

Problémový žák pohledem učitele 1. stupně základní školy

Nikola Krůželová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Nikola Krůželová**
Osobní číslo: **H16988**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Problémový žák pohledem učitele 1. stupně základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problémů vzdělávání na 1. stupni základní školy.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na problémové žáky v perspektivě učitelů 1. stupně základní školy.
Příprava metodiky výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli 1. stupně základní školy.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu a doporučení do praxe primárního vzdělávání.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Court, D., Merav, L., & Ornan, E. (2009). Preschool teachers narratives: A window on personal professional history, values and beliefs. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 207-217.
- Gruhl, M., & Körbächer, H. (2013). *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál.
- Lazarová, B. (2005). *Osobnost učitele a rezistence vůči změně*. Filozofická fakulta: Brno.
- Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*, 68(2), 173-200.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 510-534.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 užit své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14.4.2021

.....

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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 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, užije-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 vzdělávacího 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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 výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem problémový žák pohledem učitele prvního stupně základní školy. Teoretická část přináší charakteristiku problémového žáka, jak se tento žák projevuje a možné příčiny přidělení této nálepky problémový. Dále je zde vymezena problematika vlivu učitele na problémové žáky a jejich vzájemné vztahy ve škole. Praktická část obsahuje výzkumná šetření, jejichž cílem bylo odhalení charakteristik a vnímání problémového žáka 1. stupně základní školy pohledem učitelů. Ve výzkumu byly uplatňovány kvalitativní výzkumné metody. Vyhodnocení probíhalo na základě otevřeného kódování interview s 5 participanty a výsledky ukazují, že charakteristiku problémového žáka vnímají všechny oslovené participantky totožně.

Klíčová slova: klima, osobnost učitele, porucha chování, problém v chování, problémový žák, vztahy, základní škola

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the topic of a problematic pupil from the point of view of teachers at the first stage of primary school. The theoretical part presents the characteristics of the problematic pupil, how this pupil behaves and the possible causes of assigning this problematic label. Furthermore, the issue of the teacher's influence on problematic pupils and their mutual relations at school is defined. The practical part contains a research survey, the aim of which was to reveal the characteristics and perception of a problematic pupil of the 1st grade of primary school from the perspective of teachers. Qualitative research methods were applied in the research. The evaluation was based on an open coding of interview with 5 participants and the results show that the characteristics of the problematic pupil were perceived identically by all addressed participants.

Keywords: behavior, clima disorder, primary school, problem in behavior, problematic pupil, relationships, teacher's personality

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, Ph.D., za její cenné rady, inspiraci a především za trpělivost při jejím odborném vedení mé diplomové práce.

Dále děkuji i své rodině za obrovskou trpělivost, podporu a povzbuzení v těžkých chvílích.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ŽÁK S PROBLÉMY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	13
1.1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ VERSUS PORUCHA CHOVÁNÍ	14
1.1.1 Obecné vlastnosti problémových žáků.....	16
1.1.2 Projevy problémových žáků.....	17
1.2 PŘÍČINY NEKÁZNĚ ŽÁKŮ	20
1.2.1 Vliv rodiny na chování žáka	22
1.2.2 Školní zralost a připravenost.....	22
1.2.3 Další problémové faktory ovlivňující žákovo chování	23
2 UČITEL VE VZTAHU K PROBLÉMOVÝM ŽÁKŮM.....	26
2.1 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA JEDNÁNÍ UČITELE VE VZTAHU K PROBLÉMOVÝM ŽÁKŮM.....	27
2.2 PROBLÉMY ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ	28
2.2.1 Syndrom vyhoření aneb burn-out učitelů v souvislosti se zátěžovou situací	30
2.3 PEDAGOGICKÝ PŘÍSTUP K PROBLÉMOVÝM ŽÁKŮM	32
2.3.1 Labelling ve škole	34
2.4 PODÍL UČITELE NA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY	35
2.4.1 Vztahy mezi žáky jako aspekt klimatu.....	37
2.4.2 Motivace žáků jako prevence nekázně.....	39
2.4.3 Odměny a tresty	41
3 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
4 VÝZKUM S UČITELI ZÁKLADNÍCH ŠKOL	47
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	47
4.2 METODA SBĚRU DAT	48
4.3 VSTUP DO TERÉNU.....	49
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA	50
4.5 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	53
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	54
5.1 ŽÁK JAKO ODCHYLKA OD NORMY	56
5.1.1 Problém v chování.....	56
5.1.2 Porucha chování	57
5.2 JÁDRO PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	59
5.2.1 Negativní rodinné působení na žáka	59
5.2.2 Vlivnost učitele	62

5.2.3	Osobnost žáka	65
5.3	AKCE ŽÁKA-REAKCE OKOLÍ	67
5.3.1	Reakce okolí	67
5.3.2	Komunikace	69
5.3.3	Stanovení pravidel.....	72
5.4	ÚSKALÍ UČITELSKÉ PROFESE V SOUVISLOSTI S PROBLÉMOVÝM ŽÁKEM.....	74
5.4.1	Vztahy na pracovišti.....	74
5.4.2	Učitel úředník.....	77
5.4.3	Hořet ale nevyhořet	78
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	82
7	LIMITY VÝZKUMU.....	85
8	DOPORUČENÍ DO PRAXE.....	86
	ZÁVĚRY A DISKUZE.....	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	90
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	96
	SEZNAM OBRÁZKU	97
	SEZNAM TABULEK.....	98
	SEZNAM PŘÍLOH.....	99

ÚVOD

Ve své profesi se každý pedagogický pracovník či učitel může setkat s problémovým žákem. U dětí v mladším školním věku se vyskytují často různé problémové situace. Nejenom v období dospívání se formuje osobnost žáka, a proto je nutné včas problémy u dětí podchytit a snažit se o případnou kompenzaci či nápravu, čímž můžeme předejít pozdějším negativním dopadům v jejich dalším osobnostním vývoji.

Různými cestami se rozvíjí poznávání žáků přímo ve škole. Účelem tohoto poznávání je následně podpořit optimální rozvoj žakových psychických vlastností a celkovou připravenost do života. Tyto metody však často zasahují pouze dílčí faktory osobnosti dítěte, tudíž zde zcela chybí globální přístup. V případech, kde se metody specializují pouze na zjišťování dílčích faktorů, zde mohou unikat podstatné souvislosti. Může se jednat nejenom o posuzování žáků s běžnými projevy v jejich chování, ale také o posuzování u problémových žáků, kteří mohou mít problémy různého charakteru - například v chování, prospěchu apod.

Ve školách se mohou nacházet žáci, kteří svými schopnostmi sice odpovídají dané normě, ale z pohledu učitelů se jeví jako problémoví kvůli svému prospěchu, nevhodnému chování či citovému prožívání. Rozvoj osobnosti dítěte ovlivňují i školní problémy, ze kterých se dítě může trápit, což následně mohou prožívat i rodiče, a tyto problémy poté zasahují i do rodinných vztahů. Problémy dítěte mohou ovlivňovat také vztahy ke svým vrstevníkům. Tyto problémy negativně ovlivňují vzdělávací možnosti dítěte, proto je nutné, aby byly co nejdříve podchyceny a mohlo se s nimi dále pracovat náležitým způsobem.

S označením „problémový žák“ se v současné době setkáváme často. Jedná se o aktuální téma ve školství, jelikož tato problematika do značné míry ovlivňuje i osobnost samotného učitele a jeho následné působení. Jak jsem již avizovala výše, v současné praxi se nepochybně každý učitel setká s problémem udržení kázně u žáků. Dle názoru odborníků i samotných učitelů je problematika chování dokonce dlouhodobým klíčovým tématem ve školství (Bendl, 2001 & Matějček, 2007).

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma problémový žák pohledem učitele 1. stupně základní školy. Má diplomová práce je rozdělena do dvou velkých částí – teoretické a praktické. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky zaměřující se na tematiku problémového žáka, jeho charakteristiku, vlastnosti, projevy, příčiny a souvislost přítomnosti problémového žáka ve třídě na jeho spolužáky, ale také i na samotného učitele.

Dále se zde zabývám přístupy a metodami, které učitelé aplikují při práci s problémovými žáky. Praktická část je zaměřena na výzkum. Její součástí je popis a následná realizace kvalitativního výzkumného šetření pomocí interview s učiteli. Cílem výzkumu je odhalit, jak učitelé vnímají a charakterizují problémového žáka. Pomocí dat, která byla získána na základě výzkumného šetření, budou zodpovězeny výzkumné otázky a splněny stanovené výzkumné cíle.

Téma problémový žák pohledem učitele 1. stupně základní školy mě zaujalo již v prvním semestru studia na základě mnou zvoleným tématem seminární práce zaměřující se na problémové žáky a jejich vnímání samotnými učiteli. Téma mě následně upoutalo natolik, že jsem se rozhodla tuto problematiku prozkoumat do větší hloubky a již v prvním ročníku jsem věděla, jakou problematikou se chci zabývat ve své diplomové práci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁK S PROBLÉMY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

V této kapitole se budu věnovat charakteristikám problémového žáka v obecné rovině. V dalších kapitolách se zaměřím konkrétně na problémové chování žáků ve školním zařízení a možným příčinám udělení této nálepky „problémový žák“ učitelem základní školy.

Bendl (2004) a Hájková (2016) pod označením problémový žák charakterizují žáka, jehož chování není v souladu s pravidly.

Nejprve chci však zdůraznit, že zdroj problému nemusí vždy vycházet primárně z jednání žáka, který je učitelem označen za problémového. Jestliže nevhodným způsobem sám učitel působí na žáky, jeho chování může být následně afektem nespolupracujících a rušivých žáků, ale také zde můžeme shledávat příčinu i v sociální či kulturní oblasti. Důležité však je, aby byl učitel pozitivně naladěný, jelikož i on ovlivňuje to, jak sám vnímá žáky (Lojdová, 2018). O příčinách problémového chování žáků zapříčiněné učitelem se budu více zabývat v kapitole 2.

Auger a Boucharlat (2005, s. 51) realizovali výzkum, ve kterém zjišťovali, koho začínající učitelé považují za problémového žáka. Z výzkumu vyplývá, že dle názoru učitelů je problémový žák ten, který:

- *se špatně učí, má potíže s učením*
- *výrazně narušuje kázeň ve třídě*
- *je sám se sebou nespokojený*
- *má osobní nebo psychické problémy*
- *je značně citově zmatený a zároveň tyto city odmítá, protože z nich má strach*
- *má potíže s vlastním sebepřijetím, podceňuje se a prožívá velkou úzkost*

Auger a Boucharlat (2005) dále uvádí, že učitelé považují za problémové žáky ty, kteří:

1. vyrušují při hodině - do této kategorie řadí autoři tzv. neklidného, konfliktního, provokujícího a žáka agresivního.
2. odmítají pracovat

Vojtová (2004) konstatuje, že problémový žák je takový, který svým chováním nebo svými výkony nespĺňuje očekávání učitele.

V souvislosti s problémovým žákem uvádí Vágnerová (2001) tři kategorie, které jsou základem vřazení problémového žáka do role „problémový.“ Nejprve zmiňuje problémy v oblastní školního prospěchu a výkonu žáka, zde hovoří o horších výsledcích žáka a špatném prospěchu. Další kategorií jsou problémy v oblasti chování. Zde se zmiňuje o jinakosti chování žáka, který vybočuje z kolektivu, případně i narušuje školní normy. Třetí kategorií jsou problémy v oblasti citového prožívání. Žák neporušuje školní normy, ale může na sebe upoutávat pozornost.

Vojtová (2004) i Vágnerová (2001) se shodují s tvrzením, že problémový žák s problémovým chováním se především vymyká stanoveným normám.

Problémového žáka můžeme tedy charakterizovat jako jedince, který ze školního kolektivu svým chováním a jednáním vybočuje.

1.1 Problémové chování versus porucha chování

Ve své praxi se s největší pravděpodobností každý učitel setká s problémem udržení kázně u žáků. Odborníci (Lorenzová, 1999, podle Rigel, 2012) věnující se problematice chování, se shodují s učiteli na důležitosti této problematiky jakožto klíčovému a aktuálnímu tématu ve školství.

V současné době dochází k úpadku úcty vůči autoritám a rozvolněním mravů. Tyto skutečnosti mohou mít následně dopady například na zvýšenou agresivitu žáků, jejich vulgárnost, drzost, ale také další jevy ze strany žáků vůči učitelům, spolužákům a jiným pedagogům (Rigel, 2012). Autor dále dodává, že problematika žákovské (ne) kázně je v současné době hlavním tématem ve školství.

Je potřeba však rozlišit z hlediska edukace kázeňsky problémové žáky na dvě skupiny (Vojtová, 2004).

- žáci, kteří mají problémy v chování
- žáci, kteří mají poruchu chování

Je velmi důležité vzájemně mezi sebou rozlišovat problémové chování a poruchu chování. Vojtová (2008) konstatuje, že se porucha vyvíjí nejčastěji v důsledku spolupůsobení rizikových faktorů nejprve jako problém v chování dítěte až po poruchu chování. Vojtová (2008) i Čáp & Mareš (2007) se shodují na stejném tvrzení a hovoří o problémech v chování jako o přechodném stavu, do kterého se žák dostane a není schopen jej správným způsobem řešit.

Vojtová (2004) dále uvádí 3 aspekty, kterými se od sebe liší problémové chování a poruchy chování. Jako první uvádí příklad, kdy si je žák vědom svých problémů v chování, vadí mu, chce je odstranit a to, že porušuje pravidla, není jeho záměrem, nýbrž se jedná o konflikt jeho vnitřních potřeb ve vztahu k vnějším požadavkům okolí. Může se jednat o problém v rodinném prostředí, kdy rodiče nemají pevný denní režim, například nevstávají do práce, tudíž v důsledku toho nedokážou zajistit, aby jejich dítě mohlo docházet do školy včas, a dítě trpí tím, že není schopno naplnit očekávání, které má směrem k žákovi samotný učitel.

V případě dítěte, které trpí poruchou chování a ocitne se ve stejné situaci, tak to naopak nepocituje vinu související s důsledky, které způsobil na základě svého jednání. Fontana (2003) dodává, že pozdní příchody žáků do školy, výbuchy hněvu a neoblíbenost ve školním kolektivu, patří mezi časté projevy problémového chování, které mají souvislost s náročnou situací odehrávající se rodině.

Druhým rozdílným aspektem je problematika vztahující se k časovému úseku nevhodných způsobů chování. V případě žáka s problémovým chováním se jedná spíše o problémy krátkodobého charakteru, nahodile či v periodách a jeho důsledkem jsou neovzvládnutelné konflikty s okolím. Reakcí tohoto žáka může být například únik ze školy. Žák s poruchami chování dlouhodobě porušuje pravidla a jeho nežádoucí projevy v jeho jednání se spíše prohlubují (Vojtová, 2004).

Třetí rozdíl spočívá v nápravě, kompenzaci a reedukaci. Opatření u žáka s poruchami chování spočívá v absolvování speciální péče, kde odborníci – speciální pedagogové či psychologové svými postupy a metodami usilují o pozitivní ovlivnění chování žáka. V případě žáka s problémy v chování konstatuje autorka, že se jeví jako postačující běžná pedagogická opatření, která se využívají ve výuce (Vojtová, 2004).

Vágnerová (2005) zdůrazňuje, že za poruchy chování považujeme takové chování, které se projevuje jako problémové více než šest měsíců. Poruchy chování u žáků se mohou projevovat několika možnými způsoby. Příkladem může být neschopnost žáka navázat a udržovat sociální vztahy, nebo také neschopnost přiměřené sociální orientace, kdy žáci nejsou schopni interpretovat své chování ani chování okolí apod. Tito žáci nepocitují vinu za porušování pravidel a norem. Autorka dále uvádí, že u jedinců s poruchami chování dochází ke zhoršeném společenském uplatnění.

S poruchami chování souvisí pojmy hyperaktivita a hypoaktivita. V případě hyperaktivity se jedná o poruchu chování, která se projevuje zvýšeným pohybovým neklidem, zbrklostí,

impulzivním jednáním a někdy až agresivitou. Žáci trpící touto poruchou mají problém s koncentrací pozornosti a jsou méně unavitelní. Opakem hyperaktivity nazýváme hypoaktivitu. Při hypoaktivitě dítě vykazuje známky snížené aktivity a výkonnosti, je neprůbojný a můžou se u něj vyskytovat i nedostatky v hovoru či poslechu řeči (Čačka, 2000).

Dle Vágnerové (2005) do poruch chování řadíme lhaní, podvádění, záškoláctví, útky – z domova či ze školy, agresivní projevy, krádeže a vandalismus. Je proto potřebné problémy v oblasti chování podchytit a řešit co nejdříve. Učitelé by se měli snažit nalézt příčinu nežádoucího chování u žáků a pokusit se je zvládnout prostřednictvím běžných pedagogických prostředků. Ideální je také spolupracovat s rodinou. Pokud se ale rodina nechce účastnit na řešení problémů společně s učitelem, může se učitel také obrátit na příslušné instituce.

Je velmi důležité si všimnout varovných signálů, prostřednictvím kterých by bylo možné poruše chování u žáka předejít. Porucha chování se dle její definice projevuje dlouhodobým vědomým a úmyslným nerespektováním, ignorováním či porušováním stanovených norem. Žák trpící touto poruchou často střídá školy, opakuje ročník nebo bývá velmi často vylučován ze vzdělávání (Vojtová, 2004).

Skutečnost, jak bude žák integrován, záleží na činnostech učitele. Závisí to na jeho postojích, které zaujímá, vzdělání i očekávání, které vůči tomu má. Důležitou roli hrají také metody a postupy, jeho schopnost vytvářet pozitivní klima ve školní třídě, spolupráce s rodiči a kolegy na pracovišti (Bartoňová & Vítková, 2006, podle Pipekové, 2006). O osobnosti učitele a jeho vlivu na žáky se zmiňují v kapitole 2.

1.1.1 Obecné vlastnosti problémových žáků

Každé dítě je individuální bytost, ale přesto pro ně nacházíme obecně existující charakteristické vlastnosti. Problémovému žákovi řadíme následující charakteristické vlastnosti (Sheedyová-Kurcinková, 1998).

První vlastností je emocionálnost. Problémoví žáci většinou nepláčou, nýbrž vriskají. Je u nich velmi snadné si povšimnout jejich hlasitého projevu, přičemž však tato emocionálnost může být také zaměřena směrem dovnitř dítěte. V tomto případě hovoříme o žákovi, který je tichý a soustředěný. Bez ohledu na skutečnost, zda je emocionálnost dítěte zaměřena směrem ven anebo dovnitř, jejich záchvaty vzteku bývají dlouhé, a také nekontrolovatelné.

Druhou vlastností je vysoká citlivost problémového žáka, kdy žáci velmi pohotově reagují na podněty – zvuk, pach, hmatový i vizuální vjem či změna nálad.

Třetí vlastností je vytrvalost. Problémoví žáci velmi rádi často diskutují a nemají obavy prosadit svůj názor.

Čtvrtou vlastností je přizpůsobivost. Problémoví žáci těžce nesou změny či překvapení, nemají je rádi a přizpůsobit se jakékoliv změně je pro ně velmi náročné.

Pátou vlastností je vnímavost. Problémoví žáci jsou často obviňováni z toho, že neposlouchají. V případě, že rodič takové dítě pošle do pokoje se obléknout, tak se tomu mnohdy nestane, jelikož při cestě do pokoje tyto děti zaujme něco jiného a oni zapomenou, že se měly jít do pokoje obléci (Sheedyová-Kurcinková, 1998).

Problémoví žáci oplývají dalšími charakteristickými vlastnostmi – příkladem může být energičnost a mnoho dalších vlastností. Problémoví žáci musí neustále vyvíjet nějakou aktivitu. Další problém spočívá v pravidelnosti a řádu, kdy žáci mají problém dodržovat určitý stanovený pravidelný režim. Náladovost problémových žáků je také jedním z jejich charakteristických rysů či také například jejich odklon od všeho nového. U takovýchto žáků je jakákoliv neznámá myšlenka nebo věc problém a často jsou tyto nové aspekty odmítnuty.

Všechny výše zmíněné charakteristické vlastnosti mají všechny děti, ale u těch problémových se objevují ve větší míře (Sheedyová-Kurcinková, 1998).

1.1.2 Projevy problémových žáků

Je mnoho podob situací, ve kterých žák z určitých důvodů odmítá pracovat. Může se jednat například o situaci, kdy je žák vyvolán před třídu k tabuli nebo má spolupracovat, odpovědět na otázku či vykazuje v průběhu výuky pasivitu (Auger & Boucharlat, 2005).

Vašutová (2005) uvádí, že pro učitele může být problémový žák ten, který neustále při výuce vyrušuje, vybíhá z lavice, často zapomíná pomůcky a domácí úkoly, provokuje učitele, lže a podvádí, jeví nezájem o určité předměty či o učení celkově, komunikuje se spolusedícím a ruší tím výuku, má konflikty s vrstevníky apod.

V souvislosti s problémovým žákem se nám zde vynořuje pojem školní kázeň, kterou můžeme definovat jako vědomé dodržování pravidel a školního řádu. Kázeň nám vytváří bezpečné prostředí ve třídě, kde může být realizován proces učení. Kázeň žáků se odvíjí také od toho, jakým způsobem učitel žákům předává učivo, jaké volí metody, strategie a jak celkově dokáže žáky zaujmout (Hájková, 2016). Hrozková (2013) ve svém příspěvku

dodává, že pokud chceme změnit povahu učení u žáků, je důležité, aby učitelé využívali sami efektivní strategie, které přispějí k tomu, že pro ně bude učení zábavnější a nebudou se nudit. O vlivu učitele na chování žáků se budu více zabývat v 2. kapitole.

Bendl (2004) charakterizuje školní kázeň jako vědomé dodržování pravidel a školního řádu. Hovoří o kázni jako o faktoru, který vytváří bezpečné prostředí ve školní třídě a nekázeň v tomto prostředí způsobuje naopak obtížnost procesu učení.

„*Nekázeň žáků vyvolává v učitelích stres, často vede až k jejich vyhoření*“ (Bradová, 2013, s. 9.). O syndromu vyhoření se budu zabývat v kapitole 2.2.1.

Marková v roce 2007 realizovala výzkum, který byl zaměřený na problémové chování mládeže, a bylo zjištěno, že ohrožení problémovým chováním jsou ti žáci, kteří:

- *nemají dostatečnou životní orientaci;*
- *nejsou schopni si ji aktivně hledat a nemají podporu okolí;*
- *žijí v sociálně slabých poměrech;*
- *žijí v sociálně slabých poměrech, které omezuje možnost jejich životního uplatnění;*
- *žijí v neúplných a rozvrácených rodinách a citově strádají, - neúčastní se žádných smysluplných aktivit a nezapojují se do žádných výchovných struktur, tzv. okrajová mládež;*
- *patří do národnostních menšin těžko se integrujících do našeho kulturního prostředí, především Romové;*
- *trpí různými závislostmi (drogy, alkohol, automaty) nebo se dopouští trestné činnosti, tzv. problémová mládež.* (Marková, 2008, s. 191)

Odborníci (Bendl, Hanušová & Linková, 2016) věnující se problematice školní kázně, hovoří o pojmu rizikové chování, které se projevuje negativními psychickými či fyzickými dopady na fungování člověka, a určitým způsobem ohrožuje jeho okolí (Širůčková, 2010, podle Miovský et al., 2015).

Jak jsem se již zmínila v přechozí kapitole. Může nastat situace, kdy se ve školní třídě objeví žák, který má určitý problém. Problémem může být například specifická vývojová porucha učení nebo chování. Do specifických poruch učení řadíme například dyslexii (porucha učení), dysgrafii (porucha učení, která postihuje oblast psaní), dysortografii (porucha učení, která postihuje oblast pravopisu), dyskalkulii (porucha matematických schopností),

neverbální poruchy učení a další. Do specifických poruch chování řadíme například ADD, ADHD aj. Jako častou poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou označujeme poruchu ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders). Zdroj této poruchy je především biologický, případně se zvažuje také varianta poškození v těhotenství či při porodu. Žák vykazující se touto poruchou se nedokáže dlouhodobě koncentrovat, jejich práce je zbrklá, neuspořádána a dopouští se mnoho chyb z nepozornosti. Mají problém i s dodržováním pravidel hry, odbíhají od tématu, jelikož nejsou schopni udržet téma konverzace, jsou impulzivní a mohou mít poruchy emocionality (Vašutová, 2008).

Tímto svým chováním mohou na učitele působit negativně, jelikož ho například neposlouchají, jsou nepečliví, uspěchaní, zapomínají, nevydrží u práce dlouho a mají problém se zorganizováním činností. V případě dlouhodobé školní neúspěšnosti se pak u nich projevuje nezáměr o učení, agresivita, která může vést až k šikaně, neurotickým reakcím či nepřátelským projevům vůči ostatním, ale také frustraci, strachu, depresi aj. Oproti tomu porucha ADD je charakterizována jako porucha pozornosti bez hyperaktivity (Vašutová, 2008).

V souvislosti se zmíněnými poruchami hovoří Vašutová (2008) o dvou pojmech – adaptace a adjustace. Adaptace spočívá ve schopnosti dítěte postupného přizpůsobování se prostředí. U jedince s poruchou chování je proces adaptace považován za selhaný. Adjustací rozumíme jako proces, kdy se jedinec začleňuje do nových životních situací, do prostředí jako je například vstup do školy. Adjustace na rozdíl od adaptace neprobíhá pasivním přizpůsobováním, ale je tvořivá. Jedinec aktivně a kreativně řeší různé situace a hledá nové postupy. Jako špatně adaptovaného jedince můžeme považovat toho žáka, který se prostřednictvím svého vystupování a chování dostává do konfliktů s okolím a není schopen překonávat překážky, čímž trpí nejenom on, ale i jeho okolí (Vašutová, 2008).

Maladaptivní chování se projevuje v podobě výbuchů hněvu, agrese nebo také jako únikové reakce, které u žáků s poruchou chování často vyvolají pocity úzkosti či strachu. Toto chování bývá autoritou trestáno, a to následně vede u tohoto žáka s poruchou chování k ještě většímu stresu.

Jak jsem již avizovala výše, tyto poruchy chování a učení ovlivňují celou osobnost žáka a má to dopady i na jeho vztahy vůči okolí. Vašutová (2008) konstatuje, že výkony těchto žáků bývají učitelem hodnoceny přísněji než ostatní výkony žáků bez poruchy a hodnotí je jako líné, nepořádné, neovladatelné a zbrklé. Z výzkumu na toto téma vyplynulo, že se žáci se specifickými vývojovými poruchami cítí oproti svým spolužákům znevýhodňováni

učitelem. Takovéto děti je důležité chválit a dávat jim najevo lásku, která se neodvívá od jejich úspěchu či neúspěchu. Tyto děti potřebují vědět a cítit, že někam patří (Vašutová, 2008).

V případě, kdy se ve třídě nachází žák s poruchou chování, mu může být přidělen asistent pedagoga, který se podílí na pomoci učiteli se žáky – jejich adaptaci na školní prostředí, přípravě na vyučování apod. (Bend, Hanušová & Linková, 2016). V opakovaných výzkumech se zjistilo, že odbornou péči buď učitele, nebo jiného odborníka, potřebuje až jedna třetina žáků základní školy. Vašutová (2008) zdůrazňuje, že je velmi důležité, aby učitel se žáky zacházel jako s individuálními osobnostmi, respektoval jejich osobní charakteristiky a usiloval o jejich rozvoj.

Mareš (2001) poukazuje na skutečnost, že ne vždy je žák schopen akceptovat školní požadavky a konstatuje, že stoupá pravděpodobnost komplikací, jestliže žák pochází z jiného etnika, které se odlišuje od majority. Dále také pokud jeho rodinné zázemí není podnětné. Jistý vliv má také případné zdravotní či mentální znevýhodnění. Veškerá tato omezení či znevýhodnění mohou následně vyústit v poruchy chování a učení.

Je velmi důležité, aby rodiče dokázali takovému dítěti naslouchat a porozumět jeho jednání, o co by se měl snažit i učitel. Podstatné je přijít na příčinu, která spouští jedincovo nevhodné chování a snažit se ji vyřešit. „*Táž výchovná obtíž může mít u různých dětí odlišné příčiny a stejná příčina může vést k různým formám výchovných problémů.*“ (Vašutová, 2005, s. 217) Problémovému žákovi by se mělo namísto zavrhování či odsuzování pomoci lidským vztahem a důvěrou v jeho další pozitivní vývoj. Vašutová (2005) zmiňuje, že mnoho významných umělců a vědců bylo ve svém dětství problémových.

Jak jsem již avizovala výše, jedním z častých projevů problémovosti žáků je jejich nekázeň, tedy rušivé a nepřizpůsobivé chování žáků ve školní třídě. Projevy problémového chování mohou být různé, může se jednat o nespolupráci s učitelem či spolužáky, provokaci, neplnění si úkolů, záškoláctvím či například agresivním vystupováním aj. a je nezbytně nutné hledat příčinu tohoto problémového chování.

1.2 Příčiny nekázně žáků

Žák se ve školním prostředí může setkat s různými problémy, které mohou ovlivňovat jeho osobnostní vývoj pozitivním i negativním směrem. Problémové chování žáka může vycházet z rodinného prostředí, fyziologických změn – dospívání nebo také z důvodu neuspokojivého

života ve škole. Nejprve je důležité, aby učitel hledal příčiny, proč se dané dítě projevuje daným způsobem, a následně se snažili společně problém vyřešit.

Fontana (2003) konstatuje, že by se učitelé měli snažit také pochopit motivy žáků vedoucí k těmto problémovým projevům. Příčinou problémovosti žáků je již výše zmíněné problémové chování. Jednou z příčin může být také narušená rodinná rovnováha. Rodina se například potýká s jistými materiálními či finančními nedostatky, pocity méněcennosti, nejistotou v oblasti jejich zaměstnání a opomíjejí se tedy dítěti věnovat, jelikož řeší jiné záležitosti. To se následně může odrazit na dítěti, respektive na jeho chování (Auger & Boucharlat, 2005).

Příčinou nekázně žáků nemusí být také vždy špatné povahové rysy, ale problém se může nacházet v různých komplexech jevů, které se podílejí na utváření žákovy osobnosti.

Bendl (2011) uvádí několik faktorů, které se mohou na neukázněném chování žáků podílet. Faktory mohou být:

- biologické (například různé odchylky stavby a funkce nervové soustavy, vrozená agresivita, porucha pozornosti apod.);
- sociální (vliv rodiny, školy, kamarádů aj.);
- duchovní (jeho postoje k zákonům, hodnotovou orientaci a další);
- zdravotnicko-hygienické (pitný režim, strava, pohyb, odpočinek apod.);
- biologicko-sociální (inteligence, zralost...);
- fyzikální (počasí, prostředí třídy a školy...);
- situační (atmosféra ve třídě, výklad učitele, nemoc...);
- kombinované (kombinace vícero faktorů);
- neznámé (které dosud nebyly odhaleny).

Vývojové období dítěte může mít také jistou souvislost s jeho problémovým chováním. Hovoříme zde o začátku školní docházky nebo také nástupu puberty, případně nějaké životní události – onemocnění v rodině, vyhrocení vztahů v rodině apod. V těchto případech se jedná spíše o přechodné chování žáka. Je důležité ale podotknout, že některé projevy mohou souviset také s dlouhodobou obtíží v životě dítěte (Vašutová, 2005).

Jak jsem již avizovala v předešlé kapitole. Příčina problémového chování žáka může také pramenit z jeho onemocnění.

1.2.1 Vliv rodiny na chování žáka

Rodiče mají velký vliv na samotné dítě, které přirozeně napodobuje jejich chování. Převzaté vzorce chování však vždy nemusí být v souladu s pravidly, která jsou ve společnosti uznávána (Bréda et al., 2017).

Dalším problémem, týkající se rodiny, mohou být nestabilní vztahy, které působí na psychiku dítěte - jako například rozvod rodičů (Vágnerová, 2005) nebo také alkoholismus u některého z rodičů (Vašutová, 2005). Čačka (2000) souhlasí s tvrzením, že rozvod rodičů má velký vliv na osobnost dítěte, což se může projevit například ve zhoršené koncentraci či celkovému prospěchu ve škole. Auger a Boucharlat (2005) také zdůrazňují vliv nefunkční či narušené rodinné rovnováhy na osobnost dítěte.

Někteří rodiče mají sami problém se sebeovládáním a slušným chováním, což se následně může odrazit i na projevech v chování jejich dítěte ve škole. Jestliže se dítě v rodině cítí bezpečně, šťastně a ví, že mu členové rodiny mohou kdykoliv pomoci, je možné na něj snáze působit v rámci výchovného působení (Čačka, 2000).

Velké množství rodičů klade důraz na citové vztahy na úkor jejich výchovnému působení. To znamená, že na dítě nekladou s výjimkou školy žádné jiné nároky, což do budoucna vede k tomu, že tyto děti nejsou schopny respektovat pravidla a uposlechnout učitele, jelikož v rodině na tyto způsoby nebyly zvyklé. Autorka konstatuje, že problémy v rodině velmi ovlivňují a působí na samotného žáka, u kterého může být narušen jeho osobnostní vývoj (Vágnerová, 2005).

1.2.2 Školní zralost a připravenost

Školní zralost

V životě dítěte je nástup do školy velmi důležitý. Vstupuje zde ze svého světa her a zábavy do světa povinností, řádu a pravidel. Nastává u něj určitá změna, při které se bude muset vyrovnat s řadou nových věcí. Na žáka jsou kladeny nároky, které se týkají nejenom chování, ale také i organizace života, obsahu činnosti aj. Žák se podřizuje rozvrhu a programu, který je ve škole stanoven. Pro splnění všech požadavků je však nutné, aby dítě dosáhlo určitého stupně vývoje.

Školní zralost charakterizuje Kořátková (2008) jako způsobilost a schopnost dítěte se začlenit do školního vyučování. Tato jeho způsobilost vychází z jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, jeho kvality myšlenkových operací, schopností

soustředit se, úrovně vyjadřování a reagování odpovídajícím způsobem. Dle Vágnerová (2000) zahrnuje školní zralost takové kompetence, které jsou závislé na zrání organismu dítěte a to především zralost centrální nervové soustavy (CNS). Toto zrání pozitivně působí na koncentraci pozornosti, sluchové vnímání, zrakové vnímání, myšlení, úroveň regulujících kompetencí, rozvoj motorické i senzorycké koordinace a manuální zručnosti. Zrání se projevuje „*změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnost vůči zátěži. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho rozumových schopností* (Vágnerová, 2000, s. 136).

Školní připravenost

Školní připravenost můžeme charakterizovat jako určitou úroveň vědomostí, návyků a dovedností, které by dítě před vstupem do základní školy mělo dítě ovládat. Zahrnuje kompetence kognitivní, pracovní, somatické a emocionálně sociální, které dítě získává (Bednářová & Šmardová, 2010).

V souvislosti se školní připraveností hovoříme o výchově a vlivu vnějšího prostředí, které působí na předškoláka a ovlivňují ho. Jedná se tedy o oblast sociální zkušeností. Příkladem může být například připravenost verbální, na roli žáka a zvládání potřebných norem chování. U dítěte je monitorována řeč, je sledován při hře i záměrné a nezáměrné činnosti. Sledujeme jeho chování, samostatnost, aktivitu i sebeobsluhu. Pozornost je věnována také emočnímu prožívání. Řadíme zde také oblast motorickou a grafomotorickou (Otevřelová, 2016).

Rozdíl mezi školní zralostí a školní připraveností uvádí Vágnerová (2000, s. 267) „*školní zralost jsou kompetence závislé na zrání, kdežto školní připravenost je kompetence, na jejímž rozvoji se ve větší míře podílí proces učení.*“

1.2.3 Další problémové faktory ovlivňující žákovo chování

Příčinou problémového chování může být také období dospívání (kolem 11 let života dítěte), kdy děti začínají mít pocity, že ztrácí kontrolu samy nad sebou a svým tělem, stydí se, jsou nesmělé, přestávají komunikovat či mají agresivní sklony apod. Dochází u nich nejenom k fyzickým změnám, ale také k psychickým jako je například stesk po dětství, rozbourané emoce (vztek, radost, smutek...) aj. V tomto období je především velmi důležité, aby se dítěti dostávalo pocitu, že je milováno, což je jeden z aspektů, který by mu rodiče měli poskytovat (Auger & Boucharlat, 2005).

Vašutová (2005) také konstatuje a vidí možnou souvislost problémového chování s vývojovým obdobím, které může souviset s pubertou, začátkem školní docházky nebo určitou životní situací - například s problémy v rodině.

Neuspokojivý školní život, kdy se žáci například nemohou svobodně vyjádřit a musí sedět tiše na svém místě a poslouchat učitele, případně učitel žáky pohrdá apod. To vše může v žácích vyvolat pocity frustrace. Ve školním prostředí se může jednat také o problematiku školního neúspěchu. Jestliže si je žák vědom svého školního neúspěchu se sebepohrdáním, pocitem úzkosti a studu, má to na něho trvalé a hluboké následky, které se projevují v jeho chování (Wiel, 1992, podle Auger & Boucharlat, 2005).

Mareš (2001) konstatuje, že problém může také nastat v situaci, kdy se žák ve škole střetne s učivem, které je v rozporu s jeho naivní dětskou teorií. Problémy mohou vycházet také ze zvládání skrytého kurikula – kdy se žák snaží obstát ve třídě mezi svými spolužáky, vycházet s učiteli apod.

Příčin nekázně žáků je mnoho, jednou z nich však může být také nuda ve škole. Jestliže učitel žáky nedokáže zaujmout, může se stát, že se žáci začnou nudit a svými projevy rušit výuku. Čejková (2014) dodává několik příčin vzniku nudy, mezi které řadí například monotónnost výuky, frustraci potřeb žáka, samotného učitele, nevhodnou motivaci či způsob podání učiva. Jestliže necháme výběr strategií a metod výuky na samotných žácích, dochází tím ke snižování jejich nevhodného chování a zvyšuje se u nich chování žádoucí (Jolivet et al., podle Lojdová 2018).

Bréda et al. (2017) uvádí, že jestliže žák nerozumí výkladu učitele, vzniká zde velká pravděpodobnost, že se začne nudit. To samé platí i v případě, kdy se dané učivo jeví žákovi jako lehké či naopak těžké. Problémy v motivaci žáků mohou být nedostatečně rozvinuté potřeby žáků, což se může projevat například nudou ve škole (Hrabal & Pavelková, 2010).

Jako problémový žák může působit i nadaný žák, který se ve vyučování nudí, jelikož vyučující nepřipravuje atraktivní a tvořivé aktivity, kterými by daného žáka zaujal. Příčinu nekázně žáků můžeme také shledávat v souvislosti s vrozenou agresivitou žáků, poruchami pozornosti, nedostatečnou výchovou nebo také skutečností, že jsou žáci příliš přetěžováni, o čemž se zmiňuje i Bendl (2004) ve své publikaci.

Konflikt mezi učitelem a žákem může nastat například v případě, kdy učitel a žák budou rozdílné etnicity. Například učitel považuje určité jednání za rušivé, ale žák z jiné etnicity může své chování považovat za naprosto běžné a v souladu s pravidly. Fontana (2003)

dodává, že jestliže dojde ke konfliktu rozdílných norem, které jsou ve škole a v rodině, dítě tuto skutečnost může řešit dvěma způsoby. První způsob spočívá v přijetí dvojího měřítka - a žák se chová jinak doma a ve škole nebo v druhém případě školu či domov úplně zavrhně. Autor dodává, že v prvním případě si žák způsobí problémy s vlastní identitou a ve druhém případě se mu bude špatně fungovat v instituci, kterou odmítá.

Další příčinu problémovosti žáků může být sám učitel, respektive jeho nevhodné chování vůči samotným žákům. Jestliže učitel není schopen krotit své emoce a dojde u něj například k agresivnímu chování vůči žákům, jeho chování může následně vyvolat u žáků jejich nekázeň. Ve výzkumech bylo potvrzeno, že žáci reflektovali tyto učitelské projevy častěji, než je reflektovali sami učitelé (Lukas & Lojdrová, 2018). O mocném vlivu učitele se více zabývám v následující 2. kapitole.

Dle výzkumných studií Laborita (1980) se ukázalo, že jestliže se žák ocitne v situaci, kterou zhodnotí sám jako ohrožující, může následně reagovat útekem, který se projevuje například pasivitou nebo záškoláctvím. Další reakcí může být útok, projevující se odporováním, agresivitou, či provokací. V poslední řadě se může jednat o skutečnost, kdy se žák podřídí systému na úkor svého vlastního osobnostního rozvoje (Laborit, 1980, podle Auger & Boucharlat, 2005).

Mešková (2012) rozlišuje dva typy konfliktních situací. Hovoří o vzdělávací konfliktní situaci a výchovné konfliktní situaci. Vzdělávací konfliktní situace se týká vzdělávacích cílů. Dle jejího názoru dochází ke vzdělávací konfliktní situaci ve chvíli, kdy jsou požadavky učitele v rozporu se žákovskými znalostmi. S výchovnými cíli souvisí výchovná konfliktní situace, vzniká ve chvíli, kdy dojde k rozporu mezi aktuálním chováním žáků a učitelskými požadavky.

V současné době je nevhodné chování žáků přičítáno jejich frustraci, rozvrácenému domovu, špatnému zdraví, nepřizpůsobivosti apod. Bendl (2011) zdůrazňuje, že ne vždy si je žák vědom příčin svého problémového chování.

Na základě výše zmíněných faktorů můžeme konstatovat, že na žáka působí mnoho faktorů, které mohou ovlivnit jeho chování ve škole.

2 UČITEL VE VZTAHU K PROBLÉMOVÝM ŽÁKŮM

Kvalitním učitelem charakterizují odborníci toho, který je schopný vytvořit ve škole bezpečné a přátelské prostředí, naučí žáky to, co měl v plánu a povzbuzuje jejich pozitivní vztah ke vzdělávání. Velký vliv na žákovské výsledky má faktor kvality učitele, jeho chování, výkonnost, jednání i vzdělávací úroveň žáků (Mertin & Krejčová et al., 2013). Zároveň autoři dodávají, že není snadné zjistit či stanovit, jaké charakteristiky má kvalitní učitel. To, zda je učitel „kvalitním učitelem“ vykazují výsledky žáků, hodnocení rodičů, žáků či expertů, délka učitelské praxe aj.

Učitel, jeho osobnost a působení, má bezpochyby velký význam na výuku a celkový přístup k žákům. (Čačka, 2000). C. Rogers konstatuje, že: „*osobnost učitele má na žáky větší vliv než to, co učitel umí nebo jaké používá metody*“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 107). Fontana (2003) v tomto kontextu dodává, že si učitelé mnohdy neuvědomují, jak velký vliv mají a jak hlubokou stopu ve svých žácích často zanechají. S čímž souhlasí i Mareš (2007) a konstatuje, že si učitelé často neuvědomují velký vliv svého morálního jednání se žáky.

Úkolem učitele by měla být pomoc žákům s jejich morálním vývojem. Učitel by se měl chovat tak, jak chce, aby se žáci chovali k němu. Jestliže očekává od žáků například poctivost, sám by měl tímto způsobem jednat. Měl by být spravedlivý, tolerantní a ke všem zaujímat stejný postoj, brát na druhé ohled apod. Jestliže učitel není schopen uplatňovat zásady morální výchovy v každodenním kontaktu se žáky, část z jejího účinku se ztrácí (Fontana, 2003).

Učitel sehrává velkou roli, jelikož ovlivňuje dění ve třídě. Postačí pouhé učitelovo podráždění, například z důvodu jeho tělesné únavy, problémům v soukromém životě apod. Tyto faktory se následně mohou promítat do jeho jednání. Učitel rázem může být podrážděný a reagovat na nejpatrnější podněty tímto způsobem. To se následně může odrazit i na chování samotných žáků, kteří na popud podrážděnému jednání učitele začnou být také podráždění. To všechno může završit v napjaté vztahy všech zúčastněných aktérů. Proto se doporučuje, aby si učitelé dokázali své nálady korigovat a mít nad sebou kontrolu. Děti jsou velmi vnímavé a vycítí, že se něco děje, jestliže učitel jedná nezvyklým způsobem. Autor doporučuje učitelům v případě, že se sami necítí dobře, například již ze zmiňované únavy, o tom informovat žáky hned na začátku hodiny, aby pochopili jeho neobvyklé chování a snažili se ho pochopit (Fontana, 2003).

Osobnost učitele tedy do značné míry ovlivňuje dění ve školní třídě, proto je důležité, aby si každý učitel tuto skutečnost uvědomil a jednal tak, aby svým výlevům nevystavoval žáky. Jak jsem již avizovala výše, učitelé si však často nejsou vědomi svého vlivu, který mají na žáky, a proto je nutné, aby byli schopni se koncentrovat na výuku i ve stavu, kdy jsou z určitých důvodů nějakým způsobem sami rozrušeni.

2.1 Vlivy působící na jednání učitele ve vztahu k problémovým žákům

Na učitele může tedy působit řada nepříznivých faktorů, které se následně mohou promítat do způsobů jeho jednání. Častým stresorem pro učitele je udržování kázně žáků, osobní problémy učitelů, únava či jiné skutečnosti. Distresem pro učitele mohou být například administrativní tlaky, které ho nutí k takovému ujednání, které může být pro něj neetické. Morální distres může zažívat učitel i v případě, kdy nastanou neshody mezi rodiči a školou. Škola v rámci ochrany dobré pověsti školy vyhoví ve prospěch rodičů, namísto toho, aby se zastala správného jednání učitele. Jestliže tedy škola učiteli neposkytne lidskou oporu za jeho jednání, které je správné, učitel zažívá distres (Mareš, 2017).

Jedním z příkladů správného jednání učitele je například situace, kdy žák není intelektuálně na úrovni, aby postoupil do dalšího ročníku, a učitel navrhuje jeho propadnutí. Vedení však tento postup odmítne. Učitel se následně cítí bezmocný a zažívá pocit nespravedlnosti. Jestliže učitel nemůže jednat morálně správně, vyvolá to v něm pocity frustrace, vztek, ale také například pocity provinění. Tyto negativní pocity narušují a ovlivňují jeho osobnost. Jestliže učitel zažívá často ve škole morální distres a opakované neúspěchy, snižuje se jeho sebedůvěra, a také se zhoršují vztahy na pracovišti, což vede ke zhoršení klimatu ve škole. Tyto faktory mohou vést často i k odchodu z profese (Mareš, 2017). Čáp (2001) dodává, že na učitelskou profesi jsou kladeny náročné požadavky.

Učitel ve své profesi také zažívá mnohá dilemata. Mnohdy se musí rozhodnout, zda má potlačit své názory a přijmou názory druhého. Může se dostat do situace, kdy bude zvažovat, jestli má přijmout potřeby žáků, nebo jim je bude chtít učitel změnit. Helus (2007) poukazuje na skutečnost, kdy má učitel vést žáky, poučovat je, ale zároveň v nich má vzbuzovat potřebu svobodného rozhodování.

Lojdová (2018) zdůrazňuje, že je především důležité, jak učitel vnímá sám sebe. To se následně také promítá do vztahu se žáky. Gavora (2008) dále dodává, že se to odráží na úspěchu jeho činnosti.

Jestliže je učitel pozitivně naladěný, ovlivňuje to nejenom skutečnost, jak vnímá žáky, ale také i menší množství výskytu konfliktů ve třídě (Lukas & Lojdová, 2018).

Je důležité si uvědomit, že učitelská profese je náročná nejenom z hlediska kladení požadavků na tuto profesi, ale také na zvládání zátěžových situací, se kterými se učitel potýká ve škole.

2.2 Problémy začínajících učitelů

Učitelé se ale ve své praxi velmi často setkávají s různými stresory a podléhají jejím vlivům, které následně ovlivňují jejich působení a celkově jejich osobnost. Pro některé nejenom začínající učitele je nekázeň žáků považována za jeden z největších stresorů v učitelské profesi, který je mnohdy přinutí i odejít ze školství. Učitelé se mnohdy cítí bezmocní vůči žákům, kteří narušují celkový chod výuky (Rigel, 2012).

Jeden z konfliktů může nastat v situaci, kdy do třídy přijde nový učitel a žáci si ho chtějí otestovat. Autorka uvádí, že většinou začíná nejvlivnější žák, který provokuje učitele, ten ho následně za toto neakceptovatelné chování trestá, jelikož chce žákovi ukázat svou autoritu – zde dochází k jasnému vymezení pozic (Bittnerová 1995, podle Kučera, 1995).

Švaříček (2011) se vyjadřuje o šoku z reality u učitelů ve smyslu střetu mezi ideály, které učitelé získali v průběhu přípravy na učitelskou profesi a realitou, která je následně ve školní třídě.

Průcha (2005) dodává, že je několik příčin šoku z reality učitelů. Jednou z nich může být začínající učitel, který si až po nástupu do práce uvědomí své nedostatky v oblasti psychického zvládání této profese. Dalším důvodem autor zmiňuje nedostatečné dovednosti a vědomosti, které jsou potřebné v učitelské profesi. Jako třetí důvod šoku z reality u učitelů může nastat v situaci, kdy se začínající učitelé snaží vypořádat například s nedostatečným materiálním vybavením ve škole. Skutečnost, jak je škola materiálně zabezpečená, ovlivňuje její celkovou úroveň (Podlahová, 2004).

Další problémy učitelů se můžou vyskytnout v oblasti výuky – problematika motivace žáků, problémy s chováním žáků, přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráce se žáky a s rodiči, řízením třídy apod. (Přifister, 2008).

Jak jsem již avizovala výše i nedostatečné materiální zabezpečení ve škole může být také jedním z problémů, se kterými se učitelé ve škole setkávají. Problémy mohou nastat i ve vztazích mezi kolegy vzájemně či v administrativních záležitostech, se kterými se učitel

potýká. Problém se však může zrodit i v samotném učiteli – jeho zvládnání a organizaci času a to především u začínajících učitelů (Pfister, 2008).

Problémů, se kterými se může začínající učitel potýkat, spadají například do kategorie organizačních záležitostí. Podlahová (2004) uvádí, že učitel by měl být schopen se orientovat ve stanovených dokumentech, kterými jsou například:

- Třídní kniha;
- Evidence žáků;
- Školní řád;
- Kniha úrazů;
- Vzdělávací programy.

Tuto dokumentaci škol a školských zařízení stanovuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Z výzkumu, který se zabýval zjištěním klíčových problémů začínajících učitelů vyplynulo, že z 223 učitelů z různých stupňů škol (nejpočetnější skupina se týkala základních škol, kde tento vzorek obsahoval 130 učitelů), bylo zjištěno, že mezi nejčastější stresory začínajících učitelů je nedostatečné vybavení školy, nedostatečné a nedocenené osobní ohodnocení práce, mnoho požadavků, úkolů a málo času, časté změny ve škole, problémové vztahy na pracovišti apod. (Urbanovská, 2011, podle Řehulka & Janda, 2011).

Problémy začínajících učitelů spočívají v jejich časté neschopnosti spontánně reagovat na vzniklé situace ve třídě (Veenman, 1984). O obavě budoucích učitelů týkající se jejich neschopnosti spontánně reagovat hovoří i Vašutová (2002) a dodává, že další problémy učitelů mohou nastat v oblasti učitelské neschopnosti navázat se žáky kontakt, předimenzování hodiny, v učitelské neschopnosti řešit situace, které jsou pro ně nestandardní, a dále také problematika získání respektu u žáků a další.

K velmi častým problémům, se kterými se začínající učitelé potýkají, řadíme výuku předmětů, které jsou mimo vlastní aprobaci učitele, nedostatek systematické pomoci a rady, ale také se zde vyskytuje problém týkající se problémů s dojížděním a ubytováním učitelů (Průcha, Walterová & Mareš, 2009).

Pařízek (1988) uvádí několik případů, které jsou pro začínajícího učitele problémové. Řadí zde například schopnost zvládnout třídu a udržet kázeň, aktivizovat třídu a dokázat udržet

pozornost žáků, schopnost vystupovat před třídou a mít dostatečné komunikativní dovednosti, přijetí role učitele, organizace a výběr učiva, komunikace se žáky, reakce na chyby žáků, a také na jejich dotazy apod.

Z výzkumu, ve kterém se zjišťovaly problémy začínajících učitelů, a jejich vnímání obtížných situací bylo odhaleno, že jako nejobtížnější činnost učitele je odhalování šikany a její řešení, práce s žáky, jejich nedostatečný prospěch, udržení pozornosti žáků, žakovská motivace a aktivizace (Pinková, 2013).

Dle Mazáčové (2001) se řadí do nejčastějších příčin problémů začínajících učitelů nekázeň žáků, jejich agresivita, nezájem, nízká úroveň znalosti žáků, problematické vztahy s rodiči apod.

Děti se mohou někdy chovat bezohledně vůči učitelům, o nichž ví, že jsou nezkušení či vůči těm, kteří nejsou schopni si sami ve třídě udržet pořádek (Fontana, 2003).

Učitelé si ale mnohdy neuvědomují, že i oni jako aktéři výchovně vzdělávacího procesu ovlivňují kázeň žáků ve třídě a to například prostřednictvím jejich strategií a metod, jakými zprostředkovávají učivo žákům. Jestliže je učitelův výklad ve vyučování nudný a neumí žáky zaujmout, může to být také jednou z příčin nekázně žáků (Lojďová, 2018).

Z výše zmíněných teorií vyplývá, že začínající učitelé mají náročnější práci v počátcích své profese.

2.2.1 Syndrom vyhoření aneb burn-out učitelů v souvislosti se zátěžovou situací

Učitelé jako i jiné profese, se potýkají se stresovými situacemi, které mohou znesnadňovat jeho další postupy, a učitel se může začít cítit bezmocný. Burn-out neboli syndrom vyhoření je důsledkem prožívání častého a opakovaného stresu především u učitelů, kteří se hodně angažují ve své práci (Křivohlavý, 2012).

Příčin vyhoření učitelů může být několik, může se jednat o stresy související s problémovými žáky ve třídě, velké počty žáků, učitel nedovede dobře pracovat s didaktickými materiály a pomůckami, je sám málo motivován apod. (Řehulka & Řehulková, 1998).

Z výzkumu Navarra, který se zabýval četností syndromu vyhoření u učitelů vyplynulo, že z počtu 1500 učitelů uvádí 73% dotázaných jako hlavní problém nervové napětí. 71% učitelů uvedlo, že jako nejtěžší pro ně je upoutat pozornost žáků, kteří jsou demotivováni

a těch, kteří v hodinách vyrušují. Až 40% učitelů konstatovalo, že prodělalo syndrom vyhoření (Navarro, 1981, podle Auger & Boucharlat, 2005).

Auger a Boucharlat (2005) uvádějí, že jednou z příčin syndromu vyhoření může být fakt, že učitelská profese je znevažována - žáky, rodiči nebo společností. Jedním z dalších příčin je odmítání autority učitele žáky, rozpor mezi představou a realitou nebo tím, co se se při studiu oboru učili a co od nich vyžaduje praxe.

Učitelé jsou neustále vystaveni určitým požadavkům, nárokům a očekáváním, často si nosí práci domů, namísto toho, aby si odpočinuli. Jsou kritizováni rodiči, školou či inspektory atd., což může vést k jejich frustraci (Fontana, 2003).

Příklad bychom si mohli vzít z finského školního systému. Finští učitelé se snaží předcházet syndromu vyhoření takovým způsobem, že si nepřenaší problémy z práce do svého osobního života a nepřekračují pracovní dobu. To jsou dle jejich názorů důvody, proč dochází k syndromu vyhoření u učitelů, když tohle nedodržují. Jestliže se jedná o třídní schůzky, tak oproti českému systému jsou ve finských školách poněkud striktnější. Tyto schůzky nemají pozdě odpoledne, jako tomu je v českých školách, a tedy finští učitelé nepracují přesčas. Finští učitelé konstatují, že povinností rodiče je se přizpůsobit škole. Čeští učitelé ale uvádí, že není možné kvůli pracovní době rodičů, aby byly pořádány třídní schůzky v dřívější čas (Chládková, 2013).

Vašŕatková & Hoferková (2008) konstatují, že u mladých pedagogů je častější výskyt syndromu vyhoření, jelikož ihned po nastoupení do zaměstnání jsou plní odhodlání, elánu a očekávání a během krátké doby postupně ztrácejí ideje i nadšení.

Kallwass (2007) uvádí velmi zajímavou příčinu syndromu vyhoření u učitelů. Hovoří o příčině v důsledku nedostatku stresu, v nízké náročnosti práce, a také v nudě.

Projevy vyhoření se mohou projevat stažením učitele do sebe, stavem emočního vyčerpání, nástupem a prožíváním depresivní nálady, nechutí do života, ztrátou sebedůvěry, tvořivosti a radosti ze života atd. (Hagemann, 2012). Stock (2010) hovoří o projevech v podobě bolesti hlavy, svalovému tonusu, nedostatku energie, poruše spánku apod. Dále zde můžeme řadit projevy nízké úrovně empatie, nechut' k vykonávané práci, postupnému narůstání konfliktů a mnoho dalšího.

2.3 Pedagogický přístup k problémovým žákům

Aby učitel dokázal řídit třídu, využívá takové přístupy, které udržují a podporují prostředí třídy. Klade se důraz na nepřímé výchovné působení. Přístupy, které je možné aplikovat, autoři (Lukas & Lojdová, 2018) zmiňují dva - behaviorální přístup a humanistický přístup. Behaviorální přístup spočívá v zaměření se na vyhasínání nežádoucího chování a na negativní či pozitivní posilování. S tímto přístupem se nám pojí pojmy - podplácení, kontrola či donucování. Humanistický přístup spočívá v konstruktivismu, jež klade důraz na autonomii samotného žáka. Žák je zde chápán jako svébytná osobnost a učitel je v roli facilitátora.

Autoři článku rozlišují dva termíny. První je management chování, který se pojí k budování pozitivního klimatu ve školní třídě, k dodržování pravidel a udržování kázně. Druhý termín je management výuky, jež spočívá v dosahování výukových cílů ve výukovém procesu. „*Managementem výuky tedy učitel zároveň vstupuje do managementu chování a naopak*“ (Lukas & Lojdová, 2018, s. 160).

Učitel by měl vždy respektovat individualitu žáků. Tento individuální přístup podporuje rozvoj osobnosti i u žáků, kteří mají problémy s přizpůsobením se požadavkům ve škole, ale i kázeňským nárokům (Smékal, 2006). Je důležité „*přihlížet k individuálním zvláštnostem ve schopnostech, vědomostech, dovednostech, zkušenostech, charakteru i životní situaci svěřených žáků i k jejich věkové vyspělosti a zralosti*“ (Smékal, 2006, s. 3). Autor dodává, že jestliže učitelé nejsou schopni respektovat individuální přístup vůči každému žákovi, vnáší tím do klimatu třídy a do vztahů napětí, které mohou žáci vycítit, a následně na to reagovat provokací či potřebou si vynucovat respekt agresí. Takové žáky je potřeba povzbuzovat a nikoli ukázněvat (Smékal, 2006).

Rigel (2012) se zabýval vývojem kázeňských postihů ve srovnání s dávnou minulostí, kdy byly zavedeny mnohem přísnější metody učitele k udržování kázně u žáků (jako například tělesné tresty) a konstatuje, že dnešní žáci nejsou horší ani o mnoho ukázněnější než žáci před několika lety.

Učitel využívá různé strategie řízení třídy. Jednou z nich je zaměření se především na prevenci neukázněného chování a nespolupráci – jedná se o proaktivní strategii. Jestliže učitel zaujímá suportivní postoj k žákům, vnímají také jeho vliv. Druhou strategií je zaměření se na již existující nekázeň a nespolupráci – zde se jedná o reaktivní strategii (Emmer & Sabornie, 2013).

Tyto strategie můžou pomoci při okamžitém sjednání pořádku ve třídě. U učitele může nekázeň žáků vyvolat i agresivní projevy vůči žákům. Hovoříme zde například o křiku na žáky, sarkasmu a nevhodným reakcím učitele vůči žákům (Riley, 2012, podle Lojdová, 2018). Tyto reakce učitele mají pochopitelně negativní dopady na klima školní třídy.

Čáp (2001) uvádí, že z mnoha výzkumů bylo zjištěno, že postoje žáků vůči učiteli záleží především na vlastnostech učitele, jeho postojích a vztahu k žákům, až poté na jeho didaktických dovednostech. Auger a Boucharlat (2005) uvádějí možné přístupy učitelů k problémovým žákům. Žák by měl pocítit, že je učitelem přijímán, je mu nasloucháno a je respektován. Učitel by měl mít osobní vztah se žáky, aby pocítili, že jim dokáže pomoci. Také je důležité, aby uměl zachovat klid v konfliktních situacích, byl oporou žákům, spravedlivý, pozitivně naladěný a bral v úvahu individuální potřeby všech žáků ve třídě.

Ve finských školách řeší problémové chování žáků odlišněji než v českém školství. Ve Finsku posílají problémového žáka, který se vyjadřuje agresivně rovnou domů. Učitel mu v této nastalé situaci oznámí, ať opustí školu a jde domů. Odůvodní mu to tím, že až bude schopen opět respektovat jejich společná dohodnutá pravidla třídy, může se vrátit zpátky do školy. Jestliže tato situace nastane, je rodič povinen si pro žáka do školy přijít a odvést si ho domů (Chládková, 2013).

Učitel může některé příčiny nekázně žáků do jisté míry ovlivnit. Může se jednat například o monotónnost svého projevu, která žáky nudí, nebo jsou žáci naopak příliš přetěžováni. Vliv má rozhodně i rodina a její výchova a přístup k dětem, což učitel ovlivnit zcela nemůže. Různé vrozené odchylky, poruchy apod. do jisté míry ovlivňují žáka a jeho jednání. Autor zdůrazňuje, že je nezbytné, aby učitel provedl „inventuru“ příčin nekázně, v níž bude schopen rozlišit ty faktory, které by sám mohl ovlivnit a učinit tak (Bendl, 2011).

Jestliže problémovou situaci se žákem řešíme a usilujeme o tzv. „dobré řešení“, mělo by to mít následující charakteristiky:

- Zisk pro oba aktéry;
- Přijatelnost pro oba aktéry;
- Realizovatelnost pro oba aktéry;
- Konkrétní řešení pro oba aktéry.

Může ale nastat situace, kdy se konflikt zasekne a komunikace přestane být účinná. V této situaci je vhodné vstoupení třetí strany, která může pomoci obnovit narušené a nefungující

kontakty. Touto třetí osobou může být ve školním zařízení například výchovný poradce. Významnou součástí každodenní činnosti učitele, výchovného poradce i školního psychologa je rozpoznávání neboli diagnostika průběhu a porozumění výsledkům vzdělávání, aktuálního stavu daného dítěte i jeho souvislostem, případně příčinám tohoto stavu (Mertin & Krejčová et al., 2013).

Z výše zmíněného vyplývá, že je důležité ke všem žákům přistupovat individuálně, podporovat žáky, naslouchat jim a být jejich oporou.

2.3.1 Labelling ve škole

Teorie nálepkování (z anglického překladu label – nálepka) se řadí mezi etiketizační teorie, konstruktivistické teorie, které se snaží objasnit určité odchylky v jednání jedince, jimž se hodí upřít pozornost. Pro tuto teorii nálepkování můžeme využít řadu synonym, jako například teorii stigmatizace, etiketizační teorii, labelling či teorii sociální reakce (Jedlička, 2015).

Podstatou teorie labellingu je kompletní analýza toho, proč jsou určití lidé označováni za deviantní. Nejedná se tedy o rozbor devianta a jeho motivů k tomuto jednání, ale o celkovou analýzu. Munková (2013, s. 83) konstatuje „*labelling čerpá z teze, že lidská identita se utváří v procesu interakce jedince s ostatními lidmi ve společnosti.*“

Ve škole se mnoho dětí setkává s etiketizací. S častým nálepkováním se setkávají jedinci s ADD, ADHD, nadané děti, ale také jedinci ze sociálně slabších a znevýhodněných rodin či děti se specifickými poruchami učení – dyslexie, dysgrafie apod. S labellingem se také setkávají i jedinci s odlišným náboženstvím, rasou, zájmy či orientací (Jedlička, 2011).

Každý pedagog se může dopouštět chyb. Některé si hned uvědomí, jiným se snaží vyvarovat. Učitel se může zároveň i dopouštět chyb, kterých si není vědom, jelikož je nepovažuje za chybu. Zde často hovoříme již o zmínění etiketizaci. Jedná se o jev, který je běžně kolem nás, aniž bychom si to uvědomovali. Každý učitel by si měl uvědomovat rizika etiketizace na jedincův další vývoj a následky, které může tato nálepka mít. Následky mohou být krátkodobé, ale i dlouhodobějšího či trvalého charakteru, a v nejhorším případě mohou mít nenapravitelný dopad na jedince (Jakubec, 2018).

Na základní škole se učitel dopouští nálepkování převážně ústně, v některých případech písemně. Většinou se jedná o negativní význam této nálepky, zřídka můžeme hovořit o pozitivním významu. Jestliže je jedinec obdarován negativní nálepkou, můžou u něj nastat

pocity zklamání, úzkosti a smutku. V horších případech může negativní nálepka u jedince způsobit dopady na jeho současný život, jelikož je to pro jedince již velmi demotivační a nedokáže se s touto skutečností vypořádat bez problémů, a je proto potřeba mu vyhledat a poskytnout odbornou pomoc. Z výzkumu vyplynulo, že u velké části jedinců byla přidělena nálepka na základě jejich zevnějšku (Jakubec, 2018).

Vznik nálepky „problémový žák“ může mít mnoho příčin. Jednou z nich může být například zkušenost kolegy s daným „problémovým žákem“, který se o tuto skutečnost podělí s jiným učitelem. Učitel si následně může vytvořit pomyslnou nálepku a zaškatulkovat žáka, což rozhodně nevede ke zlepšení žákova výkonu nebo jeho chování a žák ztrácí motivaci a snahu (Auger & Boucharlat, 2005).

2.4 Podíl učitele na klimatu školní třídy

Školní třídu můžeme charakterizovat jako sociální skupinu, která je vytvořena za účelem výchovy a vzdělávání. Žáci vstupují do této skupiny s jistými očekáváními - například touhou najít si nové kamarády, se kterými budou vzájemně sdílet své názory, nalezením svého místa - čili určitého sociálního postavení ve skupině (Friedlová, Jurová & Lindovská, 2012).

Klimatem školní třídy rozumíme jako dlouhodobému stavu, setrvávajícího několik měsíců, případně let. O atmosféře ve třídě hovoříme jako o krátkodobém stavu, který se několikrát mění během vyučovací hodiny či během celého vyučovacího dne (Mareš, 2001).

Důležitým faktorem je pozitivní klima školní třídy. Jestliže mají žáci i učitelé vzájemně dobré vztahy, lépe se žáci přizpůsobí školním podmínkám. Pozitivní vzájemný vztah neovlivňuje pouze dobré klima ve třídě, ale také i výsledky učení žáků (Lojdová, 2018). Vhodné nebo nevhodné chování žáků či školní úspěšnost a neúspěšnost neovlivňují pouze osobnostní charakteristiky jednotlivých žáků, ale také školní prostředí, v němž vzniká sociálně-psychologická proměnná, kterou nazýváme klima školní třídy (Mareš, 2001).

Vágnerová (2005) zdůrazňuje náročnost udržování pozitivního klimatu ve školní třídě. Jestliže učitelé usilují o vzájemné přívětivé vztahy se žáky, doporučuje se, aby si stanovili pravidla, která budou všichni žáci včetně učitele dodržovat. Ideálně je společně prodiskutovat a sepsat, aby se na jejich utváření podíleli všichni aktéři, kterých se to týká. Tato pravidla jsou krokem k proaktivnímu řízení třídy.

Podpůrné chování učitele může utvářet nejenom pozitivní klima ve školní třídě, ale také má toto chování vliv i na výsledky učení samotných žáků (Wubbels & Brekelmans, 2005).

„Počáteční samovolnou motivaci k výkonu podněcovanou hlavně oporou přiměřeně ambiciózních rodičů i kvalitou pedagogické práce a hodnocení učitelem doplňuje v prepubertě i působení celkové sociální atmosféry ve třídě“ (Čačka, 2000, s. 170).

Rozlišujeme pět rovin, které se týkají klimatu školní třídy. První rovinou je ekologická úroveň – zde patří budova školy, třídy, prostor, v němž se žáci učí. Jako druhou nazývá úroveň jedinců, kde řadíme žáky a učitele. Do třetí úrovně řadíme sociálních skupiny - například školní třídu. Do čtvrté úrovně řadíme větší sociální skupiny- například klima školy a poslední pátá úroveň se týká velkých sociálních skupin – například školství v dané zemi (Čáp & Mareš, 2001).

Jak jsem již avizovala výše, samotný učitel do značné míry ovlivňuje klima ve školní třídě, a jestliže chce ve třídě udržovat nejenom pozitivní atmosféru, ale i dlouhodobý stav - klima, měl by se dle Fontana (2003) řídit následujícími pokyny. Autor nejprve zdůrazňuje, že je důležité zaujmout třídu. Konstatuje, že žáci, kteří budou svou prací zaujatí, nebudou dělat problémy. Dále dodává, že by měl být učitel vůči všem žákům spravedlivý, a pokud je také zábavný, dochvilný, odpovědný, pozorný a dokáže své emoce krotit apod., je na dobré cestě ke zvládnutí třídy jako celku.

Jak jsem se již zmínila výše, klima školní třídy má zásadní vliv na jednání každého jedince, který se v ní nachází. Klima ve školní třídě má tedy jistý vliv na vhodné či nevhodné chování žáků.

Školní třída představuje složitý kontext norem, které řídí učitel tím, že žákům jasně a zřetelně vysvětlí pravidla a jeho očekávání z hlediska chování a sociálních interakcí (Farmer et al., 2011). Vzájemné pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky jsou důležitým faktorem k fungování nejenom ve školní třídě, ale také ovlivňují vývoj dětí, jejich školní výkon a celkové zapojení do vrstevnické skupiny (Muñoz-Hurtado, 2018).

Auger a Boucharlat (2005) konstatují, že při práci s problémovými žáky je důležité mít ve třídě určitý řád a nastolená pravidla.

„Zvýrazněním (akcentováním) něčeho skutečného ve svém autentickém chování, či vytvořením nějaké fiktivní skutečnosti svým chováním učitel ovlivňuje psychologické klima ve třídě (pocity, myšlení a chování žáků)“ (Valenta, 2010, s. 108).

Důležitý je především individuální přístup k žákům. Tento přístup následně podporuje osobností rozvoj i u žáků, kteří se hůře přizpůsobují požadavkům v dané škole i nárokům týkající se kázně (Smékal, 2006).

Učitele ovlivňují jeho představy o žácích a přání, která si mnohdy neuvědomuje, tudíž jeho vztah k žákům není neutrální. „*Slabé a úspěšné žáky vyrábějí sami učitelé, ovšem je také naprosto jasné, že způsob, jakým učitel na žáka pohlíží je determinující a může mít přímý vliv nejen na žákovu chování, ale i na jeho výkon. V tom spočívá nebezpečí nálepkování.*“ (Auger & Boucharlat, 2005). O problematice nálepkování jsem se zmínila již v kapitole 2.3.1.

Z výše zmíněného vyplývá, že učitel má velký vliv na nastoleném klimatu ve školní třídě, proto je velmi důležité, aby si tuto skutečnost uvědomil a dokázal s ní náležitým způsobem pracovat.

2.4.1 Vztahy mezi žáky jako aspekt klimatu

Důležitou roli zastávají v životě dítěte i jeho vrstevníci. Vrstevníci jsou nejvýznamnější skupina, ve které vidí dospívající děti oporu i vzor a je součástí jeho života (Mertin & Krejčová, 2013).

V každé třídě je různá atmosféra – jedná se o krátkodobý stav, který může negativním způsobem nebo také pozitivním ovlivňovat žáky a učitele. Je velmi náročné udržovat pozitivní dlouhodobý stav – klima. Postačí mnohdy nevhodné chování jednotlivce k jeho narušení (Vágnerová, 2005). Žáci ve třídě tvoří skupinu jedinců, kteří se vzájemně ovlivňují. Auger a Boucharlat (2005) konstatují, že žáci se chovají jinak, když jsou sami nebo když jsou součástí skupiny.

Fontana (2003) uvádí, že se ve třídě utvářejí menší podskupiny, v nichž se jejich členům dostává pocitu bezpečí, pochopení a přijetí. Může se stát, že nastane situace, kdy dojde k rivalitě mezi podskupinami, které se ve školní třídě utvořily. Následně se můžou mezi jednotlivými skupinkami ve třídě odehrávat různé drobné války, šikana či v lepším případě spolupráce a vzájemná pomoc. Vágnerová (2005) zdůrazňuje, že v rámci touhy dítěte po začlenění do skupiny může nastat šikana, která je mířená proti slabšímu jedinci, jež se nedokáže sám bránit.

Jestliže žáci touží zapadnout do skupiny, často se přizpůsobí normám, které jsou v ní nastoleny. Vágnerová (2005, s. 179) hovoří o značkování žáků v dětských skupinách

“vrstevnické hodnocení nemusí být zcela adekvátní, může akcentovat některé vlastnosti určitého dítěte nebo mu je, bez ohledu na realitu, přisoudit. Může mu vnutit určitou roli, přestože toto dítě takové, resp. jenom takové, není.“

Abrahams, Rutlanda & Cameron (2003b) ve svém výzkumu zjistili, že děti již od svých 5 let vykazují sníženou oblíbenost těch členů, kteří byli ze skupiny vyloučeni.

Z dalšího výzkumu, který realizovali autoři Nesdale, Maass, Durkin & Griffiths (2005a) se ukázalo, že děti ve věku 7-9 let vykazují mírnějším chováním vůči jiným jedincům, kteří jsou mimo skupinu, pokud však jejich současná skupina schválila přijetí a zahrnutí již dříve těchto odmítnutých jedinců. Tito odmítnutí jedinci mohou být vnímáni jako devianti třídy, kterým se dostává méně vizuální pozornosti, je jim přisuzováno více negativních charakteristik, jejich chování je celkově interpretováno negativněji (Nagle, Erdley & Gold, 1996).

Z výzkumu (McDougall et al., 2001, podle Leary, 2006) vyplynulo, že odmítané děti jsou většinou více agresivnější, méně času tráví plněním domácích úkolů, navozováním sociálních kontaktů, zažívají méně úspěchů a zažívají více negativních interakcí s učiteli než ostatní děti. Z toho vyplývá, že odmítnutí dětí ze strany jejich vrstevnické skupiny či pouhá hrozba odmítnutí, může mít velký dopad na jejich zdravý vývoj.

Čačka (2000) dodává, že školní třída je pro žáka v prepubertě velmi důležitá. Charakterizuje ji jako teritorium, ke kterému se chce žák přičlenit.

K tomu, aby se žáci ve třídě cítili příjemně, je potřeba, aby učitel zajistil žákům pocit bezpečí a dohodu o dodržování pravidel, která si společně definovali. Aby se předešlo konfliktům, je tedy potřebné, aby byla nastolena vzájemná soudržnost aktérů výchovně vzdělávacího procesu. Dále by se mělo žákům dostat pocitu uznání. Důležitá je také především vzájemná komunikace žáků mezi sebou, ale i interakce s učitelem (Auger & Boucharlat, 2005). Je velmi důležité, aby se posilovali pozitivní vazby mezi žáky. Jestliže si společně stanoví pravidla, na kterých se všichni žáci včetně učitele dohodnou, podpoří to jejich vhodné chování (Bréda et al., 2007).

Vágnerová (2005) hovoří o hierarchii skupiny, v níž můžeme najít následující pozice:

Neformální vůdce – žák, který má velký vliv a může se stát vzorem, kterého ostatní napodobují. Může se jednat o pozitivní i negativní projevy;

Dobrý kamarád – velmi přátelský žák, který rád ostatním pomůže;

Přijatelný kamarád – toto postavení zaujímá většina žáků. Jedná se o průměrné žáky, kteří ničím nevynikají;

Hvězda – jedná se o velmi oblíbeného žáka, se kterým se chtějí téměř všichni kamarádit;

Neoblíbený spolužák – tento typ žáka se odlišuje od ostatních. Projevuje se rušivým chováním a často má agresivní či výbušné projevy. V tomto případě se může jednat o žáky, kteří pocházejí ze znevýhodněných rodin či etnické menšiny.

Vztahy ve skupině můžeme zjišťovat různými metodami. Fontana (2003) zmiňuje způsob zjištění vzájemných vztahů ve třídě prostřednictvím metody měření zvaném sociometrie. Jedná se o nástroj, kterým můžeme zjistit, koho žáci považují ve třídě za oblíbené a koho například nemají rádi. Tím získá učitel představu o vztazích ve třídě, se kterými může dále pracovat a případně usilovat o jejich pozitivní nasměrování.

Přívětivé vzájemné pozitivní vztahy ve školní třídě jsou základem spokojenosti a zaručují zdravý sociální vývoj dítěte. Nebezpečí spočívá ve chvíli, kdy jsou přehlíženy prvotní příznaky narušených vztahů a dochází k závazným koncům. Důležité je těmto situacím předcházet a preventivně na žáky působit, podpořit jejich interakci tak, aby nedocházelo ke vzájemným rozepřím mezi spolužáky – například k odmítnutí či vyloučení žáka z kolektivu (Friendlová, Jurová & Lindovská, 2012).

2.4.2 Motivace žáků jako prevence nekázně

Schopnost motivovat žáky není snadné, jelikož každý žák je individuální bytost a jak jsem již avizovala výše, ke každému žákovi se tedy musí individuálně přistupovat. (Smékal, 2006)

Vágnerová (2001) definuje motivaci jako vnitřní psychický stav stimulující aktivitu, která se orientuje na dosažení určitého výkonu a schopnost jejího udržení po celou dobu trvání.

Čáp (2001) zdůrazňuje motivaci, jako důležitý moment učitele vůči žákům.

Žáci mohou být motivováni dvěma způsoby. Jedním z nich je působení vnějších faktorů, jakými může být pochvala, odměna nebo potřeba zavděčit se rodičům či učiteli aj. Druhou formou je vnitřní motivace, kdy žák sám chce danému tématu rozumět, jelikož ho to zajímá, baví a je si vědom, že nabyté zkušenosti, dovednosti či vědomosti využije i v praktickém životě. Jestliže je žák motivován vnitřně, je ta lepší cesta. (Lokša & Lokšová, 1999).

Učitel velmi ovlivňuje motivaci žáků. Záleží jenom na něm, jak představí žákům novou látku. Zda se bude jednat o nudný výklad učiva, který není pro žáky úplně atraktivní, tudíž je velká pravděpodobnost, že se začnou například nudit a vyrušovat, o čemž jsem se více

zabývala v kapitole příčiny nekázně žáků. Jestliže učitel zvolí pro žáky atraktivní metody, formy, prostředky aj., kterými dokáže i nudné učivo objasnit, je a dobré cestě k udržení jejich pozornosti a posílení jejich motivace k učení (Laufková, 2017).

Učitel také prostřednictvím hodnocení může žáky velmi ovlivňovat, především jejich motivaci k dalšímu učení. Vhodným způsobem hodnocení je prostřednictvím formativního hodnocení, které je průběžné a poskytuje žákovi, ale i rodičům zpětnou vazbu a poukazuje na to, co se naučil, v čem by se mohl zlepšit – tedy hodnotí se jeho silné i slabé stránky. Tato forma hodnocení zlepšuje i klima ve školní třídě, jelikož žáci nejsou srovnáváni mezi sebou a jsou tímto tedy i vnitřně motivováni (Laufková, 2017).

Jestliže jsou žáci vnitřně motivováni, dochází i ke zlepšení klimatu ve třídě. Zpětná vazba v podobě hodnocení od vrstevníků také posiluje motivaci žáka k lepším výkonům (Floréz & Sammons, 2013, podle Laufková, 2017).

V souvislosti s motivací mohou být pro některé žáky hlavním hnacím motorem touha po dobrých známkách. Vašutová (2008) uvádí, že známky nejsou spolehlivým ukazatelem výkonu žáka, jelikož jsou ovlivněny subjektivním postojem učitele k tomuto hodnocení. Učitelé se liší svými požadavky a nároky na žáky, a také rozdílnými kritérii hodnocení žákovských vědomostí a dovedností.

V případě, že učitel pracuje s „problémovými žáky“ musí vytvářet takové podmínky, které budou žáka podněcovat, stimulovat k plnění zadaných úkolů. Je zřejmé, že jestliže má být schopen učitel motivovat žáky, musí být především motivován sám. Nesmí znevažovat pokrok těchto „problémových žáků“ a musí jim věřit. Učitel by měl těmto žákům umožnit zažít úspěch, který je motivuje a vyvolá u nich potřebu uspět znovu (Auger & Boucharlat, 2005).

Jestliže se setká učitel se žákem, který disponuje malou motivovaností, měl by se nejdříve zeptat „*Jakou zkušenost s neúspěchy toto dítě doposud mělo?*“ a „*Jak tato zkušenost ovlivnila jeho obecnou motivaci k učení?*“ (Fontana, 2003, s. 219).

Hughes, Cavell & Wilson (2001) konstatují, že úkolem učitele by mělo být vyhledat jedince, kteří jsou skupinou odmítání, vytvořit a podporovat takové prostředí, v němž budou motivováni k tomu, aby se děti vzájemně více vzájemně tolerovaly a vyhnuly se tak svým předsudkům vůči odmítaným dětem. Důležitou roli zde může hrát právě učitelovo chování vůči žákům, jelikož právě učitel může nastavit model, který můžou ostatní žáci následovat.

Schopnost učitele by měla spočívat i v odhalení a zmínění typického agresivního chování jedince, který je ve skupině dominantní.

2.4.3 Odměny a tresty

Presová (2012) se zabývala výzkumem, v němž zkoumala oceňování žáků učiteli za vhodné chování a kárání žáků za chování nevhodné. Zjistilo se, že žádoucí chování žáků je považováno za samozřejmost, je minimálně oceňováno a učitel tomuto chování nevěnuje nikterak pozornost. Jestliže se ale vyskytne nevhodné chování ze strany žáků, učitel zakročí a toto chování může být následně sankcionováno například i prostřednictvím negativního výchovného opatření. Nejčastější postihy, které učitel volí, jsou: napomenutí, důtka třídního učitele nebo důtka ředitele školy. Je velmi důležité vyhledávat pozitivní momenty, kdy je chování žáka v pořádku a následně vyjádřit ocenění.

V případě, že žák bude opakovaně a často negativně hodnocen, může mít pocit, že jakákoliv jeho další snaha je marná. Začne tudíž ztrácet motivaci, aby své chování zlepšil. Může u něj dojít až k rezignaci a upadnout do bezmoci, což následně ohrožuje jeho osobní vývoj (Presová, 2012). Čáp (2001) jmenuje druhy trestů, do kterých řadí psychické či fyzické trestání, zákaz určité oblíbené činnosti, příkaz k vykonání neoblíbené činnosti apod.

Jestliže si položíme otázku, zda za nekázeň žáků trestat, psycholog Václav Mertin v této souvislosti hovoří o trestu jako o formě odplaty. Dále konstatuje, že trestem není možné řešit problémy nebo jim předcházet. Dítě by si mělo uvědomit, že za své činy nese jistou zodpovědnost. Důležitým aktérem celého dění je i učitel, který je pro žáky mravním vzorem, a jestliže jeho vystupování je seriózní a v souladu, je to jedna z prevencí žákovské nekázně (Hájková, 2016). Tresty způsobují u žáků frustraci, vztek, chuť po pomstě apod. „*Tyto silné emoce vedou dříve nebo později k agresivním projevům, k chování násilnému, popřípadě přímo delikventnímu*“ (Čáp, 2001, s. 254).

Jako odměnu považujeme pochvalu, kterou můžeme ohodnotit žáka, a dát mu tak zpětnou vazbu. S pochvalou souhlasí i Vašutová (2008) a konstatuje, že především u dětí se specifickými vývojovými poruchami je pochvala za snahu nejvhodnější forma hodnocení. Další formy odměny mohou být kromě již zmiňované pochvaly také projev sympatie, věcný či peněžní dar, nebo zážitek v podobě výletu apod. (Čáp, 2001).

V časopisu Komenský cituje autorka Zdeňka Matějčka „*Zaříd'te věci tak, aby je žák udělal dobře, a za to ho výrazně oceňte. Nedopusťte však, aby udělal něco špatně, a vy jste jej za to*

museli potrestat. Trest sice může špatné chování zastavit, ocenění ovšem buduje to správné“ (Matějček, 2007, podle Presová, 2012).

Odměny tedy slouží jako motivace žáků dosáhnout určitého cíle. Je však důležité neopomenout skutečnost, kdy žáci by měli sami pochopit, proč se dané učivo učí a nikoli jenom kvůli odměně, která je za splnění čeká. Je důležité, aby v procesu učení se našli smysl, proč se o dané téma mají zajímat a to například prostřednictvím vhodné motivace, která žákům poukáže na propojení teorie s praxí, kdy žáci si budou vědomi toho, že dané vědomosti a dovednosti uplatní ve své vlastní praxi.

2.4.4 Vztah rodiny a školy jako aspekt klimatu

Spolupráce rodiny a školy je klíčovým momentem pro udržování harmonických vztahů. Rodiče jsou vždy učitelovi partneři, i když autoři přiznávají, že se mezi rodiči nacházejí i takoví, kteří nejsou schopni s učiteli spolupracovat (Bréda et al., 2017). Vojtová (2002) konstatuje, že komunikace mezi učiteli a rodiči problémových žáků bývá stresující pro obě strany.

Důležité je, aby byla dítěti projevována láska, porozumění, patřičná péče apod., aby měl následně žák dobré předpoklady pro jeho další vývoj a jeho celkový psychosomatický stav (Čáp, 2001).

Rodina je považována za primární skupinu, která by měla dítěti poskytnout správný základ pro jeho vývoj a pochopení vztahů (Petrušek, 2009). Čáp (2001) dodává, že jestliže rodina neprojevuje dítěti lásku, chová se odměřeně, vyčítá či vyhrožuje dítěte, dochází u něj k formě psychického trestání.

Postoj rodičů vůči škole ovlivňuje jeho vztah k učiteli (Podlahová, 2004). Stěžejní při práci s problémovým žákem je především spolupráce s rodinou. Často ale rodiče nemají zájem řešit se školou problémové projevy svého dítěte. To se odráží i na třídních schůzkách, kterých se rodiče problémových žáků účastní daleko méně, než rodiče, jejichž žáci nevykazují známky problémového chování. Učitelé uznávají, že příčinou neúčasti rodičů problémových žáků na třídních schůzkách může být skutečnost, že rodičům budou sdělovány negativní postřehy kvůli nevhodnému chování jejich dítěte. Rodiče nechtějí poslouchat kritiku, raději si vyslechnou kladné hodnocení, proto je jejich účast na třídních schůzkách nízká (Chládková, 2013).

Jak jsem již avizovala výše, příklad bychom si mohli vzít z finského školství. Vzdělávací systém je ve finském školství považován za jeden z nejúspěšnějších. Nejenom, že vynikají

v oblasti testování PISA, ale také je zde primárním úkolem vést a podporovat žáka, nikoli srovnávat jednotlivce. Finové považují podporu žáka ve vzdělávání za velmi důležité. Na základě toho v průměru žáci dosahují lepších studijních výsledků. Profese pedagoga je ve finském školství velmi oceňována a žádána (Bačová, 2018).

Ve finských školách způsob komunikace s rodiči probíhá poněkud odlišným způsobem než v českém školství. Učitelé ve Finsku sdělují rodičům kromě negativního hodnocení i pozitivní, což je důležitým aspektem pro vzájemnou podporu jejich komunikace. Ve srovnání s českými školami jsou na třídních schůzkách ve finských školách přítomni i žáci, jelikož dle finských učitelů se na zlepšení či změně svého dosavadního chování podílí právě žák. Tím, že řeší daný problém společně učitel, rodič i žák dochází k větší motivaci u všech zúčastněných k dodržování řešení, na kterém se dohodli (Chládková, 2013).

Kyriacou (2003) hovoří o řešení problémů u žáka ve smyslu poradenského kruhu. Žákovi se nejprve musí naslouchat a vyjádřit pochopení, následně by učitel měl zjišťovat okolnosti, které ho k těmto problémovým projevům vedly. Tyto okolnosti je vhodné konzultovat například s jinými učiteli nebo přímo s rodiči. Následně by měl navrhnout postupy, kterými by se dala daná situace řešit. Bendl (2011) dodává, že je potřeba, abychom viděli cíl, kterého chtějí žáci svým nevhodným chováním dosáhnout. Jestliže dokáže učitel či rodič pochopit tyto cíle žáků, může jim to pomoci v dalších snahách o působení na toto problémové dítě.

Často se ale může stát, že nastanou rozpory mezi požadavky, které mají na dítě škola, rodina či vrstevníci. Tímto se žák dostává do problémové a zátěžové situace, kterou je nutné řešit (Čáp, 2001).

V případě kázeňských problémů musí učitel brát v potaz i sociokulturní původ žáka a jeho rodiny, který má určité specifické životní podmínky. Může se stát, že učitel bude sankcionovat žáka za časté zapomínání pomůcek, ale příčina tohoto pramení ze sociálně znevýhodněného prostředí, tudíž má tento problém materiální podtext (Presová, 2012). Jedním z problémů u žáků může být skutečnost, kdy rodiče a jejich děti patří do určité etnické, náboženské nebo kulturní minority, kdežto učitel do majority, zde pak dochází k jistému konfliktu zvyklostí, a také hodnotových systémů (Mareš, 2017).

Je důležité, aby se u žáků podporovalo žádoucí a mravní chování, skrze pozitivní osobní zkušenosti s hodnotami, a je potřeba abychom se učili vlastnímu mravnímu chování a to mravním chováním (Hanesová, 2018).

Na vývoji jedince má významnou roli nejenom rodinné zázemí, ale také škola či širší komunita (Krejčová, 2011). Velký vliv má na formování osobnosti dítěte jeho rodina. Jestliže rodiče předkládají dítěti negativní modely, kterými se snaží, aby dítě k tomu zaujalo negativní postoj, může se stát, že to u žáka vyvolá přesně opačné postoje - pocity sympatie, a následně budou chtít tento model děti napodobovat (Čáp, 2001).

Každá škola funguje podle svého určitého systému, který je v ní nastolený. Řídí se určitými pravidly a normami. Školy se od sebe liší například i přístupem ke vzdělávání žáků - některé školy fungují na bázi vnucování žákům dané učivo, jiné mají vzdělávací program založený na srozumitelnosti, a aby měl tento vzdělávací program vztah k tomu, jak žijí žáci mimo školu (Fontana, 2003).

Přístup školy může mít vliv nejenom na samotného žáka, ale také na jeho rodinu. Není možné celkově říci, že jsou všichni rodiče ochotni se školou spolupracovat. Škola by se měla snažit o pozitivní vzájemné vztahy s rodinou a zvýšit jejich zájem o školu. Je mnoho způsobů, jakými o to může škola usilovat. Jedním z nich může být snaha školy o zapojení rodičů do vnějších činností školy, které se mohou týkat například jejího provozu či přípravě společenských akcí. Dát rodičům možnost se podílet na rozhodování, pomáhat s poradenstvím či vést skupinové činnosti apod. Tímto přístupem si může škola získat s rodiči partnerský vztah, který je velmi vážený a hraje velkou roli (Fontana, 2003).

Jestliže rodiče důvěřují škole, je následně snazší jakákoliv vzájemná komunikace a kooperace obou partnerů v případě řešení běžných záležitostí či problémových situací týkající se například prospěchu či chování žáka. Fontana (2003, s. 45) dodává, že „*Škola je tu k tomu, aby pomáhala.*“

Z výše zmíněného vyplývá, že spolupráce rodiny a školy velmi důležitá. Jestliže je tato spolupráce aktivní a vzájemná, je snazší následně společně pracovat na řešení kázeňských problémů žáků.

3 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Pohled na problémového žáka je možné na základě vyjádření mnoha autorů zabývajících se touto problematikou vymezit jako aktuální problém, se kterým se učitelé ve škole potýkají. Pro potřeby našeho výzkumu využíváme koncept problémového jako odlišujícího se jedince, který narušuje chod vyučovací hodiny a negativním způsobem ovlivňuje své spolužáky.

Někteří autoři v tomto kontextu hovoří o problémovém žákovi jako o žákovi s problémem v chování anebo poruchou chování. Problémové chování žáků má souvislost s mnoha faktory, které na něj působí a umocňují jeho nežádoucí chování.

Jedním z klíčových faktorů souvisejících se žákem a jeho problémovým chováním má základ v rodině. Disfunkční rodina, rozdílné přístupy rodičů, napjaté vztahy, slabé sociální zázemí, workoholismus rodičů a další faktory velmi působí na žáka, což se může promítnout i do jeho chování ve škole.

Problém však nemusí vycházet vždy z rodiny, ale také přístupu učitele k výuce či vzájemným vztahům mezi učitelem a žáky i mezi žáky samotnými. Další problém může spočívat v aktuálním stavu žáka – kdy je například unavený nebo není ještě dostatečně zralý či připravený na povinnou školní docházku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM S UČITELI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

V teoretické části jsem se zabývala charakteristikami problémového žáka na 1. stupni základní školy. V praktické části jsem usilovala o odhalení, jak učitelé vnímají a charakterizují problémové žáky. **Výzkum má kvalitativní charakter.** „*Kvalitativní výzkum předpokládá sledování určitého jevu. Výsledky nelze kvantifikovat, avšak badatel je může plasticky popsat*“ (Vavřík, 2009, s. 34). Mou snahou bylo co nejhlouběji nahlédnout do problematiky a získat co nejobsáhlejší data k analýze. Kvalitativně orientovaný výzkum umožňuje široce obsáhlý a definovaný jev prozkoumat a získat o něm co největší množství informací (Švaříček & Šedřová, 2010). Z tohoto důvodu byl zvolen a realizován tento typ výzkumného šetření.

Kvalitativní výzkum nám umožňuje být v osobním kontaktu s participanty. Disman (2002) tvrdí, že na rozdíl od kvantitativního výzkumu má kvalitativní větší sílu v tom, že nabízí možnost porozumět lidem v situacích. Právě díky kvalitativnímu výzkumu můžeme odhalit pohledy učitelů na zkoumanou problematiku.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

V diplomové práci jsem se zaměřila na výzkum týkající se problémového žáka na prvním stupni základní školy. Stanovila jsem si následující cíle:

Hlavní výzkumný cíl:

Odhalit, jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají a charakterizují problémového žáka.

Dílčí výzkumné cíle:

- 1.) Popsat nejvýraznější projevy problémového žáka v interpretaci učitelů.
- 2.) Odhalit, s čím souvisí problémové chování žáků v interpretaci učitelů.
- 3.) Objasnit, jakou má souvislost přítomnost problémového žáka ve třídě na jeho spolužáky.
- 4.) Odhalit, jaké další problémy deklarují učitelé v souvislosti s problémovým žákem.

Na základě výše zmíněných cílů jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají a charakterizují problémového žáka?

Dílčí výzkumné otázky:

- 1.) Jaké jsou nejvýraznější projevy problémového žáka v interpretaci učitelů?
- 2.) S čím souvisí problémové chování žáků v interpretaci učitelů?
- 3.) Jakou má souvislost přítomnost problémového žáka ve třídě na jeho spolužáky?
- 4.) Jaké další problémy deklarují učitelé v souvislosti s problémovým žákem?

4.2 Metoda sběru dat

Výzkumnou metodu, kterou jsem zvolila, bylo **polostrukturované interview** s učiteli 1. stupně základní školy.

Polostrukturované interview v sobě ukrývá jistý přínos, jelikož společně s předem připravenými okruhy máme možnost pohotově reagovat na nové situace a témata, která se mohou během interview objevit. I z tohoto důvodu je právě polostrukturované interview považováno za nejvíce využívanou metodu sběru dat. Prostřednictvím interview usilujeme o dosažení popisu dění přímo od samotných aktérů. Mým cílem v průběhu jednotlivých interview bylo vytvořit příjemnou a uvolněnou atmosféru.

Interview s participanty bylo kvůli vládním opatřením souvisejícím s pandemií Covid-19 možné realizovat výhradně online. Rozhodla jsem se tedy o realizaci prostřednictvím online platformem se zapnutými webkamerami a jednoho osobního setkání pár dní před vypuknutím pandemie.

Oslovila jsem 6 participantů, ale bohužel mě 1 z časových důvodů odmítnul. Interview se tedy uskutečnilo s 5 participanty. Ve všech případech se jednalo o ženy. Jak jsem již avizovala výše, se 4 vyučujícími jsem realizovala interview online kvůli ztížené situaci týkající se opatření s pandemií Covid-19. S jednou participantkou jsem však interview realizovala v přímém kontaktu, osobně. Metoda polostrukturovaného interview se jevila jako nejvhodnější způsob sběru dat, jelikož mým záměrem bylo prozkoumat problematiku do hloubky.

Stanovila jsem si okruhy témat, které tvořily opěrnou kostru interview. Pomocí okruhů a otázek jsem usilovala o získání cenných dat pro výzkumné šetření, naplnění cílů výzkumu a zodpovězení na výzkumné otázky. Pro jednotlivá interview jsem si stanovila následující okruhy a otázky:

- Profese učitelky (délka praxe, předměty, ročníky)
- Problémový žák (charakteristika, působení, prevence, souvislosti)
- Problémy v učitelské profesi související s problémovým žákem

4.3 Vstup do terénu

Výzkum a oslovení učitelek probíhalo od měsíce září 2020 do konce měsíce října 2020. Realizace probíhala prostřednictvím online platformy, jedenkrát však formou osobního setkání. Nejdříve jsem všechny participanty kontaktovala prostřednictvím e-mailu nebo telefonicky a informovala je o tématu mé diplomové práce a dotazu ohledně jejich ochoty participace na utváření praktické části mé práce.

Na základě jejich postupných reakcí jsme se domluvily na termínu a času uskutečnění interview, a dále také na možné a plně funkční online platformě. Pro záznam interview jsem používala nahrávací zařízení – dva mobilní telefony, díky kterým jsem si následně mohla jednotlivé interview zpětně pouštět a zaměřit se nejenom na doslovný přepis toho, co mi participantky sdělovaly, ale také na přeréky, pauzy či dlouhé odmlky (Švaříček & Šed'ová, 2007). Jelikož byla jednotlivá interview přepsána doslovně včetně přeréků a vulgarismů, byla tak zachována jejich autenticita. Délka interview byla přibližně 40-90 minut. Některé z participantek byly velmi uvolněné a otevřené a o tématu dokázaly hovořit i více než 60 minut.

Interview jsem očíslovala na základě přehlednosti a lepší orientace. Mnou určené číslování však nemá žádný vliv na určování důležitosti jednotlivých výpovědí participantů. První interview bylo realizováno s participantkou č. 1 prostřednictvím online platformy. Tuto učitelku jsem se již znala, jelikož se jedná o blízkou osobu, která i jako první reagovala na mou zprávu. I přesto jsem byla z interview rozpačitá a nejistá, jelikož to byl můj úplně první pokus o vedení interview, tudíž jsem měla značné obavy, aby všechno probíhalo dle plánu a já získala veškerá potřebná data, což se nakonec podařilo.

Na základě tohoto interview jsem následně provedla korekce mých otázek, aby byly srozumitelnější a přeformulovala jsem je na okruhy, aby byly otevřenější, a tudíž se mohl participant více rozpovídat o daném tématu.

Všechna interview probíhala v poklidném duchu a v přátelské atmosféře. Předem jsem si pro participanty připravila informovaný souhlas, který jsem před samotným interview vysvětlila. Některé participantky byly zpočátku nervózní, ale po krátké chvíli, jakmile začaly vyprávět, se uvolnily a všechno následně probíhalo velmi přirozeně a spontánně. Byla jsem mile překvapená ochotou a sdílností participantek při jednotlivých interview.

4.4 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Výběr vzorku byl **záměrný**. Jako participantky na mém výzkumu jsem si zvolila učitelky prvního stupně základní školy. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 5 učitelek působících na základních školách ve Zlínském kraji. Mým požadavkem pro výběr participantů byla věková různorodost, aby se mi ve výzkumu objevily výpovědi nejenom zkušených učitelek, ale také začínajících. Ve výzkumném vzorku převažovaly ženy středního věku. Tyto participantky jsem si zvolila záměrně, jelikož jsem se za dobu své praxe na základních školách setkala s řadou ochotných učitelů, kteří mě svými postupy i názory velmi inspirovali, proto jsem se rozhodla s řadou z nich spolupracovat na utváření mé praktické části výzkumné práce.

U všech participantů bylo zajištěno dodržování etických aspektů výzkumu. Participantky byly obeznámeny s nahráváním interview na mobilní telefon, ústně mi sdělily svůj souhlas s tímto postupem, a také byly ujištěny o anonymitě. S každou učitelkou bylo na začátku interview probráno téma diplomové práce, jaké cíle jsem si stanovila a metodu výzkumu, kterou mám v plánu použít. Cíle byly učitelkám vysvětleny všeobecně tak, aby to neovlivnilo jejich následné odpovědi na otázky.

Učitelka č. 1

Informace o participantce:

Pohlaví: Žena

Jméno: Iveta

Věk: 31 let, třídní učitelka 3. ročníku

Délka výkonu učitelské profese: 6 let

Vyučované předměty: Veškeré předměty na prvním stupni s výjimkou Anglického jazyka
Iveta působí na jedné z městských škol ve Zlínském kraji. Sama o sobě mi sdělila, že je velmi přátelská, empatická a tolerantní, což můžu také ze svých zkušeností potvrdit. Je velmi zapálená do své práce a baví ji neustále vymýšlet nové a zábavné aktivity pro žáky.

Učitelka č. 2

Informace o participantce:

Pohlaví: Žena

Jméno: Petra

Věk: 26 let, třídní učitelka 5. ročníku, vyučuje i ve 3. ročníku, a také na 2. stupni

Délka výkonu učitelské profese: 2 roky

Vyučované předměty: angličtina, všechny výchovy

S další participantkou jsem se v minulosti kvůli určitým školním povinnostem již jednou setkala. Působí na městské škole ve Zlínském kraji. S touto participantkou jsem se jako s jedinou setkala osobně v kavárně. Jedná se o učitelku s krátkodobou praxí, která je však maximálně do své práce zapálená a vkládá do ní velké úsilí a snahu. Práce ji velmi baví.

Učitelka č. 3

Informace o participantce:

Pohlaví: Žena

Jméno: Lenka

Věk: 43

Délka výkonu učitelské profese: 21 let

Vyučované předměty: 3. ročník

Třetí participantkou byla Lenka. Má bohaté zkušenosti s výukou na prvním stupni. V minulosti působila jako učitelka na malé vesnické škole s nízkými počty žáků ve třídách, ale po několika letech přestoupila do městské základní školy ve Zlínském kraji. Lenka na mě působila velmi pozitivně, aktivně, ambiciózně a přátelsky. Velmi ráda se vzdělává a je

otevřena všem novým možnostem a příležitostem, které se jí naskytnou. Sama o sobě řekla, že uchopí každou příležitost, která by jí mohla přinést jakékoliv nové zkušenosti.

Učitelka č. 4

Informace o participantce:

Pohlaví: Žena

Jméno: Hana

Věk: 43

Délka výkonu učitelské profese: 20 let

Vyučované předměty: třídní učitelka 3. ročník

Čtvrtá participantkou byla Hana. Hana je velmi empatická, zapálená a kreativní. Velmi ráda vymyslí pro žáky zábavné aktivity, kterými se snaží žáky zaujmout. Sama má dlouholetou praxi na 1. stupni základní školy. Po celou dobu své profese působí na stejné základní škole blízko jejího bydliště.

Učitelka č. 5

Informace o participantce:

Pohlaví: Žena

Jméno: Klára

Věk: 50 let, třídní učitelka 3. ročníku

Délka výkonu učitelské profese: 28 let

Vyučované předměty: angličtina, všechny výchovy

Mou pátou a poslední participantkou byla Klára, učitelka 3. ročníku s dlouholetými zkušenostmi. Momentálně působí na jedné základní škole ve Zlínském kraji. Paní učitelka je známá svou přísností a rázností. Tuto participantku znám také osobně z praxí, které jsem v průběhu studia na ZŠ absolvovala. Zpočátku paní učitelka nereagovala na mou prosbu o participaci na mé diplomové práci, ale po několika zprávách mi poskytla zpětnou vazbu a domluvily jsme se na veškerých detailech.

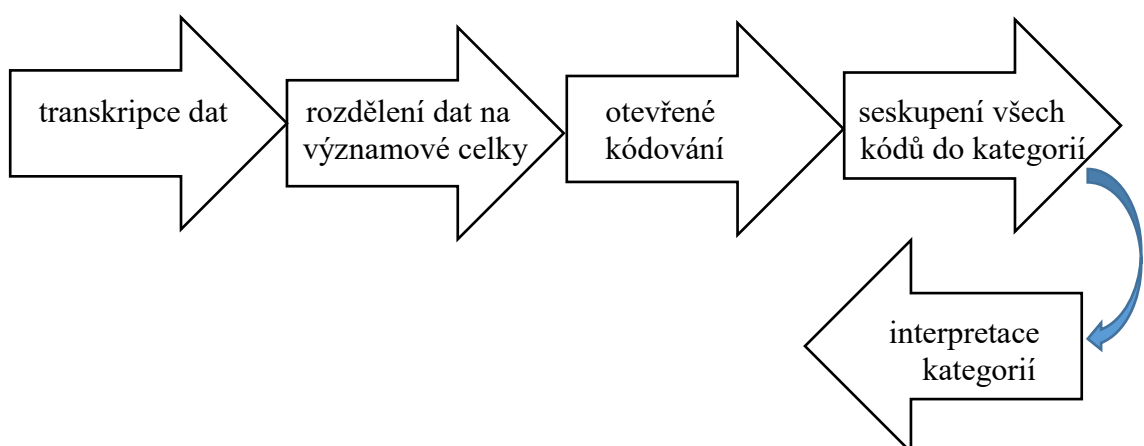
4.5 Metody zpracování a analýza dat

Veškerá sesbíraná data získána prostřednictvím polostrukturovaného interview s participanty nahrávané prostřednictvím mobilního zařízení, byla přepsána do programu Microsoft Word (ukázky transkriptů uvádím v příloze). Následně poté došlo k jejich dalšímu zpracování a práci se získanými daty. Data byla analyzována prostřednictvím techniky **otevřeného kódování**. Hendl (2016) hovoří o analýze těchto dat založené na vytváření významových kategorií a jejich následné deskripci. Všechna přepsaná interview jsem si vytiskla a několikrát pročetla.

Otevřené kódování je možné považovat za způsob, kdy jsou nasbíraná data rozebrána, konceptualizována, a následně složena novým způsobem (Švaříček & Šed'ová, 2007). Zvolila jsem metodu označenou jako papír a tužka. Prostřednictvím otevřeného kódování jsem do datového záznamu zapisovala názvy kódů. Tímto krokem pak došlo k rozebrání celkového textu na různě velké jednotky. Kódy bylo vytvořeno označení, které nejvíce charakterizovalo daný datový fragment. Po dokončení kódování mi vzešlo několik kódů, které jsem poté systematicky kategorizovala. Z této analýzy se mi tedy následně vytvořily kategorie. Tyto kategorie jsem utvořila na základě podobnosti nebo vzájemné souvislosti jednotlivých kódů. Názornou ukázkou postupu příkládám, viz obrázek 1.

Obrázek 1

Postup zpracování dat



5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V této části se budu zabývat podrobným rozбором získaných dat a jejich interpretací. V tabulce 1 jsou určeny kategorie, jejich charakteristika, subkategorie, které jsem si stanovila dle významových souvislostí kódů, dále také příklady reprezentující danou kategorii a příklady kódů, ze kterých byly kategorie vytvořeny.

Na základě podrobné analýzy textu mi z interview vznikly následující kategorie a subkategorie:

Tabulka 1

Kategorie a subkategorie výzkumného šetření

Kategorie	Charakteristika kategorie	Subkategorie	Příklad reprezentující kategorii	Příklady kódů
1) Žák jako odchylka od normy	Jedná se o vybočující element, narušitele harmonie a klidu ve třídě	a) problém v chování b) porucha chování	„Jako nejčastější problém je prostě v chování.“ „On je takový jiný.“ „Vy nemůžete říct, že on za to nemůže, že má papíry na hlavu.“	Třídní parazit Ignorant Nespolupracující Drzý Rušivý Vyčnívající jedinec Narušitel ADHD Vyvrhel třídy Touha se zviditelnit Nulový respekt vůči autoritě
2) Jádru problémového chování	Náročné pracovat na odstranění problému, komplikované odhalení, rozličné příčiny	a) negativní rodinné působení na žáka b) vlivnost učitele c) osobnost žáka	„Problém je vždycky rodina!“ „Děcko zlobí, protože se nudí.“ „...ještě není vyzrálý.“	Zanedbané dítě Rozvedení rodiče Nefunkční rodina Workoholismus rodičů Nuda ve škole Bio somatické příčiny Nezralost
3) Akce žáka - reakce okolí	Vliv jedince na ostatní, rozčarování okolí, je potřeba zvolit strategický přístup, komplikovaná a	a) reakce okolí b) komunikace c) stanovení pravidel	Oni na to pak reagují tak, že buď se mu začnou smát jako hihhi nebo hahaha, ale pak to může spadnout do toho,	Hádky Napjaté vztahy Negativní klima Vzájemný vliv Spiknutí žáků Negativní reakce třídy

	náročná práce s problémovým žákem		<p><i>že se mu začnou vysmívat, co pak není dobře, to už pak musíš navázat třídnicky...“</i></p> <p><i>„...ted' jsem něco udělal a budu za to pykat...ale většinou nám musí vysvětlit, proč to udělal, což je někdy asi i horší než nějaký trest...“</i></p> <p><i>„Musí se prostě naučit řád a pravidla.“</i></p>	<p>Komunikace je klíčová</p> <p>Uvědomění si viny</p> <p>Práce s odměnou a trestem</p> <p>Stanovení řádu a pravidel</p> <p>Důležitost motivace</p> <p>Aktivizující metody</p> <p>Individuální přístup</p> <p>Racionální řešení problémů</p> <p>Odhalit původ problému</p> <p>Podnítit k sebeuvědomění</p>
4) Úskalí učitelské profese v souvislosti s problémovým žákem	Zatěžující okolnosti působící na učitele v souvislosti s problémovým žákem.	<p>a) vztahy na pracovišti</p> <p>b) učitel úředník</p> <p>c) hořet ale nevyhořet</p>	<p><i>„Jestliže se učitel nepohodne s kolegy a přijde do třídy naštvaný a takto i jedná se žáky, tak se nemůže pak divit, když žáci začnou jednat stejně.“</i></p> <p><i>„...administrativa je hrůza, to je hrůza, to je šílené! (důraz). Je šílená, nehledě na to, že v podstatě spousta děcek má nějaké podpůrné opatření, takže těm se ke všem musí dávat papíry...“</i></p> <p><i>„Tisíckrát jsem s tím chtěla seknout.“</i></p>	<p>Velké požadavky</p> <p>Spory na pracovišti</p> <p>Odlisné názory kolegů</p> <p>Obava o své zdraví</p> <p>Resilience</p> <p>Nedostatek času</p> <p>Fyzické vyčerpání</p> <p>Administrativní přetěžování</p> <p>Zoufalství</p> <p>Neschopnost začínajících učitelů</p> <p>Vyrovnat se s problémy</p>

Z výzkumného šetření vyplynula zjištění, která budou součástí vyhodnocení výzkumu. Na základě těchto zjištění byly splněny stanovené výzkumné cíle, a také zodpovězeny výzkumné otázky.

5.1 Žák jako odchylka od normy

Každá z učitelek nabídla svůj pohled, který vychází z vlastních zkušeností, ale v charakteristikách problémového žáka, se svými výpověďmi shodovaly. Z jejich vyjádření jsem utvořila podkategorie a obecnou kategorii.

5.1.1 Problém v chování

Z výpovědí participantek jasně vyplynulo, že problémový žák je takový žák, který především kvůli svému nevhodnému chování vyčnívá z kolektivu a touží se nějakým způsobem zviditelnit. Participantky charakterizovaly problémového žáka následovně:

U2: „Problémový žák je ten, který neustále a opakovaně dělá to, co nemá – vyrušuje, vykřikuje, což se týká toho špatného chování.“

U5: „může být s chováním problémový...“ *“Není pravda, že většinou u chlapců., že kluci se říká, že jsou takoví divočejší a problémoví žáci, oni takové ty hodné „holčičky“ můžou být také problémoví žáci.“*

Tato participantka vnesla do interview velmi zajímavý argument, který spočívá v konstatování, že problémovým žákem mohou být i hodné, navenek nevinné dívky.

U3: „Má problémy ve vyučování, ať třeba výchovné nebo vzdělávací. To se vždycky v té třídě někdo najde!“

U1: „Je podle mě to dítě, které si neplní své povinnosti, ruší ostatní, ruší průběh vyučovací hodiny, odmítá spolupracovat, neplní si domácí úkoly, v hodině odmítá pracovat, je agresivní...zapomíná pomůcky...“

Dále však ke své výpovědi následně dodává „... koho považuje někdo za problémového, nemusí být problémový u někoho jiného.“

Na oblast týkající se nejčastějších projevů problémového chování u žáků, odpovídaly participantky téměř jednoznačně – vykřikování, vyrušování a neplnění si povinností.

U5: „...jako nejčastější problémy v chování – vykřikování.“

U1: „zapomínání pomůcek, občasná agresivita mezi žáky – takové ty klasické hádky a rozepře mezi dětmi. A dále taky nespolečné práce žáků v hodinách – když jim třeba zadám nějaký úkol a mají pracovat společně, to někdy bývá velký oříšek!“

O zajímavou osobní zkušenost se podělila následující participantka.

U2: „Jako nejčastější problém je prostě v chování. Pokud má ale čtrnáct dní děcko stejné oblečení, tak už ti začne smrdět no, tak ti to není úplně příjemný.“

Shrnutí subkategorie – problém v chování

Participantky popisovaly, jaké charakteristiky má dle jejich názoru žák s nálepkou „problémový“. Shodují se na tvrzení, že problémový žák je takový žák, který nějakým způsobem vyčnívá z kolektivu a má problémy v chování, které se projevují například vykřikováním, neplněním si povinností, nespoluprací, vyrušováním, zapomínáním pomůcek, agresivitou apod. Jedna z participantek uvedla, že problém spočívá i v tom, když dítě není čistotné a zapáchá.

Vzhledem k tomu, že participantky velmi často zmiňovaly problémovost žáků související s rodinným prostředím, učitelem a osobností žáka, budu se těmito problematikám věnovat v dalších z následujících kategorií.

5.1.2 Porucha chování

Druhou rovinou v oblasti problémového chování žáků je podle učitelek problém vycházející z poruchy chování.

U5: „Problémový žák můžou být i takové skryté problémy, že má ADHD, i toto jsou problémoví žáci...Někdy děcko fakt vyrušuje proto, s tím, že je nevychované, ale někdy opravdu dítě vyrušuje, protože má tu diagnostiku a že je prostě problémové. A takových dětí bohužel přibývá! (důraz).“

Participantka konstatuje, že problémy v chování žáků mohou pramenit ze dvou hledisek – výchovy a diagnózy a dodává, že dětí s diagnostikovanou poruchou chování stále více přibývá.

Zkušenost se žákem s diagnostikovanou poruchou chování má i následující participantka a uvádí rušivé projevy, které daný žák vykazoval.

U4: „...když je tam děcko, které prostě štěká, zaleze pod stůl a říká „nevylezu“, rozhazuje písmenka, narušuje výuku takovýmto způsobem. Oni když to nezvládají, ten jeho mozeček na to nestačí, tak to projevuje jinak, chce upoutat pozornost té třídy. Když tomu nerozumí, tak prostě ruší.“

U2: „Záleží prostě, jak se to děcko chová, pokud má děcko problém, ale chce pracovat, tak je to něco jiného, než když má nějaký problém a nechce pracovat a dělá ti bordel ve třídě, pak je to sakra problém.“

Na základě vyjádření těchto participantek lze konstatovat, že velmi záleží na snaze a postoji žáka s diagnostikovanou poruchou k procesu učení se. Jestliže tento žák usiluje i přes jeho znevýhodnění o vzdělávání se, nahlíží na něj učitelky jiným způsobem, než když tento žák se znevýhodněním odmítá pracovat.

Osobní zkušenost se žačkou, která má diagnostikovanou poruchu chování má i následující participantka, která popisuje projevy této žákyně:

U4: „...ochutnávala barvičky, pila inkoust, schovávala dětem věci.“

Další participantka vidí jako problém sabotáž žáka s diagnostikovanou poruchou chování a hovoří o něm jako o „jiném“ ve srovnání s ostatními. Nemá s touto situací osobní zkušenost ze své třídy, ale ze třídy vedlejší (přes chodbu).

U2: „Sabotáž, to je ve vedlejší třídě, děcko má papíry, on je jiný...“

Osobní zkušenost s ADHD žákem má také následující participantka, která mi v interview popisovala, že práce s tímto žákem byla obtížná.

U5: „Když se vrátím k mé zkušenosti s tou hroznou třídou, tak jeden chlapec, ten byl na zabití, ten byl ADHD jak vyšitý.“

Shrnutí subkategorie – porucha chování

Dle výpovědí participantů je porucha chování u žáka také důvodem udělení nálepky „problémový“. Porucha chování může spočívat v diagnóze, která byla žákovi stanovena. Žáci s diagnostikovanou poruchou chování je projevují podobně jako žáci s problémem v chování – vykřikují, vyrušují, nespolupracují, ale také zde může nastat případ, kdy žák vydává nejrůznější zvuky (štěkot), ochutnává barvičky a touží upoutávat pozornost nejrůznějšími způsoby apod.

Shrnutí kategorie – Žák jako odchylka od normy

Ze získaných dat vyplynulo, že učitelky vnímají problémového žáka toho, který se chová nestandardně, jinak než ostatní v kolektivu, vybočuje, narušuje chod vyučování, odmítá spolupracovat, vykřikuje, neplní si své povinnosti apod. Těmito svými rušivými projevy značně nabourává chod vyučovací hodiny.

Obecně lze říct, že se jedná o žáka, který vyčnívá z kolektivu, snaží se zviditelnit, aby se mu dostávalo vícero pozornosti. Participantky v této oblasti vidí problém především v chování, které souvisí s výchovou, nebo také shledávají problém u žáka, který má diagnostikovanou poruchu chování.

Z výpovědí jedné z participantek vyplynulo, že velmi záleží na postoji problémového žáka, který má diagnostikovanou poruchu, k vlastnímu učení se. Jestliže žák i přes svou diagnostikovanou poruchu usiluje o vzdělávání, nevnímá ho učitelka jako příliš problémového, ale v případě, kdy tento žák odmítá spolupracovat a vzdělávat se, dochází zde ke konfliktu a jejím negativním postojům vůči tomuto žákovi. Tyto negativní projevy chování mají dopady i na ostatní spolužáky ve třídě a celkové klima, tudíž se tomu, jak jsem již avizovala výše, budu věnovat více v jedné z následujících kategorií.

5.2 Jádru problémového chování

V další části textu se budu věnovat příčinám, z nichž pramení ústřední problém v chování žáků podle učitelů. Výše jsem se zmiňovala, že příčinou může být konkrétní problém v chování nebo diagnostikovaná porucha chování. Příčin, ze kterých vychází problémové chování žáka, může být mnoho. Nejvýrazněji však v interview rezonovala následující témata, která jsem sepsala do subkategorií.

5.2.1 Negativní rodinné působení na žáka

Všechny dotazované participantky se shodly na tvrzení, že problémové chování vychází téměř vždy z rodinného prostředí a rodičovské výchovy. Toto téma velmi silně rezonovalo při všech uskutečněných interview.

U2: „...Vychází to z rodinného prostředí, tam ale nevidíme...Rodina má vliv na jeho chování. Jako v dnešní době hodně dětí má střídavou péči a hodně se to na nich podepisuje. V životě bych to neřekla, že střídavá péče toto dokáže, je to znát, že to dítě je takové rozhrkané... když má střídavou péči, slabé sociální zázemí a to už je jedno s druhým. Rodina má vliv na jeho chování.“

Nepřístupnost, uzavřenost a nesdílnost rodičů je dle participantky aktuální problém. Ne všichni rodiče jsou sdílní a jsou ochotni odtajnit před učiteli své rodinné prostředí, ze kterého může následně vycházet problémové chování žáka.

Participantka U2 má osobní zkušenost se žákem, který byl rodiči zanedbáván a dodává: „ale čtrnáct dní děcko stejné oblečení, tak už ti začne smrdět no, tak ti to není úplně příjemný,

kolegyně přinesla sešity do kabinetu a byl cítit kouř, ten jeden sešit byl úplně nasátý cigaretama. Ale co s tím uděláš, je ti to nepříjemné, ale nenadám tomu děcku, že mu smrdí sešit a už vůbec ne před celou třídou, že má týden staré oblečení, ale co se mně stalo v tělocviku, že měl malé tepláky, tak jsem mu pak řekla, ať si donese nové tepláky.“

U5: *„Ale většinou je to teda tak, že problémový žák vychází z problémové rodiny. Nefunkční rodina, disfunkční rodina, spousta dětí od nás má třeba střídavou péči, i to jo...Člověk se fakt diví, kolik dětí je z rozvedených rodin, kde to prostě nefunguje a v podstatě to dítě je každý týden u jednoho rodiče, což si myslím, že ho hodně ovlivňuje...“*

Ke svému vyjádření dále dodává: *„Někteří rodiče se nejsou schopni domluvit a hážou jednu vinu na druhého. Co se teda týká přípravy do školy do výuky, tak když je třeba u maminky, tak maminka vždycky řekne, u mě dělá všechno, pak je u tatínka a nic tam nedělá. Ono je to prostě někdy sporné. Nikdo jako nechce na ty rodiče posílat sociálku. Ale takových dětí prostě z rozvedených rodin, a kde si rodiče vyřizují svoje účty přes dítě, je strašně moc! (důraz).“*

Velký problém dle vyjádření participantky spočívá v disfunkční rodině, která působí na samotného žáka a jeho chování ve školní třídě a ve škole celkově. Problém se může týkat slabého sociálního zabezpečení nebo workoholismu rodičů.

Ve své třídě se s problémovým žákem setkala i následující participantka. Tento žák však dosud diagnostikované ADHD nemá a to z rodinných důvodů. Dle slov učitelky má tento žák jednoznačně projevy ADHD a v této souvislosti o něm i hovoří. Popisovala mi rozdílné situace, kdy se žák vrací do školy po pobytu u otce či u matky (střídavá péče). Matka se snaží žáka podporovat v učení, ale u otce má žák režim o mnoho volnější, benevolentnější.

U5: *„Jinak tam ve třídě mám asi ADHD, ale to je také dítě z rozvedené rodiny, které má střídavou péči. U maminky dělá no a u tatínka má takový free režim.“*

Participantky se jednoznačně shodly na tvrzení, že žáka jeho problémové chování velmi ovlivňují problémy, které se nachází v rodinném prostředí – rozvod, střídavá péče, a také špatné vztahy v rodině. S politováním také konstatuje, že těchto případů přibývá stále více.

U3: *„Já popravdě spíše vidím vždy než problémové žáky ty problémové rodiče...Vždy ale říkám, tohle není ADHD, to je nevychovaný spratek a jsme zase u toho, že za tím stojí ne problémový žák, ale nejprve problémový rodič!“*

Dále participantka konstatuje: „*Když nastane problém, tak si myslím, že základ je prostě v té rodině!*“

U4: „*Problém je vždycky rodina! (důraz). Rodiče nadělají víc paseky, když začnu doma nadávat na učitelku jaká je kráva nebo já nevím co...*“

U1: „*dítě je zanedbáváno rodiči, jelikož byli rodiče pracovní vytíženi a neměli na to dítě čas.*“

U4: „*To děcko je třeba zanedbané, rodiče na něj kašlů. Takže když je třeba to sociální prostředí špatné, tak tím se to umocní, třeba když je maminka alkoholička...*“

Čtvrtá participantka hovořila o osobní zkušenosti se zanedbaným žákem a rodičem alkoholikem. „*Konkrétně s tímto jsem měla zkušenost. Sešly sa mně ve třídě dvě děti zanedbané, retardovaný jeden a druhý zanedbaný.*“

Jako velký problém shledávají participantky ve výchově dětí, která pramení z rodinného působení. Rodiče nemají čas na své děti, a tedy nejsou schopni se jim a jejich výchově dostatečně a plně věnovat.

Pátá participantka hovoří o problematice pohodlnosti rodičů, kteří se domnívají, že po přidělení úlev dítěti jsou zbaveni veškerých školních povinností, které by s dítětem měli dělat.

U5: „*Rodiče si zvykli nějakým způsobem to všechno házet. Pokud děcku něco nejde ve škole, hodíme to na poradnu a prostě už má nějaká podpůrná opatření jó, to znamená učitelé prostě musí vypisovat papíry, učitel musí nějaké individuální přístupy, učitel musí všechno a prostě je to na úkor...ta rodina by měla být, dělat pokud ví, že má takové dítě, tak jde o to, že ta rodina by měla. No já vždycky říkám, že čím to děcko má víc těchto úlev ve škole, tím ta rodina musí spolupracovat víc jo, jinak se to nesrovná! (důraz). Ta škola to prostě nedožene.*“

A na závěr dodává: „*Spousta rodičů si myslí, že když má dítě nějaké úlevy, že nemusí nic dělat.*“

U3: „*...co se týká problémů mezi rodiči, tak vždycky se najdou nějakí rodiče, kteří do všeho rýpou.*“

U1: „*...snažím kontaktovat rodiče, s tím, že si jejich dítě pravidelně neplní své úkoly, které mají být v deníčku následně rodičem podepsány, tak se pak někteří rodiče vztekají (důraz), že si nestíhají myslet na blbosti, že těch úkolů je hodně a jsou pořád nějaké a podobně.*“

Rodiče, z vyjádření participantek, mají pocit velkých pravomocí a snaží se často své povinnosti, které by měli se žáky plnit doma, přenášet na učitele. Zkušenosti s problémovými rodiči mají všechny mé participantky.

Shrnutí subkategorie – negativní rodinné působení na žáka

Učitelky se jednoznačně shodly na tvrzení, že problémový žák a jeho projevy vychází především z problémové rodiny. Rodina má na žáka velký vliv, což jasně vyplývá ze všech výpovědí dotazovaných učitelek. Častým problémem v rodině je střídavá péče, při níž dle slov participantek děti často trpí. Někdy se stává, že si rodiče prostřednictvím svého dítěte vzájemně vyřizují účty a dělají si naschvály, což se následně bezpochyby podepíše i na samotném dítěti.

Dále také problematika slabého sociálního zabezpečení rodiny, problémové vztahy, zanedbávání dětí, workoholismus ze strany rodičů či jejich nespolupráce se školou. Tyto problémy v rodinném prostředí se následně dle vyjádření participantek promítají do chování žáka ve škole. Často mají však mnozí rodiče pocit, že v případě, kdy jejich dítěti jsou uznány úlevy, rodiče jsou zbaveni veškerých povinností, které by jinak s dětmi museli plnit. Ne vždy jsou rodiče ochotni se školou spolupracovat. Někdy je velmi náročné s rodiči komunikovat a řešit s nimi případné problémy.

5.2.2 Vlivnost učitele

Učitel do jisté míry také ovlivňuje chování žáků ve školní třídě, o čemž vypovídají i participantky ve svých vyjádřeních. Jednoznačně konstatovaly, že velký vliv na chování žáků má i sám učitel.

U5: „*I učitel má velký vliv... je to určitě o povaze učitele*“

U2: „*mám vliv i já jako učitel, určitě. Já třeba u něho vím, že nemá smysl na něj rvát, on se ti blokuje a už s ním nic ten den neudělá. Trestem se buď napučí, odflákne to, takže ty si pak naštvaná, že to udělal tak, jak to udělal. Mně u něho funguje na něj neřvat, vysvětlit mu, jak to funguje, případně se ho zeptám, zda je to normální, on mi kývne, že je, tak říkám aha...*“

Porozumět a poznat osobnosti žáků je dle této participantky klíčové. Na každého žáka fungují jiné metody a přístupy, proto je nutné tuto skutečnost vnímat a dokázat s ní náležitým způsobem pracovat.

U1: „*když já jako učitelka povedu výuku nudným výkladem, který žáky nebude vůbec bavit, tak se není pak čemu divit, když mi žáci tady budou křičet a dělat bordel (úsměv), vyrušovat, jelikož jsou to přeci jenom pořád děti, které si prostě pořád potřebují hrát...*“

Participantky se shodly a vyjádřily se, že velký vliv na chování žáků má i působení samotného učitele ve školní třídě a jeho přístup k žákům. **U2** *Dodává:* „*i nuda může být třeba jako příčina vyrušování.*“

Žáky je potřeba aktivizovat a zabavit prostřednictvím zajímavých aktivit a tím tak eliminovat případné projevy nežádoucího chování u žáků – například z důvodu nudy ve škole.

U3: „*Nesedím za stolem, já fakt chodím mezi těma dětma, teď když máme clilové aktivity, tak téměř všechny jsou s pohybem, nějakým hopsáním...*“

Další participantka **U4** konstatuje, že pro udržení pozornosti žáků a odvrácení nežádoucího chování je důležitá motivace žáků: „*Motivovat ty děcka! To je jasné! (důraz).*“

Velký vliv na žáky mají také učitelé. Děti považují učitele za svůj vzor a velmi často i napodobují jeho chování, o čemž hovoří i participantka **U3:** „*Představ si, že děčko nemá žádný vzor, ty si ten vzor jako učitelka na prvním stupni, pro to děčko jsi ty vzor. Když doma nemá žádný vzor, tak ty jsi pro ně vzor. Třeba ta cérenka, ta se začala smát stejně jak já, ha ha ha ha ha. (smích). A já jsem si pak říkala, proč vydává takové zvuky a potom mně kdosi řekl, že sa chláme jak ty, ty děcka tě prostě napodobují, různé věci po tobě napodobují.*“

Následující participantka je přesvědčena o tom, že žáci přijímají více přísného učitele než benevolentního. **U5:** „*Jako učitel musí být přísný a spravedlivý. Děcka berou spíše takového učitele, než benevolentního učitele. To vám řekne každé děčko.*“

Důležité je k žákům přistupovat individuálně, o čemž hovoří další participantka. **U2:** „*Na každé děčko je jiný metr, na každé děčko funguje něco jiného a musí se přijít na to co.*“

V souvislosti s učitelem a jeho vlivem na žáky participantky také hovořily o jeho autoritě, která dle vyjádření většiny z nich je u některých žáků nulová. Vliv rodiny však staví na přední příčky příčin, proč dochází ke ztrátě autority učitele. **U2:** „*Autorita brutálně upadá, ale to je i rodinou. Jak jako ty můžeš nadat děcku, a pak na tebe přijde rodič za to, žes mu nadala, to není normální, to je špatně, jako mně se to ještě nestalo.*“

Problémy s učitelskou autoritou u žáků popisuje i následující participantka **U5:** *Jako takto s kamarádství odsud posud, ale jako nesmí vám ty děcka začít skákat po hlavě! (důraz). Oni*

to moc dobré ví – děcka to vycítí a pak si začnou dovolovat. Oni to vytuší, oni jsou opice, takže tak. Já jsem nikdy s autoritou problém neměla, učitel musí mít přirozenou autoritu!“

Osobní zkušenost s budováním autority má i další participantka. **U4:** *„Jako učitel bude mít takovou autoritu, jakou si ji udělá jo, si myslím, když si mladá, dyž jsem začínala, tak to bylo strašné.“* Zdůrazňuje náročnost budování autority na pozici mladé, začínající učitelky. Podobně konstatuje i **U5:** *„Jako je to těžké takhle to říct, protože já když jsem nastoupila, v těch 22 letech do školy, tak ti rodiče byli starší, takže jsem si tu autoritu musela vybudovat.“* A dodává: *„Pro mladé paní učitelky je to složité, ale musí si to vybudovat. Člověk si to musí vybudovat, musí být přísný a spravedlivý a děcka prostě vidí, když se někomu nadržuje“*

Shrnutí subkategorie – vlivnost učitele

I když z výpovědí vyplývá, že učitelé sami sebe vnímají jako vzor pro žáky, zmiňují se také o problematice respektování učitelské autority ze strany žáků. Ze svých osobních zkušeností participantky konstatovaly, že především v začátcích své praxe měly s autoritou problémy a bylo náročné si ji u žáků i jejich rodičů vybudovat. Participantky se shodly na tvrzení, že v současnosti dochází k úpadku úcty k autoritě, což potvrzuje i Rigel (2012).

Je však velmi důležité, aby učitel pozitivním způsobem ovlivňoval samotné žáky. To, jak učitel působí na žáky, může mít následně různé dopady, které se mohou projevit například nevhodným chováním žáků ve výuce z důvodu nudy. Dále musí mít učitel na paměti svou moc, kterou má, aby případně nedocházelo k negativnímu ovlivňování. Musí si sám uvědomit, jak vlivná osoba je a co by mohl způsobit, kdyby žákům nebyl vhodným příkladem.

Aby žáci nevyrušovali a spolupracovali, je potřeba žáky aktivizovat prostřednictvím zajímavých a atraktivních aktivit, které u žáků vzbudí zájem a upoutá jejich pozornost. Především je důležité, aby žáky učitel dobře poznal a věděl, jaké strategie, metody a techniky na ně platí. Je nezbytně nutné, aby učitel k žákům přistupoval individuálně jako k jedincům s individuálními potřebami a zájmy.

Motivace je tedy velmi důležitá pro vzbuzení žákovské pozornosti a prevence nudy žáků ve škole. Dle vyjádření participantek je nuda také jedním z příčin vyrušování žáků. Učitel by měl být také bezpochyby spravedlivý vůči všem a měl by usilovat o udržování pozitivního třídního klimatu. Participantky se v souvislosti s vlivem učitele na žáky zmiňovaly

i o problematice řádu a dodržování pravidel ve školní třídě. Tomuto tématu se proto budu více věnovat v jedné z dalších kategorií.

5.2.3 Osobnost žáka

Jedním z faktorů, které ovlivňují chování žáka je z výpovědí participantů také samotný žák. Participantky zde uváděly různorodé odpovědi. V souvislosti s touto tematikou zmiňovaly několik možných faktorů:

U2: „záleží na tom, jak se vyspí, žejo...“

U1: „třeba se jenom špatně vyspí, není mu dobře...“

Bezpochyby má velký význam i zralost a vyspělost žáka, o čemž participantky často hovořily. Dle jejich vyjádření je problém také z důvodu, že žák není dostatečně vyspělý na školní prostředí.

U3: „I vyspělost žáka může hrát roli a být problémem – není zralý, je hravý...Myslím si, že u malých dětí je to taková ta přirozená potřeba to sdělit a ještě není vyzrálý, nevyzrállost, tak bych to řekla, není vyzrálý k tomu, aby to dokázal potlačit.“

U4: „Problém taky může být v tom, že prostě to děcko není zralé a je to ještě hravé děcko.“

U1: „...není vyspělý, který je například nevyzrálý, pořád si chce hrát, apod.“

Jak bylo již řečeno v předchozí kategorii, motivace žáků učitelem je velmi důležitá. V případě, že žáci nejsou motivováni, může u nich docházet ke ztrátě zájmu o dané učivo a následně se mohou začít nevhodně ve třídě projevovat z důvodu nudy.

U4: „Děcko jako může dělat problémy i z důvodu, že sa nudí no, to je jasné. Oni nemajú možná nějakú vnitřní jako motivaci, slyší spíš na vnější, dávat vnější – razítka, jedničky no.“

Dle vyjádření této participantky jsou žáci v tomto mladém věku motivováni především vnějšími podněty.

Jedna z participantek zmínila pubertu u žáka jako problém. Žák má nekontrolovatelné emoce a projevy.

U2: „...mám zlatou třídu, zlatička, ale zkouší no. Dostávají se do puberty. Mám tam jednoho žáka a přijde mi, že ten se nedostává do puberty, i kdy je to možná taková jiná puberta, kterou nikdo nevynalezl a nezná, on se vrací mentálně do mateřské školky a dělá ti tam zvuky, výjevy a nedokáže krotit své emoce...“

Shrnutí subkategorie – osobnost žáka

Participantky se v této oblasti problematiky shodly a konstatují, že problém může jednak vycházet z aktuálního stavu žáka – špatně se vyspí, nebo se například necítí dobře. Dalším problémem může být nedostatečná zralost či vyspělost žáka na povinnou školní docházku. Jedna z učitelek zmínila jako problém i pubertu žáka. Problém však může spočívat i v motivaci, kdy žák není dostatečně aktivovaný, motivovaný k práci, dané učivo ho nezajímá a nudí se. Problematika motivace byla zmiňována již v předchozí kategorii v souvislosti s vlivem učitele na chování žáků ve vyučování, kde vyplynulo, že učitel velmi silně ovlivňuje motivaci žáků. Motivace se však prolíná i s touto oblastí – osobnost žáka, tudíž je zde i participanty zmiňována v této souvislosti.

Shrnutí kategorie – Jádro problémového chování

Je mnoho důvodů, proč se žák ve škole chová nevhodnými způsoby. Z výzkumu vyplynulo, že primární problém shledávají všechny mé oslovené participantky z rodinného prostředí. Ústředním problémem je dle vyjádření všech učitelek rodina a její negativní působení na žáka.

Jako častý problém tkvící z rodiny zmiňovaly střídavou péči, negativní vzájemné rodinné vztahy, slabé sociální zabezpečení rodiny či zanedbávání dětí. Ze svých zkušeností participantky potvrdily, že je mnohdy s rodiči náročná domluva a spolupráce. Ne všichni rodiče jsou ochotni spolupracovat. Rodiče často nabývají pocitu, že povinnost vzdělávat dítě má především učitel a role rodiče v tomto nehraje žádnou roli.

Rodiče mají velký vliv na své děti, což se následně promítá i do chování žáků ve škole. Jestliže rodiče nevhodným způsobem působí na své děti a nejsou pro ně správným vzorem, může se to následně projevit na nekázní jejich dětí ve školní třídě. Z výzkumu také vyplývá, že na učitele jsou kladeny velké nároky a požadavky ze strany rodičů, kteří se mnohdy domnívají, že za výchovu a vzdělávání odpovídá hlavně učitel. Participantky dále konstatovaly, že rodinné zázemí je mnohdy tajemné a učitelka ne vždy má možnost ho poznat z důvodu například nespolupracujících rodičů.

Druhou oblast, ve které shledávají participantky problém, je samotné působení učitele ve školní třídě. Učitel má velký vliv na chování žáků, jelikož do jisté míry také ovlivňuje klima ve školní třídě. Pokud učitel přijde do třídy rozhněvaný a bude tímto podrážděným způsobem i reagovat na žáky, je velmi pravděpodobné, že se atmosféra ve třídě náhle změní

a žáci budou reagovat podrážděně také, což může následně vyústit v nekázeň žáků a rozporu mezi učitelem a žáky.

Z výpovědí vyplynulo, že i nuda ve škole je problémem, který je poměrně častý, kdy žáci z důvodu nedostatku motivace, nezájmu aj. narušují chod vyučovací hodiny. O problematice týkající se nudy ve škole hovoří i Čejková (2014).

Participantky se také shodly na tvrzení, že žáka mohou ovlivnit další nejrůznější faktory, mezi které řadí například únavu, nevolnost či špatný spánek. Zmínily se o problematice školní zralosti a připravenosti, která dle jejich slov je také aktuálním a častým problémem, který může nastat, kdy děti jsou stále hravé a nejsou schopny přiměřeně a patřičně reagovat na školní dění. Také byla zmíněna problematika dospívání žáka – konkrétně období puberty, která má také vliv na chování žáků.

5.3 Akce žáka-reakce okolí

Z výpovědí participantek vyplynulo, že problémový žák a jeho rušivé chování působí na jeho ostatní spolužáky. V této kapitole se budu zabývat tím, jak ostatní spolužáci ve školní třídě reagují na problémové chování žáka.

5.3.1 Reakce okolí

Negativní chování žáka většinou nenechá okolí chladné a bez reakce na rušivě projevujícího se jedince. Nevhodné a rušivé chování žáka dle výpovědí participantek ve většině případů aktivizuje ostatní žáky, kteří následně začnou reagovat nejrůznějšími způsoby. Při dotázání se participantek, jak ostatní spolužáci reagují v návaznosti na projevy problémového žáka, odpovídaly participantky následovně:

U5: „*Oni to neradi nesou a je to ruší. Samozřejmě, že to kolektiv ovlivňuje a moc.*“

Problémový žák ve třídě dle slov participantky velmi ovlivňuje kolektiv, ve kterém se nachází. Tato participantka hovoří o osobní zkušenosti se žákem, který má diagnostikovaný autismus. Tento žák svými nekontrolovatelnými projevy neustále narušuje chod vyučovací hodiny. „*Ty děcka toho Adama znají ze školky, tak jim to tak divné nepřijde...Ty malé děcka to ale berou ještě jinak, než třeba v té 4. a 5. třídě, že tam už je to takový ten rušivý element, tak samozřejmě, že ty děcka už jsou pak i přidržené a sem tam takové to „zavři hubu“ a tak to tam samozřejmě je.*“ V souvislosti s obhajobou problémového chování žáka před ostatními jeho spolužáky a následného řešení problémové

situace učitelka konstatuje: „*Vy nemůžete říct, že on za to nemůže, že má papíry na hlavu! (důraz).*“

S mírnými obavami však participantka **U5** dodává: ... *říkám si na druhou stranu, jak dlouho ho budou tolerovat. On je opravdu jiný. Diametrálně, jiný.*“

U2: „*Určitě si myslím, že má vliv na kolektiv. On ovlivňuje kolektiv i kolektiv jeho. On ovlivňuje kolektiv tím, že je ruší. Oni pak na to reagují tak, že buď se mu začnou smát jako hihhi nebo hahaha, ale pak to může, spadnou do toho, že se mu začnou vysmívat, co už pak není dobře...*“

Následně participantka ke své výpovědi dodává: „*Oni ho ovlivňují tím, jestli ho v tom budou podporovat nebo ne. Někdy řeknou, ať je ticho. Když ho třeba něco napadne já nevím něco, co děcka zaujme, tak strhne tím svým výrypkem a děcka zaujme a oni se k tomu začnou taky vyjadřovat...*“

Ze své osobní zkušenosti další participantka uvádí příklad situace, která se jí ve vlastní třídě odehrála. Tato situace se zdramatizovala tím, že žák zůstal kvůli svému nevhodnému chování vyloučen z kolektivu ostatními spolužáky. Zkušenost popisuje participantka následovně:

U4: „*Stalo se třeba, že kvůli jeho chování se s ním ze dne na den přestali ostatní bavit. Domluvili se mezi sebou... a dodává „zůstal úplně mimo kolektiv.“*“

Tato situace jednoznačně narušuje pozitivní klima školní třídy, a také pozitivní vzájemné vztahy mezi žáky.

Čerstvou zkušenost s touto problematikou má i následující participantka. Ve třídě má aktuálně žáka, který má problém v sobě potlačovat nežádoucí projevy a emoce. Situaci, která se jí odehrála ve třídě, popisuje následovně:

U3: „*Chlapec se moc nedokáže ovládat, ten zase tím mi dává najevo, že to neumí v sobě potlačit, ale na to už reaguje pak ta třída. Ted'ka se nám úplně skvěle stalo, že zase něco vykřikl a všichni na něj zavolali „Lukáš!!!“*“

Ostatní žáci dle slov učitelky začali bezprostředně reagovat na nevhodné projevy žáka, který svým chováním narušoval vyučovací hodinu. Následně dodává: „*Já myslím, že dítě na dítě má větší vliv než učitel na dítě, pokud nepočítám tu mocenskou sílu...*“ Dle tohoto vyjádření mají žáci na sebe vzájemně, nejenom při řešení problémových situací, větší vliv než samotný učitel na žáky.

Shrnutí subkategorie – reakce okolí

Na základě výpovědí participantek je možné potvrdit, že problémový žák a jeho rušivé projevy ve školní třídě jednoznačně ovlivňují jeho kolektiv, který následně na tyto jeho projevy reaguje. Participantky uváděly své osobní zkušenosti s těmito případy a konstatovaly, že žáci reagují dle aktuální situace buď smíchem, který může přejít až do podoby vysmívání se nebo okřiknutím daného žáka svými spolužáky, případně jeho ignorací ostatními.

Podoby reakcí kolektivu také záleží na aktuální situaci ve třídě, pokud žák svou provokací ostatní žáky zaujme, mohou se k tomu následně ostatní žáci začít vyjadřovat, argumentovat a sdělovat své názory. Jedna z participantek uvádí vyhrocenou situaci, kterou zažila, kdy problémový žák byl na základě svých nevhodných projevů kolektivem odmítnut úplně a vyčleněn z něj.

Problémové chování žáka se dle výpovědí participantek promítá i na následném klimatu ve školní třídě. Vztahy ve třídě, vazby mezi žáky a celkové klima může být těmito problémovými situacemi negativně ohroženo. Zajímavou myšlenku představila jedna z participantek, která dle svého vyjádření shledává větší sílu v řešení problémových situací především na pozici žák vs. žák, nežli učitel-žák. Na základě jejího vyjádření vyplývá, že větší vliv na problémového žáka mají ostatní žáci, než samotný učitel.

V souvislosti s reakcí kolektivu se učitelky zmiňovaly o následujících postupech řešení nastalých problémových situacích. Z tohoto důvodu se této problematice budu zabývat v následující kategorii.

5.3.2 Komunikace

V předchozí kategorii se participantky vyjadřovaly o vlivu problémového žáka na jeho kolektiv ve školní třídě. V souvislosti s touto problematikou hovořily o následujícím důležitém kroku, který je potřebný učinit pro řešení problémové situace. Participantek jsem se ptala, jak řeší problémové situace ve školní třídě v souvislosti s problémovým žákem, který byl příčinou vzniku problému.

Komunikace v případě započetí řešení problémových situací je velmi důležitá, o čemž vypovídá i tvrzení participantky, která popisuje svůj postup a strategii: **U1:** „*No, já se třeba snažím nejprve sama s tím žákem si promluvit, zjistit, kde je problém, co ho tíží, proč se chová tak, jak se chová a tak dále.*“

Další participantka hovoří o empatii směrem k žákům: **U4:** „*Oni třeba něco udělali, já jsem se zkoušela vžít do toho děcka, proč to udělal, psychologicky vyloženě, tak jako říkám, jak to chápu já „proč jsi to udělal? Ty jsi chtěl na sebe upozornit?“ Nějak tak jsem mu to řekla, a pak si vlastně společně vysvětlíme to chování tady teď tohoto. Oni to pochopili, proč to tak udělal.*“ Dle jejích slov se důležité se zamyslet nad problémem a společně hledat příčinu a následně vysvětlení a dodává. „*vysvětlila jsem mu, to, jak se choval, ale pak už to bylo zase zpátky. Je důležité vědět, jak zareagovat.*“

Na otázku, jak řeší problémové situace ve školní třídě, reagovaly participantky následovně:

Participantka **U4** konstatuje důležitost obeznámení žáků o následku, který vyvolá problémové chování. „*Musí vědět, že když něco udělají, tak přijde nějaký trest, pokárání, může to být pohled, jo.*“

U5: „*Já nejsu zastávce poznámek. To už fakt jako musí být, že to děcko, já nevím, fakt provede něco. Ale buď se domluvíme – první to funguje na domluvu, potom takové napomenutí. U mě zafungovaly zvláštní úkoly. Nebo přidávám úkol – děcka mají napsat 3 věty, ale tys rušil, tak nepíšeš pět.*“

U3: „*Jako poznámky moc nedávám, spíše u ústně, napominání, já jsem asi moc dobré srdce, na což už oni asi přišli, takže to zkouší víc, ale mám pak období, kdy pak jsem extra důsledná, řeknu 3x a беру poznámku.*“

U2: „*Poznámky nedávám hned...já na to mám trpělivost...ale když už je to i přes tu mou hranu, tak ji napíšu.*“ Z jejich konstatování vyplývá, že v případě řešení problémové situace využívají přísnější techniky a metody v podobě trestů, jestliže primární domluva s problémovým žákem byla neúspěšná.

V souvislosti s trestem v podobě poznámky navázala participantka **U2** následovně: „*Ale mám tam i hodné děcka, takže pochvalu dávám sice nikdy nevím, co tam psát, ale teďka nám přinesli do třídy kukuřice, dýně, tak za to jsem jim dala pochvalu, ale jinak ústní pochvalu dávám. K tomu problémovému žákovi u mě ve třídě pomáhá se chovat hezky, pěkně, to fakt pomáhá. Zase ale nepřechvalovat.*“

Na základě tohoto vyjádření participantka konstatuje, že poznámky žákům uděluje pouze v případě, kdy je situace více vyhocená. V souvislosti s přístupem k problémovému žákovi hovoří o solidním chování směrem k němu a pozitivní zkušenosti s tímto postupem. Upozorňuje však také na riziko přechvalování žáků, kterému je potřeba se vyhnout.

Ignoraci problémového chování žáka jako jeden z postupů, volí následující participantka. V situaci, kdy žák narušuje výuku, doporučuje:

U3: „*v tu chvíli si ho nevšímá i děckám říct, tak my víme, že když Lukášek tady bude dělat toho šaška, a když si toho budeme všimá, tak nám to naruší ještě více tu výuku a vůbec nestihneme si zahrát bingo nebo nějakou hru, kterou jste chtěli.*“ Dále následně dodává: „*Důležité jsou vztahy mezi dětma, aby pochopily, že si to samy můžou vytvořit, že jsou samy za to zodpovědné, že já za to nerozhodnu, že jste dělali bordel, tak nebude hrát bingo, ne! Vy se rozhodněte! Bud' pojedeme tak jak máme a všechno to stihneme a budeme mít na konci čas si zahrát anebo se budeme dívat na to, jak někdo dělá to, co nemá a pak už ten čas na tu hru mít nebudeme a může se tedy i stát, že budeme muset i něco dodělat doma. Taková schovaná výhružka!*“

Je důležité, aby si žáci uvědomili, že za své činy nesou jisté následky. Z jejích slov vyplývá, že aplikuje strategii odměn a trestů. Jestliže žák či žáci budou narušovat chod vyučovací hodiny, nebudou společně hrát slíbenou hru, jelikož se to z časových důvodů nestihne. V situaci, kdy je chování konkrétního žáka nesnesitelné, učitelka pozastaví probíhající činnost, a následuje společná rozmluva. Participantka popisuje svou zkušenost následovně:

U3: „*Tak jsme zastavili činnost, říkám tak Luky, proč si myslíš, že se děti zlobí. A on to jako vyhodnotil, protože to chtěl říct i třeba někdo jiný, no a říkám „Co s tím teď uděláme?“ On říká, „Já nevím.“ On neví, protože on to nechtěl vykřiknout, ale ta touha byla tak velká, že to prostě musel říct žejo. A za to já ho přece nemůžu trestat. To jako mi přijde úplně uvalené – trestat žáka za něco, co on nemůže ovládnout.*“

Důležité z výpovědi této participantky u žáků je, aby sami pochopili dopady svého nevhodného chování, a pokusili se přijít na nejvhodnější řešení společně.

Shrnutí subkategorie - komunikace

Komunikace je dle vyjádření vyučujících klíčovým momentem na počátku řešení jakýchkoliv problémů, které ve školní třídě nastanou. Velmi důležitá je především empatie k žákům a pochopení příčin jeho jednání. Tyto příčiny a následné postupy řešení doporučují mé oslovené participantky řešit buď společně se všemi žáky, nebo individuálně přímo se žákem. Podporovat chování žádoucí je z výpovědi jedné z participantek taktéž velmi důležité. V případě, kdy bude žák motivován a odměňován za chování žádoucí, eliminuje se chování nežádoucí (Hanesová, 2018).

Participantky se shodly na postupu zahájení řešení problémových situací prostřednictvím komunikace, a následně ve vyhocenějších situacích některé participantky, dle jejich vyjádření, reagují trestem směrem k žákům například v podobě poznámky nebo nerealizováním slíbené zábavné hry, aktivity, domácím úkolem navíc apod. Z konstatování participantek je zřejmé, že kladou důraz na to, aby žáci pochopili, že za své činy budou nést následky a na základě toho se patřičně chovali.

5.3.3 Stanovení pravidel

Pravidla a jejich dodržování je důležité nejenom v každodenním životě mimo školu, ale také je nedílnou součástí každé školy a školní třídy. Nastolení pravidel je velmi důležité a je nezbytné, aby každý žák pravidla nejenom znal, ale také chápal i jejich význam a důležitost pro školní prostředí (Orpinas & Horne, 2006).

V souvislosti v předchozí kategorii týkající se komunikace navazovaly participantky na tematiku stanovování pravidel ve školní třídě na základě prevence nevhodného a nežádoucího chování a jednání žáků.

U3: „...máme nastavená pravidla, která jsme si nastavili společně, aby jim všichni rozuměli, teď jich máme šest, a pokud tedy k prohřešku dojde, tak ten hříšník, nám řekne, které pravidlo porušil a zkusí nám vysvětlit, co ho k tou vedlo. Potom my si společně řekneme, jak jinak to mohl vyřešit.“

U4: „...čím jsem starší tak vidím, že je potřeba řád a pravidla... Musí se prostě naučit řád a pravidla! A potom můžeme hrát hry a tak. Ale první jsou důležitá pravidla!“

Jestliže si žáci společně s učiteli nastaví pravidla, vede to následně podpoře žádoucího chování (Bréda et al., 2007).

Dle slov následující participantky je potřeba, aby si žáci uvědomili, že každý z nich je individuální bytostí se svými vlastními názory, které má právo sdělit. Ze strany druhých spolužáků je nutná vzájemná tolerance a akceptace.

U1: „...aby třída harmonicky fungovala, je potřeba si vzájemně naslouchat a tolerovat se – akceptovat to, že prostě spolužák může mít jiný názor na věc než já - proto jsme si také na začátku roku společně stanovili a odsouhlasili pravidla třídy, která nám visí tady na dveřích, a snažíme se nimi řídit.“

Podstatnost a důležitost pravidel zdůrazňuje i tato participantka a k tématu se vyjadřuje následovně:

U3: „Největší problém vidím v chování do chvíle, než si nastavíte pravidla, ono u těch malých dětí si myslím, že to chování není jako úplně velký problém, protože oni jsou schopni respektovat pravidla a utáhnete je takzvaně na uvařené nudli.“

U5: „Děcka potřebují pravidla, a aby je někdo dodržovat. A když je dodržuje i dospělí. Děcka nemají rády, když se pravidla porušují, když prostě paní učitelka řekne tak a potom řekne tak. Takže děcka mají rády pravidla.“

Shrnutí subkategorie – stanovení pravidel

Z výzkumu vyplynulo, že řád a pravidla jsou velmi podstatná pro fungování kolektivu ve školní třídě. Participantky uvádí, že je vhodné tato pravidla vytvořit a sestavit společně se žáky, jelikož tato skutečnost následně umocní žádoucí chování u žáků.

Žáci dle vyjádření jedné z participantek oceňují pravidla, jejich dodržování a akceptování nejenom vzájemně mezi žáky, ale také i ze strany učitele. V případě porušení pravidla doporučují participantky společně se žáky analyzovat, které pravidlo daný žák porušil a odhalit příčinu, o čemž je více psáno v předcházející kategorii. Dodržování pravidel má vliv na klima školní třídy a vzájemné vztahy žáků i učitele ve školní třídě.

Shrnutí kategorie – Akce žáka-reakce okolí

Za každým podnětem následuje reakce. Na tom se shodují všechny participantky v mém výzkumu. Každé nežádoucí chování ze strany žáka vyvolá reakci ostatních žáků i samotného učitele. Žáci na problémové chování jiného žáka reagují různě. Mezi nejčastější projevy řadíme dle slov participantek především okřiknutí, vzájemné dohady, argumentace, spiknutí či úplná ignorace problémového žáka.

Participantky uvádí, že komunikace ve školní třídě je podstatná především v případě řešení problémů. Častý způsob, který uplatňují, je ponechání prostoru žákovi, který má své chování obhájit a sdělit příčinu jeho nežádoucího a rušivého chování. Empatie učitele zde sehrává dle slov některých z participantů důležitou roli. Vcítit se do aktuálních pocitů, potřeb a postojů žáků vyzdvihují některé z participantek a považují tento způsob při řešení problémů za velmi účinný a ověřený.

Pravidla a jejich dodržování je nezbytné pro fungování nejenom ve školním kolektivu, ale také v běžném životě. Všechny participantky kladou důraz na nastolení a dodržování pravidel. Z vyjádření jedné participantky je u mladších žáků mnohem snazší dodržování pravidel, jelikož dle jejích slov takto mladé děti „utáhneme na uvařené nudli.“

Některé z participantek uvádí důležitost společného stanovení pravidel v přímé interakci se žáky. O tomto způsobu utváření pravidel hovoří jako o více o akceptovaném žáky, nežli by pravidla vymyslel a sepsal pouze sám učitel bez pomoci žáků.

5.4 Úskalí učitelské profese v souvislosti s problémovým žákem

V interview s participanty velmi silně také rezonovalo téma týkající se dalších problémů v učitelské profesi v souvislosti s problémovým žákem. Působení učitele ve třídě má na základě výsledků výzkumu na žáky velký vliv. Skutečnost, jak učitel vystupuje, ovlivňuje mnoho faktorů, se kterými se potýká ve škole – kolegové, žáci, administrativní záležitosti apod. V souvislosti s tímto okruhem hovořily učitelky o vícero faktorech. Tato témata jsem rozdělila do následujících kategorií.

5.4.1 Vztahy na pracovišti

Vztahy na pracovišti mezi učiteli a negativní klima ve škole může mít následně vliv na chování žáků ve školní třídě. Mezi jedny z hlavních problémů na základě výpovědí participantů jsou především vzájemné vztahy s kolegy na pracovišti. Nejmladší participantka s nejkratší délkou praxe ve své výpovědi uvádí:

U2: „*Já na naší škole jsem dejme tomu jediná mladá, teďka druhým rokem, jakože jsou tam i mladší, ale je tam ta stará generace, která má často dotazy, které prostě nechápeš, protože je to prostě jasné. Já se jich na něco zeptám a jim to přijde úplně jasné, že oni by to vlastně neřešili. Třeba, co se týká RVP výstupů, no tak třeba loni oni na mě „A to najdu kde?“ Takže...oni řešili očekávané výstupy u speciálního žáka a oni na mě „A to najdu kde?“*

Dle jejích slov na pracovišti panují neshody mezi mladými začínajícími učiteli a učiteli s dlouholetou praxí, kteří z jejích dalších konstatování odmítají přijmout pokrok doby a obeznámit se celkově s jakýmkoliv posunem vpřed. Dále dodává: „*U nás je to rozdělené na ty, co chtěou a ty co nechchou nic dělat. Jsou tam takoví ti zaprdnutí, staří, co nechcou nic dělat. Na naší škole se furt všichni stěžují. Furt si na něco někdo stěžuje. A hlavně vždycky to skončí u starého vedení, vždycky. Oni začnou vzpomínat a my jim řekneme, takto to už ale dávno není a oni si jednou to svoje a v ten moment mizím pryč. Ti staří se spíš naprdnou...“*

Konstatuje, že velmi záleží na vedení. V nedávné době u nich na škole došlo k celkové obměně vedení a učitelé, kteří na této škole působí již několik let, nejsou schopni akceptovat osoby mladšího věku ani ve vedoucí funkci „*. Je tam staré vedení a je těžké přejít z toho*

starého vedení, protože oni ti učitelé mají zažitý, takže oni si všichni stěžují, to vedení nové je tam teďka 3-4 roky a je těžké pro ně to přemostění, aby to ti učitelé vzali.“

S problémy ve vztazích mezi učiteli souhlasí i tato participantka, která je vděčná vstřícnému vedení, které klade důraz na kolegiální a usiluje o pozitivní klima ve škole. **U3:** *„Vztahy byly tedy takové divoké, ale zlepšuje se to díky práci na tomto kolektivu...pan ředitel opravdu šlape po tom, aby ta kolegiální podpora fungovala, tak to začíná skvěle fungovat, letos jsme pocítili obrovskou změnu“.* Neopomněla však sdělit konkrétní problém, se kterým se setkává na pracovišti: *„...rivalita mezi učiteli, protože když rodiče dávají děti do prvních tříd, tak jsou zvyklí si vybírat a vždycky v té dvojici to trošku je takové ta rivalita ke komu vlastně ty děti dávají.“*

Změnou vedení pociťuje velkou změnu také tato participantka **U3** a dodává: *„Nám se o 180 stupňů změnila škola výměnou ředitele ...Před těmi šesti lety, kdy jsme měli paní ředitelku a ta škola nějak běžela, v takovém ustáleném takovém úplném...no jako kdybyste přišla před padesáti lety do školy, to bylo stejné. Sice se vypisovaly nějaké papíry, ale myslím si, že je nikdo nikdy nečetl. Pak přišel pan ředitel, který to začal číst a úplně to kopat, a pak se utvořily tábory, tohle mi docela dost vadí, že je tábor pro ředitelský a proti ředitelský, protože jsou kolegové, kterým to vyhovovalo, takové to plynutí v ničem. Pak jsme takoví my akčnější, kteří rádi sledujeme nové trendy.“*

Problém mezi kolegy vidí participantka především v tom, že mladší kolegové usilují o poznávání, vzdělávání se, nové možnosti a jsou velcí zastánci změn, ve srovnání se staršími kolegy, kteří změny jednoznačně odmítají. A dodává **U3:** *„Oni jsou zabřklé ty učitelky.“*

Starší učitelé mají problém respektovat mladší vedení, o čemž hovoří také i tato participantka **U3:** *„...protože té nebude velet ten, který je mladší než oni, protože neučí tolik let jak oni a takhle to prezentují navenek.“*

Problémů ve své profesi jmenuje následující participantka několik:

U5: *„...častá obměna pedagogického sboru, to je taky hodně problém...neaprobovanost učitelů.“* A ke svému konstatování dodává *„...generace se nějakým způsobem posunuly a zdá se mi, že my jsme byli takoví...no...že jsme se chodili víc ptát těch starších paní učitelek, jó, že jsme byli takoví i pokornější, jó, teď' přijdou...neříkám, že všechny mladé paní učitelky, ale jsou takové, já nevím, všechno umím..jo. Já když to vezmu za sebe, tak jsem neuměla vyplnit ani třídní knihu jo, měla jsem nějakou, dřív to nebylo, uvádějící paní*

učitelka, ale jako chodili jsme se víc ptát, samozřejmě dělali jsme spoustu věcí spolu, teď je to takové hodně anonymní“

Dle slov této participantky také pociťuje značné rozdíly mezi učiteli mladšími a staršími, kteří ve svém oboru působí již několik let. Mladé učitelky označuje za „všeználky“, kteří nepotřebují poradit od zkušených učitelů a raději si všechno obstarají samy bez pomoci starších a zkušenějších pedagogů.

Problémy v souvislosti s kolegy, se kterými se učitel setkává na pracovišti, následně můžou ovlivňovat vzájemné vztahy ve třídě, o čemž hovoří i následující participantka U1: *„Jestliže se učitel nepohodne s kolegy a přijde do třídy našťvaný a takto i jedná se žáky, tak nemůže pak divit, když žáci začnou jednat stejně.“*

Shrnutí subkategorie – vztahy na pracovišti

Z výpovědí mých participantů jasně vyplývá, že mezi učiteli často panují velké neshody. Učitelé na školách jsou většinou rozděleni na dva tábory – mladší učitelé s krátkou dobou praxe a starší učitelé s dlouhodobou praxí v oboru.

Mladí učitelé jsou plní elánu, otevření veškerým změnám, které mají pozitivní přínos a jsou velmi rádi angažovaní. Starší učitelé dle slov participantů jsou rádi za stereotyp a nejsou zastánci jakýchkoliv změn. Jedna z participantek zmínila i osobní zkušenost se staršími kolegy, kteří nejsou ochotni sami aktivně vyhledávat informace, a dále se sami dobrovolně vzdělávat. Starší učitelky jakékoliv změny neschvalují, staví se do pozice odpůrců změn a v některých případech odmítají respektovat vedení, jelikož jsou na této pozici například věkově mladší osoby než již zmíněné starší zkušené učitelky, které nesouhlasí s tím, aby jim kdokoliv mladší nabourával stereotyp a usiloval u nich o jakoukoliv změnu.

Byl zde zmíněn i problém rivality mezi vyučujícími. Vedení v utváření klimatu školy sehrává velkou roli, o čemž hovoří i mé participantky a dodávají, že změnu vedení vnímají jako pozitivní posun a přínos.

Negativní klima na pracovišti se může promítnout záporným způsobem na žácích ve školní třídě. Jestliže je učitel z těchto nestabilních a problémových vztahů na pracovišti znechucený, podrážděný, nevrlý apod. a s tímto naladěním vstupuje do třídy, může tak jednoznačně ovlivnit klima třídy a aktuální naladění žáků. Jestliže bude na základě svých pocitů a stavů reagovat na žáky podrážděně, může se stát, že žáci budou následně také jednat podobným způsobem k učiteli, což následně bude mít dopady na klima ve školní třídě.

Z výzkumu vyplynulo, že mladé učitelky jsou více ambiciózní a snaží se žáky realizovat výuku tak, aby byla pro ně záživná, což také přispívá k ukázněnosti žáků. Jestliže učitel odmítá vystoupit ze své komfortní zóny a realizovat vyučování tak, aby bylo pro žáky záživné, prostřednictvím nejrůznějších metod, tak i tato skutečnost může následně ovlivnit chování žáků, jelikož je zde velká pravděpodobnost, že se začnou nudit a vyrušovat.

5.4.2 Učitel úředník

Učitel nejenom, že má velkou zodpovědnost za vzdělávání žáků ve škole, ale také přejímá zodpovědnost za administrativní záležitosti, které k tomu náleží. Z výpovědí participantů je zřejmé, že jsou velmi přetěžováni administrativními povinnostmi.

U1: „*Tolik papírování a administrativních činností, co je teďka..no..občas si přijdu jak úředník. (důraz, smích).*“

U2: „*Je daleko více papírování! Já jedu poslední ročník katalogových listů, mega giga složky, dělá se to elektronicky, každého žáka tam musíš napsat, natukat, napsat evidenční číslo...*“

U4: „*Náročnější je papírování – administrativa, přibylo ohromné množství papírování!*“

U3: „*Řešíme mnoho administrativních záležitostí. Jako dřív to bylo jinak, nebylo toho tolik.*“

Na základě výpovědí participantů lze jednoznačně potvrdit, že v porovnání s minulými lety dochází v současnosti k přetěžování učitelů především v oblasti administrativních záležitostí. Tuto skutečnost vnímají jako zbytečnou a zdržující. **U5:** „*Je to zbytečné přetěžování učitelů, jó, protože v podstatě než by měl člověk vyplnit všecko, tak mu ta hodina uteče! (důraz). Takže myslím si, že úplně zbytečné, že té administrativy je zbytečně moc.*“

U5: „*Jóóó, administrativa je hrůza, to je hrůza, to je šílené! (důraz). Je šílená, nehledě na to, že v podstatě spousta děcek má nějaké podpůrné opatření, takže těm se ke všem musí dávat papíry, jo. No, administrativy přibylo strašně moc! (důraz) Je toho moc, hrozný! Ve srovnání s minulými lety, té administrativy přibylo hrozně moc, neustále samé výkazy, já mám x šanonů, co se musí zakládat, co se má posílat.*“

Participantka hovoří o problematice administrativy i ve spojitosti s podpůrnými opatřeními žáků, na základě kterých je potřeba tuto skutečnost administrativně doložit.

Shrnutí subkategorie – učitel úředník

Problematika zatěžování učitelů z hlediska administrativních povinností je z výpovědí participantek aktuální. Učitelé jsou přetěžováni vyplňováním nejrůznějších výkazů apod. V porovnání s předchozími lety se učitelky jednoznačně shodují na faktu, že rapidně přibýlo množství administrativních záležitostí, které musí samy řešit.

Přílišná administrativa zdržuje učitele a na základě toho mají například méně času na samotnou vyučovací hodinu. Tuto administrativní přetíženost vnímají participantky jako zbytečnou. Z výzkumu dále vyplynulo, že přibýlo velké množství administrativních záležitostí ve spojitosti s udělováním podpůrných opatření problémovým žákům, která jsou z výpovědi jedné z participantek stále častější.

5.4.3 Hořet ale nevyhořet

O náročnosti učitelské profese není pochyb, což potvrzuje i Čáp (2001). Učitelé se ve své praxi setkávají s mnoha stresujícími faktory, které na ně působí většinou negativně. U učitelů, kteří jsou do své práce příliš zapálení a velmi se angažují, může dojít k syndromu vyhoření, o čem se zmiňuje i Křivohlavý (2012).

Faktorů, které mohou syndrom vyhoření u učitelů způsobit je mnoho. Na oblast týkající se náročnosti učitelské profese v souvislosti s problémovým žákem hovořily participantky o syndromu vyhoření, který popisují následovně:

U3: *„byla jsem na pokraji fyzických sil...“* Tato participantka je velmi aktivní a zapálená, často vyhledává nové příležitosti a snaží se neustále vzdělávat a posouvat vpřed. Často je to dle jejího vyjádření náročné, ale syndrom vyhoření dle jejích slov však nezažila i přesto, že je velmi zapálená do své práce *„snad u mě takové to úplné vyhoření nehoří.“*

Participantka velmi ráda vyhledává nové příležitosti. Je velmi aktivní a na základě toho mi sdělila, že období naprostého vyčerpání z práce zažila, pouze jako problém týkající se fyzického vyčerpání z důvodu velkého množství aktivit a její přílišné angažovanosti, nikoli psychického vyčerpání.

U4 hovoří o přímé osobní zkušenosti se syndromem vyhoření, který se domnívá, že zažila. *„No šak já jsem potom chtěla skončit. To bylo 5 let zpátky. Teď už jsem v pohodě. To bylo těch 5 roků zpátky, když jsem si řekla, že to nemá smysl, prostě, že to nedávám. Měla jsem vyhoření, to je jasné, to je jasné, prošla jsem si tím.“* Ke svému vyjádření dále dodává: *„já jsem pořád dělala práci ve škole, a když ti to nevyjde na tom jednom místě, když všechno*

sadiš na jednu kartu a nevyjde ti to, tak je to špatné, že, protože to ťa třeba naštví děcka nebo ti a ti a pokud sa to pořád prohlubuje, tak je to čím dál horší, horší a pak prostě je ti zle. Bylo mi fyzicky špatně, točila sa mně hlava a tak no. Pak z toho začneš jest léky a přemýšlíš, jestli odejdeš z té práce. Já jsem si třeba začala hledat jinou práci, přemýšlela jsem, co jako budu dělat dál...“

Participantka uvažovala také o odchodu ze školství. Rigel (2012) hovoří o jednom z velkých stresorů učitelů ve školství právě problematiku kázně u žáků a dodává, že mnohdy jsou kvůli tomuto stresoru učitelé odhodlaní s touto profesí skončit. Jedním z důvodů syndromu vyhoření bylo také z výpovědi participantky U4 problémové chování žáků. Z důvodu časové náročnosti a vyčerpání, problémům ve škole, se žáky, a dále také velkým množstvím požadavků a nátlaků prožila syndrom vyhoření, ale aktuálně je opět v pořádku. U4 *„To jsem pak nějak jako překonala...Dala jsem se na tu zahradu, ta příroda, to fakt pomáhá to sejetí se zemí, různé ty alternace jsem začala, začala jsem číst knížky – Hnízdila, Duška jsem sledovala a takové to. Přes to jsem se ale už přenesla a začala jsem makat. Fyzická práce ti hodně pomůže.“*

Na základě toho, že si sama prožila syndrom vyhoření a období, kdy si ním procházela, bylo náročné, tak je aktuálně tato participantka opět zapálená do své práce. U4: *„Když jsi z něčeho nadšená v práci a děláš to pořád, tak musíš umět vypnout. Práci si netahat domů, nechat ji ve škole a vypnout, striktně oddělit tu práci. Rok jsem se dávala z toho vyhoření. ...Musím říct, že teď mě ta práce baví, začala mě to bavit! (důraz) I ty děcka když za mnou chodí a říkají, že mě mají rádi. Teďka za mnou chodí děcka, jsou nadšené, které už neučím, že jim chybím, že mě mají rádi „já vás mám tak ráda paní učitelko“ a tak anebo u doktora takové scény dělají, že když jsou nemocní a nemůžou do školy, že chtějí do školy a tak. (smích)...Snažím se čerpat tu energii i od dětí, když třeba malují a tím jazyčkem si dopomáhají, to je tak roztomilé (smích). Jsou takové roztomiloučké, jako když se díváš na zvířátka třeba na pejska – to je tvoja relaxace“*

Tato participantka zdůrazňuje význam koníčku a relaxace, ve volném čase, které napomáhají předcházení syndromu vyhoření, v jejím případě nápravě stavu, ve kterém se dlouhou dobu sama nacházela. Doporučuje oddělovat práci od soukromého života a příliš se ní nepřetěžovat. Pozitivně tuto participantku posiluje fyzická práce a odreagování, dále také žáci ve škole, ze kterých se dle jejích slov snaží čerpat energii.

Další participantce pomáhá si o problémech promluvit. U2: *„Mám kolegynku, my to řešíme spolu. My si tam tak „pláčem“ spolu. Jako nepláčem doslova.“*

O jednom z důvodů psychického vyčerpání v souvislosti s chováním žáků hovoří i následující participantka. Dále se zmiňuje také o pozitivním vlivu na zdraví týkající se relaxace, odpočinku a celkového odreagování: **U1:** „*Dříve jsem měla taková období, kdy už jsem se cítila opravdu na pokraji sil a hraničilo to, podle mě, se syndromem vyhoření. Musela jsem se naučit odbourávat stres...to už právě třeba tím cvičením a celkovou relaxací, odpočinkem a tak. Někdy je to opravdu náročné i třeba skrz chování dětí ve škole, které je mnohdy velmi těžké nějakým způsobem zkorigovat!*“

Odchod z profese učitele zvažovala i má další participantka **U5:** „*...jako tisíckrát jsem s tím chtěla seknout.*“ Vzápětí ke svému konstatování dodává: „*ale prostě na druhou stranu jako má to smysl ty děcka něco naučit.*“ Smysl své práce tedy vidí v tom, že žákům zprostředkovává nové poznatky a učí je novým vědomostem a dovednostem, což u ní přispívá k tomu, aby v této profesi nadále zůstala.

Shrnutí subkategorie – hořet ale nevyhořet

Téměř všechny dotazované participantky měly osobní zkušenost se syndromem vyhoření. Často ho popisovaly jako stav úplného vyčerpání, projevující se nechutí k práci a touze opustit tuto profesi. Jedna z mých participantek prožívala syndrom vyhoření velmi intenzivně, a dokonce byla nucena užívat i léky.

Jako prevenci syndromu vyhoření či případné kroky k překonání tohoto syndromu participantky doporučují oddělovat práci od soukromého života – nenosit si práci domů, odpočívat, relaxovat, věnovat se různým koníčkům a svým zálibám, promluvit si s někým o svých problémech a dokázat se celkově odreagovat od starostí, které mají ve své práci.

Faktorů, které u těchto učitelek syndrom vyhoření vyvolalo, bylo mnoho. Jedním z nich bylo problémové chování žáků. Další důvody byly přetíženost, stres a učitelská přílišná angažovanost apod.

Shrnutí kategorie – Úskalí učitelské profese v souvislosti s problémovým žákem

Učitel se ve své práci nepochybně setkává s řadou nástrah, problémových a náročných situací. Participantky se shodly na několika problémech, se kterými se často či dokonce denně potýkají. Uvádějí například problémové vztahy na pracovišti, rivalita mezi učiteli, přílišné přetěžování učitelů, vysoké požadavky, obrovské množství administrativních záležitostí, a také problémové chování žáků. Rozpor mezi mladšími – angažovanými a motivovanými učiteli a staršími stereotypními učiteli byl zde také několikrát zmíněn. Mladé učitelky usilují o to, aby vyučování bylo pro žáky co nejvíce atraktivní a záživné,

a aby žáky motivovalo a bavilo. Tímto přístupem se také snaží předcházet případnému nevhodnému chování ze strany žáků z důvodu nudy. Starší učitelky preferují svůj zažitý stereotyp a nepřijímají změny, což následně může vést k monotónnosti ve výuce a rušivým projevům ze strany žáků, jelikož je daný výklad učitele nebaví a začínou se nudit.

Z výpovědí participantů tedy vyplynulo, že většina se setkala se syndromem vyhoření přímo v osobní zkušenosti. Příčinou byly důvody výše zmíněné. Učitelky jmenovaly i řadu doporučení, kterými je možné syndromu vyhoření předejít, případně ho eliminovat či se z něj přímo dostat. Nejčastěji hovořily o relaxaci, odpočinku, oddělení práce od soukromého života, nenošení si práci domů, věnováním se svým koníčkům, svým zálibám, sdílet své problémy s jinou osobou apod.

Vícekrát se zde opakovalo konstatování, že v případě vyhoření neměly učitelky chuť do práce a naopak velmi usilovně přemýšlely o odchodu z profese. Z konstatování všech mých participantek, které si syndromem vyhoření prošly, však vyplývá, že aktuálně jsou všechny opět v plné síle, chuti a jsou znovu zapálené do své profese.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V mém výzkumném šetření jsem se zabývala tématem problémového žáka pohledem učitele prvního stupně základní školy. V následujícím textu se budu zabývat shrnutím a zodpovězením mých stanovených výzkumných otázek.

Usilovala jsem o hledání odpovědi na výzkumnou otázku, která zní: **Jak učitelé 1. stupně základní školy vnímají a charakterizují problémového žáka?**

Ukázalo se, že problémový žák se projevuje především svým nevhodným chováním ve školní třídě. Problémový žák byl komplexně charakterizován jako vyčnávající element, který negativním způsobem narušuje chod vyučovací hodiny. Charakterizován byl jako narušitel, ignorant, agresor, nespolupracující žák, vyrušující, neplnící si své povinnosti, ale také zde bylo zmíněno jednou z participantek, že popisuje problémového žáka ze své osobní zkušenosti jako takového, který není nečistotný a zapáchá.

V této problematice je nutné rozlišit dvě roviny – problém v chování žáka a porucha chování žáka. V případě poruchy chování byl charakterizován obdobně jako žák s problémem chování, bylo zde však zmíněno, že se většinou jedná v tomto případě o žáky s diagnostikovaným ADHD, případně autismem či jiným mentálním postižením. U těchto žáků byly často shledány projevy v podobě vydávání nejrůznějších zvuků (štěkot), ochutnávání barviček apod.

Je tedy nutné rozlišovat poruchu chování a problém v chování u žáků. Obecně však můžeme konstatovat, že se tento žák svými rušivými projevy snaží upoutat pozornost a touží se tedy před ostatními spolužáky zviditelnit.

Dále jsem se v souvislosti s charakteristikou problémového žáka zabývala nejvýraznějšími projevy problémového žáka. V první dílčí otázce mě zajímalo: **Jaké jsou nejvýraznější projevy problémového žáka v interpretaci učitelů?**

Z výzkumu vyplynulo, že jako nejvýraznější rušivé projevy jsou shledávány v oblasti chování. Učitelky nejčastěji zmiňovaly spontánní projevy žáků v podobě vykřikování, vyrušování a dalších hlasitých projevů žáků ve vyučování.

Dále byly zmíněny také problémy týkající se zapomínání pomůcek, neplnění si úkolů a povinností, což může v některých případech pramenit z problémů v rodinném prostředí a to bylo také v tomto výzkumu potvrzeno. Mezi další výrazné projevy problémových žáků jmenovaly participantky agresivitu žáků, sabotáž, ale také odmítání spolupráce.

V mé další otázce jsem se zaměřila na zjištění: **S čím souvisí problémové chování žáků v interpretaci učitelů?**

Jako nejsilnější zdroj příčin problémového chování žáků vyplynulo z vlivu rodinného prostředí. Velmi silně zde rezonovala problematika narušených vzájemných vztahů v rodině, rozvod, střídavá péče, vzájemně odlišný přístup rodičů ke vzdělávání svého dítěte, workoholismus rodičů, zanedbávající rodiče a volná výchova. Mnohdy se stává, že rozvedení rodiče preferují jiný přístup vzdělávání u svého dítěte, což se následně promítá na samotném dítěti a jeho působení a vystupování ve škole. Slabé sociální zabezpečení rodiny je v současné době také problémem.

Jednoznačně vyplynulo, že za problémovým žákem stojí ve většině případů problémoví rodiče a špatný rodičovský vzor. Mnohdy rodiče nejsou sdílní a učitelé tedy nemají možnost nahlédnout do zákoutí rodinného prostředí. Dochází i ke sporům mezi rodinou a učitelem, kdy rodiče velkou míru zodpovědnosti a svých povinností přesouvají na samotné učitele a mnohdy se tedy zříkají veškerých povinností, které by měli se žáky v domácím prostředí plnit. Často si rodiče stěžují na velké množství úkolů zadávaných učiteli, a následně se rodiče obhajují tím, že například z časových důvodů nemají možnost s dětmi úkoly pravidelně plnit.

Dalším zdrojem problémového chování žáků může být samotný učitel, jelikož i on do jisté míry ovlivňuje klima ve školní třídě. Často byly zmíněny v souvislosti s vinou učitele následující příčiny: nuda ve škole, nezáživné metody a formy ve vyučování, povaha učitele a nedostatečná motivace. Důležité je, aby učitel dokázal žáky zaujmout, motivovat, aktivizovat, a zároveň ke všem žákům přistupovat individuálně a spravedlivě.

Učitel je pro žáky velkým vzorem, stejně tak jsou i rodiče, proto je podstatné, aby s touto myšlenkou dokázal sám učitel náležitým způsobem pracovat. Silně zde rezonovala problematika učitelské autority. Z výzkumu vyplynulo, že v současné době učitelky zaznamenaly úpadek úcty k autoritě. Žáci si více k učitelům dovolují a zkoušejí, co učitelé ustojí.

Jádro problému může vycházet také z aktuálního stavu žáka, kdy se například necítí dobře a je unavený. V souvislosti s osobností žáka zde byla zmíněna i problematika školní zralosti a připravenosti, a dále také období dospívání. Všechny tyto faktory se následně mohou projevit v chování žáka.

Ve třetí dílčí otázce jsem se zabývala: **Jakou má souvislost přítomnost problémového žáka ve třídě na jeho spolužáky?**

Podářilo se odkřýt, že přítomnost problémového žáka ve třídě má podle učitelů velký vliv na jeho ostatní spolužáky. Žáci ve většině případů vnímají tohoto žáka jako narušitele výuky. Často je tento problémový žák ostatními napomínán, okřikován a usměřován. Dochází také ke vzájemné argumentaci a dohadům mezi žáky či také posměškům. Nastala však také situace, kdy byl žák zcela vyloučen z kolektivu na základě svého nevhodného chování. Všechny tyto faktory mají souvislost s klimatem ve školní třídě. Záleží na reakcích ostatních žáků, zda žáka v jeho nevhodných projevech budou podporovat nebo mu dají jasně najevo, že by měl se svým nežádoucím chováním ihned přestat.

V souvislosti s komunikací byla ve všech případech zmíněna důležitost společného stanovení pravidel a řádu ve školní třídě.

Čtvrtou dílčí otázkou bylo: **Jaké další problémy deklarují učitelé v souvislosti s problémovým žákem?**

Z výzkumu vyplynulo, že nejčastěji se učitelé setkávají s problémovými vzájemnými vztahy na pracovišti. Často se učitelé dělí na dvě skupiny, kdy do první spadají mladí, začínající učitelé a do druhé skupiny jejich starší kolegové. Mladí učitelé touží po změnách a velmi se angažují. Snaží se, aby vyučování bylo pro žáky co nejvíce atraktivní, a tím také přispívají k prevenci před nežádoucími a rušivými projevy žáků - například z důvodu nudy ve škole. Starší učitelé preferují zažitý stereotyp a nejsou nakloněni jakýmkoliv změnám.

Dále se učitelé také setkávají s náročnými administrativními záležitostmi i v souvislosti s podpůrnými opatřeními žáků, kterých v současné době na základě vyjádření jedné z participantek stále více přibývá.

Byl zde zmíněn i syndrom vyhoření. Z této problematiky vyvstalo, že se učitelé setkávají s problémem vyhoření v důsledku nekázně žáků, náročnosti profesních požadavků, zatíženosti, nadměrného stresu apod. Participantky doporučují oddělovat práci od soukromého života, věnovat se zálibám a usilovat ve svém volném čase o relaxaci a odpočinek od práce.

7 LIMITY VÝZKUMU

V této části se vyjádřím k limitům, které mohou být chápány jako problematické a mohou tak ovlivnit výzkum. Největším limitem shledávám ze strany výzkumníka – začátečníka. Jelikož se jednalo o mou první výzkumnou práci, neměla jsem s psaním a realizací diplomové práce žádné předešlé zkušenosti. Úskalí může spočívat také v menší míře odbornosti jazyka napsané práce.

Další limit můžu nalézt na straně výzkumného souboru. V případě této práce jsem získávala data prostřednictvím polostrukturovaného interview s participanty, proto jsem byla závislá na jejich výpovědích, které mohly být ovlivněny jejich aktuální náladou či vnitřními nebo vnějšími vlivy.

Jelikož byla interview realizována s pěti participanty a jedná se o subjektivní sbírku jejich vyjádření, nemůžeme tyto výsledky vztáhnout na širší populaci. S touto skutečností však kvalitativní výzkum počítá, jelikož i samotné zpracování dat probíhá na základě subjektivního cítění ze strany výzkumníka.

8 DOPORUČENÍ DO PRAXE

S ohledem na výsledky výzkumného šetření zde uvádím vlastní doporučení pro práci s problémovým žákem na základní škole. Toto doporučení může být dle mého názoru k užitku především učitelkám ZŠ. Zároveň bych chtěla s tímto doporučením obeznámit i studenty příslušných pedagogických oborů, tedy budoucí učitelky na základní škole, které si tak mohou utvořit ucelenější představu o práci s problémovým žákem.

Při práci s problémovým žákem považuji za důležité následující doporučení:

- žáky neškatulkovat do kategorie „problémový“. Jakákoliv tato nálepka může negativně ovlivnit samotného žáka i přístup jeho ostatních spolužáků k němu.
- ke každému žákovi přistupovat individuálně;
- stanovit si společně pravidla a řád a jejich dodržování;
- veškeré problémy podchytit v zárodku a usilovat o aktivní komunikaci s rodinou;
- odhalit příčinu nevhodného chování žáka. Je důležité se předem vyhnout jakýmkoliv předsudkům a kritice. Nikdy předem nedokážeme s jistotou říci, co se za problémovými projevy daného žáka nachází. Je podstatné postupovat obezřetně a s citem, být ohleduplní a empatictí, dát žákovi najevo, že jste pro něj oporou, na kterou se v jakékoliv situaci může obrátit;
- při odhalení příčiny je nutné postupovat profesionálně a nenechat se ovlivnit a strhnout emocemi;
- uvědomit si svou mocenskou sílu a vliv na žáky a zacházet s tím patřičným způsobem, aby to nenarušovalo pozitivní vývoj žáka;
- podporovat pozitivní klima ve školní třídě.

ZÁVĚRY A DISKUZE

Diplomová práce se soustředila na koncept problémového žáka pohledem učitelů 1. stupně základní školy. V teoretické části jsem se zabývala komplexním pohledem na problémového žáka, jeho charakteristikou, vlastnostmi, projevy a příčinami nekázně. Dále jsem vymezila také rozdíly mezi problémovým chováním a poruchou chování.

Následovala kapitola týkající se vlivů působících na jednání učitele ve vztahu k problémovým žákům, problémy začínajících učitelů, pedagogický přístup k problémovým žákům, a také podíl učitele na klimatu školní třídy. Teoretická část byla završena kompletním shrnutím.

Ve výzkumné části byly představeny výzkumné cíle, výzkumné otázky a výsledky mého výzkumného šetření. Veškeré cíle jsou v závěru této práce naplněny, jelikož se mi podařilo prostřednictvím zvoleného výzkumného šetření získat dostatečné množství dat.

Ve výzkumu jsem se zabývala zjišťováním prostřednictvím polostrukturovaného interview s pěti participanty, jak učitelé vnímají a charakterizují problémového žáka, jaké projevy problémového žáka jsou nejvýraznější, s čím souvisí problémové chování žáka, jakou má souvislost přítomnost problémového žáka ve třídě na jeho ostatní spolužáky, a dále také na odhalení dalších problémů, které deklarují učitelé v souvislosti s problémovým žákem.

Na základě interview vyplynulo, že problémový žák velmi ovlivňuje i ostatní spolužáky ve třídě a na vzniku jeho problémového chování se podílí mnoho faktorů. Nejsilněji rezonoval vliv negativního rodinného působení. Dále také z výzkumu vyplynulo, že i samotný učitel a jeho přístup má značný vliv na chování žáka. Souvislost s problémovým chováním žáků může mít i negativní klima mezi učiteli ve škole, a také učitelovo naladění při výuce.

Ve sdělení participantek se vynořuje relativně jednotný, sourodý obrys, na kterém lze postavit vnímání a charakteristika problémového žáka na 1. stupni ZŠ. Hovořily o něm jako o vyčnávajícím, rušivému elementu, který nabourává vyučovací hodinu a negativním způsobem ovlivňuje klima školní třídy. Nejvýraznější projevy problémového žáka byly zmíněny v podobě vyrušování, vykřikování, ignorace a neplnění si povinností. Ve výzkumu bylo také na základě výpovědí participantek odhaleno, že každý učitel však může vnímat problémového žáka odlišně, respektive to, co je považováno za problémové u jednoho učitele, nemusí být vnímáno jako problémové u jiného učitele.

Záměrně jsem zvolila participanty různých věkových kategorií, aby se zde případně vynořily rozličné charakteristiky, k čemuž však nedošlo a jednoznačně se na konstatování, jaké charakteristiky má problémový žák, shodly. Mé výsledky výzkumu se shodují i s výsledky Auger & Boucharlat (2005), kteří charakterizují problémového žáka také jako rušivý a vyčnávající element ve školní třídě.

O vlivu problémového chování žáka na ostatní spolužáky ve školní třídě není pochyb. Nejenom z mého výzkumu, ale také z výzkumu Sodomkové (2018) vyplynulo, že takový žák má přímý vliv na spolužáky, kteří následně na něj začnou různými způsoby reagovat. Z mého výzkumu vyplynulo, že ostatní spolužáci reagují na problémového žáka okřiknutím, argumentací, nebo ignorací. Dále bylo odhaleno, že vliv na žáka, který se projevuje problémově, má i samotný učitel a jeho působení, metody a strategie, které využívá při vyučování.

Je však podstatné se zaměřit na prvotní signály, které vychází z problémového jednání žáka a začít situaci náležitým způsobem bezodkladně řešit. Předpokládáme tedy, že učitelka ZŠ by měla být empatická, rozhodná, zodpovědná, spravedlivá, přesvědčivá a dokázala s problémovými žáky pracovat. Učitelky konstatovaly, že je nezbytně nutné volit vhodné strategie při řešení problémových situací a zdůrazňovaly podstatnost komunikace a stanovení pravidel a řádu.

Je tedy velmi důležité, aby učitel dokázal s problémovými žáky profesionálně pracovat s ohledem na okolní podmínky, kterými může být problémová rodina a vzájemně napjaté vztahy či osobnost žáka, školní zralost, připravenost a další faktory, které na něj mají vliv. Učitel by měl usilovat o odhalení příčiny problémového chování.

Osobně největší problém shledávám v tom, že v mnoha případech, kdy se učitel ve třídě potýká s problémovým žákem, spočívá ústřední problém v rodinném prostředí. Mnohdy rodiče však odmítají spolupracovat se školou na řešení problémů, což bylo zjištěno i v tomto výzkumu. Tyto získané výsledky potvrzuje i Bréda et al., (2017), který se touto problematikou zabýval.

Je však nutné podotknout, že v souvislosti s problémovým žákem a tímto označením prostřednictvím nálepky „problémový“ vzniká jisté riziko. Takto zaškatulkovaný jedinec může následně nevhodně jednat na základě toho, že je mu tato nálepka udělena a jakýkoliv jeho prohřešek je od něj učitelem očekávaný. Učitel by se měl tedy veškerému škatulkování vyhnout a jednat s každým individuálně s ohledem na jeho osobnost a individuální potřeby.

Pro další výzkumná šetření této problematiky doporučuji se zaměřit, v souvislosti s aktuální situací týkající se pandemie Covid-19, na problematiku spolupráce učitele s problémovým žákem realizovanou formou distanční studia.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L., & Marques, J. M. (2003b). The development of subjective group dynamics: When in-group bias gets specific. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(2), 155–176.
2. Auger, M. T., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
3. Bačová, V. (2018). Finské školství jako cesta k zaručenému úspěchu? *Komenský*, 143(02), 46-51.
4. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
5. Bendl, S. (2011). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
6. Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV.
7. Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV.
8. Bendl, S., Hanušová, J. & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton.
9. Bradová, J. (2013). Hledání logiky ve výchově bez trestů. *Komenský*, 138(01), 5-10.
10. Bréda, J., Dandová, E., Kendíková, J., & Mertin, V. (2017). *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe.
11. Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
12. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
13. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
14. Čejková, I. (2014). Nuda ve škole. *Komenský*, 139(4), 18-24.
15. Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
16. Emmer, E., & Sabornie, E. (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. London: Routledge.

17. Farmer, T. W., McAuliffe, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the Invisible Hand: The Role of Teachers in Children's Peer Experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256.
18. Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
19. Friedlová, K., Jurová, L. & Lindovská, L. (2012). [cit. 2020-08-18]. *Práce s třídním kolektivem: Metodika. Centra podpory inkluzivního vzdělávání*. Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/>.
20. Gavora, P. (2008). Přehledová studie. Učitelovo vnímání svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). *Pedagogika*, 58(3), 222-235.
21. Hagemann, W. (2012). *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
22. Hájková, M. (2016). Žízeň po kázni. *Komenský*, 141(2), 40-44.
23. Hanesová, D. (2018). Poznávání a rozvíjanie morálných hodnôt súčasných žiakov. *Komenský*, 143(2), 17-20.
24. Helus, Z. (2007). Učitelství – Rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, 57(4), 349-363.
25. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
26. Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289–301.
27. Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
28. Hrozková, I. (2013). Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku: Proč jsou někteří žáci úspěšní a někteří méně? *Komenský*, 138(1), 28-31.
29. Chládková, A. (2013). Jak na problémové chování žáků? Nechme se inspirovat Finskem. *Komenský*, 138(1), 24-27.
30. Jakubec, B. (2018). *Labelling ve škole a jeho vliv na jedince*. (Bakalářská práce, Karlova univerzita, Praha). Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/100495>.

31. Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
32. Jedlička, R. (2011). *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál.
33. Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál.
34. Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
35. Kučera, M. et al. (1995). *Typy žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
36. Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
37. Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Karmelitánské nakladatelství Kostelní Vydří.
38. Kyriacou, C. (2003). *Helping Troubled Pupils*. Cheltenham: Nelson Thornes.
39. Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 126-146.
40. Leary, M. R. (2006), Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 213-247.
41. Lojdová, K. (2018) Jak zvládat třídu a dobře vyučovat? Inspirace ze zahraničních výzkumu. *Komenský*, 143(2), 25-28.
42. Lokša, J., & Lokšová, I. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
43. Lucas, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 68(2), 155-172.
44. Mareš, J. (2017). Morální distres učitelů – skrytý problém. *Pedagogika*, 67(1), 27-55.
45. Marková, M. (2008). *Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů*. *Pediatric pro praxi*, 9(3), 190-192.
46. Matějček, Z. (2007). *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál.
47. Mazáčová, N. (2001). [cit. 2020-05-15]. *Učitel začátečník*. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2001/09/natasa-mazacova-ucitel-zacatecnik.html>.
48. Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer.

49. Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
50. Miovský, M., Zapletalová, J. & Novák, P. (2015). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika, 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
51. Munková, G. (2013). *Sociální deviace: přehled sociologických teorií*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
52. Munoz-Hurtado, J. (2018) The role of teachers on students' peer groups relations: a review on their influence on school engagement and academic achievement. In *Límite (Arica)*, 13(42), 30-43.
53. Nagle, D. W., Erdley, C. A. & Gold, J. A. (1996). A reflection on the popularity construct: The importance of who likes or dislikes a child. *Behavior Therapy*, 27(3), 337–352.
54. Nesdale, D., Maass, A., Durkin, K., & Griffiths, J. (2005a). Group norms, threat and children's ethnic prejudice. *Child Development*, 76(3), 1–12.
55. Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.
56. Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.
57. Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
58. Petrusek, M. (2009). *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy o. p. s.
59. Pfister, C. C. (2008). Categorizing Problems of Novice Secondary Teachers. *A Journal Of The Association Of Teacher Educators-Virginia*, 15, 9–17.
60. Pinková, P. (2013). *Problémy začínajících učitelů*. (Diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno).
61. Pipeková, J. et al. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
62. Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
63. Presová, J. (2012). Po dobrém nebo po zlém? K otázkám hodnocení chování žáků základních škol. *Komenský*, 137(2), 21-25.
64. Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

65. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
66. Rigel, M. (2012). Vývoj kázeňských postihů na školách v českých zemích aneb Vyhání metla děti z pekla? *Komenský*, 137(2), 12-16.
67. Řehulka, E., & Janda, M. (2011). *Výchova ke zdravotní gramotnosti. Škola a zdraví 21*. Brno: Masarykova univerzita.
68. Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998). *Problematika psychické a tělesné zátěže při výkonu učitelského povolání*. Brno: Psychologický ústav AV ČR Brno.
69. Sheedyová-Kurcinková, M. (1998). *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Portál: Praha.
70. Smékal, V. (2006). Individuální přístup jako podmínky kvality života žáků. In 2. konference *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
71. Sodomková, N. (2018). *Problematický žák z pohledu učitele*. (Disertační práce, Univerzita Karlova v Praze, Praha). Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/97816>
72. Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing.
73. Švaříček, R. (2011) Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika*, 2(4), 247-274.
74. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
75. Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
76. Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
77. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
78. Valenta, J. (2010). Scénická dimenze výkonu učitelské profese. *Pedagogika*, 60(2), 104-114.
79. Vašŕatková, J., & Hoferková, S. (2008). *Jak proti syndromu vyhoření? Aneb Pomoc pro pomáhající*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

80. Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
81. Vašutová, M. (2005). *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
82. Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK.
83. Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
84. Vojtová, V. (2008). *Kapitoly z etopedie I.: přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
85. Vojtová, V. (2004). *Kapitoly z etopedie I*. Brno: Masarykova univerzita.
86. Vojtová, V. (2002). *Vliv školy na chování žáků a způsoby jeho ovlivňování*. (Rigorózní práce, Masarykova univerzita v Brně, Brno).
87. Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6–24.
88. Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2014). [cit. 2020-07-14] Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder (Porucha pozornosti bez hyperaktivity)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou)
Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
RVP	Rámcový vzdělávací program
Tzv.	Takzvaný
U	Učitelka
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKU

Obrázek 1	Postup zpracování dat	53
-----------	-----------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	Kategorie a subkategorie výzkumného šetření.....	54
-----------	--	----

SEZNAM PŘÍLOH

P1 – Ukázka transkriptu z interview s učitelkou – U4

P2 – Ukázka transkriptu z interview s učitelkou – U5

PŘÍLOHA P1: UKÁZKA TRANSKRIPTU Z INTERVIEW S UČITELKOU – U4

Informace o participantce:

Pohlaví: Žena

Jméno: Hana

Věk: 43

Délka výkonu učitelské profese: 20 let

Vyučované předměty: třídní učitelka 3. ročníku

Profese učitelky

Takže pracuju na základce už 20 let, možná to bude o trochu víc, ale tak zhruba. Jsem třídní učitelka 3. třídy. No, někdy učím i jiné ročníky, ono se to jakože doplňuje, třeba když jsi v 5. třídě, tak naučíš angličtinu, neučíš tělocviky, výtvarku a tak a učíš místo toho něco jiného. Jako rozumíš, nebudeš v 5. třídě učit tělocvik nebo hudebku – jako všichni učitelé. Ale teďka učím všechny předměty no.

Problémy v učitelské profesi

(Zahrnuje i tematiku problémového žáka)

Náročnější je papírování – administrativa, přibylo ohromné množství papírování! (důraz). Tož problém je inkluze, že samozřejmě! (důraz) Já jsem byla dřív úplně proti, ale teďka tam mám děcko, které je na zvláštní školu – jako je to sporné, je to dvojče, snaží sa prostě, noo. Je to pro mě problém, vždycky je to problém. Ale třeba tento chlapeček když sa snaží a jede, tak mě nezatěžuje tolik, jako když je tam děcko, které prostě štěká, zaleze pod stůl a říká „nevylezu“, rozhazuje písmenka, narušuje výuku takovýmto způsobem. Oni když to nezvládají, ten jeho mozeček na to nestačí, tak to projevuje jinak, chce upoutat pozornost té třídy. Když tomu nerozumí, tak prostě ruší. To děcko je třeba zanedbané, rodiče na něj kašlů. Takže když je třeba to sociální prostředí špatné, tak tím se to umocní, třeba když je maminka alkoholička, jo nebo takto... Konkrétně s tímto jsem měla zkušenost. Sešly sa mně ve třídě

dvě děti zanedbané, retardovaný jeden a druhý tak zanedbaný – ochutnávala barvičky, pila inkoust, schovávala dětem věci. Toto byl problém výchovy. Ale první jsme ji neposílali na vyšetření. Protože 3 měsíce musíš nejprve to děcko pozorovat a zapisovat všechno a pak až teprve to vyhodnotíš, uděláš plán pedagogické podpory, děcku tím vlastně poskytneš úlevy, aby to děcko zvládalo, pak ten plán pošleš do pedagogické poradny, a oni ti vypracují, tedy v podstatě opiší to, co napíšeš ty (smích), a udělají ten individuální plán, doporučí, jak se k něm máš chovat. Ale pokud je těch děcek ve třídě více, tak je velmi obtížně toto zvládat a zároveň učit normální způsobem. Když je těch problémů více, tak oni ti dají asistenta. Třeba sa stalo, jak nejsou peníze, tak ti asistenti byli vystornováni, takže jeden asistent byl třeba na 2-3 děti ve třídě a obíhal jich. Tak to si umíš představit, jak to vypadá. Já jsem třeba asistenta neměla, zvládala jsem to sama. Ty děcka nedostaly asistenta. Měla jsem 17 děcek, pak už jenom 16, jednoho jsem nechala opakovat, ale až ve druhé třídě, protože jsem do té doby neměla dostatek noooo, prostě jako nedáváš těm děckám pětky, to nejde, abys prostě dávala pět, pět, pět, protože to není jako motivační. Já jsem neměla teda hodnotit známkou pět – rodiče když nesouhlasí, tak to prostě nejde. Pak jsme se domluvili ze zdravotních důvodů a chlapečka nechali opakovat, takže jsem jich pak už měla jenom šestnáct. A ta druhá holka se pak dala dohromady tím, že jsem pořád musela být důsledná, důsledně vyžadovat a takto jako. No šak já jsem potom chtěla skončit. To bylo 5 let zpátky. Teď už jsem v pohodě. To bylo těch 5 roků zpátky, když jsem si řekla, že to nemá smysl, prostě, že to nedávám. Měla jsem vyhoření, to je jasné, to je jasné, prošla jsem si tím. A vlastně ten chlapeček opakoval, tak pak mi dali do třídy, protože jsem měla menší počet žáků jak kolegyně, teďka nevím, jestli šestnáct nebo sedmnáct, no to je jedno, ale nikdo vlastně mně nevěřil, že ta třída vypadá tak, jak vypadá a dali mně tam mentálně retardovaného chlapce romského původu, který byl ještě horší vlastně než tady tito. Takže mi to třídu znova rozhodilo a ten taky jako, ten tam vydával ty zvuky a tak, to bylo ve 3. třídě. Toho jsem nechala taky opakovat, protože to nezvládal no, a pak už jsem jela s nima dál čtvrtou, pátou třídu a bylo to úžasné (důraz). Úplně! Protože ta cérečka Rozárka se zapracovala, měla mě ráda. Ty děcka tě mají rádi, ale oni nevíja, že mají sedět, že nemají toto dělat nebo tak, takže neustále té třídě musíš vysvětlovat, co se děje, jo. Když ona prostě nechce poslechnout, že ona tam nepůjde, ona to neudělá, ona bude tady, ona si bude dupkat a tak, se směje. To není tak, že by jako děcko něco dělalo a nebyla žádná akce a reakce, vždycky se prostě ostatní smějou a ty jim to musíš vysvětlit, popsat, co sa děje. Nesmí se stát, že to děcko bude vyčleněné, tím, že to vysvětluješ, tak ty děcka to veznu a to děcko se srovná. Od zhruba 4. třídy pak ty děcka začnou toho rušivého upozorňovat, ať je ticho, ale ti malí ti ne, ti ho naopak začnou

napodobovat, ta první třída je taková, že když ona rozhazovala písmenka, tak se všichni začali chlámát, no.. Ta matka alkoholička byla v pohodě, všechno odkývala, šak oni píjů až večer (smích). Krásná ženská, v kožuchu, oblečená, nalíčená, otec létal na mňa co zas mám za problém, oni si nepřiznají problém. Takže radši ti sociálně zanedbaní, to ta matka třeba přiznala, než ta honorace, která ti dělá problémy. Problém je vždycky rodina! (důraz). Rodiče nadělajů víc paseky, když začnů doma nadávat na učitelku jaká je kráva nebo já nevím co. Většinou se mně stávalo to že ty děcka mňa měly rádi a rodiče zuřili, že. A tak no. Jako další problém jsou vysoké počty žáků ve třídě. Já mám 23, ale na dnešní dobu, je to vysoké. Když jsem měla třeba 17, 18, jako prvňáky, tak to bylo super, paráda. Každé děcko navíc je zátěž. Jako dřív jsem měla i třeba 24 a úplně v pohodě, ale takových děcek je ve třídě teď' strašně málo. Oni přijdů, myslíja si, že si možů dělat, co chců, poskakujů a jenom posadit jich do lavic a přimět je, aby poslouchali to je. V tomto počtu to nejde nijak. Musí se prostě naučit řád a pravidla! A potom můžeme hrát hry a tak. Ale první jsou důležitá pravidla! Jako učitel bude mít takovou autoritu, jakou si ji udělá jo, si myslím, když si mladá, dyž jsem začínala, tak to bylo strašné. Děkala jsem to tak, jak jsem to cítila já.

Jak předcházet problémovému chování žáků?

Určitě motivace! Motivovat ty děcka! To je jasné! (důraz). A pravidla, čím jsem starší tak vidím, že je potřeba řád a pravidla. Musí vědět, že když něco udělají, tak přijde nějaký trest, pokárání, může to být pohled, jo. Třeba psychologové říkají, třeba ten Svoboda, chodila jsem k němu na různé kurzy, tak on říká, že udržovat si odstup u žáků, třeba stát u dveří a vydat se tím směrem k žákovi, tak on vycítí, že je něco špatně, nebo třeba položit tomu rušivému děcku ruku na stůl, na rameno. Třeba takové ty pohledy, neverbální projevy, pohledy. Takže toto je třeba to – že když něco říkáš a žák neposlouchá a ruší, tak vlastně jdeš k němu, když to nepomůže, tak se ho bez slov dotkneš a většinou teda pak přestane. Tím ho zklidníš.

S jakými dalšími problémy se setkáváš ve škole?

S kolegy, Nooooo, tak to je těžší! (důraz, povzdych). Zvlášť v této době. Určitě je problém rivalita. Víš co Niki, my už jsme rezignovali. Jako na začátku to bylo těžké, ten řekne to, ten zas to. Ale soutěžilo sa určitě, kdo to bude mít lepší. Ted'ka je mi to už jedno. Prostě jsem rezignovala. Prostě rezignuješ, ale to asi až po tom vyhoření, prostě že už je to tomu člověku jedno. Stavíš si jiné priority jako je rodina a prostě tvoje uspokojení na 1. místě a potom

když jsi ty v pohodě jako učitel, tak budu v pohodě i ty děcka. Jako nikdy sa mně nestalo, že by mňa neměly děcka rády. Děcka ťa mají vždycky rádi, na tom prvním stupni to tak funguje, že oni si zamilují to paní učitelku, ať je jakákoliv. A když doma na mňa pak rodiče nadávají, tak ty děcka nevíja a říkají „ta hodná paní učitelka jako?“ (smích). Takže jako tak no, ale když přijde děcko domů ze školy a začne, že ta paní učitelka je hodná a mám ju rád, tak oni jako sů rádi. A když děcko začne na učitelku nadávat, tak to rodiče začnou pochopitelně řešit. Jako takto, když máš spokojené děcko, tak si spokojený rodič. Rodiče si vždycky myslí, že všemu rozumíja no.

Jak se vypořádáváš s problémovými situacemi?

Teďka jsem začala zahradničit, já jsem pořád dělala práci ve škole, a když ti to nevyjde na tom jednom místě, když všechno sadiš na jednu kartu a nevyjde ti to, tak je to špatné, že, protože to ťa třeba naštvů děcka nebo ti a ti a pokud sa to pořád prohlubuje, tak je to čím dál horší, horší a pak prostě je ti zle. Bylo mi fyzicky špatně, točila sa mně hlava a tak no. Pak z toho začneš jest léky a přemýšlíš, jestli odejdeš z té práce. Já jsem si třeba začala hledat jinou práci, přemýšlela jsem, co jako budu dělat dál. To jsem pak nějak jako překonala, samozřejmě prázdniny mi pomohly a to. No a hledáš vlastně nejvíc to, co má nejvíc ráda. Dala jsem se na tu zahradu, ta příroda, to fakt pomáhá to sejetí se zemí, různé ty alternace jsem začala, začala jsem číst knížky – Hnízdila, Duška jsem sledovala a takové to' toto. Přes to jsem se ale už přenesla a takto a začala jsem makat. Fyzická práce ti hdoně pomůže. A ta práce venku. Víc jsem se začala věnovat děčkám doma, protože jsem se jim kvůli práci tolik nevěnovala – více jsem pekla a vařila. Musíš si plnit takové ty dílčí úkoly. Myslím to tak, že když pečeš buchtu, máš to upečené, máš z toho radost (důraz), jdeš na zahradu, nasadiš to a to, vyroste to a máš z toho radost (důraz). Okamžitě máš radost. V té práci to máš dlouhodobější – než je to naučíš no. Prostě nevsázet nic na jednu kartu, takže koničky a tak, komunikovat s kamarády, o problémech mluvit i s kolegyněmi v práci třeba. Říkat věci tomu, komu věříš a tak, ale mluvit o tom, nenechávat to v sobě, protože když to necháš v sobě, tak se trápíš.

Když jsi z něčeho nadšená v práci a děláš to pořád, tak musíš umět vypnout. Práci si netahat domů, nechat ji ve škole a vypnout, striktně oddělit tu práci. Rok jsem se dávala z toho vyhoření. Teď se cítím dobře. Musíš si říct, že všechno, co se ti udá a má ten smysl. Já přesla na víru v Boha, věřím v osud a tak. Říkám si, že mělo to tak být a pak se nějakou cestičkou

dovedu na důvod, proč se to stalo. Strašně mně to teď pomáhá. Musím říct, že teď mě ta práce baví, začala mě to bavit! (důraz) I ty děcka když za mnou chodí a říkají, že mě mají rádi. Teďka za mnou chodí děcka, jsou nadšené které už neučím, že jim chybím, že mě mají rádi „já vás mám tak ráda paní učitelko“ a tak anebo u doktora takové scény dělají, že když jsou nemocní a nemůžou do školy, že chtějí do školy a tak. (smích). Teď už tomu ale nepodléhám. Dřív jsem byla extrémně taková těšivá do práce a říkala, jak strašně moc se těším do práce, teď už to neřeším a neříkám, prostě dojdu do práce a až tam něco bude, co mňa potěší, tak sa potěším a ne se takto rozplývat (smích). Snažím se čerpat tu energii i od dětí, když třeba malují a tím jazýčkem si dopomáhají, to je tak roztomilé (smích). Jsou takové roztomiloučké, jako když se díváš na zvířátka třeba na pejska – to je tvoja relaxace, takže to máš z těch dětí taky. Takže když tě naserů, tak pak je potřeba nasát tu energii v těch pěkných chvílkách.

PŘÍLOHA P2: UKÁZKA TRANSKRIPTU Z INTERVIEW S UČITELKOU – U5

Informace o participantce:

Pohlaví: Žena

Jméno: Klára

Věk: 50 let, třídní učitelka 3. ročníku

Délka výkonu učitelské profese: 28 let

Vyučované předměty: angličtina, všechny výchovy

Profese učitelky

No, jak dlouho učím? To si spočítejte, učím od roku 1992. (smích) od svých 22 let. To je hrozné! (důraz, smích). No, co učím? Učím na 1. stupni v podstatě všechno kromě tělocviku a jsem třídní učitelka, vždycky jsem byla třídní učitelka.

Problémy v učitelské profesi

Jako problémy ve škole, tak, hmmm, nevím jako, asi častá obměna pedagogického sboru, to je taky hodně problém, také rodiče, je problém, že ne v každé třídě mají děcka fajn rodiče a takhle, počty dětí ve třídě. Samozřejmě, že ty počtově nižší třídy se daleko líp učí než ty vícepočtové třídy, ale u nás aspoň ty první, druhé, třetí třídy jsou počtově docela dobré. Dál třeba neaprobovanost učitelů možná někdy, střídání učitelů hodně v té třídě, ale zase si myslím, že by se těm děčkám mělo v té 4. a 5. třídě střídat více kantorů, pokud přestupují na 2. stupeň, tak aby si to nějakým způsobem tak nějak ochytaly. Jó, že potom dostanou víc učitelů a že jsou z toho v podstatě trošičku nahraní.

Rivalita mezi učiteli vzájemná není, ale když se srovnám já s tím, když jsem nastupovala my jsme byli mnohem...no teď se ta generace jak kdyby posunula, takže já su v podstatě na pozici těch učitelek, když jsem nastupovala já, tak ty moje kolegyně byly v podstatě v mojem věku, jo, takže se ty generace nějakým způsobem posunuly a zdá se mi, že my jsme byli takoví...no...že jsme se chodili víc ptát těch starších paní učitelek, jó, že jsme byli takoví i

pokornější, jó, teď přijdou...neříkám, že všechny mladé paní učitelky, ale jsou takové, já nevím, všechno umím..jo. Já když to vezmu za sebe, tak jsem neuměla vyplnit ani třídní knihu jo, měla jsem nějakou, dřív to nebylo, uvádějící paní učitelka, ale jako chodili jsme se víc ptát, samozřejmě dělali jsme spoustu věcí spolu, teď je to takové hodně anonymní, ale úplně že by to byla nějaká rivalita, to asi ne, jako ale je jiná doba, my jsme byli asi trošičku jiní jó, a taky třeba ta příprava na vysoké škole, nevím jó, teď mi to připadá takové hodně teoretické, jako ta praxe je úplně jiná, když se dostanete do praxe, tak uvidíte, že to, co se naučíte na škole, tak na praxi to bude jinak a naučíte se to až na praxi. Ale že by byla nějaká rivalita a někdo podkopával nohy, to se mi jako nezdá. Jóóó, administrativa je hrůza, to je hrůza, to je šílené! (důraz). Je šílená, nehledě na to, že v podstatě spousta děcek má nějaké podpůrné opatření, takže těm se ke všem musí dávat papíry, jo. No, administrativy přibylo strašně moc! (důraz) Je toho moc, hrozný! Ve srovnání s minulými lety, té administrativy přibylo hrozně moc, neustále samé výkazy, já mám x šanonů, co se musí zakládat, co se má posílat. Je to zbytečné přetěžování učitelů, jó, protože v podstatě než by měl člověk vyplnit všechno, tak mu ta hodina uteče! (důraz). Takže myslím si, že úplně zbytečné, že té administrativy je zbytečně moc. Já chápu, že vedení školy, musí odevzdávat také nějakou kontrolní činnost, je to prostě zamotaný kruh, nezbyvá čas na to učení než by člověk vyplnil všechno. Oproti tomu, když jsem nastupovala já, tak jí určitě přibylo a moc!

Problémový žák

Problémový žák může být jednak s chováním problémový, problémový žák mohou být i takové skryté problémy, že má ADHD, i toto jsou problémoví žáci a i v podstatě ve třídě, když máte nějakého takového narušitele, v podstatě i problémy..nějaký takový skrytý agresor nebo skrytá taková povaha, tak to může být také problémový žák, to je těžko s těmi problémovými žáky. Hodné děcko může být taky problémový žák, jo to se prostě nemůže zaškatulkovat do jedné kategorie. Není pravda, že většinou u chlapečků..že kluci se říká, že jsou takoví divočejší a problémoví žáci, oni takové ty hodné holčičky (v uvozovkách) mohou být také problémoví žáci, tady tohle to. Rodiče si zvykli nějakým způsobem to všechno házet..pokud děcku něco nejde ve škole, hodíme to na poradnu a prostě už má nějaká podpůrná opatření jó, to znamená učitelé prostě musí vypisovat papíry, učitel musí nějaké individuální přístupy, učitel musí všechno a prostě je to na úkor...ta rodina by měla být, dělat pokud ví, že má takové dítě, tak jde o to, že ta rodina by měla..no já vždycky říkám, že čím to děcko má víc těchto úlev ve škole, tím ta rodina musí spolupracovat víc jo, jinak se to

nesrovná! (důraz). Ta škola to prostě nedožene. Spousta rodičů si myslí, že když má dítě nějaké úlevy, že nemusí nic dělat.

Více méně tu problémovost mají - pokud mají choroby – takové ty diagnostikované ADHD a tak, tak s tím se narodí. Ale většinou je to teda tak, že problémový žák vychází z problémové rodiny. Nefunkční rodina, disfunkční rodina, spousta dětí od nás má třeba střídavou péči, i to jo...Člověk se fakt diví, kolik dětí je z rozvedených rodin, kde to prostě nefunguje a v podstatě to dítě je každý týden u jednoho rodiče, což si myslím, že ho hodně ovlivňuje. U některých byste třeba nepoznala, že to děcko je z takové rodiny, záleží na tom, jak fungují ti rodiče. Někteří rodiče jsou schopni se domluvit. Někteří rodiče se nejsou schopni domluvit a hážou jednu vinu na druhého. Co se teda týká přípravy do školy do výuky, tak když je třeba u maminky, tak maminka vždycky řekne, u mě dělá všecko, pak je u tatínka a nic tam nedělá. Ono je to prostě někdy sporné. Nikdo jako nechce na ty rodiče posílat sociálku. Ale takových dětí prostě z rozvedených rodin, a kde si rodiče vyřizují svoje účty přes dítě, je strašně moc! (důraz). Jako nejčastější problémy jsou v chování, vykřikování a takové to no.

Myslíte si, že i učitel může mít vliv na rušivé chování žáků?

Určitě ano! (důraz). I učitel má velký vliv. Záleží, když máte nějakého hyperaktiva. V té třídě to poznáte. Je vždycky dobré buď mu nachystat jinou práci, nebo více práce, je to určitě o povaze učitele. Protože děcko nezlobí jenom proto, že zlobí. Děcko zlobí proto, že se nudí. Nebo že tomu nerozumí a bojí se zvednou ruku, proto může být také problémový. Děcka už nedovedou ani komunikovat, než on by něco řekl, že tomu třeba nerozumí... a to je právě to, co vždycky říkám. Říkám, vyříd' me si to ve škole, já to vždycky říkám maminám na třídních schůzkách. Ty děcka přijdou domů a semelou v podstatě i to, co není pravda. Já rodičům říkám „Nikdy nedávejte ruku do ohně za svoje děcko!“ (důraz). „Naše dítě to nedělá“ apod...všecky to dělají. Opravdu, opravdu by nebylo zdravé to dítě, kdyby se do toho lumpačení prostě někdy nepřidalo. Ale někdy fakt to dítě za to, že má problémy, tak za to, co dělá, prostě nemůže. Někdy děcko fakt vyrušuje proto, s tím, že je nevychované, ale někdy opravdu dítě vyrušuje, protože má tu diagnostiku a že je prostě problémové. A takových dětí bohužel přibývá! (důraz). Z hlediska inkluze a tady toho všeckého, ty školy budou tohoto plné, ani tato doba, distanční výuka, tomu taky nepřidává, katastrofa! (důraz)

Jak řešíte problémové situace?

Já nejsem zastánce poznámek. To už fakt jako musí být, že to děcko, já nevím, fakt provede něco. Ale buď se domluvíme – první to funguje na domluvu, potom takové napomenutí. U mě zafungovaly zvláštní úkoly. Nebo přidávám úkol – děcka mají napsat 3 věty, ale tys rušil, tak nepíšeš pět. Samozřejmě jedno napomenutí беру takto..dvě taky, ale kdybych ho měla celou hodinu napomínat to nedělej, to nedělej, tak to už asi by mi ruply nervy. Poznámky opravdu v nejkrajnějším případě, protože rodiče ví, že ty poznámky..no rodič se tomu zasměje a jako takhle. Po škole také nenechávám, protože to je sporné, to byste se musela domluvit předem s rodičema, jestli to dítě můžete nechat po škole nebo jim napsat, váš syn bude tehdy a tehdy po škole.. Jako ony ty úkoly navíc zaberou, když to děcko ví, že ty ostatní děti mají ty 3 věty a on má další dvě. Zrovna letos nějakým způsobem si myslím, že všichni budou rádi, že vůbec nějakým způsobem projdou. Měla jsem třeba chlapeckou třídu, dostala jsem je na převýchovu ve 3. třídě, byli opravdu hrozní. Protože já vždycky dostávám nějakou třídu na převýchovu. To bylo deset kluků. Oni byli chytrí, ale byli opravdu jako nevychovaní. Prostě jsem si obhájila to, že jsme nejeli na výlet! Na konci školního roku. Byl to trest, já jim řekla, že s nimi nepojedu, neposlouchali. Ten rok jsme teda nikam nejeli, seděli jsme na zadku ve třídě. Musí se za vás postavit vedení školy samozřejmě. Rodiče nějaký samozřejmě vykřikovali, ale někteří rodiče to pochopili, protože si s nimi nevěděli doma sami rady. Já si myslím, že tito chlapečci byli doma rozmazlováni od maminek. Kluci jsou na tom horší, než ty holky no. Ale zase na druhou stranu, kluci si dají do držky, ale holky, tam je to pak takové skryté no. Prostě takto, děcka nejsou schopni chodit ven, sedí doma u počítače, jo. Teď mnohem raději tráví čas v supermarketech. Rodiče se děckám nevěnují, hodně problémů plyne z rodiny. Děcka neumí komunikovat. S nima se v podstatě nikdo nebaví, mobilují si vedle sebe. Neumí ve třídě ani říct, že mají problém, je tam špatná komunikace, protože nejsou zvyklí komunikovat.

Jakou má souvislost přítomnost problémového žáka ve třídě na jeho ostatní spolužáky?

Oni to neradi nesou a je to ruší. Samozřejmě, že to kolektiv ovlivňuje a moc. Těžko tady těm děckám to vysvětlíte. My máme ve třídě toho Adama a on je autista a já když jsem ho dostala v 1. třídě, tak jsem z toho měla docela strach, ale on v podstatě ani jeden záchvat neměl, že by se tam někde válel, protože měli jsme třeba autisty, jak máme ty skupiny ve škole těch nadaných žáků tam bylo třeba, že děcka lozili pod stůl. Ty děcka toho Adama znají ze školky, tak jim to tak divné nepřijde. Ty malé děcka to ale berou ještě jinak, než třeba v té 4. a 5.

třídě, že tam už je to takový ten rušivý element, tak samozřejmě, že ty děcka už jsou pak i přidržené a sem tam takové to „zavři hubu“ a tak to tam samozřejmě je. Vy nemůžete říct, že on za to nemůže, že má papíry na hlavu! (důraz). To prostě ne, jo. Ale u nás ve třídě toho Adama prostě tolerují, říkám si na druhou stranu, jak dlouho ho budou tolerovat. On je opravdu jiný. Diametrálně, jiný. Jeho maminka se brání zvláštní škole, ona ho tady chce udržet za každou cenu. Jak říkám, ty děcka ho berou, ale už měl nějaké problémy se čtvrtákama, pátákama, protože on jde třeba čurat a nezapne si kalhoty a zapomene. Teď už to řešíme, že chodí na záchody sám. Všude po škole jsou piktogramy, na což on reaguje. Je to prostě poznat, že je jiný. Ve třídě máme pravidla a řád vzadu na tabuli připle. On má pravidla také vzadu a paní asistentka mu udělá strukturalizaci toho, co bude. Měl paní asistentku už ve školce a ona s ním udělala neskutečnou práci, ona se s ním nadřela! (důraz). Musí být na něj člověk rázný, takto budeš dělat, toto budeš dělat. Děcka ho zatím berou. Jinak tam ve třídě jinak mám asi ADHD, ale to je také dítě z rozvedené rodiny, které má střídavou péči. U maminky dělá no a u tatínka má takový free režim. A on šel do první třídy s tím, že umí číst, teď už jde vidět, že trochu ztrácí. Já se docela srovnám, takže nějaké extra problémy ve třídě nemám, já si je držím. Ale po této pauze, online výuce, to bude hrůza! (důraz).

Problémy jsou vykřikování – ty děcka tímto na sebe prostě upozorňují, mají nějaký i ten deficit z toho domu a ty děcka pokud si s nimi člověk nepovídá, tak oni mají spoustu energie a chtějí to všechno říct Když je někdo nevyslyší, tak aspoň ten učitel no. Ale když si v pondělí vykládáme s dětma, kdo kde byl, tak málokdo řekne, že byl na výletě s rodinou. Staník řekne, že byl v mekáči, ten jezdí tam. Ty rodiny nemají žádný program – to je právě to. Když se vrátím k mé zkušenosti s tou hroznou třídou, tak jeden chlapec, ten byl na zabití, ten byl ADHD jak vyšitý, ale zase mu se rodiče věnovali. Měli vždycky nějaký program, měl obrovské znalosti, oni by se totiž doma se sourozencem zabili. Musíte prostě pro takové děcko vymyslet program, když ho nevymyslíte, tak se nudí a otravuje! To je dané..nudím se a tak začnu otravovat. Záleží na rodičích prostě. Funkce rodiny se posunula, protože vím, že se mnou si naši povídali a tady toto. Někdy jsou ty děcka ve škole od rána do večera, od šesti, co se otevře družina do večera, co pak ta rodina s nima může, žejo.

Jak vnímáte sebe jako autoritu vůči problémovým žákům?

Jako je to těžké takhle to říct, protože já když jsem nastoupila, v těch 22 letech do školy, tak ti rodiče byli starší, takže jsem si tu autoritu musela vybudovat. Měla jsem asi štěstí na děcka

i rodiče. Děcka potřebují pravidla, a aby je někdo dodržovat. A když je dodržuje i dospělí. Děcka nemají rády, když se pravidla porušují, když prostě paní učitelka řekne tak a potom řekne tak. Takže děcka mají rády pravidla, když se nikomu nenadržuje. Jako učitel musí být přísný a spravedlivý. Děcka berou spíše takového učitele, než benevolentního učitele. To vám řekne každé děcko. Děcka prostě mají rády pravidla. Teď se to bude dělat tak a tak. Teď bude to a to a ne přecházet z jednoho na druhého. Myslím si, že tohle mladým paní učitelkám hodně chybí, protože chtějí být kamarádky jenže ty děcka po 14 dnech rozjede, lepší tedy, když se nasadí nějaký tvrdší režim, jako nemusí být člověk buzerující, ale děcka musí vědět, že když učitelka něco řekne, tak to platí. Jako takto s kamarádství odsud posud, ale jako nesmí vám ty děcka začít skákat po hlavě! (důraz). Oni to moc dobré ví – děcka to vycítí a pak si začnou dovolovat. Oni to vyтуší, oni jsou opice, takže tak. Já jsem nikdy s autoritou problém neměla, učitel musí mít přirozenou autoritu! Pro mladé paní učitelky je to složité, ale musí si to vybudovat. Člověk si to musí vybudovat, musí být přísný a spravedlivý a děcka prostě vidí, když se někomu nadržuje. To nikdy s tímto daleko nedojdete!

Co Vy a syndrom vyhoření?

Syndrom vyhoření no..jsou krize...člověk toho už tolik neudělá, co udělal ve 22 letech. Spoustu věcí, né že by mně trvalo, ale čím se toho na vás víc valí, tak člověk třeba už pak nemá tu sílu a třeba mi to i dýl trvá, ale zatím jako nějaké vyhoření...no jako tisíckrát jsem s tím chtěla seknout (smích), ale prostě na druhou stranu jako má to smysl ty děcka něco naučit. Není to povolání, je to poslání. Ale vyloženě, že bych syndrom vyhoření zažila, to asi ne.