UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

ŽÁCI S PŘÍZNAKY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ

PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH UNDESIRABLE CODE OF BEHAVIOUR

Diplomová práce

Thesis

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, PhD.

Autor diplomové práce: Tereza Svobodová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: listopad, 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 21. listopadu 2008

Podpis:



Děkuji PhDr. Janě Staré, Phd. za odborné vedení diplomové práce, za bezprostřední odezvu při komunikaci a za její celkovou vstřícnost. Dále bych chtěla poděkovat všem ředitelům a pedagogům základních škol, se kterými jsem spolupracovala při tvorbě empirické části své diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se věnuje problémovému chování u žáků prvního stupně základních škol. Teoretická část objasňuje význam termínu problémové chování, popisuje možné příčiny nežádoucího chování a prezentuje různorodé přístupy, jak problémovému chování předcházet a jak ho potírat.
Empirická část popisuje výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda se liší četnost výskytu negativních jevů chování ve velkém městě, středně velkém městě a na vesnici. Dalším cílem bylo porovnat situaci ve středně velkém městě v Čechách a ve Finsku.

Klíčová slova: Problémové chování, rodina, škola, školské poradenství, strategie, prevence

Annotation

The theoretical part of the thesis is dealing with the definitions of problem behaviour in view of different authors, it is searching for the causes of undesirable behaviour and desribes different approaches how to prevent undesirable behaviour and also how to fight against it

Practical-research part of diploma is monitoring occurrence and it´s frequency of undesirable
behaviour in different schools in metropolis, county town and in the countryside. It compares the situation in county towns in the Czech Republic and Finland.

Key words: Problem behaviour, family, school, school counselling, strategies, prevention.

Obsah

Obsah 1

ÚVOD 3

TEORETICKÁ ČÁST 5

1. Vymezení základních pojmů 5

2. Příčiny/ faktory problémového chování/ nekázně 13

2.1. Teorie příčin 23

2.2. Jak může učitel hledat příčiny problémového chování 25

3. Rodina a problémový žák 26

4. Učitel a problémový žák 36

5. Jak předcházet problémovému chování 39

6. Přístupy a strategie k problémovým žákům 52

6.1 Reakce na naléhavé události 69

7. Podněty pro práci s žáky 80

8. Přehled systému školského poradenství 86

8.1. Diagnostika a prevence negativních vztahů 93

8.2. Řešení a náprava vztahů mezi spolužáky 98

EMPIRICKÁ ČÁST 99

9. Úvod do empirické části 99

10. Cíle výzkumu a výzkumné otázky 100

11. Použité metody 101

11.1. Dotazník pro žáky 101

11.2. Dotazník a intervalová škála pro učitele 101

11.3. Pozorování 102

12. Charakteristika škol 102

13. Popis získaných údajů 107

13.1. Dotazník pro žáky 107

13.2. Dotazník pro učitele 110

13.3. Porovnání finské a české školy 125

14. Pozorování 134

15. Návrh opatření při dlouhodobější práci s třídou H 138

16. Vyhodnocení získaných údajů 142

Závěr 144

Použitá literatura 146

Seznam příloh 150

ÚVOD

V dnešní době jsme svědky celosvětového růstu násilí a brutality. Tyto negativní jevy se projevují i u dětí, a to od stále ranějšího věku. Není výjimkou šikana již na prvním stupni základních škol. Problematika brutality a násilí se dostává stále více do popředí zájmu a je potřeba se této záležitosti věnovat, naučit se ji řešit, ale především jí předcházet.

Je to složitá otázka, která je ovlivňována celou řadou faktorů – sociální klima ve společnosti, konzumní styl života, odklon od duševních hodnot směrem k materiálním (velký vliv peněz). Ve státech s početnější menšinovou skupinou se navíc projevuje i otázka náboženství (islám). Brutalita a násilí mohou být i výsledkem nějakého dlouhodobého negativního vývoje společnosti, který se projeví s časovým odstupem, někdy stačí ke spuštění vlny násilí i méně významná událost. Domnívám se, že tento záporný jev v nejbližší době nevymizí a že se s ním budeme ještě setkávat.

Protože si myslím, že jde o aktuální problém, rozhodla jsem se mu věnovat ve své diplomové práci. Mám-li řešit nějaký problém, měla bych znát, v čem tkví jeho kořeny, protože pak ho mohu nejlépe ovlivňovat. Pokud se zaobíranou problematikou setkám, chtěla bych vědět, jak ji řešit, ale lepší by bylo, kdybych dokázala vést děti tak, aby nebyly nositeli takového chování.

V teoretické části se zaměřím na jednotlivé pojmy, které souvisí s mým tématem, a pokusím se je blíže objasnit. Vysvětlím pojem „problémový žák" z pohledu různých autorů, zmíním se o příčinách nežádoucího chování a také o několika odborných teoriích. Navrhnu strategie, jak nevhodnému chování předcházet a jaké postupy zvolit k jeho eliminaci. Kapitolu jsem také věnuji systému školského poradenství, neboť je velmi důležité vědět, kam se má učitel obrátit v případě, že na problémové žáky sám nestačí.

V praktické části se zaměřím na to, zda jsou rozdíly v této problematice na venkovské a městské (rozdíly mezi malým a velkým městem) škole. Pokusím se zjistit, jaké mají žáci z vesnice, středně velkého města a velkoměsta zkušenosti s problémovým chováním. K tomuto účelu vypracuji jednoduchý dotazník. Dále se zaměřím na to, jestli se zásadně liší otázka četnosti výskytu problémového chování na školách ve velkoměstě, středně velkém městě a na vesnici z pohledu učitelů. Pro tento účel použiji metodu dotazníku a škálování. Bude mě zajímat i porovnání situace výskytu negativních jevů ve středně velkém městě v Čechách a ve Finsku. Také navrhnu opatření pro dlouhodobější práci s jednou konkrétní problematickou třídou.

Chování dětí ve škole může do určité míry usměrnit učitel. Ten by měl dětem objasnit, proč je jejich chování závadné, a měl by na své žáky působit v duchu morálních hodnot, pomoci slabším...

Působení učitele bude mít větší váhu, bude-li v souladu s celospolečenským vývojem.

Doufám, že problémové chování není pravidlem, že jeho nositeli jsou pouze jednotlivci, že se s ním setkám v co nejmenší míře a v případě potřeby ho dokážu eliminovat.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení základních pojmů

Problémový žák a problémové chování

Auger a Boucharlat (2005, s. 11) považují za problémové dva typy žáků:

1. ti, kteří vyrušují při hodině

2. ti, kteří odmítají pracovat

ad 1. Za žáka, který vyrušuje při hodině, se považuje:

- neklidný žák
- konfliktní žák
- provokující žák
- agresivní žák

ad 2. Pro žáky, kteří odmítají pracovat v době vyučování je typická:

- pasivita a apatie
- neochota k práci
- úmyslné vyrušování (bavení se)

Vágnerová (1997) dochází k závěrům, že **problémový žák klade na učitele vyšší nároky**, neboť od něho vyžaduje odlišný přístup, zpravidla náročnější než je jeho standardní chování **a přináší mu méně uspokojení**, protože výsledek jeho práce často neodpovídá vynaloženému úsilí.

Autorka považuje za konkrétní projevy problémového chování lhavost, krádeže, záškoláctví, drogovou závislost, závislost na hracích automatech, agresivní poruchy chování a šikanování.

Bendi (2004, s. 42) uvádí, že „... v průběhu času se mění formy a frekvence projevů nežádoucího (problémového) chování. Některé dřívější projevy chování žáků označované jako nekázeň prakticky vymizely (rouhání se, projevy bezbožnosti), jiné přežívají dodnes (šikana, vulgárnost, drzost). Některé přestupky jsou nové (nošení zbraní do školy, výhružné telefonáty oznamující umístění výbušniny ve škole, vyrušování či opisování prostřednictvím mobilního telefonu), jiné staronové (alkohol, kouření, drogy)."

Bendi (2004) přestupky dále dělí do dvou základních kategorií, a sice na **přestupky vůči spolužákům** a na **přestupky vůči učitelům**.

Jako přestupky vůči učitelům Bendi (2004) uvádí drzost, vulgárnost, vandalismus, šikanu, krádeže, poškozování věcí učitelů, drogy, kouření, alkohol, záškoláctví, fyzický útok, lhaní, pomlouvání, pozdní příchody, zapomínání úkolů a pomůcek, přepisování známek v žákovské knížce, používání taháků, honění se po chodbách, nepozornost, vykřikování při hodině, nepořádnost, nedbalost, simulantství, nepřezouvání se, posílání tzv. „esemesek" během vyučování...

Za přestupky vůči (spolu)žákům považuje vulgárnost, šikanu, rvačky, krádeže, poškozování osobních věcí spolužáků, pomluvy, provokování souseda v lavici, svádění věcí na druhé, odmítání pomoci spolužákům...

Výše jmenovaný autor (Bendi 2004, s. 48) připouští, že nežádoucí chování může být v některých případech chápáno i pozitivně. Doslova uvádí: „ **Jedná se o situační kategorii**, která je navíc úzce spojena s oblastí mravnosti. Ukazuje se tedy, že **to, co se v jedné situaci hodnotí jako nežádoucí, může být v jiném kontextu naopak oceňováno**." (např. kritický názor žáka na stávající politiku - před rokem 1989)

Foster a kol. (2002) zařazují mezi problémové chování projevy neslušnosti, vandalismu, krádeže až po zdraví ohrožující jednání jako násilí, alkoholismus, kouření, užívání drog a riskantní sexuální chování.

Kyriacou (1996, s. 96) řadí mezi „méně závažné" formy nevhodného chování následující:

- přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání
- hlučnost (jak verbálního charakteru, například pokřikování na jiného žáka, tak i neverbálního charakteru – jako například lomození pomůckami, nábytkem apod.)
- nevěnování pozornosti učiteli
- neplnění zdaných úkolů
- bezdůvodné opouštění svého místa
- rušení ostatních žáků
- pozdní příchody do hodiny

Za vážnější formy nežádoucího chování považuje slovní agresi vůči jinému žákovi, sprostou mluvu, drzost, neposlušnost, odmítání podřídit se autoritě, poškozování vybavení a zařízení školy a fyzickou agresivitu.

Ondráček (2003, s. 65) ve své publikaci pracuje s kritériem použitým A. Adlerem, které rozlišuje dvě základní skupiny tzv. „obtížně vychovatelných" dětí. Podle míry jejich aktivity rozlišuje žáky na:

- **spíše pasivně rušivé** (= nesnaživé, líné, příliš povolné, závislé na druhých, bojácné, plaché, lhavé...); tyto formy chování se v nepříznivém případě mohou vyvinout v poruchu 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

Autor (Ondráček 2003, s. 65) k tomuto rozdělení dodává: „Tato kategorie upozorňuje mimo jiné na to, že vedle „žáků zlobivců" mohou být ve třídě i žáci, kteří, ač aktivně neruší, zasluhují také pozornost a výchovnou podporu učitele. Zlobivci jsou zpravidla

žáci aktivně rušící, kteří na sebe strhávají pozornost. Proto se poměrně často stane, že žáci spíše pasivní bývají přehlédnuti."

Ondráček (2003) sám řadí mezi rušivé chování žáky: s neurotickými tendencemi v chování, neklidné žáky, nepozorné a nepořádné žáky, žáky nejisté a bojácné, lenivé žáky, žáky s agresivním a násilným chováním (šikana), žáky, kteří lžou a kradou, žáky, kteří chodí za školu a kapitolu také věnuje „Nadprůměrně nadaným žákům jako zlobivcům".

Fontana (1997, s. 337, 338) vymezuje problémové chování jako chování, které je pro učitele nepřijatelné. Fontana „obhajuje" stručnost své definice tím, že„...problémové chování je problémovým chováním pouze proto, že se jako takové jeví učiteli. A jelikož všichni učitelé jsou jedineční, tak to, co se jednomu z nich jeví jako problém, se tak nemusí jevit jinému."

Za nejčastější příznaky problémového chování dnešní doby uvedení autoři shodně považují: agresivní a násilné chování (šikana), drzost, vulgárnost, neposlušnost, lhaní, krádeže, poškozování vybavení školy, záškoláctví, drogy, kouření a alkohol. Odlišují se pouze v detailech jako je např. zařazení do různého počtu kategorií, anebo ve výčtu projevů problémového chování, kde se snaží zachytit variabilitu školního života (např. Bendi). Francouzští autoři Auger a Boucharlat, stejně jako český autor Ondráček, shodně řadí mezi problémové žáky jedince pasivně sedící, kteří nevyvíjejí žádnou aktivitu. Ondráček se pak jako jediný zabývá pohledem na nadprůměrně nadané žáky jako na problémové.

Někteří autoři (Bendi, Ondráček) nahrazují ve svých publikacích pojem „ problémové chování" za „nežádoucí chování" anebo „rušivé chování". Tyto pojmy vnímám jako ekvivalentní.

Vymezení souvisejících pojmů

Autoři Elliott a Place (2002) se ve své publikaci věnují přesnému vymezení pojmů souvisejících s problémovým chováním.

Elliott a Place kladou důraz na rozlišení dvojice pojmů **záškoláctví** a **odmítání školy** (školní fobií).

Podle autorů je záškoláctví spojováno s delikvencí a rozvratným způsobem chování, zatímco odmítání školy je chápáno jako druh neurózy charakterizované úzkostí a obavami. Elliott a Place se opírají o různé studie a výzkumy, jeden z výzkumů (Berg 1969) vymezuje společné rysy dětí odmítajících školu, kterými se liší od záškoláků (Elliott, Place 2002, s. 41):

- závažné potíže při navštěvování školy, končící často dlouhodobou absencí
- vážná emoční rozlada. Může zahrnovat následující příznaky: nadměrnou bázlivost, výbuchy vzteku, nevolnost nebo stěžování si na nemoc (bez zjevné organické příčiny), když má jít do školy
- během vyučování zůstane dítě doma s vědomím rodičů
- nepřítomnost závažných asociálních poruch – např. delikventní chování, dissociální jednání a sexuální aktivita

„Naproti tomu záškoláci navštěvují školu spíše sporadicky. Většinou nemají strach ani úzkost z chození do školy a ani si obvykle nestěžují na fyzické obtíže. Záškoláci dokáží absenci před svými rodiči dlouho tajit – toulají se třeba během dne ulicemi a často se chovají asociálně."

Kearney a Silverman (In Elliott a Place 2002, s. 43) vytvořili čtyři funkční kategorie odmítání školy:

Kategorie 1: Vyhýbání se konkrétní obávané situaci či nadměrná blíže nespecifikovaná úzkost vztahující se ke školnímu prostředí. Sem spadají případy, kdy má dítě strach z jednoho nebo více rysů školní docházky (chodba, toalety, zkoušení, určitý učitel).

Kategorie 2: Únik z nepříjemné společenské situace, kdy se problémy týkají neuspokojivých vztahů s ostatními lidmi (vrstevníky a/nebo učiteli). Často zde hraje roli hodnocení.

Kategorie 3: Chování vyvolávající pozornost okolí či jednání ovlivněné separační úzkostí. Může se projevovat výbuchy vzteku a/nebo tělesnými obtížemi. Hlavním cílem dítěte je zůstat doma s rodičem nebo jinou blízkou osobou.

Kategorie 4: Příjemné zážitky spojené s pobytem mimo školu. Děti z této kategorie mohou zůstávat doma, aby se věnovaly oblíbené činnosti, např. sledování televize nebo kamarádům.

Dalšími termíny jsou **porucha pozornosti** a **hyperaktivita**.

S poruchou pozornosti jsou spojovány nejrůznější rysy a obtíže, zásadní roli mají však následující tři elementy (Elliott, Place 2002, s. 61):

- Nedostatek pozornosti se projevuje tak, že dítě věnuje pozornost úkolům, které zadávají dospělí, jen po velmi krátkou dobu, a když si hraje často a celkem rychle přechází z jedné činnosti na druhou. To je stále více považováno za základní rys této poruchy.
- Nadměrná aktivita (často označovaná jako hyperaktivita, někdy též hyperkineze) se vyznačuje zvýšeným tempem fyzické aktivity. Nejběžnějším rysem je neklid, který může mít podobu neustálého „vrtění" na židli nebo neklidného předcházení po místnosti. Je důležité si uvědomit, že se jedná o skutečné zvýšení fyzické aktivity.

- Impulzivní je takové jednání, kdy člověk jedná podle momentálních přání a potřeb, aniž by myslel na důsledky svého jednání. V některých situacích to může být celkem nebezpečné (např. vběhnutí do silnice), ale nejčastěji se jedná o porušování pravidel bez domýšlení případných následků.

Hyperaktivita je podle Elliotta a Place (2002, s. 203) nadměrné, neúčelné a neproduktivní zvýšení aktivity. „ Termín se někdy (chybně) používá k popisu všech typů poruchy pozornosti, ačkoli ve skutečnosti se jedná o jeden příznak jednoho typu poruchy pozornosti."

Autoři (Elliott a Place 2002, s. 62) přiznávají, že zmatek v terminologii je patrný hlavně v posledních letech a vysvětlují: „Děti s **poruchou pozornosti (ADD)** vykazují trvalé potíže se zaměřením a udržením pozornosti a jsou těkavé. Pokud je u nich přítomen i neklid, pak se používá termín **porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)**. V mezinárodní klasifikaci však Světová zdravotnická organizace (WHO) používá termín **hyperkinetická porucha** chování. Tato kategorie je mnohem úžeji vymezená než ADD a lze ji použít, pokud jsou současně přítomny rysy neklidného chování a porucha pozornosti."

Porucha pozornosti může nabývat různých forem – problémy s ovládáním pozornosti; selekcí mezi podněty; udržením pozornosti nebo nedostačující záměrnou pozorností. Důležité je přesně určit typ deficitu.

S poruchou pozornosti je patrná **souvislost s poruchou chování**. Elliott a Place (2002, s. 65) tvrdí: „Jedním z příznaků, který je od samého začátku s touto poruchou spojován, je porucha chování, která má charakter asociálního chování s epizodami krádeží, lhaní a záškoláctví. Nezdá se, že by jedna porucha druhou vyvolávala. Pokud je však přítomna porucha pozornosti, zvyšuje to pravděpodobnost výskytu poruchy chování a to především tehdy, jsou-li přítomny další nepříznivé psychosociální okolnosti, jako chudoba či násilí v rodině."

Další dvojicí termínů, jimž se Elliott a Place (2002, s. 113) věnují, je **neposlušnost** a **opoziční chování**. Opoziční chování a neposlušnost se objevují u každého a nejpatrnější je to právě v dětství (2 – 8 let).

Dvojice autorů uvádí, že... „opoziční vzdor je opakovaný způsob negativistického, vzdorovitého, neposlušného a nepřátelského chování vůči autoritám, které trvá minimálně šest měsíců." Tato porucha je u dětí charakterizována častým výskytem alespoň čtyř z následujících způsobů chování:

- neovládají se
- hádají se s dospělými
- aktivně vzdorují a odmítají řídit se přáními či pravidly dospělých
- svévolně provádějí věci, které ostatní obtěžují
- obviňují druhé z vlastních chyb a špatného chování
- jsou vznětlivé nebo se snadno nechají vyvést z rovnováhy
- bývají zlostné a podrážděné
- bývají škodolibé a mstivé

Gard a Berry (In Elliott, Place 2002, s. 114) tvrdí, že opoziční děti se odlišují od normálních dětí v tom, že vykazují řadu problémů s chováním ve větším stupni a intenzitě. Zejména:

- jsou velice neposlušné k autoritám
- odmítají dodržovat běžná pravidla a konvence
- jsou vnímány jako umíněné a vzpurné
- uspokojuje je provokování dospělých
- mohou se u nich projevovat agresivní a destruktivní záchvaty vzteku
- často mají špatný prospěch ve škole
- vyžadují odměnu ihned a často jsou frustrovány
- dostávají se do závažnějších problémů v sociálních vztazích

- na sebe i ostatní mají spíše negativní náhled
- často postrádají základní sociální dovednosti
- často nereagují adekvátně na běžné sociální posilování či trest

Elliot a Palace dále podotýkají, že psychiatrická literatura rozlišuje mezi opozičním vzdorem a poruchou chování. Opoziční vzdor je považován za méně závažný problém, kde nejsou přítomny agresivita, ničení majetku, krádeže a podvody – hlavní rysy poruchy chování u dětí.

2. Příčiny/ faktory problémového chování/ nekázně

Bendi (2004, s. 76, 78) se zabývá vymezením pojmů **„faktory"** a **„příčiny"**: „Ve společenských vědách, ke kterým patří také pedagogika, je obtížné hovořit o konkrétních příčinách toho či onoho chování, neboť **pojem příčina navozuje představu něčeho jednoznačného, jasného, nezpochybnitelného, trvalého či exaktního, něčeho, co navíc funguje všude, u všech a za všech okolností."**

Další poznámka se týká skutečnosti, že „... **stejné faktory nepůsobí stejně na všechny žáky**. Jaké důsledky bude mít působící faktor na žákovo chování, záleží na jeho dosavadní zkušenosti, momentálním zdravotním stavu, náladě, citovém rozpoložení, na jeho odolnosti, charakterových vlastnostech, sugestibilitě, prahu frustrační tolerance, dosavadní výchově, osobní interpretaci celé věci."

Pařízek (In Bendi 2004, s. 77) hovoří v této souvislosti o **principu svobodné vůle**, který vysvětluje, že **vychovávaný jedinec sám vybírá a hodnotí vlivy, které na něho působí**. Záleží tedy na něm, na jeho aktivitě, zda některé vlivy k sobě pustí a jiné ne.

Bendi (2004) dále uvádí, že chování člověka a potažmo jeho kázeň nejsou ovlivňovány jedním faktorem. **Na chování člověka se podílí vícero faktorů (princip neurčitosti)**, které se mezi sebou různě kombinují. To, jak se bude člověk chovat, spolupodmiňuje souhra biologických, sociálních, fyzikálních, situačních a dalších faktorů.

Navíc musíme počítat s jevem „ **kruhová kauzalita**“ – problémy v některé oblasti (problémové oblasti chování) zvyšují riziko nevhodného chování v jiné oblasti a toto nevhodné chování zpětně zesiluje problémy v oblasti původní.

Tentýž autor (Bendi 2005) ale poukazuje i na to, že je třeba při předcházení kázeňským problémům a při výchově brát v úvahu vývojově psychologické souvislosti chování dětí a mládeže. Bendi (2005, s. 139,140) se domnívá, že: „ Pro hodnocení závažnosti a pro aplikaci vhodných opatření v případě nekázně žáků je velmi důležité vývojové hledisko, které klade do pravděpodobnostního vztahu s věkem a s duševní vyspělostí dítěte jak výskyt určitých kázeňských problémů a poruch chování, tak přístupnost určitých psychických funkcí dítěte výchovnému, popř. terapeutickému působení. Z obecného hlediska pokládáme některá vývojová údobí za rizikovější než jiná, za období lability a zvýšené nerušitelnosti dítěte po stránce duševní.“ Autor (Bendl 2005, s. 140) však podotýká, že: „ Zkušení a v psychologii dítěte poučení učitelé naopak dokáží rozlišit, kdy je určitý projev chování žáků, byť se oficiálně (podle školního řádu) jedná o nekázeň, na daném stupni jejich vývoje normální a „zdravý“ a kdy už se jedná o vážnější záležitost, která se ocitá za hranicí dětské přirozenosti.“

Bendi (2005) se ve své publikaci zabývá Gelfandovou tabulkou Problémového chování u dětí a mládeže v závislosti na jejich věku. Ta uvádí, že pro děti ve věku od 6 do 10 let jsou typické poruchové projevy následující: hyperaktivita, specifické strachy, přecitlivělost, lhaní, školská selhávání, žárlivost a nadměrná uzavřenost.

Ve svém článku pro časopis Moderní vyučování se Bendi (2001) zamýšlí nad názorem J. Semráda (1996), který upozorňuje na to, že se někdy příliš časně začíná s výchovou dítěte ke „svobodě“, aniž by dítě stačilo vrůst do širších společenských norem a pravidel. Bendl cituje Semráda (1996, s. 13): „Ve snaze, aby se dítě naučilo fungovat jako součást společenského systému, aby získávalo schopnost tvořivě ho měnit, se toleruje jeho nepřizpůsobivost, výjimečnost v jednání a chování, nekonvenčnost apod. V takto orientované výchově vychovatel nemá vést dítě k přizpůsobení, ale má

podporovat jeho nekonformnost. Tvořivost, svébytnost, neotřelost projevu se cení vždy více než myšlení a chování podle běžných a všeobecně uznávaných norem."

Bendl (2001) dále vyjmenovává hlavní činitele působící na vznik školní nekázně:

- rodina a poruchy (nedostatky) jejích funkcí
- mnoho učitelů považuje mravní výchovu v porovnání s poznáváním za druhořadou
- krize pedagogických institucí; nedostatečné, nepřiměřené či neperspektivní vzdělání
- nedostatky v systému dalšího vzdělávání učitelů
- odliv kvalifikovaných učitelů ze škol; nízká kvalifikace některých učitelských sborů
- vysoké procento učitelů v důchodovém nebo předdůchodovém věku
- nuda ve škole – úpadek autority
- všeobecná krize hodnot
- preferování výchovy ke ctižádostivosti a bezohlednosti na úkor tolerance, ohleduplnosti, pomoci, solidarity a kázně
- preference materiálních zájmů; prioritní orientace společnosti na ekonomickou prosperitu
- atrofie emocionality na úkor požadované výkonnosti
- oploštělé zájmy, nehodnotné a nesmyslné trávení volného času
- ztráta životních jistot a revitalizace mravních norem
- působení masmédií
- nesprávný, negativní výklad svobody
- legislativní nezřetelnost, nedokonalost
- uspěchanost dnešní doby, která vyvolává nervozitu, stres a následně vede k agresivitě, k nepřiměřenému násilnému řešení sporů a konfliktů

Bendi (2001) poukazuje na často opomíjený fakt, že stejně významné jako zkoumat příčiny problémového chování je analyzovat příčiny bezproblémového chování.

V závěru svého článku autor zmiňuje faktor, který se spolupodílí na nekázni. Ukázněnost a slušnost vyžadují energii, potlačení některých potřeb, omezení určitých zájmů. Být neslušný a vulgární jednoduše nevyžaduje tolik úsilí. Bendl tak podtrhuje nezbytnost pěstování a posilování vůle.

Rotterová (1973) rozlišuje činitele rozhodující o ukázněnosti jedince do dvou skupin:

1. **činitele individuálně psychologické povahy**
2. **činitele sociologické povahy**

Do první skupiny řadí vrozené a získané psychosomatické vlastnosti osobnosti, úroveň nadání, zdravotní stav, intelektuální, citovou a sociální zralost.

Druhá skupina zahrnuje působení společenského prostředí (od rodinného ke školskému, k jiným sociálním skupinám, „partám", organizacím...)

Podle Augerové a Boucharlata (2005, s. 15 - 22) „...mohou problémové chování mnohých žáků osvětlit **ekonomické, sociální a psychologické aspekty**.

Mnoho mladých lidí se dnes musí konfrontovat s nefunkčním společenským prostředím:

- s pochybnostmi o efektivitě vzdělávání ve škole
- s krizí rodiny – s nestabilními rodinnými vztahy, oslabením výchovné role rodičů
- s krizí hodnot – tradiční hodnoty (práce, úsilí) se už tolik neprosazují, protože nejsou mimo školu uznávány

S krizí rodiny pak úzce souvisí i proces dospívání.

Dospívání se projevuje hlubokými proměnami mladého člověka po stránce fyzické, psychické i sociální. Během tohoto období se mění vztah dospívajícího člověka k jeho rodičům, což provázejí dvě protichůdné potřeby:

- potřeba být závislý
- potřeba oddělit se od rodiny, provázená popřením hodnot, které vyznávají rodiče

Potřeby a postoje dospívajícího jedince vůči rodičům se mohou promítnout také do vztahů žáka k učitelům.

Vztahy k učitelům lze charakterizovat dvěma procesy:

- identifikace – žák se identifikuje s jinými než rodičovskými modely, zvláště se identifikuje s některými vyučujícími, toto období je důležité pro utváření a formování jeho vlastní osobnosti
- projekce – je vcelku běžné, že si žáci promítají do svých vyučujících konflikty, které prožívají se svými rodiči, nebo své vnitřní konflikty, říkáme, že učitel slouží žákovi jako projekční plátno."

Sheviakov a Redl (In Bendi 2004, s. 77) předložili šest faktorů, kterým připisují důležitou roli při vzniku antisociálního chování žáka:

1. nespokojenost s prací ve škole
2. citový neklid ve vztahu k ostatním
3. narušenost klimatu třídy
4. nedostatek harmonie mezi řízením a (kontrolou) třídy a potřebou emancipace žáka
5. emocionální napětí (vypětí) doprovázené náhlými přechody od jedné aktivity k druhé
6. složení skupiny žáků ve třídě

Obst (In Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 388) rozlišuje „...tři skupiny faktorů, které se mohou na nežádoucím chování podílet:

- **biologické faktory** (např. odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka, vrozené, vzniklé úrazem)
- **sociální faktory** – vliv výchovného prostředí rodiny, skupinová dynamika třídy, vliv party, širší komunity, médií
- **situační faktory** – okamžitá atmosféra třídy, událost v předchozí hodině, nudný výklad učitele

Bendl (2004, s. 83) „...rozdělil faktory, které se mohou podílet na neukázněném chování žáků, do následujících skupin:

- **Faktory biologické** (faktory genetické a fyziologické povahy: vrozená agresivita, odchylky stavby a funkce nervové soustavy, hladina testosteronu a serotoninu, činnost amygdaly [párová mozková struktura zhruba velikosti mandle, která funguje jako malý, ale zato velmi výkonný „emocionální počítač"], temperament, poruchy chování dědičné povahy: autismus, porucha opozičního vzdoru, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou).
- **Faktory „duchovní"** (postmoderní étos, přehnaný liberalismus, absence smyslu života, postoje k zákonům, převládající hodnotová orientace).
- **Faktory sociální** (rodina, škola, kamarádi, sousedé, prestiž učitelského povolání, širší komunita, skupinová dynamika třídy, příbuzní, kriminalita ve společnosti, mediální násilí).
- **Faktory biologicko-sociální** (obecná inteligence, sociální inteligence, citová a sociální zralost, zdravotní stav).
- **Faktory zdravotnicko-hygienické** (přísun tekutin – pitný režim, výživa, pohyb, odpočinek, potřeba spánku, teplo, světlo).

- **Faktory fyzikální** (počasí, atmosférický tlak, hladina olova v ovzduší, barva stěn ve třídě, architektura školy, řešení prostoru ve třídě, uspořádání nábytku, estetika prostředí, technické vybavení školní budovy).
- **Faktory situační** (okamžitá atmosféra ve třídě, momentální nálada, přetíženost žáků ve výuce, událost v předchozí vyučovací hodině, nemoc, nudný výklad učitele, hospitace, hluk na ulici, nečekaný zápach, „testování" učitele, snaha upozornit na sebe, momentální školní neúspěch).
- **Faktory kombinované** (vzniklé kombinací některých skupin faktorů).
- **Faktory neznámé** (některé „příčiny" nekázně nám dosud unikají).

Podle Průchy (2001) je nekázeň žáků poměrně často uváděna ve vztahu s nízkou prestiží učitelského povolání.

Obst (In Kalhoust, Obst a kol. 2002, s. 389) uvádí následující:

- **Nuda** – souvisí s řízením výuky, kdy se učiteli nepodaří získat a hlavně udržet zájem žáků. Činnosti mohou být příliš dlouho trvající, příliš snadné nebo naopak nepřiměřeně náročné.
- **Dlouhotrvající duševní námaha** – jejím důsledkem může být neschopnost žáků splnit zadaný úkol.
- **Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci** – žáci, kteří v minulosti zažili pocity selhání, nejsou ochotni zapojit se do řešení nových úkolů z obavy před dalším možným selháním.
- **Nepřítomnost negativních důsledků** – učitel by měl na nevhodné chování reagovat. Jestli je nechá nepovšimnuto, může počítat s tím, že se pravděpodobnost jeho výskytu bude zvyšovat.
- **Špatné postoje** – víme, že v prostředí, z nějž žák pochází, dobré výkony ve škole nemusí představovat pozitivní hodnotu. Také určitá subkultura ve třídě se může aktivně stavět proti vzdělávacím cílům školy.

Všech těchto pět faktorů se kryje s osmi hlavními příčinami nevhodného chování, které vyjmenovává Kyriacou (1996).

Kyriacou (1996, s. 97) uvádí osm hlavních příčin nevhodného chování ve třídě. Mezi ně patří:

- **Nuda** – učební činnosti jsou organizovány tak, že neumožní získat a trvale udržet zájem žáků, nebo činnost trvá příliš dlouho a není podnětná nebo je příliš snadná nebo ji žáci vnímají jako nepřiměřenou, pak se žáci pravděpodobně začnou nudit
- **Dlouhotrvající duševní námaha** – většina školní práce vyžaduje trvalé vynakládání duševního úsilí, což klade na žáky značné nároky
- **Neschopnost splnit zadaný úkol** – žáci nejsou schopni splnit zadaný úkol buď proto, že je příliš obtížný, nebo jim není jasné zadání
- **Projevy sociálního chování** – žáci ve školách žijí intenzivním sociálním životem, ve kterém vznikají přátelství, objevují se konflikty a společně se prožívají žákovské zájmy – tyto vztahy často vstupují do hodiny (např. žáci pokračují v rozhovoru, který začal o přestávce)
- **Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci** – někteří žáci nemají dostatek sebedůvěry ve vlastní schopnosti, často zažívali selhání – to vede k jejich neochotě se zapojit do práce ze strachu před dalším selháním
- **Problémy v emoční oblasti** – někteří žáci mohou trpět obtížemi v emoční oblasti, jejich příčinou může být šikana ve škole nebo zanedbávání rodiči – v mnoha případech tito žáci usilují o pozornost, mají dobrý pocit, když se jim vyrušováním daří vyvolat zájem učitele nebo spolužáků
- **Špatné postoje** – pro určité žáky dobré výkony ve škole nemusejí představovat pozitivní hodnotu – pokud mají pocit, že je práce příliš obtížná, nudná – povolují ve svém úsilí, vyhýbají se práci, spokojují se s nevalnými výsledky

- **Nepřítomnost negativních důsledků** - začne-li se žák chovat nevhodně, reakce učitele musí být taková, aby se žák co nejrychleji zapojil do práce a aby se příště za stejných okolností nezachoval nežádoucím způsobem

Ondráček (2003) na základě individuální psychologie vychází z toho, že hlavním faktorem pedagogické interakce je míra zaměřenosti žáků a učitele na úkol a s ní související vzájemná kooperace. Žáci, kteří pochybují o svých schopnostech („komplex méněcennosti") se snaží úkolům vyhnout, ale praktikují svým chováním také svoji „politiku prestiže" tím, že:

- si vynucují pozornost učitele i spolužáků
- ovlivňují a určují dění ve třídě
- trestají druhé za reálné i domnělé křivdy
- dokazují učitelům jejich nemohoucnost

Ondráček (2003, s. 38) se dále zabývá rozpoznáním finality (smysluplností dosaženého výsledku z vlastního hlediska) rušivého chování. Autor se domnívá, že: „ Finalitu žáka lze rozpoznat podle toho, jak toto chování ovlivní dění a jakou reakci vyvolá u zúčastněných osob."

Žáci, kteří nevěří vlastním schopnostem, se snaží „utvářet" situace tak, aby se vyhnuli konfrontaci s úkolem – ztrátou učebnice, přes onemocnění až k záškoláctví. Pokud ale není možné se konfrontaci s úkolem vyhnout výmluvou či nepřítomností, žák volí strategii rušivého chování. „To vyvolá poměrně spolehlivě konfrontaci se sociálním okolím a odvede pozornost od úkolu." Pokud rušivé chování konkrétního žáka zpomalí, přeruší nebo znemožní plánovanou práci, souvisí to zpravidla s jeho obavami z toho, že by mohl udělat chybu, selhat a vypadat tak před ostatními jako hlupák. „De facto je to způsob obrany proti reálnému (ale i domnělému) nebezpečí selhání."

Rušivé chování přináší, kromě šance vyhnout se úkolu, i další „zisk". „ Alfred Adler vychází z toho, že člověk vyhýbající se důsledně nebezpečí možného selhání a blamáže

nemůže zažít uspokojení z překonávání překážek ani ze splněného úkolu. Také dochází k frustraci jeho přirozené potřeby vážit si sám sebe a ani jeho sociální okolí mu nedává najevo, že by si ho zvlášť považovalo. Dotyčný jedinec pak často preferuje náhradní formu uspokojení pocitem moci nad druhými a zážitkem vlastní důležitosti." Toto je finalita již zmíněné „politiky prestiže", která vždy souvisí s rušivým chováním. Působnosti „politiky prestiže" vychází z faktu, že se zaměřuje na rušení a negování toho, co je pro protivníka zvlášť důležité.

Petty (2006) považuje za nejběžnější faktory stálých kázeňských problémů následující:

- **Nevhodná práce** - je příliš složitá/jednoduchá, nejasně zadaná, trvá příliš dlouho a žáci se začínají nudit
- **Žáci zkoušejí učitele** – experimentují, vedeni snahou zjistit, co si k učiteli mohou dovolit
- **Snaha upoutat pozornost** – některé žáky (většinou extrovertního založení) zřejmě těší pozornost učitele a třídy i tehdy, když je negativní
- **Učitel užívá své autority neúčinně** – pokud učitel nereaguje vhodně či dostatečně přísně v situacích, kdy ho žáci „zkoušejí", může se potýkat s drzostmi, nerespektováním či dokonce s otevřenými provokacemi
- **Hledá se viník** – učitel by neměl obviňovat nikoho, nemá-li jistotu, nepřihlásí-li se viník dobrovolně, učitel by neměl trestat celou třídu, žáci mu to potom budou mít za zlé

Bendl (2004, s. 82) uvádí, že „... na tom, jak se chovají naše děti, jaká je dnešní mládež, má podíl každý z nás. Lidská podstata se v průběhu stovek a tisíců let nemění. To, co se mění, je prostředí, které nás obklopuje a které také sami vytváříme či spoluvytváříme. A k tomuto prostředí patří i způsob výchovy, podněty, které dětem poskytujeme, vzory chování, které jim předkládáme."

Krásně to vyjádřil Ghándí (In Bendl 2004, s. 82), když řekl: „Naše děti nejsou jen našimi dětmi, ale také dětmi své doby. A jaká tato doba bude, to záleží na nás."

2.1. Teorie příčin

Jen stěží lze vytvořit teorii, která najednou postihne tak různorodé projevy nekázně, jakými jsou př. šikana, užívání drog, drzost vůči učitelům, vandalismus, krádeže, lhaní, záškoláctví...

Vybrala jsem jednu ze specifických teorií rušivého chování – **Dreikursovu klasifikační soustavu nesprávného chování (**humanistický přístup, později Gardner doplnil a jeho další přístup nazval racionální).

Pasch a kol. (1998, s. 358) udávají: „Dreikurs charakterizoval nesprávné chování žáků podle cíle, kterého jím chtějí dosáhnout. Těmito cíli mohou být: *získání pozornosti, boj o moc, snaha o pomstu, vymáhání soucitu (prostřednictvím zdání nedostatečnosti).* Dítě si však těchto příčin svého chování nemusí být vědomo. Nicméně je zřejmé, že cíle odpovídají nesprávně směrovanému úsilí uspokojit potřeby třetí Maslowovy hladiny (láska, potřeba někam náležet) nebo čtvrté hladiny (sebeúcta)."

Bendl (2004, s. 85) uvádí: „Dreikurs vychází z předpokladu, že dětem, které zlobí, chybí jistota. Nevěří, že se mohou uplatnit běžným způsobem chování, a proto se o to snaží záporným způsobem. Cíle nesprávného chování vycházejí z chybných přesvědčení dětí (žáků). Za cílem, který označujeme jako „**pozornost**", stojí chybné přesvědčení dítěte, že někam patří pouze tehdy, když si ho někdo všímá nebo mu někdo slouží. V pozadí cíle, který se označuje jako „**moc**" stojí mylný názor dítěte, že někam patří pouze tehdy, když poroučí, je pánem, dokáže-li, že nikdo nebude rozkazovat a poroučet jemu. Za cílem dítěte označeným jako „**msta**" stojí chybné přesvědčení dítěte, že patří někam pouze v případě, když ubližuje jiným. Pro uvažování takového dítěte platí: *V jaké míře se cítím ublížen sám, v takové ubližuji jiným.* V pozadí cíle označeného jako „**předvádění neschopnosti**" nalezneme chybné přesvědčení dítěte, že někam patří pouze v tom případě, jestliže přesvědčí ostatní, že od něho nemají nic očekávat. Takové dítě vysílá do světa poselství: *Jsem neschopný a bezmocný.* "

Děti mohou sledovat cíle nevhodného chování buď aktivně (platí pro první tři cíle), nebo pasivně (čtvrtý cíl, kdy se dítě vzdalo naděje na úspěch a chová se pouze pasivně).

Bendi (2004) nabádá, abychom se naučili dívat spíše na výsledky špatného chování než na jeho činitele. **Výsledky chování odhalují jeho cíle.**

Autoři Auger a Boucharlat (2005, s. 26) se zabývají teorií H. Laborita (behaviorální teorie).

„Vzhledem k znejisťujícímu sociálnímu prostředí, neuspokojeným základním potřebám a zklamaným očekáváním ze strany školy a učitelů jsou některé reakce mladých lidí vůči škole naprosto pochopitelné, ba dokonce nevyhnutelné. Výzkumné práce **H. Laborita** ukazují, že na situace, které člověk vnímá jako ohrožující, existují tři možné biologické reakce – **útěk, útok** nebo **podřízení.**

Útěk se může projevovat několika způsoby:

— mluvením ve třídě v průběhu hodiny
— nezapojováním se do dění ve třídě
— pasivitou, apatií, očividným nezájmem vůči probírané látce
— únikem do magických představ (úspěch si stačí přát, aby se skutečně dostavil)
— únikem z reality, který se projevuje mlčením, jež je někdy dokonce absolutní, obtížemi při navazování vztahů, nevolnostmi, úzkostmi;
— opravdovým únikem v podobě občasného nebo pravidelného záškoláctví**Útok**

Zatímco někteří žáci zvolí pasivní přístup, jiní mají tendenci se přít, provokovat a mohou se uchýlit až k agresivnímu jednání.

Opoziční chování žáka může mít několik důvodů:

— Na žáky je vyvíjen vnější nátlak, zvláště pokud na ně učitel klade předem nedohodnuté požadavky, vystupuje vůči nim autoritativním způsobem; nebo žák pociťuje rozhodnutí učitele jako nepřijatelná (má pocit nespravedlnosti).

— Žák je „zaškatulkován" jako špatný žák, a pokud má pocit, že jím učitel pohrdá, může to u něj vyvolat pocit ztráty vlastní hodnoty, což může vést až k násilnému chování.

Žák se podřizuje systému

Někteří žáci namísto toho, aby zaujali opoziční postavení, jsou zcela závislí na normách, které jim stanovuje škola, a zcela se jim na úkor vlastního osobnostního rozvoje podřídí.

Chování žáka je ovlivněno řadou faktorů, a to subjektivních i objektivních – jedná se o osobnost žáka (každý je jiný a každý reaguje na stejné podněty jinak) a dále se zde promítá vliv prostředí (třída, rodina, společnost, celosvětové dění).

Je zajímavé porovnat tyto dvě teorie. Podle Dreikursovy z humanismu vycházející teorie jsou zlobící děti nejisté a nesebevědomé a snaží se „cíleně" uspokojit potřeby „být milován" a „ někam patřit". Protože nevěří, že dokáží svých potřeb dosáhnout běžným způsobem chování, obrací se k záporným způsobům. Dreikurs tedy hledá příčiny negativního chování „uvnitř" dítěte. Tyto potřeby se kryjí se třetí a čtvrtou hladinou Maslowa, zastánce humanistického proudu, který klade důraz na vlastní aktivitu jedince a vrozené dispozice k osobnímu růstu – člověk chce dosáhnout toho nejvyššího, čeho je schopen. Laborit se ve své teorii oproti tomu domnívá, že děti, které zlobí, tak reagují na situaci, kdy se cítí ohrožené. Laborit, jako zastánce behavioristického směru, zdůrazňuje vlivy vnějšího prostředí.

2.2. Jak může učitel hledat příčiny problémového chování

V Učitelských listech (1996/97, č.2, s.11) se Jana Stará zabývá možnostmi, jak hledat příčiny problémového chování. Nejdůležitější metodou pro všechny je **pozorování**.

Dovednost dívat se a vidět je dostupná prakticky všem. Vedle pozorování může učitel v zájmu poznání žáka použít i **rozhovory** s rodiči či kolegy. K dispozici jsou učitelovi i další psychologické metody. Vhled do interpersonálních vztahů ve třídě vnese **sociometrický dotazník**, který si může vytvořit učitel sám. Na problémovou rodinnou situaci může poukázat **vhodně volený námět v dětské kresbě či slohové práci**. Mnohé poznatky o dítěti pak může přinést i šikovně (a taktně) zkonstruovaný dotazník. Velmi oblíbené u učitelů i dětí jsou **psychohry** (mají význam nejen pro vzájemné poznávání, ale i pro sebepoznávání žáků).

Pokud si učitel vytváří vlastní metodiku poznávání žáka, je vhodné, aby se v některých případech poradil o použití jím dosud nevyzkoušené metody s psychologem.

3. Rodina a problémový žák

Je to právě rodina a nejbližší sociální prostředí dítěte, které má největší podíl na formování a utváření postojů dítěte ještě před zahájením školní docházky. „Rodinu" uvádějí všichni výše citovaní autoři jako jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujícího vznik antisociálního chování žáka. Na webových stránkách České školní inspekce (www.csicr.cz (www.csicr.cz/upload/vztah_rodicu_a_skoly_pohledem_prava.pdf) jsem našla práva a povinnosti rodičů vůči dětem:

„Podle ustanovení § 32 odst. 1 zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů, mají ve výchově dětí rozhodující úlohu rodiče. Zároveň se podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, ve školách a školských zařízeních vykonává vzdělávání a výchova.

Ve školách a školských zařízeních se sice uskutečňuje výchova a vzdělávání, avšak škola (školské zařízení) úlohu rodičů nenahrazuje. Účastí dítěte na vzdělávání není a nemůže být žádným způsobem omezena rodičovská zodpovědnost.

Z rodičovské odpovědnosti přímo vyplývá řada práv, ale i povinností rodičů, aniž by byly konkrétně vymezeny školským zákonem. Snaha výchovou ovlivnit vývoj dítěte, vést dítě k chování respektujícímu právní řád České republiky a uznávané mravní zásady je povinností vyplývající z institutu rodičovské zodpovědnosti. Přitom rodiče mají povinnost být v tomto procesu osobním životem a chováním příkladem svým dětem.

Základní okruhy povinností, které musí zákonný zástupce dítěte splnit, aby nebyl narušen průběh vzdělávání, jeho smysl a účel, upravuje ustanovení § 22 odst. 3 školského zákona.

Zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků jsou povinni

a) zajistit, aby dítě a žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení
b) na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka,
c) informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání
d) dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka na vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem
e) oznamovat škole a školskému zařízení údaje podle § 28 odst. 2 a 3 a další údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání nebo bezpečnost dítěte a žáka, a změny v těchto údajích

Zákonní zástupci i další osoby (včetně samotných dětí, žáků a studentů) mohou podniknout příslušné kroky, mají-li pochybnosti o řádném průběhu výchovy a vzdělávání ve škole či školském zařízení. Obdobně dává zákon na druhé straně právo (a v některých případech i povinnost) škole či školskému zařízení adekvátním způsobem reagovat zejména na situaci, kdy jsou (nebo by mohla být) ohrožena práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu. Ustanovení § 7 odst. 1 zákona o sociálně-právní

ochraně dětí stanoví, že každý (tedy i škola či školské zařízení) je oprávněn upozornit na závadné chování dětí jejich rodiče."

Langer (1999, s. 33-36) v jedné ze svých publikací zkoumá „etické nedostatky převážně exogenního původu", které vycházejí především z různých forem nevhodného rodinného působení. Jsou to: výchova zanedbávající, výchova hýčkající, výchova přísná a potlačující, výchova nedůsledná, výchova dávající dítěti veškerou volnost, výchova bez autority a výchova se špatnými vzory v rodině.

„**U zanedbávající výchovy** rodiče nemají zájem o dítě, je jim lhostejné, zdali se učí nebo zdali navštěvuje nevhodné party, zdali se potuluje venku, zdali dodržuje základní sociální návyky apod.

Výchova hýčkající znamená široký pojem, do něhož spadají zastávání se dítěte, ustupování dítěti v jeho přáních, výchova povolná apod. V době dospívání pak takové dítě vládne rodiči a dokonce se vůči nim chová později až brutálně.

Výchova přísná a potlačující vyúsťuje v psychický teror, takže se takové dítě bojí, je úzkostlivé a mívá únikové tendence z rodiny. Když se ještě používá tělesných trestů, vyvolává se nejen neuroticismus, ale i agrese vůči rodičům, případně vyhledávání nevhodných part. Chyba nespočívá v tom, že rodič vyžaduje dodržování určitých povinností, ale v metodě vyžadování povinností a často i v tom, že jeho požadavky jsou nesplnitelné. Tím se dostává dítě do stresových situací, které řeší únikovými tendencemi, anebo agresivním jednáním.

Velmi často se uvádí ve školních údajích, že **rodiče jsou ve výchově nedůslední**, tj. že nevyžadují důsledně plnění požadavků, že plnění nekontrolují a že často od požadavků ustupují. Pak se neformují vhodné modely chování a návyky, takže takové dítě si nevytváří smysl pro povinnost a zodpovědnost. Často se uvádí, že žák je lajdák, že nenosí úkoly, neplní povinnosti apod.

Někteří rodiče dávají také dítěti veškerou volnost, tj. dítě se chová neukázněně doma, ve společnosti, ve škole i mimo ni, není napomínáno, když se dopustí přestupku, nerespektuje běžné normy chování, napadá eventuelně i druhé apod.

U výchovy bez autority rodičů si dítě dělá, co chce, neposlouchá, neplní požadavky, neváží si rodičů a vystupuje proti nim.

V minulosti se ve školách také setkávali s **případy nevhodných vzorů v rodině**, když dítě bylo přímo nabádáno, aby odcizovalo věci a aby nedbalo na požadavky školy. Často se rodiče stavěli proti škole (nejednotná výchova) a před dítětem odsuzovali učitele apod. Takoví jedinci se stávali později asociálními a končívali v dětských výchovných domovech.

S uvedenými výchovnými nedostatky souvisí i nevhodné vlivy kamarádů, spolužáků a příp. starších osob a informačních prostředků."

Langer (1999, s. 32) však také dodává, že... „Pro značné množství typů a podtypů rodinné výchovy vycházejí autoři zabývající se touto problematikou pro jejich kategorizování z různých pohledů."

Uvádí např. čtyři postoje rodičů k dětem L. Kannera (cit. dle Kohoutka 1973,1974), a to: **akceptaci, rejekci** (odmítání), **perfekcionismus** (rodič chce, aby dítě bylo lepší) a **hyperprotektivitu** (přehnanou ochranu). Z těchto postojů Kanner dedukuje reakce dítěte jako jistotu, agresivitu, zklamání, opožděné zrání apod.

Další autor, jehož kategorizování Langer uvádí, je H.R.Lükert (cit. dle Kohoutka), který vypracoval schéma výchovného působení na osobnost dítěte. Stanovuje **výchovu rejekční** (odmítavou), **hyperprotektivní** (hýčkající), **hyperdominantní** (ovládající), **laxní** (vlažnou) a **kontrastní.**

Maccobyová a Martin (In Fontana 1997, s. 23, 24) popsali dvě hlavní dimenze chování rodičů: „ První dimenze je založena na kontrastu péče *vyžadující/ ovládající* a péče

nevyžadující/neovládající. Druhá dimenze proti sobě staví péči *přijímající/reagující/na dítě orientovanou* a péči *odmítající/ nereagující/orientovanou na rodiče*. Tyto dvě dimenze se vzájemně kombinují, a tak dávají čtyři odlišné vzorce chování v péči o děti."

	Přijímající	Odmítající
	Reagující	Nereagující
	Orientovaný na dítě	Orientovaný na rodiče
Vyžadující/ovládající	Autoritativní	Autoritářský
Nevyžadující/neovládající	Shovívavý	Zanedbávající

Autoři pak shrnuli rodičovské způsoby chování spjaté s těmito styly péče o děti a jim odpovídající způsoby chování dětí.

Rodičovský styl	**Chování dítěte**
	Autoritativní
Vyžaduje od dětí, aby se chovaly rozumně a společensky na úrovni odpovídající jejich věku a schopnostem. Vřelý, pečující, vyptává se na názory a city dítěte. Rodičovská rozhodnutí bývají dětem zdůvodňována.	Nezávislé, sebeprosazující, kamarádské vůči vrstevníkům, spolupracující vůči rodičům, spokojené, usilující o co nejlepší výkon, úspěšné.

	Autoritářský
Prosazuje moc a ovládání bez vřelosti a oboustranné komunikace. Stanoví absolutní nároky. Vyžaduje poslušnost a úctu k autoritě a tradici a tvrdou práci.	Sklon k sociální izolaci. Postrádá spontaneitu. Dívky bývají závislé a bez snahy o dobrý výkon. Chlapci mívají sklon k agresivitě vůči vrstevníkům.
	Shovívavý
Od dětí žádá málo. Přijímací, Reagující a orientovaný na děti.	S převládajícím pozitivním a živým citovým laděním avšak nezralé, neovládá své impulsy, postrádá přiměřenou společenskou odpovědnost a nedokáže spoléhat na sebe. Sklon k agresivitě.
	Zanedbávající
Příliš zaměstnaný svými činnostmi, nezúčastněný na	Se sklonem k náladovosti a s nedostatkem soustředění.

životě dětí, bez zájmu o to, čím se zabývají. Vyhýbá se oboustranné komunikaci a málo si všímá názorů nebo citů dítěte.

Rozmařilé, neovládá své city a impulsy. Nestojí o školní výuku. Často chodí za školu a mívá sklon k používání drog.

Maccobyová a Martin (In Fontana 1997, s. 25) doplňují, že...„někteří rodiče mohou svůj rodičovský styl v průběhu doby měnit. Dochází k tomu pod vlivem vnějších okolností, v závislosti na vnímání vztahu k dětem v dané chvíli a také na okamžité vlastní náladě a citovém rozpoložení

I v rodině může být dítě vystaveno traumatizujícím a stresovým situacím, které zapříčiňují negativní změny v jeho chování – a to nejen ve škole. Učitelé by se proto měli co nejblíže seznámit s rodinným zázemím svých žáků, protože tak mohou lépe odhalit příčinu jejich problémů.

Elliott a Place (2002) vyjmenovávají „typické" stresující situace:

Úmrtí blízké osoby

V důsledku ztráty blízké osoby děti často ztrácejí motivaci ke školní práci a popisují vtíravé myšlenky spojené se zemřelou osobou, které jim během zaplňují mysl během práce či studia.

Může se vyskytnout období drobnějších zdravotních problémů, za kterými se může skrývat nátlak na dospělé, aby se dítěti věnovali a pečovali o ně – dítě si ještě plně

neuvědomuje, že ztráta blízkého člověka sama o sobě je důvodem k tomu, aby se mu takové pozornosti a podpory dostávalo.

Okolo sedmého roku věku už dítě vnímá smrt jako trvalý a konečný fakt. Smrt milované osoby může mít na dítě v tomto věku silný dopad, dítě si ztrátu plně uvědomuje, ale nemá emoční zkušenost či zralost k tomu, aby se s ní vypořádalo. Bezprostředně poté, co se o ztrátě dozví, dochází k šoku, neochotě uvěřit, v následujících dnech se dostaví zoufalství a snaha se stranit společnosti. Obvykle se vyskytují poruchy soustředění, spánku, jídelních zvyklostí.

Násilí v rodině

Je zřejmé, že vyrůstání v domácnosti, kde se násilí běžně vyskytuje, poškozuje vývoj dítěte. K tomu dochází vlivem nejen toho, že dítě násilí přihlíží nebo je přímo jeho obětí, ale i tím, že taková rodinná atmosféra neumožňuje řádnou rodičovskou péči. Autoři Elliott a Place (2002) se zabývají několika výzkumy z této oblasti (Erickson a kol. 1989, Shields a kol. 1994), které ukazují, že fyzicky zneužívané malé děti mají mnohem větší sklon k zlostnému chování než jejich vrstevníci a při neúspěchu při plnění úkolů či při hře jsou snadno frustrovány, a že starší děti vyrůstající v atmosféře násilí reagují často agresivně. Prožitky násilí mohou narušit navázání kladných vztahů s vrstevníky, protože takové děti jsou fyzicky i verbálně agresivnější a mohou tímto způsobem reagovat i na pokus o přátelské sblížení či známky nepohody u jiných lidí. U těchto dětí také dochází k delikventnímu chování a k násilným sklonům.

Sexuální zneužívání

Sexuální zneužívání s sebou nese specifické problémy a reakce, kterým je potřeba věnovat zvláštní pozornost. Je to termín, který může označovat širokou škálu nevhodných forem sexuální aktivity od mazlení až po pohlavní styk.

Podle Elliotta a Place (2002, s. 97)... „Sexuální zneužívání vyvolává u oběti závažné poruchy, nejčastěji opoziční vzdor, úzkost a depresi. Nejnápadnějšími symptomy zkušenosti sexuálního zneužívání jsou – nespavost, noční můry, somatické obtíže."

Věk dítěte výrazně ovlivní charakter reakce dítěte na tuto zkušenost – malé dítě má velmi špatně vyvinout schopnost rozlišit to, co samo způsobilo (zneužívání) – proto se u něj projevuje tendence přijmout tento způsob chování jako běžnou součást komunikace s dospělým. V tomto raném věku je pro dítě, které bylo zneužito, obtížné rozlišit přiměřené projevy náklonnosti od sexuální aktivity a zneužívané děti se proto bez zábran chovají sexuálně.

Ve škole se sexuálně zneužité děti projevují jako velmi úzkostné, nepozorné, neschopné pochopit, co se od nich očekává. K uvedeným problémům se často přidávají navíc problémy se vztahy k vrstevníkům a tendence k nadměrné agresivitě při sporech či rozčilení.

Rozchod a rozvod rodičů

U dětí, které prožily rozchod či rozvod rodičů, je daleko větší pravděpodobnost výskytu emočních potíží a problémů s chováním než u běžné populace. Časté jsou poruchy spánku, agresivnější chování vůči rodičům, sourozencům vrstevníkům, odmítání poslušnosti.

Zotavení po traumatické události (autonehoda, únos...)

Když děti čelí závažné traumatické situaci, zůstávají většinou klidné, ale okamžitě po události se u nich projeví akutní stres. Výrazným rysem chování dítěte je ustrašenost – nejen strach z toho, že by se událost mohla opakovat, ale i z mnohem běžnějších situací, jako je chvíle bez rodičů, strach ze tmy, z cizích osob. V průběhu měsíců můžeme u dítěte pozorovat některé rysy emočního charakteru jako nespavost, podrážděnost, potřeba být nablízku rodičům, které postupně mizí, ale opětovné

přehrávání celé události velmi často přetrvává. To může vést k tomu, že se dítě separuje od kolektivu, anebo napadá ostatní, protože ono samo bylo obětí.

Zajímavý výsledek vzešel z výzkumu Davieho a jeho spolupracovníků z roku 1972 (In Fontana 1997, s. 41). Významným poznatkem bylo zjištění, že velikost rodiny nepřímo souvisí se školním prospěchem. Děti z větších rodin (z libovolné společenské vrstvy) podávají horší výkon ve čtení, počítání, řečových dovednostech a tvořivosti než jedináčci nebo děti s jedním či dvěma sourozenci. Autoři hledají příčinu v tom, že ve větších rodinách mají rodiče na děti obvykle méně času a dodávají: „Na tyto děti tak doma působí méně verbálních a jiných podnětů." Podle Davieho nejvíce obvykle strádá nejstarší dítě, na které rodičům, s příchodem mladších a „potřebnějších" sourozenců, zbývá nejméně času. Takovéto děti pak mívají silný sklon domáhat se učitelovy pozornosti, aby si vynahradily nedostatek pozornosti doma.

4. Učitel a problémový žák

Jak učitelé vnímají problémové žáky

Vágnerová (1997, s. 6 – 8) se zabývá problémovým žákem z pohledu učitele. „**Přiřčení role problémového dítěte** (stejně tak jako jiných rolí, které může žák ve škole získat) **je výsledkem vzájemné interakce učitele a žáka**. Zde se projeví individualita osobností, jejich specifické rysy i situace, ve které působily.

Hodnocení učitele a jeho postoj k dítěti se postupně v nějaké podobě zafixuje. Stává se stereotypem, který je dost rigidní, odolný ke změně. V rámci tohoto stereotypu – mimo jiné – rozděluje třídu na děti přijatelné a problematické. Bez významu není ani skutečnost, že jeho názor bývá v této podobě dále verbálně předáván ostatním učitelům. Ti jej většinou bez korekce vlastní zkušenosti akceptují, protože je pro ně takový postup jednodušší. Na druhé straně je tento přístup logicky oprávněný, neboť není důvod odmítat názor kolegy, zejména pokud má určité zkušenosti a dobrou profesionální úroveň.

Přisouzení role problémového dítěte může fungovat jako sociální stigmatizace, která mnohdy nepříznivě ovlivňuje další úspěšnost tohoto jedince v roli školáka, jeho vztah ke škole, akceptaci učiteli (i případnou budoucí profesní roli, kterou úspěšnost v základní škole předurčuje). Na přijetí spolužáky a na jeho status v dětské skupině obvykle podstatnější vliv nemá.

Učitel od takového dítěte očekává většinou jen další potíže, jeho anticipace bývá negativně zabarvena. Představuje negativní model, do něhož může být dítě učitelskými postoji manipulováno. V této zjednodušující podobě zpravidla eliminuje pozitivní motivaci dítěte, která se stane zbytečnou, pokud učitel od dítěte stejně nic dobrého neočekává.

Role problémového dítěte má sociálně stigmatizující význam. Někdy však může mít i pozitivní důsledky. Stimuluje rodiče a učitele k hledání reálného důvodu této odlišnosti, tj. k vyšetření dítěte. Jakmile se potíže s dítětem nějak pojmenují, jsou-li nějak diagnosticky vymezeny a jestliže je možné definovat nějakou neosobní příčinu těchto problémů, můžeme zbavit dítě označení viníkem (který by se mohl projevovat lépe, ale nesnaží se, nebo dokonce ani nechce). Viník je za problém morálně zodpovědný a může být po právu odsouzen, není třeba na něj brát nějaké ohledy. **Zjištění určité odchylky, např. lehké mozkové dysfunkce nebo slabozrakosti, změní alespoň částečně roli problémového dítěte v roli nemocného, postiženého apod., která je sociálně přijatelnější.**

Odlišné definování problému většinou ulehčí dítěti život, protože ovlivní postoje dospělých – jak rodičů, tak učitelů. Projevy dítěte se nezmění, ale změní se jejich interpretace a následkem toho i jejich tolerance.

Osobnost učitele s jeho charakteristickými rysy může zvyšovat riziko vzniku problémů v určité oblasti.

Z hlediska **autoritativního učitele** bude podstatné dodržování všech stanovených norem a jeho preferovaným modelem žákovského chování bude stereotyp přesně vymezeného chování. Tito učitelé nebývají tolerantní k jakýmkoliv odchylkám, ani těm relativně pozitivním.

Veškerou variabilitu dětských projevů by limitoval i **nejistý učitel**, protože v něm může vyvolávat ještě větší nejistotu a připadat mu ohrožující. Pod vlivem vlastní nejistoty může dokonce interpretovat dětské chování vztahovačně jako projev „naschválu" a negativismu. Bude trvat na formálních znacích žádoucího chování žáků k nadřízené autoritě.

Živý a temperamentní učitel nebude mít dost trpělivosti s bázlivým a úzkostným dítětem, bude mu vadit pomalé tempo a dlouhé latence nejistého dítěte. Spíš snese živější či dokonce neklidné děti.

Starší, unavený učitel bude méně tolerantní ke všem rušivým projevům, které budou vyžadovat více energie a změnu přístupu k jejich řešení. Zkušenost těchto učitelů může mít výhodu znalosti běžných problémů, ale často s sebou přináší i větší rigiditu a stereotyp v přístupu k dětem a tendenci k jejich značkování.

Děti ve třídě tvoří značně nesourodou skupinu. Liší se z hlediska výkonu, chování, prožívání i zevnějšku. V každé oblasti jsou nejčetněji běžné a průměrné projevy, zatímco krajnosti – pozitivní i negativní – bývají vzácnější. To znamená, že i **hodnocení dítěte jako problémového vyplývá z rozložení četností určitých znaků a projevů.** Vždycky některé z nich budou nadprůměrně vysoké či významně nízké (a v tomto smyslu významně nepříznivé)."

Jak žáci vnímají učitele?

Na webových stránkách internetového deníku Česká škola (http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=2600&CAI=2125) jsem našla zajímavý článek od Stanislava Bendla (2001). Autor v tomto článku hledal návrhy

k prevenci nekázně pomocí dotazníkového šetření, které proběhlo v druhé polovině devadesátých let na základních školách v Praze 6. Respondenty byli učitelé a žáci 7. ročníků. Takto staří žáci sice nepatří na první stupeň škol, ale jejich návrhy ke zlepšení kázně, které se týkaly především požadovaných vlastností a charakteristik učitelů, mě zaujaly a myslím, že výsledky výzkumu by se daly aplikovat i na první stupeň základních škol.

Kromě přísnějších a laskavějších učitelů (přísné na zlobivce a hodné na hodné žáky) si děti přály sebevědomé učitele, učitele se smyslem pro humor a pevnějšími nervy, učitele spravedlivého, který nenadržuje, snášenlivé učitele, vstřícné, nenáladové učitele, necholerické a nezatrpklé učitele. Žáci si také přáli, aby je pedagogové ne trestali za nedůležité věci, aby bylo více učitelů-mužů na školách, více mladých učitelů a méně důchodců, aby učitelé nebyli zakomplexovaní a nevybíjeli se na žácích, někteří žáci si přáli, aby je učili hezcí učitelé, jiní kladli důraz na to, aby byli nekuřáci.

Osobnost a vlastnosti učitele jsou pro žáky velice důležité. Podle výzkumu z roku 1976 provedeným Benettem (In Fontana 1997, s. 365) se ukazuje, že„... úspěšní učitelé ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy důkladněji připravují na vyučovací hodiny, tráví více času mimoškolními činnostmi a projevují větší zájem o jednotlivé žáky." Podle Fontany (1997) by měl učitel především mít rád děti a práci s nimi, ale neměl by zapomínat na profesionální odstup.

5. Jak předcházet problémovému chování

Pash a kol. (1998, s. 351) tvrdí, že „...racionální pedagog je přesvědčen, že řízení kázně ve třídě se dělí do dvou stejně důležitých fází. Naneštěstí věnují učitelé příliš mnoho svých tvůrčích sil druhé části – reakcím na *rušivé* chování žáků. Učitelé by si mnohé usnadnili, kdyby byli *aktivnější* v předcházení problémům – tedy kdyby chápali potřeby své i potřeby žáků, uspořádali učebnu tak, aby podporovala učení a působila *preventivně* proti vyrušování, využívali rutinních postupů, *zařadili do kurikula* výuku

pravidel chování ve třídě a informace o důsledcích jejich dodržování nebo porušování, a to vše dělali ještě dřív, než k vyrušování dojde."

Pash a kol. (1998) radí, aby každý učitel věnoval značnou část přípravy hodnocení a předvídání potřeb žáků. Pokud nesprávné chování žáka chápe jako pomýlené pokusy o uspokojení určité potřeby, má větší naději na změnu nebo usměrnění takového chování.

Z ohromného množství teorií o potřebách a jejich vztazích si autoři vybrali teorii **Abrahama H. Maslowa**.

Maslow dělí potřeby do pěti kategorií nebo hladin.

Hladina 1. ***Fyzické potřeby***	Nejzákladnější a zřejmé potřeby – kyslík, voda, vzduch, potrava, spánek, sexualita
Hladina 2. ***Potřeba bezpečí***	Ochrana před fyzickými a psychologickými hrozbami a útoky.
Hladina 3. **Láska, potřeba někam náležet**	Být přijímán druhými, přátelství, láska
Hladina 4. ***Potřeba sebeúcty***	Mít dobrou pověst, být uznáván jako hodnotný a důležitý člověk, být sám sebou
Hladina 5. ***Sebenaplnění***	Dosažení plného potenciálu, být vším, čím člověk může být.

Uspořádání učebny výrazně ovlivňuje možnosti učitele při řízení i chování žáků. Lavice žáků, stůl učitele, audiovizuální vybavení, knihovny, skříňky, studijní koutky a další pomůcky mají být rozmístěny tak, aby vytvořily prostředí podporující dosažení co nejlepších výsledků a umožnily efektivní řízení. Základními požadavky jsou *viditelnost* (na žáky musí být dobře vidět ze všech míst učebny – oční kontakt, žáci vidí na

vystavené pomůcky), *blízkost (*učitel má možnost dostat se bez potíží přímo k žákům), *dostupnost* (používané pomůcky je nutno mít na snadno dostupném místě) *bezpečí* (nábytek, učební koutky a další vybavení jsou navrženy tak, aby v případě krizových situací neohrožovaly bezpečnost – rvačka, požár...).

Nezbytné je zařadit výuku žádoucího sociálního chování. Ta by měla zahrnovat dva tematické celky:

1. výuku *pravidel chování ve třídě* a vysvětlení důvodů, které vedly ke stanovení těchto pravidel, omezení a důsledků jejich nedodržení;
2. rozvoj *sociálních dovedností*, které povedou ke vstřícným sociálním vztahům mezi žáky, a tím bude umožněno vytvoření produktivního prostředí ve třídě.

Foster a kol. autorů (2002) doporučují začít s prevencí ještě před narozením dítěte.

- Ženy by měly být o výchově dítěte a o možných úskalích seznamovány již v průběhu těhotenství. Měly by vědět, že výchova dítěte začíná hned po narození.
- Měli bychom okamžitě poskytovat „pozitivní" zpětnou vazbu za projevy správného (žádoucího) chování.
- Jasné, okamžité a umírněné „postihnutí" nežádoucího (problémového) chování může zredukovat četnost jeho opakování do budoucna.
- Měli bychom vytvářet různé situace, kde by děti mohly sledovat a také „praktikovat" interpersonální schopnosti a dovednosti.
- Rodiče by měli mít přehled, jak jejich děti tráví volný čas, co dělají, kde a s kým.
- Děti by se měly co nejvíce vyhýbat prostředí, kde se znaky nežádoucího chování běžně objevují (herny, party,...)
- Děti by neměly být vystavovány stresujícím situacím.
- Mělo by se přihlížet i k dědičným biologickým dispozicím a rozvíjet ty vhodné.
- Redukce nežádoucího chování mezi dětmi v raném věku může zabránit vzniku dalších negativních jevů v budoucnosti.

- Podpora pozitivního chování a odsouzení negativního chování by mělo odrážet i v médiích.

Bendl (2005) uvažuje o opatřeních na podporu kázně v rámci čtyř platforem. Ty tvoří: ŠKOLA, VEDENÍ ŠKOLY, UČITELÉ A ŽÁCI.

Ze všech uvedených platforem mě nejvíc zaujala platforma poslední – **Žáci**. Právě oni mohou velkou měrou ovlivnit či zasáhnout a pomoci vyřešit nejednu ožehavou situaci spojenou s kázní a problematickým chováním. Nesmíme na ně nahlížet jako na pouhé narušitele, ale i na „pozitivní" aktéry celého případu.

Platforma Žáci

• Vzájemná pomoc mezi žáky a podpora z jejich strany

Podle Bendla (2005, s. 255) je jedním ze způsobů, jak předcházet nekázni, umožnit žákům podílení na řešení problémů s chováním ve škole: „Kolikrát má větší vliv na žáky jejich spolužák, od kterého „připomínky" ke svému chování berou, než učitel, jehož „rady" a „připomínky" chápou spíše jako nátlak zvenčí a „omleté" každodenní moralizování. V principu jde o to zapojit žáky, zejména ty, kteří jsou kladně posuzováni a přijímáni vrstevníky, do vedoucích rolí (vedení lidí) v činnostech, které odrazují od problémového chování. To ukáže ostatním dětem, že si jejich vrstevníci necení takových projevů chování jako agrese, užívání návykových látek a vandalismu nebo s tím nesouhlasí."

Podle autora (Bendl 2005, s. 255-256) sem spadá i:

- *Zainteresování vrstevníků na odrazování spolužáků od problémového chování*
- *Získání vlivného žáka na svou stranu*
- *Zainteresování vrstevníků na ochraně „slabších" spolužáků*

- *Umožnit žákům, aby si „organizovaně" (za přítomnosti učitele, výchovného poradce, školního psychologa) vyříkali věci mezi sebou*

- ***„Svépomoc" – vybavení žáků dovednostmi potřebnými pro život ve skupině a aplikování „naučeného" na skutečné životní situace***

Mezi časté projevy nekázně, se kterými se setkáváme na základních školách, patří šikana mezi žáky, urážení a ponižování „slabších" žáků, manipulování s nimi, navádění k nekalým činnostem. Podle Bendla (2005) nestačí zásahy učitelů ve formě zákazů podobných praktik a trestání agresorů a manipulátorů. Autor (Bendl, 2005, s. 256) se domnívá, že: „ Obětem násilí, nátlaku a manipulace nejvíce pomůžeme tím, že je naučíme se těmto projevům bránit. Svým způsobem si oběti – alespoň částečně – musí pomoci samy, přestože iniciátorem výcviku je učitel, jedná se o určitou formu svépomoci."

- Pěstování odolnosti žáků vůči násilí a nátlaku ze strany spolužáků
- Pěstování a rozvíjení sociálních dovedností (tolerance, solidarita, nenásilné řešení konfliktů, vzájemná pomoc, zodpovědnost...)
- Návštěva tzv. sociálních laboratoří (vězení, nemocnice, krizové centrum, domov důchodců, dětský domov). Návštěva obdobných zařízení může posloužit jednak jako odstrašující příklad (vězení), jednak může napomáhat rozvoji empatie (nemocnice, dětský domov, léčebna dlouhodobě nemocných).
- Pěstování a upevňování kázeňských návyků (behaviorální techniky, tradiční kázeňské metody)
- Pěstování a rozvíjení kognitivních dovedností (dovednost rozpoznat problémovou situaci, zamyslet se namísto impulzivní reakce, vytvářet různé řešení problémů a zvažovat důsledky jednotlivých modelů řešení).

- **Učinit každého žáka užitečným**

„K slabým místům mnoha našich škol patří, že se v nich málo žáků cítí být užitečnými. Dát žákům pocit užitečnosti znamená, že jejich pobyt ve škole učiníme radostnější a smysluplnější, že posílíme jejich sebevědomí."

Bendl (2005, s. 258) si dále myslí, že důležitou roli hraje fenomén zodpovědnosti. „Ukazuje se totiž, že vývoj dětí, rozvoj jejich sebevědomí a sebeúcty jsou závislé na úrovni zodpovědnosti, kterou jim poskytujeme. Rodiče, podobně jako někteří učitelé, se bojí svěřit dětem určité činnosti, pověřit je zodpovědnými úkoly apod. Mají spíše tendenci poskytovat dětem „berličky" a dělat vše za ně."

Bendl (2005, s. 259) proto navrhuje:

- Zavedení samosprávy v rámci tříd (služby)
- Zavedení žákovské samosprávy (školní parlament – v rámci něho se žáci mohou svobodně a otevřeně vyjadřovat k věcem, které se týkají života ve škole, včetně nastiňování a prosazování jejich představy ideální školy).
- Využití pomoci žáků tím, že jim svěříme do „péče" resp. (samo)správy dílčí složky či úseky chodu školního života – (nadaní žáci mohou např. pomáhat učiteli informatiky s výukou a její přípravou, mohou mít ve „správě" počítačovou učebnu apod.)
- Pověřování jednotlivých žáků zodpovědnými úkoly, funkcemi (mimo třídní a žákovskou samosprávu)
- Vytváření projektů žákovského společenství (během školního roku „musí" každý žák, skupina žáků či školní třída naplánovat, zkoordinovat a dokončit nějaký projekt pro žákovské společenství, projekt má přinést prospěch celému společenství nebo některé jeho části (finanční fond, dobročinná skupina...)
- Vzájemná pomoc žáků při procvičování učiva
- Pomoc nadaných a šikovných žáků „slabším" spolužákům

- Výměna rolí mezi učitelem a žákem (žák si připraví část výkladu nového učiva za učitele, ten se po dobu výkladu stává žákem – pozitivní efekt je nejméně čtverý: za prvé, žáci jsou se svým spolužákem-učitelem solidární, a tudíž se chovají ukázněně, jsou snaživí a pozorní; za druhé, díky výměně rolí si žáci uvědomí, jak obtížné je učitelské povolání, jak náročné je připravit se na výuku, vysvětlit látku, aby jí všichni porozuměli a navíc se nenudili; za třetí, žáci v roli učitele si sami na sobě ověří, že člověk se naučí tím, když učí jiné; za čtvrté, žáci se v rolích učitelů cítí užiteční, a i když se jim hodina či její úsek moc nepovede, budou učitelem pochváleni za snahu, popř. některé další momenty).

• **Zvyšování sebevědomí žáků**

Bendi (2005, s. 260) v této souvislosti hovoří o tom, že: „Jak mezi oběťmi šikany, tak mezi agresory je mnoho žáků s nízkým sebevědomím, dětí zakřiknutých a ostýchavých, dětí s nízkým míněním o vlastní osobě. Ukazuje se, že sebevědomí, resp. nízký sebeobraz jedince hraje důležitou roli v oblasti chování. Posilování sebevědomí žáků je faktorem, který může na jedné straně pomoci „přežít" ve škole „slabším" či zprvu „slabším" dětem, na straně druhé svést z cesty agresory, kteří si „léčí mindráky" tím, že se snaží ubližovat „slabším" a slušnějším."

Bendi (2005, s. 261) navrhuje zvyšovat sebevědomí takto:

- **Umožňování dětem, aby zažily** učební, resp. školní **úspěch** (chválení žáka za individuální pokrok v učení, za pěkné písmo, za hezké čtení, sportovní výkon)
- **Dodávání pocitu štěstí a úspěchu na základě vybavování minulých zážitků** prostřednictvím typu „Nejvýznamnější události mého života"

(žáci například kreslí obrázky, na kterých zachycují chvíle, kdy se cítili obzvláště šťastní a úspěšní).

- **Zařazování aktivit (her), které přispívají ke zlepšování sebeobrau dětí,** zejména těch zakřiknutých (každý žák má např. za úkol říci něco pěkného o spolužákovi – „je dobrý kamarád", „pomáhá ostatním", „je s ním legrace", „je spolehlivý", „hezky se směje", „jde mu učení", „je dobrý fotbalista").

• **Dát děti dohromady**

Autor (Bendi 2005) navrhuje učitelům, aby umožnili žákům se v klidu a neformálně seznámit, navzájem se lépe poznat, pracovat společně prostřednictvím různých skupinových a kolektivních činností.

Bendi (2005, s. 261) dodává: „ Podle toho, jaký mají žáci k sobě vztah, se vůči sobě také chovají." Dále předkládá aktivity, které mohou k vzájemnému poznání dopomoci:

- **Hlubší vzájemné poznávání žáků** (seznamovací kurzy, školy v přírodě, lyžařské zájezdy, školní výlety)
- **Zapojování žáků do společných činností** (skupinová práce, kooperativní učení, školní projekty).

Train (2001, s. 156) sumarizuje obecné preventivní techniky:

• vyhnout se nežádoucím incidentům a nevykazovat děti ze třídy:

- o potřebách obzvlášť obtížných žáků by měl učitel uvažovat už před začátkem hodiny
- měl by se připravit na to, jak těmto potřebám vyhoví, ne jak jim zamezí
- učitel by také měl mít po ruce alternativní vedlejší postupy, které předem připravil s ostatními kolegy, a které mu umožní udržet kontrolu nad celou situací

- vyhnout se výbušným reakcím dítěte
    - na začátku hodiny učitel jasně vysvětlí, co bude dělat
    - nikdy žáka veřejně nekritizuje
    - je důsledný při dodržování pravidel a postupů s tím, že on bude určovat, co kdy které dítě potřebuje
- vyhnout se ztrátě autority
    - iniciativa by měla být stále na straně učitele – dříve než krizová situace nastane a přestane dítě zvládat
    - učitel mluví tiše a rozhodně bez výhružek nebo lichotek a pro případ, že by to nepomáhalo, začne něco dělat s celou třídou, místo aby se stále opakoval
    - učitel nikdy nemluví před dětmi o potížích, které se třídou má
    - nikdy nehovoří o své strategii s jinými kolegy před třídou
- vyhnout se neposlušnosti a konfrontaci ze strany žáků
    - učitel posiluje ve třídě pocit sounáležitosti:
    - zorganizuje společné výlety, např. vycházky nebo exkurze
    - uspořádá třídní akce na podporu jiným skupinám, např. místním charitativním organizacím
    - zvolí třídní výbor a zavede pravidelné schůzky

Petty (2006, s. 105) vypracoval přehled bodů, které předchází nekázni:

1) Pravidla

jasná a stručná

výchovně oprávněná

žáci mají pocit, že pravidla prospívají učení

trest je známý předem

2) Efektivní hodiny

úkoly jsou zajímavé, rozmanité a zaměřené na žáky

cíle jsou jasné a dosažitelné

3) Dobrá organizace

chvalte vzorné chování

jasné pokyny

každý má nějakou práci

4) Dobrý vztah učitele a žáků

trpělivost

časté chválení jednotlivců

jména a úsměvy

stejné příležitosti

žádní zvláštní (ne)oblíbenci

projevy zájmu o žáky jako jednotlivce

humor a vtip

5) Motivace „ FOCUS" – Fantazie, Ocenění, Cíle, Úspěch, Smysl

Cíle – dosažitelné a krátkodobé, náročné cíle pro ty schopnější

Ocenění – chválení, rychlá zpětná vazba po dosažení úspěchu

Fantazie – zájem, legrace a zvídavost, problémové úlohy a soutěžení, zainteresovanost žáků a osobní rozměr, rozmanitost

Smysl – účel učiva je jasný, učivo má vztah k „vnějšímu světu"

Úspěch – zvladatelné úkoly

6) Soud a trest

presumpce neviny

jasné precedenční právo

bez mstivosti

účelem je vytvořit optimální prostor pro výuku

7) Pravidla prosazování pořádku

být ve střehu

rychle reagovat

reagovat pozitivně („TOP") - tělesná blízkost, vizuální kontakt, pokládání otázek

být důsledný, přísný, ale spravedlivý

Kyriacou (1996, s. 130 - 140) uvádí hlavní strategie použitelné pro předcházení nežádoucího chování u žáků:

Sledujte všechny žáky ve třídě

V pravidelných intervalech se dívejte po celé třídě a zvažujte, zda někdo z žáků nebudí dojem, že má nějaké obtíže. Pokud ano, jděte k němu, nekřičte na něj přes celou třídu, zbytečně vyrušujete ostatní žáky a dáváte předem najevo, že chování žáka považujete za přestupek.

Procházejte celou učebnou

Procházejte pravidelně celou učebnou a zjišťujte, zda žáci nemají problémy.

Užívejte kontaktu očí

Když se obracíte k celé třídě, periodicky navazujte kontakt očima s jednotlivými žáky, ale nedívejte se na žádného příliš dlouho. Pokud máte podezření, že některý žák se nechová podle vašich požadavků, navažte s ním kontakt očima a vydržte v něm nějakou dobu.

Zaměřujte své otázky

Kladení otázek celé třídě pomáhá udržet zapojení žáků do vyučování. Zaměření otázek na jednotlivce je pro ně také signálem, aby se znovu soustředili.

Využívejte proxemiku (fyzickou blízkost)

Pokud při vyučování stojíte vpředu před třídou, pak směr a způsob vašeho pohybu může být účinným signálem, který bude vyjadřovat, že sledujete dění ve třídě. Můžete se také na nějaký čas postavit poblíž dvojice nebo skupiny žáků, abyste podpořili jejich soustředění na práci.

Pomáhejte žákům s prací

Když žákům radíte a vedete je, abyste jim pomohli postoupit v řešení zadaných úkolů a povzbudili je, je to nejúčinnější prostředek pro předcházení nežádoucímu chování.

Změňte činnost nebo tempo práce

Rozhodnutí o změně tempa práce nebo o změně prováděné činnosti jsou rozhodující pro udržení zapojení žáků do vyučování. To neplatí pouze pro třídu jako celek, ale i pro jednotlivé žáky. Pokud se má udržet zapojení žáků do vyučování, vedoucí k optimálním výsledkům, někteří z nich budou vždy potřebovat pracovat odlišným tempem nebo se zabývat odlišnou činností, a to i v případě, že probíhá frontální vyučování zaměřené na celou třídu.

Všímejte si nežádoucího chování

Pokud se žák chová nevhodným způsobem, je ve většině případů nutné, abyste mu dali najevo, že jste si toho všimli. Někdy postačí navázat kontakt očima, nebo tomuto upozornění dát naléhavější formu, vyjádřením vaší pozornosti a nelibosti bude přísný výraz tváře nebo přestávka ve výkladu, přičemž nepřerušíte průběh hodiny déle než na okamžik. Pokud učitel používá příliš brzy ostrých pokárání, vyvolává konflikty, ke kterým vůbec nemuselo dojít.

Všímejte si projevů neúcty

Pokud jste ve styku s žáky, je třeba od nich vyžadovat přiměřenou úctu. Když to nebudete dělat, citelně to sníží vaši autoritu, omezí možnost chovat se tak, jak to dopovídá vašemu statusu učitele a uplatňovat právo podle své potřeby řídit třídu.

Přesazujte žáky

Pokud to vyžadují okolnosti, neváhejte po předchozím varování oddělit od sebe dva žáky – sousedy, kteří se chovají nepřijatelným způsobem. Jinou možností je posadit žáka do první lavice, kde můžete lépe sledovat jeho chování

6. Přístupy a strategie k problémovým žákům

Bendi (2001) se v jednom ze svých článků uveřejněných časopisem Moderní vyučování zabývá kázeňskými prostředky. Bendi uvádí šest hlavních prostředků kázně Františka Švadlenky (vycházejícího z Lindnera), na které lze redukovat většinu ze současně používaných metod. Jsou to: **příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest** a **odměna.**

Příklad bývá řazen mezi nejúčinnější kázeňské prostředky. Jeho úkolem je upevnit žádoucí chování pomocí názorných a přitažlivých vzorů chování. Příklady by měly být „zreálněné". Příklad lze také propojovat s metodou vysvětlování, podporuje účinek metody přesvědčování **(slovo)**.

Zaměstnání - platí, kdo je zaměstnán, nemá čas na lumpárny. Hodina by proto měla mít spád, žádná hluchá místa, maximální zkrácení přechodových časů od jedné činnosti k druhé.

Dozor je často podceňovaný kázeňský prostředek. Dozor má tlumit nežádoucí a podporovat žádoucí chování a je také dobrou příležitostí k pozorování dětí, které se o přestávkách chovají přirozeněji. Má ovšem také svá negativa – dítě si může dozor vysvětlovat jako projev nedůvěry a podezřívání, anebo se dítě stává příliš závislé na cizí vůli a stává se nesamostatným.

K nejpoužívanějším kázeňským prostředkům patří **tresty** a **odměny**. Kromě tělesných trestů (které byly zrušeny roku 1870) existují *tresty umělé* (stokrát opsat stejnou větu), *tresty přirozené* (přirozené důsledky vyplývající z přestupku – náhrada škody, uvedení poškození věci do původního stavu) a *tresty hromadné* (za nekázeň jednoho nebo několika je potrestána celá třída). Bendi (2001) poukazuje na další dva zajímavé druhy trestů – jedná se o *nepotrestaný přestupek* a *paradoxní trest*.

Ve variantě „nepoužití" trestu postupovali někteří učitelé v případě, že přistihli jinak slušného žáka při nekázni o přestávce. Dlouze se mu zadívali do očí (dali najevo, že

přestupek registrují) a v klidu odešli a k případu už se nikdy nevraceli. Výše popsaná situace byla pro mnohé žáky silným zážitkem, který byl právě tak působivý jako trest.

Paradoxní tresty, které používal ve své výchovné koncepci skotský pedagog A.S. Neill v Summerhillschool, spočívají v odměně viníka. Šlo-li o krádež (ve smyslu jednorázového odcizení předmětu), byl viník odměněn. Neill vycházel z názoru, že viník krádež spáchal z nedostatku lásky a pozornosti druhých.

Mnoho žáků si stěžuje, že učitelé málo odměňují. České školství se stále orientuje na chybu, tedy na to, co žák neví, nikoliv na to, co zná - přitom kladné hodnocení posiluje pozitivní návyky ukázněnosti.

Auger, Boucharlat (2005, s. 55 – 58) navrhují dále uvedené přístupy:

- **přijetí** „ Je potřeba, aby měli pocit, že jim někdo naslouchá, že jsou přijímáni."
- **tělesný postoj** „ Mnoho udělá jeden pohled, úsměv..."
- **respekt vůči žákovi** „ Je potřeba respektovat to, jací jsou – jejich schopnosti i nedostatky."
- **potřeba být k dispozici** „ Je potřeba žákům neustále naslouchat, více naslouchat než mluvit."
- **uvolnění** „ Ve třídě je potřeba občas mít možnost se uvolnit a zasmát se."
- **osobní vztah** „Žáci ocení, když je učitel bytost z masa a kostí, a ne jen osoba s maskou profesora."
- **nutnost zachovat klid** „ Napětí ve třídě opadne, když je učitel sám klidný."
- **překonání odstupu** „ Učitel by si neměl brát všechno osobně."
- **vymezit řád, pravidla a hranice** „ Je potřeba stanovit určitý řád, ale také vysvětlit, proč je zrovna takový, jaký je."

Bendi (2004, s. 251) podporuje následující:

- **přísnost** (důslednost)

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

Pash a kol. (1998) navrhuje učitelům vyzkoušet program **„kladných okamžiků"**. Technika kladných okamžiků se dělí na řadu drobných technik, jimiž učitelé vedou žáky k přijatelným formám chování. Techniky jsou roztříděny do logických skupin podle toho, zda souvisejí s *rovným přístupem ke všem*, poskytováním *zpětné vazby*, *prosazováním pravidel* a *zdvořilostí/ zájmem*.

Rovný přístup ke všem

- ***Přidělení spravedlivého množství času*** - rovnoměrné rozdělení pozornosti učitele spojené a kladnými sděleními mezi všechny žáky. Příklady *času kladného* působení jsou vyjádření souhlasu, povzbuzení, pochvaly a ocenění. Kritické připomínky, napomenutí žáka, aby přestal vyrušovat, jsou příklady *času negativního působení.* Učitel čas kladného působení věnuje především spolupracujícím žákům a čas negativního působení především chronicky

vyrušujícím žákům. V zájmu tohoto poměru by učitel měl zajistit, aby každou vyučovací hodinu alespoň patnáct sekund působil na soustavně vyrušujícího žáka.

- ***Blízkost učitele*** – v typické třídě učitel nevěnuje všem žákům stejnou pozornost. Žákům, kteří jsou učiteli nejblíže, se dostane více pozornosti než žákům v zadních lavicích nebo žákům, kteří jsou od učitele nejdál. Učitelé by měli vědomě strávit více času v blízkosti vyrušujících žáků.
- ***Adresování otázek*** – Bloomovu taxonomii je možno využít ke klasifikaci otázek kladených ve třídě. Otázky můžeme rozdělit do dvou kategorií:

  1. otázky požadující pouze vybavení informací (poznatky a pochopení)
  2. otázky, které od žáků vyžadují práci s informacemi (úroveň aplikace až hodnocení)

  Z otázek kladených soustavně vyrušujícím žákům je zřejmá systematická předpojatost, která jim upírá příležitost rozšířit své intelektové schopnosti. Cílem učitele je klást otázky na reprodukční i tvořivé hladině kognitivní taxonomie a konvergentní i divergentní otázky rovnoměrně jak žákům soustavně vyrušujícím, tak těm, kteří spolupracují, chlapcům i dívkám, žákům s lepším i horším prospěchem, dětem ze všech kulturních skupin.

- ***Přeformulování a nápověda*** – když učitel přeformuluje otázku tak, aby žákovi byla přístupnější, nebo mu napoví při hledání odpovídající reakce, obvykle to přináší kladné výsledky. Učitelé uvádějí, že takovou pomoc poskytují častěji spolupracujícím žákům než vyrušujícím.

Zpětná vazba

- ***Poskytování zpětné vazby*** – zpětná vazba může být kladná a záporná, konstruktivní nebo destruktivní. Kladná vazba nemusí být vždy konstruktivní a naopak – negativní zpětná vazba nemusí být vždy destruktivní.

- ***Citlivost na vlnový efekt*** – odpověď jednomu žákovi je odpovědí všem žákům. Negativní reakce měla širší a hlubší vlnový efekt než kladná reakce. Rušiví žáci jsou obzvláště citlivý na to, jak učitelé hovoří s ostatními – neustále porovnávají reakce učitele vůči jiným žákům s tím, jak mluví s nimi.
- ***Pochvaly*** – učitel si musí každý den u každého žáka najít nějaký důvod pro chválu. Rušivému žáku se často nedostane dostatečného ocenění, když reaguje správnou odpovědí.

Prosazování pravidel

- ***Důslednost*** – důsledností při prosazování pravidel života ve třídě dává učitel najevo spravedlnost.
- ***Pozorování*** – učitel musí mít oči všude. Pokud soustavně vyrušující žák vnímá, že ho učitel neustále sleduje, je větší pravděpodobnost, že se bude chovat správně.
- ***Odpovídající napomenutí*** – je třeba označit vyrušujícího žáka a rušivé chování a přikázat žákovi, aby takové chování ukončil.

Zdvořilost a zájem

- ***Vytváření vzorů zdvořilého chování*** – s vyrušujícím žákem má učitel hovořit zdvořile, z neverbální komunikace by měla být znát upřímnost a klid, verbální a neverbální komunikace by se měly doplňovat
- ***Zjištění osobních zájmů*** – žáci musí být přesvědčeni, že o ně učitel jako o jednotlivce má zájem
- ***Naslouchání*** – když žák hovoří, učitel by měl být citlivý jak na obsah promluvy, tak na to, co jeho slova naznačují o žákových pocitech
- ***Tělesné dotyky*** – pevný, přátelský dotyk může žáka odradit od vyrušování, pro získání pozornosti stačí poklepat žáka po rameni, v případě hrubšího porušení společenských norem by měl okamžitě zapůsobit pevný dotyk nebo sevření

- ***Přijetí pocitů*** – soustavně vyrušující žáci se lépe učí ve třídách, v nichž jsou učitelé ochotni přijímat a oceňovat pocity žáků a povzbuzovat je k takovým prožitkům

Pash a kol. (1998) uvádí ještě další techniky, které vedou k udržování pořádku.

Neverbální techniky:

- **oděv učitele** – styl oděvu má vliv na chování lidí
- **zrakový kontakt** – může být nejefektivnější neverbální technikou řízení třídy
- **mimika – výraz tváře** – záměrný i mimovolný výraz tváře ovlivňuje to, jak žáci reagují na řízení učitele
- **pohyb po učebně** – učebnou by se měl učitel pohybovat účelně, záměrně a sebejistě
- **gestikulace – užití rukou** – správné používání rukou je vysoce účinná technika řízení (upoutáme pozornost, vyžádáme si ticho, ukážeme na žáka)

Verbální pokyny při řízení třídy:

- **hlas je klíčovým prvkem** – hlas sděluje během interakce význam tónem i intenzitou – jimi můžeme napětí vytvořit, zvýšit nebo zmírnit
- **obsah sdělení při řízení třídy** – sdělení by se nemělo zaměřovat na osobu, ale na splnění úkolu

Autoři Auger a Boucharlat (2005) propagují níže zmíněné strategie:

— **tempo výuky přizpůsobit žákům, vycházet z jejich úrovně**

„ Je potřeba přizpůsobit tempo výuky žákům a nezačínat hned s tím nejsložitějším. Pak budou mít žáci pocit, že věcem dobře rozumějí, a budou mít chuť do další práce."

— **využívat individuálního přístupu k žákům**

„ Každý žák si může zvolit množství nové látky podle vlastních sil, každý si navrhne, co se ten den naučí. Ale potom by to měl splnit."

- **používat různé metody výuky**

„ Je potřeba střídat výuku individuální se skupinovou a frontální. Ti žáci, kteří mají problémy projevovat se individuálně, jsou někdy motivovanější při práci v malých skupinkách."

— **podporovat vzájemnou pomoc žáků**

„ Když pracujeme v malých skupinkách, usiluji o to, aby ti nejlepší pomáhali nejslabším."

- **přenechat žákům určitou odpovědnost**

„ Velký úspěch je to, když žáci vědí, kdo jsou a proč jsou ve škole. Potom jsou schopni dělat vlastní plány."

— **brát v úvahu potřeby žáků**

„ Když se na něčem žáci sami podílejí, jsou více motivováni."

— **věnovat se něčemu, co žáci považují za**

„ Je dobré vytvořit něco, co mohou žáci využívat všichni a na co budou žáci hrdi."

- **zapojit do výuky všední věci mimo školu**

„ Výhradně školní záležitosti děti nudí. Do dění ve třídě se snažím zapojit každodenní život – cvičení vycházejí z denního života."

— **nabízet žákům osobní pomoc**

„ Ke každému přistupuji individuálně. Když zjistím, že nám někdo nestačí nebo se nechce zapojit, snažím se, aby nás mohl dohnat a zapojil se."

Bendl (2004) upozorňuje, že zasedací pořádek, resp. místo žáka ve třídě, má vliv na některé charakteristiky chování žáků. Proto také různí pedagogové volí různé způsoby uspořádání třídy (lavic ve třídě) – tradiční (v řadách), kruhové, srpečkové, do podkovy aj.

V případě, že rozsazení svých žáků provádí na začátku školního roku učitel, pak zpravidla umísťuje do předních lavic a do středu učebny ty, které výše hodnotí a na které spoléhá. Do zadních řad a na okraj učebny usazuje žáky, které shledává méně schopnými a kteří jsou mu méně sympatičtí.

Zajímavé údaje poskytují výsledky výzkumů tzv. komunikačních zón učitele, resp. **interakčních zón prostoru školní učebny.** Výzkumníci se snaží zmapovat, s jakou částí třídy či s jakými žáky komunikuje učitel během vyučování nejvíce. Zároveň hledají odpověď na otázku, zda místo žáka nějak souvisí s jeho aktivitou při vyučování, studijními výsledky, vztahem ke škole a učiteli, chováním, kázní.

Nejaktivněji se projevují žáci, kteří sedí uprostřed řad blíže k tabuli, eventuálně zcela vpředu, žáci, které je možno lokalizovat v přední části místnosti a dále na linii přímo do středu. Aktivita a projevy konstruktivního vztahu k vyučování naopak klesají v zadních řadách a po stranách třídy, tj. na krajích jednotlivých řad – hovoříme o tzv. **předo-středovém fenoménu.**

Aktivní žáci tvoří dominantní akční zóny, ale i naopak **dominantní akční zóny ve třídě „tvoří" či „produkují" aktivnější žáky.** Ukazuje se, že když umístíme do akční zóny slabší žáky, děti málo aktivní, jedince se sníženým sebevědomím a malým zájmem o výuku, následně se u nich projeví pozitivní tendence v několika ukazatelích (zlepšuje se postoj ke studiu, k učení, narůstá jejich aktivita, zvýší se studijní výkonnost...).

Podle Ondráčka (2003, s. 105) je: „Základem pozitivně působícího chování učitele především jeho schopnost:

- *těšit se z kontaktu s žáky, ukazovat jim svoji náklonnost a jednat s nimi z hlediska respektu vůči jejich vývojovému potenciálu (vyzařování vnitřního uspokojení, laskavý tón hlasu, rozpoznání a podpora všech, byť i minimálních náznaků vývoje atd.)*
- *být pozorný vůči žákům, zajímat se o to, co dělají a prožívají, projevovat uznání k jejich práci (oslovení, pohled do očí, pochopení pocitů, pochvala, povzbuzení atd.)*
- *postarat se o to, aby výuka byla zajímavá, napínavá a zábavná (vzbuzení zvídavosti, umožnění vlastního postupu, získání nových zkušeností, podpora aktivity, šíření dobré nálady atd.)*
- *stanovit taková pravidla chování při výuce, která žákům umožňují vlastní rozhodování a samostatnou práci (pravidel by nemělo být mnoho, ca 3-5, ale zato musí obsahovat společně s žáky určené důsledky za jejich nedodržení, a učitel se jim musí podřídit stejně jako žáci)*
- *nepřehánět vlastní reakce na chování žáků (ignorovat maličkosti, mít pochopení pro chování se silným emocionálním nábojem, nerozhodovat ani nejednat v afektu atd.)"*

Ondráček (2003 s. 102) však také varuje **před neúmyslným posílením žákova nežádoucího chování:**

„Učitel ovlivňuje žáky v principu na dvou úrovních – působí jako model a vytváří podmínky pro učební proces. V ideálním případě se jedná o vliv záměrný: vycházeje z poznatků teorie učení postupuje učitel tak, aby odpovídajícími prostředky dosáhl pozitivního učebního efektu. Mnohdy však nastane paradoxní situace: přes pozitivní záměr (= přimět žáka k tomu, aby se choval žádoucím způsobem) dosáhne učitel opaku (= žák se nadále chová nežádoucím způsobem). Pokud taková situace nastane, je

možné vycházet z toho, že si učitel ve svém postupu neuvědomil, jak důležité je potvrzení zdařené činnosti či pokusu o ni pro efektivní učení a posílil (zpravidla nevědomé) problémové chování. Takovéto posílení má následující formy:

- **Náhodné posílení nežádoucího chování**

Věnuje-li učitel nadměrnou pozornost relativně malým přestupkům (přeruší svoji práci, domlouvá žákovi, vysvětluje mu, jak a proč se má jistým způsobem chovat apod.), potvrdí žákovi, že jeho rušivé chování je účinnou metodou vynucení pozornosti. Žák se díky této zkušenosti bude takto chovat, kdykoliv bude mít potřebu, aby se jím učitel osobně zabýval.

- **Ignorování žádoucího chování**

Pokud se žák chová při výuce žádoucím způsobem, tzn. je pozorný, aktivní, hlásí se, mluví, když je vyvolán, kooperuje s ostatními, má své věci v pořádku, doma se připravuje apod., učitel považuje toto chování za samozřejmou povinnost žáka a plnění povinností považuje za něco, o čem není třeba mluvit. Žák začne dříve či později ztrácet motivaci k tomuto chování a „poohlédne" se po takových formách vystupování, které mu lépe zajistí učitelovu pozornost.

- **Zavádějící forma zadávání úkolů, resp. udělování pokynů**

Zda a do jaké míry žák vyplní pokyny dané učitelem, závisí v prvé řadě na jeho schopnosti je pochopit a dále na jeho ochotě je akceptovat.

Při zadávání úkolu se učitel může dopustit následujících chyb:

- Příliš mnoho pokynů vzbuzuje v žákovi pocit, že je není možné splnit.
- Žádné pokyny, málo pokynů či pokyny všeobecně-nekonkrétní (např. „ Nech toho!") vnímají někteří žáci jako svolení k tomu, aby si dělali, co chtějí. Jiní vycházejí z toho, že se pokyn nevztahuje na ně osobně.

- Příliš specifické a přesně definované pokyny určují do detailu, kdy, co a jak musí žák udělat. Tím mu berou prostor pro vlastní aktivitu a rozhodování.
- Pokyny zadané nepřímo, tzn. bez nezbytné osobní prezence (písemné či vzkázané přes jinou osobu) působí nezávazně.

• Hodnotící vyjádření v negativním afektu

Pokud je učitel žákovým chováním silně rozčílen, může se stát, že použije výroky zaměřené proti žákovi osobně, a nikoli jen proti jeho chování (např. „Jsi hlupák!", „Takový zlobivec nám tady chyběl!" apod.). Takové výroky mohou v žákovi vzbudit dojem vlastní nedostatečnosti a snížit jeho sebevědomí.

• Trestání jako výchovný prostředek

Používání trestů je považováno za problematické, i když množství pochybení se sníží, následuje-li bezprostředně po něm trest.

Neznamená to, že na nežádoucí jevy je dobré nereagovat, ale někdy je vhodnější nechat působit přirozené či logické důsledky (nestihne-li dítě přepsat cvičení o hodině, bude ho muset udělat doma).

Učitel se však může dopustit při uplatňování trestů následujících chyb:

- Učitel oznámí žákovi, že ho potrestá za nežádoucí chování, ale nakonec z trestu sejde.
- Opakuje-li se tato situace častěji, přestane žák dříve či později brát hrozbu trestu i učitele vážně.
- Učitel potrestá žáka v silném afektu. Zde hrozí reálné nebezpečí, že trest je přehnaně tvrdý anebo potrestání není tou nejvhodnější reakcí za daný přestupek.

- Učitel překonává svoje rozladění a nereaguje na rušivé chování až do okamžiku, kdy již vyčerpal veškerou frustrační toleranci. V tom okamžiku potrestá žáka i za malé, ve srovnání s dosavadními přestupky nepodstatné, „vybočení z řady".

• Osobní nepřátelství

Když učitel bere rušivé chování žáka osobně, má tendenci ho interpretovat jako záměr („To dělá naschvál, aby mě rozčílil!") a dříve či později je jeho nesympatie k žákovi silná a pro okolí velice dobře rozpoznatelná. Učitel žákovi přisoudí vinu za problémy a odůvodní si tak své razantní chování.

Uvedené způsoby chování učitele mají v každém případě zatěžující vliv na jeho interakci s žákem, kterého spíše podněcují k nežádoucímu chování.

Pozitivní chování učitele působí – zejména na žáky v mladším školním věku – jako model k napodobení a podněcují je k podobnému chování."

Tentýž autor (Ondráček 2003) se dále zabývá vlivem, který má na rušivé chování **podporující komunikace** mezi žákem a učitelem. Běžná komunikace ve škole je často omezena pouze na reakci souhlasnou a reakci nesouhlasnou. Přitom má učitel ještě jiné možnosti, jak reagovat na žákovo sdělení, například dát najevo, že:

- 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

Tyto formy reakcí zprostředkují žákovi dojem, že mu učitel naslouchá a bere ho vážně, žák se cítí bezpečně, protože není hodnocen. Taková komunikace má pozitivní vliv na

to, jak žák prožívá kontakt s učitelem (=vztahová složka komunikace), i na to, jak se vůči němu chová (=činnostní složka komunikace).

MuDr. Nedvědová (2002, s. 16) se ve své publikaci zabývá především výukou dětí, které trpí lehkou mozkovou dysfunkcí. Některé její nápady by se nechaly uplatnit i při výchově a vzdělávání dětí s problematickým chováním.

• Vytvoření správného vyučovacího prostředí

- Posaďte žáka blízko stolu učitele, ale včleňte je do normálního zasedacího pořádku.
- Obklopte je dobrými modely.
- Vyhněte se všem stimulům, které odvracejí pozornost. Snažte se je neumisťovat poblíž velkého silničního provozu, dveří nebo oken.

• Instrukce k výuce

- Udržujte oční kontakt při slovních instrukcích.
- Dávejte jednoduché, jasné a stručné instrukce a buďte v nich soustavní.
- Vyhněte se dávání více příkazů současně.
- Pomozte dětem, aby se dobře cítily, hledají-li pomoc (většina jich o ni nepožádá).
- Dávejte si pozor na to, zda hodnotíte znalosti, nikoli výkyvy pozornosti.

• Dohled a disciplína

- Zůstaňte klidným, stanovte pravidla, vyhněte se debatování a sporu s dítětem.
- Předem stanovte důsledky za špatné chování.
- Řešte špatné chování okamžitě a sledujte správné chování.
- Vyhněte se výsměchu a kritizování.

• Povzbuzování

- Odměňujte více, nežli trestáte, abyste vybudovali sebehodnocení.
- Chvalte okamžitě dobré chování a vystupování.
- Měňte odměny, pokud nejsou efektivní, co se týče motivace změny chování.

Train (2001) považuje za účinný způsob, jak pomoci dítěti zvládnout chování, monitorování sebe samého. Učitel s dítětem probere určitý aspekt jeho chování a řekne mu, aby si vedlo záznamy o tom, kolikrát se projevil. Již samo použití tohoto systému může přinést snížení špatného chování, protože dítě si na ně začne dávat větší pozor.

Důraz klade také na to, aby učitel rozvíjel sociální dovednosti žáků, naučil je chápat druhé.

Sharry (2006) se v mnohém shoduje s výše jmenovanými kolegy a učitelům a rodičům radí:

Pozitivní pozornost jako prevence zlobení

- Psychologové dospěli k závěru, že zlobení bývá posilováno negativní pozorností. Dále zaznamenali, že dítě zpravidla začne zlobit poté, co se určitou dobu chovalo hezky, ale nikdo ho neocenil. Pochválíte-li dítě za pěkné chování, získá tolik ceněnou pozornost a nebude mít potřebu dosahovat ji zlobením.

Povzbuzení a chvála

- Přemíra kritiky v dětech dusí sebedůvěru a sebejistotu, děti jsou méně ochotné měnit se. Mnohem účinnější je povzbuzování a chválení žádoucího chování. Pochvala sebemenších úspěchů pro ně představuje velkou pomoc.
- Obecná prohlášení typu „jsi šikovná holka", „ jsi hodný kluk" nikam nevedou, protože dítě neví, čím si pochvalu zasloužilo. Mnohem účinnější je konkrétní pochvala, dítě pak zřetelně slyší, co udělalo dobře, má motivaci totéž chování opakovat.

- Osvědčuje se formulovat pochvaly v první osobě jednotného čísla, jinak řečeno chvalte sami za sebe, například: „ Moc mě potěšilo, že..., Děkuji, že.....Vážím si toho...“

Vymezování pravidel a jejich důsledné dodržování

- Řada učitelů/rodičů se chytá do vlastní pasti tím, že dětem nařizuje, co mají dělat, příliš agresivně nebo naopak pasivně. Agrese totiž plodí zase jen agresi, dítě se spíše stáhne anebo se v něm rovněž probudí agrese.
- Dáváme-li dětem negativně formulované pobídky nebo přímo zákazy, docilujeme téhož efektu.
- Příkazy navíc bývají pronášeny podrážděným hlasem, jímž v dětech budíme očekávání, že budou zlobit. Proto navrhuji, abyste dětem sdělovali pozitivně formulované pobídky, nikoli zákazy. Všechny negativní výroky lze změnit na pozitivní – např.

  Příkaz „Nekřičte tady!“ lze formulovat: „ Prosím vás, chovejte se víc potichu.“

- Nevzdávejte se. Pochopitelně se stane, že dodržíte všechna doporučení, pobídky budete formulovat pozitivně a budete asertivita sama, přesto dítě někdy neposlechne nebo odmítne spolupracovat. To je naprosto normální, ba dokonce zdravé, protože děti si tak testují, zda pravidla skutečně platí, kromě jiného si i ověřují bytelnost vymezených hranic.

Ignorování zlobivého chování

- Uvědomme si, že i negativní pozornost, k níž patří rozčilování se, kritizování nebo křičení, je pro dítě alespoň nějaká pozornost; i ona dokáže udržovat a rozvíjet chování, byť negativní a nežádoucí.

- Tváříme-li se přísně, rozzlobeně, je vidět, že v nás vřou emoce, působíme naštvaným dojmem. Dítě takovéto příznaky a projevy pohotově vnímá, jeho chování se posiluje a upevňuje.
- Chování dítěte se patrně nejdřív zhorší, teprve pak je možno počítat se zlepšením.

Aktivní naslouchání

- Aktivní naslouchání znamená, že dítěti poskytneme nerozdělenou pozornost. Neděláme nic jiného, veškerou pozornost věnujeme pouze dítěti, sledujeme, co nám říká samotnými slovy i co naznačuje mezi řádky. Domnívám se, že dvěma nejdůležitějšími faktory naslouchání jsou:

a) zrcadlení získaných informací od dítěte čili opakování vhodnou formou, abychom si ověřili, zda jsme správně rozuměli, a aby i dítě vědělo, že mu rozumíme.
b) uznání legitimity jeho pocitů

Kyriacou (2005, s. 147) považuje za důležité, aby se učitelé vyhnuli „označkování" žáků. „Máme-li se vypořádat s nekázní žáků, je třeba se vyvarovat použití osobních narážek a místo toho se zaměřit na nekázeň samotnou. Jedině tak se lze vyhnout situaci, kdy hanlivé osobní útoky ovlivní představu žáka o sobě samotném a další nekázeň jen podpoří."

O etiketách – nálepkách se také zmiňuje MUDr. Nedvědová (2002, s. 11). „Je důležité, aby se dětem „nedávaly etikety", aby např. nebylo třídním „kašpárkem" a mezi vrstevníky i dospělými netrpělo. Může je to znejistit, ničí se tím jejich pocit bezpečí a sebedůvěra. Často se s těmito názvy mohou vyrovnávat tak, že se s nimi ztotožňují. Jsem-li „divoška", mohu třeba skákat po ustlané posteli, jsem-li „nezbedník" či dokonce „grázl", mohu zlobit při vyučování, jsem-li „barbar", mohu se chovat neomaleně apod. Pokud dáváme jména dětem, rozhodně nesmí vyjadřovat něco záporného. Např. o

dítěti, které si prosazuje vždy své, nebudeme hovořit jako o tvrdohlavém, ale jako o velmi asertivním (správně sebevědomém).

Podle Pettyho (2006, s. 97) učitelé, kteří zvládají nekázeň žáků bez větších problémů, používají obvykle širokou škálu prostředků. Následující škála je seřazena podle stupňující se přísnosti a tyto techniky lze užívat, aniž by učitel musel svůj výklad přerušit.

- Podívejte se na žáka
- Hleďte mu chvíli do očí
- Jděte směrem k žákovi a nespouštějte ho přitom z očí
- Zůstaňte v blízkosti žáka
- Když hledíte na žáka, zavrťte hlavou nebo se zamračte

Autor (Petty 2006) dále uvádí další strategie a přidává několik rad:

- Jmenujte žáka bez dalšího vysvětlení: „ A nyní si, Pepo, probereme další příklad."
- Položte žákovi otázku týkající se probírané látky.
- Požádejte žáka, aby vysvětlil ostatním určitou věc, jíž se právě na hodině věnujete.
- Přerušte to, co právě děláte, a požádejte žáka, aby svého chování nechal. Lze to učinit před ostatními, nejlepší je to ovšem mezi čtyřma očima.
- Proveďte totéž jako v předchozím případě, ale zesilte nonverbální tlak – např. stojíte těsně u žáka, vytrvale mu hledíte do očí a doprovázíte svůj pohled mlčením, nasadíte přísný tón.
- Promluvte s žákem po hodině. Zvolte partnerský dialog.
- Potrestejte žáka tím, že mu zadáte nějaký nepříjemný úkol, pokud možno takový, který se nevztahuje k práci v hodinách. Ujistěte se, že jej provede sám.
- Pohrozte žákovi, že ho přesadíte. Přesaďte žáka.
- Pohrozte žákovi, že jeho chování ohlásíte řediteli školy apod.

- Pohrozte žákovi, že bude sedět odděleně od ostatních.

— Když máte problémy, nezapomínejte na svého nejmocnějšího spojence – odměňování dobrého chování.

— Netrestejte, když si nejste jisti fakty. Vyslechněte omluvy a výmluvy, netrestejte ve vzteku, buďte důslední. Po potrestání dejte najevo, že nejste vůči žákovi zaujatí.

— Dejte však pozor, abyste si na nikoho „nezasedli".

6.1Reakce na naléhavé události

Pash a kol. (1998) doporučuje, aby si učitel vytvořil několik předem stanovených postupů, které by se použily v případě nebezpečné situace. V rámci přípravy postupů pro řešení naléhavých situací by učitelé měli zvážit čtyři faktory:

1) Osobní chování

- jednejte pevně a důsledně
- budování ukázněného života není nic dramatického; jde o praktickou aplikaci řady správných sociálních zvyků
- vaše činy by měly směřovat ke zlepšení vašeho vztahu s neukázněným žákem

2) Odměny

- jako první krok k prevenci takových naléhavých událostí využijte systém drobných odměn, jejichž použití je však třeba velmi brzo postupně omezovat až na nulu

3) Normy

- vštěpujte žákům, jaké chování je ve vaší třídě společensky přijatelné
- zajistěte, aby žáci věděli, jaké chování je ve vaší třídě nepřijatelné

- nedovolte žákům, aby se vyhýbali zodpovědnosti za své jednání a odpovídajícím důsledkům

4) Rozbor

- v racionálním přístupu je kladen důraz spíše na řízení třídy s méně direktivní úlohou učitele
- při analýze rušivého chování mějte na mysli Dreikursovy čtyři typy nesprávného chování

Morgan (In Bendi 2005, s. 223-224) navrhuje učitelům svou **teorii *„Klidné kázně"***. Pokud chtějí učitelé změnit způsob, jakým vedou svoji třídu, musí nejprve změnit své myšlení ve třech důležitých směrech.

- *Zbavte se smyslu pro fair-play, který Vás nutí několikrát varovat dítě předtím, než mu uložíte trest. Nahraďte tuto myšlenku pochopením, že ústní varování, jakkoli přísná, nezastaví většinu dětí před špatným chováním.*
- *Zbavte se své nechuti dítě potrestat. Není nic špatného na tom dítě trestat, pokud je trest přiměřený přestupku a jestliže se na dítě nerozčílíte, když ho potrestáte.*

- *Konečně, zbavte se názoru, že musíte být přísný a vážný, když dítě trestáte. Jestliže umíte zůstat klidný a přátelský, když udělujete trest, z Vašeho vystupování jasně vyplyne, že se na dítě nezlobíte, ale pouze napravujete jeho chování.*

Morgan přirovnává tuto teorii k utkání v basketbalu. „Jestliže hráč překročí mezní čáru (ocitne se v autu), rozhodčí: 1. neignoruje porušení pravidla; 2. nezačne být přísný a nerozzlobí se na hráče; 3. nevyhrožuje hráči trestem; 4. nedá hráči další šanci; 5. nemění trest v závislosti na tom, kolik lidí už překročilo mezní čáru během hry; 6.

nevykáže hráče, který porušil pravidla, ze hřiště, aby diskutoval o alternativním chování a logických následcích; nebo 7. neodvolá hráče ze hry."

Kyriacou (1996, s. 118) nabízí učitelům několik užitečných strategií, které mohou využít ve vyhrocených situacích. Učitelům radí:

Zůstaňte klidní

Pokud zůstanete klidní nebo se vám rychle podaří opět se ovládnout a klidně se žákem jednáte, i žák se brzy uklidní.

Ztlumte situaci

Spíše než abyste se pokoušeli dále pokračovat v konfliktu, můžete říci žákovi: „Není třeba, aby se kdokoli vzrušoval; navrhuji, aby ses uklidnil(a), a můžeme tuto věc vyřešit na konci hodiny" a situaci zmírnit. Pokud to nezabere, nejlepším postupem je obstarat si pomoc tak, aby žáka bylo možno na zbytek hodiny poslat někam mimo třídu. Takové „vycouvání" z konfrontace neznamená, že jste ustoupili od svých požadavků nebo ztratili autoritu.

Buďte si vědomi emocionálního vzrušení

Konfrontace se může vyhrotit v několika okamžicích a v emocionálním vzrušení vy nebo žák můžete říci nebo udělat něco, čeho byste mohli hluboce litovat. Mějte to proto na mysli, než budete jednat.

Využijte své sociální dovednosti

Žák může být sám vyděšen tím, co řekl nebo udělal, ale postrádá dostatečné sociální dovednosti, aby se ze vzniklé situace dokázal dostat. Je tedy na vás, abyste použili svých sociálních dovedností a pomohli žákovi, za což vám možná později bude sám velmi vděčný, jakmile se incident utlumí nebo vyřeší.

Navrhněte řešení, které umožní oběma stranám zachovat tvář

V okamžiku emocionálního vzrušení můžete mít přirozenou tendenci myslet si, že musíte projevit svou autoritu tím, že při řešení situace nějak dáte žákovi najevo, že máte „navrch". Taková stereotypní reakce často nepomůže situaci řešit a je kontraproduktivní. Musíte zvážit, která strategie se pro danou situaci nejlépe hodí a přitom žákovi umožní vyjít z incidentu s přiměřenou elegancí.

V případě nezbytnosti si obstarejte pomoc

Neváhejte požádat o pomoc jiného člena pedagogického sboru, pokud se to jeví přiměřené.

Kyriacou (1996, s. 119) shrnuje: „Největší nebezpečí, kterému musíte při konfrontaci čelit, je, že byste ztratili rovnováhu nebo při posuzování situace vycházeli z toho, že nakonec musíte mít navrch, a že proto musíte použít všech prostředků a pravomocí, které máte. Pokud se vám podaří zachovat klid, nenecháte se příliš zatáhnout do situace a dokážete v ní rozvážně uvažovat a dovedně užívat přiměřené strategie, naprostou většinu podobných incidentů můžete utlumit a řešit účelně a efektivně, aniž by přerostly do zbytečně nepříjemných rozměrů."

Petty (2006, s. 94) doporučuje pedagogům užít **metodu „Otcovské domluvy"**. Uvedená technika vyvíjí na žáka daleko větší tlak než jakýkoli trest či „kázání".

„Mluvte s žákem v soukromí. Hleďte mu téměř neustále přímo do očí a buďte u něj natolik blízko, aby se nemohl cítit klidný. Nejednejte agresivně ani se žáka nedotýkejte. Všechno, co chcete říct, si napřed dvakrát promyslete. Pokládejte otázky stroze a sebevědomě. Nebojte se mlčení, které po nich bude následovat – vyvíjejte tak na žáka velký tlak. Nepouštějte se do žádného rozvláčného kritizování; řeč těla a otázky jsou mnohem působivější než cokoli, co byste mohli říkat. Nikdy nepronášejte nic jedovatého ani sarkastického a vztahujte svou kritiku na žákovy učební výsledky či ohrožení jeho bezpečnosti. Dejte jasně najevo, že takto jednáte v zájmu žáka, nikoli

proto, abyste se mu „pomstili", nebo z nějakého osobního důvodu. Když máte jistotu, že váš nátlak zapůsobil, někdy se vyplatí vymoci na žákovi slib a snažit se rozhovor zakončit smířlivě."

Autor (Petty 2006, s. 95) se domnívá, že tuto metodu by neměl učitel používat před celou třídou, žák by mohl učiteli zazlívat, že ho „shodil" před spolužáky. Počítá však i s případem, kdy si je učitel celkem jistý, že mu žák bude odmlouvat. Radí, aby v tomto případě učitel metodu nepoužíval – zvlášť ne před celou třídou. „ Raději užijte techniku „přeskakující gramofonové desky". Tak zdůrazněte neoddiskutovatelnost faktu či dobře známého pravidla. Mnoho žáků se s vámi bude chtít dohadovat – nenechte se do ničeho takového zatáhnout. Zůstaňte v pozici, kde nemůžete nic ztratit: opakujte jen své stanovisko."

Train (2001, s. 157) se ve své publikaci zabývá postupy při nastalých krizových situacích, za které považuje především verbální a fyzickou agresi. Pedagogům radí, co dělat v případě:

Verbální agrese

- Pošlete pro pomoc, abyste mohli oddělit dítě od třídy.
- Počkejte, až se dítě zklidní, povzbuďte ho a pomozte mu, aby zhluboka dýchalo.
- Řeknete mu, že budete hovořit i s ostatními zúčastněnými dětmi, nejprve že však chcete pomoci jemu.
- Povzbuďte dítě, aby popsalo, co si myslí, že udělalo špatně – i kdyby to nebylo nic jiného, určitě se v situaci zachovalo špatně tím, že bylo slovně útočné.
- Pomozte dítěti, aby vám řeklo, co mělo správně udělat.
- Naznačte dítěti (neříkejte mu to přímo), jak by se bývalo mohlo záchvatu ubránit.
- Řekněte mu, co vy uděláte pro řešení situace, která vedle k výbuchu.
- Vraťte se k tomu, co vám dítě řeko o svém chování.
- Ujistěte ho o jeho ceně tím, že poukážete na jeho dobré vlastnosti.

- Přiveďte dítě zpět do třídy.

Mějte na paměti:

- Nereagujte proudem nadávek
- Poslouchejte, co vám dítě mezi řádky říká.

Fyzická agrese

- Pošlete pro pomoc
- Oddělte dítě od ostatních
- Nevystavujte se fyzickému nebezpečí. Pokud víte, že nejste schopni efektivně zasáhnout.
- Pokud se cítíte schopni zasáhnout, nezapomínejte, že to děláte proto, abyste:

— zabránili dítěti, aby si ublížilo

— zabránili tomu, že dítě ublíží ostatním

— zabránili zničení majetku

Pash. a kol (1998) však také nahlíží na problematiku řízení třídy ze dvou tradičních přístupů – behaviorismu a humanismu.

Pash. a kol (1998, s. 322) se nejprve zabývá tradicí behaviorismu, jehož hlavní myšlenkou je, že...„ budoucí chování člověka je určováno následky, které mělo jeho chování v minulosti." Mezi nejznámější prvky behaviorálních programů patří: ***systém řízeného poskytování odměn, smlouvy, náhodně poskytované zpevňující podněty, „přistihněte je při dobrém chování" a „dodržení pravidla: odměna – neposlušnost: trest".***

- **Systém řízeného poskytování odměn**

Systém řízeného poskytování odměn (pobídkový systém) je v behaviorismu velmi používaným prvkem. Jde o to, že učitelé pomocí hmatatelných odměn zpevňují *společensky žádoucí chování žáka.*

- **Smlouvy**

Smlouvy vychází z dohody učitele s jednotlivými žáky – specifikují jakou práci a v jakém termínu žák vykoná a jakou dostane odměnu za úspěšné splnění smlouvy.

- **Náhodně poskytované zpevňující podněty**

Náhodně poskytované zpevňující podněty se zásadně liší od dvou předcházejících prvků, protože zpevnění se odehrává bez vztahu k jakémukoliv konkrétnímu chování žáka. Nenajdeme zde žádný „systém" – jde o používání úsměvu učitele, rozdávání dárků (bonbony), o možnosti účasti na zvláštních činnostech. Žáci se pak obvykle chovají lépe i v jiných situacích, než v jakých se jim zpevňujícího podnětu dostalo.

- **„Přistihněte je při dobrém chování"**

Tato technika představuje poskytnutí okamžité odměny, která zpevňuje žádoucí chování. Podle učitelů, je tato technika nejúčinnější na prvním stupni základních škol.

- **Dodržování pravidla: odměna – neposlušnost: trest**

Tento systém staví na jednoduché myšlence – kdo spolupracuje, dostane odměnu, kdo nedodržuje pravidla, bude potrestán. Odměna i trest jsou udělovány s určitou časovou prodlevou po chování, které jejich uplatnění vyvolalo.

Pash a kol. (1998, s. 327) se dále zabývá humanistickou tradicí, která získala na oblibě hlavně v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století. Pash a kol. shrnuje, že...„Humanisté usilují o vytvoření školního prostředí, v němž je položen důraz na jasnou a efektivní komunikaci, společnou zodpovědnost, řešení konfliktů, rozvoj sebeovládání žáků a na úsilí o naplňování jejich potřeb. Proto podle této tradice je

nesmírně důležité vytvářet podmínky pro citový růst a vývoj dítěte " Autoři se také zaměřili na dva programy vyrůstající z této tradice - ***Spolupráce prostřednictvím komunikace (Ginott, 1972)*** a ***Terapie realitou (Glasser, 1969).***

Haim Ginott: Spolupráce prostřednictvím komunikace

Tento program klade důraz na význam komunikace ve třídě.

Ginott (In Pash a kol. 1998, s. 328) tvrdí, že... „Dobré chování je nerozlučně spojeno se sebeúctou. Ta je do značné míry budována chováním dospělých, obzvláště učitelů a rodičů, vůči dítěti." Ginott stanovil šest pravidel, které tvoří základ jeho koncepce, a kterých by se měl učitel komunikující se žákem držet.

1) vyjadřovat rozumná sdělení
2) nepřehlížet pocity
3) odbourávat stereotypy a šablonovité myšlení
4) rozvážně používat chválu
5) budovat prostředí spolupráce
6) umět vyjadřovat hněv

Vyjadřování rozumných sdělení

Učitelé by měli komunikovat prostřednictvím jasných a rozumných sdělení. Jedním ze základních principů je oddělené chování dítěte od učitelova pohledu na dítě – učitel dává dítěti jasně zprávu „ tvé chování je nepřijatelné a nebude tolerováno, ale v mém srdci pro tebe vždycky bude místo".

Nepřehlížet pocity

Učitelé by měli pomáhat žákům udělat si ve svých pocitech pořádek. Měli by umět správně posoudit situaci a respektovat pocity žáků.

Odbourávání stereotypů a šablon v myšlení

Ginott (In Pash a kol. 1998, s. 329) varuje před označováním žáků různými nálepkami (škatulkování) a dodává: „ Tím se vytvářejí stereotypy, které ostatní lidé uplatňují vůči dítěti v dalších letech. V žákovi to pěstuje negativní obraz o sobě samém."

Rozvážné používání chvály

Ginott vyzývá učitele, aby chválili konkrétní výkon a nepoužívali „posuzující chválu". Druhá připomínka, která se týká použití chvály, je nebezpečí, že učitel spojí „dobré" a „správné". Ginott (In Pash a kol. 1998, s. 329) vysvětluje: „ Schopnost určitého dítěte „správně" řešit školní úlohy ještě neznamená, že je „dobrý" člověk. Pokud učitel vědomě či podvědomě oba rysy spojí, mohou si někteří schopní žáci začít myslet, že je jim dovoleno více, než je rozumné." Zatřetí autor učitelům navrhuje, aby nechválili „minimální přijatelné chování" (žáci sedí tiše na místech), ale aby chválili důsledky takového chování. Začtvrté Ginott varuje učitele, aby se vyvarovali nadužívání chvály, děti zjistí, že chvála je neupřímná a brzy přestane mít zpevňující efekt.

Budování prostředí spolupráce

Autor vyzývá učitele, aby ve třídách vytvářeli atmosféru otevřenou pro spolupráci. Ginott (In Pash a kol. 1998, s. 330) tvrdí, že...„Nejrychleji se toho dosáhne, když žáci mají určitý pocit nezávislosti a zároveň zodpovědnosti za vytváření prostředí. Pokud jsou žáci naopak závislí na vnější autoritě, jejich vůle posilovat své sebeovládání je oslabena."

Sdělování pocitů hněvu

Ginott učitelům radí, aby při projevování hněvu hovořili v první osobě. Takové chování, podle Ginotta, obsahuje popis chování, které hněv podnítilo, i to, jak se učitel díky takovému chování cítí.

William Glasser: Terapie realitou

Glasser (In Pash a kol. 1998, s. 332) tvrdí: „ Základním předpokladem terapie realitou je to, že minulost dítěte je pryč a nedá se změnit. Bez ohledu na minulost, ať byla šťastná, nebo smutná, děti o svém dalším jednání a chování rozhodují v přítomnosti." Glasser odmítá myšlenku, že chování dítěte je předurčeno prostředím, ze kterého pochází, avšak připouští, že tento faktor může chování ovlivnit. Nemá ale pochopení pro učitele, kteří by tímto chtěli ospravedlnit nesprávné chování. Zodpovědnost za rozhodnutí nesprávně se chovat už spočívá na dotyčných žácích. Autor věří, že lidé, jako racionální bytosti, by se měli rozhodovat tak, aby jim to v přítomnosti a v budoucnosti přinášelo dobro. Vyrušuje-li dítě, znamená to, že se rozhodlo nesprávně a je na učiteli, aby pomohl dítěti ke správným rozhodnutím.

Při aplikaci této teorie musí učitel umožnit žákům vidět hodnotu žádoucího chování ve třídě. Glasser proto navrhuje dvě činnosti: ***schůzky celé třídy*** a ***individuální setkání učitele s žákem***.

Schůzky třídy

Podle Glassera (In Pash a kol. 1998, s. 332') by se měly konat často a pravidelně a byly by rozděleny podle účelu setkání na schůzky: ***setkání pro řešení problémů mezilidských vztahů, diskuse o otázkách prospěchu, diskuse s otevřeným koncem.*** „Učitel řídí diskusi, ale dává žákům prostor určovat směr a spád. Nadávání a obviňování se netoleruje." Diskuse probíhá v kroužku a je limitovaná časem – 30- 45 minut. V závěru by měl učitel nebo vybraný žák shrnout veškeré údaje a navrhovaná řešení.

Individuální setkání učitele s žákem

Navzdory schůzkám třídy je někdy nutné, aby si učitel pohovořil s žákem jeho prospěchu či chování o samotě. Glasser zdůrazňuje, že učitel musí dávat žákovi na těchto schůzkách svůj zájem o něho. Tím se vytváří žákův pocit hodnoty, která formuje předpoklady pro vnímání vlastní úspěšnosti.

Glasser (In Pash a kol. 1998, s. 333, 334) stanovil 8 kroků, ze kterých by se měly individuální schůzky sestávat:

1) Na individuálních schůzkách by měl být položen důraz na žákovu zodpovědnost za jeho chování.
2) Žák má sám označit pravidlo, které porušuje, vysvětlit, proč je jeho dodržování důležité pro úspěch jednotlivce i celé třídy.
3) Bez ohledu na problémy, které má např. žák v rodině, nepřijímejte žádnou omluvu za nesprávné chování.
4) Žák musí přímo nebo implicitně přiznat, že jeho chování bylo nesprávné.
5) Navrhněte dvě nebo tři přijatelné možnosti, z nichž by si žák vybral v případě, že by se problém objevil znovu.
6) Učitel musí žákovi sdělit a potvrdit logické a rozumné důsledky.
7) Efektivní učitel je vytrvalý a nikdy se nevzdává. To může znamenat celý proces s žákem opakovat.
8) Na konci stanoveného období by měl učitel provést hodnocení. Nikdy nelamte nad žákem hůl.

Pokud srovnáme tyto dva tradiční přístupy, je jasně vidět, že u dnešních autorů převládá vliv humanismu. O trestech se zmiňuje pouze Švadlenka (In Bendl 2001) a Ondráček, ten se ovšem zamýšlí nad používáním trestů jako nad problematickým jevem a odměnami se zabývá pouze MUDr. Nedvědová a v reakci na naléhavé události také Pash a kol., který však radí, že odměny a jejichž použití je potřeba co nejrychleji omezovat. Autoři Auger a Boucharlat jsou zjevnými „přívrženci" humanistického směru – respektují žáka s jeho schopnostmi i nedostatky, chtějí, aby měl pocit přijetí, učitelé žákovi naslouchají, podporují vzájemnou spolupráci, vytvářejí uvolněné a příjemné prostředí. Humanistické vlivy se objevují i v Pashovi a kol., Ondráčkovi, Trainovi – zájem o žáka, naslouchání, umožnit žákům vlastní rozhodování a samostatnou práci, zájem o „citlivou" komunikaci mezi učitelem a žákem, Sharry se zabývá stejně jako Ginott chválou konkrétního výkonu, také tvrdí že učitel by neměl dávat negativně

formulované výroky, nýbrž je změnit na pozitivní pobídky. Kyriacou a MUDr. Nedvědová se zabývají „nálepkováním" žáků a jeho následky.

7. Podněty pro práci s žáky

Mnoho autorů se ve svých publikacích zabývá nejrůznějšími strategiemi, jak jednat v konkrétních případech s žáky s různými vadami chování. Ondráček (2003, s. 67) zachycuje komplexně celou problematiku a jeho názory jsou věcné, přehledné a jeho podání mě zaujalo.

vykazují neurotické tendence v chování

- Na nápadnosti v chování žáka neupozorňovat (co nejméně napomínat a usměrňovat), a už vůbec jej za ně nepostihovat či trestat. Nesnažit se jeho nápadné chování nátlakem či represemi změnit.
- V průběhu výuky zajistit pokud možno klidné prostředí bez nátlaku a vynucování výkonu, s minimem změn a nejistot.
- Dbát na to, aby žáci měli možnost pohybu nejen o přestávkách, ale i v průběhu hodiny (krátké pohybové, protahovací jednotky).
- Sledovat postavení daného žáka v kolektivu třídy, zda není spolužáky odmítán nebo šikanován.
- Je třeba hledat i další zátěžové faktory, které by se mohly podílej na vzniku neurotických tendencí (vlastní vliv učitele, rodinná situace žáka, zdravotní a psychický stav žáka).
- Je vhodné žákovi ulehčit v každodenním dění tím, že se od něj bude vyžadovat pouze takový rozsah a intenzita práce, které odpovídají jeho schopnostem a labilitě.

jsou neklidní

- Jedním z nejdůležitějších úkolů je přeorientovat se od reakcí na zatěžující neklid a rušení ke hledání dobrých stránek žákovy osobnosti a podpoře rozvoje jeho schopnosti.
- Neustálé napomínání jak učitele, tak i rušícího žáka (i ostatní žáky) otravuje a kromě toho přispívá i k tomu, že žák obdrží dříve či později nálepku problémového jedince, což mu ztěžuje navazování a udržování vztahů jak s učitelem, tak i se spolužáky.
- Ne kázání, stížnosti u rodičů nebo kárná opatření, ale především pozitivní zážitky ve výuce posilují sebehodnotu žáků a tím i klidnější chování. Proto se vyplatí žáky s tendencí k neklidu pověřovat různými krátkodobými, splnitelnými úkoly a pozitivně oceňovat jejich účast na dění ve třídě.
- Vyplatí se také obměňovat při výuce práci s celou třídou s prací žáků v malých skupinkách, neboť toto pulzování vyžaduje pohyb, otevírá prostor pro individuální zájem žáka a aktivizuje ho.
- Neklidné dítě by mělo za každou situaci, ve které se chová alespoň trochu přijatelně, dostat pozitivní zpětnou vazbu.

jsou nepozorní/nepořádní

- Netrestat nepozorného žáka posazením do poslední lavice, ale umístit ho dopředu, eventuelně i bez souseda, jeho znalosti prověřovat spíše ústně než písemně.
- Nejde o to žáka „přepadnout" tím, že se od něj očekává okamžitá správná odpověď, učitel by měl nejprve vzbudit jeho pozornost, dát mu nezbytný čas a informaci k tomu, aby se zorientoval v situaci, a teprve potom ho konfrontovat s tím, co má říci.
- Nepořádného žáka je vhodné podporovat nejen ve škole, ale pokud možno i ve spolupráci s rodiči při vytváření více či méně automatizovaných činností.
- Žák by měl mít možnost mnoha opakování a doučování, práce by měla být rozdělena do kratších úseků, učitel hodnotí na základě individuálních možností,

žák dostává mnoho pozitivní zpětné vazby, pochvaly, mimo školu má žák pestrou nabídku jiných činností než učení se.

jsou agresivní

- Násilné chování nepřehlížet, ale postarat se o tom, aby bylo okamžitě přerušeno.
- Postih dotyčného žáka by měl následovat bezprostředně po násilném činu, nikoli jako forma pomsty, ale jako uplatnění logických důsledků narušení pravidel chování, která jsou stejná pro všechny žáky a učitele.
- Po „odpykání" následků není dobré se k případu vracet a dělat z něho prostředek k vytváření špatného svědomí.
- Je smysluplné se nezaměřit pouze na žáka, ale zabývat se i sám sebou, atmosférou ve třídě, aktuální výukovou situací apod. z hlediska možného podílu na vzniku jeho tendence reagovat násilím. Vyplatí se také prozkoumat rodinné prostředí žáka.
- Důležité je žákovi nabídnout možnost:

  — *spoluvytvářet dění v takové atmosféře, která pro něj není ohrožující*
  — *spolupůsobit v situacích, které může zvládnout bez agrese a násilí*
  — *zažít pozitivní hodnocení na základě jeho schopností a dovedností*

lžou

- Při konfrontaci zejména se závažnou formou lhaní dát najevo svůj odmítavý postoj ke lži, nikoliv odmítat žáka jako osobu. Šance k nápravě chyby je výchovně efektivnější než potupné scénky přiznání lži či morální kázání nebo připomínání pověsti lháře.
- Postih za lhaní by měl odpovídat závažnosti lži, tzv. jejímu záměru, následkům, opakovanosti apod. Je vhodné žáka s těmito úvahami konfrontovat přímo a

umožnit mu nejen spoluúčast na volbě formy postihu ale i na rozhodnutí o tom, jakým způsobem by mohl napravit následky své lži.

- Po provedení postihu a napravení následků lži je třeba žákovi dát šanci nového začátku, signalizovat mu ochotu na obnovení důvěry.

něco ukradli

- Je-li zřejmé, kdo krádež spáchal, pak se vyplatí situaci projednat a řešit pouze s žáky, krádeží přímo dotčenými, místo abychom se pokoušeli o vyjasňování před celou třídou.
- Podstatné je, se nejdříve zorientovat ve finalitě a v příčinách krádeže. Při tom je vhodné hledat odpovědi na následující otázky

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

Pokud se učiteli podaří v rozhovoru s žákem najít motiv a cíle jeho chování, získá tím dobré východisko pro další krok – společně se žákem i ostatními dětmi ve třídě hledat jiný způsob řešení problému, který stojí za krádeží. Takový rozhovor by měl probíhat nejlépe až opadne rozčilení, protože by mohl paradoxně potvrdit úspěšnost kradení (finalita pozornosti). Je smysluplné pracovat s logickými důsledky typu „Vrať ukradený předmět, nebo ho nahraď!" Morální kázání je zbytečné, žák sám ví, že překročil hranici sociální normy.

- Při úvahách o motivech, závažnosti a důsledcích krádeže stejně jako o možném postihu žáka a náhradě vzniklé škody je nutné vzít v úvahu:

  — *sociální nezralost kradoucího žáka a situační příležitosti (= vlastníci nechávají své – pro zloděje přitažlivé – věci ležet viditelně na lavici či v tašce); mnohdy stačí omezit výskyt takovýchto lákadel ve třídě, aby drobné krádeže přestaly*
  — *pomoc kolegů z pedagogicko-psychologické poradny*

Poté, co je krádež objasněna a důsledky odpykány, by měla být celá záležitost považována za vyřízenou žák by měl dostat nabídku vybudovat si ve třídě opět vztahy, které nebudou narušovány připomínáním tohoto činu.

chodí za školu

- Pokud se v absencích určitého žáka (a to i v omluvených) objeví souvislost s některým vyučovacím předmětem či učitelem, případně se situacemi zkoušení, pak se může jednat o signál rizika možného vývoje k záškoláctví. Zde se vyplatí prozkoumání vztahu daného žáka k dotyčnému předmětu/učiteli/zkoušení/hodnocení. Je vhodné se zorientovat také v jeho rodinném zázemí, navázat kontakt s rodiči, pohovořit o jejich očekávání na školní výkony jejich dítěte.
- Ve spolupráci s ostatními učiteli a s rodiči lze vytvořit konkrétní kroky zaměřené na dlouhodobou změnu zatěžující situace. Jedná se zejména o:

— *snížení očekávání na výkon žáka tak, aby odpovídalo úrovni jeho reálných předpokladů a schopností*
— *didakticko-metodická opatření (př. hledat a vycházet z toho, co zná, dovede, na co si troufá, rozložit učební zátěž do přehledných úsek se splnitelnými úkoly...)*

To umožní žákovi zažít více úspěchů než selhání, posiluje jeho sebejistotu a snižuje obavy ze školy.

- Je třeba prozkoumat i pozici záškoláka ve společenství třídy – pokud zaujímá jen okrajové postavení nebo je cílem šikany, pak je pochopitelné, že se mu do školy nechce.

Ukáže-li se v této oblasti příčinná souvislost, pak je nutné ovlivňovat skupinovou dynamiku třídy tak, aby žák mohl postupně odbourat svůj strach z kontaktů a interakce se spolužáky. To se nejspíše zdaří, pokud bude ve výuce panovat atmosféra charakterizovaná:

— *zajímavým děním*
— *spoluprací založenou na vzájemném doplňování se a podpoře*
— *orientace na to, co kdo umí a na co si troufá*
— *přátelskými vztahy*
— *možnostmi zažít úspěšné zvládnutí práce*
— *pocitem pramenícím z faktu, že je normální neumět vždycky všechno*

Autor (Ondráček 2003) pracuje s možností, kdy i nadprůměrně nadaný žák ruší výuku z důvodu, že je nevytížený, a tak se nudí.

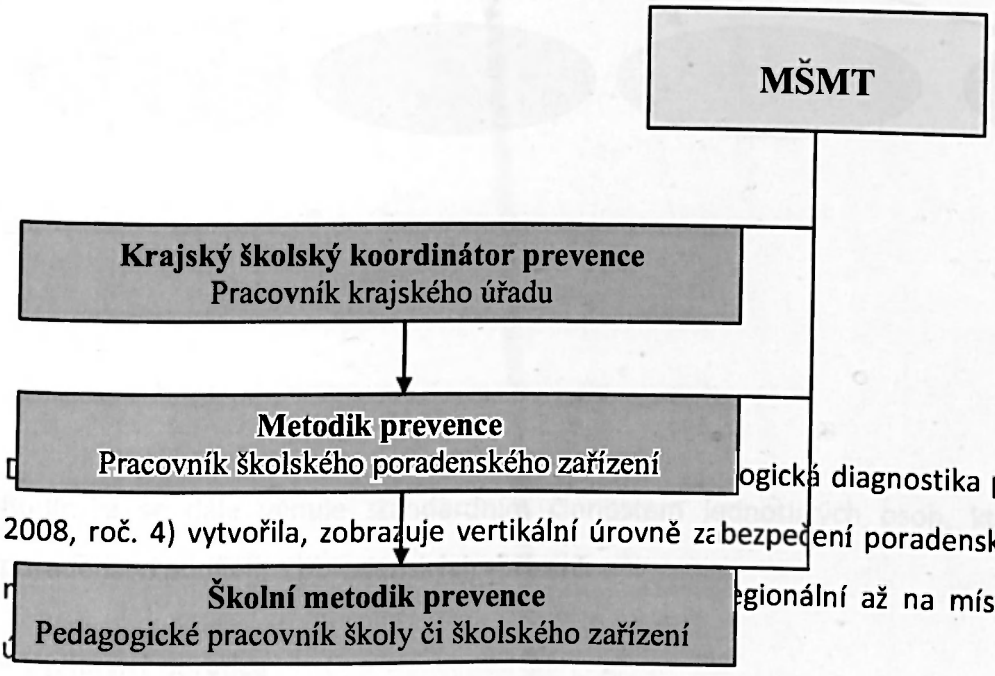
jsou nadprůměrně nadaní

- Nevnucovat zavedené normy, nerovnat žáka za každou cenu do řady, nýbrž respektovat jeho individualitu. Nechat ho vybrat, co ho v rámci daného předmětu baví a kolik zátěže snese.
- Hovořit s žákem o otázkách vyplívajících z daného tématu, nebát se ho zeptat na jeho názor a na to, jak chce postupovat při plnění úkolů. Nebát se mu zadat náročnější úkol a zaměstnávat ho úměrně jeho schopnostem.

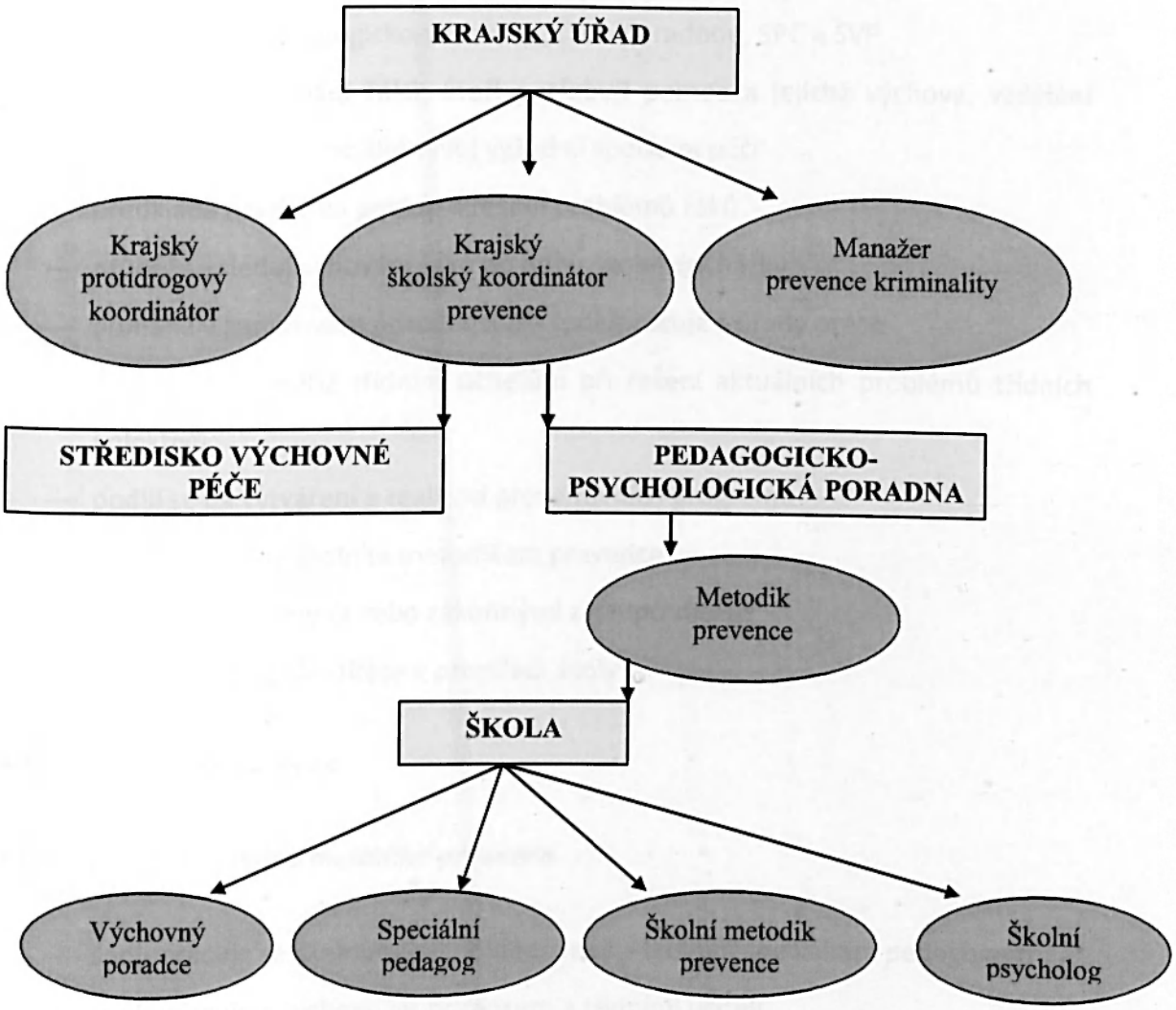
- Podporovat sebedůvěru žáka uznáním toho, v čem vyniká, nicméně upozornit ho vždy také na to, že ostatní spolužáci jsou dobří zase v něčem jiném. Vštěpovat akceptující postoj k různorodosti a úctu k sobě i druhým.
- Působit proti segregačním tendencím jak ze strany žáka, tak i ze strany kolektivu.
- Nebát se navrhnout předčasné přeřazení do vyšší třídy.

8. Přehled systému školského poradenství

Pokud výše zmíněné přístupy nepomohou, je dobré vědět, na koho se může učitel obrátit, kde může hledat pomoc. Budinská (In Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele, 2008, roč. 4) vypracovala schéma Systému poradenských služeb v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Tento systém je v linii školství zabezpečen následujícími funkcemi:



ogická diagnostika pro učitele, 2008, roč. 4) vytvořila, zobrazuje vertikální úrovně za bezpečení poradenských služeb egionální až na místní (školní)



Budinská se dále věnuje standardním činnostem jednotlivých osob, které se na poradenství podílejí, a poradenských zařízení.

- **Výchovný poradce**

Hlavní činnosti výchovného poradce

- spolupráce se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem
- spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, SPC a SVP
- provádí vyhledávání žáků, kteří potřebují pomoc a jejichž výchova, vzdělání nebo psychický a sociální vývoj vyžadují speciální péči
- předkládá návrhy na postup a řešení problémů žáků
- průběžně sleduje chování žáků po dobu školní docházky
- pomáhá v kariérovém poradenství a spolupracuje s úřady práce
- metodicky pomáhá třídním učitelům při řešení aktuálních problémů třídních kolektivů
- podílí se na vytváření a realizaci preventivních programů
- spolupracuje se školním metodikem prevence
- spolupracuje s rodiči nebo zákonnými zástupci dítěte
- je ochráncem práv dítěte v prostředí školy

• **Školní metodik prevence**

Hlavní činnosti školního metodika prevence

- spolupracuje se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem
- spolupracuje s výchovným poradcem a třídními učiteli
- pomáhá vytvářet a realizovat program prevence zneužívání návykových látek a negativních jevů ve škole
- sleduje aktuální situaci ve škole a inovuje strategie přístupu k prevenci
- poskytuje odborné vedení a metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy
- koordinuje poskytování vzdělávacích akcí pro pedagogy
- spolupracuje s institucemi zajišťujícími odbornou pomoc v problematice prevence a zneužívání návykových látek

— zajišťuje informovanost žáků, rodičů nebo zákonných zástupců o činnosti institucí, které poskytují pomoc dětem, které mají problémy se závislostmi nebo jinými negativními jevy v jejich sociálním vývoji
— spolupracuje se středisky výchovné péče, s krizovými centry a dalšími institucemi
— poskytuje konzultační a poradenskou pomoc rodičům
— pomáhá při vytváření nabídky volnočasových aktivit školy

• **Školní psycholog**

Hlavní činnosti školního psychologa

— koordinuje pedagogiko-psychologické poradenství ve škole
— pracuje s celým systémem školy (vedení, pedagogický sbor, třídní učitelé, žáci, rodiče)
— podílí se na vytváření strategií a programů zaměřených na podporu rozvoje osobnosti žáků
— podílí se na vytváření a realizaci preventivních programů zneužívání návykových látek a negativních jevů v chování žáků
— podílí se na monitorování problémových projevů chování, pravidelně provádí analýzy a návrhy konkrétních opatření
— pracuje průběžně s žákovskými kolektivy a ovlivňuje prostřednictvím sociálního učení sociální klima školních tříd a potažmo celé školy
— podílí se na přijímacím řízení
— provádí komplexní diagnostiku orientovanou na zjišťování příčin poruch učení a chování
— zjišťuje individuální předpoklady pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání žáků
— provádí edukační terapii
— provádí prevenci školní neúspěšnosti

— provádí krizovou intervenci a neodkladná psychologická vyšetření žáků
— provádí pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků
— poskytuje konzultační pomoc rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu
— zajišťuje koordinaci poskytovaných služeb s ostatními subjekty, zejména PPP, SPC, SVP
— v odůvodněných případech zprostředkovává žákům kontakt s veřejným ochráncem práv
— dodržuje etický kodex školního psychologa

• **Speciální pedagog**

Hlavní činnosti speciálního pedagoga

— koordinuje speciálně-pedagogické poradenství ve škole
— připravuje a ovlivňuje podmínky pro integraci dětí se zdravotním postižením ve spolupráci s dalšími odborníky
— dlouhodobě sleduje a pravidelně vyhodnocuje proces individuální integrace
— provádí speciálně-pedagogické diagnostické činnosti
— pomáhá vytvářet a koordinovat vznik individuálních vzdělávacích programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
— realizuje speciálně-pedagogické vzdělávací činnosti a poskytuje reedukační péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
— poskytuje pedagogickým pracovníkům školy metodickou pomoc a odborné informace z oblasti speciální pedagogiky
— poskytuje poradenskou a konzultační pomoc rodičům žáků nebo jejich zákonným zástupcům
— dodržuje etický kodex poradenského pracovníka

PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Mezi školská poradenská zařízení patří:

a) pedagogicko-psychologická poradna
b) speciálně pedagogické centrum

Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání.

Poradna zajišťuje:

— *pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní odborný posudek; doporučuje zákonným zástupcům a řediteli školy zařazení žáka do příslušné školy a třídy a vhodnou formu jeho vzdělávání; spolupracuje při přijímání žáků do škol; provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro zařazení žáků do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením*
— *zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, a vypracovává odborné posudky a návrhy opatření pro školy a školská zařízení na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky*

— *poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobním a sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky*
— *poskytuje metodickou podporu škole*
— *prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření s koordinací školních metodiků prevence*

Centrum zajišťuje:

— *zjišťuje speciální připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním, zpracovává odborné podklady pro integraci těchto žáků a pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření*

— *zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením a žáky se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky*

— *vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků se zdravotním znevýhodněním, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti*

— *poskytuje poradenství pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením*

— *poskytuje metodickou podporu škole*

Posledním článkem systému, o kterém se Budínská zmiňuje, jsou **střediska výchovné péče**. Autorka se zabývá jejich úlohou v poradenském systému.

V případě, že se objeví první problémy, se žák a jeho rodiče zpravidla obrací na výchovného poradce, případně metodika školní prevence. Pokud jsou obtíže větší a trvalejší, přichází na řadu pedagogicko-psychologické poradny. Jestliže ale potřeba péče přesahuje jejich možnosti, nastupují střediska výchovné péče.

V případě, že je výchovné postižení hlubší a není zaručena ochota spolupracovat, pak už musí pomáhat diagnostické a výchovné ústavy.

Středisko zajišťuje:

— poradenskou péči dětem s rizikem poruch chování, jejich rodičům i učitelům

— organizuje výchovné a terapeutické programy
— nabízí péči aktuálně nezbytnou (krizovou intervenci) ale i středně či dlouhodobou
— poskytuje i následnou výchovně vzdělávací péči klientům po ukončení jejich pobytu například ve výchovném ústavu

SVP se starají o děti od tří let do ukončení středního vzdělávání. Podnětem, který vyvolává potřebu odborné pomoci, bývají problematické vztahy v rodině, selhávání ve škole, šikanování, dlouhodobé záškoláctví, experimentování s drogami a další výchovně rizikové faktory. Podstatné je, že spolupráce se středisky výchovné péče je dobrovolná.

8.1. Diagnostika a prevence negativních vztahů

V Pedagogické a psychologické diagnostice pro učitele, 2008, roč. 4 jsem našla dobré typy jak za pomoci standardizovaných či méně standardizovaných metod, diagnostikovat nejen samostatné žáky, ale i celé třídní kolektivy. A jak s nimi dále pracovat.

Mertin (In Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele, 2008, roč. 4) se zabývá tématem pedagogické a psychologické diagnostiky ve škole a následné intervenci. Samotné vyučování, reakce dětí, odpovědi a neverbální projevy, a i jejich otázky poskytují učiteli cenné diagnostické informace. Mertin hovoří o dvou diagnostických modelech. V tradičním diagnostickém modelu musí mít žák nejprve nějakou dobu vzdělávací či výchovné problémy, následuje odborná diagnostika v poradenském zařízení a teprve v případě přidělení příslušné diagnózy lze poskytovat speciální pomoc. Tento přístup by se dal označit jako diagnosticko-intervenční. Druhý přístup klade důraz na aktivitu, permanentní a bezpodmínečnou pomoc dětem, které ji potřebují, na okamžitou intervenci a následnou analýzu výsledků, ze které vychází další intervence. Jedinec je zařazen do diagnostické kategorie teprve v případě dlouhodobějších neúspěchů dosavadních pedagogických opatření. Jedná se o tzv. **reakci na intervenci (reactiveness to intervention - RTI)**. Tento přístup klade důraz na intervenci a teprve

pak na diagnostiku – přístup intervenčně-diagnostický. Přístup „reakce na intervenci" se v základních školách uvádí jako třístupňový model poskytování pomoci jedincům s problémy. První hladina prevence, intervence a diagnostiky spočívá v běžné každodenní výuce. Učitel pracuje s celou třídou za použití běžných metod výuky. V případě, že vzdělávací výsledky anebo chování daného žáka neodpovídají požadavkům, poskytuje mu učitel další pomoc. V této i v následujících fázích je zcela přiměřený způsob intervence i doučování – zvýšený počet vysvětlování a opakování. Význačná je i spolupráce s rodiči a delší čas věnovaný domácí přípravě (další doučování). Druhý stupeň pomoci je určen pro žáky, kteří po dobu přibližně čtyř až šesti měsíců nereagují přiměřeně, s dostatečnými pokroky, na individualizovaný přístup v klasické třídě. Vedle této individuální péče je pro tyto děti určena ještě individuální nebo skupinová intervence, a to zpravidla mimo vyučování. Dítě v této fázi není doporučováno na vyšetření, učitel konzultuje s odborníky v rámci školy (speciální pedagog, školní psycholog) i mimo školu (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Stejně tak jako v případě prvního stupně je nutno nějakou dobu (několik měsíců) vytrvat, aby se zjistilo, jak dítě reaguje na tuto intenzivnější pomoc. Třetí stupeň je spojen s vyšetřením v odborné instituci, protože v této fázi je zřejmé, že abychom dítěti pomohli, je zapotřebí hlubší porozumění problémům. Tento stupeň je spojen s eventualitou přidělit jedinci diagnózu specifická porucha učení nebo chování. Učitel může dítě zařadit do prvního stupně péče tehdy, jestliže ho vyhodnotí jako rizikové z hlediska rozvoje chování či školních dovedností. Tak může být dítě chápáno již v průběhu prvního dne školní docházky, např. na základě informací z mateřské školy, od lékaře či na základě sdělení poskytnutých od rodičů.

Velmi užitečné je také umět **diagnostikovat celou třídu** a prakticky tuto analýzu využít při práci se žáky. Čáp a Krejčová (In Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele, 2008, roč. 4) doporučují kromě zařazení vhodných postupů do vyučovacích hodin také práci se třídami během pravidelných třídnických hodin. Pro nově vzniklé třídy se osvědčuje zařazení tzv. seznamovacích kurzů na začátku školního roku. Velké množství cenných informací pedagog získá za použití těch **nejzákladnějších**

diagnostických postupů – a těmi jsou **pozorování a rozhovor**. Učitel se během pozorování soustředí na momenty a projevy, které jsou pro něj důležité a cenné. Pozorování přinese informace o aktuální atmosféře ve třídě, případně o dlouhodobějším klimatu. Příležitosti k rozhovoru se naskýtají během přestávek či během mimoškolních akcí. Pedagog si předem uvědomí, co ho zajímá, jak a koho se bude tázat. Učitel ale musí vzbudit ve svých žácích důvěru a vybudovat si s nimi přátelský vztah. Mimo těchto přístupů patří mezi standardní diagnostické metody i **dotazníkové šetření**. V současné době mohou pedagogové používat více materiálů, např. **Dotazníky vztahů ve třídě B-3 a B-4** autora Richarda Brauna. B-4 je použitelný v 1. až 4. třídě ZŠ. B-3 je vhodný pro starší žáky. Vyplnění dotazníku by žákům nemělo trvat déle než dvacet minut. *Na webových stránkách www.diagnostikaskol.cz jsem našla odkaz o dotazníku B-3. Žáci vyplňují dotazník obsahující následující otázky: kdo patří ve třídě mezi jejich přátele, které žáky by si za své přátele nevybrali, dále pak hodnotí své postavení ve třídě, tj. jestli se cítí být v centru dění, jestli jsou informováni, nebo jestli naopak mají pocit, že o ně třída nejeví zájem, nebo oni nejeví zájem o dění ve třídě. Žáci také hodnotí, kdo je ve třídě spravedlivý, spolehlivý, zábavný, apod. a kdo naopak. Další otázky se týkají kvality kolektivu a pocitů ve třídě. Žáci odpovídají ANO NE na otázky, jestli je ve třídě nejméně jeden žák, který je nešťastný, jestli je ve třídě někdo, komu ostatní občas ubližují, jestli se stává, že se žák do školy těší, jestli se většinou najde někdo, kdo žákovi pomůže s problémem a jestli řeší společné problémy ve třídě v klidu. Dále žáci na škále 1-7 hodnotí míru pocitů ve třídě, a to pocity bezpečí, přátelství, atmosféru spolupráce, pocity důvěry a tolerance.*

B-4 dotazník obsahuje méně bodů a opět zjišťuje žákovy preference a antipatie, hodnocení spolužáků a kvalitu kolektivu.

Dotazník ukáže jedince, kteří jsou na okraji skupiny, naznačí vnímanou kvalitu vztahů (kdo je spolehlivý, kdo je „hvězda" třídy). Čáp a Krejčová však upozorňují, že je nutné mít se třídou déletrvající zkušenost, protože pouhé vyhodnocení dotazníků může vést ke zkreslení interpretací.

Další dotazník, se starším datem vzniku, je Dotazník sociální akceptace Jána Juháse - jedná se o standardizovanou psychologickou metodu určenou pro děti ve věku od 12-16 let. Tento dotazník je zacílen na starší děti, proto se jím podrobněji v této práci zabírat nebudu. Nejstarší v Čechách užívaná metoda zjišťující sociometrické charakteristiky třídních kolektivů je **SO-RA-D (sociometrický ratingový dotazník)** Vladimíra Hrabala. Každý žák se vyslovuje ke každému dalšímu spolužákovi do záznamového archu a hodnotí ho z hlediska vlivu, sympatií a náklonnosti. Administrace i vyhodnocení jsou poměrně zdlouhavé, navíc je tato standardizovaná metoda určena především pro psychology. Ti by měli získané informace předat pedagogům. Na hranici mezi standardními a méně běžnými metodami se nachází skupina postupů, které se řadí mezi **verbální projektivní techniky.** V tomto případě žáci promítají postavení své i spolužáků zpravidla do obrázků, které mají k dispozici. Obvyklý je tzv. **„Strom duchů"** - na stromě, na kterém ve skupinkách, ve dvojicích či o samotě sedí (bezpohlavní) postavičky duchů. Někteří duchové se snaží na strom teprve dostat, šplhají po něm nebo jen stojí u kmene a natahují ruce vzhůru. Žáci mají pojmenovat postavičky jmény svých spolužáků ve třídě. Někdy dostanou pokyn, aby zahrnuli i sebe, někdy mají naopak sebe vynechat. Tato metoda je vhodná pro žáky vyšších ročníků prvního stupně. Vyhodnocení této metody není vůbec jednoduché a pro další interpretace se vyžaduje určitá zkušenost s tímto způsobem práce. Je možné používat i jiné postupy s jinými obrázky, proto jsou tyto metody nazývány hraničícími mezi standardními a individuálně vytvořenými postupy. Vždy však musí být zachován princip projekce – promítání subjektivních názorů, pocitů do podmětového materiálu. Čáp a Krejčová dále zmiňují i individuálně vytvořené metody diagnostiky. Jednou z nich je metoda **nedokončených vět**, která se využívá v různorodých situacích, individuálně i skupinově a její použití není časově omezeno. V různých situacích lze použít různé typy vět. Pro zmapování situace ve třídě se používají věty, které obsahují pozitivní i negativní hodnocení třídy a návrh konstruktivního řešení („V naší třídě oceňuji....."; „V naší třídě se mi nelíbí....."; „Naší třídě by prospělo....."). Pokud se objeví negativní vztahy, použijeme negativně formulované věty a návrh řešení situace („ V naší třídě se mi

nelíbí....."; „V naší třídě mi chybí....."; „Naší třídě by prospělo....."). Pedagog do dalšího setkání přepíše všechny odpovědi na velký papíry (každá věta je uvedena v záhlaví na každém archu papíru a pod ní jsou odpovědi všech žáků). Tvrzení jsou uvedena tolikrát, kolikrát se ve třídě vyskytla, což poskytuje žákům absolutní anonymitu. Třída pak nad těmito papíry diskutuje a snaží se nalézt společné řešení. Učitel zaujímá pozici moderátora a vede diskusi, musí ji však udržet ve věcné rovině a zabránit hádkám. Žáci by si měli vzájemně naslouchat a zkusit se podívat na situaci i z jiného pohledu. Další z takových metod je například **kresba erbu třídy**. Třídu náhodně rozdělíme do skupin po pěti či šesti žácích. Za úkol mají ztvárnit erb třídy, který by se umístit na dveře učebny, tak, aby každý, kdo půjde kolem, hned věděl, jaký kolektiv se za dveřmi nachází. Všichni žáci by měli dokázat přispět nějakým nápadem, malovat ale všichni – hlavně výtvarně méně zdatní jedinci – nemusí. Obrázky velmi často napoví o kvalitě vztahů v kolektivu. Po ukončení práce se třída shromáždí nad všemi produkty a následuje reflexe znázorněného. Skupina, která erb vyráběla, mlčí, zbytek třídy hádá, co obrázky na erbu znázorňují. V kolektivech, které mají problémy, se mohou vyskytnout problematické motivy, které zároveň otvírají prostor pro třídní diskuzi. Místo erbu se mohou kreslit ostrovy třídy, obydlí třídy, lodě třídy a podobně. Poslední nestandardní metodou je metoda nazývaná **Charta třídy.** Předchozí uvedené přístupy můžeme zařadit se třídou na začátku společných aktivit, Chartu třídy je dobré realizovat v průběhu nebo při ukončování setkání třídy. Slouží tak jako informace o pokroku a vývoji žáků v jejich postoji ke třídě. Zásadním úkolem žáků je zformulovat svůj závazek, který jsou nadále ochotni vykonávat ve třídě a který by byl prospěšný pro celý kolektiv (budu zalévat květiny, starat se o nástěnku, nebudu pomlouvat spolužáky). Důležité je zapojení celého kolektivu a ztvárnění jednoho společného díla. Čáp a Krejčová předkládají jeden z možných postupů při výrobě Charty třídy. Na velký balicí papír se namaluje strom, žáci místo listů obkreslí obrys své ruky a do ní vepíší svůj slib třídě. Strom se umístí na viditelné místo ve třídě, aby byl žákům stále na očích.

Autoři Čáp a Krejčová uvádí další prostředek k posílení soudržnosti kolektivu třídy a zároveň prevencí proti nežádoucímu chování a tím jsou **třídnické hodiny**. Do těchto

hodin lze zařadit kteroukoli z výše uvedených diagnosticko-intervenčních metod a rozhodně by měla zahrnovat jednu až dvě aktivity, které posilují vzájemnou spolupráci žáků, diskusi žáků, vzájemné poznávání žáků. Tyto hodiny by měly umožnit žákům vyjádřit svůj názor, naučit je tolerovat nejrůznější odlišnosti spolužáků. V třídnických hodinách děti získávají příležitost předvést schopnosti a dovednosti, které nepatří do výuky. To je cenné i pro učitele, který tak má možnost poznat svou třídu blíže. V těchto hodinách žáci nemusí sedět tradičně v lavicích (dobré je rozmístění v kruhu) a pedagog se řadí mezi ně.

8.2. Řešení a náprava vztahů mezi spolužáky

Pokud se mezi spolužáky rozvíjejí nepřátelské vztahy a běžné formy pedagogického působení se míjí účinkem, je příhodné kontaktovat **Středisko výchovné péče**. Do zásadních aktivit střediska spadají mimo jiné také speciální programy pro školy a třídy. Intervenční program, který středisko nabízí, je poskytován na základě podnětu školy a konkrétní podoba programu vychází z dohody mezi oběma institucemi. Jednou z nejčastějších zakázek je úprava vztahů ve třídě, kde objevujeme nepřátelství, posmívaní či ubližování. Program se skládá z několika sezení pedagogických pracovníků střediska s třídou a třídním učitelem a vypracování závěrečné zprávy s doporučeními. Zpravidla se třídou pracují dva zaměstnanci střediska. Celý program je rozdělen do tří částí: **část diagnostická, část intervenční a část hodnotící.** Je nutné sdělit, že intervenční program je pro danou třídu zhotoven na míru a míří na konkrétní oblasti, které představují zdroj napětí ve třídě. První dvě fáze se mohou překrývat a využívají se při nich již zmíněné metody diagnostiky a sociometrie, ale také nácvik sociálních kompetencí či týmová spolupráce. Přítomnost učitele je důležitá, ale v některých situacích může být lepší, když se programu neúčastní (př. úvodní seznamovací setkání v případě vyhroceného konfliktu mezi třídou a učitelem). Poslední část programu se zabývá reflexí – zhodnocení celého programu, jeho přínosu žákům, třídnímu učiteli a vypracování návrhů pro další zdravý rozvoj třídy.

EMPIRICKÁ ČÁST

9. Úvod do empirické části

Téma kázně a problémového chování je aktuální od doby vzniku veřejných škol a v současné době se toto téma stále dostává více do podvědomí široké veřejnosti. Klesá věk dětí, které páchají trestné činy, a naopak stoupá brutalita a agresivita těchto činů. Jak je možné, že 7letý chlapec hodí po matce chléb, který mu připravila k snídani, protože v něm byl plátek jeho neoblíbené papriky? Je to také dáno uspěchanou dobou, ve které žijeme? Rodiče mají stále méně času na své děti, které tak tráví většinu volného času u počítače a hrají často agresivní počítačové hry a tyto hry pak převádějí do každodenní reality. Kázeň už není otázkou jen rodinné výchovy, ale kázni se žák „učí" i ve škole.

V empirické části diplomové práce jsem se pokoušela zmapovat, jaké negativní projevy chování se na školách vyskytují a v jaké četnosti. Zajímalo mě, jak se poměry liší ve velkoměstě, středně velkém městě a na vesnici. Zkoumala jsem situaci jak z pohledu dětí-žáků, tak z pohledu dospělých-učitelů. Zajímalo mě také, jaké projevy nežádoucího chování dnes učitelé vnímají jako problém. Na tuto otázku mě přivedla Fontanova (1997, s. 337, 338) teorie, v níž tvrdí, že „...problémové chování je problémovým chováním pouze proto, že se jako takové jeví učiteli. A jelikož všichni učitelé jsou jedineční, tak to, co se jednomu z nich jeví jako problém, se tak nemusí jevit jinému." Situaci v České republice jsem chtěla porovnat se situací v zemi, která je dlouhodobě na vrcholu žebříčku výzkumů PISA, s Finskem. Do empirické části jsem také zařadila přehled systému školského poradenství, neboť je důležité vědět, kam se obrátit v případě, že strategie a přístupy k problémovému chování, vyjmenované v teoretické části, nebudou postačovat.

10. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké projevy nežádoucího chování se vyskytují v českých školách a v jaké frekvenci. Snažila jsem se vyzkoumat, zdali je situace z tohoto pohledu lepší na venkově, než ve městech, a dále jestli je situace v menších městech lepší v porovnání s velkoměstem. Cílem bylo také porovnání projevů nežádoucího chování v „maloměstských" školách v Čechách a ve Finsku. Dalším cílem bylo zjistit, jakou zkušenost mají s problémovým chováním samy děti.

Na základě získaných poznatků o tomto tématu jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

Otázka č. 1

Mají žáci z vesnice, středně velkého města a velkoměsta stejné zkušenosti s problémovým chováním?

Otázka č. 2

Liší se zásadně otázka četnosti výskytu problémového chování na školách ve velkoměstě, středně velkém městě a na vesnici z pohledu učitelů?

Otázka č. 3

Je velký rozdíl v četnosti projevů negativního chování na školách ze středně velkého města v Čechách a ve Finsku?

11. Použité metody

Pro dosažení vytyčených cílů a pro získání odpovědí na výzkumné otázky jsem použila metodu dotazníku pro žáky, metodu dotazníku a intervalové škály pro učitele a metodu pozorování. Oba dotazníky byly anonymní, aby se především děti nebály odpovídat pravdivě.

11.1. Dotazník pro žáky

Použitý dotazník obsahuje 13 otázek, nejvíce je otázek uzavřených, 2 jsou polouzavřené a 2 otevřené (viz příloha číslo 1). Zaměřuje se na některé nežádoucí jevy mezi mládeží (záškoláctví, kouření, krádež, vandalismus, rasismus) a zjišťuje četnost jejich výskytu (kolikrát žák zkoušel kouřit, kolikrát byl za školou).

Dotazník pro žáky jsem rozdala ve třech čtvrtých třídách. Záměrně jsem si pro tento účel vybrala školu ve velkoměstě, školu ve středně velkém městě a školu na venkově (škola G, škola A, škola E). Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 48 žáků.

Před prvním použitím dotazníku jsem provedla předvýzkum (4. třída) a některé otázky ještě upravila. Zjistila jsem, že dětem nejsou zcela jasné některé pojmy jako např. vandalismus a rasová nesnášenlivost. Tato slova jsem nahradila jinými. K vybraným otázkám (č. 2, č. 4) jsem poskytla vysvětlení a rovněž v průběhu vyplňování se mohly děti zeptat na případné nejasnosti.

V jedné ze škol se mi stalo, že děti měly neustále detailní dotazy na úpravu, což dávám do souvislosti se skutečností, že paní učitelka striktně vyžaduje jednotnou úpravu sešitů. S vyplňováním těchto dotazníků jsem však měla i jeden příjemný zážitek, kdy mi jedno děvče z venkovské školy oznámilo, že chodí za školu každý den – chodí si tam hrát.

11.2. Dotazník a intervalová škála pro učitele

Dotazník pro učitele v sobě kombinuje 12 uzavřených otázek a intervalovou škálu, která je dána pěti časovými údaji (viz příloha číslo 2). Chtěla jsem, aby vyplnění tohoto „dotazníku" nezabralo učitelům mnoho času.

Dotazník jsem rozdala do šesti základních škol, tři z těchto škol jsou na vesnicích a tři školy jsou ve středně velkém městě. Dvě z těchto škol jsou totožné s těmi, ve kterých jsem rozdala dotazníky pro žáky (škola A a škola E). Pouze jedna z venkovských základních škol byla letos organizována od 1. do 5. ročníku. Ze zbývajících dvou venkovských škol jedna otevřela 4 třídy, druhá škola pouze 3 třídy. Výzkumu se, kromě jednoho učitele, zúčastnily pouze ženy. Celkem se tohoto šetření zúčastnilo 49 učitelů prvního stupně základních škol.

11.3. Pozorování

Pozorování jsem realizovala v průběhu souvislé praxe na přelomu března a dubna roku 2008 v jedné z pražských základních škol (škola H). Shodou okolností jsem se vyskytla ve třídě, kterou třídní paní učitelka označila za vysoce problémovou – z devatenácti dětí jich osm docházelo do pedagogicko-psychologické poradny kvůli problémovému chování. Zaměřila jsem se tedy na metody a strategie, jimiž paní učitelka nekázeň ve třídě řeší a na reakce dětí. V této třídě se mi také naskytla možnost učit a převést tak své teoretické znalosti do praxe. Měla jsem také šanci se zúčastnit jednoho ze sezení v Prevcentru, kam zmíněná třída docházela do programu „Spokojená třída", který byl určen pro třídy k řešení problematických vztahů.

12. Charakteristika škol

ŠKOLA A

Profil:

ZŠ A se 564 žáky pracuje podle vzdělávacího programu Č.j. 16 847/96-2 Základní škola.

Žáci 1.2.6. a 7. ročníku pracují podle školního vzdělávacího programu Tvořivé učení. Je jedinou školou v okrese Kolín, která věnuje systematickou péči dětem s vývojovými poruchami učení.

Škola A se stala jednou z 25 škol z ČR, které byly vybrány ke spolupráci na projektu Tvořivá škola – střediska činnostního učení.

Každoročně se otevírají dvě první třídy, z nichž jedna je zaměřena na sportovní gymnastiku. Ve druhém ročníku k nim přibývá specializovaná dyslektická třída, kam škola zařazuje na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny děti s vývojovými poruchami učení. Tato struktura je s malými odchylkami zachována až do devátého ročníku. Od první třídy se otevírá kroužek angličtiny. Dále škola A nabízí: pitný režim, jednodenní zimní zájezdy na hory, zájmové útvary, letní tábor, logopedická péče.

ŠKOLA B

Profil:

ZŠ B navštěvuje 474 žáků a její poloha je v těsné blízkosti školy A. Škola B pracuje podle školního vzdělávacího programu Harmonie. Je nejnovější kolínskou školou, v níž povinnou školní docházku žáci plní ve třídách zaměřených na hudební výchovu, výtvarnou výchovu, lední hokej, ale také ve třídách všeobecných.

Škola B přebírá prvky „Zdravé školy", na škole je zajištěn pitný režim a akce „Školní mléko".

Škola B dále nabízí: odborné pracovny přírodopisu, fyziky, chemie, učebnu výpočetní techniky, keramickou dílnu, výtvarný ateliér, speciální hudebnu se špičkovou aparaturou (v ní jsou nahrávány i vlastní audiokazety), fitcentrum i učebnu v přírodě,

atletický areál a dvě tělocvičny, v rámci rozšířené výuky hudební výchovy na škole pracují pěvecké sbory a žákovský orchestr, školní kluby, letní tábory.

ŠKOLA C

Profil:

Škola C s 548 žáky patří dlouhodobě k největším školám v Kolíně a nachází se v blízkosti školy B. Ve škole se učí dle programu Základní škola a školního vzdělávacího programu „ Sedmička". Škola pracuje podle zásad škol podporujících zdraví (Zdravých škol). Povinná výuka angličtiny nebo němčiny začíná od 3. třídy, jazykové kroužky pracují od 1. tříd. Stále více je při výuce využíváno počítačů. Od 6. ročníku vždy pracovala jedna třída jako sportovní, se zaměřením na lehkou atletiku. V současné době mají děti dle školního vzdělávacího programu možnost volby povinně volitelného předmětu atletika.

Škola dále nabízí zájmové kroužky: aerobic, anglický jazyk, flétna, florbal, gymnastika, informatika, internet, keramika, míčové hry, pohybová výchova, posilovna, psaní všemi deseti, sportovní hry, šikula, taneční.

ŠKOLA D

Profil:

Škola D se nachází ve vesnici s 2050 obyvateli asi 10 km západně od Kolína. V současnosti má 240 žáků. Školu dále využívá část dětí z okolních obcí. Škola D přijala školní vzdělávací program „Školou k životu".

Škola D nabízí dále zájmové kroužky: keramika, aerobic, sportovní aktivity, výtvarný kroužek.

ŠKOLA E

Profil:

Základní škola E s počtem 30 žáků s družinou a jídelnou se nachází v obci s 976 obyvateli asi 13 km jižně od Kolína. V současnosti je škola organizovaná od 1. do 3. ročníku. Ve škole se učí podle programu Základní škola.

ŠKOLA F

Profil:

Škola F je školou rodinného typu s nižším počtem žáků ve třídách, proto se také učitelé mohou individuálně věnovat všem žákům. V současnosti školu F navštěvuje 41 žáků. ZŠ F je v letošním roce organizovaná od 1. do 4. ročníku. Základní škola F je součástí školy s rozšířenou výukou jazyků 6. ZŠ Kolín, což žákům umožňuje plynulý přechod do vyšších ročníků. V tomto roce se žáci 1.a 6.třídy se učí podle RVP ZV (č. j. 31 504/2004-22, ve znění úpravy č. j. 27 002/ 2005-22) s názvem Školní vzdělávací program pro základní vzdělání: „Škola pro Evropu". Děti v něm začínají angličtinu už v 1. třídě a od 6.třídy (přechází do 6. ZŠ v Kolíně) si z nabídky zvolí druhý cizí jazyk, který se učí intenzivně až do 9.třídy v rozsahu 3 hodin týdně. Konverzaci v obou jazycích si mohou zvolit podle zájmu.

ZŠ F nabízí dále kroužky: atletika, počítače, pohybové hry. Snadno se lze do této školy dostat z Kolína městskou autobusovou dopravou.

ŠKOLA G

Profil:

Škola G se nachází v klidné lokalitě Prahy 6. Škola má v současné době cca 400 žáků. Ve škole je realizován program Základní škola, který je z větší části akceptován i rodičovskou veřejností. Třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy uspokojují zájem

žáků o sportovní a tělesnou aktivitu a efektivně doplňují program školy. Vzdělávání na druhém stupni velmi dobře doplňuje realizace zavedeného programu Lions – Quest Připraveni pro život. Škola G se přihlásila do mezinárodního projektu spojujícího environmentálni výchovu na škole s konkrétními praktickými kroky, které vedou k její ekologizaci. Projekt nese název Ekoškola a účastní se jej 14 tisíc škol ze 37 zemí světa.

ZŠ G usiluje o rozvoj klíčových kompetencí s důrazem v oblastech informační technika, cizí jazyky, tělovýchovné a sportovní aktivity. Rozvoj v těchto oblastech je podporován organizovanou zájmovou činností a aktivitami ve školní družině.

ŠKOLA H

Profil:

Škola H se nachází v lokalitě Prahy 10. V současné době má ZŠ H 386 žáků a ve škole jsou realizovány následující vzdělávací programy: 1. a 6. ročníky – Školní vzdělávací program, 2. až 5. a 7. až 9. ročník č.j. 16847/96-2, Základní škola. V 7. až 9. ročníku se všechny třídy učily podle učebního plánu pro třídy s rozšířeným vyučováním informatiky a výpočetní techniky č.j. 16845/2001-22.

Na škole působí speciální pedagog, dva metodici prevence sociálních a patologických jevů, výchovný poradce pro volbu povolání. Na školu dochází pracovník pedagogicko-psychologické poradny. Škola je zapojená do projektů sdružení Tereza.

Škola G nabízí dále zájmové činnosti: keramika, jóga, aranžování, aerobic, florbal, volejbal, basketbal, sportovní hry, judo, roztleskávačky, anglický, francouzský a německý jazyk.

ŠKOLA CH

Profil:

Škola CH se nachází ve finském městě Joensuu, kde v současnosti žije kolem 57 000 obyvatel. Školu navštěvují žáci od prvního do šestého ročníku v počtu 360. Součástí školy jsou rovněž „speciální" třídy pro děti s mentálním handicapem. Rozdíl je ve věku nástupu do první třídy, finské děti začínají školní docházku až od sedmi let. Další odlišnost od českého školského systému je, že do prvního stupně spadá také 6. třída. Obdržela jsem hodnocení od 7 členů pedagogického sboru. Po dvou jsou vzorky od učitelů prvních, druhých a třetích tříd, po jednom jsem získala od učitele čtvrté třídy.

13. Popis získaných údajů

13.1. Dotazník pro žáky

Průzkum, který jsem dělala, nelze použít pro hlubší jednoznačné závěry, neboť se jedná pouze o malý vzorek.

Osobně jsem čekala nejhorší výsledky ve velkém městě, a to se nepotvrdilo. Překvapením pro mě byla přítomnost negativního jevu - rasismu - na venkovské škole.

Na všech školách děti vědí, co jsou drogy a dokáží ty nejznámější (marihuana, kokain, heroin, hašiš, konopí, extáze) vyjmenovat. Mnohé z nich znají slangové výrazy pro různé drogy, jako např. koks, piko, perník, herák. To dávám do souvislosti s častým užíváním těchto výrazů v médiích.

Příjemně mě překvapilo, že děti téměř za školu nechodí, důvodem jediného žáka, který za školou byl, bylo půjčení videokazety.

Ze všech sledovaných nectností jsou děti nejvíce obeznámeny s kouřením – ze 48 dotazovaných dětí jich 11 (22,9%) zkoušelo kouřit. Ve většině případů se jednalo o ojedinělé pokusy (méně než 5krát). Dětem cigaretu nabídl nejčastěji kamarád (6 případů) nebo člen rodiny (4 případy).

Za pozitivní pokládám fakt, že - až na jednu výjimku – nikdo z žáků nic neukradl.

Z hlediska průzkumu se jako největší problémy jeví ztráta věcí (50%), rasismus (37,5%), vandalismus (35%) a šikana (23%).

	ZS A (26 žáků)		ZŠ G (15 žáků)		ZŠ E (7 žáků)		Celkem (48žáků)	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Zkoušel(a) jsi kouřit	9	34,6%	1	6,7%	1	14,3%	**11**	**22,9%**
více než 5x	1	3,8%		0,0%		0,0%	**1**	**2,1%**
méně než 5x	8	30,8%	1	6,7%	1	14,3%	**10**	**20,8%**
Cigaretu Ti nabídl kamarád	5	19,2%		0,0%	1	14,3%	**6**	**12,5%**
spolužák		0,0%		0,0%		0,0%	**0**	**0,0%**
člen rodiny	4	15,4%		0,0%		0,0%	**4**	**8,3%**
někdo jiný		0,0%		0,0%		0,0%	**0**	**0,0%**
nikdo		0,0%	1	6,7%		0,0%	**1**	**2,1%**
Byl(a) jsi někdy za školou	1	3,8%		0,0%		0,0%	**1**	**2,1%**
Důvod záškoláctví		0,0%		0,0%		0,0%	**0**	**0,0%**
obava z písemky		0,0%		0,0%		0,0%	**0**	**0,0%**
nuda ve škole		0,0%		0,0%		0,0%	**0**	**0,0%**
nelíbí se mi tam		0,0%		0,0%		0,0%	**0**	**0,0%**
jiný důvod	1	3,8%		0,0%		0,0%	**1**	**2,1%**
Setkal(a) jsi se s rasismem	9	34,6%	4	26,7%	5	71,4%	**18**	**37,5%**
Setkal(a) jsi se s šikanou	8	30,8%	1	6,7%	2	28,6%	**11**	**22,9%**
Nabízel ti někdo drogy	2	7,7%	1	6,7%		0,0%	**3**	**6,3%**
Zkoušel(a) jsi drogy		0,0%		0,0%		0,0%	**0**	**0,0%**
Vyjmenuj známé drogy		0,0%		0,0%		0,0%	**0**	**0,0%**
marihuana	7	26,9%	10	66,7%	2	28,6%	**19**	**39,6%**
kokain	13	50,0%	9	60,0%	2	28,6%	**24**	**50,0%**
heroin	12	46,2%	4	26,7%	4	57,1%	**20**	**41,7%**
pervitin	8	30,8%		0,0%		0,0%	**8**	**16,7%**
hašiš	2	7,7%		0,0%		0,0%	**2**	**4,2%**
konopí	5	19,2%		0,0%		0,0%	**5**	**10,4%**
extáze	3	11,5%	1	6,7%		0,0%	**4**	**8,3%**
casper		0,0%	1	6,7%		0,0%	**1**	**2,1%**
Ztratilo se ti něco ve škole	10	38,5%	10	66,7%	4	57,1%	**24**	**50,0%**
Ukradl(a) jsi někdy něco	1	3,8%		0,0%		0,0%	**1**	**2,1%**
Setkal(a) jsi se s ničením školního majetku	6	23,1%	11	73,3%		0,0%	**17**	**35,4%**

13.2. Dotazník pro učitele

V následujících tabulkách jsem se zabývala hodnocením četnosti výskytu negativních jevů ve školách a také, které projevy nežádoucího chování učitelé považují za problém. Tabulky jsou uspořádány tak, že **horní** vždy obsahuje **hodnocení** školy **ve městě** a **dolní** tabulka přísluší **venkovským školám**.

*** Porovnání prvních tříd**

Vyjmenované formy chování považuje za problém většina učitelů ve městech i na vesnicích, okolo 90%. 10% učitelů za problém nepovažuje šaškování, pomlouvání, vztekání se a emocionální labilitu.

Město

S nežádoucími projevy se občas setkává 41% učitelů, často 9% učitelů. „Stále" neuvedl žádný učitel. Jen 14% učitelů se s nimi nesetkalo nikdy. Nejčastější negativní projevy chování ve městě spočívají ve vztekání se, šaškování, pomlouvání, emocionální labilitě, šikaně, nešetrném chování k věcem a vyrušování – psaní sms, žvýkání. (častý výskyt)

Venkov

Na venkovských školách se četnost výskytu projevuje pouze zřídka nebo občas. S nežádoucími projevy se občas setkává 39% učitelů, zřídka 44%, nikdy 17%. Občasnými problémy jsou nešetrné chování k věcem, šaškování, svalování viny na druhé, lhaní, emocionální labilita. Četnost výskytu negativních jevů chování je v porovnání s městem nižší. Zaměříme-li se na šikanu, je ve městě o něco častější.

Forma chování žáka	Považuji chování za problém		Četnost výskytu				
	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	8	0	2	5	1	0	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	8	0	2	3	3	0	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	8	0	2	1	5	0	0
Šikanuje druhé	8	0	4	1	2	1	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	4	4	1	3	2	2	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	7	1	1	4	2	1	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	8	0	0	4	4	0	0
Zapírá a lže	8	0	0	2	6	0	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	6	2	0	3	3	2	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	5	3	0	2	5	1	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	8	0	0	3	4	1	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	8	0	1	4	2	1	0
Počet celkem	**86**	**10**	**13**	**35**	**39**	**9**	**0**
	90%	**10%**	**14%**	**36%**	**41%**	**9%**	**0%**

Forma chování žáka	Považuji chování za problém		Četnost výskytu				
	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	3	0	0	2	1	0	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	3	0	2	1	0	0	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	3	0	0	3	0	0	0
Šikanuje druhé	3	0	2	1	0	0	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	2	1	0	1	2	0	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	2	1	0	2	1	0	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	3	0	0	1	2	0	0
Zapírá a lže	3	0	0	1	2	0	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	2	1	0	2	1	0	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	2	1	0	1	2	0	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	3	0	0	0	3	0	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	3	0	2	1	0	0	0
Počet celkem	**32**	**4**	**6**	**16**	**14**	**0**	**0**
	89%	**11%**	**17%**	**44%**	**39%**	**0%**	**0%**

Porovnání druhých tříd

Opět okolo 90% učitelů považuje vyjmenované formy chování za problém. Za problém se ve městě nepovažuje šaškování, pomlouvání, vztekání se a emocionální labilita. Na venkově učitelé za problém nepovažují šaškování a vztekání se.

Město

S nežádoucími projevy chování se občas setkává 50% učitelů, často 7% učitelů. 8% se s nimi nesetkalo nikdy. Stálý výskyt opět nebyl zaznamenán. Nejčastější problémy jsou: šaškování, svalování vinu na druhé, lhaní, vztekání se, emocionální labilita, nepěkné chování k věcem, žvýkání, pískání, smskování. (časté projevy)

Venkov

Občas se setká s nežádoucími projevy chování 19% učitelů, časté a stálé případy nejsou uvedeny. Nikdy se nesetkalo s uvedenými projevy 31%. Nejčastějším problémem, který se občas vyskytuje, je šaškování. Porovnáme-li šikanu, na venkově v tomto ročníku nebyla zaznamenána, ve městě občas a zřídka. Stejně tak se na venkovských školách neprojevují negativní jevy používání discmana, smskování, naopak ve městě je výskyt evidován.

Forma chování žáka	Považují chování za problém		Četnost výskytu				
	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	8	0	1	4	3	0	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	8	0	3	3	2	0	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	8	0	0	4	4	0	0
Šikanuje druhé	8	0	1	5	2	0	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	4	4	0	3	4	1	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	7	1	1	1	6	0	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	8	0	0	1	6	1	0
Zapírá a lže	8	0	0	0	7	1	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	5	3	0	3	4	1	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	5	3	0	2	5	1	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	8	0	1	2	4	1	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	8	0	1	5	1	1	0
Počet celkem	**85**	**11**	**8**	**33**	**48**	**7**	**0**
	89%	**11%**	**8%**	**34%**	**50%**	**7%**	**0%**

Forma chování žáka	Považuji chování za problém		Četnost výskytu				
	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	3	0	1	1	1	0	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	3	0	2	1	0	0	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	3	0	0	3	0	0	0
Šikanuje druhé	3	0	3	0	0	0	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	2	1	0	1	2	0	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	3	0	1	1	1	0	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	3	0	0	2	1	0	0
Zapírá a lže	3	0	0	2	1	0	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	2	1	1	2	0	0	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	3	0	0	3	0	0	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	3	0	0	2	1	0	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	3	0	3	0	0	0	0
Počet celkem	**34**	**2**	**11**	**18**	**7**	**0**	**0**
	94%	**6%**	**31%**	**50%**	**19%**	**0%**	**0%**

*** Porovnání třetích tříd**

Opět okolo 90% učitelů pokládá vyjmenované formy chování za problematické. Za problém se ve městě nepovažuje šaškování, pomlouvání, vztekání se, vulgaritu, vzdorné reakce, používání násilí, šikanu a emocionální labilita. Negativní projevy chování jako je používání násilí či šikana považuji za závažné přestupky a domnívám se, že tyto projevy učitel neoznačil jako problém z toho důvodu, že se u něj ve třídě nevyskytují. Na venkově za problém nepovažují šaškování a vztekání se a odmítání se podřídit.

Město

S nežádoucími projevy chování se občas setkává 36% učitelů, často 13% učitelů. 13% se s nimi nesetkalo nikdy. Největším problémem je šaškování a chování se nešetrně k věcem.

Venkov

S nežádoucími projevy chování se občas setkává 47% učitelů, často 11% učitelů. 8% se s nimi nesetkalo nikdy. Největším problémem je svalování viny na druhé, lhaní, vztekání se a emocionální labilita.

V tomto ročníku můžeme pozorovat nárůst častějšího výskytu negativních projevů chování, a to i na venkově. (Na venkově v 1. a 2. třídě neoznačil častý výskyt žádný kantor.) 11% pedagogů hodnotí četnost výskytu negativních jevů chování jako častý, došlo k prudkému nárůstu občasného výskytu nevhodného chování z 19% na 47%. Šikana se ve městě i na venkově projevuje zřídka nebo občas. Jeden učitel ve městě uvádí častý výskyt.

Forma chování žáka	Považuji chování za problém		Četnost výskytu				
	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	6	1	2	4	1	0	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	6	1	2	2	3	0	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	6	1	1	1	4	1	0
Šikanuje druhé	6	1	2	2	2	1	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	6	1	0	3	2	2	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	7	0	0	4	3	0	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	7	0	0	4	2	1	0
Zapírá a lže	7	0	0	2	4	1	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	7	0	1	3	2	1	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	6	1	0	3	3	1	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	6	1	1	2	2	2	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	6	1	2	2	2	1	0
Počet celkem	**76**	**8**	**11**	**32**	**30**	**11**	**0**
	90%	**10%**	**13%**	**38%**	**36%**	**13%**	**0%**

Forma chování žáka	Považuji chování za problém		Četnost výskytu				
	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	2	1	0	2	1	0	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	3	0	1	1	1	0	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	3	0	0	1	2	0	0
Šikanuje druhé	3	0	1	1	1	0	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	2	1	0	0	3	0	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	3	0	0	1	2	0	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	3	0	0	0	2	1	0
Zapírá a lže	3	0	0	0	2	1	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	2	1	0	2	0	1	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	2	1	0	1	1	1	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	3	0	0	1	2	0	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	3	0	1	2	0	0	0
Počet celkem	**32**	**4**	**3**	**12**	**17**	**4**	**0**
	89%	**11%**	**8%**	**33%**	**47%**	**11%**	**0%**

*** Porovnání čtvrtých tříd**

Za problematické vyjmenované formy chování označuje ve městech skoro 90% učitelů, ale na venkově je to 96% učitelů. Za problém se ve městě nepovažuje šaškování, pomlouvání, vztekání se, lhaní a emocionální labilita. Na venkově za problém nepovažují šaškování. S nežádoucími projevy chování se občas setkává 48% učitelů, často 8% učitelů. 20% se s nimi nesetkalo nikdy a dokonce 4% stále. Nejčastějším stálým problémem je šaškování, u častého výskytu je to pomlouvání a lhaní.

Město

Občasný výskyt nežádoucího chování je 46%, častý výskyt negativního chování je 13%. 6% učitelů se s projevy nežádoucího chování nesetkalo nikdy. Nejčastější časté projevy negativního chování jsou pomlouvání a chování se nešetrně k věcem.

Venkov

Šikana se ve městě i na venkově vyskytuje občas – venkov a město se „vyrovnává". Prudce narůstá odmítání učitele jako autority, a to ve městě i na venkově.

Forma chování žáka	Považuji chování za problém		Četnost výskytu				
	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	6	0	1	1	4	0	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	6	0	2	0	3	1	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	6	0	0	5	1	0	0
Šikanuje druhé	6	0	1	3	2	0	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	3	3	0	0	5	1	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	5	1	0	0	4	2	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	6	0	0	4	1	1	0
Zapírá a lže	5	1	0	1	4	1	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	5	1	0	2	3	1	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	4	2	0	3	3	0	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	6	0	0	3	1	2	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	5	1	0	4	2	0	0
Počet celkem	**63**	**9**	**4**	**26**	**33**	**9**	**0**
	88%	**13%**	**6%**	**36%**	**46%**	**13%**	**0%**

Forma chování žáka	Považuji chování za problém		Četnost výskytu				
	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	2	0	0	0	2	0	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	2	0	1	1	0	0	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	2	0	0	1	1	0	0
Šikanuje druhé	2	0	2	0	1	0	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	1	1	0	0	1	0	1
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	2	0	0	0	1	1	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	2	0	0	0	2	0	0
Zapírá a lže	2	0	0	0	1	1	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	2	0	0	1	1	0	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	2	0	0	1	1	0	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	2	0	0	1	1	0	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	2	0	2	0	0	0	0
Počet celkem	**23**	**1**	**5**	**5**	**12**	**2**	**1**
	96%	**4%**	**20%**	**20%**	**48%**	**8%**	**4%**

*** Porovnání pátých tříd**

V pátých třída za problém považuje uvedené formy negativního chování téměř 90% učitelů (na venkově i ve městě je to vyrovnáno). Za problém učitelé ve městě nepovažují odmítání se podřídit, vulgaritu, používání násilí, šikanování, šaškování, pomlouvání, nešetrné chování k věcem, smskování či žvýkání. Zde se dokonce nachází dva případy, kdy učitelé nepovažují šikanu za problém, jeden z nich (stejně jako učitel ve 3. třídě) uvedl, že se šikana v jeho třídě vůbec nevyskytuje. Poněkud záhadně vyznívá hodnocení druhého učitele. Na venkově učitelé nepovažují za problém šikanování (opět se ve třídě daného učitele tento projev nežádoucího chování nevyskytuje), vztekání se a emocionální labilitu.

Město

S nežádoucími projevy se občas setkává 27% učitelů, často 12% učitelů. „Stále" neuvedl žádný učitel. Jen 4% učitelů se s nimi nesetkalo nikdy. Často se vyskytující negativní projevy chování ve městě spočívají v odmítání učitele jako autority a svalování viny na druhé, vyhrožování...

Venkov

S nežádoucími projevy chování se občas setkává 29% učitelů, často 0% učitelů. 8% se s nimi nesetkalo nikdy. Největším často se vyskytujícím problémem je odmítání učitele jako autority (poprvé častý výskyt) a svalování viny na druhé.

Oproti minulému roku došlo k poklesu „občasných" negativních jevů chování. Projevil se častý nárůst odmítání autority učitele. Šikana se ve městech i na venkově vyskytuje zřídka.

Pokud v prvních ročnících vycházel venkov o něco lépe než město, ve vyšších ročnících se rozdíly stírají. Z mých pozorování vyplývá, že ve vyšších ročnících dochází k nárůstu odmítání učitele jako autority.

Forma chování žáka	Považuji chování za problém		Četnost výskytu				
	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	6	1	0	5	0	2	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	6	1	1	4	1	1	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	6	1	0	5	1	1	0
Šikanuje druhé	5	2	1	6	0	0	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	5	2	0	3	3	1	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	6	1	0	4	2	1	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	7	0	0	4	1	2	0
Zapírá a lže	7	0	0	3	3	1	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	7	0	0	3	4	0	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	6	1	0	4	2	1	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	6	1	0	4	3	0	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	6	1	1	3	2	0	0
Počet celkem	**73**	**11**	**3**	**48**	**22**	**10**	**0**
	87%	**13%**	**4%**	**58%**	**27%**	**12%**	**0%**

Forma chování žáka	Považuji chování za problém	
	Ano	Ne
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	2	
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	2	
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	2	
Šikanuje druhé	1	1
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	2	
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	2	
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	2	
Zapírá a lže	2	
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	1	1
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	1	1
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	2	
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	2	
Počet celkem	**21**	**3**
	88%	**13%**

Četnost výskytu				
Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Stále
	2			
1	1			
	2			
1	1			
	1	1		
	1	1		
	1	1		
		2		
	2			
	2			
	1	1		
	1	1		
2	**15**	**7**	**0**	**0**
8%	**63%**	**29%**	**0%**	**0%**

13.3. Porovnání finské a české školy

Porovnání je prováděno u stejně starých dětí, to znamená, že česká druhá třída odpovídá první třídě finské.

Porovnání druhých tříd

54% finských učitelů nepovažuje vyjmenované projevy chování za problém. Udávají, že se vyskytují pouze zřídka. 46% učitelů vidí toto chování jako problematické, nejvíce zmiňované je odmítání učitele jako autority a šikanování druhých. Čtvrtina učitelů uvádí, že se toto chování vyskytuje pouze občas, častý výskyt udává 21% učitelů (odmítání učitele jako autority, šikana, svalování viny na druhé, zapírání a lhaní). Žádný učitel neuvedl, že by se s těmito negativními projevy chování nikdy nesetkal. Rovněž žádný učitel neuvedl, že by se s nimi setkával stále.

Ve srovnání s Čechami je zde značný rozdíl v zastoupení učitelů, kteří považují vyjmenované formy chování za problém. V Čechách je to okolo 90% učitelů, ve Finsku je to pouze 46% učitelů. Ve Finsku se zřídka s těmito problémy setkává 54% učitelů, v Čechách jen 34% učitelů, ale 50% se s tím setkává občas, zatímco občasný výskyt ve Finsku uvádí 25% pedagogů. 21% finských učitelů, že se s těmito nežádoucími projevy setkává často, u nás je to jenom 7%. Pokud bych sečetla výskyty „zřídka" a „občas" v Čechách a ve Finsku, dostávám se k výsledku 79% ve Finsku a 84% v Čechách. 8% českých učitelů uvádí, že se s těmito projevy nesetkalo nikdy, ale ve Finsku se nikdy s těmito jevy nesetkalo 0%. U nás je tedy výskyt „zřídka" a výskyt „občas" nepatrně vyšší, ale kolonka častý výskyt pro nás vyznívá pozitivně.

Rozdělila jsem si výskyt na „méně četný" (nikdy, zřídka, občas) a „více četný" (často a stále). Méně četný výskyt ve Finsku je 79%, u nás 92% a více četný výskyt je u nás 7% a ve Finsku 21%.

Forma chování žáka	Považuji chování za problém		Četnost výskytu				
1	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Casto	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	2	0	0	1	0	1	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	1	1	0	1	1	0	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	1	1	0	1	1	0	0
Šikanuje druhé	2	0	0	0	1	1	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	1	1	0	2	0	0	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	1	1	0	0	2	0	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	1	1	0	1	0	1	0
Zapírá a lže	1	1	0	1	0	1	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	0	2	0	2	0	0	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	1	1	0	0	1	1	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	0	2	0	2	0	0	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	0	2	0	2	0	0	0
Počet celkem	**11**	**13**	**0**	**13**	**6**	**5**	**0**
	46%	**54%**	**0%**	**54%**	**25%**	**21%**	**0%**

Porovnání třetích tříd

Ve třetím finském ročníku se zvyšuje poměr učitelů, který považuje chování za problém, na 75%. 50% uvádí, že se uvedené problémy vyskytují zřídka, 38% uvádí, že se vyskytují občas. Nejvíce zmiňované je odmítání učitele jako autority, vulgárnost, násilí, šikana a nešetrné chování k majetku.

V Čechách je procento učitelů, kteří považují chování za problém vyšší – 90%, ale celkově vyšší výskyt je ve Finsku. Zřídka se setkává s tímto chováním 50% finských učitelů a občas 38%, zatímco v Čechách se zřídka s těmito projevy chování setkává 38% učitelů a občas 36%. Zřídka a občas se s nežádoucím chováním setkává 88% pedagogů, u nás po sečtení pouze 74%. V Čechách neuvedl žádný učitel, že se nežádoucími projevy chování setkává stále, oproti tomu ve Finsku uvádí stálý výskyt 4% pedagogů (jedná se o nepřímou agresi – pomlouvání).

Pokud rozdělím výskyty na méně četné a více četné, je v obou zemích situace prakticky stejná. Méně četný výskyt (nikdy, zřídka, občas) vychází podobně v Čechách (87%) i ve Finsku (88%). Více četný výskyt je také zhruba na stejné úrovni – 12% pro Finsko a 13% pro Čechy.

Forma chování žáka	*Považuji chování za problém*		Četnost výskytu				
1	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Casto	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	1	1	0	2	0	0	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	1	1	0	2	0	0	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	2	0	0	0	2	0	0
Šikanuje druhé	2	0	0	0	2	0	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	1	1	0	1	1	0	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	2	0	0	1	0	0	1
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	2	0	0	1	0	1	0
Zapírá a lže	2	0	0	0	1	1	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	1	1	0	1	1	0	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	2	0	0	1	1	0	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	1	1	0	2	0	0	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	1	1	0	1	1	0	0
Počet celkem	**18**	**6**	**0**	**12**	**9**	**2**	**1**
	75%	**25%**	**0%**	**50%**	**38%**	**8%**	**4%**

Porovnání čtvrtých tříd

Opět je ve Finsku nižší počet učitelů, kteří chování uvádí jako problém – 63%. U nás je toto procento vyšší, 88%. Nejvíce zmiňované je násilí, svalování viny na druhé, špatné zacházení s věcmi. Časté výskyty projevů jsou v Čechách (13%) následující: pomlouvání, špatné chování k majetku, ve Finsku je to smskování, pískání, šikana a lhaní (17%). Ve Finsku se zřídka s těmito problémy setkává 38% učitelů, v Čechách 36% učitelů. 46% se s problémovým chováním setkává občas, občasný výskyt ve Finsku uvádí také 46% pedagogů. 17% finských učitelů udává, že se s těmito nežádoucími projevy setkává často, u nás se s nimi pak často potkává 13%. Pokud bych sečetla výskyty „zřídka" a „občas" v Čechách a ve Finsku, dostávám se k výsledku 84% ve Finsku a 82% v Čechách. U nás jsou stále ještě učitelé, kteří tvrdí, že se s těmito jevy chování nesetkali nikdy. Ve Finsku nikdo neuvedl, že by se s těmito jevy nesetkal.

Méně četné výskyty činí ve Finsku 84%, v Čechách je jen o něco málo vyšší - 88%, více četné ve Finsku udává 17% pedagogů, u nás 13% učitelů.

Forma chování žáka	*Považují chování za problém*		*Četnost výskytu*				
1	Ano	Ne	Nikdy	Zřídka	Občas	Casto	Stále
Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	1	1	0	1	1	0	0
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	1	1	0	2	0	0	0
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	1	1	0	0	2	0	0
Šikanuje druhé	2	0	0	0	1	1	0
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	1	1	0	1	1	0	0
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	1	1	0	1	1	0	0
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	1	1	0	0	2	0	0
Zapírá a lže	2	0	0	0	1	1	0
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	1	1	0	2	0	0	0
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	1	1	0	2	0	0	0
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	1	1	0	0	2	0	0
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	2	0	0	0	0	2	0
Počet celkem	**15**	**9**	**0**	**9**	**11**	**4**	**0**
	63%	**38%**	**0%**	**38%**	**46%**	**17%**	**0%**

Porovnání pátých tříd

V tomto ročníku jsem bohužel měla pouze omezený výskyt dotazníků, takže bylo velice těžké provést odpovídající srovnání. Chování je v tomto případě považováno za problém (100%). Problematické chování je zastoupeno v mírnější formě výskytu (92%) v silnější formě výskytu je to jen 8% a jedná se „pouze" o šaškování a grimasy. V Čechách j e mírnější výskyt 89% a silnější forma výskytu je 12%.

Forma chování žáka	*Považuji chování za problém*		*Četnost výskytu*				
	Ano	**Ne**	**Nikdy**	**Zřídka**	**Občas**	**Casto**	**Stále**
Odmítá učitele jako autoriku, odmítá se podřídit, ignoruje učitele, reaguje vzdorně	1			1			
Je vulgární, mluví sprostě při hodině	1			1			
Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	1				1		
Šikanuje druhé	1				1		
Šaškuje, dělá nápadné grimasy	1					1	
Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	1				1		
Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	1				1		
Zapírá a lže	1				1		
Při neprosazení svých zájmů se zlobí a vzteká	1			1			
Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	1			1			
Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	1			1			
Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše SMS	1			1			
Počet celkem	**12**	**0**	**0**	**6**	**5**	**1**	**0**
	100%	**0%**	**0%**	**50%**	**42%**	**8%**	**0%**

Shrnutí

Negativní výskyty chování se na školách objevují, ale jedná se o výskyt v převážně té mírnější podobě (zřídka a občas). Stálý výskyt je jen výjimečný, prakticky se nevyskytuje. Častý výskyt není vyloženě masivním jevem, jedná se pravděpodobně o záležitost několika jedinců.

Osobně jsem předpokládala větší výskyt negativních projevů chování v Čechách, ale po srovnání všech dotazníků si myslím, že je situace v Čechách i ve Finsku vyrovnaná. Jaké důvody mě vedly k tomuto očekávání? Během svého studijního pobytu v rámci výměnného pobytu Socrates/Erasmus, jsme strávila mnoho hodin v různých finských školách. Co mě nejvíce překvapilo, byl až nečekaný ruch v hodinách. Žáci diskutovali o právě probíraných tématech, vyjadřovali své názory a postoje, ale jen málokdy se stalo, že by zneužili tohoto času k bavení se mezi sebou. Děti se zdály být více sebevědomější, než děti stejného věku v Čechách. Měla jsem možnost vidět třídy, které byly bezproblémové, ale také třídy, ve kterých se našlo několik problémových jedinců, těch však nebylo tolik. Tyto děti si klidně celou hodinu posílaly smsky, žvýkaly, provokovaly svoje spolužáky, anebo naschvál odmítaly pracovat s odůvodněním, že tomu nerozumí. Všímala jsem si také odlišného postoje učitelů, některým žvýkání nebo psaní sms v hodinách nevadilo, jiní naopak za tento prohřešek posílali žáky za dveře. Na prvním stupni fakultní školy, kam jsem chodila „na praxi", jsem však viděla takové třídy pouze dvě a to v obou případech ve vyšších ročnících - v páté a šesté třídě. V ostatních třídách jsem žádné problémy nezaznamenala. Myslím si, že určitou roli zde hraje i vybavení školy. Děti mohly v hodinách používat internet a vyhledávat si informace, které nevěděly, to je vedlo k větší samostatnosti a rozvíjelo dovednost hledat potřebné údaje. Součástí hodin byla i práce na počítači formou různých zábavných her, které se vztahovaly k právě probírané látce. V každé třídě se nacházely projektory, které umožňovaly rychlejší práce v hodinách (kontrola domácích úkolů, cvičení v průběhu hodiny, názorné ukázky, jak které cvičení dělat), v hodinách zeměpisu a angličtiny to byly mapy, encyklopedie, slovníky, učebny hudební výchovy

vypadaly spíše jako nahrávací studium s nepřeberným množstvím hudebních nástrojů, také dílny byly vybaveny moderními stroji od těch pro práci s dřevem až po šicí stroje. Děti tak mohly často střídat činnosti a být „zaměstnáni" po celou dobu, a jak známo, kdo si hraje, nezlobí.

Škola, kde jsem rozdala dotazníky, byla jedna z menších škol a působila na mě „rodinným" dojmem. Děti mohly učitele oslovovat křestními jmény a v hodinách, které jsem navštívila, jsem nezaznamenala žádný negativní jev.

Celkový výsledek porovnání byl pro mě malým překvapením, ale je dobré vědět, že i v zemi, která se stále drží na vrcholu žebříčku PISA, se objeví šikana či problém autority učitelů.

14. Pozorování

Pozorování jsem realizovala v průběhu souvislé praxe ve druhé třídě, která proběhla na přelomu března a dubna roku 2008 v jedné z pražských základních škol (škola H). Naskytla se mi zde nedocenitelná zkušenost nejen pozorovat, ale dokonce i vyučovat problémovou třídu – z celkového počtu19 dětí ve třídě 8 dětí docházelo do pedagogicko-psychologické poradny a navštěvovalo školního psychologa kvůli problémovému chování. Třídní učitelka popsala tuto třídu jako velmi inteligenčně podprůměrnou se slabými sociálními vztahy. Dodala, že do školy dochází spoustu dětí ze sociálně slabších rodin, protože v těsné blízkosti školy bylo před časem vystavěno sídliště právě pro tyto rodiny. Dostala jsem od paní učitelky charakteristiku jednotlivých žáků a jejich rodinného zázemí. Z 19 dětí pouze 2 žily v úplných rodinách. Mezi největší „problémisty" se řadil chlapec, který trpěl LMD, byl dyslektik a dysgrafik, žil sám s matkou, která pracovala na nočních směnách, ale třeba dva dny domů vůbec nepřišla. Chlapec byl zvyklý chodit spát kolem 23. hodiny večer a ve škole pak byl velmi často unavený, ospalý a odmítal pracovat. Další problémový chlapec měl mentálně handicapovaného staršího bratra, jemuž rodiče věnovali daleko více pozornosti než tomuto mladšímu synovi, a tak aby na sebe upoutal pozornost, rozbrečel se kvůli každé

maličkosti, předstírajíc totální neschopnost. Dále zde byla dívka, která přišla do této školy na konci první třídy, aniž by uměla číst nebo psát. Trpěla také dyslexií a dysgrafií a jen velmi těžko se přizpůsobovala školnímu řádu, odmítala pracovat, ráda provokovala učitelku a spolužáky tím, že vykřikovala a mluvila bez vyzvání, otáčela se a rušila žáky sedící v její blízkosti, odmítala jít k tabuli, ničila spolužákům věci a mstila se jim (jednomu z nich sebrala pití a načůrala do něj). Jiný chlapec, který pocházel z Ukrajiny, aby nemusel v hodinách pracovat, lhal, že si zapomněl pomůcky, nedělal domácí úkoly a provokoval žáky sedící kolem, Lhal však i mimo školu - obcházel rodiče svých spolužáků a tvrdil, že ho rodiče bijí, nesmí domů či mu nedají najíst. Pak tam byl chlapec, který dělal bojové sporty a byl agresivní vůči svým spolužákům a chlapec, který se narodil již starším rodičům, a ti u vždy splnili každé jeho přání. Ten, pokud nebylo po jeho, se urážel a odmítal pracovat. Dívka, o kterou se její matka vůbec nestarala, nenosila pomůcky, protože jí je doma nikdo neobstaral, často neměla domácí úkoly, takže ve druhé třídě stále velmi špatně četla a nebyla schopná vypracovat úkoly bez cizí pomoci. Atmosféra ve třídě byla nepřátelská. Děti se neměly rády mezi sebou. Když pracovaly ve skupinách, odmítaly spolupracovat s tím či oním spolužákem. Během hodin na sebe vykřikovaly poznámky, vysmívaly se, když někomu něco nešlo. Vedle některých spolužáků nechtěly sedět. Odmítaly řešit „složitější" úlohy, rychle se vzdávaly, nebyly trpělivé. Bohatší děti koukaly shora na chudší děti. Kolektivu nepřispělo ani to, že ze třídy odešly a naopak přišly nové děti. Situaci řešila paní učitelka; která má bohaté pětadvacetileté zkušenosti, tak, že čtyři nezlobivější přesadila do řady naproti svému stolku, děti seděly v lavicích jednotlivě. Sedící pořádek často měnila, stejně jako rozmístění lavic. Klasicky byly ve třídě tři řady lavic po čtyřech lavicích za sebou. Někdy udělala řady jen dvě, řada naproti jejímu stolku zůstávala neměnná, ostatní dvě řady se spojily v jednu velkou. Občas přidala pátou lavici do řady naproti jejímu stolu, když někdo jiný hodně zlobil.

Každé pondělí první hodinu se děti sešly u tabule, sedly si do kruhu na polštářky a vyprávěly si, co dělaly o víkendu. Cílem bylo naučit děti se vzájemně poslouchat. Dále do vyučovacích hodin zařazovala v rámci předmětů kolektivní hry, které by pomohly

zlepšit špatné mezilidské vztahy ve třídě jako např. tichou poštu, děti si psaly čísla, písmenka prstem na záda, molekuly (kdo má svátek př. v prosinci, má sourozence...). Když měl ve třídě někdo nějaký problém, zapomněl si sešit, obracela se učitelka na třídu, co by mu poradila. Na konci každého dne byly hodné děti odměňovány samolepkami, jenže všichni zmiňovaní zlobivci na samolepku skoro nikdy nedosáhli a vypadali, že už jim je to téměř jedno. Samolepku prostě neočekávali. Když se k sobě děti chovaly neurvale, a to i během přestávky, paní učitelka zakázala výtržníkům jít na hodinu tělocviku, nejoblíbenějšího předmětu. Tyto děti se pak učily s paralelní třídou. Někdy se ovšem stalo, že na tělocvik nešla celá třída. Protože se blížil konec dubna, čas, kdy měla škola odjet na školu v přírodě, přišla paní učitelka s hrozbou, že kdo bude hodně zlobit, nebude nosit pomůcky, úkoly, na školu v přírodě nepojede. Hrozbu pak v jednom případě opravdu splnila. Alespoň jednou týdně si školní psycholožka k sobě na hodinu odvedla několik problémových dětí. Třikrát do roka navštěvovala třída program „Spokojená třída", který nabízí Centrum primární prevence.*Program „Spokojená třída" je určený třídním kolektivům v případě řešení zejména problémových vztahů, situací ve třídách a podezření na šikanu. V rámci programu se pracuje se zakázkou třídního učitele a zakázkou třídy, program je tedy specificky zaměřený přímo na práci s konkrétní třídou. Důraz je kladen na práci se třídou jako částí systému školní instituce a na spolupráci s pedagogy.* (http://www.prevcentrum.cz/CPP/Sluzby.aspx)
Zúčastnila jsem se druhého sezení třídy. Dozvěděla jsem se, že každé sezení trvá 4 vyučovací hodiny a sezení na sebe vzájemně navazují. Děti seděly na židlích umístěných podél stěn, celé sezení vedl muž, kterého děti nazývaly křestním jménem, spolu s ním tam byla dívka (studentka na praxi), která mu pomáhala s organizací. Na začátku děti zodpověděly otázky, jak se jim minulé sezení líbilo, co se jim líbilo nejvíce a co se jim nelíbilo a jaký mají poslední kladný zážitek. Během minulého sezení se z dětí stali otrlí námořníci a dnes měli na své dobrodružné plavbě pokračovat. Děti byly rozděleny do dvou družstev. Každé družstvo muselo zvolit svého kapitána a také navigátora. Úkolem kapitána bylo projet mořem plným útesů, které jsme představovaly s paní učitelkou. Kapitán měl však zavázané oči, jeho očima byl navigátor, který musel celou posádku

dopravit bezpečně na otevřené moře. Zbytek „posádky" mohl mít oči otevřené, nesměl však na kapitána promluvit. Když jedno družstvo bylo na moři, druhé čekalo v přístavu (na chodbě). Obě družstva šťastně proplula do dalšího kola. Z lodi díky nepřízni počasí zbyl jen vor (velký kus balicího papíru), na který se musela celá posádka vejít. Vor se postupně zmenšoval a zmenšoval a úkolem posádky bylo zachovat co největší počet členů. Tomuto úkolu druhé družstvo přihlíželo. Jako stateční námořníci děti musely mít odznak moře s Poseidónovým trojzubcem, který si děti samy, podle vzoru, nakreslily a vystřihly. Od Pavla potom dostaly provázek a děrovačku, takže se brzy všem na krku houpal námořnický odznak. Pak se postavily do řady a se zavřenýma očima byly Pavlem pasovány z námořníků na kapitány. Pavel všem nakreslil na tvář modrou barvou trojzubec. Na závěr sezení děti zhodnotily, co se jim líbilo nejvíce, co se jim nelíbilo. Pavel používal za celou dobu jen kladné, motivující hodnocení. Dětem se sezení líbilo, nejvíce odznak na tváři. Chtěla jsem získat více informací o tomto programu, ale bohužel jsem se nesetkala s velkou ochotou. Celkově byla paní učitelka na děti dost přísná, striktně vyžadovala domácí úkoly a čtecí karty podepsané rodiči, pomůcky potřebné pro vyučování. Kvůli špatnému čtení založila paní učitelka čtecí karty, kdy každé dítě mělo denně přečíst alespoň jednu stránku z libovolné knížky, karta musela být každý den potvrzená rodiči, i na tomto příkladě bylo vidět, kde se rodiče o své děti starají a kde ne. Mluvila na děti silně, často zvyšovala hlas nebo křičela. Učení v této třídě pro mě bylo docela obtížné. Děti „jely" v zabudovaném systému a nebyly moc ochotné ho měnit. Nerady pracovaly ve skupinách, nerady řešily úlohy mimo učebnici (o malinko těžší úlohy). Zkoušela jsem metodu „kladných okamžiků", ale bylo vidět, že děti, které jsou zvyklé pozornost upoutávat negativním způsobem, tuto metodu opustit jen tak nehodlají. Když jsem si jich prostě nevšímala, přišly až k tabuli za mnou a stály tam tak dlouho, dokud jsem je neposlala zpět. Chlapec, který často brečel, vydržel plakat 30 minut v kuse. Dva chlapci mi třeba také několikrát řekli, že se jim prostě tohle cvičení dělat nechce, a že ho dělat nebudou. Dostali tedy za úkol dodělat ho doma. Pětka pro zlobivce nebyla velká hrozba. Když mluvila třída hodně nahlas, zkusila jsem mluvit tiše, či počkat, až si někdo všimne, že mlčím. Po sedmi minutách křiku jsem to

také vzdala. Jediné, na čem se děti trochu chytily, byly samolepky „smajlíků", které dostávaly za ticho při práci, kamarádské chování, dobře a rychle odvedenou práci. Situace, ze které jsem měla radost, nastala, když jsem poslední hodinu seděla s třídou v kroužku u tabule a každý měl na každého říct něco hezkého. Tahle chvilka, myslím, potěšila i samotné děti.

Závěrem bych chtěla říct, že bylo obtížné vstoupit do třídy, která už má „zajeté koleje" Myslím, že tahle třída je oříškem i pro tak zkušenou učitelku, jakou jejich třídní bezesporu je. Nyní je těžké něco měnit, ale určitě bych na děti tolik nekřičela, protože křik už vnímají jako něco, co je úplně normální. Musím však pochválit důslednost učitelky, protože ta je zde opravdu na místě.

15. Návrh opatření při dlouhodobější práci s třídou H

Zamýšlela jsem se nad tím, jaké přístupy a strategie k potlačení problémového chování bych zvolila, kdybych se v této třídě ocitla jako třídní učitelka. Bylo by samozřejmě lepší, kdybych třídu mohla vést od začátku a mohla se tak soustředit na prevenci případného nežádoucího chování. Vybrala jsem proto od různých autorů z teoretické části návrhy preventivních opatření, jak předcházet nekázni, a rozdílné přístupy a strategie potlačující negativní chování, které bych využila při „nápravě" chování v problematické třídě. Osobně bych, podle doporučení Pashe a kol., začala s výukou žádoucího sociálního chování. Ta by zahrnovala výuku pravidel ve třídě (proč jsme stanovili tyto pravidla a jaké budou důsledky za jejich nedodržení) a rozvoj sociálních dovedností (solidarita, tolerance, nenásilné řešení konfliktů, vzájemná pomoc, zodpovědnost), které by vedly k navození vstřícných vztahů mezi žáky. Dále souhlasím s názorem Bendla, který tvrdí, že jedním ze způsobů jak předcházet nekázni, je umožnit žákům, aby se podíleli na řešení problémů s chováním ve škole. Zapojila bych žáky, kteří jsou celou třídou kladně přijímáni, do vedoucích rolí v činnostech, které odrazují od problémového chování. To by mělo ukázat vrstevníkům, že tyto „kladné autority" si takového chování neváží. Někdy může mít slovo od spolužáka větší vliv než od učitele.

Dále bych se, jak doporučuje Bendl, pokusila „udělat každého žáka užitečným". Žákovi se posílí sebevědomí a bude za „něco" zodpovědný, bude užitečný pro školu a pro kolektiv (služba na zalévání květin, „nástěnkáři", pořádek ve skříních). Sebevědomí žáků je velmi důležité, a já si myslím, že sebevědomí žáci si pak nebudou „vybíjet" svoje negativní pocity na slabších. Snažila bych se umožnit všem dětem zažít úspěch, zařazovat aktivity, které pomáhají zlepšovat sebeobraz dětí (každý žák řekne něco pěkného o spolužákovi). Žáky bych zapojovala do společných činností (skupinové práce, kooperativní učení, školní projekty). Zná-li učitel svoje žáky dobře, dokáže předvídat potřeby problémových žáků a může se na ně připravit. Je potřeba chválit a vyzdvihovat kladné chování a tím ho posilovat. Pokud by se žák choval nežádoucím způsobem, dala bych mu najevo, že jeho přestupek registruji, ale snažila bych se nepřerušit chod hodiny (postup dle Kyriacou). Někdy postačí oční kontakt, přísný výraz tváře nebo přestávka ve výkladu. Nutností jsou pestré a zábavné hodiny, ve kterých jsou vytyčené cíle dosažitelné pro všechny žáky. Učitel by se neměl orientovat na chybu, ale na to, co žák zná. Podle doporučení Pashe a kol., bych využila metodu „kladných okamžiků", kdy učitel rovnoměrně rozděluje pozornost, spojenou jen s kladnými sděleními, mezi všechny žáky, a kdy učitel vůbec nepoužívá negativní sdělení. U každého žáka si musí najít důvod, proč ho pochválit. Učitel by také měl trávit více času u vyrušujících žáků. Dále bych vzala v úvahu upozornění Pashe a kol., že rušiví žáci jsou obzvláště citliví na to, jak učitelé hovoří s ostatními a neustále učitelovy reakce vůči jiným žákům porovnávají s tím, jak mluví s nimi. Pokusila bych se, jak pedagogům radí Sharry, o to, abych pochvaly vždy formulovala v první osobě jednotného čísla, a abych tak chválila sama za sebe. Je dobré si uvědomit, jak si všímá Bendi, že zasedací pořádek má vliv na některé charakteristiky chování žáků. Pokud rozsazení na začátku roku provádí učitel, většinou umísťuje do předních lavic a do středu učebny ty, které výše hodnotí a na které spoléhá. Do zadních řad a na okraj učebny usazuje žáky, kteří mu jsou méně sympatičtí, nebo mu připadají méně schopní. Nejvíce aktivní jsou žáci, kteří sedí uprostřed řad, blíže k tabuli, aktivita klesá v zadních řadách a na krajích jednotlivých řad. Ukazuje se, že pokud méně aktivní děti

přemístíme do středu, zlepšuje se jejich aktivita i zájem o učení. Na radu MUDr. Nedvědové bych posadila problémové děti blízko stolu učitele a obklopila je dobrými modely. Také bych se, na doporučení Ondráčka, snažila nevěnovat pozornost relativně malým přestupkům. Tím se tak potvrdí žákovi, že jeho chování je účinnou metodou, jak vzbudit jeho pozornost. Pedagog by neměl ignorovat žádoucí chování a brát ho jako samozřejmé. Pokud učitel dává pokyny, nesmí jich být příliš mnoho a musí být konkrétní a srozumitelné, žák úkoly vyplní, pokud jim rozumí a pokud je akceptuje. Myslím si, že je důležité zamyslet se nad otázkou trestu. Po trestu se sice množství pochybení sníží, ale stejně jako Ondráček se domnívám, že je někdy vhodnější nechat působit přirozené nebo logické důsledky (nestihne-li dítě přepsat cvičení o hodině, bude ho muset udělat doma). Když už bych žáka trestala, pokusila bych se ho netrestat v afektu, a když už bych žákovi trest slíbila, snažila bych se ho vždy důsledně dodržet. Kantoři by neměli, podle doporučení Pettyho, trestat, když si nejsou jisti fakty. Po potrestání má pedagog dát najevo, že není proti žákovi zaujatý. Učitel by si neměl brát rušivé chování žáka osobně, pak se může stát, že si interpretuje chování žáka jako záměr a dává žákovi najevo své nesympatie. Na doporučení Ondráčka bych si více všímala vlivu, který má na rušivé chování podporující komunikace mezi žákem a učitelem. Běžná komunikace ve škole je často omezena pouze na reakci souhlasnou a nesouhlasnou, přitom má učitel daleko více možností, jak reagovat na žákovo sdělení (projeví zájem, přidá vlastní postoj k tématu). Snažila bych se vyhnout, podle doporučení MUDr. Nedvědové a Kyriacoua, „označkování"žáků – používání osobních narážek. Může to žáky znejistit, ničí se tím jejich pocit bezpečí a sebedůvěra. Často se pak s těmito názvy vyrovnávají tak, že se s nimi ztotožňují. Souhlasím s názorem Ondráčka, který zdůrazňuje, jak je dobré, aby učitelé žákům zajistili dostatečné množství pohybu nejen o přestávkách, ale i v průběhu hodiny (krátké pohybové, protahovací jednotky). Je velmi důležité vytvořit vstřícnou a pozitivní atmosféru ve třídě.

Pokud ale výše navrhované přístupy nepomohou, měl by se učitel obrátit na poradenská zařízení.

16. Vyhodnocení získaných údajů

V této kapitole se pokusím o zhodnocení výzkumu a jeho výsledků vzhledem k vytyčeným výzkumným otázkám.

Prvním cílem mého výzkumu bylo zjištění, zda mají žáci z vesnice, středně velkého města a velkoměsta stejné zkušenosti s problémovým chováním. Předpokládala jsem, že nejhůře v hodnocení dopadne velké město a nejlépe venkov. Jednoznačně nejhůř však dopadlo střední město. Nejhůře dopadlo střední město v kouření, kde více než třetina (téměř 35%) dětí má zkušenosti s cigaretou, ale většinou jsou to jen ojedinělé pokusy. V jednom případě je uváděn častější výskyt. Alarmující je, že přes 15 % žáků uvedlo, že jim cigaretu nabídl člen rodiny. Střední město také dopadlo nejhůř v záškoláctví (1 případ) a v nabídce drog. Téměř 8% žáků uvedlo, že jim někdo již nabídl drogy, ale nikdo neuvedl, že by je již zkusil. Ve středně velkém městě je také nejvyšší znalost drog. Děti vyjmenovaly 7 druhů drog. Ve středně velkém městě je také nejvyšší procento dětí, které přiznávají, že něco ukradly.
Domnívám se, že problémové ukazatele jako je záškoláctví, kouření a krádež může mít na svědomí jeden problémový žák.

Ve velkoměstě největší procento žáků udává, že se jim něco ve škole ztratilo a toto číslo je vysoké, téměř 67%. Dalším negativním jevem velkoměsta je, že přes 73%dětí se setkalo s ničením školního majetku. Žádné dítě neuvedlo, že by něco ukradlo.

Venkov v kouření dopadl průměrně, nejvyšší hodnoty jsou uváděny u setkání se s rasismem a poměrně vysoké také v setkání se se šikanou, blíží se 30%, zatímco velkoměsto vykazuje necelých 7%. Žádné dítě na venkově neuvedlo, že by mu byly nabízeny drogy. Děti na venkově vyjmenovaly pouze 3 druhy drog. Celkově lze říci, že děti nejvíce znají marihuanu, kokain a heroin. Poměrně vysoké procento dětí uvádí, že se jim něco ztratilo ve škole, 57%, ale žádné dítě se nesetkalo s ničením školního majetku.

Pozitivním jevem je, že žádné dítě neuvedlo zkušenost s drogami. Také 1 případ záškoláctví a krádeže snad lze považovat za výjimku. Naproti tomu jsou poměrně vysoké údaje, kdy se něco ztratilo ve škole – od 38% do téměř 67%. Dalším negativním jevem je setkání se s rasismem (od 26% - 71%) a se šikanou (od 6,7% - 31%). V obou těchto ukazatelích vykazuje nejnižší hodnoty velké město.

S negativními jevy mají větší či menší zkušenosti žáci na všech školách. Velké město se jeví tolerantnější ve věci rasismu (ale i tak je toto procento více než vysoké – týká se více než čtvrtiny žáků), a i nečekaně dobře dopadá se šikanou, přesto se s ní setkali žáci na všech školách. Z negativních údajů dosahuje na všech školách ztráta věcí.

Druhým cílem mého výzkumu bylo zjištění, jak se liší otázka četnosti výskytu problémového chování na školách ve velkoměstě, středně velkém městě a na vesnici z pohledu učitelů

Je pochopitelné, že se údaje jednotlivých škol liší, ale nějaké diametrální rozdíly nejsou. Navíc se rozdíly ve vyšších třídách stírají a některé „trendy" jsou stejné – jako například odmítání autority učitele.

Závěr

Současná společnost se potýká s nárůstem problémového chování a to od čím dál nižšího věku. Během povinných školních praxí jsem mnohokrát zaznamenala nežádoucí projevy chování a dokonce se mi naskytla možnost učit v jedné takové problematické třídě. Zvládnout tyto negativní projevy chování a nenarušit „plynulý" chod celé třídy je opravdu velmi obtížné, a proto jsem si tuto problematiku zvolila jako téma své diplomové práce.

V teoretické části jsem se zaměřila na vymezení pojmů problémového chování z pohledu různých autorů. Svoji pozornost jsem dále věnovala příčinám nežádoucího chování, když poznám příčinu/příčiny, mohu lépe působit na chování a jednání jedince. Dále jsem se zabývala vztahy mezi rodinou a problémovým žákem a školou a problémovým žákem. V dnešní době už dávno neplatí, že „škola učí a rodina vychovává". Škola a rodina by měly v tomto směru zastávat společná stanoviska i postupy. Velkou pozornost jsem v práci věnovala kapitole s názvem Jak předcházet problémovému chování. Zabývala jsem se odlišnými přístupy, strategiemi a podněty, jak jednat s problémovými žáky.

V empirické části jsem popsala výzkumy, které jsem realizovala na celkem 7 různých základních školách. V této části diplomové práce jsem si stanovila celkem tři výzkumné otázky týkající se výskytu problémového chování a četnosti výskytu tohoto chování. Výzkumem jsem chtěla porovnat situaci ve velkém městě, středně velkém městě a maloměstě a také situaci ve středně velkém městě v Čechách a v zahraničí. Výsledky výzkumů přinesly zjištění, že nejsou podstatné rozdíly mezi školami ve velkoměstě, středně velkém městě a na venkově a také, že je situace v Čechách a ve Finsku vyrovnaná. Jednu kapitolu jsem věnovala Návrhu opatření při dlouhodobější práci s výše zmíněnou problematickou třídou, kde jsem za pomoci autorů z teoretické části vybrala různorodé přístupy, které bych použila ke zmírnění napjaté situace ve třídě.

Práce na tomto tématu byla velice zajímavá, místy překvapivá, někde alarmující. Získala jsem cenné teoretické poznatky, které, jak doufám, využiji ve své budoucí praxi.

Použitá literatura

1. AUGER, M.T., BOUCHARLAT, C.: *Učitel a problémový žák.* Praha: PORTÁL, 2005. ISBN 80-7178-907-0

2. BENDL, S.: *Kázeňské problémy ve škole.* Praha: TRITON, 2004. ISBN 80-7254-453-5

3. BENDL, S.:*Neukázněný žák.* Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-36-4

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

5. ELLIOTT, J., PLACE, M.: *Dítě v nesnázích.* Praha: GRADA PUBLISHING, 2002. ISBN 80-247-0182-0

6. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi.* Praha: PORTÁL, 1997. ISBN 80-7178-063-4

7. FOSTER, S.H., BRENNAN, P., BIGLAN, A., WANG, L., AL-GHAITH, S.: *Preventing behaviour problems: what works.* Geneva: INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION (IAE), 2002.

8. KALHOUS, Z., OBST, O. a kol.: *Školní didaktika.* Praha: PORTÁL, 2002. ISBN 80-7178-253-X

9. KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: PORTÁL, 1996. ISBN 80-7178-965-8

10. KYRIACOU, CH.:*Řešení výchovných problémů ve škole.* Praha: PORTÁL, 2005. ISBN 80-7178-945-3

11. LANGER, S.: *Diagnostikování problémových žáků.* Hradec Králové: KOTVA, 1999. ISBN 80-900254-9-8

12. LANGER, S.: *Problémový žák*. Hradec Králové: KOTVA, 1999. ISBN 80-900254-5-5

13. LANGOVÁ, M., VACÍNOVÁ, M.: *Jak se to chováš?!*. Praha: EMPATIE, 1994. ISBN 80-901618-5-5

14. MERTIN, V.: *Ze zkušeností dětského psychologa.* Příbram: SCIENTIA, 2004. ISBN 80-7183-316-9

15. NEDVĚDOVÁ, A.: *Problémové děti s poruchami učení a chování.* Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-7020-107-X

16. ONDRÁČEK, P.: *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* .Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-18-6

17. PASH, M., GARDNER, T.G., LANGEROVÁ, G.M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha: PORTÁL, 1998. ISBN 80-7178-127-4

18. PETTY, G.: *Moderní vyučování.* Praha: PORTÁL, 2006. ISBN 80-7367-172-7

19. PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova.* Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2

20. ROTTEROVÁ, B.: *Kázeň a problematika jejího utváření.* Praha: UK, 1973.

21. SHARRY, J.: *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících.* Brno: COMPUTER PRESS, 2006. ISBN 80-251-1295-0

22. TRAIN, A.: *Nejčastější poruchy chování dětí.* Praha: PORTÁL, 2001. ISBN 80-71-78-503-2

23. VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku.* Praha: KAROLINUM, 1997. ISBN 80-7184-488-8

Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele, 2008, roč. 4, ISSN 1801-8416.

Elektronické zdroje

www.csicr.cz (www.csicr.cz/upload/vztah_rodicu_a_skoly_pohledem_prava.pdf)

http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100686&CAI=2150&EXPS=%22PROBL%C9MOV%C9%2A%22+AND+%22CHOV%C1N%CD%2A%22

http://www.ssvp.wz.cz/Texty/vyvojovkateorie.html

http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=2600&CAI=2125

http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=2929&CAI=2125

http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101049&CAI=2150

http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=2642&CAI=2125

http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=2821&CAI=2125

http://www.diagnostikaskol.cz/index.php

Seznam příloh

1. Dotazník problémového chování pro žáky
2. Dotazník problémového chování pro učitele
3. Dotazník problémového chování pro finské učitele

Příloha 1

Milí žáci,

Dostává se vám do rukou dotazník, který se zabývá problematikou, s níž přicházíte do styku. Prosím vás o odpovědi na následující otázky. Dotazník je anonymní a slouží pouze pro moji potřebu.

Věk:

Děvče/chlapec

1. Zkoušel(a) jsi už někdy kouřit?

a) Ano méně než 5krát více než 5krát
b) **Ne**

2. Cigaretu ti nabídl(a) (NA TUTO OTÁZKU ODPOVÍ JEN TEN, KDO OPOVĚDĚL NA OTÁZKU ČÍSLO 1 ANO).

a) Spolužák/spolužačka
b) Kamarád/kamarádka
c) sourozenec
d) někdo jiný (napiš, prosím, kdo)

3. Byl(a) jsi někdy za školou?

a) Ano méně než 5krát více než 5krát
b) Ne

4. Z jakého důvodu si byl(a) za školou? (NA TUTO OTÁZKU ODPOVÍ JEN TEN, KDO ODPOVĚDĚL NA OTÁZKU ČÍSLO 3 ANO).

a) Bál(a) jsem se písemky
b) Škola mě nudí
c) Ve škole se mi nelíbí
d) Jiný důvod (prosím, popiš).....

5. Setkal(a) si se někdy s tím, že se někdo posmíval spolužákovi, protože má jinou barvu pleti nebo není Čech ?

a) Ano
b) Ne

6. Byl(a) si někdy ve škole svědkem šikany?

a) Ano
b) Ne

7. Nabízel ti někdy někdo nějaké drogy?

a) Ano
b) Ne

8. Zkoušel jsi někdy nějaké drogy?

a) Ano
b) Ne

9. Jaké drogy znáš? Prosím, vyjmenuj je:

.....

10. Ztratilo se ti někdy něco ve škole?

a) Ano
b) Ne

11. Ukradl(a) jsi někdy něco?

a) Ano
b) Ne

Jestliže ano, napiš prosím, proč?

.....

13. Setkal(a) jsi se někdy s ničením (vandalismem) školního majetku?

a) Ano
b) Ne

Děkuji vám za pravdivé zodpovězení všech otázek.

Příloha 2

Exposure of pupil's behaviour	consider it as a problem	Frequency of currence in my class
Oppilaan käyttäytymisen ilmeneminen	**Koen sen ongelmaksi**	**Kuinka usein sitä esiintyy luokassani**
	o Kyllä o Ei	**o Ei koskaan o Harvoin o Toisinaan o Usein o Jatkuvasti.**
1 Pupil rejects teacher's authority, ignores teacher's commands,	o YES o NO	o never o rarely o occasionally o often o constantly
is defiant towards teacher		
1 Oppilas ei hyväksy opettajan auktoriteettia, ei ota kuuleviin korviinsa opettajan käskyjä, on jatkuvasti uhmaava opettajaa kohtaan.		
2 Pupil uses rude words during the classes	o YES o NO	o never o rarely o occasionally o often o constantly
2. Oppilas käyttää asiatonta kieltä tuntien aikana.		
3 Pupil uses violence against other pupils, attacs others	o YES o NO	o never o rarely o occasionally o often o constantly
3. Oppilas käyttää väkivaltaa toisia oppilaita kohtaan, hyökkää toisten kimppuun.		
4 Pupil bullies other pupils	o YES o NO	o never o rarely o occasionally o often o constantly

4. Oppilas kiusaa toisia oppilaita.

5 Pupil clowns around, makes grimace o YES

5. Oppilas pelleilee, ilmeilee.

6 Pupil calumniates others, intrigues o YES

6. Oppilas panettelee toisia, juonittelee

7 Pupil pushes blame,threatens, commands other pupils o YES

7. Oppilas syyttelee toisia, uhkailee, määräilee toisia oppilaita.

8 Pupil lies, denies guilt o YES

8. Oppilas valehtelee, kieltää syyllisyyden.

9 Pupil is angry when he/she doesn't assert himself/herself o YES

9. Oppilas on vihainen kun hän ei saa itseään esille.

10 Pupil is emotionally unstable, is easily offended, often cries, o YES

attracts (negative) attention

o NO o never o rarely o occasionally o often o constantly

o NO o never o rarely o occasionally o often o constantly

o NO o never o rarely o occasionally o often o constantly

o NO o never o rarely o occasionally o often o constantly

o NO o never o rarely o occasionally o often o constantly

o NO o never o rarely o occasionally o often o constantly

10. Oppilas on emotionaalisesti epävakaa, loukkaantuu helposti, itkee usein, kerää (negatiivista) huomiota.

11Pupil vandalizes property of school and property o YES o NO o never o rarely o occasionally o often o constantly

of his/her peers

11. Oppilas tekee ilkivaltaa koulun ja koulutovereittensa omaisuudelle.

12 Pupil chews gum, eats during the lesson, listen to discman, o YES o NO o never o rarely o occasionally o often o constantly

spends some time SMSing

12. Oppilas syö purukumia, syö oppituntien aikana, kuuntelee mediatoistinta, käyttää aikaa tekstiviestitte

Třída:

Forma chování žáka	Považuji chování za problém		Četnost výskytu během své praxe
1 Odmítá učitele jako autoritu, odmítá se podřídit, ignoruje pokyny učitele, reaguje vzdorně	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále
2 Je vulgární, mluví sprostě při hodině	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále
3 Používá násilí proti spolužákům, napadá druhé	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále
4 Šikanuje druhé	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále
5 Šaškuje, dělá nápadné grimasy	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále
6 Pomlouvá druhé, intrikaří (nepřímá agrese)	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále
7 Svaluje vinu na druhé, vyhrožuje, rozkazuje (verbální agrese)	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále
8 Zapírá a lže	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále
9 Když si neprosadí své zájmy, zlobí se a vzteká	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále

10 Je emocionálně labilní, snadno se urazí, rozbrečí, upoutává pozornost, byť negativní	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále
11 Chová se nešetrně k věcem, ničí školní majetek a majetek druhých	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále
12 Žák píská, žvýká, jí při hodině, poslouchá discmana, píše smsky	o ANO	o NE	o nikdy o zřídka o občas o často o stále

Dobrý den

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku ke své diplomové práci. Téma je „ Žáci s příznaky problémového chování na 1. stupni ZŠ". Předmětem praktické části je zmonitorování výskytu problémového chování u žáků na 1. stupni základních škol. Dotazník je anonymní a slouží jen pro moji potřebu. Vyplnění by Vám nemělo trvat déle než 15 minut. Děkuji Vám za váš čas i za vaše případné komentáře k tomuto tématu.

S pozdravem

Tereza Svobodová

(studentka Pedagogické fakulty Karlovy univerzity)