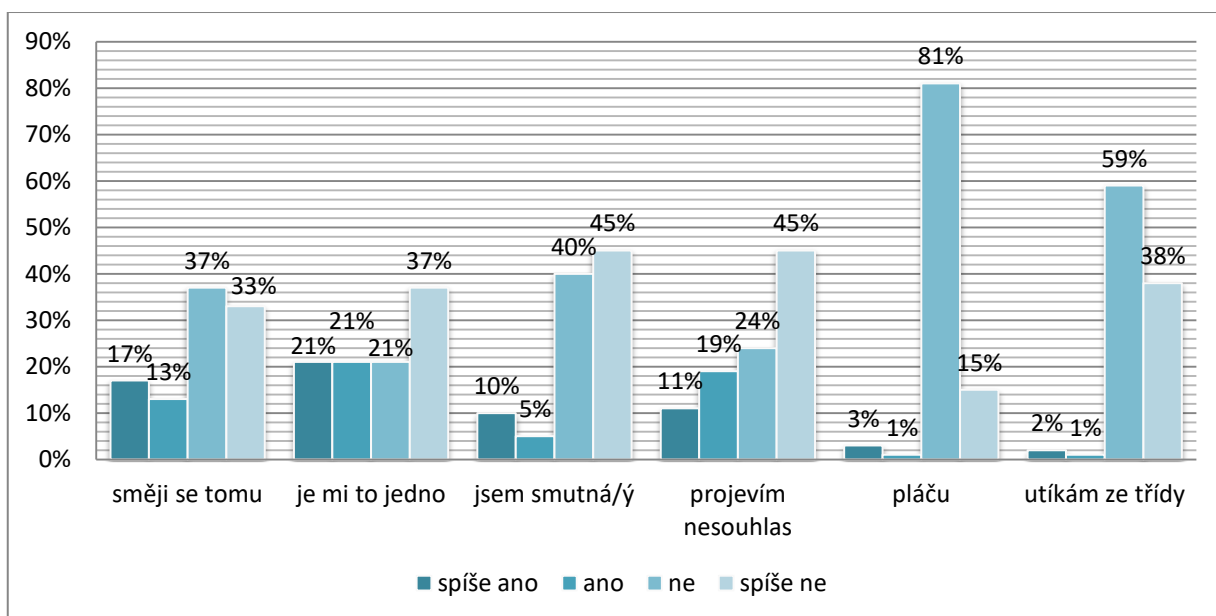
*Jak často vykazujete Vy osobně vybrané druhy nekázně?* Z grafu lze vyčíst, že chlaci na SŠ s maturitou málokdy napovídají, vůbec nelžou, málokdy vyrušují při hodině a vůbec nechodí za školu, nejsou agresivní vůči spolužákům, ani učitelům, nekradou a nedochází z jejich strany k šikaně.

**Graf 11** Reakce na napomenutí/potrestání – SOU



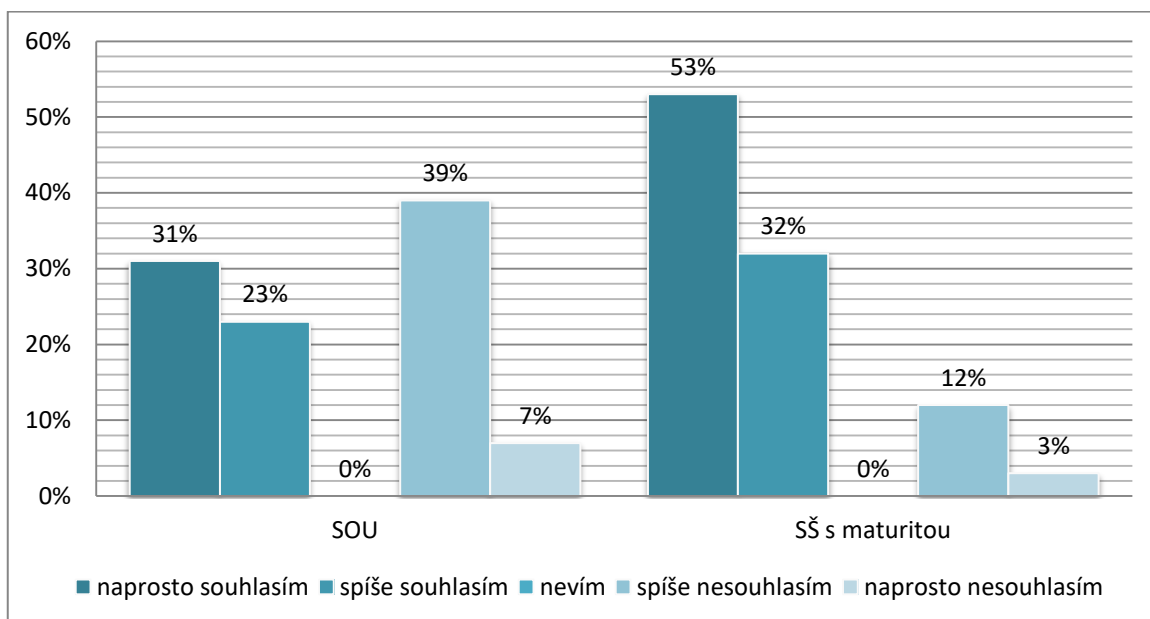
*Pokud Vás učitel napomene nebo potrestá za některý z projevů neukázněného chování, jak reagujete?* Z grafu lze vyčíst, že studenti SOU se v takové situaci spíše nesmějí, spíše jim to „není jedno“, spíše nejsou smutní, spíše neprojevují nesouhlas, nepláčou, ani neutíkají ze třídy.

**Graf 12** Reakce na napomenutí/potrestání – SŠ s maturitou



*Pokud Vás učitel napomene nebo potrestá za některý z projevů neukázněného chování, jak reagujete?* Z grafu lze vyčíst, že studenti SŠ s maturitou se v takové situaci spíše nesmějí, spíše jim to „není jedno“, spíše nejsou smutní, spíše neprojevují nesouhlas, nepláčou, ani neutíkají ze třídy.

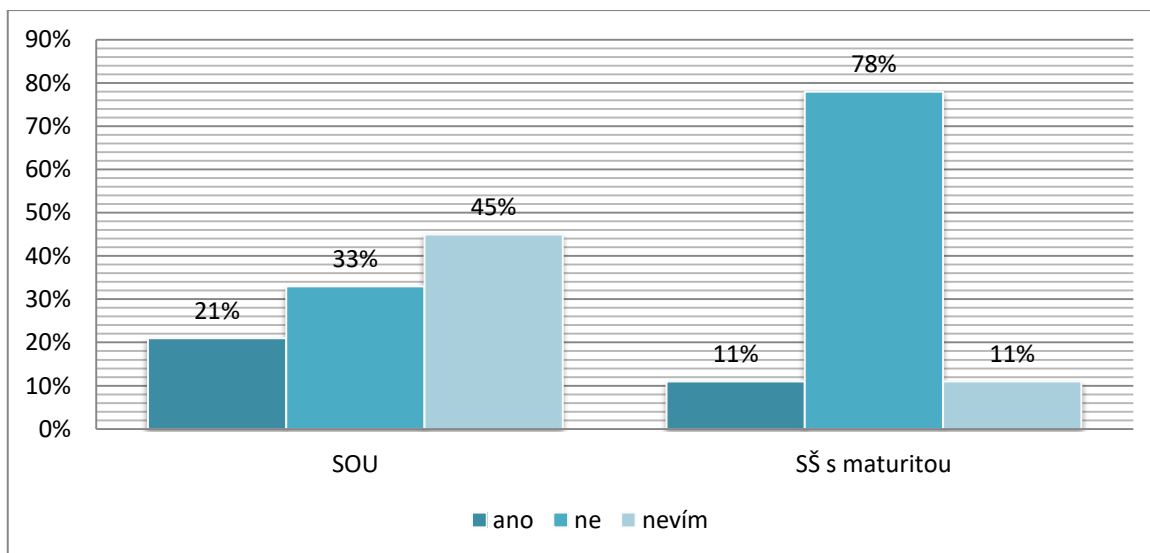
**Graf 13** Vliv autority učitele



*Souhlasíte s tím, že má autorita učitele vliv na ukázněnost/neukázněnost při výuce?*

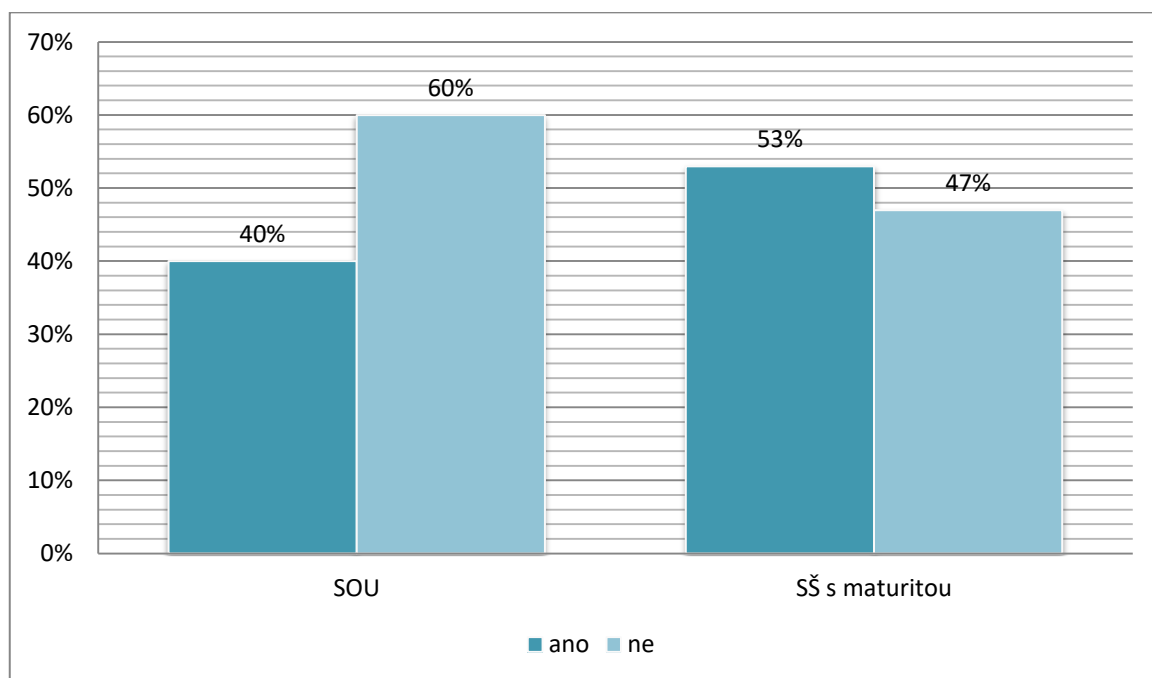
Z grafu lze vyčíst, že studenti z obou typů škol s tímto tvrzením spíše souhlasí.

**Graf 14** Školní prospěch neukázněného studenta



*Myslíte si, že neukázněný student má automaticky špatný školní prospěch?* Z grafu lze vyčíst, že studenti SOU z největší části odpověděli „nevím“, zbytek si pak většinou nemyslí, že neukázněný student má automaticky špatný školní prospěch. Studenti SŠ s maturitou si většinou nemyslí, že neukázněný student má automaticky špatný školní prospěch.

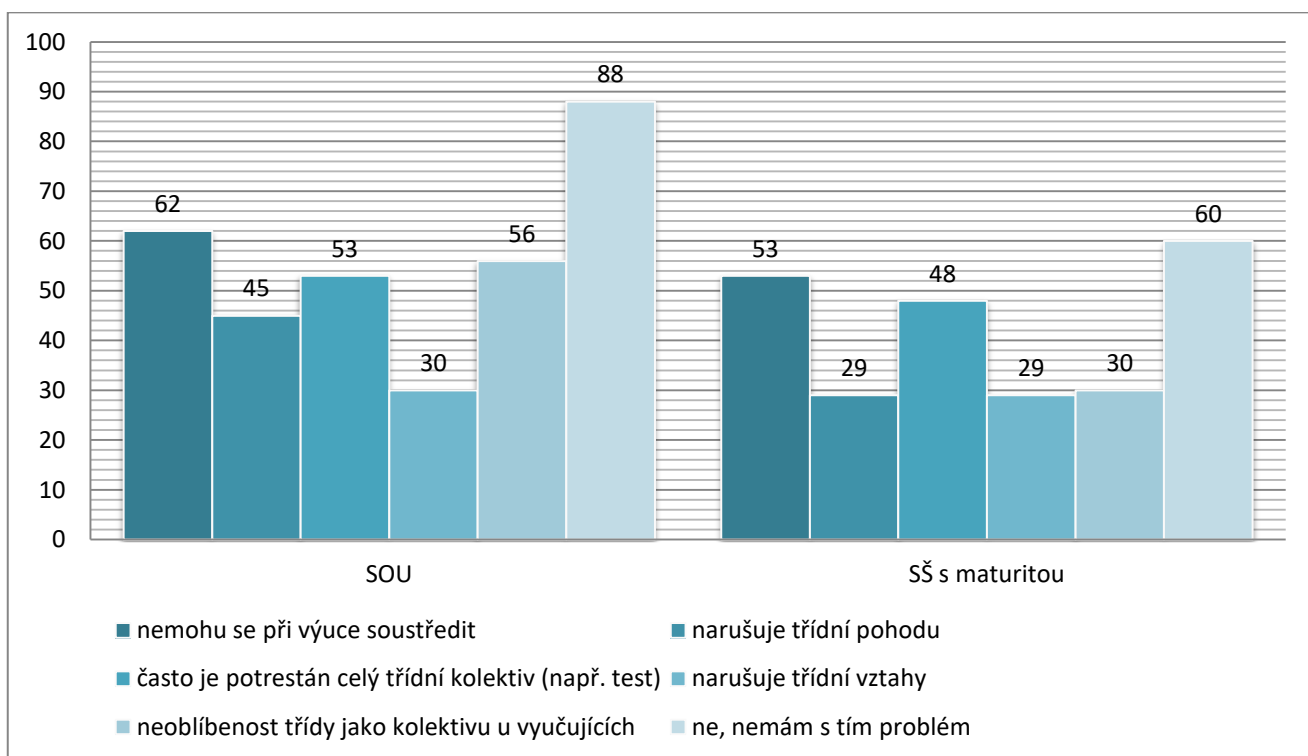
**Graf 15** Příklad – školní prospěch neukázněného studenta



*Existuje ve Vaší třídě případ, kdy má neukázněný student lepší školní prospěch, než student ukázněný?* Z grafu lze vyčíst, že většina studentů SOU nemá ve třídě takový případ, většina studentů SŠ s maturitou ano, ačkoli odpovědi jsou téměř vyrovnané.

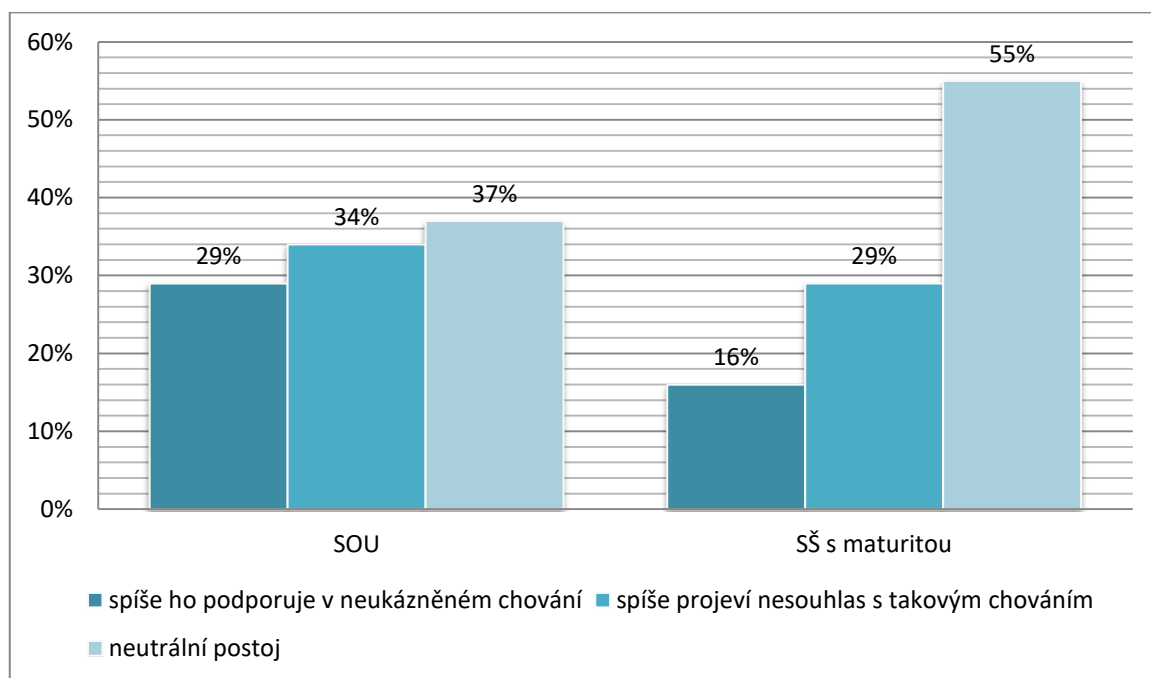


**Graf 16** Problém s neukázněností



*Máte Vy osobně problém s neukázněností některých Vašich spolužáků? Pokud ano, jaký?* Z grafu lze vyčíst, že na SOU většina studentů nemá s takovým chováním problém. Ze zbývajících odpovědí je pak seřazeno sestupně: nemoci se při výuce soustředit, neoblíbenost třídy jako kolektivu u vyučujících, potrestání celého kolektivu, narušení třídní pohody a narušení třídních vztahů. Na SŠ s maturitou též většina studentů nemá s takovým chováním problém. Ze zbývajících odpovědí je pak seřazeno sestupně: nemoci se při výuce soustředit, potrestání celého kolektivu, neoblíbenost třídy jako kolektivu u vyučujících a se stejným počtem narušení třídní pohody a třídních vztahů.

**Graf 17** Reakce studentů na neukázněné chování



*Jak reaguje třídní kolektiv na neukázněnost některého ze spolužáků?* Z grafu lze vyčíst, že většina studentů SOU i SŠ s maturitou reaguje na takové chování neutrálně.

## 8.9 Vyhodnocení hypotéz

K výzkumnému šetření bakalářské práce byly předem stanoveny čtyři hypotézy, které v této části na základě získaných dat vyhodnotím. Pro vyhodnocení hypotéz byl použit dvouvýběrový F-test pro rozptyl, dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů a chí-kvadrát testu nezávislosti.

**H0:** Na SOU a SŠ s maturitou se záškoláctví objevuje ve stejné míře.

**H1:** Na SOU se záškoláctví objevuje ve větší míře než na SŠ s maturitou.

U hypotézy H1 byl nejprve proveden dvouvýběrový F-test pro rozptyl na hladině významnosti 5% ( $\alpha = 0,05$ ).

### Tabulka empirických četností

Otázka č. 5			SOU		SŠ s maturitou	
hodnocení			Absolutní č.	Relativní č.	Absolutní č.	Relativní č.
a)	velmi často	4	15	10,00%	16	10,67%
b)	často	3	27	18,00%	40	26,67%
c)	málokdy	2	76	50,67%	64	42,67%

<b>d)</b>	<b>vůbec</b>	<b>1</b>	32	21,33%	30	20,00%
<b>celkem</b>			<b>150</b>	<b>100%</b>	<b>150</b>	<b>100%</b>

Platí:  $H_0$ : Předpokládá se shodnost rozptylů obou základních souborů.

$H_1$ : Předpokládá se rozdílnost rozptylů obou základních souborů.

$p < \alpha$   $H_0$  se zamítá

$p > \alpha$   $H_0$  se nezamítá

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
	<i>SŠ</i>	<i>SOU</i>
Stř. hodnota	2,72	2,833333
Rozptyl	0,820402685	0,770694
Pozorování	150	150
Rozdíl	149	149
F	1,064499274	
P(F<=f) (1)	0,351671383	
F krit (1)	1,310442988	

Výsledek F-testu je  $0,35 > 0,05 \Rightarrow p > \alpha \Rightarrow H_0$  se přijímá – rozptyly jsou shodné.

Dále tedy ověřujeme dvouvýběrovým t-testem s rovností rozptylů.

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	<i>SŠ</i>	<i>SOU</i>
Stř. hodnota	2,72	2,833333
Rozptyl	0,820402685	0,770694
Pozorování	150	150
Společný rozptyl	0,795548098	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	298	
t Stat	-1,10041138	
P(T<=t) (1)	0,136020509	
t krit (1)	1,649982976	
P(T<=t) (2)	0,272041018	
t krit (2)	1,967956443	

$P(2) = 0,272$

$p < \alpha$  –  $H_0$  se zamítá

$p > \alpha$  –  $H_0$  se nezamítá

$$0,272 > 0,05 \Rightarrow p > \alpha$$

**H1 se zamítá → H0 se potvrzuje**

V rámci získaných dat nebylo potvrzeno, že by se na SOU objevovalo záškoláctví ve větší míře než na SŠ s maturitou.

**H0: Na SOU i SŠ s maturitou se studenti neliší v názoru, kdo je v závislosti na pohlaví více neukázněný.**

**H2: Na SOU i SŠ s maturitou se studenti liší v názoru, kdo je v závislosti na pohlaví více neukázněný.**

Hypotéza byla testována metodou chí-kvadrát testu nezávislosti v kontingenčních tabulkách. Ověření bylo provedeno na hladině významnosti 5% ( $\alpha=0,05$ ).

#### Tabulka empirických četností

Otázka č. 6		SOU		SŠ s maturitou	
hodnocení		Absolutní č.	Relativní č.	Absolutní č.	Relativní č.
a)	u dívek	39	26,00%	33	22,00%
b)	u chlapců	57	38,00%	18	12,00%
c)	u obou pohlaví ve stejné míře	54	36,00%	99	66,00%
celkem		<b>150</b>	<b>100%</b>	<b>150</b>	<b>100%</b>

#### Tabulka teoretických četností

Otázka č. 6		SOU	SŠ s maturitou	celkem
hodnocení		Očekávané č.	Očekávané č.	$n_j$
a)	u dívek	36	36	72
b)	u chlapců	37,5	37,5	75
c)	u obou pohlaví ve stejné míře	76,5	76,5	153
celkem $n_i$		<b>150</b>	<b>150</b>	<b>300</b>

TK > KH  $\Rightarrow$  H0 se zamítá

TK < KH  $\Rightarrow$  H0 se přijímá

**testové kritérium:**

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:  
**G = 34.015**

**Kritická hodnota:**

Kritická hodnota:  
 $\chi_{(1-\alpha); df} = 5.991$

**TK = 34,02**

**KH = 5,99**

**34,02 > 5,99 => TK > KH => H0 se zamítá**

**H0 se zamítá → H2 se potvrzuje**

V rámci získaných dat na hladině významnosti 0,05 bylo potvrzeno, že na SOU i SŠ s maturitou se studenti liší v názoru, kdo je v závislosti na pohlaví více neukázněný.

**H0: Četnost výskytu neukázněného chování je na obou typech škol stejná.**

**H3: Četnost výskytu neukázněného chování je na obou typech škol odlišná.**

U hypotézy H3 byl nejprve proveden dvouvýběrový F-test pro rozptyl na hladině významnosti 5% ( $\alpha = 0,05$ ).

**Tabulka empirických četností**

<b>Otázka č. 3</b>			<b>SOU</b>		<b>SŠ s maturitou</b>	
<b>hodnocení</b>			<b>Absolutní č.</b>	<b>Relativní č.</b>	<b>Absolutní č.</b>	<b>Relativní č.</b>
<b>a)</b>	<b>velmi často</b>	<b>4</b>	31	20,67%	24	16,00%
<b>b)</b>	<b>často</b>	<b>3</b>	63	42,00%	80	53,33%
<b>c)</b>	<b>málokdy</b>	<b>2</b>	46	30,67%	44	29,33%
<b>d)</b>	<b>vůbec</b>	<b>1</b>	10	6,67%	2	1,33%
<b>celkem</b>			<b>150</b>	<b>100%</b>	<b>150</b>	<b>100%</b>

Platí:  $H_0$ : Předpokládá se shodnost rozptylů obou základních souborů.  
 $H_3$ : Předpokládá se rozdílnost rozptylů obou základních souborů.

Pokud je  $p < \alpha$   $H_0$  se zamítá.  
 Pokud je  $p > \alpha$   $H_0$  se nezamítá.

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
	SOU	SŠ
Stř. hodnota	2,233333	2,16
Rozptyl	0,730425	0,484295
Pozorování	150	150
Rozdíl	149	149
F	1,508222	
P(F<=f) (1)	0,006296	
F krit (1)	1,310443	

Výsledek F-testu je  $0,006 < 0,05 \Rightarrow p < \alpha \Rightarrow H_0$  se zamítá a přijímá se  $H_3$  – rozptyly nejsou shodné. Dále ověřujeme dvouvýběrovým t-testem s rozdílnými rozptyly.

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
	SOU	SŠ
Stř. hodnota	2,233333	2,16
Rozptyl	0,730425	0,484295
Pozorování	150	150
Hyp. rozdíl stř. hodnoc	0	
Rozdíl	286	
t Stat	0,814909	
P(T<=t) (1)	0,207901	
t krit (1)	1,650199	
P(T<=t) (2)	0,415803	
t krit (2)	1,968293	

$P(2) = 0,416$ .

$p < \alpha$ ,  $H_0$  se zamítá  
 $p > \alpha$ ,  $H_0$  se nezamítá.

$0,416 > 0,05 \Rightarrow p > \alpha$

**$H_3$  se zamítá  $\rightarrow H_0$  se potvrzuje**

V rámci získaných dat nebylo potvrzeno, že by se četnost výskytu neukázněného chování na SOU a SŠ s maturitou lišila.

**H0: Reakce třídního kolektivu na neukázněnost některého ze spolužáků je na obou typech škol stejná.**

**H4: Reakce třídního kolektivu na neukázněnost některého ze spolužáků je na obou typech škol odlišná.**

Hypotéza byla testována metodou chí-kvadrát testu nezávislosti v kontingenčních tabulkách. Ověřování bylo provedeno na hladině významnosti 5% ( $\alpha=0,05$ ).

Plné znění možností výběru:

- a) spíše ho podporuje v neukázněném chování
- b) spíše projeví nesouhlas s takovým chováním
- c) neutrální postoj

#### Tabulka empirických četností

Otázka č. 13		SOU		SŠ s maturitou	
hodnocení		Absolutní č.	Relativní č.	Absolutní č.	Relativní č.
a)	spíše ho podporuje	44	29,33%	24	16,00%
b)	spíše projeví nesouhlas	51	34,00%	44	29,33%
c)	neutrální postoj	55	36,67%	82	54,67%
<b>celkem</b>		<b>150</b>	<b>100%</b>	<b>150</b>	<b>100%</b>

#### Tabulka teoretických četností

Otázka č. 6		SOU	SŠ s maturitou	celkem
hodnocení		Očekávané č.	Očekávané č.	$n_j$
a)	spíše ho podporuje	34	34	68
b)	spíše projeví nesouhlas	47,5	47,5	95
c)	neutrální postoj	68,5	68,5	137
<b>celkem <math>n_i</math></b>		<b>150</b>	<b>150</b>	<b>300</b>

TK > KH => H0 se zamítá

TK < KH => H0 se přijímá

**testové kritérium:**

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:

**G = 11.719**

**Kritická hodnota:**

Kritická hodnota:

$\chi_{(1-\alpha); df} = 5.991$

**TK = 11,72**

**KH = 5,99**

**11,72 > 5,99 => TK > KH => H0 se zamítá**

**H0 se zamítá → H4 se potvrzuje**

V rámci získaných dat na hladině významnosti 0,05 bylo potvrzeno, že reakce třídního kolektivu na neukázněnost některého ze spolužáků je na obou typech škol odlišná.

## **8.10 Závěr výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo, zda existují rozdíly ve výskytu neukázněného chování mezi studenty SOU a SŠ s maturitou. Jak jsem již zmiňovala, mé předpoklady byly, že na SOU bude četnost výskytu neukázněného chování vyšší než na SŠ s maturitou. Soudila jsem tak především na základě zmiňované „špatné pověsti“ SOU. Tohoto dojmu jsem také nabyla po návštěvě obou škol, kdy situace byla naprosto odlišná. Na SŠ s maturitou vládlo o přestávce ticho a klid, zatímco na SOU byli studenti velice rozpustilí. Z výzkumného šetření jsem však došla k závěru, že dochází pouze k nepatrné diferenciaci. Co se týče četnosti výskytu, na SOU i na SŠ s maturitou se nekázeň vyskytuje ve stejné míře,



resp. často. Samotné projevy neukázněného chování se pak liší pouze v tom, že studenti SOU vyrušují při hodinách ve větší míře, než studenti SŠ s maturitou.

Dalším cílem bylo, zda se liší neukázněné chování u dívek a u chlapců. Z výzkumného šetření vyplývá, že na SOU je četnost výskytu nekázně vyšší spíše u chlapců. Na druhé straně však s tímto výsledkem příliš nesouhlasí četnost výskytu konkrétních projevů neukázněného chování, které je u obou pohlaví ve stejné míře. Rozdíl je pouze v tom, že u dívek se vyskytuje větší míra záškoláctví. Ze zmíněného výsledku jsem si tedy udělala závěr, že studenti otázky nezodpověděli vždy podle skutečnosti. Z výzkumného šetření na SŠ s maturitou plyne, že četnost výskytu nekázně je u obou pohlaví víceméně stejná. Tomu odpovídá i skutečnost, že v četnosti výskytu vybraných druhů neukázněného chování není rozdíl.

Posledním z cílů bylo zjistit, jaký názor mají na neukázněné chování sami studenti. Studenti SOU i SŠ s maturitou ve většině případů nemají problém s neukázněným chováním svých spolužáků. Jejich většinová reakce na takové chování je též stejná, neutrální. Avšak kdybych to měla porovnat, studenti SOU ve větší míře spíše podporují takového jedince, na rozdíl od studentů SŠ s maturitou. Ačkoli ne úplně všichni studenti zodpověděli, že nemají problém s neukázněným chováním svých spolužáků, celkem mě tento výsledek překvapil. Mezi nejčastější důvody, proč mají studenti s takovým chováním problém, totiž patřila nejen nemožnost soustředit se, ale také potrestání celého kolektivu. To přeci dokáže člověka „rozhořčit“, jestliže má být potrestán jen proto, že se někteří jedinci neumí chovat. Myslím si, že vina je tedy i na těch „mlčících“, kteří neumí u svých neukázněných spolužáků prosadit své zájmy, chovat se ukázněně. Většinová skupina, což všichni s neutrálním postojem jsou, si myslím, dokáže ovlivnit jedince či menší skupinu, která svým chováním „obtěžuje“ život ostatním.

Z výzkumného šetření na SOU se ukázalo, že informace o vysoké míře nekázně se nepotvrdili, avšak z výsledků sesbíraných dat na SŠ s maturitou plyne, že míra výskytu neukázněného chování zůstala od dob mého studia stejná.

## **8.11 Diskuze**

V teoretické části jsem zmiňovala zprávu ČŠI z roku 2015/2016 týkající se prevence a rizikového chování žáků na středních školách, kdy mezi nejčastější kázeňské přestupky patřilo např. řešené záškoláctví či agresivita vůči učitelům. V porovnání s výsledky mého výzkumného šetření se tato skutečnost neslučuje. Jak na SOU, tak i na SŠ s maturitou patřilo

mezi nejčastější projevy nekázně jednoznačně vyrušování v hodinách. Na základě získaných dat též mohu vyloučit záškoláctví týkající se především nematuritních oborů (SOU).

Žádné ze zmíněných projevů nekázně v teoretické části se nevyskytují na SOU ani na SŠ s maturitou v závažné míře. Důvodem může být nedůvěra, že neposkytnu získaná data třetí osobě (škole) a na základě toho lživý výběr odpovědí nebo jsou na obou školách vyučující pro své studenty takovými autoritami, že zde pro nekázeň není prostor.

K zamyšlení mě donutily také výsledky z grafu 12 a 13, kde je otázka zaměřena na reakce studentů v případě, kdy je učitel napomene nebo potrestá za neukázněné chování. Kladu si otázku, kde jsem udělala chybu. Možná jsem špatně položila otázku, nebo byl nevyhovující výběr odpovědí. V každém případě jsem se z této otázky nic podstatného nedozvěděla, jelikož po zpracování dat se ukázalo, že studenti na napomenutí či potrestání učitele nereagují ani jednou z možností.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala problematikou nekázně v současných školách. Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretickou část tvoří sedm kapitol, které jsou dále rozděleny do podkapitol. V této části práce jsou shrnuty základní teoretické poznatky týkající se problematiky nekázně na školách. V první kapitole je pozornost věnována základním pojmům. Je zde zahrnuta definice kázně, jakou hraje roli ve společnosti a ve škole, součástí je též stručný popis ukázněného žáka. V druhé kapitole je zmíněna důležitost autority učitele, která má nemalý podíl na ukázněnosti žáků. Ve třetí kapitole jsou charakterizovány jednotlivé projevy neukázněného chování, kam patří napovídání, lhaní, záškoláctví, rušivé chování, krádež, agresivita vůči spolužákům a vůči učitelům nebo šikana. Čtvrtá kapitola pojednává o možných příčinách nekázně. Pátá kapitola „tresty a kázeňská opatření“ věnuje pozornost „správnému trestání“. V šesté kapitole je charakterizováno třídní klima, jehož utváření na „pozitivní“ je důležité pro správné fungování třídního kolektivu. Poslední kapitola teoretické části se zabývá způsoby dosažení ukázněnosti žáků, jsou v ní obsaženy konkrétní postupy a rady.

Praktická část je zaměřena na výzkumné šetření, které bylo provedeno na vybraném SOU a SŠ s maturitou. Tato část je zaměřena na odlišnost výskytu neukázněného chování mezi studenty SOU a SŠ s maturitou, na rozdíly v konkrétních projevech nekázně a jejich četností výskytu u dívek a chlapců. Některé otázky jsou zaměřeny na studenty a jejich názory na neukázněné chování.

## SEZNAM ZDROJŮ

### Použitá literatura:

- BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011a. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton, 2011b. 208s. ISBN 978-80-7387-432-2.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-89-247-2742-7.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd.1. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-73697-569-1.
- KALHOUS, Zdeněk., OBST, Otto. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 8071-78-253-X.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. 256 s. ISBN 80-7178-513-X.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- OBST, Otto (2002). *Kázeň ve výuce*. In: KALHOUS, Zdeněk., OBST, Otto. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 386-402.
- ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo....* Praha: ISV, 2003. 290 s. ISBN 80-86642-18-6.
- PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

**Dokumenty:**

MŠMT. *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. Čj.: 10 194/2002-14. [online]. 2016, 20. 7. 2016 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37923>.

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016* [online]. 2016, 15. 12. 2016 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(3\)](http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(3)).

**Právní předpisy:**

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 190, s. 10262-10330. Dostupné z: <file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/sb190-04.pdf>.

## **SEZNAM GRAFŮ**

**Graf 1** Charakteristika souboru respondentů

**Graf 2** Míra nekázně

**Graf 3** Druh nekázně

**Graf 4** Nejčastější druh nekázně (SOU)

**Graf 5** Nejčastější druh nekázně (SŠ s maturitou)

**Graf 6** Četnost nekázně u dívek a chlapců

**Graf 7** Nekázeň – dívky SOU

**Graf 8** Nekázeň – chlapci SOU

**Graf 9** Nekázeň – dívky SŠ s maturitou

**Graf 10** Nekázeň – chlapci SŠ s maturitou

**Graf 11** Reakce na napomenutí/potrestání – SOU

**Graf 12** Reakce na napomenutí/potrestání – SŠ s maturitou

**Graf 13** Vliv autority učitele

**Graf 14** Školní prospěch neukázněného studenta

**Graf 15** Příklad – školní prospěch neukázněného studenta

**Graf 16** Problém s neukázněností

**Graf 17** Reakce studentů na neukázněné chování



**záškoláctví**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**agresivní chování vůči spolužákům**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**agresivní chování vůči učitelům**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**krádeže**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**šikana**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**6. Projevuje se nekázeň ve Vaší třídě častěji u dívek nebo u chlapců?**

- a) u dívek                                      b) u chlapců                                      c) u obou pohlaví ve stejné míře

**7. Jak často vykazujete Vy osobně vybrané druhy neukázněného chování?****napovídání**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**lhaní**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**vyrušování při hodině**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**záškoláctví**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**agresivní chování vůči spolužákům**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**agresivní chování vůči učitelům**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**krádeže**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec



**šikana**

- a) velmi často                      b) často                      c) málokdy                      d) vůbec

**8. Pokud Vás učitel napomene nebo potrestá za některý z projevů neukázněného chování, jak reagujete?**

**směji se tomu**

- a) spíše ano                      b) ano                      c) ne                      d) spíše ne

**je mi to jedno**

- a) spíše ano                      b) ano                      c) ne                      d) spíše ne

**jsem smutná/ý**

- a) spíše ano                      b) ano                      c) ne                      d) spíše ne

**projevím nesouhlas / odporuji**

- a) spíše ano                      b) ano                      c) ne                      d) spíše ne

**pláču**

- a) spíše ano                      b) ano                      c) ne                      d) spíše ne

**utíkám ze třídy**

- a) spíše ano                      b) ano                      c) ne                      d) spíše ne

**9. Souhlasíte s tím, že má autorita učitele vliv na ukázněnost/neukázněnost při výuce?**

a) naprosto souhlasím

b) spíše souhlasím

c) nevím

d) spíše nesouhlasím

e) naprosto nesouhlasím

**10. Myslíte si, že neukázněný student má automaticky špatný školní prospěch?**

a) ano

b) ne

c) nevím

**11. Existuje ve Vaší třídě případ, kdy má neukázněný student lepší školní prospěch, než student ukázněný?**

a) ano

b) ne

**12. Máte Vy osobně problém s neukázněností některých Vašich spolužáků? Pokud ano, jaký? (Možnost zakroužkovat více odpovědí)**

a) nemohu se při výuce soustředit

b) narušuje třídní pohodu

c) často je potrestán celý třídní kolektiv (např. test)

- d) narušuje třídní vztahy
- e) neoblíbenost třídy jako kolektivu u vyučujících
- f) ne, nemám s tím problém

**13. Jak reaguje třídní kolektiv na neukázněnost některého ze spolužáků?**

- a) spíše ho podporuje v neukázněném chování
- b) spíše projeví nesouhlas s takovým chováním
- c) neutrální postoj