

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rušivé chování žáků na 1. stupni ZŠ

Pupil's disturbing behaviour at primary school

Adriana Březinová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rušivé chování žáků na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 2.12.2023

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí mé diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a cenné rady při zpracovávání této práce. Dále bych ráda poděkovala mé rodině za podporu při studiu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rušivým chováním žáků na prvním stupni základní školy. V teoretické části této práce jsou objasněny termíny školní kázeň a rušivé chování žáků, kapitoly se věnují projevům, příčinám, formám rušivého chování, jeho prevenci a následnému řešení. V praktické části je prezentován kvalitativní výzkum, který byl realizován na prvním stupni základní školy. Cílem výzkumu je zjištění výskytu častých forem rušivého chování při výuce na prvním stupni základní školy v Sušici. Mezi výzkumné úkoly patřilo porovnání pojetí rušivého chování u učitelů a žáků prvního, druhého, třetího, čtvrtého a pátého ročníku. Šetření také sledovalo, jaké chování žáky opravdu při vyučování ruší, jak na něj reagují spolužáci i učitel. Dalším úkolem, zaměřeným na podporu začínajících učitelů, bylo zjistit od zkušených učitelů funkční strategie řešení, popřípadě předcházení, rušivému chování. K zodpovězení otázek byla využita metoda rozhovoru s třídním učitelem, metoda dotazníku pro žáky třetího až pátého ročníku a metoda skupinového rozhovoru pro žáky prvního a druhého ročníku. Bylo zjištěno, že rušivé chování žáků je široce rozšířenou problematikou. Mezi nejčastější projevy rušivého chování patří vykřikování, mluvení se spolužákem během výuky a drzé a otravné chování. Nejčastější způsoby prevence rušivého chování jsou třídní pravidla, časté střídání činností a promyšlený zasedací pořádek třídy. Mezi nejčastější reakce učitelů na rušivé chování žáků patří napomenutí, odkázání na třídní pravidla, popřípadě zvýšení hlasu. Žáci na rušivé chování reagují umravněním nebo ignorací, nejlépe se jim totiž pracuje v klidném a tichém prostředí. Jako nejčastější příčina rušivého chování byl zjištěn nezáměr žáků, snaha upoutat pozornost a výchova rodiny. V závěru práce jsou zpracovány odpovědi na výzkumné otázky.

KLÍČOVÁ SLOVA

rušivé chování žáků na prvním stupni základní školy, předcházení rušivému chování, formy rušivého chování, řízení třídy, pedagogická komunikace, třídní klima

ABSTRACT

The diploma thesis deals with disruptive behaviour of pupils at primary school. The theoretical part of this thesis explains the concepts of school discipline and disruptive pupils' behaviour; the chapters deal with displays, causes and forms of disruptive behaviour, its prevention and following solutions. The practical part provides qualitative research that was performed at the primary school. The aim of the research is a detection of frequent forms of disruptive behaviour occurrence during teaching at Primary School in Sušice. Among the research tasks was a comparison of teachers' and pupils' perspective of disruptive behaviour in the classes from the first to fifth. The research also observed what kind of behaviour is really disturbing for the pupils during their classes and what are the classmates' and teachers' reactions towards it. The following task, focused on supporting teachers – beginners, was to receive functional solution strategies from experienced teachers or prevention of disruptive behaviour. For answering these questions, a method of interview with a class teacher was used, a method of interview for pupils of classes from the third to fifth, and a method of a focus-group for pupils of the first and second classes. It was observed that disruptive behaviour of pupils is a wide-spread issue. The most frequent displays of disruptive behaviour are: screaming out, talking with a classmate during classes and rude and annoying remarks. As the means of prevention, there are mentioned these: class rules, frequent changes of activities and a deliberate seating plan. Among the most frequent teachers' reactions towards the pupils' disruptive behaviour belong: reprimands, reminding of the class rules or raising one's voice. The pupils' reactions towards disruptive behaviour are moralisation or ignorance because the pupils need a peaceful and quiet environment for their school work. As the most frequent causes of disruptive behaviour were detected: a lack of interest, a need to attract attention or family upbringing. The conclusion of the thesis provides answers for the research questions.

KEYWORDS

Disruptive behaviour of pupils at primary school, prevention of disruptive behaviour, forms of disruptive behaviour, class management, pedagogical communication, class atmosphere

Obsah

Úvod.....	8
1 Rušivé chování žáků.....	10
1.1 Analýza obecných příčin nekázně a vyrušování žáků	10
1.2 Vymezení pojmu školní kázeň	10
1.2.1 Funkce kázně ve škole	20
1.3 Projevy rušivého chování žáků a předcházení jim	20
1.4 Formy rušivého chování žáků	21
1.4.1 Neurotické tendence v chování	22
1.4.2 Neklid.....	23
1.4.3 Nepozornost a nepořádnost	24
1.4.4 Nejistota, obavy, strach.....	26
1.4.5 Lenivost a vyhýbání se práci	27
1.4.6 Agrese, násilné chování	27
1.4.7 Lhaní	29
1.4.8 Krádež	30
1.4.9 Záškoláctví	31
1.4.10 Nadprůměrně nadaný žák jako „zlobivec“.....	32
1.5 Příčiny rušivého chování žáků a jejich řešení	33
1.6 Shrnutí.....	35
2 Role učitele a žáka	36
2.1 Učitel.....	36
2.1.1 Role učitele ve vztahu k rušivému chování.....	36
2.2 Sociální vývoj žáka v mladším školním věku	37
2.2.1 Sociální připravenost	38

2.2.2	Žák a rodina ve vztahu k učivu a úspěšnosti.....	39
2.3	Vztah mezi učitelem a žákem.....	40
2.4	Shrnutí.....	41
3	Utváření třídního klimatu	42
3.1	Třídní klima	42
3.1.1	Vyučovací metody a edukační aktivity.....	43
3.1.2	Komunikace.....	45
3.1.3	Pravidla	48
3.1.4	Kázeňské vedení třídy	49
3.2	Shrnutí.....	50
	Praktická část.....	52
4	Charakteristika a úkoly výzkumu	52
4.1	Výzkumné otázky	53
4.2	Použité výzkumné metody	54
4.2.1	Rozhovor.....	54
4.2.2	Skupinový rozhovor.....	56
4.2.3	Dotazník	56
4.3	Organizace výzkumu	57
4.4	Prezentace a interpretace získaných údajů	57
4.4.1	První ročník základní školy.....	58
4.4.2	Druhý ročník základní školy	62
4.4.3	Třetí ročník základní školy.....	68
4.4.4	Čtvrtý ročník základní školy	76
4.4.5	Pátý ročník základní školy	85
6	Závěr.....	97

7	Seznam použitých informačních zdrojů	99
8	Seznam příloh	101

Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou rušivého chování žáků na prvním stupni základní školy. Rušivé chování žáků je častým problémem nejen u začínajících učitelů. Neukázněnost, vyrušování a nesoustředěnost žáků učitelům velmi ztěžuje vykonávání jejich profese, některé to dokonce od tohoto povolání odradí. K učitelské profesi neodmyslitelně patří schopnost vést kvalitní výuku, žáky dostatečně motivovat, vytvářet příznivé třídní klima a zvládat rušivé chování žáků. Toto téma jsem si vybrala proto, že se ve své učitelské praxi sama setkávám s rušivým chováním žáků a zajímá mě, jak tuto problematiku co nejefektivněji řešit.

Cílem mé diplomové práce je analyzovat obecné příčiny nekázně a vyrušování žáků na prvním stupni základní školy s ohledem na potřeby a specifika daného věku. Dále popsat funkční strategie učitelova jednání při péči o klima třídy, zmírňování rušivého chování žáků a předcházení mu a popsat, jak může učitel svým komunikačním stylem a řízením výuky předcházet rušivému chování a reagovat na něj.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části. První část je zaměřena na teoretické vymezení problematiky. V první kapitole jsem se zaměřila na vymezení pojmu školní kázeň, funkci kázně ve škole a věnovala jsem se pohledům na chování žáků z pěti psychologických směrů zmíněným Atkinsonem. Stěžejní část mé práce pojednává o předcházení rušivému chování, odhalení příčin, jejich řešení, a především o formách rušivého chování a postupech, jak u jednotlivých forem postupovat. Druhá kapitola pojednává o roli učitele, žáka a vztahu mezi nimi. S rušivým chováním žáků úzce souvisí osobnost učitele a jeho jednání. Stejně tak předpoklady žáků, respektive jejich školní zralost, jejich sociální připravenost a rodinné prostředí, ze kterého pocházejí. Vztah mezi učitelem a žákem může velmi ovlivňovat třídní klima a kázeň ve třídě. Poslední kapitola se zabývá utvářením příznivého třídního klimatu, užíváním vhodných výukových metod, které aktivně zapojují žáky do výuky a podporují žádoucí chování žáků, komunikací, pravidly a kázeňským vedením třídy.

Pro svou praktickou část jsem využila metodu dotazníku, rozhovoru a skupinového rozhovoru. V rámci výzkumu bych se chtěla zaměřit na rušivé chování žáků na celém prvním stupni základní školy. Pro učitele i žáky mám připravené podobné tematické otázky zaměřené na rušivé chování v jejich třídě. V prvním a druhém ročníku se pokusím získat

odpovědi od žáků v rámci skupinového rozhovoru. Ve třetím a pátém ročníku metodou dotazníku. S učiteli provedu rozhovor. Odpovědi učitelů a žáků bych následně chtěla porovnat a zjistit jejich pohled na rušivé chování v jejich třídě. Zajímá mě také budou rozdíly ve vnímání rušivého chování žáků, konkrétně které chování opravdu ruší žáky a které učitele. Zabývat bych se také chtěla reakcemi na rušivé chování, řešením rušivého chování, a vůbec jeho příčinami. Nakonec bych zkušené učitele chtěla požádat o sdělení ověřených funkčních strategií, které při řešení rušivého chování žáků ve výuce užívají.

Teoretická část

1 Rušivé chování žáků

Rušivé chování žáků je poměrně častou problematikou na základních školách. Zejména začínající učitelé mají s řešením rušivého chování problém, častokrát je ani na začátku své učitelské praxe nenapadne mu předcházet. Ze své zkušenosti vím, že neexistuje jednoduchý návod, jak tuto problematiku řešit, proto bych v první části práce ráda shrnula teoretický základ této problematiky. Starý Karel et al. (2008) tvrdí, že rušivé chování žáků není možné přesně vymezit. Autor se shoduje s Ondráčkem (2003) na tom, že každý učitel má trochu jinak nastavené hranice. Starý et al. se také zmiňuje o skutečnosti, že jednoduché návody a doporučení, díky kterým by rušivé chování žáků zmizelo, neexistují. Fontana (1997) zmínil příklady otázek, kterými učitel může začít řešit problém rušivého chování žáků. „*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 zachovány? Neodlišuje se ve svých nárocích natolik výrazně od svých kolegů, že děti jsou v jeho hodinách zmatené a vzdorovité?*“ (Fontana, 1997, s. 338) Tyto otázky podle autora směřují k prozkoumávání vlastního chování, jako učitele, popřípadě ke konzultaci s kolegy o stanovených nárocích. Fontana uvádí, že po přezkoumání vlastního chování může učitel dojít k závěru, že základní příčinou problému byl on. Stejně jako u řešení jiných problémových situací v běžném životě je tedy i u řešení rušivého chování vhodné začít sebereflexí.

1.1 Analýza obecných příčin nekázně a vyrušování žáků

Každý z nás se alespoň jednou za život s kázní, respektive nekázní setká. Když ne jako učitel, tak jako žák. O nekázní se vedou dlouhé diskuze, protože každý má na nekázeň svůj vlastní názor. Pro někoho je vyrušování a nekázeň, když žák opustí své místo, v jiných třídách je to běžná věc. Co tedy považujeme za nekázeň? Je potřeba si tyto pojmy vysvětlit a ujasnit si, jak se nekázeň a vyrušování vlastně projevuje.

1.2 Vymezení pojmu školní kázeň

„*Vědomé dodržování zadaných norem.*“ (Bendl 2005, s. 48)

Hovoříme-li o školní kázni, myslíme tím dodržování školního řádu, stejně tak tzv. třídních pravidel, které mají některé třídy zavedené. Ty určují, jak se žáci mají chovat s ohledem na své spolužáky. V neposlední řadě je školní kázeň dodržování pokynů všech pracovníků školy. Podle Bendla (2011) se pohled na kázeň ve škole dlouhodobě mění. Dříve se žáci přizpůsobovali škole, dnes se škola spíše přizpůsobuje žákům, a to z hlediska stylu výchovy, organizačních forem výuky i typu výuky. Bendl uvedl, že nové interpretace kázně, se vztahují k následujícím oblastem. Cíle kázně (sebekázeň), funkce kázně (ochrana žáků a učitelů), obsah kázně (pasivní versus aktivní kázeň - projev dítěte, kritická kázeň), tvoření norem kázně (podílení se na tvoření školního řádu, nebo již zmíněná tvorba vlastních pravidel), zodpovědnost za kázeň žáků (výchovná funkce školy), rozvíjení kázně (výchova ke kázni jako dlouhodobý proces), metody přispívající k ukázněnosti žáků (projektová výuka, kooperativní učení, dramatická výchova, metody pěstování odolnosti vůči agresivitě a manipulaci ze strany spolužáků, asertivní výchova). Bendl (2011, s. 35) Atkinsonova psychologie (Atkinson, 1995, in Bendl, 2011, s.85) zmiňuje pět základních psychologických přístupů. Biologický, behaviorální, kognitivní, psychoanalytický a fenomenologický. V této práci bych se chtěla věnovat pohledům na chování žáků z těchto psychologických přístupů.

Biologický přístup

„Je-li testosteron benzinem, který pohání mozek, serotonin snižuje rychlost a pomáhá držet kormidlo.“ (Dobson, 2003, in Bendl, 2011, s. 87)

Bendl (2011) vysvětluje biologický přístup následovně. Biologický přístup se zabývá procesy probíhajícími zejména v mozku a nervovém systému, které mají vliv na chování a duševní činnost člověka. Jedná se zejména o hormony. Testosteron vyskytující se ve větším množství u mužů má vliv na žáky již v mladším školním věku. Ve spojitosti s rušivým chováním žáků se autor zmiňuje o projevech jako je neposednost, v některých případech starších žáků i agresivnější chování a postupem času může docházet ke ztrátě úcty k autoritám, zdvořilosti a sebekázně. Autor uvádí další hormon, související s agresivním chováním a tím je serotonin, jehož množství ovlivňuje ovládání emocí a impulzivního chování. Serotonin mají zase ve větším množství v těle dívky, proto se ve většině případech chovají ve škole ukázněněji než chlapci. Dále se autor zmiňuje o dědičnosti, která má vliv na chování člověka. Příčinou je spojení konkrétních chromozomů. Bendl tvrdí, že biologické

faktory, které způsobují neukázněné, či agresivní chování žáků učitel není schopen ovlivnit. Je nutná spolupráce s odborníky (lékaři, psychiatry). U některých poruch chování, například u hyperaktivity s poruchou pozornosti, může učitel ve spolupráci s odborníky žákovi poskytnout bezpečné a klidné prostředí pro učení, individuální přístup, vyhovující vyučovací metody, hodnocení apod. Bendl (2011)

Biologický přístup pro mě bylo smysluplné zmínit. Je důležitým hlediskem při hledání příčin a následného řešení rušivého chování žáka i pro nahlížení na žáka už ne jako na nevychovanca, ale na nemocného.

Kognitivní přístup

„Z hlediska školní kázně je relevantní teorie kognitivního základu lidské sociálnosti.“
(Bendl, 2011, st. 91)

Bendl (2011) vyzdvihuje zejména kognitivní konstrukty, které nám vysvětlují věci situace a události, možnosti jejich průběhu a řešení společně s finálními výsledky. Ve školním prostředí je tedy klíčová schopnost rozebrat kognitivní konstrukty druhých lidí, se kterými přicházíme do styku. Díky tomu žáci mohou ve třídě společně komunikovat, řešit problémy, spolupracovat a pomáhat si. K rozvíjení této schopnosti a uvědomění si vlastního chování autor uvádí techniku hraní rolí. Helus (Helus, 2001, in Bendl, 2001, s. 93) zmiňuje tři typy konstruktů, které ovlivňují jednání a chování člověka. O prvních dvou konstruktech mluví autor jako o neměnných, fixovaných na předsudky, předpoklady a poznatky. Třetí konstrukt už popisuje jako tvárný, dá se s ním pracovat a experimentovat. Mezi první řadí autor prázdné konstrukty jako škatulky, do kterých si učitel zařadí žáka například podle jeho svědomitosti. Škatulkování je podle mého názoru přirozenou reakcí na odlišné chování žáků, ačkoliv je nežádoucí. Dále tvrdí, že stereotypizující konstrukty dotváří učiteli „finální“ obraz o žákovi. Bendl uvádí příklad zapomínání domácích úkolů, kdy si učitel už domýšlí nefunkčnost rodiny a zároveň žákovi automaticky přisuzuje negativní vlastnosti, které od žáka očekává. Tento typ konstruktů je téměř nemožné změnit. Posledním typem, který Helus (Helus, 2011, in Bendl, 2001) zmiňuje jsou rozvíjející konstrukty, kdy učitel problém neuzavírá, ale snaží se najít příčinu, pokládá návodné otázky a snaží se najít řešení. Co se týká neukázněných žáků Bendl tvrdí, že by se k nim mělo přistupovat individuálně s ohledem na jejich úroveň kognitivních schopností, které mohou být příčinou rušivého

chování žáků, nebo psychosomatických problémů. Žáci nemusí být dost zralí na to, aby dokázali předvídat reakce učitele na jejich projevy chování. Cílem kognitivního přístupu je pomoc dětem získat sebekontrolu modifikací jejich myšlení a vyvarovat se chybným přesvědčením a sebepojetím. (Bendl, 2011, s. 102)

Psychoanalytický přístup

Na kázeňské problémy ve škole může mít vliv i psychodynamický přístup. Fontana (1997) se zmiňuje o odbornících, kteří tvrdí, že chování jedince můžeme pochopit pouze v případě, že poznáme faktory, které utvářely jeho osobnost v minulosti. Autor tvrdí, že osobnost člověka je formována silnými vrozenými duševními pudy, zejména pudem sexuálním a pudem sebezáchovy. Bendl (2011) uvedl jako hlavního představitele psychoanalytické školy Sigmunda Freuda, který tvrdil, že příčinou projevů chování člověka jsou nevědomé motivy, za které považuje strach, touhu a myšlenky, kterých si člověk není vědom, ale mají vliv na jeho chování. Psychodynamická psychologie je podle Freuda pro učitele důležitá, jelikož velmi ovlivnila pohled na dětství a osobnostní problémy. „*Podle Freuda probíhá vývoj dítěte bezproblémově, pokud jsou jeho vrozené pudy během raného období (od narození do 6-7 let) socializovány lidmi v jeho okolí s porozuměním a s patřičným ohledem na sílu těchto pudů.*“ (Bendl, 2011, s. 103) Fontana zmiňuje neurotické problémy objevující se u žáků, kterým bylo bráněno v činnostech, ke kterým byli silně motivováni. Zákaz jim ale nebyl vysvětlen a nebyla jim nabídnuta žádná jiná alternativní řešení. Autor dělí osobnost člověka na tři oddělené úrovně. První osobnostní úroveň – id zastává pudy, se kterými se dítě již narodí. Tyto pudy slouží k přežití a uspokojení základních životních potřeb. Druhá osobnostní úroveň – ego. Ego se začíná u dětí vytvářet kolem prvního roku života a řídí se principem reality. S vytvářením ega se dítě začíná i sociálně učit, poznávat určité hranice bezpečí a nebezpečí a zjišťuje, že některé splnění požadavků je nemožné, protože může vést k tělesnému ohrožení, či trestu. Ve spojitosti s rušivým chováním podle autora dítě zjišťuje, že se nejlépe osvědčuje kázeň, dodržování pravidel, poslušnost a naučené strategie. Ego oddaluje uspokojení do té doby, dokud ho není možné dosáhnout sociálně přijatelným způsobem. Třetí úroveň osobnosti – superego. Začíná se vyvíjet v předškolním věku. Obsahuje mravní zásady a zákazy, které jsou dítěti vštěpovány rodiči. Řídí se principem

mravnosti a svědomím. Výsledkem uspořádaného přenosu energie v těchto třech úrovních je podle Fontany sociálně přijatelné chování a respekt k mravním principům.

Fenomenologický přístup

Fenomenologický přístup se podle Bendla (2011) zaměřuje převážně na subjektivní zkušenost. Zajímá se o jedince a jeho osobní pohledy na události. Fenomenologické směry jsou často označovány jako humanistické, zabývají se vlastnostmi, charakteristikami, které odlišují člověka od zvířat. Tendenci k růstu a seberealizaci považují za motivaci člověka. Autor se zmiňuje o psychologech zabývajících se fenomenologickým přístupem, kteří nesouhlasí s názory, že jednání člověka je ovlivňováno vnějšími podněty (behaviorismus), zpracováváním informací vnímáním a pamětí (kognitivní psychologie) nebo nevědomými podněty (psychoanalytický přístup). Zaměřují se na popis vnitřního prožívání a zážitky člověka. Bendl tvrdí, že humanistické směry považují za důležité zaměřit se na řešení problémů, které se týkají prospěchu lidí.

Humanistická psychologie

Humanističtí psychologové jsou podle Bendla (2011) přesvědčeni, že potřeba stát se osobností, vychází z nás samotných a je zároveň motivačním jádrem člověka, který touží svou osobnost stále aktualizovat. Autor uvádí soubor čtyř principů humanistické psychologie, které zformuloval Atkinson v roce 1995 (in Bendl 2011, s. 113): *„Humanistická psychologie je především zaměřena na prožívající osobnost. Hlavními tématy výzkumu jsou volba člověka, kreativita a seberealizace. Smysluplnost musí při výběru výzkumných problémů předcházet objektivně. Nejvyšší hodnotou je důstojnost člověka.“* U Bendla se můžeme dočíst o americkém psychologovi Carlu Ransomu Rogersovi, jehož teorie osobnosti klade velký důraz na vlastní zkušenosti jedince a na jeho city a hodnoty. Bendl ve své publikaci uvádí Rogersovi hlavní myšlenky v pěti bodech. Carl R. Rogers je přesvědčený, že každý člověk v sobě má dobrotu a je schopný sebeaktualizace, kterou člověk potřebuje stejně jako příznivý rozvoj osobnosti, který vede k větší zralosti. To je možné pouze v případě, že dítě žije v příznivém klimatu. Dítě je podle Carl R. Rogerse schopné rozpoznat, co je pro jeho zdravý vývoj dobré a co špatné. Problém nastává v situaci, kdy se vyhodnocení žáka rozporuje s vyhodnocením druhé osoby. Dítě potřebuje kladné sebehodnocení a kladné hodnocení od druhých lidí a vlivem rozporu dochází k deformování

prožívání, sebehodnocení a vývoje dítěte. Pro zmírnění napětí situace v sobě dítě tlumí své pocity, naslouchání vlastní zkušenosti a sebehodnocení. Tím si osvojuje nevhodné techniky vyrovnávání se s náročnými životními situacemi. Jako první hlavní pojem této teorie uvádí Carl R. Rogers aktualizací tendenci. Její podstatu popisuje jako směřování k vlastnímu růstu, rozvoji, realizaci potencialit, obohacování života, sebeřízení a soběstačnosti. Dále autor zmiňuje pojem kongruence. Vysvětluje ho tak, že člověk realizuje svůj harmonický smysluplný rozvoj osobnosti ke šťastnému žití. Tvrdí, že člověk je se svou aktualizací tendencí občas v rozporu. Namísto naplňování svých vlastních potřeb a smyslu života se člověk více zaměřuje na přání a nátlak druhých lidí, kteří se ho snaží manipulovat a „utvářet“ jeho osobnost podle vlastních představ i za cenu potlačení jeho vlastních potřeb. Tato situace se podle mého názoru vyskytuje ve školním prostředí poměrně často. Každý rodič chce pro své dítě to nejlepší a často si vytváří ideální obraz o budoucnosti svého dítěte, ke kterému se ho snaží směřovat i za cenu toho, že je tato cesta v rozporu s jeho vlastními potřebami. V tomto případě autor zmiňuje inkongruenci. Ta podle něj v člověku vyvolává vztahy podmíněné akceptace (např. Neobejmu tě, protože zlobíš.). Jako důležitou součást podpory zdravého vývoje dítěte Carl R. Rogers uvádí nepodmíněné akceptace druhých, kteří dítě empaticky přijmou se všemi jeho projevy chování a dají mu prostor pro vlastní formování osobnosti a k samotnému vývoji. Carl R. Rogers uvádí v humanistické psychologii další důležitý pojem a tím je nedirektivní pomoc. Nedirektivní pomocí se snaží žákům bezpečně zakusit novou zkušenost, ve které mohou být upřímní a sami sebou. Usiluje o to, aby žák přijal svou aktualizací tendenci a řídil se podle ní. „*Ústředním pojmem Rogersovy teorie osobnosti je self (jáství) neboli sebepojetí. Self je vlastně obraz, který si člověk vytváří o sobě samém a který zahrnuje jeho vztahy k prostředí a hodnotám.*“ (Bendl, 2011, s. 117) Carl R. Rogers popisuje sebepojetí jako vědomí toho, čím člověk je a co dokáže, a to ho ovlivňuje v jeho chování a celkovém vnímání světa. Carl R. Rogers se zmiňuje také o ideal self, což je vlastně obraz o ideálním člověku. Tvrdí, že každý má svůj vlastní a čím více se mu člověk přibližuje, tím je šťastnější a spokojenější. Autor přichází s myšlenkou, že lidé budou žít lépe, pokud jsou vychováni s nepodmíněným pozitivním hodnocením a jsou tak pozitivně oceňováni všechny postoje a chování. Bendl (2011) V souvislosti s touto teorií připomíná Fontana (1997) důležitost sebevědomí. Popisuje sebevědomí jako úroveň toho, jak si sami sebe ceníme. Úroveň sebevědomí je podle autora pro učitele důležitá z toho důvodu, že u

rušivých, či problémových žáků poskytuje návod, jak se sebevědomím žáka pracovat ve škole. Úroveň sebevědomí žáků velice úzce souvisí s problematikou kázně. Podle Bendla výzkumy dokazují, že rušivě se převážně chovají žáci se sníženou úrovní sebevědomí. Vnucování se a manipulace s ostatními spolužáky je signálem pro možné problémy se sebevědomím stejně tak jako nedostatečné sebezpůsobování, u kterého je důležité povzbuzení, spravedlnost a nesrovnávání. Učitel by tedy měl takovým žákům poskytnout možnosti k zodpovědnému vystupování povzbuzovat je k vyjádření svého obrazu a naučit je sdělovat své pocity s druhými. Bendl upozorňuje, pokud se učitel bude zajímat o stav sebevědomí svého žáka, je více než vhodné probrat svůj postup a metody se školním psychologem. Jako možnosti metod autor zmiňuje hodiny slohu, výtvarné, popřípadě dramatické výchovy. Fontana zmiňuje důležitost uvědomovat si, že každým malým úspěchem dochází u žáků ke zvyšování sebevědomí a zároveň se odbourává pocit viny a nejistoty. „*Humanistická psychologie zdůrazňuje význam sociální potřeby kladného přijetí, tj. přijímání a schvalování druhými.*“ (Bendl, 2011, s. 124) Podle Bendla je přijímání pro učitele i rodiče klíčové. Žák podle autora nemůže přijmout sám sebe, pokud není přijatý ostatními. Pokud žák nepřijme sám sebe, odehrává se v něm pocit sebeodmítání a odcizení, který se projevuje rušivým chováním ve školním prostředí. Bendl tvrdí, že žák se začne pozitivně měnit v okamžiku, kdy získá zkušenost příznivého lidského vztahu. Ve školním prostředí je tedy důležité žáky podporovat a dávat jim pocit bezpečí a jistoty, aby byl podpořen jejich přirozený osobní rozvoj.

Behaviorální přístup

„*Behaviorální přístup se zaměřuje na druhy chování a aktivity organismu, které lze pozorovat.*“ (Bendl, 2011, s. 127) Předmětem zkoumání v tomto přístupu je tedy chování. Bendl se v souvislosti s behaviorálním přístupem zmiňuje o odvětví psychologie podnět-reakce, která se zabývá zkoumáním podnětů, reakcí na ně a odměnami a tresty, které jsou důsledkem těchto reakcí. Podle autora tvoří behavioristickou teorii dva hlavní proudy – klasické a operantní podmiňování, které patří mezi základní druhy učení. Zahrnují tvorbu asociací. Autor vysvětluje klasické podmiňování následovně: Jedna událost následuje po druhé. Operantní podmiňování podle autora učí, že určitá reakce, bude mít určité důsledky. Bendl považuje jednoduché asociace obou podmiňovacích typů za základní stavební kameny

učení. Při operantním podmiňování žák realizuje nějakou situaci, za kterou je odměněn, nebo potrestán. Učení se tedy podle autora uskutečňuje důsledkem vlastního chování, a to jak pozitivně, tak negativně. Žák se učí účelnému chování, které uspokojí nějakou jeho potřebu. V souvislosti s rušivým chováním žáků dovoluje operativní podmiňování podle Bendla proniknout do „taktiky“ chování dítěte a zároveň ho následně formovat. Podle autora návodem pro učitele tedy je zařídit věci a okolnosti tak, aby se žák choval ukázněně a nerušil, za tohle chování ho pochválit a vést ho k dodržování pravidel. Dále si také uvědomit, co znamená pro dítě odměna a co trest. Fontana (1997) tvrdí, že učitel by se měl na situaci podívat také z hlediska dítěte. Největší chybou je podle mého názoru dělat ukvapené závěry. Důležité je zjistit příčinu nežádoucího chování a celou situaci do detailu rozebrat. Behaviorální psychologie se podle Fontany zabývá naučeným chováním člověka. Autor se zmiňuje o výzkumech zabývajících se tímto tématem. Došli k takovému názoru, že chování, po kterém následuje odměna, se bude opakovat pravděpodobněji než chování, po kterém žádná odměna nenásleduje. Autor popisuje chování žáka jako složitou soustavu reakcí podmíněnou prostředím, kde žijí a pracují. Modifikace chování vychází podle Fontany z behaviorální metody, ve které je prostředí žáků, ve kterém se učí situováno tak, aby se zvýšila pravděpodobnost, že ukázněné chování bude odměněno a neukázněné nebude. Autor uvádí techniky modifikace chování žáků, které jsou založeny na operativně podmiňovacím modelu učení. Autor tvrdí, že pokud se ve školní třídě objevuje opakující se rušivé chování, zpevňování tohoto chování vysvětluje jeho přetrvávání. Naopak ukázněné chování, kterého chce učitel dosáhnout není zpevňováno, zůstává bez povšimnutí, a proto není pro žáky tolik zajímavým. Tyto techniky modifikace chování lze podle Fontany používat jak u žáků rušivých, tak u žáků izolovaných. Cangelosi (1994) se zmiňuje o pravidlech modifikace chování, která budou účinná pouze za dodržení následujících podmínek: Učitelé musí brát v úvahu jejich vliv při komunikaci s žáky a při výběru činností a zároveň je musí aplikovat systematicky a důsledně. Jako první autor uvádí „pravidlo vyhasínání a jeho aplikace“: *„Pravidlo vyhasínání říká, že pokud je kladný zpevňující podnět, který je udělován jedinci za dobrovolné dodržování určitého chování, odstraněn či přestane-li existovat, dotýčný jedinec zvolna přestane tento vzorec chování projevovat.“* (Bendl, 2011, s. 157) Bendl popisuje toto pravidlo tak, že žáci začnou své chování měnit ve chvíli, kdy přestane být odměňováno. Žák se začne chovat ukázněně pouze v případě, kdy působí kladné zpevňující

podněty. Cangelosi tvrdí, že pokud chce učitel vědomě užívat pravidla vyhasínání z důvodu odstranění rušivého chování, měl by si přesně vymežit, jaké chování má vyhasnout, zjistit, jaké podněty toto chování pozitivně zpevňují a naplánovat jejich odstranění a následné omezení tohoto chování celkově. V tomto případě může být rušivé chování nahrazeno jiným, ještě horším. Druhé je „pravidlo tvarování a jeho aplikace“. *„Pravidlo tvarování nám říká, že nový vzorec chování se objeví tehdy, když ojedinělé projevy chování, které se podobají do určité míry novému chování, jsou kladně zpevněny a následující kladné zpevňující podněty jsou aplikovány pouze v případě, kdy se chování jedince stále více blíží novému vzorci chování.“* (Bendl, 2011, s. 161) Cangelosi popisuje toto pravidlo následovně. Při tvarování se zvolí takové chování, které je nejvíce podobné tomu žádanému, a to se zpevňuje. Toto pravidlo se dá využít i v situaci, kdy u žáka není žádný opačný způsob chování. Je potřeba si jasně vyznačit ty reakce, které je třeba zpevňovat, aby učení postupovalo rychle. Ve chvíli, kdy je určité chování ustanoveno, může být udržováno, i když je posilováno jen občas. Při řešení rušivého chování žáků Bendl popisuje dva rozvrhy. První je rozvrh fixní. *„Kladný zpevňující podnět je žákům pravidelně udělován poté, co se u něj projevovalo předepsané chování v požadovaném stupni či s požadovanou četností.“* (Bendl, 2011, s. 166) Druhý je rozvrh variabilní, kdy je požadované chování žáků odměňováno nepravidelně. Třetí je „pravidlo generalizace“. Cangelosi popisuje vedení žáků ke generalizaci z toho důvodu, aby vzorec chování v jedné situaci dokázali použít i ve druhé, to znamená, aby si našli společné těchto situací a využili stejný vzorec chování. Čtvrté je „pravidlo rozlišení a jeho aplikace“. Žáci podle autora dokáží rozlišovat v případě, že reagují na nový podnět zcela jinak. Páté je „pravidlo přesycení a jeho aplikace“. Cangelosi ho popisuje jako způsob, jak žákovi znechutit jeho určité chování, které chce učitel odstranit. Pokud se určitému chování nechá volný prostor, žák se ho tak přesytí, že ho sám ukončí. Tato metoda ale podle autora není do školního prostředí ideální, protože učitel musí vydržet určité chování po dostatečně dlouhou dobu, aby se pravidlo přesycení mohlo začít projevovat. Posledním pravidlem je „Systematické posilování a jeho aplikace“. Bendl a Cangelosi se shodují na tom, že tato metoda je osvědčená zejména u dětí. Cangelosi ji popisuje jako posilování ukázněného chování, které přináší zlepšení chování i v jiných oblastech. Tímto posilováním může docházet i k vyhasínání vzorců chování nežádoucích. Fontana uvádí postup v modifikaci chování. Prvním krokem je vytvoření tabulky o dvou sloupcích. Do levého sloupce by si

učitel měl zapsat konkrétní rušivé chování žáka, které je pro něj nežádoucí. Do pravého sloupce vlastní reakce na konkrétní rušivé chování. Tato tabulka bývá podle autora obvykle krátká, protože žák opakuje stále svých pár vzorců rušivého chování. Autor uvádí, že učitelé často zpevňují to chování, které by mělo být odstraněno. Druhým krokem je vytvoření další tabulky. Do levého sloupce učitel zaznamená projevy požadovaného chování žáků a do pravého sloupce své vlastní reakce na toto chování. Fontana tvrdí, že toto chování je potřeba podporovat a zpevňovat, nesmí být za žádnou cenu ignorováno. Autor také zmiňuje situace, kdy rušivé chování žáků nelze ignorovat. Jedná se o projevy vulgárnosti, drzosti nebo ohrožování zdraví spolužáků. V takovém případě se Fontana zmiňuje o „dočasném vysazení kladného zpevnění“, které ve skutečnosti znamená poslat žáka za dveře. Tuto situaci autor popisuje následovně: Neukázněný žák ztrácí pozornost učitele a možnost získání kladného zpevnění na jeho rušivé chování a chce se proto co nejdříve vrátit zpět do třídy. Bohužel tato technika v dnešní době není možná, protože žáci jsou za dveřmi třídy bez dozoru učitele, který za ně má zodpovědnost. Za zmínku ale stojí technika, kterou popisuje ve své publikaci Fontana, jedná se o tzv. izolační místnosti, ve kterých je během vyučování pedagogický dozor. Autor uvádí výsledky výzkumů, které dokazují, že žáci v těchto místnostech potřebují maximálně deset minut a poté se vrací zpět do třídy, nepřijdou tak ani o velkou část výuky. Další možností, kterou autor zmiňuje je vytvoření již zmíněné tabulky, do které učitel запиše projevy rušivého chování hierarchicky, to znamená od těch nejméně rušivých po ty nejvíce rušivé. Učitel krok po kroku ignoruje nejméně rušivé chování a malou pozitivní změnu ihned zpevňuje. Takto pokračuje až nakonec tabulky. „*Nemůžeme porozumět chování dítěte, pokud současně nezkoumáme také chování učitele.*“ (Bendl, 2011, s. 182)

Výše zmíněné techniky modifikace chování žáků považuji za stěžejní a velmi přínosné. Učitelé, kteří si s rušivým chováním žáků neví rady, mohou tyto techniky vnímat jako návody, které mohou ve své třídě vyzkoušet. Věřím, že uplatnění těchto technik by mohlo přispět k příjemnější atmosféře, celkovému zlepšení třídního klimatu, popřípadě k vyřešení rušivého chování žáků.

Eklektický přístup

Eklektický přístup podle Bendla vzniká spojením různých názorů a směrů, nebo výběrem jejich určitých prvků. Učitelé si tedy z různých směrů a názorů vyberou to, co jim pomůže

k porozumění chování žáků. Musí se ale vyznat v základech psychologických přístupů a vybírat z nich to podstatné pro výchovu a vzdělávání.

Interiorizace a exteriorizace

Bendl tvrdí, že vedení žáku k ukázněnému chování, které trvá i bez přítomnosti dozoru a zároveň aktivně působí na své spolužáky, vede přes proces interiorizace a exteriorizace. Při vedení žáků ke kázi podle autora nejde jen o jejich přizpůsobení se normám a pravidlům, ale o jejich vnitřní přijetí a přeměnění na vlastní zásady a normy, které chce sám dodržovat. Tento proces se nazývá interiorizace. Proces exteriorizace Bendl popisuje jako jednání a vnější chování podle těchto přijatých a přeměnných zásad a norem a požadování dodržování těchto zásad i po druhých.

1.2.1 Funkce kázně ve škole

(W. CH. Bagley, 1915, in Bendl, 2011) mluví o třech základních funkcích školní kázně. První popisuje jako vytváření nezbytných podmínek pro práci ve škole, druhou jako přípravu žáků pro život mezi dospělými a třetí jako utváření základních návyků sebeovládání. Bendl (2011) tvrdí, že uvnitř školy má kázeň za úkol plnit dva cíle. Má zajistit učitelům a žákům bezpečné prostředí, což souvisí s uspokojením základní lidské potřeby a tou je pocit jistoty a bezpečí, a v neposlední řadě má vytvářet prostředí, které podporuje učení. Bendl (2005) uvádí další funkce, kdy je ochrana chápána ve smyslu bezpečnostním (kázeň napomáhá k naplnění již zmíněné základní lidské potřeby – pocit jistoty a bezpečí), výkonovém (kázeň napomáhá k efektivnímu učení bez ztráty času), hygienickém (kázeň chrání žáky před škodlivými vlivy – drogy, alkohol), ekonomickém (kázeň zabraňuje vandalismu) a prognostickém (kázeň napomáhá zdravému vývoji dítěte). Potřeba kázně podle autora roste společně s počtem lidí ve skupině. Školní třída je skupina, která potřebuje řád a určitá pravidla, aby mohlo samotné učení probíhat bez nevyžádaného a rušivého chování.

1.3 Projevy rušivého chování žáků a předcházení jim

Starý Karel et al. (2008) se zmiňuje o faktorech způsobujících projevy rušivého chování, které učitel nemůže ovlivnit. Uvádí poruchy nervové soustavy, duševní nemoci, traumatické zážitky, poškozující rodinnou výchovu aj. Na druhé straně uvádí autor projevy způsobeny takovými faktory, kterým učitel může předejít. Starý et al. jako první zmiňuje nudu. U

takového faktoru je podle autora důležité, aby si učitel položil otázku, zda byl úkol úměrný schopnostem žáků, zda nebyl příliš jednoduchý, nebo naopak náročný, zda bylo zadání úkolu a použité metody pestré a zda byli žáci aktivně zapojeni do výuky. Nuda je z mého pohledu nejčastějším faktorem způsobující rušivé chování žáků. Sama mám zkušenost, že při zahájení činnosti, která je pro žáky zajímavá a svým způsobem zábavná, se najednou zvědavostí zvednou hlavy i takových žáků, pro které dosavadní činnosti byly nezajímavé, možná až nudné. Jako další faktor autor uvádí dlouhotrvající duševní námahu. U tohoto faktoru je podle autora vhodné zjistit, zda nejsou žáci z nějaké určité hodiny příliš unavení, zda mají v hodině prostor na aktivní odpočinek a zda učitel zařazuje do hodiny oddechové aktivity, popřípadě pohybové, při kterých se žáci nepotřebují tolik soustředit. Jako učitelka s tělovýchovnou specializací vnímám zařazení krátkých pohybových aktivit do všech předmětů za nezbytně nutné. Žáci se uvolní, dovolím si říct, že i své tělo z dlouhého sezení probudí a dokáží se tak lépe soustředit na pokračující výuku. Nízká sebedůvěra žáků, kteří mají strach z neúspěchu je podle autora také jedním z faktorů. V tomto případě je podle autora podstatné, zda byli žáci dostatečně motivováni, zda jejich pozornost byla zaměřena na plnění úkolu a jak chápou chybu. Nereagování na nevhodné chování je dalším z uvedených faktorů. Podle autora je důležité mít jasně nastavená pravidla, celá třída by měla chápat, proč učitel reaguje na nevhodné chování spolužáka a učitel by měl mít jasně nastaveno kdy reagovat a kdy ne. Jako předposlední faktor Starý et al. uvádí nevhodný příklad učitele, se kterým souvisí jeho samotné jednání a vystupování. Posledním zmíněným faktorem je nejistota žáků, která souvisí s celkovou atmosférou a se vztahy mezi učitelem a žáky.

1.4 Formy rušivého chování žáků

Ve škole jsou pevně daná pravidla, která se musí dodržovat. I tak se ale někteří žáci řídí tvrzením – pravidla jsou od toho, aby se porušovala. Nebo jim možná jenom nerozumí. Jejich nežádoucí chování však narušuje celý proces učení. Podle Ondráčka (2003) je důležité, aby rušivé chování žáků ve výuce mělo jasně daný postih. Autor tvrdí, že pokud žákovi jeho chování projde bez postihu, nic mu v dalších vyučovacích hodinách nebude bránit v tom, aby opět vyrušoval. Za důležité považuje autor také reakci učitele. Pokud učitel na rušivé chování žáka reaguje rozčilením, nastává podle autora neklid v celé třídě a tím se výuka

přeruší. Pro rušivého žáka je tedy podle mého názoru cíl splněn. Chování žáků při výuce rozdělil Ondráček (2003, s. 65) do dvou základních skupin podle A. Adlera. „*Spíše pasivně rušivé (=nesnaživé, líné, příliš povolné, závislé na druhých, bojácné, plaché, lhavé...); tyto formy chování se v nepříznivém případě mohou vyvinout v poruchy neurotického typu. Spíše aktivně rušivé (=panovačné, netrpělivé, tíhnoucí k afektům, vytahovačné, kruté, kradoucí...); tyto formy chování se v nepříznivém případě mohou vyvinout v poruchy delikventního typu.*“ (Ondráček 2003, s. 65) Tyto dvě rozlišené skupiny podle Ondráčka odhalují skutečnost, že učitelé veškerou pozornost věnují spíše žákům aktivně rušícím a nevědomě zapomínají na ostatní žáky, kteří jsou pasivní, moc se neprojeví, ale potřebují jejich pozornost a podporu stejně tak, jako žáci, kteří jim svým aktivním rušivým chováním neustále výuku narušují. Tento poznatek je pro mě důležitým připomenutím. Učitelé, konkrétně i já sama se na rušivé žáky přirozeně více zaměřuji a zapomínám tak na žáky „bezproblémové“, kteří by si mou pozornost v daný moment zasloužili daleko více. Ondráček ve své knize popsal, na základě každodenních zkušeností z praxe, následujících deset forem rušivého chování žáků, které bych chtěla zmínit.

1.4.1 Neurotické tendence v chování

Psychické problémy, které způsobují neschopnost pracovat, spadají podle Ondráčka do kategorie psychických poruch, kterými se zabývají psychiatři a psychoterapeuti. Spolupracují s postiženým jedincem, zkoumají psychické problémy, snaží se najít jejich příčiny a odstranit je. Autor tvrdí, že pokud učitel přijde do styku s psychickým onemocněním žáka, jeho úkolem je spolupracovat s rodiči, kteří jsou v kontaktu s odborníky a podporovat ve školním prostředí terapeutický proces. Zatěžující a rušivé chování, zlovyky např. kousání nehtů, tiky, časté smrkání, opakovaná bolest hlavy a břicha apod., popisuje autor jako neurotické tendence v chování žáků, se kterými se učitel setkává poměrně často. Tyto tendence může učitel brát jako upozornění na neschopnost žáka adaptovat se, popřípadě zvládat požadavky kladené sociálním prostředím. Autor tvrdí, že vznik neurotických tendencí tvoří zátěžové faktory. Jako příklad ve své publikaci uvádí vysoké nároky školy a tlak z domácího prostředí. Podle autora žák podceňuje svoji hodnotu, nevěří si, má strach z neúspěchu. Dalším uvedeným příkladem v publikaci Ondráčka je nekvalitní domácí prostředí, kde se vyskytuje agresivní chování, nebo situace, kdy rodina prochází těžkým

obdobím např. rozvodem. Žák citlivý, emočně labilní může podle autora na tyto těžké situace reagovat právě neurotickými tendencemi v chování. Ondráček upozorňuje, že s těmito žáky je potřeba co nejdříve pracovat, podpořit je, snažit se jim ulehčit zátěž, aby později nedošlo k vyhraněné formě neurotické poruchy, se kterou už musí pracovat odborník. Autor ve své publikaci uvádí, „jak pracovat s žákem, u kterého pozorujeme neurotické tendence v chování“: Prohřešky v chování žáka ignorovat, žáka na ně neupozorňovat, netrestat, nenapomínat. Zajistit žákovi klidné prostředí, úkoly zadávat v takové míře, která odpovídá jeho schopnostem, labilitě a pravidelně střídát činnosti. Zařazovat do výuky pohyb. Pohybové hry, protahovací minutovky. Snažit se o změnu polohy a místa při plnění jednotlivých úkolů. Začleňovat žáka do kolektivu. Pomocí dramatických her zjistit postavení žáka mezi jeho spolužáky. Společně s rodiči, popřípadě odborníky nastavit opatření vedoucí k oslabení vlivu zátěžových faktorů. Ondráček (2003)

1.4.2 Neklid

Jako nejčastější projev rušivého chování ve třídě uvádí Ondráček neklidné chování. Neklidné chování autor popisuje jako neustálé vrtění, čmárání, rozebírání pera, hledání věcí v tašce, přendávání věcí, přeseďování si, vykřikování a hlasité hlášení, kterým žák narušuje komunikaci mezi učitelem a žáky a znemožňuje schopnost soustředit se na získávání nových vědomostí a poznatků. Neklid u žáka je podle mého názoru způsoben neschopností se soustředit a neschopností udržet pozornost po delší dobu. Autor tvrdí, že žák má ve svých věcech i na lavici zmatek, nepořádek a zadané úkoly není schopný dokončit. Nutkání stále něco dělat je podle autora často spojeno s emocionální nestabilitou, výbušností a temperamentem žáka. Autor tvrdí, že neklid nepatří mezi psychické poruchy, tudíž nevyžaduje speciální odbornou péči. Projevy neklidného a impulsivního chování ve spojení s nepozorností a neposlušností byli dříve v Čechách spojovány s lehkou mozkovou dysfunkcí (LDM), nyní s ADHD v angličtině „Attention-Deficit-Hyperactivity-Disorder“. Ondráček uvedl „hlavní faktory nápadného a neklidného chování“: Žák není schopen soustředit se, vnímá pouze části podnětů např. neslyší vše, co učitel říká. Žák jedná na základě momentu, nepřemýšlí o důsledcích. Žák musí být neustále v pohybu, zintenzivňuje svůj verbální i neverbální projev, vykřikuje. Autor dále uvádí méně časté faktory, které se ale mohou v některých případech objevovat: Poruchy hrubé, jemné motoriky. Některé dílčí schopnosti

jsou na nižší úrovni vývoje. Poruchy vývoje řeči. Emocionální nestabilita. Častá nemocnost (bolest hlavy, břicha). Častá zapomnětlivost u méně oblíbených, pro žáka ne tolik zajímavých předmětů. Jako důležitou možnou příčinu nápadně rušivého neklidného chování dítěte autor uvádí tzv. slabost nervového systému. U těchto jedinců dochází k menší schopnosti třídění podnětů v centrální nervové soustavě. Autor popisuje, že jedinec reaguje nepřiměřeně. Ondráček ve své publikaci upozorňuje na důležitost prozkoumání dalších možných příčin, mezi které řadí i psychicky zátěžové faktory z rodinného prostředí žáka. Uvádí velký tlak na žáka kvůli školním výsledkům, nestabilní rodinné zázemí, časté hádky mezi rodiči, rozvod apod. V každém případě je podle mého názoru důležité spojit se s odborníkem z pedagogicko-psychologické poradny a situaci s ním průběžně konzultovat. Ondráček ve své publikaci popisuje, „jak pracovat s žákem, u kterého učitel pozoruje neklidné rušivé chování“: Důležité je přesunout pozornost od rušivého chování k pozitivním stránkám osobnosti žáka a ty podporovat. Žáka nenapomínat, neokřikovat, neplní to podle autora svou funkci, ba naopak, může to žákův neklid více podpořit. Pozitivní zkušenosti ve výuce působí na vyrovnanost žáka, tedy zmírnění neklidu. Za důležité také autor považuje vytváření krátkých, schopnostem přiměřených ověřovacích aktivit s pozitivním výsledkem, a především oceněním práce a přijatelného chování. Připravovat vyučovací hodinu rozmanitou na změnu pracovního prostředí a změnu pracovních skupin. Zařazovat pohybové činnosti. Snažit se žáka nechat být neustále aktivním. Je samozřejmé, že nemůžeme ve třídě vyvolávat pouze jednoho žáka. Autor pro udržení aktivity žáka uvádí zápis dalších návrhů, poznatků a nápadů do určeného sešitu, který potom učiteli odevzdá. Upozorňuje ale na důležitost poskytnutí zpětné vazby k žakově práci, alespoň jednou za čas. Ondráček (2003)

1.4.3 Nepozornost a nepořádnost

Nepozornost může být podle Ondráčka způsobena poruchou zpracovávání informací v centrální nervové soustavě (poruchou pozornosti), nepříjemnou a psychicky náročnou životní situací nebo může být získaná. Nízké sebevědomí, nedostatečná motivace, nebo neklidné chování může být podle autora spojené s nepozorností a nepořádností. Autor nepozornost a nepořádnost popisuje jako neustálé ošívání, rozepínání a zapínání mikiny, hledání věcí v tašce, zapomínání domácích úkolů nebo neschopnost si správně zapsat informace do diáře, a to i po opakovaném vysvětlování rodičů i učitele. Takové chování

jedince podle autora naznačuje, že ještě není připraven věnovat tak velkou pozornost výuce, a ještě neměl čas si ve svých vlastních věcech udělat svůj vlastní pořádek a systém. Autor nepořádnost uvádí ve spojitosti s domácím prostředím, kdy rodiče žáka k žádné pořádnosti nevedou a jsou nespolehliví. Na druhé straně autor popisuje přehnaný smysl pro pořádek, a to jak ze strany rodičů, tak učitele. Na žáka tento přehnaný pořádek může působit odpudivě, a tak si vytvoří vlastní „pořádek“. Porucha pozornosti pod zkratkou ADD (Attention Deficit Disorders) existuje ve spojení s neklidem žáka (ADHD – viz. 1.4.2). Tato porucha pozornosti se u žáků může podle autora objevovat s odlišnými projevy. Jako první variantu uvádí impulzivnost, nepoddajnost a sníženou frustrační toleranci. Jakou druhou variantu autor uvádí problémy s vnímáním spojené s klidností a nenápadností. Jako společný projev Ondráček uvádí špatnou krátkodobou paměť. Podle autora se v některých případech může ještě objevovat emocionální nevyrovnanost, roztěkanost, nemotornost nebo impulsivní chování. Autor tvrdí, že žáci mají obecně problémy s učivem ve srovnání se spolužáky. Toto tvrzení popisuje následovně: Kvůli neschopnosti soustředit se nedokáží zadaný úkol vypracovat ve stejném čase, nebo ho nezvládnou dokončit vůbec. Proto můžu z vlastní zkušenosti říct, že je důležité žákovi zajistit klidné a bezpečné prostředí pro práci. Nastavit si s žákem vlastní pravidla, která mu budou vyhovovat a práce ve škole ho nebude stresovat a rozčilovat. Ondráček ve své publikaci popisuje, „jak pracovat s žákem, u kterého učitel pozoruje nepozornost a nepořádnost“: Zadávat práci pomalu, klidným hlasem s dostatečnou motivací. Optat se žáka, zda zadání, rozumí, zda ví, co má dělat. Být trpělivý. Snažit se vyvarovat negativním reakcím, postojům. Soustředěnost žáka probudit dotykem, protože verbální komunikace funguje lépe než slovní napomínání a připomínky. Společně s rodiči u žáka vytvářet více návyků jako je zápis domácích úkolů do sešitu k tomu určenému, večerní příprava na následující školní den a ty každý den opakovat, aby došlo k jejich automatizaci. Nastavit žákovi pevný řád určitých denních činností. Ideální místo ve třídě pro nepozorného žáka je v předních, nejlépe v prvních lavicích a bez souseda. Je potřeba žákovi vysvětlit, že to není žádná forma trestu, ale forma podpory pro jeho práci a zajištění klidného prostředí. Pro ověřování znalostí je určitě vhodnější ústní forma. Poskytovat žákovi dostatečné množství pozitivní zpětné vazby, hodnotit individuálně. Výuku připravovat rozmanitě. Změna pracovního prostředí, zařazování pohybových aktivit, střídání činností, zajímavý poutavý projev. Ondráček (2003)

1.4.4 Nejistota, obavy, strach

Mezi příčiny nejistot, obav a strachu, které žákovi brání v plnění každodenních činností Ondráček řadí zážitky a zkušenosti z dětství. Příčiny podle autora mohou pocházet také ze sociálního prostředí, ve kterém dítě žije. V této práci už jsem několikrát zmínila, že základní lidskou potřebou je pocit bezpečí a jistoty. Nestabilní rodinné prostředí, kde chybí dítěti kontakt s rodiči, nízká vzhledová atraktivita nebo podprůměrné výkony, to vše podle autora vede ke ztrátě sebedůvěry a ztrátě důvěry k ostatním lidem. Jako další možnou příčinu autor uvádí osobnost samotných rodičů. Tuto příčinu popisuje ve spojitosti s nadměrnou stydlivostí, strachem se projevit, straněním se sociálnímu kontaktu a s uzavřeností rodičů. Tyto osobnostní rysy mohou přenést na dítě. Jako další příčinu strachu autor uvádí striktně nastavenou společnost na výkon. Ve spojitosti se školním prostředím autor uvádí strach z neúspěchu. Tyto žáky autor rozděluje do dvou skupin. Do první skupiny řadí žáky, u kterých strach a nejistotu učitel velice těžce pozná. Většinou to jsou tedy žáci, kteří mají všechny své věci v pořádku, svědomitě se připravují, neruší, ve výuce bezproblémově pracují a chtějí být v očích učitele dokonalí. Autor popisuje, že žáci svoje úzkosti uzavírají hluboko do sebe a ty se později začínají projevovat psychosomatickými problémy (nespavost, častá bolest břicha, hlavy), nebo neurotickým chováním (dobrovolné vyčlenění se z kolektivu, podrážděnost, negativita). Do druhé skupiny autor řadí žáky nenápadné, uzavřené do sebe, skoro nemluvící, často nemocné a držící se stranou. Při práci se tito žáci podle autora dlouho rozmýšlejí, potřebují více času a práci kolikrát ani nedokončí. Před spolužáky a obecně před kýmkoliv se bojí říct svůj názor, nebo odpovědět na otázku učitele i když ví, že jejich odpověď by byla správná. Autor tento strach popisuje jako strach z hodnocení druhých lidí. Z tohoto důvodu je podle autora žák často zařazován na hranici průměrných žáků, i když jeho intelekt tomuto zařazení vůbec neodpovídá. Ondráček upozorňuje, že pokud jsou strach a nejistota tak silné, že žákovi znemožňují zvládat, popřípadě účastnit se na výuce ve škole, je potřeba se společně s rodiči obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu a lékaře. Ondráček ve své publikaci popisuje, „jak pracovat s žákem, u kterého učitel pozoruje nejistotu, strach a úzkost“: Důležité je vybudovat si s žákem vztah, ve kterém bude oboustranná důvěra. Dát žákovi najevo, že je nezbytné, aby se se svými obavami někomu svěřil a nadržel je v sobě. Že Vám může věřit. Zeptat se ho na příčiny jeho strachu, co můžete udělat pro to, aby se jeho strach zmírnil, popřípadě

úplně zmizel. Přijmout jeho nejistotu a strach, v žádném případě ji nezlehčovat a nerozmlouvat. Zajistit žákovi klidné a bezpečné pracovní prostředí. Zadávat na začátku takové úkoly, které zvládne, aby se posílilo jeho sebevědomí na zvládnutí dalších úkolů. Zvolit vhodnou formu hodnocení. Nezkoušet žáka ústně před celou třídou, dát žákovi vybrat způsob, který je pro něj pro ověření znalostí přijatelnější. Nezmiňovat před žákem strach a obavy ve smyslu: „Protože se bojíš, je tady pro tebe připravený takový úkol...“ Ondráček (2003)

1.4.5 Lenivost a vyhýbání se práci

Ondráček lenivost a vyhýbání se práci přiřazuje žákům, kteří dokáží jednou za čas podat skvělé výkony a mohli by tak spadat do lepšího průměru třídy. Autor tvrdí, že tyto žáky je velice náročné motivovat k práci a je nutné neustálé popostrkování, které je pro učitele opravdu vyčerpávající. Podle autora se takový žák podhodnocuje a nevěří si na zvládnutí školních nároků s dobrými výsledky. O pozornost rodičů i učitele si podle autora říká svou leností a přesvědčování k lepším výkonům, vysvětlování důležitosti lepších výkonů uspokojuje jeho potřebu pozornosti. Lenivost autor popisuje jako chování, které si člověk neuvědomuje, proto ve většině případů tato strategie žáka není plánovaná. Ondráček ve své publikaci popisuje, „jak pracovat s žákem, u kterého učitel pozoruje lenivost a vyhýbání se práci“: Žákovi lenivost netrestat, tím dosáhne svého cíle – získání pozornosti ostatních. Podporovat žákovi sebedůvěru. Začínat na takových úkolech, ve kterých je silný a nebude u nich pociťovat zátěž, či ohrožení. Neustále motivovat, nepolevovat a krok po kroku se přibližovat vyšší sebedůvěře žáka. Ondráček (2003)

1.4.6 Agrese, násilné chování

Ondráček do agrese a násilného chování řadí pomluvy, urážky, nadávky, pošťuchování, rvačky, nebo poškozování pomůcek. Agresivní chování se ve školách vyskytuje bez výjimky. Výše uvedené formy rušivého chování považují více méně za zanedbatelné a učitel je může do určité rozumné míry ignorovat ve srovnání s agresí a násilným chováním, které učitel musí okamžitě řešit. Násilnému chování podle autora často předchází neposlušnost, paličatost a drzost. Ondráček upozorňuje, že je nutné jít na úplný začátek problému a odhalit příčiny a souvislosti, kterým je potřeba porozumět. Jako možné příčiny autor uvádí osobnostní rysy žáka, popřípadě jeho životní zkušenosti, jeho temperament, naučený vzorec

chování z domácího prostředí, neuspokojené základní potřeby člověka, sníženou emocionální senzitivitu, podhodnocování sebe sama, agrese, jako obranný štít proti strachu z ponižování spolužáky či učitelem, neúspěch, popřípadě potřebu vybití energie po dlouhém sezení ve školní lavici. V souvislosti s agresivním chováním považují za více než nutné naučit žáky řešit problémové a konfliktní situace s klidnou hlavou, bez zbytečných emocí a agresivního chování. Autor ve své publikaci uvádí postup, jak řešit situaci, ve které došlo k agresivnímu chování žáků. Učitel by podle autora měl zachovat chladnou hlavu, neřešit situaci hned, ale domluvit se na společném setkání, kde se bude samotný spor řešit (jak ho nenásilně vyřešit, aby byly spokojené obě strany). Cílem tohoto postupu je ukázat žákům, že problémy a spory jdou vyřešit jinak než násilím. Ondráček ve své publikaci zmiňuje „zvláštní formu agrese – šikanu“. „*O šikaně lze hovořit, když některý žák ohrožuje a zastrahuje druhého s cílem dosáhnout na „na jeho náklady“ zvýhodnění materiální (= věci, peníze), sociální (= postavení ve třídě) či psychické (= pocit vlastní důležitosti, nadřazenosti, moci nad druhým apod.)*“ (Ondráček, 2003, s. 85)

Šikana může mít podle autora více forem. Může probíhat verbálně (urážející a nevhodné komentáře) nebo nonverbálně (výhrůžky formou gestikulace, pohledů, nevhodná gesta). Jako další formy autor uvádí tělesnou šikanu (postrkování, fyzické ubližování), vydírání, pomluvy, vylučování z třídního kolektivu a kyberšikanu. Autor žáka, který má v šikaně roli agresora, popisuje jako takového, který obvykle podhodnocuje sám sebe. Jako agresor se cítí důležitě a cítí moc nad druhými. Pochází často z náročného domácího prostředí, kde se setkává s manipulací druhých, násilím, popřípadě pochází ze sociálně slabé rodiny, proto si materiální věci, které nemá a potřebuje je, bere násilím. Žáka, který je většinou obětí šikany autor popisuje jako tichého, citlivého, držícího se stranou. Na šikanu reaguje pláčem, nevzdoruje, splní vše, co agresor žádá. Oběť šikany prožívá strach, bezmoc, často se začnou vyskytovat psychosomatické problémy později odmítá do školy chodit. Myslím si, že oběti šikany se ve většině případů se svým problémem nesvěří, je tedy na učiteli, aby si všiml možných projevů šikany. Učitel by si podle autora měl opakovaně promluvit jak s agresorem, tak s obětí, komunikovat s rodiči a poradit se se svými kolegy. Mezi charakteristické projevy oběti šikany Ondráček řadí: Uzavřenost, nejistotu, držení se na okraji kolektivu, mlčenlivost v rozhovoru s dospělým, nízké sebevědomí, ponižování sebe sama, stresované chování, odmítání chodit do školy a ochotu přijímání trestu, vyhýbání se

spolužákům, častou nemocnost (bolesti hlavy, břicha), zhoršení školního průměru. Ondráček ve své publikaci uvádí, jak v takové situaci postupovat: Situaci řešit okamžitě. Upozornit žáka na důsledky šikany. Vyslechnout žáka, jak šikana probíhá, jak se žák, jako oběť chová, co té situaci předchází, pomoci žákovi najít jiné možné postupy, jak se v situaci zachovat, cvičně si je vyzkoušet. Zeptat se ho, zda mu jako učitel, může poskytnout podporu. Zjistit, jaké jsou důvody šikany. Být ve spojení s rodiči a poradit se s kolegy. Sledovat, zda konkrétní řešení problému vede k ukončení šikany. Škola má být bezpečným prostředím pro žáky, je proto důležité nebát se o šikaně obecně mluvit. Za vhodné považují školní projekty, do kterých se zapojí celá škola. Žáci si o šikaně vytvoří jasný obraz. Naučí se, jak jí rozpoznat a jak řešit problémové situace dohodou. Ondráček ve své publikaci popisuje, „jak pracovat s žákem, u kterého učitel pozoruje agresivitu a násilné chování“: Násilné chování okamžitě řešit. Upozornit na porušení pravidel a dát dotyčnému postih, jako následek jeho činů. Nevytvářet si po problémové situaci na žáka obrázek „špatný člověk“ a neustále mu připomínat jeho nepřijatelné chování a sahat mu do svědomí. Zaměřit se na atmosféru ve třídě. Mohu jako učitel pracovat na třídním klimatu. Rozpoznat příčiny násilného chování a společně s rodiči vytvořit strategii na zlepšení chování žáka. Pokud strategie nefunguje, obrátit se na pedagogicko-psychologickou poradnu a řídit se doporučením odborníků. Posilovat pocit sebehodnoty žáka. Poskytovat takové činnosti, které zvládne a poskytnout mu pozitivní zpětnou vazbu. Ondráček (2003)

1.4.7 Lhaní

Ondráček tvrdí, že malé děti ještě nedokáží dobře rozeznat realitu od fantazie. S tímto případem se můžeme setkat i na počátku školní docházky. V tomto případě se podle autora nejedná o lež, ale o silně fantazijní vnímání, které je v průběhu vývoje dítěte nahrazeno schopností rozlišovat realitu od fantazie. Autor upozorňuje, že pokud toto vnímání převažuje i ve vyšších ročnících základní školy, je potřeba se obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu. Autor tvrdí, že starší děti většinou lžou pro to, aby něco získaly. Tento vzorec chování může podle autora pocházet z rodinného prostředí, kde jim dospělí ukázali, že lži mohou dosáhnout úspěchu. Podle autora chtějí některé děti lži dosáhnout pozornosti, obdivu, lítosti, nebo se snaží vyhnout trestu. Jako další cíl lhaní autor uvádí získání pocitu převahy žáka nad učitelem. Za důležité autor považuje zaměřit se na sebehodnotu žáka, na rozvoj

sebedůvěry, sebevědomí a sebeúcty. Pokud se žák bude schopen hodnotit pozitivně, nebude mít podle autora potřebu si obraz o sobě vylepšovat lhaním. Za problém Ondráček považuje takové lži, které jsou promyšlené, zaměřené na vyhnutí se nesení zodpovědnosti za vlastní činy např. zajištění úspěchu na úkor druhých, ublížení na zdraví nebo pomstu. V takovém případě je důležité zjistit a řešit jejich záměry a následky. Ondráček ve své publikaci popisuje, „jak pracovat s žákem, u kterého učitel pozoruje lhaní“: Pokud jde žákovi o vyvolání pocitu převahy nad učitelem, je potřeba kontrolovat svojí reakci. Zachovat chladnou hlavu, po lži nepátrat, přiznat se, že je snadné mě obelhat, že jsem člověk důvěřivý. A od situace odejít. Při závažné lži dát najevo svůj postoj ke lži jako takové, nikoliv zavrhnout žáka. Neponižovat ho před ostatními spolužáky. Společně si nad problémem sednout a najít možnosti odčinění. Po napravení situace je potřeba žáka podpořit. Dát mu najevo, že mu dáváme druhou šanci a můžeme začít znovu, s čistým štítem. Při závažných, opakujících se lžích je potřeba konzultovat situaci s kolegy, informovat rodiče, případně se obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu. Nesnažit se být učitel, jako chodící dokonalost, ale být lidský. Uznat před žáky svoje chyby. Dokázat jim, že nikdo není dokonalý a že každý má svoje nedokonalosti, které nás dělají tím, kým jsme. Ondráček (2003)

1.4.8 Krádež

Vzít si něco, co patří někomu jinému, je vždy porušením pravidel nejen školní třídy nebo školy samotné, ale také obecně společenských pravidel. Krádeže podle Ondráčka narušují vztahy, způsobují nedůvěru a negativně ovlivňují třídní klima. Způsobují ztrátu schopnosti spolupráce mezi žáky, a proto autor považuje za důležité krádež řešit. Myslím si, že je nezbytné pokusit se krádež vysvětlit a reagovat na její následky. Ondráček tvrdí, že děti kradou proto, že v nich krádež vyvolává adrenalin, nebo se nešťastným způsobem snaží na sebe strhnout pozornost, které mají nedostatek. Jako další příčinu autor uvádí také pochyby o sobě samém, vyčleňování z kolektivu či problémy s učením. Jiné děti podle autora zase kradou proto, že se jim líbí něco, co nemají, rodiče si to nemůžou dovolit, takže neexistuje šance, že by danou věc legálně získali. Jako další příčiny krádeže autor uvádí: „Mentální retardaci, nebo vývojovou nezralost“ – Touha těchto žáků je podle autora vlastnit nějakou věc není zastavena dostatečnou schopností sebeovládání, proto si věc jednoduše vezmou,

protože mají snížené morální uvědomování. „Touhu patřit do určité sociální skupiny“ – Žák něco ukradne s cílem získání členství v partě, kde krádež znamená odvážnost. S touto zkušeností jsem se osobně setkala v souvislosti s výzvou na sociálních sítích. Aby určitý žák mohl patřit do party, musel splnit jednu z výzev uvedených na sociální síti. Tyto výzvy považuji za velice nebezpečné a myslím si, že je důležité je v třídním kolektivu rozebrat a vysvětlit si možné následky. „Frustraci jako příčinu krádeže“ – Nutnost uspokojení vlastních potřeb (být přijat spolužáky, být oblíbený, důležitý, oceněný). „Neurotickou poruchu chování (Kleptomanií)“ – U dětí mladšího školního věku se téměř nevyskytuje. „Krádež plánovaná“ – Tato krádež je velice závažný výchovný problém, který podle autora často vychází z prostředí, ve kterém žák žije. Ondráček ve své publikaci popisuje, „jak pracovat s žákem, u kterého učitel pozoruje krádež“: Pokud odhalíme krádež a víme, koho konkrétně se týká, je vhodné si tyto žáky vzít stranou a vyřešit problém v soukromí. Vytahování tohoto nepříjemného tématu před celou třídou je zbytečné, navíc by to mohlo narušit důvěru mezi spolužáky a ovlivnit tak třídní klima. Podstatou je najít příčinu a vyhodnotit závažnost následků. Zároveň je důležité se v problému zorientovat k čemuž nám podle autora mohou pomoci následující otázky: Proč žák ukradl zrovna tento předmět tohoto člověka? Krade žák opakovaně, nebo je to poprvé? Co ho ke krádeži motivuje? Krade, protože touží po adrenalinu? Krade věci pro sebe, nebo proto, aby se zavděčil kamarádům? Jaké jsou reakce osob týkajících se problému na krádež? Motivují žáka k další krádeži? Pokud učitel najde příčinu a cíl krádeže, je na správné cestě k odstranění tohoto problému. Je dobré na tomto problému pracovat společně s ostatními žáky, společně hledat možnosti, jak tento problém vyřešit jiným, přijatelným způsobem. Při řešení krádeže je nutné vzít v úvahu sociální nezralost kradoucího žáka. Velice vhodné je poradit se s kolegy z pedagogicko-psychologické poradny a s rodiči. Po vyřešení celého problému krádeže je vhodné pracovat s celou třídou na znovuoobnovení vztahů a důvěry s žákem. Pracovat na budování jeho sebedůvěry a sebeúcty. Ondráček (2003)

1.4.9 Záškoláctví

Podle Ondráčka absence žáka způsobuje nemožnost pedagogické interakce s žákem a proto patří záškoláctví mezi formy rušivého chování. Za záškoláka považujeme podle autora žáka, který nechodí do školy a vyhýbá se výuce. Záškoláctví nelze tolerovat. Podle autora je tedy

nezbytné udělat vše pro to, aby žák chodil do školy pravidelně. Záškoláctví se týká spíše žáků ve věku od 12 let, proto se této formě nebudu věnovat v plném rozsahu. Ondráček ve své publikaci popisuje, „jak pracovat s žákem, u kterého učitel pozoruje záškoláctví“: Prozkoumat jeho absenci. V jakých předmětech často chybí, popřípadě v hodinách jakého učitele. Také je důležité ověřit, zda se absence netýká hodin, ve kterých má probíhat ověřování znalostí. Po prozkoumání těchto možností je podle autora důležité nenápadně zjistit, jaký je problém ve vztahu mezi žákem a daným učitelem, popřípadě zda hodnocení žáka je relevantní a tyto problémy vyřešit tak, aby došlo k odstranění strachu, obav, nebo přetěžování žáka. Snižit požadavky, které jsou na žáka kladeny, nastavit je úměrně jeho schopnostem a dovednostem. Zadání, úkoly a formy práce nastavit tak, aby jejich začátek byl pro žáka jednodušší. Vhodné je vycházet z toho, co žák zná, umí, co dovede. Snižuje to jeho obavy ze školy, jelikož dosáhne na pozitivní hodnocení, které posílí jeho sebedůvěru a sebejistotu. Důležité je zjistit jeho postavení ve třídě. Zda není z kolektivu vyčleňován, popřípadě nedochází k šikaně. Pracovat na klimatu třídy. Aby to bylo pro žáka prostředí bezpečné, kde se vzájemně všichni respektují a podporují. Ondráček (2003)

1.4.10 Nadprůměrně nadaný žák jako „zlobivec“

Ondráček považuje rozpoznání příčiny rušivého chování žáků za nezbytné. Autor popisuje takového žáka, který má velice dobré výsledky, ale neustále narušuje výuku. Výsledky a chování jsou diametrálně rozlišné. Podle autora může být učivo pro žáka velice snadné, není pro něj výzvou dozvědět se něco nového a důsledkem této skutečnosti může být nuda. V tomto případě žák podle autora dostává od učitele negativní zpětnou vazbu za chování a od spolužáků za dobré výkony. Žák si podle autora následkem těchto situací neváží svého nadání, ani sám sebe. Autor tvrdí, že tyto situace ovlivňují osobnostní vývoj žáka a mohou vést k psychosomatickým problémům. Proto považují za důležité neustále rozvíjet schopnosti dítěte a individuální přístup je zde i u každého jiného žáka nepostradatelný. Pokud má učitel tušení, že je žák nadprůměrně nadaný a chce si tuto skutečnost ověřit, je podle autora nutné obrátit se na pedagogicko-psychologickou poradnu. Autor tvrdí, že učitel může sám pozorováním projevů, zájmů a reakcí žáka odhalit jeho nadprůměrnost. Ondráček ve své publikaci uvádí „výčet následujících charakteristických vlastností a schopností nadprůměrně nadaného žáka“: Žák umí rozpoznat souvislosti, dobře shrnout informace, má

logické myšlení. Žák je zvědavý, neustále se doptává. Učení mu nedělá problémy. Zajímá ho spousta témat a informací. Zejména vesmír a existence člověka. Při jejich prozkoumávání se dokáže velmi dlouho soustředit. Dokáže tedy pracovat sám za sebe. Má velice dobrou slovní zásobu. Číst začíná obvykle už v předškolním věku. Obvykle čte velice často. Má velmi dobré pozorovací schopnosti. Jeho práce jsou originální, nevšední. Nemusí dlouho přemýšlet nad novými nápady. Má velice dobrou paměť. Obvykle i fotografickou. Má velice bohatou fantazii. Vyplňování komplexních pokynů a zadaní mu nedělá problémy. Má své zájmy, ve kterých je úspěšný. Díky logickému myšlení mu řešení matematických výpočtů nedělá problém. Často se v daný moment zaměřuje pouze na jedno dané téma, ostatní ho nezajímají. Jeho chování je rušivé, pokud výuka není poutavá, často vykřikuje výsledky, nedokáže si informace udržet pro sebe. Nadprůměrný intelekt žáka je někdy doprovázen nedokonalou motorikou, popřípadě problémy v sociální oblasti. Je stejně náročný na své okolí stejně, jako na sebe. Neustále má potřebu někomu sdělovat informace až intolerantním chováním. Vyhledává kontakty u starších spolužáků, popřípadě dospělých. Obvykle je to jedináček nebo nejstarší dítě, nepotřebuje dlouho spát. Ondráček ve své publikaci popisuje, „jak pracovat s žákem, u kterého učitel pozoruje nadprůměrné nadání“: Přistupovat k žákovi individuálně, k ničemu ho nepřesvědčovat, nechat ho, ať si sám vybere, na čem chce v rámci daného předmětu pracovat. Vést s žákem debaty o jeho názorech a postupech, zadat mu náročnější úkoly úměrné jeho schopnostem. Budovat u žáka respekt k sobě samému i k ostatním. Každý je dobrý v něčem jiném. Vytvořit dobré pracovní podmínky pro žáka. Pokud je žák o dost napřed, zkusit ho přesunout (klidně jen v určitých předmětech) do vyššího ročníku. Ondráček (2003)

1.5 Příčiny rušivého chování žáků a jejich řešení

Starý et al. (2008) považuje za důležité si uvědomit, že žáci, kteří výuku nějakým způsobem narušují, se nám pokoušejí něco sdělit. Jen se o to snaží poněkud nešťastným způsobem. Autor se zmiňuje o 4 příčinách rušivého chování, na kterých se shoduje i s Ondráčkem. V první řadě se autoři zmiňují o „usilování o pozornost“. Podle autorů žák ruší proto, že potřebuje získat pozornost učitele. Žák je rád, že si ho učitel všimne, i když je jeho reakce negativní. Autoři tvrdí, že žák má tento vzorec chování takto zažitý z rodinného prostředí, kde si ho někdo všimne, až když zlobí, otravuje a ruší. Podle autorů tedy žije v přesvědčení,

že o pozornost si musí říct. Trestání žáka před celou třídou považují autoři za největší chybu. Promluva do duše, pokárání před všemi spolužáky je ponižující, a navíc rušivého žáka utvrzuje v tom, že jeho taktika, jak získat pozornost funguje, protože získal pozornost nejen učitele, ale celé třídy. Autoři dále zmiňují „Boj o moc“. Žáka, který bojuje o moc popisují autoři jako žáka, který musí velet ostatním spolužákům a proto ruší. Cítí se dobře, zvedá se mu sebevědomí, když ví, že řídí své spolužáky, má nad nimi kontrolu a moc. Tento žák podle autorů častokrát bojuje o moc i s učitelem tím, že ho zavaluje argumenty a snaží se ho přechytračit. Nereaguje na pokyny učitele, dává najevo, že si bude dělat co chce. Podle autorů se snaží svým spolužákům ukázat, že absolutně nerespektuje žádnou autoritu, protože jen on sám je autoritou. Myslím si, že žák potřebuje sobě, a hlavně ostatním dokázat svou hodnotu a dát najevo své postavení v kolektivu. Častokrát za tím stojí právě malé sebevědomí z rodinného prostředí, kde žák získává pocit, že za nic nestojí a nikdo se o něj nezajímá. Pokud konflikty s žákem nadále přetrvávají, je podle autorů důležité nastoupit na jeho taktiku. Jakmile začne bojovat, musí se silným argumentem hned odzbrojit. Autoři kladou důraz na to, že v žádném případě učitel nesmí na toto chování reagovat naštváním nebo ignorováním. Za nejlepší argument Starý et al. považuje vysvětlení, že momentálně není na řešení tohoto problému prostor a vyřešit situaci mezi dvěma očima po skončení hodiny. Příčinou rušivého chování žáka, který v domácím prostředí zažívá nějaké agresivní chování je podle autora „snaha se pomstít“. Jeho pomsta nemusí být podle autora zaměřena na konkrétní osobu. Podle autora žák opakuje vzorec chování, který vidí doma, protože věří tomu, že je zlý, je naštvaný a chce si svou zlost na někom vybit. Proto se posmívá svým spolužákům, popřípadě jim fyzicky ubližuje. „Usilování o soucit“ uvádí ve své publikaci Starý et al. jako další možnou příčinu rušivého chování. Žák, který usiluje o soucit se podle autora cítí pravděpodobně osamocen. Autor popisuje žákovo projevy neschopnosti, bezmoci, kterými k sobě přivolává lidi, kteří mu pomůžou a budou se o něj starat, a to i v situaci, kdy úkol sám zvládne. Podle autora je cílem tohoto chování najít si místo mezi spolužáky. Autor upozorňuje na důležitost oceňování i minimálních pokroků a snahy pracovat. Klade také důraz na podporování žáka a nabídnutí občasně pomoci při samostatné práci. Jako poslední příčinu autor zmiňuje situace, kdy „žák zkouší, co si může u učitele dovolit“. Tuto příčinu autor vysvětluje hloupými otázkami žáka, kterými neustále narušuje výuku, odmítáním a odmítáním spolupráce. Cílem tohoto chování je podle autora

naštvaný učitel. V takových situacích je podle mého názoru důležité zachovat chladnou hlavu, oznámit klidným hlasem trest, který rušivého žáka čeká a od tohoto tématu odejít.

1.6 Shrnutí

Žáci se chovají ukázněně, pokud vědomě dodržují stanovená pravidla a normy. Jako nevhodnější nástroj řešení nekázně se jeví metody jako je projektová výuka, kooperativní učení, dramatická výchova, metody pěstování odolnosti vůči agresivitě a manipulaci ze strany spolužáků a asertivní výchova. Psychologické přístupy zabývající se chováním žáků poskytují různé pohledy, které je potřeba při řešení rušivého chování žáků zohlednit a uvědomit si, zda žák vůbec může své chování z pohledu konkrétního psychologického přístupu změnit. Projevy rušivého chování žáků je nezbytné řešit nejdříve na straně učitele. Faktory způsobující projevy rušivého chování totiž souvisí s úměrností úkolu vůči schopnostem žáka, s použitými metodami, aktivizací žáků, zařazením odpočinku a odreagováním, s motivací, jednodušeji řečeno s celkovou organizací výuky. Na úplném začátku zkoumání rušivého chování jsou příčiny, jejichž odhalení je pro vyřešení nežádoucího chování klíčové. Mezi nejčastější příčiny řadíme usilování o pozornost, boj o moc, snahu se pomstít, usilování o soucit a zkoušení, co si může žák k učiteli dovolit. Impulzem k řešení nežádoucího chování jsou ale formy. Všechny formy rušivého chování je žádoucí řešit s rodiči, popřípadě s pedagogicko-psychologickou poradnou. Na prvním stupni základní školy se učitelé mohou setkat s neurotickými tendencemi v chování, neklidem, nepozorností a nepořádností, nejistotou, obavami a strachem, lenivostí a vyhýbáním se práci, agresí a násilným chováním, lhaním, nadprůměrně nadaným žákem jako „zlobivcem“ a výjimečně s krádeží a záškoláctvím. Pro mou diplomovou práci je tato kapitola důležitá proto, že popisuje příčiny, projevy, formy a možná efektivní řešení rušivého chování. Je zde uvedený souhrn problematiky rušivého chování, který by mohl být přínosem, hlavně pro začínající učitele. Tyto poznatky jsou také stěžejní pro vypracování praktické části této práce.

2 Role učitele a žáka

2.1 Učitel

Osobnost učitele ovlivňuje třídní klima, vztahy, samotné chování žáků, celkově působí na vývoj dítěte. Většina autorů se shoduje na tom, že při řešení rušivého chování žáků by učitel měl začít sebereflexí, tedy u sebe. Jak na žáky působí? Jak reaguje na rušivé chování? Utváří takové třídní klima, které je podporující? Důležitou otázkou je, zda má potřebné základní schopnosti učitele, které jsou podstatné pro kvalitní řízení třídy. Dytrtová a Krhutová (2009) se zmiňují o rozvoji učitelské osobnosti. Popisují ho jako proces dlouhý a složitý. Podstatou podle autorek je poznat sama sebe a porovnat se s tím, kým chce učitel být. „*Východiskem utváření osobnosti učitele pro vlastní pojetí výuky je jeho implicitní teorie a strategie vzdělávání žáků, která je jádrem učitelovy osobnosti.*“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 12) Nelešovská (2005) popisuje tři dimenze přípravy na učitelskou roli. První je dimenze teoretická (vědomostní), dále praktická (dovednostní) a osobnostní (hodnotová). Dosažením těchto tří dimenzí se učitel podle autorky stává profesně dokonalým připraveným učitelem. Dytrtová a Krhutová (2009) popisují základní schopnosti učitele, které jsou podstatné pro řízení třídy a zvládání rušivého chování žáků. Patří mezi ně psychická odolnost (schopnost řešit problémové situace pomalu, s klidem a nadhledem), schopnost přizpůsobení, nalezení alternativního způsobu řešení situací a psychická flexibilita, neustálé získávání nových poznatků a učení se novým dovednostem, empatie a komunikativnost. Dvořáček (2005) se zmiňuje o psychické vyrovnanosti, emocionálním cítění, spravedlnosti, určitém stupni inteligence, tvořivosti, trpělivosti, určité úrovně řečových dovedností a pozitivní motivaci. Osobnost učitele je podle mého názoru důležitým hlediskem při řešení rušivého chování žáků, předcházení mu a vlastně může být i samotnou příčinou. Výše uvedené schopnosti učitele jsou nezbytné pro vytvoření bezpečného a příznivého třídního klimatu. Myslím si, že při řešení jakékoliv formy rušivého chování žáků je nezbytné začít sebereflexí vlastního jednání, chování a vystupování.

2.1.1 Role učitele ve vztahu k rušivému chování

Dytrtová a Krhutová (2009) se zmiňují o pedagogických rolích, které souvisejí s udržením kázně ve třídě. „*Poskytovatel poznatků a zkušeností, poradce a podporovatel, projektant a*

tvůrce, diagnostik a klinik, reflektivní hodnotitel, třídní a školní manažer, socializační a kultivační vzor.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, st. 37)

Autorky dále upřesňují, že poskytovatel poznatků a zkušeností neznamena jen to, že učitel předá žákům určitý obsah. Důležitý je způsob, jak ho předá. Jaké využije metodické postupy, organizační formy výuky a jak pracuje s individualitou žáků. Nakonec také samotný obsah poznatků a zkušeností musí mít jasnou strukturu, aby byl pro žáky zajímavý a přínosný. Tyto skutečnosti jsou podle mého názoru pro pojednávání o rušivém chování žáků podstatné. Kvalitní výuka je pro svůj individuální přístup, aktivní zapojení žáků a skutečnou motivaci základem pro předcházení rušivému chování žáků. Role poradce a podporovatele podle autorek spočívá ve formování osobnosti žáka a jeho podporování v problémových situacích, ale i na cestě k jeho cílům. Motivovat žáky považují Dytrtová a Krhutová za proces náročný, a proto musí být učitel tvořivý, vymýšlet nové nápady, situace, které budou pro žáky podnětné, aby měli chuť a zájem se učit. Autorky popisují situace, které se ve školním prostředí také objevují. Jsou to těžké problémové situace, týkající se šikany, špatného domácího zázemí a „odhalování“ různých poruch učení a chování. Učitel je tedy podle autorek do určité míry opravdu diagnostikem. Podle mého názoru je školní třída skupina žáků, která aby fungovala, musí dodržovat určitá pravidla a mít řád. Učitel musí být schopen školní třídu řídit, organizovat a v těchto situacích je potřeba jeho autorkami zmíněné manažerská role. S tím souvisí i socializace žáků, udržování příjemného třídního klimatu díky fungujícímu kolektivu, ze kterého není nikdo vyčleňován, popřípadě není terčem posměchu. Autorky učitele s výše uvedenými schopnostmi nazývají třídním „koučem“ mezilidských vztahů, který v souvislosti s rušivým chováním s žáky pracuje a snaží se jít po příčinách takového chování a následně je vyřešit.

2.2 Sociální vývoj žáka v mladším školním věku

Vágnerová (1997) popisuje nástup žáka do školy je důležitý moment v jeho životě. Současně se ale mění jeho dosavadní život. S nástupem do školy musí žák přijmout zodpovědnost za své chování a následky, zvládnout vysoké nároky a dbát na jejich plnění. Podmínky pro nástup do 1. ročníku základní školy uvádí autorka dvě. První je jednoznačná, žák musí dovršit věku šesti let, kdy dochází k vývojovým změnám, které jsou důsledkem zrání a učení. Druhou podmínkou je dosažení odpovídající vývojové úrovně. Jak souvisí školní zralost

s rušivým chování žáků? Podle Vágnerové žák, který je zralý a připravený na zahájení školní docházky, je také schopný přijímat a respektovat pravidla a chovat se ukázněně. Dítě, které je nevyzrálé by nebylo schopné svými individuálními možnostmi zvládnout nároky, a to by mohlo vést k vývojové krizi dítěte. Jako velkou změnu pro žáka popisuje Vágnerová skutečnost, že je jedním z mnoha dětí a jeho egocentrismus z předškolního věku musí jít stranou. Dále autorka tvrdí, že žák musí přijmout autoritu učitele a uvědomit si, že není učitelem akceptováno automaticky, ale závisí na tom jeho chování a plnění pravidel, požadavků a norem, se kterými se dosud nesešel. Pro zvládnutí těchto nových nároků a celkové vývojové změny, je pro žáka důležité pozitivní sebevědomí, které si žák buduje na základě zpětné vazby učitele a rodičů. Vágnerová (1997)

2.2.1 Sociální připravenost

Vágnerová (1997) tvrdí, že sociální připravenost závisí na zkušenostech dítěte. Autorka popisuje následující projevy sociální připravenosti v souvislosti s žáky mladšího školního věku. Dítě by mělo dokázat rozlišit dospělou osobu od dítěte, známého člověka od cizího a adekvátně se k němu chovat. S příchodem do první třídy by měl žák vědět, jak se má chovat k učiteli, jakožto nové autoritě, jaké má slovo a že je nutné ho respektovat. U nezralých dětí Vágnerová popisuje projevy jako je tykání, potřeba mazlení a objetí. Autorka vysvětluje, že děti tyto projevy vůbec neberou jako nerespektování autority, jsou jen sociálně nepřipravené, a to má vliv i na adaptaci na školní prostředí a následně také na studijní výsledky. Na druhé straně popisuje autorka dítě, které také není sociálně připravené, ale jeho projevy jsou diametrálně rozlišné. Žák může mít z nové autority strach, který mnohdy vyvolá neurotické reakce jako je například mutismus. Vágnerová a Fontana (1997) se shodují na tom, že řeč je pro žáky a jejich školní úspěšnost velice důležitá. Neadekvátní chování žáka může být podle autorů způsobené i tím, že žák učiteli nerozumí a nedokáže se zorientovat. Vágnerová tvrdí, že žák, který řeč moc dobře neovládá, má většinou horší hodnocení, navíc je obtížné s ním komunikovat, proto ho učitel „vynechává“ a nevědomě ho tak vyčleňuje z třídního kolektivu. Podle autorky řeč tedy ovlivňuje nejen postoje a hodnocení, ale i sebehodnocení a osobnost samotnou. Podmínkou pro připravenost žáka na školu ze stránky sociální je podle Vágnerové orientace v hodnotovém systému a normách chování. Žák, který zahajuje školní docházku, má už osvojené nějaké normy a hodnoty. Některé vycházejí z rodinného prostředí,

některé si dítě osvojilo již v mateřské škole. Autorka tvrdí, že pro žáka je na začátku velmi obtížné zorientovat se ve vhodných hodnotách a normách, do toho navíc přijímat ty z prostředí školy. Důležité je, aby jim dítě porozumělo. K tomu je zapotřebí určitá úroveň poznávacích schopností. Emoční a celková zralost dítěte má podle autorky vliv na dodržování norem a pravidel. Vágnerová zmiňuje Piageta v souvislosti s autonomní morálkou, kdy dítě ví, jaké chování je správné a jaké je špatné. Dítě podle autorky nedokáže při řešení situace zohlednit vnitřní motivy a vnější podmínky. Získáváním zkušeností a poznáním nových dospělých, respektive jejich odlišného chování, se dítě postupem času dokáže lépe v situacích orientovat. Vágnerová (1997) V souvislosti se sociální připraveností žáků vnímám velký problém už u zápisu do prvního ročníku. Někteří rodiče mají se skutečností, že jejich dítě není na nástup do prvního ročníku základní školy připraveno, velký problém. Vnímají ji jako ponižující a často si neuvědomují důsledky ignorování této skutečnosti. Škola je pro žáky z hlediska jejich sociální nepřipravenosti náročná a může se stát zklamáním.

2.2.2 Žák a rodina ve vztahu k učivu a úspěšnosti

Společnost podle Vágnerové (1997) upřednostňuje ve školním prostředí výkon před socializací žáka. Na počátku školní docházky dítě přijímá hodnoty své rodiny. Pro žáka samotného je podle autorky výkon důležitý. Snaží se ve škole naučit něčemu novému, ale také potřebuje uznání a pochvalu za svůj výkon, potřebuje ocenit. Pokud ale pro rodinu nemá školní úspěch žádný význam a dítě za svou píli a snahu není nijak oceněno, stává se pro něj škola zbytečnou povinností, a to bývá příčinnou školního neúspěchu. Žáci, kteří se chovají neukázněně a rušivě podle autorky většinou pocházejí z problémového rodinného prostředí, kde právě školní úspěch nemá žádnou hodnotu a ze kterého mají žáci naučené vzorce agresivního, neukázněného a lhostejného chování. Neúplná rodina může podle autorky negativně ovlivňovat žákovu emocionální labilitu a jeho sebevědomí. Pokud učitel není schopný žáka podpořit a převzít roli chybějícího rodiče, může se psychický stav žáka zhoršovat a společně s ním také jeho školní úspěšnost a chování. Z diskuzí se svými zkušenými kolegyněmi jsem se dozvěděla, že někteří rodiče z neúplných rodin se snaží se svým dítětem komunikovat bezkonfliktně, bez ohledu na výchovu. To z toho důvodu, aby nezhoršovali psychický stav svého dítěte. Žák poté i ve školním prostředí má pocit, že si

může dovolit vše, tudíž nerespektovat třídní pravidla a pokyny učitele. Za zmínku ve spojení s rušivým chování žáků stojí „syndrom nevykonnosti“, jehož příčinou může být podle Vágnerové genetika nebo již zmíněné sociální prostředí. Autorka ve své publikaci uvádí, že žáci s tímto syndromem pracují pod úrovní svých rozumových schopností a většinou mají velké potíže se socializací. Nejsou schopni sebehodnocení, mají zvýšenou úzkost a jsou emočně labilní. Mají často konflikty se spolužáky, ale i s autoritami a jsou přehnaně kritičtí. Fungující rodinu považuje Vágnerová za bezpečnou skutečnost, která, většinou pozitivně, ovlivňuje školní výkon a chování žáka. Fungující rodina respektující úroveň schopností svých dětí je základem pro zdravý vývoj dítěte. Vágnerová (1997)

2.3 Vztah mezi učitelem a žákem

Skutečnost, že může člověk něco ze sebe předat dál žákovi a rozvinout jeho schopnosti, dovednosti a obohatit ho o nové poznatky je to, proč učitelé chtějí učit. Často se učitelé setkávají s tím, že radost z učení mají jen oni. Někteří žáci mají odpor, nechť se učit, a proto vyrušují nebo nespolupracují. Chybí jim motivace. Gordon (2015) tvrdí, že jedním z nejdůležitějších faktorů, který dokáže tento postoj žáků změnit vychází z toho, jaký vztah mezi sebou učitel a žák mají. Za základní stavební kámen budování tohoto vztahu autor považuje komunikační dovednosti. Autor tvrdí, že řeč může obecně lidi sblížit, nebo odcizit, stejně tak to platí ve vztahu mezi učitelem a žákem. Aby mohl učitel žáka poznat, musí mu umět naslouchat a zároveň mu porozumět. Naslouchání je podle Gordona další klíčovou dovedností potřebnou k vytvoření a udržení kvalitního vztahu. Vztah mezi učitelem a žákem ovlivňuje úroveň kázně ve třídě. Autor tvrdí, že někteří učitelé věnují ve výuce spoustu času řešení problémových situací a vyrušování. Gordon přichází s metodou řešení konfliktů bez poražených, kdy se na nalezení řešení podílejí všichni účastníci problému. To znamená že jsou ve výsledku uspokojeny potřeby jak žáků, tak učitele. Za důležitou považuje autor také skutečnost, že učitel napomáhá rozvoji osobnosti žáka a vede ho k samostatnosti a zodpovědnosti. Aby byl vztah mezi učitelem a žákem dobrý a kvalitní, musí si učitel podle autora osvojit takové metody a dovednosti, které povedou žáka k sebekázní, sebekontrolě a sebeúctě. K tomu může přispívat již zmíněné řešení problémů. Autor tento princip vysvětluje následovně: Tím, že se žák pokusí nalézt vlastní řešení, získává velkou zodpovědnost za své následné chování, činy a následky. Kázeň je pro učitele jeden z největších problémů. Musí

ho vyřešit, jelikož ho ruší při práci, stejně jako žáky, navíc jim ubírá čas na samotné učení. Výhružky a tresty ale podle Gordona moc nefungují, naopak vyvolávají zlost, odpor a vzdor, a i přes to, že to většina učitelů ví, stále je to jejich strategie řešení kázeňských problémů. Jak by měl tedy vypadat funkční vztah mezi učitelem a žákem? Podle Gordona musí obsahovat otevřenost, být založený na upřímnosti, samostatnosti, spokojenosti a musí si sebe navzájem vážit. Každý učitel má podle Karla Starého a kol. (2008) vlastní hranici toho, jaké chování a jednání je pro něj přijatelné a které už je naprosto nepřijatelné.

2.4 Shrnutí

Druhá kapitola pojednává o osobnosti učitele. Učitel ovlivňuje atmosféru ve třídě, vztahy a v neposlední řadě také chování žáků. Osobnost učitele se zkušenostmi stále utváří. Podstatnou otázkou ale je, zda má učitel schopnosti pro zvládnutí rušivého chování žáků. Zejména psychickou odolnost, schopnost přizpůsobení, hledání více způsobů řešení různých situací, psychickou flexibilitu, učit se, empatii a schopnost komunikovat. Řízení třídy, které je podstatné pro udržení kázně ve třídě, funguje pouze v případě, že učitel je schopný výuku organizovat, využívat vhodných aktivizačních metod, udržovat ve třídě bezpečné klima a žáky vhodně motivovat. Učitel se také stává koučem mezilidských vztahů a klinikem při řešení různých problémových situací. Nástup do prvního ročníku základní školy je pro žáka náročná skutečnost. Musí se naučit respektovat nové normy chování, autoritu učitele a převzít odpovědnost za své chování. Při nástupu je proto důležité podporovat sebevědomí žáků a dávat jim najevo, že jsou úspěšní. Důležitou roli v souvislosti s rušivým chováním žáků hraje úspěšnost a rodina. Dítě pocházející z nefunkční rodiny bez norem chování, kde navíc úspěch nemá žádnou hodnotu, se obvykle chová rušivě, lhostejně a nemá žádné hranice. V takové situaci je na učiteli, aby převzal roli rodiče a ujal se výchovy žáka. Vztah mezi učitelem a žákem velice ovlivňuje žákovo jednání a chování. Je nezbytné, aby si učitel vytvořil s žáky vztah založený na vzájemné důvěře a vedl žáka k úctě, respektu a sebekázi. K vytvoření takového vztahu je podstatná komunikace a naslouchání. Tato kapitola je v mé práci proto, že nás bere na samotný začátek. Osobnost učitele, která se stále utváří a sociální připravenost žáka jsou dva důležité aspekty, které ovlivňují skutečnost, jak s žáky pracovat a jak si s nimi vybudovat kvalitní vztah. V praktické části bych se chtěla proto zabývat

reakcemi učitelů na rušivé chování žáků. Zda zvládají své emoce a jaká komunikace mezi nimi a žáky funguje.

3 Utváření třídního klimatu

3.1 Třídní klima

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ Čapek (2010, s. 13)

Kyriacou (2004) tvrdí, že klima třídy, které učitel vytvoří, může ovlivňovat motivaci žáků, jejich chování a postoj k učení. Optimální třídní klima popisuje jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Cílevědomé a na úkol orientované prostředí vychází podle autora ze soustavného učení, při kterém je podstatné využití maximálního učebního času. U učitelů i žáků převládá očekávání, že bude k zadané práci přistupováno pozitivně a bude tak dosahováno dobrých výsledků. Žáci ale také musí mít dobré mínění o svých učebních schopnostech. Tomu učitel může dopomoci poskytnutím realistické příležitosti k dosažení úspěchu a povzbuzováním při možných učebních obtížích. Uvolněné a vřelé podporující prostředí vychází podle autora ze vztahu mezi učitelem a žákem. Autor tvrdí, že pokud se učitel bude k žákům chovat uvolněně a stejně tak bude řešit jejich rušivé chování, probudí u nich zvědavost a zájem o učení. Dovednost učitele jednat tak, aby v něm žák měl oporu a možnost individuální zpětné vazby vytváří podporující prostředí. Smysl pro pořádek je podle Kyriacou posledním aspektem optimálního třídního klimatu. Podle autora je založen na dovednostech efektivně vysvětlit učivo a řídit hodinu. Jako další podstatné faktory ovlivňující třídní klima autor uvádí humor, který může třídní klima pozitivně ovlivnit formou podpoření sebevědomí žáků, nebo vytvoření přátelských vztahů. Autor upozorňuje na tenkou hranici humoru. Je potřeba ho používat přiměřeně s ohledem na „optimální“ blízkost přátelského vztahu mezi učitelem a žákem. Autor se zmiňuje o podnikatelském duchu výchovy podobně jako Cangelosi (1994), který ve své publikaci popisuje podnikatelskou atmosféru a její vytvoření. Termín „podnikatelská atmosféra“ autor popisuje jako prostředí, ve kterém je pro učitele i žáka nejdůležitější dosažení konkrétního učebního cíle. Podle Kyriacou je pro výuku v „podnikatelském duchu“ podstatná žáky respektovaná učitelská autorita a jeho právo

organizovat a řídit učební činnosti. Cangelosi uvádí, že i když někteří žáci vnímají učení jako zábavu a jiní naopak, aktivní účast na učebních činnostech se považuje v obou případech za velmi důležitou a přínosnou. Autor se zmiňuje o sdělení významu učební činnosti, kterou učitel žákům předává svým chováním a svými postoji. Cangelosi popisuje, jak podnikatelskou atmosféru ve třídě vytvořit. Jako první krok uvádí vytvoření podmínek pro spolupráci, dále pečlivou konkrétní přípravu a organizaci výuky, zkrácení přechodových časů na minimum, používání stylu komunikace podporujícího příjemného a bezpečného prostředí a jasným stanovením požadavků na chování. Pro vytvoření atmosféry, kde budou žáci spolupracovat a aktivně se účastnit učebních činností a aktivit je podle autora podstatné příjemné a neohrožující prostředí, ve kterém se budou moct žáci projevovat bez rizika ztrapnění a posmívání. Velice důležitá je proto také důvěra mezi učitelem a žákem. Čapek (2010) ve své publikaci uvádí aspekty utvářející klima, které může učitel ovlivnit a to: Vyučovací metody a edukační aktivity, komunikaci ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participaci žáků a prostředí třídy. Ráda bych se o některých z těchto aspektů ráda ve své práci zmínila, protože třídní klima má velký vliv na rušivé chování žáků.

3.1.1 Vyučovací metody a edukační aktivity

„Jednou z nejdůležitějších činností učitele je výuka, kterou realizuje různými způsoby, metodami, a aktivitami“ (Čapek, 2010, s. 28) Čapek (2010) tvrdí, že vyučovací metody by měl učitel zvolit takové, které pro žáky budou zajímavé, užitečné a budou samotnou motivací k poznávání. Takové metody podle autora působí pozitivně na vytváření vhodného třídního klimatu s kázní a motivací. Jako vhodné metody uvádí zajímavé činnosti, hry nebo aktivity, které žáky zaujmou i přes jejich možnou nechuť a odpor ke škole. Podle mého názoru mají vyučovací metody velký vliv na kázeň ve třídě. Autor vysvětluje, že žák a jeho rušivé chování je ostatními spolužáky vítáno pouze v případě nudy a nezajímavosti. Jeho nekázeň je tedy spolužáky podporována. Pokud je ale aktivita pro žáky zajímavá a mají o ni zájem, sami rušivého žáka umravní. Účinnou prevencí proti projevům rušivého chování jsou tedy podle autora aktivizační výukové metody. *„Zejména u mladších žáků je vhodné upřednostňovat časově princip prožitku před zdůvodněním, pochopením a racionálním vysvětlením.“* (Horká, 2005, s. 90 in Čapek, 2010) Na základě prožitku si podle autorky žáci

informaci zapamatují, a hlavně ji pochopí, na rozdíl od zapamatování různých definic, kterým sami pořádně nerozumí. Mezi organizační formy orientované na učitele Čapek řadí výklad/přednášku/instrukce učitele, diktát a rozhovor se třídou. Mezi organizační formy orientované na žáky řadí samostatnou práci, práci ve dvojicích, práci ve skupinách a více forem současně. Autor se ve své publikaci zmiňuje o výzkumech, jejichž výsledkem je, že žáci znalosti mají, ale jejich aplikace, praktické dovednosti, zkoumavé myšlení a vhodné postoje jsou už problém. A to je podle autora důsledkem zejména výukových metod, které učitelé aplikují. Čapek se zmiňuje o supportivních metodách, jejichž smyslem je žáky aktivizovat, motivovat a vysvětlovat jim, proč je daná látka důležitá. Tyto metody autor charakterizuje následovně: „Aktivita“ znamená aktivizování žáků pomocí herních a tvořivých činností, podporování kreativity a zapojování všech žáků na různých úrovních znalostí. „Pozitivní přístup“ autor charakterizuje jako snahu o bezpečné prostředí beze strachu přiznat chybu, o prostředí bez stresu, kde je klidná atmosféra, správná motivace k činnostem, komunikace je přátelská a pochvala a ocenění je hlavní formou hodnocení. „Svoboda“ je podle autora důležitá pro rozhodování žáků a budování jejich zodpovědnosti, vytváření vlastních názorů a respektování druhých a poskytnutí dostatečného prostoru pro hledání vlastních způsobů řešení a postupů. Jako další uvádí autor „individualizaci“ a „kooperaci“. Nutnou „decentralizaci“ autor popisuje jako opuštění mocenského principu řízení a přeměnění učitele na „motivátora“ a organizátora. Poslední charakteristika souvisí s již zmíněnou „zaměřeností“ na život, realitu, schopnost využití poznatků, jejich pochopení a upřednostnění prožitku a zkušeností. Čapek považuje supportivní metody za klíč k vytváření a upevňování pozitivního klimatu ve třídě. V souvislosti se supportivními metodami zmiňuje Fontana (1997) hru. Tvrdí, že hry napomáhají učení. „*Využíváním pečlivě organizovaných a naplánovaných her umožníme dětem, aby spatřovaly bezprostřední význam toho, co se učí, pro úkoly, které před nimi vyvstanou v jejich budoucím povolání, kterými se musí zabývat v každodenním společenském životě.*“ (Fontana, 1997, s. 57) Čapek v souvislosti se školním prostředím mluví ještě o didaktických hrách, které navíc plní konkrétní učební cíle a pozitivně rozvíjí vědomosti, dovednosti a návyky žáků. Čapek ale považuje za nejdůležitější zpětnou vazbu, která by měla vhodně ukončit jakoukoliv aktivitu. Cangelosi (1994) ve své publikaci uvádí dva druhy motivace. Podle autora jsou žáci vnitřně motivováni, pokud učební činnosti uspokojí nějakou jejich potřebu. Aktivní účast podle

autora pro žáky znamená přímé přinesení prožitku, a to je pro ně hodnotné. Vnější motivaci autor popisuje jako touhu po získání odměny, která je spojena se splněním určité činnosti, nebo jako snahu vyhnout se nepříznivým následkům, které souvisí s nespolupracujícím chováním. Cangelosi preferuje vnitřní motivaci. Jako podmínku pro vznik vnitřní motivace autor uvádí nutnost připravení aktivity vedoucí k cílům, které uspokojí potřeby žáků. Autor ve své publikaci hovoří o metodě problémové učení. Problém Cangelosi (1994, s. 141) definuje jako „nerozřešenou a spornou otázku, kterou je třeba řešit, něco, co je obtížně řešitelné a někdy nejisté.“ Problém má podle autora pro lidi silný motivační potenciál. Autor tvrdí, že aktivním zapojením žáků do činností zaměřených na problémy, které mají žáci potřebu vyřešit, získávají vnitřní motivaci. Problémové učení znamená podle autora tedy to, že učitel žákům na začátku hodiny předloží skutečný problém. Autor upozorňuje, že u některých učebních jednotek je nutné využít ke spolupráci žáků vnější motivaci.

3.1.2 Komunikace

„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“ (A. N. Leont'jev, 1973 in Nelešovská, 2005, s. 26) Nelešovská (2005) se zmiňuje o dvou důležitých funkcích pedagogické komunikace: „Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem.“ (Nelešovská, 2005, s. 28) Ondráček (2003) tvrdí že: „Hlavním cílem výchovné práce je aktivní podpora vývoje takových forem chování žáka, které jsou charakterizovány odvahou ke konfrontaci s vlastní nedostatečností, snahou rozvíjet vlastní potenciály v kooperaci s ostatními lidmi a ochotou nést odpovědnost za osobní podíl na zvládnutí každodenního života.“ (Ondráček, 2003, s. 49) Jako jednu z možností aktivní podpory uvádí autor komunikaci jako zásadní způsob komunikačního chování, které ovlivňuje žákovo zážitky, zkušenosti a vidění světa. Tuto formu komunikace nazývá „podporující komunikace“, o které se ve své publikaci zmiňuje i Cangelosi (1994). Podporující komunikaci autor popisuje jako takovou, která umožňuje vývoj pozitivního sebepojetí, důvěry v sebe sama a kooperativní formy chování. Autor uvádí dvě potřeby, které mají vliv na chování a prožívání člověka, ve kterých se shoduje s Cangelosim. Jako první popisuje potřebu být druhými

přijímán, druhou jako potřebu cítit se druhými pochopen. Jako možnost uspokojení těchto dvou potřeb autor popisuje pozitivně účinnou komunikaci, jejímž základem je svobodné a bezpečné vyjadřování vlastních myšlenek a pocitů zúčastněných osob, vzájemné naslouchání, snahu pochopení stanovisek druhé osoby, vzájemné nehodnocení a neposuzování. Autor upozorňuje, že pokud komunikace mezi dospělým a dítětem neobsahuje výše uvedený základ, jedná se o komunikaci ohrožující, která vede k pochybování o vlastní hodnotě, předstírání a zaměřenosti na rušivé formy chování. Jak má tedy učitel vytvářet podporující komunikaci s žáky, kteří jsou z rodinného prostředí zvyklí na ohrožující komunikaci a ve škole se chovají rušivě? Ondráček tvrdí, že podstatou je mít zájem o vyslechnutí žáka, snažit se ho pochopit a poskytnout mu nehodnotící zpětnou vazbu. Autor ve své publikaci uvádí formy reakcí, které u žáka vyvolají pocit, že mu učitel naslouchá a má o něj zájem. Učitel může postupovat následovně: „*Slyšel sdělení, ale nijak zvlášť se k němu nevyjadřovat, slyšel řečené a pochopil význam, který dané téma pro žáka má, slyšel řečené a pochopil význam, který dané téma pro žáka má a projevit zájem o další žákovo sdělení související s tématem, slyšel sdělení i pochopil význam, který dané téma pro žáka má, a přidat k tomu zmínku o vlastním postoji k tématu.*“ (Ondráček, 2003, s. 51) Tyto formy reakcí, které jsou nehodnotící jsou pro žáka pocitově bezpečné a mají pozitivní vliv na vztah mezi učitelem a žákem i na to, jak se žák k učiteli chová. Na chování žáků má obecně také vliv chování učitele. Ondráček tvrdí, že rozvinutá stabilní osobnost učitele je základem jeho výchovné činnosti. Autor ve své publikaci popsal aspekty, které vyjadřují stabilitu osobnosti učitele. Uvedl rovnoprávnost a respekt, komunikaci v osobní formě, vyjadřování svých vlastních pocitů a myšlenek vztahujících se k momentální situaci, přijetí žáka bez předsudků, požadavek odpovědnosti od žáka za jeho podíl na výuce, dát žákovi to, co potřebuje a očekává, říct žákovi „ne“, zaměřit se na žákovi úspěchy, ne chyby, požadovat od žáka vlastní názor k tématu a dát najevo, že neomylnost a chybování je lidské i u dospělého, učitele. Ondráček se zmiňuje ještě o „skupinové dynamice“, kterou učitel zpravidla hodnotí jako rušivý faktor. Za problém tedy autor považuje, že se učitel zabývá spíše kontrolou dění ve školní třídě než utvářením procesu podporující komunikace. Autor tvrdí, že učitel má vždy vliv na emocionální atmosféru ve třídě. Do profesionality učitele je podle autora řazena i schopnost vědomě a cíleně pracovat s vlastními emocemi. Úkolem učitele je tedy svým citovým laděním vytvářet ve třídě atmosféru pro žáky bezpečnou, jistou

a dobrou. Autor popisuje, že reakcí na opačné chování učitele, které je napjaté a netrpělivé může být rušivé chování jako je sabotování, strach, šoupání židlemi, pokašlávání žáků apod. Upozorňuje také na skutečnost, že ve třídě budou vždy žáci vyjadřovat reakce pozitivní, indiferentní, odmítavé anebo nebudou mít zrovna dobrou náladu, kterou je potřeba akceptovat, ale nenechat se jí strhnout a šířit dál pozitivní a radostnou atmosféru. Ondráček se ve své publikaci zmiňuje o možnostech, kterými se učitel může zkusit vědomě dostat do dobré nálady. Autor uvádí: Vnímat pozitivní zážitky a říct je nahlas, hledat příjemné podněty, hledat a vnímat to, co se při výuce podařilo a v negativní situaci popsat své pocity a nehledat viníka. Autor se také zmiňuje o způsobech, jak šířit pozitivní emoce ve třídě. Jako příklady uvádí: Zeptat se žáků na něco osobního, vyprávět něco veselého, pochválit žáky za dobře odvedenou práci, pozitivně uvést téma aktuální hodiny, dát zajímavou hádanku, nebo popsat vlastní náladu. Emoce tedy mohou mít vliv na motivaci žáků a jejich chování. Cangelosi tvrdí, že žáci budou pravděpodobněji poslouchat, co učitel říká, pokud se naučili, že má učitel skutečně co říct. Podle autora je tedy důležité používání moudrých slov a vynechání prázdných frází, aby učitel u žáků vyvolal pocit, že nepozorností a vyrušováním přijdou o něco zajímavého. Je proto důležité nejdříve přemýšlet a potom mluvit. Mluvit pouze, když jsou žáci připraveni naslouchat považuje autor za důležité pravidlo. Cangelosi tvrdí, že pokud má komunikace mezi učitelem a žáky fungovat, musí být oboustranná. Nasloucháním žákům podle autora učitel pozná jejich hodnoty, myšlenky, pocity, které jsou důležitým hlediskem pro stanovení jejich potřeb, určení cílů a výběru vyučovacích metod a edukačních aktivit. Cangelosi považuje za žádoucí asertivní komunikaci. Výzkumy podle autora prokázaly, že žáci lépe komunikují s učiteli, kteří jednají asertivně. Toto jednání je ale podle autora také nezbytné v komunikaci s kolegy a rodiči. Většina představitelů výzkumů kázně ve škole se shodují na tom, že za své chování jsou jednotlivci zodpovědní. „*Chcete-li žáky naučit, že pouze oni mají vládu nad svým chováním, měli byste se ve svém projevu soustavně vyhýbat jakýmkoliv náznakům, že by jeden člověk mohl ovládat druhého.*“ (Cangelosi, 1994, s. 108)

Verbální komunikace

V pedagogickém procesu má komunikace Nelešovskou (2005) popsané následující fáze: Záměr něco sdělit, následuje vlastní sdělení a příjemce sdělení se ho snaží dekódovat. Podle

autorky délku učitelova verbálního projevu ovlivňují jeho pedagogické dovednosti. Jako základ verbální pedagogické komunikace uvádí Nelešovská otázky učitele a odpovědi žáka. Otázky ve smyslu problému, úkolu, který je potřeba vyřešit. Šed'ová et al. (2019) za odpověď žáka radí ještě zpětnou vazbu učitele. Nelešovská uvádí, že ve výuce jsou otázky a odpovědi součástí výukového dialogu. Aby verbální komunikace mezi učitelem a žákem dobře fungovala, musí podle autorky otázky učitele splnit následující požadavky: Přiměřenost vzhledem k znalostem, schopnostem a dovednostem žáků. Srozumitelnost a stručnost. Jednoznačnost. Věcnou správnost a přesnost. Jazykovou správnost. Autorka považuje z hlediska motivace, porozumění a ukázněného chování žáků za důležité, aby otázky vycházely ze zkušeností žáků a byly provázané s praktickým životem. Pro plynulý průběh výukové komunikace je podle autorky důležitá také správná formulace otázek, jejich pořadí a dostatečný čas mezi jednotlivými otázkami. Nelešovská (2005)

Neverbální komunikace

Nelešovská (2005) tvrdí, že neverbální komunikace je pro učitele velmi užitečná k diagnostice žáka, stačí jenom naslouchat a vnímat neverbální komunikaci žáků. Cangelosi (1994) tvrdí, že řečí těla učitel předává žákům důležité poznatky. Znamení a signály podle autora dávají najevo cílevědomější postoj, minimalizují mluvení učitele a zjednodušují tak proces komunikace. Autor se zmiňuje o neverbální komunikaci ve spojitosti s výkladem, při kterém signály učitele mohou upoutat pozornost žáků a předejít tak rušivému chování. Ráda bych ve spojitosti s rušivým chováním zmínila ještě domluvené signály, díky kterým žáci s učitelem komunikují v případě potřeby pomoci. Díky těmto signálům nebude narušen proces učení, nebudou rušeni ostatní žáci a verbální komunikace ze strany učitele bude následně probíhat jen směrem k žákovi, který vydal určitý signál.

3.1.3 Pravidla

„Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.“ (Cangelosi, 1994, s. 120) Cangelosi (1994) popisuje odlišnost ve formulaci třídních pravidel. Zmiňuje se, že někteří učitelé využívají formulace příkazů, jiní pravidla formulují jako chování, které je dovoleno. Autor upozorňuje na jasnou formulaci pravidel. Musí vystihovat přesně to, co bylo zamýšleno. Z pohledu funkčnosti a snadného zapamatování se Cangelosi a Nelešovská

(2005) shodují na ideálním počtu pravidel, a to do deseti. Aby pravidla byla funkční, musí ovlivňovat žákově přemýšlení nad jeho chováním. Pozornost pravidel by podle autora měla být zaměřena hlavně na účelné chování (např. jak být ohleduplný). Pravidla chování by měla být vyvěšena ve třídě po celou dobu školního roku. Jako účely pravidel chování autor uvádí: Maximalizování spolupracujícího chování a minimalizování chování nespolupracujícího, zejména rušivého. Zajištění klidného a bezpečného prostředí. Zamezení rušivých elementů mimo třídu během vyučování. Udržení určité úrovně slušnosti mezi žáky a ostatními pracovníky školy. Cangelosi tvrdí, že neslušné chování mezi žáky vytváří nezdravé emoce, které znemožňují spolupráci ve třídě. Autor uvádí následující čtyři způsoby zavádění pravidel: Pravidla stanoví sám učitel tak, aby byla funkční a nezbytná. Pravidla stanoví sám učitel, ale jeho rozhodnutí je ovlivněno doporučeními žáků. Pravidla navrhují sami žáci, hlasují o nich, ale učitel musí vést toto jednání tak, aby pravidla byla funkční a aby se zapojili všichni žáci. Učitel stanoví základní rámec pravidel a žáci rozhodují o konkrétnějších pravidlech v tomto základním rámci. Kromě funkčních pravidel autor mluví ještě o rutinních postupech. Ty na rozdíl od pravidel není nutné trvale vystavovat ve třídě, protože se je žáci naučí samotnou realizací. Dobře vytvořené rutinní postupy jsou podle autora nezbytné pro hladký průběh výuky. Jako příklady těchto rutinních postupů autor uvádí používání pomůcek, příchod do učebny, odevzdávání samostatných prací. Zavedení pravidel a rutinních postupů na začátku školního roku zmiňuje autor jako výhodu. Žáci jsou na začátku roku vnímavější a mají více času na pochopení a naučení těchto pravidel a postupů. U zavádění pravidel a postupů v průběhu školního roku je výhodou lepší pochopení, o to více, pokud pravidlo nebo postup je aktuálně potřebný a vychází ze situace. Autor upozorňuje na skutečnost, že čím jsou žáci mladší, tím déle jim trvá se s pravidly a postupy sžít, proto je vhodné s nimi zažít již na začátku školního roku. Autor zdůrazňuje, že důležitější než znalost těchto pravidel a postupů je jejich praktické použití. Cangelosi (1994)

3.1.4 Kázeňské vedení třídy

Čapek (2010) uvádí, že odměnami a tresty může učitel zřetelně ovlivňovat klima třídy. Odměny a tresty podle autora nejen motivují, ale také modifikují chování žáků, učí je normy chování a učitel nimi pomáhá se socializací žáků. Odměnu autor popisuje jako pozitivní hodnocení ve spojitosti s chováním žáka, které mu přináší radost a uspokojí některé jeho

potřeby. Trest ve spojitosti s chováním žáka popisuje jako negativní hodnocení, které žákovi přináší frustraci a omezení některých jeho potřeb. Autor definuje princip odměny a trestu následovně: „*Odměna zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede, navíc má silnější účinek než trest. Opakovaná odměna zvyšuje výkon. Když chování odměnou neposilujeme, jeho četnost se sníží, vyhasíná. Trest snižuje pravděpodobnost, že se dané chování bude opakovat.*“ (Čapek, 2010, s.76) Jestliže se žák chová nevhodně, je podle autora nutné přistoupit k modifikaci chování, jejíž principem je zpevňování a posilování pozitivního chování. V supportivním prostředí žák podle autora chápe a přijímá trest jako logický důsledek svého chování. Je ale nutné tento důsledek vysvětlit. Odměna a trest podle autora souvisí s očekáváním učitele. Autor uvádí, že pochvala a pozitivní podněty by měly být ve školním prostředí zastoupeny více než tresty. Autor učitelům radí, že je důležité zaměřit se na pozitivní chování žáků, a to oceňovat a zpevňovat. Trest je podle autora důležité využívat jako prevenci proti nežádoucímu chování. Je důležité ho využít jako prostředek k nalezení cesty vhodného chování. Před udělením trestu by se podle autora měl učitel zamyslet nad příčinou nevhodného chování, výběrem trestu s ohledem na jeho přiměřenost a jeho účinnost a důslednost v realizaci. Čapek upozorňuje, že i když trestem učitel vyřeší aktuální situaci, není to nejefektivnější způsob řešení. Podle autora postoje a chování žáka nemusí být vždy trestem změněny, ale pouze potlačeny. Tresty mohou mít také negativní vliv na klima třídy, ve kterém se mohou objevit pocity stresu a úzkosti. Jako vhodnou alternativu trestů autor uvádí metodu přirozených následků, která celou záležitost uzavře. Jako nejdůležitější skutečnost Čapek uvádí pozitivní vztah, dobrou vůli a snahu pomoci ze strany učitele. Potom bude podle autora odměna i trest supportivní klima ve třídě rozvíjet a posilovat.

3.2 Shrnutí

V poslední kapitole jsem se zabývala aspekty, které mohou chování žáků ovlivňovat a skutečnostmi, na které by se měli učitelé při řešení rušivého chování žáků zaměřit. Prvním aspektem je třídní klima. Prostředí, které poskytuje pocit jistoty, bezpečí a podpory je základním stavebním kamenem pro utváření fungujícího kolektivu, ze kterého nebude nikdo vyčleňován. Dalším aspektem je komunikace. Komunikace a naslouchání jsou velmi důležitou složkou třídního klimatu. Naslouchání funguje pouze v případě, když je vzájemné. Vhodné je zaměřit se také na neverbální komunikaci žáka, která nám o něm může prozradit

zásadní informace. V této kapitole jsem zmínila pojem „podnikatelská atmosféra“. Ta vzniká, pokud žáci respektují autoritu učitele a jeho moc řídit učební proces. Důležité je dosažení konkrétního učebního cíle, a to jak pro učitele, tak žáka. Dále také vytvoření podmínek pro spolupráci, užívání takového komunikačního stylu, který je podporující a bezpečný a jasné stanovení pravidel chování. Na rušivé chování žáků mají také vliv vyučovací metody. Pokud učitel přijde se zajímavou metodou, která se stane samotnou motivací, žáci se budou chovat ukázněně. Důležité je využívat aktivizačních metod, mít k žákům pozitivní přístup, poskytnout žákům svobodu v rozhodování a převzetí zodpovědnosti. Dále také individuální přístup a zaměřování se na realitu, mít schopnost poznatky využít a upřednostňovat zkušenost. Důležitým aspektem je také užití odměn a trestů. Je nutné zjistit, co pro žáky opravdu znamená odměna a co trest. Místo trestů je vhodné používat spíše metodu přirozených následků, jejichž funkčnost je podstatně vyšší. A nakonec pravidla, která jsou důležitou součástí rušivého chování žáků. Nejdůležitější roli hraje to, jak jsou pravidla formulována, kdo je tvořil, zda jim žáci rozumí a zda jsou opravdu funkční.

Praktická část

4 Charakteristika a úkoly výzkumu

Hlavním tématem, kterému se budu v této práci věnovat je rušivé chování žáků. Zaměřím se na výskyt nejčastějších forem rušivého chování a ze zkušeností učitelů mě budou zajímat způsoby prevence a řešení již vzniklého nežádoucího chování.

Pro sběr dat byla použita metoda rozhovoru s třídními učiteli, metoda skupinového rozhovoru s žáky prvního a druhého ročníku a dotazník pro žáky třetího až pátého ročníku. Sledována byla stejná témata. Otázky byly formulovány jinak, s ohledem na věkovou skupinu respondentů. Pro zpracování dat byla použita kvalitativní analýza rozhovoru s učiteli a skupinového rozhovoru s žáky prvního a druhého ročníku a kvantitativní zpracování výsledků dotazníků pro žáky třetího až pátého ročníku, na které navazovala kvalitativní analýza. Všechna data byla zpracována pro každou třídu a byla tak vytvořena případová studie třídy.

Ve výzkumné části se budu snažit ověřit poznatky z teoretické části mé práce. V teoretické části mé práce jsem uvedla, že rušivé chování není snadné vymezit, protože jeho závažnost závisí na individuálních hranicích učitelů. Nejdříve mě tedy bude zajímat vymezení rušivého chování jednotlivými učiteli, popřípadě jejich rozdílnost. Budou mě zajímat takové formy rušivého chování, které se na prvním stupni základní školy vyskytují nejčastěji. Zároveň se budu snažit zjistit, v jakých situacích se rušivé chování vyskytuje a zda vyrušují stále stejní žáci. Dále se budu zajímat o opatření, která učitelé využívají pro předcházení rušivému chování. V celkovém výstupu výzkumu v jednotlivých třídách bude porovnáno, jak vnímají rušivé chování žáci a jak učitel. Zajímat mě bude, jaké chování žáky při vyučování skutečně ruší a jak na něj reagují. Budu tedy žákům pokládat otázky, při jakém chování spolužáků se jim nejlépe učí a daří soustředit a naopak, při jakém chování spolužáků se jim nejhůře učí a nedokáží se soustředit. Reakce učitele na rušivé chování pro mě bude důležitou informací, stejně jako příčiny, které podle učitelů stojí za rušivým chováním. Zaměřím se také na třídní klima a vztahy ve třídě, jelikož jsou to faktory ovlivňující celkové chování žáků. V neposlední řadě mě budou zajímat především konkrétnější zkušenosti učitelů. Zajímat mě bude, zda u zkušených učitelů stále existuje nějaká situace, se kterou si neví rady. Naopak

budu pátrat po situacích, které učitele nezaskočí a zkušeně je zvládají. Porovnávat budu také představu ideálního chování žáků i učitele. Jednou z důležitých získaných informací pro mě budou rady zkušených učitelů pro začínající učitele, jak předcházet rušivému chování. S rušivým chováním jsem se sama v praxi již setkala a dovolím si tvrdit, že je jedním z nejčastějších témat v našem kabinetu. Považuji tedy za důležité o tomto problému mluvit a pomoci jak učitelům zkušeným, tak hlavně začínajícím.

4.1 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1

Jaké chování považují učitelé za rušivé? Které z nich učitele i žáky skutečně ruší?

V teoretické části jsem se zmiňovala o téměř nemožnosti jednotného vymezení pojmu rušivé chování žáků. Cílem této otázky je zjistit, co učitelé považují za rušivé chování a porovnat tuto informaci se skutečností, co žáky při vyučování opravdu ruší.

Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem se učitelé snaží předejít rušivému chování?

V teoretické části se většina mnou uvedených autorů shodovala na důležitosti předcházení rušivému chování. Předcházení považují za jednodušší oproti řešení. Cílem této otázky je zjistit, jaké ověřené způsoby zkušení učitelé využívají pro prevenci rušivého chování žáků. Dále také jaké normy chování se daří žákům dodržovat a se kterými mají problém.

Výzkumná otázka č. 3

Jak učitelé a žáci reagují na rušivé chování, které se při vyučování objeví?

V teoretické části mé diplomové práce jsem se zabývala osobností učitele a jeho žádoucími učitelskými schopnostmi, mezi které patří zejména komunikativnost, empatie, emocionální a psychická vyrovnanost a schopnost nacházet různá řešení problémových situací a jejich klidné řešení. Cílem této otázky je zjistit, jak učitelé na projevy rušivého chování reagují a zda jsou tyto reakce úspěšné. Stejně tak mě budou zajímat reakce žáků a zda učitel i žáci dokáží zajistit bezpečné a klidné prostředí pro práci.

Výzkumná otázka č. 4

Jaké jsou podle učitelů a žáků příčiny rušivého chování?

Ve výzkumné otázce jsem se zmínila o názoru, že přecházení rušivému chování je jednodušší než jeho řešení. Znalost příčin rušivého chování žáků je základem pro efektivní předcházení mu. Cílem této otázky je zjistit, zda si žáci uvědomují příčiny rušivého chování a následně tyto odpovědi porovnat s názorem učitele.

Výzkumná otázka č. 5

Jaká ve třídě panuje atmosféra?

V teoretické části mé práce jsem se zmiňovala o vlivu vztahů a třídního klimatu na chování žáků. Cílem otázky je zjistit, jaké vztahy mezi sebou žáci mají a zároveň v jakých podmínkách se dokáží učit a soustředit a co je naopak ruší.

Výzkumná otázka č. 6

Je představa učitele o ideálním chování totožná s představou žáků?

V souvislosti s osobním rozvojem žáka jsem se v teoretické části mé práce zmínila o vedení žáků k samostatnosti, respektu, úctě, sebekázni, odpovědnosti za své chování a přemýšlení o něm. Cílem této výzkumné otázky je zjistit, zda žáci berou na vědomí závažnost rušivého chování a zda dokáží přemýšlet o nápravě. Následně porovnat odpovědi žáků a učitele na otázku o ideálu chování.

4.2 Použité výzkumné metody

Pro získání odpovědí na výše uvedené výzkumné otázky jsem použila metodu rozhovoru s třídními učiteli, dotazníku pro žáky třetího až pátého ročníku a metodu skupinového rozhovoru pro žáky prvního a druhého ročníku. Tyto metody bych chtěla v následující části stručně charakterizovat a vysvětlit.

4.2.1 Rozhovor

Pro získání odpovědí od třídních učitelů na výzkumné otázky jsem využila metodu rozhovoru pro jeho možnost případného rozvedení otázek a jejich směřování k tématu. Chrástka (2016) popisuje rozhovor jako sběr dat o pedagogické skutečnosti, který je realizován verbální komunikací mezi výzkumným pracovníkem a respondentem. Na tomto tvrzení se shoduje společně s Čábalovou (2011). Za velkou výhodou této metody považují

oba autoři osobní kontakt s učitelem, který umožňuje hlubší vnik do dané problematiky. Chrástka uvádí, že díky viditelným reakcím učitele na jednotlivé otázky můžeme průběh rozhovoru usměrňovat. Při rozhovoru je důležité navázat s učitelem určitý vztah, což pro mě nebyl problém, jelikož jsem rozhovor vedla se svými kolegyněmi, se kterými mám velmi přátelský a otevřený vztah. Chrástka i Čábalová uvádí dělení rozhovoru na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Toto dělení vychází z řízení rozhovoru výzkumníkem. Strukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, ve kterém je jasně formulované znění otázek i jejich pořadí. Nepřidává tedy v průběhu rozhovoru žádné dodatečné otázky, ani vlastní komentáře, pouze čte dané otázky a zaznamenává odpovědi. Tento typ rozhovoru se podle mého názoru velmi přibližuje metodě dotazníku. Rozdíl vidím pouze v zaznamenávání odpovědí tazatelem. Autor uvádí výhody strukturovaného rozhovoru pro výzkumného pracovníka: Poskytuje všem dotazovaným stejné podmínky k odpovědím a získané výsledky se jednodušeji statisticky zpracovávají. Jako nevýhody uvádí strojené provedení rozhovoru, při kterém je náročnější vytvořit otevřený vztah s respondentem. Já jsem pro svou práci zvolila nestrukturovaný rozhovor. Sama jsem si formulovala otázky i jejich pořadí. Autor uvádí, že při nestrukturovaném rozhovoru je výhodou možnost vracet se k zajímavým poznatkům, popřípadě jejich rozvedení dalšími otázkami. Díky této skutečnosti může výzkumník proniknout více do hloubky dané problematiky. Jako nevýhodu autor zmiňuje různorodost odpovědí, kvůli které je následně obtížné získané informace zpracovat. Polostrukturovaný rozhovor autor popisuje jako kompromis mezi předchozími dvěma rozhovory. Autor uvádí, že respondentům se v tomto typu rozhovoru poskytuje více alternativních odpovědí a zároveň se od nich požaduje vysvětlení a zdůvodnění vybrané odpovědi. Chrástka ve své publikaci zmiňuje pravidla pro realizaci rozhovoru: Pro průběh rozhovoru zvolit vhodnou situaci, rozhovor začínat obecnějšími otázkami, vytvářet podmínky pro náležité navázání kontaktu a přesný záznam. Přesný záznam lze podle autora provádět zápisem během rozhovoru, po rozhovoru nebo lze využít technických prostředků. Já jsem pro přesný záznam použila diktafon. Díky tomu rozhovory přirozeně plynuly a nemusela jsem se zdržovat zapisováním konkrétních odpovědí. Zvolenou metodu považuji za velmi vhodnou. Dozvěděla jsem se zajímavé informace a také jsem si ověřila, že rušivé chování žáků se vyskytuje v každé třídě. Všechny

otázky, které jsem zvolila byly otevřené, a to z důvodu získání co nejvíce informací o daném tématu.

4.2.2 Skupinový rozhovor

Chrástka i Čábalová ve svých publikacích uvádí, že podle počtu zúčastněných osob lze rozhovor dělit na individuální a skupinový. Právě skupinový rozhovor jsem využila pro získání odpovědí od žáků prvního a druhého ročníku. Rozhovor probíhal ve třídě. Oproti dotazníku pro mě tato metoda byla zajímavější díky okamžitým reakcím žáků na odpovědi spolužáků. Skupinový rozhovor byl vedený samozřejmě v duchu anonymnosti. Hned na začátku jsme si vyjasnili, že nebudeme na nikoho konkrétně ukazovat, ale pokusíme se problém popsat obecně. Myslím, že tato metoda měla velký úspěch i u žáků, protože se aktivně zapojil opravdu každý.

4.2.3 Dotazník

Pro získání odpovědí od žáků třetího, čtvrtého a pátého ročníku jsem zvolila metodu dotazníku. Samotný dotazník je podle Chrástky soupis předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které respondent odpovídá písemně. Autor uvádí cíle otázek, respektive položek, pro které jsou určeny. Položky Chrástka i Čábalová rozdělují na obsahové a funkcionální, které mají optimalizovat průběh dotazování. Podle toho, jakým způsobem má respondent na určitou položku odpovědět oba autoři rozdělují položky na otevřené a uzavřené. U otevřených položek respondent odpověď sám vytváří, u uzavřených položek vybírá odpověď jemu nejbližší z již navržených odpovědí. Nevýhodou otevřených odpovědí je právě jejich rozdílnost, a to při samotném vyhodnocování. Výhodou je ale možnost hlubšího průniku do dané problematiky. Uzavřené položky respondentům předkládají vždy předem připravený výběr odpovědí. U těchto položek je samozřejmostí snadnější vyhodnocování. Používají se položky dichotomické, které poskytují pouze dvě vzájemně vylučující se odpovědi. Za polytomické položky považujeme takové, které předkládají více jak dvě možné odpovědi. Položky polouzavřené slouží k situaci, kdy se respondent neztotožňuje s žádnou z uvedených odpovědí. Pro vyjádření stupně souhlasu se využívají tzv. škálové položky. Za výčtové položky považujeme takové, u kterých může respondent zvolit více než jednu odpověď. Autor uvádí také stupnicové položky, které má respondent seřadit na základě stanoveného kritéria. Já

jsem pro svůj dotazník využila otázky uzavřené, otevřené i polouzavřené, dichotomické i polytomické. Podle obsahu, který daná položka zjišťuje je autor rozděluje na položky zjišťující fakta, znalosti a vědomosti a na položky zjišťující mínění, postoje a motivy respondentů. Já jsem pro svůj dotazník využila položky zjišťující fakta a zejména mínění, postoje a motivy žáků. Chrátka ve své publikaci uvádí nejdůležitější požadavky na konstrukci dotazníku: Položky musí být jasné a srozumitelné. Formulace položek musí být jednoznačná. Položky by měly zjišťovat jen nezbytné údaje. Položky svou formulací nesmí napovídat, jak mají být zodpovězeny. Jako nezbytný předpoklad uvádí ochotu respondentů spolupracovat. Dotazník musí obsahovat jasné pokyny k vyplňování. Získané údaje se musí snadno třídit. Položky řadíme podle psychologického hlediska. Dotazníkové šetření jsem provedla osobně na své škole. Žákům jsem vysvětlila, jak dotazník vyplňovat a byla jsem k dispozici po celou dobu vyplňování z důvodu možných doplňujících dotazů. Pro odbourání strachu z uvedených odpovědí jsem provedla anonymní výzkumné šetření, které žáci velice ocenili. Při sestavování dotazníku jsem si nejprve formulovala výzkumné otázky a k nim pak vymýšlela jasné formulované otázky. Musím říct, že většina dotazníků je vyplněna pečlivě, dotazníky odbyté se naštěstí objevují jen v malém množství.

4.3 Organizace výzkumu

Výzkum jsem provedla na základní škole na Šumavě, kde sama učím. Výzkumu se zúčastnilo 120 žáků a 5 učitelů prvního stupně základní školy. Pro realizaci výzkumu použiji výzkumný vzorek z každého ročníku prvního stupně. V prvním, druhém i třetím ročníku sama učím, znám tedy klima třídy, vztahy, i problémové situace, které se v těchto třídách v průběhu školního roku řeší. Díky tomu, že je naše škola malá, trůfám si říct rodinná, mezi kolegy panují velice přátelské vztahy. Společně řešíme problémové situace, sdílíme své názory, zkušenosti, a to je pro mou práci, zejména praktickou část velmi přínosné. Ve školním řádu naší školy jsou jasné stanovená pravidla týkající se ukázněného chování žáků. Měla jsem možnost prostudovat i třídní výkazy tříd, ve kterých byl výzkum prováděn. Pouze u pátého ročníku jsem se setkala s postihy týkajícími se neukázněného chování žáků.

4.4 Prezentace a interpretace získaných údajů

V této kapitole jsou prezentovány a interpretovány získané údaje od žáků a učitelů. Jsou uváděny souhrnně pro každou třídu. Vytvořila jsem tak případovou studii každé třídy, jejichž

struktura je složena odpověďmi na výzkumné otázky v podobě prezentace a interpretace dat. Po každé výzkumné otázce jsem provedla dílčí shrnutí u každé sledované třídy, abych mohla posléze jednotlivé třídy porovnat. Při porovnávání jsem sledovala vývoj chápání rušivého chování u žáků a reakce učitele na ně.

4.4.1 První ročník základní školy

Výzkumná otázka č. 1

Jaké chování považují učitelé za rušivé? Které z nich učitelé i žáky skutečně ruší?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 1 - Co považujete za rušivé chování žáků?

„Za rušivé chování považuji vykřikování, vydávání různých zvuků, broukání, pozpěvování, dupání, bouchání židlí. Dále nevyžádaný pohyb po třídě a povídání si se spolužákem v lavici.“

Znění otázky č.2 - Jaké projevy rušivého chování se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Vykřikování a povídání si se spolužákem.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Znění otázky č. 1 – Co vás ruší při vyučování?

„Když někdo povídá. Když někdo vykřikuje. Když na mě spolužák pořád při hodině potichu volá a něco chce. Když vedle ve třídě hrají na flétnu. Když na mě soused pořád mluví. Když někdo dupe a šoupe nohama. Když se někdo houpe na židli a potom to bouchne o zem. Když se někdo otáčí. Když ode mě soused opisuje. Když do mě někdo při psaní schválně strká.“

Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že za rušivé chování považuje vykřikování, vydávání různých zvuků, broukání, pozpěvování, dupání a bouchání židlí. Na vykřikování se paní učitelka s žáky společně shodla. Dále také na dupání, bouchání židlí a povídání si se spolužákem v lavici. Žáci jako rušivé chování navíc uvedli ruch z vedlejší třídy, otáčení, opisování a záměrné strkání při psaní. Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že jsou teprve na začátku školní docházky. Shodli jsme se společně na tom, že žáci potřebují čas na přijetí a dodržení nových pravidel. Stejnou informaci jsem uváděla v teoretické části v souvislosti se sociální připraveností žáků.

Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem se učitelé snaží předejít rušivému chování?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 4 - Máte ve třídě zavedená pravidla chování?

„V první třídě se učíme, jak se k sobě chovat (jsme kamarádi, nasloucháme si, pomáháme si). Jak se chovat ve škole (o slovo se hlásíme). Od druhé třídy sestavujeme společně pravidla tak, aby nám spolu ve třídě bylo dobře. S pravidly pak dále pracujeme. Žáci přemýšlí, jaké pravidlo nerespektovali a jak to mohou příště udělat lépe.“

Znění otázky č. 9 - Snažíte se rušivému chování nějak předcházet?

„Učíme se, jak se přihlásit a jak naslouchat druhým.“

Znění otázky č. 13 - Máte nějakou radu pro začínající učitele, jak předcházet rušivému chování žáků?

„Důslednost při vyžadování nastavených pravidel a spolupracovat s rodiči žáků.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Znění otázky č. 2 - Máte ve třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

„Ano máme. Všichni jsme kamarádi, chovat se k sobě hezky. Omlouvat se. Hlásit se. Nemluvit při hodině. Pomáhat kamarádům.“

Znění otázky č. 3 - Jaká pravidla se vám daří dodržovat?

„Nemluvit při hodině. Hlásit se. Nehoupat se na židli. Nebouchat spolužáky.“

Znění otázky č. 4 - Jaká pravidla se vám nedaří dodržovat?

„Že nemáme běhat po chodbách. Že chodím o přestávce do jiné třídy. Povídáme si při hodině. Chodím při hodině po třídě. Přihlásit se, pořád vykřikuji.“

Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že třídní pravidla zavedená nemají. Zatím se učí přihlásit se o slovo, nepovídat při hodině a naslouchat druhým. Pravidla společně sestavují až v druhém ročníku. Žáci ale už o některých pravidlech podvědomě ví. Zatím se jim nedaří nepovídat při hodině a hlásit se. O tom se paní učitelka zmiňovala. Na těchto pravidlech společně pracují a paní učitelka při rozhovoru uvedla, že vidí velký posun.

Výzkumná otázka č. 3

Jak učitelé a žáci reagují na rušivé chování, které se při vyučovací hodině objeví?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 3 - Jak na rušivé chování žáků reagují spolužáci?

„O rušivém chování hned společně mluvíme. Žáci o něm přemýšlejí např. co spolužák udělal špatně. Sami na rušivé chování nereagují.“

Znění otázky č. 10 - Jak na rušivé chování žáků reagujete?

„Upozorním je. Zeptám se, co zapoměli udělat, snažím se je motivovat k lepšímu chování. Do velkého hluku nemluví, čekám až si toho žáci všimnou a ztichnou. Jindy začnu vytleskávat rytmus, který žáci opakují. Čekám, až se přidají všichni.“

Znění otázky č. 11 - Existuje nějaká situace, se kterou si nevíte rady?

„Zvyšující se nepozornost žáků, vysoká hlučnost a v minulé třídě projevy žáků s poruchami autistického spektra.“

Znění otázky č. 12 - Objevuje se ve Vaší třídě častá situace, se kterou si víte rady?

„Rychlé ztišení třídy – čekám, poté začnu mluvit.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. – 2. ročníku

Znění otázky č. 5 – Co děláte, když některé děti při hodině vyrušují?

„Řeknu dost. Jdu to říct paní učitelce. Řeknu ať toho nechá. Řeknu ať na mě nemluví. Zamračím se na ně. Ignoruji to, ale jsem naštvaný. Vůbec mi to nevadí.“

Znění otázky č. 6 - Co udělá paní učitelka, když některé děti při hodině vyrušují?

„Zvýší hlas. Posadí ho do volné lavice. Když si s něčím někdo hraje, tak mu to vezme a dá na lavici u tabule. Řekne mu, ať se postaví. Vykulí na něj oči.“

Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že rušivé chování si s žáky snaží hned vysvětlit a motivovat je k nápravě. Na rušivé chování žáků reaguje tak, že přestane mluvit a čeká, až se třída ztiší. Navíc používá vytleskávání k získání pozornosti žáků. Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že v aktuální třídě si neví rady se zvyšující se nepozorností žáků a vysokou hlučností. Zde bych doporučila poznatek z teoretické části o poutavých a aktivizujících činnostech. Na hluk bych použila škálovou pomůcku, která žáky upozorňuje na nepřiměřený hluk při jednotlivých činnostech. Žáci při skupinovém rozhovoru uvedli, že se snaží své rušivé spolužáky umravnit, popřípadě to řeknou paní učitelce. Jiní žáci chování ignorují. V této otázce se žáci s paní učitelkou moc neshodovali.

Výzkumná otázka č. 4

Jaké jsou podle učitelů a žáků příčiny rušivého chování?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 6 - Jaké jsou podle Vás příčiny rušivého chování u Vašich žáků?

„Potíže s udržením pozornosti a přechod z mateřské školy do základní. Snaží se na sebe strhnout pozornost.“

Znění otázky č. 7 - V jakých konkrétních situacích žáci ruší?

„V situacích, kdy znají odpověď na otázku. Odpověď vykřiknou, místo toho, aby se přihlásili.“

Znění otázky č. 8 - Vyrušují stále stejní žáci?

„Ano, někteří výrazněji než jiní.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Znění otázky č. 7 - Proč si myslíte, že některé děti při hodině vyrušují?

„Protože je to ve škole nebaví. Protože je baví vyrušovat. Protože nerozumí tomu, co paní učitelka vysvětluje. Vše už umím a chci se učit něco dalšího. Já si hraju s věcmi, protože mě to uklidňuje a může se lépe soustředit.“

Paní učitelka v rozhovoru jako příčiny rušivého chování uvedla potíže s udržení pozornosti a přechod z mateřské školy do základní. Jako další příčinu uvedla, že se na sebe rušiví žáci snaží strhnout pozornost. Podle paní učitelky vyrušují intenzivněji stále stejní žáci. Žáci jako příčiny uvedli nudu a vyrušování jako zábavu. Při výuce bych zvolila více aktivizační činnosti. Další žák uvedl, že už vše umí a chce se učit něco dalšího. Pro tohoto žáka bych po dohodě s ním připravila další tiché zábavné činnosti, které budou obsahovat větší rozsah probíraného učiva. Další žák uvedl, že si hraje s věcmi, protože se pak může lépe soustředit. V této třídě sama učím a musím říct, že s žáky se velmi dobře pracuje. Potřebuji podle mého názoru jen více času na to, aby se sžili s novým prostředím, učiteli a pravidly.

Výzkumná otázka č. 5

Jaká ve třídě panuje atmosféra?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 5 - Jaké vztahy mezi sebou žáci podle Vás mají?

„Ve třídě se spolu žáci snaží vycházet. Teprve se seznamují, někteří mají vazby již z mateřské školy, jiní poznávají nové spolužáky. Občas se k sobě nechovají hezky, protože si ubližují. Myslím si, že si ve třídě budují svoji pozici.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Znění otázky č. 8 – Kdy se nejlépe soustředíte a učíte se?

„Když je ve třídě ticho. Když se nikdo nehoupá na židli. Když na mě nikdo nemluví. Když vím, že mám dost času.“

Znění otázky č. 9 – Kdy se nemůžete soustředit a učit se?

„Když někdo vykřikuje. Když si někdo povídá. Když někdo šoupe nohama a bouchá židli. Když se potím.“

Klima této třídy považuji za supportivní. Žáci se snaží spolu vycházet, najít si k sobě cestu. Souhlasím s paní učitelkou, že převážně chlapci si někdy ublíží. Podle mého názoru z toho důvodu, že si chtějí prosadit svůj vlastní názor, respektive jak uvedla paní učitelka, budují si

své postavení ve třídě. Pro tyto situace bych do hodin zařadila dramatiku. Snažila bych se do problémové situace postavit žáky, kterých se to týká a nechala je si vyzkoušet různé varianty řešení této situace. Žáci se shodli na tom, že se nejlépe soustředí, když je ve třídě ticho. Jiní žáci uvedli, že je pro ně uklidňující ujištění, že mají dostatek času. Nemohou se soustředit, když někdo povídá, šoupe nohama, nebo bouchá židlí. Jeden žák popsal, že se při některých činnostech nemůže soustředit, protože se hodně potí a má strach, že mu pot kápne na sešit. Proto se neustále hlídá, otírá a nemůže se soustředit. V tomto případě bych se obrátila na rodiče a zkusila bych se s nimi pobavit o možném řešení, nebo alespoň usnadnění situace.

Výzkumná otázka č. 6

Je představa učitele o ideálním chování totožná s představou žáků?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 14 – Jak byste si přála, aby se žáci v hodinách chovali?

„Přála bych si, aby respektovali pokyny vyučujících a vzájemně si naslouchali.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Znění otázky č. 10 – Myslíte si, že byste se jako třída mohli chovat lépe? Proč? Jak?

„Ano. Abychom tolik neběhali. Abychom nesvačili při hodině. Aby ostatní nedupali. Aby se paní učitelka nezlobila, takže se chovat lépe. Aby ostatní nepovídali.“

Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že by si přála, aby si žáci více naslouchali a respektovali pokyny vyučujících. Žáci se s paní učitelkou shodli na tom, že by se měli chovat lépe a měli by respektovat pokyny vyučujících. Myslím si, že tito žáci mají ještě poměrně dost času na to, aby si společně dokázali vytvořit příjemné a bezpečné prostředí pro práci.

4.4.2 Druhý ročník základní školy

Výzkumná otázka č. 1

Jaké chování považují učitelé za rušivé? Které z nich učitele i žáky skutečně ruší?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 1 - Co považujete za rušivé chování žáků?

„Za rušivé chování považuji povídání si se sousedem, vykřikování, zpívání, broukání, hraní si s předměty, ťukání s nimi, houpání a bouchání židlemi, hledání nepřipravených věcí v aktovce.“

Znění otázky č.2 - Jaké projevy rušivého chování se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Všechny, které jsem zmínila v první otázce.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Znění otázky č. 1 – Co vás ruší při vyučování?

„Když si někdo povídá. Když se někdo houpe na židli. Když klepají a cvakají tužkami. Když si někdo s něčím hraje. Když někdo opisuje. Když se na mě někdo otáčí. Když nad naší třídou někdo dupe. Když se můj soused roztahuje na lavici. Když do mě někdo strká loktem. Když někdo vykřikuje. Když si někdo prozpěvuje. Když někdo píská. Když můj soused nedává pozor a pak se mě ptá, co má dělat.“

Paní učitelka uvedla, že se v jejich třídě nejvíce vyskytuje povídání si sousem, na tom se společně s paní učitelkou shodli i žáci. Ti navíc uvedli, že nepozorní sousedé se často doptávají, co mají dělat. Povídání při hodině je asi v této třídě problém nejzávažnější. Z rozhovoru s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že neustále vymýšlí zasedací pořádek tak, aby vyhovoval žákům i jí. Jako další projev uvedla paní učitelka vykřikování, které uvedli i žáci. V této třídě také učím. Musím říct, že vykřikování pozoruji ve třídě málokdy, ale povídání si při vyučování je v této třídě opravdu problém. Snažím se na hodiny angličtiny vymýšlet hodně pohybové aktivity, soutěže, hry, zpěv, tančení, ale zatím jsem 3 konkrétní žáky nedokázala ničím ohromit tak, aby přestali vyrušovat neustálým povídáním. Jako další projev paní učitelka uvedla zpívání a broukání, to žáci v rozhovoru také uvedli. Hraní s předměty uvedla jak paní učitelka, tak žáci. Z rozhovoru s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že si žáci do školy nosí nové hračky a s těmi si během vyučování hrají. I když mají v třídních pravidlech hračky ve škole zakázané. Houpání a bouchání židlemi byla také shodná odpověď. Paní učitelka navíc uvedla hledání pomůcek v tašce. Žáci uvedli dupání v horní třídě, opisování, otáčení, roztahování se na lavici a záměrné strkání loktem při psaní. V této třídě je rušivých žáků poměrně velké množství. Nejsem si jistá, zda nový zasedací pořádek bude fungovat. Já osobně se po poznatcích z teoretické části pokusím zaměřit na poutavější činnosti, které aktivizují opravdu všechny žáky, popřípadě si s nimi zkusím promluvit.

Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem se učitelé snaží předejít rušivému chování?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 4 - Máte ve třídě zavedená pravidla chování?

„Ano, máme. Pravidla jsem zavedla já, ale společně jsme si je vysvětlili a odsouhlasili. Na tyto pravidla při řešení rušivého chování žáků poukazuji.“

Znění otázky č. 9 - Snažíte se rušivému chování nějak předcházet?

„Ano, snažím se žáky rozsadit tak, aby žáci, kteří společně vyrušují, byli dále od sebe a neměli šanci při vyučování navazovat kontakt. Snažím se dohlížet na to, aby žáci měli na začátku hodiny připravené všechny věci a snažím se střídat činnosti v hodině.“

Znění otázky č. 13 - Máte nějakou radu pro začínající učitele, jak předcházet rušivému chování žáků?

„Být tolerantní, ale jen ve zdravé míře. Vytvořit si pravidla a opravdu na nich trvat. Nenechat si přerůst toho chování nad hlavu.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Znění otázky č. 2 - Máte ve třídě zavedená pravidla chování? Jaká?

„Ano, hodně. Neběhá se po chodbě a po třídě. Nemáme si povídat, když mluví paní učitelka. Nemáme do školy nosit hračky. Nepijeme a nejíme při hodině. Nehoupeme se na židli. Nebouchat se. Vždy pozdravit paní učitelku. Omluvit se, když uděláme něco špatného. Nekopat se. Nebouchat se do břicha.“

Znění otázky č. 3 - Jaká pravidla se vám daří dodržovat?

„Naslouchat si. Necvakat perem. Zdravit paní učitelky. Nepít a nejíst při hodině. Omlouvat se. Nepovídat si při hodině. Neběhat po třídě a po chodbě.“

Znění otázky č. 4 - Jaká pravidla se vám nedaří dodržovat?

„Neběhat po chodbě a po třídě. Nebrat si do školy hračky. Nehoupat se na židli. Nepít při hodině. Nestrkat do spolužáků. Nemluvit při hodině. Pozdravit pana ředitele.“

Paní učitelka v rozhovoru potvrdila, že pravidla ve třídě zavedená mají. To při skupinovém rozhovoru potvrdili i žáci. Vymyslela je ona, ale společně s žáky si je vysvětlili a odsouhlasili. Paní učitelka také v rozhovoru uvedla, že na pravidla odkazuje při řešení rušivého chování žáků. Tomu se snaží předcházet rozsazováním, především žáků rušivých tak, aby seděli daleko od sebe. Dále paní učitelka uvedla, že se snaží hlídat, aby měli na začátku hodiny žáci všechny věci připravené. Také se snaží střídat činnosti. Třída je hodně živá, žáci mají spoustu energie. Možná bych využila poznatek z teoretické části o zařazení pohybových činností do výuky. Myslím si, že by se uvolnilo napětí i samotní žáci a dokázali by se poté lépe soustředit. Jako radu pro začínající učitele paní učitelka zmínila tolerantnost, zavedení pravidel a opravdu si na nich trvat a nenechat si rušivé chování přerůst přes hlavu. Paní učitelka posledním výrokem určitě narážela na ignorování rušivého chování žáků, které trvá příliš dlouho a žádné zlepšení nepřichází. V teoretické části jsem se zmiňovala o psychologickém směru, který v souvislosti s rušivým chováním žáků vysvětluje strategii vyhasínání a zpevňování přijatelnějšího chování. Žáci jako pravidla uváděli převážně nepovídání při hodině, nenosit do školy hračky, se kterými souvisí právě hraní si s předměty při hodině, nehoupat se na židli, nejíst a nepít při hodině a omluvit se. Často se objevovala pravidla doplněná žáky ve smyslu: nebouchat se do břicha, nestrkat se, nekopat se. Po

rozhovoru s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že někteří chlapci mají nutkání se neustále prát. Sama neví, jak tuto situaci vyřešit. O přestávce ve třídě dělá dozor paní asistentka. Pravidla, která se žákům nedaří dodržovat převážně souvisí s rušivým chováním, které je uvedené v předchozí otázce, Na nedodržovaných pravidlech se tedy žáci s paní učitelkou shodují.

Výzkumná otázka č. 3

Jak učitelé a žáci reagují na rušivé chování, které se při vyučovací hodině objeví?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 3 - Jak na rušivé chování žáků reagují spolužáci?

„Postupně si na něj zvykli a nereagují.“

Znění otázky č. 10 - Jak na rušivé chování žáků reagujete?

„Neustále třídu zklidňuji a vysvětluji jim, proč je chování nemístné. Dále používám razítka do žákovské knížky jako upozornění, že chování žáka není v pořádku. Beru si rušivého žáka stranou, mimo třídu a snažím se zjistit, proč se takto chová, popřípadě si zvu rodiče do školy.“

Znění otázky č. 11 - Existuje nějaká situace, se kterou si nevíte rady?

„Při samostatné práci si často pro sebe žáci tiše pobrukují a zpívají, aniž by si to uvědomovali.“

Znění otázky č. 12 - Objevuje se ve Vaší třídě častá situace, se kterou si víte rady?

„Žádná konkrétní mě nenapadá.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. – 2. ročníku

Znění otázky č. 5 – Co děláte, když některé děti při hodině vyrušují?

„Řeknu mu ať je zticha. Poprosím ho, aby byl potichu. Řeknu to paní učitelce. Řeknu mu, ať to nedělá. Řeknu mu, ať toho nechá. Řeknu mu, aby nepovídal a počkal na přestávku.“

Znění otázky č. 6 - Co udělá paní učitelka, když některé děti při hodině vyrušují?

„Zvýší hlas. Bouchne do stolu. Zazvoní zvonečkem. Vyvolá ho a on neví, co má dělat. Pustí klíče na stůl a udělá to ránu. Dá jim „breptáka“ do žákovské knížky. Dá jim poznámku. Vyhrožuje, že pojedeme přes přestávku. Bouchne do piana.“

Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že žáci na rušivé chování svých spolužáků nijak nereagují, protože už si na něj zvykli. Žáci uvedli, že se je snaží umravnit, popřípadě to řeknou paní učitelce. V této otázce se tedy žáci s paní učitelkou neshodli. Paní učitelka uvedla, že na rušivé chování žáků ona sama reaguje neustálým zklidňováním a vysvětlováním, proč je jejich chování nevhodné. Dále používá razítka do žákovské knížky jako upozornění, že chování není v pořádku. Na tomto tvrzení se žáci s paní učitelkou shodují, žáci navíc uvedli

případnou poznámku, kterou při rozhovoru paní učitelka vysvětlila jako poslední možnost při nereagování rodičů na razítka. Paní učitelka uvedla, že si žáka bere mimo třídu a snaží se najít příčinu rušivého chování. Tento postup velice oceňuji, protože jsem ho sama uváděla v teoretické části mé práce. Pokud snaha o eliminaci rušivého chování nikam nevede, zve si paní učitelka rodiče do školy. Žáci jako další reakce paní učitelky uvedli zvýšení hlasu, bouchnutí do stolu, zvonění zvonečkem, vyvolání rušivého žáka, který neví, co má dělat, spuštění klíčů na stůl, nebo vyhrožování pokračováním práce o přestávce. Zvonění zvonečkem mi přijde jako skvěle domluvený signál pro ztišení. Podle mého názoru je ale důležité tyto signály v rušivějších třídách často měnit, aby opravdu fungovaly.

Výzkumná otázka č. 4

Jaké jsou podle učitelů a žáků příčiny rušivého chování?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 6 - Jaké jsou podle Vás příčiny rušivého chování u Vašich žáků?

„Jejich neklid, neschopnost se soustředit, možné poruchy pozornosti. Upozorňování na sebe. Výchova v rodině, často neúplné nebo dysfunkční.“

Znění otázky č. 7 - V jakých konkrétních situacích žáci ruší?

„Mám pocit, že ruší všude a pořád. Snad jen při sdělení, že daná práce bude na známky, se zklidní.“

Znění otázky č. 8 - Vyrušují stále stejní žáci?

„Ano.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Znění otázky č. 7 - Proč si myslíte, že některé děti při hodině vyrušují?

„Protože nevydrží dlouho sedět a učit se. Protože jsou nevychovaný. Protože se nudí. Nebaví je hodina. Potřebují si povídat. Protože už mají hotovou práci a neví co mají dělat dál.“

Jako příčiny rušivého chování paní učitelka uvedla neklid, neschopnost soustředit se, snahu na sebe upozornit a také výchovu v rodině. Paní učitelka se v rozhovoru zmínila o často neúplné, popřípadě dysfunkční rodině. V teoretické části mé práce jsem vliv rodiny na školní úspěšnost žáků zmiňovala. V takových rodinách bývá výchova často benevolentní a bez hranic. Žáci pak mají pocit, že si mohou dělat co chtějí a pravidla jim nic neříkají. Paní učitelka uvedla, že jediné, co na jejich zklidnění platí je oznámení známkové práce. Žáci se začnou soustředit a třída v těchto situacích neruší. Paní učitelka také uvedla, že vyrušují stále stejní žáci. Žáci jako příčinu rušivého chování uvedli, že spolužáci nevydrží dlouho sedět, což se shoduje s neklidem, který uvedla paní učitelka. Dále nevychovanost, o které paní učitelka v souvislosti s výchovou v rodině již mluvila. V neposlední řadě žáci uvedli, že se spolužáci nudí, nebaví je to a potřebují si povídat. Situaci, kdy žáci vyrušují proto, že

mají hotovou svou práci a neví co dál, bych se pokusila vyřešit pomocí ostatním spolužákům, nebo další žákem odsouhlasenou zábavnou tichou náročnější činností spojenou s probíraným tématem. Obecně bych do výuky zkusila zapojit více aktivizačních činností.

Výzkumná otázka č. 5

Jaká ve třídě panuje atmosféra?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 5 - Jaké vztahy mezi sebou žáci podle Vás mají?

„Přibližně dvě třetiny žáků jsou k sobě tolerantní, snaží se s ostatními kamarádit. Další jsou sobečtí, mají mezi sebou časté spory a někdy jednají až nepřiměřeně a hrubě.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Znění otázky č. 8 – Kdy se nejlépe soustředíte a učíte se?

„Když je ve třídě klid a ticho. Když nikdo nebrouká. Když se nikdo nehoupe. Když nikdo nešoupe židli. Když je úkol na známky.“

Znění otázky č. 9 – Kdy se nemůžete soustředit a učit se?

„Když někdo pořád vyrušuje. Když někdo cvaká perem. Když někdo mluví. Když někdo šoupe židli.“

Ve třídě je atmosféra poněkud zvláštní. Některé skupinky na třídní klima působí pozitivně, jak zmínila paní učitelka, snaží se se všemi dobře vycházet. Rušivý žáci ale tuto pozitivitu narušují svým dohadováním, nepřiměřeným řešením situací a svou sobeckostí vůči ostatním žákům. Zkusila bych doporučit poznatek z mé teoretické části práce. Zařadila bych do výuky dramatiku. Snažila bych se, aby si žáci určité problémové situace vyzkoušeli nanečisto a snažili se najít jiná, přijatelnější řešení těchto situací. Žáci uvedli, že se jim nejlépe pracuje, když je ve třídě klid a ticho. Když nikdo nemluví, nebrouká nešoupe židlemi a když je úkol na známky. S tímto tvrzením se žáci shodují s paní učitelkou, která toto tvrzení uvedla v předchozí výzkumné otázce.

Výzkumná otázka č. 6

Je představa učitele o ideálním chování totožná s představou žáků?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 14 – Jak byste si přála, aby se žáci v hodinách chovali?

„Aby byli klidnější a více spolupracovali.“

Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Znění otázky č. 10 – Myslíte si, že byste se jako třída mohli chovat lépe? Proč? Jak?

„Ano. Místo vyrušování bychom už mohli poslouchat. Že bychom se doma učili a potom bychom nemuseli opisovat. Že bychom se nehoupali na židlích. Že bychom všichni byli kamarádi. Že bychom si při hodině nepovídali. Že bychom dostávali lepší známky. Že bychom zlepšili dodržování pravidel. Že nebudeme zlobit a budeme dávat pozor. Že bychom nikoho schválně nebouchali.“

Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že by si přála, aby žáci byli klidnější a aby více spolupracovali. Žáci při skupinovém rozhovoru uvedli shodnou odpověď. Myslí si, že by místo vyrušování mohli poslouchat a být všichni kamarádi. Dále žáci uvedli, že by se doma mohli více učit, aby ve škole nemuseli opisovat, protože je to ruší. Uvedli obecně tak důkladnější dodržování třídních pravidel.

4.4.3 Třetí ročník základní školy

Výzkumná otázka č. 1

Jaké chování považují učitelé za rušivé? Které z nich učitele i žáky skutečně ruší?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 1 - Co považujete za rušivé chování žáků?

„Za rušivé chování žáků považuji vykřikování, hledání pomůcek v tašce, pozpěvování si, povídání si v lavici se spolužákem a komentování každé činnosti.“

Znění otázky č.2 - Jaké projevy rušivého chování se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Vykřikování a pozpěvování si.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 1 - Děti v naší třídě vyrušují – zakroužkuj.

Často – Občas – Téměř nikdy – Nikdy

Počet respondentů	22
Často	11
Občas	9
Téměř nikdy	0
Nikdy	2

Znění otázky č.2 - Jaké rušivé chování se v naší třídě vyskytuje? Zakroužkuj. Vybrat můžeš více odpovědí.

<i>Počet respondentů</i>	22
Vykřikování	21
Spolužáci si povídají při výkladu paní učitelky nebo při skupinové práci	11
Drzé chování	5
Fyzické ubližování	9
Otravné chování (braní věcí, pošťuchování, posmívání)	5
Otáčení se na sousedy	1
Žalování	1
Hraní si s různými předměty	1

Paní učitelka za rušivé chování žáků považuje vykřikování, hledání pomůcek v tašce, pozpěvování, povídání si v lavici se spolužákem a komentování každé činnosti. Ve třídě se podle ní nejčastěji vyskytuje vykřikování a pozpěvování. Téměř všichni žáci se shodli na tom, že vyrušování se v jejich třídě vyskytuje poměrně často. Až na dva žáky, kteří rušivé chování ve třídě zřejmě vůbec nevnímají. Žáci se s paní učitelkou shodují na častém výskytu vykřikování. Dále uvádí časté povídání si při vyučování, fyzické ubližování, drzé chování a otravné chování. V této třídě sama učím a musím říct, že souhlasím s paní učitelkou. Žáci mají tendenci vykřikovat, ale většina z nich je obrovsky pozorná. Překvapivě mám pocit, že v této třídě vyrušují spíše dívky než chlapci. Mají totiž tendenci neustále povídat se sousedkou a tím výuku velice narušují. Minulý rok do třídy přistoupila nová žákyně, která neustále vykřikuje. Nepochází z úplného rodinného prostředí, proto si díky poznatkům z teoretické části dovoluji tvrdit, že se snaží získat pozornost a péči alespoň ve škole, když ji doma postrádá. Třída je to poměrně klidná, hlavně v letošním roce mi přijde klidnější a rozumnější než minulý rok.

Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem se učitelé snaží předejít rušivému chování?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 4 - Máte ve třídě zavedená pravidla chování?

„Ano máme. Z části jsem je tvořila já a některé dotvářely děti společně. K pravidlům se vracíme při řešení rušivého chování.“

Znění otázky č. 9 - Snažíte se rušivému chování nějak předcházet?

„Ano, abych zabránila povídání si v lavici při hodině, tak jsem žáky rozsadila. Ale ještě jsem nepřišla na způsob, jak odstranit neustálé vykřikování a komentování veškerých činností.“

Znění otázky č. 13 - Máte nějakou radu pro začínající učitele, jak předcházet rušivému chování žáků?

„Vytvářet společně pravidla chování žáků ve třídě, volit přiměřeně dlouhé a zajímavé činnosti a například u čtení si zvolit pravidlo, kdo bude číst jako první.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 3 - Máme ve třídě zavedená pravidla chování? Zakroužkuj.

Ano – Ne

Počet respondentů	22
Ano	21
Ne	0
Tak napůl	1

Znění otázky č. 4 - Jaké pravidlo se mi daří dodržovat?

Počet respondentů	22
Udržovat pořádek	5
Všichni jsme kamarádi	5
Nevykřikovat	5
Daří se mi dodržovat všechna pravidla	6
Neskákat do řeči	2
Nemluvit při hodině	2
Nebouchat děti	1

Znění otázky č. 5 - Jaké pravidlo se mi nedaří dodržovat?

Počet respondentů	22
Daří se mi dodržovat všechna pravidla	9

Nasloucháme si	3
Nemluvit při hodině	3
Nevykřikovat	2
Nepředvádět se	1
Jsmo kamarádi	1
Udržovat pořádek	3

Paní učitelka se při rozhovoru zmínila, že ve třídě mají zavedená pravidla chování. Některá vytvářela paní učitelka sama, některá vytvářeli žáci. Na pravidla paní učitelka odkazuje při řešení rušivého chování. Paní učitelka zabránila povídání si dvou spolužáků jejich rozsazením. Sama uznala, že s neustálým vykřikováním a komentováním všech činností si neví rady. S vykřikováním jsem si já osobně v této třídě již poradila. Přestanu mluvit a jelikož se snažím mluvit poutavě a žáky motivovat, chtějí slyšet, co jim chci říct, a tak se buď sami ztiší, nebo navzájem umravní. S komentováním činností si také nevím rady. Žáci mají tak silnou potřebu vyjádřit svůj názor, že ani vysvětlování, proč zrovna tato činnost a odkazování na pravidla, nemá vůbec cenu. Jako radu pro začínající učitele paní učitelka zmínila tvorbu pravidel společně s dětmi, zvolení přiměřeně dlouhých a náročných činností a užívání pravidel při samotném učení např. určit pravidlo, které řekne, kdo bude číst jako první. Většina žáků bezpečně ví, že mají ve třídě zavedená pravidla, jeden z žáků to ví tak napůl. Ani mě nepřekvapilo, když větší část žáků uvedla, že nemají problém s žádnými pravidly a dodržují je všechny. Tato třída má velmi podporující atmosféru i když se někdy může zdát, že je atmosféra napnutá. Většině žákům nedělá problém nevykřikovat, udržovat pořádek a mít se všemi kladný vztah. Jako problém žáci uvedli ve větší míře mluvení při hodině a naslouchání si. Tady se s problematikou vykřikování s paní učitelkou žáci neshodují.

Výzkumná otázka č. 3

Jak učitelé a žáci reagují na rušivé chování, které se při vyučovací hodině objeví?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 3 - Jak na rušivé chování žáků reagují spolužáci?

„Nelíbí se jim to a například u vykřikování dotyčného okřikují.“

Znění otázky č. 10 - Jak na rušivé chování žáků reagujete?

„Upozorním je na nesprávné chování, respektive už stačí děti jen oslovit jejich jménem a hned přestanou mluvit.“

Znění otázky č. 11 - Existuje nějaká situace, se kterou si nevíte rady?

„Nepřišla jsem na způsob, jak vyřešit neustálé vykřikování a komentování činností.“

Znění otázky č. 12 - Objevuje se ve Vaší třídě častá situace, se kterou si víte rady?

„Častá asi ne.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č.10 - Jak na rušivé chování spolužáků reagují?

Počet respondentů	22
Řeknu to paní učitelce.	2
Řeknu jim, ať toho nechají.	10
Ignoruji to.	2
Řeknu jim, ať mě neotravují.	5
Řeknu, ať jsou zticha.	3
Jsem na ně zlý.	1

Znění otázky č.11 - Jak na rušivé chování spolužáků reaguje paní učitelka?

Počet respondentů	22
Řekne: „Už toho nech.“	7
Zakřičí: „Nemluvte.“	3
Zvýší hlas.	5
Bouchne do stolu.	2
Počítá do tří.	2
Napíše jim poznámku.	1
Říká jejich jména.	2

Paní učitelka se s žáky shoduje v tvrzení, že žáci rušivého žáka sami umravní. Jen dva žáci z celé třídy jsou schopni rušivé chování svých spolužáků ignorovat. Většina se jim snaží říct, že je jejich chování ruší při práci a při učení. Situaci, se kterou si paní učitelka neví rady jsem popsala již ve druhé výzkumné otázce. Pokud žáci v hodině vyrušují, paní učitelka je

upozorní na nesprávné chování, respektive stačí říct jen křestní jméno žáka a rušivé chování na delší chvíli ustane. S tím souhlasím, také je vždy oslovím a když v řeči nepokračují pochopí, že momentálně vyrušují. Žáci se s paní učitelkou na její reakci na rušivé chování shodli. Uvedli různé formulace upozornění, navíc také zvýšení hlasu, počítání do tří, bouchnutí do stolu a poznámku. Poznámky žákům dáváme až v takovém případě, kdy se jeho rušivé nebo problémové chování opakuje a naše snaha o jeho eliminaci je marná. Poznámka pro nás slouží jako upozornění pro rodiče, ne jako trest pro žáka.

Výzkumná otázka č. 4

Jaké jsou podle učitelů a žáků příčiny rušivého chování?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 6 - Jaké jsou podle Vás příčiny rušivého chování u Vašich žáků?

„Snaha o to být nejlepší, usilování o pozornost.“

Znění otázky č. 7 - V jakých konkrétních situacích žáci ruší?

„Při hlasitém čtení, při počítání u tabule/v lavici, při jakékoliv činnosti. Musí mít neustálé komentáře.“

Znění otázky č. 8 - Vyrušují stále stejní žáci?

„Ano.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 9 – Proč moji spolužáci při vyučování vyrušují?

<i>Počet respondentů</i>	22
Neudrží se.	4
Nudí se.	6
Baví je vyrušovat.	2
Chtějí si něco říct.	2
Chtějí být důležití.	2
Potřebují něco říct paní učitelce.	2
Nevím.	4
Nechtějí se učit.	1
Neposlouchají paní učitelku.	1

Paní učitelka jako příčinu rušivého chování uvedla snahu o to být nejlepší a usilování o pozornost. Souhlasím s první variantou. Žáci ve třídě jsou obecně sportovně nadaní a jejich soutěživost proniká až do hodin matematiky a prvouky. Vykřikují, protože chtějí dát najevo, že znají správnou odpověď a jejich soutěživost jim nedovolí dát přednost někomu jinému, někomu, koho paní učitelka vyvolá. Mají potřebu se neustále předhánět. Žáci jako hlavní příčinu rušivého chování svých spolužáků uvedli nudu. Nuda je podle poznatků z mé teoretické části způsobena nepoutavou činností, která žáky neaktivizuje a nemotivuje. Jako další možnost uvedli, že se neudrží. Tuto odpověď bych považovala za shodnou s paní učitelky uvedenou snahou o to být nejlepší. Dále žáci uvedli, že si potřebují něco říct mezi sebou, nebo paní učitelce.

Výzkumná otázka č. 5

Jaká ve třídě panuje atmosféra?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 5 - Jaké vztahy mezi sebou žáci podle Vás mají?

„Z velké části dobré, ale objevují se jednodenní konflikty, kdy se dva žáci neshodnou.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 7 - Kdy se mi nedaří soustředit a učit se?

<i>Počet respondentů</i>	22
Když si ostatní povídají.	6
Když někdo strká do stolu.	1
Když někdo dupe.	2
Rušení mi nevadí.	4
Šoupání židlí.	1
Když kolem školy sekají trávu.	1
Když je toho na tabuli hodně.	1
Když někdo vykřikuje.	3
Když mě někdo otravuje.	2

Znění otázky č. 8 – Kdy se mi daří soustředit a učit se?

<i>Počet respondentů</i>	22
Když je ve třídě ticho.	15
Nic mi nevadí.	6
Když mi učení jde.	1

Paní učitelka při rozhovoru uvedla, že žáci mezi sebou mají dobré vztahy. Já s tímto tvrzením souhlasím. I když na sebe kvůli soutěživosti dokáží být někdy zlí. Na druhou stranu se dokážou omluvit a přijmout zodpovědnost za svoje chování. Třídní klima v této třídě považuji za supportivní. Žáci svou pozitivní energii a motivaci utvářejí atmosféru která je motivující a přátelská. Žáci navíc nemají žádný problém s autoritou, dovolím si tedy tvrdit, že si v této třídě učitel může dovolit navázat s žáky vztahy na přátelské úrovni. Žáci uvedli jako největší rušivý element, když si dva spolužáci při vyučování povídají. Další skupina žáků je schopná rušivé chování žáků nevnímat, což mě velice překvapuje, protože když k rušivému chování v této třídě dojde, je i s následujícími reakcemi spolužáků poměrně hlasité. Někomu vadí šoupání židle, stolu, dupání nebo moc informací na tabuli. Celkové třídní klima vnímám jako podporující a bezpečné.

Výzkumná otázka č. 6

Je představa učitele o ideálním chování totožná s představou žáků?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 14 – Jak byste si přála, aby se žáci v hodinách chovali?

„Přála bych si, aby žáci byli pozorní, vnímaví, aktivní a aby nevykřikovali.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 6 - Myslíš si, že byste se jako třída mohli chovat lépe? Proč? Jak?

<i>Počet respondentů</i>	22
Ano.	10
Nevykřikovat.	15
Nebouchat se.	3
Nepovídat si při hodině.	3

Neskákat do řeči.	2
-------------------	---

Paní učitelka by si přála, aby žáci byli pozorní, vnímaví, aktivní a aby nevykřikovali. V nevykřikování se paní učitelka shoduje i s žáky, kteří navíc uvedli nepovídat si při hodině, neskákat do řeči a nebouchat se. Podle mého názoru nemá tato třída s rušivým chováním žádný velký problém. Určitě je nutné neustále minimalizovat vykřikování. Soutěživost a dravost žáků po úspěchu má bohužel i své negativní dopady na chování celého kolektivu. Pozitivní stránkou je ale aktivita a motivace žáků, která náznaky rušivého chování předčí.

4.4.4 Čtvrtý ročník základní školy

Výzkumná otázka č. 1

Jaké chování považují učitelé za rušivé? Které z nich učitelé i žáky skutečně ruší?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 1 - Co považujete za rušivé chování žáků?

„Za rušivé chování žáků považuji nadměrné povídání si s ostatními žáky během hodiny, vyhrožování učiteli, nebo spolužákům, vykřikování a hraní si s předměty.“

Znění otázky č.2 - Jaké projevy rušivého chování se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Žáci si velmi často povídají a hrají s věcmi, které mají na lavici. S pomůckami, popřípadě s hračkami a hlavolamy, které si přinesou do školy.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 1 - Děti v naší třídě vyrušují – zakroužkuj.

Často – Občas – Téměř nikdy – Nikdy

Počet respondentů	24
Často	7
Občas	17
Téměř nikdy	0
Nikdy	0

Znění otázky č.2 - Jaké rušivé chování se v naší třídě vyskytuje? Zakroužkuj. Vybrat můžeš více odpovědí.

Počet respondentů	24
Vykřikování	5
Spolužáci si povídají při výkladu paní učitelky nebo při samostatné práci	20
Drzé chování	4
Fyzické ubližování	0
Otravné chování (brání věcí, pošťuchování, posmívání)	6
Ničení školních věcí	1

Na četnosti rušivého chování se odpovědi paní učitelky a žáků shodují. Při rozhovoru uvedla, že rušivé chování je poměrně častou skutečností. Žáci nejčastěji uváděli odpověď „občas“, nebo „často“. Za rušivé chování žáků paní učitelka považuje nadměrné povídání s ostatními žáky během vyučování, což byla i nejčastější odpověď žáků v dotazníku. Dále se žáci s paní učitelkou shodli na vykřikování. Drzé chování paní učitelka neuvedla přímo jako žáci, ale zmínila se o vyhrožování, které se ani v jednom dotazníku u žádné otázky neobjevilo. Možná z důvodu obav žáků. Paní učitelka se v souvislosti s rušivým chováním zmínila také o hraní si s různými předměty. Tuto odpověď bych si dovolila považovat za shodou s „otravným chováním“, které žáci uvedli. V této třídě je brání věcí běžnou skutečností, a to jak během přestávek, tak při hodinách. Sama paní učitelka uvedla, že si žáci během vyučování „nenápadně“ vzájemně sahají do penálů a s věcmi si poté při vyučování hrají. Jako nejoblíbenější předměty uvedla kružítko, pravítka a propisky. Věřím, že po vyhodnocení výzkumu se paní učitelka na nadměrné povídání žáků zaměří a svým kvalitním řízením třídy se ho pokusí minimalizovat.

Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem se učitelé snaží předejít rušivému chování?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 4 - Máte ve třídě zavedená pravidla chování?

„Pravidla máme zavedená, vytvářeli jsme je společně na začátku školního roku. Na pravidla občas poukazuji, zopakujeme si a připomeneme, na čem jsme se společně domluvili.“

Znění otázky č. 9 - Snažíte se rušivému chování nějak předcházet?

„Ano, snažím se při vyučování dobře a efektivně vysvětlovat zadání a dodržovat zaseté způsoby, pravidla.“

Znění otázky č. 13 - Máte nějakou radu pro začínající učitele, jak předcházet rušivému chování žáků?

„Ano, poradila bych, aby učitel i žáci dodržovali domluvená pravidla. Dále krátké, stručné a jasné vysvětlování zadání. Domluvit si signály, které žáci použijí, pokud nebudou něčemu rozumět. Dbát na individuální možnosti a schopnosti žáků. Neklást si vysoká očekávání. Dávat žákům prostor k diskuzi.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 3 - Máme ve třídě zavedená pravidla chování? Zakroužkuj.

Ano – Ne

<i>Počet respondentů</i>	24
Ano	24
Ne	0

Znění otázky č. 4 - Jaké pravidlo se mi daří dodržovat?

<i>Počet respondentů</i>	24
Neběhat po třídě a po chodbě	5
Nejíst při hodině	1
Pomáhat kamarádům	1
Nezapomínat	1
Neubližovat	1
Nemluvit při hodině	3
Daří se mi dodržovat všechna	5
Nevykřikovat	2
Nemluvit sprostě	1

Být připravený na hodinu	2
Nevyrušovat	1
Zdravit dospělé	1
Neposmívat se	1

Znění otázky č. 5 - Jaké pravidlo se mi nedaří dodržovat?

<i>Počet respondentů</i>	24
Neběhat po chodbě a po třídě	5
Nemluvit při hodině	7
Daří se mi dodržovat všechna	5
Dávat při vyučování pozor	4
Nevykřikovat	2
Naslouchat	1

Paní učitelka se společně s žáky jednotně shodla na zavedených pravidlech. Je pozitivní, že všichni žáci mají existenci třídních pravidel v podvědomí. Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že rušivému chování se snaží předcházet efektivním vysvětlováním zadání a dodržováním zajetých způsobů a pravidel. Zároveň tuto informaci uvedla i jako radu pro začínající učitele. Myslím si, že tato rada velice úzce souvisí s maximálním učebním časem, který jsem zmiňovala v teoretické části. Líbí se mi, že má paní učitelka své zajeté způsoby, respektive ověřené strategie řízení třídy, které fungují. O těch se zároveň zmínila ve spojitosti s radou pro začínající učitele. Velmi oceňuji radu: „*Je důležité dodržovat domluvená pravidla, a to z obou stran, respektive jak ze strany učitele, tak žáka*“. Dovolím si říct, že paní učitelka má s dětmi velmi přátelský vztah, ve kterém má pevně nastavené hranice, které žáci respektují. Pro příznivé klima je podstatné budovat vztah na vzájemné důvěře, kterou mezi sebou paní učitelka a žáci rozhodně mají. Paní učitelka se zmínila o domluvených signálech při neporozumění. Tuto metodu považuji za velmi přínosnou pro téma rušivé chování žáků. Bez vykřikování a mluvení poprosí o radu a ostatní spolužáci nejsou při práci rušeni. Zmíněná individualita žáků a poskytnutí prostoru pro diskuzi je nezbytnou součástí kvalitního řízení třídy. Jaká pravidla se daří žákům dodržovat? Odpovědi byly hodně různorodé. Myslím si, že žáci uvedli pravidlo, na kterém v poslední době museli pracovat a v nedaleké době se jim začalo dařit ho dodržovat. Nejčastěji se objevovala odpověď, že se jim daří dodržovat všechna pravidla, daří se jim neběhat po chodbě, nemluvit při hodině, nevykřikovat a být připravený na hodinu. Naopak se více žákům nedaří při hodině nemluvit, nevykřikovat,

dávat při vyučování pozor a znovu opět neběhat po chodbě a po třídě. Paní učitelka při rozhovoru mluvení při vyučování hodně zmiňovala, stejně vykřikování a zmíněný výrok „být duchem nepřítomen“ bych přirovnala k neschopnosti dávat pozor. Je důležité, že žáci o svých nedostatcích ví a společně s paní učitelkou na nich mohou začít pracovat.

Výzkumná otázka č. 3

Jak učitelé a žáci reagují na rušivé chování, které se při vyučovací hodině objeví?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 3 - Jak na rušivé chování žáků reagují spolužáci?

„Občas upozorní děti, když se nemůžou soustředit. Někdy mají tendenci opakovat a ovlivňovat se navzájem, a to i žáci, kteří by jinak byli bezproblémoví.“

Znění otázky č. 10 - Jak na rušivé chování žáků reagujete?

„Žáky slovně upozorním, zeptám se jich na důvod jejich vyrušování. Máme domluvený signál – zvednutí ruky, kterým žákům dám najevo, že jejich chování je nevhodné a ruší. V některých případech zvýším hlas.“

Znění otázky č. 11 - Existuje nějaká situace, se kterou si nevíte rady?

„Podloudné chování, které není vidět a lhaní.“

Znění otázky č. 12 - Objevuje se ve Vaší třídě častá situace, se kterou si víte rady?

„Myslím si, že pokud nastane situace, se kterou si vím rady, snažím se jí vyřešit. Zřejmě úspěšně, protože mě momentálně žádná nenapadá.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č.10 - Jak na rušivé chování spolužáků reagují?

Počet respondentů	24
Ignoruji ho.	12
Řeknu to paní učitelce.	2
Řeknu jim, ať jsou potichu.	7
Přidám se.	1
Zacpu si uši.	1
Zakřičím na ně.	1

Znění otázky č.11 - Jak na rušivé chování spolužáků reaguje paní učitelka?

Počet respondentů	24
-------------------	----

Rozsadí je.	5
Zvýší hlas.	7
Dá jim úkol navíc.	1
Řekne jim, ať jsou potichu.	4
Napomene je.	3
Dá jim poznámku.	1
Naštvaně.	4
Přestane mluvit.	1
Dá jim trest.	1
Různě.	2

Reakce žáků na rušivé chování se s odpověďmi paní učitelky poměrně shodují. Sama zmínila, že spolužáci se na rušivé chování vzájemně upozorní, někdo se i přidá. V dotazníkovém šetření se k této skutečnosti přiznal pouze jeden žák. Většina žáků ale toto chování ignoruje, což mi přijde škoda. Kdyby si o této problematice společně promluvili v průběhu diskuze a všichni žáci by vyjádřili svůj názor, mohla by se situace zlepšit. V teoretické části své diplomové práce jsem se zmiňovala o vzájemném umravňování spolužáků. Myslím si, že by tyto reakce mohly být pro třídní kolektiv přínosné. Paní učitelka uvedla, že na rušivé chování žáků reaguje slovním upozorněním a zjištěním důvodu, zvýšením hlasu nebo použitím domluveného signálu. Domluvený signál mě znovu překvapil a velice tuto radu oceňuji. Signál nenaruší vyučovací proces a zároveň žáka upozorní na neukázněné chování. Žáci navíc zmiňovali rozsazení rušivých žáků, jinak se odpovědi víceméně shodovaly.

Výzkumná otázka č. 4

Jaké jsou podle učitelů a žáků příčiny rušivého chování?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 6 - Jaké jsou podle Vás příčiny rušivého chování u Vašich žáků?

„Myslím si, že v mé třídě je to neporozumění zadání, nebo nezáměr o daný předmět nebo látku.“

Znění otázky č. 7 - V jakých konkrétních situacích žáci ruší?

„Žáci vyrušují při samostatné práci, pokud neposlouchali a neví, co mají dělat. Nebo se při skupinové práci nedokáží někteří žáci zapojit a být pro skupinu přínosem.“

Znění otázky č. 8 - Vyrušují stále stejní žáci?

„Většinou ano.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 9 – Proč moji spolužáci při vyučování vyrušují?

Počet respondentů	24
Musí si povídat.	1
Hodina je nebaví.	10
Chtějí si něco říct.	2
Baví je rušit.	2
Radí si.	2
Musí si ze všeho udělat legraci.	2
Nechtějí se učit.	1
Nevím.	4

Podle paní učitelky žáci vyrušují proto, že nepochopili zadání, nebo že nemají zájem o daný předmět. Odpovědi žáků se výrazně shodují s odpovědí paní učitelky, kdy obě strany tvrdí, že rušivé žáky vyučovací hodina nebaví. Odpověď žáků, že si radí bych považovala za shodnou v souvislosti s tvrzením paní učitelky, že nedávají pozor a potom neví, co mají dělat. Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že při vyučování vyrušují stále stejní žáci v opakujičích se situacích. Někdo si myslí, že ve skupinové práci veškerou práci odvedou ostatní a on nemusí dělat nic, proto nepracuje. Na této skutečnosti jsme se při rozhovoru s paní učitelkou shodly. Dovolila jsem si jí doporučit rozdělení rolí ve skupině, kterou může ze začátku určovat ona sama. Žák tak bude mít zodpovědnost za svoji část práce, aktivně se zapojí a na vyrušování mu nezbyde čas. Žáci uvedli další odpovědi, např. že si potřebují někteří žáci neustále ze všeho dělat legraci, nebo že je baví rušit. Ráda bych se vrátila k teoretické části, ve které se zmiňuji o usilování o pozornost. Myslím si, že přesně v této situaci o získání pozornosti jde. Musím říct, že třída čtvrtého ročníku je na naší škole jedna z těch klidnějších se supportivním třídním klimatem.

Výzkumná otázka č. 5

Jaká ve třídě panuje atmosféra?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 5 - Jaké vztahy mezi sebou žáci podle Vás mají?

„Vztahy mezi dětmi jsou dobré, dokáží bez problémů spolupracovat v různých skupinách.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 7 - Kdy se mi nedaří soustředit a učit se?

<i>Počet respondentů</i>	24
V ruchu.	2
Když někdo mluví.	11
Když jsem unavený.	1
Když je ve třídě zvíře.	1
Když jsem nervózní.	2
Když mám hlad.	1
Když někdo vydává divné zvuky.	1
Když se někdo směje.	1
Ve škole.	1
Doma.	1
Vždy se mi to daří.	2

Znění otázky č. 8 – Kdy se mi daří soustředit a učit se?

<i>Počet respondentů</i>	24
Když je klid a ticho.	12
Když mám dobrou náladu.	2
Když mě hodina baví.	7
Doma.	1
Vždy se mi to daří.	2

Paní učitelka v rozhovoru popsala, že vztahy mezi dětmi jsou dobré. Musím souhlasit. Na všech sportovních akcích, na kterých jsem i já přítomna se vzájemně podporují a povzbuzují. Třídní klima ve třídě je velmi podporující a pozitivní. Vždy se mi v této třídě dobře učí. S paní učitelkou jsme se shodli na tom, že atmosféra je ve třídě přátelská a vyvolává v dětech i učitelích pocit klidu a pohody. Žáci se v odpovědích na otázky poměrně shodovali. Nejvíce žáků pro svou práci potřebuje klid a ticho. Dva žáci se zmínili o nervozitě, kterou přisuzují přirozenému stresu z ověřování znalostí. Ráda bych vysvětlila výrok žáka, který se nemůže soustředit v blízkosti zvířete. Paní učitelka v přírodovědě ráda využívá pro zpestření výuky návštěvy s živými zvířaty. Všichni rodiče s tímto obohacením výuky samozřejmě souhlasili.

Skutečnost, že se kvůli tomu někdo nemůže soustředit a cítí se nespokojen je velmi zajímavá informace pro mě i pro paní učitelku. Někteří žáci uvedli, že se ve škole nemůžou soustředit vůbec, že se jim lépe učí doma. To je tvrzení pochopitelné, každý z žáků vnímá vyrušování při výuce jinak. Pro žáky zajímavá výuka má také podle odpovědí žáků vliv na jejich soustředěnost. Věřím, že zařazením dalších poutavých činností a metod pozitivně přispěje ke klidnější atmosféře při práci.

Výzkumná otázka č. 6

Je představa učitele o ideálním chování totožná s představou žáků?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 14 – Jak byste si přála, aby se žáci v hodinách chovali?

„Přála bych si, aby se žáci chovali ohleduplně, aby se nevysmívali, pomáhali si, v situacích, kdy někdo něčemu nerozumí. Aby dokázali kriticky myslet, rozhodovat se a aby si dokázali obhájit svůj názor.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 6 - Myslíš si, že byste se jako třída mohli chovat lépe? Proč? Jak?

Počet respondentů	24
Zdravit dospělé.	1
Nezapomínat.	1
Ne, nemyslím si to.	4
Dávat pozor.	1
Nemluvit při hodině.	9
Lépe se chovat.	6
Ne, protože jsme všichni tvrdohlaví.	3
Nemluvit sprostě.	1
Být zodpovědní.	1

U poslední výzkumné otázky se odpovědi paní učitelky a žáků moc neshodují. Paní učitelka by chtěla po žácích větší laskavost a ohleduplnost. Ráda by u žáků více podpořila rozvoj kritického myšlení, rozhodnost a schopnost obhájit si svůj vlastní názor. Žáci se ve větší míře opět zmiňují o mluvení během vyučovací hodiny. Překvapila mě odpověď tří žáků, kteří by chování své třídy chtěli změnit, ale vzápětí to vzdávají z důvodu tvrdohlavosti svých spolužáků. Obecně se žáci zmiňují o lepším chování. Myslím si, že tato třída s chováním nemá žádné problémy. Možná pár jedinců se občas rušivě chová, ale pokud třída zapracuje

na pravidlu, které si týká pozornosti a mluvení při vyučování, bude mít třída ještě bezpečnější prostředí pro práci.

4.4.5 Pátý ročník základní školy

Výzkumná otázka č. 1

Jaké chování považují učitelé za rušivé? Které z nich učitele i žáky skutečně ruší?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 1 - Co považujete za rušivé chování žáků?

„Během výuky považuji za rušivé chování povídání se sousedem v lavici, otáčení se za spolužáky dozadu, požívání svačiny a hraní si s čímkoliv. Při skupinové práci mi nevádí domlouvání a dovolený pohyb po třídě. Za rušivé ale považuji, když žák obtěžuje spolužáky, chce si povídat a nepracuje.“

Znění otázky č.2 - Jaké projevy rušivého chování se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?

„Během přestávek nebezpečné honění ve třídě, strkání do spolužáků, shazování věcí z lavice a házení se vším možným. Při výuce zejména dotazy nepozorných žáků na práci, povídání si se sousedem v lavici, chování žáka s ADHD, který si neustále prozpěvuje, ťuká tužkou a povídá si sám pro sebe.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 1 - Děti v naší třídě vyrušují – zakroužkuj.

Často – Občas – Téměř nikdy – Nikdy

Počet respondentů	24
Často	20
Občas	4
Téměř nikdy	0
Nikdy	0

Znění otázky č. 2 - Jaké rušivé chování se v naší třídě vyskytuje? Zakroužkuj. Vybrat můžeš více odpovědí.

Počet respondentů	24
Vykřikování	16
Spolužáci si povídají při výkladu paní učitelky nebo při samostatné práci	18

Drzé chování	9
Fyzické ubližování	4
Otravné chování (brání věcí, pošťuchování, posmívání)	19
Běhání	1

Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že za rušivé chování žáků považuje povídání si během vyučování, otáčení se na spolužáky v zadních lavicích, pojídání svačiny a hraní si s čímkoliv. Ve třídě podle paní učitelky nejvíce vyrušují nepozorní žáci, kteří se neustále doptávají na zadanou práci a žák s ADHD, o kterém jsem se v teoretické části práce také zmiňovala, který si sám pro sebe nahlas povídá, cvaká propiskou a prozpěvuje si. Žáci se s paní učitelkou shodli na poměrně častém vyrušování během vyučování i mimo něj. Z rozhovoru vím, že paní učitelka o přestávkách hlídá svou vlastní třídu, aby v ní nedošlo k nějakému úrazu. Žáky popisuje jako velice živé, nepředvídatelné a bez hranic. S tím souvisí shoda v dotazníkovém šetření, kde více než polovina žáků uvedla, že nejvíce je ve třídě ruší otravné chování, které je doplněno o brání věcí, pošťuchování a posmívání, dále vykřikování a mluvení při hodině. Dále poměrně dost žáků zmínilo drzé chování. Tato třída je na škole jedna z nejživějších a nejproblémovějších. Paní učitelka má dlouholetou praxi a je velice zkušená, ale sama přiznala, že s takovou třídou se ještě nikdy nesetkala. Snaží se pro žáky vymýšlet zajímavé činnosti, exkurze, snaží se žákům předávat poznatky na základě prožitku, respektive se snaží užívat téměř všechny výukové metody a edukační aktivity, které jsem zmiňovala v teoretické části mé práce.

Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem se učitelé snaží předejít rušivému chování?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 4 - Máte ve třídě zavedená pravidla chování?

„Od první do čtvrté třídy jsme měli třídní pravidla nalepená na dveřích. Ve třetím ročníku jsme si pravidla společně vytvořili, protože byla třída zvláštní množstvím žáků s ADHD aj. Měli jsme speciální pravidla: nekopu do spolužáků, neoplácím, existují nechtěné doteky, kdy nejde o útok atd. Hlavní zásadou ve třídě by mělo být: Nedělám druhým to, co by se mi nelíbilo, pak se chlapci k dívkám chovají elegantně.“

Znění otázky č. 9 - Snažíte se rušivému chování nějak předcházet?

„Ano. Společně si vysvětlujeme, proč je třeba dodržovat školní řád. Dříve běhali žáci ke dveřím a ukazovali, které pravidlo porušili. Nekonečné povídání o tom, jak by nám bylo krásně, kdyby se žáci chovali správně.“

Znění otázky č. 13 - Máte nějakou radu pro začínající učitele, jak předcházet rušivému chování žáků?

„Vždy záleží na složení třídy. Žáci rychle poznají, zda je učitel spravedlivý. Důležité je najít si čas, myslím tím přestávky, a každého vyslechnout. Velmi důležité je najít společnou řeč s rodiči. Musí učitelé věřit, což je někdy těžké, protože konfliktní situaci ve třídě vždy líčí jinak žák a jinak učitel. Věřím, že výchova je dlouhodobá a snad něco v hlavách dětí zůstane. Nevzdávat to!“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 3 - Máme ve třídě zavedená pravidla chování? Zakroužkuj.

Ano – Ne

Počet respondentů	24
Ano	23
Ne	1

Znění otázky č. 4 - Jaké pravidlo se mi daří dodržovat?

Počet respondentů	24
Dodržovat pořádek.	1
Všichni jsme kamarádi.	1
Nejím a nepiju při hodině.	1
Nevykřikuji.	3
Dávám pozor.	1
Nejsem drzý.	2
Nikomu neubližuji.	6
Nepovídám si při hodině.	2
Neběhám při hodině po třídě.	4
Nevysmívám se.	2
Nic nerozbívám.	1
Slušně zdravím.	2
Připravuji se na hodinu.	2
Nechodím pozdě.	1

Respektuji školní řád.	6
Nešťourám se v nose.	1
Při hodině pracuji.	1
Mám úctu k dospělému a respektuji ho.	1

Znění otázky č. 5 - Jaké pravidlo se mi nedaří dodržovat?

<i>Počet respondentů</i>	24
Běhám po třídě.	4
Povídám si při hodině.	6
Dodržuji všechna pravidla.	7
Skáču do řeči.	3
Vykřikuji.	2
Jím a piju při hodině.	1
Nehlásím se.	1
Hraji si s věcmi.	1

Paní učitelka mluvila o pravidlech, která měli žáci zavedená do třetího ročníku. Tato třída byla velmi specifická svým složením. Docházelo zde k napadání paní učitelky žáky, urážení, vykřikování. Proto se paní učitelka zmiňuje o zavedených speciálních pravidlech, které jsou pro jiné třídy samozřejmé. V současné době paní učitelka klade důraz na školní řád a na tvrzení: „*Nedělej druhým to, co by se tobě nelíbilo*“. S žáky vede diskuzi o jejich chování a snaží se s nimi pracovat. Paní učitelka klade velký důraz na osobnostní rozvoj žáků. Vede žáky k samostatnosti, sebekázi a k odpovědnosti za své chování. Toto vedení žáků jsem zmiňovala v teoretické části mé práce ve spojitosti s osobností učitele. Jako radu pro začínající učitele paní učitelka uvedla spravedlnost, věnovat všem žákům dostatečné množství času. Za důležitý považuje nejen vztah s žáky, ale také s rodiči. Poslední rada zní: „*Nevzdávat to!*“ Všichni žáci mají v podvědomí zažitá třídní pravidla, až na jednoho žáka, kterým je předpokládám chlapec s ADHD. Žáci v dotaznících uvedli poměrně obsáhlý výčet pravidel, které se jim daří dodržovat. Nejčastěji se objevovalo nikomu neubližují, respektují školní řád a neběhám při hodině po třídě. Hodně žáků naopak nezvládá neskákat do řeči a nepovídat si během vyučování. Vedení této třídy je velice náročné. Vyžaduje zkušenosti, emocionální stabilitu a trpělivost. Ve třídě je více chlapců než dívek. Ti se většinou nechávají rušivým chováním svých spolužáků strhnout a je velmi náročné tuto situaci zvládnout.

Výzkumná otázka č. 3

Jak učitelé a žáci reagují na rušivé chování, které se při vyučovací hodině objeví?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 3 - Jak na rušivé chování žáků reagují spolužáci?

„O přestávce se k rušivým žákům rádi přidají. Tedy pouze chlapci. Během výuky hlasitě upozorní žáka, že si přeje klid, protože pracují. Na žáka s ADHD už si zvykli a většinou si nevšímají toho, co dělá, velmi rychle také zasahuje asistent.“

Znění otázky č. 10 - Jak na rušivé chování žáků reagujete?

„Nejprve přestanu povídat a pokud si rušivý žák dělá dál co chce, tak ho upozorním. Pokud nepřestane, jsem drsnější.“

Znění otázky č. 11 - Existuje nějaká situace, se kterou si nevíte rady?

„Nevěděla jsem si rady s agresivním žákem, který při svých záchvatech ohrožoval od první třídy všechny děti. Hlavním úkolem dne bylo zabránit zranění. Společně s asistentkou jsme byly stále ve střehu, což bylo obrovsky náročné. Mnoho ran jsme dostaly my dvě. Chlapec byl nemocný, za agresivitu nemohl.“

Znění otázky č. 12 - Objevuje se ve Vaší třídě častá situace, se kterou si víte rady?

„Ne.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č.10 - Jak na rušivé chování spolužáků reagují?

Počet respondentů	24
Vadí mi to.	10
Jsem rozrušený.	2
Nejraději bych bouchl do lavice.	1
Ignoruji to.	8
Říkám mu, aby přestal.	7
Přidám se.	1
Řeknu to paní učitelce.	1
Hypnotizuji ho očima.	1
Přesednu si.	1

Znění otázky č.11 - Jak na rušivé chování spolužáků reaguje paní učitelka?

Počet respondentů	24
Napíše poznámku.	10
Řekne jim, aby to nedělali.	2
Napomene je.	8
Potrestá je.	2
Vyšetřuje, kdo začal.	1
Řekne jim, aby byli potichu.	4
Je naštvaná.	2
Zlobí se na ně.	3
Přestane mluvit.	1

Paní učitelka v rozhovoru popisovala, že žáky, kteří vyrušují, ostatní spolužáci ihned umravňují, někteří se bohužel přidají. Na žáka s ADHD už si od první třídy spolužáci zvykli, proto ho za rušivého téměř nepovažují. Paní učitelka se žákem rušit nenechá. Jakmile v hodině začne někdo vyrušovat, paní učitelka přestane mluvit, pokud to nefunguje, upozorní ho na rušivé chování, které je nevhodné a pokud ani upozornění nepomůže, je podle jejích slov drsnější. Ze situace s agresivním žákem mi běhá mráz po zádech. Já osobně jsem byla u jednoho záchvatu a byl to opravdu nepříjemný zážitek. Na žáka si začali postupem času stěžovat i rodiče ostatních dětí, kteří o ně měli strach. Přesuneme se k dotazníkovému šetření. Nejvíce žáků uvedlo, že jim rušivé chování žáků vadí, další poměrně velká část ho ignoruje a další část se ho snaží umravnit. V tomto tvrzení se žáci s paní učitelkou shodují. Žáci se s paní učitelkou shodují i v jejích reakcích na rušivé chování. Jeden z pozorných žáků uvedl, že paní učitelka přestane mluvit, další žáci uvedli upozornění na rušivé chování, napomenutí a nejvíce žáků se zmiňuje o poznámce neboli zápisu. Paní učitelka se v rámci rozhovoru o poznámkách zmínila. Nebere je jako trest pro žáka, ale jako předání informace rodičům a zahájení komunikace nad řešením rušivého chování žáka.

Výzkumná otázka č. 4

Jaké jsou podle učitelů a žáků příčiny rušivého chování?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 6 - Jaké jsou podle Vás příčiny rušivého chování u Vašich žáků?

„U dětí s poruchou chování je příčina jasná. Jsou pod medikací a musíme společně najít vhodný způsob práce. U některých žáků je příčinou sobectví, to znamená mohu si dělat co

chci a nechtějí se přizpůsobit pravidlům. V některých rodinách žádné mantinely v chování nemají.“

Znění otázky č. 7 - V jakých konkrétních situacích žáci ruší?

„Některé žáky nebaví práce, převážně nemají znalosti a pak se staví do opozice. Vykřikují a otáčejí se po ostatních.“

Znění otázky č. 8 - Vyrušují stále stejní žáci?

„Ano. Žák s ADHD pravidelně, alespoň v jedné vyučovací hodině denně. Jeden žák nemá věci v pořádku a stále něco hledá. Jeden je velmi tvůrčí a stále si s něčím hraje. Další je bez pravidel a klidně začne v hodině jíst a procházet se po třídě. Vždy pro to má velmi důležitý důvod.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 9 – Proč moji spolužáci při vyučování vyrušují?

<i>Počet respondentů</i>	24
Nevím.	5
Naschvál. Baví je to.	4
Dělají borce.	1
Nebaví je hodina.	9
Nudí se.	6
Mají už hotovu svoji práci.	1
Jsou hloupý.	1
Neváží si času paní učitelky.	1
Jsou sobci.	2
Chtějí na sebe upozornit.	1

Jako příčiny rušivého chování paní učitelka uvedla sobectví v souvislosti s nerespektováním pravidel a pocitem, že si žák může dělat co chce. Některé rodiny podle paní učitelky ve výchově nemají žádné mantinely. O této skutečnosti se zmiňuji v teoretické části mé diplomové práce v kapitole o rodičích a jejich vlivu na školní úspěch. Žáci podle paní učitelky vyrušují stále ve stejných situacích. Jeden z žáků neustále něco nemá a hledá vše ve školní tašce a v lavici. Další je kompletně bez pravidel a dělá si během vyučování kdykoliv co chce. Žáci se s paní učitelkou shodují v následujících příčinách rušivého chování: Jsou sobectví, hodina je nebaví a vyrušují naschvál, protože je to baví. To jsou žáci, kteří o pravidlech chování ani netuší a jak jsem zmínila v teoretické části, často pocházejí

z problémových rodin. Jako další příčiny žáci uvedli touhu po pozornosti, nudu, ale také dřívější dokončení zadané práce. V této situaci by se rušení mohlo dát předejít například poskytnutím pomoci žákům, kteří si v daný okamžik neví rady. V této třídě je určitě nutné používat poutavé výukové metody a edukační aktivity, organizovat výuku tak, aby docházelo k častému střídání činností, které budou žáky aktivizovat.

Výzkumná otázka č. 5

Jaká ve třídě panuje atmosféra?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 5 - Jaké vztahy mezi sebou žáci podle Vás mají?

„Třída drží pohromadě a žáci se k sobě chovají kamarádsky. Divoké chování chlapců o přestávkách ale dívkám velmi vadí. Od první třídy se pravidelně přesazujeme. Každý měsíc sedí žáci s jiným sousedem. Jen každý třetí měsíc mohou vedle sebe sedět velcí kamarádi. Pokud je žák velmi rušivý, hledá souseda jen těžko. Při skupinové práci dokáží žáci rychle spolupracovat, vlastně s kýmkoliv.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 7 - Kdy se mi nedaří soustředit a učit se?

Počet respondentů	24
Když někdo vykřikuje.	6
Když se někdo baví.	12
Když soused vydává nějaké zvuky.	4
Když si můj soused maluje.	1
Když někdo klepe lavicí.	1
Když je ve třídě hluk.	3
Když jsem u tabule.	1
Když jsem ospalý a unavený.	1
Když se nudím.	2

Znění otázky č. 8 – Kdy se mi daří soustředit a učit se?

Počet respondentů	24
Když je ve třídě ticho.	19
Když jsem vyspalý.	1

Když se nestarám o jiné věci.	1
Když sedím sám.	1
Když nás učí dobrá paní učitelka.	1
Když mluví jen jeden.	1
Když mám na úkol více času.	1
Když rozumím probírané látce.	1
Když je ve třídě příjemná atmosféra.	1

Třídní klima v této třídě nebude zrovna supportivní. Spoustu času se věnuje řešení problémových situací a rušivého chování, při kterém nepanuje zrovna přátelská a podporující atmosféra. Tato třída si toho hodně zažila. Věřím, že nyní mají žáci mezi sebou přátelské vztahy, jak uvedla paní učitelka. Myslím si, že na pozitivní vztahy mezi žáky má vliv i časté přesazování. Žáci jsou díky tomu schopni spolupracovat s kýmkoliv. Žáci uvedli, v jakém prostředí se jim nedaří pracovat. Nejčastěji zmiňovali časté mluvení svých spolužáků při vyučování. Dále vykřikování, hluk, nudu a vydávání různých zvuků včetně pozpěvování. Z tohoto tvrzení je zřejmé, že žáci si na rušivé projevy žáka s ADHD ještě nezvykli a stále je při práci a učení vyrušují. Téměř všichni žáci se shodli na tom, že nejlépe se jim pracuje, když je ve třídě ticho. To bohužel z doslechu od paní učitelky není moc často. Věřím, že práce na třídním klimatu a vzájemných vztazích přinese žákům bezpečné a klidné prostředí pro práci.

Výzkumná otázka č. 6

Je představa učitele o ideálním chování totožná s představou žáků?

Rozhovor s učitelem

Znění otázky č. 14 – Jak byste si přála, aby se žáci v hodinách chovali?

„Žáci by měli být aktivní, přemýšlet, tvořit a bádát. Nesmí se bát vyjádřit svůj názor. Nesmí se bát udělat chybu, ale vzít si z ní ponaučení. Žáci by si měli pomáhat, všimát si druhých. Měli by si uvědomit, že jen na nich záleží, jací budou, co se naučí.“

Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Znění otázky č. 6 - Myslíš si, že byste se jako třída mohli chovat lépe? Proč? Jak?

Počet respondentů	24
Ano.	21
Ne.	2

Protože máme zlobivé kluky.	5
Dodržovat pravidla.	1
Držet pospolu.	1
Neprovokovat.	7
Nebýt drzí.	3
Neprat se.	4

Podle paní učitelky by žáci měli být aktivní, přemýšlet, tvořit a bádát. Sbírat zkušenosti negativní i pozitivní. Zkrátka a jednoduše rozvíjet svou osobnost. Měli by být ohleduplnější, zajímat se o druhé a pomáhat jim. Měli by si uvědomit, že záleží jen na nich, jací budou a co se naučí. Většina žáků odpověděla, že by se jako třída mohli chovat lépe. Zejména v souvislosti se zlobivými chlapci, provokováním, praním se a drzostí. Myslím si, že na toto chování může mít vliv také nastupující puberta.

5 Shrnutí praktické části

V praktické části jsem se věnovala problematice výskytu rušivého chování, předcházení mu a také jeho řešení, která byla zkoumána rozhovory s třídními učiteli, dotazníky pro žáky třetího, čtvrtého a pátého ročníku a skupinovým rozhovorem s žáky prvního a druhého ročníku základní školy. Výzkum byl prováděn na jedné základní škole ve všech ročnících prvního stupně. Jeho cílem bylo odpovědět na následující výzkumné otázky.

Jaké chování považují učitelé a žáci za rušivé? Které z nich učitele i žáky skutečně ruší? Nejčastěji učiteli i žáky zmiňovanými projevy rušivého chování bylo vykřikování, povídání si při hodině se spolužáky, drzé chování a otravné chování, jako je brání věcí, posmívání a postrkování. Velmi málo byly zmiňovány závažné kázeňské problémy, jako je fyzické ubližování. Žáci i učiteli zmiňované rušivé chování má podle jejich odpovědí velmi negativní vliv na soustředěnost a samotné učení.

Jakým způsobem se učitelé snaží předejít rušivému chování? Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že se všichni snaží o dodržování pravidel chování, často měnit činnosti a uspořádat zasedací pořádek žáků tak, aby rušiví žáci seděli daleko od sebe a neměli tak možnost spolu vyrušovat. Z dotazníků a skupinových rozhovorů s žáky je zřejmé, že je během vyučování na pravidla odkazováno. Žáci sami dokázali některá pravidla vyjmenovat a dokonce zhodnotit, která pravidla se jim daří dodržovat a která ne. Nejčastěji zmiňované odpovědi se shodují s projevy rušivého chování v jednotlivých třídách. Většina žáků uvedla, že jim dělá největší problém nepovídat si při hodině se sousedem, nevykřikovat a soustředit se na výuku. Poměrně velká část žáků ale uvedla, že se jim daří dodržovat všechna pravidla, tuto skutečnost považují za velice pozitivní. Z důvodu častého výskytu rušivého chování by se podle mého názoru měli začínající učitelé důkladně připravit na předcházení vzniku rušivého chování. Jako doporučení pro začínající učitele paní učitelky uvedly: Zavést pravidla chování a dbát na jejich dodržování, střídat činnosti, domluvit si signály a pravidla, na které budou žáci i učitelé reagovat bez toho, aby narušili průběh výuky, dbát na individualitu žáků a tolerantnost a spravedlnost.

Jak učitelé a žáci reagují na rušivé chování, které se při vyučovací hodině objeví? Odpovědi učitelů se shodovaly v prvotním upozornění, odkázáním na pravidla chování, popřípadě zvýšením hlasu. Odpovědi žáků byly totožné. Uvedli napomenutí, zvýšení hlasu, odkázání

na pravidla chování navíc ještě rozsazení rušivých žáků a případný trest v podobě poznámky. V souvislosti s poznatky z teoretické části mé práce bych se více věnovala příčinám a s žákem si v soukromí o jeho chování promluvila. Žáci v dotaznících a při skupinových rozhovorech také uvedli své reakce na rušivé chování svých spolužáků. Nejčastěji se objevovalo umravňování nebo ignorace. V teoretické části jsem uvedla, že pokud je činnost poutavá a žáky zajímá, sami své rušivé spolužáky umravní. Jsem ráda, že se mi toto tvrzení díky výzkumu potvrdilo.

Jaké jsou podle učitelů a žáků příčiny rušivého chování? Odpovědi paních učitelek se u této výzkumné otázky shodovaly jen zčásti. Uvedené byly následující příčiny: Snaha upoutat pozornost, nezáměr a danou činnost, popřípadě vyučovací předmět a výchova rodičů. O vlivu rodiny na úspěšnost žáků jsem popisovala v teoretické části. Žáci z neúplných, popřípadě dysfunkčních rodin nemají v chování stanovené žádné hranice. Mají tedy pocit, že se mohou chovat jakkoliv, a respektování pravidel je pro ně obtížné. Podobně vliv rodiny na chování žáků popsaly i dvě paní učitelky. Poznatky z teoretické části se tedy díky výzkumu potvrdily. Nezáměr, popřípadě nuda, kterou uvedli žáci i paní učitelky lze dle poznatků v teoretické části řešit zařazením pohybových činností, různorodými metodami a činnostmi, které budou během výuky aktivizovat všechny žáky.

Jaká ve třídě panuje atmosféra? Z rozhovorů s třídními učitelkami vyplývá, že žáci mezi sebou mají převážně dobré vztahy. Třídní klima jsem téměř ve všech třídách popsala jako supportivní. Z odpovědí žáků jsem usoudila, že nejlépe se jim soustředí v klidném a tichém prostředí, kde je nikdo nevyrušuje vykřikováním, mluvením, nebo hlasitými zvuky předmětů. Věřím, že díky vedení žáků k dodržování pravidel a ukázněnému chování si všechny třídy vytvoří bezpečnější a klidnější klima pro práci.

Je představa učitele o ideálním chování totožná s představou žáků? Odpovědi paních učitelek byly zaměřené spíše na větší aktivitu, bádání, ohleduplnost a osobnostní rozvoj žáků. Věřím, že podrobnější organizování výuky a zařazení poutavých činností a aktivizačních metod bude žáky motivovat k většímu zájmu o dané učivo. Poskytování příležitostí k zmíněné pomoci druhým, ohleduplnosti a kritickému myšlení by mohlo vést ke zpevnování tohoto žádaného chování.

6 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo analyzovat obecné příčiny nekázně a vyrušování žáků na prvním stupni základní školy s ohledem na potřeby a specifika daného věku. Dále popsat funkční strategie učitelova jednání při péči o klima třídy, zmírňování rušivého chování žáků a předcházení mu a popsat, jak může učitel svým komunikačním stylem a řízením výuky předcházet rušivému chování a reagovat na něj.

V první části byla rozebrána teoretická podstata diplomové práce, která se skládá ze tří hlavních kapitol s vlastním detailnějším shrnutím na konci. První kapitolou je rušivé chování žáků, následuje kapitola role učitele a žáka a poslední kapitolou je třídní klima.

V druhé části, praktické, jsem se pokusila ověřit poznatky z teoretické části. Popsala jsem kvalitativní výzkum, který byl řešený rozhovory s třídními učiteli, skupinovými rozhovory s žáky prvního a druhého ročníků a dotazníky pro žáky třetího, čtvrtého a pátého ročníku. Ve výzkumu jsem se zaměřila na zodpovězení následujících výzkumných otázek: *Jaké chování považují učitelé za rušivé? Které z nich učitele i žáky skutečně ruší? Jakým způsobem se učitelé snaží předejít rušivému chování? Jak učitelé a žáci reagují na rušivé chování, které se při vyučovací hodině objeví? Jaké jsou podle učitelů a žáků příčiny rušivého chování? Jaké ve třídě panuje atmosféra? Je představa učitele o ideálním chování totožná s představou žáků?* Výzkum mi přinesl mnoho nových poznatků. Překvapilo mě, že odpovědi učitelů i žáků se napříč ročníky shodují. Zjistila jsem, že problematika rušivého chování žáků je velice rozšířená. Učitelé se snaží tomuto chování předcházet odkazováním na třídní pravidla chování, přesazováním rušivých žáků, nebo střídáním činností. Mezi nejčastější reakce učitelů patří napomenutí, popřípadě zvýšení hlasu, ojediněle osobní rozhovor s žákem o jeho chování mimo třídu, který je podle mého základem pro práci na rušivých projevech. Žáci na rušivé chování reaguje převážně vzájemným umravňováním, popřípadě ignorací. Příčiny rušivého chování se v odpovědích paních učitelek shodovaly. Uváděly zejména usilování o pozornost a nezájem o danou činnost, nebo téma, kterému by se mohlo dát předejít různorodými aktivizačními činnostmi a edukačními aktivitami. Ve všech třídách panuje atmosféra přátelská, po zapracování na rušivém chování žáků si dovoluji říct, že si každá třída dokáže vytvořit bezpečné a klidné třídní klima pro práci. Představa učitelů o ideálním chování nebyla totožná s představami žáků, kteří se zaměřovali

na nápravu rušivého chování. Paní učitelky by si přály větší aktivitu, bádání, ohleduplnost a ochotu pomoci druhým.

Díky realizovanému výzkumu jsem získala zajímavé poznatky a ověřila jsem si tak správnost uvedených poznatků v teoretické části mé práce. Všichni žáci jsou si vědomi důležitosti ukázněného chování, a to nejen ve školním prostředí, ale celkově ve společnosti. Dovolím si říct, že z mého pohledu byl cíl diplomové práce splněn. Podařilo se mi analyzovat obecné příčiny nekázně a vyrušování žáků na prvním stupni základní školy s ohledem na potřeby a specifika daného věku. Popsala jsem funkční strategie učitelova jednání při péči o klima třídy, zmírňování rušivého chování žáků a předcházení mu a jak může učitel svým komunikačním stylem a řízením výuky předcházet rušivému chování a reagovat na něj. Ukázalo se, že rušivé chování žáků je poměrně rozsáhlou problematikou na celém prvním stupni základní školy. Začínajícím učitelům bych doporučila, aby si před nástupem do učitelské praxe nastudovali problematiku rušivého chování žáků, zejména otázku, jak tomuto chování efektivně předcházet, protože prevence je jednodušší než následné řešení. Dále bych doporučila zavedení pravidel chování a dbát na jejich dodržování jak ze strany žáků, tak učitele. Za důležitou radu považuji také vytvoření kvalitního vztahu s rodiči založeném na důvěře z důvodu možného řešení rušivého chování žáka.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

BENDL, S. Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele. TRITON, 2005. ISBN 80-7254-624-4

BENDL, Stanislav, 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-80-3.

CANGELOSI, J., S. Strategie řízení třídy – Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-406-0

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Oeconomica, 2005. ISBN 80-245-0886-9.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

NELEŠOVSKÁ, A.: Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1

ONDRÁČEK, Petr, 2003. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo--: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-18-6.

STARÝ, Karel. *Pedagogika ve škole* [online]. Praha: Portál, 2008 [cit. 2021-10-12]. ISBN 978-80-7367-511-0.

ŠEĐOVÁ, Klára, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Roman ŠVARÍČEK, Martin SEDLÁČEK, Martin MAJCÍK a Jana NAVRÁTILOVÁ. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9529-8.

VÁGNEROVÁ, M.: Psychologie školního dítěte. Praha: Univerzita Karlova, 1997 A. ISBN 80-7184-487-X

8 Seznam příloh

Příloha číslo 1 – Rozhovor s učitelem

Příloha číslo 2 – Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

Příloha číslo 3 – Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

Příloha číslo 1 - Rozhovor s učitelem

- 1) Co považujete za rušivé chování žáků?
- 2) Jaké projevy rušivého chování se ve Vaší třídě vyskytují nejčastěji?
- 3) Jak na rušivé chování žáků reagují spolužáci?
- 4) Máte ve třídě zavedená pravidla chování?
- 5) Jaké vztahy mezi sebou žáci podle Vás mají?
- 6) Jaké jsou podle Vás příčiny rušivého chování u Vašich žáků?
- 7) V jakých konkrétních situacích žáci ruší?
- 8) Vyrušují stále stejní žáci?
- 9) Snažíte se rušivému chování nějak předcházet?
- 10) Jak na rušivé chování žáků reagujete?
- 11) Existuje nějaká situace, se kterou si nevíte rady?
- 12) Objevuje se ve Vaší třídě častá situace, se kterou si víte rady?
- 13) Máte nějakou radu pro začínající učitele, jak předcházet rušivému chování žáků?
- 14) Jak byste si přála, aby se žáci v hodinách chovali?

Příloha číslo 2 - Dotazník pro žáky 3. – 5. ročníku

1) Děti v naší třídě vyrušují – zakroužkuj.

Často – Občas – Téměř nikdy – Nikdy

2) Jaké rušivé chování se v naší třídě vyskytuje? Zakroužkuj. Vybrat můžeš více odpovědí.

a) Vykřikování

b) Spolužáci si povídají při výkladu paní učitelky nebo při samostatné práci

c) Drzé chování

d) Fyzické ubližování

e) Otravné chování (brání věcí, pošťuchování, posmívání)

f) Jiné napiš:.....

.....
.....

3) Máme ve třídě zavedená pravidla chování? Zakroužkuj.

Ano – Ne

4) Jaké pravidlo se mi daří dodržovat?

.....
.....

5) Jaké pravidlo se mi nedaří dodržovat?

.....
.....

6) Jaká pravidla nedodržují spolužáci, kteří vyrušují?

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

7) Kdy se mi nedaří soustředit a učit se?

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

8) Kdy se mi daří soustředit a učit se?

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

9) Proč moji spolužáci při vyučování vyrušují?

.....

.....

.....

10) Jak na rušivé chování spolužáků reaguji?

.....

.....

.....

11) Jak na rušivé chování spolužáků reaguje paní učitelka?

.....

Příloha číslo 3 - Skupinový rozhovor s žáky 1. a 2. ročníku

- 1) Co vás ruší při vyučování?**
- 2) Máte ve třídě zavedená pravidla chování? Jaká?**
- 3) Jaká pravidla se vám daří dodržovat?**
- 4) Jaká pravidla se vám nedaří dodržovat?**
- 5) Co děláte, když některé děti při hodině vyrušují?**
- 6) Co udělá paní učitelka, když některé děti při hodině vyrušují?**
- 7) Proč si myslíte, že některé děti při hodině vyrušují?**
- 8) Myslíte si, že byste se jako třída mohli chovat lépe? Proč? Jak?**