

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra psychologie

# **Bakalářská práce**

Bc. Pavla Kafková

**Problémové chování žáka ve vyučovací hodině na základní škole**

Problematic Behaviour of Schoolchild in the Lesson at Primary School

Praha 2020

Vedoucí práce: PhDr. David Čáp, Ph.D.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26. července 2020

Pavla Kafková

**Klíčová slova (česky):**

*Problémové chování, rušivé chování, management školní třídy, třídní pravidla, kázeň*

**Klíčová slova (anglicky):**

*misbehaviour, disruptive behaviour, classroom management, classroom rules, discipline*

**Abstrakt (česky):**

Tato bakalářská práce pojednává o problémovém chování žáků základní školy ve vyučovací hodině. Hlavním cílem práce je popsat příčiny a podoby problémového chování, funkce nevhodného chování a nastavování hranic vhodného a nevhodného chování ve výuce. Práce hledá odpovědi na otázku, proč k problémovému chování dochází, a nabízí několik přístupů, jak takové chování řešit.

Tématem návrhu výzkumného projektu je vnímání hranice mezi vhodným a nevhodným chováním ze strany žáka i učitele. Předmětem návrhu výzkumu je zejména takové problémové chování, které může žák alespoň částečně ovlivnit a které narušuje jeho učební proces. Výzkum sestává z kvalitativní i kvantitativní části a jeho ústřední otázkou je, zda hranici mezi vhodným a nevhodným chováním vnímají učitelé a žáci stejně, nebo se ve svém úsudku liší.

**Abstract (in English):**

This bachelor's thesis deals with the problematic behaviour of primary school students in the classroom. The main aim of this bachelor thesis is to describe the causes and forms of problematic behaviour, the function of inappropriate behaviour and setting the boundaries of appropriate and inappropriate behaviour in classrooms. The bachelor thesis seeks answers to the question of why problem behaviour occurs and offers several approaches to solve such behaviour.

The topic of the research project proposal is the perception of the boundary between appropriate and inappropriate behaviour by both the student and the teacher. The subject of the research proposal is mainly such problematic behaviour, which can at least partially influence the student, and which disrupts his learning process. The research consists of a qualitative and a quantitative part and its central question is whether the line between appropriate and inappropriate behaviour is perceived equally by teachers and students, or they differ in their judgment.

# OBSAH

ÚVOD .....	1
LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST .....	3
<b>1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ .....</b>	<b>3</b>
1.1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ A PROBLÉMOVÝ ŽÁK .....	4
1.2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ A VÝVOJ DÍTĚTE .....	5
1.3 PORUCHY CHOVÁNÍ VROZENÉ .....	6
1.3.1 <i>Nesocializovaná porucha chování</i> .....	7
1.3.2 <i>Socializovaná porucha chování</i> .....	7
1.3.3 <i>Porucha opozičního vzdoru</i> .....	7
1.3.4 <i>Specifické poruchy učení</i> .....	7
1.4 DRUHY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ .....	8
1.5 DREIKURSOVA TEORIE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ .....	9
1.6 PŘÍČINY NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ .....	10
1.6.1 <i>Problémové chování jako boj o moc</i> .....	13
1.7 PŘEDCHÁZENÍ PROBLÉMOVÉMU CHOVÁNÍ .....	14
1.8 ŘEŠENÍ VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ METODOU SITUAČNÍHO MYŠLENÍ .....	15
<b>2 MANAGEMENT ŠKOLNÍ TŘÍDY .....</b>	<b>19</b>
2.1 SPOLUPRACUJÍCÍ A NESPOLUPRACUJÍCÍ CHOVÁNÍ .....	20
2.2 TŘÍDNÍ KLIMA .....	21
2.3 PRAVIDLA .....	22
2.4 PROBLEMATIKA POJMU „KÁZEŇ“ .....	23
<b>3 VZTAH UČITELE A ŽÁKA .....</b>	<b>25</b>
3.1 AUTORITA UČITELE .....	26
3.2 AKCEPTOVÁNÍ A NEAKCEPTOVÁNÍ RŮZNÝCH TYPŮ CHOVÁNÍ .....	28
ZÁVĚR LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÉ ČÁSTI .....	31
<b>4 NÁVRH VÝZKUMNÉHO PROJEKTU .....</b>	<b>32</b>

4.1	POPIS ŘEŠENÉHO PROBLÉMU .....	32
4.2	DESIGN VÝZKUMNÉHO PROJEKTU.....	33
4.2.1	<i>Výzkumné otázky</i> .....	33
4.2.2	<i>Kvalitativní část výzkumu</i> .....	33
4.2.3	<i>Kvantitativní část výzkumu</i> .....	34
4.3	VZOREK .....	36
4.4	VÝZKUMNÉ METODY .....	37
4.5	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	38
4.6	ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU.....	38
4.7	DISKUSE .....	39
	<b>ZÁVĚR BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....</b>	<b>41</b>
	<b>CITOVANÁ LITERATURA .....</b>	<b>42</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>I</b>
	<b>PŘÍLOHA 1. DOTAZNÍK PRO UČITELE.....</b>	<b>I</b>
	<b>PŘÍLOHA 2. ZÁZNAMOVÝ ARCH.....</b>	<b>II</b>

## Úvod

Tato bakalářská práce pojednává o problémovém chování žáka, a to konkrétně na základní škole během vyučovacích hodin. Problémové chování je součástí školní výuky. Chování dětí při vyučování může nabývat nejrůznějších podob. Některé projevy dětí jsou učiteli tolerovány, některé narušují výuku třeba jen lehce, zatímco jiné výrazně komplikují společnou práci a třeba i hodinu úplně přerušují. Nezřídka je pro učitele chování dětí odrazující a demotivující. Těžko bychom hledali učitele, který se nikdy s problémovým chováním nesetkal a nikdy nemusel takové chování ve třídě řešit.

Mnoho projevů, které jsou ovšem učiteli vnímány negativně, vychází z přirozených potřeb dětí. Dítě je ústřední osobou ve vzdělávacím procesu a jeho chování by nemělo být a priori vnímáno jako narušení vzdělávacího procesu, ale mělo by být jeho součástí s pozitivy i negativy, které přináší. A právě vnímání a subjektivní hodnocení chování je ústředním motivem návrhu výzkumu, jenž je popsán v praktické části této práce. Autorka práce si pro svůj výzkum volí konkrétní prostor – školní třídu, ve které se nachází učitel a žák ve vzájemném vztahu. V tomto vztahu dochází k vymezování hranic, nastavování pravidel, vytváření vztahů a také samozřejmě k výchově a vzdělávání žáka.

Literárně přehledová část je rozdělena do tří kapitol. Téma otevírá první kapitola, jež se zaměřuje na problémové chování dětí ve škole. Kapitola začíná vymezením pojmu „problémové chování“ a zasazuje toto chování do kontextu vývoje dítěte. Krátce jsou zmíněny vrozené poruchy chování a poruchy učení, které mají na chování dítěte ve škole vliv. V kapitole autorka hledá odpovědi na otázky „co jsou příčiny problémového chování, jak předcházet problémovému chování a jak ho řešit?“. Kapitulu uzavírá pasáž o metodě řešení problémového chování pomocí přístupu situačního myšlení.

Druhá kapitola pohlíží na problematiku chování ve škole z pohledu managementu třídy. V této kapitole jsou zmiňovány teorie, které popisují fungování učitelů a dětí ve třídách, dále pak také různá doporučení, která se týkají lepšího fungování třídy.

Třetí kapitola otevírá téma vztahu učitele a žáka a jeho významu v problematice problémového chování a managementu třídy. V této kapitole je zmíněna také problematika autority učitele. Literárně přehledovou část uzavírá podkapitola o vnímání chování učitelem.

Hlavním cílem práce je prozkoumat teoretické pozadí problémového chování dětí ve škole a v souvislosti s tím představit návrh výzkumu, jehož výsledky by mohly přispět k vzájemnému pochopení žáků a učitelů ve třídách.

V této bakalářské práci je citováno podle normy APA (2018).



## Literárně přehledová část

### 1 Problémové chování

Problémové a rušivé chování žáků v hodinách je pro učitele velmi stresující a výrazně jim ztěžuje práci. Reagovat na problémové chování a snažit se chování dětí usměrňovat je pro učitele velmi vysilující a ubírá jim to síly, které by mohli investovat do výuky. Problémové chování ve třídě se ale nevyhýbá ani těm nelepším učitelům. Co funguje v jedné třídě, nemusí zabírat na děti z třídy jiné. V této práci je uvedena řada klasifikací a návrhů postupů, jak s problémovým chováním pracovat, ale zároveň je důležité si uvědomit, že každá třída má svoje specifika, každý učitel je jedinečnou osobností a hledání dobrého fungování třídy je obtížný proces, který je do velké míry individuální pro každou kombinaci třídy a učitele. I tolerance vůči problémovému chování je u učitelů různorodá, což je téma, kterému se bude věnovat návrh výzkumného projektu v praktické části práce. Nejprve se ale pojdme zabývat problémovým chováním ve třídách.

Vágnerová (2004) rozděluje problémy dítěte do tří kategorií. Problémy se školním výkonem, s prospěchem, problémy v chování a problémy v oblasti citového prožívání. Právě problémové chování je ústředním tématem této bakalářské práce. Co je to problémové chování? Vágnerová (2004) vymezuje problémové chování dvěma kritérii. Prvním důležitým kritériem je, jestli se chování výrazně odlišuje od chování, které je považováno za normu, a zda je či není v rozporu s pravidly školy. Druhým kritériem je postoj samotného pedagoga, zejména jeho vlastní tolerance.

Fontana (2003) definuje problémové chování jako takové, které „je pro učitele nepřijatelné“. Tato definice vyzdvihuje zejména subjektivitu vnímání takového chování. Každý učitel má totiž určitou představu o ideálním chování žáka. Dalším faktorem, který do posuzování chování vstupuje, je interpretace samotného problémového chování, a to především toho, zda je dítě schopno svoje chování kontrolovat. Pokud je totiž za viníka nevhodného chování určena nějaká neosobní příčina, bývá dítě hodnoceno mírněji (Twardawski, Hilbig, & Thielmann, 2020). Avšak učitelova představa o původu problému je často mylná – projevy si vykládá jako naschvály, nezáměr, anebo může příčina chování pramenit třeba ze specifík příslušné etnické skupiny a učitel kvůli neznalosti těchto specifík nedokáže mít dostatek porozumění. Příčin problémového chování může být skutečně mnoho.

Mertin ve své knize *Problémy s chováním ve škole* na rozdíl od ostatních autorů, kteří se zaměřují na chování nevhodné, definuje vhodné chování. Říká, že „*slušné chování je takové chování, které umožňuje bezpečné, nerušené a současně efektivní směřování žáků ve třídě k maximálním vzdělávacím výsledkům*“ (Mertin & Krejčová, 2013, str. 16). Slušné chování vychází ze společenských konvencí a zjednodušuje a zpřehledňuje fungování ve skupině. Problémové chování je takové chování, které dlouhodobě porušuje společenské normy. Na jeho vývoj má vliv sociální prostředí a rodina (Vágnerová, 2004). Rizikovými faktory v rodině může být přítomnost asociálních jedinců, psychopatických osobností, chování rodičů nebo příbuzných, které vede ke změně osobnosti, nevhodné návyky příbuzných. Také ale hrají určitou roli vrozené dispozice dítěte a jeho temperament. V některých případech má problémové chování původ ve vrozených poruchách CNS (např. u epilepsie), které mají vliv na chování, jednání, emoční ladění, schopnost sebeovládání. Vliv na výskyt problémového chování má také prostředí ve třídě – osobnost učitele, jeho pedagogické dovednosti, počet žáků ve třídě, pomůcky, metoda výuky a další (Mertin & Krejčová, 2013).

### **1.1 *Problémové chování a problémový žák***

Označení problémové chování je zvoleno zcela záměrně. Označuje problémové chování ve smyslu určitých projevů žáka, nikoli jako vlastnost dítěte. Slovo „problém“ je propojeno s chováním, tedy určitou činností. Označení „problémový žák“ naopak propojuje „problém“ přímo se žákem, s podstatou jeho osobnosti, dává mu nálepku a zařazuje ho do kategorie stejně problémových osob. Indikuje určitou „poruchu“, odchylku od normy. Zařazení do takové role se stává překážkou při řešení výchovných problémů. Rozhodně však není takové označení na českých školách výjimečné. Nálepka „problémový žák“ je výsledkem vzájemné interakce učitele a žáka (Vágnerová, 1997). Po nějaké době vztahu se tato role upevní, stává se stereotypem. Takovou nálepku je často jen zřídka možno změnit (nebo dokonce úplně odstranit). Dítě se totiž identifikuje se svojí rolí a nepovede to ke zlepšení. Tyto nálepky si často učitelé vzájemně potvrzují při hovorech v kabinetu a na společných poradách. I když do třídy přichází na začátku nového školního roku nový učitel, nezřídka už se stihl informovat mezi kolegy, které děti v jeho třídě jsou ty „problémové“. V rámci tohoto stereotypního uvažování dochází k rozdělení žáků ve třídě na problémové a bezproblémové. A od těch problémových se pak očekávají jen další problémy.

Pro některé z dětí je osvobozením z této kategorie přestup na jinou školu, pro jiné diagnostikování některé z vrozených poruch, protože učitelé pak nehledají vinu v dítěti a jsou k jeho projevům tolerantnější. A nemusí nutně jít o nějakou vrozenou poruchu. Také nadané děti mívají ve školách problémy. Změna učitelova přístupu (která se zakládá na porozumění žákově diagnóze, jeho situaci a příčinám jeho chování) pak mívá vliv i na zlepšení žákova chování.

## **1.2 Problémové chování a vývoj dítěte**

Vnímání pravidel a rozlišování dobrého a špatného chování začíná již v raném dětství. Důležitou součástí procesu socializace je vnímání různých situací a učení se vhodnému chování. Dítě se učí pravidla a normy, podle kterých se chová. Nejprve hrají významnou roli v tomto procesu učení se dobrému chování rodiče a jejich příkazy. Později se dítě ztotožní s pravidly chování, které získalo od rodičů, a i bez jejich přítomnosti podle nich jedná. Porušení pravidel je doprovázeno pocity viny. I bez přítomnosti rodičů samo sebe kontroluje z rodičovské perspektivy. Postupně ale dochází k zvnitřňování pravidel. Dítě začíná dodržovat ta pravidla, která mu dávají smysl a jejichž významu rozumí. Vývoj postojů dítěte k pravidlům dobrého chování koresponduje s Kohlbergovou teorií morálního vývoje.

Během vývoje dítěte se v určitých fázích objevuje typické problémové chování. Pokud se objeví v určitou dobu, je zcela v normě (pro učitele je to sice chování, které mu znesnadňuje práci, ale jeho výskyt lze téměř s jistotou předpokládat a je třeba s takovým chováním dětí počítat), zatímco při výskytu totožného chování v odlišné vývojové fázi může ukazovat na vážnější vývojové problémy. Jaké jsou tedy vztahy mezi konkrétními podobami chování a vývojem dítěte?

U předškolních dětí a dětí v prvních třídách jde nejčastěji o potíže s ovládnutím nutkavého chování. Děti často vybíhají z lavic, povídají si či jinak ruší (Vágnerová, 2004). Děti se učí ve školkách a školách kromě znalostí také správnému chování a většina dětí se dříve či později začne chovat vhodným způsobem. Výraznější potíže v adaptaci na školní pravidla mohou být kromě vrozených vad způsobeny například i odlišnou výchovou v rodinách.

Ve středním školním věku je pro žáky klíčová sociální konformita, snaží se být součástí skupiny a dodržovat její normy, které jsou často shodné s těmi školskými. V období puberty pak žáci začínají o sociálních normách uvažovat jinak, testují smysl

norem a přemýšlejí i o jiných variantách chování. Žáci mají potřebu projevit svůj názor a zachovat se odlišně od toho, co se od nich očekává. Také v tomto období zkoušejí různé zakázané aktivity. I v tomto období je pro žáky důležité být součástí vrstevnické skupiny. Vrstevnická skupina ale může mít normy zcela odlišné od těch ve společnosti všeobecně uznávaných. Dítě pak jedná v souladu s normami své skupiny, ale z pohledu společnosti vykazuje zcela nevhodné chování. V období adolescence je odpor vůči autoritám (rodiče, učitelé) běžným jevem. Pokud někdy předtím v životě dítěte fungoval učitelův autoritářský přístup v oblasti udržování pořádku ve třídě, tak v období puberty žáků je tento přístup zcela míjející se účinkem. Pokud je snaha učitele přinutit žáky k poslušnosti příliš velká, může to vyvolat následující nežádoucí důsledky (Kalhous & Obst, 2002):

1. Protiútok: Žák opětuje násilí stejnou formou (například křik křikem) nebo symbolicky. Protiútok nastává v situacích, které žák vnímá jako nepřijatelné, chce oplatit nepříjemné chování a zaútočit na učitele.

2. Útěk: Tato strategie je vyhybavým chováním: Nepříjemné situaci se žák vyhne záškoláctvím nebo jiným únikovým chováním.

3. Naučená negativní reakce na dospělé: To se týká dětí, které mají negativní zkušenost s nějakým dospělým (například z rodiny), a tato zkušenost ovlivňuje i přístup žáka ke svému učiteli. Tato špatná zkušenost ovlivňuje negativně vztahy v životě dítěte a jeho komunikační vzorce s většinou dospělých, se kterými se ve svém životě setká.

### **1.3 Poruchy chování vrozené**

Chování také může být ovlivněno specifickými vývojovými poruchami chování. Jsou to poruchy vrozené a chronické, souvisejí s poškozením CNS nebo poškozením v době prenatální nebo perinatální. Žák má v důsledku těchto poruch potíže s udržením pozornosti a plněním úkolů, které po něm během vyučování učitel požaduje. Další kategorií vrozených poruch ovlivňujících chování jsou specifické poruchy učení.

Problematické chování lze dělit na disociální, asociální a antisociální (Mertin & Krejčová, 2013). Disociálním chováním je myšleno vzdorování nebo zlozvyky, které nikoho nepoškozují, ale zároveň nejsou přiměřené situaci a očekávanému chování. Asociální chování už obsahuje porušení norem, ale nemíří proti ostatním lidem ani proti společnosti. Antisociální chování míří proti lidem a společnosti, je trvalejšího charakteru. Do této kategorie patří různé poruchy osobnosti (nesocializovaná porucha chování, socializovaná porucha chování, porucha opozičního vzdoru).

### 1.3.1 Nesocializovaná porucha chování

Jde o alespoň 6 měsíců trvající disociální a agresivní chování žáka (Čáp, 2011). Jeho vztahy k lidem v jeho okolí jsou problematické. Má konflikty s dospělými. Mezi vrstevníky není oblíben, je často vyčleňován z kolektivu. Navazuje spíše povrchní vztahy. Objevuje se ubližování slabším nebo zvířatům, ničení věcí, rvačky, vydírání, nerespektování pravidel nebo výbuchy zlosti. Ve škole se porucha projevuje nejvíce, protože to je prostředí, kde je dítě nejvíce pozorováno a kontrolováno.

### 1.3.2 Socializovaná porucha chování

Tento termín označuje alespoň 6 měsíců trvající stav, při kterém se žák chová agresivně, disociálně, ale je součástí skupiny vrstevníků (Čáp, 2011). Dítě je loajální vůči skupině, dodržuje jejich pravidla a navazuje hluboké a pevné vztahy s členy skupiny. Přestupků se dítě dopouští kvůli vlivu skupiny, aby si udržel svoje místo. Porucha se objevuje v dospívání a adolescenci.

### 1.3.3 Porucha opozičního vzdoru

Tuto poruchu můžeme pozorovat u dětí na prvním stupni základní školy. Děti se chovají neposlušně a provokují, odmítají dělat to, co po nich učitel chce, záměrně dělají věci, které druhým vadí. Nechovají se ale protispolečensky.

### 1.3.4 Specifické poruchy učení

Do této kategorie patří poruchy učení, které mají vliv na zvýšení, nebo naopak snížení psychomotorického tempa, způsobují nesoustředěnost, hyperaktivitu, nebo naopak hypoaktivitu či impulzivitu (Čáp, 2011). Mezi potíže ovlivněné poruchami učení patří také špatné porozumění neverbálním signálům. Specifické poruchy učení dítěti komplikují školní vzdělávání a mohou ovlivňovat i jeho chování během vyučování.

Diagnostika vrozených poruch chování probíhá v pedagogicko-psychologických poradnách, případně ve speciálně-pedagogických centrech. Diagnostika těchto poruch může pomoci učiteli k větší toleranci vůči problémovému chování, většímu pochopení potřeb dítěte a může vést ke zlepšení péče o dítě a hledání cest ke spolupráci s dítětem. Někteří pedagogové ale zastávají naopak názor, že znát přesnou diagnózu dítěte může v samém důsledku uškodit, protože je dítě označeno „nálepkou“, v důsledku čehož je s ním zacházeno odlišně od ostatních dětí.

#### **1.4 Druhy problémového chování**

Problémové chování můžeme rozdělit do následujících kategorií podle projevů (Štípek, 2011): neklid, výkyvy nálad a chování, nevhodné reakce, nevhodné chování, problémy v učení, problémy s navazováním dobrých vztahů. Děti reagují na jim nepříjemné podněty v zásadě dvěma způsoby. Volí strategii úniku (pasivní strategie) nebo útoku (aktivní strategie). Aktivitou, kterou vyvíjejí, dávají najevo nespokojenost. Často je věnováno více pozornosti dětem, které volí strategii útoku, nicméně úniková strategie je srovnatelně závažná.

V publikacích Kyriacou a Cangelosiho můžeme najít seznamy problémového chování, které oni sami ve třídách pozorovali (Kyriacou, 2008) (Cangelosi, 2009). První problémové chování, které zmíníme, je lhaní. Aby lhaní naplňovalo podstatu problémového chování, musí jít o lhaní úmyslné. Dalším problémovým chováním je záškoláctví. To může to být definováno jako neochota akceptovat povinnost, ale může to být i znakem toho, že se dítě něčemu ve škole vyhýbá, ale za normálních okolností (při odstranění příčiny) by do školy šlo. Mezi problémové chování patří také krádeže. Aby šlo skutečně o krádež, je třeba, aby byl čin úmyslný a aby dítě již rozumělo tomu, co to znamená něco vlastnit, co znamená „moje“ a „tvoje“. Krádež může být neplánovaná, příležitostná, závažnější z pohledu socializace je pak krádež plánovaná. Typy krádeží můžeme rozlišovat podle cíle: dítě může krást pro sebe, pro druhé anebo pro partu. Dále mezi problémové chování patří agresivní chování, šikanování, povídání, mluvení bez vyzvání, hlučnost – nejen slovní projevy, ale i různé zvuky, nevěnování pozornosti, bezdůvodné opouštění svého místa, rušení spolužáků, pozdní příchody do vyučování, slovní a fyzická agrese, vulgarismy, drzost, odpor vůči autoritě, neposlušnost, vandalismus (poškození cizích věcí), povídání si při hodině s kamarády, skákání do řeči, předvádění se, všeobecná nezdvořilost, neuklizení po sobě, násilné chování vůči spolužákům a násilné chování vůči učitelům.

Při objektivním posuzování problémového chování lze projevy hodnotit na základě následujících kritérií: Jak často se chování vyskytuje? Jakých nabývá podob? Kdy se chování poprvé vyskytlo? Jak je intenzivní a závažné? Jde o promyšlené, nebo nutkavé a nahodilé jednání? Jaké okolnosti chování doprovází? Jaký má význam chování vzhledem k ostatním žákům – jde o jednání ve skupině?

Problémové chování také může dosahovat různé intenzity (Kauffman, 1997). Kauffman rozlišuje 5 intenzit poruch chování. Pohlíží na problémové chování jako na

reakci na různé nepříznivé situace a řadí ho do kategorií i podle možností intervence a nápravy chování. Do první kategorie zařazuje chování, které je reakcí na běžné problémy každodenního života. Takové chování je přirozenou součástí vývoje. Do druhé kategorie řadí chování, které je reakcí na krizovou situaci v životě dítěte, například úmrtí člena rodiny. Chování třetího stupně je takové, které se vymyká očekávání a je způsobeno tím, že se žák nezvládá plně přizpůsobovat nárokům společnosti. Ve škole je schopen se ovládnout. Do čtvrté kategorie řadí autor chování, které narušuje fungování školy a vyučovacích hodin, ale s dítětem je stále možno pracovat a při dlouhodobé a trpělivé péči je možné mu pomoci opět ve škole dobře fungovat. Do páté kategorie pak řadí takové chování, které není v možnostech školy změnit. Uvádí, že mnohem větší vliv na takové dítě mají doma rodiče nebo případně v takovém typu zařízení, ve kterém dítě tráví výrazně více času než v klasické škole (např. internátní škola).

### **1.5 Dreikurova teorie problémového chování**

Psychiatr Rudolf Dreikurs (1991) se snažil porozumět tomu, proč se žáci chovají nežádoucím způsobem. Ústředním motivem jeho teorie je pohlížení na chování dětí ve smyslu instrumentálního podmiňování a říká, že je nejdůležitější věnovat pozornost cíli, jehož chtějí děti svým chováním dosáhnout. Problémové chování má pro dítě většinou instrumentální význam. Svým způsobem se dítěti takové chování vyplácí, má pro něj nějaké pozitivní důsledky. Dreikurs říká, že dětem chybí určitá jistota. Děti podle něj nevěří tomu, že by žádoucího cíle mohly dosáhnout správnou cestou, a tak vymýšlejí jiné způsoby, jak takového cíle dosáhnout.

Dreikurs (1996) popsal tzv. „mechanismus upoutávání pozornosti“. Žáci vyhledávají různé způsoby, jak dosáhnout uznání skupiny a pozornosti učitele. Dreikurs to nazývá *nesprávným názorem* nebo *pověrou* a definuje čtyři druhy takového nesprávného názoru.

1. **Upoutávání pozornosti** – dítě se považuje za člena skupiny, jen když mu někdo věnuje pozornost, když si ho někdo všimá nebo když mu někdo slouží.

2. **Boj o moc** – žáci se snaží bojovat s učitelem o to, kdo prosadí svoji vůli. Také jde o mocenskou nerovnost ve vztazích mezi spolužáky. Takové děti usilují o nerovné vztahy, ve kterých budou v roli toho silnějšího.

3. **Snaha pomstít se** – pokud žák s učitelem prohraje boj o moc, pak přichází na řadu tato strategie. Tento přístup stojí na mylném přesvědčení žáka, že se stává součástí skupiny tím, že někomu ubližuje.

4. **Stavění vlastní neschopnosti na odiv** – to je strategie, jejíž podstatou je snaha upozornit na svoji neschopnost, aby se žák nemusel o nic snažit (aby od něj učitel neměl velká očekávání).

Těmito strategiemi se dítě snaží uspokojit svoji potřebu sociálního kontaktu a touhu být součástí nějaké skupiny. V prvních třech strategiích má dítě roli aktivní, poslední strategie je rolí pasivní. Dreikurs teorii vystavěl na principu, že každé sociální chování má nějaký účel. Pokud žák nezíská pozornost a uznání na základě spolupracujícího chování, pokusí se ji získat jiným způsobem. Jako reakci učitele doporučuje Dreikurs neodměňovat toto nespolečenské chování pozorností. Pozornost učitele má být směřována na spolupracující žáky.

### **1.6 Příčiny nevhodného chování**

Přístup žáků k učení se bude velmi lišit podle toho, jestli v učení spatřují smysl a nějaký přínos (Kyriacou, 1996). Výsledek činnosti do velké míry závisí na tom, do jaké míry žák cítí, že v plnění daného úkolu bude úspěšný (Kyriacou, 2008). Pokud si žák nevěří anebo v činnosti nevidí smysl, pak nebude učení věnovat příliš energie. Některé výukové metody (například problémové nebo kooperativní vyučování) fungují při zvládnutí problémového chování dětí mnohem lépe než třeba frontální výuka. Na děti dobře působí, pokud rozumějí smyslu toho, co se učí, a pokud je vyučování propojeno s praxí. Příčiny nevhodného chování mohou být následující:

**Nuda:** Pokud pro žáky nejsou učební aktivity dostatečně zajímavé a nedaří se jim udržet pozornost, pak se začnou nudit a vymýšlet, co jiného by v hodině mohli dělat, aby jim to rychleji uteklo.

**Dlouhotrvající duševní námaha:** Vyučování vyžaduje soustředění dětí. Ne všechny děti jsou soustředění (zvláště dlouhodobého) psychicky nebo fyzicky schopny. Některé mohou být unavené, nevyspalé, v neprospěch pozornosti hraje také zařazení více náročných předmětů za sebou.



**Neschopnost splnit zadaný úkol:** Může se stát, že žáci stojí před úkolem, který je pro ně příliš obtížný, nevědí, jak ho splnit, zadání je příliš obtížné nebo jim třeba jen scházejí pomůcky.

**Projevy sociálního chování:** Kromě vyučování je pro žáky ve škole důležitý i sociální rozměr školy – vznikají přátelství, třída má svoji vlastní dynamiku skupiny. Do vyučování tak mohou zasahovat i vztahy mezi žáky, ale třeba i neukončené rozhovory o přestávce, které žáci chtějí dokončit.

**Nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci:** Toto se týká dětí, které mají nějakou negativní zkušenost s neúspěchem, výsměchem, opakovaně se jim něco nedaří. Bojí se, aby se situace neopakovala, a proto se raději úkolům vyhýbají a do práce se nepouštějí, aby se vyhnuly zklamání a selhání.

**Problémy v emoční oblasti:** Tyto potíže se týkají dětí, které strádají kvůli nedobré výchově, mají psychické potíže, jsou chronicky nemocné – důvodů může být mnoho. Děti, které emočně strádají, se často účastní šikany. Ve třídě vyrušují a způsobují potíže, protože potřebují pozornost a zájem učitele.

**Špatné postoje:** Ne pro všechny žáky je upokojující a motivující dostat dobrou známku a uspět ve škole. Čím více se učitel snaží takové žáky přimět k aktivitě, tím více se žáci snaží udělat vše pro to, aby se učení nedařilo. Někteří žáci záměrně staví sami sebe do pozice hlupáka, aby se od nich mnoho neočekávalo, aby se nemuseli snažit.

**Nepřítomnost negativních důsledků:** Když žák nějakým způsobem výuku ruší a nedostává od učitele zpětnou vazbu, která by usměrňovala jeho chování, četnost takového chování se bude zvyšovat.

**Přesycení podněty:** K zvýšení tendence k agresivnímu chování dochází, když je omezen osobní prostor člověka nebo když je člověk vystaven nadměrnému množství stimulů (Vágnerová, 2004).

**Vliv skupiny:** Dítě cítí menší pocit viny, pokud čin spáchalo ve skupině. Pod tlakem skupinového chování může spáchat vážnější přečin, než jaký by udělalo samo o sobě.

S. Bendl (2001) považuje pátrání po příčinách nevhodného chování za zásadní. Je to podle něj způsob, jak takové chování vyřešit, pokud budeme pátrat po jeho příčinách a zasáhneme u jeho zrodu. Návrh řešení chování by podle něj měl být v návaznosti na

zjištěnou příčinu. Příčiny problémového chování rozdělujeme do devíti kategorií (Bendl, 2004).

Jako první zmiňuje **faktory biologické**, do kterých řadí vrozené potíže a odchylky od fyziologické normy. Další kategorií jsou **faktory „duchovní“**. Sem patří vnímání hodnot, smyslu života, životní filozofie. Mezi **Faktory sociální** patří vliv rodiny, školy, společnosti nebo médií. Čtvrtou kategorií jsou **faktory biologicko-sociální**, kam patří obecná a sociální inteligence, zdravotní stav a citová vyzrállost. Pátou skupinou faktorů jsou **faktory zdravotnicko-hygienické**, čímž Bendl myslí životosprávu. Na chování dětí mají vliv také **faktory fyzikální**, tedy vlastnosti prostředí, které děti obklopuje, například počasí nebo úprava interiéru třídy. Dalšími faktory jsou **faktory situační**. Těmi je například třídní klima nebo události, které se staly v životě dítěte v nejbližší době. Předposlední kategorií faktorů jsou **faktory kombinované**. To jsou faktory, které vznikají kombinací výše uvedených faktorů. A Bendl přidává ještě kategorii **faktorů neznámých**, kam spadají příčiny, které pozornosti učitelů doposud unikají.

Potíže v některé oblasti mohou ovlivnit i fungování jiných faktorů. Bendl (2004) pro tento jev používá termín „kruhová kauzalita“. Upozorňuje na důležitost pomoci dítěti z takového začarovaného kruhu potíží vystoupit včas. Bendl (2004) vidí původ odmlouvání a neposlušnosti v rodině (napodobování chování v rodině, přísná výchova), nedobré atmosféře ve škole (když je škola jako instituce vedená přísně, anebo naopak je to příliš rozvolněná organizace), nedobré atmosféře společnosti (témata, která se řeší ve společnosti, vzory chování, obsah v médiích), ve zdravotním stavu dítěte (vrozené dispozice a vady, chronická onemocnění, ale i okamžitý zdravotní stav, emoční rozpoložení) a také v interindividuálních vztazích (žáci často zlobí jen v některých hodinách, s jinými učiteli vycházejí o poznání lépe). Zatímco Kyriacou a Bendl se snaží o stanovení obecných kategorií a popis všech příčin problémového chování, B. Rotterová nabízí podrobnější analýzu dvou nejčastějších typů problémového chování. Podle B. Rotterové (1973) může být „**nedávání pozor**“ způsobeno následujícími faktory: obsahem nebo organizací vyučování, tím, jaký má žák vztah k učiteli a jaký má žák vztah ke spolužákům, do jaké míry je schopen žák zaměřit svoji pozornost (to závisí na jeho fyzickém i psychickém stavu) a nedostatkem motivace.

### 1.6.1 Problémové chování jako boj o moc

Bender (2007), autor knihy *Relational discipline*, uvádí, že mnohé problémové chování je bojem o moc (power play). Žák se snaží získat nad učitelem převahu a co možná největší kontrolu nad tím, co, kdy a jak bude dělat. Autor upozorňuje, že žádný učitel nedovede dítě přinutit k tomu, aby dělalo konkrétní činnost, protože dítě musí chtít samo. Také upozorňuje učitele, aby se vůbec nepouštěli do tohoto boje o moc, protože nemají šanci vyhrát, a nabízí čtyři strategie, které pomohou učiteli získat si pozornost dítěte a jeho zájem. Doporučuje ochotně dětem opakovat instrukce a zadání úloh, používat humor, reagovat na emoce žáků a vyjadřovat pochopení a nabídnout možnost diskuse po hodině nebo po vyučování.

Důvodů k problémovému chování může být mnoho, ale pokud dítě systematicky zaujímá odmítavý postoj vůči spolužákům, učiteli a činnostem ve třídě, můžeme mluvit o tzv. rezistenci (projev odporu). Rezistence se projevuje tím, že žák odmítá rutiny a úkoly, cítí se nepochopen, často se hádá nebo je mrzutý, kritizuje nebo nerespektuje autority, chová se k ostatním zatrpkle, verbálně nebo fyzicky stojí v opozici k ostatním, jeho postoje jsou pesimistické, odmítá školu, neangažuje se a je apatický (Lojdová, 2015). Příčinu tohoto chování bychom měli hledat především mezi vnějšími vlivy. Může to být způsob, jak upoutat pozornost učitele, reakce na jeho velké anebo příliš nízké nároky. Žáci tento postoj také zaujmají, pokud podoba vyučování neodpovídá jejich mentálním modelům učení, jejich očekáváním na uspořádání výuky a i vědomostí. Rezistentní chování může být aktivní (vulgarity, šikanování učitele) nebo pasivní (apatie, nezájem, nespolupráce) (Čapek, 2010).

Resistentní chování je soupeřením o moc, a to většinou s učitelem. Můžeme rozlišovat toto chování ve dvou oblastech – v didaktickém a regulativním diskursu. Pokud je žákům dovoleno vyjadřovat se k obsahům vzdělávání a mít na tyto obsahy vliv, pak není tolik prostoru pro konflikty v této oblasti. Stejně tak pokud třídní nebo školní pravidla utvářejí učitelé a žáci společně, pak je pro děti mnohem těžší chovat se odmítavě, protože v kontextu uspořádání vztahů ve škole a třídě takové chování nedává smysl. Výskytu rezistentního chování naopak nahrává silně autoritářsky nastavený školní systém, bez sebereflexe, a pokud do procesu zasahují třeba i vlivy různých národnostních menšin nebo subkultur.

## 1.7 Předcházení problémovému chování

Kyriacou (1996) uvádí základní rady pro předcházení problémovému chování žáků.

**Sledovat žáky ve třídě:** Je důležité sledovat všechny žáky ve třídě, a to v pravidelných intervalech. Dívat se, jestli všichni pracují, a pokud učitel zpozoruje žáka, který má potíže, pomalu a tiše k němu přijít a pomoci mu.

**Procházet se po celé učebně:** Je dobré využívat pravidel proxemiky, chodit mezi žáky a pomocí vzdálenosti mezi žákem a učitelem korigovat chování. Sledovat, jak žáci pracují.

**Udržovat oční kontakt:** I když učitel mluví k celé třídě, měl by navazovat oční kontakt postupně se všemi žáky. Očním kontaktem lze také v tichosti žáka upozornit, že o jeho chování učitel ví. Probouzet žáky k aktivitě mohou i cílené otázky.

**Pohyby a fyzická blízkost:** Žáci se více soustředí a méně vyrušují, pokud vnímají blízkost a pozornost učitele.

**Soustředit se na práci:** Upoutávat pozornost dětí na činnost, ne na zlobení. Upozorněním na nevhodné chování je upoutávána pozornost právě na ono chování a odváděna pozornost od učení. Je důležité se vyhnout tomu, aby problémové chování nebylo příliš „odměňováno“ pozorností.

**Měnit činnosti a tempo práce:** Pro některé děti je střídání činností a tempa klíčové, protože je pro ně obtížné vydržet delší dobu u jedné činnosti.

**Nevhodné chování nepřehlížet:** Žáci by měli vědět, že učitel jejich chování vidí a vnímá, že mu není lhostejné a že jeho postoj je odmítavý.

Často se také využívá přesazování žáků. To je sice mnohdy účinné, nicméně pro některé žáky těžko snesitelné. Přesazování je považováno za trest. Také často bývají tímto způsobem potrestány i hodné děti, vedle kterých je posazeno dítě, které zlobilo.

Podle autorů knihy *Discipline without Dignity* (Curwin, Mendler, & Mendler, 2018) žáci přicházejí do školy často s nenaplněnými základními potřebami, a toto nenaplnění potřeb považují za příčinu vzniku nevhodného chování. Jsou to následující potřeby:

- **Identita** – Žáci hledají svoji vlastní identitu. V době, kdy děti chodí do školy, se sebevnímání často mění a utváří se z velké míry na základě různých vnějších vlivů a hodnocení. Je to také velmi křehký konstrukt a je snadno zranitelný neopatrným

učitelem nebo nepřátelskými spolužáky. Je dobré, aby dítě mohlo poznávat samo sebe, svoje silné i slabé stránky, pracovat na svých znalostech a dovednostech v bezpečném prostředí.

- **Pozornost** – Žáci touží po pozornosti učitele i svých spolužáků. Být zlobivým žákem je pro děti mnohem přijatelnější než být přehlíženým žákem.
- **Propojení** – Žáci touží být součástí skupiny, být vztahově propojeni s ostatními. Žáci raději navazují vztahy s lidmi, kteří mají stejné problémy než stejné zájmy. Proto je důležité dbát na dobrou atmosféru ve třídě, podporovat dobré vztahy, pomáhat dětem řešit konflikty.
- **Kompetence** – Žáci se chtějí cítit kompetentní a schopní plnit úkoly, které učitel zadává. Pokud dítě z jakéhokoli důvodu není schopno dobře vykonat požadovanou činnost, volí pak různé způsoby, jak se tomu vyhnout, zakrýt své nedostatky apod.
- **Kontrola** – Žáci chtějí mít kontrolu sami nad sebou a nad tím, co se s nimi ve škole děje. Pokud necítí dostatečnou míru možnosti rozhodovat se a necítí se respektováni, pak vytvářejí různé odbojové činnosti a stavějí se vůči učiteli do opozice.
- **Zábava** – Zábava je spojená s uvolněním a pozitivními pocity. Děti si přejí, aby ve škole byla zábava.

Naplnování těchto potřeb ovlivňuje pozitivně chování dětí. Zaměřením na tyto oblasti lze problémovému chování předejít. Řešení problémového chování je mnohem náročnější (bere učitelům více energie) než zaměření se na vytváření dobrých vztahů ve třídě.

### **1.8 Řešení výchovných problémů metodou situačního myšlení**

Ve škole dítě vykonává řadu aktivit, které se mu nechtějí dělat. To vede k vyšším nárokům na soustředění, sebekřekování, ovládnání vůle (Mertin & Krejčová, 2013). Aby se vyučování stalo pro žáky co nejvíce přívětivé, je důležité strukturovat výuku a jasně dítěti vysvětlit, co se od žáka očekává. Důležité je také zařadit do programu vyučování i odpočinek (relaxaci). Některé děti potřebují více pozornosti učitele. Takové je dobré posadit blíže, věnovat mu pozornost a udržovat s ním cíleně kontakt během vyučování.

Potlačování problémového chování by se nemělo stát hlavní profesní náplní učitele. Je to těžké, ale vyplácí se nereagovat zbytečně na problémové chování, nýbrž zaměřit svoji

pozornost na to dobré, všítat si vhodného chování a posilovat to, co je užitečné (Čáp, 2011).

Výchova k vhodnému chování není jen na rodičích, nýbrž i škola se na této výchově významně podílí. Spolupráce s rodiči je v otázce výchovy dětí naprosto klíčová (Mertin & Krejčová, 2013). Základem úspěchu je, když rodič porozumí tomu, že učitel není v opozici, ale společně s ním chce pomoci jeho dítěti. I když uděláme všechno pro minimalizování výskytu problémového chování, řešení výchovných problémů se nelze vyhnout. Pokud se objeví problémové chování, je důležité včas zasáhnout a upozornit žáka, že je jeho chování nevhodné, a hledat lepší způsoby chování.

Autoři knihy *Discipline with dignity* (Curwin, Mendler, & Mendler, 2018) nabízejí řešení výchovných problémů ve formě dvoustupňové intervence. První krok je zaměřen na stabilizování situace (cílem je zamezit tomu, aby si někdo ublížil, zmírnit silné emoce, je možné využít různá dechová cvičení). V druhém kroku teprve dochází na řešení problému. Kyriacou (2008) ve své knize *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* popisuje principy dobré intervence. Taktéž začíná stabilizací situace. Říká, že stabilizování situace není vyhýbání se řešení. Stabilizování situace by mělo být prvním krokem ještě předtím, než začneme výchovný problém řešit. Tato stabilizace obsahuje například rozdělení dětí, které se popraly, ošetření dětí, izolování, uklidnění dětí i dospělých apod. Po stabilizování situace přichází na řadu vyšetřování události. Tomuto způsobu řešení problému se zaměřením na situaci se říká „situační myšlení“.

Přístup situačního myšlení jako první popisuje Průša (1985) a je to přístup zaměřený na dobré porozumění situaci, která se právě odehrála. Důležitá je snaha porozumět situaci a objektivně situaci vysvětlit a vyřešit. Klíčové jsou pohledy všech zúčastněných stran. Situační myšlení má následující východiska (Kalhous & Obst, 2002):

- Každý člověk je jedinečný, je to svébytný subjekt.
- Lidé i vztahy se neustále mění, soustředíme se pouze na současný stav.
- Chování lidí má vždycky nějaký subjektivní důvod, i když se takový důvod může zdát ostatním absurdní.
- Situace, ve kterých se lidé ocitají, vnímají subjektivně. Každý z účastníků situace může mít na problém jiný pohled.
- Situace by měly být posuzovány v souvislostech.

Prvním krokem je porozumět situaci z pohledu toho, koho se týká. Zároveň je ale učitel v roli nestranného pozorovatele a snaží se o maximální objektivitu. Učitel by měl dětem dát najevo, že stojí o to poslechnout si jejich verzi toho, co se stalo. Zaměřuje se na to, jak dané dítě situaci vnímalo a jak se chovalo. Učitel se snaží porozumět důvodům nevhodného chování. Je namístě vyjádřit pochopení pro pocity dítěte a vyjádřit taktéž pochopení pro jeho situaci. Dítě může být ve svém projevu podrážděné, hledat viníky, nadávat na spolužáky nebo vyčítat něco učiteli. Je důležité zachovat klid a komunikovat klidně. Kyriacou radí, že ve vypjatých situacích někdy pomůže zareagovat záměrně odlišně od reakce, kterou žák od učitele očekává.

Když se učitel dostane do velmi nečekané a nepříjemné situace (například dítě použije vůči němu vulgární výrazy), pak dítě jistě očekává nějakou specifickou reakci a je připraveno dále vést spor. Pokud učitel zvládne zareagovat neočekávaným způsobem, je šance, že situace se uklidní. Rozhodně je nezbytné v krizové komunikaci s dětmi vyhnout se kritizování, poučování, nadávání, obviňování a hádkám. Není přípustné jakkoli snižovat důstojnost žáků. Celý rozhovor s žákem nebo žáky by se měl odehrávat v soukromí. Po celou dobu rozhovoru by měl učitel vyjadřovat zájem a pozorně naslouchat tomu, co žák říká.

Po celou dobu naslouchání dítěti učitel vyhodnocuje proběhlou situaci. Zaměřuje se na tyto souvislosti:

- Kde a u koho situace vznikla?
- Za jakých podmínek a okolností situace vznikla?
- Jak dlouho situace trvá (trvala)?
- Jak se situace vyvíjela?
- Jak to je teď?

K objasnění situace přispěje, pokud učitel vyslechne více stran konfliktu. Učitel ale není v roli soudce, ale spíše mediátorem a facilitátorem procesu, ve kterém děti nacházejí poučení do příštích konfliktů, které přijdou. Důležité je dát dětem prostor mluvit. Během řešení problémového chování by mělo dítě mluvit podstatně více než učitel. Zvláště na začátku takového rozhovoru nepadají na úrodnou půdu učitelovy snahy o poučování. Je užitečné začít tím, že necháme děti vysvětlit jejich chování a pohnutky. V návaznosti na to pomáháme žákům zvládat jejich emoce a nabízíme vhodnější reakce na obtížnou situaci.

Některé děti přicházejí z rodin, kde neměly příležitost osvojit si vzorce dobrého chování. Neovládají principy zdvořilého dialogu, mají potíže v komunikaci se spolužáky, znají jen omezené množství možností, jak se vyrovnat s konflikty a jak reagovat ve vypjatých situacích. Každou problémovou situaci u takového dítěte lze vnímat jako trénink a postupně dítěti pomoci nalézt vzorce dobrého chování.

Tento postup má velkou výhodu v tom, že lze dětem pomoci v hledání dobrých řešení v situacích, které jsou z jejich pohledu neřešitelné nebo řešitelné, ale nepřijatelným způsobem. Důležité je, aby byl učitel pozorný, reagoval včas na situace, které mezi dětmi vznikají. Pro úspěšnost celého přístupu jsou důležité i některé vlastnosti a dovednosti učitele. Učitel by měl být profesionál a určitými životními zkušenostmi. Měl by mít schopnost rozumět svým vlastním pocitům, vnímat sám sebe a být ochotný učit se z vlastních chyb. Měl by jednat se všemi žáky rovnocenně a bez předsudků. Měl by si umět zachovat odstup od situací, které řeší. Důležitá je i schopnost navazovat s dětmi dobré kontakty, naladit se na ně a povzbuzovat je k otevřenosti. V neposlední řadě by měl učitel vyjadřovat úctu k lidem okolo sebe a vyjadřovat zájem o žáky.

Škola by neměla být pouze místem, kde se předávají znalosti, ale také vzorce dobrého mezilidského chování. Věnovat pozornost chování dětí a učit je lepším způsobům reagování na druhé je mnohdy mnohem náročnější než samotné vyučování. Bez péče o děti, o jejich potřeby, o jejich projevy a chování však nelze vybudovat kvalitní školní instituci, ve které bude možné předávat dětem vědomosti.



## 2 Management školní třídy

Pojďme nyní pohlédnout na problémové chování dětí v kontextu managementu třídy. Management školní třídy je souhrnné pojmenování všech činností učitele, které vedou k řízené činnosti dětí, jejich motivování a zapojování do výuky a podpoření jejich vzájemné kooperace (Emmer & Stough, 2001).

Co všechno obnáší řízení školní třídy? Strategie řízení třídy lze rozdělit na proaktivní a reaktivní. Nejprve zaměříme pozornost na **proaktivní strategii řízení třídy**. To zahrnuje veškeré jednání učitele, které je plánované a připravované. Řízení třídy učitelem lze charakterizovat pomocí různých testových metod. Například dotazník interakčního stylu učitele (QTI) (Lojdová & Lukas, 2018) popisuje učitelovo působení pomocí dvou dimenzí: dimenze vlivu (dominance vs. submise) a dimenze blízkosti (odpor vs. kooperace). Patří sem i příprava na výuku a strukturování učebního procesu. Cangellosi (2006) uvádí ve své knize *Strategie řízení třídy* model vyučovacího procesu. Učitel by se měl nejprve stanovit potřeby žáků. Na to navazuje stanovení učebního cíle. Dalším krokem ve vyučovacím procesu je výběr učebních činností. Poté následuje učitelova příprava na učební činnosti. Vrcholem celého procesu je samotné vedení učebních činností a nakonec je celý proces uzavřen zhodnocením stupně dosažení učebního cíle.

Sikula (2008) definuje dovednosti učitele, které považuje z hlediska managementu školní třídy za klíčové. První dovedností, kterou jmenuje, je dovednost sledovat nové poznatky na poli managementu školní třídy a snažit se porozumět žákům a jejich potřebám. Další důležitou dovedností je vytváření dobrých vztahů mezi učitelem a žáky. Třetí jmenovanou dovedností je dovednost volit vhodné vyučovací metody, které budou v souladu s tím, co žáci, ale i školní instituce požadují a potřebují, vnímat potřeby skupiny, ale i jednotlivce. Dále pak dává důraz na dovednost využívat takové organizační metody, které povedou k maximálnímu užítku z vyučování. A za pátou klíčovou dovednost považuje mít schopnosti rozumět i dětem, které mají problémy s učením, umět volit vhodné způsoby, jak jim pomoci.

Kyriacou (2008) se ve své knize *Klíčové dovednosti učitele* snaží vyjmenovat z jeho pohledu důležité principy dobrého vedení třídy. Učitel by měl začít vyučovací hodinu přesně a měl by si dát na začátku hodiny záležet. Vyučování nezačíná přesně s příchodem učitele do třídy, je třeba vždy několik minut počkat, až se všichni usadí a jsou připraveni začít. Na tento čas se může učitel zaměřit a udělat ho efektivně využitým a přiměřeně

krátkým. Samotný začátek vyučování by měl být zřetelný a srozumitelný. Co se týká pozornosti žáků, Kyriacou zmiňuje, že učitelé sami někdy pozornost žáků ruší tím, že odvádějí pozornost k jiným tématům, říkají různé průpovídky a podobně. K udržení pozornosti přispívá, pokud jsou přechody mezi aktivitami co možná nejkratší a nejplynulejší. Hledání rovnováhy mezi vyučováním celé třídy a individuální péčí o jednotlivé žáky je náročná pedagogická disciplína a Kyriacou k tomu dodává v obecné rovině jen to, že by učitel měl vhodně vyvažovat poměr těchto dvou přístupů. Neméně důležitým je i závěr celé hodiny. Učitel by měl hodinu končit na čas. I práce s časem je důležitá dovednost učitele. Všechny úkony, jako uklízení učebnic nebo odevzdání pomůcek, jsou součástí hodiny, a proto by učitel měl na to pamatovat a nedělat tyto věci až o přestávce. Tyto činnosti jsou pro žáka také přípravou na konec hodiny, tedy uzavírání celé lekce. V poslední řadě Kyriacou zmiňuje, aby byl učitel flexibilní, aby reagoval na potřeby žáků a upravoval program lekce podle toho, co se reálně děje.

I když se učitel na výuku pečlivě připraví, hned za dveřmi třídy na něho čekají situace, které vznikají samovolně, jsou velmi variabilní a učitel na ně chtě nechtě musí reagovat. Tato skupina strategií řízení třídy se nazývá **reaktivní** a zahrnuje naopak spontánní reakce na chování žáků a na další jevy, které ve třídě vznikají.

## ***2.1 Spolupracující a nespolupracující chování***

Neexistuje žádná norma, která by definovala, co je v hodinách přípustné a co nikoli. Škola je ale pro všechny děti, nejen pro ty „dobré“, které se dobře učí a chovají (Curwin, Mendler, & Mendler, 2018). Žádné dítě není stále „hodné“; je součástí přirozeného vývoje, že děti testují hranice, zkoušejí věci, které jsou zakázané. Kromě psaných pravidel (školní řád a pravidla třídy) se ale žáci musejí řídit mnoha dalšími pravidly, které si subjektivně vytvářejí na základě napomínání a usměrňování od svých učitelů. Rozdíly mezi edukačními styly učitelů také vedou k tomu, že se žáci přizpůsobují svým chováním učiteli, tedy v každé hodině si dovolí něco trochu jiného. Pomyslná hranice toho, co si dovolí, a co už ne, se může v závislosti na tom, který učitel vyučovací hodinu vede, měnit. Záleží také na osobnostních rysech a výchově každého dítěte.

Spolupracující je takové chování, které naplňuje učitelovy představy a vyhovuje jeho požadavkům. Je to takové chování, které umožňuje spolupráci s učitelem. Nespolupracující chování je všechno od pasivního přístupu dětí až k silnému narušování nebo úplnému přerušování hodiny. Takové chování si učitel ve své třídě nepřeje, protože jeho

práci narušuje a volí nejrůznější metody, aby takové chování zastavil nebo mu předcházel. Namísto boje a nejrůznějších restrikcí by se měl snažit nespolutracující chování žáků proměnit na spolupracující.

Lze rozlišit také **chování rušivé** a **nerušivé** podle toho, zda chování narušuje učební proces ostatních žáků. Rušivé chování vyžaduje řešení, protože výrazně brání dobrému průběhu hodiny. Nerušivé chování ale může zůstat učitelem nepovšimnuto nebo tolerováno. Zasloužilo by si ale také pozornost, protože nerušivé chování se může změnit v rušivé, a také proto, že žákům ubíhá učivo, které svou pasivitou zameškávají. Chování, které učitel vnímá jako nespolutracující, je ale pro děti mnohem více přirozené než se účastnit výuky.

Učení se dobrému chování je proces, ve kterém se děti učí vycházet s ostatními, učí se řešit konflikty, řešit problémy a nést odpovědnost za svoje činy a rozhodnutí. Učení se sociálním dovednostem je stejně důležité jako učení se znalostem (Curwin, Mendler, & Mendler, 2018).

## 2.2 *Třídní klima*

Edukační prostředí školy je ovlivňováno **fyzikálními faktory** (prostor, osvětlení, vybavení třídy aj.) a **psychosociálními faktory**, kterými jsou třídní klima a atmosféra třídy (Čapek, 2010). Třídní klima vyjadřuje trvalejší stav, atmosféra třídy spíše okamžitý stav psychosociálních vztahů. Třídní klima je založeno především na subjektivním hodnocení žáků a učitele, na společných prožitcích a vzájemném působení všech účastníků. Třídní klima podle Gavory (1999) vyjadřuje to, do jaké míry je žák ve třídě spokojený. Ve třídě nemůže být dobré klima, pokud všechny strany nejsou v součinnosti, tedy pokud nespolutracují. I učitel má na třídní klima velký vliv. Kromě dobrého výkonu své profese ale také přispívá dobrému klimatu, pokud se o své žáky zajímá, pokud je zná, má o nich přehled a chová se k nim vstřícně (Petlák, 2006).

Na třídní klima mají vliv zejména komunikační a vyučovací postupy učitele. Komunikační klima může být vstřícné, ale také defenzivní (obránné). Defenzivní komunikační klima pozorujeme, když si lidé v komunikaci nenaslouchají, soupeří, skrývají pocity a jsou uzavřenější. Pokud učitelův přístup nevyhovuje více dětem ve třídě, mají tendenci spojovat se proti učiteli, podvádět, upozorňovat na jeho slabé stránky. Další faktor, který ovlivňuje třídní klima, je způsob, kterým se žáci zapojují do výuky, a také to, jestli učitel zapojuje žáky rovnoměrně, nebo zda některé upřednostňuje. Žáci jsou také

velmi citliví na to, pokud učitel preferuje některé žáky na úkor druhých nebo pokud od některých žáků očekává velké výkony, a vůči jiným naopak vyjadřuje očekávání minimální. V neposlední řadě má na třídní klima vliv klima školy, do které třída patří (Kalhous & Obst, 2002).

Cangellosi (2006) vyzdvihuje čtyři důležité principy, které přispívají k dobrému třídnímu klimatu. Je důležité, aby požadavky na chování dětí byly dopředu jasně dané a srozumitelné. Žáci by měli být neustále zaměstnáni a tomu napomáhají krátké přechodové časy mezi aktivitami. Důležitá je také podnikatelská atmosféra, čímž Cangellosi myslí, aby v popředí zájmu stálo dosažení učebního cíle. Čtvrtým principem, který zmiňuje, je bezpečné prostředí, ve kterém žákům nehrozí, že se jim někdo bude smát, že se ocitnou v nepříjemné situaci nebo že jim učitel ublíží.

Příznivé třídní klima má vliv na chování dětí. Výzkum *The Effect of Classroom Environment on Problem Behaviors: A Twin Study* (DiLalla & Mullineaux, 2008) se zaměřoval na otázku, do jaké míry má prostředí vliv na chování dětí. Výzkum byl realizován na dvojčatech. Dvojčata vyskytující se společně ve třídě si byla svým chováním podobnější než dvojčata, která byla rozdělena do různých tříd. Jako problémovější z hlediska chování se jevila dvojčata, jež byla rozdělena. Studie dochází mimo jiné k závěru, že prostředí má nepřehlédnutelný vliv na problémové chování dětí. Výzkum *Targeting Children's Behavior Problems in Preschool Classrooms: A Cluster-Randomized Controlled Trial* (Raver, a další, 2009) popisuje vliv nepříznivé rodinné situace, chudoby a s tím spojených stresových faktorů na problémové chování dětí. Výzkum byl realizován v Chicagu a obsahuje i analýzu intervence, která je dětem poskytována, a výsledky analýz naznačují, že využívaná intervence má statisticky významný dopad na snížení problémového chování.

### **2.3 Pravidla**

Pravidla jsou klíčovým nástrojem pro řešení problémového chování. Měla by být sestavována tak, aby naplňovala tyto čtyři cíle (Cangellosi, 2006): Měla by maximalizovat spolupracující chování. Pravidla také mají učinit učební prostředí bezpečným a pohodlným. Pravidla rovněž pomáhají předcházet vzájemnému rušení dětí a také rušení dalších tříd ve škole. V neposlední řadě pravidla také slouží k udržení úrovně slušnosti mezi žáky a i učiteli.

Další pohled na dobré fungování třídy nabízí Mertin v knize Problémy s chováním ve škole – jak na ně (Mertin & Krejčová, 2013, stránky 68-74): „Žáci by měli být neustále zaměstnaní, hodiny by měly mít pravidelný průběh, učitel by měl být co nejvíce přítomen u dětí, učitel by měl maximálně předvídat a posilovat přijatelné chování.“

Obst (Kalhous & Obst, 2009) říká, že podstatou dobrého fungování třídy je to, jak dovedou žáci zachovávat školní, třídní a společenská pravidla, jestli spolupracují s učitelem v dosahování učebních cílů a jak se podílejí na tvorbě dobrého třídního klimatu. Je důležité, že žáci naplňují pravidla ne kvůli tomu, že musejí, nýbrž proto, že rozumějí jejich smyslu. Otázkou není, zda mít nebo nemít pravidla, ale **jaká** pravidla mít. Třída potřebuje pravidla, aby v ní bylo možné fungovat (Campbell, 2012). A kolik pravidel by třída měla mít? Ideální počet pravidel neexistuje. Důležitější než „správný počet pravidel“ je, aby tato pravidla byla v souladu s učitelovou osobností (a s tím souvisí i to, aby učitel byl ve třídě sám sebou) a aby zvládal se všemi pravidly pracovat a myslet na ně. Stejně tak je důležité, aby děti zvládaly se všemi pravidly najednou řídit. Je potřeba si také ověřit, že všichni pravidlům dobře rozumějí. Při tvorbě pravidel je dobré s dětmi probrat, co si pod jednotlivými body představují. Čím jsou děti mladší, tím lepší je učit je pravidlům prostřednictvím konkrétní příklady chování. Když dochází k porušování pravidel, může být na vině také jejich neznalost. Zejména když jde například o školní řád, který je často pro děti značně nesrozumitelným dokumentem a málokdo z žáků se s ním seznámil.

Mezi pravidly jsou některá důležitější než jiná. Za nejdůležitější pravidla bychom mohli považovat ta, jejichž nedodržování výrazně narušuje průběh hodiny, ohrožuje děti nebo učitele apod. Je dobré dětem tuto hierarchii ukázat a vysvětlit. Při nedodržení pravidel by měl přijít předem dohodnutý důsledek. Tento důsledek by měl být smysluplně propojený s provedeným přestupkem, měl by být adekvátní (přiměřený) a měl by od činu odrazovat.

#### **2.4 Problematika pojmu „kázeň“**

Kázeň, jak ji ve svých knihách vysvětluje S. Bendl, má velmi blízko k poslušnosti. Bendl ji definuje jako „vědomé dodržování norem“ (2000). Hned vzápětí konstatuje úpadek v oblastech respektování autority učitele a chování dětí. Mluví také o anarchii a nedostatku smyslu pro povinnost.

Otázkou by mělo být, zda je skutečně poslušnost tím, co bychom děti měli ve škole naučit (nebo spíše k čemu děti přinutit). Podřízením se, poslušností vůči autoritám, se děti

neučí, jak zacházet s odpovědností (Curwin, Mendler, & Mendler, 2018). Kázeň a poslušnost dětí udržují ve třídě zejména faktory jako přísnost učitele, výhrůžky, odměny a tresty. Zároveň také tento koncept předpokládá, že velká část moci nad chováním dětí spočívá v rukou učitelů. Úkolem dětí je ovládnout se a přizpůsobit, zatímco učitel využívá různé, ať už mírnější, či přísnější metody, jak udržet třídu „na uzdě“.

Tento koncept je v mnoha ohledech problematický a stojí v cestě řešení výchovných problémů. Přiznat potíže v oblasti managementu třídy a poprosit kolegy nebo vedení školy o rady a o pomoc je pro učitele často velmi složité a stále přetrvává přesvědčení, že „správný učitel si svoji třídu umí srovnat“. Potíže v této oblasti se považují za selhání učitele a za projev nedostatku v učitelských schopnostech. Pravdou je, že jen málokterý učitel má tu až magickou vlastnost, která se nazývá „přirozenou autoritou“. Většina učitelů se těmto dovednostem učí, a to často až během svého působení v roli učitele, protože během přípravy na výkon profese tomuto tématu není věnováno příliš pozornosti.

Stanislav Střelec nabízí značně přívětivější pojetí kázně. Kázeň je podle něj „společenský jev spočívající v dodržování stanovených nebo dobrovolně přijatých norem“ (Střelec, 2008, str. 97). Kázeň uvádí do souvislosti se svobodou člověka a upozorňuje, že „každá míra svobody je spojena s jistou mírou odpovědnosti a povinnosti“ (Střelec, 2008, str. 97). V demokratické společnosti považuje za klíčovou výchovu ke svobodě a respektování. Svoboda a respektování jsou základním pilířem socializace. Společenské normy „upravují vztahy mezi lidmi, koordinují vzájemné působení lidí, zefektivňují jejich činnost, zabezpečují práva jedince, zabezpečují práva sociálního útvaru, umožňují předvídat chování jedince i sociální skupiny, vedou ke sebekontrolě a seberegulaci“. Normy pro společnost mají velmi podobné funkce jako pravidla pro školní třídu.

Podle pedagogicko-psychologických kritérií mluví Střelec o různých typech kázně a definuje je ve vzájemných protikladech. Pojmenovává kázeň vynucenou a uvědomělou, vnější a vnitřní, autoritativní a demokratickou, formální a neformální. Říká, že vynucená, vnější, autoritativní a formální kázeň jsou jen důsledkem vnějšího tlaku a hrozeb a mají jen krátkodobé trvání. Pro zvnitřněnou podobu kázně využívá pojmu ukázněnost. Ukázněnost se opírá o souhlas, porozumění smyslu a sebekontrolu.

### 3 Vztah učitele a žáka

Vztah mezi učitelem a žákem může být velmi silný. Některé učitele si pamatujeme celý život, protože výrazně ovlivnili naše životní směřování například probuzením lásky ke konkrétnímu předmětu. Vztah k učiteli je pro dítě velkou motivací. Vztah ale nemusí být nutně jen pozitivní. Nepřátelské vztahy mezi učitelem a dětmi vznikají mnohem snadněji než vztahy dobré. O vztah mezi učitelem a žáky je třeba pečovat, aktivně ho budovat a udržovat ho. Učitelé, kteří vztahy se žáky záměrně nenavazují a soustředí se pouze na výuku, o hodně přicházejí. Děti po osobním vztahu ke svému učiteli touží.

Osobnost učitele je také významným faktorem, který do vztahu k dětem vstupuje. Přece jen někteří učitelé jsou dětem milejší. Různí žáci mají své oblíbené učitele. Učitel, který je sympatický jednomu žáku nemusí být sympatický i jeho spolužákům. To, jak se učitel vůči dětem projevuje, zda je odtažitý nebo srdečný, přísný nebo se snaží žákům zalíbit, všechny tyto projevy zasahují do učebního procesu a do vztahů ve třídě a tím ovlivňují i chování žáků. Na druhém stupni, kde dochází k častějšímu střídání učitelů podle předmětů, je nezdědk vidět, že se tatáž třída chová zcela rozdílně při výuce pod vedením různých učitelů.

Osobnost učitele může ale také zvyšovat riziko, že se objeví konkrétní problémové chování. Autoritativní učitel vyžaduje plnění všech povinností, má konkrétní představu o ideálním žákovi a jeho chování a vyžaduje, aby se žák svými projevy do této představy vešel. Nejistý učitel pravděpodobně bude pocíťovat větší toleranci k pomalejším a úzkostnějším žákům, ale nečekané projevy ostatních dětí mohou posilovat jeho nejistotu. Naopak živý a temperamentní učitel bude mít porozumění pro aktivní děti, naopak méně tolerantní může být k dětem pomalejším a uzavřenějším. Starší, unavený učitel může nelibě nést rušivé jevy ve třídě, je navyklý na určitý stereotyp výuky, a pokud mu ho někdo narušuje, může ho to uvádět v nejistotu. Problémovým se dítě může stát i jen na základě odlišnosti, přičemž normu vnímá učitel do velké míry subjektivně. Porovnává žáky v rámci třídy, školy nebo také se všemi žáky, které během své praxe potkal. Problémovým tedy snadno může být i dítě, které vybočuje z kolektivu svými nadprůměrnými znalostmi, inteligencí, bystrostí nebo jinými vlastnostmi, které v zásadě vnímáme jako pozitivní.

Nejlépe se bude žákům učit v prostředí, kde se cítí příjemně, bezpečně a kde se setkávají s lidmi, se kterými mají dobré vztahy. Kyriacou (2008) používá pojem „dobrý kontakt“ a pojmenovává tím dobrý vztah mezi žákem a učitelem. Takový vztah je založen

na důvěře. Říká také, že pro žáka je důležité, aby vnímal svého učitele jako kompetentního člověka, který má vzdělávání třídy pod kontrolou a který ví, co dělá. Žák vnímá, jaké nasazení učitel má, jestli ho práce baví a jestli přichází na výuku připravený. Pro žáky je také důležité, že je učitel respektuje, všímá si každého jednotlivce a zajímá se o ně. Když se učitel zajímá o dítě s přesahem do jeho osobního života (například o výsledky sportovních utkání, kterých se žák zúčastnil, i když to pro výuku není příliš důležité, nicméně pro žáka má sport obrovský význam), přispívá to k vřelosti a otevřenosti vztahu. Je dobré budovat vztahy spíše na respektu a úctě. Bezvýhradné vyžadování kázně a nerovný mocenský vztah dobré vztahy do třídy nepřináší.

Žáci učitele také pečlivě sledují. Je jim příkladem. Snaží se poznat ho nejen v roli učitele, ale i v jeho dalších rolích. Chtějí poznat, jakým je člověkem. Učitel by měl přistupovat k této roli zodpovědně a být si vědom toho, že žáky ovlivňuje nejen samotným učením, ale i svým příkladem. Velkou chybou v učitelské profesi je například vysmívání se žákům nebo jiné formy ubližování. Pak bude jen těžko učitel autoritou například při vyšetřování šikany, když je sám svým způsobem její součástí nebo se dopouští stejného chování, jež se snaží vyšetřit a potrestat.

Důležitým úkolem učitelů je také zvyšovat sebeúctu dětí. Pokud žák ví, že učitel věří v jeho schopnosti, může být v učení výrazně úspěšnější. Tento princip se v pedagogické psychologii proslavil pod pojmem „pygmalion efekt“. Víra v schopnosti dětí musí být ale adekvátní, odpovídající povaze a schopnostem žáka. Je také důležité být připraven dětem pomoci, nabízet jim možnosti, jak zlepšit svoje výsledky, a hrát v jejich zlepšování aktivní roli. V neposlední řadě dobré vztahy se žáky výrazně vylepšuje znalost a používání jmen žáků.

### **3.1 Autorita učitele**

Autoritu učitele bychom mohli rozdělit na formální a neformální. **Formální autorita** vyjadřuje, jaký mají respekt žáci k učiteli v jeho roli. Kyriacou (1996) připomíná, že formální autorita náleží učitelům k tomu účelu, aby plnili roli manažerů vzdělávání a učení žáků. Role učitele nemá být mocenskou pozicí, kterou si učitelé mají upevnit svou přisností. Získat **Neformální autoritu** je mnohem těžší; jde o respekt žáků ke konkrétnímu učiteli. Často se ve vztahu učitele a žáků objevuje i míra oblíbenosti, ale oblíbený učitel ještě nemusí znamenat, že je to „učitel profesionál“. Oblibu totiž učitelé získávají u dětí i třeba snižováním nároků, větší tolerancí k nevhodnému chování, snahou navázat kamarádské



vztahy. Žáci samozřejmě vnímají výhody, které jim od mírného učitele plynou, přesto častěji oceňují učitele, kteří nepoleví ze svých nároků na výuku a chování žáků, zároveň ale nikoliv na úkor dobrých vztahů s žáky (Bendl, 2002). Obliba učitele významně souvisí s předmětem, který učí (Kalhous & Obst, 2002).

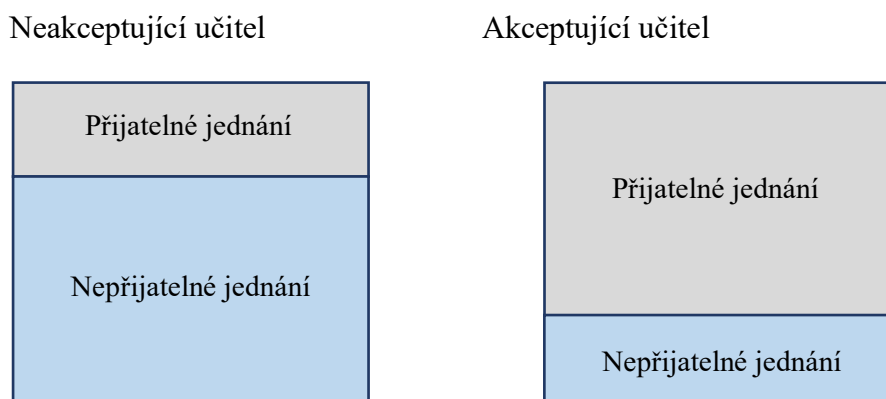
Autoritu učitele zmiňujeme, protože právě nedostatek autority je rodiči považován za příčinu toho, co je často nazýváno „nekázní“ ve třídě. Problematika příčiny je však velmi individuální a příčin problémového chování může být celá řada, často jde dokonce o souhrn několika takových příčin. Příčinami problémového chování jsme se v této práci už zabývali. Pojetí autority učitele se ale postupně mění, děti stále častěji odmítají plnit příkazy učitele a ptají se po smyslu takových příkazů. Stejně jako má učitel představu o dobrém žákovi, tak i žák má představu o dobrém učiteli. Co je tedy pro žáky důležité? Jaký by měl být dobrý učitel? Žáci u svého učitele oceňují dobrou znalost oboru. Je však důležité, aby tato profesionalita byla spojena i s profesionalitou na poli pedagogickém – tedy aby učitel dovedl srozumitelně vysvětlit informace ze svého oborového zaměření žákům. Pro žáky jsou důležité také manažerské dovednosti učitele, jako je schopnost naplánovat si a řídit průběh hodiny, umět žáky usměrnit, namotivovat a nadchnout k práci. Důležitý je také učitelův přístup k žákům. Žáci oceňují, když je učitel přiměřeně náročný, důsledný, má zájem o každého svého žáka. Je důležitý férový přístup, který obsahuje také úctu a respekt ze strany učitele směrem k žákům (Kalhous & Obst, 2002).

Studie *Influence of Parenting Style on Children's Behaviour* (Sarwar, 2016) se zabývá vztahem mezi problémovým chováním žáků a výchovným stylem rodičů a dochází k závěru, že nejrizikovější je autoritářský výchovný styl, protože přísnost rodičů činí děti vzpurnými. Takové děti pak vykazují ve škole vyšší míru problémového chování. Přílišná kontrola, o kterou se takoví rodiče snaží (ať už vědomě nebo nevědomě), a vynucování poslušnosti vnímají děti negativně – jako nepřiměřené omezování. Problematika rodičovské autority koresponduje s problematikou autority učitelů. Vztahy rodičů a dětí se mezigeneračně mění. Začíná se více mluvit o respektujícím přístupu k dětem, ustupuje používání fyzických trestů, je snaha s dětmi více komunikovat a jednat s nimi nikoli autoritativně, nýbrž partnersky. Ve vztahu dětí k autoritám v poslední době dochází k obdobným změnám.

### 3.2 Akceptování a neakceptování různých typů chování

Thomas Gordon v knize *Škola bez poražených* (2003) zmiňuje fenomén dvojí tváře učitelů. Sleduje u mnoha evropských učitelů, že pro udržení autority vytvářejí svoje druhé já, které je přísnější, odtažitější a vzdálenější od dětí. Zároveň si ale učitelé všímají, že ve chvílích, kdy projeví svoje skutečné já, získávají větší pozornost žáků a také učení jde mnohem lépe. Gordon učitelům radí, aby se nebáli projevovat svoje emoce, postoje, svoje názory a to, jací jsou lidé. Upřímnost vede k budování vztahu s žáky, který učebnímu procesu prospívá. Pokud je vztah mezi učitelem a žáky dobrý, není třeba plýtvat časem na vymýšlení obranných strategií, vysilovat se reakcemi na nejrůznější naschvály. Podle Gordona jsou pro dobrý vztah mezi učitelem a žáky typické tyto vlastnosti: zájem, otevřenost a transparentnost, vzájemná prospěšnost, samostatnost či oddělenost, vzájemná spokojenost. Gordon dokonce možná trochu s nadsázkou říká, že pokud se učitelé budou snažit o dobré vztahy s žáky, pak se možná „škola změní v lidskou a životaschopnou organizaci, v níž pak může docházet ke vzdělávání“ (Gordon, 2003, str. 37).

Veškeré chování dětí vzbuzuje v učiteli nějaké emoce. Jsou to emoce od velmi pozitivních, doprovázených přijetím až po velmi negativní, doprovázené odmítnutím. Je řada různých příkladů chování, které by u dětí mohlo a mělo být akceptováno, protože koresponduje s jejich přirozenými potřebami, nicméně na různých školách se k takovému chování stavějí různě a není vzácností, že je takové chování učiteli neakceptováno. Může být například rozdíl mezi tím, zda děti mohou při hodinách pít, dojít si na záchod nebo vstát během hodiny ze židle a protáhnout se. Gordon jednoduše pojmenovává dva typy učitele: **Akceptující** a **neakceptující** učitel.



Obr. č.1: Neakceptující a akceptující učitel<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Grafické znázornění je převzato z knihy *Škola bez poražených* (Gordon, 2003, stránky 40-41).

Učitel **neakceptující** je více kritický a má mnohem jasněji vymezené, co je správné, a co je špatné chování. Žáci o něm mluví jako o přísném učiteli, který je odtažitý, snaží se vyhýbat vztahům a projevům náklonnosti k žákům. Pevně se drží svého plánu výuky a jakékoli odklonění od plánované podoby výuky ho uvádí do nejistoty. Učitel je také často méně tolerantní vůči chybám. Děti na jeho lekcích pak mají strach se projevit, protože se bojí chyb. Tento represivní přístup vůči špatnému chování a vůči chybám (tyto dvě oblasti spolu souvisejí možná více, než se na první pohled zdá), vede k eliminaci obojího jen zdánlivě. Žáci se raději méně projevují, méně komunikují a snaží se dobu, kterou tráví ve škole, „přežít“. Jiní žáci zase volí strategii msty, dělají učiteli různé naschvály, což učitele vysiluje a podporuje ho v jeho obrněné pozici.

**Akceptující** učitel toleruje mnohem širší spektrum chování žáků. Je mnohem flexibilnější a netráví tolik času posuzováním toho, co je dobré, a co je špatné. Mnohem méně se bojí s žáky komunikovat i v jiných situacích, než je školní výuka (rozhovory na chodbách, setkání v hromadné dopravě, práce na projektech nebo v rámci projektů mimo výuku).

Podle Gordona učení a vztahům ve třídě prospívá, pokud je učitel k projevům dětí tolerantnější. Nicméně na druhé straně škály je samozřejmě i takové chování, které spolehlivě narušuje výuku, které kolektivu neprospívá a které ničí vztahy ve třídě. K takovému chování by učitel rozhodně tolerantní být neměl. Nicméně takové chování by si třída měla hned na počátku společného fungování vyjasnit a v podobě společných pravidel se ho držet po celou dobu společného navštěvování školy. A protože třídy nejsou od sebe striktně oddělené jednotky, ale studenti školy se setkávají o přestávkách, na krouzcích a při dalších programech a na některých alternativních školách probíhá i míšení tříd během výuky různých předmětů, mnohá z těchto pravidel je třeba dodržovat stejná pro celou školu.

Učitelova tolerance k chování dětí se ale lehce mění v závislosti na nejrůznějších okolnostech. Mohou to být okolnosti vnitřní (nálada – dobrá i špatná, krizové situace v soukromém životě učitele) nebo vnější (příliš horké počasí, denní doba).

Gordon dále mluví o tom, že existuje také „zóna zdánlivého (falešného) přijetí“. Učitel sice připadá konkrétní chování jako nepřijatelné, nicméně v kontextu situace, postojů kolegů a pravidel instituce se chování jeví jako takové, které by měl učitel přijímat. Může to být ale i naopak, že pro učitele je chování přijatelné, ale pro kolegy nikoliv. Učitel

sice vyjádří určitý postoj (takový postoj, který si kontext situace a sociální tlak vyžádá), ale ve svém nitru se cítí napjatý, protože jeho projev je v rozporu s jeho skutečnými postoji. Jenže žák tento rozpor vycítí. Žáci jsou výjimečně citliví na neverbální sdělení a všimnou si, pokud k nim učitel není zcela upřímný. Zakrývat skutečné postoje je pro učitele téměř nadlidský úkol. Spíše než zaměřit se na hraní určité role a zastávání falešných postojů je mnohem lepší strategií reflektovat svoje pocity na supervizích s ostatními učiteli, o problémových situacích s kolegy a vedením školy mluvit a hledat nová nastavení třídních a školních pravidel. Je velice důležité pracovat na takové škole, s jejímiž pravidly a hodnotami bude učitel v souladu. Gordon říká, že nejdůležitější v procesu vyhodnocování přijatelného a nepřijatelného chování jsou vlastní niterní pocity. Pedagog by se měl učit být všímavý sám k sobě a reagovat autenticky.

## **Závěr literárně přehledové části**

Literárně přehledová část práce shrnuje typy problémového chování, jejich příčiny, různé přístupy ke klasifikaci chování a způsoby řešení problémového chování. Problémové chování dětí je často projevem něčeho vývojově přirozeného nebo projevem nějakých potřeb dítěte. Je krátkozraké problémové chování potírat. Mnohem důležitější je pátrat po příčinách a možnostech zlepšení všech faktorů, které na dítě působí. Je to velice složitý a náročný proces. S individuálním přístupem k dětem a jejich vzdělávacím potřebám se dostává ke slovu i individuální přístup k jejich problémovému chování.

V kontextu třídního managementu jsou zmíněna pravidla, která jsou ústředním nástrojem, jenž pomáhá udržovat ve třídě příjemné pracovní a přátelské prostředí. Důležitým tématem je přerod z převládajícího autoritativního přístupu k dětem (o kterém se vyjadřuje například Bendl ve svých publikacích) na respektující přístup. Opustit staré pojetí kázně a snažit se o lidský přístup k dětem je výzvou pro nejednoho učitele.

Literárně přehledová část je uzavřena kapitolou o vztahu učitele a žáka. Právě vstřícný a upřímný vztah mezi učitelem a žáky výrazně kladně působí na chování dětí i na učební proces.

Závěrem literárně přehledové části bych ráda zdůraznila právě Gordonovu výzvu k autentičnosti učitelova projevu a kontaktu sám se sebou, se svými emocemi a postoji. Při řešení problémového chování se opřít o dobré vztahy s žáky a o kvalitní komunikaci, nikoli o represivní nástroje k udržení poslušnosti.

## 4 Návrh výzkumného projektu

### 4.1 Popis řešeného problému

Problémové chování žáků se zdá být součástí každého vyučování. Těžko bychom hledali učitele, jehož žáci by se vždy chovali podle pravidel, splnili perfektně každý úkol a během vyučování poslouchali pozorně do konce každé hodiny. Jak vnímají žáci hranici mezi chováním, které si ve škole mohou dovolit, a co je už nepřijatelné? Jaké mají učitelé očekávání vůči dětem a jaké mají postoje k problémovému chování?

Školní management v souvislosti s problémovým chováním je poměrně často zkoumané téma. Nejčastěji se výzkumy zaměřují na různé typy problémového chování (jeho výskyt a následnou intervenci) a informace o něm získávají nejčastěji formou dotazování se učitelů. Na většině výzkumů na toto téma v českém prostředí se podílel S. Bendl a ústředním pojmem v jeho knihách i výzkumech je pojem kázeň. Mnohem více pozornosti věnuje udržení kázně a pátráním po příčinách nekázně (tedy zkoumáním toho, co nefunguje) než hledání toho, co ve třídách funguje. Jako příklad bychom mohli uvést výzkum, který se zaměřuje na různé druhy problémového chování a jeho četnost (Bendl, Kázeň na sídlištních školách, 2000). Výzkum uvádí výskyt následujících typů chování (seřazeno podle četnosti): vulgárnost, drzost, vandalismus, šikana, rvačky, krádeže, záškoláctví, kouření, alkohol a drogy. Pozoruje tedy nejen chování ve škole nebo při výuce, ale i v době, kdy školní výuka neprobíhá. Nicméně výzkum, který by se zaměřoval na zjišťování subjektivního hodnocení problémového a neproblemového chování z pohledu učitelů (natož dětí), dosud nebyl realizován.

I přes to, že školní management je často zkoumané téma a existuje mnoho metod měření školního managementu, jsou tyto výzkumy orientované směrem k učitelům (Hoffman & Kovalanka, 2019). Posuzování situace ve třídě probíhá povětšinou z jejich pohledu. Návrh výzkumného projektu v této bakalářské práci vychází z myšlenky zahrnout do výzkumu i žáky, a to nejen jako zdroj problémového chování, ale také jako zdroj názorů a postojů k této problematice.

Cílem navrhovaného výzkumného projektu je zjistit, jak na problémové chování pohlížejí učitelé a žáci, kde vidí hranici toho, co je ve škole žádoucí, vhodné, přípustné, tolerovatelné, a jaké chování je už „za hranou“. Dílčím cílem výzkumu je popsat problémové chování ve vyučování na základních školách. Ačkoli každá třída může mít pravidla poněkud odlišná, předpokládáme, že převládá všeobecná představa dětí i učitelů o

tom, jak by se měly děti ve škole chovat. Toto vnitřní vnímání pravidel operacionalizujeme pomocí výběru na bipolární grafické posuzovací škále. Výzkum se zaměřuje na identifikování zvnitřněného vnímání pravidel a porovnání postojů dvou skupin – skupiny žáků a skupiny učitelů.

## **4.2 Design výzkumného projektu**

### 4.2.1 Výzkumné otázky

Tento výzkumný projekt si stanovuje následující výzkumné otázky:

1. Jaké konkrétní situace problémového chování se ve třídách odehrávají?
2. Jak posuzují učitelé a žáci jednotlivé příklady problémového chování?
3. Jaké chování (z toho, co se odehrává ve třídách) učitelé považují za problémové?
4. V jakých typech problémového chování jsou největší rozdíly mezi názory učitelů a žáků?

### 4.2.2 Kvalitativní část výzkumu

Navrhovaný výzkum se skládá z kvalitativní a kvantitativní části. První část bude část kvalitativní. Bude založena na rozhovorech s učiteli a také na pozorování ve třídách. Smyslem této první části je prozkoumat, jaké chování v současné škole ve vyučovacích hodinách probíhá, a cílem těchto pozorování a rozhovorů bude získat databázi příkladů problémového chování, které se ve třídách odehrává.

V rozhovorech s učiteli bude využita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor bude zahájen krátkým úkolem. Učitelé bude předložen seznam různého problémového chování a jeho úkolem bude zaškrtnat položky označující chování, se kterým má zkušenost. Bude také moci doplnit chování, které v seznamu nenalezne. Tento seznam naleznete v *Příloze 1*. Seznam chování je použit z toho důvodu, aby bylo obsaženo celé spektrum nevhodného chování a nebyly některé typy chování opomenuty. Poté bude následovat rozhovor zaměřený na jednotlivé příklady problémového chování:

- Jak konkrétně takové chování vypadá?
- Narušuje chování výuku?
- Je chování rušivé pro žáky v jeho okolí? Podporuje takové chování i další žáky k problémovému chování?

- Opakuje se? Jak je časté?
- Má žák nějakou diagnózu?
- Je jeho chování způsobené něčím, co nemůže ovlivnit?

Důraz při získávání dat během rozhovorů s učiteli a během pozorování ve třídách je kladen na získání co nejpřesnějších popisů situací.

Druhou cestou získávání těchto informací je přímé pozorování ve třídě. Podle Chrásky (2016) by pozorování mělo být definováno pomocí následujících kategorií:

- Specifikace objektu pozorování – co se má pozorovat?
- Zaměřenost pozorování na cíl – co je třeba zjistit?
- Organizovanost pozorování – jak toho dosáhnout?
- Přesný záznam pozorování – jak to zachytit?

Pozorovatel bude sledovat chování žáků při výuce, jejich spolupráci s učitelem a aktivitu v hodině. Bude mít k dispozici seznam problémového chování, a v případě, že zpozoruje ve třídě některé takové chování, udělá si poznámky o průběhu chování dle stejných otázek, jako jsou sestaveny pro osobní rozhovor. Stejně tak, pokud si všimne chování, které neodpovídá činnosti, kterou učitel v danou chvíli od žáků očekává, pořídí o tom záznam. Pozorování bude zaznamenáváno v papírové podobě. Záznamový arch pro pozorování najdete v *Příloze 2*.

#### 4.2.3 Kvantitativní část výzkumu

Hypotéza kvantitativní části výzkumu je následující:

1. Hodnocení chování žáky a učiteli se bude statisticky významně lišit, a to v tom směru, že žáci považují častěji chování, jež je označováno za problémové, jako přijatelnější než učitelé.

Data, která nasbíráme v kvalitativní části výzkumu, budou zpracována metodou obsahové analýzy. Budeme hledat typové příklady problémového chování. Na základě množství různých příkladů problémového chování bude vytvořen inventář obsahující typové příklady jednotlivých kategorií. Tento inventář pak bude předložen skupině žáků a skupině učitelů, jejichž úkolem bude posoudit a na škále ohodnotit, zda je chování přijatelné (vhodné), či nikoliv. Inventář bude administrován v papírové podobě. Data budou sbírána anonymně. Z demografických údajů bude zjišťován pouze věk respondentů



a škola, kterou navštěvují. Inventář bude sestaven z krátkých popisů chování žáků ve škole. Pomocí škály bude měřen postoj ke kázeňským jevům. Využita bude grafická posuzovací škála, jde o názornější formu numerické škály (Chrásková, 2016). Škála bude mít bipolární uspořádání a bude mít vyznačeny pouze 4 hodnoty: nepřijatelné chování – nevhodné chování – přijatelné chování – vhodné chování.

Podrobnější popis jednotlivých hodnot na škále:

- **Nepřijatelné chování** – toto chování je ve škole zakázáno (nebo by podle mě mělo být zakázáno), jeho výskyt podle mého názoru nesmí být učiteli tolerován.
- **Nevhodné chování** – toto chování by se podle mě ve škole nemělo dít.
- **Přijatelné chování** – toto chování je nebo by mělo být ve škole dovoleno.
- **Vhodné chování** – takové chování je ve škole žádoucí, všichni by se tak měli chovat.

Samotné administraci inventáře bude předcházet pilotáž. Vytvořený inventář bude nejprve vyzkoušen na menším vzorku respondentů, jestli je dostatečně srozumitelný a zda jsou otázky vhodně formulované. Na základě získaných dat také můžeme provést kvalitativní obsahovou analýzu, tedy zkontrolovat kvalitu jednotlivých položek a případně vyřadit takové, jejichž popularita je příliš vysoká. Po ověření kvality položek bude inventář administrován ve školách učitelům a žákům.

Pro představu zde uvedu návrhy položek. Popisované situace jsou převzaty z knihy Thomase Gordona *Škola bez poražených* (2003, str. 39). Jde o Gordonovy příklady přijatelných a nepřijatelných typů chování pro učitele.

1. *Žák potichu pracuje na zadaném úkolu.*

---

Vhodné chování

Přijatelné chování

Nevhodné chování

Nepřijatelné chování

2. *Žák pomáhá při výuce druhému žákovi, šeptem mu odpovídá na jeho otázku.*

---

Vhodné chování

Přijatelné chování

Nevhodné chování

Nepřijatelné chování

3. *Žák plní pokyny učitele.*

---

Vhodné chování	Přijatelné chování	Nevhodné chování	Nepřijatelné chování
----------------	--------------------	------------------	----------------------

4. *Žák dokončil práci a uklízí po sobě svoje místo.*

---

Vhodné chování	Přijatelné chování	Nevhodné chování	Nepřijatelné chování
----------------	--------------------	------------------	----------------------

5. *Žák dělá při hodině hluk, který ruší ostatní.*

---

Vhodné chování	Přijatelné chování	Nevhodné chování	Nepřijatelné chování
----------------	--------------------	------------------	----------------------

6. *Žák strká do ostatních žáků a bije je.*

---

Vhodné chování	Přijatelné chování	Nevhodné chování	Nepřijatelné chování
----------------	--------------------	------------------	----------------------

7. *Žák při skupinové aktivitě skáče do řeči jiným žákům.*

---

Vhodné chování	Přijatelné chování	Nevhodné chování	Nepřijatelné chování
----------------	--------------------	------------------	----------------------

### **4.3 Vzorek**

K účasti ve výzkumu budou osloveni učitelé a žáci státních základních škol, ve kterých probíhá výuka tradičním způsobem a neřadí se mezi alternativní školy, protože se domnívám, že v alternativních školách může být problémové chování vnímáno výrazně odlišněji než ve státních školách. Učitelé budou osloveni prostřednictvím sociálních sítí k rozhovorům, půjde tedy o sebevýběr (nenáhodný výběr). Také budou osloveny školy

náhodně vylosované ze seznamu základních škol na území Hlavního města Prahy<sup>2</sup>. Tyto školy budou požádány o možnost hospitace ve výuce a pozorování školního vyučování.

Pro kvantitativní část výzkumu budou hledáni učitelé a žáci základních škol. Kontaktovány budou tytéž školy, které byly náhodně vybrány v první části výzkumu. Inventář bude rozšířen mezi všechny učitele vybraných škol a na každé škole do 2–3 tříd.

Do výzkumu budou vybírány děti navštěvující 6.–9. třídu. Výzkum je zaměřen na děti navštěvující druhý stupeň základní školy. Vnímání chování se na prvním a druhém stupni liší. U starších dětí je zřetelnější vliv vlastní rozvahy nad vhodností chování. Děti na druhém stupni základní školy o pravidlech a chování více přemýšlejí a zvažují i jejich smysluplnost. Vybírají si, která pravidla budou dodržovat, a jaká ne. Návrh výzkumu se zaměřuje na zjištění především subjektivního hodnocení chování. U této věkové kategorie je právě osobní zhodnocení chování určující pro to, jak se pak dítě skutečně zachová. Také se lze poměrně dobře spolehnout na to, že starší děti už budou schopny inventář přečíst dostatečně rychle a zároveň s porozuměním vyplnit. Výběry pro obě skupiny (učitelů i žáků) by měly být srovnatelně velké.

Aby bylo možné nasbírat dostatečně velký vzorek respondentů ze skupiny učitelů, bude jim umožněno inventář vyplnit online, aby je vyplňování co možná nejméně zatěžovalo během pracovní doby. Pro žáky bude inventář dostupný pouze ve formě tužka-papír.

#### **4.4 Výzkumné metody**

Ve výzkumu je použita metoda pozorování ve třídách. Půjde o strukturované pozorování zaměřené na konkrétní jevy. Dále bude použit polostrukturovaný rozhovor, ve kterém se pomocí seznamu problémového chování pokusí administrátor v učiteli probudit vzpomínky na to, co se v jeho třídách děje. Učitelé budou tázáni i na vhodné a žádoucí chování svých dětí. Třetí použitou výzkumnou metodou je inventář, který bude vytvořen na základě dat získaných v první části výzkumu. Tento inventář bude obsahovat cca 40 položek a na jeho vyplnění bude 15–20 minut. V inventáři budou použité položky kontrolující pozornost probanda (attention check) a také otázky ověřující konzistentnost výpovědí. Do inventáře budou také umístěny položky, které vyjadřují žádoucí chování

<sup>2</sup> Seznam základních škol na území Hlavního města Prahy je dostupný na této webové adrese: <http://www.seznamskol.eu/typ/zakladni-skola/?kraj=praha&okres=praha-mesto>

žáků. Tyto položky zajišťují vyváženost inventáře (rovnováhu mezi žádoucím a nežádoucím chováním).

#### **4.5 Způsob zpracování dat**

Data získaná v první části výzkumu budou zpracovávána metodou obsahové analýzy (Ferjenčík, 2000). Podle klíčových slov a typu problémového chování budou rozřazeny případy do kategorií. Dále budou hledány typové situace pro každou z kategorií. Mělo by platit, že typová situace více či méně zastupuje veškeré příklady chování v dané kategorii. Ideální počet kategorií je okolo 20, aby z každé kategorie mohly být umístěny do inventáře 2 typové situace. Pokud touto metodou nebude možné redukovat množství dat na žádoucí počet kategorií, bude přihlíženo k četnosti výskytu jednotlivých typů problémového chování.

Body, které respondenti označí na škálách, budou převedeny na číselnou hodnotu (vzdálenost od středu osy k vyznačenému bodu v milimetrech). K statistické analýze dat bude využita metoda dvouvýběrového T-testu. Testování proběhne pro každou položku zvlášť a bude zjišťováno, zda se hodnocení skupiny učitelů a skupiny žáků od sebe statisticky významně liší.

#### **4.6 Etické aspekty výzkumu**

Všem účastníkům bude předložen k podpisu informovaný souhlas. U dětí účastnících se výzkumu bude třeba získat souhlas jejich zákonných zástupců. Účast na výzkumu bude možné kdykoli bez udání důvodu přerušit.

Statisticky vyhodnocené výsledky pro jednotlivé třídy by mohly být použity k následné diskusi se žáky. Pod vedením například školního psychologa může dojít k diskusi o výsledcích a k vyjasnění některých očekávání a postojů učitele i žáků.

Účastníkům výzkumu po vyhodnocení celého výzkumu bude zaslána výsledná zpráva, ve které naleznou výsledky výzkumu.

Účel výzkumu není probandům zatajován. Domnívám se, že odhalením záměru tohoto výzkumu nedojde ke zkreslení dat a zároveň to umožní hlubší zaměření se na danou problematiku.

#### 4.7 Diskuse

Vytvořením modelových situací v inventáři operacionalizujeme chování ve třídách, a tím může dojít ke snížení ekologické validity metody. Z literárně přehledové části práce vyplývá, jak složitým jevem problémové chování je, kolik faktorů jeho vznik a průběh ovlivňuje. I když se kvalitativním průzkumem předcházejícím tvorbu inventáře snažíme o co nejvěrnější a nejreálnější zachycení takovýchto situací, přesto je možné, že se odpovědi respondentů v inventáři mohou lišit od hodnocení, které by k situaci poskytli, kdyby byli jejími očitými svědky. Přesnějšího výsledku bychom možná dosáhli, kdybychom respondentům místo inventáře nabídli videonahrávku situace, což s sebou ovšem nese zase další komplikace.

Pozorováním a rozhovory pravděpodobně nepostihneme celou řadu příkladů problémového chování. Čím více pozorování uskutečníme, tím budou získaná data sice přesnější, ale nikdy nebude inventář plně odpovídat reálnému stavu věcí ve třídách.

Pro hodnocení behaviorálních položek přímo zaměřených na popis chování lidí, jež má být posuzováno jako dobré nebo špatné, je typická extremizační tendence. Lidé možná nejsou zvyklí posuzovat chování jako lepší nebo horší a spekulovat o míře akceptovatelnosti chování, ale rovnou ho zařazují do jedné ze dvou kategorií. Může tak docházet ke zkreslení dat, protože lidé nerozlišují hodnoty ve středu škály a volí extrémnější hodnoty. Vzhledem k použité škále se čtyřmi body a možností volby libovolné hodnoty na škále by tento efekt mohl mít menší vliv.

Na vyplňování inventáře může mít také vliv denní doba. Učitelská profese má svoje specifika. Ústřední část práce – výuka žáků – probíhá v dopoledních hodinách. Vlivem denní doby a s tím spojené únavy může docházet ke změně posuzování – proto by měl být inventář vyplňován ve stejnou denní dobu a v příjemném prostředí, ideálně bez přímé časové následnosti se zážitky z vyučování.

Ve výzkumu vycházíme ze seznamů problémového chování dostupného v literatuře. U těchto seznamů může být problém v jejich neaktuálnosti. Zvláště v oblasti rozvoje technologií je řada nástrojů, se kterými lze hodinu výrazně narušovat. Jako příklad bychom mohli uvést aktivity s mobilním telefonem. Také může dítě vlastnit technologii, kterou sám učitel nezná, protože dosud není mezi lidmi dostatečně rozšířena (například chytré hodinky), anebo technologii, která je cílená na dětský věk (například herní elektronika). Příklady takového chování v literatuře chybí, nicméně spoléháme na to, že se

objeví v odpovědích na otevřenou otázku v dotazníku pro učitele, kterým rozhovor začíná, a také, že budou tyto příklady chování objeveny při pozorování ve třídách.

Výběr základních škol je zúžen na Hlavní město Prahu. Domnívám se, že je možné zajistit lepší reprezentativnost takto omezené populace a že výsledky díky tomu bude možné lépe aplikovat na tuto populaci.

## **Závěr bakalářské práce**

Z literárně přehledové části je zřejmé, jak složitým jevem problémové chování je. Je řada způsobů, jak takovému chování předcházet a jak nastavit fungování třídní komunity, aby bylo vyučování co nejvíce bezproblémové. Rušivému chování se ale nelze beze zbytku vyhnout. Je přirozenou součástí vyučovacího procesu. Není namístě jeho potírání, a už vůbec ne mocenským postavením, tresty nebo jinými donucovacími prostředky. Naopak, problémové chování by mělo být přijímáno a měla by mu být věnována náležitá pozornost a péče. Lépe řečeno, péče a pozornost by měla být věnována dětem, které se tak chovají. Díky práci se třídním kolektivem a díky zájmu o jednotlivé žáky se učiteli podaří vybudovat příjemné prostředí, ve kterém může docházet k efektivní výuce. Řešené problémového chování vyžaduje mnohé profesní kompetence učitele. V této práci je také vyzdvihován význam dovednosti učitele reflektovat svoje pocity a postoje k problémovému chování.

Návrh výzkumu přináší příležitost pro žáky a učitele vyjádřit se k tomu, kde vnímají hranice dobrého chování ve škole. Výzkum vidím jako zajímavou příležitost prozkoumat, k jakému problémovému chování ve třídách v současné době dochází a jaké postoje k problémovému chování učitelé a žáci zaujímají. Závěry výzkumu mohou pomoci rozšířit poznatky o školní interakci učitele a žáka a přispět k efektivnějšímu působení učitele. Mohou také pomoci ve vzájemném porozumění mezi učiteli a žáky v oblasti řešení problémového chování ve vyučovacích hodinách.

## Citovaná literatura

- Bender, W. N. (2007). *Relational discipline: strategies for in-your-face kids*. Charlotte (NC): IAP.
- Bendl, S. (2000). Kázeň na sídlištních školách. *Pedagogická orientace*, 2000(3), 54-64.
- Bendl, S. (2001). *Příčiny školní nekázně*. Citováno: duben 2020, z Rodina.cz: <https://www.rodina.cz/clanek1911.htm>
- Bendl, S. (2002). Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika*, 2002(3), 346-363.
- Bendl, S. (2004). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. (2000). Elementary Teachers' Perceptions Regarding School Behavior Problems: Implications for School Psychological Services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134.
- Campbell, D. (2012). *Discipline without anger: a new style of classroom management*. Lanham, Md.: R&L Education.
- Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Cangelosi, J. S. (2009). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Curwin, R. L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2018). *Discipline with dignity: how to build responsibility, relationships, and respect in your classroom*. Alexandria (Virginia): ASCD.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čáp, D. (2011). Problémové chování. V D. Čáp, T. Mertin, D. Žemberyová, & V. Brichta, *Problémové situace v kolektivu*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o.
- DiLalla, L. F., & Mullineaux, P. Y. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study. *Journal of School Psychology*, 46(2), 107-128.
- Dreikurs, R. (1996). *Psychology in the classroom*. New York.



- Dreikurs, R., Cassel, P., & Rückriem, N. (1991). *Disziplin ohne Tränen*. München: Ehrenwirth.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Friedman-Krauss, A. H., Morris, P. A., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2014). The Role of Classroom-Level Child Behavior Problems in Predicting Preschool Teacher Stress and Classroom Emotional Climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530-552.
- Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika*. Bratislava: Práca.
- Gordon, T. (2003). *Škola bez poražených*. Praha: Malvern.
- Hoffman, T. K., & Kovalanka, K. A. (2019). Behavior problems in child care classrooms: Insights from child care teachers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), stránky 259-268.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kauffman, J. M. (1997). *Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. New Jersey: Simon a Schster.
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lojdová, K. (2015). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis Scholae*, 9(1), 103-117.
- Lojdová, K., & Lukas, J. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*(2), 155-172.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris.

- Průša, J. (1985). *Moderní metody vedení lidí*. Praha: Svoboda.
- Publication manual of the American Psychological Association (Sixth edition)*. (2018). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Ramon, L. R. (Duben 2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 2001(17), 307-319.
- Raver, C. C., Li-Grining, C., Metzger, M. W., Jones, S. M., Zhai, F., & Bonnie, S. (2009). Targeting Children's Behavior Problems in Preschool Classrooms: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(2), 302-316.
- Rotterová, B. (1973). *Kázeň a problematika jejího vytváření*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Sarwar, S. (Prosinec 2016). Influence of Parenting Style on Children's Behaviour. *Journal of Education and Educational Development*, 3(2), 222-249.
- Sikula, J. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Simon&Schuster.
- Střelec, S. (2008). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štípek, P. (2011). *Dítě na zabítí: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*. Praha: Portál.
- Twardawski, M., Hilbig, B. E., & Thielmann, I. (2020). Punishment Goals in Classroom Interventions: An Attributional Approach. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 26(1), 61-72.
- Volpe, R. J., DiPerna, J. C., Hintze, J. M., & Shapiro, E. S. (2005). Observing students in classroom settings: A Review of Seven Coding Schemes. *School Psychology Review*, 34(4), 454-474.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Walker, H. M., & Holland, F. (1979). Issues, Strategies and Perspectives in Management of Disruptive Child Behavior in the Classroom. *The Journal of Education*, 161(2), 25-50.

Winsler, A., Manfra, L., & Diaz, R. M. (2007). „Should I let them talk?‟: Private speech and task performance among preschool children with and without behavior problems. *Early Childhood Research*, 4(22), 215-231.

## **Seznam obrázků**

Obr. č.1: Neakceptující a akceptující učitel

28

## Příloha 1. Dotazník pro učitele

### 1. S jakým problémovým chováním se ve své praxi setkáváte?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> neklid   | <input type="checkbox"/> rušení spolužáků  |
| <input type="checkbox"/> výkyvy nálad a chování                             | <input type="checkbox"/> pozdní příchody do vyučování                                    |
| <input type="checkbox"/> nevhodné reakce                                    | <input type="checkbox"/> slovní a fyzická agrese   |
| <input type="checkbox"/> nevhodné chování                                   | <input type="checkbox"/> vulgarismy  |
| <input type="checkbox"/> problémy v učení                                   | <input type="checkbox"/> drzost  |
| <input type="checkbox"/> problémy s navazováním dobrých vztahů              | <input type="checkbox"/> odpor vůči autoritě   |
| <input type="checkbox"/> lhaní  | <input type="checkbox"/> neposlušnost  |
| <input type="checkbox"/> záškoláctví  | <input type="checkbox"/> vandalismus (poškození cizích věcí)                             |
| <input type="checkbox"/> krádeže  | <input type="checkbox"/> povídání si při hodině s kamarády                               |
| <input type="checkbox"/> agresivní chování                                  | <input type="checkbox"/> skákání do řeči   |
| <input type="checkbox"/> šikanování   | <input type="checkbox"/> předvádění se   |
| <input type="checkbox"/> povídání   | <input type="checkbox"/> nezdvořilost  |
| <input type="checkbox"/> mluvení bez vyzvání                                | <input type="checkbox"/> neuklizení po sobě  |
| <input type="checkbox"/> hlučnost – nejen slovní projevy, ale i různé zvuky | <input type="checkbox"/> násilné chování vůči spolužákům a násilné chování vůči učitelům |
| <input type="checkbox"/> nevěnování pozornosti                              |  |
| <input type="checkbox"/> bezdůvodné opouštění svého místa                   |  |

### 2. Jaké další problémové chování ve svých třídách pozorujete?

### 3. Jak podle Vás vypadá žák, který se chová vhodně?

## Příloha 2. Záznamový arch

Škola, ročník, předmět:

Začátek a konec pozorování:

Počet žáků ve třídě:

Jak chování vypadá?	Narušuje chování výuku?	Ruší chování spolužáky?	Opakování (počet)	Domnělé nebo pozorované příčiny chování