

**Druhy nespolupracujícího chování z pohledu
pedagogů 1. stupně základních škol
(vedoucí bakalářské práce PhDr. Hana Včelařová)**

Martina Sedlářová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Martina Sedlářová**
Osobní číslo: **H11556**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Druhy nespolupracujícího chování z pohledu pedagogů 1. stupně základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálního a kognitivního vývoje žáků 1. stupně základní školy, příčin vzniku nespolupracujícího chování a řešení problémových situací.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

TRAIN, Alan. Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

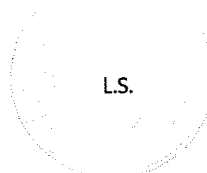
27. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

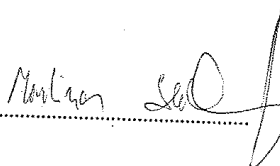
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 2.5. 2014

.....


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předložená bakalářská práce se zabývá druhy nespolupracujícího chování žáků z pohledu pedagogických pracovníků prvního stupně základních škol. V teoretické části se věnuje vybraným druhům rušivého a nerušivého nespolupracujícího chování, charakterizuje základní pojmy týkající se dané oblasti, vymezuje osobnost učitele, pojednává o příčinách, prevenci a případných řešeních tohoto chování. V praktické části je popsán kvantitativní výzkum pomocí dotazníkové šetření k problémovému chování žáků z pohledu pedagogů prvního stupně základních škol s prezentací výsledků tohoto výzkumu. Tato část si klade za cíl zpracovat problematiku nespolupracujícího chování v regionu Bystřicka a Holešovska u žáků prvního stupně základních škol.

Klíčová slova: problémové chování, nerušivé nespolupracující chování, rušivé nespolupracující chování, učitel, základní škola, žák.

ABSTRACT

The present thesis deals with the types of uncooperative behavior of pupils from the perspective of teachers to primary school. The theoretical part is concerned with certain kinds of disruptive and uncooperative behavior kept un-destroyed, describes the basic concepts related to the field, defines the personality of the teacher discusses the causes, prevention and possible solutions to this behavior. The practical part describes the quantitative research using a questionnaire to problem behavior of students from the perspective of teachers to primary school with the presentation of research results. This section aims to handle problems of uncooperative behavior in the region Bystřicko and Holešovsko for pupils of primary schools.

Keywords: problem behavior, unobtrusive uncooperative behavior, disruptive behavior cooperating, teacher, primary school, pupil.

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Haně Včelařové za odbornou pomoc v průběhu vedení bakalářské práce a za cenné připomínky a informace.

Děkuji také své rodině za shovívavost, toleranci a podporu. Poděkování náleží i Mgr. Ladě Marešové za podnětné odborné konzultace a pedagogům, kteří se ochotně zapojili do výzkumného šetření.

Motto:

*"Jsou mladí, radost pohledět,
rád mám je, byť jsou nezvední,
za třicet, za čtyřicet let
dá Bůh, že znatelně se změní.
Kdo kárá je, ten v právu není
a blázen, kdo se dotkne jich,
jsou něžní a jsou přirození,
pořádní lidé budou z nich."*

Francois Villon

Čestné prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ PRÁCE	13
2 SPOLUPRACUJÍCÍ A NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ	16
2.1 SPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ	16
2.2 NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ.....	16
2.2.1 Rušivé nespolutracující chování.....	17
2.2.2 Nerušivé nespolutracující chování	19
2.3 PŘÍČINY NESPOLUPRACUJÍCÍHO CHOVÁNÍ	21
2.3.1 Nedostatky ve výchově v rodině	21
2.3.2 Nevhodně vedené vyučování.....	22
2.3.3 Osobnost učitelů a nevhodná komunikace	22
2.3.4 Vývojové poruchy chování a učení	22
2.3.5 Násilí v médiích a počítačových hrách.....	22
2.4 PREVENCE NESPOLUPRACUJÍCÍHO CHOVÁNÍ	23
2.4.1 Příznivé klima třídy	23
2.4.2 Komunikace v rámci výchovně-vzdělávacího procesu	23
2.4.3 Vzájemná kooperace školy s rodiči	24
2.4.4 Řád a pravidla chování	25
2.4.5 Příprava a vedení poutavých učebních činností	26
2.5 ŘEŠENÍ NESPOLUPRACUJÍCÍHO CHOVÁNÍ	26
2.5.1 Pozitivní přístup učitelů	26
2.5.2 Třída jako fungující kolektiv	27
2.5.3 Vytvoření řádu a stanovení pravidel	27
2.5.4 Odložení mocenského přístupu a budování autority	27
2.5.5 Motivace žáka	27
2.5.6 Naslouchání žákům v individuálním přístupu.....	27
2.5.7 Aktivní zapojení žáků do života školy	28
2.5.8 Týmová práce s ostatními učiteli.....	28
2.5.9 Spolupráce s rodiči	28
2.6 ODMĚNY A TRESTY JAKO REGULÁTORY CHOVÁNÍ	28
3 NÁROKY NA OSOBNOST UČITELE VE VÝCHOVNĚ- VZDĚLÁVACÍM PROCESU	30
3.1 OSOBNOST UČITELE	30
3.2 TYPOLOGIE UČITELE	31
3.3 VZÁJEMNÉ VZTAHY UČITELE A ŽÁKŮ.....	32
3.4 UČITEL, PROBLÉMOVÝ ŽÁK A PROBLÉMOVÁ TŘÍDA	33
4 VÝVOJOVÉ MEZNÍKY ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	34

4.1	ROZVOJ RACIONÁLNĚ-KOGNITIVNÍCH PROCESŮ.....	34
4.2	VÝVOJ IMAGINATIVNĚ - EMOTIVNÍCH FUNKCÍ.....	37
4.3	SOCIÁLNÍ VZTAHY A JEJICH VÝZNAM V ŽIVOTĚ ŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	38
4.3.1	Sociální vztahy v rodinném prostředí.....	38
4.3.2	Sociální vztahy v rámci školy	40
4.3.3	Vrstevnické vztahy	42
II	PRAKTICKÁ ČÁST	43
5	PROJEKT VÝZKUMU	44
5.1	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	44
5.2	VÝZKUMNÉ CÍLE A VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	45
5.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
5.4	METODOLOGIE VÝZKUMU	47
5.5	PŘEDVÝZKUM.....	48
6	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	49
6.1	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	49
6.2	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	68
6.3	DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	72
	ZÁVĚR	73
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	77
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	78
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Je všeobecně známo, že problémového chování dětí ve školách i mimo ni přibývá, a pro pedagogy je těžké dnešní děti zvládat. V současné době je této problematice věnována velká pozornost, vztahy mezi spolužáky i mezi žáky a učiteli se v posledních letech zhoršily. Příčin je mnoho. Mění se sociální hodnoty, roste agresivita ve společnosti i nároky dětí a dospělých. Nezanedbatelným jevem je také vliv médií a počítačových her plných agrese. Je nesporné, že televize a počítač masivně ovlivňují u dětí a mládeže skladbu jejich dne, zájmy, vzory k napodobování, způsoby chování, hodnoty, postoje i názory. Životní podmínky současných dětí se změnila natolik, že musíme předpokládat i dopad těchto změn na jejich charakteristické změny a projevy. Mezi nejdůležitější činitele vyváženého a optimálního vývoje dítěte patří rodina, spokojené rodinné vztahy a harmonické rodinné prostředí. Dnes se ale setkáváme především s pracovní vyčerpáním rodičů a nedostatkem času. Nejen rodina, ale i škola je důležitým místem socializace dítěte. Získává zde nové zkušenosti, rozvíjí se jeho sociální role, dovednosti a schopnosti. Ve školním prostředí hraje významnou úlohu osobnost pedagoga, jeho pedagogické schopnosti a ctivosti, neméně důležitý je i vliv vrstevníků. K podstatným jevům úspěšného dosažení výchovně-vzdělávacích cílů pedagoga můžeme zařadit i kladný vztah k dětem a vykonávané činnosti, vhodně zvolenou komunikaci mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, a v neposlední řadě také určení pravidel, která vymezují hranice a určují pravomoce jejich účastníků. Pedagog se tak stává osobou, která je nedílnou součástí životní cesty dítěte, provází ho v různých situacích a pomáhá mu v rozpoznání a naplnění jeho potřeb. Jeho úkolem by mělo být posilování pozitivních a minimalizace negativních faktorů, které působí na rozvoj jeho osobnosti. V souvislosti s tím by se měl měnit i přístup učitelů a způsoby řešení dané problematiky.

Bakalářská práce sestává ze šesti kapitol, přičemž první čtyři jsou zaměřeny teoreticky a vytváří základ pro výzkumné šetření, o kterém pojednává praktická část.

V první kapitole jsou vysvětleny a popsány základní pojmy týkající se zvoleného tématu.

Druhá část se zabývá vymezením problémového chování dětí. Dělení problémového chování může být realizováno na základě mnoha různých hledisek. Cangelosi využívá pro základní členění míru rušivosti a toto nespolutracující chování dělí na rušivé a nerušivé. Právě jeho pojetí problematiky je dále použito v bakalářské práci. Součástí této kapitoly je i výčet některých druhů nespolutracujícího chování a jejich stručná charakteristika. Tato

kapitola pojednává i o možných příčinách nespolupracujícího chování žáků, vymezuje prevenci, podává některá účinná řešení tohoto problémového chování a popisuje účinnost odměn a trestů jako regulátorů chování.

Třetí kapitola se zabývá nároky na osobnost učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, definuje jeho roli a typologické rozdělení, zahrnuje vyučovací styly, strategie a postoje. Zároveň se věnuje vzájemným vztahům učitelů a žáků a reakcím na problémové nespolupracující chování.

Čtvrtá část předkládá vývojové mezníky dítěte mladšího školního věku, popisuje rozvoj jeho racionálně-kognitivních procesů, vývoj imaginativně-emočních funkcí v interakci na školní činnost a zdůrazňuje význam sociálních vztahů ve školním a rodinném prostředí.

V závěrečné kapitole je prezentováno výzkumné šetření, které má kvantitativní charakter, a jsou zde znázorněny výsledky šetření s tabulkami a grafy, které sesbíraná data zpřehledňují.

Cílem bakalářské práce je zjistit, s jakými druhy nespolupracujícího chování se pedagogové prvního stupně základních škol v regionu Bystřicka a Holešovska setkávají nejčastěji, v kterých oblastech vidí možnou prevenci, kde shledávají příčinu takového chování a předkládá také možné návrhy řešení problémových situací.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ PRÁCE

Základní škola

„ZŠ u nás zajišťují základní vzdělávání v průběhu povinné školní docházky, která je zákonem stanovena na dobu devíti školních roků. Z toho vyplývá, že se v těchto školách vzdělávají obvykle žáci ve věku 6 – 15 let.“ (Průcha, 2009, s. 58)

České ZŠ jsou rozděleny do dvou stupňů: První stupeň je tvořen 1. – 5. ročníkem a druhý stupeň 6. - 9. ročníkem. (Průcha, 2009, s. 58)

„Škola je instituce, která je spojena s výchovou a vzděláváním dětí, s jistou interakcí učitelů a žáků, organizací výuky a stanoveným systémem docházky a klasifikace. Má za úkol aktivně formovat osobnost dětí a připravovat je na jejich další profesní dráhu.“ (Čapek, 2008, s. 11)

Učitel

„V běžném, neodborném významu je učitelem ten, kdo vyučuje ve škole nebo v jiném vzdělávacím zařízení. V odborném významu nelze pojem takto jednoduše vymezit, neboť skupina učitelů zahrnuje několik různých typů edukátorů, tj. pracovníků zabývajících se nějakou edukační profesí.“ (Průcha, 2009, s. 396)

„Jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 242)

Žák

Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 287) uvádí dvě definice:

- (1) „Označení pro člověka v roli žáka, v roli vyučovaného člověka, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“
- (2) „Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskusi vyvolává užívání tohoto výrazu též pro studující na středních školách.“

Problémový žák

„Termín problémový žák je poměrně hodně obecný, zahrnuje všechny varianty, kdy se dítě ve škole nechová či nepracuje tak, jak by mělo a jak lze vzhledem k jeho věku očekávat. Role problémového žáka bývá přisouzena dítěti, které se nějak odlišuje od běžné normy, a tudíž i od očekávání učitele. Jde především o odlišnosti v oblasti školní práce a chování, ale významné mohou být i rozdíly v uvažování, v emočních reakcích či zevnějšku.“ (Vágnerová, 2005, s. 20)

Kázeň ve škole

„Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy, ať už se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s knihami a učebními pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracování domácích úkolů, přípravy na výuku apod.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 387)

Chování žáka

„Soubor vnějších, pozorovatelných, analyzovatelných a hodnotitelných aktů žáka ve škole nebo mimo ni. Bývá předmětem: 1. každodenní diagnostiky a hodnocení ze strany učitele (hodnotí přijatelnost chování žáka a přijímá pedagogická rozhodnutí); 2. souhrnného formálního hodnocení (má podobu známky na vysvědčení); 3. speciálního vyšetření a rozhodnutí o nejvhodnější nápravě (diagnostika poruch chování žáka), 4. pedagogicko-psychologického výzkumu, ať už kvantitativního (interakční analýza, sociální klima třídy) nebo kvalitativního. Chování žáka bývá důležitým indikátorem zvláštností žákovy osobnosti i účinnosti učitelovy práce.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 81 - 82)

Nespolupracující chování

Nespolupracující chování Cangelosi (2006, s. 287) definuje jako: „Chování žáka během vymezeného nebo přechodového období, které je v rozporu se snahou spolupracovat s učitelem a řídit se jeho pokyny.“

2 SPOLUPRACUJÍCÍ A NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

„Někteří učitelé vedou hladce běžící výuku, při níž žáci spolupracují a věnují se učení s minimálním vyrušováním, zatímco jiní jsou vyčerpáni zápasy s neukázněnými žáky a usilovnou snahou získat ve třídě alespoň jakýsi náznak řádu.“ (Cangelosi, 2006, s. 21)

Cangelosi (2006, s. 32) učitelům radí: „Pro spolupracující chování je typické, že je méně přirozené než nespolepracující chování, a proto můžete očekávat, že žáci budou spolupracovat a zapojovat se do studia pouze v tom případě, když je naučíte dávat přednost spolupracujícímu chování před nespolepracujícím.“

2.1 Spolupracující chování

„Snaha žáka spolupracovat a řídit se pokyny učitele během vymezeného nebo přechodového období.“ (Cangelosi, 2006, s. 289)

Za spolupracující chování Cangelosi (2006, s. 25) označuje během vymezeného času termínem „zapojení žáka“ do učební činnosti nebo „aktivní účast“.

Učitel by měl mít na paměti, že spolupracující chování a zapojení se do učební činnosti jsou naučené reakce, kterým by měli učitelé své žáky plánovitě učit. (Cangelosi, 2006, s. 31)

2.2 Nespolepracující chování

Opakem spolupracujícího chování je chování nespolepracující, které Cangelosi (2006, s. 287) definuje jako: „Chování žáka během vymezeného nebo přechodového období, které je v rozporu se snahou spolupracovat s učitelem a řídit se jeho pokyny.“

Nespolepracující chování žáků může mít mnoho různých podob. „Žák může odmítat, je-li vyvolán, jít k tabuli, vypracovat cvičení nebo předložit svou práci ke kontrole, může odmítat spolupracovat, odpovědět na otázku, nosit si pomůcky nebo může být celkově při vyučování pasivní.“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 12)

Nespolepracující chování dělí Cangelosi na nerušivé a rušivé.

2.2.1 Rušivé nespolupracující chování

Za rušivé nespolupracující chování Cangelosi (2006, s. 288) označuje tyto situace: „Žák se nejen nevěnuje činnosti související se zadáním, ale ruší ostatní žáky, kteří se žádoucí činnosti věnují.“

Příkladem tohoto chování je povídání si spolužáků ve vyučování, přerušování učitele, nezdvořilost, šaškování nebo hrubé a násilné jednání. (Cangelosi, 2006, s. 25)

„Obecně můžeme říci, že chování žáka je rušivé tehdy, pokud jiným žákům brání v jejich snaze věnovat se žádoucí činnosti, nebo je k nespolupracujícímu chování povzbuzuje.“ (Cangelosi, 2006, s. 25)

Cangelosi se věnuje těmto typům rušivého chování: povídání (rušivé mluvení), skákání do řeči, předvádění se, všeobecnou nezdvořilost, neuklizení si po sobě, vandalismus, násilné chování vůči spolužákům a násilné chování vůči učitelům. (Cangelosi, 2006, s. 257)

Rušivé mluvení

Jedním z druhů rušivého nespolupracujícího chování je povídání si v hodině. Školní den by měl být zorganizován tak, aby se střídaly činnosti, při nichž musí být žáci potichu s takovými činnostmi, při nichž povídání nevyrušuje. (Cangelosi, 2006, s. 258)

„Hluk ve třídě a povídání žáků při hodině představují nejčastěji se vyskytující problémové situace ve třídě.“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 13)

Skákání do řeči

Učební proces by měl mít svá pravidla. Během diskuze či vyvolání může mluvit pouze ten, kdo má slovo. Žák získá slovo tím, že se přihlásí zvednutím ruky. Učitelka může kdykoli zasahovat do diskuze, aby zajistila všem žákům stejnou možnost mluvení. (Cangelosi, 2006, s. 260)

Předvádění se

Předváděním se před ostatními spolužáky se snaží žáci upoutat pozornost, učitel by měl v takové situaci jednat systematicky, promyšleně a rozhodně. Možností řešení je několik, ignorace, pozvání na osobní rozhovor se zcela otevřeným jednáním a nabídkou ke spolupráci. (Cangelosi, 2006, s. 262 - 263)

Všeobecná nezdvořilost

Cangelosi poukazuje na to, že jsou učební činnosti mnohem efektivnější, pokud probíhají v soustředěné pracovní atmosféře a vzájemné úctě mezi všemi zúčastněnými. Většinou proto působí rušivě, když se žáci chovají k ostatním spolužákům neuctivě a bezohledně. Učitel by měl vytvořit ve třídě takové prostředí, v němž bude nepravděpodobné, že by se žáci cítili nepříjemně v důsledku hrubosti ostatních, nebo kde by byli uráženi. (Cangelosi, 2006, s. 264)

Neuklizení si po sobě

Účinnost učení narušuje, pokud je učebna v nepořádku a neudržovaná, jsou rozházené odpadky, nepřístupné vybavení, nepřitažlivé okolí, pokud jsou poškozené pomůcky nebo učební místo, na kterém má probíhat učební činnost, je nepřipravené. (Cangelosi, 2006, s. 265)

Vandalismus

I vandalismus může silně narušovat učební prostředí. Cangelosi (2006, s. 266) zastává tento názor: „Vandalismus v rámci školy (např. rozbíjení oken nebo žhářství) by měli řešit vedoucí pracovníci školy a úřady odpovědné za dodržování zákona. Snaží-li se učitel zjistit mezi žáky totožnost viníka, obvykle to vede k nepřátelství mezi ním a žáky.“

Násilné jednání vůči žákům

Cangelosi (2006, s. 267) upozorňuje: „Ačkoli společnost má sklony považovat neozbrojený útok jednoho žáka na jiného za méně vážný přečin než napadení dospělého, žáci mají stejné právo jako jejich učitelé na bezpečí a ochranu před násilím ve škole.“

Důležité je takové násilné rušivé chování včas zastavit, dbát na prevenci jeho dalšího výskytu a ovládnout svůj hněv. (Cangelosi, 2006, s. 268)

Násilné chování vůči učitelům

Cangelosi (2006, s. 271 - 272) vidí příčiny násilného fyzického chování ze strany žáků vůči učitelům např. v těchto případech: „1. Žák se cítí zahrán do úzkých a napadení učitele je pro něho jediná cesta, jak si před spolužáky zachovat tvář. 2. Učitel je pro žáka snadno dosažitelným objektem agrese v okamžiku, kdy je žákova reakce vedena hněvem. 3. Žák se pokouší buď mít navrch nad představitelem autority, získat si přízeň svých vrstevníků, po-

mstít se autoritě, nebo se zabavit lumpárnou, kterou ohrožuje zdraví učitele. 4. Žák se chrání před nebezpečím, které vnímá ze strany učitele.“

Cangelosi (2006, s. 273) navrhuje učitelům řídit se těmito pravidly: nenechat se zastrašit hrozbou násilí, neohrožovat žáky a nejednat vůči nim násilně, fyzickou sílu používat pouze v krajních situacích, být citliví na výbušné situace a nevystavovat se jako snadno dosažitelný terč ve chvílích, ve kterých by žák mohl bez rozmyslu jednat agresivně, nedávat ultimáta, v nichž je hrozba nejtvrděších sankcí, nikdy netolerovat násilí ve své přítomnosti.

2.2.2 Nerušivé nespolupracující chování

Cangelosi (2006, s. 229) tvrdí, že nerušivé nespolupracující chování nezasahuje rušivě do učebních činností třídy jako celku, tímto chováním žák zasahuje pouze do svého vlastního učení a důsledky ojedinělého výskytu nerušivého nespolupracujícího chování nejsou obvykle tak vážné.

Cangelosi upozorňuje na fakt, že pokud se žáci nevěnují učební činnosti, nemohou většinou dosahovat tak dobrých učebních cílů a mají tendenci zůstat ve výuce pozadu. Navíc žáci, kteří nejsou schopni sledovat učební činnost, mohou se začít brzo nudit, mohou být zklamáni a začít vyrušovat, tím nespolupracující chování nerušivé může přejít na rušivé. (Cangelosi, 2006, s. 229 - 230)

Cangelosi dělí nerušivé nespolupracující chování na denní snění a toulání myslí, odmítání podílet se na učebních činnostech ve třídě, neplnění domácích úkolů, nenošení pomůcek, pozdní příchody nebo chození za školu a podvádění při testech.

Denní snění

„V představivosti se odehrávají zážitky, události nebo obrazy zprostředkované obrazotvorností.“ (Cangelosi, 2006, s. 285)

Toulání myšlenek

„Nekontrolovaný běh myšlenek a duševních obrazů.“ (Cangelosi, 2006, s. 289)

Toulání myslí a denní snění patří mezi nejběžnější formy nespolupracujícího chování žáků. Tyto dva druhy nespolupracujícího chování jsou podobné, avšak při denním snění žák vědomě ovládá myšlenky a představy. (Cangelosi, 2006, s. 230)

Odmítání podílet se na učebních činnostech ve třídě

Při výkladu se od žáků vyžaduje, aby pozorně poslouchali, někdy si také musejí dělat poznámky a sledovat myšlenkový postup. Taková účast na učební činnosti vyžaduje od žáků intelektuální činnost a tělesnou nečinnost. (Cangelosi, 2006, s. 148)

Pro zapojení žáků do učební činnosti je důležitá vnitřní a vnější motivace. Dle Cangelosiho (2006, s. 137) jsou žáci k zapojení do učební činnosti vnitřně motivováni, „když si uvědomují, že účastí na ní uspokojí nějakou svou potřebu.

Neplnění domácích úkolů

Typické pro domácí úkoly je, že na rozdíl od jiných druhů učebních činností si žáci musí sami vymezit čas na jejich provedení, svou úlohu zde hrají i rodiče. Podpora rodičů se různí podle „situace doma, podle věku žáků a v závislosti na tisíci dalších vlivech“. Ve většině vyučovacích předmětů je domácí úloha „velmi důležitou formou učební činnosti, která žákům poskytuje potřebné příležitosti samostatně myslet, učit se, procvičovat a řešit problémy“. Prostředí velkého kolektivu třídy není totiž příliš vhodné pro soustředěné a nerušené přemýšlení, kterému se musí žáci věnovat, aby dosáhli určité úrovně poznávacích učebních cílů. (Cangelosi, 2006, s. 169)

„V mnoha případech jsou pro žáky mimoškolní činnosti nejefektivnější dobou k utřídění znalostí, zapamatování látky nebo vybroušení dovedností.“ (Cangelosi, 2006, s. 238)

Nedonesení pomůcek

V případě, že žáci nenosí do vyučování pomůcky, zavádějí učitelé různorodá třídní pravidla. (Cangelosi, 2006, s. 240)

Pozdní příchody nebo chození za školu

Cangelosi zastává názor, že „než spoléhat na metody umělého spojování prospěchu s docházkou, je lepší pomoci žákům objevit přirozené spojení mezi docházkou, dosaženými znalostmi a výslednými známkami“. (Cangelosi, 2006, s. 250)

Podvádění při testech

„Když žáci porušují pravidla, jimiž se mají řídit při psaní testů, aby mohli správně odpovědět na otázky, na něž by jinak odpovědět neuměli, znehodnocují platnost testu.“ Takové chování je neetické a nepřijatelné a vede k nepřesným a zavádějícím výsledkům testů. Někteří žáci jsou ale velmi vynalézaví a hledají různé způsoby, jak podvádět. (Cangelosi, 2006, s. 251, 254)

2.3 Příčiny nespolupracujícího chování

Důvodem problémového chování žáků mohou být ekonomické, sociální i psychologické aspekty. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 15)

Kalhous, Obst (2002, s. 388) uvádí, že se na nežádoucím chování mohou podílet:

1. Biologické faktory, např. odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka, vrozené nebo vzniklé úrazem.
2. Sociální faktory, např. vliv výchovného prostředí rodiny, skupinová dynamika třídy, vliv party, širší komunity a médií.
3. Situační faktory, tj. okamžitá atmosféra třídy, událost v předchozí hodině nebo nudný výklad učitele.

2.3.1 Nedostatky ve výchově v rodině

Rodina má při výchově dítěte ty nejdůležitější úkoly, které lze jinde těžko nahradit. Čapek (2008, s. 20) ve své publikaci uvádí, že Cangelosi (2006, s. 28) tvrdí, že: „Někteří rodiče své děti podporují, jiní zanedbávají, někde je domácí výchova zdravá, jinde rodiče svým dětem nadávají a jednájí s nimi hrubě, někde o děti soustavně pečují, jinde není výchova naprosto žádná.“

Také Auger, Boucharlat (2005, s. 15) řadí rodinné prostředí žáka mezi nejdůležitější činitele při hledání příčin problémového chování, do něhož patří nestabilita rodinných vztahů, nedostatečné výchovné působení na dítě, vyhýbání se zákazům a příkazům.

2.3.2 Nevhodně vedené vyučování

„Činnost, která žáky nemotivuje a neaktivizuje, není zajímavá ani přínosná, si nezaslouží jejich pozornost. Je lhostejné, zda je učitel nudí svým výkladem nebo žáci nestačí sledovat příliš obtížnou látku, důsledky budou stejné: nekázeň ve třídě, kterou musí pedagog mocensky potlačovat.“ Proto by měl učitel při skladbě vyučovací hodiny využívat pestře výukové metody a správné motivování žáků. (Čapek, 2008, s. 21)

2.3.3 Osobnost učitelů a nevhodná komunikace

Povolání učitele s sebou nese velkou psychickou zátěž, kterou ne každý dobře zvládá, mezi tuto zátěž patří např. únava, nervové vyčerpání a různé poruchy chování. To by však nemělo ovlivňovat chování učitelů a vztah k dětem. „I kvalitní učitel, který se snaží dělat svou práci co nejlépe, se musí zabývat tím, zda příčinou řešeného problému není on sám.“ (Čapek, 2008, s. 21)

Komunikace ve třídě je závislá na vztahu učitele s žáky. Pokud je komunikace nesprávná, problém spočívá v jeho komunikačních dovednostech a v jeho postoji ke své roli učitele vůči žákům. (Čapek, 2008, s. 28)

2.3.4 Vývojové poruchy chování a učení

Vývojové poruchy, poruchy učení nebo poruchy chování mají velký vliv na problémové chování žáka. Tito žáci potřebují individuální přístup učitele. Tyto poruchy by neměly znamenat tolerování nepřijatelného chování. Potencionál jednotlivých žáků je rozdílný a k tomu je třeba přihlížet. (Čapek, 2008, s. 24 - 25)

2.3.5 Násilí v médiích a počítačových hrách

Jedním z faktorů problémového chování může být i násilí v médiích a počítačových hrách, které jsou stále násilnější. Čapek (2008, s. 20) soudí, že by „žáci měli získat dovednosti umožňující pracovat se sdělením médií a kulturních produktů, kriticky je analyzovat, dešifrovat a hodnotit“. Otázka času, který děti stráví u televize a počítačových her, souvisí

s hodnotovým žebříčkem a výchovným vedením dítěte k pestré a aktivní činnosti ve volném čase.

2.4 Prevence nespolupracujícího chování

Účinnou a efektivní prevenci můžeme shledávat v těchto oblastech:

2.4.1 Příznivé klima třídy

Klima třídy chápe Čapek (2008, s. 125) jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“.

Žáci se mnohem pravděpodobněji zapojí do učební činnosti ve třídě, kde panuje příznivá atmosféra a dosažení učebního cíle je v popředí zájmu. (Cangelosi, 2006, s. 65)

2.4.2 Komunikace v rámci výchovně-vzdělávacího procesu

Nakonečný (1999, s. 157) chápe komunikaci jako předávání informací jedné osobě druhé osobě, popř. z určitého zdroje, např. slovníku. Komunikace je tedy sociální akt, který může být jednosměrný, pokud je však rozvíjen v rozhovor, je to druh interakce, v tomto smyslu znamená komunikace jako druh sociální interakce jednostranné sdělování nebo vzájemnou výměnu informací. Jejím prostředkem jsou nejen slova a gesta, ale chování vůbec.

Pojmy komunikace a interakce však nejsou totožné, u interakce se jedná o vzájemné působení nebo ovlivňování. Vysvětlením je, že jeden člověk působí na druhého za určitým cílem, tedy aby něčeho dosáhl. (Gavora, 2005, s. 9)

Školní dítě dovede komunikovat různými způsoby, podle toho, zda je mezi dospělými nebo mezi dětmi, nebo zda je doma či ve škole. V závislosti na celkovém vývoji i sociální zkušenosti se postupně stále více v dnešní době vyhraňuje specifický způsob komunikace dětské skupiny, je typický převahou slangu, častým používáním citoslovců, určitým zjednodušením projevu, projevuje se velkou hlučností a zdůrazněním neverbálních komunikačních projevů. Dítě by mělo vědět, že tímto způsobem může komunikovat pouze s vrstevníky, nikoli s dospělými, ve školním prostředí s učiteli. Komunikace žáka

s učitelem má přesně stanovená pravidla a dítě jako žák musí tato pravidla respektovat a za to je také hodnoceno. (Vágnerová, 2000, s. 161)

Obsahem komunikace je informace – to je jakýkoliv údaj, fakt nebo stimul, který se prostřednictvím komunikace přenáší. Gavora vysvětluje v pojmech teorie informace vzdělávání jako proces, ve kterém společnost odevzdává informace jednotlivcům skrze kanál, kterým je škola. Základem komunikace při vyučování je zpětná vazba. Pokud žák v průběhu nebo na závěr svého projevu zpětnou vazbu nedostane, je nejistý a zmatený. Zpětná vazba je ve škole velmi důležitá, žák ji potřebuje nejen při zkoušení, ale i při mnoha dalších aktivitách. Komunikující se rozdělují do dvou skupin, jedná skupina informaci předává a druhá přijímá. (Gavora, 2005, s. 12 - 13)

Komunikace ve třídě, tedy komunikace mezi učitelem a žákem je jednou z forem interpersonální komunikace. Komunikace ve třídě se odlišuje od komunikace v jiných životních situacích rolí partnerů v komunikaci, cílem komunikace, obsahem i časovými a prostorovými danostmi (vyučovací hodina, učební prostor). Gavora chápe komunikaci jako „základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“. Dále upozorňuje na fakt, že komunikace je „nevyhnutelnou podmínkou vyučování, bez komunikace by se výchova a vzdělávání nemohli uskutečňovat. Prostřednictvím komunikace učitel realizuje výchovně-vzdělávací cíle, přináší do školy vyučovací obsah a realizuje vyučovací metody a formy“. (Gavora, 2005, s. 25)

2.4.3 Vzájemná kooperace školy s rodiči

Bez dobrých vztahů a spolupráce mezi rodiči a školou nemůže vzdělávání úspěšně fungovat, škola a rodina musí spolu komunikovat a kooperovat. V současné době se dospělo k široké oblasti teorie, výzkumu a praktických aktivit označované jako partnerství rodiny a školy. Průcha (2000, s. 170 – 171) uvádí, že v současné době se realita vztahů mezi školou a rodinou v České republice odráží v tom, že „vztahy mezi školami a rodiči spíše stagnují, než aby se zintenzivňovaly“ a zdůrazňuje, že „téma rodiče a škola patří k těm, která jsou společensky velmi závažná“, proto se nyní problematice v této oblasti věnuje v pedagogice velká pozornost. Mnozí učitelé nedokáží vést s rodiči dialog s taktem a chrlí na ně výtky a stížnosti, rodičům je pak nepříjemné do školy chodit. Naopak jiný učitel se zase bojí pojmenovat věci pravými jmény. Je velmi důležité získat rodiče jako spojence pro další výchovu a vzdělávání dítěte. (Průcha 2000, s. 170 – 171)

2.4.4 Řád a pravidla chování

„V základním významu chápeme pojem pravidlo jako předpis či normu pro konkrétní činnost.“ (Gavora, 2005, s. 33)

Kromě běžných a obecně platných norem si dítě musí osvojit pravidla, která jsou určující pro jeho chování ve škole. Tyto normy obsahují mnoho omezení a zákazů, které se musí striktně dodržovat. Školní děti je chápou realisticky, ale o jejich obsahu neuvažují, přijímají je takové jaké jsou, protože jsou prezentovány společností, ve které žijí, a autoritami. Význam těchto pravidel závisí na postoji těchto autorit a na vědomí důsledků závislých na jejich respektování či nerespektování. (Vágnerová, 2000, s. 161)

„Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.“ (Cangelosi, 2006, s. 120)

Auger, Boucharlat ((2005, s. 54 - 57) upozorňují, že „učitel, který vybuduje žákům určitý řád, stanoví touto skutečností ve třídě pevné a bezpečné hranice“. Tyto hranice žákům poskytují pocit jistoty. Je ale zapotřebí také žákům vysvětlit, proč je řád zrovna takový, jaký je a dodržovat určité zásady. Jednou z nejdůležitějších zásad je, že ke všem žákům je třeba přistupovat stejně přísně, tedy že pro všechny platí stejná pravidla. Mezi další zásady patří citlivost při udělování příkazů a důslednost – pravidla fungují jen tehdy, pokud se trvá na jejich dodržování.

Cangelosi (2006, s. 127) si klade otázky, zda jsou pravidla efektivnější, když o nich rozhodnou učitelé, nebo když je sami žáci schválí, dále zda má učitel použít při jejich zavádění autoritativní nebo demokratický přístup, nebo kombinaci obojího. Zavádění pravidel může probíhat různými způsoby a metodami. Většinou zavádí všechna pravidla učitel, tato pravidla by měla být funkční, druhou možností je stanovení pravidel také učitelem, ovšem jeho rozhodnutí je ovlivněno doporučeními žáků. Třetí metodou je navržení pravidel žáky, kteří o nich sami hlasují, rozhodujícím činitelem je každému žákovi zajistit možnost podílet se na rozhodnutích. Čtvrtým způsobem je kombinace všech tří již výše uvedených metod.

Učitel může pravidla zavádět několika postupy. První metodou je stanovení pravidla bez vysvětlení a zdůvodnění, toto musí žáci bez pochopení akceptovat. Druhou formou je uvedení pravidla s vysvětlením a odůvodněním, u tohoto způsobu se předpokládá, že žáci tato pravidla používají uvědoměleji z důvodu pochopení jejich smyslu. Dalším postupem je

vznik pravidel společnou dohodou mezi učitelem a žáky. Gavora míní, že tento způsob budou pravděpodobně volit učitelé, u kterých převažuje humanisticky orientovaná koncepce vyučování, protože zde učitel ukazuje žákům, že je považuje za své partnery a váží si jich. (Gavora, 2005, s. 41)

2.4.5 Příprava a vedení poutavých učebních činností

Učitel by měl vypracovat metody, které žáky povzbudí k aktivní účasti při výkladu, učebních činnostech ve skupinách, diskusích, zodpovídání otázek, samostatné práci i domácích úkolech. (Cangelosi, 2005, s. 136)

Cangelosi (2005, s. 143 - 169) uvádí, že by se učitel měl řídit určitými pravidly, které mu pomáhají zvýšit zájem žáka o učební proces, např. zřetelnost, konkrétnost a přímost v komunikaci, rozmanitost studijních činností, zapojení žáků do učebního procesu během výuky, zařazení skupinové učební činnosti, zapojení žáků do samostatné práce a práce na domácích úkolech.

2.5 Řešení nespolupracujícího chování

„Účinný způsob, jak pomoci dítěti zvládnout chování, je přimět ho sledovat vlastní chování.“ (Train, 2001, s. 159)

Nejdůležitější věcí, kterou může učitel udělat, je zajištění včasné identifikace problémů. Mnoho potíží se dá zmírnit použitím jednoduchých strategií, které jsou nejefektivnější, pokud se zavedou již v raném stadiu, neméně důležité je dodržování všemi zúčastněnými stranami. (Train, 2001, s. 159)

2.5.1 Pozitivní přístup učitelů

Učitelé by měly vnímat problémové žáky jako zranitelné osobnosti a přistupovat k nim pozitivně a s optimismem, tyto žáky přijímat a respektovat je, navazovat s nimi osobní kontakt. Pozitivní přístup a důvěra mohou umožnit žákovi upravit způsob, jakým sám sebe vnímá a může u něho nastartovat proces změny. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 61)

2.5.2 Třída jako fungující kolektiv

„Na začátku školního roku je vhodné věnovat dostatečný prostor vzájemnému seznámení a formulování společných cílů, během celého školního roku a pak vytvářet ve třídě situace podporující vzájemnou komunikaci.“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 105)

2.5.3 Vytvoření řádu a stanovení pravidel

„Je nezbytné vytvořit řád a stanovit určitá pravidla. To podpoří u žáků pocit jistoty, budování vlastní osobnosti a začleňování do společnosti. Znamená to, že se budou učit žít tak, aby byl v jejich vztazích vzájemný respekt.“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 105)

2.5.4 Odložení mocenského přístupu a budování autority

„Mít autoritu znamená mít vliv na druhé a neuchylovat se přitom k nátlaku, osvojit si určité kompetence. Budovat autoritu znamená umožňovat žákům, aby na sobě pracovali a budovali vlastní autoritu.“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 105)

2.5.5 Motivace žáka

„Chceme-li žáka motivovat, je nutné být sám motivován, důvěřovat v pokrok žáků, zapojit žáky aktivně do vzdělávacího procesu, umožnit žákovi zažít úspěch atd.“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 105)

2.5.6 Naslouchání žákům v individuálním přístupu

Auger, Boucharlat (2005, s. 105) uvádí, že „naslouchat druhému předpokládá nejprve umět naslouchat sám sobě. Pro učitele to znamená věnovat pozornost svým pocitům a emocím, které prožívá ve vztahu k problémovým žákům. Největší překážkami aktivního naslouchání je direktivní chování, snaha vidět okamžitě výsledky, podrážděné reakce a neautentičnost. Rozhovor, který si klade za cíl pomoci žákovi, předpokládá existenci určitých pravidel a postojů učitele, které usnadňují celý proces a žákovi umožní ujasnit si, co prožívá, a získat odstup od svého problému“.

2.5.7 Aktivní zapojení žáků do života školy

Žáci se k dění mohou vyjádřit různými způsoby, např. hodnocením výuky nebo školy jako celku. Toto vyjádření dává příležitost ovlivnit, co se ve škole odehrává a podporuje rozvíjení sociálních dovedností žáků. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 106)

2.5.8 Týmová práce s ostatními učiteli

Auger, Boucharlat (2005, s. 106) soudí, že „týmová práce umožňuje učitelům pracovat ve skupině, odstranit izolovanost a spolu s ostatními hledat a nacházet řešení problémů, se kterými se u žáků setkávají“. V případě problémových žáků je možná i spolupráce s odborníky, např. výchovným poradcem, školním psychologem nebo pedagogicko-psychologickými poradnami.

2.5.9 Spolupráce s rodiči

Aby práce s dítětem s problémy byla účinná, je třeba si vypěstovat i dobrý vztah s rodiči. Výzkumy ukazují, že pokud rodiče projeví zájem o řešení a spolupráci, chování takového dítěte se výrazně zlepší. (Train, 2001, s. 149)

2.6 Odměny a tresty jako regulátory chování

Klíčovým prvkem moderního vzdělávání je princip pozitivního hodnocení, prostřednictvím tohoto pozitivního hodnocení učitel chválí žáka za jeho chování nebo výkon. (Čapek, 2008, s. 43)

Tresty a odměny ve školním prostředí regulují chování žáků a utvářejí prvky nové. Platí tyto postuláty: „Odměna zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede. Když chování neposilujeme, jeho četnost se sníží, vyhasíná. Pozorování vzoru vede k novému způsobu chování. Námí navozovaná změna chování musí být v souladu s potřebami jedince. Trest snižuje pravděpodobnost, že se dané chování bude opakovat.“ Dle výzkumů má pochvala silnější účinek než trest. Žák, kterého si nevšímáme, má horší výsledky než žák, který je chválený nebo káraný. Opakovaná pochvala zvyšuje výkon, opakované kárání jej naopak snižuje. (Čapek, 2008, s. 31)

Odměna

Čapek (2008, s. 31) soudí, že „odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých potřeb“.

Nejtypičtější odměnou učitele je pochvala, dále pak úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení. Na straně druhé to může být věcný nebo peněžní dar, ale i umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě touží, např. výlet. (Čapek, 2008, s. 45)

Trest

Naopak trest vymezuje Čapek (2008, s. 31) jako „takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb“.

Pro žáka by měl být trest „cestou k nápravě“ a pokud je mírný, je to většinou lepší než trest přehnaný, který může vyvolat křivdu. Chvála je působivější, pokud se uděluje veřejně, tedy před celou třídou, zatímco pokárání působí pozitivně tehdy, když je neveřejné. (Čapek, 2008, s. 49)

3 NÁROKY NA OSOBNOST UČITELE VE VÝCHOVNĚ- VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Učitel má ve třídě dominantní postavení. To je založeno na tom, že je vůči žákovi: „funkčně nadřazený (instituce školy mu svěřila úkol vychovatele a vzdělavatele, je za to právně zodpovědný), společensky nadřazený (je starší), zkušenostně bohatší (ví více o světě), odborně kvalifikovaný (je školený profesionál)“. Dominantní postavení role učitele má sociální a institucionální kořeny. Tato dominance se promítá i do vzájemné komunikace učitele a žáka, kdy více pravomocí má učitel. Pokud o tuto pravomoc přijde, komunikace selhává a selhává také učení žáků. (Gavora, 2005, s. 35)

Průcha (2009, s. 396) píše, že učitelé, především v základní škole, poukazují, že zátěž v jejich profesi vzrůstá. Je to dáno větší nekázní a agresivitou žáků a snižováním autority učitele, především ze strany rodičů aj.

Autoritu můžeme z určitého pohledu rozdělit na formální a neformální. Formální autorita má souvislost se sociální rolí, se kterou je spojena „pravomoc rozhodovat o tom, čemu a jak se žáci budou učit, hodnotit, odměňovat a trestat“. Neformální autorita souvisí s oblibou, existuje „těsná souvislost mezi oblibou předmětu a vztahem k učiteli tohoto předmětu“. (Kalhous, Obst, 2002, s. 398)

Role učitele se v současné době mění, jeho hlavní úlohou stále zůstává učit ve smyslu přednášet, zkoušet, vysvětlovat a poskytovat informace. V dnešní době se však učitel stále víc stává organizátorem, usměřovatelem a tvůrcem různorodých aktivit. (Nelešovská, 2005, s. 12)

3.1 Osobnost učitele

Osobností v psychologii chápeme jako individuální jednotu člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřování k cíli. Na učitele a jeho osobnost jsou kladeny požadavky spojené s dosažením určité úrovně morálních vlastností úzce spojených s výkonem jeho profese. Učitel by měl mít dobře rozvinuté komunikační dovednosti a hluboký a vřelý vztah k dětem. „Učitel současnosti musí naplňovat rychle se měnící požadavky společnosti a orientovat se v nových poznatcích vědy, kultury a techniky.“ Učitel by měl disponovat

širokým všeobecným a odborným rozhledem a souborem pedagogických kompetencí, které jsou východiskem jeho komunikace se žáky. Rozvoj učitelovy osobnosti je dlouhodobým a složitým procesem. (Nelešovská, 2005, s. 11 – 12)

Nelešovská (2005, s. 12) upozorňuje, že „osobnost učitele, její rozvoj a otázky vztahu žák – učitel mají rozhodující význam pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu“.

Učitel, který vyžaduje od žáků vhodné chování, ale neřídí se jím, nemůže od nich takové chování očekávat. Učitel svým příkladem a svými postoji ovlivňuje zásadně chování žáka. (Fontana, 2003, s. 225–228)

Fontana (2003, s. 223) vidí postoje jako „poměrně trvalá zaměření, která si jedinci vytvářejí vůči různým předmětům a otázkám, s nimiž se setkávají v průběhu života“, verbálně je vyjadřují jako názory. Mají svoji stránku kognitivní, afektivní a behaviorální.

Pojem postoje může být vymezen jako hodnotící vztah, postoj vůči něčemu, obsah postojů tedy tvoří vztah k hodnotám, předmětem postoje může být cokoli, vyjadřuje tedy hodnocení subjektu subjektem. Nakonečný uvádí, že Krech, Crutchfield a Ballachey chápou postoje široce „jako organizovaný systém reakcí“, pokládají za základní charakteristiku postoje jeho trojstránkovitost: postoje mají složku kognitivní, emotivní a konativní. (Nakonečný, 1997, s. 217 - 218)

„Postoj učitele k jednotlivým žákům zahrnuje rozumovou i citovou složku: projevuje se mírou sympatie a specifickým způsobem aktuálního hodnocení, ale i očekáváním budoucích projevů. Postoj, který si učitel k danému dítěti vytvoří, bude ovlivňovat jeho chování i očekávání do budoucnosti. Od problémového dítěte bude očekávat jen další potíže.“ (Vágnerová, 2005, s. 17)

3.2 Typologie učitele

Průcha (2002, s. 22 - 23) uvádí, že socioprofesní skupina „učitelé“ je vnitřně velmi diferencována a vytvářejí se tak různé typologie učitelů. Nejvýraznější je typologizace podle toho, na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují. Na jedné straně stojí učitelé „univerzalisté“, kteří vyučují všechny předměty daného stupně, tj. především učitelé 1. stupně základní školy, na straně druhé jsou to učitelé specializovaní na jednotlivé předměty či obory, např. učitelé cizích jazyků, matematiky, tělesné výchovy, učitelé vědeckých disci-

plín v terciárním vzdělávání aj. Do kategorie učitelů podle druhů škol patří: učitelé MŠ, učitelé ZŠ - 1. stupeň, učitelé ZŠ – 2. stupeň, učitelé SŠ, učitelé konzervatoří, učitelé VOŠ. Zvláštní kategorii tvoří učitelé VŠ. Podle zákona č. 111/1998 Sb. jsou označováni termínem akademičtí pracovníci a patří mezi ně profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti a lektoři a dále vědečtí a jiní pracovníci podílející se na pedagogické činnosti. (Průcha, 2009, s. 396 – 397)

Další členění typologie učitele vychází z osobnostních charakteristik, jsou tedy odlišni podle svého temperamentu, podle náklonnosti. Dle Průchy má typologie učitelů závažné důsledky pro vzdělávání učitelů, např. se všeobecně uplatňuje přístup, podle něhož je pro nižší stupeň méně náročná profesní příprava, což považují mnozí pedagogové-teoretici vesměs za absurdní. (Průcha, 2002, s. 22 - 23)

Mezi další formy typologie můžeme zařadit odlišnosti v tom, jak chápou učitelé svoji dominanci, vlastnění moci. Na jedné straně jsou učitelé direktivní, prosazující úplnou vládu nad komunikací, na druhé straně pak stojí učitelé demokratičtí, tedy tolerantní. (Gavora, 2005, s. 35)

3.3 Vzájemné vztahy učitele a žáků

Prostředkem k realizaci mezilidských vztahů ve třídě je komunikace, která umožňuje zrod, zrání, rozvíjení i přeměnu vztahů mezi komunikujícími ve třídě. Gavora uvádí, že „v běžné třídě vstupují partneři do následujících vztahů: učitel – žák, učitel – skupina žáků, učitel – třída, žák – žák, žák – skupina žáků, žák – třída, skupina žáků – skupina žáků, skupina žáků – třída“. První tři typy těchto vztahů jsou asymetrické, to je dáno tím, že má učitel nadřazené postavení, žák podřízené. Tento vztah se projevuje tím, že učitel rozhoduje o tom, kdo s kým bude komunikovat, o čem, jakým způsobem, dokdy atd. Vztahy mezi rovnocennými partnery se pak nazývají symetrické, to jsou vztahy mezi žáky navzájem, kdy mají tito žáci stejná práva i možnosti. Pokud však žáci pracují ve skupině, může se objevit situace, kdy je přítomen vedoucí žák, potom se vztah mezi ním a dalšími členy skupiny stává asymetrickým. Tato míra asymetrie je však nižší, než ve vztahu k učiteli. Vztahy mezi žáky navzájem odrážejí oblíbenost a přátelství, nebo naopak nezájem a rivalitu. Gavora poukazuje na to, že „přestože ve všech třídách existuje shodný model vztahů z hlediska

symetrie – asymetrie, je konečný souhrn vztahů různý, neboť je dán konkrétní náplní. Souhrnný vzorec vztahů se nazývá klima třídy“ (Gavora, 2005, s. 26 – 27))

3.4 Učitel, problémový žák a problémová třída

Každý učitel se může někdy setkat s problémovým žákem nebo s problémovou třídou. Auger, Boucharlat (2005, s. 11 – 14) ve své publikaci uvádějí, že z pohledu učitele je problémový žák: žák, který vyrušuje při hodině a žák, který odmítá pracovat. A problémová třída: třída, kde se žáci spolu baví a odmítají pracovat, nebo pasivní a apatická třída. Do kategorie vyrušujících žáků můžeme zařadit neklidného žáka, který je neposedný, neklidný a nedokáže se soustředit, dále konfliktního žáka, provokujícího žáka a agresivního žáka. Agresivita a násilné sklony se u žáka projevují většinou jako reakce na poznámku nebo příkaz, které u žáka vyvolají odmítavou reakci. Situace žáka, který odmítá spolupracovat, může mít mnoho podob. Žák může odmítat jít k tabuli, vypracovat cvičení nebo předložit svou práci ke kontrole, může odmítat spolupráci, odpovědět na otázku, nosit si pomůcky nebo může být celkově při vyučování pasivní. Hluk ve třídě a povídání žáků při vyučování představují nejčastěji se vyskytující problémové situace ve třídě.

4 VÝVOJOVÉ MEZNÍKY ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Školní věk, tedy období, kdy dítě navštěvuje základní školu, lze rozdělit dle Vágnerové (2000, s. 148) na: 1. raný školní věk, který trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 až 7 let do 8 až 9 let. Toto období je charakteristické změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole. 2. střední školní věk, který trvá od 8 až 9 let do 11 až 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze dochází k mnoha biologickým i sociálním změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání. 3. starší školní věk, který navazuje na období středního školního věku a trvá do ukončení základní školy, tedy do 15 let, toto období bývá nazýváno pubescencí.

Nástup do školy přináší mnoho změn do života dítěte. Pro hravé a neposedné dítě není snadné klidně sedět v lavici a dávat pozor, není snadné dělat jen to, co se po něm chce. Kromě toho se seznamuje s novým kolektivem dětí. Všechny tyto změny nastaly poměrně náhle a děti jsou z těchto změn zpočátku zmatené a unavené. Dynamika a množství změn se oproti předchozím stádiím relativně zvolňuje, navenek je viditelné prodlužování postavy i zlepšení koordinace jemné motoriky. (Čačka, 2000, s. 104)

„Vstup do školy je pro dítě i jeho rodinu výjimečnou událostí. Osobnostní vývoj nabývá nové kvality, která se postupně, během celé školní docházky, naplňuje v širokém spektru svých projevů a důsledků. To je důvod, proč bývá vstup do školy označován jako zlomová životní událost, kdy se poměrně ostře od sebe oddělí dvě fáze dětského věku.“ (Helus, 2004, s. 187)

4.1 Rozvoj racionálně-kognitivních procesů

Od nástupu do školy po počátek dospívání dítě prodělává dynamický rozvoj poznávacích procesů, jako jsou paměť, vnímání, myšlení, pozornost, obrazotvornost aj. (Čačka, 2000, s. 109)

„Školní úspěšnost závisí na dosažené úrovni poznávacích procesů. Ale na druhé straně škola významným způsobem přispívá k rozvoji těchto schopností. Děje se tak nejenom při výuce, ale i v rámci celkového školního prostředí, stimulací motivace k učení.“ (Vágnerová, 2002, s. 120)

Vývojové změny vnímání

Vnímání je nezbytnou součástí školní práce a je nezbytným předpokladem vzájemného kontaktu učitele a žáka. Prostřednictvím vnímání získává žák ve výuce informace, proto musí dosáhnout určité vývojové úrovně. Dostatečná kvalita vývoje percepce je důležitou součástí školní zralosti a souvisí také s vývojem rozumových schopností. Ve školním věku nabývají na významu koordinace a integrace různých způsobů vnímání, a to především zrakového a sluchového. Školsky zralé děti jsou schopné vnímat komplexně a neulpívají jen na jednom detailu, to znamená, že jsou schopné vizuální i sluchové analýzy a syntézy, dovedou rozlišit celek na části. (Vágnerová, 2002, s. 41 – 46)

Vývoj myšlení

„Aby se žák něčemu naučil, musí probíranou látku pochopit, porozumět jí. Míra očekávaného porozumění učiva je závislá na způsobu, jakým dítě uvažuje. Úroveň myšlení ovlivňuje postoj k veškeré poznávané skutečnosti, tedy i k učivu.“ (Vágnerová, 2002, s. 48)

Rozvoj myšlení u mladších školáků se projeví ve způsobu uvažování, je vázané na realitu. Tyto děti uvažují o tom co znají a vychází nejraději ze své zkušenosti. (Vágnerová, 2002, s. 48 - 49)

Čačka (2000, s. 120) vidí první třídu jako „období přechodu mezi libovůlí v myšlení a příklonem k logickému řádu“. Mezery ve znalostech jsou vyplňovány vlastní fantazií a domněnkami. Ještě ve druhé třídě doporučuje Čačka výklad doplňovat názornými demonstracemi se zapojením dětí do aktivit.

V období mladšího školního věku se všechny myšlenkové operace opírají o názorné jevy, dětské myšlení se nedokáže odpoutat od názornosti. (Čačka, 2000, s. 121)

Vlivem zrání a učení se parametry myšlenkových výkonů v dětství dále zlepšují. Vývojový skok nastává mezi druhým a třetím ročníkem a další pak ve čtvrtém až pátém ročníku prvního stupně základní školy. (Čačka, 2000, s. 121)

Paměť a učení

„Aby se dítě mohlo něčemu naučit, musí si uchovat potřebné informace, nejlépe v rámci porozumění jejich vzájemným souvislostem a vztahům, ale musí si zapamatovat i způsoby jejich zpracování a využití, které se ukázaly být užitečné. Schopnost najít mezi různými informacemi nějakou spojitost, zařadit je do určitého kontextu má pozitivní vliv

na učení. Schopnost získat a využívat zkušenosti je součástí inteligence.“ (Vágnerová, 2002, s. 78)

„Rozvoj paměti je velmi důležitou součástí kognitivního vývoje. Její podstatou je uchovávání informací a na něm závislé postupné obohacování zkušenosti, tj. učení.“ (Vágnerová, 2002, s. 78)

Děti se v prvních letech školní docházky přizpůsobují nárokům na osvojování látky převahou mechanického učení. Mechanická paměť se dobře uplatňuje při učení abecedy, násobilky, vyjmenovaných slov atp. Paměť se postupně stává trvalejší a záměrnější, i když stále zůstává spíše mechanická, než logická. (Čačka, 2000, s. 117)

Z hlediska času rozlišujeme paměť na krátkodobou a dlouhodobou. Každá z nich má pro školní činnost svůj specifický význam. Rozvoj paměťových schopností ovlivňuje zrání a učení, paměťové funkce se velmi intenzivně rozvíjejí právě v období mladšího školního věku mezi šesti až dvanácti lety. (Vágnerová, 2002, s. 78 - 80)

Pozornost

Dítě s dostatečně rozvinutou poznávací potřebou získává lehce odpovídající motivy k učení. Na počátku prvního stupně je však třeba počítat se slabou, krátkodobou a pasivní pozorností a neschopností odolávat rušivým vlivům. Stabilita pozornosti od počátku školní docházky zvolna narůstá, děti 6 – 7leté vytrvají v soustředěné pozornosti jen asi 10 – 12 minut, děti 8 – 9leté až 15 – 20 minut, děti 10 – 12leté se dokáží soustředit již 20 – 30 minut. Po jedenáctém roce jsou žáci schopni koncentrace až 40 minut bez větších výkyvů. Délka soustředění je však podmíněna i charakterem činnosti a zájmovou orientací. (Čačka, 2000, s. 111)

„Efektivita kognitivních operací závisí na kvalitě pozornosti. Zpracování informací, jejich zapamatování a opětovné využití ovlivňuje aktuální koncentrace pozornosti. Poruchy pozornosti mohou ve značné míře narušit využití schopností žáka a zhoršovat jeho školní prospěch i pozici ve třídě.“ (Vágnerová, 2002, s. 92)

Různými poruchami pozornosti trpí mnoho školáků a tyto poruchy představují pro učitele jeden z problémů, které musí při výchovně-vzdělávacím procesu často řešit. (Vágnerová, 2002, s. 92)

Jazykové kompetence

„Úspěšnost ve škole závisí ve značné míře také na jazykových kompetencích, tzn. na schopnosti žáka rozumět mluvenému i psanému slovu a na kvalitě jeho verbálního vyjádření. Řeč je hlavním prostředkem výuky. Pokud dítě nemá dostatečné jazykové kompetence, nelze očekávat dobrý výkon ve většině vyučovacích předmětů.“ (Vágnerová, 2002, s. 107)

Řeč je významným prostředkem sociálního kontaktu i prostředkem poznání nejen ve škole. Neschopnost komunikovat zvyšuje riziko selhání ve škole. (Vágnerová, 2002, s. 107)

Existuje řada hledisek k posouzení úrovně řeči, nejčastěji to však bývá rozsah slovní zásoby. Průměrná zásoba slov u sedmiletých dětí bývá přibližně 2 500 slov, u osmiletých 3 600, u desetiletých 5 400 a u dvanáctiletých 7 200 slov. Slovní zásoba nenarůstá pouze kvantitativně, ale i kvalitativně. (Čačka, 2000, s. 128)

4.2 Vývoj imaginativně - emotivních funkcí

V průběhu dětství a prepuberty prodělává prožívání, sebepojetí i konativní zaměření, nebo-li vůle výrazné změny. Cíty dětí jsou krátké a intenzivní. Na počátku školní docházky jsou projevy pozitivních (radost, vzrušení) i negativních (strach, vztek, hněv) emocí ještě velmi bouřlivé. Citová stabilita vzrůstá ke konci dětství, pokud jsou životní okolnosti příznivé, dosáhnou děti již ve čtvrtém až pátém ročníku určité citové vyrovnanosti, kterou však před nástupem puberty z důvodu hormonálních změn většinou vystřídají projevy neklidu. (Čačka, 2000, s. 130 - 133)

Každé dítě různé školní situace prožívá odlišným způsobem. Citové prožitky ovlivňují žáky i jejich postoj ke škole. Emoční usměrňování je u mladších školáků velmi důležité, protože se může stát i příčinou neúspěchu. Učitel by měl porozumět emočním reakcím žáků, protože mohou být signálem jejich vztahu ke školní práci a ovlivňovat kvalitu jejich výkonnosti, emoce mohou školáka aktivizovat i tlumit. Citová reaktivita každého jedince závisí na vrozených dispozicích, na typu temperamentu i na zkušenostech. Negativní zkušenosti může dítě získat v rodině, ve skupině vrstevníků, ale i ve škole. Tam může negativ-

ní emoční ladění nepříznivým způsobem ovlivnit i proces učení. (Vágnerová, 2002, s. 192 - 194)

Nejpříjemnější cestou do dětského světa prožitků je mimořádně živá schopnost projektní exprese prostřednictvím kresby. Při vstupu do školy děti preferují kresbu podle představy před předlohou, kresba začíná být mnohem více obohacována detaily. V sedmém roce se zpřesňují proporce, objevuje se náznak krku, postupně se zdokonaluje i oděv. V osmém roce se tvary zaoblují a sjednocují, vyskytují se i první pokusy o kreslení postavy z profilu. V devíti letech se děti snaží zachytit kresbou pohyb, obličej již má většinu podstatných rysů. V deseti letech se děti pokouší o dosažení plastičnosti stínováním. (Čačka, 2000, s. 136)

Čačka (2000, s. 138) zdůrazňuje, že „dětská kresba by měla být vždy spíše dílem srdce než ruky“. Součástí rozvoje osobnosti by mělo být i podněcování k nezávislosti vnitřního prožívání. To je cesta, jak podchytit a rozvíjet u dětí jejich přirozenou schopnost výtvarného vnímání a vyjadřování.

4.3 Sociální vztahy a jejich význam v životě školního dítěte

Člověk je tvor společenský a své specifické vlastnosti získává ve společnosti v průběhu života. Společnost tedy ovlivňuje vývoj dítěte a rozvíjí různé vlastnosti a kompetence, které považuje za důležité. Téměř každá zkušenost dítěte je sociálně podmíněna a od počátku svého života je ovlivňováno různými sociálními skupinami, ke kterým náleží. V dětském věku je to především rodina, škola a vrstevnická skupina. (Vágnerová, 2002, s. 215)

4.3.1 Sociální vztahy v rodinném prostředí

Vágnerová (2000, s 170) konstatuje: „Úplná rodina je vztahovým rámcem, který zahrnuje oba rodiče a popřípadě i další její členy, jako jsou sourozenci, prarodiče atd. Otec i matka jsou naprostou samozřejmou součástí rodiny jako jedné z významných složek světa dítěte.“ Sdílejí s dítětem převážnou část jeho života a jsou společně zapojeni do běžné denní rodinné rutiny. Rodina si vytváří společnou historii, kterou si nahromadí různými zážitky

a vzpomínkami, to přispívá k pocitu vzájemnosti rodinného soužití, činí toto soužití jedinečným a smysluplným.

Rodiče

Vágnerová podotýká, že sdílení společného života, trvalá přítomnost rodičů a jejich zájem jsou nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku. Příslušnost k rodině je součástí identity mladšího školáka, rodina je pro něj velmi důležitá, protože uspokojuje většinu jeho potřeb. Rodiče slouží jako model určité role a vzor určitého způsobu chování, uspokojují potřebu smysluplného učení, ovlivňují dítě přímým způsobem, rozhodují o tom, co se bude učit, jsou pro dítě autoritou, jejíž rozhodnutí dítě přijímá. Další důležitou funkcí rodiny je pocit bezpečí a jistoty, v této jistotě je zakotvena i spolehlivost a trvalost hodnot a norem, podle nichž rodina žije. Rodina představuje pro dítě zázemí a základ řádu vnějšího světa. Rodiče mohou významným způsobem ovlivnit seberealizaci dítěte, a to prostřednictvím svých požadavků na dítě, výběrem aktivit, které považují za důležité, neméně důležité je jejich hodnocení. Pokud dítěti určují příliš vysoký cíl a jsou stále s něčím nespokojeni, bude mít dítě pocit nedostačivosti a neúspěšnosti. Jednou z forem seberealizace je i vědomí příslušnosti k rodičům, v mladším školním věku se děti identifikují s rodičem stejného pohlaví, dcery se identifikují s matkami a synové s otci. Rodiče představují i určitý model pro budoucnost, tedy vzor dospělého chování, které naplňuje představu dítěte o jeho budoucnosti, i když pro školáka mladšího věku je podstatnější spíše současnost, potřeba naplnění budoucnosti začne být významná až v období dospívání. (Vágnerová, 2000, s. 170 - 172)

Role školáka většinou mění i jeho roli v rodině, postoje rodičů i styl života. Pro pozici dítěte v rodině je důležité, jaká měli rodiče očekávání a jaký důraz kladou např. na školní úspěšnost. Ta je většinou chápána jako potvrzení jejich vlastní hodnoty, stejně jako ji potvrzuje úspěšnost dospělých členů v jejich rolích profesních. Vávrová upozorňuje, že má „role žáka pro rodinu obdobný význam: je to profesní role dětského věku“. (Vágnerová, 2000, s 172)

Role matky

Vágnerová (2000, s 172 – 173) uvádí, že „role matky se v tomto věku nejvíce příliš nápadná, zdá se jako by neprošla žádnou podstatnou změnou. Matka žije v těsném spojení s dětmi, je součástí jejich každodenního života, zabezpečuje jejich běžné tělesné i duševní

potřeby“. Matka se s dětmi připravuje do školy, dítě v raném školním věku je na ni vázané. „Pro holčičky představuje matka model jejich budoucí role, pro chlapce je stále především ochránkyní jejich jistoty a bezpečí“.

Role otce

Role otce přechází v tomto období větší proměnou, začíná mít nový a větší význam. I otec může být pro dítě oporou a zdrojem jistoty. „Umožňuje dítěti větší odpoutání od matky, protože představuje jinou alternativu bezpečného vztahu.“ (Vágnerová, 2000, s. 173)

Otec je modelem mužské role, může sloužit jako zdroj informací a zkušeností, které neposkytne matka a představuje jinou autoritu. Vágnerová uvádí, že „otcové bývají sváteční autoritou, která nezasahuje v případě běžných problémů“. (Vágnerová, 2000, s. 173 - 174)

Význam sourozenců

Vágnerová (2000, s. 177) poukazuje na to, že se ve školním věku vztahy mezi sourozenci dostávají do určité podoby, která se zpravidla až do dospívání příliš nemění. „Sourozenec je stabilní součástí života dítěte. Sdílí s ním značnou část zkušeností a zůstává celoživotně blízkým, i kdyby vzájemnou vazbu tvořilo nakonec jen vědomí příbuznosti a společné zážitky z dětství.“

4.3.2 Sociální vztahy v rámci školy

Vágnerová (2000, s. 148) vidí školu jako první významnou instituci, do níž se dítě v průběhu vývoje dostává, protože se mu jeví jako velmi mocná, mocnější než rodiče, protože i oni musí rozhodnutí školy respektovat. Nástup do školy ovlivňuje další rozvoj dětské osobnosti, rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti. Školní prostředí je důležitým místem socializace, dítě zde získává nové zkušenosti a významným způsobem představuje i základ profesní volby. Škola má vliv i na dětské sebehodnocení a mnohdy i velice zásadním způsobem, selhání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince.

Socializační vývoj dítěte probíhá v každé fázi postupně, již v průběhu nejužšího dětství je ovlivňováno různými sociálními skupinami, ke kterým náleží a které na něho působí. V období mladšího školního věku nabývají na významu socializační požadavky školy a

rozdvíjejí se vlastnosti a dovednosti, které dítěti v souvislosti s adaptací na školní prostředí pomáhají. Dítě by tedy mělo pochopit, co se od něho vyžaduje a osvojit si žádoucí způsoby chování. (Vágnerová, 2000, s. 159)

Sociální role ve škole

Dle Vágnerové (2000, s. 159) role školáka „není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na vlastní přání“. Tato role má svá specifická pravidla a každé dítě úlohu školáka zpracovává individuálně svým specifickým způsobem a zaujímá k ní určitý postoj. Tento postoj je dán mírou identifikace s touto rolí, tj. jejím osobním významem, kdy jde o to, co konkrétního, ať už pozitivního nebo negativního, dítěti tato role přináší. V případě negativních zážitků probíhá ztotožnění obtížně. Další složkou postoje je míra sociální prestiže, kterou mu v jeho prostředí tato role přináší, jde tedy o obecný význam. Role školáka v sobě zahrnuje dvě dílčí role – podřízenou roli žáka a souřadnou roli spolužáka.

Role žáka

Role žáka je institucionálně určena, její obsah je jednoznačně dán školním řádem a je vždy podřízenou rolí. V rámci této role se rozvíjí různé schopnosti a dovednosti dítěte a míra úspěšnosti jejího zvládnutí předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti a jeho následné profesní role. Závisí na ní příslušnost k určité sociální vrstvě i sociální status. Dále pro dítě představuje významnou zkušenost, která ovlivní rozvoj jeho sebehodnocení a volbu jeho dalších životních cílů. Všechny školní děti by měly mít znaky tzv. normy žáka, kterou si společnost vytváří a vyžaduje, aby dítě tuto normu respektovalo a snažilo se jí co nejvíce přiblížit. Pokud se dítě chová v souladu s tímto očekáváním, je odměňováno, pokud však ne, je odmítáno a negativně hodnoceno. Tímto způsobem ovlivňuje škola další rozvoj dětské osobnosti. Role žáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž, ale i různé zátěžové situace. Dítě do školy chodit musí a tráví v ní značnou část svého života. Pokud by ho škola jakýmkoliv způsobem neuspokojovala, nemůže z ní utéct. Dítě ve škole nemá takový pocit bezpečí a jistoty, jako v domácím prostředí. (Vágnerová, 2000, s. 159)

Role spolužáka

Dle Vágnerové (2000, s. 167) jsou spolužáci „vrstevníci stejného věku, kteří chodí do jedné třídy a mezi nimiž je vztah formální rovnosti.“ Upozorňuje na to, že v mladším školním věku jsou spolužáci významově mnohem níže, než učitel, od středního školního

věku je to naopak. Složení dětí ve třídě je na začátku školní docházky náhodné, spolužáky si nemůže dítě vybrat samo. Školní třída je tedy uzavřenou skupinou, nelze do ní libovolně přicházet a odcházet. Dítě je členem skupiny, kde mají všichni stejná práva a stejné povinnosti. V době nástupu dítěte do školy posuzuje ostatní spolužáky hlavně podle toho, jak se mu aktuálně jeví, významnou roli hrají nápadné znaky, které snadno upoutávají pozornost.

Třída je sociální skupina, která významně ovlivňuje socializační vývoj školáka. Dítě se v ní učí navazovat kontakty a komunikovat s ostatními na úrovni rovnocenných partnerů. Ve třídě si procvičuje různé formy soupeření i různé formy spolupráce. Vytvářejí se zde různé kamarádské vztahy a postupně dochází k diferenciovanému a hierarchickému rozdělení rolí. Dosažení dobré pozice a sympatie spolužáků nabírají proto v dětském věku velkého významu. Dítě si tímto způsobem potvrzuje pozitivní hodnotu vlastní osoby a získává větší sebejistotu a sebeúctu. (Vágnerová, 2000, s. 169)

4.3.3 Vrstevnické vztahy

Role spolužáka je zároveň i rolí vrstevníka a kamaráda. Tato role je základem úspěšnosti a způsob, jakým ji dítě zvládne, bude významný nejen pro prožití školního věku, ale i pro budoucí sociální vztahy. Vrstevnická skupina je navíc místem sdílení životních zkušeností a společného řešení problémů. Je důležitým místem přijetí skupinových norem generačního stylu života, dětských ideálů a hodnot. (Vágnerová, 2000, s. 160)

Ve vrstevnické skupině nikdy nemá dítě svou pozici jistou, musí si své místo vybojovat a udržet. Pokud dítě získá pozici špatnou, může negativně ovlivnit jeho sebehodnocení a sebepojetí. Vrstevníci jsou pro dítě velmi důležití již od předškolního věku. Potřeba sociálního zázemí vede děti k touze patřit do party. V partě se však setkává s novými normami a pravidly chování, ty pak mohou sklouznout až k rizikovému chování. Specifickou vrstevnickou skupinou je školní třída, ta pokládá základ pro budoucí vztahy, postoje a názory jedince. Pro každé dítě je proto velmi důležité získat ve třídě přijatelné postavení, mít kamarády a prestiž. (Vágnerová, 2004, s. 87)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PROJEKT VÝZKUMU

5.1 Vymezení výzkumného problému

Problémové chování dětí je v současné době stále více diskutovaným tématem a odehrává se v několika úrovních, od méně závažného nespolupracujícího chování až po velmi závažné fyzické či psychické agresivní chování žáků. Zvyšuje se četnost sociálně patologických jevů a negativního jednání žáků. Na základních školách však působí ve větší míře odborní pracovníci, kteří mají možnost prohlubovat své znalosti a dovednosti v této oblasti v rámci dalšího vzdělávání.

Výsledky výzkumného šetření budou prezentovány z pohledu dotazovaných pedagogů prvního stupně základních škol z regionu Bystřicka a Holešovska. Bystřice pod Hostýnem i Holešov leží na úpatí Hostýnských vrchů ve Zlínském kraji. V těchto regionech se nachází osmnáct základních škol a žije zde více než třicet pět tisíc obyvatel.

Praktická část bakalářské práce bude zaměřena na objasnění výskytu četnosti některých druhů nespolupracujícího chování, se kterým se oslovení pedagogové prvního stupně základních škol tohoto regionu setkávají v průběhu vyučování.

Dělení problémového chování může být realizováno na základě mnoha různých hledisek, Cangelosi využívá pro základní členění míru rušivosti a toto nespolupracující chování dělí na rušivé a nerušivé. Při formulaci hlavních a vedlejších cílů tohoto výzkumu vycházíme z jeho formy pojetí problémového chování žáků.

Cangelosi (2006, s. 287) definuje nespolupracující chování jako: „Chování žáka během vymezeného nebo přechodového období, které je v rozporu se snahou spolupracovat s učitelem a řídit se jeho pokyny.“

Je opakem chování spolupracujícího, které Cangelosi (2006, s. 25) označuje během vymezeného času také termínem „zapojení žáka“ do učební činnosti nebo „aktivní účast“.

Nespolupracující chování dělí Cangelosi na nerušivé a rušivé. „Případy nespolupracujícího chování, kdy se žáci v myšlenkách zatoulají od probíraného učiva, sní, pod vlivem drog tiše sedí a nedávají pozor, neudělají domácí úkol, chodí za školu a podvádějí při zkouškách, se obvykle považuje za nerušivé.“ (Cangelosi, 2006, s. 25)

Naproti tomu za rušivé nespolutracující chování Cangelosi (2006, s. 288) označuje situaci, kdy se „žák nejen nevěnuje činnosti související se zadáním, ale ruší ostatní žáky, kteří se žádoucí činnosti věnují“. Příkladem tohoto chování je povídání si spolužáků ve vyučování, přerušování učitele, nezdvořilost, šaškování nebo hrubé a násilné jednání. (Cangelosi, 2006, s. 25)

V rámci tohoto výzkumu se budeme zabývat nejčastějším výskytem definovaných druhů rušivého a nerušivého nespolutracujícího chování, vymezením potencionálních příčin a účinných možností v oblasti prevence a návrhů řešení úspěšného zvládnutí problémových situací nespolutracujícího chování z pohledu oslovených učitelů. Součástí výzkumu bude také zjištění míry spolupráce či nespolutráce rodičů při řešení různých druhů nespolutracujícího chování a vymezení nejčastějších postojů učitelů k problematickým projevům žáků. Pro účely praktické práce je vydefinován postoj dle Nakonečného (1997, s. 217 - 218) který uvádí, že Krech, Crutchfield a Ballachey chápou postoje široce „jako organizovaný systém reakcí“ a pokládají za základní charakteristiku postoje jeho trojstránkovitost: postoje mají složku kognitivní, emotivní a konativní.

Při realizaci výzkumného projektu bude zvolena kvantitativní metoda pomocí dotazníkového šetření.

Chrásk (2007, s. 163) uvádí: „Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“

5.2 Výzkumné cíle a vymezení výzkumných otázek

Cílem výzkumného projektu je zpracovat problematiku nespolutracujícího chování v regionu Bystřicka a Holešovska u žáků prvního stupně základních škol z pohledu pedagogů. Zjistit, s jakými druhy nespolutracujícího chování se oslovení pedagogové ve vyučování setkávají nejčastěji, jaké k nim zauímají postoje, v jakých oblastech shledávají nejčastější příčiny a neúčinnější prevence a jaké navrhuji řešení zvládnutí problémového chování.

Z výčtu těchto cílů vyplývají i výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

S jakými druhy nespolupracujícího chování se pedagogové prvního stupně na základních školách v bystřickém a holešovském regionu setkávají ve vyučování nejčastěji, jaké k nim zauímají subjektivní postoje, v jakých oblastech spatřují nejčastější příčiny nespolupracujícího chování a jaké navrhují efektivní způsoby řešení z hlediska prevence a zvládnutí tohoto problémového chování.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké druhy nespolupracujícího chování ve vyučování patří na základních školách v regionu Bystřicka a Holešovska mezi tři nejvíce frekventované?
/ot. č. 8, 9/
2. Jaké postoje zauímají pedagogové prvního stupně základních škol k projevům nespolupracujícího chování?
/ot. č. 21, 22, 23, 24/
3. Které způsoby řešení patří z pohledu pedagogů z hlediska prevence a zvládnutí problémového chování mezi nejvíce frekventované?
/ot. č. 18, 20/
4. V jakých oblastech spatřují pedagogové nejčastější příčiny nespolupracujícího chování?
/ot. č. 14, 15/
5. Jakými nejčastějšími způsoby hodnotí pedagogové spolupráci rodičů při řešení problémového chování?
/ot. č. 10, 11/
6. Jaké formy kázeňských postihů a odměn uplatňují pedagogové v souvislosti s problémovým chováním nejčastěji?
/ot. č. 16, 17, 19/

7. Do jaké míry existuje dle oslovených pedagogů souvislost mezi nespolupracujícím chováním žáků a špatným prospěchem?

/ot. č. 12, 13/

8. Jaký zájem projevují pedagogové o problematiku nespolupracujícího chování nejčastěji?

/ot. č. 6, 7/

5.3 Výzkumný soubor

Vzhledem k tématu práce a vymezení výzkumných cílů a otázek byli jako výzkumný soubor osloveni učitelé prvního stupně základních škol v regionu Bystřicka a Holešovska. Vybraným základním školám v místním regionu byl dotazník doručen osobním předáním se souhlasem ředitelství školy. Celkový počet rozdaných dotazníků: 120 (100%), návratnost 100 (83%). Předání i vyzvednutí dotazníků týkající se tohoto výzkumného šetření proběhlo ve školách bez problémů a bez negativních reakcí učitelů.

5.4 Metodologie výzkumu

Ke sběru dat výzkumného projektu byla použita kvantitativní metoda. Vzhledem k požadavku získat v krátké době velké množství informací od velkého počtu dotazovaných, byl výzkum proveden pomocí dotazníku, který vyplňovali pedagogové prvního stupně základních škol v regionu Bystřicka a Holešovska. Dotazník byl složen ze čtyřiaadvaceti otázek. Součástí dotazníku byly dvě tabulky, ve kterých jsme zjišťovali četnost výskytu různých druhů rušivého a nerušivého nespolupracujícího chování při vyučování z hlediska pohlaví.

„Dotazník bývá definován jako metoda pro hromadné shromažďování dat (informací) pomocí písemně zadávaných otázek (položek dotazování). Je to jedna z nejpoužívanějších metod výzkumu v pedagogice, psychologii, sociologii, ve výzkumu veřejného mínění aj. V pedagogickém výzkumu je dnes aplikován zejména pro zjišťování názorů a postojů žáků, učitelů, rodičů aj.“ (Průcha, 1995, s. 43)

5.5 Předvýzkum

Před samotným výzkumem byl zrealizován předvýzkum. Chráska (2007, s. 175) uvádí: „Pečlivé provedení předvýzkumu zmenší riziko neúspěchu při vlastním dotazníkovém šetření.“

Předvýzkum byl proveden ve spolupráci s odborným pedagogem, který se zabývá poruchami učení a chování u dětí na základních školách a dále v součinnosti s předvýzkumným souborem, který obsahoval pět respondentů. Zjišťovala se srozumitelnost jednotlivých položek. Na základě tohoto předvýzkumu byly některé formulace položek upraveny.

6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Tato část výzkumu týkající se zjištění problematiky nespolupracujícího chování se zabývá vyhodnocením dotazníkového šetření. Dotazníkového výzkumu se zúčastnilo celkem 100 respondentů. Data byla zpracována pomocí tabulek četností a v případě vymezení jednotlivých druhů nespolupracujícího chování pomocí grafů z hlediska pohlaví. V tabulkách četností je vždy uveden celkový počet respondentů, případně počet získaných odpovědí.

6.1 Analýza a interpretace dat

Otázka č. 1: **Jste:**

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena	89	89%
Muž	11	11%
Celkový počet respondentů	100	100%

Tabulka 1 – Pohlaví respondentů

První otázka dotazníku zjišťovala pohlaví respondentů. Bylo zjištěno, že se tohoto výzkumného šetření zúčastnilo 89 (89%) žen a 11 (11%) mužů. Jak ukazuje tabulka, poměr mezi ženami a muži, kteří vyučují na prvním stupni základních škol v regionu Bystřicka a Holešovska, je značně nevyvážený. Tato skutečnost se však neobjevuje pouze v těchto regionech, je to problém celorepublikový.

Otázka č. 2: **Délka Vaší pedagogické praxe na základní škole:**

Délka pedagogické praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 - 5 let	7	7%
6 - 10 let	15	15%
11 - 20 let	32	32%
Více	46	46%
Celkový počet respondentů	100	100%

Tabulka 2 – Délka pedagogické praxe

Druhá otázka se týkala pedagogické praxe dotazovaných učitelů. Složení respondentů bylo rozmanité. Délka praxe byla rozdělena do čtyř kategorií. Do první skupiny s délkou praxe od 1 do 5 let se hlásilo 7 (7 %) respondentů. Druhou skupinu v rozmezí praxe od 6 do 10

let tvořilo 15 (15%) respondentů. Do třetí skupiny s délkou praxe 20 let a více bylo zařazeno 32 (32%) respondentů. Ukázalo se, že největší skupinou byli pedagogové s délkou praxe více než 20 let, tvořilo ji 46 (46%) respondentů. Setkáváme se tedy s názory učitelů v různé fázi jejich pedagogické praxe. Výsledky tohoto výzkumu ukazují, že se děti na prvním stupni základních škol v těchto regionech setkávají spíše se starší generací učitelů.

Otázka č. 3: Počet žáků na základní škole, ve které pracujete:

Počet žáků	Absolutní četnost	Relativní četnost
20 - 100	14	14%
100 - 300	16	16%
300 - 500	45	45%
více	25	25%
Celkový počet respondentů	100	100%

Tabulka 3 – Počet žáků

Třetí otázka zjišťovala počet žáků na základní škole dotazovaných respondentů. Nejvíce byla zastoupena kategorie 300 - 500 žáků s celkovým součtem 45 (45%) respondentů, nejméně kategorie 20 – 100 žáků, do té bylo zařazeno 14 (14%) respondentů. Další skupinou byla kategorie 100 – 300 žáků, ke které se hlásilo 16 (16%) respondentů a do kategorie s celkovým počtem vyšším než 500 žáků 25 (25%) respondentů. Z tohoto výzkumu je patrné, že na území těchto regionů nejvíce pedagogů vykonává svou praxi ve školách s 300 – 500 žáky.

Otázka č. 4: Máte ve své třídě integrováno dítě s diagnózou poruchy chování?

Integrace dítěte s poruchou chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	8	8%
Ne	92	92%
Celkový počet respondentů	100	100%

Tabulka 4 – Integrace dítěte s poruchou chování

Tato otázka se týkala integrace dítěte s diagnózou poruchy chování. Na otázku, zda mají respondenti ve své třídě integrované dítě s poruchou chování odpovědělo kladně 8 (8%) a záporně 92 (92%) respondentů. Z toho vyplývá, že se většina učitelů při své pedagogické činnosti setkává pouze s méně závažnými problémy chování žáků.

Otázka č. 5: **Myslíte si, že problémového chování u dětí přibývá?**

Nárůst problémového chování dětí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	100	100%
Ne	0	
Celkový počet respondentů	100	100%

Tabulka 5 – Nárůst problémového chování

Pátou otázkou se ptáme na názor učitelů, zda si myslí, že přibývá problémového chování u dětí. V tomto případě jsme se setkali se 100 % kladnou odpovědí ze 100 dotazovaných respondentů, záporně se nevyjádřil žádný z nich. I tato skutečnost svědčí o stále se zvyšujícím počtu dětí s problémovým chováním.

Otázka č. 6: **Zajímá Vás problematika řešení nespolupracujícího chování žáků?**

Zájem o problematiku nespolupracujícího chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Účast na školení a vzdělávacích seminářích	33	20%
Studium odborné literatury	38	22%
Spolupráce s PPP	27	16%
Spolupráce s kolegy a vedením školy	72	42%
Nezájem	0	
Celkový počet odpovědí	170	100%

Tabulka 6 – Zájem o problematiku nespolupracujícího chování

Šestou otázkou zjišťujeme zájem respondentů o problematiku nespolupracujícího chování žáků. Kladně se vyjádřilo všech 100 respondentů s celkovým počtem 170 odpovědí. Školení a odborných vzdělávacích seminářů se zúčastňuje 33 (20%) dotazovaných, odbornou literaturu studuje 38 (22%) respondentů, s pedagogicko-psychologickou poradnou jich spolupracuje 27 (16%) a s ostatními kolegy a vedením školy se radí 72 (42%) respondentů. Výzkum potvrdil, že pedagogy otázka chování zajímá, odpověď týkající se nezájmu se v případě této otázky neobjevila.

Otázka č. 7: **Co pro Vás znamená „problémový žák“?**

Pojem "problémový žák"	Absolutní četnost	Relativní četnost
Impuls k dalšímu vzdělávání v této oblasti	42	33%
Zkušenost pro další pedagogickou činnost	51	41%
Problém, který narušuje vyučovací proces	33	26%
Celkový počet odpovědí	126	100%

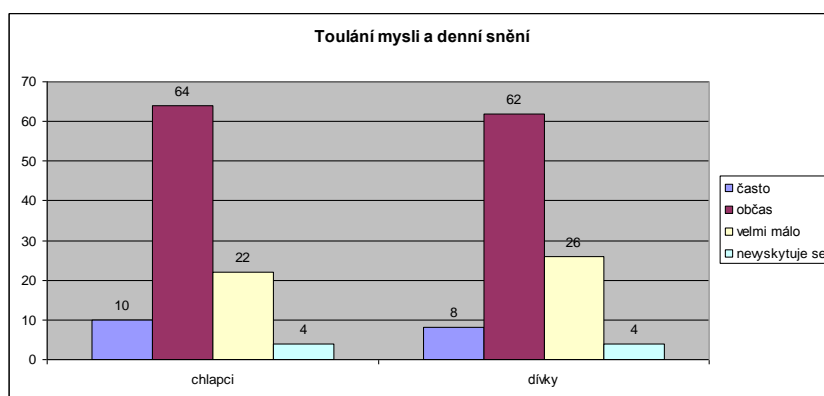
Tabulka 7 – Pojem „problémový žák“

U této otázky nás zajímal názor pedagogů na problémového žáka, jak spatřují jeho přítomnost ve třídě z osobního a pedagogického hlediska. Na otázku odpovědělo všech 100 respondentů s celkovým počtem 126 odpovědí. Nejvíce pedagogů hodnotí přítomnost problémového dítěte jako zkušenost pro další pedagogickou činnost, konkrétně 51 (41%) z nich. Impulsem k dalšímu vzdělávání zaměřeného na rozvoj osobnosti učitele z důvodu lepšího porozumění chování žáků a seznámení s novými metodami je takový žák pro 42 (33%) dotazovaných. Problém, který narušuje vyučovací proces a klima třídy, představuje problémový žák pro 33 (26%) respondentů. Ukázalo se, že i přes zřejmou náročnost práce s problémovým žákem, hodnotí pedagogové jeho přítomnost většinou jako přínos pro svou další pedagogickou činnost.

Otázka č. 8: S jakými druhy nespolupracujícího nerušivého chování se při své pedagogické praxi ve vyučování setkáváte?

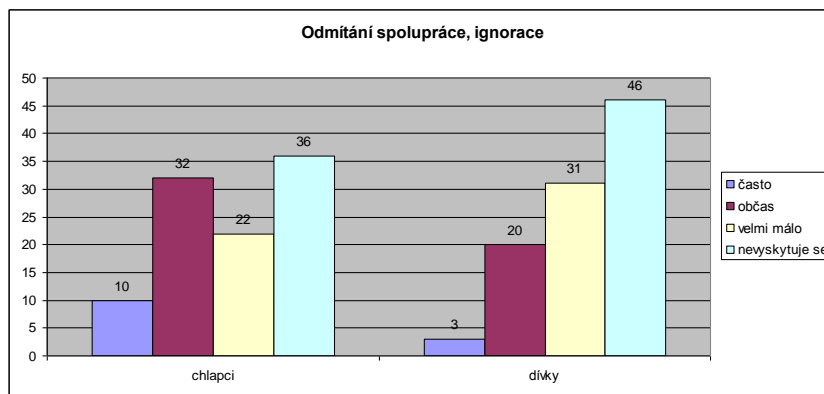
Touto otázkou jsme chtěli zjistit četnost výskytu uvedených druhů nerušivého nespolupracujícího chování ve vyučování. Z důvodu lepší orientace a snadnější analýzy dat jsou jednotlivé druhy znázorněny graficky zvlášť a můžeme v nich porovnávat četnost výskytu z hlediska pohlaví.

Toulání mysli a denní snění



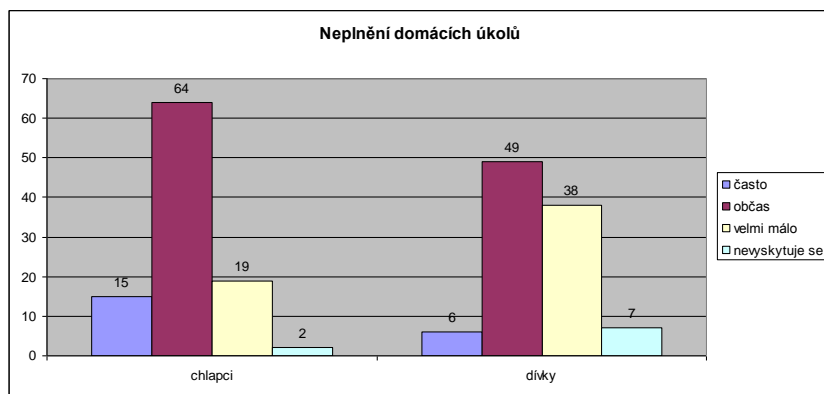
Graf 1 - Toulání mysli a denní snění

Odmítání spolupráce, ignorace



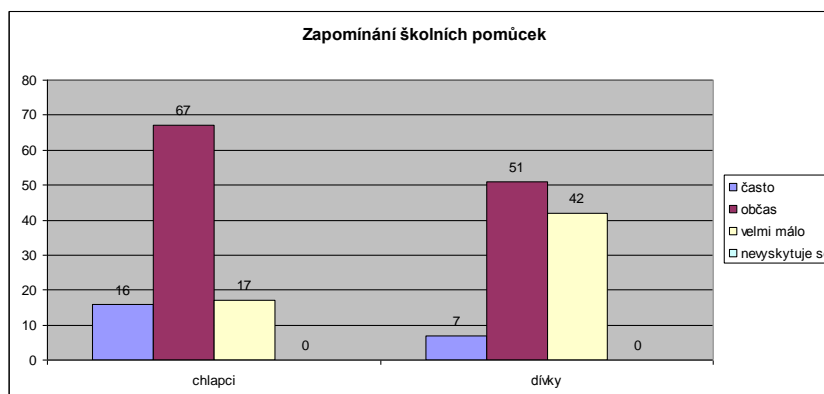
Graf 2 - Odmítání spolupráce, ignorace

Neplnění domácích úkolů



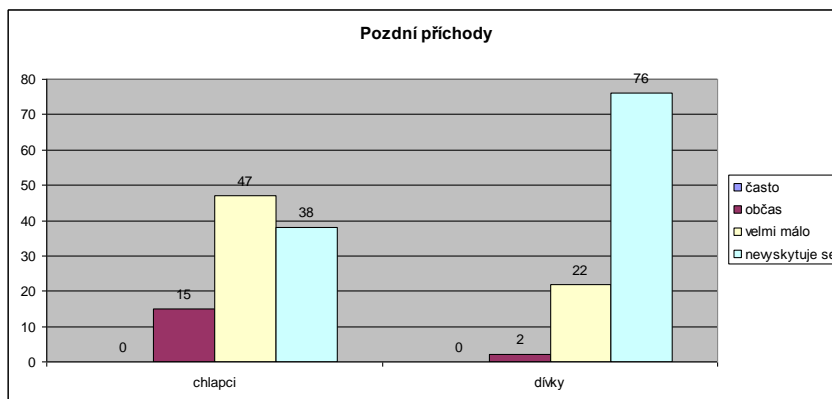
Graf 3 - Neplnění domácích úkolů

Zapomínání školních pomůcek



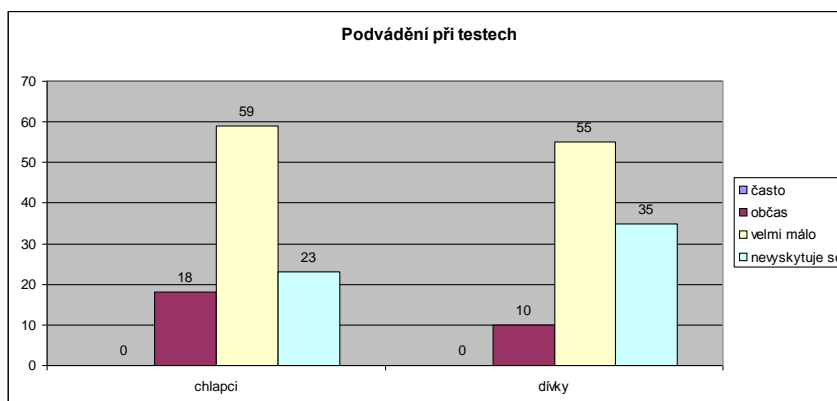
Graf 4 - Zapomínání školních pomůcek

Pozdní příchody



Graf 5 - Pozdní příchody

Podvádění při testech



Graf 6 - Podvádění při testech

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že mezi tři nejčastější projevy nespolupracujícího nerušivého chování patří:

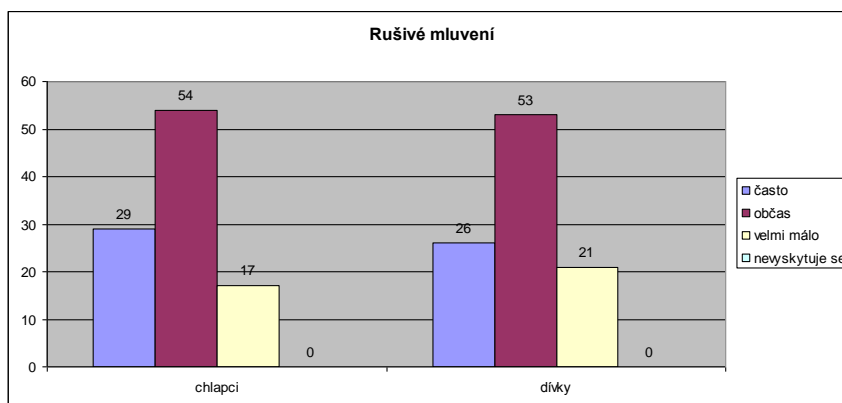
1. zapomínání školních pomůcek – celkem 100 (100%) respondentů uvedlo častý, občasný nebo velmi malý výskyt tohoto jevu. Častější výskyt zapomínání školních pomůcek je však z grafu patrný u chlapců.
2. neplnění domácích úkolů - celkem 98 (98%) respondentů připouští výskyt v časté, občasné nebo velmi malé formě u chlapců a 93 (93%) u dívek. Mnohem častěji však neplní domácí úkoly chlapci.

3. toulání mysli a denní snění – celkem 94 (94%) pedagogů přiznalo, že se žáci často, občas nebo velmi málo zatoulají v mysli. Frekvence projevu je u obou pohlaví téměř shodná.

Otázka č. 9: S jakými druhy nespolupracujícího rušivého chování se při své pedagogické praxi ve vyučování setkáváte?

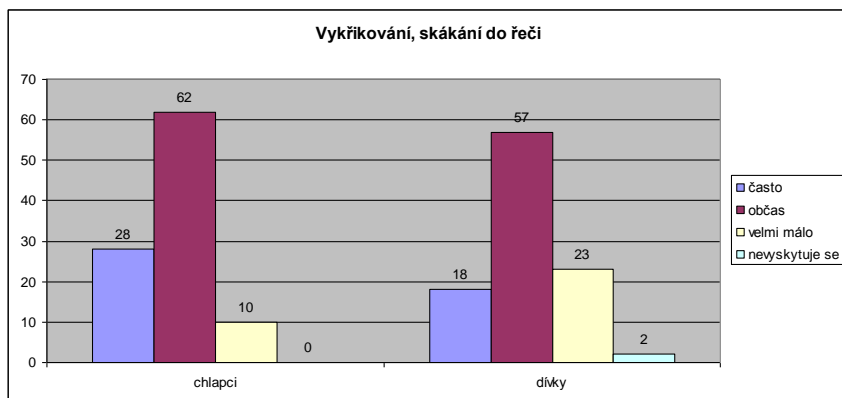
I touto otázkou jsme zjišťovali nejčastější výskyt uvedených druhů nespolupracujícího chování, tentokrát však s rušivými projevy.

Rušivé mluvení



Graf 7 - Rušivé mluvení

Vykřikování, skákání do řeči



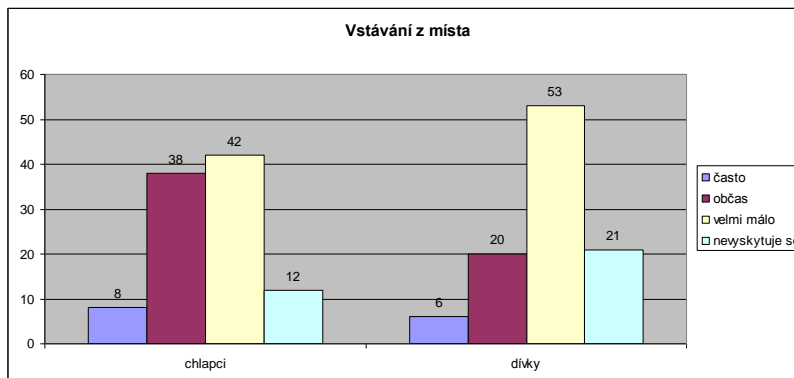
Graf 8 - Vykřikování, skákání do řeči

Předvádění se, žákovský humor



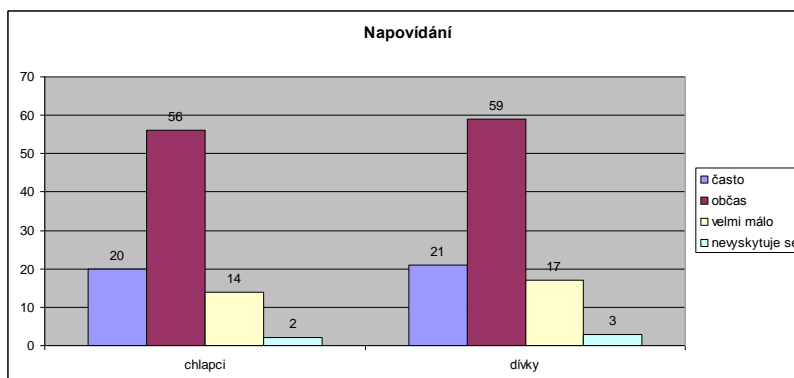
Graf 9 - Předvádění se, žákovský humor

Vstávání z místa



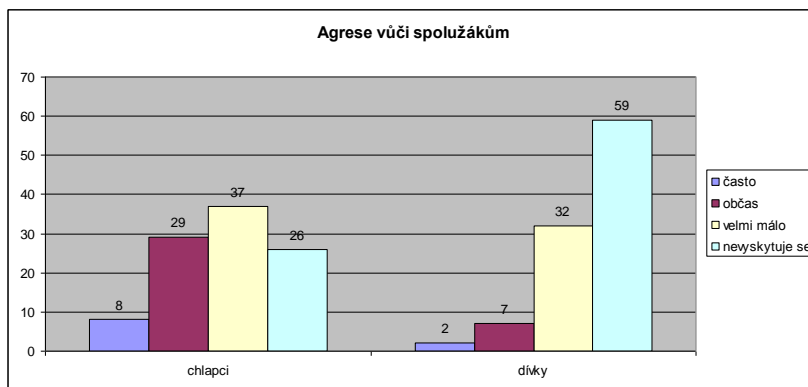
Graf 10 - Vstávání z místa

Napovídání



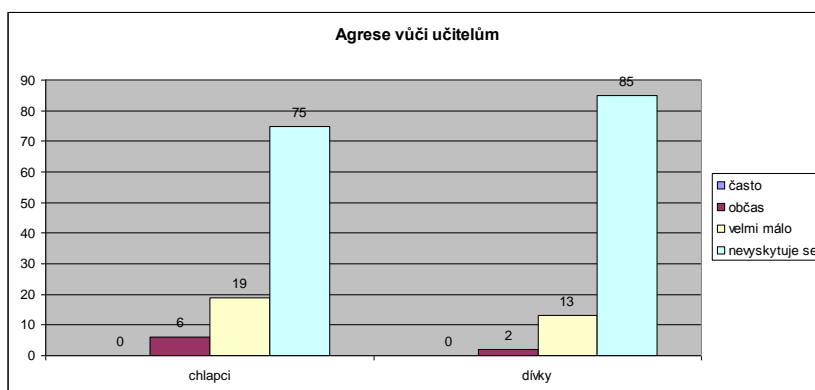
Graf 11 - Napovídání

Agrese vůči spolužákům



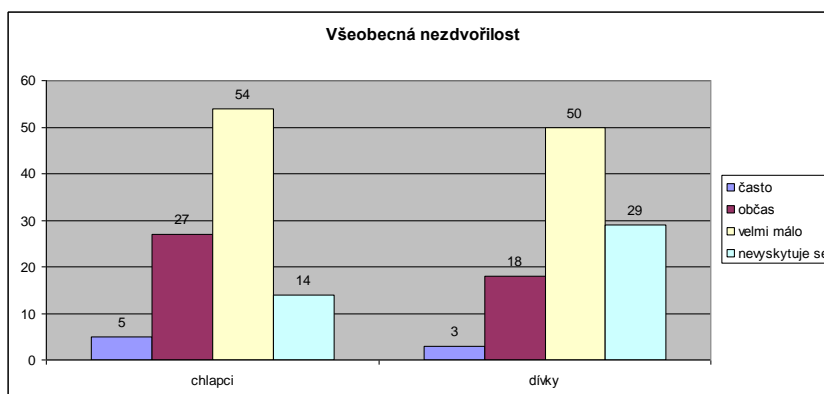
Graf 12 - Agrese vůči spolužákům

Agrese vůči učitelům



Graf 13 - Agrese vůči učitelům

Všeobecná nezdvořilost



Graf 14 - Všeobecná nezdvořilost

Výzkumem bylo zjištěno, že mezi tři nejčastější druhy nespolupracujícího chování s rušivými projevy patří:

1. rušivé mluvení – plný počet 100 (100%) respondentů potvrdilo výskyt rušivého mluvení žáků při vyučování. Téměř shodně se tento druh nespolupracujícího chování vyskytuje u chlapců i u dívek.
2. vykřikování, skákání do řeči – celkem 100 (100%) pedagogů u chlapců a 98 (98%) u dívek uvedlo, že se vykřikování a skákání do řeči ve vyučování vyskytuje. Častější frekvenci výskytu sledujeme u chlapců.
3. napovídání – celkem 98 (98%) respondentů u chlapců a 97 (97%) u dívek potvrdilo, že se napovídání ve vyučování vyskytuje. Takřka stejně pozorujeme tento jev u chlapců i u dívek.

Otázka č. 10: **S jakou reakcí rodičů při řešení problému nespolupracujícího chování jejich dětí se setkáváte nejčastěji?**

Reakce rodičů při řešení problémového chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Kladné zkušenosti s rodiči	30	29%
Zájem o spolupráci, ale pouze z krátkodobého hlediska	63	59%
Nezájem rodičů o spolupráci	2	2%
Přenášení viny na pedagogy	6	6%
Zatím taková situace nenastala	4	4%
Celkový počet odpovědí	105	100%

Tabulka 8 – Reakce rodičů při řešení problémového chování

Desátá otázka byla zaměřena na spolupráci rodičů při řešení problémového chování a zjišťovala nejčastější výskyt reakcí rodičů na nespolupracující chování žáků. Odpověděli všichni respondenti, celkově jsme získali 105 odpovědí. 63 (59%) respondentů uvedlo, že rodiče většinou jeví zájem o spolupráci při řešení problémového chování, z hlediska dlouhodobého však již nespolupracují. 30 (29%) respondentů má s rodiči samé kladné zkušenosti. Někteří rodiče se snaží přenést vinu z problémového chování jejich dětí na pedagogy, s touto skutečností se setkalo 6 (6%) respondentů. Nespolupracující chování žáků zatím nemuseli řešit 4 (4%) respondenti. S touto odpovědí jsme se setkali pouze u pedagogů, kteří vyučují na školách s celkovým počtem od 20 do 100 žáků. S nezájmem rodičů o řešení problémového chování se shledali pouze 2 (2%) respondenti. Tento nezájem se naopak vyskytl u dotazovaných vykonávajících svou pedagogickou praxi ve škole s více než 500

žáky. Z výzkumu tedy vyplývá, že dotazovaní pedagogové hodnotí spolupráci rodičů spíše kladně.

Otázka č. 11: **Myslíte si, že jste dostatečně seznámen/a s rodinným prostředím problémových žáků?**

Rodinné prostředí problémových žáků	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	12	12%
Ne	39	40%
Částečně	47	48%
Celkový počet respondentů	98	100%

Tabulka 9 – Rodinné prostředí problémových žáků

Tato otázka zkoumala, zda jsou pedagogové dostatečně obeznámeni s rodinným prostředím problémových žáků. Tato skutečnost nás zajímala z hlediska vlivu rodinného prostředí a příkladu rodičů na výchovu a chování dětí ve škole. Na otázku odpovědělo 98 respondentů ze 100, 12 (12%) respondentů uvedlo, že je dostatečně seznámeno s rodinným prostředím problémových žáků. Tato odpověď se objevila pouze u pedagogů vyučujících v málotřídních školách v malých obcích. Neznalost rodinného prostředí byla zjištěna u 39 (40%) respondentů, částečně obeznámeno s rodinným prostředím je 47 (48%) respondentů.

Tento zájem učitelů o rodinné zázemí by měl být součástí procesu zjišťování příčiny nespolupracujícího chování.

Otázka č. 12: **Jaký je (dle Vašeho názoru) prospěch u nejvíce problémových dětí, kteří se projevují:**

a) nespolupracujícím rušivým chováním

Prospěch žáků s projevy rušivého chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Velmi dobrý	4	4%
Dobrá	58	58%
Dostatečný	35	35%
Nedostatečný	3	3%
Celkový počet respondentů	100	100%

Tabulka 10 – Prospěch žáků s projevy rušivého chování

b) nespolupracujícím nerušivým chováním

Prospěch žáků s projevy nerušivého chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Velmi dobrý	20	20%
Dobrý	59	59%
Dostatečný	19	19%
Nedostatečný	2	2%
Celkový počet respondentů	100	100%

Tabulka 11 – *Prospěch žáků s projevy nerušivého chování*

Následující otázka byla rozdělena na dvě části a zabývala se prospěchem nejvíce problémových dětí. Bylo zjištěno, že se téměř shodně nejčastěji setkáváme s prospěchem dobrým, a to jak u žáků s projevy rušivými, 58 (58%) respondentů, tak i nerušivými, 59 (59%) respondentů. Naopak mnohem větší rozdíl se projevuje u prospěchu dostatečného, u rušivého sledujeme 35 (35%) respondentů a nerušivého pouze 19 (19%) respondentů. Stejný rozdíl 16 respondentů je i u prospěchu velmi dobrého, jen 4 (4%) respondenti označili prospěch u žáků s projevy rušivého chování jako velmi dobrý, zato 20 (20%) z nich určilo velmi dobrý prospěch u žáků s projevy nerušivého nespolupracujícího chování. Nedostatečným prospěchem ohodnotili 3 (3%) respondenti žáky s chováním rušivým a 2 (2%) respondenti s chováním nerušivým. Tento výzkum tedy potvrdil, že u žáků s velmi dobrým prospěchem se většinou projevy rušivého chování nevyskytují a projevy nerušivého nespolupracujícího chování pouze částečně.

Otázka č. 13: Myslíte si, že existuje vztah mezi problémovým chováním a špatným prospěchem?

Vztah mezi problémovým chováním a prospěchem	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	34	34%
Ne	1	1%
Částečně	65	65%
Celkový počet respondentů	100	100%

Tabulka 12 – *Vztah mezi problémovým chováním a špatným prospěchem*

Touto otázkou jsme objasňovali přímou souvislost problémového chování žáků se špatným prospěchem. Přímá souvislost s kladnou odpovědí byla zjištěna u 34 (34%) respondentů. Záporná odpověď, tedy žádný vztah mezi problémovým chováním a špatným prospěchem se objevila pouze v jednom případě (1%). Nejvíce odpovědí jsme pozorovali u možnosti s částečnou souvislostí, konkrétně takto odpovídalo 65 (65%) respondentů.

Otázka č. 14: Co považujete (dle Vašich zkušeností) za příčinu nerušivého nespolutracujícího chování?

Příčiny nerušivého nespolutracujícího chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nezájem žáka o školní práci	69	36%
Nedůslednost a nezájem rodičů	58	30%
Lenivost a lajdáctví	34	18%
Nepochopení učiva	8	4%
Nedostatečné schopnosti dítěte	23	12%
Celkový počet odpovědí	192	100%

Tabulka 13 – Příčiny nerušivého nespolutracujícího chování

Čtrnáctá otázka zkoumala příčiny nerušivého nespolutracujícího chování žáků ve vyučování. Respondenti využili možnosti uvedení více odpovědí a celkově jich označili 192. Nejvíce pedagogů v počtu 69 (36%) označilo jako příčinu nezájem žáka o školní práci. 58 (30%) respondentů si myslí, že jsou příčinou rodiče, jejich nedůslednost a nezájem. Jako třetí příčinu stanovilo 34 (18%) respondentů lenivost a lajdáctví žáka. Na čtvrtém místě se umístily nedostatečné schopnosti dítěte s celkovým počtem 23 (12%) dotazovaných. Jako nejméně pravděpodobnou příčinu vidí 8 (4%) pedagogů nepochopení učiva. Z toho vyplývá, jak důležitá je spolupráce rodičů a dětí a jejich zájem v případě školní přípravy na prvním stupni základní školy, tedy společné plnění domácích úkolů, chystání školních pomůcek atd.

Otázka č. 15: Co považujete (dle Vašich zkušeností) za příčinu rušivého nespolutracujícího chování při vyučování?

Příčiny rušivého nespolutracujícího chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Snaha o upoutání pozornosti	45	24%
Nedůsledná výchova v rodině	42	22%
Nedostatečná autorita učitele	12	6%
Nezajímavá skladba vyučovací hodiny	14	7%
Nedostatečné schopnosti dítěte	17	9%
Neurovývojové poruchy	24	13%
Násilí v médiích a počítačových hrách	34	18%
Jiné	2	1%
Celkový počet odpovědí	190	100%

Tabulka 14 – Příčiny rušivého nespolutracujícího chování

U této otázky jsme hledali možné příčiny rušivého nespolupracujícího chování, které se na rozdíl od příčin z předchozí otázky, mnohdy značně liší. Odpovídal plný počet respondentů, většinou uváděli příčin více. Největší zastoupení našlo 45 (24%) respondentů v žákovi a jeho snaze o upoutání pozornosti. V těsné blízkosti byli za příčinu označeni rodiče a jejich nedůsledná výchova a špatný příklad, tuto možnost uvedlo 42 (22%) dotazovaných. V současné době se dostává do popředí i násilí v médiích a počítačových hrách, u kterých dnešní děti tráví spoustu volného času, jako možnou příčinu ji označilo 34 (18%) respondentů. Neurovývojové poruchy dětí uvedlo 24 (13%) pedagogů a nedostatečné schopnosti dítěte 17 (9%) respondentů. Nejméně pedagogů připustilo svůj podíl viny a jako možnou příčinu rušivého chování označilo 14 (7%) respondentů nezajímavou skladbu vyučovací hodiny a 12 (6%) respondentů nedostatečnou autoritu vyučujícího. I u této otázky jsme se přesvědčili o významnosti výchovy a přístupu v rodině. Jako jinou možnost uvedli 2 (1%) pedagogové ignoraci a nezáměr o vzdělání.

Otázka č. 16: Jaký postih nejčastěji využíváte při opakovaných rušivých projevech nekázně ve vyučování?

Kázeňské postihy při projevech rušivého chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Slovní napomenutí	31	13%
Písemné upozornění rodičům	76	32%
Písemný trest	28	11%
Nečekané zkoušení	7	3%
Vyloučení z mimoškolní aktivity	7	3%
Přesazení	31	13%
Napomenutí třídního učitele	35	15%
Důtka třídního učitele	21	9%
Jiné	2	1%
Nepoužívám	0	
Celkový počet odpovědí	238	100%

Tabulka 15 – Kázeňské postihy při projevech rušivého chování

Šestnáctou otázkou jsme objasňovali užívání kázeňských postihů u problémových žáků s rušivými projevy. Nejvíce pedagogů v počtu 76 (32%) uvedlo, že jako postih nejčastěji užívají písemné upozornění rodičům. S velkým odstupem 35 (15%) dotazovaných se na druhém místě umístila možnost udělení napomenutí třídního učitele. 31 (13%) respondentů označilo shodně slovní napomenutí a přesazení žáka, který narušuje učební proces. 28 (11%) pedagogů dává rušivým žákům písemný trest a 21 (9%) respondentů uděluje žákům

za jejich opakované prohřešky důtku třídního učitele. Stejným počtem 7 (3%) respondenty bylo označeno nečekané zkoušení a vyloučení žáka z mimoškolní aktivity. Jako jiné byly uvedeny odpovědi týkající se pochvaly ukázněných dětí a postavení do rolí, této možnosti využili 2 (1%) respondenti. Tímto bylo zjištěno, že kázeňských postihů využívají všichni oslovení pedagogové.

Otázka č. 17: Jaký postih nejčastěji používáte při opakovaném neplnění školních povinností?

Kázeňské postihy při neplnění školních povinností	Absolutní četnost	Relativní četnost
Slovní napomenutí	19	10%
Písemné upozornění rodičům	85	43%
Písemný trest	28	14%
Napomenutí třídního učitele	39	20%
Důtka třídního učitele	18	9%
Jiné	8	4%
Nepoužívám	0	
Celkový počet odpovědí	197	100%

Tabulka 16 – Kázeňské postihy při neplnění školních povinností

Následující otázka se týkala kázeňských postihů v případě opakovaného neplnění školních povinností, tedy nerušivého nespolupracujícího chování. I v tomto případě největší počet 85 (43%) respondentů zvolilo písemné upozornění rodičům. Napomenutí třídního učitele označilo 39 (20%) a písemný trest 28 (14%) dotazovaných. Téměř stejný počet 19 (10%), resp. 18 (9%) respondentů uvedlo jako možný nejčastější kázeňský postih slovní napomenutí, resp. udělení důtky třídního učitele. 8 (4%) pedagogů uvedlo jako jinou eventualitu přidání dalšího úkolu. U možnosti nepoužívání kázeňských postihů se neobjevila žádná odpověď, i v tomto případě jsme se dobrali ke 100% využívání kázeňských postihů všemi pedagogy.

Otázka č. 18: **Jaké formy řešení nejčastěji uplatňujete pro zlepšení chování problémových žáků?**

Řešení nespolutracujícího chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pozitivní přístup a zlepšení komunikace žák - pedagog	81	21%
Zlepšení komunikace mezi žákem a ostatními spolužáky	48	12%
Spolupráce rodičů a pedagogů	75	20%
Týmová práce s ostatními učiteli	35	9%
Socializační hry, interaktivní vyučování	35	9%
Stanovení pravidel	46	12%
Motivace formou odměn	34	9%
Spolupráce s odbornými pracovníky	31	8%
Celkový počet odpovědí	385	100%

Tabulka 17 – Řešení nespolutracujícího chování

Při řešení nespolutracujícího chování žáků jednotliví respondenti označili více odpovědí, celkem 385. Nejčastěji se objevila varianta pozitivního přístupu a zlepšení komunikace mezi pedagogem a problémovým žákem pomocí naslouchání, rozhovoru s cílem tomuto žákovi pomoci, a to u 81 (21%) respondentů. 75 (20%) dotazovaných spatřuje řešení problémového chování ve spolupráci s rodiči. 48 (12%) respondentů by se zaměřilo na zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky, např. prací ve skupinách, výchovou k solidaritě a vzájemné kooperaci. Pro 46 (12%) dotazovaných pedagogů je důležité stanovení pravidel a řádu. Shodným počtem 35 (9%) dotazovaných skončily možnosti, které se týkají týmové práce s ostatními kolegy a socializační hry se zařazením interaktivního vyučování. 34 (9%) pedagogů využívá k řešení nespolutracujícího chování motivaci formou odměn. Nejméně respondentů, tedy 31 (8%), spolupracuje s odbornými pracovníky, např. s pedagogicko-psychologickou poradnou. Tímto bylo zjištěno, že oslovení pedagogové většinou využívají kombinaci několika uvedených řešení k úspěšnému zvládnutí problémového chování žáků.

Otázka č. 19: **Jak nejčastěji reagujete v případě pozitivní zpětné vazby a úspěšné intervence, tedy pokud dojde u problémového žáka ke zlepšení a spolupráci?**

Reakce v případě zlepšení chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pochvala dítěte	86	46%
Odměna formou maličností	12	6%
Pochvala do žákovské knížky	25	13%
Povolení dříve zakázaných aktivit	12	6%
Pochvala před rodiči	52	29%
Celkový počet odpovědí	187	100%

Tabulka 18 – Reakce v případě zlepšení chování

Touto otázkou jsme zjišťovali reakce pedagogů v případě, že se chování problémového žáka zlepšilo, tedy pokud dojde k úspěšné intervenci, dostalo se nám 187 odpovědí. Největší počet 86 (46%) respondentů uvedlo, že dítě pochválí před ostatními žáky třídy, dojde tedy k okamžité zpětné vazbě. Další častou možností byla pochvala dítěte před rodiči na třídní schůzce, využilo by jí 52 (29%) dotazovaných. 25 (13%) respondentů by napsalo pochvalu do žákovské knížky a shodně 12 (6%) oslovených pedagogů by dítě odměnilo formou maličností (obrázků, drobných dárků nebo sladkostí) a povolením dříve zakázaných aktivit (školní výlet, škola v přírodě).

Otázka č. 20: **V jakých oblastech spatřujete nejúčinnější prevenci nespolupracujícího chování žáků?**

Prevence nespolupracujícího chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozvoj sociálních schopností řešit problémy a konflikty	82	28%
Spolupráce s výchovným poradcem	32	11%
Zařazování prevence do výuky	40	14%
Spolupráce rodičů a pedagogů	68	23%
Zvýšená pozornost rizikových skupin	72	24%
Celkový počet odpovědí	294	100%

Tabulka 19 – Prevence nespolupracujícího chování

Otázkou na prevenci nespolupracujícího chování jsme chtěli objasnit, jakých možností využívají pedagogové, aby zabránili problémovému chování žáků. I tady respondenti využili uvedení více odpovědí, uvedeno jich bylo 294. Bylo zjištěno, že mezi nejdůležitější prevence patří, dle oslovených pedagogů, rozvoj sociálních schopností řešit problémy a konflikty s cílem o vytváření pozitivního klimatu ve třídě, tuto variantu uvedlo 82 (28%) respondentů. Dalšími, neméně důležitými, možnostmi jsou věnování zvýšené pozornosti rizikovým skupinám dětí, kterou zvolilo 72 (24%) dotazovaných, a již několikrát zmíněná

spolupráce rodičů a pedagogů, kterou upřednostnilo 68 (23%) respondentů. Jako méně důležité varianty prevence spatřují tito pedagogové v zařazování preventivních programů do výuky v jednotlivých předmětech a ve spolupráci s výchovným poradcem. První možnost volilo 40 (14%) respondentů, druhou uvádělo 32 (11%) respondentů. Z toho vyplývá, že jsou preventivní opatření důležitou součástí školního procesu.

Otázka č. 21: Jaký postoj k problémovému chování zaujímáte z hlediska emotivního nejčastěji?

Postoj k problémovému chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Situace mě na žáky mrzí	72	57%
Pocituji vztek	19	15%
Pocit viny z nezajímavé skladby vyučovací hodiny	12	10%
Pocit vyčerpání	23	18%
Rušivé chování mi nevadí	0	
Celkový počet odpovědí	126	100%

Tabulka 20 – Postoj k problémovému chování

Tímto dotazem jsme zjišťovali postoj pedagogů k problémovému chování z hlediska emotivního, tedy jak se cítí v případě výskytu nespolupracujících projevů. Nejfrekventovanější se ukázala odpověď, ve které 72 (57%) pedagogů uvedlo, že je situace, kdy se toto problémové chování objeví, na žáky mrzí. Mnohem méně, a to 23 (18%) respondentů, mají pocit vyčerpání a 19 (15%) respondentů pocítují vztek. Zanedbatelným údajem u 12 (10%) dotazovaných pedagogů je skutečnost, že mají pocit viny z nezajímavé skladby vyučovací hodiny a z nezajímavého výkladu. Žádný z respondentů nevedl, že by mu problémové chování dětí nevadilo, u všech pedagogů bylo zjištěno různé prožívání emocí.

Otázka č. 22: **Jak nejčastěji reagujete na situace, při kterých dojde k narušení vyučování?**

Reakce při výskytu rušivého chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ztišení hlasu	51	28%
Zvýšení hlasu	12	7%
Čekání na ticho	42	23%
Změna činnosti	22	12%
Náhrada času na úkor zábavnější aktivity	38	21%
Zadání úkolu a dokončení dané činnosti doma	15	8%
Jiné	2	1%
Celkový počet odpovědí	182	100%

Tabulka 21 – Reakce při výskytu rušivého chování

K otázce na reakce v situacích, kdy dojde k narušení vyučování problémovým chováním, se vyjádřil plný počet respondentů s celkovým počtem 182 odpovědí. Nejvíce jich uvedlo jako možnou reakci ztišení hlasu, konkrétně 51 (28%) pedagogů. 42 (23%) respondentů v takové situaci čeká na ticho a 38 (21%) dotazovaných nahradí čas, po který žáci vyrušovali, na úkor zábavnější aktivity. Variantu se změnou činnosti zvolilo 22 (12%) respondentů. Nejméně častou odpovědí bylo zadání úkolu a dokončení zadané činnosti doma s 15 (8%) respondenty a zvýšení hlasu pouze s 12 (7%) respondenty. Mezi jiné možnosti reakce, které se objevily u 2 (1%) dotazovaných patřil lehký kontakt s vyrušujícím žákem (dotek na rameno). Tímto jsme se dozvěděli, že jednotliví pedagogové reagují na narušení vyučování různými způsoby.

Otázka č. 23: **Situaci s problémovým chováním žáků řeším:**

Situaci s problémovým chováním řeším:	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vždy klidně a s rozvahou	8	7%
Většinou klidně a s rozvahou, ale občas se rozzlobím	77	72%
Problémové chování mě vytáčí	6	5%
Podle momentálního rozpoložení	17	16%
Celkový počet odpovědí	108	100%

Tabulka 22 – Subjektivní pocit pedagogů

Zde jsme objasňovali, jakým způsobem z hlediska vnitřního aspektu řeší oslovení pedagogové situace s problémovým chováním žáků, zda klidně, či rozhořčeně. Nejvyšší počet 77 (72%) respondentů zvolilo střední cestu a uvedlo, že takové situace řeší většinou klidně a s rozvahou, ale občas se rozzlobí. 17 (16%) dotazovaných reaguje podle momentálního rozpoložení a 8 (7%) respondentů jsou v každé situaci klidní a problémové chování řeší

s rozvahou. Pouze 6 (5%) pedagogů se v dotazníku přiznalo, že je problémové chování vytáčí. Tímto jsme dospěli k závěru, že se největší počet respondentů řadí do kategorie klidných a rozvážných pedagogů s občasnými výbušnými projevy.

24. Myslíte si, že máte v oblasti problematiky nespolupracujícího chování dostatek znalostí a víte jak na problémového žáka?

Zjištění znalostí v oblasti problémového chování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, v této oblasti mám dostatek znalostí	18	18%
Ano, ale stále se zdokonaluji	53	53%
Částečně	24	24%
Ne	2	2%
Nevím	3	3%
Celkový počet respondentů	100	100%

Tabulka 23 – Znalosti v oblasti problémového chování

Poslední otázkou jsme zjišťovali míru znalostí v oblasti problematiky nespolupracujícího chování. 18 (18%) pedagogů odpovědělo, že má znalostí dostatek, nadpoloviční většina 53 (53%) respondentů uvedlo, že znalosti mají, ale stále se zdokonalují, 24 (24%) pedagogů má pouze částečné znalosti. Záporné odpovědi jsme získali od 2 (2%) respondentů a možnost „nevím“ zvolili 3 (3%) dotazovaní.

6.2 Interpretace výsledků výzkumu

Hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit s jakými druhy nespolupracujícího chování se pedagogové prvního stupně na základních školách v bystrickém a holešovském regionu setkávají ve vyučování nejčastěji, jaké k nim zauímají subjektivní postoje, v jakých oblastech spatřují nejčastější příčiny nespolupracujícího chování a jaké navrhuji efektivní způsoby řešení z hlediska prevence a zvládnutí tohoto problémového chování.

Z hlediska jednotlivých dílčích otázek výzkum objasnil:

1. Jaké druhy nespolupracujícího chování ve vyučování patří na základních školách v regionu Bystřicka a Holešovska mezi tři nejvíce frekventované?

/ot. č. 8, 9/

Výzkumem bylo zjištěno, že nejčastějšími prohřešky rušivého nespolupracujícího chování jsou rušivé povídání si v hodině, vykřikování a napovídání. K nejčastějším projevům nerušivého nespolupracujícího chování patří, dle pedagogů, neplnění školních povinností, zapomínání domácích úkolů a toulání mysli. Výzkum dále potvrdil, že se problémové chování s projevy rušivými i nerušivými mnohem častěji vyskytuje u chlapců než u dívek.

2. Jaké postoje zaujímají pedagogové prvního stupně základních škol k projevům nespolupracujícího chování nejčastěji?

/ot. č. 21, 22, 23, 24/

Z hlediska emotivního postoje nejvíce pedagogů uvádělo, že je situace s problémovým chováním na žáky mrzí, ale vše vyřeší klidně a s rozvahou, rozzlobí se jen občas. Někteří mají pocit vyčerpání nebo pocitují vztek. Nejméně z nich hledá problém v sobě a připouští si svůj podíl viny z důvodu nezajímavého výkladu. Žádný z respondentů nevedl, že by mu problémové chování dětí nevadilo, u všech pedagogů byla zjištěna nějaká míra prožívání emocí. Z hlediska kognitivního nejvíce dotazovaných uvedlo, že má dostatek znalostí v oblasti nespolupracujícího chování a ví jak na problémového žáka, ale stále se v dané problematice zdokonaluje. Z hlediska konativního z odpovědí týkajících se reakcí v situacích, kdy dojde k narušení vyučování problémovým chováním, jsme se dozvěděli, že většina pedagogů reaguje v takových situacích ztišením hlasu a čekáním na ticho.

3. Které oblasti patří z pohledu pedagogů z hlediska prevence a řešení problémového chování mezi nejvíce frekventované?

/ot. č. 18, 20/

Z výzkumného šetření vyplynulo, jak důležitá je otázka prevence v souvislosti s problémovým chováním. Mezi nejdůležitější možnosti prevence byl zařazen rozvoj sociálních schopností řešit problémy a konflikty s cílem o vytváření pozitivního klimatu ve třídě a věnování zvýšené pozornosti rizikovým skupinám dětí.

Z hlediska řešení otázky nespolupracujícího chování bylo výzkumem zjištěno, že oslovení pedagogové většinou využívají kombinaci několika uvedených řešení k úspěšnému zvládnutí problémového chování žáků. Jako nejúčinnější řešení se jeví pozitivní přístup a zlepšení komunikace mezi pedagogem a problémovým žákem pomocí naslouchání, rozhovoru s cílem tomuto žákovi pomoci, ale i zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky,

např. prací ve skupinách, výchovou k solidaritě a vzájemné kooperaci. Významově neméně důležitou součástí v oblasti prevence a zvládnutí problémového chování je spolupráce s rodiči a nastavení pravidel a řádu.

4. V jakých oblastech spatřují pedagogové nejčastější příčiny nespolupracujícího chování?

/ot. č. 14, 15/

Možnou příčinu problémového chování hledají oslovení pedagogové v osobnosti žáka, v jeho snaze o upoutání pozornosti v případě rušivého chování a v jeho nezájmu o školní práci v případě nerušivého nespolupracujícího chování. Jako druhou, avšak neméně důležitou příčinu uvedli pedagogové výchovu v rodině a nedůslednost a nezájem rodičů. Z toho vyplývá, jak významná je spolupráce rodičů a dětí a jejich zájem v případě školní přípravy na prvním stupni základní školy. V současné době se však dostává v souvislosti s problémovým chováním dětí do popředí i násilí v médiích a počítačových hrách, u kterých dnešní děti tráví spoustu volného času, a které jsou stále více diskutovaným tématem.

5. Jakými nejčastějšími způsoby hodnotí pedagogové spolupráci rodičů při řešení problémového chování?

/ot. č. 10, 11/

Zjistili jsme, že rodiče ve většině případů jeví zájem o spolupráci při řešení problémového chování dětí, ale z hlediska dlouhodobější kooperace ztrácí tento zájem na intenzitě. S nezájmem se setkali pedagogové pouze ve škole s více než 500 žáky. Velmi málo pedagogů zatím nemuselo tuto otázku řešit vůbec. S touto odpovědí jsme se setkali jen u pedagogů, kteří vyučují na školách s celkovým počtem od 20 do 100 žáků. Malá část dotazovaných také odpovídala, že se rodiče v některých případech snaží přenést vinu z problémového chování jejich dětí na pedagogy. Z výzkumu tedy vyplývá, že dotazovaní pedagogové hodnotí spolupráci rodičů spíše kladně.

6. Jaké formy kázeňských postihů a odměn uplatňují pedagogové v souvislosti s problémovým chováním nejčastěji?

/ot. č. 16, 17, 19/

V případě kázeňských postihů jsme se dozvěděli, že je v různé formě využívají všichni oslovení pedagogové. Nejrozšířenějším postihem je, dle výzkumu, písemné upozornění rodičům. V případě, že se chování problémového žáka zlepší, je ze strany pedagogů ohodnoceno okamžitou pochvalou, tím dochází k bezprostřední zpětné vazbě.

7. Do jaké míry existuje dle oslovených pedagogů souvislost mezi nespolupracujícím chováním žáků a špatným prospěchem?

/ot. č. 12, 13/

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že se u žáků s projevy rušivými i nerušivými nejčastěji setkáváme s prospěchem dobrým. Naopak v případě prospěchu velmi dobrého je patrný značný rozdíl. Tento výzkum potvrdil, že u žáků s velmi dobrým prospěchem se většinou projevy rušivého chování nevyskytují a projevy nerušivého nespolupracujícího chování pouze částečně. U prospěchu dostatečného mnohem více převažuje chování rušivé. Dvě třetiny pedagogů tedy připouští pouze částečnou souvislost nespolupracujícího chování se špatným prospěchem, zatímco přímou souvislost kladně hodnotí pouze jedna třetina pedagogů.

8. Jaký zájem projevují pedagogové o problematiku nespolupracujícího chování nejčastěji?

/ot. č. 6, 7/

Je potěšující, že dle výzkumu pedagogové projevují o problematiku nespolupracujícího chování žáků značný zájem. Kladně se vyjádřili všichni respondenti. Nejvíce z nich spolupracuje s ostatními kolegy a vedením školy a nemalý počet se také zúčastňuje školení a odborných vzdělávacích seminářů a studuje odbornou literaturu. Přítomnost problémového žáka ve třídě hodnotí většina pedagogů z osobního i pedagogického hlediska jako zkušenost pro další pedagogickou činnost a impuls k dalšímu vzdělávání zaměřeného na rozvoj osobnosti i kompetencí učitele. Je pochopitelné, že se však objevily i odpovědi, které spatřují v nespolupracujícím žákovi problém, který vyvolává negativní reakce a značně narušuje vyučovací proces. Celkově se ale ukázalo, že i přes zřejmou náročnost práce s problémovým žákem hodnotí pedagogové jeho přítomnost většinou jako přínos pro svou další pedagogickou praxi.

6.3 Diskuse a doporučení pro praxi

Téma nespolupracujícího chování dětí jsem zvolila především v souvislosti s výkonem své pedagogické praxe ve volnočasových aktivitách. S problematikou nespolupracujícího chování dětí se setkávám velmi často. Vzhledem k tomu, že v příštím školním roce dojde k navázání velmi úzké spolupráce našeho zařízení se základní školou v rámci zajišťování dozoru nad dětmi po vyučování, velmi mne zajímal pohled pedagogů na tento stále aktuální jev. V oblastech zjišťování příčin, prevence a řešení problémového chování žáků jsem proto očekávala zajímavé subjektivní reakce a postřehy pedagogů, které by mohly být obohacujícím přínosem pro praktický výzkum. Překvapilo mě, že drtivá většina pedagogů si však vybírala pouze z nabízených možností dotazníku. Tuto skutečnost si mohu vysvětlit tím, že dotazník nabídl dostačující výčet odpovědí v oblasti výzkumné problematiky. Druhou příčinou může být ukvapené vyplňování dotazníku. Z výzkumného šetření vyplývá, že má každý pedagog své osvědčené taktiky v případě účinného zvládnutí problémového chování. V této souvislosti mne však zaujal návrh jednoho z respondentů, který uvedl, že jedním z možných způsobů řešení je postavit žáky do rolí. Předpokládám tedy, že se děti zajímavou formou pomocí skupinové aktivizující metody mohou dozvědět, co je na jejich chování špatného a jak na sobě mohou pracovat.

Z hlediska přemýšlení a pochopení problematiky nespolupracujícího chování bych tedy kromě klasických výchovných metod, jako je metoda souhlasu a nesouhlasu, vysvětlování, metoda odměny a trestu, doporučila aplikovat v praxi i aktivizující výchovné metody. Ty mohou ve větší míře rozvíjet schopnosti a dovednosti jedince, rozvíjet jeho osobnost požadovaným směrem a přispívat k bezproblémové socializaci ve školním prostředí. Práce se skupinou může být v tomto případě důležitým výchovným prostředkem. Protože se jedná o metodu, kterou si účastníci sami prožijí, přinutí žáky lépe porozumět svému jednání a může vést také k hlubšímu chápání mezilidských vztahů. Učitel by měl z hlediska efektivního porozumění a za účelem pozitivního ovlivnění osobnosti průběh dané modelové situace přizpůsobit věku a chápání žáků. Dle mého mínění mohou tyto metody dopomoci k vytváření bližšího vztahu a lepší komunikaci mezi učitelem a žáky, mohou vytvářet pozitivní pracovní prostředí a rozvíjet osobnost dítěte.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla zaměřena na jednotlivé druhy rušivého a nerušivého nespolutracujícího chování žáků na prvním stupni základních škol z pohledu pedagogů v regionu Bystřicka a Holešovska.

Teoretická část byla rozdělena do čtyř kapitol, v první byly uvedeny základní pojmy týkající se zvoleného tématu, druhá pojednávala o definicích problémového chování, výčtu jednotlivých druhů nespolutracujícího chování, zabývala se příčinami, prevencí a řešením v případě výskytu problémového chování. Třetí část popisovala význam učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, jeho osobnost, typologii a vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky. Čtvrtá kapitola se věnovala vývojovým mezníkům dítěte mladšího školního věku, jeho kognitivním schopnostem a dovednostem a sociálním vztahům.

V praktické části byl zrealizován výzkum pomocí dotazníkového šetření. Naším cílem bylo zpracovat problematiku nespolutracujícího chování v regionu Bystřicka a Holešovska u žáků prvního stupně základních škol z pohledu pedagogů a zjistit četnost výskytu jednotlivých druhů nespolutracujícího chování ve vyučování. Dalším cílem bylo vyzkoumat, v jakých oblastech shledávají oslovení pedagogové účinnou prevenci, kde hledají příčinu a řešení tohoto problémového chování.

Výzkumným šetřením bylo potvrzeno, že problémového chování u dětí stále přibývá. Učitelé se v dnešní době mnohem častěji setkávají s výskytem nespolutracujícího chování žáků než tomu bylo v minulosti. Tuto skutečnost berou jako součást pedagogické praxe. Většina učitelů se však setkává pouze s méně závažnými problémy chování.

Bylo zjištěno, že nejčastějšími prohřešky nespolutracujícího rušivého chování jsou hlasové projevy, jako rušivé povídání si v hodině, vykřikování a napovídání. Mezi nejméně časté patří agrese vůči spolužákům a učitelům. K nejčastějším projevům nerušivého nespolutracujícího chování patří neplnění školních povinností a zapominání domácích úkolů a nejméně častými projevy jsou pozdní příchody a odmítání spolupráce, či ignorace. Výzkum potvrdil, že se s problémovým chováním mnohem častěji setkáváme u chlapců než u dívek.

Protože se v současné době stává aktuálním tématem obrát k dítěti, kladou se nároky na učitelovu profesionální zdatnost, jeho osobnost a ctivost. Osobnost pedagoga je velmi významným činitelem výchovně-vzdělávacího procesu při utváření dítěte jako individuality, proto by se měli učitelé osobnostně rozvíjet a vzdělávat. Nejen profesionalita činí učite-

le dobrým učitelem, ale i lidskost, vstřícné jednání, porozumění a schopnost vcítit se do druhého přispívají k efektivnímu dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Tak jak se mění společnost a její hodnoty, mění se i chování dětí a přístup k tomuto jevu. Dítě by nemělo ztratit šanci být sebou samým. Při uplatňování výchovy a vzdělávání je proto třeba respektovat „dětský svět“ a napomáhat vývoji dítěte jako osobnosti. Z tohoto důvodu by se měli učitelé v této sféře neustále vzdělávat, zdokonalovat a hledat nové způsoby řešení dané problematiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- CANGELOSI, James S., *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace*. Brno: Nakladatelství Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KALHOUS, Zdeněk, kol. a Otto OBST, *Školní didaktika*, Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN: 978-80-7367-571-4
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum – uvedení do teorie a praxe*. Praha: Regreta, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychologie: Lexikon základních pojmů*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0459-6.
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-421-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

Aj. a jiné

Apod. a podobně

Atd. a tak dále

Tj. to jest

Např. například

ZŠ základní škola

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 – Pohlaví respondentů

Tabulka 2 – Délka pedagogické praxe

Tabulka 3 – Počet žáků

Tabulka 4 – Integrace dítěte s poruchou chování

Tabulka 5 – Nárůst problémového chování

Tabulka 6 – Zájem o problematiku nespolupracujícího chování

Tabulka 7 – Pojem „problémový žák“

Tabulka 8 – Reakce rodičů při řešení problémového chování

Tabulka 9 – Rodinné prostředí problémových žáků

Tabulka 10 – Prospěch žáků s projevy rušivého chování

Tabulka 11 – Prospěch žáků s projevy nerušivého chování

Tabulka 12 – Vztah mezi problémovým chováním a špatným prospěchem

Tabulka 13 – Příčiny nerušivého nespolupracujícího chování

Tabulka 14 – Příčiny rušivého nespolupracujícího chování

Tabulka 15 – Kázeňské postihy při projevech rušivého chování

Tabulka 16 – Kázeňské postihy při neplnění školních povinností

Tabulka 17 – Řešení nespolupracujícího chování

Tabulka 18 – Reakce v případě zlepšení chování

Tabulka 19 – Prevence nespolupracujícího chování

Tabulka 20 – Postoj k problémovému chování

Tabulka 21 – Reakce při výskytu rušivého chování

Tabulka 22 – Subjektivní pocit pedagogů

Tabulka 23 – Znalosti v oblasti problémového chování

Graf 1 - Toulání mysli a denní snění

Graf 2 - Odmítání spolupráce, ignorace

Graf 3 - Neplnění domácích úkolů

Graf 4 - Zapomínání školních pomůcek

Graf 5 - Pozdní příchody

Graf 6 - Podvádění při testech

Graf 7 - Rušivé mluvení

Graf 8 - Vykřikování, skákání do řeči

Graf 9 - Předvádění se, žákovský humor

Graf 10 - Vstávání z místa

Graf 11 - Napovídání

Graf 12 - Agrese vůči spolužákům

Graf 13 - Agrese vůči učitelům

Graf 14 - Všeobecná nezdvořilost

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Je zaměřen na zjištění současné situace nespolupracujícího chování dětí z pohledu pedagogů 1. stupně základních škol.

Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity při zpracování výzkumu praktické části bakalářské práce.

Martina Sedlářová

Není-li uvedeno jinak, označte křížkem jednu odpověď.

1. Jste:

- žena
- muž

2. Délka Vaší pedagogické praxe na základní škole:

- 1 – 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 20 let
- více

3. Počet žáků na základní škole, ve které pracujete:

- 20 – 100
- 100 – 300
- 300 – 500
- více

4. Máte ve své třídě integrováno dítě s diagnózou poruchy chování?

- ano
- ne

5. Myslíte si, že problémového chování u dětí přibývá?

- ano
- ne

6. Zajímá Vás problematika řešení nespolupracujícího chování žáků?

/lze uvést více variant/

- ano, zúčastňuji se školení a odborných vzdělávacích seminářů
- ano, čtu odbornou literaturu
- ano, spolupracuji s pedagogicko-psychologickou poradnou
- ano, spolupracuji s ostatními kolegy a vedením školy
- ne
- jiné

.....

7. Co pro Vás znamená „problémový žák“?

- impuls k dalšímu vzdělávání zaměřeného na rozvoj osobnosti učitele z důvodu lepšího porozumění chování žáků, seznámení s novými metodami
- zkušenost pro další pedagogickou činnost
- problém, který narušuje vyučovací proces a klima třídy
- jiné

10. S jakou reakcí rodičů při řešení problému nespolupracujícího chování jejich dětí se setkáváte nejčastěji?

- při řešení problémového chování dětí mám s rodiči jen samé kladné zkušenosti
- rodiče většinou jeví zájem o spolupráci při řešení problémového chování, ale z hlediska dlouhodobého už nespolupracují
- rodiče nejeví zájem o spolupráci při řešení problémového chování
- z problémového chování svého dítěte viní často pedagoga
- zatím jsem takovou situaci neřešil/a

11. Myslíte si, že jste dostatečně seznámen/a s rodinným prostředím problémových žáků?

- ano
- ne
- částečně

12. Jaký je (dle Vašeho názoru) prospěch u nejvíce problémových dětí, kteří se projevují:

a) nespolupracujícím rušivým chováním?

- velmi dobrý
- dobrý
- dostatečný
- nedostatečný

b) nespolupracujícím nerušivým chováním?

- velmi dobrý
- dobrý
- dostatečný
- nedostatečný

13. Myslíte si, že existuje vztah mezi problémovým chováním a špatným prospěchem?

- ano
- ne
- částečně

14. Co považujete (dle Vašich zkušeností) za příčinu nerušivého nespolupracujícího chování, např. neplnění domácích úkolů a zapomínání školních pomůcek atd.?

/lze uvést více variant/

- nezáměr žáka o školní práci
- nedůslednost a nezáměr rodičů
- lenivost, lajdáctví
- nepochopení učiva a nezvládnutí samostatné práce
- nedostatečné schopnosti dítěte
- jiné

15. Co považujete (dle Vašich zkušeností) za příčinu rušivého nespolupracujícího chování při vyučování, např. povídání si v hodině, vstávání z místa, rušení spolužáků, vykřikování,?

/lze uvést více variant/

- snaha o upoutání pozornosti
- nedůsledná výchova v rodině
- nedostatečná autorita učitele
- nezajímavá skladba vyučovací hodiny
- nedostatečné schopnosti dítěte
- neurovývojové poruchy
- násilí v médiích a počítačových hrách
- jiné

16. Jaký postih nejčastěji využíváte při opakovaných rušivých projevech nekázně ve vyučování? */lze uvést více variant/*

- slovní napomenutí
- písemné upozornění rodičům
- písemný trest
- nečekané zkoušení
- vyloučení z mimoškolní aktivity třídy (např. ze školního výletu, školy v přírodě apod.)
- přesazení
- napomenutí třídního učitele
- důtka třídního učitele
- jiné
- kázeňský postih nepoužívám

17. Jaký postih nejčastěji používáte při opakovaném neplnění školních povinností (např. opakované zapomínání školních pomůcek a domácích úkolů)? */lze uvést více variant/*

- slovní napomenutí
- písemné upozornění rodičům
- písemný trest
- napomenutí třídního učitele
- důtka třídního učitele
- jiné
- kázeňský postih nepoužívám

18. Jaké formy řešení nejčastěji uplatňujete pro zlepšení chování problémových žáků?

/lze uvést více variant/

- pozitivní přístup, zlepšení vzájemné komunikace mezi pedagogem a problémovým žákem – naslouchání, rozhovor s cílem pomoci žákovi
- zlepšení vzájemné komunikace mezi problémovým žákem a ostatními spolužáky – např. práce ve skupinách, výchova k solidaritě
- spolupráce pedagogů a rodičů
- týmová práce s ostatními kolegy (jednotná pravidla)
- socializační hry, zařazování interaktivního vyučování
- stanovení pravidel a řádu
- motivace formou odměn
- spolupráce s odbornými pracovníky (PPP, SVP, etoped, psycholog)
- jiné

19. Jak nejčastěji reagujete v případě pozitivní zpětné vazby a úspěšné intervence, tedy pokud dojde u problémového žáka ke zlepšení a spolupráci? */lze uvést více variant/*

- pochválím dítě před ostatními žáky třídy - okamžitá zpětná vazba
- menší děti odměním formou obrázků, sladkostí nebo drobných dárků
- udělím pochvalu do žákovské knížky
- povolím dříve zakázané mimoškolní aktivity (např. školní výlet, školu v přírodě atd.)
- pochválím dítě před jeho rodiči na třídní schůzce
- jiné

20. V jakých oblastech spatřujete nejúčinnější prevenci nespolupracujícího chování žáků?

/lze uvést více variant/

- snaha o vytváření pozitivního klimatu ve třídě a rozvoj schopnosti sociální komunikace a schopnosti řešit problémy a konflikty - pomocí účasti na vzdělávacích seminářích a studiem odborných publikací
- spolupráce s výchovným poradcem školy
- zařazování prevence do výuky (především v předmětech prvouka, vlastivěda, přírodověda, tělesná, výtvarná a hudební výchova)
- spolupráce rodičů a pedagogů
- věnování zvýšené pozornosti rizikovým skupinám dětí
- jiné

21. Jaký postoj k problémovému chování zaujímáte z hlediska emotivního nejčastěji - jak se cítíte, pokud je vyučování narušeno nespolupracujícím chováním?

/lze uvést více variant/

- taková situace mě na žáky mrzí
- pociťuji vztek
- mám pocit viny z nezajímavého výkladu
- mám pocit vyčerpání
- rušivé chování mi nevadí
- jiné

22. Jak nejčastěji reagujete na situace, při kterých dojde k narušení vyučování?

/lze uvést více variant/

- ztišením hlasu
- zvýšením hlasu
- čekáním na ticho
- změnou činnosti
- čas, po který žáci rušili, nahradím na úkor zábavnější aktivity
- zadáním úkolu a dokončením zadané činnosti doma
- jiné

23. Situaci s problémovým chováním žáků řeším:

- vždy klidně a s rozvahou
- většinou klidně a s rozvahou, ale občas se rozzlobím
- problémové chování mě vždy vytáčí
- reaguji podle momentálního rozpoložení
- jiné

24. Myslíte si, že máte v oblasti problematiky nespolupracujícího chování dostatek znalostí a víte jak na problémového žáka?

- ano, v této oblasti mám dostatek znalostí
- ano, ale stále se zdokonaluji
- částečně
- ne
- nevím
- jiné

Děkuji Vám za spolupráci a věnovaný čas.