

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



RIGORÓZNÍ PRÁCE

Problematický žák z pohledu učitele

(Problematic pupil from the teacher's perspective)

Autor: Mgr. Nikola Sodomková

Studijní program: Psychologie (B7701)

Studijní obor: Psychologie

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Praha

2018

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematický žák z pohledu učitele

(Problematic pupil from the teacher's perspective)

Autor: Bc. et Bc. Nikola Sodomková

Studijní program: Psychologie (B7701)

Studijní obor: Psychologie

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Praha

2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Problematický žák z pohledu učitele* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí této diplomové práce PhDr. Veronice Pavlas Martanové, Ph.D. za cenné rady, její ochotu a vždy vstřícný přístup.

Dále bych chtěla poděkovat paním školním metodičkám prevence, které se účastnily mého výzkumu za ochotu a upřímnost při poskytování rozhovorů.

.....

Název: Problematický žák z pohledu učitele

Autor práce: Bc. et Bc. Nikola Sodomková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Katedra: Psychologie

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje oblasti problematického žáka na základní škole. Hlavním cílem práce je zmapovat, jak vnímají problémového žáka vyučující, konkrétně školní metodici prevence.

Teoretická část se v úvodu zabývá problémovým chováním obecně. Následující kapitoly jsou věnovány konkrétně problémovému chování ve škole. Jsou zde zmíněny jeho příčiny, rozdíly mezi žákem s poruchami chování a žákem s problematickým chováním a také vlastnosti problémového dítěte. Třetí kapitola se věnuje rodině problémového žáka a komunikaci mezi školou a rodiči. V další části textu jsou zmíněny některé výzkumy, které se zaměřovaly na vnímání problematických žáků pedagogy, jejich vztah a přístup k nim, včetně podkapitol týkajících se osobnosti pedagoga a syndromu vyhoření. Poslední kapitola je zaměřena na vztahy problematického žáka s vrstevníky.

V empirické části práce je představen výzkum, který byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s celkem pěti školními metodiky prevence. Pro zpracování interview byla použita metoda Zakotvené teorie. V závěru textu jsou prezentovány výsledky výzkumu.

Klíčová slova

problematický žák, školní poradenství, školní metodik prevence

Title: Problematic pupil from the teacher's perspective

Author: Bc. et Bc. Nikola Sodomková

Supervisor: PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Department: Psychology

Abstract

The diploma thesis deals with problematic pupils in elementary school. The main aim of the thesis is to map out problematic pupil from the teacher's perspective, specifically the perspective of school prevention methodologist.

In the theoretical part, it mentions problematic behavior in general. The following chapters deal specifically with problematic behavior at school. There are mentioned its causes, the differences between the pupil with behavioral disorders and the pupil with problematic behavior as well as the characteristics of the problem child. The third chapter deals with the troubled pupil's family and the communication between school and parents. In the next part of the text there are mentioned some researches, which focused on the perception of the problematic pupils from the teachers point of view, their relationship and their approach, including the personality of pedagogue and burnout syndrome sub-chapters. The last chapter focuses on relations between the problem pupil and peers.

In the empirical part of the thesis is presented a research that was realized in the form of semi-structured interviews with five school prevention methodologist. The grounded theory method was used to process the interview. In conclusion, the results of the research are presented.

Keywords

problematic pupil, school counselling, school prevention methodologist

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Problémové chování	12
2 Problémový žák	13
2.1 Žák s problémovým chováním vs. žák s poruchami chování	15
2.2 Vlastnosti problémových dětí	16
2.3 Příčiny problémového chování	17
2.4 Reakce žáků vůči škole	19
3 Rodina a problémový žák	20
3.1 Spolupráce rodiny a školy	21
4 Učitel a problémový žák	23
4.1 Vnímání problémového žáka učitelem	24
4.2 Osobnost pedagoga	28
4.3 Vztah a přístup učitele k problémovému žákovi	29
4.4 Syndrom vyhoření u pedagogů	31
5 Vztahy s vrstevníky	32
5.1 Postavení ve skupině	34
II. EMPIRICKÁ ČÁST	36
1 Cíle a výzkumné otázky	37
2 Výzkumný soubor	38
2.1 Výběr zkoumaného souboru	38
2.1.1 Základní informace o účastnících výzkumu	39
3 Etická pravidla výzkumu	41
4 Metody sběru a analýzy dat	42
4.1 Způsob zpracování dat	44
5 Analýza a interpretace dat	46
5.1 Seznámení s rozhovory	46
5.2 Obsahová analýza dat a jejich interpretace	49
5.2.1 Problémový žák je jiný a vybočuje mezi ostatními	49
5.2.2 Na vzniku rizikového chování se podílí především rodina, škola a puberta	52
5.2.3 Největší problémovost je vzájemné ubližování si mezi žáky a nerespekt k dospělým	56

5.2.4 Nejčastějším problémovým chováním je záškoláctví, zapomínání, nerespekt k vyučujícím a vzájemné napadání mezi žáky	57
5.2.5 Chování problémového žáka má zásadní vliv na zbytek třídy	59
5.2.6 Postoj k problémovému chování/žákovi a jeho vliv na práci vyučujících ve třídě	60
5.2.7 Protektivní faktory v oblasti problémového chování/žáka	62
5.2.8 Způsoby řešení problémového chování u žáků	67
5.2.9 Odlišnosti u žáků s problémovým chováním a žáků s poruchami chování	68
5.2.10 Co vyučujícím pomáhá, aby předešli syndromu vyhoření	70
Diskuze	71
ZÁVĚR.....	80
Seznam použité literatury a další zdroje	81
Seznam příloh	84

ÚVOD

Téma problémového žáka na základní škole se v dnešní době a dnešní společnosti objevuje poměrně často. I já sama se s touto problematikou hojně setkávám ve své vlastní praxi, jelikož pracuji v jedné neziskové organizaci jako lektorka dlouhodobé primární prevence rizikového chování na základních školách v Pardubickém a Královéhradeckém kraji. Do tříd vstupuji externě a v podstatě každý den komunikuji s třídními učiteli či školními metodiky prevence. Téměř při všech rozhovorech s vyučujícími se téma problémového či problematického žáka objeví. Učitelé se často ptají, jak s takovým žákem pracovat, chtějí poradit, „jak na něj“. Tyto mé zkušenosti mě vedly k tomu, věnovat se této problematice i ve své diplomové práci.

Mezi nejobtížnější úkoly učitelské profese patří udržet trvalé pracovní nasazení i disciplínu při vyučování (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Pokud se to učitelům nedaří, bývají ve stresu, jsou vyčerpaní a mají pocit, že ve své profesi selhávají. Určité výchovné problémy s žáky v určitém věku bývají reálné a zcela běžné. Ve chvíli, kdy však takové problémy ohrožují vývoj dítěte, stěžují průběh a výsledky vzdělávání je třeba reagovat. „*Prakticky všechny nepříznivě ovlivňují samotný vzdělávací proces, výukové výsledky dítěte, a tak následně i možnosti jeho uplatnění v dalším vzdělání a možná i v životě.*“ (Mertin, Krejčová a kol., 2013, s. 11)

To, jaké výsledky bude mít edukace u jednotlivých žáků, záleží vždy na několika okolnostech (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Jedním z faktorů jsou charakteristiky dítěte, přičemž některé z nich jsou fakticky dané a škola či učitel je nemůže ovlivnit. Jedná se například o jeho zdravotní stav, osobnostní charakteristiky, dosaženou vývojovou úroveň, vlastnosti nervové soustavy i kognitivní úroveň. Dále sem řadíme některé rodinné činitele, které na výsledky dítěte působí, jako je vzdělání rodičů, socioekonomické podmínky rodiny či osobní charakteristiky a patologie rodičů. Mertin zdůrazňuje, že svou roli hrají také podmínky ve škole, tedy kvalifikace a odborná i lidská kvalita učitele, počet a složení žáků ve třídě či materiální podmínky ve třídě. Mezi faktory, které škola také může ovlivnit, se řadí například celkové množství času stráveného ve škole učením, efektivní využívání času při hodinách pro výuku a její kvalitu, úroveň managementu třídy, pedagogické dovednosti učitele, příležitosti k rozvoji dítěte, individualizace přístupu k žákům, pomocné služby přímo ve škole, dostupnost kvalitního poradenského servisu nebo efektivní spolupráci s rodinou.

Některé okolnosti, které mají vliv na výsledek edukace žáka, mají však v rukou rodiče. Jde například o dobu strávenou s dítětem, podnětnost společných činností, množství času stráveného učením do školy i všeobecné rozvíjení dítěte, svou roli jistě hraje také pohoda a bezpečí obou prostředí, tedy toho rodinného i školního.

Není možné opomenout ani působení širšího prostředí na žáka, čímž je myšlena například mediální a politická kultura v zemi, hodnotu, kterou společnost vzdělání připisuje a celkově respekt společnosti k učitelům. Svou roli dle Mertina hraje také to, jak je nastaven systém školství, jako je například převládající hromadnost vzdělávání ve škole či důraz na srovnávání žáků, které pro mnohé z nich představuje spíše brzdu v jejich rozvoji (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Dle mého názoru je tedy nutné věnovat se oblasti problémového žáka komplexně. Právě tak jsem se tomu snažila i ve své diplomové práci, která je rozdělena do celkem dvou velkých částí, a to teoretické a empirické. V teoretické části práce se zabývám nejdříve problémovým chováním obecně a v další části textu pak přímo problémovým chováním ve škole. Zmiňuji rozdíly mezi problémovým chováním a poruchami chování, vlastnosti problémových dětí či jejich reakce vůči škole. Následuje kapitola věnovaná rodině problémového žáka, kde se věnuji také komunikaci mezi rodinou a školou. Čtvrtá kapitola je zaměřena na vnímání problémového žáka učitelem, kde zmiňuji vztah a přístup pedagoga k němu. Část textu je věnovaná syndromu vyhoření u pedagogů. V neposlední řadě se zabývám také vztahy žáků s vrstevníky a jejich postavením ve skupině.

Empirická část práce je věnována samotnému výzkumu, tedy rozhovorům s vyučujícími, konkrétně přímo školními metodiky prevence. Tato diplomová práce je kvalitativního charakteru, který mi umožnil hlubší analýzu rozhovorů s jednotlivými vyučujícími. Nejdříve se zabývám cíli celého výzkumu a výzkumnými otázkami. Dále představím výzkumný soubor, etické otázky výzkumu a metodu sběru dat. Ve stěžejní části textu se věnuji analýze a interpretaci získaných dat a v závěru celé práce je pak shrnutí výzkumu a diskuze.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Problémové chování

V této kapitole se budu věnovat problémovému chování obecně a v další části textu se pak zaměřím konkrétně na žáka s problémovým chováním ve škole.

Rizikové či problémové chování je poměrně široce zkoumaným pojmem a vzhledem k velkému zájmu o tuto oblast existuje nejednotnost ve vymezení základních pojmů, které se k tomuto tématu vztahují (Nielsen Sobotková, 2014). Často se využívají pojmy jako je rizikové chování, problémové chování, delikvence, predelikventní jednání či poruchy chování. Ve všech případech se však jedná o chování, které je společensky či kulturně nepřijatelné až zakázané. Patří sem chování agresivní, nepřizpůsobivé, asociální, disociální, antisociální, sociálně patologické jevy, delikvence, kriminální chování, maladaptivní chování či návykové nebo nepřizpůsobivé.

Pojem rizikové chování Nielsen Sobotková chápe jako nadřazený k výše zmíněným pojmům. Jedná se o chování, které přímo či nepřímo ústí v nějaké psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí.

Mezi takové chování řadí (Nielsen Sobotková, 2014):

- záškoláctví,
- lhaní,
- agresivitu či agresivní chování,
- šikanu, kyberšikanu, násilné chování,
- obecně kriminální jednání,
- vandalismus,
- závislostní chování,
- rizikové chování na internetu,
- rizikové sexuální chování,
- rizikové chování v dopravě,
- extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity,
- užívání anabolik a steroidů,
- nezdravé stravovací návyky,
- extremismus
- xenofobii, rasismus, intoleranci, antisemitismus.

Costa problémové chování definuje následovně: „*Problémové chování je takové chování, které je společensky definováno jako problém, jako zdroj znepokojení nebo jako nežádoucí dle*

společenských a/nebo právních norem společnosti a jejich autoritních orgánů. Jedná se o chování, které zpravidla vyvolává určitou formu reakce sociální kontroly, ať už minimální, jako je například prohlášení o nesouhlasu nebo extrémní, jako je například uvěznění.“ (Costa, 2008)

Marková provedla v roce 2007 výzkum, kterého se účastnilo celkem 1 108 adolescentů z celé České republiky. Výzkum byl zaměřen na problémové chování mládeže jako důsledek některých individuálních a socioekonomických ukazatelů (Marková, 2007). Z výzkumu vyplynulo, že problémovým chováním jsou ohroženi mladí, kteří: (Marková, 2008, s. 191)

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

Co se týká problémového chování ve škole, Fontana vymezuje problémové chování jako chování, které je pro vyučující nějakým způsobem nepřijatelné (Fontana, 2003). Zmiňuje, že se definice může jevit jako velmi zjednodušená, přínosná je však tím, že upozorňuje na jednu důležitou skutečnost - a to takovou, že problémové chování je problémovým pouze proto, že se jako takové jeví vyučujícímu.

Tomuto fenoménu se budu věnovat podrobněji v následujících kapitolách.

2 Problémový žák

Vojtová uvádí, že odborná literatura za problémového žáka vnímá takového žáka, který svými výkony či svým chováním nesplňuje očekávání učitele (Vojtová, 2004). Vymyká se normě svými postoji, reakcemi i výkony, přičemž tím pro svého učitele znamená jakousi přítěž právě proto, že vyžaduje jeho speciální pozornost.

Vágnerová představila tři kategorie projevů, které jsou základem jeho vřazení do role problémového žáka (Vágnerová, 2001).

- *Problémy v oblasti výkonu a školního prospěchu* - Dítě mnohdy neprospívá dobře, celkově jsou jeho výsledky horší, než bychom mohli očekávat, ať už ve všech předmětech, nebo jen v některých.

- *Problémy v oblasti chování* – Žák se chová jinak, svým chováním je nápadný, vybočuje nad ostatní žáky, případně přímo narušuje normy ve škole. Vágnerová zmiňuje, že žák se může odlišovat také nápadným zevnějškem, který trvale vymezuje roli dítěte jako odlišného

- *Problémy v oblasti citového prožívání* – Tento typ odlišení nenarušuje školské normy, může však upoutat pozornost a často přispívá k hodnocení dítěte, které je například nápadně úzkostné nebo bázlivé, jako odlišné.

Vágnerová se shoduje s Vojtovou v tvrzení, že žák s problémovým chováním se především vymyká stanoveným normám. „*Důležitým kritériem je obecná charakteristika projevů (chování, prožívání či zevnějšku), které se liší od aktuálně přijímané normy, a často bývají v nějakém rozporu se školskými požadavky.*“ (Vágnerová, 2001, s. 5)

Problémové chování může mít souvislost také s vývojovým obdobím (začátek školní docházky či nástup puberty) nebo s nějakou životní událostí (nemoc či vyhrocení konfliktu v rodině nebo ve skupině vrstevníků), kdy se jedná spíše o přechodné chování. Některé projevy však mohou souviset s dlouhodobou obtíží v životě dítěte (Vašutová, 2005).

Vašutová také uvádí, že opakované výzkumy na školách ukazují, že třetina žáků na základní škole někdy potřebuje zvláštní péči učitele či jiného odborníka, ať už se jedná o psychologa, speciálního pedagoga nebo lékaře. I z naprosto bezproblémového žáka se v průběhu života může stát problémový. Mnoho žáků však uniká pozornosti vyučujících, zvláště pokud se jedná o žáka hodného a tichého, který je však úzkostný a své problémy skrývá sám v sobě.

V období dospívání si děti mnohdy dokazují vlastní nezávislost nejen porušováním společenských norem, ale také fyzickým útokem proti společenským hodnotám (Vašutová, 2005). Formou takového útoku může být nošení extravagantního nebo nonkonformního oblečení anebo například vandalismus. Experimentování v sexu, požívání různých návykových látek vnímá jako důsledek hledání nové vlastní identity. Zmíněné chování je často spjaté

s příslušností k nějaké vrstevnické skupině. Této oblasti se budu podrobněji věnovat v kapitole 5 Vztahy s vrstevníky.

2.1 Žák s problémovým chováním vs. žák s poruchami chování

Z hlediska edukace je třeba rozdělovat kázeňsky problémové žáky na dvě základní skupiny (Vojtová, 2004):

- žáky s problémy v chování
- žáky s poruchami chování

Mezi těmito dvěma skupinami žáků jsou však rozdíly ve třech základních aspektech (Vojtová, 2004). Tím prvním je *záměr jedince při uplatňovaném způsobu chování*. Žák, který má problémy v chování o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit. Porušování norem, které není úmyslné, je výsledkem konfliktu mezi vnitřními potřebami žáka a požadavky z vnějšího okolí. S nálepkou problémového žáka není spokojen a často v něm vyvolává negativní emocionální zážitek. Autorka uvádí také příklad takového žáka.

„Typickým příkladem je žák v mladším školním věku, který neplní požadavky školy související s její organizací. Rodiče nevstávají do práce, nemají žádný pevný denní režim a nejsou schopni zajistit, aby jejich dítě do školy odcházelo včas. Takový žák trpí tím, že neplní očekávání svého učitele. V tomto věku o pozornost a pochvalu učitele velmi stojí. Někteří žáci řeší opakovanou situaci tím, že do školy již vůbec nepřijdou. Příčinou potíží je znevýhodněné rodinné zázemí dítěte, a ne jeho neochota nebo nechut.“ (Vojtová, 2004, s. 192)

Oproti tomu žák s poruchami chování nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům svého jednání. Normy nepřijímá nebo je ignoruje (Vágnerová in Vojtová, 2004)

„Žák staršího školního věku, který zpočátku skrytě, ale posléze i otevřeně a někdy i manifestačně chodí za školu. Nevadí mu tresty, které následují, školu považuje za přítěž, její program za nudný. Pokud je donucen rodiči k docházce do školy, otevřeně ukazuje učitelům i ostatním žákům svůj nezájem, svou nudu a opovržení.“ (Vojtová, 2004)

Druhý rozdíl v *časové dimenzi nežádoucích způsobů chování*. U žáka s problémovým chováním jsou jeho problémy spíše krátkodobého charakteru či se objevují nahodile nebo v periodách a bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím. Takový žák řeší například problémy v nějakém předmětu tím, že chodí za školu, tedy únikem, místo toho, aby

například požádal o pomoc učitele. Oproti tomu žák s poruchami chování normy porušuje dlouhodobě a projevy nežádoucího chování se spíše prohlubují (Vojtová, 2004).

Třetí a poslední zásadní rozdíl mezi žáky s problémy v chování a poruchami chování spočívá v jejich *nápravě, kompenzaci a reedukaci*. Žák s poruchami chování musí podstoupit speciální péči, kde psychologové a speciální pedagogové cílenými metodami ovlivňují chování žáka směrem od společensky nepřijatelného k tomu společensky přijatelnému. U žáka s problémy v chování postačují k nápravě pedagogická opatření v rámci prostředí školy či třídy, používaná přímo ve výuce. Jako příklad Vojtová uvádí: *„Žák, který je slabý v naukových předmětech a není schopen získat dobré hodnocení, hledá uznání ve skupině vrstevníků náhradními způsoby, nejnazší je uchýlit se k nežádoucímu chování. Pokud však dostává příležitost pro prezentaci své osoby v zájmové činnosti, ve sportovních aktivitách, v pracovním vyučování, v praktických činnostech, jako je příprava výletu, karnevalu, výstavy atd., získá prostor pro uznání a pozitivní sebehodnocení.“* (Vojtová, 2004, s. 193)

Vojtová dále zmiňuje, že porucha chování je obecně vnímána jako negativní informace či negativní vlastnost jedince (Vojtová, 2004). U oslabení v oblasti smyslové, rozumové či tělesné nás nenapadne uvažovat o tom, kdo toto oslabení zavinil a hledáme spíše řešení pro rozvoj žáků s tímto typem oslabení. Snažíme se jim pomoci a podpořit je. U poruch chování je tomu ale naopak – hledáme viníky. Školy často a rády označují za viníky veškerého špatného chování rodiče, přičemž mnohdy mají pravdu. Zároveň je však nutné říci, že na rozvoji poruchy chování se může podílet i škola. V každém případě s poruchou chování se dítě nerodí. Rodí se pouze s dispozicí k této poruše.

2.2 Vlastnosti problémových dětí

Sheedyová – Kurcinková uvádí, že ačkoli je samozřejmě každé dítě jiné, přesto pro ně obecně existují některé charakteristické vlastnosti (Sheedyová – Kurcinková, 1998). Tou první je *emocionálnost*. Problémové děti nepláčou, ale vriskají. Je poměrně snadné všimnout si jejich hlasitého projevu při jakékoli činnosti, přičemž tato emocionálnost může být zaměřená také směrem dovnitř. Takové dítě je spíše tiché a soustředěné. Ať už je jejich emocionálnost zaměřena směrem ven nebo dovnitř, záchvaty vzteku mívají nekontrolovatelné a dlouhé.

Druhou vlastností je *vytrvalost*. Problémové děti často rády diskutují a nemají strach svůj názor prosadit. Pokud je nějaká činnost či myšlenka zaujme, je pro ně velice těžké se od ní odtrhnout.

Dále autorka uvádí, že problémové děti jsou vysoce *citlivé*. Velmi pohotově zareagují na zvuky, pachy, vizuální i hmatové vjemy či změny nálad. Jsou rychle zahlceny přívalem všech podnětů z okolí.

Čtvrtou vlastností je *vnímavost*. Problémové děti jsou často obviňovány z toho, že neposlouchají. Pokud rodič pošle své dítě do jejich pokoje, aby se oblékly, mnohdy se tak nestane, jelikož je cestou něco zaujme a oni zapomenou, že se měly jít oblékat.

Dále se jedná o *přizpůsobivost*. Problémové děti nemají rádi změnu, překvapení a přizpůsobit se jakékoli změně, je pro ně těžké.

Autorka zmiňuje, že mnohé z problémových dětí mají ještě další čtyři charakteristické vlastnosti, které bývají především pro rodiče velkou výzvou. Prvním osobnostním rysem je *energičnost*. Problémové děti mají často sklon neustále vyvíjet nějakou aktivitu, od chvíle, kdy se probudí až do chvíle než usnou. Tato energie je však obvykle zaměřena k určitému cíli a smyslu. Dále se jedná o problém s *pravidelností*, kdy se dítě velmi často nenaučí dodržovat pravidelný režim. V neposlední řadě se jedná o sklon k *náladovosti* a také typický *odklon od všeho nového*. Jakákoli neznámá věc či myšlenka, se často setkává s odmítnutím. Než je takové dítě schopné cokoli přijmout, potřebuje na to zkrátka více času.

Tyto výše zmíněné vlastnosti mají dozajisté všechny děti. U těch problémových se však objevují v mnohem větší míře. Neznamena to však, že by se jednalo o děti hyperaktivní. „*Hyperaktivní děti nedokážou svou pozornost ani energii soustředit k určitému cíli, i kdyby chtěly. Chování problémových dětí je normální lidské chování, nejde o žádnou poruchu.*“ (Sheedyová – Kurcinková, 1998, s. 13)

2.3 Příčiny problémového chování

V této podkapitole popíšu některé možné příčiny problémového chování žáků, které mohou vycházet z rodinného prostředí, ze změn pojičích se s obdobím dospívání nebo také například z neuspokojivého života ve škole.

Rodinné prostředí

K pochopení příčin problémového chování je nutné zamyslet se mimo jiné nad tím, z jakého prostředí děti nejčastěji pocházejí (Fontana, 2003). „*Možná pocházejí z domova, kde*

se v útlém věku operantním podmiňováním naučily, že jediným způsobem, jak si získat vůbec nějakou pozornost druhých, je zlobit.“ (Fontana, 2003, s. 340)

Děti mnohdy vyžadují pozornost dospělých proto, že jim dává pocit, že se s nimi jako s lidmi počítá a také jim zprostředkovává uspokojení jejich tělesných potřeb. Díky pozornosti dospělých si zvyšují sebevědomí a umožňuje jim cítit se významnými (Fontana, 2003). Pro takové děti je hněvivá pozornost přijatelnější, než kdyby byly zcela ignorovány. Žáci mnohdy nemají úmyslnou snahu působit problémy jiným žákům, pedagogům či rodičům, ale snaží se o odezvu, která je spjatá právě se získáním pozornosti. Takové chování proto dostalo název chování směřující k získání pozornosti a bývá pokládáno za jednu z hlavních příčin problémů ve třídě.

Někdy se žáci snaží získat pozornost i jiným způsobem. Dítě za vyučujícím stále chodí pro pomoc, ačkoli ji vlastně nepotřebuje, nosí mu dárky a čeká na něj před vyučováním i po něm, aby mu něco sdělilo (Fontana, 2003). Někteří žáci naopak hledají pozornost u ostatních spolužáků a snaží se získat jejich přijetí tím, že vyučujícího zesměšňují, neposlouchají ho nebo jsou drzí.

Některé problémové chování může být spjaté se sociálním či ekonomickým kontextem rodiny (Auger, Boucharlat, 2005). Pro rodiče, kteří řeší nejistotu zaměstnání, se potýkají s mnoha těžkostmi, jako je například pocit méněcennosti, materiální nejistota či zpochybnění vlastních profesních kvalit. Takové nesnáze rodičům ubírají mnoho času, že již nevládají sledovat pokroky dětí ve škole. Negativní vliv mají taktéž nestabilní rodinné vztahy, zvyšující se rozvodovost či situace, kdy dítě vyrůstá jen s jedním rodičem. Dalším vlivům rodiny se budu blíže věnovat v kapitole 3 Rodina a problémový žák.

Změny v období dospívání

V období dospívání se děti také musí adaptovat na druhý stupeň základní školy, a na konci tohoto období se vyrovnat se závěrem povinné školní docházky, což se taktéž mnohdy pojí s tísní a nervozitou, která se může projevit na jejich chování (Vašutová, 2005).

Od dvanáctého do patnáctého věku, tedy v období, kdy se žák nachází na druhém stupni základní školy, se může potýkat s osobnostní krizí, která je spojená s přestavbou osobnosti dítěte na osobnost dospívajícího (Vašutová, 2005). Toto období je spjaté s konflikty s rodiči, učiteli i jinými dospělými či autoritami. „*Od dospívajícího jedince se postupně stále více očekává ústup podřizování a poslušnosti výchovným autoritám a současně nástup nezávislého*

chování s prvky sebeovládání.“ (Vašutová, 2005, s. 58) V této fázi tedy probíhá mnoho změn najednou, proto má dospívající často proměnlivé postoje a objevuje se u něj rozkolísanost.

Dále se mění i jeho role žáka, kdy školní výsledky pro něj ztrácejí svůj původní význam a jsou vnímány spíše jako hodnota dospělých (Vašutová, 2005). Žáci také mají tendenci nevyvíjet nadměrné úsilí, snaží se raději vyhnout se nepříjemnostem či jiným obtížím.

Neuspokojivý školní život

Nespokojenost žáků ve škole mnohdy souvisí s tím, že žáci mají pocit, že je učitelé neberou příliš vážně a že nemají dostatečné právo vyjadřovat se k různým věcem. „*Jediný slovní projev, který učitel u žáka toleruje, je často pouze ten, ke kterému ho přímo vyzve.*“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 23). Oceňují spíše partnerský přístup v chování učitelů a jsou spokojeni, když je vnímají jako rovnocenné bytosti (Vašutová, 2005).

Žáci si také stěžují na učitele, kteří mají vždy pravdu, nejeví o něj zájem, shazují je, pohrdají jimi a ponižují je (Dubet, 1991 in Auger a Boucharlat, 2005). Pokud mají žáci pocit, že jimi učitelé pohrdají, sami si začnou připadat opovržením hodní a to zvláště ve chvíli, kdy zažívají neúspěch ve škole. Pedagog si je pak mnohdy zařadí mezi neprospívající žáky, což ještě více posílí jejich pochybnosti sami o sobě a nedůvěru v sebe.

2.4 Reakce žáků vůči škole

Haribot ve svém výzkumu uvedl, že ve chvíli, kdy je žák ve škole nespokojený a situaci tam vnímá jako ohrožující, reaguje třemi možnými způsoby – útekem, útokem či podřízením (Haribot, 1980 in Auger a Boucharlat, 2005).

Útek se projevuje například mluvením při hodině, nezapojováním se do dění ve třídě, pasivitou, apatií, nezájmem vůči probírané látce nebo únikem do magických představ. Dále mohou žáci uniknout z reality mlčením, se kterým se pojí obtíže při navazování mezilidských vztahů, nevolnostmi, úzkostmi, které mohou vést až k autodestruktivnímu chování. Na ohrožující situaci také mohou reagovat záškoláctvím. Čáp a Dosoudil zmiňují, že záškoláctví patří ve škole mezi velmi závažné problémy (Čáp, Dosoudil, 2013). Vyučující se mnohdy setkávají také s tzv. skrytým záškoláctvím, které bývá rodiči omlouváno (nevolnost či rodinné důvody) a to mnohdy z obavy z reakce školy – nahlášení na OSPOD či z důvodu konfliktního vztahu s dítětem. Za ještě komplikovanější situaci autoři pokládají záškoláctví, které rodiče

přímo podporují, jelikož sami nevnímají školní docházku jako důležitou a naopak je podle nich důležitější, aby se děti například starali o mladší sourozence či již byli ekonomicky aktivní.

Útok žák volí ve chvíli, kdy je na ně vyvíjen vnější nátlak. Útočí, pokud na něj vyučující klade předem nedohodnuté požadavky, vystupuje vůči němu autoritativně či má pocit nespravedlnosti. Dále také v situacích, kdy je pedagogem zaškatulkován jako špatný žák a má pocit, že jím učitel pohrdá nebo mu nenaslouchá.

Podřízení systému se projevuje tím, že je žák zcela závislý na normách školy a podřizuje se jim na úkor vlastního osobnostního rozvoje. Takové chování bývá způsobeno příliš autoritativními vyučujícími či rodiči anebo učiteli, kteří u žáka vytvářejí přílišný vztah závislosti.

3 Rodina a problémový žák

V rodinných vztazích by měla převládat optimálně neformální atmosféra a péče. Ve chvíli, kdy tomu tak není, odráží se to na dítěti jak v oblasti poznatkové a prožitkové tak i konativní (Čačka, 2000). Rodina jakožto primární socializační činitel by měla dle Čačky plnit své základní funkce vůči všem jejím členům a zejména pak dětem, které zatím ještě nejsou schopny zvládat různé problémy a frustrace.

Atmosféra v rodině, která dítěti přináší pocity štěstí, bezpečí, pohody a pomoci může usnadnit výchovné působení a podněcuje také bezděčnou i vědomou snahu dítěte rodiče napodobit. V rámci rodinného působení, by si dítě mělo také osvojit zdravý vztah k autoritě, který nebude vzdorovitý, ale ani otrocky podrobivý. (Čačka, 2000)

Na chování dítěte se dozajisté projeví i rodinné problémy, jako jsou například rozvody či rozchody rodičů, nové uzavřené sňatky, prozrazení adopce, soužití s pěstouny nebo například alkoholismus u jednoho z rodičů či vychovatelů (Vašutová, 2005). Dítě se rodičům odcizuje, neposlouchá je, vzdoruje jim nebo si dělá, co chce. Vašutová uvádí, že příčinu je nutné nehledat pouze u samotného dítěte, ale především v celém rodinném systému a ve vztahu rodiny k širšímu okolí.

V dnešní době děti často vyrůstají v neúplných rodinách. Čačka uvádí, že vztah k otci se po rozvodu mění výrazněji, než vztah k matce, a adolescenti, kteří žijí jen s matkou, vykazují mnohdy vyšší agresivitu, sníženou pozornost a sebeovládání (Gadoros – Rosza, 1996 in Čačka, 2000). Děti se s rozvodem rodičů vyrovnávají obtížně a mnohdy obviňují sami sebe. Toto napětí může vyvolat zhoršení pozornosti i celkového prospěchu ve škole (Čačka, 2000). Chlapci na

takovou situaci reagují provokacemi a agresivitou, zatímco dívky se spíše stahují do sebe. Dytrych ve svém výzkumu uvádí, že pedagožky tyto děti hodnotí jako méně ctižádostivé a svědomité a naopak více citlivé, dráždivé, nervózní a neoblíbené (Dytrych, 1987 in Čačka, 2000).

Dospívající jedinci si často kompenzují tyto blízké vztahy vazbou na skupinu vrstevníků či předčasnými partnerskými vztahy. V takové chvíli může dojít k nadměrné fixaci na vrstevnickou skupinu, s kterou se mnohdy pojí rizikové chování (alkohol, drogy, sex).

Mezi nejčastější projevy problémového chování, které souvisejí s náročnou situací v rodině, jsou například pozdní příchody, neoblíbenost u ostatních dětí, neomluvené absence nebo náhlé výbuchy hněvu. (Fontana, 2003).

Auger a Boucharlat uvádějí, že mnoho rodičů v dnešní době dává přednost spíše citovým vztahům než výchovnému působení na dítě (Auger, Boucharlat, 2005). Rodiče se spíše vyhýbají výchově založené na zákazech a příkazech, snižují nároky na dítě a snaží se především předejít jakýmkoli konfliktům. Děti poté mají pocit, že si mohou dovolit vše, odmítají respektovat stanovená pravidla a plnit požadavky pedagogů.

Autoři dále zmiňují, že se dnešní společnost potýká se dvěma krizemi a mladí lidé se tak musí konfrontovat s nefunkčním společenským prostředím (Auger, Boucharlat, 2005).

- *Krise rodiny* – Dnešní společnost přeceňuje a idealizuje mládí a mnoho dospělých má tendenci se spíše identifikovat s dospívajícími, což není vhodné ve chvíli, kdy mladí jedinci potřebují najít dospělého vzor, jehož autorita by jim pomohla budovat vlastní identitu. Proces identifikace jde tedy opačným směrem.
- *Krise hodnot* – Některé tradiční hodnoty, jako je například práce či úsilí se už tolik neprosazují, jelikož nejsou mimo školu uznávány. V takovou chvíli je pro žáky těžké být citliví k tématu pozitivního přínosu těchto hodnot, když se zpochybňují. Žáci se pak potýkají s otázkou, jaký má škola vůbec smysl.

3.1 Spolupráce rodiny a školy

Jedním z předpokladů efektivní práce pedagoga se žákem, je znalost žáka, jeho rodinného prostředí a zázemí (Vojtová, 2004). Cole, Visser a Upton ve svém výzkumu uvádějí, že spolupráci rodiny a školy ale často znesnadňuje agresivní chování rodičů vůči učitelům a to

z důvodu především vlastní negativní zkušenosti se vzdělávacím systémem (Cole, Visser, Upton, 1998).

Rodiče, kteří mají dítě s problémovým chováním, si k němu také vytvářejí komplikovanější vztah než k dítěti hodnému. Vzniká tak napětí, které se může promítnout i do vztahu rodičů ke škole a vyučujícím dítěte. Pedagogové by také měli mít na paměti, že i vztah mezi rodiči samotnými může být komplikovaný a napjatý (Fontana, 2003). Autor dále uvádí, že pokud měl vyučující sám šťastné dětství a má spokojený rodinný život, nemusí si uvědomovat, jakému stresu může být žák vystaven, pokud žije v neúplné rodině, kde se musí starat o mladší sourozence, pokud se jeho rodiče potýkají například s alkoholismem nebo se jedná o rodiče nevyrovnané, panovačné nebo trpící chronickou depresí.

Vojtová zmínila, že být rodičem problémového žáka pro ně může být v některých situacích velmi obtížné (Vojtová, 2004). I za takových okolností by ale rodiče měli umět své dítě podržet a poskytnout mu bezpečí. Ve chvíli, kdy však neslyší nic jiného než stížnosti na své dítě, ztrácí trpělivost a nevědí si rady. Autorka dále uvedla, že na opakované stížnosti rodiče nejčastěji reagují několika následujícími způsoby:

- rezignují,
- obrátí vlastní bezradnost proti dítěti,
- ignorují problém – nevhodné chování svého dítěte vnímají jako problém někoho jiného,
- mají z učitele strach – výtky pedagogů vnímají jako výtky proti jim samotným, mají také obavy ze školy, jelikož mnohdy sami nebývali příliš úspěšnými žáky.

Komunikace pedagogů a rodičů žáků s problémovým chováním bývá mnohdy velice stresující záležitostí pro obě strany, jak uvádí Vojtová ve svém výzkumu. Rodiče jsou zklamaní z nedostatku informací a pedagogové se zase potýkají s tím, že si uvědomují, že nejsou vždy schopni naplnit nadměrná očekávání rodičů (Vojtová, 2002). V každém případě je nutné, aby škola s rodiči problémových žáků komunikovala častěji, ne pouze v případě pravidelných třídních schůzek.

Rabušicová a Pol zjistili, že existovala a do určité míry stále ještě existuje komunikační bariéra mezi školou a rodinou, která je zaviněna především nedostatkem vzájemného respektu a důvěry (Rabušicová, Pol, 1996a). Autoři zdůrazňují, že pro zlepšení komunikace mezi těmito dvěma subjekty je nutné, aby komunikace nebyla vždy jen negativní a škola rodičům nesdělovala stále jen problémy a nedostatky týkající se jejich dětí. Měla by vyzdvihovat byť jen malá zlepšení či pokroky žáků.

Za další důvody bariéry v komunikaci autoři považují ze strany rodičů nedostatek času na komunikaci se školou, je na ně také vytvářen silný ekonomický tlak, mnohdy sami často nedoceňují význam vzdělání na základní škole, mají málo informací o škole a práci pedagoga nebo tyto informace mají zkreslené.

Škole naopak často chybí efektivní formy komunikace s rodiči žáků, chybí jí také zpětná vazba ze strany rodičů nebo je méně zná, protože s nimi nepříjde do styku tak často. Rodiče také v některých případech nebývají příliš sdílní a škola tak nemá o žácích dostatečné informace.

Komunikace mezi rodinnou a školou se také přirozeně mění v průběhu školní docházky dítěte. Výzkum Rabušicové a Pola ukázal, že pedagogové za dobrou spolupráci s rodiči označují komunikaci na prvním stupni základní školy. S přechodem žáka na druhý stupeň se však takto komunikace uvolňuje.

Jako východisko autoři vnímají nutnost objasnit vzájemné vnímání rodičů a školy a také jejich vzájemné očekávání (Rabušicová, Pol, 1996b). Škola by dále měla nabízet různé přednášky či diskuze s rodiči na témata, která je samotné zajímají. Může je také zvát na výstavy žákovských prací či společné akce rodičů a školy.

4 Učitel a problémový žák

Od vyučujících se obecně předpokládá, že budou mít znalosti v oborech, jejichž předměty ve škole vyučují. Dále pedagogické i didaktické znalosti a dovednosti, které jim umožní učivo předat žákům. A v neposlední řadě také to, že budou spolupracovat s kolegy pedagogy i rodiči žáků a budou tvořit školní kurikulum (Stará, 2009). To, s čím se však učitelé setkávají a musí často řešit, jsou kázeňské problémy žáků, agresivita a chování, které narušuje chov výuky, což má vliv jak na práci samotného pedagoga, tak na ostatní žáky ve třídě (Stará, 2009).

Mertin tvrdí, že v české společnosti se zhruba shodneme na minimálních základních charakteristikách slušného chování ve škole (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Uvádí, že se jedná o takové chování a jednání žáků a dospělých, které umožní bezpečné, nerušené a zároveň také efektivní směřování všech žáků k maximálním vzdělávacím výsledkům. Můžeme říci, že se jedná o základní pravidla, jako je například to, že děkujeme, prosíme, zdravíme se, nemluvíme všichni najednou, nekřičíme na sebe, starším dáváme přednost ve dveřích a tak dále. Je nutné říci, že taková pravidla by neměla platit pouze pro žáky, ale také pro všechny dospělé pedagogické pracovníky.

Někteří učitelé vnímají výchovu jako něco, co by se mělo „vyučovat“ doma a do školy má dítě přijít již vychované. Mertin říká, že tento přístup je zcela logický, zároveň se však

mnohdy děje, že dítě je z pohledu školy vychováno tak málo nebo špatně, že ve škole nemůže naplňovat prakticky žádné vzdělávací požadavky učitele (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Učitel tak nemá jinou možnost, než se o výchovu pokusit sám, protože pokud to neudělá, nemůže takového žáka efektivně vyučovat.

Nelze pochybovat o tom, že osobnost učitele má na výuku a celkově přístup k žákům velký význam (Čačka, 2000). Je důležité, aby se jednalo o erudovaného odborníka i pedagoga, který je schopen pomoci podprůměrným, průměrným, nadprůměrným i problémovým žákům, a zároveň o zralou a kultivovanou osobnost se smyslem pro humor.

Čačka dále zmiňuje, že ustálené a flexibilní reagování pedagoga na žáka, je základní podmínkou usměrňování jeho projevů bez zbytečné neurotizace (Čačka, 2000). Pokud žáci vnímají, že je pedagog hodnotí subjektivně, zastrašuje, přenáší na ně osobní problémy či konflikty s rodiči, nevnímá jejich individuální potíže či jim nepředá jasná kritéria, vyvolá to u nich nepříjemnou tenzi se všemi možnými důsledky.

Ve chvíli, když žák prožívá strach z náladovosti vyučujícího, nespravedlnosti či nepochopení, se vyčerpá jeho pozornost, což může vést ke špatnému prospěchu i k oslabení nervové soustavy (Čačka, 2000). V pozadí konfliktních vztahů žáků tedy bývá obvykle mimo fixovaného vzdoru, osobní nezralosti a přenosu konfliktů také odborná nedostačivost, pedagogické nedostatky či nepřijetí žáka třídou.

Mezi další faktory, které mají vliv na výkon žáka ve škole, patří i to, kolik času, kapacity pozornosti a bezprostřední paměti může věnovat školnímu učení (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Pokud má žák z ostatních dětí či učitele strach, při vyučování přemýšlí nad rodinnými problémy, má obavu, že opět dostane špatnou známku, nenachází v učení smysl, nemá vytvořen smysl pro povinnost a slušnost, ve třídě je hluk, na jeho chování se to jistě projeví. Žák poté vyrušuje, nedává při vyučování pozor, nepíše domácí úkoly, ubližuje ostatním, je přítomen při rvačkách, chodí za školu, vůči vyučujícímu se chová nevhodně a tak dále (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

4.1 Vnímání problémového žáka učitelem

Problémový žák vyžaduje od učitele odlišný přístup a zároveň mu přináší méně uspokojení, protože výsledek jeho práce často neodpovídá úsilí, které musel vynaložit (Vágnerová, 2001).

Role problémového žáka není vymezena pouze projevy dítěte, ale také jejich interpretací (Vágnerová, 2001). Při té je podstatné, zdali je vina přičítána dítěti nebo někomu jinému. Pokud je za viníka projevů dítěte označena jiná osoba, či nějaké neosobní příčina (nemoc), dítě bývá mnohem více tolerováno. Vyučující mnohdy interpretují příčiny problémového chování mylně, ať už z důvodu emoční angažovanosti v situaci, kdy učitele zlobí nezáměr žáka a jeho neochota ke spolupráci, či z důvodu omezené znalosti v oblasti, do které problém dítěte patří (LMD).

„Přiřčení role problémového dítěte (stejně tak jako v případě jiných rolí, které může žák ve škole získat) je výsledkem vzájemné interakce učitele a žáka.“ (Vágnerová, 2001, s. 6) Způsob, jakým vyučující žáka hodnotí, se stává stereotypem, postupně se zafixuje, je rigidní a zároveň velice odolný ke změně. Tento stereotyp se také velice snadno předává mezi dalšími vyučujícími, kteří ho akceptují, a je to logické, jelikož ve chvíli, kdy má takové zkušenosti se žákem kolega s dlouholetou praxí, není důvod jeho názor odmítat.

Vyučující od dítěte, kterému je přisouzena role problémového žáka, mnohdy očekává jen další potíže, což představuje negativní model, do kterého může být žák vmanipulován učitelskými postoji (Vágnerová, 2001). Ve chvíli, kdy učitel od žáka nic dobrého neočekává, ztrácí dítě motivaci své chování jakkoli změnit. Pokud pedagog označí žáka jako problémového, lze to akceptovat jako signál, že dítě nelze ovlivňovat běžnými pedagogickými metodami natolik, aby se svými projevy nelišilo od normy.

Auger a Boucharlat provedli v roce 2005 výzkum, ve kterém se měli začínající učitelé zamyslet nad tím, jaké žáky považují za problémové (Auger, Boucharlat, 2005). Tito vyučující považovali za problémové ty žáky, kteří vyrušovali při hodině a ty kteří odmítaly v době vyučování pracovat. V případě prvního zmíněného typu žáků se jednalo o všechny typy vyrušování – tedy neposednost, neschopnost se soustředit, konfliktnost, provokování či agresivitu na učitele. U žáků nespolupracujících měli učitelé na mysli žáky odmítající odpovědět na otázku, jít k tabuli či nosit pomůcky.

Vyučující označovali problémového žáka jako někoho, kdo (Auger, Boucharlat, 2005, s. 51):

- „se špatně učí, má potíže s učením“
- „výrazně narušuje kázeň ve třídě“
- „je sám se sebou nespokojený“

- „*má osobní nebo psychické problémy*“
- „*je značně citově zmatený a zároveň tyto city odmítá, protože z nich má strach*“

Dále učitelé zmiňovali jejich častý odmítavý postoj a agresivitu.

- „*Všechno odmítají, odmítají obecně všechny dospělé.*“
- „*Jsou to žáci agresivní, kteří mají tendenci druhé napadat.*“

Autoři uvedli, že učitelé, kterým se dařilo s problémovými žáky pracovat, k nim přistupovaly jinak. Nenechali se otrávit jejich agresivitou a odmítavým postojem a pokusili se jejich chování pochopit. Uvědomovali si, že problémový žák je mnohdy člověk zranitelný a nešťastný (Auger, Boucharlat, 2005, s. 52).

- „*Agresivní žáci nedokážou komunikovat jinak, ale jejich agresivita je volání o pomoc, za kterou se schovává jejich zranitelnost, kterou nejsou schopni vyjádřit.*“
- „*Jsou velmi zranitelní, dospívání je náročné období, kterým není lehké projít. Mladí lidé potřebují v tomto věku ze všeho nejvíce podporu a možnost mít se na koho obrátit.*“
- „*Vnímám je jako oběti, je snadné je zranit.*“
- „*Zažívám vůči nim mateřské pocity.*“
- „*Tito žáci očekávají od učitele stabilitu a jistotu, laskavou autoritu.*“

Tito vyučující vnímali žáky optimisticky a pozitivně. Zmiňovali, že je mají rádi, dojmají je či uváděli, že: „*Neexistuje žák, ke kterému by člověk nedokázal najít cestu.*“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 52)

Jako problémovou třídu vnímali takovou, kde měli potíže s hlukem ve třídě. Učitelé si nejvíce stěžovali na to, že se žáci překřikují, baví se mezi sebou nahlas, jsou neklidní a neposlouchají výklad učitele. Dále jako velký problém vnímali neochotu k práci a v neposlední řadě také celkovou pasivitu žáků, kdy jsou žáci lhostejní k tomu, co se děje ve třídě, bez motivace až apatičtí (Auger, Boucharlat, 2005).

Wragg ve svém výzkumu z roku 1984 uvedl, že většina problémového chování se vyskytuje v podobě nepatrných problémů, které jsou však pro učitele vysoce stresující (Wragg, 1984). Vyučující uváděli například mluvení bez dovolení, hluk ve třídě, odbíhání z lavice či vyhýbání se zadané práci. Takové chování je pak mnohem častější než například slovní urážení učitele, fyzické násilí či ničení věcí.

Langer uvádí, že nejčastěji se ve své praxi setkával s názory pedagogů, že hlavní příčinou neprospěchu žáků, bývají především nevhodné rodinné vlivy, tedy výchova zanedbávající, potlačující, nedůsledná, nekontrolující, nejednotná, bez přirozené autority, ambiciózní, výchova s tělesnými tresty či naopak s ústupky (Langer, 2001). Žák v rodině zanedbávající a nedostatečně kontrolující mnohdy není veden k učení, toulá se samo venku a stává se „dítětem ulice.“ Dále zmínil, že výchovné nedostatky jsou často spojené s poruchami chování či členství v nevhodný partách.

V první kapitole jsem zmínila definici problémového chování od Fontany (Fontana, 2003), který uvádí jako problémové chování takové chování, které je pro vyučujícího nepřijatelné. Učitelé by si tedy měli položit otázku, proč vůbec považují určité chování svých žáků za problém. *„Není to známka vlastní nejistoty, když pokládá pokus dítěte o žert za ohrožení své autority? Není jeho postoj vůči žákům, kteří mají sklon si nad svou prací povídat, přehnaný? Nestanovil nerealisticky náročné normy a není pak frustrován, když tyto normy nejsou zachovávány? Neodlišuje se ve svých nárocích natolik výrazně od svých kolegů, že děti jsou v jeho hodinách zmatené a vzdorovité? Zapomněl snad na to, jaké to bylo být dítětem, několik hodin denně uvězněným ve třídě? Nevnímá náhodou každý přestupek při vyučování jako úmyslný útok proti sobě, místo aby v něm viděl jen pokus oživit situaci ve třídě, pobavit kamarády nebo odreagovat se po minulé hodině?“* (Fontana, 2003, s. 338) Je tedy důležité, aby učitelé zvažovali své chování a mluvili se svými kolegy, aby zjistili, zdali jejich nároky a zkušenosti odpovídají nárokům a zkušenostem ostatních pedagogů.

Fontana dále zmiňuje individualitu učitelů při definování problémového žáka (Fontana, 2003). Některý učitel toleruje mluvení mezi dětmi při práci, jiný však vyžaduje naprosté ticho. Jeden snese, když děti vykřikují své odpovědi, další trvá na tom, aby se hlásily, dokud je nevyvolá. Některému vyučujícímu vyhovuje nenucenost a žertování při hodině, jiný naopak dává přednost formálnímu a vážnému přístupu. Tyto příklady nám dle Fontany ukazují, že v oblasti problémového chování záleží v určitém smyslu na pozorovateli.

Pedagogové však mnohdy tvrdí, že s problémovým chováním žáků nemohou sami nic udělat. *„Jestliže je dítě nějak problémové, učitel se často domnívá, že není v jeho možnostech dosáhnout za běžných podmínek žádoucích výsledků. Takové vymezení funguje i jako obrana učitele v situaci, kde se potřebuje zbavit profesní nejistoty a označit za příčinu horších výsledků dítě (eventuálně i jeho rodinu apod).“* (Vágnerová, 2001, s. 9) Jako dítě s problémovým

chováním tedy vnímají dítě, které v něčem nestačí či dělá něco, co je nežádoucí, není však v silách pedagoga tuto situaci jakkoli změnit.

4.2 Osobnost pedagoga

Mertin uvádí, že osoba učitele má podstatný podíl jak na pozitivních výsledcích žáků, ale i na jejich problémech, neúspěších, slabších výsledcích i na nevhodném chování (Mertin, Krejčová a kol, 2013). Neodpovídalo by tedy skutečnosti, kdyby zdroje školních potíží a nápravy byly hledány výlučně u zlobících dětí či jejich nespolupracujících rodičů.

Individuálně typická tolerance k různým projevům žáků, která je daná osobností učitele, se projeví také při vymezování obsahu role problémového žáka (Vágnerová, 2001). Významná je jeho osobní citlivost, vázaná na projevy dětí, které vyučujícímu vadí, vyčerpávají ho, dráždí či v něm vyvolávají pocity nejistoty a bezmocnosti.

Autoritativnímu učiteli bude záležet na dodržování stanovených norem. Takový učitel nebývá tolerantní k jakýmkoli odchýlkám a striktně vyžaduje plnění povinností. *Nejistý vyučující* by taktéž limitoval variabilní dětské projevy, protože ho ohrožují a vyvolávají v něm ještě větší úzkost. Některé chování žáků dokonce může vnímat vztahovačně jako projev naschválu a taktéž bude trvat na formálních znacích žádoucího chování k autoritě. Na rozdíl od autoritativního učitele bude tolerantnější k pomalému a úzkostnému dítěti, kterému dobře rozumí. Oproti tomu *pedagog, který je živý a temperamentní* spíše porozumí živějším či neklidným dětem a nebude mít dostatečnou trpělivost s dítětem úzkostným a bázlivým. *Starší a unavený učitel* má mnoho zkušeností, které s sebou však přinášejí také větší rigiditu a stereotyp v přístupu k žákům. Výhodou však je znalost běžných problémů. Bývá méně tolerantní k jakýmkoli rušivým projevům a žáky často rozděluje, dle svých předchozích zkušeností, do předem vytvořených kategorií, díky čemuž může dojít k většímu zkreslení či nepřesné klasifikaci a přisouzení role problémového žáka (Vágnerová, 2001).

Pedagog, stejně jako každý jiný člověk prožívá také změny nálad. To, jak se učitelé v každé dané chvíli cítí, závisí na mnoha činitelích (Fontana, 2003). Například na jejich temperamentu, vztahu s dotyčnými dětmi a kolegy, na vztahu k vyučovanému předmětu, jejich soukromém životě či tělesné únavě.

Učitelé se také především ke konci pololetí či školního roku setkávají s něčím, čemu se říká únavový dluh (Fontana, 2003). Vnímají, že únava z předchozího dne se odpočinkem či spánkem plně nevytratila a musí tak čerpat ze svých zásob energie. V takové chvíli začnou

reagovat i na drobné nepříjemnosti podrážděně, což by se za běžných okolností nestalo. Situace se nezlepší ani tím, že podrážděnými se stanou i žáci, což často způsobí učitelům nové problémy spojené s rychle vzrůstajícím napětím u všech zúčastněných. V tom případě je důležité, aby si pedagogové své měnící nálady uvědomovali a vnímali, že mají vliv na náladu celé třídy (Fontana, 2003). Vyučující si tak nemůže dovolit přepych nálad, které by nějak výrazně ovlivňovaly jeho chování k žákům či k třídě jako celku. Žáci respektují učitele, který má stabilní náladu a u kterého vědí, na čem jsou. Málo si naopak váží někoho, kdo je nepředvídatelný – rychle přechází z dobré nálady do špatné, z kamarádkého chování do rezervovaného, z projevů sympatie do lhostejnosti, ze shovívavosti do přísnosti a tak dále.

Ve chvíli, kdy má učitel špatnou náladu nebo se cítí unavený, je lepší to na počátku hodiny žákům sdělit, aby pochopili, že se učitel daný den může chovat jinak (Fontana, 2003). Někteří učitelé však tento přístup odsuzují a vnímají ho jako znak projevu slabosti. Ve chvíli, kdy má učitel se třídou dobrý vztah, děti mohou projevit laskavost či ohleduplnost. V každém případě je vždy lepší, když děti vědí a soucítí, než když zůstanou zmatené a nepřátelsky naladěné.

Autor dále zmiňuje, že děti nejlépe prospívají při soudržném zacházení ze strany dospělých - rodičů, učitelů a dalších dospělých, kteří jsou vůči nim v postavení autority a jsou pro ně v životě důležití (Fontana, 2003). Pokud dospělí nejednají dostatečně soudržně, děti se cítí zmateny a ohroženy, mnohdy cítí dokonce zlobu či nenávisť.

4.3 Vztah a přístup učitele k problémovému žákovi

Vztah vyučujícího k žákovi je ovlivněn tím, jaké má učitel o daném žákovi představy. Způsobem tvorby těchto představ se ve svém výzkumu zabýval M. Gill (Auger, Boucharlat, 2005). Dle tohoto výzkumu, vnímají učitelé především kognitivní aspekty osobnosti žáka a jeho přístup k práci, na úkor celkového pohledu na žáka. Vlivu představ se věnoval R. A. Rosenthal a nazval ho efekt Pygmalion (Auger, Boucharlat, 2005). Jeho výzkum spočíval v tom, že na začátku školního roku, byli učitelé prvních tříd informováni, že náhodně vybraní žáci, mají mnohem větší schopnost rozvíjet svůj intelektový potenciál více než ostatní. Na konci daného školního roku, žáci předem označení jako nadanější, udělali větší pokrok než ostatní a zároveň objektivně dosáhli v testech výsledků, jaké jim byli předpovídáni.

Z tohoto výzkumu vyplývá, že to, jakým způsobem vyučující na žáka pohlíží, může být determinující a může mít vliv jak na jeho chování, tak i jeho výkon (Auger, Boucharlat, 2005). Tomuto jevu se také nazývá nálepkování. „*Učitel může od žáka očekávat potvrzení svých*

předpokladů a pak hrozí, že mu nevědomě uzavře možnost vyvíjet se jinak, než jak mu předem určil.“ (Auger, Bourcharlat, 2005, s. 38)

Fontana uvádí, že jednou z nejdůležitějších stránek role učitele je to, jakým způsobem reaguje na úspěchy a neúspěchy dětí (Fontana, 2003). Učitelé, nebo alespoň většina z nich, nemají problémy s rozpoznáváním a odměňováním úspěchů. Mnoho problémů však vzniká v tomto ohledu u nezdarů či selhání dětí. Je nutné si uvědomit, že chybování není důkazem neúspěchu, ale součástí procesu učení. Zastávání ve výuce tedy není selhání, ale znamení, že žák potřebuje zvláštní pomoc. Selhání by tedy mělo být spíše vnímáno jako postoj myslí než jakási objektivní skutečnost. Mnohdy si žáci vytvoří tento postoj sami za pomoci učitelů, kteří jim dávají špatné známky a kritizují je před třídou (Fontana, 2003). Takoví žáci mají sklon se vzdávat a jsou velmi málo motivovaní.

Čáp uvádí některé styly výchovy, jejichž výzkumu se věnoval Lewin se svými spolupracovníky, přičemž každý ze způsobů vytváří u dětí odlišný způsob chování a prožívání (Lewin, 1939 in Čáp, Mareš, 2001). Výzkum probíhal ve skupině desetiletých až jedenáctiletých dětí, které se scházely jednou týdně při zájmových činnostech.

Jako první zmiňuje autoritativní či také dominantní výchovu, která vede děti k vyššímu napětí, dráždivosti a také agresivitě k ostatním členům skupiny. Žáci na tento způsob vedení reagují poslušností a závislým přimknutím k vedoucímu anebo jsou vůči němu naopak agresivní a mají tendence se vůči autoritám bouřit. V obou případech jsou však děti závislé na pochvale vedoucího a jejich cílem je upoutat jeho pozornost.

Za optimální styl výchovy Čáp považuje sociálně integrační styl, při které se dětem udílí méně příkazů a je podporována jejich iniciativa. Má lepší účinky v pracovním výsledcích dětí, i jejich chování k autoritě i mezi dětmi navzájem. Zmenšuje se jejich opozice vůči autoritě a v náročných situacích spíše fungují jako skupina se společným úsilím ke zvládnutí překážky.

Vyučující by měl především respektovat individuální přístup k žákům. Takový přístup podporuje rozvoj osobnosti i u žáků, kteří se obtížně přizpůsobují požadavkům klimatu ve škole i kázeňským nárokům (Smékal, 2006). „*Přihlížet k individuálním zvláštnostem ve schopnostech, vědomostech, dovednostech, zkušenostech, charakteru i životní situaci svěřených žáků i k jejich věkové vyspělosti a zralosti*“ (Smékal, 2006, s. 3) Ve chvíli, kdy pedagogové nerespektují tento individuální přístup, vnášejí do vztahů a klimatu třídy napětí. Žáci, kteří cítí,

že je učitel neakceptuje, na to reagují provokací a respekt si vynucují agresí. Autor zmiňuje, že takoví žáci nepotřebují ukáznit, ale naopak povzbudit.

4.4 Syndrom vyhoření u pedagogů

Učitelé se ve své profesi velmi často setkávají s mnoha problémovými situacemi. Musí organizovat výuku, zabývat se neukázněným chováním žáků, řeší také vztahy s kolegy a vedením školy (Bártová, 2009). Jak již bylo výše zmíněno, stresovou událostí je pro mnoho učitelů také komunikace s rodiči problémových žáků. Dále mají povinnost účastnit se dlouhých porad a bývají zatíženi nadměrnou administrativou. Bártová také uvádí, že se ve školách mnohdy objevují různé komunikační nešvary, nevyjasnění kompetencí či nevhodná organizace práce a její nedostatečné morální i finanční ohodnocení. A v neposlední řadě se vyučující, stejně jako každý jiný člověk, může potýkat s osobními či rodinnými problémy.

Mimo svých odborných znalostí, by měl mít schopnost reagovat na problémové chování žáků, výchovně působit a také jednat s rodiči. Pedagog se také zabývá tvorbou různých projektů, komunikuje s ostatními školskými zařízeními, účastní se dalšího vzdělávání pro pedagogy a tak dále (Bártová, 2009). Učitelská profese se tedy jednoznačně řadí mezi profese ohrožené rizikem vzniku syndromu vyhoření. Mezi další tyto profese se pak řadí například lékaři a další zdravotničtí pracovníci, psychologové, právníci, policisté, sociální pracovníci, úředníci a další (Kebza, Šolcová, 2003).

Fontana a Abouserie realizovali v roce 1993 výzkum ve Velké Británii, který ukázal, že více než 72 % pedagogů se ve své práci potýká s mírným stresem a 23 % s vážným stresem (Fontana, Abouserie, 1993). Pouze 4 % z nich uvedlo, že netrpí žádným stresem.

Fontana dále uvádí, že důvodem vysokého stresu u vyučujících jsou stále vyšší nároky na ně (Fontana, 2003). To, co může lidem pomoci je vzájemná podpora a povzbuzení od lidí, kteří plní stejné úkoly, tedy od kolegů. Dále jim mohou pomoci různí odborníci, kteří se specializují na poradenství (pedagogičtí psychologové, učitelé-poradci a tak dále). Pedagog se poté cítí méně opuštěn a nemá tak velký pocit, že je na to sám.

Lovasová uvádí některé stresory, které jsou specifické pro učitelskou profesi (Lovasová, 2014). Jedná se například o několikahodinový kontakt s velkou skupinou dětí, emocionální únavu, konflikt rolí, vnitřní konflikt mezi racionální a emoční složkou postoje, časový stres, nedisciplovanost žáků, stoupající agresivitu žáků a rodičů nebo pocity nedocenění učitelské profese.

Burn-out syndrom neboli syndrom vyhoření u pedagogů, má dle Augera a Boucharlata několik příčin (Auger, Boucharlat, 2005). Tou může být mimo jiné například znevažování učitelského povolání, s kterým se můžeme v posledních několika letech setkávat. Dále se vyučující potýkají s tím, že pochybují o užitečnosti toho, co žáky sami učí a v tom důsledku pochybují také sami o sobě. Mezi další příčiny autoři řadí například postupné odmítání pedagoga jako autority směrem od žáků a s tím spojená změna role učitele. Ten musí kromě vzdělávání, žáky také socializovat a vychovávat, na což mnohdy není připraven. Mladí vyučující se setkávají s tím, že mají rozpory mezi zidealizovanou představou profese učitele a realitou, se kterou se setkávají v praxi. Jako poslední možnou příčinu syndromu vyhoření u pedagogů autoři uvádějí jejich nepružné vzdělávání na vysokých školách, kdy se vyučování na pedagogických fakultách zaměřují především na oborové znalosti nikoli kompetence budoucích učitelů.

Demlová uvádí, že podíl učitelů, kteří jsou postiženi syndromem vyhoření, se pohybuje mezi 15 – 20 %. „*Problémy postihují zejména učitele ze škol s vysokým počtem problémových žáků.*“ (Demlová, 2011)

Aby pedagogové mohli předcházet stresům, měli by posilovat svou vlastní odolnost. K tomu přispívá, pokud má učitel nějaké zájmy a koníčky mimo školu, je hrdý na svou profesi, je asertivní a má zdravé sebevědomí. Dále také ve chvíli, kdy má zdravé rodinné zázemí a oporu v životním partnerovi i kolektivu pedagogického sboru. Pozitivně působí také účast na podpůrných protistresových programech a programech dalšího vzdělávání (Vašutová, 2002).

5 Vztahy s vrstevníky

Kromě dospělých, tedy především rodičů a pedagogů, hrají zásadní roli v průběhu vývoje jedince také jeho vrstevníci. Dle Krejčové se jedná o jednu z nejvýznamnějších referenčních skupin, na kterou se dospívající obrací, je mu vzorem a je nedílnou součástí života každého dospívajícího jedince (Mertin, Krejčová, 2013).

Čačka uvádí, že skupina vrstevníků jim poskytuje pocit rovnoprávnosti, volnou výměnu názorů, emoční uvolnění od pocitů omezování i vzájemné pochopení (Čačka, 2000). Dospívající si tak mohou ve svých vrstevnických skupinách prověřovat různé formy mezilidské interakce. Na počátku puberty vytváří spíše skupiny stejného pohlaví, postupem času ale vstupují také do smíšených skupin. „*Školní třída je stále důležitějším teritoriem, ke kterému se*

dítě v prepubertě vnitřně přičleňuje (tj. v dané fázi procesu osamostatňování). Žáci vystupují jako celek, který je pak s určitou váhou schopen prosazovat své potřeby a postoje.“ (Čačka, 2000, s. 177)

V rámci třídy většinou dochází k tvorbě různých menších podskupin (Fontana, 2003). Členství v těchto skupinách dává jedincům pocit bezpečí, sounáležitosti i společenského přijetí. Vzhledem k těmto skutečnostem, by měl také pedagog dávat pozor na to, aby neohrozil status jednotlivých dětí v očích jejich spolužáků ve třídě. Pokud by k tomu vyučující nepřistupoval s opatrností, mohl by tím u žáků vyvolat ještě horší chování. Žáci by mohli usilovat o znovu zlepšení svého postavení ve skupině tím, že se vyučujícímu začne mstít. A pokud učitel ohrožuje svým chováním celou skupinu, má to dle Fontany taktéž zřejmé následky.

Někdy však může dojít k tomu, že se od pedagogem vyžadovaného chování odchýlí celá podskupina či dojde k rivalitě mezi jednotlivými podskupinami (Fontana, 2005). Učitelé takovou situaci mnohdy řeší fyzickým rozsazením jednotlivců, na což ale nespokojení žáci často reagují vyrušováním ostatních žáků ve třídě a celkově působením obtíží.

Každá třída je jedinečná a má vlastní velikost, strukturu (přítomnost podskupinek), stupeň soudržnosti, vlastní normy a hodnoty a také cíle (Auger, Boucharlat, 2005). Autoři zmiňují, že jedinci se také chovají jinak, když jsou sami a když jsou ve skupině. Žák se ve třídě musí vymezit jak ve vztahu k pedagogovi tak ve vztahu ke svým spolužákům. V období dospívání je pro něj však důležitější to, jestli a jak bude přijímán právě vrstevnickou skupinou, proto pro žáka může být ohrožující být zařazen mezi tzv. „dobré“ žáky, jelikož to může být spojeno s vyloučením ze skupiny vrstevníků.

Aby třída mohla fungovat, je nutné, aby byly uspokojeny individuální potřeby každého jednotlivce a zároveň, aby učitel respektoval potřeby třídy jako skupiny (Auger, Boucharlat, 2005).

Pro naplnění potřeby bezpečí je nutné, aby ve třídě fungovala pravidla, dle kterých se budou všichni řídit. Dodržováním těchto pravidel lze předejít různým nespravedlnostem, na které jsou dospívající jedinci velmi citliví. Potřeba soudržnosti je nutná k tomu, aby bylo soužití třídy bez větších obtíží. Nedostatečná soudržnost se projeví právě konflikty mezi jednotlivými skupinami či odstrčením jednoho žáka. Takové chování u žáků vytváří silný pocit nejistoty, který se může projevit právě v chování při hodině. Autoři dále zmiňují, že stejně jako každý jedinec potřebuje uznání, tak i školní třída potřebuje, aby ji její třídní učitel vnímal pozitivně. „*Na učitele, který do třídy nechodí rád, obává se jí a domnívá se, že tato třída nebude mít dobré*

výsledky, budou žáci pohlížet s obavami a záští.“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 33) Jako poslední důležitou potřebu uvádějí potřebu vyjádřit se a komunikovat, kdy neuspokojení této potřeby vede k trvalé frustraci, která se projeví ve skupinové dynamice. Ve chvíli, kdy není jejich potřeba uspokojena, žáci si to kompenzují při vyučovacích hodinách, které nepovažují za důležité či u pedagogů, kteří jsou tolerantnější.

Jak již bylo výše popsáno, každá třída má svou vlastní atmosféru a udržet přijatelné klima ve třídě může být velmi obtížné (Vágnerová, 2005). K narušení klimatu mnohdy stačí chování jednotlivce, který je agresivní, příliš ambiciózní nebo podporuje rivalitu ve třídě.

Žák s problémovým chováním, může ostatní imponovat právě tím, že se dokáže postavit nejen spolužákům, ale také autoritě, tedy vyučujícím (Vágnerová, 2005). Spolužáci ho vnímají jako někoho, kdo je odvážný a umí se všude prosadit. Agresor je většinou někdo, kdo narušuje průběh vyučování, vztahy mezi spolužáky a celkové klima ve třídě.

Wiel zmínil pojem školní anorexie. Jedná se o jev, který lze charakterizovat jako hromadné odmítnutí školy (Wiel in Auger, Boucharlat, 2005). Ve třídě, kterou takto označujeme, platí, že ten, kdo chce spolupracovat a snaží se, je považován za „divného“. Projevuje se celkovou pasivitou nebo trvalou nestabilitou třídy. Třída vystupuje jako pevně semknutá skupina, kde se pedagog může setkat s výsměchem.

5.1 Postavení ve skupině

Vágnerová uvádí, že v hierarchii skupiny, lze rozlišit následující pozice (Vágnerová, 2005).

- *Neformální vůdce* – Jedná se o žáka, který je ve třídě vysoce hodnocen a má velký vliv. Pro ostatní se mnohdy stává vzorem, kterého napodobují a to jak v pozitivním tak negativním slova smyslu. Získání takové role vede často k sebejistotě, samostatnosti a nezávislosti jedince, zároveň ale může stimulovat k nadměrnému prosazování a bezohlednosti k ostatním spolužákům
- *Hvězda* – Žák v takovém postavení je velice oblíbený, ostatní dětem něčím imponuje a většina žáků se s ním chce kamarádit. Rizikem však může být, že žák ztratí určitou míru sebekritičnosti a projeví se u něj potřeba obdivu a potřeba jednat s ostatními v nadřazeném postavení.
- *Dobrý kamarád* – Takové postavení získá dítě, které je ostatním sympatické, zároveň ale ve třídě nemá žádný výraznější vliv. Takový spolužák nikdy nikoho nezklame, je

přátelský a vždy všem ve třídě pomůže. Pokud je takový žáků ve třídě více, přispívá to k vytvoření bezpečného klimatu a působí to jako prevence šikany.

- *Přijatelný spolužák* – Takové postavení má ve třídě většina žáků. Taková skupina ničím nevyniká, žáci nejsou ničím nápadní a mají průměrný vliv i oblíbenost. Tyto děti nebývají problémové, pouze ve chvíli, kdy podporují nevhodné chování některého ze svých spolužáků.
- *Neoblíbený, odmítaný, izolovaný spolužák* – Žáci, kteří jsou něčím odlišní, nerozumí si s ostatními spolužáky, projevují se nepřiměřeným nebo rušivým způsobem. Do této kategorie mnohdy patří žáci, kteří jsou agresivní, výbušní, dráždiví a k ostatním bezohlední. Ve třídě se mohou objevit také děti úzkostné, které jsou neprůbojně, bojácné, plaché a nejsou schopni se mezi ostatními nějak prosadit. Do této skupiny autorka řadí také tzv. sociální outsidersy, jejich sociální postavení, resp. postavení jejich rodiny ostatním nevyhovují. Může jít o děti ze sociálně znevýhodněných rodin nebo z romské etnické menšiny.

Aby se žáci ve skupině prosadili, volí různé způsoby chování, z nichž některé jsou mnohdy nevhodné (Vágnerová, 2005). Jedná se například o *předvádění a vytahování se*, kdy se žák snaží získat žádanou ocenění. Pokud jedinec tento způsob chování volí často, lze to chápat jako signál pocitu méněcennosti a nejistoty. Dalším způsobem chování může být *soupeření a rivalita* s ostatními spolužáky. Tento způsob se však stává nevhodným ve chvíli, kdy žák zvolí nepřiměřené prostředky, jedná zákeřně či nerespektuje ostatní. *Posmíváním a pomlouváním* se zase jedinci snaží znehodnotit jiného spolužáka. Vyučující by si měl všimnout žáků, kteří jsou často terčem podobného chování, protože se pak mnohdy stávají obětmi šikany. Někteří jedinci si naopak svou pozici upevňují *použitím násilí*. Takové chování může být do určité míry tolerováno v chlapecké skupině, pokud všichni dodržují určitá pravidla. „*Děti, které jsou zavrhovány pro svou nadměrnou agresivitu, mívají problémy v oblasti sociálního porozumění a sebeovládání, bývají impulzivní a útočné.*“ (Vágnerová, 2005, s. 189)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1 Cíle a výzkumné otázky

Výzkum v mé diplomové práci je zaměřen na oblast problémového žáka na základní škole. Cílem výzkumu je zmapovat tuto problematiku z pohledu vyučujících, konkrétně školních metodiků prevence. Zabývám se především tím, kdo je pro pedagogy problémový žák, jak ho vnímají a čím se dle nich vyznačuje. Pozornost věnuji zejména konkrétním zkušenostem vyučujících s žáky s problémovým chováním.

Definování výzkumných otázek:

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

- *Kdo je, dle vyučujících, problémový žák a jak se projevuje?*
- *Co vyučující vnímají jako největší problémovost?*
- *S jakým problémovým chováním se vyučující setkávají ve své praxi nejčastěji?*
- *Jakým způsobem ovlivňuje přítomnost problémového žáka ve třídě výuku?*

Jako respondenty jsem si zvolila pedagogy, kteří zastávají funkci školního metodika prevence (ŠMP). Ještě předtím než přejdu k samotnému popisu výzkumného souboru, považuji za nutné upřesnit, proč jsem si jako respondenty zvolila pedagogy, kteří mají ve škole zároveň tuto funkci.

Pozice školního metodika prevence je vymezena ve vyhlášce MŠMT 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Školním metodikem prevence může být jmenován kterýkoli učitel na škole. Předpokladem k činnosti je Specializační studium pro školní metodiky prevence, které pro tyto vyučující však není povinné.

Školní metodik prevence by se měl ve škole mimo jiné zaměřovat na primární prevenci rizikového chování. Mezi toto chování se řadí například agrese, šikana, kyberšikana, rasismus a xenofobie, homofobie, záškoláctví, závislostní chování, užívání všech návykových látek, rizikové sporty, poruchy příjmu potravy, negativní působení sekt či sexuální rizikové chování (Knotová a kol., 2014). Mezi jeho činnosti by tak mělo dle výše zmíněné vyhlášky MŠMT patřit vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování, poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům. Dále také spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů, které jsou spojeny s rozvojem

sociálně patologických jevů a sledování úrovně těchto rizikových faktorů. V neposlední řadě také příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování.

Školní metodik prevence by tak v této oblasti měl být jakýmsi styčným bodem pro ostatní vyučující. Vzhledem k této skutečnosti a výše zmíněným kompetencím školního metodika prevence, jsem se rozhodla věnovat se oblasti žáka s problémovým chováním právě z pohledu pedagogů, kteří se ve škole s různě problematickým chováním potýkají nejčastěji.

2 Výzkumný soubor

Mého výzkumu se zúčastnilo celkem pět školních metodiků prevence, respektive metodiček prevence. Jednalo se tedy o pět žen. Původně bylo mým záměrem do výzkumu zařadit také školní metodiky prevence muže, aby byla zajištěna genderová vyváženost výzkumného souboru, ovšem nepodařilo se mi se s mužskými zástupci této profese spojit.

Všechny školní metodičky prevence znám již nějakou dobu osobně, jelikož na daných základních školách sama působím jako externí lektor dlouhodobé primární prevence rizikového chování, takže s těmito vyučujícími dlouhodobě spolupracuji. Vstup do školy byl tak pro mě možná snazší, než kdybych paní učitelky vůbec neznala. S touto skutečností se však mohou pojít také určitá rizika. Například snížená schopnost vyjádření kritického názoru na dané programy primární prevence či snížená formální úroveň interview, což je však možné v některých případech považovat za pozitivní jev.

V následujících podkapitolách se budu věnovat výběru zkoumaného souboru a zmíním, jaká kritéria jsem zohledňovala při jeho výběru. Dále také uvedu některé základní informace o jednotlivých školních metodičkách prevence. Mezi tyto základní informace řadím věk, délku výkonu učitelské profese i délku výkonu funkce školního metodika prevence, vyučované předměty a to, jestli má vyučující ukončeno specializační studium pro školní metodiky prevence. Krátce také charakterizují školu, na které daná vyučující působí. Jednalo se vždy o základní školy v Pardubickém kraji, přičemž čtyři z nich jsou běžné základní školy, v jednom případě pak šlo o waldorfskou školu, která preferuje alternativní školní výuku.

2.1 Výběr zkoumaného souboru

Příprava výzkumu začala v období měsíců duben-květen 2017, kdy jsem se věnovala formulaci otázek k rozhovorům a stanovala jsem si cíle mého výzkumu. V období měsíců červen-červenec 2017 jsem poté telefonicky oslovila školní metodičky prevence, přičemž

všechny oslovené ženy souhlasily s tím se výzkumu účastnit. Jak jsem již psala v jedné z kapitol výše, oslovovala jsem školní metodičky prevence, se kterými sama spolupracuji v rámci primárně preventivních programů rizikového chování, tudíž jsme se předtím osobně několikrát setkaly.

Výběr zkoumaného vzorku jsem si určila předem a probíhal metodou záměrného výběru, která je zřejmě nejrozšířenější metodou výběru, s jakou se lze při aplikaci kvalitativního výběru setkat (Miovský, 2006). Jedná se o postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Kritériem výběru je pak právě nějaká určená vlastnost nebo stav. V případě mého výzkumu se jednalo o kritérium, aby pedagog zastával současně funkci školního metodika prevence bez ohledu na to, zdali má v této oblasti ukončené specializační studium nebo ne či jak dlouho tuto funkci vykonává. Jednalo se tedy o záměrný výběr prostý, kdy jsem neuplatňovala další specifické metody či strategie výběru. Dle Miovského: „*Tento způsob výběru uplatňujeme zejména v případech, kdy se nejedná o příliš velký potřebný výběrový soubor a osoby náležející do základního souboru jsou poměrně snadno dostupné.*“ (Miovský, 2006, s. 136)

2.1.1 Základní informace o účastnících výzkumu

V této části práce uvedu základní informace o školních metodičkách prevence, které se zúčastnily mého výzkumu. Tyto informace jsem získala přímo z rozhovorů přímo od samotných respondentek. Z důvodu zachování anonymity jsem v celé diplomové práci vynechala křestní jména vyučujících a uvádím tak pouze pořadí, v jakém jsem rozhovory dělala.

ŠMP 1

Žena

Věk: 44 let.

Délka výkonu učitelské profese: 23 let.

Délka výkonu školního metodika prevence: Asi 10 let.

Specializační studium pro školní metodiky prevence: Ano.

Vyučované předměty: *Veškeré předměty na prvním stupni.*

Charakteristika školy: *Větší základní škola na jednom sídlišti v Pardubicích, na škole také funguje výchovná poradkyně a školní psycholožka.*

Doplňující informace: *Nejdříve na škole zastávala pozici výchovného poradce. Později přišel požadavek ze strany vedení školy na funkci školního metodika prevence a vyučující tak musela*

projít specializačním studiem pro školní metodiky prevence. V současnou chvíli je oficiálně školním metodikem prevence pro celou školu, působí však více prvnímu stupni, kde zároveň zastává i funkci výchovného poradce. Na druhém stupni figuruje jiná paní učitelka, která také vykonává obě tyto funkce.

ŠMP 2

Žena

Věk: Na tuto otázku jsem se bohužel školní metodičky prevence zapoměla zeptat, ale dle mého odhadu bych řekla kolem 50 let.

Délka výkonu učitelské profese: 32 let.

Délka výkonu školního metodika prevence: Asi 11 let.

Specializační studium pro školní metodiky prevence: Ne.

Vyučované předměty: Čeština a Dějepis na druhém stupni.

Charakteristika školy: Menší spádová škola na okraji Pardubic, na škole také funguje výchovná poradkyně a školní psycholožka.

Doplňující informace: Zároveň vykonává funkci zástupkyně ředitelky školy.

ŠMP 3

Žena

Věk: 49 let.

Délka výkonu učitelské profese: 1 rok. Předtím vychovatelka cca 15 let.

Délka výkonu školního metodika prevence: 5 let.

Specializační studium pro školní metodiky prevence: Ne.

Vyučované předměty: Veškeré předměty ve 4. třídě, mimo eurytmii a hudební výchovu.

Charakteristika školy: Menší škola v Pardubickém kraji, která uplatňuje waldorfský systém vzdělávání. Na škole funguje také výchovný poradce, školní psycholog a speciální pedagog.

Doplňující informace: V této škole má třída jednoho třídního učitele po celou dobu školní docházky, proto každý učitel učí pouze ve své třídě, v jednom ročníku.

ŠMP 4

Žena

Věk: 51 let.

Délka výkonu učitelské profese: 25 let.

Délka výkonu školního metodika prevence: Cca 3 roky.

Specializační studium pro školní metodiky prevence: Ano.

Vyučované předměty: *Tělesná výchova, Přírodopis, Environmentální výchova na druhém stupni.*

Charakteristika školy: *Menší spádová škola cca 14 km od Pardubic. Na škole nepůsobí školní psycholog, ale ve stejné budově sídlí detašované pracoviště Pedagogicko–psychologické poradny Pardubického kraje, s kterou je možné v rámci potřeby v tomto ohledu spolupracovat.*

ŠMP 5

Žena

Věk: 51 let.

Délka výkonu učitelské profese: 28 let.

Délka výkonu školního metodika prevence: 20 let.

Specializační studium pro školní metodiky prevence: Ano.

Vyučované předměty: *Především matematika, ale také Fyzika, Občanská výchova, Anglický jazyk v 5. až 9. ročníku.*

Charakteristika školy: *Větší škola na sídlišti v Pardubicích. Na škole působí také výchovný poradce a školní psycholog.*

Doplňující informace: *Zároveň vykovává funkci zástupkyně ředitelky školy.*

Jak jsme si mohli povšimnout, všechny respondentky jsou ženy středního věku. Až na jednu školní metodičku prevence, která působí jako učitelka pouze jeden rok (předtím zastávala funkci vychovatelky), se všechny ženy pohybují ve školství jako pedagožky minimálně dvacet let. Funkcí školní metodičky prevence zastávají po dobu v rozmezí od tří do dvaceti let, přičemž Specializační studium pro školní metodiky prevence mají tři z nich. Dvě z respondentek jsou také zároveň zástupkyněmi ředitele.

3 Etická pravidla výzkumu

Miovský uvádí několik etických pravidel, které chrání účastníky výzkumu a je tedy nutné je dodržovat (Miovský, 2006). Prvním z nich je souhlas s účastí na výzkumu, přičemž účast je vždy přísně dobrovolná a účastník má vždy právo od výzkumu odstoupit. Dalším pravidlem je ochrana soukromí a osobních údajů účastníků výzkumu. Výzkumník tedy musí vždy zajistit, aby k získaným datům neměly přístup neoprávněné osoby a aby data byla využita pouze k účelům, k jakým byla získána. Dále nesmí dojít k poškození či újmě účastníků výzkumu. Poslední etické pravidlo je odměna účastníkům výzkumu, která jim může, ale nemusí být poskytnuta.

Hendl k těmto etickým pravidlům přidává ještě otázku emočního bezpečí (Hendl, 2005). Výzkumník by měl dávat účastníkovi příležitost, aby se uvolnil a své pocity vysvětlil ve chvíli, kdy je tématem rozhovoru například rozvod, smrt, násilí či potíže v práci. Takové otázky není možné klást bez přechodu a přípravy.

Jak jsem již uvedla výše, v mém výzkumu jsem se rozhodla z důvodu ochrany soukromí a zachování anonymity neuvádět ani křestní jména žádné z účastnic výzkumu. Od každé respondentky jsem si zároveň vyžádala ústní souhlas s realizací a pořízením audio nahrávky rozhovoru. Dále jsem se seznámila s cíli mé práce a všechny uvítaly možnost obdržení výsledků výzkumu.

4 Metody sběru a analýzy dat

Vzhledem k charakteru cíle výzkumu a výzkumným otázkám, jsem si pro tuto práci zvolila kvalitativní metodologii. Klíčovými termíny pro tento druh výzkumu je jedinečnost a neopakovatelnost, čímž je často vnímám jako idiografický (Miovský, 2006). Dále kontextuálnost, kterou se zdůrazňuje fakt, že v psychologii je přítomno pouze málo pravidel či zákonitostí, které by platily obecně.

Hendl dále zmiňuje, že výzkumník se především snaží objasnit, jak lidé v dané situaci či daném prostředí chápou to, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své aktivity a interakce (Hendl, 2005). Z těchto dat výzkumník nesestavuje skládanku, ale spíše konstruuje obraz, který získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Snaží se tedy pochopit aktuální dění a vytvářet tak podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal. Hlavním instrumentem je tedy výzkumník sám.

Jako výzkumnou metodu pro sběr dat jsem si zvolila polostrukturované interview. Dle Miovského patří interview mezi nejobtížnější a zároveň nejvýhodnější metody pro získání kvalitativních dat (Miovský, 2006). „*Při jeho zvládnutí totiž nejde pouze o získání potřebných*

sociálních dovedností a citlivosti, ale také o kultivaci schopností pozorovat (jak introspektivní, tak extrospektivní pozorování) a umění obě metody vzájemně provázat a dokázat z nich pro výzkum vytěžit maximum.“ (Miovský, 2006, s. 155-156)

Polostrukturované interview vnímá jako vůbec nejrozšířenější podobu metody interview, jelikož řeší nevýhody jak nestrukturovaného tak plně strukturovaného rozhovoru (Miovský, 2006). Polostrukturované (či jinak semistrukturované) interview vyžaduje oproti nestrukturovanému náročnější přípravu. Je třeba si předem vytvořit schéma otázek, na které se účastníků výzkumu budeme ptát, přičemž toto téma je pro tazatele závazné. Je však možné zaměřovat pořadí otázek dle potřeby a možností, abychom pak maximalizovali výtěžnost samotného rozhovoru.

Miovský dále uvádí, že při polostrukturovaném interview je vhodné použít následné inquiry, tedy upřesnění či vysvětlení odpovědi účastníka výzkumu (Miovský, 2006). Pomocí inquiry si tak můžeme ověřit, že jsme odpověď správně pochopili a interpretovali.

Struktura interview

Jak jsem již minula výše, v rámci semistrukturovaného interview jsem měla dopředu připravené otázky, které pro mě byly v rámci výzkumu stěžejní. Jednalo se o celkem 17 otázek, které jsem měla rozdělené do dvou větších okruhů. První okruh byl zaměřen na funkci školního metodika prevence, náplň jeho práce či oblasti působnosti. Tyto otázky měly za cíl zjistit základní informace o vyučujících samotných a zároveň sloužily k uvolnění atmosféry a překonání počátečního ostychu. Druhý okruh se poté věnoval samotné oblasti problémového žáka. Vzhledem k tomu, že jsem jako metodu výzkumu zvolila polostrukturované interview, jednalo se o pouhé schéma otázek. Při samotných rozhovorech jsem se školních metodiček prevence dále dotazovala na otázky či okruhy, které se vynořily v rámci interview.

I. Okruh – zaměřeno na práci školního metodika prevence, náplň práce, oblasti působnosti

1. Jak dlouho pracujete jako učitel/ka?
2. Kolik je Vám let?
3. Jaké předměty vyučujete?
4. V jakých ročnících vyučujete?
5. Jak dlouho na škole zastáváte pozici školního metodika prevence?
6. Co Vás vedlo k tomu stát se školním metodikem prevence?

7. Máte ukončené specializační studium pro školní metodiky prevence?
8. Co pro Vás znamená práce školního metodika prevence? Co Vaše práce obnáší?

II. Okruh – zaměřeno na oblast problémového žáka

9. Co se Vám vybaví, když se řekne problematický/problémový žák?
10. Vybaví se Vám nějaké konkrétní děti? Co je u nich to problémové?
11. Co je podle Vás ta největší problémovost? Co Vám vadí nejvíce?
12. S jakým problémovým chováním se ve své praxi setkáváte nejčastěji?
13. Jaký je podle Vás rozdíl mezi problémovým chováním a poruchami chování?
14. Do jaké míry má problémový žák vliv na vaši práci ve třídě?
15. Ve kterém ročníku se dle Vašeho názoru vyskytuje problémové chování žáku nejčastěji a proč?
16. Existuje někdo, kdo Vám může pomoci ve chvíli, kdy si s žákem sám/a nevíte rady?
17. Myslíte, že by měli být všichni pedagogové speciálně vzdělávaní v oblasti rizikového chování?

Rozhovory jsem poté realizovala v období měsíců červen, září a říjen 2017. Vždy se odehrávaly na půdě školy v kabinetech či kancelářích školních metodiček prevence, s každou individuálně. Vyučující jsem v úvodu vždy znovu seznámila s účelem a cíli mého výzkumu a zeptala se jich, zdali potřebují v danou chvíli něco ode mě. S ústním souhlasem všech účastnic jsem také pořizovala audiozáznamy uskutečněných interview, které jsem posléze v období od října do listopadu 2017 zpracovávala do písemné podoby. Celkově rozhovory trvaly v rozmezí od 18 do 54 minut. Vždy záleželo na míře sdílnosti jednotlivých vyučujících a jejich ochotě o tématu hovořit. Ve většině případů však byly školní metodičky vstřícné a ochotně odpovídaly obsáhle na všechny mé otázky. Pokud jsem viděla, že mají potřebu o některém tématu mluvit podrobněji, dala jsem jim potřebný prostor a nepřerušovala jsem je. Vyučujícím jsem vždy kladla doplňující otázky v rámci již výše zmíněného inquiry, abych si byla jistá, že jsem jejich odpovědi správně pochopila a dokázala je tak vhodně interpretovat.

4.1 Způsob zpracování dat

Všechny rozhovory, které jsem nahrála na nahrávací zařízení, jsem nejdříve přepsala do písemné podoby. Abych zachovala autentičnost výpovědí všech respondentek, zvolila jsem

doslovnou transkripci s komentářem. Z tohoto důvodu se tak v prepisech objevují nespisovné či vulgární výrazy.

Ve svém výzkumu jsem vycházela ze Zakotvené teorie (grounded theory), se kterou přišli autoři Strauss a Glaser a které byla dále modifikovaná Straussem a Corbinovou (Strauss, Corbin, 1994). Zakotvená teorie je odvozená induktivně ze zkoumání jevu, který reprezentuje. „*To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují.*“ (Strauss, Corbin, 1999). Nezačínala jsem tedy teorií, kterou bych následně ověřila (jako je tomu například v kvantitativních výzkumech), ale naopak jsem začala zkoumanou oblastí problémového žáka a v polostrukturovaných rozhovorech jsem nechávala vynořit významná témata. Výsledkem takového výzkumu je tak spíše teoretické zkoumání reality než sada čísel (Strauss, Corbin, 1999).

V rámci analýzy rozhovorů jsem jako první krok provedla otevřené kódování získaných dat, které spočívá v pomalém čtení rozhovorů, kdy si výzkumník všimá různých kritických míst. Kódování je pak rozřídění textu na významové jednotky (slova, věty či výroky), kterým jsem přidělila jednotlivé kódy, což mi usnadnilo odhalit v rozhovorech opakující se témata a poté se v textu lépe orientovat. Jako pomůcku jsem využívala návodné otázky, které někteří autoři doporučují používat (Flick, 2006 in Švaříček, Šedřová, 2007). Jednalo se nejčastěji o otázky. Co? (Co je tématem?) Kdo? (O jaké osoby jde?) Jak? Kde? (Kde se jen odehrává?) Proč? (Jaké jsou příčiny jednání?) Kvůli čemu? (Jaký je záměr jednání?)

Jakmile jsem měla vytvořené kódy, provedla jsem kategorizaci, která spočívala v seskupování kódů na základě podobnosti. V tomto procesu mi pak vznikly následné nadřazené kategorie:

1. Problémový žák je jiný a vybočuje mezi ostatními
2. Na vzniku problémového chování se podílí rodina, škola a puberta
3. Největší problémovost je vzájemné ubližování si mezi žáky a nerespekt k dospělým
4. Nejčastějším problémovým chováním je záškoláctví, zapomínání, nerespekt k vyučujícím a vzájemné napadání mezi žáky
5. Chování problémového žáka má zásadní vliv na zbytek třídy
6. Postoje pedagogů k problémovému chování/žákovi a jeho vliv na práci vyučujících ve třídě
7. Protektivní faktory v oblasti problémového chování/žáka
8. Způsoby řešení problémového chování u žáků

9. Jaké vnímají odlišnosti u žáků s problémovým chováním a žáků s poruchami chování
10. Co vyučujícím pomáhá, aby předešli syndromu vyhoření

5 Analýza a interpretace dat

V následující a stěžejní části práce se budu věnovat analýze dat získaných z rozhovorů se školními metodičkami prevence. Před samotnou analýzou však považuji za nutné nejdříve představit jednotlivé rozhovory, stručně rozeberu jejich celkový průběh a také formální stránku. Zmíním některé základní informace o školních metodičkách prevence, jejich kompetencích a celkovém fungování školského poradenského pracoviště. Samotným obsahům rozhovorů však budu věnovat pouze okrajově

5.1 Seznámení s rozhovory

Rozhovor – ŠMP 1

Rozhovor s první školní metodičkou prevence byl vůbec nejkratším ze všech rozhovorů. Jedná se o vyučující, která působí zároveň jako výchovný poradce a celkově má více zkušeností s prací s dětmi na prvním stupni. Kompetence mají rozdělené s další vyučující, která tyto dvě role zastává na druhém stupni. Paní učitelka byla při interview sice stručná, zároveň jsem však neměla dojem, že by rozhovor chtěla zkrátit či mi nechtěla poskytnout nějaké informace. Na otázky však odpovídala věcně. Byla velice milá, neustále se usmívala a působila na mě klidným a vyrovnaným dojmem.

Bylo velice znát, že se orientuje v dané oblasti a je si svými odpověďmi jistá. Z rozhovoru bylo také poznat, že má ukončené specializační studium pro školní metodiky prevence, jelikož několikrát zmínila důležitost třídnických hodin a snaží se vyhledávat různé druhy dalšího vzdělávání pro své kolegy na základě aktuálních potřeb. Sama také občas pracuje s třídními kolektivy. Úzce spolupracuje s druhou výchovnou poradkyní/školní metodičkou prevence na škole a také školní psycholožkou, pravidelně se scházejí jednou za dva týdny

Škola má rovněž pravidelné supervize, což vnímám velmi pozitivně pro podporu bezpečného klimatu na škole. Jedná se však bohužel o poměrně ojedinělý případ.

Rozhovor – ŠMP 2

Druhý rozhovor byl již poněkud obsáhlejší. Paní školní metodička prevence je zároveň zástupkyní ředitelky školy. Nemá ukončené specializační studium pro školní metodiky

prevence, a jelikož má pár let před odchodem do důchodu, ani to neplánuje. Naopak zmínila, že funkce byla nabídnuta ostatním kolegům, nikdo o ni však prozatím neprojevil zájem.

Při rozhovoru byla taktéž velice milá a ochotně odpovídala na mé otázky. Často si k ruce brala i zápisník, kam vykazuje různé administrativní záležitosti spojené s funkcí školního metodika prevence. S třídními kolektivy sama nepracuje, zajišťuje spíše koordinační činnost spjatou s prevencí. Z rozhovoru vyplynulo, že pracovat s třídními kolektivy a znát jednotlivé žáky by dle této vyučující měla spíše školní psycholožka. Pokud se ve škole vyskytne vážnější problém, objednávají si intervenci od střediska výchovné péče. V rámci školského poradenského pracoviště spolupracuje s výchovnou poradkyní a školní psycholožkou, přičemž se pravidelně scházejí dvakrát měsíčně.

Tato vyučující občas odbíhala od tématu, bylo tedy nutné ji častěji vracet a podrobněji se doptávat na stěžejní otázky. V jejím projevu se také objevilo mnoho nedokončených vět.

Rozhovor – ŠMP 3

Interview se třetí školní metodičkou prevence bylo podobně jako to první spíše kratšího charakteru. Jedná se o vyučující na základní škole s alternativním přístupem ke vzdělávání. Tuto funkci zastává asi 5 let, ale učitelkou je pouze druhým rokem (předtím byla na pozici vychovatelky). Nemá ukončené specializační studium pro školní metodiky prevence, jelikož v době, kdy o tom uvažovala, neměla hotové magisterské vzdělání v oboru učitelství. V tuto chvíli má o funkci zájem její mladší kolegyně, která pravděpodobně v brzké době nastoupí do specializačního studia.

Stejně jako předchozí školní metodička prevence sama nepracuje s třídními kolektivy v rámci prevence. Vzhledem k povaze školy to však ani není z časového hlediska možné, jelikož učitel je třídním učitelem jedné třídy po celou dobu školní docházky a tato vyučující je zároveň třídní učitelkou. V rámci funkce školní metodičky prevence se stará především o koordinační činnost a shání různé kurzy či vzdělávání pro ostatní vyučující. Preventivní aktivity a práce se třídou jsou na této škole v kompetencích třídních učitelů, kteří třídu znají nejlépe.

I tato vyučující byla při rozhovoru velice milá, bylo vidět, že se nad mými otázkami zamýšlí a pečlivě formuluje své odpovědi. Interview probíhalo ve sborovně, kam poměrně často vstupovali jiní vyučující, což bohužel působilo rušivým dojmem.

Rozhovor – ŠMP 4

Tato školní metodička prevence při interview působila lehce nervózním dojmem a bylo znát, že ve svých odpovědích pečlivě volí slova. Rozhovor byl však velice příjemný a nesl se v pozitivním duchu. Za velkou výhodu považuje, že učí téměř ve všech třídách, tudíž všechny žáky zná a má o nich přehled.

Funkci školního metodika prevence zastává celkem tři roky a má ukončené specializační studium pro školní metodiky prevence. Z rozhovoru bylo znát, že se velmi dobře orientuje v problematice rizikového chování, sama pracuje s třídními kolektivy a plánuje aktivity pro třídy na adaptační či lyžařské kurzy. Zmínila, že úzce spolupracuje s výchovnou poradkyní, se kterou sdílí kabinet. Na škole nefiguruje školní psychologka, v budově však sídlí detašované pracoviště Pedagogicko-psychologické poradny, s jejichž psychology lze v případě potřeby sjednat schůzku a řešit aktuální potíže.

Na této vyučující byl vidět velký zájem o žáky a o jejich celkovou situaci. Několikrát při rozhovoru zmínila obavu o budoucnost problematických žáků. Působila dojmem, že ji její profese velmi těší, což sama na konci rozhovoru zmínila.

Na části interview byla v kabinetě přítomna výchovná poradkyně, která do rozhovoru několikrát vstoupila, což bohužel působilo rušivým dojmem.

Rozhovor – ŠMP 5

Rozhovor s poslední školní metodičkou prevence zapojenou do mého výzkumu byl z časového hlediska nejdelší, trval 54 minut. Tato vyučující působila velmi sebejistým uvolněným dojmem a nevypadala vůbec nervózně. Měla velice rychlé tempo řeči a při interview výrazně gestikulovala. Na mé otázky odpovídala značně obsírně, často zacházela do detailů, čímž odbíhala od tématu. Některé informace opakovala a v několika případech použila také vulgarismy.

Tato vyučující v učitelské praxi působí 29 let a funkci školního metodika prevence zastává asi 20 let. Zároveň je také zástupkyní ředitelky školy a má ukončené specializační studium pro školní metodiky prevence. Od té doby, co na škole funguje školní psychologka, sama se třídami nepracuje a věnuje se taktéž spíše koordinační činnosti. Vyjádřila také nespokojenost nad množstvím administrativy spojenou s funkcí školní metodičky prevence. Dále zmínila, že žáci za ní s problémy chodí sami, vzhledem k délce jejího působení na škole vědí, že v této oblasti jim může pomoci ona.

V rámci školského poradenského pracoviště se schází pravidelně jednou týdně společně s ředitelkou školy, družinářkou, výchovnou poradkyní a školní psycholožkou.

Z rozhovorů vyplynulo, že ani jedna vyučující se školní metodičkou prevence nestala ze svého vlastního popudu, ale vždy se jednalo o rozhodnutí ze strany vedení. Ve většině případech k tomu směřovala jejich předchozí specializace – výchovné poradenství, poruchy učení a tak dále. V jednom případě pak skutečnost, že vyučující vzhledem k její aprobaci tráví s žáky mnoho času na lyžařských výcvicích či adaptačních kurzech, takže má možnost se s žáky setkávat i mimo školní lavice.

5.2 Obsahová analýza dat a jejich interpretace

V této části textu představím obsahovou analýzu získaných dat a jejich interpretaci. Text jsem rozčlenila dle výše zmíněných deseti základních kategorií, které vzešly z kódování jednotlivých rozhovorů. Pro ilustraci doplním obsahovou analýzu o citace z jednotlivých rozhovorů se školními metodičkami prevence.

5.2.1 Problémový žák je jiný a vybočuje mezi ostatními

V první části textu se budu věnovat tomu, jak školní metodičky prevence problémového žáka vnímají a čím se takový žák vyznačuje. Téměř všechny respondentky na otázku: „*Co se Vám vybaví, když se řekne problémový nebo problematický žák?*“ odpověděly, že se jedná o žáka, který je nějakým způsobem jiný a svým chováním mezi ostatními žáky vybočuje.

V závěru této podkapitoly zmíním, koho vyučující naopak považují za ideálního žáka a jak ho vnímají.

ŠMP 3: *No je to určitě žák, který nějakým způsobem vybočuje tak, že si ho všimnete.*

Jiná respondentka mimo to uvedla, že každá škola má hranice nastavené jinak, tudíž za problémy může považovat něco jiného.

ŠMP 5: *Když se řekne problematický žák, tak je to nějaký žák, kterej se nějak jakoby vymyká z toho kolektivu. Kterej se chová nestandardně. Jako jasně je otázka, co je standard, ale asi v každý tý škole to bude jinak, bych řekla. Každá škola to bude cejtit tohleto jinak. Takže*

máme prostě nějakou, že jo, nějakou střední cestu a když se to dítě jakoby vymyká v tom horším ne v tom dobrém, ale v tom horším, tak pro mě je to jako problematickej, protože vždycky jako způsobuje něco, co se tam musí řešit v té třídě jo.

Na mou doplňující otázku, co vyučující myslí konkrétně tím nestandardním chováním či čím konkrétně tento žák vybočuje, odpovídaly různě. Jejich odpovědi jsem proto pro větší přehlednost rozdělila do dvou oblastí. Chování a postoj problémových žáků v oblasti školních povinností a chování směrem ke spolužákům a učitelům.

Jako první se budu věnovat tomu, jak se problematický žák chová v oblasti školních povinností. Dle vyučujících se nejčastěji jedná o žáka, který svým chováním narušuje průběh hodin. Stále se kolem něj řeší nějaké kázeňské problémy, při hodině nevydrží chvíli v klidu, sabotuje výuku, nemá o ni zájem a jeho chování ovlivňuje chod vyučování v celé třídě.

ŠMP 5: *Třeba pískaj, hrajou si, zpívaj při hodině paním učitelkám. Já jdu třeba někdy kolem tříd, to jste prostě neslyšela, co se tam děje jo.*

Většina respondentek také uvedla, že se často jedná o žáky, kteří chodí za školu a mají tak vysoký počet zameškaných hodin. Absenci však mají rodiči omluvenou. Vzhledem k tomu, že tato oblast souvisí s rodinným fungováním žáků a respondentky v souvislosti mimo jiné se záškoláctvím zmiňovaly, že se v tu chvíli jedná spíše o problémového rodiče než žáka, budu se tomu podrobně věnovat v jedné z následujících kategorií.

Mnohem častěji než problémy související se školními povinnostmi však školní metodičky prevence uváděly, že žáci s problematickým chováním mají obtíže v chování směřovaném ke spolužákům a učitelům. Velice často zmiňovaly agresivitu, napadání či vysmívání se ostatním spolužákům. Ve vztahu k učitelům respondentky uváděly provokování a drzost na vyučující.

ŠMP 3: *.... tak prostě kolikrát je to silnější než on, takže tu někoho praští, shodí ze židličky, kopne a tak. Takže nějaká fyzická agrese nebo něco rozbije, sebere prostě nebo svévolně odejde.*

ŠMP 4: *Agresivní, nerespektuje učitele, nadává jim vulgárně v podstatě. Takže žádnéj respekt k učiteli k tomu... (odmlka) Na děti, na děti je agresivní, takže pak dochází k problémům.*

Z výzkumu vyplynulo, že respondentky toto chování žáků vnímají jako touhu po pozornosti či si tím kompenzují nedostatek vědomostí. Některé vyučující však uvedly, že se může jednat také o žáka svým chováním nenápadného, kterého si učitel na první pohled ve třídě ani nevšimne.

ŠMP 1: *Nebo zase naopak děcka, který jsou třeba zas hodně uzavřený a nechtěj se moc podílet na tom třídním chodu. (...) Bud' je zakřiknutej, nebo naopak se snaží získat tu pozornost jiným způsobem.*

ŠMP 3: *Stále se řeší nějaké kázeňské problémy, anebo naopak je to dítě, které prakticky, když se večer zamyslíte, tak přemýšlíte, jestli tam bylo v té třídě, ale to je svým způsobem taky problematický, protože pak takhle s to tam může hromadit, to znáte. A pak... Pak vlastně se tam objeví taky nějaký problém. Takže na obě dvě strany.*

Některé respondentky také uvedly, že problémové chování žáka může vycházet rovněž z jeho diagnózy. **ŠMP 2** mají ve škole zkušenosti s problémovým žákem s diagnózou autismu. Dále s neslyšícím žákem majícího konflikty s okolím právě z důvodu jeho handicapu, také s žákem trpícím elektivním mutismem či diagnózou ADHD. I takové žáky školní metodička prevence považuje za problémové.

Co se týká návykových látek, vyučující také zmínily, že se může jednat o žáky, kteří mají zkušenosti s alkoholem, cigaretami či marihuanou. **ŠMP 4** se však domnívá, že kouření a alkohol je něco, co patří k věku na druhém stupni a problémového žáka si představuje spíše jako někoho, kdo narušuje chod výuky a jehož problémy pramení z nefungujícího rodinného prostředí.

Školních metodiček prevence jsem se také ptala na to, koho naopak považují za ideálního žáka. Shodovaly se, že je to takový žák do nepohody, který je ochotný, pomáhá ostatním a respektuje dospělé osoby. Dále uvedly, že ideální žák nemusí mít nutně samé jedničky, zároveň je to ale někdo, kdo se školními povinnostmi nemá velké obtíže.

ŠMP 1 dokonce zmínila, že to může být živý žák, který občas zlobí, ale spíše otevřeně, není mazaný. **ŠMP 5** za ideálního žáka považuje férové dítě, které umí uznat vlastní chybu.

ŠMP 2 uvedla, že takový žák neexistuje. Vždy záleží na tom, jak daného žáka vnímá konkrétní vyučující. *Že není? (smích) Že neexistuje. Pro jednotlivý učitele ano, ale obecně*

učitelé řeknou: „S tím já problém nemám.“, ale má s ním jiný problém třeba. Ale že by tady bylo dítě, že by na něj všichni pěli chválu? Asi, že se dobře učí, je hodný, pomáhá, no to je na svatozář no. To je nenormální dítě podle mě. (smích)

Ze získaných dat vyplynulo, že vyučující vnímají problematického žáka jako někoho, kdo se chová nestandardně, jinak než ostatní a svým chováním narušuje vyučování ostatním žákům včetně vyučujícího. Tomu, jak přítomnost problémového žáka ve třídě ovlivňuje ostatní, se budu věnovat v jedné z následujících podkapitol.

Takový žák má zároveň obtíže v mezilidských vztazích, kdy je na spolužáky a učitele hrubý, agresivní, napadá je či jeho chování posléze sklouzne až k šikaně. Obecně je to tedy žák, který ubližuje ostatním. Cílem takového jednání je získat především pozornost nebo si tím žáci kompenzují nedostatek vědomostí. Žák s problematickým chováním má také často zkušenosti s návykovými látkami (alkohol, cigarety, marihuana). Mnohdy však problémové chování vychází z diagnózy daného žáka či situace v rodině.

Naopak ideálním žákem označují někoho, kdo ostatním pomáhá, respektuje je, nevyrušuje při vyučování a nemá velké starosti s učením.

5.2.2 Na vzniku rizikového chování se podílí především rodina, škola a puberta

V další části textu se budu věnovat takzvaným rizikovým faktorům v oblasti problémového chování, resp. tomu, co se dle respondentek podílí na jeho vzniku. Výše jsem již uvedla, že příčinou může být diagnóza žáka. Všechny dotazované školní metodičky prevence se však shodovaly v tom, že na problémové chování má velký vliv rodinné fungování či výchova rodičů.

Negativní rodinné působení

ŠMP 1: Ale u některých dětí nebo u většiny těch problémových chování, tak většinou to, že tam jsou potíže doma a od toho se to všechno odvíjí.

ŠMP 3: Jako není to, že jo, nebývá to třeba problémová rodina jako v tom smyslu, že si představíme, že tatínek pije nebo tam vůbec nefunguje a tak. Ale ve chvíli, kdy vlastně je tam trošičku nějaký nesoulad ve výchově nebo prostě se něco v tý rodině děje, tak vždycky se to projeví na chování žáka. A to už se pak může stát, i že to není problém, do té doby to není problémový žák, vlastně ve chvíli, kdy se něco v té rodině děje, tak na tom dítěti se to pozná.

Nejčastějším důvodem toho, že se žák chová problémově je, dle respondentek, způsob výchovy rodičů, kteří se o něj nestarají, nejsou na něj dostatečně přísní či na něj s výchovou již nestačí a sami si s dítětem doma nevědí rady.

ŠMP 1: *No tam je to zrovna takový, že má potíže doma s rodiči, že se o něj moc nestarají. Že docela fakt na něj kašlou, ten kluk je sídlištní dítě, který jezdí pak i samo do města. Páták, když to specifikuju, že není zas tak velký, aby se na něj takhle vykašlali. Ale rodiče mají takový ty tendence indigové dítě ho nazývat, takže ho nechávají, že je tady, aby nás spasil, a bohužel spoustu věcí ventilují před tím klukem a ten kluk tady pak sabotuje.*

ŠMP 5 uvedla, že velký problém vnímá v tom, že rodiče svým dětem bezmezně věří. Přehnaně jim naslouchají a málo na ně „dupou“. Ve chvíli, kdy dle ní rodiče spolupracují se školou a slepě svému dítěti nevěří, je velká šance dítě „narovnat“.

Téměř všechny respondentky se také shodly na tom, že se velmi často u žáků s problémovým chováním setkávají s nespolupracujícími rodiči, kteří jim, jak již bylo výše zmíněno, kryjí například absenci ve škole. Mnohdy rodiče vidí problém ve fungování školy či dělají, že problém vůbec neexistuje a popírají ho.

ŠMP 5: *Pak samozřejmě, když jako tohle řešíme třeba s touhle velkou absencí, tak to chceme, aby jako to měli od doktorů. Ale někteří maj i ty doktory tak zpracovaný, že voni i tak to maj všechno omluvený jo. A já pak vždycky říkám, vždyt to je vlastně záležitost těch rodičů, ty rodiče o tom vědí, když jim to omlouvaj, tak je to prostě, že jo.*

Dále zmiňovaly, že se na problémovém chování dítěte může podílet aktuálně probíhající rozvod rodičů. Obtížná situace v rodině může také souviset se sociálními problémy. Jedna z respondentek uvedla, že se potýkají s rodinami, kde je otec či matka samoživitel/ka a žák nechodí do školy, jelikož musí hlídat mladšího sourozence ve chvíli, kdy je rodič v práci.

ŠMP 2: *(...) nebo jsou to sociální případy – matka samoživitelka s x dětmi prostě a tak dále. No a tam řešíme třeba záškoláctví, že hlídá, jako pozitivně víme, že některý z těch dětí hlídá mladšího sourozence a maminka jde pracovat. Jo, takovýhle věci. Ale v podstatě potom to není problémový to dítě, je problémová ta matka, ta rodina, ale řeší se to ale jako problémový žák, protože má docházku špatnou, že jo.*

Ve škole má ŠMP 2 také zkušenosti s chlapcem, kterého vychovává prababička, protože nikoho jiného nemá. Chlapec má pocit, že o něj nikdo nestojí a projevuje se to negativně na jeho chování a postoji ke školním povinnostem. ŠMP 5 zase zmínila případ chlapce, u kterého se domnívá, že jeho chování pramení, že touží po lásce a snaží se jí získat tím, že na sebe ve škole negativně upozorňuje.

Škola a postoj pedagogů

Některé vyučující však také přiznaly, že na problémové chování žáka může mít vliv také škola či postoj učitelů k těmto žákům.

ŠMP 2: Jo stává se to, když přijde z jiné školy s avízem problémový žák, tak já na 50 % vždycky zjistím, že vůbec problémový není a že měl problémy jenom někde. Spousta takových žáků přišla sem s problémy a tady byli úplně v pohodě. (...) A kolikrát se stane, že prostě, že zřejmě odchází, protože je na něj alergický kolektiv možná těch vyučujících a tak dále, že ho jakoby odšoupnou.

Jako rizikové taktéž vnímají časté střídání třídních učitelů ve třídě. Někteří učitelé dle metodiček prevence také problémové chování žáků bagatelizují ať už z důvodu, že takové chování nechtějí řešit a tím si přidělavat práci, či danému chování nepřikládají velký význam.

ŠMP 5: A ještě když já pak třeba na něco přijdu, tak voni to jako tak jako bagatelizují a říkaj, vždyť on si o to říká sám jo.

Mnohdy se ve škole objevují obtíže s komunikací ať směrem od třídních učitelů ke školní metodičce prevence či v rámci školského poradenského zařízení. Některé vyučující si stěžovaly na to, že za nimi třídní učitelé s problémy nedochází a ony se o nich pak nemají jak jinak dozvědět a tudíž nemohou včas zakročit.

Co se týká obtíží v rámci komunikace ve školském poradenském zařízení, ŠMP 5 také zmínila, že se k ní občas nedostanou informace od paní školní psycholožky a to z toho důvodu, že má na škole zkrácený úvazek, což vnímá jako negativum, protože ne vždy se mají šanci potkat a předat si zásadní informace.

Puberta

Všechny školní metodičky prevence se však shodly na tom, že zásadní vliv na problémové chování má vstup do puberty, jejímž působením se problematické chování ještě prohloubí či jinak zhorší. Jako nejproblémovější třídy vnímají téměř všechny respondentky žáky na druhém stupni, především v sedmé třídě právě z důvodu období nástupu puberty.

ŠMP 1: *Ale na tom druhým stupni ta šestka je rozjížděcí, takže ty děcka jsou ještě takový klidný, ale ta sedmička, tam to je asi souvislost s tím pubertou nástupem, že jo, že se tohleto objevuje, takže ty sedmičky máme největší problémy.*

ŠMP 5 se s ostatními respondentkami shoduje, že vlivem puberty dojde k určitému zlomu v chování žáků. Zároveň upozorňuje na to, že věková hranice žáků s problémovým chováním se snižuje. *Mně teda teď přijde, že fakt ty děti už jdou ze školky, což dřív nebylo.*

Tato vyučující celkově často zmiňovala zhoršující se stav v oblasti chování žáků, který dle ní souvisí také s vnímáním dítěte ze strany společnosti. *Děti jsou hrozně sobecký v současný době jo. Jsou k tomu vychovávaný jako, na druhou stranu takovej kult dítěte prostě teďka je, že jo, ať chcem nebo nechceme. Z toho západu sem todle vopravdu teda přešlo, což podle mě teda není dobře, ale s tím nic neuděláme, že jo, s tím se člověk musí smířit. Vopravdu děti jako nejsou ochotni pro druhýho něco udělat jo. To teda fakt nejsou.*

Opačný názor má **ŠMP 2**, která tvrdí, že v současné době sice stále řeší problematické chování žáků, zároveň ale dodává, že dříve byli žáci a třídy ještě mnohem problémovější. *Já musím říct, to je zajímavý, že furt řešíme nějaký problémy, ale že bejvaly problémovější. Dítě, který ve třídě kvokalo, který se normálně plazily pod lavicí, takovou třídu jsme mívali...*

Z výzkumu vyplynulo, že mezi rizikové faktory, které se podílejí na problematickém chování žáků základních škol, patří složitá situace v rodině. Mezi takové situace může patřit například rozvod, jeden z rodičů jako samoživitel či jiné sociální problémy rodiny. Dále poté výchova rodičů, konkrétně to, že rodiče nejsou dostatečně přísní na své dítě a omlouvají mu například záškoláctví či svému dítěti slepě věří vše, co mu dítě řekne. Dále popírání problému ze strany rodiny a nespolupráce se školou.

Mezi další rizikové faktory dle dotazovaných školních metodiček prevence patří také přístup učitelů, ve chvíli kdy problémy dětí bagatelizují či dělají, že je nevidí. Žákům neprospívá ani časté střídání třídních učitelů.

Zásadním vliv na problémové chování má také nástup puberty.

5.2.3 Největší problémovost je vzájemné ubližování si mezi žáky a nerespekt k dospělým

Nyní bych se ráda zaměřila na to, co respondentky u žáků považují za vůbec největší problémovost. V této oblasti se vyučující spíše neshodovaly a téměř každá vnímala jako největší problém něco jiného.

ŠMP 2 označila za velký problém celkovou ztrátu respektu k dospělým osobám (především k učitelům), která vychází z toho, že děti nerespektují ani vlastní rodiče. V takovou chvíli, dle této respondentky není divu, že jsou poté žáci na učitele drzí. *To mně jakoby vadí no. To asi jo, že obecně prostě ta, ten respekt k rodičům a k dospělý osobě u těch dětí... Ted' jsme se bavili o tom, jak si vykali, že jo. Tatičku, mamičku a vykalo se, že jo. V devítce jsme si to říkali. Ted' si to nedokážou představit, když říkaj tátovi vole. Oslovujou v devátý třídě tátu vole, tak když něco takovýho jde, no tak to je pak těžký.*

ŠMP 4 uvedla, že za největší problémovost vnímá to, že je žákům všechno jedno. Nejsou vlastně nijak motivováni své chování změnit a učitelé v nich ten zájem nedokážou vzbudit, což vnímá jako beznadějnou situaci.

Problém s motivací u žáků zmínila také **ŠMP 5** a to v souvislosti s jejich prospěchem. *(...) A voni nemaj žádnou motivaci, to je ještě další věc, která je jo. Nejenom, že to... Ale oni nemaj ani žádnou motivaci. Já ted'ka posledních deset let, všechny děti se dostali, kam chtěli. Všechny děti se dostali na obor s maturitou jo. A je to díky tomu, že jsou ty soukromý střední školy.*

ŠMP 5 zároveň za největší problémovost u žáků uvedla vzájemné ubližování si, které je dle ní v žácích zakořeněno a těžko se s ním dá něco dělat, na rozdíl například od chování v oblasti školních povinností. *Já teda musím říct, já teda co mně úplně nejvíc vadí ze všeho je to, když fakt někdo záměrně někomu ubližuje. A ještě když si jako vybere slabšího, tak to je pro mě jakoby nejhorší věc, která je mezi těma dětma jo. To, že nenosí věci, to že teda jako vykřikuje a vyrušuje jo, podle mě tohle všechno se dá zvládnout nějakým jako figlem jo. Na každý dítě funguje něco jinýho a podle mě se to dá zvládnout. (...) Je to takový ubližování, že to dítě pak nechce chodit do školy. Že to vyplyne až do tohohle toho, že to dítě se pak bojí chodit do školy. To mně přijde jako úplně nejhorší a nejproblémovější co je v tý škole.*

Stejný názor zastává i **ŠMP 3**, dle které je vyrušování při hodině něco co má vliv na výuku, je to nepříjemné učitelů i ostatním žákům, zároveň to ale nevnímá jako největší problémovost. Za tu považuje to, pokud nějaký žák ubližuje ostatním a přemýšlí nad otázkou, jak před tím ochránit ostatní jedince ve třídě.

ŠMP 1 vnímá jako problém to, že ne vždy správně funguje Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Uvědomuje si však, že i kurátoři mají v některých situacích svázané ruce, takže vinu přičítá spíše nevhodně nastavenému systému. *No tam občas mě... (odmlka) maličko mrzí, že občas nefunguje třeba OSPOD tak, jak by měl. Jo, že měli jsme tady kurátorku, která fungovala úplně perfektně, dotahovala dokonce, ale někdy tam chybí... Jako spíš to vidím, ale i z jejich strany jako bezmocnost, protože ani oni nemají takový pravomoce, takže spíš jako ta legislativa, že ani OSPOD nám nemůže nijak pomoci, protože nemá takový páky, aby mohli do těch rodin jít, aby mohli občas jakoby zasáhnout razantněji, takže spíš taková ta bezmocnost z té legislativní stránky.*

V této oblasti z výzkumu vyplynulo, že dotazované školní metodičky prevence vnímají jako největší problémovost u žáků vzájemné ubližování si, dále to, že nerespektují dospělé osoby a nemají motivaci na svém chování cokoli měnit. Jedna respondentka také zmínila, že potíží vidí ve špatně nastaveném systému, kdy OSPOD nemůže zasáhnout vždy tak, jak to situace vyžaduje.

5.2.4 Nejčastějším problémovým chováním je záškoláctví, zapomínání, nerespekt k vyučujícím a vzájemné napadání mezi žáky

V následující kapitole se budu věnovat konkrétním zkušenostem školních metodiček prevence s problémovými žáky a zmíním, jaké chování řeší ve své praxi nejčastěji. I v této oblasti se výpovědi respondentek lišily, proto opět pro větší přehlednost jejich výroky rozdělím do dvou oblastí – chování problémových žáků v oblasti školních povinností a chování směrem ke spolužákům či učitelům.

Co se týká oblasti školních povinností, některé školní metodičky prevence ve své praxi řeší nejčastěji již výše zmíněné záškoláctví, které často kryjí, čili omlouvají rodiče žáků. Dále se jedná o zapomínání či takzvané špatnou pracovní morálku. Zároveň takové chování dvě respondentky označily za natolik běžné, že ho vlastně již nepovažují za problém.

ŠMP 2: *Co řešíme nejvíc... No asi, že to dítě prostě... Řešíme hodně asi zapomínání, špatnou pracovní morálku a drzost na učitele. Ale to je tak běžný, že to snad bych ani neřekla, že to je problém.*

ŠMP 5: *Jako já vám to řeknu takhle, jako pro mě po těch třiceti letech praxe už nějaký zapomínání je naprosto jako mimo jo. Že bych ho brala jako problémovýho, prostě některý dítě takový je a já už se tím vůbec nezabývám, jako fakt ne.*

Tato respondentka také uvedla, že mezi často řešené problémové chování nepatří ani záškoláctví, které spíše vnímá jako věc rodičů.

ŠMP 5: *S tou docházkou, s tím záškoláctvím, musím říct, že to teda tady moc neřešíme jo. Jako stane se, že třeba jsme chytli teďka dítě, že třeba holčička ale z prvního stupně byla jakoby tejdén za školou, ale ta to tak jako chtěla zkusit jo. To bylo takový, ale ve čtvrtý třídě, že jo, takový jako bezprecedentní pro nás jako na řešení jo, to je fakt jako záležitost tý matky, jestli ví, jestli chodí nebo nechodí. A většinou máme třeba dva dny, jeden den jako, ale není to tak, že by se to opakovalo.*

Nejčastěji se na své škole setkává s vyrušováním při hodině. Dále také se vzájemném nadávání si mezi žáky na sociálních sítích, čímž se pomalu dostáváme do oblasti chování problémových žáků směrem k ostatním spolužákům či učitelům.

Také **ŠMP 3** uvedla, že čím dál více objevuje vzájemné napadání žáků na různých sociálních sítích. Zamýšlí se také nad náročnou pozicí školy v této problematice. Ze své praxe uvádí příklady, kdy například některý žák vyfotí jiného a fotku, která je mnohdy nehezka, zveřejní na sociální síti pro pobavení dalších lidí. Takovéto napadání v kyberprostoru, jak to respondentka nazývá, vnímá jako velký problém budoucnosti.

ŠMP 4 na své škole nejčastěji řeší mimo záškoláctví také celkovou vulgaritu ke spolužákům i k učitelům spjatou s nerespektováním autority, což některé respondentky vnímají zároveň i jako ten největší problém, jak již bylo popsáno výše.

Na základě zkušeností školních metodiček prevence z výzkumu vyplynulo, že se v rámci problémového chování setkávají nejčastěji se záškoláctvím omluveným rodiči, zapomínáním a nerespektem k vyučujícím. Zmínily ale, že zapomínání a nerespekt je něco, s čím se setkávají tak často, že takové chování už ani nepovažují za problémové. Čím dál častěji se také kromě vzájemného fyzického i slovního napadání, setkávají s napadáním na různých sociálních sítích.

5.2.5 Chování problémového žáka má zásadní vliv na zbytek třídy

V této kapitole zmíním, jak se přítomnost problémového žáka projeví na zbytku celé třídy. I v této oblasti respondentky uváděly různorodé odpovědi dle svých zkušeností. Zároveň se však shodly, že chování takového žáka ostatní ruší a obírá je to o čas, který by vyučující mohla věnovat žákům, kteří to potřebují více. Jeho přítomnost má tedy vliv nejen na ostatní žáky, ale především na samotného pedagoga.

ŠMP 3: *No ty (ostatní žáky, pozn. autorky) to ruší. V první řadě je to ruší, na druhou stranu vlastně on je obírá o ten čas, který bych mohla věnovat těm slabším, těm který mě potřebují v tu danou chvíli.*

Školní metodičky prevence shodně uvedly, že problémový žák svým chováním především narušuje vyučování, protože jeho spolužáci upírají pozornost směrem k němu a pro učitele je poté náročné obrátit jejich pozornost zpět k vyučované látce.

ŠMP 1 uvedla, že záleží na osobnosti daného žáka. Pokud se jedná o silnou osobnost, je žák schopen ovlivnit třídu tak, že v ní poté nikdo nechce jakýmkoli způsobem vybočovat například tím, že by vypadal moc chytře. Naopak se snaží spíše nefungovat, aby si jich žák s problémovým chováním nevšiml a nezačal se jim například posmívat. Také se však může stát, že se jedná o slabšího jedince, který třídu svým chováním vyprovokuje a zbytek třídy poté ubližuje jemu.

ŠMP 2 tuto oblast naopak vnímala z pohledu té třídy, o kterou se jedná. Některé třídy si toho žáka nevšimají, jiné ho bez obtíží přijmou a některé toho žáka postaví na kraj kolektivu. *Jsou třídy, který toho žáka vstřebají a tím, že prostě on ten žák jakoby na něj nereagují, tak kolikrát jako to funguje. Stejně tak, jako když třída některá má žáka s nějakým handicapem, tak některá ho přímo vyšikánuje, tak ho jakoby vyšoupne a některá ho přijme úplně normálně. To opravdu závisí i na tom, v jakým tom kolektivu to dítě je. I podle mě stupeň toho jeho problému, jak se to rozvine.*

Tako respondentka zároveň uvedla, že ve chvíli, kdy je proti tomu jedinci postavená celá třída, tak všechny metody selhávají a nedá se se s tím již pracovat. *Když potom je to nasazení proti tomu jedinci opravdu silný, tak se s tím podle mě nedá dělat nic, ani tyhlety kroužky a von*

je jinej a takový jo tyhle metody všechny, tak to většinou selhává. Jo takový ty komunitní kruhy a tadyto vysvětlování a tohleto. Anebo to neumíme!

S tímto postojem může souviset také její další výrok. Uvědomuje si, že ve škole mají žáky, kteří se ve třídě necítí dobře, ale jako škola s tím nic nedokázali udělat i přes to, že se dle jejich slov snažili. Žáci se s těžkou pozicí ve třídě, dle jejího názoru naučili žít. *Ale naučil se s tím žít. Já to vím, že tam žije a není úplně to ideální, ale není to tak, že by to dítě s tím nemohlo... Jo ale nezávidím mu to třeba jo. On tam dojde v té třídě, ta třída ho nějak jakoby toleruje a on si to v sobě nějak... On je i tak jako není úplně z nejchytřejších, že jo tak i po té sociální stránce si to asi nějak tak přežvejká, že nám tam do té devítky vydržel a nikdy to nevygradovalo, že by... Ale já to cejtím, že tomu dítěti tam nemůže bejt dobře. (odmlka) A neudělali jsme s tím nic prostě, i když jsme se snažili.*

Z výzkumu vyplynulo, že přítomnost problémového žáka má bezpochyby vliv jak na jeho spolužáky ve třídě, tak na samotného pedagoga v dané třídě. Při vyučování se to projevuje především tím, že takový žák ubírá pozornost ostatním a není tak možné se tak výuce věnovat po celou vyučovací hodinu.

Třídy mají k žákovi s problémovým chováním různý postoj. Některé ho bez obtíží přijmou a je tak součástí kolektivu, jiné se spojí proti němu a vyčlení ho z kolektivu. Pokud se jedná o žáka, který ostatním ubližuje, mnohdy se ostatní žáci snaží být ve třídě spíše nenápadní, aby se sami nestali obětí jeho útoků.

5.2.6 Postoj k problémovému chování/žákovi a jeho vliv na práci vyučujících ve třídě

Nyní se budu zabývat postoji školních metodiček prevence k problémovému žákovi či obecně problémovému chování a poté v další části text zmíním, jakým způsobem ovlivňuje přítomnost takového žáka práci učitele ve třídě.

Z rozhovorů si lze povšimnout, že žádná ze školních metodiček prevence nevnímá prospěch jako ukazatel problémovosti u žáků, naopak se ve všech případech zaměřovaly spíše na jejich chování, ve kterém vidí zdroj problémů.

ŠMP 5 také zmiňuje důležitost charakteru v souvislosti právě například se známkami. *A další zkušenost z těch let takový tyhle šprtky, ty jedničky, co tady brečely pořád, abych jim ty jedničky dávala, tak pak si vás vůbec nevšimnou, když vás potkaj. A ty koulaři jo, ty se k vám hlásej celej život. Je to prostě vo tom, vo tom charakteru toho dítěte, pro mě fakt jako už v současný době není fakt úplně podstatný ty známky, jako to, jaký to dítě je jako charakterový.*

ŠMP 4 se domnívá, že některé projevy problémového chování patří k věku a vlastně je neřeší, jelikož to vnímá jako cestu bez konce. *Tak třeba mě nenapadá problematický žák, když se řeší, já nevím, kouření na druhém stupni, alkoholismus... (...) Zahájení pohlavního života předčasný... To jsou takový, řekla bych... Tak nějak k tomu věku patří. (...) Abychom tady řešili problematiku kouření to, to si myslím, že to je taková, to je nekonečná cesta, že tady ty děti kouří před školou.*

ŠMP 2 zase zmínila, že pro ni situace ve škole v podstatě nejsou problémové či nijak náročné na řešení, jelikož má syna, který má diagnostikovaný Aspergerův syndrom a je na vozíku, tudíž vnímá jako skutečné problémy úplně něco jiného.

Jak již bylo výše zmíněno, respondentky v oblasti problémového žáka častokrát odkazovaly na jeho rodinnou situaci. Domnívají se, že v mnoha případech se jedná spíše problémového rodiče než žáka a právě v takových případech měly pro chování žáka pochopení a mají možná větší tendence k němu přistupovat jinak.

ŠMP 5: *Z jeho stránky jako že to je prostě o tom, že o strašně potřebuje tu lásku, kterou nemá, a proto se takhle chová jo. A takže já se fakt jako snažím, když jako máme někoho takovýho, že vopravdu se hodně vymyká špatně jo, tak se fakt snažím to jakoby pochopit aspoň z týchle stránky, abych k tomu dítěti totiž našla vztah jo. Protože ono je jednoduchý to dítě jako odhodit a jako říct no to je hajzl a s tím se nebudu zabývat, ale fakt ty děti většinou to je v tomhlenctom, že jsou problémový jo. Jako pak samozřejmě je pár dětí, který vím maj úplně doma všechno, že jsou jenom prostě jako fakt hajzlové. S téma se mně jako daleko hůř jedná než s těmahletěma.*

ŠMP 2 uvedla, že škola citlivěji reaguje na projevy šikany. Je to něco, z čeho má obavu. Zmínila dokonce jeden medializovaný případ z Prahy, kde žáci šikanovali jejich vyučující. Zároveň uznává, že i přestože se snaží takové chování vždy včas podchytit, může se ve škole něco podobného dít, aniž by o tom věděli. (...) *To jako fakt je, že na to nekašleme, že děláme všechno proto, aby to tady nebylo. Jakmile slyšíme slovíčko šikana, tak máme vlasly takhle jako vzhůru na hlavě a děláme proto, co jakoby je v našich silách a není vyloučený, že je někde něco nějaký podhoubí někde něco skrytýho...*

Nyní přejdu k druhé části kapitoly. Vyučujících jsem se ptala, jestli má přítomnost problémového žáka ve třídě nějaký vliv na jejich práci. Až na jednu respondentku, uvedly školní metodičky prevence, že ano. Takový žák je obírá o čas, který je možný trávit výkladem látky. Respondentky zmínily, že je takový žák jednoduše zdržuje od jejich práce.

ŠMP 1 a ŠMP 3 shodně uvedly, že vždy záleží na nastavení daného učitele a jeho očekáváních.

ŠMP 3: *Tak já ještě, když tam vstupuju, tak ne, tak já teda musím říct, že ráno prostě to беру, každé ráno to беру jako čistý stůl. To znamená, že se s dětma vítáme, podáme si tu ruku prostě, takže tak to беру a... (odmlka) A není to tak jako, že bych čekala, kdy vlastně to zase přijde. A jsou i dny, kdy to nepřijde jo, že opravdu se to povede, ale...*

ŠMP 1: *Jde tam s tím, že se může něco dít, je na to připravenej, takže už v tý přípravě, když si člověk dělá, tak si tam říká, no tohle asi nestihneme nebo už jde s tím radši očekáváním nižším. Když jde s vyšším očekáváním, tak pak má hodinu nabouranou, je nervózní učitel a objeví se to i do toho prostoru mezi dětma. Takže je to spíš o tom očekávání učitele, s čím tam půjde no a jak jde nastavený.*

Školní metodičky prevence se shodovaly, že jednoduše záleží na individualitě učitele, protože každý vyučující má jinde hranice toho, co považuje za problémové a kam nechá žáky v jejich chování při vyučování dojít.

V této oblasti z výzkumu vyplynulo, že respondentky v oblasti problémového žáka považují za stěžejní především to, jak se daný žák chová. K takovým žákům mají různorodý postoj, dle svých zkušeností.

Přítomnost problémového žáka ve třídě má bezpochyby vliv také na jejich vlastní práci při vyučování. Dále uvedly, že vždy záleží na individuálním přístupu každého vyučujícího. Některé se však shodly, že do třídy vstupují raději s nižším očekáváním.

5.2.7 Protektivní faktory v oblasti problémového chování/žáka

V této podkapitole se budu věnovat takzvaným protektivním faktorům v oblasti problémového chování u žáků. Mým cílem je tedy popsat, čím škola může přispět k, dá se říci, prevenci problematického chování.

Respondentky v interview zmínily mnoho různých protektivních faktorů, proto jsem se z důvodu přehlednosti rozdělila do celkem čtyř následujících subkategorií:

- Protektivní faktory uplatňované směrem od (třídního) učitele k žákům
- Sebezkušenostní kurzy pro pedagogy a další vzdělávání
- Protektivní faktory uplatňované směrem od školy k učitelům
- Protektivní faktory uplatňované směrem od školy k žákům

Protektivní faktory uplatňované směrem od (třídního) učitele k žákům

V oblasti vztahu (třídního) učitele a žáků, zmínily školní metodičky prevence především jeho důležitost. ŠMP 1 to uvedla na příkladu: ve chvíli, kdy je třída dobře vedena třídním učitelem a mají dobrý vzájemně vztah, tak i přes problémovost, která se mnohdy projevuje především v sedmé třídě, se poté v deváté k němu jakoby vrací a jsou jedna parta. *Že jsou k tomu učiteli otevřenější, potom, že, když to takhle řeknu, nechtěj tomu třídnímu učiteli udělat něco, co by ho pak mrzelo, co by udělalo i ten náhled na tu třídu jinej. Takže snažej se fungovat jako dobře, protože to chtěj i pro toho svého třídního učitele, s kterým jsou za dobře a kteýho maj rádi, takže jako pak tam cejtěj i malinko zodpovědnost, že mu to nechtěj udělat nějaký ty průšvihy.*

ŠMP 5 zmínila, že celkové nastavení třídy, to jak se žáci budou chovat k sobě a k učitelům velmi záleží na třídním učiteli z prvního stupně, který tu třídu v podstatě formuje. Pokud je nastavené třídy problémové, je poté pro třídního učitele na druhém stupni velice náročné cokoli měnit.

Respondentky dále zmiňovaly důležitost třídnických hodin, při kterých se právě takový vztah mezi třídním učitelem a žáky dá vytvářet.

ŠMP 1: *Protože má třídnický hodiny, v kterých s nima pracuje bezvadně a není v těch třídnickéj hodinách direktivní. Když je pohoda, tak prostě je s nima pohodovej, když je nějakěj průšvih, tak ho dokáže řešit, ale dokáže ho řešit s nadhledem a trošku jakoby na provázanosti s tou třídou. Já jsem tady ta vaše máma, tak prostě nebojte se to říct, i když je to průšvih, dá se vždycky řešit. Takže když je takovejhle přístup třídního, kterej s nima ty třídnický hodiny dělá dobře a není to vždycky jenom o vyplňování třídnice nebo i nějakým kázání a dělaj tam různý hry a všechno možný, tak ta třída se hodně semkne kolem toho třídního.*

ŠMP 2 zase zmínila základní osobnostní charakteristiky, který by měl každý učitel mít a které ovlivňují vztah mezi učitelem a žáky. Jedna se především o jakýsi vrozený respekt a autoritu. Ve chvíli, kdy učitel toto vrozené nemá, doporučovala by jim další vzdělávání či semináře, na který se dá učit důslednosti, která pomáhá zmíněné charakteristiky rozvíjet.

Sebezkušenostní kurzy pro pedagogy a další vzdělávání

Tímto se pomalu dostáváme k další subkategorii a to právě v oblasti vzdělávání pedagogů, včetně samozkušenostních kurzů. Vyučující se shodovaly, že není nutné, aby učitelé měly stejně obsáhlé vzdělávání, jako je Specializační studium pro školní metodiky prevence. Některé kurzy či semináře by však absolvovat měly, jelikož dovednosti, jako je například práce se třídou jako skupinou se na Pedagogických fakultách neučí a vyučujícím tyto kompetence poté chybí. Respondentky také zmiňovaly, že se pedagogy na podobná vzdělávání snaží vysílat, ovšem ne všichni o to mají zájem a škola je nemůže nutit.

Toto **ŠMP 5** vnímá jako problém a určitá další vzdělávání by pro učitele nastavila jako povinná. Často se na ně totiž hlásí pedagogové, kteří takové vzdělávání, dle jejich slov vlastně nepotřebují. Naopak vyučující, kteří nedokážou být empatictí a neumí pracovat se třídou, jsou vůči podobným vzděláváním skeptičtí a odmítají je.

Obsahem těch kurzů by mělo být především to, jakým způsobem vést třídnické hodiny, které by dle dotazových neměly být pouze o zapisování do třídnice a podobných záležitostech, ale právě budování a rozvíjení vztahu mezi učitelem a žáky a také mezi žáky navzájem.

ŠMP 2: *A aby komunitní kruh nebyl jenom jako, tak si sedneme a řekneme si, co jsme dělali včera, protože byla neděle jo. Ale aby to mělo nějaký témata, dneska se bavíme o tom, pak se bavíme o tom. A ty děti získají důvěru a jdou třeba za tím třídním, protože předtím se bavili o něčem, co jako se jim vyskytlo. Podle mě to nedělej a ani na to to vzdělání teda nemaj.*

ŠMP 4 by naopak vzdělávání pedagogů zaměřila spíše na jejich vlastní sebepoznání a seberozvoj. *To znamená spíš, aby ty učitelé pochopili, že jsou různé cesty. I když vy si myslíte, že třeba to děláte dobře a děláte to dobře a pro spoustu lidí to je dobrý a chválí vás, tak ale pro spoustu zase ne. To znamená ty přednášky mít třeba i na to, aby se člověk třeba i sám sebe trochu poznal, protože jak učím, jak učím spoustu let, tak se může samozřejmě stát, že... (odmlka) Může se stát, že (odmlka, smích) že v tom jako zakrníte jo. Že už x let učím, takhle a*

takhle to dělám, to znamená, že najednou mám pocit, že, jako že to tak je dobře, prostě tak mě to vyhovuje, už jsem tak zvyklá, že jako ty starý učitelé. A pak mi někdo řekne, je ale vono by to šlo i takhle.

U Specializačního studia pro školní metodiky prevence také velmi ocenila možnost setkávat se pravidelně s vyučujícími z jiných škol. Mohli si tak předávat různé zkušenosti z praxe, což vnímá jako velice přínosné. *Takže spíš si myslím i třeba, ono i na těchle různých školeních je zajímavý i to setkávání s těmi učiteli z jiných škol, protože tam to dělají jinak a tak dále a tak dále.*

ŠMP 3 zase zmínila důležitost modelových situací při různých dalších kurzech či dalších vzděláváních. (...) *že jsme si vyzkoušeli sami, že vlastně jsme měli ty role. Jeden byl ten, který šikanoval, druhý byl ten, který byl šikanován. Tam byla ta paní učitelka, byla tam ta maminka a vlastně jsme si to vyzkoušeli a koukli jsme na to z několika stran.*

Směrem od školy k učitelům

Třetí subkategorii, která vzešla z analýzy rozhovorů je oblast protektivních faktorů ve vztahu škola – učitel, tedy čím škola může pomoci učiteli, aby práci s problémovými žáky zvládal.

Respondentky se ve svých odpovědích shodovaly v tom, že potřebují především podporu ze strany vedení, která i jim jako školním metodikům prevence velice pomáhá a oceňují ji.

ŠMP 3: *Určitě potřebujou podporu. Je špatně, když ten učitel v to zůstane sám, takže ta podpora určitě. Ať už ze strany vedení školy anebo metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog. Jako speciální pedagog a školní psycholog na škole, to je skvělá věc prostě. Nám pomůže hodně.*

ŠMP 4: *Za druhý si myslím, že by měli mít i takovou jakoby, v té škole by měla panovat nějaká určitá dobrá atmosféra, aby měli pocit, že v tom nejsou sami.*

Zmíněná podpora se také ukazuje například v roli asistenta, o kterého mají učitelé ve svých třídách čím dál větší zájem. Asistent pedagogům pomáhá ve chvíli, kdy je třeba poskytovat speciální péči žákovi s problémovým chováním či jeho poruchami a vyučující tak může svou pozornost věnovat zbytku třídy.

ŠMP 5: *No určitě jim to usnadní ten asistent, když tam je v té třídě. Ten teda určitě. Pokud je to vopravdu jako dítě s poruchou chování, který tohle dělá, tak ten asistent vyřeší de facto všechno jo. To jako může dítě vzít na chodbu, že jo, bejt tam s ním jo. To si myslím, že jako ty asistenti na tohle jsou dobrý.*

Směrem od školy k žákům

Je důležité zmínit, že školy, na kterých dotazované školní metodičky prevence působí, se intenzivně věnují prevenci. Mají smlouvu s organizací, která jim několikrát za rok poskytuje programy dlouhodobé primární prevence rizikového chování, což je bezpochyby jeden z protektivních faktorů problematického chování žáků.

ŠMP 1 se domnívá, že od té doby, co programy ve třídách probíhají, žáci mají větší tendenci se s problémy svěřovat dospělým osobám, díky čemuž se dají včas podchytit.

ŠMP 2 vidí výhodu v práci externích lektorů se třídou v tom, že se žáci více otevrou a není pro ně takový problém se svěřit. *I tak, když je nějaký problém jako, tak voni se ty děti líp otevrou. Oni tomu, kdo neustále chodí po chodbě, tak taková veliká důvěra v tom a budu tě potkávat pořád a budeš mně to připomínat, co jsem řek neřek, co se... Jo tak to si myslím, že když jde někdo zvenčí a řeší ten problém, taky má nadhled.*

Respondentky dále uváděly, že ve třídách používají různé sociometrické metody, jako je například Sociometrický ratingový dotazník (SORAD) a na základě výsledků volí následné postupy práce se třídou.

Další možností, čím školy přispívají k prevenci problémového chování především v oblasti vztahů mezi žáky, jsou adaptační kurzy.

Z výzkumu vyplynulo, že mezi protektivní faktory v oblasti problémového chování žáků patří pozitivní přístup třídního učitele, který má se třídou dobrý vztah. Dále by škola neměla zapomínat na podporu třídních učitelů, aby se v případě problémového žáka ve třídě měli na koho obracet a nebyli na problém sami.

Školní metodičky prevence vidí také důležitost v následném vzdělávání pedagogů například v tématu práce se třídou jako se skupinou. Zmiňují také důležitost sebezkušenostních kurzů pro pedagogy. V neposlední řadě může škola předcházet některým projevům problémového chování pomocí preventivních programů či pomocí sociometrických metod, dle jejichž výsledků může zvolit další postupy práce se třídou.

5.2.8 Způsoby řešení problémového chování u žáků

Nyní se budu věnovat konkrétním zkušenostem respondentek v tom, jakým způsobem řeší problémové chování u žáků. Vzhledem k mnoha zmíněným možnostem řešení, jsem tuto kategorii opět rozdělila do dvou oblastí, a to řešení problémového chování v rámci školy a řešení problémového chování ve spolupráci s dalšími institucemi.

Nejprve se budu věnovat tomu, jak problematické chování řeší svépomocí v rámci školy. **ŠMP 1** se domnívá, že ve chvíli, kdy problémový žák takzvaně vyvádí při hodině a není ke zklidnění, nelze dělat nic jiného, než ho nechat být. Nic jiného, dle jejího názoru, nepomáhá.

ŠMP 3 zmínila nutnost předem připraveného speciálního programu pro daného žáka v rámci vyučování. Snaží se ho tedy více zaměstnat, aby nevyrušoval ostatní. (...) *musím pořádkem mít dopředu připravenou nějakou činnost pro něj, a i když mám pro něj připravenou činnost, tak prostě kolikrát je to silnější než on. (...)*

ŠMP 5 uvedla, že sama s problémovými žáky při hodině obtíže nemá, protože si je umí srovnat tak, že v jejich předmětech nevyrušují. Zmiňuje, že na žáky často křičí, zároveň se jí to ale vyplácí a při hodině je klid. *Zase se o mně třeba říká, že řvu jo, ale to je otázka jak to je, jak to má kdo nastavený jo. Já říkám no to je možný, že řvu, ale na druhou stranu zase já, ty děti dělaj to, co chci já jo. A teď je otázka, co je v tý škole jo, jestli teda mám bejt hodná a nechat je, aby mi skákaly po hlavě anebo co ty děti si odnesou z tý školy. Já v tomhle úplně nemám v tom jasno jo.*

Ve chvíli, kdy některý žák odmítá při hodině pracovat, s ním tato školní metodička prevence diskutuje tak dlouho, dokud svou práci neudělá. Domnívá se však, že škola má velice omezené možnosti s tím, jak na problémové chování žáků reagovat. *Na to přijdete, my nemůžeme vůbec nic, my nemůžeme dát dejchnout, jestli je napítej bez vědomí rodičů, my vlastně, my v tý škole fakt... My nesmíme do aktovky se podívat jo, my nesmíme prostě vůbec nic jo. De facto my za chvilku nebudeme moct ani jim psát na sešity jo, to jako čekám, kdy přijde, protože si ho koupili, že jo voni, takže je to jejich majetek. Dřív jsem běžně trhala sešity jo, to bych si vůbec nedovolila jo.*

Mnohdy se žák s problémovým chováním ocitá v kanceláři školy, kde s ním vede individuální pohovor školní metodička prevence, ředitel/ka či výchovný poradce.

ŠMP 2 uvedla, že se žáka, který je problémový v tom, že nezapadá do kolektivu, snaží před třídou především oceňovat. *Já osobně jsem vždycky ho, nevím, jestli to bylo dobře nebo, ale on vždycky když zabodoval, tak jako ta třída na mě viděla, že z toho mám teda nesmírnou radost jo. A běda jestli někdo se ušklíb jenom.*

Dále zmínila situaci, kdy zvolili takové řešení, že dítě muselo školu opustit, vzhledem k problémové diagnóze. *My jsme teda měli tady s tím mutismem to děťátko, to bylo teda špatný a to jsme byli rádi, že jsme ho teda umístili do individuálního vzdělávání. To je nějaká tady škola... On se učí se doma, a je tady nějaký odloučený pracoviště, čili dochází někde složit zkoušky, něco se zase doučí a jde zpátky, nevím jak to přesně, ale vzhledem k tomu, že už dospěl do takovýhleho vzdělávání, tak si myslím, že ten problém tam asi byl velkej, že by se nechytil ani na jiné škole.*

Z výzkumu dále vyplynulo, že pokud si škola s některými žáky neví rady, kontaktuje pedagogickou psychologickou poradnu či střediska výchovné péče, které jim poskytují intervence. V případě nutnosti také komunikují s OSPODEM.

Obecně dotazované školní metodičky prevence volí různá řešení problematického chování, záleží vždy na individualitě učitele a typu daného chování. Necháávají žáka se zklidnit a nijak nezasahují, připravují pro něj práci navíc, aby neměl čas a možnost rušit při vyučování ostatní, diskutují s ním do té doby, dokud své povinnosti nesplní nebo ho oceňují před ostatními spolužáky. V případě potřeby si na pomoc volají další instituce.

5.2.9 Odlišnosti u žáků s problémovým chováním a žáků s poruchami chování

Nyní se budu věnovat tomu, jaké odlišnosti vnímají školní metodičky prevence u žáků s poruchami chování a žáků s problematickým chováním.

Respondentky se shodly, že porucha chování je něco, s čím se žák narodí. Jedná se tedy o diagnózu, která se dá těžko ovlivnit a je třeba na to brát ohled.

ŠMP 1: *No tak ty poruchy, že jo, tak tam je to vrozený, tam relativně se hodně těžko něco mění, tam může se člověk pomáhat mu zklidňovat nebo učit sebeovládání, ale je to... je to těžší. A u těch problémových žáků, tam je to o těch rodičích si myslím hodně o výchově, o prostředí a o tom, jak se k nim bude přistupovat i tady, že jo.*

ŠMP 3 se domnívá, že ve chvíli, kdy se ve třídě objeví žák s poruchami chování, který je problémový, by se škola měla obrátit na nějaké další instituce, které jí v danou chvíli pomohou. Zatímco u žáků s problémovým chováním by škola jeho chování měla ve spolupráci s rodiči zvládnout sama.

ŠMP 5 zase zmiňuje, že není v silách školy hlídat například agresivní projevy žáků s poruchami chování. Je spíš na rodičích, kdy zasáhnou a dítěti nechají nasadit medikaci, aby bylo klidnější. *Ale já to tam beru, že teda za prvé mají na to diagnózu, takže se to prostě musí zohlednit. A teďka je na těch rodičích, do jaké míry voni to jako nechaj dojít, jestli jako fakt nasadit u někoho jako už pak léky, že jo a fakt se zklidněj ty děti. Anebo to nechat tak, že někoho zmrzačeš, není úplně v našich silách tohle zvládat jako jo. Není, máme jako sice asistentky, ale prostě ne vždycky se to podaří jo.*

ŠMP 4 naopak v poruchách chování a problémovém chování nevidí žádný zásadní rozdíl. Domnívá se, že kdybychom v dnešní době poslali každé dítě do poradny, všechny by odcházely s nějakou diagnózou. Jako podstatné vnímá to, že ať už se jedná o jakoukoli poruchu, každý se s tím musí v reálném životě poprat. (...) *Ale já v tom velké rozdíl nevidím, protože pro mě, takhle já to beru i jakoby do budoucna, do života, když máte dyslexii, tak se s tím musíte poprat, protože ve škole - dobře vám nějakou tu známku trošičku hodnocení sníží, ale v životě si s tím prostě musíte poradit. Totéž jestli máte nějakou, nějaký problémy s chováním, musíte se nějakým způsobem s tím poprat a začlenit se do života. Takže jestli to má někdo diagnostikované nebo je jenom někdo nevychovaný nebo je z nějakého prostředí, musí se do těch, prostě musí se nějak socializovat a do toho kolektivu se vejít. Já to třeba i říkám dětem ve třídě říkám, víte co, no, když si stěžují na nějaké vyučující, na děti, znáte to. Říkám, ale vezměte si, že to je takový vzorek toho, jak vy budete žít, nikdy nebudete v kolektivu, který bude stoprocentně vám vyhovovat. Nikde nebudete mít nadřizené, kteří vám budou vyhovovat. Vy se musíte s každým naučit nějakým způsobem vycházet, jak v kolektivu ve třídě, tak i s těmi vyučujícími, takže já bych to nějak nerozlišovala.*

Co se týká rozdílů mezi chováním žáků s problémovým chováním a poruchami chování, **ŠMP 5** má zkušenost takovou, že žáci s poruchami chování ubližují ostatním jednorázově a neuchylují se k dlouhodobé cílené šikaně. *Já úplně nemám tu zkušenost, že ty děti, který mají poruchu chování, by třeba někoho šikanovali. Oni jako ubližujou, to jo, to oni jako třeba jo, oni se prostě třeba se neovládaj, oni prostě třeba jdou a seknou mu jo. (...). Jako, že třeba někoho*

jako ošklivě zmlátí, to jo, ale to je jednorázový. Ale že by jako šikanovali a ubližovali jako záměrně – ne. Takže pro mě ty poruchy chování jako nejsou, tam většinou víte co, ty poruchy chování jsou většinou šílený v tom, že voni někdy při těch hodinách otravují jo. Jakože narušují tu výuku těm vostatním dětem. To bych řekla, že u těch poruch chování je to problémový.

Z výzkumu vyplynulo, že u žáků s poruchami chování by se měl brát větší ohled na jejich diagnózu. Jejich chování je dle školních metodiček prevence vážnější a má větší dopad na zbytek třídního kolektivu.

Ve chvíli, kdy by se ve škole objevil žák s poruchou chování, by respondentky kontaktovaly nějaké další pracoviště, od kterého by očekávaly, že škole pomůže dané problémy řešit. Chování žáka s problémovým chováním by, dle jejich názoru, však měla škola ve spolupráci s rodiči zvládnout sama.

5.2.10 Co vyučujícím pomáhá, aby předešli syndromu vyhoření

V závěru každého rozhovoru, jsem se respondentek doptala na to, jak samy o sebe pečují, aby zvládaly náročné situace na svém pracovišti. Zdali si myslí, že by jim mohl hrozit syndrom vyhoření a jak by to případně vypadalo, kdyby vyhořely.

ŠMP 3 se domnívá, že by jí syndrom vyhoření hrozit mohl. **ŠMP 5**, dle jejich slov, hrozil v minulosti, v tom období však dostala nabídku na funkci zástupkyně ředitele, což vnímá jako něco, co jí dodalo sílu, nakoplo ji to jít dál a syndrom vyhoření u ní tak nenastal. Ostatní školní metodičky prevence se shodovaly v tom, že mají zdroje, které jim pomáhají vyhoření čelit.

Respondentky uvedly, že jim napomáhá jóga, kde relaxují, pohodové rodinné zázemí, na které se mohou spolehnout, podpora ze strany vedení školy, či školení týkající se prevence syndromu vyhoření. Školní metodička prevence, která je zároveň zástupkyní ředitelky se domnívá, že jí pomáhá snížená míra vyučovací povinnosti, tudíž s žáky netráví tolik času.

Na školu, kde působí **ŠMP 1** dochází psycholog s Pedagogicko-psychologické poradny, který pedagogům poskytuje supervize, jež taktéž působí v oblasti syndromu vyhoření preventivně.

Dále se vyučující shodovaly v tom, že se snaží v náročných situacích vypnout a nerozčilovat se, k čemuž jim dopomáhá délka praxe. **ŠMP 5** se také sama uklidňuje tím, že si uvědomuje, že problémový žák ze školy odejde a dané problémy s ním. *Jako v té situaci a zase*

to prostě léta praxe je - nerozčilovat se jo. Fakt se snažit jako si to napočítat do deseti než člověk něco řekne, aby mě to pak nemrzelo. (...)My v tom školství máme jednu jedinou výhodu, že to dítě vodejde. A tím pádem pro nás zmizí. A to je taky to kolikrát čím já se třeba uklidňuju jo. Já si říkám, co já se tady s ním budu rozčilovat. Já to říkám i těm rodičům, já říkám helejte, mně to může bejt v celku jedno. Vy ji budete mít na celý život, mě za dva roky opustí jo. A to možná je to, čím já se jako bráním trošku jo.

ŠMP 1 *Tak já jsem si prošla kdysi strašně problémovým obdobím a měli jsme zrovna tehdy školení jak nevyhořet a jak si uchovat... Takže to mě tehdy hrozně naladilo, nebo jsem si tam uvědomila, co mám za problémy a snažím se si říkat, že co nemůžu vyřešit, tak prostě to nesmím řešit, protože by mě to ubližovalo a naučila jsem se trošku vypínat v těchleťech situacích, kdy vím, že to je... tam nepomůžu ničím, abych si tu svojí psychohygienu trošku zachovala no.*

Celkem tři respondentky uvedly, že problémový žák či problémová třída by mohli být také zdrojem vyhoření. Některé z nich mají v okolí někoho, kdo syndromem vyhoření prošel a musel změnit profesi. Jedna vyučující na tuto otázku nedokázala odpovědět a jedna se domnívá, že žák s problémovým chováním by nemohl být zdrojem vyhoření právě proto, že v danou chvíli dokáže vypnout a celkově se odpoutat od myšlenek na práci jinými svými zájmy.

Vyučujících jsem se také ptala, jak by to podle nich vypadalo, kdyby vyhořely. Z výzkumu vyplynulo, že by do práce chodily pravděpodobně otrávené, nepřipravené a s nechutí, která by se projevovala i ve fyzické rovině, například bolestí břicha. Dále by se zaměřovaly spíše na takzvanou formální výuku bez použití her či humoru. Některé z respondentek se domnívají, že by možná byly nuceny změnit obor.

Diskuze

V následující části diplomové práce se pokusím o shrnutí mého výzkumu, jehož cílem bylo zmapovat oblast problémového chování u žáků na základní škole, a to z pohledu učitelů, konkrétně školních metodiček prevence. Mého výzkumu se účastnilo celkem pět vyučujících a jako výzkumnou metodu jsem zvolila semistrukturované interview. Získaná data jsem podrobila kvalitativní analýze.

Výzkum sledoval celkem čtyři výzkumné otázky, které jsem si stanovila v úvodu. V této části textu se věnuji odpovědím na tyto otázky, které vyplývají z podrobné analýzy dat, popsané v předchozích kapitolách. Zároveň budu zjištěné výsledky mého výzkumu diskutovat s literaturou.

První výzkumná otázka zněla následovně: „*Kdo je, dle vyučujících, problémový žák a jak se projevuje?* Analýza získaných dat ukázala, že se jedná o žáka, který se nějak odlišuje od ostatních a chová se nestandardně. Pedagožky zmiňovaly především časté narušování hodin, sabotování výuky či absolutní nezájem o ni. Takové chování má samozřejmě vliv na zbytek třídy. Jako problémové žáky školní metodičky prevence označili žáky s vysokým počtem zameškaných hodin a častým záškoláctvím. Ve vztahu k učitelům zmínily jejich časté provokování a drzost, zatímco ve vztahu ke spolužákům vzájemné napadání, agresivitu a vysmívání se. Cílem takového chování je, dle respondentek, získat pozornost či kompenzace například nedostatku vědomostí.

Tyto výsledky se shodují s výsledky výzkumu Augera a Boucherlata (2005), který jsem představila v teoretické části práce. Autoři zmínili, že jako jedno z kritérií stanovení žáka problémovým pedagogové mimo jiné uváděli výrazné narušování kázně ve třídě, odmítavý postoj či agresivitu s tendencí napadat druhé. Také Wragg (1984) podotknul, že mluvení bez dovolení, hluk ve třídě, vyhýbání se zadané práci či odbíhání z lavice je taktéž velmi časté a zároveň ještě obvyklejší než například urážení pedagogů či ničení věcí.

Mezinárodní výzkum Čiliakové, Douškové a Ivanové (2016), který porovnával zkušenosti nizozemských a slovenských vyučujících ukázal, že současným problémem ve škole je disciplína žáků. Pedagogové nepovažují vhodné chování za důsledek efektivního vzdělávání, zároveň ale považují nevhodné chování za důvod neefektivního učení. Autorky zdůrazňují, že organizace vyučování a vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání je plně v kompetenci vyučujícího, který to všechno řídí. Aby byl pedagog schopen udržet kázeň při vyučování, je nutné, aby se věnoval prevenci nevhodného chování a zároveň byl schopen intervence ve chvíli, kdy se již takové chování ve třídě odehrává.

Langová uvádí, že pedagogové uplatňují charakteristické stránky své osobnosti, které mají vliv jak na chování učitele k žákům tak chování žáků k vyučujícím (Langová, Kodým a kol., 1987). Tyto vlastnosti osobnosti jsou také jedním z činitelů, které ovlivňují a spoluvytvářejí klima ve třídě a atmosféru vyučování (Tonelson, 1982 in Langová, Kodým a kol., 1987)

Školní metodičky prevence se v mém výzkumu shodovaly, že mezi protektivní faktory, které pozitivně působí na vztah učitele a žáků patří bezpochyby dobré vedení třídy pedagogem a zařazování třídnických hodin do výuky. V těch by se neměly řešit pouze formální záležitosti, jako jsou například omluvenky či vyplňování třídní knihy, naopak by měly být zaměřené na budování vztahů jak mezi žáky a učitelem, tak mezi žáky navzájem. Zároveň by měl mít vyučující dle respondentek určitý vrozený respekt a autoritu.

Dle výzkumu Langové žáci projeví pozitivnější postoj k výuce učitelů, kteří byli emocionálně stabilnější, v afektivní oblasti měli méně konfliktů, větší pocit psychické pohody, sebedůvěry a životního optimismu (Langová, Kodým a kol., 1987). Naopak méně pozitivní vztah projevovali k vyučujícím, se kterými měli časté konflikty a kteří mají tendence řešit životní situace emocionálním přístupem.

Vacínová zmiňuje Kellyho Teorii osobního výkladu, který upozorňuje na osobní zkušenost, jako důležitý zdroj interpretace situací (Langová, Vacínová, 1994). Osobní historie pedagogů je tvořena mimo jiné individuálním i rodinným vývojem, profesionální přípravou, vývojem partnerských vztahů a v neposlední řadě také zkušeností s jejich vlastní učitelskou rolí. V teoretické části práce jsem uvedla definici Fontany, který tvrdí, že problémové chování je chování, které je nějak nepřijatelné pro daného pedagoga (Fontana, 2003). Záleží tedy na jeho osobních charakteristikách i zkušenostech. Fontanova definice se tedy shoduje s Kellyho Teorií osobního výkladu.

Pedagogové také vytvářejí podmínky pro sociální chování žáků tím, jak ve třídě zabezpečují hladký průběh činností a sociálních interakcí ve třídě (Vacínová, 1994). Někdy svou roli realizují nevhodným způsobem. Mnohdy jsou to vyučující, kteří předpokládají, že jejich autorita bude žáky narušována a ohrožována a proto mají tendence ji obhajovat pomocí rázného až agresivního jednání. Takové chování však často žáky spíše vyprovokuje k tomu, že autoritu pedagoga začnou skutečně zpochybňovat.

Vyučující se při posuzování individuálních zvláštností žáků zaměřuje spíše na odlišnosti, které se týkají přímo učení (Vacínová, 1994). Chování žáka posuzuje většinou až ve chvíli, kdy nějakým způsobem ovlivňuje chod výuky (negativně i pozitivně). Vacínová také upozorňuje, že zvýšenou péči nepotřebují pouze žáci, kteří při vyučování ruší či se chovají nevhodně vůči spolužákům, ale také ti, kteří jsou nenápadní, tišší, plaší či nesmělí a mají obtíže v navazování kontaktů. Dále i těm, kteří se nehlásí a nejsou iniciativní, jako by snad ani nesledovali průběh vyučování.

Mnohé problematické chování, jako je například kouření, experimenty s alkoholem či předčasné zahájení sexuálního chování však některé respondentky označily za chování, které určitým způsobem patří k věku, a samy ho nepovažují za problémové.

Z mého výzkumu taktéž vyplynulo, že problémovým žákem může být označen žák, který je nenápadný, uzavřený, který se nijak nepodílí na chodu třídy a vyučující přemýšlí, zdali v té třídě daný den vůbec byl. V každém případě se jedná o žáka, který vybočuje mezi ostatními, ať už svým rušivým chováním, nenápadným až uzavřeným chováním či jeho obtíže vycházejí z nějaké diagnózy (autistický, neslyšící žák nebo žák s mutismem).

Ideálním žákem naopak školní metodičky prevence označily žáka, který je ochotný, pomáhá ostatním a respektuje dospělé osoby. Nepovažují za nutné, aby měl samé jedničky, zároveň je to ale někdo, kdo s učením nemá velké obtíže.

Druhá výzkumná otázka byla stanovená takto: „*Co vyučující vnímají jako největší problémovost?*“ Dle analýzy získaných dat považují školní metodičky prevence za největší problémovost vzájemné ubližování si mezi žáky, jejich nemotivovanost a nerespekt k dospělým osobám, který často vychází z rodiny, kde děti nerespektují své rodiče. Jedna vyučující také uvedla, že jako velký problém vnímá svázané ruce OSPODU, který ne vždy může zasáhnout tak jak by bylo potřeba.

Dále z výzkumu vyplynulo, že na vzniku rizikového chování se podílí celkem tři různé faktory. Pedagogové se domnívají, že se jedná o negativní rodinné působení, kdy se rodiče o své děti nestarají či na ně nejsou dostatečně přísní. Velký problém vidí ve stále častější nespolupráci rodičů se školou, která se projevuje především v rodiči skrývaném a omlouvaném záškoláctví. Dle vyučujících rodiče vidí problémy spíše na straně školy, či dělají, že neexistují a popírají je. Některé školní metodičky prevence uváděly, že na chování žáka ve škole se projeví také náročná rodinná situace, jako je například rozvod rodičů či pokud dítě vyrůstá pouze s jedním rodičem, který chodí do práce a dítě se musí starat o mladší sourozence. Stejně tak výzkum Augera a Boucherlata ukázal, že za problémovým chováním žáků může stát negativní rodinná či sociální situace (Auger, Boucherlat, 2005). V teoretické části práce jsem zmínila výzkum Fontany, dle kterého právě pozdní příchody, neomluvené absence, náhlé výbuchy hněvu nebo neoblíbenost mezi ostatními spolužáky, jsou projevy chování, které souvisí s náročnou situací v rodině (Fontana, 2003). Vágnerová uvádí, že hodnocení žáka jako problémového je často spojené s podobným hodnocením jeho rodiny, která bývá označována jako problémová ve chvíli, kdy nespolupracuje se školou (Vágnerová, 2001). Autorka zmiňuje, že pasivně nespolupracující rodiče jsou rodiče, kteří nepřijmou názor a doporučení pedagoga,

zatímco ti aktivně nespolupracující prosazují svůj vlastní názor proti názoru učitele a jejich aktivita je spíše protichůdná. Vyučující má v takovou chvíli svázané ruce, protože problém dítěte nemůže řešit sám bez spolupráce rodičů. Může se cítit bezmocný, mít pocit křivdy a nedostatečného ocenění jeho snahy. „*V rámci obranných tendencí snadno přijme zjednodušující vysvětlení jednoznačné viny rodičů.*“ (Vágnerová, 2001, s. 11) V takové chvíli může vztah učitele k dítěti získat ambivalentní povahu či může dojít k identifikaci dítěte s rodiči a pedagog na ně přenesou svou nechuť k celé rodině. Pokud učitel vnímá, že rodiče nejsou ochotní spolupracovat, byť by toho byli schopni, je nespokojený a domnívá se, že mu rodiče maří práci a na školu přenášejí mnohem větší odpovědnost.

Mertin uvádí, že časté nedorozumění mezi školou a rodiči může vznikat z odlišného přístupu k problémovému chování (Mertin, Krejčová, 2013). Pokud rodiče tvrdí, že jejich dítě nemá problém nikde jinde než ve škole, může pro to existovat několik vysvětlení. Za prvé - problémy žáka mohou být opravdu specifické pro prostředí ve škole či vázané na jednoho konkrétního pedagoga. Druhým možným vysvětlením může být rozdílnost mezi normami pro hodnocení školních a domácích problémů v chování. A za třetí se mohou problémy vyskytovat i doma, ale rodiče škole nedůvěřují a škole se nepřiznají, jelikož problémy svého dítěte ve škole vnímají jako vlastní selhání. Také vyučující v mém výzkumu často uváděly, že nespolupracující rodiče mohou být jedním ze zdrojů problémového dítěte ve škole.

Mimo negativní rodinné vlivy může mít, dle školních metodických preventiv, podíl na problémovém chování také škola. Problémovým žákům ani třídám neprospívá časté střídání třídních učitelů ani jejich bagatelizace různého problémového chování žáků. Vyučující mnohdy takové chování řešit nechtějí, ať už z toho důvodu, aby si nepřidělávali práci či proto, že problémovému chování nepřikládají tak velký význam. Toto respondentky vnímají velmi negativně, protože se k nim často nedostane důležitá informace o určitém žákovi, s kterým by v opačném případě mohly začít pracovat. Taková nekomunikace mezi školním psychologem a školním metodikem prevence či mezi pedagogy navzájem je taktéž rizikovým faktorem v oblasti problémového chování žáků.

Respondentky se dále domnívají, že za problematičtým chováním stojí také období puberty žáků. Z výzkumu vyplynulo, že právě s nástupem puberty, který odpovídá období sedmé třídy na základní škole, se problémové chování žáků prohlubuje. V teoretické části práce jsem uvedla, že změny v období dospívání mají na chování dětí ve škole značný vliv. V tomto období si žáci budují vlastní identitu, potýkají se s osobnostní krizí, se kterou se pojí časté konflikty s rodiči a autoritami obecně (Vašutová, 2005).

Také Čapek shrnuje několik příčin nekázně u žáků na základní škole a zmiňuje, že je nutné problémovému chování především předcházet (Čapek, 2008). Mezi příčiny nekázně řadí mimo nedostatky ve výchovném působení rodičů také nevhodně vedené vyučování, kdy činnosti při hodině žáky nemotivují a neaktivizují. Vyučující se svým výkladem nudí nebo je látka příliš obtížná, což může vést k únavě žáků. Dále dle Čapka velký vliv osobnost a chování samotných pedagogů k žákům či pokřivená komunikace mezi žáky a učitelem. V neposlední řadě uvádí také násilí v médiích a počítačových hrách, neakceptování nastaveného řádu a pravidel a poruchy učení či chování.

Třetí výzkumná otázka zněla: „*S jakým problémovým chováním se vyučující setkávají ve své praxi nejčastěji?*“ Ze získaných dat vyplynulo, že respondenty ve své praxi nejčastěji řeší již výše zmíněné záškoláctví omlouvané rodiči, nerespekt k vyučujícím v podobě vyrušování při hodinách a také zapomínání. Ve vztahu ke spolužákům a pedagogům pak vzájemné napadání a vulgaritu.

V souvislosti s tím jsem se respondentek dotazovala, jaký vnímají rozdíl mezi problémovým chováním a poruchami chování. Školní metodičky prevence se shodovaly v tom, že s poruchou chování se žák narodí a nejde s ní nic dělat, tudíž je nutné na ni brát ohled. Takové chování měli tendenci spíše omlouvat a odpovědnost za chování žáků více viděly na straně rodičů (např. v případě podávání medikamentů). Ve chvíli, kdy mají na škole žáka s diagnostikovanou poruchou chování, obracejí se častěji na další instituce. Jedna respondentka mezi poruchami chování a problémovým chováním nerozlišuje, jelikož se domnívá, že s jakoukoli diagnózou, včetně té etopedické, se žák musí umět začlenit do života a celkově si v životě poradit a socializovat se. Nevnímá v tom tedy žádný rozdíl.

V teoretické části práce jsem uvedla, že mezi žáky s poruchami chování a problémovým chováním existují rozdíly ve třech aspektech (Vojtová, 2004). Prvním aspektem je to, že žák s poruchami chování nepocituje vinu k důsledkům svého chování, oproti žákovi s problémovým chováním, který o svých problémech ví, chtěl by je odstranit a nálepka problémového žáka se mu nelíbí. Druhým aspektem je, že žák s poruchami chování normy porušuje dlouhodobě a problémy se postupem času prohlubují, oproti problémovému chování, které je spíše krátkodobějšího charakteru. A třetí aspekt se liší v náplni speciální péče, kterou musí žák s poruchami chování podstoupit, zatímco žákovi s problémovým chováním postačí k nápravě pedagogická opatření v rámci prostředí školy. Z výsledné analýzy dat tedy můžeme vidět, že školní metodičky prevence tyto rozdíly nevnímají. Z uvedených aspektů se žádná z respondentek nedomnívá, že by žákovi s problémovým chováním jeho chování vadilo, či ho

chtěl změnit. Naopak uváděli, že je takovým žákům často všechno jedno a nejsou motivováni k žádné změně. U problémového chování také jedna vyučující uvedla, že se jedná o problémy dlouhodobé a žáka provází po celou dobu školní docházky, což je opět v rozporu s tím, co uvádí Vojtová. Shodují se však v tom, že žák s poruchami chování by měl mít speciální péči a k nápravě nestačí běžná pedagogická opatření v rámci školy, což dokazuje kontaktování návazných institucí v případě přítomnosti žáka s poruchou chování ve třídě.

Čtvrtá a poslední výzkumná otázka byla stanovena následovně: „Jakým způsobem ovlivňuje přítomnost problémového žáka ve třídě výuku?“ Z výsledné analýzy je patrné, že přítomnost problémového žáka ve třídě má značný vliv na zbytek třídy. Jeho chování ruší žáky, kteří poté směřují pozornost směrem k němu a nesoustředí se na probíranou látku. Z výzkumu však také vyplynulo, že problémové chování ruší především samotné pedagogy, které časté napomínání a usměrňování daného žáka obírá o čas, jež by mohli věnovat zbytku třídy či nějakým slabším žákům, kteří v danou chvíli potřebují větší pomoc. Ve chvíli, kdy problémový žák ubírá pozornost celému kolektivu, je pro pedagoga značně náročné obrátit pozornost žáků zpět k vyučované látce. Vyučující zmiňovali, že je problémový žák zdržuje od práce, je nutné, aby se na vyučování více připravovali, což pro ně znamená práci navíc a do třídy vstupují spíše s nižším očekáváním.

To, jak třída žáka s problémovým chováním přijme, záleží, dle respondentek, především na jeho osobnosti. Pokud jde o silnou osobnost, má moc ovlivnit celkovou normu a nastavení v dané třídě tak, že v ní nikdo nechce vybočovat a kupříkladu vypadat moc chytře, aby si ho problematický žák nevšiml a nezačal se mu například posmívat či ho jinak napadat. Toto celkové posunutí třídní normy lze označit pojmem školní anorexie, který jsem zmínila již v teoretické části práce. S tímto označením přišel Wiel a charakterizoval to jako v podstatě hromadné odmítnutí školy (Wiel in Auger, Boucharlat, 2005). V takové třídě nikdo nechce spolupracovat a plnit školní povinnosti, protože by byl považován za „divného“. Třída se pak projevuje celkovou pasivitou a nestabilitou.

Dále z analýzy vyplynulo, že pokud se jedná o žáka s problémovým chováním vycházejícím z jeho diagnózy, může se stát, že ho třída spíše vysune mimo kolektiv. V některých případech se ale také podařilo žáka začlenit a třída ho normálně přijala. Školní metodicky prevence se shodovaly, že v tomto je to vždy individuální a pokaždé záleží jak na daném žákovi, tak na nastavení zbytku kolektivu. Vliv má dozajisté opět to, jestli a jakým způsobem se třídou pracuje třídní učitel například v rámci třídnických hodin.

Krejčová uvádí, že je nutné počítat s tím, že složení třídy, do které žák dochází, ovlivňuje snahu pedagogů o změnu jeho chování jak pozitivním tak negativním způsobem (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Snahy o změnu chování ve třídě, kde je více problémových žáků, kteří se ještě povzbuzují v jeho nevhodných formách či jsou normy třídy posunuty tak, že kolektiv nevhodné projevy oceňuje nebo je akceptuje a považuje je za běžné, budou pro pedagoga velmi náročné a mají nejistou šanci na úspěch.

Vyučujících jsem se dále ptala, jak řeší vzniklé problémové chování. V rámci školy jim dle zkušeností nejvíce funguje žáka nechat být a nevsímat si ho v případě, že při hodině vyvádí a není možné ho jinak uklidnit. Dále pro takového žáka mají často připravenou nějakou činnost navíc, aby se zabavil a nevyrušoval ostatní při práci. Jedna vyučující zmínila, že škola má čím dál více svázané ruce ve chvíli, kdy se problémové chování objeví. Jednoduše se domnívá, že má sama velmi omezené možnosti, jak na problémové chování žáků reagovat a vnímá to jako negativní posun oproti tomu, jak to bylo ve školství v minulosti. V případě vyčleňovaného žáka s problémovým chováním pak jedna respondentka volí způsob oceňování žáka před ostatními. Pokud se jedná o závažnější projevy problémového chování či poruchy chování, obrací se škola například na OSPOD, Střediska výchovné péče či Pedagogicko-psychologické poradny, jak již bylo zmíněno výše.

Aby pedagogové svou leckdy obtížnou roli a náročné situace ve třídě zvládli, respondentky se domnívají, že je nutná jejich podpora ze strany vedení či právě samotných školních metodiků prevence. Důležitá je pro ně tedy především celková atmosféra či klima ve škole. V případě, že měly ukončené Specializační studium pro školní metodiky prevence, oceňovaly na něm především možnost vlastní sebezkušenosti, vyzkoušení si různých modelových situací a také kontaktu s kolegy, s kterými v rámci přestávek mohly diskutovat různé způsoby řešení problémových či náročných situací ve škole.

Respondentky se dále domnívají, že budoucí učitelé na Pedagogických fakultách nejsou dostatečně připravováni na práci se třídou jako se skupinou. Toto tvrzení se shoduje s výsledky výzkumu Veselé, která zjistila, že pedagogové jsou připravováni na práci s takzvaně ideálním žákem, ale chybí jim kompetence pro práci s náročnými či problémovými třídami (Veselá, 2006). Dotazované školní metodičky prevence se tedy snaží pedagogy vysílat na různá další vzdělávání, kde si podobné kompetence mohou osvojit a při kterých se mohou zaměřit také vlastní sebepoznání a seberozvoj.

Z analýzy dat dále vyplynulo, že si respondentky uvědomují, že by jim mohl hrozit syndrom vyhoření a většina z nich se sama u sebe či u jiných pedagogů setkala s některými jeho projevy. Jsou si také vědomy nutnosti mít jiné koníčky mimo školu, jako je například jóga, relaxace či trávení volného času s rodinou bez myšlenek na školu a možné problémy v ní. V případě náročných situací jim pomáhá v danou chvíli vypnout a nerozčilovat se, eventuálně uvědomění si skutečnosti, že problémový žák ze školy jednou odejde a dané problémy s ním. Jako důležitý protektivní faktor také opět zmínily podporu vedení či různá školení týkající se prevence syndromu vyhoření. Důležitost posilování své vlastní odolnosti, kterou uvádí Vašutová, jsem zmínila v teoretické části práce. Autorka upozornila na nezbytnost zdravého rodinného zázemí, zdravého kolektivu pedagogického sboru, asertivního jednání, zdravého sebevědomí a také důležitost věnovat se jiným zájmům mimo školu, a uvedla je jako faktory přispívající k posilování této odolnosti a prevenci syndromu vyhoření u pedagogů (Vašutová, 2002).

ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo především zmapovat oblast problematického žáka tak, jak ji vnímají samotní pedagogové, konkrétně školní metodici prevence.

V teoretické části jsem se věnovala komplexnímu pohledu na problémového žáka. Zabývala jsem se problémovým chováním a také rozdíly mezi žákem s problematickým chováním a poruchami chování. Dále jsem představila některé možné příčiny takového chování a reakce žáků s problémovým chováním vůči škole. Následovala kapitola věnující se rodině problémového žáka a důležitosti spolupráce mezi rodinou a školou. Další část textu byla zaměřena na vnímání problémového žáka pedagogem, tomu, jaký vliv na to má jeho osobnost a zmínila jsem také syndrom vyhoření v učitelské profesi. V neposlední řadě jsem se věnovala vztahům s vrstevníky.

Cílem empirické části práce bylo představit výzkumné cíle, otázky a výsledky mého výzkumu, který byl uskutečněn s pěti respondentkami pomocí metody semistrukturovaného interview. Tyto výsledky jsem poté komparovala s literaturou a jinými výzkumy. Hlavní cíl práce se podařilo naplnit, diplomová práce poskytla náhled na vnímání problémového chování a problémového žáka z pohledu vyučujících, kteří ho vnímají jako někoho, kdo je jiný a svým chováním vybočuje mezi ostatními spolužáky. Ukázalo se, že dle názorů vyučujících, se na vzniku problémového chování podílí několik faktorů. Jedná se především o negativní rodinné působení, faktory, na kterých se podílí škola a také vstup žáků do období dospívání. Nejčastěji se ve své praxi setkávají se vzájemným napadáním mezi žáky, nerespektu vůči dospělým osobám (především konkrétně pedagogům), zapomínání a záškoláctví. Dále z výsledků vyplynulo, že přítomnost problémového žáka má zásadní vliv na zbytek třídy a především samotného pedagoga.

Co se týká limitů této diplomové práce, spatřuji je především v malém množství respondentů. Mou snahou však bylo s vyučujícími vést rozhovory spíše do hloubky a detailně zmapovat jejich názory a zkušenosti. Právě z toho důvodu jsem zvolila raději menší množství respondentů. Práce by však mohla být přínosná jako podklad pro další výzkum, který by rozšiřoval poznatky v oblasti problematického chování žáků na základní škole z pohledu pedagogů. Zároveň by mohla sloužit přínosně pro odborníky pracující ve školství (vyučující, psychologové, ředitelé škol, školní metodici prevence, výchovní poradci či speciální pedagogové).

Seznam použité literatury a další zdroje

AUGER, Marie Therese a Christiane BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák*. Praha, Portál 2005, 1. vydání, 121 stran, ISBN 80-7178-907-0.

BÁRTOVÁ, Jana. Umíme se bránit stresu?. In: *Učitelské listy: web o změnách ve vzdělávání* [online]. 2009 [cit. 2018-03-24]. Dostupné z: <http://www.ucitelskelisty.cz/2009/11/jana-bartova-umime-se-branit-stresu.html>

COSTA, F. (2008). *Problem Behavior Theory: A brief overview*. A summary based on John E. Donovan's entry in *Encyclopedia of Applied Developmental Science* (Vol. 2), C.B. Fisher and R.M. Lerner, eds. Thousand Oaks, California: Sage, 2005, 872-877. Accessed September 26, 2009 at http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html.

COLE, T., VISSER, J., UPTON, G. *Effective Schooling for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*. 1. vyd. London: David Fulton Publishers Ltd, 1998. ISBN 1-85346-544-5.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, David a Pavel DOSOUDIL. Záškoláctví. In: *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: Individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer, 2013, s. 149-151. ISBN 978-80-7478-026-4.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČILIAKOVÁ, R., DOUSKOVA, A., IVANOVA, I. Classroom discipline problems from the teacher point of view. *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016* [online]. 2016, 1(3), 109-119 [cit. 2018-04-06]. Dostupné z: <https://sgemworld.at/ssgemlib/spip.php?article2471>

DEMLOVÁ, Barbora. *Syndrom vyhoření* [online]. Ostravská univerzita v Ostravě, 2011 [cit. 2018-03-28]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2011/SPAMK_S4g2/um/Syndrom_vyhoreni_u_pedagogu.pdf

FONTANA, D., ABOUSERIE, R. *Stress levels, gender and personality factors in teachers*. *British Journal of Educational Psychology*, 1993, 63, 261-270.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření. 2.* Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
LANGER, Stanislav. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a v nižších třídách gymnázia.* Hradec Králové: Nakladatelství KOTVA, 2001. ISBN 80-902210-0-9.

LANGOVÁ, Marta. Osobnost učitele a vztah žáků k vyučování. In: LANGOVÁ, Marta a Miloslav KODÝM. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele.* Praha: Československá akademie věd, 1987, s. 52-60.

LOVASOVÁ, Vladimíra. *Antistresový program pro řídící pracovníky škol* [online]. 2014 [cit. 2018-03-27]. Dostupné z: https://www.pc.fpe.zcu.cz/wp-content/uploads/02_dvpp/opory/antistres.pdf

MARKOVÁ Marie. *Vliv socioekonomických a demografických faktorů na problémové chování a kvalitu života mládeže: disertační práce.* České Budějovice: JU v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2007.

MARKOVÁ, Marie. *Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů. Pediatrie pro praxi*[online]. 2008, 9(3), 190-192 [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/ped/2008/03/11.pdf>

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán.* Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL. *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1. část).* In: Časopis Pedagogika. 1. 1996a, s. 49-61. ISSN 2336-2189.

RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL. *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2. část).* In: Časopis Pedagogika. 2. 1996b, s. 105-116. ISSN 2336-2189.

SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, Mary. *Problémové dítě v rodině a ve škole: Dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-174-6.

SMÉKAL, Vladimír. *Individuální přístup jako podmínky kvality života žáků.* In: 2. konference Škola a zdraví pro 21. století. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006.

STARÁ, Jana. *Jak předcházet rušivému chování ve třídě a jak jej řešit?.* In: Učitelské listy: web o změnách ve vzdělávání [online]. 2009 [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/jana-stara-jak-predchazet-rusivemu.html>

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. (1994). *Grounded theory methodology: An overview*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VACÍNOVÁ, Marie. Role učitelů ve vytváření vhodného stimulačního prostředí. In: LANGOVÁ, Marta a Marie VACÍNOVÁ. *Jak se to chováš?*. Praha: EMPATIE, 1994, s. 41-44. ISBN 80-901618-5-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-488-8.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-691-8.

VESELÁ, Jana. Vliv pedagogických dovedností třídního učitele na klima třídy. In: *2. konference Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006.

VOJTOVÁ, Věra. *Vliv školy na chování žáků a způsoby jeho ovlivňování*, rigorózní práce. Brno: MU, 2002.

VOJTOVÁ, Věra. Edukace žáků s poruchami chování. In: VÍTKOVÁ, Jana. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s r. o., 2004, s. 191-203. ISBN 80-86633-225.

WRAGG, E. C. *Classroom teaching skills: the research findings of the Teacher Education Project*. New York: Nichols Pub. Co., 1984. ISBN 0893971871.

Legislativní dokumenty:

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72> [cit. 2018-02-27]

Seznam příloh

Příloha A – Struktura výzkumného polostrukturovaného rozhovoru

Příloha B – Přepis jednotlivých rozhovorů s vyučujícími