

Řešení výchovných problémů na základní škole

Bc. Jiří Pajor

Diplomová práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Jiří PAJOR

Studijní program: N 7501 Pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Řešení výchovných problémů na základní škole

Zásady pro vypracování:

Zpracovat teoretická východiska pro praktickou část práce.

Provést empirický výzkum – kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Zpracovat a vyhodnotit výsledky výzkumu.

Přijmout odpovídající závěry.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BENDL, S. Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky. Praha: ISV, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.

KOLÁŘ, M. Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. 127 s. ISBN 80-7178-409-5.

KYRIACOU, CH. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3.

MALACH, J. Teorie metodiky výchovy. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 228 s. ISBN 978-80-86723-29-7.

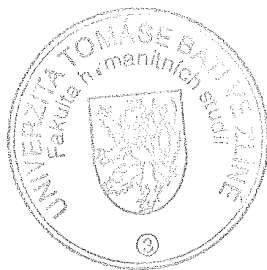
ONDRÁČEK, P. Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... : Informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají ve výuce rušivě. Praha: ISV, 2003. 170 s. ISBN 80-86642-18-6.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Jiří Musil, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. února 2009**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 12. února 2009



L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá stavem kázně žáků na vybrané základní škole a analyzuje postupy učitelů při řešení výchovných problémů. Cílem této práce je zjistit, s jakými výchovnými problémy se učitelé setkávají a jak při tom postupují, a také navrhnout svá vlastní řešení.

Teoretická část poukazuje na problémy školství v oblasti kázně a výchovy a zabývá se i možnostmi jejich řešení.

V praktické části jsou uvedeny výsledky kombinovaného výzkumu zaměřeného na výchovné problémy, se kterými se učitelé dané školy setkávají. Výzkum rovněž odhaluje metody, jež učitelé v daných situacích uplatňují. Součástí této praktické části jsou vlastní návrhy na řešení daných problémových situací.

Klíčová slova: agresivita, alkohol, drogy, drzost, kázeň, kouření, krádeže, kyberšikana, lhaní, násilí, nekázeň, pedagog, prevence, problémový žák, rvačky, sociální pedagog, sport, střední školní věk, šikana, školní třída, vandalismus, volný čas, vulgárnost, výchova, výchovné problémy, žák, základní škola, záškoláctví, zločinnost.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with a topic of students' discipline at primary school and analyzes procedures employed for solving discipline issues. The main goal of this thesis is to find out which discipline issues teachers encounters the most and which methods they use to solve them; several possible solutions are proposed.

Theoretical part covers the discipline problems in schools and proposes solutions to solve them.

Practical part contains results of combined research, which is aimed at discipline issues that teacher may encounter in the school. Research also discovers methods that teachers employ in such situations. This part offers several suggestions for solving those problems.

Keywords: aggressiveness, alcohol, drugs, discipline, smoking, stealing, lying, violence, cyber-bullying, arrogance, teacher, fights, social worker, sport, bullying, class, vandalism, free time, discipline issues, student, criminality, primary school, prevention, indiscipline, vulgarity.

Poděkování:

Na tomto místě bych rád poděkoval panu prof. PhDr. Jiřímu Musilovi, CSc. za cenné rady, podněty, připomínky, metodickou pomoc a lidský přístup, to vše mi poskytl při zpracování této diplomové práce.

Děkuji také své rodině a blízkým za morální a materiální podporu, které se mi dostávalo po celou dobu mého studia.

Nakonec bych rád ještě vzdal dík všem pedagogickým pracovníkům, stejně jako všem mým spolužákům a lidem, se kterými jsem během svých studií přišel do kontaktu a tudíž jim vděčím za předávání jejich cenných znalostí a zkušeností. Všem výše zmíněným vděčím za to, že jsem se dostal na dosah magisterského titulu.

Citáty:

„Vlastní zkušenost je velikým bohatstvím, protože teprve ona zhodnocuje naše vědomosti. Vědomosti můžeme druhému dát, ale zkušenost musí si každý vykoupit vlastním potem, vlastními mozoly. Jenom zkušenostmi přicházíme k vlastnímu názoru na věci. A jedině ti, kteří se na věci dívají vlastníma očima, mají vyhlídku na úspěch.“

Tomáš Baťa

„Ničeho jsem nenabyl lehce, každá věc mně stála nejtvrďší práci. Nehledejte lehké cesty. Ty hledá tolik lidí, že se po nich nedá přijít nikam.“

Tomáš Baťa

„Neříkej, že to nejde, raději řekni, že to zatím neumíš.“

Tomáš Baťa

OBSAH

ÚVOD	10
1 TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝCHOVNÉ PROBLÉMY	12
1.1 TYPY VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ	12
1.2 ZDROJE VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ	12
2 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU (11-15 LET)	13
2.1 TĚLESNÝ VÝVOJ	13
2.2 DUŠEVNÍ VÝVOJ	13
3 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY JAKO SKUPINY	15
3.1 POTŘEBY TŘÍDY JAKO SKUPINY	16
3.2 CHARAKTERISTIKY UČITELE NAPOMÁHAJÍCÍ UKÁZNĚNOSTI ŽÁKŮ	17
3.3 STANOVENÍ HRANIC MEZI UČITELEM A ŽÁKEM	18
4 PŘÍČINY NEKÁZNĚ ŽÁKŮ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	19
4.1 ŽÁK S PORUCHOVÝM CHOVÁNÍM VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	20
4.2 JAK NA ŽÁKY ANEB SEZNAM UČITELSKÝCH TRIKŮ.....	22
5 AGRESIVITA, NÁSILÍ, ZLOČINNOST A MÉDIA	25
5.1 TEORIE LIDSKÉ AGRESE	25
5.2 AGRESIVITA NA NAŠICH ŠKOLÁCH.....	26
5.3 AGRESIVITA A NEHYBNOST JAKO ZNAK DNEŠNÍ DOBY	26
5.4 TELEVIZNÍ NÁSILÍ A JEHO VLIV NA DÍTĚ (FAKTA A SOUVISLOSTI)	27
5.5 VLIV MÉDIÍ NA POSTOJ ŽÁKŮ KE ZLOČINNOSTI.....	28
5.6 ZPŮSOBY A METODY PRÁCE S AGRESIVNÍM ŽÁKEM	28
5.7 RVAČKA	29
5.7.1 Způsoby a metody práce s násilnickým žákem	30
6 DROGY – ALKOHOL, KOUŘENÍ AJ	31
6.1 DROGOVÁ PREVENCE A DŮVODY K UŽÍVÁNÍ DROG	31
6.2 NEJČASTĚJI UŽÍVANÉ DROGY	32
6.3 ÚSKALÍ A CHYBY PŘI REALIZACI PREVENCE NA ŠKOLÁCH.....	33
6.4 BUDOVÁNÍ DOVEDNOSTI CVIČENÍM	34
6.5 ZPŮSOBY A METODY PRÁCE S ŽÁKEM OHROŽENÝM DROGOVOU ZÁVISLOSTÍ	35
7 ŠIKANA	36

7.1	KLASIFIKACE TYPŮ ŠIKANOVÁNÍ	36
7.2	PĚT STÁDIÍ ONEMOCNĚNÍ A DALŠÍ ZVLÁŠTNOSTI ŠIKANY	37
7.3	ZAKRÝVÁNÍ ŠIKANY (KOMPLOT VELKÉ ŠESTKY) A JEJÍ ROZKRÝVÁNÍ.....	39
7.4	MOTIVACE K ŠIKANOVÁNÍ.....	41
7.5	KLÍČOVÍ AKTÉŘI ŠIKANY	41
7.6	OBĚTI ŠIKANY	42
7.7	PREVENCE ŠIKANY	44
7.8	PRÁCE UČITELE S AGRESORY A OBĚTMI.....	46
7.9	ZPŮSOBY A METODY PRÁCE S ŽÁKY POSTIŽENÝMI A OHROŽENÝMI ŠIKANOU (VLASTNÍ NÁVRHY A OPATŘENÍ)	48
8	OSTATNÍ VÝCHOVNÉ PROBLÉMY.....	50
8.1	KRÁDEŽ	50
8.1.1	Krádež a její motivační pozadí.....	50
8.1.2	Způsoby a metody práce s žákem, který něco ukradl.....	51
8.2	LHANÍ.....	52
8.2.1	Způsoby a metody práce s žákem, který lže	52
8.3	VULGARISMY, DRZOST	53
8.3.1	Příčiny současného stavu kázně ve společnosti	53
8.3.2	Způsoby a metody práce s žáky vulgárními nebo drzými	55
8.4	ZÁŠKOLÁCTVÍ	56
8.4.1	Způsoby a metody práce se záškoláky.....	60
9	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	61
II	PRAKTICKÁ ČÁST	62
10	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	63
10.1	CÍL A ZAMĚŘENÍ VÝZKUMU	63
10.2	VÝZKUMNÝ SOUBOR A METODY JEHO VÝBĚRU.....	64
10.3	PŘEDVÝZKUM.....	64
11	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ MEZI UČITELI NA 2. STUPNI ZŠ U TENISU 4, PŘEROV.....	65
11.1	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	80
	ZÁVĚR	82
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	84
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	89
	SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	90
	SEZNAM TABULEK.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Snad žádný z absolventů základní školy si nevzpomene, čemu se ve kterém předmětu učil, ale spíše si vybaví, kteří učitelé jej vyučovali a jaké výchovné problémy se s ním řešily. Vždyť i po letech na ně každý s úsměvem vzpomíná nebo nám je stále dokola někdo připomíná. Žák v době, kdy navštěvuje školu a má kázeňské problémy, si totiž neuvědomuje, že přivádí své učitele nebo vychovatele do nezáviděníhodných situací. Jedině až ve chvíli, kdy se ocitne na druhé straně tohoto vztahu, tedy v pozici vychovatele nebo učitele, teprve poté začíná uvažovat nad tím, jak by postupoval v případě svých tehdejších kázeňských provinění. Jelikož ani já jsem nebyl jiný, zrodil se ve mně nápad psát práci na toto téma. Dalším důvodem, proč jsem si toto téma zvolil je, že bych chtěl v oblasti výchovy a práce s mládeží v budoucnu působit.

Diplomová práce se zabývá řešením výchovných problémů na základní škole, přičemž konkrétní situace jsou uvedeny a řešeny z pedagogicko-psychologického hlediska.

V teoretické části jsou popsány a charakterizovány kázeňské a výchovné problémy vyskytující se v současnosti ve školním prostředí (agresivita, násilí, zločinnost, rvačky, drogy, drzost, vulgárnost, krádeže, lži, záškoláctví a šikana). Zároveň jsou naznačeny možnosti jejich řešení dle současných odborníků.

Praktická část prostřednictvím kombinovaného výzkumu je zaměřena na to, s jakými výchovnými problémy se učitelé setkávají a jak je řeší. V této části práce jsou rovněž navržena vlastní řešení problémových situací.

Cílem práce je zjistit, jaký je stav kázně na vybrané základní škole (ZŠ U Tenisu 4, Přerov), provést analýzu postupů učitelů při řešení výchovných obtíží a navrhnout jejich případná zlepšení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVNÉ PROBLÉMY

Uvádím dvě definice výchovných problémů. První z nich je od autorů Kusáka a Dařílka. Druhá z nich je definice má vlastní.

Výchovné problémy (obtíže) – „určité, objektivně zachytitelné nápadnosti v chování žáka, které jsou v rozporu s běžnými normami a které vznikly v důsledku nedostačující nebo nevhodné výchovy“ (Kusák, Dařílek, 2002, s. 177).

Výchovné problémy (obtíže) – nesrovnalosti v chování žáka či problémové chování, které může mít různý stupeň závažnosti.

1.1 Typy výchovných problémů

Standardní (obvyklé, typické) – výchovné problémy, s nimiž se pedagog setkává dnes a denně. Můžeme zde zařadit nekázeň o přestávkách i ve vyučování, pozdní příchody, častou absenci, neplnění úkolů a povinností, chybějící pomůcky, obtížnou komunikaci aj. Pro všechny tyto situace má učitel k dispozici širokou paletu vlastních řešení včetně odborné literatury (Chudý, 2006).

Nestandardní (neobvyklé, specifické) – výchovné problémy, které jsou náročné při jejich řešení. Jsou to např. krádeže, hrubá nekázeň, záškoláctví, falšování známek a omluvenek, ublížení spolužákům, šikanování, problémy s alkoholem a kouřením, případy drogové závislosti aj. Nároky na pedagoga při řešení těchto situací jsou mimořádné. K jejich zvládnutí je potřeba pedagogického mistrovství, klid a rozvaha, pohotovost, rozhodnost, stejně jako smysl pro humor (Chudý, 2006).

1.2 Zdroje výchovných problémů

- **Žák** – jeho vlastnosti, postoje, vztahy k učiteli i ke spolužákům, jeho sociální zázemí (rodina, kamarádi, parta apod.),
- **Učitel** – jeho osobnost, stupeň odbornosti, didaktické schopnosti (např. poutavost, srozumitelnost výkladu, náročnost, přísnost, shovívavost), míra pedagogického umění, takt aj.,
- **Vnější vlivy** – nevhodný zásah rodičů do určité školní situace, vliv party, kontakt s jedinci závislími na drogách, vlivy masmédií apod.,
- **Vnitřní vlivy** – CNS, psychosomatika, genetika jedince, IQ, EQ aj. (Chudý, 2006).

2 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU (11-15 LET)

Velmi výstižnou charakteristiku středního školního věku podává Bendl ve své knize Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele. Jedná se o skupinu, na niž se ve své diplomové práci zaměřím. Výčet charakteristik v jeho podání je následující.

2.1 Tělesný vývoj

- „*Nerovnoměrnost, velké změny rychlosti; růst dlouhých kostí, tělesná neohrabanost; pohlavní dozrávání – pubescence, změny v činnosti endokrinních žláz, dočasné zhoršení nervosvalové koordinace, vzrůst fyzické výkonnosti, ale i snadná unavitelnost*“ (Bendl, 2005, s. 146-147).

2.2 Duševní vývoj

Rozumový:

- „*vnímání: zpřesňuje se, především vnímání času a prostoru,*
- *pozornost: stálější, úmyslná, přechodné kolísání,*
- *paměť: záměrná, logická, trvalejší, pohotovější,*
- *fantazie: zlepšuje se reprodukční fantazie, rozvoj tvůrčí fantazie, denní snění,*
- *myšlení: schopnost abstrakce a zobecnění, logické myšlení, kritičnost,*
- *řeč: větší slovní zásoba, hlasitost, nápadnost, slangové výrazy*“ (Bendl, 2005, s. 146-147).

Citový:

- „*rozmanitost citů větší, ale kolísavé sebeovládání,*
- *vyšší city: mravní (vlastní hodnocení dobra a zla), intelektuální (zvědavost, hlavně v zájmových činnostech), estetické (vnímání krásy); romantičnost, kolísání citů, střídání nálad, sentimentalita, ambivalence, afekty, kolísání sebevědomí*“ (Bendl, 2005, s. 146-147).

Volní:

- „velké kvalitativní změny, větší uvědomělost, rozhodnost, cílevědomost; vzdálenější cíle, rozmanitější motivy jednání, větší sebeovládání, vytrvalost při překonávání překážek (zejména u zájmových činností); občasné výkyvy ve volném jednání v souvislosti s kolísáním citů a fyziologickými změnami,
- sociální vývoj: kritičnost k dospělým, k autoritám; tendence ke sdružování s vrstevníky, konformita k vrstevnické skupině; snaha o samostatnost; změny ve vztahu mezi chlapci a dívkami, erotika; smysl pro kolektiv, nové skupiny (zájmové útvary); volba povolání; kamarádství, přátelství, první lásky“ (Bendl, 2005, s. 146-147).

3 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY JAKO SKUPINY

Bavíme-li se o školní třídě, je důležité uvést, že se jedná o formální skupinu, tzn., že její členové si sebe navzájem dobrovolně nevybrali. Každá třída je naprosto jedinečná a tudíž má určité vlastnosti: vlastní strukturu (velikost; uvnitř třídy existují malé skupinky), stupeň soudržnosti, své cíle a hlavně vlastní normy a hodnoty (Auger, Boucharlat, 2005).

Výše zmínění autoři poukazují na to, že jedinci se chovají ve skupině jinak, než když jsou sami. Skupina ovlivňuje jednání a chování jednotlivce (dokonce i ustanoví určitý, pro danou skupinu typický způsob chování). Žák se tedy může chovat podle norem skupiny protože chce, aby ho ostatní přijali a uznávali. Ve třídě se každý žák ohraničuje ve vztahu k učiteli, ale také ve vztahu ke svým spolužákům. Působí tedy na něj najednou tyto dva rozdílné vlivy. Ovšem potřeba přináležet ke skupině vrstevníků je prvořadá (zvláště v období dospívání). V tomto věku je pro dospívajícího zásadní úsudek jeho vrstevníků, takže se žák může začít chovat vůči učiteli nepřátelský jen proto, aby si zajistil, že ho skupina bude i nadále přijímat. Pro někoho představuje zařazení mezi „dobré nebo vzorné“ žáky nebezpečí, protože může být spojeno s vyloučením jedince ze skupiny vrstevníků, potažmo školního kolektivu. Dalším znakem a důležitým momentem, který třídu vystihuje, je přítomnost učitele, který se vzhledem ke svému postavení ocitá sám před skupinou žáků, do níž nepatří (Auger, Boucharlat, 2005).

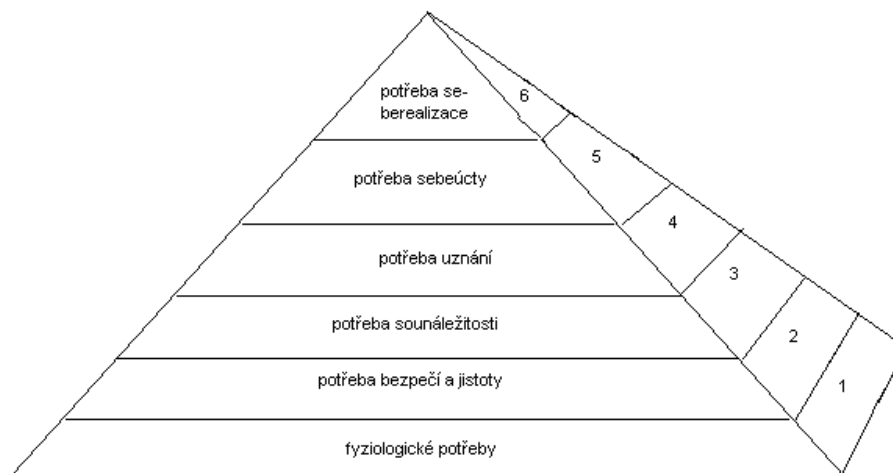
Zamyslíme-li se nad pozicí učitele ve vztahu ke skupině tak zjistíme, že objektivně je silnější skupina než učitel, protože je sám (obzvláště v konfliktních situacích). Ve skutečnosti není riziko, které dospělý podstupuje fyzického charakteru (to jen ve zcela výjimečných případech), ale psychologického. Jedná se o riziko, které hrozí učiteli každou hodinu, totiž že nebude schopen prosazovat své myšlenky a požadavky (Auger, Boucharlat 2005).

Učitel má v této situaci v rukou teoreticky některé „trumfy“:

- *„pozici dospělého – přesto není v dnešní době dospělý člověk považován mladými lidmi vždycky za autoritu,*
- *pozici profesionální – učitel je součástí školní instituce, která na něj teoreticky přenáší jisté pravomoci a v případě nutnosti ho podpoří,*
- *znalosti a vědomosti – učitelé se opírají o rozdíl mezi svými znalostmi a znalostmi žáků“ (Auger, Boucharlat 2005, s. 30).*

3.1 Potřeby třídy jako skupiny

Americký psycholog A. Maslow vytvořil hierarchii základních potřeb jedince, takzvanou pyramidu základních potřeb.



Obr. 1. Maslowova pyramida potřeb (převzato z Auger, Boucharlat, 2005, s. 31).

Směrem od spodních pater k horním se v pyramidě nacházejí tyto potřeby:

- *fyziologické potřeby*: spánek, hlad, tělesný kontakt,
- *potřeba bezpečí a jistoty*: stabilita, ochrana
- *potřeba sounáležitosti*: rodina, přátelé, parta,
- *potřeba uznání*: uznání, úspěch,
- *potřeba sebeúcty*: sebedůvěra,
- *potřeba seberealizace*: kreativita, osobnostní rozvoj, autonomie (Auger, Boucharlat 2005).

Člověk (žák) uspokojuje nejprve potřeby, které stojí v pyramidě nejnižší, a teprve poté potřeby postavené nejvyšší. Žák tedy může uspokojovat svou potřebu realizovat se (učit se, být kreativní) teprve tehdy, když se cítí ve třídě bezpečně, cítí se součástí skupiny, uznáván od ostatních a pokud si důvěřuje (Auger, Boucharlat, 2005).

Pro normální fungování školní třídy, je nezbytné, aby byly uspokojeny osobní potřeby každého žáka. Také je důležité, aby učitel poznal a respektoval potřeby třídy jako skupiny (Auger, Boucharlat 2005).

3.2 Charakteristiky učitele napomáhající ukázněnosti žáků

Bendl (2004b, s. 251; Bendl, 2005, s. 244-245) se v jednom ze svých mnoha výzkumů pokoušel nalézt odpověď na otázku, jaký musí učitel být, aby si zajistil ve své třídě spolupráci a pořádek. **Zjištění jsou následující:**

- „přísnost (důslednost),
- láska (učitel má děti rád),
- zajímavá výuka (efektivní hodiny, zajímavý obsah, poutavý výklad, adekvátní pestré učební metody),
- sebevědomé vystupování,
- humor (učitel se dovede společně s žáky zasmát, umí si udělat legraci i sám ze sebe, je vtipný a je s ním legrace),
- spravedlivost (učitel nikomu nenadržuje, nikoho neprotěžuje),
- dobrá organizace výuky (učitel je dobrým manažerem třídy, volí adekvátní organizační formy, přechodové časy snižuje na minimum, zaměstnává žáky a udržuje tempo výuky),
- asertivní chování,
- učitel je příkladem slušného chování (prostřednictvím vlastního chování ukazuje, že je možno se chovat slušně, vstřícně, kultivovaně, mravně a ukázněně),
- užívání ukázněných symbolů (společenský oděv, upravenost).“

Stanislav Bendl (2001) prováděl výzkumná šetření, jejichž cílem bylo zjistit, kteří učitelé mají ve svých třídách nejlepší kázeň. Zjistil, že jsou to učitelé, kteří uplatňují autoritativní styl s integračními prvky. Malach interpretuje jeho výzkumná šetření takto: „učitel nebo vychovatel důsledně vede a řídí pedagogický proces. Učí žáky poznávat nutnost norem a jejich zachovávání. Do značné míry určuje činnost žáků svými zkušenostmi, názory a rozhodnutími. Klade na žáky přiměřené požadavky a snaží se o jejich chápání žáky. Jejich plnění důsledně kontroluje, ale důvěřuje žákům. Upozorňuje žáky na případné důsledky

nevhodného chování a jednání, aniž by jim vyhrožoval. Tresty jsou adekvátní. Je uznalý, ale šetří chválou. Při kritizování a chválení se jednoznačně zaměřuje na žákovu chování a jednání, nikoliv na žáka samotného. Pokud je to možné, užívá metody přirozených následků. Pedagog je sebevědomý a vystupuje s vědomím své přirozené autority. Zjednodušeně se dá říci, že se jedná o přísného učitele, který má laskavý přístup k žákům“ (Malach, 2007, s. 160-161).

3.3 Stanovení hranic mezi učitelem a žákem

Učitel by měl žákům od první hodiny v nové třídě dát najevo své postavení. Ukázat žákům, že on je tady ten, kdo dává pokyny a řídí výchovně vzdělávací proces, naopak žáci jsou ti, kteří se jeho pokyny řídí. To lze uskutečnit v atmosféře důvěry, porozumění a respektu zároveň. Učitel by se proto měl v prvních hodinách s novou třídou vyhnout přílišné důvěrnosti a začít se s ní sblížovat teprve až tehdy, když ji lépe pozná. Pokud si učitel tyto hranice, a to nejlépe hned v úvodních hodinách nestanoví, bude mít pravděpodobně velké problémy s udržením kázně a pořádku ve svých hodinách (Rogge, 2000).

Rogge (2000) k tomu dále uvádí, že dobře vytvořené hranice poskytují základní jistotu běžného řádu. Kláse hranice je primární úlohou rodičů, dále pak učitelů, vychovatelů a konečně i trenérů.

Z mého pohledu je důležité, aby rodiče při výchově svým dětem stanovili určitá pravidla a trvali na nich. Tato pravidla jsou důležitá pro obě strany (nejen pro děti, ale i pro rodiče). To, co po dítěti rodič požaduje, nemůže sám nedodržovat, neboť by tím dítěti dával špatný příklad. Jedině tak si dítě může rodičů vážit a považovat je za svůj vzor. Děti nezbytně musí znát své hranice, plnit si své úkoly a povinnosti. Současně musí vědět (ale i vidět) co si mohou ve vztahu k ostatním dovolit a co už ne, kam až mohou zajít, aby nepoškozovaly druhého, tzn. znát nejen svá práva, ale i povinnosti (Rogge, 2000).

Je tedy důležité, aby děti měly již po vstupu do školy povědomí o tom, co mohou a co naopak ne. Pokud tomu tak není, je pouze na učiteli, aby tento stav napravil a hranice stanovil. Dobře vytvořené hranice totiž poskytují dětem jasný prostor, v němž se mohou orientovat a chovat se v jejich rámci svobodně (Rogge, 2000).

4 PŘÍČINY NEKÁZNĚ ŽÁKŮ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Kyriacou analyzoval situaci ve školách, aby zjistil, jaké jsou příčiny nevhodného chování žáků. **Dospěl k těmto zjištěním:**

- „nuda,
- dlouhotrvající duševní námaha,
- neschopnost splnit zadaný úkol,
- projevy sociálního chování,
- nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci,
- problémy v emoční oblasti,
- špatné postoje,
- nepřítomnost negativních důsledků“ (Kyriacou, 1996, s. 97-98).

Daleko výstižnější a hlavně širší klasifikaci podává S. Bendl:

- „větší dávka vrozené agresivity u některých dětí,
- některé formy onemocnění či poruchy chování jako např. hyperaktivita s poruchou pozornosti,
- nedostatky ve výživě dětí,
- nedostatečná výchova v rodině,
- životní prostředí,
- nekázeň ve společnosti,
- negativní vliv mediálního násilí,
- přetíženost dětí,
- skutečnost, že některým dětem trvá déle než přivyknou školnímu režimu,
- nuda,
- předvádění se chlapců před děvčaty a naopak,
- boj žáků (zejména chlapců) o moc,
- vzájemné antipatie mezi žáky, popř. učiteli a žáky,
- nevábne školní prostředí,
- neuspokojivé hygienické podmínky včetně nedostatku příležitostí k pohybu o přestávkách,
- snaha některých žáků na sebe upozornit,

- málo učitelů-mužů na základních školách,
- „fyziologická neposlušnost“,
- „testování“ učitele, tj. žákovské pokusy s tím, co jim učitel dovolí, kam až ve svém chování mohou zajít,
- školní neúspěšnost,
- nevyhovující atmosféru ve školách,
- chování některých učitelů“ (Bendl, 2004a, s. 29-36).

4.1 Žák s poruchovým chováním ve školním prostředí

Bavíme-li se o poruchovém chování, neměli bychom opomenout následující dvě klasifikace. **První z nich uvádí 3 stupně poruch chování podle narušování sociálních norem:**

1. stupeň - Porucha chování se sociálním základem (disociální chování),

2. stupeň - Asociální porucha chování,

3. stupeň - Porucha chování antisociálního rázu, delikvence (Vojtová, 2005).

Vojtová (2005, str. 132) zmiňuje i druhou klasifikaci poruchového chování, Bowerovu. **Ta rozlišuje podle intenzity problému 5 stupňů poruch v chování:**

„1. stupeň: chování jedince reaguje na problémy denního života, vývoje a získávání životních zkušeností.

2. stupeň: chování, jímž jedinec reaguje na krizové životní situace jako je např. rozvod rodičů, smrt v jeho okolí, narození sourozence, těžká nemoc v rodině.

3. stupeň: chování, kterým se jedinec vymyká očekávání. Je způsobené nedostatečnou schopností přizpůsobovat se podmínkám. Ve škole je však schopný se ovládat a přizpůsobit se.

4. stupeň: zafixované a opakované nevhodné chování, které se dá při dobré školní docházce upravit a jedinci se ještě dá pomoci navázat pozitivní sociální vztah.

5. stupeň: zafixované a opakované nevhodné chování s tak výraznými symptomy, že se jedinec nedá ovlivňovat a vzdělávat v běžném prostředí školy, ale pouze v internátní instituci nebo doma.“

Tento model propojuje souvislosti školské úspěšnosti žáka a jeho problémy v chování, dále sociální dimenzi problému i osobnostní dispozici. Navíc model plně odpovídá potřebám školského systému v České republice (Vojtová, 2005). Znalost těchto dvou klasifikací pomáhá pedagogům orientovat se v problémech, které chování žáka ovlivňují.

Chování, které učitelé považují za nesnesitelné v běžné třídě:

- *„nevhodné sexuální chování,*
- *krádeže,*
- *fyzická agresivita vůči ostatním,*
- *nevhodné chování ve třídě po napomenutí,*
- *dělat si nárok na majetek ostatních,*
- *odmítnutí uposlechnout třídním pravidlům ustanoveným učitelem,*
- *rušení,*
- *hrubý sám k sobě,*
- *obscénní gesta,*
- *ignorování varování učitele,*
- *vyrušování,*
- *šizení,*
- *slovní agresivita vůči ostatním,*
- *výbuchy hněvu,*
- *reakce odporu na požadavky,*
- *obscénní jazyk,*
- *pozdní příchody,*
- *neptá se o dovolu, pokud nakládá s majetkem jiných,*
- *povyšování se nad ostatní,*
- *hloupé, pozornost vzbuzující chování,*
- *lži,*
- *hádání se, musí mít poslední slovo (Vojtová, 2005, s. 134).“*

4.2 Jak na žáky aneb seznam učitelských triků

V předchozích odstavcích se čtenář měl možnost dozvědět, které projevy v chování žáků jsou pro učitele nepřijatelné a které jej ruší při práci. Nyní se pokusím nastínit východiska (strategie a specifické učitelské triky) z této situace, čili jak může učitel takovému chování zabránit, nebo jej zastavit.

a) Strategie pro předcházení nežádoucímu chování (Bendl, 2004a, s. 162-163):

- „poklesnutí hlasem,
- procházení třídou,
- využívání proxemiky,
- využívání očního kontaktu,
- kladení otázek celé třídě,
- přesazování žáků,
- oslovování žáků křestními jmény,
- používání slůvek „prosím“ a „děkuji“ ve vztahu k žákům,
- projevování zájmu o názory, potřeby a pocity žáků,
- zastavení každé nežádoucí situace ve třídě hned v jejím počátku.“

b) Specifické učitelské triky (Bendl, 2004a, s. 164-168):

- „získání problémových žáků na svou stranu,
- „škvaření žáka ve vlastní štávě“ – položení otázky neukázněnému žákovi spojenou s přísným pohledem a učitelovým mlčením,
- sublimace – tj. převádění nižších pohnutek do ušlechtlejší sféry, např. do oblasti kulturního nebo sportovního uspokojování - převedení elementární bojovnosti do sportovního zápolení či soutěživosti a převedení touhy po moci na zdravou ctižádost,
- umístění boxovacího pytle na chodbě, ve třídě, popř. ve školním klubu,
- založení školního časopisu,
- tajemný učitelův zápis na zvláštní papír poté, co se žák dopustil závažnějšího přestupku,
- vykání žákům jako projev úcty a uznání jejich dospělosti,

- *nemrkání – pokud učitel ani nemrkne, udrží žáky v napětí; klid má v sobě zakletou tajemnou sílu,*
- *degravace – pomocí této metody oslabujeme nežádoucí emoci, otupujeme ostří a ulamuje hroty sporů a konfliktů, zmírňujeme napětí, ať už žertem nebo lehkou ironií, která neublíží a nezraňuje sebecit dětí,*
- *substituce – tímto prostředkem se snažíme nahradit nevhodné podněty vhodnějšími; odvedení pozornosti dítěte jiným směrem je často daleko účinnějším kázeňským prostředkem než klasické napomínání, vyhrožování nebo trestání,*
- *odstranění předmětu sporu – např. dva žáci se perou o nějakou věc (hračku); v takovém případě se osvědčuje věc na určitou dobu zabavit a celou věc řešit s žáky v klidu a s odstupem času,*
- *projev očekávání – tento prostředek může nabývat dvou forem; jedná se o projev důvěry a projev pochybností,*
- *metoda vzryvu (nebo také metoda šoku) – touto metodou označujeme takový zážitek, který zahrnuje nečekané poznání se silným emočním prožitkem,*
- *závazek – dítě si na sebe vzalo nějaký úkol a splnění tohoto úkolu dítě vnímá jako věc osobní cti, která se neslučuje s nedodržením slibu,*
- *soutěž – jedinci nebo skupiny měří navzájem síly při zdolávání morálně hodnotných úkolů, resp. při zdolávání překážek, jejichž překonání je morálně cenné,*
- *učitel a žáci v rolích herců – hra na pohádku,*
- *navržení řešení nekázně samotným žákem,*
- *koedukace – v běžných smíšených třídách může učitel zabránit nevhodnému chování žáků např. tím, že k neukázněným chlapcům posadí do lavice jemnou dívku,*
- *užívání ukázněujících symbolů – např. školních uniforem s cílem vyvolat u žáků hrdost na školu a z ní vyplývající snahu nedělat jí ostudu,*
- *kdo zlobí, má za úkol udělat něčím spolužákům radost – např. zazpívat písničku,*
- *při nekázni žáků radikálně změnit náplň, popř. i prostředí výuky,*
- *neukázněný žák tráví každou přestávku s učitelem, aby neměl možnost k nevhodnému chování,*
- *výměna rolí mezi učitelem a žákem,*
- *neukázněné žáky „bombardovat“ častými dotazy vztahujícími se k výuce,*

- *bodový systém – bodový systém hodnocení chování; body se tak stávají prostředkem k udržení kázně; cílem této metody je nabádat žáky k větší aktivní účasti na vyučování a povzbudit ty žáky, kteří se obávají nezdaru,*
- *žáci hodnotí svou činnost v hodině,*
- *sdělení žákům, že se neustále opakují.“*

Považuji za důležité zmínit ještě skutečnost, že všechny výše uvedené triky a strategie je nutno užívat s rozvahou. To, co platilo jednou na jednoho žáka, podruhé na toho samého nemusí zabrat vůbec. Vycházím tedy z předpokladu, že každý žák je jiný.

Užitečné informace o tom, jak pozitivně působit na lidi, tedy i žáky, jak si získat přátele, jak komunikovat s druhými, jak se efektivně vyrovnat se stresem a mnohé další užitečné informace o meziosobních vztazích podává *Dale Carnegie* ve svých dvou publikacích. První z nich se jmenuje *Jak se zbavit starostí a začít žít* (2004), druhá *Jak získávat přátele a působit na lidi* (2002). Myslím si, že by si je každý učitel a vychovatel měl přečíst a vybrat si z nich některé metody, které jsou mu blízké.

5 AGRESIVITA, NÁSILÍ, ZLOČINNOST A MÉDIA

1. března 2004 uveřejnila média šokující zprávu. Objevilo se v ní něco, co jsme až do té doby měli možnost registrovat pouze v zahraničí, zejména v USA. Zmíněná zpráva obsahovala sdělení, že došlo k prvnímu případu **zavraždění učitele žákem v České republice**. Student druhého ročníku SOU ve Svitavách ubodal nožem při vyučování svého šedesátiletého učitele. Signálem pro spuštění tohoto hrůzného činu byla učitelova výhrada směrem k učni, že má nohy na židli. Student se na učitele, který k němu v tu chvíli stál zády, vrhnul s loveckým nožem, bodl jej do ledvin a poté, co se učitel skácel k zemi, zasadil mu ještě několik dalších bodných ran. Učitel po převozu do nemocnice zemřel (Bendl, 2005).

5.1 Teorie lidské agrese

Ve statistikách MVČR můžeme pozorovat v posledním desetiletí vzrůstající tendenci agreivity mládeže (např. statistika násilných trestných činů). Říčan (1995, s. 23) k tomu uvádí: „Agresivní sklony se u člověka utvářejí v prvních letech života (na základě instinktivní výbavy).“

Psychologové tvrdí, že agrese je naučená, osvojujeme si ji na základě zkušenosti. Podle nich je člověk agresivní proto, že se naučil, že se to vyplácí, zejména že je možno zmocnit se agresí žádoucího předmětu nebo si vynutit od druhých službu, na nichž nám záleží. Agresivnímu jednání se podle těchto badatelů učíme na základě vlastní zkušenosti nebo zprostředkovaně na základě toho, co vidíme kolem sebe, např. na obrazovce, kde agrese bývá odměňována a oslavována. Zvláště účinnou „školou“ agrese bývá, když je dítě doma krutě trestáno nebo i bezdůvodně týráno a vidí, s jakým uspokojením tak rodiče prosazují svou moc (Říčan, 1995, s. 23-24).

Z dítěte se stává vysoce agresivní člověk postupně (během jeho vývoje), a to tak, že si pamatuje ty způsoby svého vlastního jednání, které vedou k úspěchu. Z úspěšných způsobů jednání si vytváří jakousi zásobárnu malých scénářů pro různé situace. Když dítě zjistí, že má úspěch se svým agresivním jednáním, vytvoří si mnoho agresivních scénářů. Další agresivní scénáře si vytváří podle toho, co vidí kolem sebe (Říčan, 1995, s. 23-24).

Ze scénářů, které používá, si dítě postupně odvozuje zásady, podle kterých se řídí v nové situaci. Tak dospívá k náзорům, postojům a hodnotám, které nakonec řídí jeho jednání.

Nejde ovšem o to, jaké názory nebo hodnoty teoreticky uznává, ale o to, jaké ve skutečnosti uplatňuje (Říčan, 1995, s. 23-24).

Celý proces vytváření scénářů, zásad, postojů a hodnot je v rozhodující míře ovlivňován tím, jak jednají lidé, v nichž má dítě svůj vzor, s nímž se identifikuje, ztotožňuje (rodiče, postavy z televizní obrazovky). Dochází tak k identifikaci s agresorem (Říčan, 1995, s. 23-24).“

5.2 Agresivita na našich školách

Je jasné, že násilné a agresivní chování žáka, ať už vůči věcem nebo vůči osobám, nemůže být ze strany učitele přehlíženo a učitel na takovéto chování musí okamžitě reagovat.

Ve školách mají učitelé možnost setkat se s následujícími projevy agrese:

- *verbální agrese* - provokace, nadávky, urážky, pomluvy apod.,
- *tělesná agrese* - pošťuchování, kopání, bití, rvačky apod.,
- *agrese proti věcem* - poškozování učebnic, pomůcek, školního majetku apod.,
- *agrese proti sobě* - sebezraňování, sebepoškozování (Ondráček, 2003).

„Násilné chování žáka je vždy výslednicí spolupůsobení faktorů zakotvených jak v jeho osobě (např. výbušný temperament, frustrovanost z neuspokojení důležitých potřeb, naučená od konkrétního vzoru/idolu okopírovaná forma interakce násilím apod.), tak i v dané situaci, která subjektivně v sobě obsahuje pocit ohrožení (např. ponižování učitelem či spolužáky, odmítání druhými, strach ze selhání či negativního hodnocení a s tím spojené blamáže). Také přirozená energie, nashromážděná dlouhým sezením a vynuceným klidem při výuce (pokud nebyla spotřebována intenzivní tělesnou činností - pohybem), se může „vybít“ v aktu agrese a násilí“ (Ondráček, 2003, s. 83). O tomto se zmiňuji více v příloze č. 2.

5.3 Agresivita a nehybnost jako znak dnešní doby

Bendl (2003, s. 56) uvádí, že „původcem nevyrovnanosti a agresivity jsou nedostatek pohybu (což je častý problém mnoha škol), nesprávná výživa, těsné soužití lidí na malém prostoru spojené s přesyceností sociálními kontakty (život ve městě), přemíra podnětů z okolního prostředí (televize, video, počítač). Uspěchanost dnešního života, neustálá honba za něčím a přemíra podnětů vedou k pocitu sklíčenosti. Na tuto situaci reagujeme stre-

sem (ve škole, v rodině, stresem z požadovaného výkonu, z nedostatku prostoru). Moderní trvalý stres naše tělo nadměrně namáhá a uvádí ho do trvalého poplašeného stavu. Tělo je připraveno na nejvyšší výkon, avšak zůstává absolutně nehybné. Nedokáže se zotavit a skoro nám dopřává klid. Stres nám jde na nervy. A většina z nás ale nedělá nic proto, aby se ho zbavila. Nespotřebovaná energie škodí našemu tělu a vyvolává v nás agresivitu.“

5.4 Televizní násilí a jeho vliv na dítě (fakta a souvislosti)

Říčan (1995) uvádí, že o škodlivosti násilí pro dětský psychický a mravní vývoj, tak jak je prezentována v současnosti v akčních filmech v televizi, již není pochyb. Mediální násilí děti svádí k přímému napodobování. Kromě toho nepůsobí blahodárně na citový život dětí, který se pod jeho vlivem oplošťuje a degeneruje směrem k primitivismu. Některé děti působením takové podívané inklinují k agresi, jiné k vystupňovanému strachu z agrese (úzkostnosti).

Matoušek a Kroftová (2003, s. 102-103) uvádějí k tomuto zajímavý poznatek: „Existuje množství studií dokládajících, že již velmi malé děti, dokonce už roční, dokáží napodobovat to, co viděly v televizi. Např. kreslené seriály, v nichž se postavy chovají agresivně, zvyšují celkově fyzickou aktivitu dětí z mateřských škol a zvyšují jejich agresivitu vůči ostatním dětem i vůči hračkám.“

Stankowski (2004, s. 119) „poukazuje na to, že pod vlivem drastických scén se děti zbavují citlivosti a stávají se lhostejnými k lidským problémům a bolesti. Televizní násilí vede k agresi a skutečnému násilí, což potvrzují častější trestné činy páchané nezletilými dětmi. Čím větší dávka filmového násilí, tím více agresivního chování ve skutečnosti.“

Dále Říčan (1995, s. 85) v této souvislosti poukazuje na to, že „jak mediální násilí (a stejně tak pornografie) snižují citlivost dětí ke kultuře, oslabují smysl pro kázeň a řád, pro hodnotné a čisté lidské vztahy, pro duchovní dimenzi života.“

Neodpustím si ještě jednu poznámku a to, že pokud mládež tráví většinu dne sledováním televize nebo „brouzdáním“ po internetu, měli by si rodiče najít čas a s dítětem hovořit o tom, co v televizi vidělo a dítěti vysvětlovat, např. že vražda není v lidském životě normální čin, že používat pistoli smějí jen držitelé zbrojního průkazu aj. To znamená, vysvětlit dítěti kontext filmu nebo skryté příčinné souvislosti.

V souvislosti s touto problematikou bývají často zmiňovány tyto pojmy:

- pondělní syndrom – tento termín v sobě ukrývá zvýšenou agresivitu dětí ve školách, která bývá interpretována jako odreagování agresivity, již se děti získali během víkendu z televize,
- televizní násilí – pravděpodobně oslabuje citlivost na násilí, s nímž se člověk setkává ve skutečném světě; zanícený konzument televize ztrácí kontakt s reálným světem, a kvůli tomu může slábnout jeho schopnost odlišovat možné a nemožné,
- „dítě vychovávané televizí“ – dítě nedostatečně vychovávané lidmi, kteří by na něj měli působit – především rodina; snadněji z ní přijímá jako vzory i ty druhy chování, od nichž by ho přiměřeně pečující vychovatelé odrazovali (snadnější ovlivnitelnost);
- mediální výchova – učí děti využívat média ke svému užitku; výsledkem by měla být mediální gramotnost (Matoušek a Kroftová, (2003).

5.5 Vliv médií na postoj žáků ke zločinnosti

Matoušek a Kroftová (2003) uvádějí, že filmový zločinec je v dnešních filmech často popisován se sympatiemi a obdivem, a to i v případě, že se scénář inspiruje reálnou postavou. Svůj podíl na tom má i to, že do těchto rolí bývají obsazováni nejpoblábnější herci, aby je scénáristé činili postavami pro diváka co nejsympatičtějšími.

Dochází k idealizování zločince. Zločinec po boji vítězí nad policisty, soudci aj. Tyto případy jsou svědectvím o hluboké vnitřní rozpornosti společnosti, která se jimi nechává oslňovat. To má vliv i na děti, které se s těmito „hrdiny“ ztotožňují a bezmezně je obdivují (Matoušek, Kroftová, 2003).

5.6 Způsoby a metody práce s agresivním žákem (Ondráček, 2003)

- násilné chování nepřehlížet, ale zajistit, aby bylo okamžitě přerušeno,
- postih dotyčného žáka (kárné následky, náhrada škody aj.) by měl následovat okamžitě po násilném činu, nicméně ne jako forma odplaty, ale jako uplatnění logických důsledků narušení pravidel chování, která jsou stejná pro všechny bez rozdílu (žáky i učitele),

- jde o následky toho, že žák zvolil v dané situaci nepřijatelnou formu chování, a ne o to, aby byl potrestán jako „špatná osoba“; po „odpykání“ následků není dobré se k případu vracet a dělat z něho nástroj k vytváření špatného svědomí,
- důležité je si uvědomit, zda-li takovéto chování žáka nevyprovokoval sám učitel svým chováním, (jeho podíl na vzniku chování); stejně tak se vyplatí prozkoumat rodinné prostředí žáka (výchovný styl, možné vzory násilného chování, poměry v rodině aj.),
- promyšlení středně a dlouhodobé strategie výchovné práce s žákem (zahrnující subjektivně i sociálně přijatelné formy komunikace a interakce v emocionálně vypjatých situacích a jejich osvojení),
- posilovat pocit sebehodnoty u takto se chovajícího žáka. **Dále nabízet možnost:**
 - spoluutvářet dění v takové atmosféře, která pro něj není ohrožující,
 - spolupůsobit v situacích, které může zvládnout bez agrese a násilí,
 - dát mu možnost zažít pozitivní hodnocení na základě jeho schopností a dovedností.

5.7 Rvačka

Jednou z forem agrese a násilí je i rvačka. Myslím, že v současné době není na našich základních školách vzácností situace, kdy se žáci buďto ve třídě nebo kdekoli jinde v prostorách školy (ale i mimo ni) začnou prát. V takovémto případě učiteli nezbývá než zakročit. V mnohých případech se nejedná o nic jednoduchého, protože není snadné rvačku zastavit a protivníky od sebe odtrhnout. **Ondráček (2003) uvádí, že by měl zakročit ze dvou důvodů:**

1. patří mezi jeho výchovné úlohy dovést děti k tomu, aby se naučily řešit spory a konflikty jinak než prostřednictvím agrese a násilí,
2. je zodpovědný za zdraví a tělesnou nedotčenost žáků v době, kterou stráví ve škole.

Lze uplatnit následující postup (Ondráček, 2003):

- zachovat klid a přehled,
- zabránit nejhoršímu (přerušit boj),
- poslat okolostojící publikum (fanoušky) zápasníků pryč,

- nechat řešení na později, aby měli oba zápasníci čas vychladnout,
- nesnažit se hned o řešení sporu, nehledat viníka,
- stanovit termín rozhovoru o situaci a stanovit jeho smysl (nehledat viníka, ale snaha učitele naučit žáky jak příště řešit situaci jiným způsobem než rvačkou),
- vybídnout soupeře k závazku, že do tohoto rozhovoru přeruší všechny formy boje.

„Často u dětí působí jako špatný vzor rozvrácené nebo nefungující rodiny. Škola tak zůstává jediným místem, kde žáci mohou získat jinou zkušenost s řešením konfliktů. Proto musí tuto úlohu zodpovědně a kompetentně plnit“ (Ondráček, 2003, s. 85).

5.7.1 Způsoby a metody práce s násilnickým žákem

- klasická mediace jako prostředek jiných forem řešení vyhroceného střetu zájmů,
- řešení pomocí inscenační metody, (tj. metod hraní rolí),
- zadat žákům práci na společném úkolu ve skupině,
- snažit se posilovat pozitivní vztahy mezi žáky ve třídě (Ondráček, 2003).

6 DROGY – ALKOHOL, KOUŘENÍ AJ.

6.1 Drogová prevence a důvody k užívání drog

Pojem prevence – „soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocněním, poškozením, sociálně patologickým jevům. V tomto konkrétním případě drogovým závislostem“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 178).

Prevenici dělíme na (Čech, 2005):

- **Prevence primární** – zaměřena na předcházení sociopatologickým jevům včetně drogové závislosti. Je určena všem skupinám (ohroženým i neohroženým) a měla by mít charakter *imunizace*. Primární prevenci můžeme dále rozdělit na *prevenci nespecifickou* (zaměřenou na žádoucí formy chování) a *specifickou* (zaměřenou proti konkrétnímu riziku - nebezpečí).
- **Prevence sekundární** – je zaměřena na ohrožené skupiny obyvatelstva (popř. na jedince se sociálně patologickou zkušeností, která ještě nepropukla v závislost) a její úlohou je zabránit negativnímu společenskému vývoji jedince (např. „drogové kariéře“ ohroženého).
- **Prevence terciární** – je určena jedincům, kteří propadli patologickému chování (drogové závislosti, gamblerství, kriminálním činnostem, apod.), a má zabránit jejich dalšímu opakování. Rovněž je důležité zmínit pojem s terciární prevencí související a to *resocializace* (pomoc nasměrovat závislého či problémového jedince - po výkonu trestu, léčení - k novým životním hodnotám jako jsou rodina, práce, aktivně-pozitivní využití volného času a životu bez patologie a závislosti).

Motivace k užívání psychoaktivních látek (drog) může být různá. Ještě než se dostanu k důvodům, proč lidé sahají po droze, považuji za důležité objasnit pojem **droga**: „*Látka, která je používána a zneužívána pro změnu nálady, vědomí, povzbuzení či tlumení somatopsychických funkcí; ovlivňuje biochemické pochody v mozku, případně v centrální i periferní nervové soustavě, při opakovaném užívání možnost závislosti; tělesná závislost charakterizována vznikem tolerance, takže k dosažení stejného účinku je třeba brát vyšší dávku, psychická závislost se vyvíjí procesem učení, např. při snižování úzkosti, vyvolávání*

euforie; při přerušení dávky vznikají abstinenční příznaky, které se projevují jako nepříjemné tělesné nebo psychické pocity“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 122-123).

Vágnerová (1999, s. 288) podává přehledný a srozumitelný výčet důvodů, proč lidé sahají po droze:

1. *„Potřeba vyřešit své problémy, uniknout stresovým situacím a frustraci, uvolnění zábran.*
2. *Potřeba dosáhnout uspokojení nebo slasti, která není jinak dosažitelná nebo běžně dostupná.*
3. *Potřeba uniknout stereotypu, nudě, získání inspirace.*
4. *Potřebě sociální konformity, uchování sociálních vztahů, potřebě být akceptován skupinou nebo subkulturou, v níž užívání drogy patří k standardu chování“.*

Gateway teorie – předpokládá vývoj v možné závislosti na návykových látkách - od drog lehkých po drogy tvrdé (Čech, 2005).

6.2 Nejčastěji užívané drogy

Čech (2004) uvádí stručný výčet a charakteristiku nejrozšířenějších a nejužívanějších drog mezi dětmi a mládeží:

Alkohol – u nás jednoznačně nejužívanější psychoaktivní látka. Alkohol bývá označován jako droga společenská, jelikož jej lidé konzumují ve skupině, děti pak převážně v partě vrstevníků. Pití alkoholických nápojů má velkou tradici a společnost je k jeho užívání tolerantní. Lidé jej užívají, protože uvolňuje psychické napětí, zlepšuje náladu, dodává sebejistotu, v malých dávkách působí stimulačně, odstraňuje zábrany. Dětský organismus, který je ve vývoji, může alkohol už v malých dávkách výrazně poškodit.

Tabák – patří mezi velmi rozšířené (u školní mládeže je ještě rozšířenější než alkohol), společensky tolerované drogy. Je velmi lehce dostupný. Bývá označován jako droga „lehká“ nebo „měkká“. Jedná se o návykovou látku, jejíž účinky nejsou tak náhlé a působení na zdraví člověka je dlouhodobějšího charakteru. Bývá symbolem „dospělosti“ a u mnohých jedinců již v období školní docházky nastává závislost (tabakismus) přetrvávající do věku

dospělého. Typickým silným kuřákem se stává chlapec nejvyšší třídy základní školy s podprůměrným prospěchem.

Marihuana – kouří se stejně jako tabák v podobě cigarety nebo dýmky (ale aplikuje se také inhalačně nebo se i žvýká). Charakteristickým znakem po požití je veselost (člověk ztrácí zábrany, dochází k afektivnímu, často zkratovitému jednání). Škodí především plicím (zvyšuje riziko rakoviny a snižuje imunologickou obranu průdušek), dokázáno je také jeho negativní působení na mozek (způsobuje zhoršování paměti), potenci a samozřejmě i psychiku.

6.3 Úskalí a chyby při realizaci prevence na školách

Z vlastní zkušenosti vím, že realizace preventivních programů na školách se většinou omezuje pouze na besedy a přednášky, případně promítání tematických filmů aj. Ovšem jak vyplývá z tabulky, tato forma prevence je neúčinná. Tabulka a za ní následující text přináší možná východiska a způsoby práce s žáky z ohrožených skupin.

Tab. 1. *Formy a jejich účinnost drogové prevence na školách (Čech, 2005, s. 146-147).*

Formy	Účinnost
zastrašování, nařízení	neúčinné
jednoduché informace (obrázky, výstavy, filmy, videopořady, písemné materiály)	neúčinné
jednorázové aktivity (besedy, přednášky, návštěvy léčebných zařízení)	neúčinné
citové apely, výčitky	neúčinné
nabídka lepších možností (alternativní programy)	účinné ve skupinách se zvýšeným rizikem
vrstevnické programy (tzv. peer programy)	účinné
preventivní programy (adresný, systematický přístup)	účinné
spolupráce různých participujících složek společnosti	účinné
snižování dostupnosti	účinné za předpokladu snižování poptávky

Jaké metody lze při koncipování preventivního školního programu na školách využít? **Doporučuje se využívat například tyto (Čech, 2005, s 145-146):**

- *„komunitní kruhy: mají rozvíjet schopnost diskutovat, komunikovat, řešit problémy a konflikty,*
- *simulační hry: jedinec v navozených fiktivních situacích,*

- *relaxační techniky, tělesná cvičení a aktivity: napomáhají snižovat problémové, vypjaté situace, deprese, úzkost, které mohou být kompenzovány drogou,*
- *brainstorming: technika rozvíjející tvořivé myšlení a opírající se o skupinovou diskusi a skupinové řešení problémů,*
- *tématické besedy a diskuse,*
- *peer programy: aktivní zapojení předem připravených vrstevníků do preventivního programu,*
- *projekty, projektové vyučování,*
- *metody terapeutických a sebezvíjejících technik: jako např. arteterapie, dramaterapie, bodyterapie aj.“*

Nejčastější chyby a problémy při uskutečňování primární drogové prevence na školách:

- *„je systematictěji směřována až na 2. stupeň škol, což je pozdní věk,*
- *je realizována často jen prostřednictvím osvěty a nárazových preventivních aktivit (přednášky, besedy, informační letáky), které nepřinášejí potřebný efekt,*
- *nedostatečné vzdělání a znalost problematiky učiteli („intuitivní realizace“),*
- *preventivní aktivity jako „nutné zlo“ (čárka za účast),*
- *nekonceptnost, nsystematičnost,*
- *nízká efektivita ovlivňování postojů jedince k drogám - působení na složku kognitivní, absence u složky emotivní a konativní“ (Čech, 2005, s. 147).*

6.4 Budování dovednosti cvičením

„V oblasti prevence vzniku závislosti na drogách, alkoholu nebo tabáku patří k nejúspěšnějším ty programy, které dospívající výslovně učí, jak odmítat tlak vrstevnické skupiny směřující k tomu, aby se zapojily do nevhodného chování. Některé efektivní programy začínají již dokonce v předškolním věku a jedním z jejich cílů je naučit děti, jak dobře vycházet s vrstevníky a jak promýšlet a řešit konfliktní situace“ (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 128).

Vyučování zaměřené na to, jak děti mají zvládat problémové situace, bude neefektivnější, pokud bude zahrnovat:

- a) „poučení a příležitost sledovat jiné, kteří se v dané situaci vhodně, účelně chovají,
- b) procvičení osvojované dovednosti a zpětnou vazbu,
- c) seznámení s mnoha rozličnými příklady použití dovednosti,
- d) pozitivní důsledky, jimiž dospělí nebo vrstevníci ocení to, že dítě použije dovednost v běžném životě. Navíc je důležité, aby dovednost, jíž se děti učí, odpovídala jejich kultuře a aby jim pomáhala účinněji zvládat situace, do nichž se dostávají“ (Efektivní učení ve škole, 2005, s. 128).

6.5 Způsoby a metody práce s žákem ohroženým drogovou závislostí

- vést žáky a ukazovat jim výhodnost žití dle zdravého životního stylu,
- naučit žáky s drogou žít (ve společnosti), ale nepodlehnout jí (neexperimentovat),
- pestrá nabídka volnočasových aktivit,
- rozvoj komunikačních dovedností žáků (umět odmítnout drogu),
- v rámci hodin např. OV nebo ZSV žáci pracují a debatují ve skupinách o tom: kolik stojí cigarety (týdně, měsíčně, ročně) a co by si za tuto cenu případně mohli pořídit,
- nejdůležitější je zachytit tyto problémy dříve, než vznikne návyk,
- formování postojů žáků ke společensky přijatelným hodnotám (Čech, 2005; Efektivní učení ve škole, 2005; Ondráček, 2003).

7 ŠIKANANA

- Na úvod nutno podotknout, že šikana je považována za jednu z forem agrese.
- „Šikana ve škole je stejně stará jako škola sama. Děti by nebyly dětmi, kdyby silnější neubližovaly slabším. Zlomyslnost a krutost jsou odvěké lidské nectnosti, které se promítají i do vztahů mezi dětmi ve škole“ (Říčan, 1995, s. 16). Se šikanou se lze na ZŠ nejčastěji setkat v období přechodu žáků do puberty.
- Bendl (2003, s. 14-15) uvádí, že „podle průzkumů prováděných v ČR vyšlo najevo, že na druhém stupni ZŠ je šikanováno 41% žáků“.
- Na potírání šikany byl vydán dokument s názvem Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.
- Pojem *habitualizace šikany*: na šikanu je nahlíženo jako na běžnou součást školního života (Bendl, 2003).
- „Výzkumy ukazují, že tam, kde se soustavně provádí tažení proti šikanování, jeho výskyt dramaticky klesá a nedochází k přenosu tohoto problému ze školy mimo ni“ (Fontana, 1997, s. 305).
- Vykopalová (2007, s. 3) šikanu velmi výstižně charakterizuje jako „traumatickou situaci s dlouhodobými následky pro jedince“.

7.1 Klasifikace typů šikanování

Tab. 2. Klasifikace typů šikanování (Kolář, 2005, s. 32)

Druh šikany	Projevy
Fyzické přímé aktivní	Útočníci oběť věsí do smyčky, škrtní, kopou, fackují.
Fyzické aktivní nepřímé	Kápo pošle nohsledy, aby oběť zbil. Oběti jsou ničeny věci.
Fyzické pasivní přímé	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice (fyzické bránění oběti v dosahování jejich cílů).
Fyzické pasivní nepřímé	Agresor odmítne oběť na její požádání pustit ze třídy na záchod (odmítnutí splnění požadavků).
Verbální aktivní přímé	Nadávání, urážení, zesměšňování.
Verbální aktivní nepřímé	Rozšiřování pomluv. Patří sem, ale i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.
Verbální pasivní přímé	Neodpovídání na pozdrav, otázky apod.
Verbální pasivní nepřímé	Spolužáci se nezastanou oběti, je-li nespravedlivě obviněna z něčeho co udělal její trýznitelé.

Kyberšikana

Kyberšikana (kybernetická šikana, počítačová šikana) – „druh šikany, který využívá elektronické prostředky, jako jsou mobilní telefony, e-maily, pagery, internet, blogy aj. Řada jejích projevů může spadat do oblasti kriminálních činů. Její nejobvyklejší projevy představuje zasílání obtěžujících, urážejících či útočných mailů a SMS, vytváření stránek a blogů dehonestujících ostatní, popřípadě může kyberšikana sloužit k posilování klasických forem šikany, nejčastěji prostřednictvím nahrání scény na mobilní telefon a jejího následného rozeslání známým dotyčného, popřípadě vystavením na internetu. Zejména poslední varianta šikany může být extrémně nebezpečná – pokud se spojí s nějakou velmi ponižující situací. Takovéto zveřejnění ponižujících materiálů pro obrovské množství lidí (které nejde vzít zpět) mnohonásobně zvyšuje utrpení a trauma oběti, což na ni může mít extrémně neblahý dopad“ (Kyberšikana online).

7.2 Pět stádií onemocnění a další zvláštnosti šikany

• První stádium: zrod ostrakismu

„V tomto stádiu jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíbený a není uznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet „drobné“ legrácky apod.“ (Kolář, 2005, s. 35-41; Kolář, 1997, s. 31-41)

• Druhé stádium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace

„V náročných situacích, kdy ve skupině stoupá napětí, začnou ostrakizovaní žáci instinktivně sloužit jako ventil.“

V jedné třídě se sejde několik výrazně agresivních asociálních jedinců a v rámci své „přirozenosti“ od samého počátku používají násilí pro uspokojování svých potřeb“ (Kolář, 2005, s. 35-41; Kolář, 1997, s. 31-41).

• Třetí stádium: klíčový moment – vytvoření jádra

„Jestliže se nepostaví pevná hráz přitvrzeným manipulacím a mnohdy i počáteční fyzické agresi jednotlivců, často se utvoří skupinka agresorů, „úderné jádro“. Tito šířitelé „viru“ začnou spolupracovat a systematicky šikanovat nejvhodnější oběti.“ (Kolář, 2005, s. 35-41; Kolář, 1997, s. 31-41).

- **Čtvrté stadium: většina přijímá normy agresorů**

„V případě, že není ve skupině silná pozitivní podskupina, činnost jádra agresorů může bez odporu pokračovat. Normy agresorů jsou přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem“ (Kolář, 2005, s. 35-41; Kolář, 1997, s. 31-41).

- **Páté stadium: totalita neboli dokonalá šikana**

„V tomto stádiu jsou normy agresorů přijaty nebo respektovány všemi, popřípadě téměř všemi členy skupiny, a dojde k plnému nastolení totalitní ideologie šikanování, tzv. stadia vykořisťování. Jde o rozdělení žáků na dvě sorty: otrokáře a otroky. Agresoři v tomto stádiu ztrácejí poslední zbytky zábrán a smysl pro realitu, jsou nutkáni k opakovanému násilí“ (Kolář, 2005, s. 35-41; Kolář, 1997, s. 31-41).

Bendl (2003, s. 87-88) rozděluje šikanu na dvě kategorie podle jejich znaků:

Přímé znaky šikanování – „častý posměch, hrubé žerty na jeho účet, pokořující přezdívky, ponižování, nenávistná kritika, pohrdavý tón, vydírání, omezování svobody, kruté příkazy, nátlak na žáka (aby šikanujícímu dával věcné nebo peněžní dary, platil za něj útratu), rvačky, kopání a rány, které oběť neoplácí, nátlak na žáka k vykonávání nemorálních, až trestných činů nebo spoluúčasti na nich.“

Nepřímé znaky šikanování – „dítě nemá kamarády, o přestávkách je samo, neustále se drží učitele, při vystupování před třídou je nejisté a ustrašené, dítě je neustále smutné, má poničené pomůcky, rozházené věci, poškozený oděv, stále postrádá nějaké věci, odmítá vysvětlit poškození a ztráty věcí, působí nešťastně, mívá blízko k pláči, stává se uzavřeným. Dále zhoršený prospěch, modřiny, odřeniny, jejichž původ nechce nebo neumí věrohodně vysvětlit“.

Šikanování jako závislost

„Stupňování brutality agresora vede u oběti nezřídka k prolomení křehké obrany vůči tělesné a psychické bolesti. Zpravidla to v oběti rozpoutá sebezničující síly, které jdou na ruku mučitel. Následkem může být až extrémní forma závislosti – identifikace s agresorem.

Oběť považuje agresora za kamaráda a obdivuje ho. Poslouchá ho na slovo a odezírá, co má dělat (Kolář, 2005, s. 33).“

Zvláštnosti šikany u dětí a mládeže

U dětí vykazuje šikana, na rozdíl od dospělých, nižší intenzitu brutality, oslabenou účinnost manipulace, tedy menší výskyt tzv. dokonalých šikan (Kolář, 2005).

Dětské šikany jsou méně propracované, připomínají spíše „štvanici“. Dětské šikany se lépe odhalují a jednodušeji se napravují (Kolář, 2005).

Kolář (2005) uvádí, že u dívek je výskyt šikanování nižší (oproti chlapcům). U dívek dominují především psychické formy násilí.

7.3 Zakrývání šikany (komplot velké šestky) a její rozkrývání

1. *„Od oběti lze těžko získat podrobnější a často i objektivní informace.*
2. *Agresoři často úporně a vynalézavě lžou, používají falešné svědky a nutí oběti ke lhaní nebo odvolání výpovědi.*
3. *Pro ostatní členy nemocné skupiny je příznačný strach vypovídat, chápou to jako „bonzování“.*
4. *Někteří rodiče agresorů chrání své děti za každou cenu.*
5. *Někteří rodiče oběti se obávají spolupracovat při vyšetřování.*
6. *Při některých typech pokročilých šikan pedagogové chrání vůdce agresorů a nevědomě brání vyšetřování (Kolář, 2005, s. 51-64).“*

Morální slepota agresorů

Typickými projevy šikany bývá: agresoři obvykle nepocítují vinu, nemají výčitky svědomí, že někomu ublížili, a trest chápou jako křivdu (Kolář, 2005).

Ochrana sebepojetí

Agresoři, aby uchránili sebe sama a odvrátili velkou úzkost z možnosti rozvrácení obrazu o sobě, různými způsoby popírají a vytěsňují realitu. Nechtějí vidět sami sebe negativně jako nelítostné tyrany (Kolář, 2005).

Dochází u nich k:

- „*racionalizaci* – agresor svádí vinu na oběť,
- *projekci* – přisuzování vlastních agresivních pohnutek a svého agresivního chování druhým – obětem (Kolář, 2005, s. 76-77).“

Sobecká a sebestředná orientace

„Zdrojem morální slepoty agresorů je jejich sobeckost a egocentričnost. Tito „siláci“ se považují za střed světa a z tohoto titulu si upravují normy podle svých potřeb. Úcta k člověku je jim cizí a porozumět utrpení a bolesti bližního je nad jejich možností. Používají lidi jako věci, které lze využít, šikanování je pro ně zábavou a legrací.“ (Kolář, 2005, s. 77)

Agresorovy metody k získání moci a tendence k nesvobodnému jednání

Agresoři k získání moci nad obětí používají *tzv. násilnou indoktrinaci*. Jedná se o kombinace metod psychické manipulace a vymývání mozku. Může nabývat až charakteru hypnózy (Kolář, 2005).

Tlaku skupinových norem šikanování „nahrává do karet“ tendence člověka k závislému a nesvobodnému jednání. Tím se myslí konformita a závislá poslušnost vůči autoritě a poddávání se tlaku patologického prostředí (Kolář, 2005).

Tlak skupinových norem

„V infikované skupině, která postrádá obranyschopnost, zpravidla podskupina agresorů uchvátí neformální role vůdců a prosadí své normy jako normy celé skupiny. Nastává situace navozující konformitu i u méně ovlivnitelných jedinců“ (Kolář, 2005, s. 82).

Strategie vyšetřování šikany

1. „Rozhovor s informátory a oběťmi.
2. Nalezení vhodných svědků.
3. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky (nikoliv konfrontace obětí a agresorů!).
4. Zajištění ochrany obětem.
5. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi“ (Kolář, 2005, s. 113).

7.4 Motivace k šikanování

Motivem může být pouze pocit uspokojení z toho, když šikanující vidí, jak oběť trpí a je ponížena a zahanbena. Motivem také může být touha po moci, chtít někoho ovládat.

K tomu, aby někdo někomu ubližoval, existují motivy, které vytvářejí komplikované motivační struktury:

- „motiv upoutání pozornosti: agresor touží být středem zájmu, dělá tedy všechno pro to, aby získal obdiv a přízeň spolužáků,
- motiv zabíjení nudy: tyranovi přináší vzrušení; dělá něco co jej baví,
- motiv „Mengeleho“: tyran jako badatel – zkouší co oběť vydrží,
- motiv žárlivosti: žáci závidí dobrému žáku přízeň učitelů, a tak se mu mstí,
- motiv „prevence“: bývalá oběť chce předejít svému týrání a na novém působišti začne pro jistotu sama šikanovat, příp. se rychle přidá k nějakému agresorovi,
- motiv vykonat něco velkého: někteří násilníci jsou odsouzeni k neúspěšnosti (především té školní); šikanováním dokážou sami sobě, že jsou schopni výkonu - sami se stávají příčinou významného děje“ (Kolář, 2005, s. 85-86).

7.5 Klíčoví aktéři šikany

Odborná literatura uvádí tři typy agresorů (iniciátorů šikanování):

- První typ (Kolář, 2005, s. 86-87; Kolář, 1997, s. 55-56)

„Hrubý, primitivní, impulzivní, se silným energetickým přetlakem, kázeňskými problémy – narušeným vztahem k autoritě, někdy i páchající trestnou činností.“

Vnější forma šikanování: šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, používá šikanování cíleně k zastrašování ostatních.

Specifika rodinné výchovy: častý výskyt agrese a brutality rodičů (oplácení, nápodoba).“

• **Druhý typ (Kolář, 2005, s. 86-87; Kolář, 1997, s. 55-56)**

„Velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný, někdy i se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu.“

Vnější forma šikanování: násilí a mučení je cílené a rafinované, děje se spíše ve skrytu, bez přítomnosti svědků.

Specifika rodinné výchovy: časté uplatňování důsledného a náročného přístupu, někdy až vojenského drilu bez lásky.“

• **Třetí typ (Kolář, 2005, s. 86-87; Kolář, 1997, s. 55-56)**

„Srandista“, optimistický, dobrodružný, se značnou sebedůvěrou, výmluvný, nezřídka oblíbený a vlivný.

Vnější forma šikanování: šikanuje pro pobavení sebe i ostatních. Patrná snaha zdůraznit „humorné“ a „zábavné“ stránky.

Specifika rodinné výchovy: možnost citové subdeprivace a absence duchovních a mravních hodnot v rodině.“

7.6 Oběti šikany

„Stačí málo a obětí šikany se může stát kterékoliv dítě. Nejsilnějším „magnetem“ chronicky šikanovaných obětí je jejich viditelná bojácnost. Důležitá je i jejich vrozená „slabá“ reaktivita v zátěžových situacích, tzn., ztrácejí hlavu, propadají panice, hrůze, malomyslnosti, výčitkám svědomí, přílišné sebekritičnosti. Zpravidla bývají tito žáci méně zdatní než agresoři“ (Kolář, 2005, s. 87-90).

Kolář (2005, s. 87-90) uvádí, „Existují určité osobní charakteristiky, které zvyšují riziko, že někdo bude šikanován. Tělesný (malá fyzická síla, obezita, neobratnost, mimořádnost ve

vzhledu) nebo psychický handicap (ADHD, specifické poruchy učení, opožděný duševní vývoj). Zvláštní skupinou jsou oběti šikanované pro svou odlišnost od skupinové normy. Jejich odlišnost může být ve směru pozitivním i negativním (vzorný žák, rasová odlišnost). Jakákoliv výraznější odlišnost nějakého člena dráždí a pobízí k agresi.“

Typologie obětí:

1. „oběti „slabé“ s tělesným a psychickým handicapem,
2. oběti „silné“ a nahodilé,
3. oběti „deviantní“ a nekonformní,
4. šikanovaní žáci s životním scénářem obětí“ (Kolář, 2005, s. 87-90).

Následky šikanování u obětí

Závažnost poškození u obětí závisí na tom, jaké míry ničivé síly šikanování dosáhlo a zda bylo krátkodobé nebo dlouhodobé. Oběti lze rozdělit do dvou skupin.

Oběti počátečních stádií šikanování (první až třetí stupeň):

- „frustrace, negativní vztah ke škole, narušení osobnostního vývoje oběti, přetížení adaptačních mechanismů, vyčerpání nervové soustavy, psychosomatické potíže,
- emoční tlak a tzv. subtilní násilí (izolace, zesměšňování, ponižování, nadávání),
- vyskytuje se u nich: nepozornost při vyučování, zhoršení prospěchu, únik do nemoci, záškoláctví, poruchy sebehodnocení a narušené, negativní sebepojetí, celková nejistota a stále přítomný strach“ (Kolář, 2005, s. 102-104).

Oběti pokročilých stádií šikanování (čtvrtý a pátý stupeň):

- „velmi závažné následky, mívají celoživotní charakter, mohou končit až sebevraždou,
- zhroucení, panická hrůza ze zabití, strach o život, poruchy spánku, noční děsy, psychosomatické potíže – únava, nevolnost, bolesti hlavy, zad aj.; některé oběti se musí léčit nebo nejsou schopny pokračovat ve studiu, dochází k těžké poruše sebehodnocení, „vygumování“ vlastní vůle a sebezničující tendence osobnosti,
- nejtěžší případy: chronické depresivní stavy, sebedestruktivita, poruchy přízpusobivosti a narušený vývoj osobnosti“ (Kolář, 2005, s. 101-102).

7.7 Prevence šikany

Druhy prevence šikany:

- povědomost o příčinách a stádiích šikanování,
- informování žáků o linkách důvěry (kontaktní adresy a telefonní čísla, na něž se žák může v případě potřeby obrátit),
- přesvědčit žáky, aby šikanu oznámili pověřené osobě a mohlo tak dojít k co nejrychlejšímu zásahu, který by toto antisociální chování zastavil,
- erudovanost učitelů (vychovatelů a ostatních pedagogických pracovníků) o tomto jevu,
- posilovat u žáků důvěru k učiteli a učitelskému sboru (nebát se mu s ničím světit),
- zapojení všech pracovníků školy do prevence šikanování,
- etoped, speciální pedagog, sociální pedagog, psycholog, výchovný poradce - ne pouze učitelé, ale i zvláště vyhrazený pracovník,
- důsledný dozor na chodbách nebo i speciálně vyčleněný výchovný pracovník – dozor vykonávaný učiteli není efektivní, neboť učitel, který má práci nebo je po hodině unaven se nesoustředí se na dozor samotný,
- kurz sebeobrany - na posílení sebevědomí, ne aby žák něco oplácel (Bendl, 2003).

Rozdělení prevence v oblasti šikanování

Primární prevence – „uplatňuje se v případech, kdy k šikaně dosud nedošlo. Spočívá ve výchově harmonické osobnosti dítěte, v informovanosti dětí, rodičů a veřejnosti o šikaně, preventivních aktivitách ve školách (pěstování zdravého sebevědomí, samostatnosti), dále „výchova k násilí“ (metoda nácviku k překonání únavy a nepohodlí, výchova k nebojácnosti, otužilosti a tělesné zdatnosti). Účinnými prostředky primární prevence jsou přirozené součásti komunity (např. třídní samospráva). Nejlepší ochranou proti šikanování je budování otevřených, kamarádských a bezpečných vztahů mezi členy školního společenství, školní komunity“ (Bendl, 2003, s. 78).

Sekundární prevence – „uplatňuje se v situacích, kdy k šikaně už došlo a kde musí být použita taková opatření k nápravě, aby se problémy už znovu neobjevily. Řadíme sem včasnou

diagnostiku, bezodkladné vyšetření šikany, pedagogická opatření včetně výchovné práce s agresory“ (Bendl, 2003, s. 78).

Terciární prevence – v oblasti šikanování v současné době prakticky neexistuje. Do budoucna je však nutné o ní začít uvažovat a především na ní pracovat. Jedná se především o možnost škol využít speciální pracoviště, která by pracovala celodenně především s agresory. Nutnou podmínkou je však možnost nebezpečného iniciátora brutální a kriminální šikany ze školy vyjmout. Nezbytná je však péče i o oběti pokročilých šikan s následky posttraumatické stresové poruchy“ (Bendl, 2003, s. 78).

Nespecifická prevence – nabídneme žákům takový program, který jim v podstatě neumožní pomyslet na agresivní, násilnické, problémové, neukázněné či sociálně-patologické chování (Bendl, 2003). **Mezi takovéto formy můžeme zařadit (Bendl, 2003):**

- problémové vyučování,
- zajímavý obsah,
- aktivizující výukové metody (diskusní metody – panelová diskuse, brainstorming; situační metody – případová metoda, projektová metoda; didaktické hry, inscenační metody).

Prostředky k vymýcení šikany ve škole (pokud již nastala):

- schránka důvěry,
- depistážní dotazník šikanování,
- sociometrické šetření (sociometrie),
- SO-RA-D (sociometrický-ratingový dotazník).

Obrana proti šikaně

- Prát se s agrosorem či ne? První pohled je, že agresora takové chování odradí od jeho dalšího počínání. Příště si bude raději hledat snadnější kořist. Oponenti naopak říkají, že takové počínání nemá cenu, neboť agresori si ke svým útokům vybírají takové jedince, které lehce přeperou, resp. jedince, od nichž očekávají nejmenší odpor. Navíc jsou agresori vůči oběti (obětem) v převaze. Vesměs však platí, že je dobré

ukázat, že se nebojíš, protože rezignace, odevzdanost a strach k agresivnímu chování přímo vybízejí.

- Pěstování sportu. Sport učí odolnosti, průbojnosti, pomáhá získat nové přátele, žít a pohybovat se v kolektivu vrstevníků. Rovněž posiluje sebevědomí. Důležitý je také fakt, že takový žák vyniká v oblasti, která je mezi dětmi velmi atraktivní.
- Pohotová zásoba slov. Oběti a potenciální oběti šikanování nedovedou obvykle přiměřeně a pohotově reagovat na slovní útoky agresorů. Úkolem učitele by proto mělo být opatřit je předem připravenými reakcemi. Tito žáci by se měli naučit mít připravenou odpověď, kterou se lze útoku agresora účinně bránit.
- Humor. Často bývá účinnou strategií jak se ubránit šikanování.
- Trénink asertivity. Umět pohotově reagovat na danou situaci.
- Posilování sebedůvěry. Herecká průprava potenciálních obětí (Bendl, 2003).

7.8 Práce učitele s agresory a oběťmi (Bendl, 2003)

- Vybíjení agresivity – boxovací pytle na chodbě školy, žíněnky, případně možnost využití tělocvičny během přestávky. Smyslem je odreagování žáka o přestávce.
- Pestrá škála aktivit pro volný čas – ukázat žákům vhodnější alternativy pro vyplnění volného času než-li šikanu. Agresorům je vhodné nabídnout možnost volnočasových aktivit, které budou poskytovat vzrušení a on si již nebude muset vybíjet svoji agresi na jiných.
- Pěstování empatie aneb vcit'ování se agresorů do role oběti – na samotné agresory může kladně zapůsobit, když je dovedeme k tomu, aby si uvědomili důsledky svého počínání vůči svým obětem. Agresorem může pohnout, když se dozví, že jeho oběť nemůže v noci usnout, bojí se jít do školy, ráno zvrací aj. Tato metoda je založena na myšlence, že agresor má být seznámen s utrpením oběti. Pomocí tohoto přístupu se agresor učí empatii (vcítit se do pocitů a prožívání druhých).
- Nabídka alternativních způsobů prosazení se ve skupině – naučit žáky a ukázat jim, že se lze prosazovat i jinak než silou. Tedy nabídnout a ukázat agresorům i jiné způsoby a možnosti prosazení ve skupině vrstevníků. Začnou-li poté měnit své chování, je třeba zareagovat povzbuzením nebo odměnou.

- Používání alternativních trestů – dítěti je třeba dát šanci na nápravu činu, podat mu pomocnou ruku a nikoliv ho diskvalifikovat do budoucna. Důležitý je projev zájmu o alternativní trest ze strany žáka, snaha o nápravu. Možnou variantou je, že ten, kdo předtím šikanoval, dostane roli ochránce šikanovaného a trýzněného žáka, kterého předtím sám šikanoval. Zodpovídá tedy po dohodnutou dobu za bezpečí a ochranu svého spolužáka. Alternativní tresty učí žáky zodpovědnosti.
- Metoda usmíření agresora a oběti – v tomto případě učitel usiluje o vnitřní proměnu vztahů mezi hlavními aktéry šikanování. Namísto útlaku nastupuje společné hledání nápravy v neformální atmosféře. Tuto metodu se doporučuje užívat pouze u počátečního stádia šikanování.

Osvěta mezi žáky (Bendl, 2003):

- diskuse s odborníky, brožury, letáky, videoprogramy; v rámci výuky je možno provádět osvětu v rámci hodin literatury, občanské nauky nebo hodin dějepisu,
- vnitřní řád třídy sestavený ve spolupráci učitele s žáky – je efektivnější, jelikož ho sestavují žáci společně s učitelem; sestavení se účastní osoby, kterých se bezprostředně týká,
- občanská nauka – diskuse, jak by se měl chovat učitel k žákům, žáci k učiteli, a žáci k sobě navzájem; nejlepší nápady se napíší na velký plakát a vyvěsí se na viditelném místě ve třídě tak, aby jej měli všichni na očích,
- literatura – seznamování žáků s kladnými vzory, jež si zaslouží obdiv a úctu; bajky jako poučení; „*Bezpečí, které poskytuje beletrizace výpovědí, dětem umožňuje „odstoupit“ od své účasti a zkoumat případy šikanování z hlediska toho, jaké pocity tyto incidenty vyvolávají v nich samotných a v ostatních lidech*“ (Bendl, 2003, s. 134).
- hraní scének, rolí – bezprostředně poté by měla následovat skupinová diskuse,
- kauzy z novin (reálné případy) – diskuse o možnosti pomoci oběti,
- hraní rolí – dramatizace; případy, kdy agresor žádá od slabšího spolužáka svačinu nebo peníze. Učitel žákům položí otázku: Co by dělali, kdyby viděli, jak starší kluci mladšímu berou svačinku? Žáci by měli mít možnost si vyzkoušet jaké je to ocitnout se v kůži toho druhého.

Další možnosti práce s žáky (Bendl, 2003, s. 141-148):

- *„kooperativní formy práce ve škole – hlavním efektem této metody je posilování a budování dobrého vztahu mezi žáky,*
- *společná práce šikanujícího a oběti – žáci spolu musejí komunikovat, radit se, pomáhat si. Vše za občasné přítomnosti učitele, který žákům pomáhá s prací, povídá si s nimi.*
- *Projektová výuka – prostřednictvím této metody se žáci učí spolupráci, komunikaci, solidaritě. Ubývá nekázně, školní klima se mění postupně k lepšímu. Navíc spolupracují-li žáci mezi sebou, lépe se poznají a naučí se spolu vycházet. Je těžší šikanovat žáka, když s ním předtím pracujete spoustu hodin na společném úkolu.*
- *Experimentální výzkum sledující sociální učení v malých skupinách či ve dvojicích v pojetí kooperativního vyučování konstatoval pozitivní výsledky v oblasti rozvoje sociálních vztahů: přijetí druhých lidí, pohled projevů rasismu, segregace, lepší sebepojetí a větší schopnost ke spolupráci s druhými.*
- *Patronát nad spolužákem – nad obětí drží ochrannou ruku někteří ze spolužáků (ať už stejné třídy, nebo z vyšších ročníků). Žáci, kteří se nechtějí svěřit učiteli, se mohou svěřit některému z těchto zástupců nejvyššího ročníku, který se bude snažit je hlídat a bude se s nimi bavit a trávit čas o přestávkách a při obědě.“*

Návod pro rodiče

- sejděte se s rodiči agresora (agresorů) a požádejte je o usměrnění svého dítěte,
- omluva agresora oběti, osobně doma za přítomnosti rodičů (Bendl, 2003).

7.9 Způsoby a metody práce s žáky postiženými a ohroženými šikanou (vlastní návrhy a opatření)

- na začátku školního roku a poté vždy o čtvrtletích výstup učitele (diskuse s žáky) na téma šikana; upozornění, že nebude trpěna, rozbor jejich projevů,
- diskuse s odborníkem z praxe, např. z PPP (dvakrát za školní rok),
- uvedení si a popis příkladů konkrétního chování, které je považováno za šikanu,
- aplikace programu Školní program proti šikanování,

- trénink asertivity (komunikační schopnosti) žáků,
- posilování odpovědnosti za vlastní chování žáků (tzn. mám svá práva, ale stejně tak i povinnosti),
- pravidelný kontakt sociálního pedagoga se žáky (práce na plný úvazek).

8 OSTATNÍ VÝCHOVNÉ PROBLÉMY

8.1 Krádež

Ondráček (2003) uvádí, že někteří žáci kradou, protože se jim něco líbí a nemohou si to ani koupit, ani nemají možnost věc dostat jako dárek (rodiče, příbuzní). Zdařená krádež je motivuje k další tím, že je vlastně „odměnou“, neboť umožní získat předmět, který si přejí. Někteří mohou krást proto, že jim tato činnost přináší vzrušující pocit, který jinde nezažijí.

Privlastnit si něco, co patří druhému člověku, je v každém případě vážným přestupkem proti pravidlům soužití v prostředí školní třídy (ale i mimo ni). Krádeže tak vytvářejí atmosféru nedůvěry, narušují vztahy mezi členy tohoto společenství a snižují jejich ochotu ke vzájemné spolupráci při zvládání výukových situací. Proto je vždy nutné pokusit se krádež objasnit a vždy na ni v rámci možností reagovat (Ondráček, 2003).

8.1.1 Krádež a její motivační pozadí

Souvislosti krádeže mohou být různé (Ondráček 2003, s. 93-94):

- „vývojová nezralost či mentální retardace žáka: snižená schopnost sebeovládání v souvislosti s touhou vlastnit něco, co patří někomu jinému,
- krádež může být sociálně podmíněná: snaha žáka přináležet k partě, vstupenka do party,
- tzv. frustrační krádež: kompenzuje nedostatečnou míru uspokojení potřeb (potvrzení vlastní důležitosti, být milován, přijetí druhými),
- krádež jako vyrovnání se s deficitem: kradoucí se cítí ochuzen v porovnání s ostatními tím, že je málo oceňován apod.,
- kleptomanie: nutkavé impulzivní kradení bez kontextu nouze či plánu (u dětí školního věku jen velmi zřídka),
- krádež plánovaná a promyšlená přinášející zisk: bývá dobře připravená, její odhalení bývá obtížné. K tomuto druhu krádeže přispívá prostředí, ve kterém jedinec žije.“

8.1.2 Způsoby a metody práce s žákem, který něco ukradl (Ondráček, 2003)

Víme-li, kdo se krádeže dopustil, tak řešíme situaci pouze s žáky krádeží přímo dotčenými. Nedoporučuje se vyjasňovat situaci před celou třídou.

Je vhodné hledat odpovědi na následující otázky:

- „Jaké důvody má žák ke krádeži (tohoto předmětu, který patří tomuto člověku)?
- Ukradl žák něco poprvé nebo patří kradení do repertoáru jeho chování?
- Co posiluje jeho odhodlání něco ukrást?
- Hledá žák dobrodružství a napínavé zážitky?
- Použil žák ukradené věci k získání přátelství a uznání (tím, že ji někomu daroval)?
- Jaká je reakce postiženého a ostatních (učitel, spolužáci, rodiče) na krádež?
- Posilují tyto reakce finalitu krádeže (pozornost, moc, odplata) a tím i odhodlání k dalšímu kradení?“ (Ondráček, 2003, s. 94)

Pokud se učiteli podaří v rozhovoru s žákem najít pohnutku a cíle jeho chování, získá tím dobré východisko pro další krok – společně s žákem i ostatními dětmi ve třídě hledat jiný způsob řešení problému, který za krádeží stojí. Je vhodné pracovat s logickými důsledky činu: „Vrať ukradený předmět, nebo ho nahraď!“. Další morální kázání je už poté zbytečné, neboť žák velmi dobře ví, že překročil hranici sociální normy (Ondráček, 2003).

Poté, co je krádež objasněna, postih pro žáka, který kradl, vymezen a důsledky „odpykány“, by měla být celá záležitost považována za vyřízenou a žák by měl dostat nabídku a příležitost vybudovat si ve třídě opět vztahy, které nebudou narušovány neustálým připomínáním toho, čeho se v minulosti dopustil (Ondráček, 2003).

Profylakticky smysluplné je pracovat dlouhodobě na zvýšení pocitu sebehodnoty žáka, který kradl (např. umožnit mu zážitky úspěchu při výuce a získat pevnou dobrou pozici mezi spolužáky). Tím se s velkou pravděpodobností sníží jeho tendence kompenzovat vlastní i domnělé nedostatky na úkor druhých, mj. i drobnými krádežemi (Ondráček, 2003).

8.2 Lhaní

Existuje několik druhů lhaní:

- lež záměrná: snaha obelstít jiného s cílem zabránit prozrazení vlastní viny, získat odměnu nebo někomu uškodit,
- lež nezáměrná: žák na základě mylné informace pronese nepravdivý výrok,
- lež prosociální: pokus uchránit jiného žáka-kamaráda před újmou nebo trestem; snaha pomoci jinému žákovi; snaha přikrášlit určitou příhodu,
- lži nutkavé: žák si je vědom, že neříká pravdu, ale sám neví, proč to dělá; lže neustále v různých situacích, aniž by z toho měl prospěch. V takovém případě se jedná o poruchu chování (PDSC, 2002).

Motivy lhaní:

- lež sloužící ke zdůraznění vlastní osobnosti: snaha udělat se zajímavým před okolím,
- lež k ochraně druhého nebo sebe sama: pomocí lži udělat druhému nebo sobě alibi,
- lež namířená k poškození druhého: snaha vědomě diskriminovat jinou osobu),
- lež jako nápodoba chování dospělého: nápodoba vzoru za účelem získání výhod (PDSC, 2002).

8.2.1 Způsoby a metody práce s žákem, který lže (Ondráček, 2003)

- Při konfrontaci se závažnou formou lhaní dát najevo svůj záporný postoj ke lži (ovšem neodmítat žáka jako osobu). Učitel může při rozhovoru se žákem zdůraznit, že jej nepotrestal proto, že by mu byl nesympatický, nebo proto, že jej nemá rád, ale proto, že se provinil proti pravidlům školního kolektivu. Šance k nápravě chyby je výchovně efektivnější než potupné scénky přiznání lži či morální kázání nebo připomínání pověsti lháře.
- Postih za lhaní by měl odpovídat závažnosti lži, tzn. jejímu záměru, následkům, opakování. Je vhodné žáka s těmito úvahami konfrontovat přímo a umožnit mu spoluúčast na volbě formy postihu (žák si sám může navrhnout trest), ale i na rozhodnutí o tom, jakým způsobem by mohl napravit následky své lži.

- Po provedení postihu a napravení následků lži je třeba dát žákovi šanci nového začátku, tzn. ukázat mu ochotu na obnovení důvěry.
- Při morálně závažném a opakovaném lhaní je vhodné informovat rodiče, konzultovat s pracovníky z PPP a pracovat s žákem v intencích středně až dlouhodobého interdisciplinárního výchovného působení.
- Učitel působí vždy jako vzor. Pokud má učitel odvalu přiznat před žáky vlastní omyly a chyby v kontextu své přirozené nedokonalosti jako lidská bytost, dá jim tím přesvědčivý příklad, že je možné ledajaký vlastní nedostatek vydržet, aniž by bylo nutné si něco přikrašlujícího vymýšlet, nebo dokonce lhát.

8.3 Vulgarismy, drzost

Téměř všechny děti (obzvláště v kritickém období puberty) používají sprostá slova. Důvodem může být přiblížit se chování dospělých, udělat se zajímavým, vyrovnat se svým vrstevníkům aj.

Není tedy vhodné, pokud se ve třídě objeví nežádoucí způsoby chování žáků a učitel je buďto přehlíží anebo ignoruje. Za takovéto nežádoucí způsoby chování můžeme považovat ať už výše zmíněné *hrubé projevy vulgárnosti* či případy *krajní drzosti* (tyto projevy dávají nevhodný příklad ostatním žákům). **Geoffrey Petty (2006) v této souvislosti zmiňuje dva pojmy:**

- *precedenční právo*: volně by se dalo interpretovat jako stanovení hranic toho, co si žáci mohou dovolit (co jim „projde“),
- *dominový efekt*: rozšiřování nekázně do celé třídy.

8.3.1 Příčiny současného stavu kázně ve společnosti

Domnívám se, že původ současného stavu kázně, resp. nekázně na našich školách (a nejen tam) lze spatřovat především v určitém uvolnění, které u nás nastalo po roce 1989.

Komplexní výčet příčin podává Bendl (2001, s. 165–166):

- „rodina a poruchy (nedostatky) jejích funkcí,

- *krize pedagogických institucí,*
- *preferování výchovy k ctižádostivosti a bezohlednosti na úkor tolerance a kázně,*
- *odliv kvalifikovaných učitelů ze škol,*
- *vysoké procento učitelů v důchodovém nebo předdůchodovém věku,*
- *krize autority,*
- *nuda ve škole,*
- *nedostatky v systému dalšího vzdělávání učitelů,*
- *oploštěné zájmy, nehodnotné a nesmyslné trávení volného času,*
- *ztráta životních jistot a relativizace mravních norem,*
- *všeobecná krize hodnot,*
- *preferance materiálních zájmů,*
- *atrofie emocionality na úkor požadované výkonnosti,*
- *působení masmédií,*
- *všudypřítomnost nereálných představ o životě,*
- *nesprávný, resp. negativní výklad svobody,*
- *legislativní nezřetelnost a nedokonalost“.*

Příčiny by nám ovšem samy o sobě nestačily. **Je nutno ještě přihlédnout k charakteristice dnešní mládeže (Bendl 2001, s. 167-168):**

- *„roste náročnost situací, kterým je mládež vystavena a se kterými se musí vypořádat,*
- *očekávání mládeže jsou omezována širšími společenskými podmínkami,*
- *dochází ke změnám ve formách vzájemného soužití a jednání mezi rodiči a jejich dětmi,*
- *zmenšuje se vliv rodiny, školy a rady ostatních výchovných institucí na kulturní orientaci dětí a mládeže,*
- *částečně je zpochybňována tradiční vůdčí a zajišťovací mužská role, jelikož dnešní mladé dívky a ženy jsou sebevědomější a vyžadují respektování svých vlastních práv,*
- *novými zkušenostmi, kterými procházejí dnešní děti a mládež, jsou ekologické krize a bezprostřední ohrožení zdraví,*

- *stavební a dopravní změny zejména ve městech zapříčiňují, že děti a mládež přicházejí o původní prostory ke hrám a vlastním aktivitám,*
- *dnešní mládež se už nemůže spoléhat na společensky utvářené předpoklady vlastního života, nýbrž si svou životní roli vytváří vlastním jednáním sama,*
- *životní formy mládeže v současné době umožňují na straně jedné získávat dříve zkušenosti dospělých (oblast sexuality a partnerských vztahů), naproti tomu na straně druhé odsouvat manželství na pozdější dobu či odkládat nástup do zaměstnání,*
- *u mládeže se projevuje vzrůstající napětí způsobené rozpory v různých oblastech života“.*

A na závěr malé doplnění opět od Bendla (2001, s. 169-170). **Jedná se o charakteristiku dnešní mládeže:**

- *„otevřenost (nebojí se říci svůj názor a stát si za ním),*
- *zvýšená kritičnost a radikalismus postojů,*
- *větší zkušenost a informovanost (oblast sexu, technické otázky, o životě a světě vůbec),*
- *suverénnost („vše se smí, vše je dovoleno, nic není tabu“),*
- *menší stydlivost, resp. větší uvolněnost (v oblékání, sexu),*
- *nezatíženost „předsudky“, tradicí (nutnost svatby, interrupce, časté střídání partnerů),*
- *větší „tvrdost“ až sobeckost (přežívá silnější, ostré lokty, menší úcta k rodičům a ke stáří),*
- *menší úcta k vlastnímu i cizímu životu (týrání zvířat),*
- *dřívější osamostatňování se, zmenšující se závislost na rodině“.*

8.3.2 Způsoby a metody práce s žáky vulgárními nebo drzími

Míček (1986) uvádí sedm metod, kterými je možné odstranit nepřiměřené návyky, tedy at' už se jedná o vulgárnost či drzost, ale i kouření:

- *odnaučení zneužíváním: náhlé přerušení nevhodného zvyku (nebude-li nevhodné chování posilováno, již se nebude vyskytovat),*

- *metody interference*: na starý podnět, který vyvolával negativní reakci, se vypěstuje a posiluje nová reakce, čímž původní špatná reakce postupně mizí,
- *metody sociálního napodobování*: vychází z domněnky, že jedinec neprovádí ty reakce, které by interferovaly s chováním lidí v jeho okolí,
- *působení pozitivního osobního vzoru*: učitel jako vzor pro dítě (např. přednáší-li učitel dětem o nevhodnosti používání sprostých slov a sám je používá, nedává jim dobrý příklad),
- *metoda přesyčení*: např. u kuřáků, začínající otrava nikotinem po prvních cigaretách může dokonale odradit od dalšího pokračování v kouření,
- *metoda negativní praxe*: princip této metody spočívá v přesném opakování poruchové odpovědi s cílem přivést ji jako mimovolnou reakci pod volnou kontrolu, a tím ji ovládnout a snížit napětí,
- *metoda malých kroků*: jedná se o to, že se postupně zlovyku ubírá na síle, přičemž si dotyčný není ani vědom nějaké intenzivní újmy (denně vykouří kuřák, který vykouří běžně 60 cigaret, o 2 cigarety méně; žák má za úkol říci o pět sprostých slov denně méně aj).

Podrobný efektivní návod jak postupovat v případě odnaučování zlovykům nám podává i kniha od *Mirona Zeliny – Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťata (1996)*. Tyto metody lze použít ať už v případě vulgarismů, tak i odnaučení zlovyku kouření aj.

8.4 Záškoláctví

Záškolák - žák, který nemá pro absenci legální důvod (neomluvená absence).

Záškoláctví – „zvláštní forma absentérství, kdy se žák úmyslně bez omluvitelného důvodu neúčastní školní výuky“ (*Kašpárková, 2009, s. 73*). Jedná se o provinění proti školskému zákonu (č. 561/2004), jehož součástí je ustanovení o povinné školní docházce.

V souvislosti s narůstající absencí žáků ZŠ a SŠ vedly MŠMT k přijetí *Metodického pokynu k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (2002)*. Cílem je zamezit záškoláctví (Malach, 2007).

K záškoláctví přispívá i chování některých učitelů, které záškoláctví v podstatě podporuje. A to v takovém případě, pokud učitelé reagují na objevení se záškoláka slovy: „Kohopak tu dneska máme? Pan Novák se uráčil zase jednou přijít do školy! Tak vás tady opět vítáme“. Tím žáka jenom utvrdí v tom, že není vítán a že vlastně ani není postrádán. Potom se není co divit, když se takto přivítaný žák rozhodne chodit za školu nadále. Tato reakce učitele navíc stojí v rozporu s jednou důležitou potřebou každého dítěte a to, být přijímán jako člen třídního kolektivu a mít pocit, že ostatním žákům a učitelům chybí, když právě není přítomen (dle hierarchie potřeb žáka dle Maslowa). (Ondráček, 2003).

„Zajímavý pohled na záškoláctví nám poskytuje individuální psychologie A. Adlera, která vidí v chození za školu výraz žákovy neschopnosti, resp. neochoty potýkat se s úkoly a situacemi, se kterými je konfrontován téměř každý žák ve výuce (= učit se, pracovat, překonávat vlastní nedokonalost, být hodnocen atd.). Pokud je žák opravdu vnitřně přesvědčen o své neschopnosti, pak nevěří, že by je mohl zvládnout, a vyhýbá se jim. Přitom zpravidla nevnímá své absence jako důsledek vlastních pochyb, ale považuje je za „vyzrání nad situací“ (Ondráček, 2001, s. 79).

Nedílnou součástí záškoláctví je i jeho *sekundární problematika*, která je s ním spojená. Může totiž ohrozit žákův další vývoj – na absenci se totiž nabalují výmluvy, lži a podvody s omluvenkami, tak i nemalé nebezpečí toho, že se žák ocitne ve „špatné společnosti“ - trávení času na ulicích, v parcích, podchodech (Ondráček, 2001).

Svou roli může sehrát i vliv party vrstevníků, ve které je absence pozitivně hodnocena a přijímána jako akt odvahy ke znevážení všeobecně platných norem a pravidel. Důležitá je také snadná ovlivnitelnost žáka, kombinovaná se snahou zajistit si přináležitost k takovému společenství, které je – na rozdíl od školy – ochotné ho přijmout a pozitivně hodnotit na základě jiných, snadněji splnitelných kritérií (Ondráček, 2001).

Fontana (1997, s. 359) mezi nejčastější příčiny záškoláctví řadí:

- „Dítě může být obětí trýznění druhými dětmi.
- Dítě se může obávat některého člena učitelského sboru nebo nějakého trestu.

- *Dítě může mít školu tak silně asociovanou se selháváním, že vyhýbání se škole je způsob, jak si chránit sebevědomí.*
- *Dítěti v docházce mohou bránit rodinné problémy. Musí hlídat mladšího bratra nebo sestru nebo pomáhat rodině v pracovních věcech. Možná se obává fyzického násilí mezi rodiči či toho, že jeden z nich by rodinu opustil, kdyby nebylo stále přítomno.*
- *Rodiče dítěte si mohou tím, že brání dítěti chodit do školy, nějakým zvláštním způsobem vyřizovat své úcty se společností.*
- *Dítě může čichat ředidla, požívat alkohol nebo jiné drogy a být tak ve stavu nedovolujícím účast na vyučování (spíše odpolední vyučování).*
- *Dítě může být zapleteno do nějaké trestné činnosti.*
- *Dítě se prostě může jen nudit a hledat něco, co by mu přineslo více vzrušení.“*

Kyriacou (2005) uvádí pět hlavních kategorií, které jednoznačně pomáhají určit, že se jedná o záškoláctví:

- *pravé záškoláctví: žák do školy nechodí, ale rodiče si myslí, že ano,*
- *záškoláctví s vědomím rodičů: žák do školy nechodí (rodiče jsou o tom informováni a také vědí, že k tomu nemá žádný oprávněný důvod); žák např. pomáhá rodičům s prací na zahradě, stará se o nemocného člena rodiny aj.,*
- *záškoláctví s klamáním rodičů: žáci, kteří dokážou přesvědčit své rodiče, že je jim tak špatně, že nemohou jít do školy, i když se ve skutečnosti cítí zcela v pořádku; rodiče poté žákovi napíší omluvenku ze zdravotních důvodů,*
- *útěk ze školy: jedná se o případy, kdy žáci do školy chodí, nechají si zapsat přítomnost, během dne pak ale na hodinu, dvě nebo více odejdou; někdy ale zůstávají v prostorách školy, jindy odejdou na krátkou dobu pryč a zase se vrátí,*
- *odmítání školy: do této kategorie řadíme především žáky, kteří mají poruchy pramenící z problémů ve škole, např. z pocitu, že učení je moc těžké nebo že jej nezvládnou, strach, že žák bude šikanován, školní fobie nebo deprese; v takovém případě se žák bojí představy, že by měl jít do školy; rodiče mohou jen těžko udělat něco pro to, aby ho přesvědčili o opaku.*

Hlavní příčiny záškoláctví a odmítání školy

K nejčastějším důvodům patří tyto (Kyriacou, 2005, s. 49):

- „hodiny byly nudné,
- práce v nich byla moc těžká,
- atmosféra ve škole byla příliš přísná,
- žáci měli problémy s některými učiteli,
- měli pocit, že je škola odmítá,
- škola se jim dostatečně nevěnovala,
- byli šikanováni,
- chtěli trávit čas s kamarády nebo chtěli být sami,
- nelíbily se jim učební osnovy školy“.

Kyriacou (2005, s. 51) dále rozděluje příčiny záškoláctví do tří skupin:

- „individuální patologie nebo poruchy osobnosti: děti mají nízké sebevědomí, špatné společenské dovednosti, nižší studijní schopnosti nebo předpoklady, zvláštní vzdělávací potřeby, špatně se koncentrují a sebeovládají,
- špatné rodinné podmínky nebo hodnotový systém a sociální faktory v komunitě dětí se špatnou docházkou: rodiče těchto dětí podceňují vzdělání a je jim pravděpodobně jedno, že dítě do školy nechodí; v rodině se objevují značné problémy, péče je neadekvátní nebo nekonzistentní; rodiny žijí v komunitě s vysokou nezaměstnaností a ekonomickou deprivací,
- školní faktory, často vyplývající z osnov nebo z ducha škol a ze vztahů mezi spolužáky: žáci mají problémy s konkrétními učiteli; ve třídě se vyskytují špatné vztahy; žáci nesouhlasí se zásadami a postupy školy; nezvládají učivo; celostátní osnovy a systém hodnocení jsou nedostatečně přizpůsobeny potřebám a zájmům žáků; ve školách není věnován dostatek času pastorační činnosti.“

V souvislosti se záškoláctvím bývá zmiňován pojem školní fobie. Podle Kyriacou (2005) se jedná o iracionální strach ze školy nebo z některých jevů ve škole. Tento strach bývá obvykle doprovázen těmito projevy: zvracení, nejruznější bolesti, rozčilení a křik.

8.4.1 Způsoby a metody práce se záškoláky (Kyriacou, 2005):

- bedlivé sledování docházky u každého žáka,
- zdůraznění nutnosti pravidelné docházky rodiči žáka,
- motivační metody snižující zanedbávání docházky,
- včasné informování rodičů o neomluvených absencích,
- okamžitá opatření školy při neomluvených absencích,
- spolupráce s vnějšími organizacemi,
- pomoci žákovi (případně i jeho rodičům) pochopit nutnost vzdělání,
- práce se strachem žáka ze školy, posilování žákova sebevědomí,
- kladné zpevnění a posilování žákovy přítomnosti ve vyučování.

Možnost nápravy bez kázeňských postihů (Kyriacou, 2005; Ondráček, 2003):

- nahrazování zameškaných hodin v paralelních třídách nebo vypracování referátů o zameškané látce (v případě, že se je škola rozhodla řešit alternativně),
- snaha o odstranění obav z předmětu, učitele, neúspěchu,
- snížení očekávání na výkon žáka,
- dát žákovi zažít úspěch,
- doučování.

9 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části jsem nejprve definoval, co jsou to výchovné problémy a uvedl jsem jejich typy a zdroje. Dále jsem se zaměřil na charakteristiku žáků středního školního věku, což je skupina, kterou se v práci zabývám a na kterou je zaměřen i můj výzkum. Poté jsem se zabýval školní třídou a jejími sociálními charakteristikami. Definoval jsem osobnost učitele a problematiku stanovování hranic mezi ním a žákem. Poté jsem se pomocí literatury zaměřil na příčiny nekázně žáků ve školním prostředí. Následně jsem uvedl, jak v případě nekázně může učitel postupovat a které metody a postupy může na žáky uplatňovat (seznam učitelských triků).

Závěr teoretické části je věnován konkrétním výchovným problémům, jako jsou: agresivita, násilí, rvačka, drogy (alkohol, kouření aj.), šikana, krádež, lež, vulgárnost, záškoláctví. U těchto všech jsem zmínil i možná východiska a způsoby řešení. Cílem této části práce bylo teoretické seznámení se s problémy, se kterými učitelé denně přicházejí do styku a jejich řešením. Tato východiska tvoří podklad pro praktickou část a bude ne ně dále navázáno.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

10 METODOLOGIE VÝZKUMU

10.1 Cíl a zaměření výzkumu

V **teoretické části** jsem charakterizoval a upozornil na problémy současné školy v oblasti kázně a výchovy a nastínil jsem možné cesty jejich řešení. **Praktická část** je zaměřena na výzkum pomocí kvantitativní metodologie (dotazník). Odpovědět by mi měla na tyto otázky:

- S jakými výchovnými problémy se učitelé setkávají nejčastěji?
- Jaké jsou nejzávažnější či nejméně obvyklé výchovné problémy současné školy?
- Jaké výchovné prostředky učitelé používají?
- Jak učitelé obvykle při řešení výchovných problémů postupují?

Pro účely této práce jsem sestavil dotazník (Příloha P I), který jsem z důvodů co největší objektivnosti pojal jako anonymní. Skládá se ze 16 položek, z toho 6 uzavřených, 3 polouzavřené a 7 je koncipováno jako otázky otevřené. Při sestavování dotazníku jsem se nechal inspirovat některými výzkumy provedenými *Stanislavem Bendlem* a jeho knihou *Školní kázeň: metody a strategie (2001)*.

Dále hodlám uskutečnit rozhovor (kvalitativní metodologie) s ředitelem školy Mgr. Petrem Vojáčkem. Interview by mi mělo pomoci hlouběji proniknout do problematiky řešení výchovných problémů na zvolené základní škole a zjistit jeho pohled na problematiku těchto výchovných problémů.

Prostřednictvím tohoto rozhovoru se pokusím zjistit, které jsou nejčastější výchovné problémy této školy a jak jsou obvykle řešeny a poté se pokusím navrhnout svá vlastní řešení, která by měla ve výsledném efektu mít co nejmenší negativní dopad jak na psychiku samotného učitele, tak na žáka. Nedílnou součástí této diplomové práce tedy bude Příloha P II - Konkrétní návrhy práce s žákem nebo třídou. Rozhovor s ředitelem školy mi pomůže ještě více přiblížit a pochopit jednotlivé případy nekázně na škole a způsoby jejich řešení. Rozhovor bude nahráván na diktafon.

Cílem výzkumu je zjistit stav kázně na vybrané základní škole (ZŠ U Tenisu 4, Přerov) a analyzovat postup učitelů při řešení výchovných obtíží. Jinými slovy tedy zjistit, jak učitelé na vybrané základní škole řeší výchovné problémy a navrhnout vlastní řešení.

10.2 Výzkumný soubor a metody jeho výběru

Základním výzkumným souborem jsou všichni učitelé na 2. stupni ZŠ U Tenisu 4, Přerov. Počet pedagogů působících na druhém stupni činí 25. Dále jsem se rozhodl do této skupiny zahrnout i 6 učitelů z 1. stupně, kteří mají částečný úvazek i na 2. stupni nebo na něm pravidelně suplují. Celkový počet respondentů tedy činí 31 pedagogů. Výběrový soubor bude vytvořen na základě záměrného kvalifikovaného výběru.

Dotazníky byly respondentům rozdány na začátku týdne (v pondělí) s prosbou o jejich vyplnění do čtvrtku a odevzdání na sekretariát školy. Zároveň byly učitelům poskytnuty všechny nezbytné instrukce, včetně ujištění, že je dotazník anonymní. Nebylo možné zajistit okamžité vyplnění dotazníků, neboť učitelé přicházejí do školy postupně, někteří byli v té době nemocní a jiní zase neměli ve stanoveném termínu čas. Tudíž muselo být rozdáni a sesbírání dotazníků provedeno touto cestou. Do uvedeného dne se mi vrátili všechny dotazníky, což činí 100 % návratnost! Tento fakt si vysvětluji dostatečným apelem na významnost a důležitost tohoto úkonu a opakovanou prosbou o jejich vyplnění.

10.3 Předvýzkum

Předvýzkum byl proveden v měsíci březnu na vzorku tří učitelů na výše uvedené základní škole. Před samotným vyplňováním byli respondenti vyzváni, aby se zaměřili na formulaci otázek (srozumitelnost a obsah) a vnesli své připomínky a poznámky. Na základě jejich reakcí a připomínek byl dotazník upraven do současné podoby.

Při sestavování dotazníku a vedení rozhovoru jsem postupoval dle zásad a doporučení těchto autorů: *Hendl (1999, 2005)*; *Chráaska (2003)*; *Kubátová, Šimek (2007)*; *Maňák, Švec (2004)*; *Maňák, Š. Švec, V. Švec (2005)*; *Miovský (2006)*; *Musilová, Musil (2001)*; *Švec, Hrbáčková (2007)*.

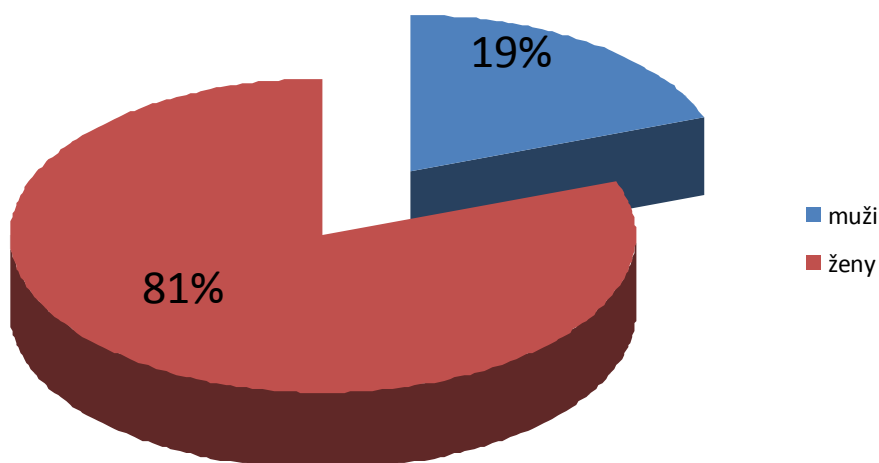
11 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ MEZI UČITELI NA 2. STUPNI ZŠ U TENISU 4, PŘEROV

Dotazník je možno nalézt v příloze (Příloha P I).

Otázka č. 1 – Jste muž × žena.

Na tuto otázku odpověděli všichni učitelé.

Snahou bylo zjistit zastoupení mužů a žen v pedagogickém sboru na 2. stupni. Nepotvrdila se domněnka úplné feminizace učitelského sboru. Na druhém stupni sledované základní školy působí 81 % žen a tedy téměř 20 % mužů.



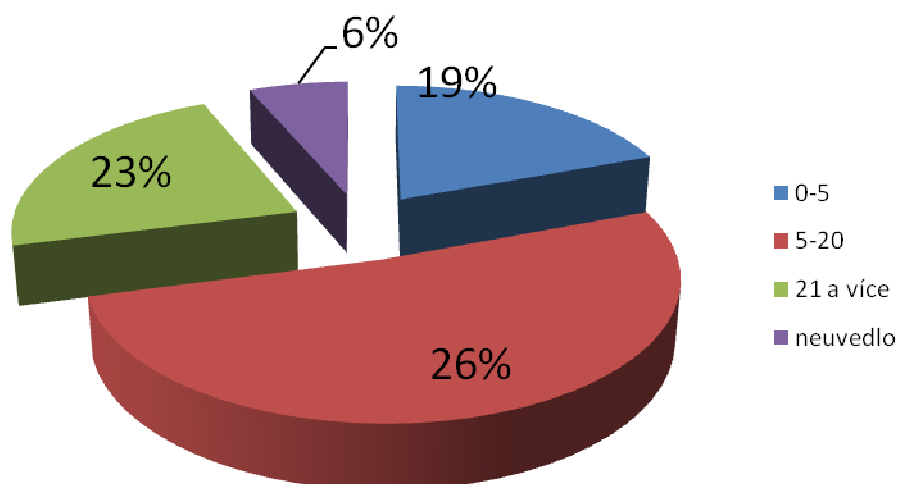
Graf 1. Zastoupení mužů a žen v pedagogickém sboru na 2. stupni.

Otázka č. 2 – Kolik let pracujete ve školství?

Úkolem druhé otázky bylo zjistit délku praxe u jednotlivých učitelů (a jejich následné rozřazení do odpovídající kategorie vzhledem k délce praxe). Respondenti byli dle odpovědí rozříděni do tří kategorií dle Průchovy klasifikace (Průcha, 2005):

- začínající učitel (1 - 5 let praxe),
- zkušený učitel - expert (6 - 20 let praxe),
- konzervativní - vyhasínající učitel (21 a více let praxe).

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že škola dává příležitosti i mladým, začínajícím učitelům, kteří na druhém stupni tvoří 19 % sboru. Nejpočetněji zastoupenou kategorií v pedagogickém sboru tvoří tzv. zkušení učitelé - experti, téměř 52 %, zastoupení konzervativních učitelů je necelých 23 %. 6 % dotázaných odpověď nevedlo.



Graf 2. Rozdělení pedagogů dle počtu let praxe ve školství.

Dále jsem se rozhodl na základě rozřídění respondentů do kategorií pracovat s první skupinou respondentů, tj. začínajícími učiteli (1 - 5 let praxe). Zajímalo mě, jaké používají metody práce s žáky. Předpokládal jsem totiž, že tato skupina respondentů, kdy mnozí z nich dokončili svá studia teprve nedávno, bude používat progresivní výchovné metody.

Z této zvolené skupiny na otázku č. 6, která se týkala „zaručeného receptu“ na řešení kázeňských problémů dva respondenti neodpověděli vůbec, jeden uvedl, že žádný takový nemá. Zbývající tři uvedli, že preferují vzájemný vztah na velmi dobré úrovni, dále doporučují důsledně stát za věcí, kterou chcete, aby žák udělal (první z nich). Možnou variantou dle dalšího je ponechání žáka po škole či zhoršená známka z chování. Poslední respondent uvedl stanovení jasných pravidel a hranic a v případě jejich porušení sankce.

Dále mne zajímalo, zda-li respondenti mnou zvolené skupiny si někdy při řešení výchovných problémů nevěděli rady (otázka č. 8). Na tuto otázku odpověděli respondenti

z vybrané skupiny takto: 1 neodpověděl vůbec, 3 odpověděli ne, nestalo a 2 uvedli odpověď ano (ovšem ani jednou se nejednalo situaci, kterou by zapříčinil sám učitel).

V této souvislosti považuji za důležité zmínit návaznost na otázku č. 11, kdy měli respondenti odpovídat, ke kterému typu učitele se řadí. Dva respondenti neodpověděli vůbec, čtyři dotázaní se označili za demokrata. U této otázky a této skupiny respondentů jsem očekával vysoké procento odpovědí autoritativní typ. Myslel jsem si totiž, že školy vedou učitele spíše k autoritativní výchově vzhledem k tomu, jaké dnes děti jsou.

Poslední souvislost jsem hledal mezi otázkou č. 7 (pouze oblast teorie) a touto vybranou skupinou učitelů. Tři respondenti odpověděli, že je škola teoreticky na řešení výchovných problémů připravila, naopak, tři z dotázaných této skupiny odpověděli, že na ně připraveni nebyli vůbec. Tato skutečnost může být pro někoho překvapením. Předpokládal jsem, že škola alespoň čerstvé absolventy dobře teoreticky připraví na řešení výchovných problémů.

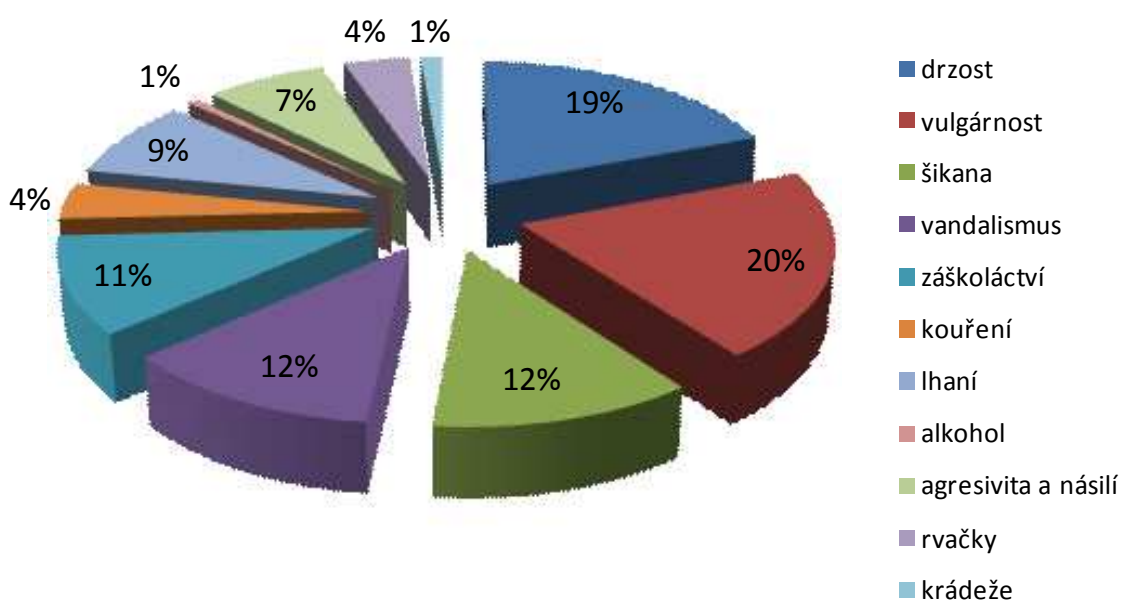
Z výše uvedených faktů lze usoudit, že:

1. u této zvolené skupiny bylo zjištěno, že neuplatňuje inovativní a nejnovější výchovné metody vzhledem k délce jejich praxe,
2. s řešením výchovných problémů si dokáží poradit i přes krátkou profesní praxi (otázka č. 8),
3. začínající učitelé se považují za demokraty, přesto však dle odpovědí na otázku č. 6 je spíše lze řadit mezi autoritativní typ pedagoga,
4. ani skutečnost, že pedagog nastupuje čerstvě přímo po škole do zaměstnání, tedy do školy, neznamená, že si s sebou přináší repertoár nejnovějších a nejlepších teoretických poznatků.

Otázka č. 3 – Které závažné kázeňské přestupky se na druhém stupni v posledních třech letech (od školního roku 2006/2007) nejčastěji vyskytly? Zakroužkujte, prosím, pět nejčastějších.

Učitelům byl předložen seznam závažných kázeňských přestupků včetně kategorie žádné z uvedených a jiné (uveďte prosím). Tyto kategorie nakonec nebyly vůbec využity. Respondenti měli zakroužkovat 5 nejčastějších, se kterými se během posledních třech let setkali. Ne všichni využili této možnosti, někteří zakroužkovali pouze tři nebo čtyři možnosti, jeden dotázaný naopak označil možností šest. Na tuto otázku odpověděli učitelé všichni.

Nejvíce (20 %) dotázaní označovali problémy s vulgárností a drzostí. 12 % respondentů uvádělo šikana a vandalismus. Do těsného závěsu za ně se dostalo záškoláctví (11 %), dále pak lhaní (9%) a 7 % uvádělo agresivitu a násilí.



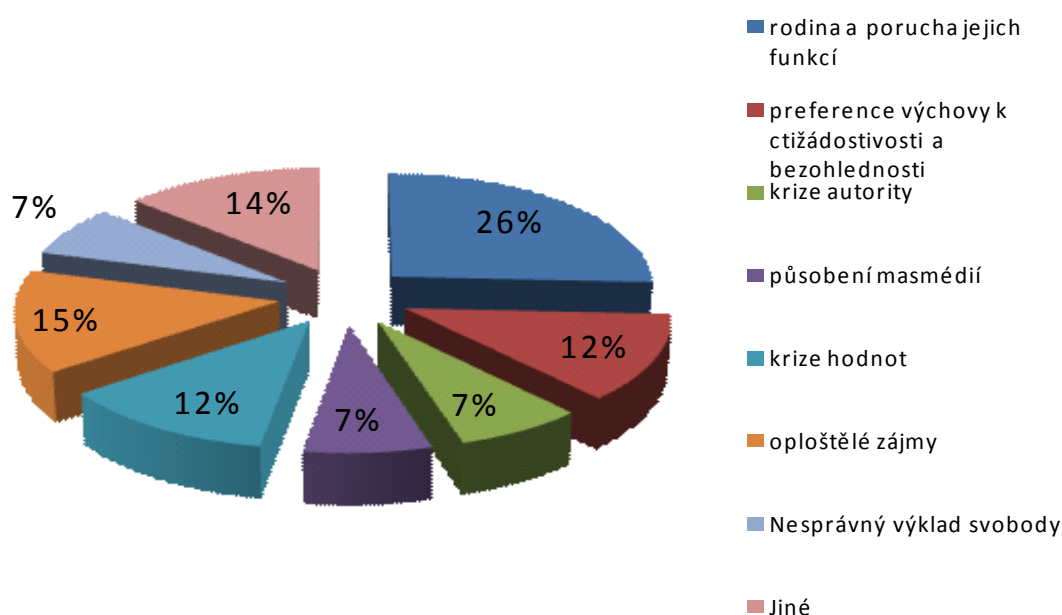
Graf 3. Nejčastěji se vyskytující kázeňské přestupky na 2. stupni zkoumané ZŠ.

Otázka č. 4 – Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny nekázně žáků ve škole? Zakroužkujte tři nejvýznamnější.

Učitelé dostali na výběr z šestnácti možností. Každý měl zakroužkovat 3 nejvýznamnější. K dispozici byla i kategorie „jiné“, která byla vypisovací. Tuto možnost využil pouze jeden z respondentů, který poukázal na nejednotné působení rodiny a školy. Z grafu (Graf 4.) je

zřejmé, že největší příčinou nekázně žáků ve škole je dle dotázaných rodina a porucha jejich funkcí (téměř 26 %), zejména výchovná. Rodiče nemají na své děti dostatek času a jejich výchovu přenechávají na škole, která samotná na ni nestačí. Otázkou zůstává, jaké by byly na stejnou otázku odpovědi žáků.

Celých 15 % dotázaných učitelů spatřuje příčinu v oploštěných zájmech žáků, nehodnotném trávení volného času, 12 % ve výchově k ctižádostivosti a bezohlednosti na úkor tolerance a kázně. Stejně procento dotázaných uvedlo příčinu jako krizi hodnot.



Graf 4. Příčiny nekázně žáků ve škole z pohledu učitelů.

Otázka č. 5 – Které kázeňské prostředky (např. různé tresty či jiné prostředky ukáznování) jste použil(a) v posledních třech letech (od školního roku 2006/2007) na druhém stupni ZŠ? Uved'te v pořadí prvních pět nejčastějších (před vybranou kategorií vložte, prosím, pořadí).

Učitelům byl nabídnut seznam některých prostředků, který mohli doplnit i o jiné, pokud je ve své praxi používají a seznam je neobsahoval. Respondenti měli zakroužkovat 5 nejčastějších a uvést pořadí důležitosti. Odpověděli všichni dotázaní, ovšem osm z nich neuvedlo

pořadí před zvolenou kategorií, tudíž tyto odpovědi nemohly být statisticky zpracovány. V kategorii „jiné“ se sešly tyto odpovědi: pokárání + pojmenování chyby, popř. přehrání situace a okamžité zaangażování do výuky; pohovor s žákem a jeho rodiči (2x); rozbor situace a její řešení; poznámka do žákovské knížky; domluva (2x); přesazení; rozbor vedoucí k sebehodnocení; pravidelná kontrola žáka; udělení výchovného opatření. Zůstává ovšem otázkou, zda-li za neuvedením širšího repertoáru opatření (jako např. pohlavek, fac-ka aj.) nebyl strach z prozrazení, protože se jedná o nedovolené prostředky výchovy. Z prostředků legislativně na hranici učitelé uvedli: ponechání po škole 8x, kliky, dřepy 2x, poslání za dveře 2x, opisování textu za trest 2x, stání v koutě, u dveří 1x. Vyhodnocení této dotazníkové položky bylo provedeno váženým aritmetickým průměrem. Následující tabulka (Tab. 3.) zobrazuje výsledné statisticky vyhodnocené pořadí uváděných trestů.

Tab. 3. Pořadí nejčastějších kázeňských prostředků na zkoumané ZŠ.

Pořadí	Kázeňský prostředek	Průměr
1	Vynadání	1,87
2	Přirozené důsledky	2,32
3	Ztráta důvěry	2,82
4	Vyžadování omluvy	2,92
5	Zvláštní úkol navíc	3,18
6	Hrozba	3,20
7	Změna oslovení	3,25
8	Ponechání po škole	3,88
9	Zákaz přitažlivé činnosti	4,09

Otázka č. 6 – Máte nějaký svůj „zaručený recept“ (postup) na řešení kázeňských problémů, který obvykle platí na žáky 2. stupně ZŠ?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda-li si učitelé za dobu své praxe našli nějaký svůj postup, „jak na žáky“, který se jim obvykle osvědčuje. Odpovědi jsem při vyhodnocování rozdělil na dvě kategorie - na *restriktivní opatření* (tzn. učitel uplatňuje převážně sankce, nepostupuje příliš kreativně) a na skupinu nazvanou *psychologické působení učitele na žáka* (tato skupina se vyznačuje naopak kreativitou a snahou učitele vyvinout na žáka nátlak a v důsledku toho urovnání situace, její neopakování). Z vyhodnocení lze shrnout, že druhá skupina opatření je početnější. 7 respondentů uvedlo, že žádný takový postup neznají a nevyužívají. Naopak 15 dotázaných svůj recept uvedlo. Jeden dotázaný sice přiznal, že

nějaký postup využívá, ale blíže jej nespécifikoval. 8 respondentů na tuto otázku vůbec neodpovědělo.

První skupina – restriktivní opatření:

- Důsledně stát za věcí, kterou chcete, aby žák udělal. Po škole nechání je sice i trestem pro učitele, ale žáci na to slyší. Zhoršená známka z chování.
- Dodržení řečeného.
- Při narušování výuky písemné nebo ústní zkoušení.
- Stanovení jasných pravidel a hranic. V případě porušení sankce (od ústní domluvy, rozmluva s rodiči, až po výchovná opatření - důtka třídního učitele, napomenutí, snížená známka z chování).
- Zákaz přitažlivé činnosti, hrozba ponechání po škole, domácí úkol navíc, pozvání rodičů do školy.

Druhá skupina – psychologické působení učitele na žáka:

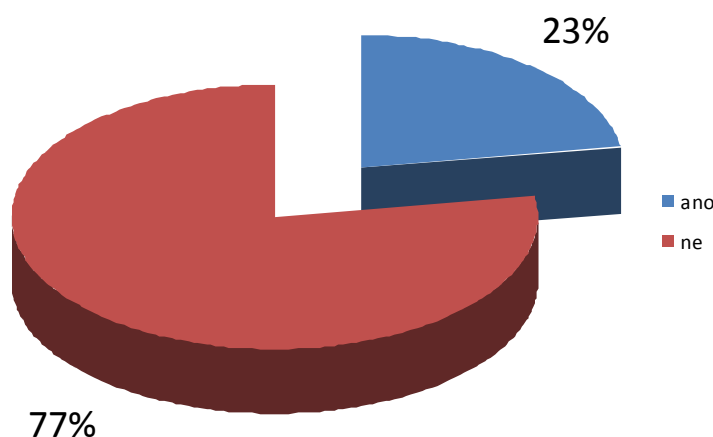
- Žáka izolovat od zástupu těch, kteří čekají, jak bude učitele provokovat. Mimo kolektiv žáků je s ním mnohem lepší domluva (z očí do očí).
- Individuální přístup.
- Jednat klidně, omezit emoce na obou (třech) stranách a společně se snažit najít řešení situace (společně pod nenásilným vedením učitele).
- Problém rozebrat (důvod, důsledky, reakce).
- Rozhovor, rozebrání situace, klid, neústupnost.
- Vzájemný vztah na velmi dobré úrovni.
- Rozhovor s vyslechnutím všech zúčastněných, diskuse (co je špatně a proč), návrh trestu nebo jak situaci zlepšit (od žáka), stanovení společných pravidel.
- Snažit se vše vyřešit v klidu (domluva), společné hledání řešení.
- Slušný postup: důsledný rozhovor, snaha, aby žák viděl záležitosti i z druhé strany.

Otázka č. 7 – Myslíte si, že Vás vysoká škola dostatečně připravila na řešení výchovných problémů ve škole (teorie, praxe)?

Na uvedenou otázku odpověděli respondenti všichni. Účelem otázky bylo zjistit, jaká je (byla) úroveň práce s budoucími učiteli na školách v oblasti teorie. Dospěl jsem k překvapivému zjištění, kdy více jak 77 % respondentů uvedlo, že nebyli teoreticky vůbec připraveni na řešení výchovných problémů! Naopak pouze 22 % dotázaných uvedlo, že ano.

Jistě stojí za zamyšlení se nad faktem, proč škola budoucí učitele na jejich každodenní práci a s tím spojené řešení výchovných problémů nepřipraví. Vyřešit tuto situaci by mohly školy např. tím, že by zavedly do osnov předmět s názvem Řešení výchovných problémů na ZŠ, kde by byly rozebírány s budoucími učiteli konkrétní postupy práce s žáky v konkrétních výchovných situacích (hraní rolí aj.). Myslím si, že v současnosti k této problematice existuje dostatek literatury, která poskytuje mnoho návodů, řešení a východisek ze svízelných situací při vyučování.

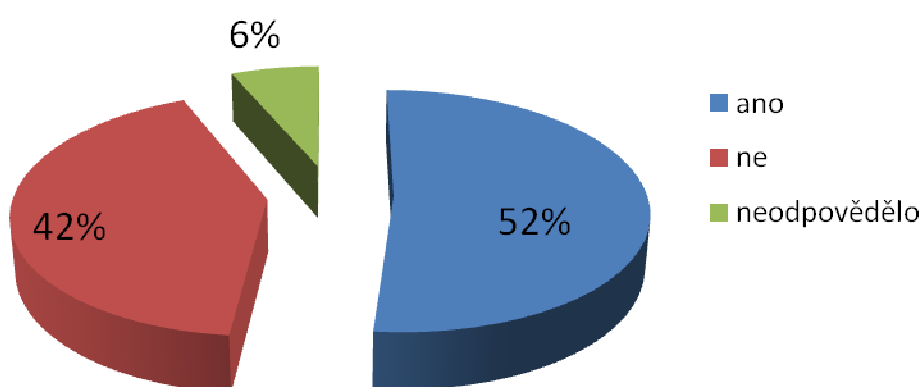
V případě druhé části této otázky odpovědělo všech 31 respondentů. Panovala u nich vzácná shoda, kdy 100% respondentů uvedlo, že prakticky nebyli připraveni na řešení výchovných problémů vůbec. Tato skutečnost není bohužel nijak překvapivá, jelikož praxe v rámci přípravy na budoucí dráhu učitele není dostatečná.



Graf 5. Teoretická připravenost pedagogů na řešení výchovných problémů v praxi.

Otázka č. 8 – Stalo se Vám někdy, že jste si při řešení výchovných problémů nevěděli(a) rady?

Respondenti měli na výběr ze dvou položek - ano, stalo nebo ne, nestalo. 51 % přiznalo, že při řešení výchovných problémů bylo bezradných, tedy že si někdy nevěděli rady. Tito respondenti pak měli prostor k popsání situace v následující otázce č. 9. Téměř 42 % naopak uvedlo, že se do podobné situace ještě nikdy nedostalo a že si vždy dokázali poradit. 2 respondenti (6 %) neuvěřli odpověď žádnou.



Graf 6. Počet pedagogů schopných poradit si v neočekávaných situacích.

Otázka č. 9 – Pokud stalo, které to byly?

Na tuto otázku měli odpovídat pouze ti respondenti, kteří v předešlé otázce zakroužkovali odpověď ano, to znamená, že se již dostali do situace, kdy si při řešení výchovných problémů nevěděli rady. Těchto respondentů bylo celkem 16, z toho ale 3 dotazovaní tuto otázku nevyplnili. Z uvedených případů vybírám následující:

- Nevhodné chování, narušování výuky.
- Ty, které odrážely situaci v rodině, šlo o reakci např. na rozvod.
- Opakované přestupky – řešeno s vedením školy a rodiči daného žáka.
- Rodič jako zastávce nesprávného jednání žáka, nehodlal spolupracovat na řešení problému.

- Dva žáci si protirečí při řešení výchovného problému a učitel neví, kdo má pravdu (třída samozřejmě mlčí nebo dělá, že o ničem neví).
- Psychická šikana, kyberšikana.
- Opakované záškoláctví (strach učitele o dítě).
- Rodič omlouvá žákův přestupek, popř. jej kryje a hledá chybu na straně učitele
- Žák sám nemá zájem o nápravu svého chování (čeká, že to za něj vyřeší rodiče). Ti samozřejmě svalují vinu na učitele.
- Neobliba předmětu a s tím spojená averze vůči učiteli (žáci na znamení „kápa“ hrkali lavicemi, vydávali zvuky aj.). Po rozhovoru se situace zklidnila, po čase vše ovšem začalo nanovo. K urovnání situace došlo až po výletě, kde se žáci měli možnost s vyučující lépe poznat a seznámit. Zde došlo ke zlomu a situace se značně zlepšila.
- SMS šikana učitele

Jedná se o situace, které může učitel jen stěží ovlivnit. Jako příklad uvádím složitou situaci v rodině žáka – rozvod rodičů; neukázněnost či špatné vychování z domu a z ní vyplývající kázeňské přestupky žáka; chyba v rodině – rodič jako zastávce nevhodného chování žáka; kyberšikana – kdy si učitel není schopen vybavit žádnou situaci a důvod ani své pochybení, za které se mu žák nebo žáci snaží pomstít; záškoláctví jako forma řešení osobních problémů; neobliba předmětu – učitel žáky motivuje, ale pokud o předmět nejeví zájem a navíc jsou v něm neúspěšní, těžko je přesvědčuje o opaku; semknutost třídy proti učiteli – třída dělá učiteli naschvály, nerespektuje jej jako osobnost, nebo prostě jen zkouší, kam až může zajít, příp. co vše učitel vydrží atd.

Jak je možné vidět na uvedených odpovědích, možnost učitele ovlivnit tyto situace či zjistit jejich původ a řešit je bez přispění další strany je minimální. V některých případech je zcela jistě jejich původcem (i když si to neuvědomuje nebo nechce připustit).

Učitel musí být tedy nejen dobrým pedagogem, ale dnes už i psychologem. Měl by si umět najít cestu ke každému žákovi (a respektovat jeho osobnost), stejně tak ke třídě jako celku (musí rozumět potřebám třídy jako skupiny). Měl by rozumět skupinové dynamice a znát postavení žáků v hierarchii třídy. Pak teprve může být úspěšný.

Východiskem z těchto pro učitele jistě nepříjemných situací může být školení, jehož účelem bude příprava učitele na řešení problémových situací. Bude-li učitel na možný výskyt

různých výchovných problémů připraven, nebude jimi zaskočen ani v případech, kdy s jejich řešením nelze vlastními silami téměř vůbec nic dělat.

Otázka č. 10 – Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti a dovednosti) musí mít podle Vašich zkušeností učitel na 2. stupni ZŠ, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni?

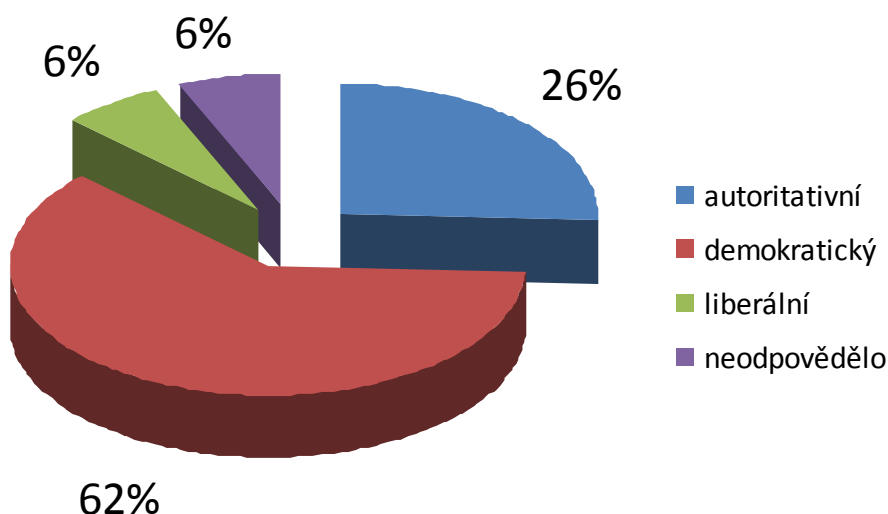
Jednalo se o otevřenou otázku. Otázku nezodpověděli 3 dotázaní. Odpovědi mohou pomoci nastínit, co většinou platí na dnešní děti, tzn., co se učitelům osvědčilo.

Učitelé nejčastěji volili tyto položky: důslednost, autorita, umět žáka zaujmout, spravedlnost, přísnost, umět žáka vyslechnout, smysl pro humor, tolerantnost, být odborníkem v daném předmětu (položky jsou řazeny v pořadí od nejdůležitější). Ostatní odpovědi byly ze statistického hlediska nevýznamné.

Mezi ostatními odpověďmi se objevily i tyto položky: vstřícnost; být nad věcí; profesionální přístup; trpělivost; nenechat se vyprovokovat; objektivnost; jednat s žáky jako rovnocennými partnery; ukázat, že i učitel je člověk; upřímnost; být uznalý k problémům žáků; přiznat chybu; sebevědomí; rozhodnost; optimismus; dobrá nálada.

Otázka č. 11 – Mezi jaký typ učitele se řadíte?

Tato otázka byla koncipována jako uzavřená, dotázaní měli možnost vybírat ze tří možností - autoritativní, demokratický a liberální typ. Jednotlivé typologie učitelů lze nalézt v knize Aplikovaná psychologie pro učitele (Holeček, 2001). Překvapivý jistě není nízký počet liberálních učitelů (6 %). Dle mého názoru v současných společenských podmínkách ve škole neslaví příliš liberálně založení učitelé úspěchy, což nakonec potvrzují i současné výzkumy mezi žáky, u nichž jsou nelépe hodnoceni učitelé s autoritativním stylem s integračními prvky. Přestože žádný člověk, tedy ani učitel, není „čistý typ“ a není možné jej striktně zařadit pouze a výhradně do jedné kategorie, volil jsem tuto cestu pro zpřehlednění výzkumu. Dotazovaní byly nuceni přiklonit se k jedné z nabízených možností, která je vystihuje nejlépe. K variantě demokratického učitele se přiklonilo celých 61 % dotázaných, k autoritativnímu typu učitele se přihlásilo 26 % respondentů. 6 % respondentů svou odpověď neuvedlo.



Graf 7. Rozdělení pedagogů dle stylu výuky na základě vlastního sebehodnocení.

Otázka č. 12 – S jakými nejméně obvyklými (ne často se vyskytujícími, kuriózními, závažnými) výchovnými problémy jste se během své učitelské kariéry setkal(a)? Stručně, prosím, popište.

Otázka č. 13 – Jak jste je řešil(a)?

Jelikož spolu otázky č. 12 a 13 souvisejí, pro lepší přehlednost a názornost jsem se rozhodl spojit do tabulky. V levém sloupci jsou uvedeny neobvyklé případy, se kterými se učitelé během své praxe setkali, v pravém sloupci uvádím, jak učitelé postupovali při jejich řešení. Pod tabulkou může čtenář nalézt můj komentář k těmto situacím.

Tab. 4. Problém a jeho řešení učitelem.

Popis problému	Řešení
Učitelé bylo vyhrožováno zabitím (kyberšikana).	S rodiči, vedením školy, výchovným poradcem.
Šikana – celá třída proti jednomu spolužákovi.	Diskusní kroužek s žáky a pohovory s rodiči.
Žák přešel po římse z okna WC do okna chodby budovy ve 2. patře.	Nestalo se dotazované paní učitelce (takže ani neřešila).
Vyučující nepustila žáka z hodiny na WC a ten se před ní vymočil do igelitového sáčku.	Nestalo se dotazované paní učitelce (takže ani neřešila).
Překonání ochrany počítače a sledování erotických stránek v hodině Českého jazyka.	Pohovor s matkou (důtka třídního učitele).
Psaní velmi vulgárních básní tvrdě napadajících spolužáky.	Rozhovor s matkou a posléze vyšetření žáka u psychologa (byla prokázána psychická úchylka).
Vysoká neomluvená absence.	OSPOD (ve spolupráci se školou a rodinou).

Nezvladatelný žák (narušování hodin, fyzické násilí, drogy) na kterého nic nezabíralo.	Nepodařilo se vyřešit – nulová spolupráce s rodinou, nedostatek pravomocí, pomalý postup OSPOD, nedosta- tečná legislativa a páky co dělat.
Dlouho neprokázané záškoláctví.	Rozhovor s rodiči, s dítětem, spolupráce s OSPOD, s metodikem prevence.
Záškoláctví a krádeže.	Řešeno Policií ČR (školní řád, výchovná komise, odbor sociální péče).
Šikana spolužáků.	Pozvání rodičů do školy + výchovná opatření.
Záměrné a cílené ubližování spolužákům během pře- stávek.	Pravidelné schůzky s matkou.
Odmítání dítěte jít do školy → spousta neomluvených hodin (psychické problémy dítěte, nefunkční rodina).	Schůzka s rodičem, kurátorkou, psycholožkou, výchovnou poradkyní, třídní učitelkou a vedením školy, nabídnuto řešení – dohled speciálních orgánů (ovšem zatím stále bezvýsledně – dítě stále odmítá).
Značná absence (útěk dívky z domova, byla obtěžována přítelem matky).	Řešil sociální odbor.
Požívání alkoholických nápojů během výletu.	Snížený stupeň z chování.

Společné vyhodnocení otázek č. 12 a 13. Nelze přehlédnout vzrůstající počet případů, které jsou pro učitele velmi náročné na řešení (stupeň složitosti, časové hledisko, psychická náročnost). Učitel může mít pocit bezmoci, stále narůstá brutalita žáků, v mnoha případech nelze nalézt vhodné východisko ze situace bez žákova přispění. Stále častěji se opakují případy, kdy je učitel vzhledem k jeho pravomocem zahrán „do úzkých“. Z odpovědí je možno vidět, že se stále snižuje vážnost pedagoga ve společnosti a s tím související úcta žáka vůči jeho osobě z titulu jeho funkce. Vyskytují se situace, kdy rodina stojí v cestě ře- šení problému, nebo dokonce žáka navádí k provokování učitele, což samozřejmě následně snižuje účinnost pedagogického působení takového učitele na třídu a žáka. Do samostatné kapitoly patří psychické poruchy a jiné obtíže.

V první fázi se škola snaží řešit problémové chování žáků vlastními silami – učitel, třídní učitel, ředitel, pedagogická rada, výchovná komise, výchovný poradce, školní metodik pre- vence, školní psycholog a speciální pedagog.

Často to ovšem nestačí a je nutno při řešení využít multidisciplinární přístup, tzn. učitel není schopen situaci řešit pouze vlastními silami, ale v kooperaci s dalšími odborníky - PPP, SVP, SPC, Speciální školy (třídy) pro žáky se specifickými poruchami chování, kurá- toři pro mládež, diagnostický ústav, výchovný ústav, Komise k projednávání přestupků, přestupkové řízení (přestupková komise), OSPOD, Policie ČR, Městská policie, Vězení

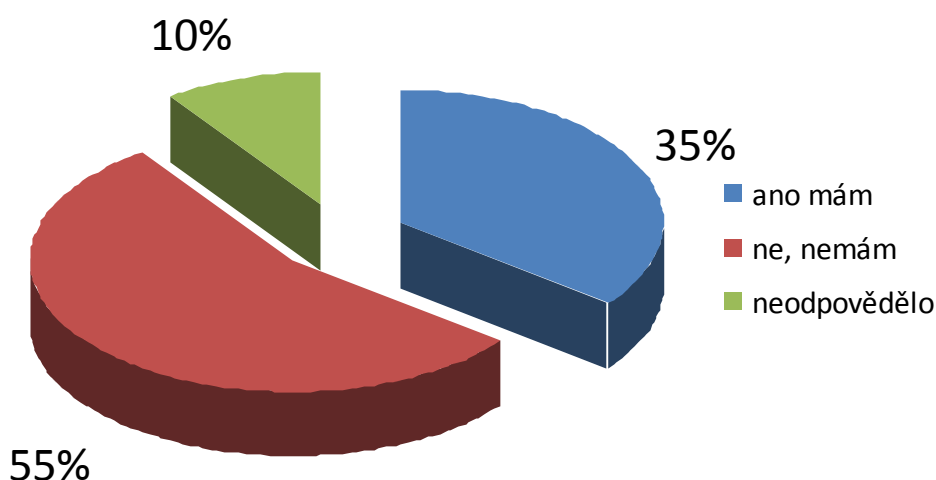
pro výkon trestu mladistvých, psychiatrická léčebna (Bendl, 2004c). Pedagog samotný na ně už nestačí, je nutná spolupráce s odborníky. Úkolem učitele by mělo být především žáka něco naučit, výchova samotná by měla více spočívat na rodině, škola by měla tuto funkci pouze doplňovat. Pro důsledné plnění výchovné funkce školy by bylo nutné na plný úvazek zaměstnat sociálního pedagoga nebo psychologa.

Na první otázku odpovědělo kladně téměř 42 % respondentů, ti potom uváděli i způsoby řešení v otázce následující. Stejný počet dotázaných (42 %) neodpovědělo vůbec. Pouze 16 % se s žádnou takovou situací nesetkalo vůbec nebo si na ni nepamatují. Někteří dotázaní popsali případů i více.

Otázka č. 14 – Myslíte si, že máte dostatek pravomocí ke zvládnutí výchovných problémů žáků na vaší škole?

Jednalo se o uzavřenou otázku se dvěma možnými odpověďmi. A to ano, mám a nebo ne, nemám (měly by být rozšířeny). Pouze 35 % dotázaných učitelů je se svými pravomocemi spokojeno, myslí si, že jim umožňují zvládat žáka a třídu bez potíží. Naopak, nedostatek pravomocí pociťuje téměř 55 % respondentů. 10 % se k této problematice nevyjádřilo.

Z odpovědí lze usuzovat, že by učitelé rozšíření svých pravomocí vůči žákům uvítali. Většina se cítí při řešení výchovných problémů svázána legislativou a rozsahem svých pravomocí.

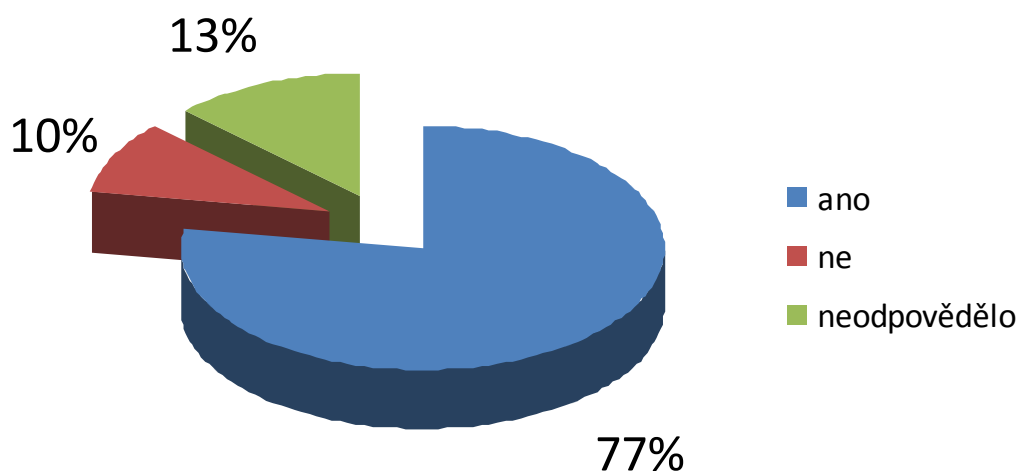


Graf 8. Názor učitelů na dostatek pravomocí k řešení výchovných problémů.

Otázka č. 15 – Uvítal(a) byste školení zaměřené na řešení výchovných problémů a problémových situací žáků na 2. stupni ZŠ?

Z výsledků je více než patrná potřeba učitelů po konkrétních řešeních, návrzích, návodech, informacích a zkušenostech jiných pedagogů, jak se žáky pracovat. 77 % oslovených pedagogů by školení na řešení výchovných problémů a problémových situací uvítalo. Školení dle svých slov nepotřebuje 10 % dotázaných a 13 % se nevyjádřilo.

V oblasti školení zaměřeném na výchovné problémy a krizové situace spatřuji mezeru na trhu. Zde by dle mého názoru měl šanci uspět podnikatelský subjekt, který by školám nabízel službu v organizování a provádění podobných specializovaných školení.



Graf 9. Potřeba školení na řešení výchovných problémů.

Otázka č. 16 – Pokuste se prosím stručně charakterizovat současnou generaci žáků na 2. stupni ZŠ.

U této poslední otevřené otázky mne zajímalo, jak vidí učitelé žáky svými vlastníma očima. Dotázaní měli uvádět klady a zápory současné mladé generace (žáci na 2. stupni; 11 – 15 let). Na tuto otázku vůbec neodpovědělo 6 respondentů.

Učitelé na dnešní mládeži nejvíce oceňují: samostatnost, sebevědomí, asertivitu, kreativitu, fakt, že se nebojí říci svůj názor, dále ochotu pomoci druhému (případně učiteli), komuni-

kativnost a otevřenost (položky jsou uvedeny v pořadí od nejčteněji zastoupené). Ostatní položky byly ze statistického hlediska nevýznamné.

Mezi ostatními odpověďmi se objevily i tyto položky: odvaha; citlivost; nebojácnost; otevřenost; schopnost využití svých práv; zvědavost; vstřícnost; schopnost lépe pracovat s informacemi; je stejná jako my; průbojnost; nápaditost; přátelskost.

Z negativních vlastností nové generace učitelé nejvíce vnímají a vyzdvihují drzost, vulgárnost, nedostatek vůle, úcty a pokory, neochotu spolupracovat a pracovat vůbec, dále agresivitu dětí, nezáměr dětí o předmět, uvolněné mravy, nesprávný výklad svobody, neuctivost, větší manipulovatelnost, nezáměr o svět kolem sebe.

Uvedené vlastnosti jsou v pořadí dle četnosti výskytu v dotazníkovém šetření. Počty ostatních položek byly statisticky nevýznamné. Demokracie, jak se ukazuje má nejen svá pozitiva, ale i negativa.

Mezi ostatními odpověďmi se objevily i tyto položky: tráví mnoho času u počítače, televize a s mobilním telefonem; jsou nepodřiditelnější; vychytralost a sobeckost; znuděnost; neohleduplnost; citová plochost; arogance; psychické problémy; nesoustředěnost.

Jeden respondent uvedl odpověď velmi dlouhou, vymykající se všem ostatním. Uvádím proto celé její znění. „*Děti jsou odrazem společnosti. Pokud neuvidí správný příklad v dospělých (rodiče, vláda, parlament, prezident, učitelé), nikdy z nich nevychováme morálně vyspělé jedince. Děti jen kopírují to, co vidí a dovolují si to, co si dovoří dospělí.*“

11.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

- Dotazníkové šetření potvrdilo dlouholetý problém všech škol a to, že stále učí na školách více učitelek-žen, než učitelů-mužů. Tento aspekt bývá sledován např. z toho důvodu, že chlapci z rozvedených rodin potřebují mít a vidět mužské vzory. Těch se jim ovšem ve školství nedostává v dostatečné míře. Jiný pohled může být takový, že učitel muž si umí sjednat větší respekt mezi žáky. To ovšem nemusí být pravidlem.
- Na 2. stupni sledované školy má největší zastoupení skupina zkušených učitelů, tzv. expertů, což je jistě pro školu výhodou co se týče zvládnutí žáků, autority, ale i toho umět si v problémových situacích poradit.

- Stojí za zamyšlení, proč si začínající učitelé ze školy nepřinášejí do praxe nejnovější výchovné metody a postupy. Školy je na to pravděpodobně nepřipravují! Na druhou stranu z dotazníkového šetření vyplývá, že si dle vlastních slov s výchovnými problémy žáků jsou schopni poradit i přes krátkou praxi.
- Mezi nejrozšířenější výchovné problémy na 2. stupni dané školy patří drzost, vulgárnost, šikana, vandalismus a záškoláctví.
- Rodina v současnosti neplně své funkce (nedostatek času rodičů věnovaný dětem), žáci tráví nehodnotně svůj volný čas a dle učitelů jsou vychováváni k ctižádostivosti a bezohlednosti na úkor tolerance a kázně. Dle mého názoru lze tento fakt pozorovat v celé naší společnosti, nejen mezi školní mládeží.
- Učitelé se snaží při řešení výchovných problémů působit na žáky spíše psychologicky, než pomocí pouhých formulací příkazů a zákazů. Žák má možnost si tak uvědomovat nevhodnost svého chování. To se mi jeví jako cesta správným směrem.
- Učitelé na zkoumané škole pociťují rezervy v teoretické přípravě v průběhu studia na řešení výchovných problémů. Vysoké školy se doposud plně nepřizpůsobily stávající situaci ve společnosti.
- Učitelé se za dobu své praxe setkali se situacemi, kdy si při řešení výchovných problémů nevěděli rady. Příčiny těchto situací můžeme hledat ať už v žácích samotných, v technologickém pokroku, vývoji společnosti – demokracie, rodičích či učiteli samotném.
- Na dnešní mládež na druhém stupni platí především: důslednost, autorita, přísnost a spravedlnost, smysl pro humor. Jinými slovy být přísný, ale k žákům přístupný. Jako ideál se jeví pedagog přísný s laskavým přístupem k žákům.
- Učitelé uplatňují dle svých slov převážně demokratický přístup k žákům.
- Učitelé se dostávají do situací, kdy nemají možnost daný problém ze své pozice vyřešit a musí zasahovat další instituce, které se školou spolupracují.
- Učitelé pociťují nedostatek pravomocí k řešení výchovných problémů, požadují jejich rozšíření, chybí jim i specializovaná školení zaměřená na řešení výchovných problémů.
- Dnešní žáci jsou samostatní, sebevědomí, asertivní a kreativní, nebojí se říci svůj názor a to jsou možné příčiny současného stavu kázně na našich školách.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá řešením výchovných problémů na druhém stupni základní školy. **Výzkum přinesl následující zjištění:**

- Na zkoumané základní škole se měli učitelé možnost setkat se všemi výchovnými problémy. Nejrozšířenějšími výchovnými problémy na sledované škole jsou drzost, vulgárnost, šikana, vandalismus a záškoláctví.
- I výchovné problémy mají svou genezi. Novými fenomény současného školství jsou - mobilní telefony, kyberšikana, počítačové technologie a problém sociální diferenciacce. Jsou těžko odhalitelné a učitelům ztrpčují život.
- Za velký problém poslední doby je považována spolupráce rodiny a školy. Existují dva extrémy; buď rodič vystupuje v roli horlivého zastánce práv svého dítěte bez ohledu na okolnosti, anebo v opačném případě o své dítě nejeví dostatečný zájem.
- Na škole se učitelé mají možnost setkávat i s těmi nejneobvyklejšími a nejzávažnějšími projevy nekázně. V takovýchto případech se učitelé dostávají do situace, kdy nejsou schopni z titulu své funkce nic s problémem udělat a musí proto zasahovat další instituce, které se školou spolupracují.
- Učitelé pocítují nedostatek pravomocí k řešení výchovných problémů.
- Ukazuje se, že rodina v současné době v některých případech nedostatečně funguje a nedostatečně plní své funkce.
- Dnešní žáci na 2. stupni jsou samostatní, sebevědomí, asertivní a kreativní a nebojí se říci svůj názor. Toto mohou současně být i příčiny současného stavu kázně na našich školách.
- Učitelé se za dobu své praxe setkali s případy a situacemi, kdy si při jejich řešení nevěděli rady.
- Učitelé přicházejí do praxe nevybaveni výchovnými prostředky, metodami a postupy. Vzdělávací instituce je na tyto situace dostatečně nepřipravují.
- Učitelé se na žáky při řešení výchovných problémů snaží působit především psychologicky, ne prostřednictvím uplatňování moci (příkazy, nařízení a zákazy).
- Na dnešní žáky na druhém stupni platí: důslednost, autorita, přísnost a spravedlnost, smysl pro humor. Jinými slovy být přísný, ale zároveň přístupný.
- Učitelé sami sebe označují za pedagoga s demokratickým přístupem k žákům.

- Na zkoumané škole je uplatňována celoškolská výchovná strategie, tzn. rozkrýt problém, učinit z něj věc veřejnou, veřejně potrestat viníka a celou záležitost důsledně uzavřít. Většina učitelů má svůj postup a svou metodu, kterou obvykle uplatňuje.
- Učitelé by uvítali specializované školení zaměřené na řešení výchovných problémů žáků základní školy.

Další a hlavně podrobnější zjištění má čtenář možnost nalézt v kapitole číslo 9 (Shrnutí teoretické části; str. 60), dále v kapitole 11.1 (Vyhodnocení dotazníkového šetření; str. 79-80). Dále v závěru Přílohy P II - Konkrétní návrhy práce s žákem nebo třídou (zde má čtenář možnost zjistit, jaké jsou mé vlastní návrhy práce s žákem nebo třídou) a v závěru Přílohy P III - Rozhovor s Mgr. Petrem Vojáčkem, ředitelem školy ZŠ U Tenisu 4, Přerov.

V průběhu psaní této práce jsem narazil na oblasti, které vzhledem ke svému rozsahu do ní nemohly již být zahrnuty. Dle mého názoru by bylo zajímavé zpracovat projekty, jejichž tématem by bylo:

- způsoby a metody práce s žáky na ZŠ se závažnými výchovnými problémy (spíše pro oblast speciální pedagogiky),
- práce sociálního pedagoga (pedagoga volného času) na ZŠ. Cílem této práce by bylo připravit soupis celoročních aktivit a činností pro děti na škole jako práce na plný úvazek.

Výsledkem mého snažení je vyhodnocení toho, s jakými výchovnými problémy se učitelé na zmíněné ZŠ setkávají a jak je řeší. Nedílnou součástí práce jsou i mé vlastní návrhy práce s žáky z pohledu sociálního pedagoga. Mou snahou tedy je přispět k tomu, aby výchovné problémy na této škole byly řešeny co nejefektivněji (s co nejmenším dopadem jak na žáka, tak i na učitele).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Odborná literatura:

- [1] AUGER, M. T., BOUCHARLAT, C. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-7178-907-0.
- [2] BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004a. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.
- [3] BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004b. 263 s. ISBN 80-7254-453-5.
- [4] BENDL, S. *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004c. 100 s. ISBN 80-86642-36-4.
- [5] BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
- [6] BENDL, S. *Školní kázeň: metody a strategie*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.
- [7] BENDL, S. *Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2005. 298 s. ISBN 80-7254-624-4.
- [8] BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Texty ke studiu otázek výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. 147 s. ISBN 80-210-0432-0.
- [9] CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. 289 s. ISBN 80-7367-118-2.
- [10] CARNEGIE, D. *Jak získávat přátele a působit na lidi*. 1. rev. a plně autoriz. vyd. Praha: BETA, 2002. 262 s. ISBN 80-7306-051-5.
- [11] CARNEGIE, D. *Jak se zbavit starostí a začít žít*. 3. vyd. Praha: BETA, 2004. 318 s. ISBN 80-7306-137-6.
- [12] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [13] ČECH, T. Primární drogová prevence a protidrogová výchova na školách. In STŘELEČEK, S. (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vyd. Brno: Masarykova

- univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7. s. 140-152.
- [14] ČECH, T. Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků. In STŘELEČEK, S. (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-21-7. s. 115-124.
- [15] *Efektivní učení ve škole*. [z anglických originálů přeložil a uspořádal Dominik Dvořák]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-556-3.
- [16] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- [17] GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Vyd. 1. Olomouc: HANEX, 1999. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- [18] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- [19] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- [20] HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. 278 s. ISBN 80-246-0030-7.
- [21] HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. 74 s. ISBN 80-7082-739-4.
- [22] HORÁK, J. a kol. *Výchovné problémy současné školy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 82 s. ISBN 80-7083-537-0.
- [23] HUNTER, E. *Džungle před tabulí*. 1. brož. vyd. Praha: BB art, 2002. 332 s. cm ISBN 80-7309-093-7.
- [24] CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 198 s. ISBN 80-244-0765-5.
- [25] CHUDÝ, Š. *Typológia a riešenie výchovných situácií*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 90 s. ISBN 80-7318-403-6.
- [26] KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.

- [27] KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.
- [28] KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 127 s. ISBN 80-7178-123-1.
- [29] KUBÁTOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Od abstraktu do závěrečné práce: jak napsat diplomovou práci ve společenskovědních a humanitních oborech (praktická příručka)*. 4., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 90 s. ISBN 978-80-244-1589-5.
- [30] KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – A*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 234 s. ISBN 80-244-0294-7.
- [31] KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- [32] KYRIACOU, C. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3.
- [33] MALACH, J. *Teorie metodiky výchovy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 228 s. ISBN 978-80-86723-29-7.
- [34] MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed.). *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 134 s. ISBN 80-7315-102-2.
- [35] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- [36] MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X.
- [37] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- [38] MÍČEK, L. *Duševní hygiena: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofické fakulty oboru psychologie*. Vyd. 2. Praha: SPN, 1986. 207 s.
- [39] MUSIL, J. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005a. 116 s. ISBN 80-7318-291-2.

- [40] MUSIL, J. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005b. 126 s. ISBN 80-7318-292-0.
- [41] MUSILOVÁ, M., MUSIL, J. V. *Asistentská praxe: cvičebnice a metodické vademékum*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 48 s. ISBN 80-244-0297-1.
- [42] ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. 170 s. ISBN 80-86642-18-6.
- [43] ONDRÁČEK, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. 2. dopl. a rozš. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001. 116 s. ISBN 80-7194-378-9.
- [44] PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- [45] PDCS zmierovacia rada levice. *Úvod do riešenia konfliktov a základov mediácie*. Interný materiál. Levice: PDSC, 2002.
- [46] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.
- [47] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- [48] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [49] ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. 131 s. ISBN 80-7178-418-4.
- [50] ŘEZÁČ, V. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- [51] ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- [52] STANKOWSKI, A. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. 140 s. ISBN 80-7042-360-9.
- [53] STUHLÍKOVÁ, I., PROKEŠOVÁ, L. (et al.). *Zvládání emočních problémů školáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.

- [54] SVOBODA, J. *Praxe učitelů základních škol v prevenci nežádoucích sociálně patologických jevů*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. 56 s. ISBN 80-7368-073-4.
- [55] ŠVEC, V., HRBÁČKOVÁ, K. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu: pracovní sešit*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. 129 s. ISBN 978-80-7318-547-3.
- [56] VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 444 s. ISBN 80-7178-214-9.
- [57] VOJTOVÁ, V. Chování žáků jako edukační problém. In STŘELEČEK, S. (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7. s. 124-139.
- [58] VYKOPALOVÁ, H. *Krise a psychosociální pomoc*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. 84 s. ISBN 978-80-7318-621-0.
- [59] ZELINA, M. *Strategie a metody rozvoje osobnosti dítěte*. 2. vyd. Bratislava: IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.

Ostatní zdroje:

- [60] Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (Dokument MŠMT č. j.: 10 194/2002-14).
- [61] Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany mezi žáky škol a školských zařízení (Dokument MŠMT č. j.: 24 246/2008-6).
- [62] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Internetové zdroje:

- [63] Wikipedie: Otevřená encyklopedie. *Kyberšikana* [online]. c2009 [citováno 30. 03. 2009]. Dostupný z WWW:
<<http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Kyber%C5%A1ikana&oldid=3705304>>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Středisko výchovné péče
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Obr. 1. Maslowova pyramida potřeb	16
Graf 1. Zastoupení mužů a žen v pedagogickém sboru na 2. stupni.....	65
Graf 2. Rozdělení pedagogů dle počtu let praxe ve školství.....	66
Graf 3. Nejčastěji se vyskytující kázeňské přestupky na 2. stupni zkoumané ZŠ.	68
Graf 4. Příčiny nekázně žáků ve škole z pohledu učitelů.	69
Graf 5. Teoretická připravenost pedagogů na řešení výchovných problémů v praxi.....	72
Graf 6. Počet pedagogů schopných poradit si v neočekávaných situacích.	73
Graf 7. Rozdělení pedagogů dle stylu výuky na základě vlastního sebehodnocení.....	76
Graf 8. Názor učitelů na dostatek pravomocí k řešení výchovných problémů.	78
Graf 9. Potřeba školení na řešení výchovných problémů.....	79

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Formy a jejich účinnost drogové prevence na školách	33
Tab. 2. Klasifikace typů šikanování.....	36
Tab. 3. Pořadí nejčastějších kázeňských prostředků na zkoumané ZŠ.....	70
Tab. 4. Problém a jeho řešení učitelem.....	76
Tab. 5. Vyhodnocení otázky č. 1.....	134
Tab. 6. Vyhodnocení otázky č. 2.....	134
Tab. 7. Vyhodnocení otázky č. 3.....	134
Tab. 8. Vyhodnocení otázky č. 4.....	135
Tab. 9. Vyhodnocení otázky č. 7.....	135
Tab. 10. Vyhodnocení otázky č. 8.....	135
Tab. 11. Vyhodnocení otázky č. 10.....	136
Tab. 12. Vyhodnocení otázky č. 11.....	136
Tab. 13. Vyhodnocení otázek č. 12, 13.....	136
Tab. 14. Vyhodnocení otázky č. 14.....	136
Tab. 15. Vyhodnocení otázky č. 15.....	137
Tab. 16. Vyhodnocení 1. části otázky č. 16.	137
Tab. 17. Vyhodnocení 2. části otázky č. 16.	137

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Dotazník
- P II Konkrétní návrhy práce s žákem nebo třídou
- P III Rozhovor s Mgr. Petrem Vojáčkem, ředitelem školy ZŠ U Tenisu 4, Přerov
- P IV Podklady pro vyhodnocení dotazníkového šetření

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko/Vážený pane učiteli,

jmenuji se Jiří Pajor a jsem studentem oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V současné době zpracovávám svou diplomovou práci na téma *Řešení výchovných problémů*, jejíž součástí je i tento dotazník. Obracím se proto na Vás s prosbou o jeho vyplnění, které by Vám nemělo zabrat více než 10 minut Vašeho času. Všechny Vaše odpovědi jsou pro mou práci velmi hodnotné. Údaje, které v dotazníku uvedete, nebudou nikde zneužity. Jsou anonymní a slouží výhradně pro účely mé práce.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

1. Jste (zakroužkujte):

- muž
- žena

2. Kolik let pracujete ve školství? Vypište čísla.

3. Které závažné kázeňské přestupky se na 2. stupni v posledních třech letech (od školního roku 2006/2007) nejčastěji vyskytly? Zakroužkujte, prosím, pět nejčastějších.

- | | |
|---------------|--------------------------|
| • drzost | • alkohol |
| • vulgárnost | • agresivita a násilí |
| • vandalismus | • žádné z uvedených |
| • šikana | • jiné (uved'te prosím): |
| • rvačky | |
| • krádeže | |
| • kouření | |
| • lhaní | |
| • záškoláctví | |

4. Jaké jsou podle Vás hlavní příčiny nekázně žáků ve škole? Zakroužkujte tři nejvýznamnější.

- | | |
|---|--|
| • nejednotné působení pedagogického sboru | • odliv kvalifikovaných učitelů ze škol |
| • rodina a porucha jejich funkcí | • vysoké procento učitelů v důchodovém věku |
| • krize pedagogických institucí | • krize autority |
| • preferování výchovy k ctižádostivosti a bezohlednosti na úkor tolerance a kázně | • nuda ve škole |
| | • oploštěné zájmy, nehodnotné trávení volného času |

- působení masmédií
- nesprávný výklad svobody
- preference materiálních zájmů
- krize hodnot
- legislativní nezřetelnost a nedokonalost
- nereálné představy o životě
- jiné (uveďte):
.....
.....
.....
.....

5. Které kázeňské prostředky (např. různé tresty či jiné prostředky ukázněvání) jste použil(a) v posledních třech letech (od školního roku 2006/2007) na 2. stupni ZŠ? Uveďte v pořadí prvních pět nejčastějších (před vybranou kategorií vložte, prosím, pořadí).

- vynadání
- přirozené důsledky plynoucí z přestupků (náhrada nebo náprava škody)
- ponechání po škole
- zvláštní úkol navíc
- pohlavek
- dání najevo ztráty důvěry vůči žákům
- hrozba
- změna oslovení
- poslání za dveře
- ironie
- postavení vedle lavic
- zkoušení za trest
- písemná práce za trest
- zákaz přitažlivé činnosti
- vyžadování omluvy
- facka
- hromadný trest
- kliky, dřepy
- fyzická práce za trest
- opisování textu za trest
- stání v koutě, u dveří
- vytahání za vlasy, uši
- úder ukazovátkem, pravítkem
- posazení před lavice
- zhoršená známka z předmětu
- házení předmětů po žácích (křída, klíče)
- jiné (uveďte prosím):
.....
.....
.....
.....

6. Máte nějaký svůj „zaručený recept“ (postup) na řešení kázeňských problémů, který obvykle platí na žáky 2. stupně ZŠ?

.....

7. Myslíte si, že Vás vysoká škola dostatečně připravila na řešení výchovných problémů ve škole? (zakroužkujte prosím)

- | | | |
|--|-----|----|
| • teorie (teoretické rozebrání problémů) | ano | ne |
| • praxe (praktická aplikace) | ano | ne |

8. Stalo se Vám někdy, že jste si při řešení výchovných problémů nevěděl(a) rady?

- ano, stalo
- ne, nestalo

9. Pokud stalo, které to byly? Prosím vypište.

.....
.....
.....
.....

10. Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti a dovednosti) musí mít podle Vašich zkušeností učitel na 2. stupni ZŠ, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni? (uveďte prosím)

.....
.....
.....
.....
.....

11. Mezi jaký typ učitele se řadíte?

- Autoritativní
- Demokratický
- Liberální

12. S jakými nejméně obvyklými (ne často se vyskytujícími, kuriózními, závažnými) výchovnými problémy jste se během své učitelské kariéry setkal(a)? Stručně, prosím, popište.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

13. Jak jste je řešil(a)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

14. Myslíte si, že máte dostatek pravomocí ke zvládnutí výchovných problémů žáků na vaší škole?

- ano, mám
- ne, nemám (měly by být rozšířeny)

15. Uvítal(a) byste školení zaměřené na řešení výchovných problémů a problémových situací žáků na 2. stupni ZŠ?

- ano, uvítal(a)
- ne, nemám potřebu

16. Pokuste se prosím stručně charakterizovat současnou generaci žáků na 2. stupni ZŠ.

Klady:

.....

.....

Zápory:

.....

.....

Děkuji za Váš čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku.

PŘÍLOHA P II: KONKRÉTNÍ NÁVRHY PRÁCE S ŽÁKEM NEBO TŘÍDOU

Cílem následujícího textu je seznámit čtenáře s konkrétními případy, se kterými se učitelé setkali a setkávají na ZŠ U Tenisu 4, Přerov. O všech těchto případech a situacích jsem se dozvěděl prostřednictvím rozhovoru s ředitelem školy Mgr. Petrem Vojáčkem, který je možno nalézt v jiné části této práce (Příloha P III). Pro přehlednost vždy uvádím číslo situace s mým vlastním pojmenováním a krátkým popisem situace a konkrétním návrhem řešení. Těchto situací uvádím celkem třiačtyřicet. V některých případech jsem pro řešení využil odborné literatury.

Situace č. 1: „Zapomínání“ domácích úkolů či jejich nevypracování

Asi všichni učitelé znají situaci, kdy se žák vylouvá, že sice včera domácí úkol dělal, ale že jej zapomněl doma anebo se bez výmluv žák přizná, že jej prostě neudělal.

Návrh řešení: Nepřinese-li žák vypracovaný domácí úkol:

- Bude ho vypracovávat po vyučování (v současné době je nutný souhlas rodičů).
- Nesouhlasí-li s tímto rodiče, tak na úkor svého vlastního volna (volná hodina, velká přestávka).

Žáky je možno motivovat tím, že jim učitel slíbí, že podobné (ale i stejné) příklady, které dostávají za domácí úkol se budou vyskytovat i v písemných pracích v průběhu roku. Další možností jak žáky přimět k vypracování úkolů je vyvolat občas některého z nich vypočítat domácí úkol na tabuli na známku. Učitel by tedy měl žákům poskytovat pravidelnou zpětnou vazbu na posledně zadaný domácí úkol.

Situace č. 2: Nepřezouvání se (v důsledku toho znečištění školy)

Žák pravidelně zapomíná přezůvky (i přes opakované výtky). Nebo je prostě z nějakého důvodu nemá.

Návrh řešení:

1. Pohovor s žákem mezi 4 očima (učitel žák): o tom, že když jeden udělá ve škole ne pořádek, druhý to musí po něm uklidit (paní uklízečka). Apeloval na něj, jak by se mu líbilo být v kůži uklízečky a uklízet bláto nebo písek po celé škole?
2. Situace se nezlepšila. Jako přirozený důsledek žákova chování jej nechat chodit celý den v ponožkách (nemůže přece po škole chodit v zablácených botách).
3. Nedojde-li opět ke zlepšení, tak bude mít žák za úkol pomoci paní uklízečce s úklidem (ať vidí, co vše úklid obnáší).

Situace č. 3: Známa výmluva žáka – nemohl jsem udělat domácí úlohu, protože nám včera vypnuli proud, malovali jsme byt aj.

Návrh řešení: Učitel by mohl na začátku školního roku stanovit pravidlo, že každý žák má právo jedenkrát za rok zapomenout úkol (to se může stát, každý přeci zapomíná). Ovšem při dalším zapomenutí učitel řekne: stejně jako ty i já mám své povinnosti a ty si ty svoje neplníš. Jak si myslíš, že by to vypadalo, pokud bych se pravidelně zapomínal připravovat na své hodiny? Do konce vyučování mi přineseš vypracovaný domácí úkol a příště ať se to neopakuje! Anebo úkol o velké přestávce bude žák počítat v přítomnosti učitele u něj v kabinetu.

Situace č. 4: Žáci ničí výzdobu a květiny na chodbách

Návrh řešení: Přenést zodpovědnost za tyto hodnoty na žáky, tzn. každá třída dostane na starost určitý úsek chodby. Učitel vždy na konci týdne zkontroluje stav, případně s žáky promluví o možnosti zlepšení péče. Žáci mající záštitu nad svěřeným majetkem poté vykonávají (bezděčně) i dozor, učí je pocitu zodpovědnosti a ohleduplnosti.

Situace č. 5: Psaní žáků po lavicích (zničený nebo znehodnocený školní majetek)

Žákům je na začátku školního roku třídními učiteli sděleno, že se po lavicích nepíše. Samozřejmě, že to není nic platné. Na konci školního roku je situace ovšem neúnosná, na některých lavicích už není místo, jak jsou hustě popsané.

Návrh řešení: Učitel žákům týden před prázdninami sdělí, ať si po víkendu z domu donesou smirkový papír a lak na lavice (6 žáků jednu plechovku, cca 30 Kč/osoba), že se příští týden bude konat akce s názvem Renovace lavic (broušení a nátěr lavic). Vždy 2 spolusedící žáci dají do původního stavu svou lavici. Budou na to mít celý den. Učitel tak uplatní přirozený trest, tzn. žák na vlastní kůži pocítí své špatné chování prostřednictvím vlastní zkušenosti a na základě zlých následků. Navíc se díky této zkušenosti lépe naučí pečovat o svěřený majetek. Žák poté vnímá trest jako spravedlivý (co jsem si nadrobil, to si musím také uklidit). Tato akce se může konat v rámci projektového dne.

Situace č. 6: Pozdní příchody do vyučování

Žákům je na začátku každého školního roku v rámci prvních hodin, kdy jsou seznamováni se školním řádem oznámeno, že je jejich povinností být ve škole (potažmo ve své kmenové třídě) nejpozději v 7.55 hod. Někteří žáci přesto do školy přicházejí teprve ve 7.58 hod. a do třídy přicházejí v 8.02 hod. nebo 8.05 hod.

Návrh řešení: V tomto případě pomineme opatření typu napomenutí třídního učitele a třídní důtky atd.

1. Poprvé může učitel řešit tuto situaci ostrou výtkou směrem ke konkrétnímu žákovi, např. kdybych chodil já do práce tak, jako ty do školy, byl bych brzy vyhozen. Zdůraznění, že si učitel nepřeje, aby se takováto situace opakovala.
2. Při dalším opakování situace. Za každou minutu pozdního příchodu žák přijde o 5 minut ze svého osobního volna (přestávky, volné hodiny).

Situace č. 7: Házení předmětů na projíždějící auta, chodce

Opět situace, na kterou jsou žáci v rámci úvodních hodin školního roku upozorňováni. Nic se nemá vyhazovat z oken. Přesto se tak děje.

Návrh řešení: V rámci předmětu fyzika žáci mají za úkol vypočítat, jakou silou (tlakem) dopadne např. sáček naplněný jedním litrem vody ze 4. patra budovy na chodník. Poté následuje diskuse, co to může procházejícímu chodci způsobit (vážnost úrazu, nepříjemnosti v případě mrazu, ztráta peněz v důsledku nepřítomnosti v práci aj.).

Situace č. 8: Krádež v obchodě naproti školy

Žák ukradl v obchodě přímo naproti školy tři čokolády. Personál obchodu na nic nepřišel. Zjistil to ovšem učitel. Nemůže samozřejmě tuto situaci jen tak bez povšimnutí přejít, jakoby se nic nedělo. V tomto případě vyloučíme policii.

Návrh řešení:

1. Učitel půjde s žákem o velké přestávce (nebo po vyučování) do zmíněného obchodu a bude sledovat žáka. Žák bude mít za úkol jít za vedoucím prodejny a přiznat se mu k tomu co udělal s tím, že jde zaplatit ukradené věci. Vedoucí by mu mohl ještě udělat malou přednášku o tom, jak na takovéto situace doplácí zaměstnanci obchodu tím, že je vzniklá škoda v rámci inventury rozpočítávána mezi ně.
2. Podílí-li se na krádeži více dětí, je s nimi možné pracovat prostřednictvím hraní rolí (např. v rámci hodin občanské nauky), kdy se malý zloděj vectí na chvíli do role obchodníka, učitel naopak do role zloděje a zahrají spolu scénku. Dítě si poté začíná uvědomovat, co asi obchodník v takovém případě prožívá.

Situace č. 9: Vzдор třídy vůči učiteli, odmítání spolupráce

Učitel položí třídě otázku, ale žáci na ni vůbec nereagují, uhýbají pohledům učitele. Otázka ale není vůbec těžká, odpověď na ni, by měli přeci znát i žáci o několik tříd mladší. V tomto případě se zřejmě jedná o nespolupracující třídu (tzv. školní anorexii). Třída se chová jako semknutá opoziční skupina. Občas se učitel dokonce setkává i s výsměchem.

Návrh řešení: Učitel nezbývá nic jiného než přiznat tzv. barvu a říci: Zřejmě mezi námi nastal někde problém, ale já se marně snažím přijít na to kde. Chyba je pravděpodobně na mé straně. Snažím se, ale nejde mi to a proto potřebuji vaši pomoc! Žákům rozdá papíry a řekne, že dělá anonymní anketu o tom, jak zlepšit vztahy a práci ve třídě. Žáci mají odpovědět na následující otázky:

1. Které vlastnosti jim na učiteli vadí?
2. Co by měl učitel dělat jinak (v přístupu k žákům)?
3. Jak udělat hodiny zajímavějšími?

Další hodinu učitel žákům představí výsledky této ankety a oznámí, co na sobě hodlá změnit.

Situace č. 10: Žáci po sobě v lavici a kolem svého místa zanechávají na konci vyučování velký nepořádek (uklízečka má pak spoustu práce s úklidem a vyprazdňováním lavic)

Návrh řešení: Učitel vedoucí poslední vyučovací hodinu pověří vždy 2 minuty před koncem vyučování žáka, který bude mít kolem sebe největší nepořádek jako vedoucího úklidové skupiny. Tzn. bude řídit a koordinovat úklid ve třídě. Navíc, ještě na úplný závěr projde všechny lavice a zkontroluje, zda-li je vše tak, jak má být. Jakmile je vše uklizeno, pak teprve mohou všichni žáci odejít. Takové počínání vede žáky k zodpovědnosti. U žáka majícího na starost vedení úklidové skupiny kladně zpevní alternativní vzorec chování (uklizení).

Situace č. 11: Žáci „zkoušejí“ učitele

Žáci se snaží dostat učitele do úzkých a navíc i zdržovat vyučování, proto pokládají učiteli záludné otázky, i když ne k probíranému tématu. V důsledku toho učitel nestihne probrat připravenou látku, navíc se dostává do úzkých, protože nezná odpovědi.

Návrh řešení: Učitel může žákům říci. Vidím, že máte o tuto problematiku velký zájem, což mne moc těší. Já o ni bohužel téměř nic nevím. Tak bych vás rád poprosil, abyste si do příště o této problematice nastudovali dostupnou literaturu a v prvních pěti minutách na začátku příští hodiny nás seznámili s výsledky svého bádání. Další možností je, pokud je takovýchto žáků více (více než pět), že si žáci připraví celou vyučovací hodinu na dané téma (a učitel jim s tím může pomoci).

Situace č. 12: Rozhádaná třída

V tomto případě se jedná o třídu, kde nejsou osobní vztahy mezi žáky vůbec dobré (časté hádky a spory). V rámci školy tedy ředitel vyhlásí soutěž mezi třídami, která v určitém týdnu nashromáždí nejvíce starého papíru. Vítězná třída pojede za odměnu na dvoudenní školní výlet (čtvrtek, pátek).

Návrh řešení: Na začátku třídní učitel s třídou uzavře dohodu. Každý dostane za úkol sehnat a dopravit do školy (s přispěním rodičů nebo i sám, každý den trochu) např. 150 kg starého papíru (což by mělo na vítězství stačit). Kdo může, zajistí i více. Jelikož se jedná o práci na stejném úkolu, dochází ke stmelení kolektivu. Najednou je každý žák potřebný a

důležitý. Dokonce může vyniknout i jednotlivec (i soutěž v rámci tříd). Dokonce i fyzicky nejslabší žák může pomoci (přispět). Dochází tak k podpoře kamarádských vztahů. Formuje se slušné chování mezi jednotlivými členy třídního kolektivu. Žákům může pomoci i učitel samotný tím, že přinese sběr také a bude celou akci koordinovat.

Situace č. 13: Zapírání

Už mnohokrát se stalo, že se žák provinil proti školnímu řádu. Věděl to ovšem samotný žák a učitel. Před učitelem žák svou vinu přiznal. Poté si učitel do školy pozval rodiče. V rozhovoru mezi učitelem, žákem a rodiči žák vše popřel. Učitel nemohl nic dělat.

Návrh řešení: Provinil-li se žák (vážně) proti školnímu řádu a o situaci ví pouze tento žák a učitel (a je zde zvýšená pravděpodobnost, že žák vše později popře), je dobré, když učitel vyhotoví zápis o tomto přestupku, dá jej žákovi přečíst a poté žáka vyzve ke stvrzení těchto faktů jeho podpisem. Vyhne se tak situaci, kdy si žák svou výpověď ohledně tohoto incidentu při dalším vyšetřování případu rozmyslí anebo překroutí.

Situace č. 14: Žáci jsou znudění probíranou látkou a výukou samotnou

Návrh řešení: Učitel může říci: Jelikož vím, že vás probíraná látka moc nezajímá a ne baví, dám Vám možnost volby. V rámci oblasti (probíraného tématu) dá učitel žákům možnost si vybrat, co zpracují jako výstup před třídou do příštího týdne (libovolná oblast související s probíraným tématem, která je jen trochu zaujme). Žáci jsou tudíž dostatečně motivováni (je to pro ně výzva). Nejedná se ani o úkol snadný, ale ani nesplnitelný (nedosažitelný).

Situace č. 15: Žáci si balí věci z lavice pět minut před zazvoněním

Návrh řešení: S těmito žáky máme možnost systematicky pracovat:

- Tyto žáky zahrneme kontrolními otázkami o probíraném tématu.
- Vyzveme, aby shrnuli nejdůležitější body hodiny.
- Odpovídali na kontrolní otázky.

Situace č. 16: Houkání ve třídě

Kdykoliv se učitel obrátí k třídě zády, začne žák nebo žáci vyluzovat zvuky (houkat). Učitel není schopen přesně určit, odkud se zvuky ozývají, ani kdo je jejich původcem.

Návrh řešení:

1. Hromadný trest. Učitel vyzve viníky, aby se přiznali. Neučiní tak. Celá třída zapírá. Učitel tudíž potrestá celou třídu (např. písemná práce za trest), i když ví, že to není správné, protože na nekázeň jednoho či dvou žáků doplatí celá třída. Ví ovšem, že si zbytek třídy do příště s takovým jedincem poradí (chování se nebude opakovat).
2. Pokus vyřešit situaci humorem. Např. máme sice zimu, ale jak vidím, zatoulal se nám sem skřivan polní.
3. Učitel žákům sdělí, že v takovém hluku nemůže dále pracovat, že jej to velmi vyčerpává. Řekne žákům, aby si otevřeli učebnice na příslušné straně a látku si nastudovali sami. Dodá, že měl dobrou snahu vše žákům vysvětlit, ale prostě to nejde. Také je nezapomene upozornit, že další hodinu na tuto látku žáky bude čekat písemná práce (Cangelosi, 2006).

Situace č. 17: Žák sedící v první lavici dělá během výuky „opičky a šaškárny“

Baví tím zbytek třídy a ta je v průběhu hodiny rozptylována a odváděna od výuky.

Návrh řešení:

1. Upozornit žáka na nevhodnost jeho chování.
2. Nepomůže-li to, přesadit žáka do zadní lavice, kde na něj ostatní neuvidí a tím odpoutání pozornosti zbytku třídy od tohoto žáka.
3. Ignorování žakových projevů, tzn. normálně pokračovat ve výuce. V případě, že se některý žák z předních lavic má tendenci na žáka obracet, může jej učitel častovat dotazem týkajícím se probírané látky.
4. Vyrušující žák tak nemá žádné kladné zpevnění svého chování, je celou třídou ignorován. Po chvíli by takovéto chování mělo ustát (Cangelosi, 2006).

Situace č. 18: Příliš hlučná práce žáků (umravňující gesto)

Žáci dostanou za úkol pracovat ve dvojicích na zadaném úkolu. S přibývajícím časem ovšem hladina hluku ve třídě stoupá, i když žáci stále nejsou hotovi. Jsou příliš zažraní do své práce.

Návrh řešení:

1. Učitel žákům nic neříká, v klidu přijde k vypínači u dveří učebny a jednou problikne světla (nebo je možné např. dvakrát tlesknout dlaněmi o sebe). Žáci pochopili a ztiší se.
2. Chce-li učitel žákům v průběhu takto hlučné práce něco sdělit, má možnost začít svůj monolog tichým hlasem. Žáci ve snaze zachytit účel komunikace sníží hladinu hluku na přijatelnou úroveň (Cangelosi, 2006).

Situace č. 19: Rozbité okno

Klasická školní situace. Učitel přijde do třídy na svou vyučovací hodinu a vidí rozbité okno. Nikdo se samozřejmě nechce přiznat.

Návrh řešení:

1. Uvolnit atmosféru ve třídě. Např. říci, vidím, že někdo špatně mířil. Poté podotknout, že si myslí, že to určitě nebylo schválně (nešťastná náhoda).
2. Vyzvat toho, kdo to udělal, ať se přizná. Ten se ovšem nepřizná.
3. Otázka: Má někdo návrh, jak bychom to vyřešili? Nikdo nic neříká.
4. Nabídnutí možných řešení učitelem. **V úvahu připadají tyto:**
 - ten, kdo to udělal, se přizná a zbytek třídy mu pomůže spolufinancovat zasklení,
 - nebude probíhat žádné vyšetřování a všichni bez rozdílu rovným dílem přispějí na opravu,
 - viník po skončení hodiny přijde za učitelem do kabinetu a přizná svou vinu (kdo z žáků bude chtít, může mu na opravu přispět),
 - peníze se vezmou z třídního fondu bez jakéhokoliv dalšího vyšetřování,
 - zástupce třídy předá učiteli potřebnou částku, kterou buď přinesou viníci nebo se na ni složí všichni.

Poté dá učitel žákům dvě minuty na rozmyšlenou a nechá žáky hlasovat, která varianta se jim zdá nejschůdnější (Horák, J. a kol, 2001; Svoboda, 2005).

Situace č. 20: Past na učitele (voda nebo lepidlo na kantorově židli)

Učitel si toho ovšem všimne dříve než se chytí do pasti.

Návrh řešení:

1. Učitel může vyjádřit lítost nad tím, že asi něco mezi ním a třídou není v pořádku, ale on neví co a že je mu to líto a neví jak to napravit.
2. Také může připustit, že se jedná jen o žakovskou recesi.
3. Může vyzvat některého z žáků ať mu dá židli svou (v tom případě si žák bude muset sednout na mokrou židli anebo stát).
4. Učitel se dotáže postiženého žáka, co bude dělat, protože teď bude muset sedět na mokré židli.
5. Žák, který je dotlačen do situace, že by měl sedět na mokré židli, (společně se zbytkem třídy) vyzve anebo označí viníka, aby si s ním vyměnil židli ať nemusí sedět on sám na mokré (Svoboda, 2005).

Situace č. 21: Užívání sprostých slov (vulgarismů)

U žáků na druhém stupni se jedná o velmi častý prohřešek proti školnímu řádu. Ať už přímo adresně vůči učiteli nebo jen tak mezi řečí.

Návrh řešení:

- Vulgarismus jako útok konkrétního žáka na učitele. Žák např. o učiteli řekne, to je ale vůl. Učitel přistoupí k žákovi a vyzve žáka, ať mu řekne, jakou vidí souvislost mezi volem a jeho osobou. Žák je většinou v rozpacích, neví co říci. Učitel by proto měl svůj dotaz ještě jednou zopakovat. No tak mi řekni co mám společného s volem? Žák pravděpodobně nebude vědět co říci (bude se cítit zahanben) a tak může učitel debatu ukončit. Tak, myslím, že můžeme pokračovat v učivu. A ty, Milane, přesto uvažuj nad odpovědí na tuto otázku (Svoboda, 2005).
- Žák pojmenoval učitelku vulgarismem odpovídajícím ženskému genitálu. Učitelka by měla oslovit žáka s otázkou: Co mám podle tebe společného s ženským genitálem? Co

myslíš? Žák reaguje, např. všechno. Učitelka tedy žáka vyzve, ať přijde ke katedře. Poté ho požádá ať na tabuli namaluje ženský genitál. Žák bude bezesporu třídou povzbuzován ať kreslí. Pokud žák něco nakreslí, může jej učitelka vyzvat, ať to kreslí velké, aby to měli možnost vidět i žáci v posledních lavicích (žák se dostává do úzkých, je mu trapně). Dále se učitelka žáka může zeptat, kde to má ruce, nohy a konec konců i prsa? Žák tak byl zahrán do úzkých, do rozpaků. Nyní přichází čas na finální pedagogovu otázku. Petře, přirovnal jsi mě k ženskému genitálu. Tak mi to, prosím, vysvětli! Já tam toho moc společného nevidím, vyjma toho, že jsem žena a mám tedy ženský genitál. Dále žáka vyzve, ať se posadí a přemýšlí. Má ještě možnost poté, co žák usedne do své lavice, dojít k němu, dát mu např. ruku na rameno a říci: „Stejně mě mrzí, že jsi něco takového vyslovil!“ (Svoboda, 2005).

- Učitel je vždy a za každých okolností pro žáky vzorem (nikdy neužívá sprostá slova).

Situace č. 22: Případ šikany

Skupina 6 agresorů se snaží zotročit si 2 spolužáky. Jedná se o počáteční fázi šikany.

Návrh řešení: Učitel (po vyučování, nebo v rámci hodin občanské nauky) s žáky sehraje scénku, jejímž cílem bude vcítění se do rolí agresora a oběti šikany. Vytoužený efekt by měl spočívat v tom, že poté by mělo dojít ke zmírnění projevů násilí. Prostřednictvím hraní rolí uvedeme agresora do role oběti. Agresor se tak na vlastní kůži najednou ocitne v roli oběti, zjistí, jaké to je být vysmíván, ponižován. Za mnohými projevy bezcitnosti totiž stojí nedostatek empatie a neschopnosti vcítit se do role druhého člověka.

S agresorem i s obětí je možno dále a daleko více pracovat prostřednictvím těchto metod: hraní rolí, sociální směna, skupinové schéma, psychoterapie, psychodrama, sociodrama, dramaterapie, muzikoterapie, psychogymnastika a modelování.

Situace č. 23: Literatura a bajka jako prostředek výchovy žáků

Učitel se dnes a denně setkává během školního vyučování se situacemi, kdy musí ze své pozice žáky poučit, resp. jim ukázat východisko z nějaké situace. Občas na takovou situaci žáci reagují nevolí, neboť jim není příjemné být neustále poučovani.

Návrh řešení: Čas od času má učitel možnost žákům v návaznosti na jejich chování a činy (je-li tam zřejmá souvislost) seznámit je s literárními hrdiny, kteří se ocitli ve stejné nebo podobné situaci jako oni sami. Literatura žáky seznamuje s kladnými vzory, hrdiny, kteří si zaslouží úctu a obdiv. Dalším, literárním žánrem, který plní tuto funkci a na který by se ve školách nemělo zapomínat, jsou bajky. Slouží ke kultivaci mravů, mají alegorický charakter a směřují k obecně platnému mravnímu poučení (Bendl, 2001; Bendl, 2003).

Situace č. 24 a: Žák neustále zapomíná a nenosí pomůcky na vyučovací hodinu

Návrh řešení:

1. Učitel žákovi sdělí, že je velmi důležité, aby si pomůcky nosil, protože mu tím přiděluje práci (ruší učitele při výuce tím, že stále někoho prosí, ať mu půjčí chybějící pomůcku, rozptyluje ostatní žáky).
2. Při opakovaném zapomínání upozornit rodiče, jestli by nemohli vždy večer žákovi zkontrolovat tašku, zda-li v ní má všechny pomůcky potřebné pro další vyučovací den.
3. Žák přesto stále nenosí pomůcky. Učitel jej pošle do ředitelny za ředitelem, se kterým stráví danou vyučovací hodinu (bude mu tam s něčím pomáhat, protože nemůže přeci pracovat, když nenosí pomůcky) a při té příležitosti se ředitel bude snažit přijít na to, proč žák nenosí pomůcky a apelovat na něj, ať už se to neopakuje.

Situace č. 24 b: Zapomínání cvičebního úboru do hodin tělesné výchovy

Žák již podruhé během krátké doby zapomněl úbor do hodiny tělesné výchovy.

Návrh řešení:

1. Poprvé žák necvičí, jen pozoruje své spolužáky (jednou se to může stát každému).
2. Žák cvičí, ale v tom, co má na sobě (když nemá úbor, musí cvičit v tom co má).
3. Učitel žákovi půjčí zapomenutý úbor někoho, kdo ho tam nechal někdy dávno a nepřihlásil se o něj. Jelikož je úbor o několik čísel větší (nebo naopak menší), žák v něm vypadá nemožně. Ostatní se mu smějí. Příště už úbor jistě nezapomene (Cangelosi, 2006).

Situace č. 25: Zvládání emočních problémů školáků prostřednictvím pohybu

Učitelé si často stěžují na negativní emoce, zvýšený psychosomatický neklid dětí a projevy agresivity.

Návrh řešení: Příčinou může být vedle nedostatečné emoční kompetence i nedostatek pohybu (hypokinéza), který obvykle vede k impulzivnosti, podrážděnosti, snížené schopnosti koncentrace a sebekontroly. *Stuchlíková a kol. (2005, s. 61)* k tomu uvádí: „*Hypokinéza u dětí však na rozdíl od dospělých není zcela „normální“ vzhledem k věku. Je uměle navozována nedostatkem přirozených pohybových aktivit a trávením času u počítače, televize a videoprogramů. Prožitek dobrodružství, dříve realizovaný u dětí v rozmanitých pohybových hrách a činnostech, je v posledních letech nahrazen prožitkem virtuálním s minimálním pohybem.*“

Stuchlíková (2005, s. 62) dále uvádí: „*Pozitivní efekt pohybu na emoční stav je dnes mimo jakoukoli pochybnost. Jeho relaxační a posilující efekt je mimořádný. Měly by k tomu přihlídnout i školy, na nichž i v tomto směru leží významná kompenzační funkce, protože děti do školy s hypokinézou přicházejí.*“

Možnosti pohybové aktivity v rámci školy:

- hodiny tělesné výchovy,
- pohybová aktivita před vyučováním,
- pohybová aktivita o přestávkách – ve třídě, na chodbách, na dvoře školy,
- pohybová aktivita v rámci hodin (tělovýchovná pětiminutovka),
- pohybová aktivita v družinách (vycházky, hry),
- zájmová činnost organizovaná školou (kroužky, výlety),
- školní výcvikové kurzy (lyžařský, cyklistický, turistický, aj.),
- sportovní soutěže (v rámci školy, mezi školami).

Pohybové aktivity jako prostor pro sociální učení

Pohybové aktivity a hry umožňují zavedení nových žádoucích tendencí v komunikaci a chování žáků. Předpokládá se přitom jejich přenos do běžného každodenního života (fair play, spolupráce, respekt, aj.).

Oblasti sociálního učení:

1. *Prožívání a ovládání emocí* – vítězství i prohra bývají provázeny silným emočním napětím. Z tohoto hlediska by měl učitel s žáky pracovat tak, aby pozitivní emoce byly posíleny, negativní naopak potlačeny. Pozitivní emoce při pohybu zvyšují aktivitu žáků a motivují je k dalším činnostem.
2. *Respektování individuálních rozdílů* – diferenciacce žáků podle stupně tělesného vývoje, výkonnosti a úrovně pohybových předpokladů; akceptace rozdílů mezi žáky bez posměchu.
3. *Kooperace, konkurence a zvládání konfliktů* – ochota žáků spolupracovat, hledat kompromisy, nevyhrávat za každou cenu, osvojení žádoucích prvků sociálního chování; učitel oceňuje snahu nepodvádět, spolupráci a hru v duchu fair play; rozvoj tolerance a empatie.
4. *Přebírání rolí a jejich utváření* – neupřednostňování některých žáků na úkor jiných; dávat pozor, aby se žádný žák neocítl na okraji skupiny.
5. *Porozumění pravidlům a jejich dodržování* – každý by měl znát pravidla; rozvíjení sebekontroly (Stuchlíková a kol., 2005).

Cílem tělesné výchovy na základních školách je především upevňování a ochrana zdraví jako předpoklad tělesného a duševního rozvoje jedince. Dále pak odpočinku po škole, potěšení a radosti ze života po celý lidský věk (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

Mezi nejdůležitější úkoly tělesné výchovy patří:

- „zajištění zdravého, všestranného rozvoje mládeže,
- připravit člověka k práci ve společnosti a k vyrovnávání nepříznivých vlivů jednostranné práce a nedostatku pohybu,

- *naučit člověka tomu, aby se tělesná výchova stala pravidelnou součástí jeho života (jako protiklad sedavého způsobu života),*
- *vytvářet a rozvíjet kladné vlastnosti člověka (fair play, ochota pomoci, aj.),*
- *příprava člověka k individuální sebeobraně“ (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 119).*

Pravidelnou a přiměřenou pohybovou aktivitu člověka lze považovat za významnou především jako prevenci před onemocněním. **V oblasti zdravotních úkolů tělesné výchovy je nejvýznamnější:**

- *„upevňování a rozvoj zdraví prostřednictvím rozvoje tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti,*
- *uvědomění si významu tělesných cvičení a pohybové aktivity pro tělesný vývoj a kondici, pro pracovní výkon a ostatní životní činnosti,*
- *osvojení si zásad a způsobů osobní hygieny a otužování,*
- *vytvoření návyků správné životosprávy a pohybového režimu,*
- *poučení o vlivu alkoholu, nikotinu a drog na zdraví, tělesnou výkonnost a zdatnost“ (Blížkovský, 1993, s. 82).*

Dohlížet a být zodpovědný za všechny výše uvedené a zmíněné faktory by mohl v rámci své práce na škole (doposud stále chybějící) na plný úvazek pracující sociální pedagog.

Situace č. 26: – Práce učitele s narušovatelem hodiny

S žákem, který dělá během vyučování pošklebky, je drzý, odmlouvá, vykřikuje aj.

Bendl (2004b, s. 237) uvádí osm klíčových bodů, které by učitel měl promyslet, když uvažuje nad možnou reakcí na žákovo chování. **K těmto 8 klíčovým bodům patří:**

1. *„Intenzita – do jaké míry chování narušuje ostatní činnosti žáka?*
2. *Trvání – jak dlouho „epizoda“ v chování trvá?*
3. *Frekvence – jak často se chování objevuje?*
4. *Kontext – je příčina zřejmá a je chování za daných okolností přiměřené?*

5. Kontiguita (styčnost) – objevuje se problémové chování společně s jinými specifickými projevy chování?
6. Všeobecnost – objevuje se problémové chování napříč mnoha situacemi?
7. Normalita – odchyluje se problémové chování od normy pro věkovou skupinu žáka?
8. Vliv na ostatní – jak chování vyrušuje (rozkládá, rozvrací) ostatní?“

Výsledkem by mělo být rozhodnutí učitele, jak se zachovat a postupovat.

Zákonité fáze postupu změny

Jako výstižná se mi jeví klasifikace postupu změny u žáků základních škol od autora Svobody. Každý organismus, i ten lidský se postupem času mění v důsledku socializace jedince do společnosti (upravuje svoje chování v závislosti na druhých lidech a s ohledem na okolí aj.). V prostředí školy zůstává velká část této práce na učiteli (motivace, upozornění žáka na to, že jeho chování je nevhodné) a na žákovi samotném je, aby připustil a pocítil, že změna je nutná a nevyhnutelná. **Samotný proces má tyto fáze:**

- „První fáze: Upozornění – na nevhodnost chování; žák zpravidla mlčí, nebo přitakává, ale vnitřně vůbec možnost změny nepřipouští,
- Druhá fáze: Připuštění problému – obvyklá je reakce typu „ano, vím o tom, ale dělat to jinak nejsem připraven“,
- Třetí fáze: Příprava na změnu – jedinec povrchně upravuje prvky ve svém chování a jednání. Ty však nezasahují vnitřní strukturu, jsou jen operativním řešením,
- Čtvrtá fáze: Akce – jedinec pozvolna mění své chování a jednání, na které byl upozorňován; hrozí riziko relapsu,
- Pátá fáze: Udržení – jádrem je posilování nových stereotypů a rituálů, ve kterých jedinec nachází svou seberealizaci a také satisfakce,
- Šestá fáze: Ukončení procesu změny – jedinec vnitřně uvěřil ve kvalitu změny, je horlivým zastáncem přístupu, který nyní sám realizuje, a často velmi ostře brojí proti těm, kteří změnu nezvládají“ (Svoboda, 2005, s. 42-43).

Varianta č. 1: Rozmluva pojatá jako partnerský dialog (vedená po vyučování mezi čtyřma očima)

Postup:

1. *„Najděte skutečný problém: Co žáka vede k tomu, že vyrušuje? Nuda, nezájem, lhostejnost. Pátrání po příčinách chování, které bychom rádi změnili*
2. *„Dohodněte se na řešení: máme problém, nyní se zeptáme žáka jak jej hodlá řešit. Pokud žák řešení nenalézá, učitel navrhne řešení sám. Poté očekává souhlas, že žák řešení uskuteční.*
3. *„Stanovte cíl: vyvarování se určitému chování, nový vzorec chování.*
4. *„Proveďte hodnocení: konečné urovnání problému - nahrazení novým chováním“ (Petty, 2006, s. 89).*

„Metoda PŘECHOD – problém, řešení, cíl, hodnocení (počáteční písmena hlavních prvků partnerského dialogu) – tyto prvky nám pomohou zajistit bezpečný přechod přes most vedoucí od chaosu k pořádku“ (Petty, 2006, s. 89).

Varianta č. 2: Rozhovor učitele s žákem mezi čtyřma očima (tzv. otcovská domluva)

Na žáka lze formou „otcovské domluvy vyvinout nesmírný tlak“.

Postup: Zásada TOP

- *těsná blízkost: čím blíže učitel k žákovi stojí, tím vyšší je účinek takového působení (zvláště vnikne-li do žákova osobního prostoru),*
- *kontakt očima: upřený pohled přímo žákovi do očí,*
- *položení otázky: položení otázky namísto „přednášky o chování“ (Petty, 2006).*

Učitel by se žáka v takovéto situaci zásadně neměl dotýkat. Jinak hrozí ze strany žáka odvěta (Petty, 2006).

Varianta č. 3: Tři přístupy k žákovi v závislosti na povaze jeho chování

Postup: Tento model vychází z transakční analýzy (Erich Berne). **Jsou uplatňovány 3 následující přístupy (Petty, 2006, s. 96):**

- *„Popovídání (rozhovor na úrovni dospělý - dospělý); jedná se o nedirektivní partnerský dialog; Učitel vlastně říká: „Myslím, že jsi své problémy ochoten a schopen vyřešit sám.“ „Respektuji tě jako člověka a mám pro tvé potíže pochopení.“ Technika: kladte otázky, které jdou k podstatě věci, a poslouchajte; Řeč těla styl: povzbudivé, přívětivé, naslouchající, akceptující; Pravděpodobná reakce žáka: spolupráce.*
- *Pohovor (rozhovor na úrovni rodič - dospělý); tzv. rodičovský přístup; Učitel vlastně říká: „Myslím si, že k tomu, aby sis vyřešil svoje problémy, potřebuješ trochu přinutit.“; Technika: stanovte jasné cíle; řekněte žákovi, jaké může očekávat důsledky, když je nesplní; posuzujte dosahování cílů; Pravděpodobná reakce žáka: poddajnost.*
- *Ostrá výtka (rozhovor na úrovni rodič - dítě); direktivní rodičovský přístup; Učitel vlastně říká: „Jsi mizerný lump a nemám tě rád.“ „Neumíš si sám vyřešit svoje problémy.“; Technika: TOP – těsná blízkost, oční kontakt, položení otázky, příp. lze využít metodu „přeskakující gramofonové desky“; Řeč těla a styl: svrchované, příkazující, strohé, odsuzující; Pravděpodobná reakce žáka: podrážděnost ale poddajnost.“*

Varianta č. 4: Metoda k uklidnění žáka, aniž by se musel učitel přerušit výklad

Postup: Aby učitel nemusel přerušovat tok svých myšlenek během výkladu nové látky, může použít následující postup dle Petty (2006, s. 97):

- *„podívej se na žáka,*
- *hled' mu chvíli do očí,*
- *jdí směrem k žákovi a nepouštěj ho přitom z očí,*
- *zůstaň v těsné blízkosti žáka,*
- *když se díváš na žáka, zavrť hlavou nebo se zamrač.“*

Varianta č. 5: Jak přimět žáka, aby ukončil rušivé chování a sledoval výuku

Postup: Petty (2006, s. 97-98) uvádí tento sled úkonů, dovedených k dokonalosti:

- *„Zarazte se v řeči a dívejte se na žáka, dokud si toho nevšimne. Hled'te mu beze slova do očí, pak pokračujte.*
- *Ukažte na žáka.*

- *Jmenujte žáka bez dalšího vysvětlení: „A nyní si, Pepo, probereme další příklad.“*
- *Položte žákovi otázku týkající se probírané látky.*
- *Požádejte žáka, aby vysvětlil ostatním určitou věc, jíž se právě v hodině věnujete.*
- *Přerušete to, co právě děláte, a požádejte žáka, aby svého chování nechal. Lze to učinit před ostatními, nejlepší je to ovšem mezi čtyřma očima.*
- *Proved'te totéž jako v předchozím případě, ale zesilte nonverbální tlak - např. stojíte těsně u žáka, vytrvale mu hledíte do očí a doprovázíte svůj pohled mlčením, nasadíte přísný tón.*
- *Položte žákovi otázku týkající se jeho chování.*
- *Promluvte s žákem po hodině. Zvolte partnerský dialog; stanovte cíle a hodnotíte jejich plnění. Opakujte podle potřeby.*
- *Potrestejte žáka tím, že mu zadáte nějaký nepříjemný úkol, pokud možno takový, který se nevztahuje k práci v hodinách. Ujistěte se, že jej provede sám.*
- *Pohrozte žákovi, že ho přesadíte.*
- *Přesad'te žáka.*
- *Uložte mu povinnost, aby se vám po každé hodině hlásil a ukázal vám svou práci.*
- *Pohrozte žákovi, že jeho chování ohlásíte třídnímu učiteli (řediteli školy, rodičům).*
- *Ohlaste jim jeho chování. Oznamujte jim průběžně, jak se žák chová.*
- *Sdělte to žákovi.*
- *Pohrozte žákovi, že bude sedět odděleně od ostatních.*
- *Posad'te ho odděleně od ostatních.*
- *Když se žákovo chování nezlepší, dále oznamujte jeho chování třídnímu učiteli (řediteli školy) apod. – dělejte to písemně a dejte na srozuměnou, že si od všeho ponecháváte kopie. Mohou se vám hodit.*
- *Seznamte s tím žáka.*
- *Pohrozte žákovi, že požádáte ředitele školy, aby s ním promluvil.*
- *Udělejte to, čím jste pohrozili.“*

Varianta č. 6: *Reakce na nekázeň, která se opakuje přes veškeré pokusy jí potlačit*

Postup: *„Přerušete to, co právě děláte. Odejděte od žáka, pokud jste mu nablízku. Požádejte někoho, aby vám řekl přesné datum a čas. Věcně zapište na kus papíru, k čemu došlo,*

s komentářem: „Jak myslíš. Co je moc, to je moc. Pokud jsi chtěl tohle, máš to mít.“ Neříkejte co se s vaším papírem stane. Když se vás žák bude ptát, odpovězte úmyslně mlhavě: „To poznáš.“ Žák pak naprostou většinou neposlušný být přestane. Odevzdejte kopii vašeho zápisu třídnímu učiteli žáka“ (Petty, 2006, s. 98).

Když žákovi něčím pohrozíme a jeho chování se nezlepší, musíte svou hrozbu do písmene splnit (v opačném případě ztrácíte v očích žáků důvěryhodnost a vaše další hrozba nebude brána vážně). Pouze důslednost dodá vaší autoritě na vážnosti. Je proto velmi důležité nikdy se nenechat vyvést z míry natolik, abyste žákovi pohrozili něčím, čeho pak budete litovat nebo co nemůžete provést. Předstírejte, že meze vaší trpělivosti byly vyčerpány dlouho předtím, než se skutečně rozzlobíte, a rozzlobeného pouze hrajte“ (Petty, 2006, s. 99).

„Někdy je lepší říci: „Přijď za mnou po hodině“ než vyslovovat unáhlené hrozby či unáhleně trestat. Vy tím získáte čas o všem popřemýšlet a žák dostává možnost, aby své chování znovu zvážil“ (Petty, 2006, s. 99).

Varianta č. 7: Přímý výpad

Postup: Projevy neukázněnosti by měly být potlačovány co nejdříve. **A to ze tří důvodů:**

- „aby se mezi žáky nerozšířily,
- protože je jednodušší vypořádat se s nekázní, která je teprve ve stádiu zrodu,
- aby se nestalo, že se nekázeň žákům vyplatí“ (Petty, 2006, s. 87).

Varianta č. 8: Metoda útoku na kamarádství kluků

Postup: Učitel se k žákům chová jako k členům univerzitního bratrstva a svěruje se jim: „No tak, mládenci, nechte mě přeci trochu žít. Já jsem jen obyčejný chudák a dělám svou práci, víc nic“ (Hunter, 2002).

Situace č. 27: Funkce sociálního pedagoga (pedagoga volného času) ve školách na plný úvazek.

Návrh řešení: Takováto osoba by měla za úkol dohlížet na trávení volného času dětí, organizace volnočasových kroužků a přestávek, dozor na chodbách, řešení problémů jako jsou šikana a agresivita, záškoláctví, nekázeň, nefunkční spolupráce rodiny a školy, práce s talentovanými a neprospívajícími jedinci aj.

Jelikož učitel má spoustu práce s výukou samotnou a na další už sám nestačí (jako pomoc by mu sloužila osoba sociálního pedagoga. Překážka: nedostatek financí na takového pracovníka a chybějící legislativní ukotvení.

Situace č. 28: Výměna rolí mezi učitelem a žákem

Žáci si vůbec neuvědomují, jak je těžké je samotné něčím zaujmout. Na krátký čas si tedy mezi sebou (učitel a žák) vymění role.

Návrh řešení: „Žák (nebo i skupina žáků) si připraví část výkladu nového učiva za učitele, ten se po dobu výkladu stává žákem. Pozitivní efekt je nejméně čtverý: za prvé, žáci jsou se svým spolužákem - učitelem solidární, a tudíž se chovají ukázněně, jsou snaživí a pozorní; za druhé, díky výměně rolí si žáci uvědomí, jak obtížné je učitelské povolání, jak náročné je připravit se na výuku, vysvětlit látku, aby jí všichni porozuměli a aby se nenudili; za třetí, žáci v roli učitele si sami na sobě ověří, že člověk se nejvíce naučí tím, když učí jiné; za čtvrté, žáci se v rolích učitelů cítí užiteční, a i když se jim hodina či její úsek moc nepovede, budou učitelem pochváleni za snahu, popř. některé další momenty; za páté, žák má možnost vidět věci očima učitele, tzn., že není jednoduché zaujmout celou třídu“ (Bendl, 2005, s. 260).

Situace č. 29: Špatná známka jako výchovná metoda

Návrh řešení: Čas od času učitel může přistoupit k této variantě řešení. „Pohled žáků a učitelů na zdroje nejistoty a obav se liší. 77% žáků považuje negativní hodnocení a špatnou známku za hlavní příčinu svého strachu, ovšem z řad učitelů tento názor zastává pouze

60% učitelů. Naopak 93% učitelů je přesvědčeno, že nejvydatnějším zdrojem obav žáků jsou negativní reakce rodičů na neúspěch, zatímco tuto souvislost vidí pouze 42 % žáků.

Učitelé tedy zjevně nepovažují svoji hodnotící roli za tak moc podstatnou pro vznik nejistoty a strachu žáků ze školy. Vypadá to, jakoby přisuzovali vinu rodičům: „My jenom děláme svoji práci, ale dítě trestají za špatnou známku rodiče.“ Tento argument má sice svoji logiku, ale faktem zůstává, že výkon žáků hodnotí známkami učitel, nikoliv rodiče. Jinak řečeno, na začátku vzniku strachu ze školy stojí zpravidla oznámkování výkonu žáka učitelem.“ (Ondráček, 2003, s. 77).

Situace č. 30: Reakce učitele na zapírání a odmlouvání

Návrh řešení: Pasch (2005, s. 383-384) uvádí tyto nejčastější výmluvy žáků:

„Já to neudělal.“ – To je nejběžnější reakce většiny žáků. Mnozí učitelé se nechají nachytat a snaží se žákovi logicky dokázat, že udělal to, z čeho je obviněn. Přesně tam chce žák učitele dostat. Učitel by se měl vzepřít pokušení ospravedlnit své smysluplné činy pokaždé, když nějaký udělá. Například pokud máte jistotu, že se konkrétní žák choval nesprávně, ale on to popírá, neváhejte uplatnit logické důsledky, které uplatňujete normálně. Nedávejte žákovi příležitost lhát. Po prvním pokusu zapírat dialog uzavřete: „Ondro, vím, že jsi to udělal, a ty víš, že takové chování je nepřijatelné.“

Já jsem to nevěděl. – Učitel obvykle věnuje první týden školy výkladu o tom, jaké chování je přijatelné a jaké není. Takže žáci měli možnost zkoumat příklady chování ze třídy a nové příklady, které by se mohly vyskytnout později. Stejně i kdyby učitel všechno připravil jak nejlépe dovede, stejně nakonec někdo řekne, že o tom nevěděl. Na to byste měli reagovat tak, že porušené pravidlo zopakujete v kontextu, v němž mu bylo vyučováno. Přitom jednejte klidně a profesionálně. Můžete například říci: „Připomenu ti, kdy a jak jsme se tímto incidentem zabývali.“ Uplatněte důsledky, které byly dříve se třídou dohodnuty. Ve většině případů je žák připraven trest přijmout. „Teď, když to víš, věřím, že už se podobným přestupkem u tebe nebudeme muset nikdy zabývat.“ Poté se vrátíte k výuce.

Ale ostatní to také dělali. – To je další výmluva, kterou žáci rádi používají: „Ostatní to také dělali. Proč jste si zasedl právě na mě?“ Učitel by měl pevně, ale klidně odpovědět: „On-

*dro, je mi to líto, viděl jsem pouze tebe, takže v tuto chvíli to mohu řešit pouze s tebou.“
Poté uplatní logické důsledky.*

Vy jste si na mě zasedl. – Žáci mohou říci „Vy nadržujete klukům“, „Na nás křičíte, ale na ně ne“, „Jste rasista“ aj. Takové výroky používají žáci jak z dominantní, tak z minoritních skupin, aby učitele natlačili do pocitu viny. Učitelé se poté ocitnou v situaci, kdy musejí hájit své činy, aby dokázali, že nejsou tím, z čeho jsou obviňováni. Někteří učitelé se nemoudře dají svést k pokusům vysvětlovat své názory. Musíte-li reagovat na takové obvinění, pamatujte si tři hlavní body:

- 1. Žáci vás znají, a pokud skutečně zaujatý jste, nemůžete říci nic, čím byste jejich přesvědčení zvrátili. Pokud zaujatý nejste, také to vědí a pouze se vás snaží naštvat.*
- 2. Hlavním cílem žáků je zahnat vás do kouta, abyste se cítili provinile a začali se hájit.*
- 3. Pokud se začnete hájit, reagujete na jejich manipulaci a nechali jste se polapit. Ne snažte se nic vysvětlovat, ale řekněte: „Dobře víte, že vaše jednání bylo nepřijatelné. Důsledkem takového chování je...“ To opakujte tolikrát, kolikrát se vám jeví nezbytné.“*

Situace č. 31: Nesprávná reakce učitele na žáka na základě chyb v sociální percepci

Učitelé se často dopouštějí chyby, např. že si žáka na začátku školního roku na základě prvního dojmu zaškatulkují a pohlíží na něj dále v rámci této zkreslené a neměnné představy.

Návrh řešení: Každý učitel by se měl důkladně seznámit s chybami v sociální percepci a vzít si z nich ponaučení. Nebude se mu tak stávat, že některé žáky bude odsuzovat např. na základě prvního dojmu. Čáp a Mareš (2001) uvádějí tyto chyby při vnímání druhé osoby: projekce, individuální subjektivní zkreslení, předsudky, stereotypizace, vysvětlování projevu osobnosti jedinou příčinou, přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů, předpoklad neměnnosti psychických vlastností, přehlížení možností dalšího vývoje osobnosti.

Výčet je možné doplnit o další dvě kategorie dle Musila (2005a) o Pygmalion efekt (nebo také Rosenthalův efekt, Galatea efekt) a Golem efekt. A dalších dvanáct chyb v sociální

percepci Musil (2005b, s. 66-67) uvádí v Sociální psychologii. Další klasifikaci chyb v sociální percepci je možno nalézt v knize Sociální psychologie od Jaroslava Řezáče (Řezáč, 1998).

Situace č. 32: Asertivita

Učitel by se měl naučit reagovat na chování žáků co nejvíce asertivně a měl by takovému chování učit i žáky samotné.

Návrh řešení: Učitel v rámci hodin občanské nauky žáky seznámí s tím, co to asertivita je. Dále je seznámí s asertivními zásadami a technikami a asertivním desaterem. Naučí je i praktické aplikaci těchto zásad. Vše výše uvedené lze nalézt v Musilově Sociální psychologii (Musil, 2005b).

Situace č. 33: Užívání napomenutí jako prostředku k ukáznění žáků

Návrh řešení: Napomenutím rozumíme zjevně vyjádřené ústní upozornění, které učitel užívá, aby žákovi sdělil, že neschvaluje jeho nežádoucí chování. Čeho se ovšem musí učitel vyvarovat, je příliš časté užívání napomenutí. Je málo účinné, oslabuje snahu o vytvoření příznivého klimatu třídy (Kyriacou, 1996).

„Každé napomenutí je nutno zaměřit na toho žáka, který je zdrojem nekázně. Není funkční napomínat celou třídu. Předpokladem je, aby měl učitel „vhled“ do dění ve třídě (přehled o tom, co se ve třídě děje). Pak připomene vyrušujícímu žákovi pravidlo, které porušil, nebo svůj požadavek a dá mu najevo, že trvá na jeho dodržení či splnění. Napomenutí vede většinou k bezprostřední nápravě chování“ (Horák a kol., 2001, s. 75-76).

Dovedné a účinné využívání napomenutí je založena na několika požadavcích:

- „správné zacílení,
- pevnost,
- vyjádřete zájem,
- vyhněte se hněvu,
- zdůrazňujte, co je žádoucí,
- zvyšujte psychologický vliv,

- *vyhýbejte se konfrontacím,*
- *kritiku zaměřte na chování, nikoli na žáka,*
- *napomínejte raději mezi čtyřma očima než na veřejnosti (veřejně je lepší napomenout žáka pouze tehdy, když máte specifický důvod pro to, abyste jednali přede všemi, např. když chcete, aby všichni napomenutí slyšeli, protože má zároveň sloužit jako nepřímé varování ostatním; méně rušivým způsobem veřejného napomenutí je pouze pronést žákovo jméno takovým tónem, který jasně říká, že jste zaznamenali nějaké jeho nevhodné chování, kterého je třeba ihned zanechat,*
- *prevence – napomenutí zaměřená na prevenci,*
- *užívejte pravidla a zdůvodňujte,*
- *vyhněte se nepřátelským poznámkám,*
- *vyhýbejte se nespravedlivým srovnáním,*
- *buďte důslední a dodržujte stálá pravidla,*
- *nevyhrožujte planě,*
- *nenapomínejte celou třídu,*
- *dejte příklad“ (Kyriacou, 1996, s. 107-110).*

Situace č. 34: Volněji pojatá vyučovací hodina

Čas od času může učitel na žácích pozorovat známky únavy. Ty mohou mít nejrůznější příčiny: atmosférické vlivy, brzké ranní vstávání, náročný školní program aj.

Návrh řešení: Občas se s dětmi společně zasmát, čas od času pojmout vyučovací hodinu poněkud volněji (hry, soutěže, zajímavosti, kuriozity).

Situace č. 35: Sociální prevence

V rámci preventivního působení na žáky může učitel společně s žáky (po domluvě s ředitelem) naplánovat exkurzi do některého ze zařízení nacházejícího se v blízkosti.

Návrh řešení: Jedná se např. o návštěvu vězení, psychosociálního centra (účelem je odstrašení) nebo pokud učitel u žáků potřebuje probudit chybějící sociální citění, tak např. nemocnice, domova důchodců. Žáci tak pronikají do sociálních mechanismů a dochází u nich k propojování souvislostí, zároveň je u žáků posilována empatie.

Situace č. 36: Uspořádání učebny v závislosti na způsobu práce s žáky

Uspořádáním učebny tzv. na míru pro danou činnost si učitel u žáků zajistí lepší spolupráci, komunikaci a jistě i lepší přehled o práci žáků a o situaci ve třídě.

Návrh řešení: Učitel má možnost v závislosti na způsobu práce s žáky uspořádat učebnu tímto způsobem:

- žáci sedí v lavici po jednom,
- žáci sedí v lavici po dvou,
- v rámci skupinové práce je možno lavice přeskupit (skupinky šesti a více žáků),
- kruhové uspořádání (diskuse),
- případně příprava vystoupení skupiny žáků na chodbě.

Situace č. 37: Očekávání učitele

Návrh řešení: „*Pokud chce být učitel úspěšný, musí v dané hodině žákům soustavně dávat najevo očekávání kvalitnější práce a většího pokroku, než jakých se obvykle dosáhne. Tím žáky povzbuzuje k většímu výkonu a vytváří dojem očekávání splnění normy o trochu vyšší než byla minule dosažená úroveň. Nikoliv však tak vysoké, že by to žáky odrazovalo a u učitele vyvolávalo nespokojenost s jejich upřímnou snahou*“ (Kyriacou, 1996, s. 58).

Vlivy působící na motivaci žáků

- *„Vnitřní motivace – do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny.*
- *Vnější motivace – účast na činnosti proto, aby určitý jedinec dosáhl určitého cíle, který mu skýtá určitou odměnu z hlediska samotného úkolu. Zapojení do činnosti je v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle (pochvaly od rodičů nebo učitele, úcty a obdivu spolužáků nebo vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu).*“ (Kyriacou, 1996, s. 82).

„Z výzkumů vyplývá, že nejlépe žáky motivují takové úkoly, které žáci vnímají jako výzvu, tedy obtížné, ale dosažitelné“ (Kyriacou, 1996, s. 82).

V požadavcích na učitele Kyriacou (1996) uvádí, že je účelné, pokud učitel nejprve položí otázku a teprve potom vyvolá žáka, od něhož chce slyšet odpověď. Při takovém postupu je

nejvyšší pravděpodobnost, že všichni žáci budou pozorně poslouchat a sníží tím hladinu hluku ve třídě na minimální hranici.

Situace č. 38: Vliv reakcí učitele na nesprávné chování

Návrh řešení: „Kounin studoval, jak učitelův přístup k nesprávnému chování jednoho žáka ovlivňuje chování ostatních žáků. Přitom zjistil, že když učitel reaguje na nesprávné chování jednoho žáka tak, že ostatní jasně a přesně pochopí, proč je dané chování nepříjemné, snižuje se pravděpodobnost, že se toto chování v budoucnu projeví u ostatních žáků. Tento efekt se silněji projevoval u žáků na základním stupni než u starších žáků. Dále zjistil, že pokud učitel reaguje na nesprávné chování žáka hněvem, výhrůžkami, tělesným trestem, nebo když je na něm znát, že je ve stresu, ostatní žáci začnou být úzkostliví a nervózní, ale pravděpodobnost, že se u nich v budoucnu objeví totéž chování, se nesnižuje“ (Cangelosi, 2006, s. 33).

Situace č. 39: Řeč těla a fyzická vzdálenost (Jonesova metoda)

Návrh řešení: „Kontaktem očima, výrazem obličeje, gesty, tělesnou blízkostí k žákům a držením těla může učitel vyjadřovat, že klidně zvládá třídu a očekává od žáků, že jej budou brát vážně. Přímý kontakt očima je často lidem nepříjemný, proto, mají učitel i žák sklony odvrátit oči jinam, když se jejich pohledy setkají. Jones však zjistil, když učitel neustále sleduje žáky a často se zastaví, aby se jednotlivcům podíval přímo do očí, snadno tak zvládá situaci ve třídě. Když se cíleně díváte na jednotlivé žáky a daří se vám udržovat tento kontakt pravidelně se všemi, dáváte tím najevo, že každý žák je důležitou součástí dění ve třídě. Občasné mrknutí, úsměv nebo pozitivní gesto vůči žákům při kontaktu očima pomáhá předávat sdělení, že jste si dobře vědomi jejich přítomnosti a že o ně máte zájem“ (Cangelosi, 2006, s. 37).

Situace č. 40: Když už učitel neví jak žáky zaujmout

Návrh řešení: Učitel může vyzkoušet tyto metody, třeba některá z nich zabere:

- problémové vyučování: vyvolání zájmu o problém, hledání alternativních řešení, vtažení žáka do problému, žák přijímá problém za svůj,
- škola hrou: pocit radosti z činnosti, radost ze hry, uvolněná atmosféra, soutěživost,
- zajímavé úlohy: výběr úloh s ohledem na žáky – tajuplnost, dramatičnost,
- úlohy vycházející z reálného života (světa žáka): učitel zadává žákům takové úlohy, které vycházejí z reálného života,
- soutěže: musí v nich být ovšem umožněno vyniknout většímu počtu žáků; soutěže mezi týmy,
- dramatizace: názorné a živé podání učební látky,
- akceptace žáka: každý žák nese zodpovědnost za výsledky práce; je zvýrazňována individualita a jedinečnost žáka ve skupině,
- překvapivé prvky ve vyučování: variabilita vyučování, změna rytmu a tempa, stejně jako metod a forem práce, překvapivost,
- vytvoření pozitivního klimatu: humor, uvolněná a spolupracující atmosféra ve skupině,
- brainstorming: metoda skupinové práce, zapojení všech členů třídy do dění,
- regenerace sil: relaxační cvičení během vyučování, odbourávání únavy,
- tvořivost: možnost seberealizace žáka,
- práce s informacemi: žák sám hledá informace v knihách, na internetu, v časopisech a o svých úspěších informuje učitele i spolužáky prostřednictvím referátů či přípravy své vlastní hodiny,
- zdůraznění významu učiva pro žáka samotného: učitel by měl umět žákům vysvětlit, k čemu jim v budoucím životě naučené vědomosti a dovednosti budou dobré,

- zadávání individuálních úkolů žákům dle oblasti jejich zájmu: zvýšení zájmu žáka o učivo,
- věnovat se jednu hodinu v měsíci tomu co zajímá žáky: nejrůznější dotazy, otázky, kvízy, nejasnosti,
- reflexe na závěr hodiny: co by žáci udělali jinak, co se jim líbilo a co naopak ne,
- výměna rolí: žáci zkoušejí učitele z toho, co právě v hodině probrali nebo z oblasti učitelovy aprobace.

Situace č. 41: Přetěžování levé mozkové hemisféry

Současná škola učí tak, že dochází k přetěžování levé mozkové hemisféry (prosté biflování faktů) a tím dochází k nedostatečné stimulaci hemisféry pravé.

Návrh řešení: Více využívat skupinové práce žáků a aktivizační formy práce, učit žáky řešit problémy (učí je myslet), ne pouze reprodukovat látku. Ubude tak nekázně žáků.

Ke kladům skupinové práce patří větší zájem žáků o úkoly (větší zájem = lepší kázeň), obrana vůči stereotypu ve vyučování, zapojení více žáků do práce, učení se komunikativním dovednostem, zvyšování sebevědomí žáků. Důležité však je, aby ve skupinách došlo ke vzájemné spolupráci žáků.

Situace č. 42: „Zrcadlo“

Učitelka přijde do třídy, chvíli se zadívá do seznamu svých žáků, jednoho vybere, vyvolá a vybídne jej, ať přijde k tabuli, že bude zkoušen. Žák na to reaguje „zkroucením“ obličejem a dalšími grimasy, rozvalením se na židli a poznámkou „jéžíšimária“. Třída samozřejmě celou situaci viděla a pobaveně se směje.

Návrh řešení: Učitelka může reagovat tímto způsobem. Řekne žákovi: „A jak si asi myslíš, že by to vypadalo, kdybych to takhle udělala taky. Co byste si asi o mně mysleli?“ Anebo může říct: „Škoda, že ses neviděl, to stálo opravdu zato!“ A může modelovat situaci tím způsobem, že vstane a jde za dveře. Znovu vejde, přijde ke katedře, hodí své pomůcky z dálky na katedru a řekne žákům. „Ježíšimarja, zase 7. B!“ A posadí se na židli stejným

způsobem jako žák před chvílí. Žák má možnost vidět sám sebe na vlastní oči (jako v zrcadle). Třída se pravděpodobně bude smát, žák už příště bude reagovat jinak.

Situace č. 43: Učíme žáka, jak postupovat v případě, že je mu nabízena cigareta, alkohol nebo jiná droga

Návrh řešení: Ukážeme žákům, např. v rámci hodin občanské nauky, jak se nejlépe zachovat v takovéto situaci. Můžeme použít např. hraní rolí. Za užitečné považuji seznámit žáky s níže uvedeným dvanáctěrem.

Možné způsoby jak odmítnout

1. „*Odmítnutí vyhnutím se (vyhnout se situaci, kdy by mi někdo něco takového nabízel).*

Rychlé způsoby:

2. *Nevidím, neslyším.*

3. *Odmítnutí gestem.*

4. *Jasně NE!*

Zdvořilé způsoby:

5. *Odmítnutí s vysvětlením.*

6. *Nabídnutí lepší možnosti.*

7. *Převedení řeči jinam.*

8. *Odmítnutí s odložením.*

Drsné způsoby:

9. *Porouchaná gramofonová deska.*

10. *Odmítnutí protiútokem.*

Královské způsoby odmítnutí:

11. *Odmítnutí jednou provždy.*

12. *Odmítnutí jako pomoc“ (Bendl, 2004a, s. 148).*

Závěr

Čtenář se měl možnost přesvědčit a zjistit, že problémových situací, se kterými se učitel setkává a které musí řešit, je velký počet. Jak jsem se mohl přesvědčit já sám, ne vždy je

možné najít optimální řešení dané situace bez přispění odborné literatury. Situace pedagoga v takovýchto případech není záviděníhodná, neboť většinou vyžaduje bezprostřední a okamžité řešení. Učitel se musí snažit o co nejrychlejší vyřešení situace (ne vždy je to možné vzhledem k závažnosti přestupku – některá řešení nejsou otázkou jedné minuty), o co nejmenší narušení výuky, ale také, aby se žák poučil a příště se situace neopakovala.

Možným východiskem je nácvik žádoucí reakce učitele na potenciální případy nekázně prostřednictvím přehrání situace „nanečisto“ např. prostřednictvím těchto metod - hraní rolí, scénka, dramatizace, modelování aj. v rámci školení zaměřeného na tuto problematiku.

PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S MGR. PETREM VOJÁČKEM, ŘEDITELEM ŠKOLY ZŠ U TENISU 4, PŘEROV

Charakteristika rozhovoru

Pan ředitel, i když zaneprázdněn svými povinnostmi, si na mě vyhradil čas (pondělí odpoledne). Ohotně zodpověděl na všechny mé otázky. Rozhovor jsem nahrával na diktafon, trval 42 minut v přátelské a uvolněné atmosféře.

Záznam rozhovoru (zkrácená verze)

Uvádím zkrácenou verzi rozhovoru. V odpovědích respondenta jsem tučně vyznačil informace, které jsou východiskem další analýzy.

Jak dlouho už pracujete ve školství?

37 let. Včetně vojny.

Jaká byla Vaše učitelská dráha?

Jako učitel jsem začal na ZDŠ v Brodce u Přerova. Bez aprobační jazykové zkoušky jsem nastoupil jako brigádník již v měsíci květnu roku 1972. Moji první žáci byli jen o sedm let mladší než já. ...rok vojny v Čáslavi a potom už jsem se začal chystat do Přerova, kde se začínalo pracovat na založení **sportovních tříd zaměřených na fotbal**. 1. září 1974 jsem nastoupil na ZŠ Malá Dlážka v Přerově, o dva roky později jsme založili první fotbalovou třídu, za další rok jsme se přestěhovali na nově otevřenou ZŠ Trávník. Po 5 letech další stěhování na novou školu, tentokrát to byla ZŠ Za Mlýnem, kde jsem strávil s mladými fotbalisty 17 let. **V roce 2000 jsem nastoupil jako ředitel** na místo současné.

Se kterými výchovnými problémy jste se během své praxe setkal?

...**se všemi**. ...tak jako celá společnost **i problémy mají svou genezi**, dialektika je prostě všudypřítomná. Mám na mysli **současné fenomény jako kyberšikana a mobilní telefony**

vůbec... **...problém sociální diference** – v jedné třídě klidně najdete syna milionáře a syna, jehož rodiče jsou oba na pracovním úřadě...

Jaké jsou u Vás na škole nejběžnější výchovné problémy, ty tzv. každodenní?

...často řešíme případy **drobné nekázně, rozjívivosti, provokace... ...projevy vandalismu a nejrůznějších zlomyslností...**

A naopak ty nejzávažnější, které jste doposud z funkce ředitele musel řešit?

To je především **šikana** v nejrůznějších, často latentních formách, velmi nepříjemné jsou projevy strojeného **násilí**, kdy domlouváné rvačky jiní žáci natáčejí... Nepochybně jsou to počátky pozdějších rvaček před stadiony...

Jak jste tyto případy řešil?

Důrazným uplatněním kázeňských opatření, které nabízí školní vzdělávací program. Velmi **důležité** jsou **postoje rodičů**. Ty rozhodují... ...dítě se s tímto chováním buď rozejde nebo se mu odevzdá.

Jaké výchovné metody se Vám osobně osvědčily?

To bývá různé. U těch méně závažných přestupků stačí pohled nebo zvýšený hlas... U těch **závažných musí být řešení více propracované, důrazné... Žák** by měl na vlastní kůži pocítit, že takovéhle chování se neslučuje se školním řádem a **měl by si také uvědomit, že nebude tolerováno.**

Mají učitelé v dnešní době dostatek pravomocí ke zvládnutí svých žáků?

Určitě ne, konec konců je to předmětem **připravovaných legislativních úprav**. Pojem **šikana učitele se stává běžným**. ...považuji naši školu za slušnou, s minimem problémů podobného druhu. Stačí si ale počíst v Učitelských novinách o poměrech na pražských školách...

Co je v současnosti největší překážkou při řešení výchovných problémů žáků?

...nekriticky smýšlející rodič, který hledá jádro problému mimo své dítě...

Uplatňujete u Vás na škole vůči žákům nějakou globální výchovnou strategii?

Ano... ...rozkrýt problém, učinit z něj věc veřejnou, veřejně potrestat viníka a celou záležitost důsledně uzavřít...

Vzhledem k délce Vaší praxe ve školství máte určitý nadhled a můžete tudíž porovnávat. Myslíte, že se struktura výchovných problémů zhoršuje? Tzn. narůstá brutalita, žáci jsou více vypočítaví, bezcitní atd.?

...děti a jejich přečiny jsou stále stejné. Jiné jsou postoje k nim. Dnes jsou děti mnohem sebevědomější a suverénnější. Je to dopad informačních technologií, restrukturalizace společnosti, postojů rodičů. Děti jsou ale stále stejné. ... obvyklé „my jsme takoví...“ je nekritický anachronismus...

Myslíte si, že může být ještě hůř, co se týče kázně na školách?

Nikdy není tak zle, aby nemohlo být hůř. ...stále žijeme v kvasící společnosti, která zločin nezvládá ani jej zvládat nemůže... ...její čelní představitelé se navzájem nazývají mafiány a před soudy je vidíme skoro tak často jak v parlamentu.

Co dnes tedy na děti platí?

Stačí až neskutečně málo. **Bud'** pro dítě **zajímavý**, dosáhni toho, aby přišlo k tvému stolku i když nic nepotřebuje. Je spousta učitelů, za kterými děti jdou o sobotách i o prázdninách. Takoví učitelé potom s dětmi potíže nemívají i když jsou sebenáročnější. **Přísná laskavost** bude asi tím nejspolehlivěji fungujícím mechanismem...

A co se Vám konkrétně nejvíce osvědčilo?

Mně **sport**... ...děcka vždycky poznají, když dělá učitel něco doopravdy a se zaujetím a nebo přišel za nimi kvůli tomu, že za 45 minut vydělá 120,- Kč...

Myslíte si, že jako ředitel školy máte u žáků větší respekt?

Určitě...

Pozorujete, že máte jako muž nějakou výhodu, co se týče autority u žáků oproti ženám-učitelkám?

Autoritu mám, ale **s pohlavím ji nespojuji**. Znáám padesátikilogramové paní učitelky ...převážně mluví polohlasem a mají obrovskou autoritu. S projevy nekázně se takřka nese-
tkají. Znáám ale také dvoumetrové chlapy se zvučným hlasem... a děcka jim
takřka pší po zádech. Pedagogické předpoklady a jim odpovídající úspěšnost, která bez
autority není možná, nejsou věcí sexu. Jsou záležitostí talentu a charakteru...

Jaký musí učitel v dnešní době být, aby si u žáků vytvořil respekt, uznání a autoritu?

Především **opravdový, nic nepředstírající, nadaný směrem k situačnímu humoru, cha-
rakterově čistý, důsledný, ale také laskavý a dobrý.**

Dokážou Vás žáci ještě něčím překvapit v negativním slova smyslu?

...jsou velmi sebevědomí a suverénní. Většina z nich **umí řadu věcí**, které jejich rodiče zpravidla již nikdy nezvládnou. **Informační boom** úžasně **modeluje myšlenkové zrání**. Dnešní **dítě má vynikající možnosti naplnit své ambice** v nejšířším slova smyslu. O hod-
ně víc dnes platí to, co se říkávalo za socialismu: kdo chce, ten může! A myslím, že se dá
říct, že těch co chtějí, začíná přibývat.

Analýza, interpretace a vyhodnocení rozhovoru

Tučně označené výrazy v rozhovoru dále roztřídím do následujících kategorií: *děti, společnost, výchovné problémy, osobnost ředitele, výchovné metody, překážky v řešení výchovných problémů a učitelé*. Poté je ve shrnutí zobecním.

Děti: ...děti a jejich přečiny jsou stále stejné. Jiné jsou postoje k nim., ...mnohem sebevědomější a suverénnější., ...dítě má možnosti naplnit své ambice...

Shrnutí: Většina výchovných problémů se rok co rok neustále dokola opakuje, vždy s drobnými obměnami. Samozřejmě, že s vývojem společnosti se objevují i nové – kyberšikana aj. Co se ovšem mění, je prostředí, podmínky a společnost, ve které děti vyrůstají. Společnost děti formuje, jsou jejím obrazem. Dítě má v dnešní době možnost uskutečnit všechny své sny a plány, má-li k tomu dostatek vůle, odvahy a sebevědomí.

Společnost: ...žijeme v kvasící společnosti. Nikdy není tak zle, aby nemohlo být hůř., ...informační boom...modeluje myšlenkové zrání.

Shrnutí: Společnost se vyvíjí. I děti registrují tyto změny a stávají se jejich součástí. Děti stále neřekly poslední slovo, co se týče výchovných problémů (může být i hůře). Děti jsou o všem lépe informované, umějí pracovat s informacemi. Chybí-li ovšem osoba, které dětem pomůže lépe chápat souvislosti a význam některých přijímaných informací, mohou tyto informace nadělat více škody než užítku. Dítě se musí naučit s informacemi pracovat a kriticky je hodnotit. To by je měla naučit rodina a škola.

Výchovné problémy: ...se všemi., ...i problémy mají svou genezi..., ...současné fenomény jako kyberšikana a mobilní telefony..., ...problém sociální diferenciaci..., ...šikana učitele..., ...drobné nekázně, rozjívenosti, provokace..., ...projevy vandalismu a nejrůznějších zlomyslností..., ...šikana, násilí..., U těch závažných musí být řešení více propracované, ...žák by si měl také uvědomit, že nebude tolerováno.

Shrnutí: Pan ředitel měl možnost setkat se se všemi výchovnými problémy, které se ve škole vyskytují (kromě vraždy). I problémy ve škole se vyvíjejí. Mezi nejnovější patří ky-

beršikana a mobilní telefony. Nový je i problém společenské nerovnosti mezi žáky, tzn. ti co mají peníze (respektive jejich rodiče) se povyšují nad ty žáky, kteří je nemají. Pojem šikana učitele se čas od času objeví i na zkoumané základní škole, ovšem není tak markantní, jako např. na pražských školách. Často jsou na škole řešeny případy šikany a násilí (různé intenzity), které vyžadují propracovanější řešení. Mezi ty méně závažné je možno zařadit nekázeň, provokace, vandalismus a zlomyslnost. Důležité je dát žákovi najevo, že takové chování nebude tolerováno.

Osobnost ředitele: 37 let ve školství, ...sportovních tříd zaměřených na fotbal., V roce 2000 jsem nastoupil jako ředitel..., Autoritu...s pohlavím ji nespojuji...

Shrnutí: Od prvopočátku své učitelské dráhy inklinuje pan ředitel ke sportu, k němuž se snaží vést i své žáky. Jako ředitel pociťuje větší respekt od žáků. Co se týče pohlaví, nelze jej prý spojovat s mírou autority učitele. Funkci ředitele školy vykonává od roku 2000 doposud.

Výchovné metody: Bud'...zajímavý., Přísná laskavost..., ...rozkrýt problém, učinit z něj věc veřejnou, veřejně potrestat viníka a celou záležitost důsledně uzavřít..., Důrazným uplatněním kázeňských opatření..., připravovaných legislativních úprav., ...sport...

Shrnutí: Umět žáka zaujmout, překvapit, být přísný, ale laskavý – to je recept na dnešní děti dle mínění pana ředitele. Jako vhodná celoškolská strategie k řešení výchovných problémů se mu osvědčila tato: rozkrýt problém, učinit z něj věc veřejnou, veřejně potrestat viníka a celou záležitost důsledně uzavřít. Dle jeho slov je třeba dbát na důsledné uplatnění kázeňských opatření.

Co se týče pravomocí učitelů, není pan ředitel spokojen s jejich rozsahem, podotkl, že v současnosti se jedná o možném rozšíření učitelských pravomocí. Za účinnou výchovnou metodu považuje ředitel školy sport.

Překážky v řešení výchovných problémů: ...nekriticky smýšlející rodič..., ...důležité jsou postoje rodičů...

Shrnutí: V dřívější době to tak nebylo, teď ovšem osobnost rodiče výrazně ovlivňuje řešení výchovných problémů. Rodič se často staví do role ochránce práv svého dítěte, i když si je vědom chyby na straně dítěte. Škole tak znesnadňuje řešení výchovných problémů a shazuje učitele a jeho autoritu v očích žáka.

Učitelé: ...opravdový, nic nepředstírající, nadaný směrem k situačnímu humoru, charakterově čistý, důsledný, ale také laskavý a dobrý., buď...zajímavý...

Shrnutí: Výše je výčet vlastností, které učitel v dnešní době nezbytně potřebuje mít (dle pana ředitele), aby byl schopen s žáky vycházet po dobrém.

Nedílnou součástí rozhovoru je rozbor konkrétních výchovných problémů na zmíněné škole, které z tohoto rozhovoru vyplynuly. Tento rozbor 43 situací je možno nalézt v příloze č. 1.

Vyhodnocení rozhovoru s ředitelem školy

- Děti mají v současnosti obrovské možnosti uskutečnit své plány a ambice (v podstatě neomezené).
- Výchovné problémy se vyvíjejí tak, jako se vyvíjí celá společnost. Pravděpodobná je další geneze výchovných problémů dětí ve školství (vraždy?).
- Žijeme v informační společnosti a děti si to dobře uvědomují.
- Nové fenomény současného školství – mobilní telefony, kyberšikana, počítače a problém sociální diference.
- Uplatňování celoškolské výchovné strategie jako reakce na chování žáků – rozkrýt problém, učinit z něj věc veřejnou, veřejně potrestat viníka a celou záležitost důsledně uzavřít.
- Problém současné školy – rodič jako horlivý zastánce práv dítěte.
- Model ideálního učitele: musí umět žáka zaujmout, překvapit, být přísný ale laskavý, opravdový, nic nepředstírající, umí používat situační humor, charakterově čistý a důsledný.
- Každý učitel by si měl nalézt svou vlastní cestu k žákovi. Panu řediteli se v tomto směru osvědčil sport jako prostředek a metoda jak s žákem pracovat.

PŘÍLOHA P IV: PODKLADY PRO VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ [VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ]

Tab. 5. Vyhodnocení otázky č. 1.

	Počet	%
muži	6	19,35
ženy	25	80,65
Celkem	31	100,00

Tab. 6. Vyhodnocení otázky č. 2.

	Počet	%
0-5	6	19,35
5-20	16	51,61
21 a více	7	22,58
nevedlo	2	6,45
Celkem	31	100,00

Tab. 7. Vyhodnocení otázky č. 3.

	Počet	%
drzost	29	19,21
vulgárnost	31	20,53
šikana	18	11,92
vandalismus	18	11,92
záškoláctví	16	10,60
kouření	6	3,97
lhaní	13	8,61
alkohol	1	0,66
agresivita a násilí	11	7,28
rvačky	6	3,97
krádeže	2	1,32
Celkem	151	100,00

Tab. 8. Vyhodnocení otázky č. 4.

	Počet	%
rodina a porucha jejich funkcí	25	25,77
preferenze výchovy k tíživosti a bezohlednosti	12	12,37
krize autority	7	7,22
působení masmédií	7	7,22
krize hodnot	12	12,37
oploštělé zájmy	14	14,43
Nesprávný výklad svobody	7	7,22
Jiné	13	13,40
Celkem	97	100,00

Tab. 9. Vyhodnocení otázky č. 7.

Možnosti		Počet	%
Teorie	ano	7	22,58
	ne	24	77,42
	Celkem	31	100,00
Praxe	ano	0	0,00
	ne	31	100,00
	Celkem	31	100,00

Tab. 10. Vyhodnocení otázky č. 8.

	Počet	%
ano	16	51,61
ne	13	41,94
neodpovědělo	2	6,45
Celkem	31	100,00

Tab. 11. Vyhodnocení otázky č. 10.

Odpovědi	Počet
autorita	13
umět zaujmout	10
vyslechnout žáka	5
přísnost	6
důslednost	17
odborník	3
spravedlnost	9
smysl pro humor	4
tolerantnost	3

Tab. 12. Vyhodnocení otázky č. 11.

Odpovědi	Počet	%
autoritativní	8	25,81
demokratický	19	61,29
liberální	2	6,45
neodpovědělo	2	6,45
Celkem	31	100,00

Tab. 13. Vyhodnocení otázek č. 12, 13.

Odpovědi	Počet	%
žádná odpověď	13	41,94
Nesetka, nepamatuje si	5	16,13
Setkal, odpověděl	13	41,94
Celkem	31	100,00

Tab. 14. Vyhodnocení otázky č. 14.

Odpovědi	Počet	%
ano mám	11	35,48
ne, nemám	17	54,84
neodpovědělo	3	9,68
Celkem	31	100,00

Tab. 15. Vyhodnocení otázky č. 15.

Odpověď	Počet	%
ano	24	77,42
ne	3	9,68
neodpovědělo	4	12,90
Celkem	31	100,00

Tab. 16. Vyhodnocení 1. části otázky č. 16.

Klady	Počet
samostatnost	6
sebevědomí	6
kreativita	4
nebojí se říci názor	4
asertivita	5
ochota pomoci druhému	3
komunikativnost	3
otevřenost	3

Tab. 17. Vyhodnocení 2. části otázky č. 16.

Zápory	Počet
drzost	10
vulgárnost	9
agresivita	4
bez zájmu o předmět	4
nedostatek vůle, úcty, pokory	6
uvolněné mravy	3
nesprávný výklad svobody	2
neuctivost	2
neochota spolupracovat	2
pohodlnost, chtějí mít vše jednoduché	3
větší manipulovatelnost	2
nezájem o svět kolem	2