**Ne)bezpečí ve škole**

**aneb**

**Dopady rizikového chování ve škole i mimo ni**

**Mgr. Miluše Hutyrová, Ph.D.**

**Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP v Olomouci**

**Vymezení termínu kázeň**

V tomto termínu se skrývají poměrně negativně vnímané konotace; pokoušíme se pro to, co termín kázeň vyjadřuje, najít jiný výraz (disciplína, poslušnost, pořádek, dril aj.), ale nakonec bychom měli tento termín „vzít na milost“, protože nejlépe vystihuje obsahovou podstatu problému. Etymologická historie pojmu kázeň je poměrně chmurná. Slovo kázeň pochází z praslovanského *kaz-ň* – jedná se o slovo, které je ve většině slovanských jazyků. Původní význam tohoto slova byl „trest“, výraz kázeň souvisí s termínem „káznice“. Trest se rusky vyjádří *nakazanie*, trest smrti *směrtnaja kazň*.

V angličtině se používá *discipline,* stejně tak ve francouzštině *la discipline* i v němčině *die Diszipline*. Někteří autoři poukazují na spojení kázně a morálky, což však nemůže vést k absolutnímu překrývání těchto pojmů. Oba tyto fenomény se opírají o normy, pravidla lidského chování a jednání, dodržování nařízení, respektování zásad. Rozdíl je však v povaze těchto norem.

Kázeň úzce souvisí s výchovou k hodnotám a postojům a plní dva cíle:

* zajišťuje žákům a učitelům bezpečí;
* vytváří prostředí podporující učení.

**Co to tedy je kázeň?**

Kázeň bývá definována jako vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů či určených činností spojené s respektováním autority. Můžeme ji vymezit jako vědomé dodržování zadaných norem chování, školního řádu a pokynů stanovených učitelem. (Bendl, 2004) V klasické třídě při tradičním způsobu výuky v sobě zahrnuje dvě položky – udržení ticha při výuce a plnění příkazů učitele (Kopřiva, Nováčková a kol., 2010).

Frontální výuka není myslitelná bez ticha ve třídě. Jestliže se děti mají učit z výkladu učitele, musejí ho slyšet; výklad je však málo efektivní metoda, vyhovuje učitelům, ale ne dětem. Nebere totiž zřetel na jejich rozdíly v koncentraci pozornosti, unavitelnosti či pochopení nového. **Co** **slyšíš, to zapomeneš, co vidíš, budeš si pamatovat, co budeš dělat, to budeš umět.** Co není motivováno přirozenou potřebou, musí být vynucováno. Druhou součástí kázně je plnění příkazů (Kopřiva, Nováčková a kol., 2010). Čím méně zajímavá činnost je předmětem příkazu, tím větší musí být nátlak na jeho splnění. Pokud škola nedokáže dítě zaujmout, musí používat kázeňské prostředky k docílení toho, aby děti dělaly to, co je nebaví. Známkování a disciplinární opatření jsou nasazovány tam, kde škola selže v uspokojování přirozených potřeb dětí.

**Základem je pravidlo, že moje svoboda končí tam, kde začíná omezovat svobodu druhého.** Kázeň, která je vázána na jiné formy vyučování než frontální, nespočívá v dodržování ticha, ale v tom, aby hlasové projevy byly takového rázu, aby nerušily ostatní. Stejně je to s pohybem; dítě nemusí sedět na místě, ale jeho pohyb by neměl omezovat ostatní a kazit jim práci. Toto pojetí kázně je také založeno na zodpovědnosti dítěte, která vzniká tím, že dítě má možnost výběru. Vnitřní přijetí úkolu, ne vnější příkaz, je motivací k jeho splnění. (Kopřiva, Nováčková a kol., 2010)Kázeň je pojem, který je obtížně definovatelný, a to i přesto, že mu všichni jistě rozumějí. Každý z učitelů však rozdílně charakterizuje, jakým chováním žáka se kázeň či nekázeň vlastně projevuje a jaké jsou její znaky. (Čapek, 2008)

**Kázeňské prostředky**

Mezi tradiční kázeňské prostředky řadíme příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměnu (Bendl, 2004). Tyto prostředky se vyskytují v tradičních pedagogických pojednáních, např. Lindnera z roku 1902 nebo Švadlenky z roku 1929. Uvedených šest prostředků tvoří pomyslné jádro prostředků kázně a stále na ně lze redukovat většinu stávajících metod ukázňování žáků.

* **Příklad**

Tradičně je **příklad** považován za jednu z nejúčinnějších, ne-li vůbec nejúčinnější výchovnou metodu. Je založen především na napodobování. Konkrétnost příkladu a silný emoční náboj jsou pro dítě podněty, které mu napomáhají vybrat si a napodobit určitý vzor, identifikovat se s ním; vše by mělo být na základě vnitřní motivace dítěte, tedy samo musí chtít. Účelem příkladu je vyvolat a upevnit žádoucí chování dítěte pomocí názorných a přitažlivých vzorců chování. Jak uvádí Bendl (2004), síla příkladu může fungovat i v negativním směru.

* **Slovo**

Se používá v různých formách a odstínech – rozkaz, zákaz, napomenutí, výstraha, vysvětlení, přesvědčování, rada, poučení, prosba aj. Běžná školní praxe se bez **slova** neobejde. Jeho využití je však nutno pečlivě zvážit, neboť slovem můžeme nejen povzbudit, ocenit, ale také ublížit, ponížit či demotivovat. Jedna nevhodná poznámka učitele na adresu žáka může negativně ovlivnit jeho vztah k učiteli i ke škole. K účinnosti tohoto kázeňského prostředku výrazně přispívá, když jej učitel využívá v pozitivním kontextu.

* **Zaměstnání**

„Kdo si hraje, nezlobí.“ Využívání **zaměstnání**, tedy např. hry s pravidly, pojetí vyučování jako dětského zaměstnání, ale i zajímavé výuky, se zaměřuje na pěstování sociálních dovedností za účelem zlepšení vztahů mezi žáky navzájem a mezi učiteli a žáky. Pokud se pracuje na zlepšování komunikačních a sociálních kompetencí žáků a učitelů, mělo by se to odrazit pozitivně i v oblasti úrovně kázně ve třídě, respektive ve škole. (Bendl, 2005)

* **Kontrola**

„Důvěřuj, ale prověřuj.“ V současném běžném slovníku je toto slovo nahrazeno pojmem **kontrola**. Můžeme ji vymezit v pedagogickém kontextu jako pozorování a sledování někoho nebo něčeho, co je svěřeno do naší péče, ochrany a odpovědnosti. V souvislosti se školním životem se jedná především o přestávky, dobu před zahájením vyučování, doprovod žáků do jídelny a doprovod spojený s dohledem na různých školních akcích. Účelem kontroly – **dozoru** –ve školách je hlídat dodržování školního řádu, tedy chránit žáky. Jsou přesně specifikovány počty žáků, učitelů a situace, za kterých je dozor vykonáván. (Bendl, 2004).

S dozorem jsou spojeny i polemické úvahy, zdali se nejedná o hlídání, ba až špehování žáků. Stejně tak, že potřeba dozoru klesá s věkem žáků. Pedagog by měl svou přítomnost vnímat jako účast na činnostech dětí, jako zájem o činnost samu, o spolupráci či pomoc, ne jako nutnost kontroly žáků.

Mezi důležité funkce dozoru/kontroly patří jistě také skutečnost, že slouží k pozorování dítěte, vnímání jeho individuality a potřeb mimo kontext výuky; pokud pedagog využije tuto příležitost pozitivně, může poznat své žáky i z jiných úhlů pohledu. Dozor, na rozdíl od jiných kázeňských prostředků, patří mezi povinnosti učitele vyplývající ze školské legislativy.

* **Trest**

Trest je starý jako samotná výchova. Důvod jeho existence spočívá v podstatě výchovy. Smyslem výchovy je začlenění jedince do společnosti. Aby spolu lidé mohli žít, museli si od počátku existence lidské společnosti upravovat vztahy mezi sebou. Normy a jejich dodržování byly podmínkou přežití. Člověk, který svým porušováním norem ohrožoval život, a tedy bezpečí skupiny, byl tvrdě potrestán, přičemž jedním ze způsobů trestu bylo vyobcování, tj. vyhnání jedince ze společenství, což se však prakticky rovnalo rozsudku smrti.

Trest může být vymezen jako takové působení rodičů, pedagogů či sociální skupiny, které je spojeno s určitým chováním a jednáním vychovávaného a které jednak vyjadřuje společenské hodnocení tohoto chování či jednání, jednak přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci (Čáp, Mareš, 2007).

Účelem trestu ve škole je tedy jednat v zájmu spravedlnosti a zjednat nápravu spolu se zdůrazněním toho, že třídní a školní komunita neschvaluje a odmítá daný čin. Dále sem patří prevence nekázně spojená se změnou v projevech chování u daného jedince.

Účinky trestů u žáků lze obtížně předvídat; trest vede u jednoho žáka k pozitivní změně v chování, u druhého k vnější formální kázni, u třetího k odporu a vzdoru, u dalšího sníží jeho sebehodnocení atd. Účinky trestu závisejí na osobnosti žáka, jeho předchozích zkušenostech, stylu výchovy v rodině, vztahu mezi ním a učitelem, na klimatu třídy a školy, autoritě učitele a kontextu, ve kterém se odehrává.

Druhy trestů:

* administrativní opatření k posílení kázně,
* tresty založené na zesměšňování a ironii,
* omezení volného času žáků,
* pracovní trest,
* vtipný trest,
* hromadný trest,
* odebrání věci,
* peněžitý trest,
* vyloučení z kolektivu,
* přirozený trest (náhrada škody, náprava škody, vystavení opačné situaci apod.),
* alternativní tresty.

Problémy v nejednotných názorech na to, zda má učitel právo „zadržet“ dítě ve škole po vyučování, vyřešila jedna paní učitelka 1. stupně základníškoly, která poslala rodičům po dětech tento lístek (Bendl, 2004).

**Fyzické tresty**

Neexistuje snad další kázeňský prostředek, na který by panovaly tak diametrálně odlišné názory. Přitom by veškeré debaty na toto téma měly být dávnou minulostí, protože tělesné tresty na našich obecných školách byly zrušeny v roce 1870, na středních již v roce 1781 (Bendl, 2004). Bendl ve svém výzkumném šetření v roce 2001 na 2. stupni základních škol zjistil, že učitelé (celkem 188 respondentů) použili následujících tělesných trestů: 44,4 procenta uvádí, že použilo pohlavek, 14,1 procenta přiznává facku, 11,6 procenta kliky a dřepy (i mimo hodiny tělesné výchovy), 7,6 procenta tahání za vlasy, další uvádí úder ukazovátkem nebo pravítkem či vytahání za uši. Matějček (2011) uvádí, že výchovný význam tělesného trestu není nijak velký. Jedná se o trest na nejnižší, fyziologické úrovni. Zdůrazňuje, že tento druh trestu v sobě skrývá nebezpečí přehánění. Dopad tělesného trestu na dítě souvisí s celkovým stylem výchovy v rodině. Ukazuje se, že vůči osobám, které se dostaly v mladistvém věku do konfliktu se zákonem a byly agresivní, jejich rodiče často projevovali zavrhující postoj nebo k nim byli lhostejní. Tytéž osoby byly také v dětství často trestány a v jejich primárních rodinách docházelo k výrazným projevům fyzické agrese mezi členy rodiny navzájem. Pokud má ten, kdo dítě trestá, k němu pozitivní emocionální vztah, tělesný trest nepůsobí tak výrazně destruktivně. Výzkumy dále potvrzují, že tělesný trest, který samotné dítě přijímá jako oprávněný a spravedlivý, snižuje projevy agrese u dítěte. (Čáp, Mareš, 2007)

**Co lze tedy ve škole či školském zařízení použít?**

Maximálně lze použít fyzické omezení dítěte ze strany pedagoga v případě rvačky dětí, bezprostředně hrozící fyzické újmy dítěte nebo v případě pedagogovy sebeobrany při fyzickém napadení. Tělesným trestům lze předcházet, především k nim vždy existují alternativy.

Fyzické, ale i psychické ubližování dítěti je trestným činem. Vztahuje se to na rodiče, pedagogy i na kohokoliv jiného, kdo přichází s dítětem do kontaktu. Ze zákona je povinná ohlašovací povinnost všech osob, které pracují s dětmi. Současná česká odborná literatura zdůrazňuje, že trest je pro žáka přijatelný, pokud může z chování a emočních projevů dospělého vysledovat, že se týká pouze konkrétního chování nebo činu, nikoliv jeho osoby. Nedochází tak ze strany dospělého směrem k němu ke ztrátě sympatie, vztahu, důvěry. (Čáp, Mareš, 2007)

Zlobení žáka může být i součást žákova aktivního odporu vůči učiteli, reakce na jeho přílišné nároky, jindy je to snaha o vzbuzení učitelovy pozornosti. Učitel, který takto negativně na žáka působí, nemůže se žáky navázat takové vztahy, jež by byly přínosem pro obě strany. Žáci s ním podle své přirozenosti bojují a jejich strategie jsou různé:

* **aktivní** (projevy nekázně, vulgarity, odmítání);
* **pasivní** (apatie, nespolupráce, nezájem o výuku).

I když trestem dosahujeme změny, není to ten nejefektivnější způsob; někdy se ukazuje, že postoje žáka se nezměnily, ale byly pouze potlačeny, tedy nebyly zvnitřněny pozitivní prvky. Pokud je to možné, je vhodné vždy zvolit metodu přirozených následků, které jsou přirozeným uzavřením. Žák sám si zjedná nápravu – omluví se, uklízí, opraví, odpracuje atd. Požadavky mohou vycházet z podstaty a logiky věci. **Pravidla**, která jsou ve třídě nastavena, by měla být spoluvytvářena a akceptována všemi účastníky, měla by být vnímána jako potřebná a užitečná. Jejich dodržování by mělo být sledováno.

**Odměna**

Odměna je takové působení spojené s chováním a jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a možnost uspokojení jeho potřeb (Čapek, 2010).

Tresty a odměny ve školním prostředí by měly regulovat chování žáků na základě toho, že očekávaná odměna zvýší výskyt odměňovaného chování a v očekávání trestu se sníží výskyt chování, za které je dítě trestáno. Z historického hlediska je nepochybně zajímavé, že odměna spolu s trestem patří mezi nejpoužívanější a nejznámější kázeňské prostředky. Přesto je jí věnována o mnoho menší pozornost ve starší literatuře (např. Uher, 1924), a dokonce se uvádí, že odměna nemá zdaleka takovou výchovnou hodnotu jako trest. Nikdy by neměla být jediným motivem konání dobra. I v jiných publikacích z tohoto období se zdůrazňuje, že učitel má vždy uvážit pochvalu a užívat jí minimálně, protože tak zvyšuje sebevědomí jednotlivce, a ostatní jsou pak povyšováni.

Odměnu můžeme chápat jako způsob ocenění, respektive hodnocení chování nebo činnosti žáka, je to tedy pozitivní reakce. Běžně se uvádí, že udělení odměny má následovat hned po splnění úkolu. I když lze v zásadě toto tvrzení přijmout, existují tu přesto jisté diferenciace. Především záleží na věku odměňovaného. Obecně platí, že čím je dítě mladší, tím bezprostředněji má odměna následovat.

Někdy pedagogové narážejí na problém, jak často mají vlastně chválit? (Bendl, 2005) Pokaždé, když se dítě zachová pozitivně? Je zde však patrné, že v určitých případech musíme žáka chválit čili odměňovat v jistých intervalech. Zásada odměňovat dítě bezprostředně se nevylučuje se zavedením denního, týdenního či měsíčního systému odměňování, kdy by žáci měli vědět, jaký mají časový interval na splnění úkolu nebo na to, aby prokázali, že je odměna oprávněná.

Bendl rozlišuje odměny **přirozené** a **umělé**. Přirozené odměny přicházejí bez přičinění druhých lidí – např. přirozenou odměnou přičinlivosti je zisk, pravdomluvnosti důvěra atd. Umělými odměnami jsou například pochvala nebo vyznamenání. Někteří učitelé odměňují své žáky tak, že je pozvou k sobě domů na návštěvu. Můžeme mluvit i o sporných odměnách, a to tehdy, pokud učitel žáky za odměnu pustí dříve domů z poslední vyučovací hodiny, jindy zase nemusí tento žák dostat domácí úkol nebo je mu odpuštěna písemná práce atd.

Odměňování je potřeba přizpůsobovat individuálním odlišnostem dětí. Stejné projevy chování mohou být pro jedno dítě snadné, pro druhé obtížné. Je nutné vždy brát v úvahu a hodnotit i vynaložené úsilí, námahu a dobrou vůli dítěte, nejenom konečný výsledek. Téměř v každé školní třídě jsou žáci, kteří i přesto, že jsou dostatečně učitelem vedeni, motivováni a podporováni, nedosahují pozitivnějších změn. Jejich vynaložená práce a aktivita může být mnohdy vyšší než u ostatních žáků, kteří dosahují daleko lepších výsledků. Pedagog by se měl zaměřit na jejich individuální pokrok. Měl by brát v úvahu jejich reálné možnosti a ocenit sebemenší pozitivní posun.

Také by neměli být odměňováni pořád stejní žáci, učitel by měl ocenit a hledat pozitiva u každého žáka. Vhodně zvolená odměna posiluje sebevědomí, sebehodnocení, sebeúctu, sebedůvěru, a tím i pocit spokojenosti žáků.

Odměny hmotného charakteru jsou vhodné u menších dětí; kladné hodnocení, pochvala, projev sympatie jsou často účinnější než materiální odměny, protože uspokojují potřeby uznání a porozumění (Bendl, 2004).

Učitelé musejí pracovat i se žáky s problémy v chování ve smyslu specifických poruch chování a poruch chování. Pokud nemají k dispozici (ve většině případů) asistenta pedagoga a školního psychologa či speciálního pedagoga v rámci školního poradenského pracoviště, musí si s nimi v rámci stanovených pravidel kázeňsky poradit sami.

Seznam použité literatury

1. BENDL, S. *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky.* 1. vyd. Praha: ISV, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.
2. BENDL, S. *Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele.* 1. vyd.Praha: Triton, 2005. 298 s. ISBN 80-7254-624-4.
3. BRAUN, R. Školní třída a co o ní víme? In *Možnosti a meze ovlivňování rizikového chování ve školách.* Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění Olomouc: Katedra psychologie FF UP Olomouc, 2007. ISBN 80-7326-117-0.
4. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* 3. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 80-7367-273-7.
5. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi.* 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
6. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima.* 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
7. GRECMANOVÁ, H. *Klima školy.* 1. vyd. Olomouc: 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
8. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele.* 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
9. LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.
10. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém.* 6. vyd. Praha: Portál, 2011. 110 s. ISBN 80-7367-270-7.
11. KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J. a kol. *Respektovat a být respektován.* 1. vyd. Kroměříž: Spirála. 288 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
12. STUCHLÍKOVÁ, I. (ed.). *Zvládání emočních problémů žáků.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.
13. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* 1. vyd.Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.