

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Institut mezioborových studií Brno

**Podmíněnost výchovy a vzdělávání
na 2.stupni ZŠ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr.Petr Sýkora

Vypracovala:
Gerlinda Svobodová

BRNO 2006

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou práci vypracovala samostatně, použila a citovala jen parametry, které uvádím v seznamu použité literatury.

.....
Gerlinda Svobodová

Poděkování

Děkuji panu Mgr.Petrovi Sýkorovi za velmi užitečnou metodickou pomoc, spolupráci, odborné vedení a konzultaci při vytváření mé bakalářské práce.

Brno 25.4.2006

Gerlinda Svobodová

OBSAH

ÚVOD	1
1. Výchova a vzdělávání z pohledu historického	2
1.1. <i>Pedagogické názory od starověku k renesanci</i>	2
1.2. <i>Pedagogický systém Jana Ámose Komenského</i>	4
1.3. <i>Výchova a vzdělávání v českých zemích od 17. stol. po současnost</i>	5
1.4. <i>Alternativní pedagogické směry</i>	6
2. Edukační proces	9
2.2. <i>Klima školy</i>	9
2.3. <i>Klima třídy</i>	10
2.4. <i>Faktory ovlivňující klima třídy</i>	12
2.5. <i>Komunikace a interakce ve vyučování</i>	13
3. Rodina jako edukační prostředí	19
3.1. <i>Výchovná funkce rodiny</i>	20
3.2. <i>Dítě – subjekt výchovy</i>	22
3.3. <i>Spolupráce rodiny a školy</i>	24
4. Sociálně patologické symptomy v projevech žáků	27
4.1. <i>Dítě jako hrozba, zátěž</i>	27
4.2. <i>Diagnostikování problémových žáků a třídy</i>	28
4.3. <i>Vybrané vlastnosti problémových žáků</i>	29
4.4. <i>Řešení konfliktů se žákem</i>	38
4.5. <i>Používání trestů a jiných kázeňských opatření</i>	41
ZÁVĚR	43
RESUMÉ	44
ANOTACE	45
LITERATURA	46

ÚVOD

Výraz škola patří, ve všech jazycích, k nejfrekventovanějším slovům, což signalizuje skutečnost, že v životě jednotlivce i společnosti má velmi vysokou důležitost. Její existence je zakotvena již na úrovni ústavy. Škola je vlastně sociální instituce účelově vytvořena k realizaci a zajišťování řízení a systematické edukace. Děti zde tráví značnou část svého času, vyrůstají zde a vyvíjí se. Jsou vedeny k hodnotám a ideálům; ke vzdělání nutnému k výkonu povolání. Na druhé straně, škola má za úkol potlačovat negativní návyky (získané od dospělých), a to tak, že vytváří prostředí bezpečí a vzájemné důvěry a učí mladé lidi orientovat se sami v sobě (Moderní pedagogika,1997, str.396).

Psát dnes o pedagogice je svého druhu troufalost. U mnoha lidí tento výraz vyvolává nedůvěru, či přímo odpor, neboť vidí jen kárající prst učitele, krotícího bujnou mládež. Ale i učitelé sami, jsou mnohdy pedagogickou teorií znechuceni, jako něčím neskonale nudným vzdáleným od reality tříd a škol.

S povoláním učitele (edukátora) jsou po staletí spojovány tři základní role. A to učitel, vychovatel, veřejný činitel. I když všechny tři role spolu bezprostředně souvisí bude tato bakalářská práce zaměřena především na vychovatelskou roli edukátora.

Cílem práce je postihnout vlivy působící na výchovně vzdělávací proces dětí staršího školního věku, tj. 2.stupeň ZŠ. Analyzovat příčiny patologických jevů ve škole i na veřejnosti. Toto téma jsem si vybrala neboť pracuji jako vychovatelka na základní škole a téměř denně se setkávám s výchovnými problémy. Často se mě lidé z okolí ptají, jak je možné, že škola nezasáhne při negativním chování mládeže na veřejnosti. Práce by měla objasnit příčiny chování problémových žáků a pokusit se nalézt vhodná řešení. Je vůbec možné ovlivnit chování mládeže ? V případě, že ano tak jak? Jak se zachovat, jak s nimi jednat, jak těmto negativním situacím a nevhodnému chování předcházet? Je trest nejvhodnější řešení ? Ovlivňuje výchovně vzdělávací proces spíše rodina nebo škola?

Ve své bakalářské práci se pokusím zodpovědět tyto otázky z pohledu pedagoga, rodiče i veřejnosti. A to za pomoci metody teoretické analýzy a komparativní analýzy.

Práce je rozčleněna celkem do čtyř kapitol, z nichž každá postihuje sociální aspekty výchovy a to v odlišném prostředí, což znamená také různé výchovné činitele i různé výchovné metody.

1. Výchova a vzdělání z pohledu historického

Poznatky a zkušenosti z historie pedagogiky nám umožňují nahlédnout do pozoruhodného myšlenkového bohatství myslitelů dob dávno minulých, ale především těch, jejichž názory ovlivňují pedagogické myšlení v současnosti.

Kromě důvodů metodologických má historie i úlohu motivační. Po celá staletí byly hledány nejvhodnější, nejúčinnější a mnohdy i nejpříjemnější metody výchovy a vzdělávání. Každý pedagog, ať již vědomě či nikoliv, navazuje na toto bohaté dědictví minulosti a buď je reprodukuje, či obohacuje vlastní tvořivou invencí. Není účelné ani efektivní odhalování vlastními silami, pokusem a omylem. Dokonce je tento postup v rozporu se základním etickým principem závazným pro každého pedagoga: „*primo non nocere* – především neškodit”.

1.1. *Pedagogické názory od starověku k renesanci*

Starověk

Na úsvitu lidských dějin se jednalo převážně o funkcionální působení. Záměrná výchova probíhala v rámci rodiny a kmene. K nejstarším státům, z nichž máme písemně doloženou existenci výchovných institucí, patří země Starého východu. Zde vznikly první základy klínového písma. Se vznikem písma souvisí vznik prvních škol a učitelů. Tyto školy byly soukromé.

Výrazný vliv na Evropskou kulturu má **starověk řecký a římský**. Objevování pravdy, používá se rozumová argumentace – vzniká filozofie. V antice byl kladen důraz na rozvíjení přirozenosti člověka. Požadavek krásy chápán jako harmonie, dokonalost. Toto se odráží jak v cílech tak i ve způsobech výchovy a vzdělávání.

Pro pedagogiku jsou významné zejména tři osobnosti tohoto rozkvětu antiky. Výchovou se zabýval **Sókratés** (469 – 399 př.l.). Neusiloval o pochopení podstaty světa, hledal principy správného jednání, principy etické. Usiloval o dosažení mravní dokonalosti, vše špatné je jen nevědomost. Pokud se žák zapletl do logických rozporů, Sókratés jej neopravoval, ale pomocí návodních otázek dosáhl správné odpovědi žáka. Tato sokratovská metoda se užívá dodnes.

Platón (429 – 347 př.l) nehledá jen principy mravního jednání, ale podstatu jsoících věcí vůbec. Předpokládá, že vědění je rozpomínáním duše na svět.

Výchova - do tří let u matky (tělesný rozvoj dítěte), od tří do sedmi let společná výchova v chrámech (hlavně hra), od sedmi let výchova ve státní škole. Platón poprvé vytváří úplný systém jednotné státní výchovy, v němž je podporována výchova v rodině.

Za největšího filosofa starověku je považován **Aristoteles** (384 – 322 př.l.), žák Platónův. Založil vlastní filozofickou školu (Lyceum). Dle jeho učení je každá věc jednotou látky a tvaru, zabýval se přírodními i společenskými vědami. U Aristotela se poprvé objevuje první periodizace vývoje lidského jedince. Rozlišuje tři sedmiletá období. Prvních sedm let výchova v rodině, v druhém sedmiletí završeném pohlavní zralostí navštěvují chlapci (odmítá vzdělání žen) státní školu, ve třetím období se věnují především vzdělávání rozumu.

Středověk

Výchova a vzdělání ve středověku jsou těsně spjaty se vznikem křesťanského náboženství. Instituce, které se křesťanskou výchovou zabývají jsou tzv. **školy katechumenů**, připravující mládež i dospělé ke křtu; **školy katechické**, zřizované církví pro výchovu kněží a učitelů křesťanského náboženství; **klášterní školy**, pro budoucí mnichy a kněze. **Katedrální školy**, zřizované v sídlech biskupů a **školy farní**, kde učitelem býval zvoník a cílem bylo naučit děti (především chlapce) čtení, psaní, počítání a katechismus.

Souběžně s církevním vzděláváním probíhala po celý středověk i **výchova světské šlechty**. V sedmi letech se stal chlapec pážetem, ve čtrnácti letech obdržel právo nosit meč a stal se panošem. Dalších sedm let se cvičil v sedmeru rytířských ctnostech, intelektuální vzdělání se považovalo za rytíře nehodné. Dívky se učily na dvorech nebo v kláštorech základům čtení, psaní, modlitbám, ručním pracím, mnohdy ovládaly i latinu a seznamovaly se s literaturou. Jejich vzdělání bylo intelektuálně mnohdy vyšší než vzdělání rytířů.

Objevuje se nová forma středověkého myšlení, pokoušející se o sloučení víry s rozumem tzv. **scholastika**. Ta označuje školskou učenost ve smyslu metod vzdělávání a výchovy.

Dále vznikají nové vzdělávací instituce – **univerzity**. První a nejstarší r.1119 v severoitalské Bologni. Jako první ve střední Evropě, zřídil Karel IV. **univerzitu v Praze**. Už v době vzniku měla čtyři fakulty: artistickou, teologickou, lékařskou a právnickou. Na Univerzitě Karlově působila řada velkých osobností národa jako

například **Jan Hus**. Jeho význam, vedle morálního příkladu a filozofických prací, spočívá i v zásadním přínosu pro vznik českého spisovného jazyka a ve spisech výchovně zaměřených.

Vedle univerzit existovaly nadále školy katedrální, farní a městské.

Renesance a humanismus

Ve 14.století, vlivem reformačního hnutí, dochází k všeobecnému poklesu autority církve. Je vyzdvihován ideál jedince, středem zájmu není církev ale člověk, návrat k ideálům antiky. Celé toto dění je nazýváno **humanismem**. Výrazně se mění cíle, obsah i metody výchovy. Dále je odmítáno fanatické náboženství, tvrdá disciplína ve školách, formální scholastika.

Oporou katolické církve proti reformačním a kacířským hnutím byly řeholní řády, inkvizice a **řád jezuitů**. Jezuité zakládali veřejné bezplatné školy, využívající na svou dobu velmi moderních výchovných a vzdělávacích metod – individuální přístup, systém odměn, mírná kázeň bez tělesných trestů, učební pomůcky, veřejné zkoušky. Obsahem vzdělání byla především dokonalost v latině, trivium a kvadrivium. Konečným cílem výchovy byla naprostá disciplinovanost a oddanost katolické církvi.

1.2. Pedagogický systém Jana Ámose Komenského

Po porážce husitského hnutí vznikla v českých zemích **Jednota bratrská**. Cílem již nebyla kritika sociální nerovnosti, ale především úsilí o morální čistotu.

Nejvýznamnějším představitelem jednoty bratrské, později jejím biskupem se stal **Jan Ámos Komenský** (1592 – 1670). Největší význam Komenského spočívá v jeho pedagogických dílech. Nejsystematičtějším pedagogickým dílem je „**Didaktika**“, kterou rozumí nejen teorii vyučovacího procesu, jak chápeme význam pojmu dnes, ale i teorii výchovy a organizaci vyučování, tedy vlastně obecnou pedagogiku.

Škola má být *dílnou lidskosti* (humanistický odpor proti scholastice), požaduje přirozenou výchovu. Z ní vyvozuje všechny metody, prostředky i analogie. Postup ve vyučování má vycházet od věcí, nikoliv od slov, začíná se smyslovým poznáním a porozuměním, následuje vzdělávání paměti a dále má být cvičen jazyk a ruka.

Významný je Komenského návrh **organizace vzdělávání** v šesti věkových stupních. V rodině škola mateřská, v každé obci, vesnici i městečku škola obecná, v každém městě škola latinská.

Není snadné shrnout celoživotní dílo této mimořádné tvůrčí osobnosti. O Komenském existuje dnes velmi obsáhlá komeniologická literatura. Demokratické a humanistické principy vzdělávání Komenského jen s obtížemi razily cestu ke svému uskutečnění a spolu s racionalismem a reálným pedagogickým optimismem jsou trvalou inspirací i pro dnešní vědu o výchově. Vzdělávání je cestou k nápravě světa, jíž se mají zúčastnit všichni, proto je také potřebné vzdělávání všech. Ústřední myšlenka Komenského – **být prospěšný sobě i ostatním**.

1.3. Výchova a vzdělávání v českých zemích od 17.století po současnost

V českých zemích byl život negativně poznamenán třicetiletou válkou. Skutečnou katastrofou však byla **bitva na Bílé hoře**, po níž jezuité ovládli celou zemi, vykonávali cenzuru a podíleli se na germanizaci.

Obrat k lepšímu nastal až za panování **Marie Terezie** (1740 – 1780) a jejího syna **Josefa II** (1780 – 1790). Marie Terezie vyhlásila v roce 1774 školskou reformu – **školní řád**, školství bylo prohlášeno za státní organizaci. Školy byly rozděleny do tří stupňů:

Školy triviální – pro děti věku 6 – 12 let, vyučování v českém jazyce, čtení, psaní, počítání, náboženství a základy polního hospodářství.

Školy hlavní – zřizovány pro střední stav a v každém kraji jako příprava ke studiu. Učují se základy latiny, dějepis, zeměpis, přírodní vědy, stavitelství, rýsování.

Školy normální – zakládány hlavně v zemských městech, rozšiřovaly učivo hlavních škol, vyučovacím jazykem byla němčina.

Pokrok nastal i ve vzdělávání učitelů, rozvíjelo se odborné školství, obcím a vrchnosti byla uložena povinnost zřizovat školy, rodiče museli posílat své děti do školy. Tyto reformy však nebyly vždy přijaty příznivě, často vyvolaly odpor šlechty, katolické církve i rodičů.

Téměř o sto let později vzniká nová školská reforma – **školský zákon** s mnoha výraznými změnami. Byla zavedena povinná osmiletá školní docházka v **obecných školách**, **školy měšťanské** na tyto navazovaly. V této době také vznikla **osmiletá gymnázia** a **střední odborné školy, učitelské ústavy**. Ty byly čtyřleté, čímž získal

mladý pedagog hodnost podučitele a po dvou letech praxe mohl vyučovat na městských školách.

Úsilí českých pedagogů za zvýšení vzdělanosti národa bylo naplněno po vzniku samostatného Československa. Další **školská reforma z r. 1922**, byl vydán **malý školský zákon** Stvrzoval nadále platnost osmileté povinné docházky, byly zavedeny nové vyučovací předměty (občanská nauka a výchova, ruční práce). Snížil se počet žáků ve třídě, na vysokých školách směly studovat i dívky, byl zrušen celibát učitelek, soukromé střední školy byly zestátněny, uzákoněna odluka školy od církve.

Období druhé světové války a vznik *Protektorátu Čechy a Morava* po roce 1939 znamenaly výrazně negativní zásah do všech oblastí života společnosti včetně českého školství – omezením přijímaných žáků a studentů, rušením škol a uzavíráním vysokých škol. Hlavní vyučovacím předmětem se stala němčina byl upraven obsah zeměpisu i dějepisu.

1.4. Alternativní pedagogické směry

Přelom 19. a 20. století je charakterizován jako nástup *globalizace* světa. Jednotlivé státy ztrácejí svoji izolovanost a změny v jedné části planety ovlivňují změny celosvětové. Pedagogické názory se diferencují do mnoha proudů, často i protichůdných, které však měly jedno společné východisko – kritiku dosavadní školy.

Charakteristickým projevem těchto snah je vznik několika nových směrů, hnutí, netradičních institucí. Mezi nejznámější patří např. *hnutí nové výchovy, pedocentrismus, pragmatická pedagogika, instrumentalismus, dynamická pedagogika, esencialistická pedagogika, pedagogika hodnot, sociologická pedagogika, experimentální pedagogika, psychoanalytická a individuální pedagogika, existencialistická pedagogika, náboženská* a v neposlední řadě *pedagogika marxistická*.

Současné alternativní pedagogické směry v mnohém navazují na výše uvedené hnutí nové výchovy. Společnou snahou představitelů tohoto reformního proudu je překonání nedostatků tzv. tradiční školy a to především změnou postoje učitele k žákovi a ke třídě.

Montesoriovska pedagogika se zaměřuje především na předškolní věk, výchovu chápe jako realizaci svobody dítěte. Tomuto je přizpůsobeno prostředí i volba činností. Rozvíjí hrubou a jemnou motoriku, koordinaci oka, a ruky, vnímání všemi smysly,

aktivní naslouchání. Důraz je kladen na spolupráci, komunikaci, vzájemný respekt, dodržování předem stanovených pravidel, osvojování elementárních požadavků o životě a o vesmíru.

Daltonský plán podněcuje svobodný rozvoj žákovy osobnosti, učí žáky se učit, schopnosti komunikovat, spolupracovat a pomoci druhým, pochybovat a ověřovat si poznatky z různých pramenů a zdrojů informací. Umožňuje všem zažít úspěch. Při dobré organizaci vyučování umožňují *daltonské* metody učiteli účelně zaměstnat všechny děti, věnovat se pomalejším žákům a nadaným dovolují postupovat v práci rychleji a řešit úkoly nad rámec osnov. Žáci si sami určují individuální tempo jednotlivých fází úkolu, určují si odborné učebny i učitele, svoji práci si hodnotí navzájem. Výsledkem je přátelská neformální atmosféra vyučování.

Waldorfská pedagogika patří v ČR mezi nejznámější. Organizace výuky je zcela odlišná, velký důraz klade škola na spolupráci s rodiči žáků. Téměř vždy se jedná o školy soukromé a od rodičů je vybíráno vcelku nízké, podle výše příjmů rodičů diferencované školné. Tyto školy chápou školní vzdělání jako vývojovou pomoc, podporu vývoje. Škola se neptá v první řadě na to, co by všechny děti měli znát a umět podle jistých abstraktních předpisů, ale především upozorňuje na to, co se ve kterém období v dětech rozvíjí a co je nutné v nich podpořit.

Jenské školy jsou založeny na společenství žáků různého věku a vyspělosti. Vzniká tak příležitost, k vzájemné spolupráci kdy starší pomáhají mladším. Místo třídy zde funguje školní pospolitost. Škola je školní obec dětí, pedagogů, rodičů a veřejnosti. Skupina pracuje podle týdenního pracovního plánu, formou je hra, slavnost, kurz, rozhovor v kruhu. Základem plánu je *jádro vyučování* (asi polovina výuky) konkrétní pedagogický problém z oblasti vědy, politiky, společenského života apod. dále jazyk a matematika, kde žák pracuje s individuální pomocí učitele. Zkušenější žáci jsou odpovědní za méně zkušené. Žáci procházejí vybranými výrobními postupy, např. prací v dílně nebo se seznamují s chovem dobytka. Postižení žáci jsou integrováni.

Freinetovská pedagogika je spojena s manuální činností žáků. Na školách vyučujících podle tohoto směru vytvářejí pracovní plán s pomocí učitele žáci – není tedy pevný a existují vedle něj i plány individuální. Neexistuje zde výklad učitele před celou třídou, ale besedy, rozhovory, výstupy dětí, skupinová a individuální práce. Hodnocení je slovní a podílejí se na něm i děti. Problémy a různé návrhy se řeší prostřednictvím pravidelných shromáždění třídy a pomocí nástěnných novin, žáci

pracují s informacemi, spolupracují při vydávání školních novin, knih. Jsou zde vysoké nároky na učitele.

Otevřené vyučování představuje reformní podněty ke změnám v metodách, formách, obsahu, organizace školní práce. Centrem veškeré činnosti je dítě. Škola se otevírá nejen dítěti ale také navenek – změna vztahu školy vůči okolnímu světu – úsilí změnit každodenní život školy a navázat užší vztah k místu kde děti žijí. Smyslem otevřeného vyučování je rozvoj všech žáků bez rozdílu, utváření sebedůvěry, příprava na život ve změněných podmínkách současné společnosti (podnikavost, asertivita, samostatnost). Mezi pracovní formy patří práce v kruhu, práce svobodná, týdenní plán.

Zvláštní postavení mezi pedagogickými proudy posledních let zaujímá hnutí **antipedagogika**. Ta zcela odmítá dosavadní výchovu a s ní i výchovné instituce. Většina z nich kritizuje vše co je spojeno s výchovou, kterou označuje za manipulační teror.

Podobného zaměření je i **černá pedagogika** či **hnutí za práva dítěte**. Dle nich může vychovatel děti pouze upozorňovat na následky jejich jednání, ale odpovědnost za ně nemá.¹

¹ V této kapitole byly použity citace: DVORÁČEK, J. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004.

2. Edukační proces

V lidské společnosti jsou *edukační procesy* jednou z nejčastějších aktivit. Od narození, resp. již v prenatálním období života jedince, až do pozdního stáří se člověk učí nebo učení jiným zprostředkovává.

Typem *edukačního procesu* je osvojování mateřského jazyka; trénink sportovce pod vedením trenéra; školní výuka, v níž jedna skupina (žáci) se učí a jiná skupina (učitelé) zprostředkovávají jejich učení. V neposlední řadě se stále častěji uplatňují *edukační procesy* zasahující celou populaci. Jsou to např. edukační aktivity vyvíjené za účelem změn postojů lidí k ekologickým problémům, k škodlivým zdravotním návykům (kampaně proti kouření)... . Některé tyto procesy probíhají formou intencionální (prováděné se záměrem), jiné naopak formou učení incidentálního (neuvědomovaného).²

V této kapitole se budu zabývat *edukačním procesem* v prostředí školy, v následující kapitole to bude *edukační proces* probíhající v prostředí rodinném, neboť právě tato dvě místa jsou dle mého názoru nejdůležitější součástí výchovně vzdělávacího procesu.

Chtěla bych se ještě chvíli věnovat samotnému slovu *edukace*. Pochází z anglického slova „ education“ a zahrnuje v sobě slova *výchova* i *vzdělávání*. A to v jakémkoliv prostředí, záměrné i neuvědomované. Tento termín je vhodnější i vzhledem k mezinárodní terminologii.

Edukátor je vlastně jakýkoliv aktér učení – učitel, lektor, vychovatel, trenér, rodič... .

Edukant je tedy žák, student, učeň, dítě či pacient.

2.1. Klima školy

Sociálně psychologická proměnná, jež vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole tak , jak ji vnímají, prožívají a hodnotí, učitelé, žáci a ostatní zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkové prostředí školy.³

Klima učitelského sboru je vlastně jeho složení podle pohlaví, věku, odbornosti a kvalifikovanosti., kde panuje vzájemná důvěra a zaujetí učitele pro pedagogickou práci. Ředitel jde svým podřízeným příkladem, s učiteli spolupracuje, mají společný cíl.

² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, str. 59 – 60.

³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. PRAHA: Portál, 1995, str. 107.

Chování a jednání mezi všemi členy sboru je otevřené, vstřícné a nepředstírané. *Klima školních tříd* velmi silně působí na edukační proces. (Již Komenský v díle *Velká didaktika*, poukazuje na prostorové faktory edukačního prostředí.) Jedná se fyzické uspořádání vnitřního a vnějšího prostředí, tak aby bylo příjemné všem zúčastněným.

Důležité je osvětlení, poloha ale i tvar oken, barva tabule, barva stěn, teplota vzduchu, odhlučnění, počet žáků ve třídě, materiál a barva nábytku, celkové architektonické ztvárnění školy, bezpečí a jistota žáků, kvalita výuky, kvalita vztahů, podíl rodičů na řízení školy a jejich zapojení do aktivit školy, aj.

Z vlastní zkušenosti vím, že klima školy ovlivňuje i širokou veřejnost. Základní škola ve které v současné době pracuji, patří ve svém okolí k nejprestižnějším a to právě z důvodů pozitivního klimatu školy. Jelikož se naše obec nachází v Moravském krasu a je navštěvována poutníky ze všech zemí, byla vybrána jako jedna z pěti škol v ČR jako zvláštní projekt.

Je kruhového tvaru, uprostřed je volné prostranství s malou fontánou. Toto slouží dětem jako odpočinkové místo. Tráví zde volné hodiny, svačí. Jsou tak vlastně neustále pod dohledem (do atria je vidět ze všech stran), přitom však mají pocit volnosti. Jako hlavní stavební materiál bylo použito dřevo a sklo, což znamená dostatek denního světla a příjemné prostředí s výhledem do krajiny. Protože je škola nová (otevřena v roce 2000), je i nově vybavena, prostorná tělocvična, nový nábytek, aj. Počítače s internetem jsou dětem z 2. stupně kdykoliv k dispozici. Pedagogové jsou věkem spíše mladší, spolupracují a všichni máme společný cíl – aby děti chodily do školy rády a měli kvalitní výsledky po stránce výchovné i intelektové.

Na veřejnost tedy působí naše škola pozitivně, což má za následek stále se zvyšující počet žáku. Každý školní rok přichází nový nejen *prvňáčci*, ale i děti z vyšších ročníků. Jsme totiž schopni a ochotni nabídnout dětem víc než jen vzdělání. Také *mládež*, která již ukončila školní docházku, se na nás často obrací o radu nebo jen tak přijdou na *kus řeči*. Což nás nejen těší ale má to i zpětnou vazbu – vliv na okolí. Jediné v čem vidím jisté nedostatky, je spolupráce s rodiči. Někdy si myslím, že je daleko snazší domluvit se s dětmi.

2.2. *Klima třídy*

Školní třída je vlastně malá sociální skupina, ve které probíhá neustále interakce mezi učitelem a žákem mezi žáky navzájem. Toto **klima třídy** je jev dlouhodobý,

stálejší a postupně se vyvíjející, specifický obzvláště na 1.stupni ZŠ (jeden pedagog vyučuje třídu celý školní rok). Oproti tomu **atmosféra** je jev krátkodobý, situačně podmíněný a rychle se měnící. Na 2.ZŠ se pedagog mění každou vyučující hodinu. Jiná **atmosféra** je tedy např. v matematice, jiná v zeměpisu. (za předpokladu, že se změnil vyučující).

Podle Mareše⁴ je sociální klima třídy zprostředkovaně ovlivněno též sociálním klimatem školy a klimatem učitelského sboru. Mareš dodává, že klima třídy vytváří tlak na žáka, který ho může podporovat v učení, ale také může působit opačně. Každá třída má své zvláštnosti, které se projevují různorodým klimatem.

Pozitivní třídní klima jako specifický projev školního života má některé znaky, které vyčlenila H. GRECMANOVÁ s ohledem na žáky, učitele, rodiče a veřejnost [Učitelské listy 5/97, str.19]:

„ Pozitivní třídní klima z hlediska *ž á k ů* :

- umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost,
- klade požadavky, odpovídající individuálním schopnostem žáka,
- podporuje rozvoj osobnosti žáka,
- dává žákovi jistotu, že bude akceptován,
- umožňuje žákovi zažít úspěch,
- je pro žáka organizačně přehledné,
- zprostředkuje žákovi vědomí, že se k němu přistupuje spravedlivě,
- dává žákovi možnost tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.“

„ Pozitivní třídní klima z hlediska *u č i t e l ů* :

- obecně je chápáno jako pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, dobře a adresně učí, rád spolupracuje se žáky, kolegy a rodiči,
- umožňuje učiteli prožívat: citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru jeho působnosti a pocit seberealizace v práci, pocit svobody a samostatnosti, radost z pochvaly a uznání i ze spravedlivého ohodnocení, spokojenost s daným stavem věcí i s bezkonfliktní atmosférou...“

„ Od pozitivního třídního klimatu *r o d i č e* očekávají :

- vstřícnost učitelů,
- spravedlivé hodnocení a spravedlivé zacházení s dětmi,

⁴ MAREŠ, J. , KŘIVOHLAVÝ, J., *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, str. 147.

- transparentnost rozhodnutí (např. organizačních, výchovných),
- vychovatelskou kvalifikovanost a vyučovací kompetentnost učitelů,
- vhodnou motivaci žáků k učení,
- individuální podporu každému dítěti,
- cílevědomou práci školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní a emocionální oblasti.“

„Pozitivní klima třídy z hlediska *veřejnosti* musí žáky připravit :

- k úspěšnému zapojení do odborného a pracovního světa,
- k svéprávné a zodpovědné účasti na veřejném životě,
- k angažovanosti pro společenské záležitosti,
- k osobní a odborné mobilitě,
- k dodržování sociálních a pracovních ctností“ [Grecmanová, 1997, str..19]

Pozitivní klima třídy žáky a učitele sblížuje, vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností se znaky spolupráce, vzájemné důvěry, pocitu bezpečí a radosti z poznání.

Negativní klima třídy se projevuje povrchností, lhostejností k poznání, vzdorem a nedůvěrou vůči edukátorovi, tvrdou soutěživostí, rivalitou a bezohledností. Negativní klima ovlivňuje nepříznivě dění v celé třídě a v konečném důsledku vede ke ztrátě motivace, špatným výchovně vzdělávacím výsledkům.

2.3. Faktory ovlivňující klima třídy

Z čeho vlastně vzniká specifické klima ve třídě, na co má vliv a kdo se na něm vlastně účastní a podílí? Do jaké míry ho lze ovlivnit?

Tyto, zdánlivě jednoduché otázky jsou předmětem zjišťování mnoha odborníků na *edukační proces*, ale především i jednotlivých pedagogů. Velice často slýchám od svých kolegů : „ Ten zeměpis v šestce mě zabije, je to hrozná třída !“ nebo „ Už aby ti deváťáci odešli, jsou nejhorší ročník ze všech, jak z pomocné školy, už mě to s nimi vůbec nebaví, učit tam je za trest, nic je nezajímá, čekají jen na přestávku aby mohli jít kouřit. Zlatí sedmáčci, to je alespoň třída. Hodní andílci. A jak drží při sobě !“

Co z toho plyne? Jiná kolegyně, která má stejné zkušenosti řekne : „ Nic si z toho nedělej, nemůžeš zato, to ty děcka jsou nevychovaný !“ Ale další, která v těchto třídách

učí přírodopis se k debatě připojí a s podivem nám sdělí, že s šestáky problém nemá, jsou skvělí; a deváťáci jak kdy.

Takže, jak je vidět (a slyšet) názory se liší jak u edukátorů tak ani odborníci nejsou za jedno. Někteří míní, že hlavními aktéry jsou *žáci* – jejich vlastnosti, chování, temperament. To jak se chovají a jak jednají, jaký mají postoj k učení i k učitelům samotným má vliv na to, že v jedné třídě učitel učí rád a těší se na žáky a ve třídě druhé vyučuje s nechutí, někdy dokonce ve stresu.

Jiní odborníci soudí, že hlavním aktérem je sám učitel, neboť ten působí na žáky svojí osobností, autoritou, schopnostmi a dovednostmi. „Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovi dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité.“⁵

J. Průcha⁶ zase uvádí, že fungování určitého klimatu ve třídě se zřejmě realizuje prostřednictvím různých mechanismů, zejména:

- komunikačními a vyučovacími postupy, kterých učitel používá,
- způsobem jakým se žáci zapojují do výuky
- preferenčními postoji a očekáváním učitelů k žákům
- klimatem školy, jejíž součástí je třída
- kvalitou třídy jako sociální skupiny

2.4. Komunikace a interakce ve vyučování

Při komunikaci a interakci ve vyučování uplatňuje každý učitel své vlastní, individuálně odlišné způsoby komunikace s žáky tím vytváří *specifické komunikační klima*. Jeden učitel mluví v hodině hodně, jiný méně, jeden žáky často chválí, druhý kárá a ironizuje.

Model J. Laška⁷ rozlišuje dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě:

- **Komunikační klima suportivní** (vstřícné, podpůrné): Je to klima v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou své názory a pocity, a to otevřeně a jasně.

⁵ KYRIACOU, CH. : *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996, str. 79.

⁶ PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, str. 344.

⁷ LAŠEK, J., *Komunikační klima ve středoškolské třídě*. Pedagogika, 44, 1994, č. 2, str. 155 – 162.

- **Komunikační klima defenzivní (obranné):** V tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity.

Jak konstatuje Lašek (1994), lze podle toho rozlišovat i učitele *supportivní* a učitele *defenzivní*, na základě toho jaký typ komunikačního klimatu ve třídě navozují.

Učiteléské komunikační aktivity tak mají závažný vliv na charakter celého života ve třídě. Žáci, kteří se pohybují v učitelem vytvořeném *supportivním* klimatu... Jsou ve třídách spokojenější, učitelovi kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí než žáci pohybující se převážně nebo výhradně v klimatu *defenzivním*...

Co se stane když učitel systematicky navozuje ve svých hodinách *defenzivní* komunikační klima? U žáků se pěstuje tendence neriskovat, volit cestu pasivního odporu, spojovat se proti učiteli, podvádět, podlézat mu, útočit na jeho slabiny.

Podle Laška si každý učitel v průběhu své praxe vytváří určitý styl komunikace se žáky, který se s přibývajícím lety praxe příliš nemění. Lašek zkoumal pomocí Rosenfeldova dotazníku *CCQ (Communication Climate Questionnaire – Dotazník o komunikačním klimatu)* v souboru 924 žáků středních škol co vypovídají o komunikačním klimatu, které prožívají ve třídách, resp. o 90 učitelích, kteří určité klima vytvářejí. Z výsledků uvádí to nejdůležitější:

V daném vzorku 90 učitelů bylo celkově zjištěno (podle hodnocení žáků), méně učitelů *supportivních* (37) a více učitelů *defenzivních* (53). Avšak zároveň byly shledány tyto důležité korelace :

- Existuje zřejmě závislost mezi délkou učitelovi praxe a typem komunikačního klimatu. Mladší učitelé (s délkou praxe do 10 let) jsou častěji vnímány jako ti, kdo navozují spíše *supportivní klima*. Naopak mezi staršími učiteli (s praxí 16 – 20 let) se významně častěji vyskytují učitelé vytvářející *defenzivní klima* ve třídě.
- Pokud jde o učitele jednotlivých předmětů např. učitelé matematiky (muži) jsou posuzováni jako nejvíce *supportivní*, naopak učitelé českého jazyka jako tvůrci *defenzivního klimatu*. Podle autora výzkumu tedy nebyl potvrzen tradiční názor, dle kterého učitelé exaktních disciplín jsou obecně vnímáni jako nepřístupní, rigidní a naopak učitelé humanitních předmětů jako vstřícnější. (Průcha, J., Moderní pedagogika, 1997., str. 351 – 352.)

Jedním z nejvýraznějších projevů toho, jaký typ komunikačního klimatu funguje v určité třídě je **struktura participačních aktivit žáků** – tedy to, kolik žáků a jak často se začleňuje do vyučování a kteří žáci ve vyučování neparticipují. Míru zapojení žáků ve výuce ovlivňuje několik dalších faktorů:

- **Počet žáků ve třídě:** Při vysokém počtu žáků nemůže učitel během vyučování komunikovat stejně často a stejně intenzivně se všemi žáky. Více komunikuje s těmi, kteří více projevují svoji aktivitu a to jak verbálně tak i nonverbálně. Např. emotivně podbarvené výkřiky, souhlasné pokyvování hlavou, hlášením či jinou reakcí. V souvislosti s tím vzniká jejich odlišný *komunikační status*.
- **Lokalizace žáků ve třídě a akční zóna učitele:** Při vyučování⁸ existují tzv. *akční zóny* ve kterých jsou někteří žáci více a jiní méně zasahováni učitelovými aktivitami různou intenzitou dle toho, kde sedí. Lepší žáci sedí zpravidla vpředu a uprostřed. Už samotným usazením na tato místa dávají učiteli najevo, že chtějí být na očích a spolupracovat. Horší sedí v zadních lavicích (chtějí být vidět co nejméně). Ambivalentní žáky najdeme nejčastěji po stranách třídy, dokonce je prokázáno, že přesazení žáka může změnit jeho učební výsledky, což je dáno právě mírou žákovi participace, která se může změnou místa ve třídě také změnit.
- **Rozdílné preference učitelů k jednotlivým žákům:** Učitelé mívají zvýrazněné postoje orientace (negativní – pozitivní) ke svým žákům.

O. Obst⁹ hovoří o *upřednostňování jednotlivých žáků*. Tím, že učitel při komunikaci někoho preferuje, žákům poskytuje různé možnosti zapojení do výuky. Jistou souvislost bychom zde našli i s nevhodným *šk a t u l k o v á n í m* žáků. Učitel se pak více obrací na žáky, o kterých předpokládá, že na jeho dotazy budou reagovat a utvrzovat jej tak, že jeho výklad je srozumitelný. Tato závislost je ještě umocněna systémem hodnocení, kdy osud žáka je mnohdy plně v rukou vyučujícího, který jej hodnotí a klasifikuje. Některé výzkumy ukazují, jak se v klasifikaci promítá subjektivní preference žáků učiteli. Část žáků je tak ve škole nadhodnocována a další část podhodnocována. Učitel se k oběma skupinám chová zpravidla odlišně. Vnímání těchto subjektivních přístupů ovlivňuje psychiku žáků, jejich pocit bezmocnosti, a tedy i výkon. Z rozsáhlého výzkumu

⁸ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. , *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, str. 50.

⁹ KALHOUS, Z. , OBST, Z. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, str. 398.

Z. Heluse a J. Pelikána¹⁰ věnovaného preferenčním postojům učitelů k žákům a jejich vlivu na účinnost výchovně vzdělávacího procesu vyplývá, že mírnější klasifikace učitelů souvisí s tendencí učitele nadhodnocovat žáky. Žáci, které učitelé nadhodnocují, jsou významně a častěji klasifikováni lépe, zatímco podhodnocení žáci bývají významně častěji hodnoceni v klasifikaci hůře. Výzkum rovněž ukázal, že tradiční formy klasifikace a hodnocení žáků (známky, prospěchem) poměrně snadno podléhají ovlivnění učitelovými preferenčními postoji. Preferenční postoje učitelů k žákům výrazně ovlivňují celý pedagogický proces, zejména pak jeho výsledky a účinnost.

- **Rozdílnou komunikací mezi učiteli a žáky v závislosti na sexových rozdílech:** Existují empirické nálezy o tom, že učitelé – muži a učitelky – ženy odlišně komunikují s žáky – chlapci a s žákyněmi – dívkami. Učitelky se častěji dostávají do konfliktu s chlapci než s dívkami. Učitelky častěji chválí dívky než chlapce, učitelé – muži méně často odlišují způsoby komunikace s žáky v závislosti na jejich pohlaví.

2.5. *Pedagogické postupy zlepšující klima třídy*

H. Grečmanová¹¹ uvádí, že smyslem výzkumných šetření klimatu třídy není jen pouhá deskripce a vzájemné srovnávání, ale zdůvodnění zjištěných skutečností a vyvození bezprostředních pedagogických opatření. Kdo chce vytvořit optimální třídní klima (a to je dle mého názoru základ úspěšné pozitivní práce s dětmi), ten musí zvážit dvě hlediska: Jakým způsobem upravit prostředí, aby se v něm člověk cítil *lidsky* a žil radostně? Co udělat s prostředím aby se osobnost dítěte a mladého člověka mohla vyvíjet žádoucím hodnotným způsobem? Existence pozitivního klimatu ve třídě není nic nemožného, nemáme však přesný recept, jak ho v každé třídě vytvořit, protože situace každé třídy je specifická.

Klima třídy je možné promyšleně měnit pomocí intervenčních zásahů. Změna klimatu se však realizuje různou měrou ve všech složkách, pomalu a za přímé účasti všech aktérů.

¹⁰ HELUS, Z. IN. : KOL. AUT. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu.* Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1984.

¹¹ GREČMANOVÁ, H., In. : KALOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002, str. 242.

Postup vedoucí ke změně se podle J. Mareše¹² skládá z řady etap:

- V první fázi je třeba zjistit *p ř á n í* žáků týkající se sociálního klimatu, dále zjistit *aktuální stav* klimatu. Následně určit, ve kterých proměnných se představa a aktuální stav liší.
- Rozhodnout se, které oblasti je třeba zlepšit a které alespoň udržet.
- Promyslet pedagogické postupy, které by dovolily klima zlepšit. Každá proměnná vyžaduje odlišný přístup.
- Provádět cílené zásahy do klimatu třídy. Intervence musí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé
- Vyhodnotit účinnost zásahů a současně podporovat snahu udržet charakter změn k lepšímu.

Pedagogické postupy, které zlepšují klima třídy :

- **Vztahy mezi žáky ve třídě** : Snažit se, aby soudržnost třídy vzrůstala a převažovala pozitivní orientace třídy, zařazovat do výuky situace, kdy žáci musí spíše spolupracovat než soutěžit, využívat učení ve dvojicích a skupinách, vést žáky, aby uměli řešit konfliktní situace, cíleně eliminovat projevy agrese, šikánování apod. Dle mého názoru je žádoucí naučit žáky, pokud nemohou konflikt (nebo neumí) řešit sami, nebát se o pomoc požádat. Jde o správné vyhodnocení situace, kdy se jedná o *žalování* či *donášení* a kdy je opravdu třeba požádat pedagoga popřípadě výchovného poradce.
- **Zájem o průběh výuky** : Učinit vyučování pro žáky zajímavější, zařezovat úlohy ukazující praktickou užitečnost učiva a jeho smysluplnost, zadávat témata překračující rámec školského kontextu a vedoucí k navazování kontaktů s dalšími lidmi (odborníky v oboru, rodiči,...), saturovat u žáků potřeby kompetence a potřebu autodeterminace – sebeurčení, sebeuplatnění.

Zde jistě není nic špatného, vzít si příklad z alternativní pedagogiky, která je jistě v mnohém bohatou inspirací a to nejen v přístupu k osobnosti žáka ale i ve spolupráci s rodiči.

- **Klid a pořádek ve třídě**: Udržovat klid na práci, odstraňovat tušení výuky.

Ke spoluvytváření pozitivního třídního klimatu je třeba vyvinout jisté úsilí a to jak ze strany žáků tak především pedagoga. Ze škály dovedností, které mají vliv na ovlivňování tohoto uvedu ty nejvíce podstatné.

¹² ČÁP,J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, str. 578.

Komunikativní dovednosti – Navázání kontaktu se žáky, vytvoření otevřeného a partnerského vztahu k žákovi, povzbuzování, oceňování, vysvětlování a argumentace, vedení rozhovoru, aktivní naslouchání, respektování názoru, reakce na individuální projevy žáků, reakce na odpovědi žáků, reakce na vznik nestandardních situací, nabízení pomoci, vyjádření porozumění, vyjádření nesouhlasu, podpora odpovědného chování, kladení otázek, požádat o laskavost nebo pomoc, umět začít a ukončit rozhovor, konverzaci, diskusi, mluvit stručně výstižně a k věci, sledovat mluvčího, mluvit otevřeně a pravdivě, být trpělivý a nesnažit se hned vše řešit, užívat správné volby tónu a síly hlasu, volit výrazy adekvátní situaci a úrovni posluchačů, užívat postoj, pohled, proxemiku, rozpoznat neverbální projevy dětí, umět postihnout podstatu problému v komunikaci, atd.

Sociální dovednosti – motivace a posilování pozitivních postojů k práci, k lidem, ke škole a vzdělávání, podpora spolupráce, podpora aktivní a pracovní atmosféry, klidné a sebejisté vystupování, rozvážené řešení problémových situací, ohled na potřeby žáků, navazování kontaktů, vytváření vztahů, oceňování, hodnocení, povzbuzování, posilování kladných reakcí a iniciativ, navozování důvěry a vstřícnosti, sebeotevření, empatie a snaha porozumět, umění tolerovat odlišnosti druhých, korigování a usměrňování, kladení požadavků, podpora chování žáků na základě jejich vnitřní motivace, vedení k samostatnosti, udržování dobré nálady a humor, překonávání nepříznivých vlivů prostředí, atd.

Organizační dovednosti – Stanovení jasných pravidel chování a práce ve třídě v zájmu pořádku, klidu a jistoty, dodržování dohodnutých pravidel, slibů a závazků, vedení, plánování, příprava a rozvržení práce, rozdělení úkolů, zařazování aktivizujících metod, zajištění individuální a skupinové práce, poskytování jasných a stručných instrukcí, atd.

3. Rodina jako edukační prostředí

Rodina je obecně i ve smyslu výchovného činitele jedinečný prvek. Především je vždy součástí sociálního prostředí a to první a tedy i výchozí prostředí, se kterým dítě přichází do styku v okamžiku narození. Zde se objevuje první zvláštnost rodiny jako výchovné instituce. Svou výchovnou aktivitu opírá na prvním místě o péči a uspokojení základních životních potřeb (v situaci kdy není nahrazena tzv. *náhradní péčí*).

V rodině se zakládá řada budoucích kvalit osobnosti, protože právě tyto kvality se zakládají v etapě vývoje dítěte. Jde např. o *charakter, schopnosti, rozvinutí základů intelligence* a mnoha dalších povahových vlastností. Především v rodině se rozvíjí jedna ze základních kvalit člověka a to je *ř e ě* a společně s ní i východiska pozdějšího abstraktního myšlení.

Tím, že je rodina vlastně prvotní instituce výchovy, ale stále i základní výchovná instituce, platí to nejen ve smyslu přípravy dítěte pro další výchovnou instituci – školu, ale i ve smyslu permanentního provázení rodinnou výchovou výchovně vzdělávací práce školy. Toto má pro školu nesmírný význam a to jak ve smyslu vzájemného pozitivního prostupování se těchto typů výchovy, ale i ve smyslu neustálého řešení konfliktů a rozporů a jejich překonávání. Z toho vyplývá nutnost kompenzace školy a rodiny.

V dnešní době již není „ výcvik k poslušnosti ” pro rodiče prioritní. Děti jsou v důsledku toho méně navyklé doma poslouchat a to se odráží i ve škole. Učitelé se tedy poměrně často setkávají s nepochopením nebo dokonce se zamítavým postojem vzhledem k různým výchovným praktikám ze strany školy. Toto je ovlivněno samotným výchovným prostředím rodiny a sociálním statusem rodičů. B. Bernstein vypracoval teorii jazykových kódů, která má své důsledky i ve výchově a vzdělávání.

Děti z nižších vrstev jsou znevýhodněny ve školním vzdělávání, neboť používají jiný jazykový kód (jiné slovní výrazy), než je po nich vyžadován a než je ten, který užívají pedagogové. Mají horší prospěch, což je znevýhodňuje v jejich profesním a životním uplatnění. Dítě v rodině dolní vrstvy je vychováváno spíše pomocí příkazů, než vysvětlování. Individualita se nevyžaduje, naopak se často potlačuje. V rodině jsou přesně vymezeny pozice a role všech členů, jejich práva a povinnosti jsou podřízeny rodičovské autoritě. Snahou je děti rychle zapojit do reprodukčního procesu. Disciplína je vyžadována za používání tělesných trestů. Představy o úspěchu jsou spojovány se

získáním materiálních statků a zajištěným pracovním místem (nezáleží na druhu vykonávané práce). Dolní vrstva je více orientována na přítomnost a bezprostřední uspokojování potřeb.

Střední vrstva je výchovně orientována na osobu dítěte a podporu jeho individuality. Výchovné postoje a rozhodnutí jsou vysvětlovány, rodiče používají tělesných trestů výjimečně. Trestají spíše špatný úmysl než špatný výsledek, a to odmítnutím lásky a slovně vyjádřenou nespokojeností. Snahou je dosáhnout vysoké úrovně vzdělání dítěte. Vztah rodičů k dítěti je spíše emocionální a láskyplný, spojený s vysokým očekáváním výkonů. Dítě je vedeno k samostatnému zvládnutí a řešení problémů. Postoj ke společnosti a životu je aktivní. Výrazná je orientace na budoucnost, s čímž souvisí i ochota odložit bezprostřední uspokojování potřeb ve prospěch dítěte.

3.1. Výchovná funkce rodiny

Rodina je většinou chápána jako *základ společnosti*. To ovšem platí o rodině, která plní všechny základní funkce. Rodina bývá charakterizována jako *prvotní výchovné prostředí* a rodiče jako první nejpřirozenější vychovatelé. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejdůležitějším úkolem rodiny po narození dítěte je vytváření pevných sociálních vazeb mezi dítětem a jeho rodiči. V dalších letech se stává rodina místem pro zkoušení a objevování různých sociálních procesů, dovedností, modelů chování, ale také prostorem k seznámení s různými omezeními, hranicemi či limity s tím, že jejich překročení bude mít negativní následky.

Rodina je útvar historicky flexibilní. Současná rodina je stále více ovlivňována a kontrolována státem. Má sice stále svůj základní privátní rozměr, který se vyznačuje výrazným zaměřením na partnerské vztahy ale současně je připoutána k ekonomické spoluúčasti státu, který podporuje její fungování. Stát mnohdy zajišťuje i služby, dříve vyhrazené pouze rodině např. v oblasti mimoškolních činností. Což je zvlášť patrné u rodin, kde se oba rodiče věnují prioritně kariéře.

Pro základní charakteristiku rodiny jako výchovné instituce i jako součásti sociálního prostředí je významné vymezit **základní funkce** rodiny :

- Biologická a reprodukční
- Ekonomická a materiální, zabezpečení všech členů rodiny
- Ochranná – pocit jistoty, ochrana vůči vnějším nepříznivým vlivům
- Emocionální pocit lásky, opory, citové vazby a sounáležitosti

- Výchovná – k práci, k sobě samému
- Socializační

Porušení jakékoliv funkce se promítá především do absence plnění funkce výchovné, což znamená, že plnění výchovné funkce rodiny je přímo závislé na kvalitě plnění všech ostatních funkcí. Tím, že rodina je zároveň organickou součástí komplexního sociálního prostředí, mohou se některé nedostatečně plněné funkce rodiny kompenzovat zasazením rodiny do komplexu lokálního, bezprostředního prostředí (širší rodina, sousedé, sociální kontrola atd.).

Rodinná výchova ale obsahuje jeden zásadní problém (jde o problém, který se vyskytuje v celém výchovném systému, v rodině je však nejvíce výrazný). Kvalitní výchova je založena na znalosti a pochopení možností dítěte (sociální dědičnost, genotyp, nadání pro určitou činnost...). V rodině nejsou možnosti dostatečně poznat předpoklady dítěte, proto jejich výchovná práce je tzv. slepá ve smyslu zhodnocování možností dítěte. Výchovná práce je většinou založena na předem daném modelu výchovy, do kterého je dítě vtěsnáváno. Tím vznikají posléze v celém výchovném systému značné komplikace.

Je pravda, že v situaci skutečné vůle rodičů, dobře vychovávat své děti, některé nedostatky nahrazují rodiče *citem, taktem* a určitými životními *zkušenostmi*. Bohužel to neplatí vždy a v každé rodině, tím spíše, že vývoj společnosti, životního stylu se neustále zrychluje. Rodiče se již nemohou opírat jen o styl, jakým byly vychováváni oni. Rychlé změny ve společnosti znamenají také změny v samotných rodinách. Podstatná část rodin je nějakým způsobem narušena. V závěru této podkapitoly ještě uvádím několik hlavních a nejčastějších problémů souvisejících s rodinnou výchovou a rodinou jako výchovnou institucí: *Handicapované děti a vybavení rodin pro práci s nimi, zneužívané a týrané děti, situace předcházející rozvodům a rozvod samotný, změny rodinného stylu související se vstupem dítěte do školy, neúplné rodiny, nový tatínek-nová maminka, schopnost pracovat s dětmi s některými poruchami učení či chování, asociální chování, drogy, alkohol, kriminalita, přetvářka navenek, autoritativní (liberální) výchova, nejednotnost ve výchově, způsoby řešení problémů rodiny přes děti, zasahování prarodičů do výchovných aktivit rodiny, kariéristická rodina, nahrazování výchovy masmédií (mnoho televize), náhrada péče bohatými dary, rodina nepodnětná, jednostranně podnětná, přesycená, podceňování nebo přeceňování jedince, perfekcionistická rodina... .*

3.2. *Dítě – subjekt výchovy*

Stejně jako každý vychovatel, i rodiče by měli znát alespoň v základních rysech možnosti dítěte a to v jednotlivých etapách vývoje. A měli by znát tzv. *zónu nejbližšího vývoje*, tj. stav, ke kterému se jejich dítě ve svém vývoji blíží, co by mělo jejich dítě v nejbližší době zvládat, aby tak mohli určit, s čím mu právě v dané etapě pomáhat. Měli by také znát alespoň základní prostředky působení na dítě v každé etapě jeho vývoje. Kdy působí vzor staršího, kdy společné činnosti, kdy racionální promluva, kdy různé zájmové aktivity, kdy je potřeba kamarádů a skupiny atd. Pak by nemuselo docházet k rozporům, které často zvyšují adrenalin, ke konfliktům, které pak někdy vedou až ke ztrátě vzájemné důvěry a pochopení. To je vhodné především v kritických etapách vývoje (období prvního vzdoru, etapa prepuberty, puberty...).

Vzhledem k tomu, že moje bakalářská práce je zaměřena na výchovu a vzdělávání žáků na 2.stupni ZŠ bude tato podkapitola zaměřena na dítě v období dospívání. Dle mého názoru je toto období nejtěžším obdobím v životě jedince. Dospívající dítě má „ dost práce“ samo se sebou, prochází fyzickými i psychickými změnami. Není to již dítě ale ani dospělý.

Každý vychovatel (rodič i pedagog), by měl znát alespoň základní znaky charakteristické pro toto období a dle nich se přiměřeně chovat i jednat. Nepřiměřeným chováním, zbytečným podezíráním, nedůvěrou, nadbytečnou kontrolou lze napáchat škody, které po odeznění znaků pubescence nelze napravit.

Dospívání, zejména jeho první část (pubescence 11-15 let), bývá charakterizováno jako období emoční lability. To se projevuje častou změnou nálad (zejména negativní), impulsivita jednání, nestálostí, nepředvídatelnosti reakcí a postojů. Často dochází k výkyvům ve školním prospěchu pro obtíže při koncentraci. K tomu přistupuje zvýšená únavnost, střídání ochablosti se zvýšenou aktivitou. U některých dětí se projevují drobné neurovegetativní poruchy, bolesti hlavy, zhoršení spánku, nechutenství. Typické je denní snění. Dospívající rychle získávají dovednosti vyžadující sílu, hbitost a jemnou pohybovou koordinaci. Z toho pramení zvýšený zájem o sport.

Dochází ke změnám ve vnímání (zejména vizuální), které má vliv na abstraktní myšlení. Představy jsou méně živé a více obecnější. Proto by výuka dospívajících neměla být příliš jednostranně opřena jen o názor, aby nedošlo ke zpomalování vývoje abstraktního myšlení. V této době roste slovní zásoba, složitost větné stavby a

schopnost vyjádřit i složité myšlenky. Dospívající jsou schopni lépe se učit na základě logických souvislostí, méně materiál, který vyžaduje memorování. Prohlubují se zájmy, objevují se nové. Mnohdy již v tomto období vzniká zaměření na profesní plnění. Do popředí zájmů se dostává historie, společenská témata (pozor na bulvár), milostné romány, poezie.

Radikálně se mění způsob myšlení a kvalita myšlenkových operací, zastává kritický přístup k myšlení a to jak vlastnímu tak i cizímu, což silně ovlivňuje postoj jedince k sobě, ke světu a k lidem. To vede někdy k nepřiměřené kritičnosti, nespokojenosti až ke zklamání a pesimismu.

Výchovně velmi škodlivě působí nesoulad mezi tím co dospělí (obzvláště rodiče a učitelé), říkají a co dělají! Každý rozpor nesou velmi těžce a rychle ztrácí důvěru.

V období puberty se dítě začíná odtaňovat od rodiny a začíná navazovat významnější vztahy k vrstevníkům obou pohlaví. Čím větší jistotu dávaly dítěti vztahy v rodině již od raného dětství, tím snáze probíhá proces osamostatňování, nutný pro osobní zrání. Je to proces velmi citlivý zejména na pochopení ze strany rodičů., neboť je provázen neochotou vůči rodičům, kritikou, studem za rodiče a projevy jejich lásky, odmítáním přílišné kontroly. Na druhé straně dospívající jedinec až nekriticky přejímá nové vzory a nové cíle. Naštěstí však i přes častou kritiku dospělých zůstávají vzájemné vztahy pozitivní a základní hodnoty i morální postoje přetrvávají. Podle J. Langmeiera¹³ s postupnou emancipací od rodiny dospívající stále více vyhledává skupiny vrstevníků, kteří jsou pro něj v této chvíli stabilnější, mají vnitřní strukturu, rituály. *Skupina působí jako významný socializační činitel, může však na jedince působit direktivisticky a případně ho i svést na scesti vysloveně antisociálních postojů.*

Zájem o život ve skupině může přetrvávat dlouho, zvláště pokud je založen na společných zájmech. Nicméně v pubertě se silně prosazuje potřeba párového přátelství, kterou styk ve skupině neumožňuje. Těsnější citový vztah k příteli umožňuje prohodit všechny problémy, s nimiž se dospívající potýká.. to je v tomto období nejistoty velmi důležité. Přátelství chlapců je založeno spíše na společných zájmech, přátelství dívek spíše na citové náklonnosti.

Postupně se v době puberty stále více začíná objevovat zájem o druhé pohlaví. Obvykle na přelomu puberty a adolescence začínají velmi silně prožívané první lásky. Zejména pro jedince nespělé má zájem opačného pohlaví význam, který lze těžko docenit a který může z jedince neustále o sobě pochybujícího, udělat sebevědomého

¹³ LANGMEIER, J., *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983

muže či ženu. Tyto vztahy bývají zprvu ještě nestálé ale obvykle dost silně prožívané. Teprve později vztah jedince k protějšku vyústí v kladném případě v hlubokou vázanost, oddanost založenou na shodných či doplňujících se rysech osobnosti – **zamilovanost**. Za jistých okolností je to počátek záměru trvalého manželského vztahu a založení vlastní rodiny.

Silné podněty moderního světa, zejména média, urychlují a pozměňují celý tento cyklus zrání. Pod těmito vlivy tradiční dospívání v současné době mizí jelikož si děti (v tomto období až příliš citlivé na dění kolem sebe), pod společenským tlakem osvojují předčasnou dospělost a začínají sexuálně žít bez pevného citového pouta a povrchně vplouvají do života dospělých.

3.3. Spolupráce rodiny a školy

Názory o tom, že *rodina jen vychovává* a *škola jen vzdělává* jsou naštěstí již dávno překonané a scestné. Nicméně se nabízí jak to tedy vlastně je, kdo a jakou měrou se podílí na procesu edukace, kdo je odpovědný za výsledek?

Jinak se na věc dívají učitelé a vychovatelé a jinak rodiče. Z vlastní zkušenosti vím, že rodiče a škola spolu komunikují až když nastane nějaký problém a je nutné jej řešit. Myslím si, že největší chyba je v nedostatečné komunikaci. Já jsem často (i právě teď), v situaci kdy zastávám roli pedagoga a současně i rodiče. Nemohu pochopit, proč se liší požadavky rodičů na výchovu, oproti požadavkům školy? Vždyť cíl je společný: Vychovaný, vzdělaný, spokojený a úspěšný mladý člověk, který během svého vývoje potřebuje pomoci. Komunita rodičů a školy musí tedy hledat neustále možnosti jak dosáhnout vzájemného souladu.

Situace je o to těžší že v současné době nastala krize školy ale i rodiny.

Rodiče již nemají osmihodinovou pracovní dobu a pravidelnou dovolenou jak tomu bývalo dříve. Jsou na ně kladeny vysoké nároky po stránce pracovní (nepravidelná pracovní doba, flexibilita, změny v ekonomickém životě), mnozí musí do práce dojíždět delší vzdálenosti, atd.

Škola má odliv žáků na víceletá gymnázia a jiné specializované školy, nastala změna v systému financování škol, demografické změny (nižší počty dětí), personální oslabení škol (odchody kvalifikovaných učitelů), vznik konkurenčního prostředí , chybí efektivní formy komunikace s rodiči, škola někdy ani nezná osobně rodiče svých žáků, chybí jí zpětná vazba od rodičů, ve škole existuje málo záznamů o žákovi, o

rodině nejsou prakticky záznamy žádné, rodiče jsou ke škole málo sdílní, škola se ostýchá požádat rodiče o pomoc, při negativním hodnocení žáka se často stane, že rodiče své dítě *přeloží* na jinou školu (znám osobně několik dětí, které ve věku od 6 – 10 let navštěvují již v pořadí 3-4 školu).

Někteří odborníci staví školu do pozice zcela jiné. „Docházka do konkrétní školy představuje smlouvu mezi rodiči a školou. Rodiče jsou vlastně klienti, kteří tuto službu objednávají pro své dítě a následně se dohodnou na podmínkách plnění.“¹⁴

Situace rodin ve vztahu ke škole: rodiče na kontakty se školou nemají čas, rodiče často nedoceňují význam školy a vzdělání, rodiče mají málo informací o škole a práci učitele (proč ?).

Rozdíl je v tom, že škola nemůže rodiče ke spolupráci přinutit ale rodiče mohou vizi výchovy škole bez rozpaku sdělit a žádat po škole, aby pohled rodiny na výchovu nejen respektovala, ale ve své práci a přístupu k dětem i reflektovala.

Podle Rabušicové a Pola¹⁵ *očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům* :

- chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku
- chci, aby učitel měl moje dítě rád
- učitel má dítě naučit vše bez domácích úkolů, bez problémů
- učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole
- učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně
- učitel má být spravedlivý ke všem
- ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče
- očekávám, že učitel naučí ve škole a nemám to zastávat doma, atd.

Očekávání učitelů vztahující se k rodičům :

- učitelé od rodičů očekávají ochotu řešit společné problémy
- vytváření pozitivního rodinného prostředí
- péči o práci svých dětí a jejich kontrolu
- zajištění toho, aby děti nosily do školy pomůcky
- zájem o děti a jejich volný čas
- zájem o setkávání s učitelem
- plnění požadavků učitele

¹⁴ MODERNÍ VYUČOVÁNÍ : č.7. září 2004, str. 8.

¹⁵ RABUŠICOVÁ, M., POL, M., : *Vztahy školy a rodiny dnes : hledání cest k partnerství*. Pedagogika, 46, 1966, č.1, str. 49-61, a č. 2, str 105-116

Já osobně bych sloučila obojí *očekávání* a navrhla spolupráci rodičů (obou) i školy a vzájemnou spolupráci na daných požadavcích. Na začátku školního roku by rodiče měli osobně navštívit školu a s třídním učitelem si vzájemně sdělit svoje požadavky a nároky, aby později nedocházelo k nenaplnění. Během školního roku by se rodiče měli zúčastnit přinejmenším pravidelných třídních schůzek. Dále doporučuji nejen pravidelnou komunikaci (průběžnou), vzájemnou důvěru a podporu, uznání a respektování rodinných či jiných zvláštností (v rámci možností), rodiče by mohli dle potřeby využívat odborných rad a zkušeností vychovatele.

4. Sociálně patologické symptomy v projevech žáků

Tato kapitola se nebude věnovat *klasickým* sociálně patologickým jevům (šikana, drogová závislost, patologické hráčství, týrané a zneužívané děti, atd.). Tyto vyžadují odbornou pomoc, neboť se jedná téměř vždy o společensky deviantní chování. Chtěla bych zde postihnout *problémové chování* dospívajících, se kterým se běžně a každodenně setkáváme jako rodiče, pedagogové, vychovatelé ale i veřejnost.

4.1. Dítě jako hrozba, zátěž

Že jsou děti a mládež stále agresivnější a že je jejich agresivita stále brutálnější, patří k nejčastějším stížnostem na jejich účet. Pojetí dětí a dospívajících jako hrozby se stále více dostává do postoje veřejnosti. Stále více lidí sdílí názor, že mladí lidé jsou hulvátští, nebezpeční, agresivní, destruktivní, drzí a že nezbyvá, než se jich bát nebo je atakovat, aniž to ale má nějaký smysl.

Postoj k dítěti jako k hrozbě se aktivizuje právě v období dospívání, kdy se rodičům odcizuje, jeví se jim jako nevděčné, neempatické, zlé neposlušné, odmlouvavé, dělá ostudu jako by zde byl náhle cizí člověk s nímž nelze vyjít *po dobrém*. Každý den znamená strach, co zase způsobí. Stává se masivní hrozbou pro rodinný klid, atmosféru, pohodu. Výchovná bezradnost vše jen umocňuje.

Dítě také může být vnímáno jako hrozba pro životní úroveň. Média čas od času informují na kolik *přijde* jeho narození, vstup do školy, studium, ošacení, poplatky za školu v přírodě, volnočasové aktivity, kapesné. Někteří rodiče nad to nejsou schopni klást vypjatým nárokům svých dětí zásadní limity, jsou *vlečeni* jejich požadavky, čímž tato krize dále narůstá.

Problém se však netýká jen rodičů, ale také pedagogů a vychovatelů. Upevňuje se v nich přesvědčení, že žáci zpochybňují jejich pověst, že je svým nevhodným chováním na veřejnosti staví do špatného světla, vyjevují jejich bezradnost, berou jejich učitelskému povolání smysl. Učitelé se také stále více bojí slovního i fyzického napadení, škola i žáci jsou pro některé každodenním stresem. Reagují nenávisť, kterou se sice snaží potlačovat, ale je často tak silná, že prostupuje do jednání s žáky a tím

celou situaci vyostřuje. Tato okolnost je jednou z hlavních příčin proč starší učitelé ze školství odchází a mladí absolventi do škol nenastupují.

Nebezpečnost¹⁶ těchto negativistických postojů spočívá zejména ve vytvoření bludného kruhu. Kdo vnímá děti a mládež jako *hrozbu*, vytváří si celou řadu předpojatých, zvýšeně citlivých očekávání zlého chování a myšlení z jejich strany. Takto zvýšeně citlivý vychovatel má sklon v dětech předpokládat a odhalovat především to negativní a nebezpečné, zatím co jejich pozitivní projevy bere s nedůvěrou. To oslabuje šance k lepšímu obratu, protože ten je potom brán jako vychytralost, lstivost nebo podlézavost. Tento nedostatek pozitivních momentů ve vztahu (posilování vstřícnosti, zakládání důvěry, tvořivé hledání alternativních výchovných postupů, atd.), se tak vlastně stává faktorem posilování negativních projevů mladých lidí, které zase dále posilují důvodnost jejich pojetí jako hrozby.

4.2. Diagnostikování problémových žáků a třídy

Problémové chování žáků i celé třídy ovlivňuje celý výchovně vzdělávací proces. V předešlých kapitolách jsem objasnila co vše na tento proces působí a jakou měrou, prostředí kde tento proces probíhá, nyní je třeba věnovat pozornost tomu co vlastně u žáků vyvolává chování, které označujeme jako *problémové* a jak v těchto případech postupovat aby bylo nastoleno pozitivního účinku a bylo dosaženo cíle *vychovat a vzdělat*.

Z pohledu pedagoga je **problémový žák** :

- Žák, který vyrušuje při hodině.
- Žák, který odmítá pracovat.

Žák, který v y r u š u j e při hodině je buď *neklidný* (neposedí, nesoustředí se), *konfliktní, provokující* (neustále se baví a dělá ze sebe šaška), *agresivní* (projevují se většinou jako reakce na poznámku nebo příkaz a vyvolají u žáka odmítavý postoj).

Žák, který o d m í t á pracovat: tato situace může mít mnoho různých podob. Žák může odmítat je-li vyvolán, jít k tabuli, vypracovat cvičení nebo předložit svou práci ke kontrole, může odmítat spolupracovat, odpovídat na otázky, nosit si pomůcky nebo může být celkově pasivní.

¹⁶ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004., str.156.

Filip během vyučování nejeví jakýkoli zájem o dění ve třídě, nepíše si žádné poznámky, do práce se nezapojuje a celou hodinu si kreslí. Mnohokrát mi řekl : „, Nemá cenu abych pracoval, stejně tomu nerozumím.“

Problémová třída :

- Třída, kde se žáci spolu baví a odmítají pracovat
- Pasivní a apatická třída

Problémy v tomto případě souvisí většinou s hlukem ve třídě, méně častěji potom s neochotou celé třídy pracovat nebo s celkovou pasivitou třídy.

H l u k v e t ř í d ě

Každý učitel mi jistě potvrdí, že je velmi stresující, když se žáci mezi sebou v hodině baví, nahlas vykřikují, dělají rámus, jsou neklidní nebo vůbec neposlouchají co jim říkám. Objevují se například tyto konkrétní problémy – téměř neustálý hluk ve třídě, šum ve třídě jakmile se učitel otočí zády. Žáci se mezi sebou baví většinou v zadních lavicích a někdy musí pedagog na počátku vyučovací hodiny, počkat i deset minut, než jsou schopni začít pracovat. Na konci vyučování už zase mají potřebu se odreagovat tak jsou neklidní a dávají najevo svůj nezájem. Nadměrný hluk se ve třídě objevuje také tehdy, když chce učitel zapojit jedince do diskuse či dialogicky vedené hodiny. Někdy se může jednat o skupinku žáků, která ruší zbytek třídy. Může však jít i o žáky, kteří dokončili svoji práci dříve než ostatní, nebo se nudí či nedávali pozor při zadávání práce a nyní zjišťují co se má dělat. Žáci, kteří ve třídě mluví nahlas, dohadují se mezi sebou a smějí se aniž by učitel věděl proč.

N e o c h o t a k p r á c i

Neochotu k práci může jevit celá třída nebo se může jednat o menší skupinku žáků. Žáci odmítají vypracovat zadaný úkol, nenosí si pomůcky, dávají najevo očividný a absolutní nezájem nebo tvrdí že *to co mají dělat jim k ničemu nebude, v každém případě je to úplně blbý* nebo *nehnou ani malíčkem*.

P a s i v i t a

Pasivita žáků se projevuje neochotou spolupracovat, netečností žáků, apatičností, lhostejností k tomu co se děje ve třídě či znuřenou pasivitou.

Hluk ve třídě a povídání žáků při hodině představují nejčastěji se vyskytující problémové situace ve třídě. Toto zjištění je ve shodě s pozorováním¹⁷ J. Testaniéra, který udává, že učitelé nejsou v současné době tolik konfrontováni s tradičním

¹⁷ TESTANIÉRE, j., *Tradiční a rozkladný hluk při vyučování*, Revue française de sociologie, sv. VIII, 1967

vyrušováním žáků (povídání při hodině, posílání psaníček, apod.), jak tomu bylo před léty, ale mnohem více s tím, že žáci dávají ostentativně najevo svůj nezáměr o výuku, záměrně se mezi sebou baví a snaží se hodinu takzvaně *rozložit*.

P. Ranjard¹⁸ tvrdí : „, Pokud má učitel problémy s disciplínou žáků, není to otázka vyrušování nebo hluku ve třídě. Jednoduše to znamená, že se učiteli nedaří ve třídě dosáhnout takového prahu hluku, aby bylo možné ještě pracovat. Tento druh vyrušování není ovšem namířen proti samotnému učiteli jako tradiční hluk ve třídě nebo drzé projevy žáků, nýbrž je na učiteli zcela nezávislý. Není projevem nepřátelství vůči učiteli, ale spíše projevem jejich lhostejnosti. Je to skrytá forma záškoláctví.

4.3. Vybrané vlastnosti problémových žáků

Většina dětí se občas nechová tak jak bychom si představovali. Když se však takové projevy u některého žáka vyskytnou častěji, vyžadují, abychom se nad nimi zamysleli a uvažovali na pozadí osobnosti dítěte, jeho postavením v rodinném a školním prostředí (tomuto byly věnovány předcházející kapitoly). Většinou jde o vývojové nedostatky nebo důsledek výchovných chyb, proto opakování nežádoucích projevů ještě nemusí znamenat mravní *zkaženost* jedince.

Problémovým dítětem se stává tedy to dítě, které reaguje v daném prostředí odlišně, než je běžně zvykem či normou a nelze být přijímán takový jaký je. Okolí se obvykle nezamýšlí nad okolnostmi a faktory, které tuto odlišnost způsobují. Často dítěti nerozumí (ani o to nejeví zájem), hodnotí pouze výsledek tj. projevy, chování, jednání.

Je zajímavé, že tyto *problémové* děti v životních situacích jednají někdy rozhodněji než děti jiné. V loňském roce žákyně sedmé třídy zachránila život malé pětileté holčičce s Downovým syndromem. Tato žákyně patří mezi nejvíce *problémové* děti (nevhodná rodinná výchova), šikanuje spolužáky (především mladší), ignoruje požadavky pedagogů, spolužákům dělá *naschvály*, přátelí se pouze s chlapci evidentně se jí líbí jejich slovník. Na konci každého školního roku je ohodnocena dvojkou z chování. Vloni na jaře pokuřovala se spolužáky a několika dalšími dětmi u hasičské nádrže na konci obce, když tam jedno z dětí spadlo, nezaváhala a ihned pro holčičku skočila a tím ji zachránila život. Kromě díky matky byla oceněna prezidentem republiky za záchranu lidského života a mnoha jinými věcnými cenami, které posléze prodala. Bohužel ani v tom roce jí nebyla prominuta dvojkou z chování, nadále šikanuje a týrá mladší

¹⁸ RANJARD, P., *Pronásledování učitelé*, Paris: Jauze, 1984

spolužáky a učitele. Myslím si, že dodnes si neuvědomuje co se vlastně stalo a proč tak jednala. Byla jen rychlejší ? Svědkové uvádí, že si pádu malé Lidušky všimli dříve ale nikdo z nich nezasáhl?!

V této podkapitole se chci zaměřit na děti *normální* (to jsou ty jejichž chování není důvodem vyhledat pomoc lékaře, etopeda či jiného odborníka), ale mimořádně vnímavé, citlivé, emocionální, vytrvalé a neochotné ke změně ve srovnání s druhými dětmi. Tyto popisované vlastnosti mají všechny děti, ale jedinci *problémové* je mají v mnohem větší míře.

Jsou¹⁹ jako míčky v krabici plné kuliček. Když ostatní děti vyskakují půl metru, problémové dítě vyskočí až do stropu.

U takovýchto jedinců se střídají dobré dny, kdy je dítě aktivní, vnímavé, spolupracuje, je přístupné novým informacím a reaguje pozitivně na požadavky okolí. Pak následují dny (já to nazývám negativistická nálada), kdy je žák neochotný, nekomunikuje, je nepřístupný, s ničím nesouhlasí, odmlouvá, reptá, je se vším nespokojený, neklidný.

Ne vždy je tato odlišnost v chování a jednání dětí způsobena vlivem nevhodného prostředí.

Každý jedinec přichází na svět s určitými vrozenými dispozicemi a tyto jsou potom výchovou buď potlačeny nebo naopak rozvíjeny. Do klasických vrozených dispozic patří např. *temperament*. Žák, který má aktivní temperament se nejen rád pohybuje ale má přímo potřebu pohybu. Nutit takové dítě sedět v klidu navíc ještě delší dobu je pro něj přímo tělesným trestem. Takový jedinec nikdy nebude tichý tvor, klidně sedící a nerušící okolí. Ale budeme-li ho vhodně zaměstnávat, pověřovat individuálními úkoly může se naučit svoji energii využívat jiným způsobem. Pokud vychovatel přizpůsobí svoje požadavky temperamentu dítěte pomůže mu tím žít v souladu se sociálním prostředím a být takový jaký je.

Střelec, S.²⁰ analyzuje některé vybrané osobnostní vlastnosti problémových jedinců, které je charakterizují a zároveň výrazně odlišují od ostatních žáků. Jsou-li tyto vlastnosti nedostatečně pochopeny zejména ze strany vychovávajících (učitelé, rodiče, vychovatelé, atd.), stávají se zdrojem konfliktů a nesprávných hodnotících soudů. Potažmo později i nesprávných přístupů a neodpovídajících pedagogických opatření, která by měla žáky dostat do *normy*.

¹⁹ STŘELEEC, S., *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogiky MU, 2004, str. 127.

²⁰ STŘELEEC, S., *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogiky MU, 2004, str. 128 – 130.

Vnímavost

Četnými výzkumy byly zjištěny značně individuální rozdíly při vnímání a uvědomování si okolního světa. *Ano* – problémové děti jsou mnohem vnímavější, všímají si všeho. Všimnou si, že máme nový účes, chybí nám knoflík a řady drobností, které mnoha ostatním žákům uniknou.

A jaké z toho plynou problémy?

1. Při organizované učební činnosti (vyučování), ve které učitel udává pracovní tempo , *vyrušují* . Vidí mnoho věcí, zajímají je, věnují jim pozornost a nemohou stačit ostatním. Celá skupina pak čeká, až i tito žáci splní požadované úkoly. A jaké hodnocení provází problémového jedince? *Zdržuje nás, nestačí nám, je neukázněný.*
2. Výrazná pozorovací schopnost tohoto žáka budí u některých pedagogů mylný dojem, že je roztržitý. Nic mu neujde. Jednou z oblíbených činností je vymýšlení příběhů, které pak rád předvádí ostatním.
3. I přes velký přísun informací je tento žák schopen je zpracovat, vybrat si ty nejdůležitější a věnovat se jim.
4. Je schopen se zaměřit na úkol, který ho zajímá a pokračovat v jeho plnění až do dokončení. (Zde spatřujeme zásadní rozdíl mezi žákem zvýšeně vnímavým a hyperaktivním, který není schopen informace rychle zpracovat a úkol dokončit.)
5. Při činnosti bývá žák pomalejší, a to proto, že zpracovává větší množství informací než ostatní spolužáci, *ale vždy úkol dokončí.*

Výchovná doporučení

1. Zajistit pomalejší sled pokynů ze strany učitele.
2. Podporovat rozvoj fantazie žáka a hledat možnosti především v rámci svých aprobačních předmětů.
3. Zvolit méně stimulace zejména ve vyučovací fázi fixace, tj. zadat úkol (požadavek), a nechat žáky pracovat. Nerušit je průběžným hodnocením a komentáři k výkonu jednotlivců. Ke sdělení používat rozmanitějších forem: slovní, písemné, grafické a kresebné, předvádění.
4. Trpělivě vést žáka a naučit jej zaměřit se na nejdůležitější, podstatné informace. Motivovat jej. Upoutávat jeho pozornost zrakovým kontaktem.
5. Nedávat mu více úkolů najednou, protože je zapomene. Předkládat je tedy postupně v souladu s jeho pracovním tempem a používat stručné formy sdělení.

Citlivost

Žáci vysoce citliví okamžitě reagují na sebenepatrnější zvuky, hmotné a vizuální vjemy, změny nálad (u druhých lidí), a pachy. Zachytí každou emoci, včetně vašich pocitů.

Když jste smutní a něco vás trápí, budou mezi prvními, kdo zachytí tyto změny nálad a budou na ně reagovat. Možná si myslíte, že vaše obavy a strachy nevnímají ale opak je pravdou.

A jaké z toho plynou problémy?

1. Při sdělení, že potřebují klid a ticho si z neznalosti můžeme myslet, že opakují to, co slyší doma od dospělých. Pro děti je přece charakteristické přece běhání, živost, křik, smích a jistá hlučnost. Opak je však pravdou. Tito jedinci skutečně mají potřebu ticha a klidu. Hlučné přestávky, křik na hřišti, hlučení v tělocvičně je pro ně přímo utrpením. Tito žáci volí strategie, aby se hlučnému prostředí vyhnuli i za cenu že je to za trest např. zůstat v prázdné třídě a dokončit práci, sedět v lavici sám aj.
2. Při situaci, kdy se na stimulaci žáka podílí více silných podnětů nastává nebezpečí psychického zranění. Jedinec se brání způsobem jemu adekvátním. Dospělý hodnotí projevy problémového žáka jako *divoké chování* (strká do spolužáků, hrubě zachází s věcmi).
3. Citliví žáci v sobě shromažďují a koncentrují pocity a dojmy. Snadno jsou zasaženi emočním stresem ze svého okolí. Nedovedou vždy slovně vyjádřit své pocity a prožitky, a tak vidáme slzy v jejich očích jako výrazový prostředek. Nejde tedy o žádného slaboch, který pláče.
4. Časté sledování televize vede ke zvýšené stimulaci těchto jedinců (zejména jsou-li programy pro ně neadekvátní). Vzniká u nich rozrušení a neklid.
5. Určitá úskalí pro ně vznikají při činnostech zajišťujících jejich životosprávu. Na obědy do školní jídelny odmítají chodit protože jim to *páchne*, spolužáci hrozně srkají aj. Pozdní příchody do školy mají příčinu v tom, že hledali vhodné oblečení, protože „ ten svetr štípal.“

Výchovná doporučení

1. Podle možností je pověřovat individuální úkoly a nenutit k tradičnímu trávení přestávek a doby volna, tak jak je v dané škole zvykem.
2. Ve spolupráci s rodiči naučit problémového žáka dobře ovládat svou citlivost. Při zvýšené stimulaci naučit jedince uvědomovat si své pocity a s tím související

rozrušení a neklid. Doporučit a umožnit mu opustit toto prostředí a začít provádět uklidňující činnosti, např. dechová cvičení, procházka, práce s konstruktivním materiálem, četba, tiché hry s použitím představivosti, ale i humor.

3. Vybavit slovník žáka o potřebné výrazy, jimiž by mohl popisovat a sdělovat své pocity a dojmy, jež hluboce prožívá.

Emocionálnost

Umožňuje prožívat hloubku emocí. Vždy jde o reakce výrazné a silné. Mohou být zaměřeny jak navenek, tak i dovnitř osobnosti.

Do třídy žáci vběhnou s křikem, smíchem, výskáním a netrvá dlouho, bouřlivě se pohádají a vybíhají z místnosti rozčilené, vřiskající.

A jaké z toho plynou problémy?

1. Jsou *hluční* když mluví, smějí se, pláčí, radují se, nebo dělají jinou činnost.
2. Jejich emoce kolísají nahoru a zase dolu. Chvilí jsou nadšení, veselí, bujaří a v zápětí propadají zoufalství, pláčí a nařikají.
3. Jsou symptomy, ze kterých lze poznat jejich stoupající emocionalitu. Projev se stává hlučnější, stávají se zvýšeně nerozhodnými, podrážděnými, vykazují oslabenou pohybovou koordinaci, mění tón hlasu.
4. Není-li emocionálnost pod kontrolou, ničí jako vichřice. Ničí věci, lidské vztahy, ideály i jedince samotné.

Výchovná doporučení

1. Naučit problémové žáky znát své hranice ještě únosné pro sociální prostředí, ve kterém žijí aby se nestali obtížnými pro své okolí. Průběžně je taktně usměrňujeme, aby v těchto mezích setrvali.
2. O citech je třeba s problémovými žáky stále hovořit. Doporučena je spolupráce s rodiči. Žáci se pak nebudou cítit ztraceni, zdrceni, divní, atd. Znalost obsahu pocitů jako je úzkost, zklamání, vzrušení můžeme vytvářet a zpřesňovat řadou metod např. rozhovor, interakční hry, aj.
3. Naučit problémové žáky vyjadřovat své silné reakce spíše slovy než skutky.. Slova jsou obranými prostředky ke ztlumení jejich reakcí.
4. Naučit je sebekontroly a všimnout si vlastního nárůstu emocionality tak, aby se dala ještě ovlivnit.

5. Dobře zvládnutá emocionálnost umožňuje rozvoj tvůrčích schopností jedince. Cíleně používáme tzv. utišujících aktivit mezi které řadíme dechová cvičení, četbu, klidnější hry.

Vytrvalost

Jsou jedinci, kteří když se rozhodnou něco udělat tak to chtějí dělat teď hned bez odkladu. Jdou vytrvale a neústupně za svým cílem, nevzdávají se snadno, zejména jsou-li na určité myšlence osobně zainteresováni.

A jaké z toho plynou problémy ?

1. Něco jim zakázat, zkrřížit jejich plány, znamená riskovat, že se budou hněvat.
2. Prosazují si věci, které si druzí neprosazují.
3. Přimět je ke spolupráci vyžaduje důvtip a velké množství energie.
4. Rádi diskutují a nebojí se prosadit svůj názor.
5. Chtějí a touží mít moc. V každé situaci si prosazují „ svou“, připraveni k boji.

Výchovná doporučení

1. Vědět, kdy projevit souhlas a nesouhlas s jejich záměry. Hledat možnosti, kdy lze říci „ ano, můžeš ”.
2. Naučit žáky znát a respektovat jasná a přesná pravidla, která zajišťují určitý předpokládaný způsob chování a jednání, ale i pocit osobní bezpečnosti vedoucí k sebejistotě. Pevnost v hlase potvrzuje naše rozhodnutí, prosadit daná pravidla.
3. Učit je respektovat ostatní lidi. Tito jedinci potřebují slyšet, že si ceníme a vážíme jejich vytrvalosti.
4. K odblokování pozice problémových žáků může účinně přispět spontánní diskuse, v níž poznají, že existuje mnoho řešení daného problému, který je centrem sporu.
5. Jsou-li neposlušní či rozzlobení, nelze je ani ignorovat, ani odpoutat jejich pozornost. Je účinné dát najevo, že jim nasloucháme a usilujeme pochopit, co je pro ně důležité. Tato strategie pomáhá problémovým jedincům otevřít se jiným řešením.
6. Účinná bývá metoda vyjednávání s cílem dosažení dohody. Vyjasňujeme si své zájmy, hledáme společné postupy, kterými se učí týmové práci.
7. Hledat způsoby, jak podpořit silnou vůli a používat je jako užitečnou vlastnost.

Přizpůsoblivost

Ne každý jedinec má rád změnu, ne každý žák dokáže snadno přecházet od jedné činnosti ke druhé. Učitel vejde do třídy a sdělí, že slíbená písemná práce se psát nebude a místo radosti všech přítomných se někteří žáci zlobí a dávají průchod nesouhlasným reakcím.

A jaké z toho plynou problémy ?

1. Změnám se přizpůsobují pomalu. Bolestně nesou zklamání, změnu plánů, a různá nečekaná překvapení. Potřebují čas u upozornění předem, mají-li přejít od jedné činnosti ke druhé.
2. pro spolupráci s učitelem s problémovým žákem má klíčový význam poznání a pochopení, jak tento žák reaguje na změny a přechody.
3. S jedincem nejsou problémy a sám je klidný pokud ví, co může očekávat.
4. Méně přizpůsoblivý žák se rozhoduje pomalu a obezřetně.

Výchovná doporučení

1. Potřebují klidné jasné přechody z jedné činnosti do druhé. Postupně se mohou tyto přechody naučit lépe zvládat.
2. Významné je zavedení denního pořádku (režimu dne). Žáci mají pocit, že mají věci pod kontrolou a s přechody se snáze vyrovnávají. Snižují se obavy „ co bude“. Sled činností v denním pořádku nám vytvoří příznivé podmínky pro spolupráci.
3. je vhodné žáky předem upozornit, co je v průběhu dne čeká. Tato sdělení přiměřeně načasujeme, aby měli možnost dotazů a čas duševně se připravit.
4. Konfliktům nedorozuměním předejdeme, pokud jim dopřejeme vždy dostatek času a nespěcháme. Také při ukončování činnosti nespěcháme, mělo by následovat i sdělení následující činnosti.
5. Snahu ke spolupráci podporujeme pochvalou.
6. Využíváme představivosti žáků, např. formou her, rozhovorů na téma *Co by se stalo kdyby...* Přispějeme tak k usnadnění adaptačního procesu těchto dětí.

Extroverti

Jde o jedince s převládajícím zaměřením na vnější svět. Rádi komunikují s lidmi, sdělují zážitky, myšlenky. Lidskou společnost vyhledávají, neboť se v ní cítí dobře. Pokud tuto možnost mají, jsou příjemní a milí.

A jaké z toho plynou problémy?

1. Potřebují být ve společnosti spolužáků, vrstevníků a ostatních lidí, aby s nimi mohli diskutovat, sdělovat si myšlenky a zážitky. Mají spoustu přátel a kamarádů bez kterých by nemohli existovat.
2. Potřebují stálou zpětnou vazbu, tj. ujišťování, že danou věc udělali dobře, jaké máme o nich mínění, kterých kladných vlastností si na nich ceníme, co se nám na nich líbí, popř. co nám vadí. Nutí nás věnovat jim stále pozornost.
3. Potřebují mít příležitost vyjádřit se. Jejich potřeba přemýšlet prostřednictvím mluvení, činí žákům ve škole potíže. Učitel se žáků táže a oni aniž by se přihlásili okamžitě odpovídají i přesto, že nebyli vyvoláni. Musí se podělit o každou svoji myšlenku.

Kladné stránky: Jsou komunikativní, dokáží získat ostatní, jsou zábavní a mají hodně přátel, dokáží se pohotově rozhodovat, jsou činorodí, veselí, plní energie, u všeho musí být.

Výchovná doporučení

1. Vlastnosti těchto žáků využijeme při formování žákovského kolektivu. Poskytujeme jim podmínky pro jejich potřebnou komunikaci a interakci.
2. Své zájmy mohou uspokojovat v zájmové činnosti, využíváme tedy jejich rezerv k vedení a organizování.
3. Neustále potřebují onu zpětnou vazbu proto jim v dostatečné míře věnujeme pozornost, trpělivost a opakujeme svá ujištění, že s nimi počítáme.
4. Nepotlačujeme jejich přirozenost a využíváme kladných stránek.

Introverti

Dávají přednost komunikaci se svým vnitřním světem. Stále přemýšlí o tom co se jim přihodilo, co zažili a co je napadá. Nemají potřebu sdílení. Využívají příležitost být nějakou dobu sami. Pak nejsou nedůtkliví, protivní a dokonce se stávají společenštějšími.

A jaké z toho plynou problémy ?

1. Často bývají nepochopeni a nuceni pedagogickými pracovníky aby se přizpůsobili ostatním, zapojili se do kolektivu, nezůstávali stranou.
2. Je pro ně zátěží být delší dobu ve společnosti, proto jsou pro ně ve škole důležité přestávky, kdy mohou být chvíli sami a nemusí komunikovat.
3. Hájí si svůj vlastní prostor, rádi sedí sami. Sdílení společného prostoru je pro ně vyčerpávající.

4. Nejsou tvrdohlaví ani nechtějí nic zamlčet, potřebují však čas na rozmyšlení. Nevyžadujeme po nich aby okamžitě odpovídali.
5. Mají záchvat vzteku? Jsou agresivní? Perou se se spolužáky? Asi jsme jim dali málo času o samotě.

Kladné stránky: Nejsou zbrklí a unáhlení, než něco řeknou tak si to promyslí ; dokáží se rozhodnout bez pomoci ostatních, jsou schopni navázat dlouhodobé a hluboké vztahy, odpovídají krátce, aj.

Výchovná doporučení

1. Potřebují čas, kdy mohou být o samotě, čas na odpověď, čas na přemýšlení.
2. Respektujeme tyto formy odpočinku problémových žáků, které jsou jim vlastní a tedy i účinné (individuální úkoly, četba, procházka, atd.).
3. Učte je způsobům jak se taktně vymanit ze společnosti.

Chápání problémových žáků nám pomáhá vidět jejich silné stránky, přemýšlet jak s nimi pracovat, a jak je učit přijatelnému chování, aniž bychom potlačovali jejich osobnost. Když zdůrazníme to pozitivní, co u žáků nacházíme, budujeme jejich sebedůvěru, která se přenáší i do dalších společenských situací. Popularita ani společenské dovednosti se nedají měřit počtem kamarádů a přátel, které žák má nebo nemá.

Bude nás to stát více energie a poznávacího úsilí, jestliže budeme chtít pomoci problémovému žákovi aby si vypěstoval základní společenské dovednosti. Když tyto žáky naučíme dobře využívat své vnímavosti, emocionálnosti, vytrvalosti, mohou z nich vyrůst vynikající vůdci, politici, právníci, manažeři apod.

4.4. Řešení konfliktů se žáky

Jak bylo popsáno v předchozí kapitole, vyžaduje často nápadná změna v chování dětí a mladistvích, kteří jsou vnímáni jako vyrušující *změnu úhlu pohledu* vyučujícího a mírnější emocionální reakce, rozvahu a připravenost. Některé druhy konfliktu jsme jako pedagogové schopni tolerovat, některé však nelze. Vždy je třeba mít na zřeteli několik zásad:

1. Žák, který konflikt vyvolá, má téměř vždy nějaký osobní problém tedy motivaci , důvod. Vyvolání konfliktu je vlastně volání o pomoc (aby už jej někdo poslouchal).
2. Samotný konflikt je až důsledek, příčina je obvykle skryta.

3. O konfliktu a průběhu řešení musí být informováni rodiče žáka.

Klasický²¹ teoretický model řešení konfliktu:

1. krok: *Zjištění prvních informací* – žák má příležitost podat vlastní interpretaci události. Tento krok má uvést do pohybu proces, který se vztahuje k sebepojetí mladistvého a k jeho představám o tom, co je, kdo je, kdo by měl být, kdo by mohl být a o tom co se dá změnit.
2. krok: *Zhodnocení* – Učitel zajistí, že budou známy názory přátel, kamarádů ze třídy, spolužáků, popř. i rodičů na celou událost. Žák vyjádří svá přání a své představy.
3. krok: *Intervence* – Učitel předloží návrh, podle kterého by se mělo u žáka dosáhnout zlepšení. Osud používané kroky přispívající k řešení konfliktu předpokládají minimální připravenost žáka nechat si pomoci a spolupracovat. Je to výsledek dosavadního hodnocení ze strany spolužáků a individuální nebo rodinné varianty potlačování konfliktu.
4. krok: *Vytvoření dohody*
5. krok: *Evaluaace (vyhodnocení)* – Splněná dohoda nebo i částečně splněná dohoda nebo výkony budou společně přezkoumány a vyhodnoceny. V této fázi nebo již v průběhu plnění dohody existuje možnost nového zhodnocení situací (dostačující v podmínkách běžného školního dne) má pro všechny zúčastněné několik výhod. Tento postup je průhledný a přezkoumatelný, akceptuje představy klienta, umožňuje odbornou sebekontrolu učitele a současně s tím i výkon jeho odpovědnosti.

Rozhodnutí, ke kterému učitel dospěje v jednotlivých případech, je vystaveno dvojí kontrole : kontrole nepřímo zúčastněných žáků, kontrole samotného žáka.

Praxe je však často odlišná. Někdy je toto řešení příliš těžkopádné a zdlouhavé, týká se konfliktů více závažnějších a konkrétních. Těžko mohou tyto kroky uplatnit při běžné výuce (rušení výuky, neplnění úkolů, hluk ve třídě). V těchto případech je nejdůležitější prevence, aby k těmto jevům docházelo co v nejmenší míře. Tady se nejvíce uplatňuje změna postojů k žákům a pozitivní přístup.

Typické pro situace, kdy učitel pociťuje bezmocnost a úzkost, je to, že se periodicky opakují. Pedagog vyzkouší různé prostředky, jak tyto situace zvládat např. používá vůči žákům různé sankce, a nakonec konstatuje, že zůstávají bez výsledku. Ocítá se tedy v situaci, kdy není schopen účinně zasáhnout.

²¹ HOPF, A., *Sociální pedagogika pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, str. 111.

Negativní řešení je *popření problému* tedy situace, kdy si pedagog nepřipustí, že má nějaký výchovný problém, který je nutné řešit. Toto je sice vhodné v ojedinělých případech nekázně, pokud se však nekázeň neřeší jako celek, postupem času narůstá. Dalším negativním řešením je *identifikace s jinou osobou (maska)*, což znamená vzdát se vlastní samostatné existence a spokojit se jen s přežíváním. Učitel se snaží chovat autoritativně a s nadhledem, žáci však tuto přetvářku záhy odhalí a považují to za učitelovu slabost a podle toho se k němu i chovají. Také *přenášení odpovědnosti na žáky* je nevhodné řešení konfliktní situace. Je pohodlné říci „já za to nemohu, to oni jsou drzí a lenošní.“ tady se opět situace pouze zhoršuje. Snad nejhorším řešením je samotný *útěk*, který se projeví nezájmem a neangažovaností v práci nebo dokonce změnou zaměstnání.

Pozitivní přístup nabízí nejen vhodná řešení konfliktních situací ale především se snaží těmto situacím předcházet. Důležitou roli zde zastává *začátek školního roku*. Zde je podstatné jestli znám „svoji“ třídu. Pokud ano mám situaci snadnější neboť vím, kdo ve třídě působí jako vůdce, kdo má největší vliv, zda třída je či není problémová a v jaké míře. Pokud však toto nevím, nezbývá mi, než pomocí výchovného poradce, sociometrického testu či osobních zkušeností (roky praxe) situaci ve třídě zjistit.

Pokud jsem přesvědčena, a žáci mi to svým opakovaně nevhodným chováním dávají najevo, že třída je problémová nastupuje jako velmi účinné zavést určitý řád a vytvořit si pravidla tak, aby každý žák přesně věděl jaká má práva a povinnosti, jaké sankce mu *hrozí* za nedodržení těchto pravidel. Je samozřejmostí, že tato pravidla vytváří celá třída společně a zahrnují i postoje a závazky učitele, neboť pravidla přece neexistují proto, aby se jim druzí podřizovali, ale aby nám umožnila žít společně a ve shodě.

Dospívající člověk potřebuje mít ve své blízkosti dospělé, kteří trvají na respektování pravidel a zákonů a sami je dodržují, aby přijal myšlenku, že každý člověk se pravidlům a zákonům musí podřídit a nikdo nemůže zůstat mimo. Tyto hranice a limity vlastně poskytují žákům pocit jistoty. Důležité je důsledně trvat na dodržování pravidel, ke všem žákům přistupovat stejně, k dospívajícím mladým lidem je třeba chovat se dospěle, dávat příkazy citlivě (je nereálné chtít aby se žáci *okamžitě* přestali smát). Takováto smlouva je pravidelně aktualizována podle potřeb třídy a učitele. Je také velmi vhodné seznámit s pravidly a sankcemi rodiče, čímž se vlastně účinek násobí (za předpokladu, že rodiče spolupracují na výchovně vzdělávacím procesu).

Kromě pravidel je vhodné využívat jiné pozitivní strategie²² jak předcházet konfliktním situacím. Patří sem: Tempo výuky přizpůsobit žákům, vycházet z jejich úrovně (na doma jen ty úkoly, které sami zvládnou), využívat individuálního přístupu k žákům (možnost opravy...), používat různé metody výuky, podporovat vzájemnou pomoc žáků, přenechat žákům určitou odpovědnost (cítí se důležití a nezbytní), brát v úvahu jejich potřeby (jsou motivováni), věnovat se něčemu co žáci považují za užitečné, zapojit do výuky všední věci mimo školu (divadlo, výstava...), nabízet žákům osobní pomoc.

Strategie, které jsou úspěšné při práci s problémovými žáky (třídou), souvisejí také s ochotou žákům naslouchat a nechat jim prostor na vyjádření. A to nejlépe mimo třídu (individuálně). Čas od času je vhodné zařadit do výuky volnou hodinu, kde si všichni „vyříkají“, co je trápí, co jim vadí ale také co je v pořádku. Je to tzv. bilance skupiny. Žáci si zde mohou „odžít“ všechny agresivní emoce, mohou o nich otevřeně mluvit. To vlastně upevňuje vztahy v celé skupině, vzájemně se učíme respektovat druhé jedince.

Pokud jsou vztahy dospívajících narušeny více než je běžné je vhodné ke spoluúčasti přizvat výchovného poradce, ostatní učitele, popřípadě rodiče (navštívit je doma v přirozeném prostředí, někdy je nutná i přítomnost školního psychologa (nemá ho však k dispozici každá škola) nebo sociálního pracovníka.

4.5. Používání trestů a jiných kázeňských opatření

Tento problém souvisí s tím, jaký obraz si vytváří učitelé o žácích v každé konkrétní škole. Výchovná opatření jsou motivována podle obecné představy – napomenutí, důtka třídního učitele, ředitelská důtka, snížená známka z chování až po vyloučení ze školy (tomuto obvykle předchází rodiče žáků tím, že sami přeřadí na jinou školu, čímž se málokdy vyřeší konfliktnost jedince).

V posledních letech bylo nahrazeno diskriminující slovo *trest* slovy *pořádkové opatření*. V každodenním životě na škole se však s *trestem* setkáváme dodnes při afektivním jednání, jako formy odreagování nebo jako výraz mocenského chování učitele. Málokdy však následuje vysvětlení proč k této sankci došlo. To potom vede ke zhoršení nebo úplnému zániku normálních vztahů pedagogů se žáky, vztahů

²² BOUCHARLAT, CH. :*Učitel a problémový žák*, Praha, Portál : 2005, str. 56 – 58.

založených na vzájemné důvěře, pochopení bez přítomnosti strachu a pohrdání. Co vede vychovatele učitele k tomuto neuvážlivému jednání? Je to nezáměr, bezradnost ?

Nejspíš bych toto pojmenovala jako nedostatečnou přípravu pro zacházení s jinými variantami chování bez použití trestů. Trest sám o sobě nikdy neřeší konflikty a negativní projevy žáků dlouhodobě. Každý trest vede především k záporným pocitům všech zúčastněných. Ti reagují téměř vždy s chutí se pomstít, se škodolibostí, pocity strachu a viny.

Jestliže žák porušuje pravidla (a pokud nepomáhá domluva), musí být konfrontován se sankcí a s nápravou. Sankce vlastně fungují jako mezní hranice, které se podílí na formování celé osobnosti. Často trest a požadavek nápravy pomáhají jedinci zmírnit pocit viny, který je někdy tak silný, že vede až k sebetrestání. Trest však může mít i opačný účinek. Může z viníka udělat oběť a ověnčit ho slávou mezi spolužáky. Zde rozhoduje zvolená forma trestu. Problémový žáci už mají obvykle nějaké zkušenosti za sebou, zvolit vhodnou formu trestu je tedy více než složitě.

Určitá míra agresivity je u dospívajících nevyhnutelná, nicméně musí být vhodně usměrňována. Problémový žáci potřebují takové učitele, kteří jejich agresivnímu chování nepřikládají přílišný význam (zde je rozhodující vhodné rozdělení třídnictví, což je v kompetenci ředitele školy).

Trest má smysl jen pokud se jeho prostřednictvím podaří mladému člověku pochopit, dosah vlastního jednání v opačném případě edukátor žákovi pouze ubližuje, trest nesmí žáka ponižovat ani zesměšňovat! Dále nesmí být uložen ve vzteku (pak je často nepřiměřený a nespravedlivý), musíme dohlédnout na vykonání a po odpykání trestu nesmí být toto jednání žákovi dále vytýkáno.

Ch. Boucharlat k tomu dodává : „ *Trestat znamená přiznat druhému zodpovědnost za jeho činy a vytvářet tak u něj postupně schopnost vytknout si vlastní přečin. S touto schopností se v člověku utváří pocit svobody.*

ZÁVĚR

V bakalářské práci se mi podařilo postihnout všechny vlivy působící na chování a jednání dospívající mládeže, a tím i objasnit sociální aspekty výchovy. Také jsem do jisté míry odpověděla na otázky položené v úvodu. Z odpovědí na tyto otázky vyplývá, že jsem i já přehodnotila svoje chování a případné reakce, jednak na názory veřejnosti ale především na různé konfliktní situace. Řešení konfliktních situací neodpovídá sice vždy modelové situaci, nicméně se lze řídit radami například při hledání vhodné formy výchovného opatření.

Tuto bakalářskou práci bych, při větším rozsahu, obohatila o případovou studii (kasuistiku) a také o názory rodičů a veřejnosti (dotazník, anketa), jejichž názory a reakce jsou zpracovány pouze teoreticky a čerpány jen z literatury.

RESUMÉ

Výchovně vzdělávací proces je pokládán za jednu z nejsložitějších činností, pro svoji mnohotvárnost, různorodost, multifaktorovou podmíněnost.

Předkládaná práce je vedena snahou vidět výchovu především jako sociální jev, přiblížit podrobněji a důkladněji všechny sociální souvislosti a aspekty výchovy a vzdělávání.

Kapitola první se zabývá tímto procesem z pohledu historického. Vznik, vývoj, poznatky a zkušenosti našich předchůdců, které jsou nám do dnešní doby v mnohém ideologickým zdrojem, ze kterého lze stále čerpat a učit se.

Kapitola druhá má za cíl přiblížit sociální podstatu edukačního procesu. Tento se neobejde bez charakteristiky prostředí, v němž se výchovně vzdělávací proces odehrává. V první řadě je zde jako sociální instituce analyzováno prostředí školy. Ta je spolu s rodinou primární institucí v edukačním procesu.

Následující kapitola je věnována rodině, jako základní společenské primární skupině, z pohledu vlivů rodinné výchovy na proces vzdělávání. Dítě je zde chápáno jako subjekt výchovy. Následují pak myšlenky o podmíněnosti výchovy rodinné a školní, v současné společnosti.

Poslední kapitola doplňuje charakteristiku sociálních aspektů institucionální výchovy o činitele rozhodujícího a tou je osobnost dítěte. Je věnována otázkám osobnostního rozvoje v období dospívání. Toto je doplněno aktuálními problémy všech činitelů a to především v prostředí školním. Poslední podkapitoly nabízí vhodné formy řešení konfliktů a konfliktních situací, kterých je v běžném každodenním školním životě dítěte i pedagoga nemálo.

Ve všech kapitolách jde o poznatky získané studiem pramenů (viz. seznam literatury), konzultacemi s kolegy, výchovnou poradkyní a s ředitelem základní školy.

ANOTACE

Práce je zaměřena na podmíněnost výchovy a vzdělávání na 2. stupni ZŠ. Je zde projevena snaha vidět výchovu především jako sociální jev v různých souvislostech.

Tento výchovně vzdělávací proces se neobejde bez charakteristiky prostředí, v němž se nejčastěji popisované výchovné situace odehrávají. Tedy edukační prostředí školy a rodiny.

Klíčová slova : Vzdělání, výchova, základní škola, klima školy, třída, rodina, rodinné vztahy, osobnost, žák, dítě, problém, zájmy, učitel, rodiče, dědičnost, volný čas.

ANOTATION

The work is intent on an educational contingent at elementary school. There is the effort of understanding the education as a social phenomenon in all connections demonstrated in this work.

This educational proces is not able to exist without the characteristic of a world in which the most often described situations take place. By that is especially ment the educational enviroment of school and a family.

Key words : Education, education, elementary school, climate school, classroom, family, relation, personality, pupil, child, problem, interest, teacher, parent, heredity, free time.

LITERATURA

- ALAN, J. : *Společnost, vzdělání, jedinec*. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1974.
- BOUCHARLAT, CH., AUGER, M.T. : *Učitel a problémový žák*. Praha : Portál, 2005.
- ČÁP, J. : *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : UK, 1993.
- DVOŘÁČEK, J. : *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha : Pedagogická fakulta, UK, 2004.
- HELUS, Z. : *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004.
- HOPF, A. : *Sociální pedagogika pro učitele, Pomoc pro každý všední den ve škole*. Praha : Pedagogická fakulta, UK , 2001.
- HRABAL, V. : *Diagnostika, Pedagogicko psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha : Nakladatelství Karolinum, UK, 2002.
- KLAPILOVÁ, S. : *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc : Pedagogická fakulta, UP, 1996.
- KOHOUTEK, R. a kol. : *Základy pedagogické psychologie*. Brno : Akademické nakladatelství, 1996.
- KOLEKTIV AUTORŮ. : *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta, UJEP, 2002.
- KRAUS, B. : *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1998.
- KULIČ, V. : *Psychologie řízeného učení*. Praha : Academia, 1992.
- MAŇÁK, J. : *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : Paido, 1994.
- OBST, O., KALHOUS, Z. : *Školní didaktika*. Olomouc : Pedagogická fakulta, UP, 2001.
- PRŮCHA, J. : *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.
- STŘELEČEK, S. : *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno : Pedagogická fakulta, MU, 2004.