

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Problémové chování žáků na 1. stupni ZŠ

Bakalářská práce

Jméno: Anna Smutná

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Lucie Špráchalová



Zadání bakalářské práce

Autor: Anna Smutná
Studium: P17P0375
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: Problémové chování žáků na 1. stupni ZŠ

Název bakalářské práce AJ: Problematic behaviour of pupils in the second grade of elementary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zaměřuje na výskyt problémového chování dětí na 1. stupni základních škol, zejména na původ a výskyt agresivního chování a šikany. Teoretická část práce se věnuje charakteristice základních pojmů, jako je agrese, agresivita, šikana a lhaní. Charakterizuje vývojové období dětí mladšího školního věku. V empirické části je použita metoda zkoumání: rozhovor a dotazník.

ANTIER, Edwige. Agresivita dětí. Vyd. 2. Přeložil Kristyna KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-881-4 JANSKÝ, Pavel. Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7 MARTÍNEK, Zdeněk. Agrese a agresivita u dětí a mládeže. Ilustroval Petra KAMENÍČKOVÁ. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-29-9 NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3 ŘÍČAN, Pavel. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9

Garantující pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Oponent: Mgr. Lucie Špráchalová
Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 26.4.2021

Poděkování

Děkuji vedoucímu této bakalářské práce, panu doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, PhD., za jeho vstřícný přístup, cenné rady a pomoc při zpracování zvoleného tématu. Mé poděkování patří také všem účastníkům výzkumného šetření za ochotu podílet se na této práci.

Anotace

SMUTNÁ, Anna. *Problémové chování žáků na 1.stupni ZŠ. Hradec Králové*: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 65 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá analýzou problémového chování dětí a nejčastějšími projevy problémového chování z pohledu pedagogů na vybrané základní škole v Praze. Práce je rozdělena do šesti kapitol, přičemž prvních pět kapitol zahrnuje poznatky z prostudované odborné literatury. Závěrečná šestá kapitola je věnována vlastnímu výzkumnému šetření. Nejprve práce charakterizuje mladší školní věk, dále vymezuje pojmy rizikové chování, problémové chování, dítě v riziku a poruchy chování. Práce taktéž vymezuje nejčastější projevy problémového chování vyskytujících se u dětí na 1.stupni ZŠ. V neposlední řadě práce charakterizuje problémového žáka a zabývá se možnostmi prevence problémového chování. Za pomoci kvalitativního způsobu zkoumání, konkrétně polostrukturovaného rozhovoru, mapuje výskyt problémového chování z pohledu pedagogů na 1.stupni vybrané základní školy. Cílem mé bakalářské práce je analyzovat projevy problémového chování, které se nejčastěji vyskytují u žáků na 1. stupni základních škol a zmapování výskytu problémového chování z pohledu pedagogů na 1.stupni ZŠ.

Klíčová slova: problémové chování, problémový žák, prevence, základní škola

Annotation

SMUTNÁ, Anna. *Problematic behavior of pupils in the second grade of elementary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 65 pp. Bachelor`s thesis.

Bachelor's Thesis executes an analysis of the problem behaviour of children and most common acts of a problem behaviour from the pedagogical point of view at the selected primary school in Prague. The thesis is divided into six chapters, the first five chapters conclude knowledge gained from the literature. The sixth chapter is dedicated to a research survey. Firstly, the thesis characterizes young school age, then defines the terms of a high-risk behaviour, a problem behaviour, a child in risk, a behavioural disease. The thesis also defines the most frequent acts of a problem behaviour occurring in primary school. Furthermore, the thesis characterizes a problematic pupil and carries out the possibilities of prevention of a problem behaviour. Thanks to a qualitative survey, semi-structured interview, maps out the appearance of problem behaviour from the pedagogical perspective at the selected primary school. The thesis aims at analysing the acts of problem behaviour which emerge in the primary school and map out the presence of problem behaviour.

Key words: problem behaviour, problem student, prevention, elementary school

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorskými výnosy č. 13/2017 a č. 9/2020 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 26.4.2021

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	9
1. Vývojové období mladšího školního věku.....	11
2. Problémové chování dětí.....	13
3. Formy problémového chování vyskytující se na 1. stupni ZŠ.....	17
4. Problémový žák.....	24
4.1. Charakteristické vlastnosti problémových žáků.....	26
4.2. Příčiny problémového chování.....	28
5. Prevence problémového chování.....	30
5.1. Vymezení pojmu prevence a její druhy.....	30
5.2. Prevence na základní škole.....	31
6. Pohledy pedagogů na problematiku problémového chování na 1. stupni ZŠ.....	35
6.1. Cíl výzkumného šetření.....	35
6.2. Zvolený druh výzkumu a použitá metoda.....	40
6.3. Výzkumný vzorek.....	41
6.4. Průběh vlastního výzkumného šetření.....	42
6.5. Interpretace zjištěných dat.....	44
6.6. Závěr výzkumného šetření.....	57
Závěr.....	60
Zdroje.....	62

Úvod

Tématem bakalářské práce jsou projevy problémového chování žáků na 1. stupni základních škol. Dnes je za problémové označováno mnoho projevů chování a učitelé na základních školách se téměř dennodenně s nejrůznějšími projevy takového chování setkávají. Na vyskytující se obtíže v chování dětí působí mnoho faktorů, přičemž za některé z nich mohou osobnostní dispozice dítěte, rodinná či sociální situace. Různé obtíže v chování žáků mohou vyvolat i nepříjemné situace, se kterými se dítě setká v průběhu školní docházky. Vzhledem k dnešní době, kdy se dosti uspěchané období z ničeho nic zastavilo a děti zůstaly v podstatě uvězněny doma, je velice důležité být s nimi v kontaktu a otevřeně s nimi komunikovat s o možných rizicích vyskytujících se nejen ve škole. Více než kdy předtím je dnes pro děti také důležitá snaha o pochopení jejich emocí. Za neméně důležitou považuji včasnou intervenci u dětí s výskytem problémového chování.

Výběr tématu bakalářské práce byl záměrný, jelikož jsem vždy k dětem měla blízko a také jsem prvním rokem zaměstnaná na základní škole. S dětmi jsem tedy, pokud nejsou z důvodů vládních opatření zavřené školy, v každodenním kontaktu. Zpracování bakalářské práce na toto téma pro mě bylo přínosným doplněním jak teoretických poznatků načerpaných z odborné literatury, tak praktických poznatků do mé začínající praxe.

Cílem bakalářské práce je analýza projevů problémového chování, které se nejčastěji vyskytují u žáků na 1. stupni základních škol a zmapování výskytu problémového chování z pohledu pedagogů na 1. stupni ZŠ.

Práce je rozdělena do pěti kapitol, přičemž pátá kapitola je věnována samotnému výzkumnému šetření. První kapitola je zaměřená na charakteristiku dětí mladšího školního věku. Druhá kapitola obsahuje samotný popis problémového chování, rozdělení rizikových jevů dle národní strategie primární prevence a následně bližší definice takových projevů problémového chování, které se nejvíce vyskytují na 1. stupni základních škol. Ve třetí kapitole se věnuji charakteristice problémového žáka a kapitola čtvrtá je věnována oblasti prevence. Poslední kapitola obsahuje již zmíněné samostatné výzkumné šetření, které navazuje na zpracované teoretické poznatky.

Cílem výzkumného šetření je zmapování výskytu problémového chování na 1.stupni ZŠ z pohledu pedagogů. Pro získání těchto informací jsem využila kvalitativní způsob zkoumání, který jsem realizovala pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy na prvním stupni základní školy Červený vrch.

1. Vývojové období mladšího školního věku

Pro vývojovou fázi mladšího školního věku je charakteristický věk 6–12 let. Mezi šestým a sedmým rokem života by dítě mělo být již dostatečně fyzicky i psychicky zralé, aby bylo schopné vyhovět školním požadavkům. Pro dítě je nástup do školy nejen důležitým životním, ale také sociálním mezníkem. Škola je instituce, která má nastavené své normy a děti se musí naučit je dodržovat. Děti by sice za sebou již měli mít takzvanou předškolní přípravu, ale i přesto je pro většinu z nich nástup do školy velice obtížný. Škola pro dítě znamená povinnost pracovat, plnit si své úkoly a školní povinnosti, sedět tiše v lavici a vnímat učitele. Dítě se musí adaptovat na poslouchání a respektování autority v podobě učitele, musí přijmout delší odloučení od rodiny, zvládnout soustředěnost na výuku, hodnocení, srovnávání a mnoho dalšího. Dítě přijímá roli žáka a roli spolužáka, která vymezuje vztahy k dětem, se kterými chodí do stejné třídy. Přijetí role školáka může mít pro dítě různé významy, může jí chápat rozdílně, pozitivně nebo i negativně. Škola ovlivňuje rozvoj identity školáka, zvláště pak jeho sebehodnocení a sebeúcty. (Vágnerová, 2002, s.243)

Existují autoři, kteří člení období školního věku na dvě etapy, avšak vývojové období školního věku můžeme rozdělit až do etap tří. První z nich je raný školní věk, trvající přibližně od šesti do devíti let. Dále střední školní věk trvající od devíti do dvanácti let a v neposlední řadě starší školní věk, trvající od dvanácti let po celé období druhého stupně základní školy, tedy do patnácti let. Mezi autory zastávající rozdělení vývojového období mladšího školního věku do tří etap patří například Zdeněk Matějček. Jeho rozdělení školního věku vypadá takto: „*mladší školní věk (od šesti až sedmi let do osmi až devíti let), střední školní věk (od devíti až desíti let do jedenácti až dvanácti let) a starší školní věk (od dvanácti let do patnácti let).*“ (Matějček, 2008, s. 57) Zastánkyní dělení školního věku do tří etap je i Marie Vágnerová, která rozděluje školní věk na raný, střední a starší školní věk.

Dle Vágnerové je pro mladší školní věk: „*charakteristická změna sociálního postavení stimulující další vývoj dětské osobnosti i různých dílčích schopností a dovedností.*“ (Vágnerová, 2002, s.255) Dítě by mělo být schopné naučit se chápat základní matematické operace, naučit se číst a psát.

Vývoj ve zpracovávání informací, procesu chápání a získávání nových obecných poznatků o světě má velice důležitý význam pro budoucnost dítěte. V mladším školním věku se dítě stává schopným řešit určité logické operace a dokáže uvažovat o věcech různého druhu. Dítě je v tomto věku schopné soustředit se na více myšlenkových procesů najednou a zároveň se zvládá vrátit ve svém myšlení o krok zpět. V průběhu mladšího školního věku se zvyšuje i kapacita paměti. Děti už jsou schopné využít logických souvislostí, díky tomu si dokážou i více pamatovat. (Vágnerová, 2002, s.259) U dítěte dochází k vzrůstu rozsahu pozornosti, kvalita pozornosti určuje úroveň ostatních poznávacích procesů. Pozornost se nese v úzké souvislosti se zájmem a motivací dítěte, jelikož vůlí ovládaná záměrná pozornost je pro děti mladšího školního věku vyčerpávající a mnohdy i nereálná. U dětí převládá spíše bezděčná pozornost, obzvláště u dětí na 1.stupni ZŠ. Pozornost se vyvíjí, stejně tak jako schopnost přesouvat pozornost. Což je důležité pro školní práci a udržení koncentrace, aby dítě umělo nebo bylo schopné se naučit nenechat se odpoutávat nepodstatnými podněty.

Z psychologického hlediska můžeme období mladšího školního věku označit za období střízlivého realismu. Základní snahou dítěte je pochopit, co se děje kolem, jak fungují věci kolem něj. Pro dítě se stává v období mladšího školního věku velmi důležitou realita, kterou se snaží poznat. Je to jistý rozdíl oproti období předškolního věku, kde se dítě soustředilo pouze na sebe, svá vlastní přání a své fantazie. Touha poznat svět a pochopit jeho fungování se promítá do všech zájmů dítěte. Dále můžeme tento rys spatřit v řeči, kresbě, písemných projevech, ale i ve výběru četby. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 34) Se zahájením školní docházky se zvyšuje pravděpodobnost, že se u dítěte zhorší emoční bilance, může se projevit u dítěte nárůst negativních emocí, především úzkost a strach. S tím souvisí i rozvíjení sebehodnotící emoce, které tvoří jednu ze složek sebepojetí jedince, jeho emoční aspekt, ovlivňující sebelásku a sebeúctu. (Vágnerová, 2005, s.165) Právě zahájení školní docházky a přijetí role žáka je důležitým obdobím pro potvrzení kvality jedince v oblasti výkonu i sociální akceptace. Je velmi důležité, aby dítěti při zahájení školní docházky byla poskytována dostatečná dávka empatie, dítě by mělo vědět, že má možnost sdílení za jakékoliv situace, rodiče by dítěti měli poskytnout sociální oporu. Rodiče společně s učiteli představují významné authority, díky kterým se jedinec učí formovat svou osobnost a způsoby svého chování. Významnou roli ve formování osobnosti jedince hrají i vrstevníci.

2. Problémové chování dětí

Výskyt problémového chování na 1.stupni ZŠ není dnes výjimečným ani ojedinělým, a to díky mnoha působícím faktorům. Ať už používáme termín rizikové chování, problémové chování, delikvence či poruchy chování, mluvíme o chování, které je společensky a kulturně nepřijatelné.

Rizikové chování

Ještě před samotným vymezením problémového chování a jeho poruch považuji za důležité uvést krátkou definici termínu rizikového chování, které představuje širší pojem. Rizikové chování je velmi široký pojem, který patří k velmi zkoumaným nejrůznějšími autory, proto se setkáváme s jistou nejednotností tohoto pojmu. Širůčková (in Miovský, 2010) popisuje rizikové chování jako sociální konstrukt. U jedince poukazuje na takové vzorce chování, které nemusí být jednoznačně vymezeny a jejichž důsledkem může docházet k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, psychických, edukačních a dalších ohrožení pro jedince a společnost. (Širůčková in Miovský a kol., 2010)

„Rizikové chování můžeme označit za multidisciplinární pojem, který nahradil termín patologické či společenské jevy. Takové označení bylo pro řadu autorů nepřijatelné, protože není vnímané jako hodnotově a emocionálně neutrální.“ (Kraus, 2014, s.22)

Rizikové chování označují ty vzorce chování, díky kterým dochází ke zjevnému nárůstu výchovných, zdravotních, sociálních a dalších rizik nejen pro jedince, ale i pro společnost. (Antier, 2011, s.12) Právě díky jeho projevům, je rizikové chování spojené s obdobím dospívání., Mezi jeho hlavní projev se řadí porušování zavedených norem nekonformním chováním v jedné skupině či v celé společnosti. Na základě tohoto faktu Širůčková uvádí, že rizikové chování je v podstatě předstupněm chování delikventního. (Širůčková in Miovský, 2010)

Dítě v riziku

Dětství je velmi důležitou životní etapou, která je významná právě pro prožití kvalitního života v dospělosti. V rámci procesu socializace se osobnost dítěte formuje od narození až po dospělost. V rámci socializace se dítě učí: *„různým způsobům chování, řešit rozličné situace interakce, poznávat lidi a reagovat na jejich signály, zapojovat se do sociálních vztahů a vytvářet si sociální síť.“* (Vojtová, 2008) „**At risk youth**“ neboli **děti v „riziku“** představuje koncept, který vymezuje děti, jejichž cesta k dospělosti je plná úskalí, překážek a různých rizik. Díky těmto faktorům se socializace nevyvíjí správným směrem, naopak se vyvíjí rizikově a může být i blokována. *„Koncept dítě v riziku sleduje tato rizika, vymezuje jejich dopady a ukazuje na způsoby minimalizace jejich negativních vlivů.“* (Vojtová, 2008)

Rizika spojujeme s:

- **Osobností dítěte** (intelektuální stránka, fyzická a psychická konstituce)
- **Rodinou** (patologie v rodině, styl výchovy, citová deprivace)
- **Školou** (negativní působení party, šikana, školní neúspěch)
- **Společností** (úroveň vyspělosti, socioekonomické znevýhodnění)

Problémové chování

Problémové chování se u jedinců projevuje takovými vzorci chování, které nejsou jednoznačně vymezeny a důsledkem takového chování může docházet k prokazatelnému nárůstu zdravotních, psychických, sociálních, edukačních a dalších ohrožení jak pro jedince samotného, tak i pro společnost. (Širůčková in Miovský a kol., 2015) Vojtová uvádí takzvanou propojenost jednotlivých projevů rizikového chování, která tvoří problémové chování. Jedná se o jedince, který když se chová rizikově, má tendence chovat se rizikově i v dalších oblastech, což tvoří propojenost projevů rizikového chování, které vede k chování problémovému. (Vojtová, 2008 s.53) Problémové chování, které může vyústit až do projevů poruch chování můžeme vymezit třemi základními znaky, mezi které patří: chování nerespektující sociální normy, neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy a jako poslední znak se označuje agresivita jako rys osobnosti nebo chování. (Hutyrová a kol., 2019, s.67)

Problémové chování můžeme definovat také jako: „*nedostatky v chování narušující výchovně vzdělávací proces, tj. kázeňské nedostatky různého typu, rozsahu a původu. Tento široký pojem zahrnuje takové poruchy, jako jsou neplnění povinností, rušení při vyučování, lhání, konflikty se spolužáky, inzultace druhých, krádeže, podvody, útěky, toulky apod.*“ (Auger, Boucharland, 2005, s.98) Ve většině případů mají žáci obtíže v oblasti školního prospěchu a výkonu. Obvykle jsou to i problémy v oblasti chování, kdy žák vyčnívá či vybočuje od chování svých spolužáků. Za problémové chování můžeme také označit takové chování, které je jakýmkoliv způsobem nepřijatelné pro vyučujícího. (Navrátil, Mattioli, 2011, s.20)

Poruchy chování

Před samotným uvedením definice poruch chování považuji za důležité vysvětlit definici normy, která zní takto: „*zákazy a příkazy ve společenském životě. Norma představuje konkrétní principy či zásady, od kterých očekává, že se jimi lidé budou řídit.*“ (Bělík, Hoferková, Kraus a kol., 2017, s. 57) Samotných definic poruch chování nalezneme v literatuře mnoho, poruchy chování můžeme charakterizovat jako: „*trvale opakující se projevy disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které trvá alespoň šest měsíců nebo déle.*“ (Pešatová, 2006, s.28) Definice Vojtové nám říká, že za poruchu chování označujeme každou negativní odchylku od normy, která má obraz trvalého a vědomého jednání, které je označené jako nežádoucí projev v chování. Nežádoucí projevy v chování mohou v horších případech vyústit do stadia delikvence a kriminality. (Vojtová, 2008, s.81) A podle Vágnerové jsou „*poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku a na úrovni svých rozumových schopností.*“ (Vágnerová, 2002, s.143)

Žáci s poruchami chování normy svým způsobem ignorují, nebo vůbec nepřijímají, ale nejsou s nimi v konfliktu jako tomu je v případě problémového chování. Normy porušují dlouhodobě, nejedná se o krátkodobou či periodickou záležitost. (Vojtová, 2013, s.82)

Zajímavé rozdělení poruch chování uvádí Langer. Podle něj lze poruchy chování rozdělit do dvou různých kategorií, a to podle kvality a kvantity. Z kvalitativního hlediska je nutné rozlišit poruchy chování z etických nedostatků a z hlediska nedostatků nesouvisejících s etickými poruchami. Dále můžeme poruchy chování kategorizovat z hlediska motivů a také příčin. Žák může lhát, protože má strach před trestem, nebo může lhát pro osobní hmotný

prospěch. Langer zdůrazňuje, že je vždy nutné analyzovat jednání jedince z hlediska motivace. Langer také podotýká, že tento přístup je obtížný a časově náročný. Výše uvedené rozdělení poruch chování na poruchy podmiňované etickými nedostatky a na poruchy podmiňované jinými než etickými faktory, má své opodstatnění v praxi. V první skupině se vyskytuje například lhaní, podvádění, krádeže atd. pramenící z nedostatku osvojených norem sociálního chování a z nedostatku etických zábran. V druhém případě jde o náhlé reakce v nepřiměřených situacích, tj. na základě reaktivních stavů, příp. v důsledku lehké mozkové dysfunkce, stresových situací apod. (Langer, 1999, s. 136)

3. Formy problémového chování vyskytující se na 1. stupni ZŠ

V návaznosti na výše uvedené autory v této kapitole vymezují, jaké nejčastější formy problémového chování se vyskytují u žáků na 1. stupni základních škol. Pro lepší přehlednost uvádím i nejčastější typy projevů a forem rizikového chování dle kategorizace Národní strategie primární prevence. Mezi nejčastější typy projevů a formy rizikového chování dětí a mládeže dle Národní strategie primární prevence rizikového chování u žáků patří (Strategie MŠMT, 2019, s. 5, online):

- agrese, šikana, kyberšikana,
- vandalismus,
- krádeže,
- lhaní,
- záškoláctví,
- závislostní chování na návykových látkách,
- rizikové chování v dopravě a při sportu,
- poruchy příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- rizikové sexuální chování,
- extremismus, rasismus, xenofobie, násilí,
- kriminalita.

Agrese

Velice zjednodušeně můžeme definovat agresi jako projev útočného chování jedince. Agresi můžeme pochopit jako nežádoucí jednání jedince, které doprovází zlost, krutost a brutalita. Agrese bývá často doprovázena i násilím, které může být páčáno bez jakékoliv předchozí provokace.

V defektologickém slovníku autor Edelsberger popisuje agresi: „*Agrese (z latinského *agressio* – výpad, útok) – vůči věci či osobě. Jednání, jímž se projevuje úsilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.*“ (Edelsberger, 2000, str. 20) Hartl s Hartlovou v psychologickém slovníku definují agresi jako: „*úmyslný útok na překážku,*

osobu či předmět stojící v cestě k uspokojování potřeby.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.22) Vymezení pojmu agrese se u různých autorů velmi liší, a jsou i tací, kteří považují agresivitu a agresi za jednotný pojem. Různé definice pojmu agrese mají ovšem společného jmenovatele –projev vitální síly. Podle Svobody je vitální každý organismus, jinak by ztratil možnost své existence. Lze tedy říct, že vitální, a tudíž potenciálně agresivní, je každý lidský jedinec, stejně jako každý jiný živý tvor. (Svoboda, 2014, s.39)

Agresi můžeme také popsat jako útok nebo výpad, kterým se projevuje násilí, nenávisť a útočnost vůči druhému člověku, věci nebo zvířeti. *„Násilné narušení práv jiné osoby, jedná se o útočný způsob chování, ale taktéž ho chápeme jako asertivní jednání. Kromě fyzické agrese může jít o psychická či emocionální zranění, jako je zastrašování, zostuzení, vyhrožování apod.* (Čermák, 1998, s. 9) Podle Hartla a Hartlové se může agrese projevit buď krátkodobou podrážděností nebo dlouhodobě s psychosomatickými důsledky, a to v případě, kdy je agrese potlačována. V opačném případě se může agrese projevovat otevřeně. (Hartl, Hartlová, 2000, s.22)

Agresivita

Velmi úzkou souvislost mají pojmy agrese a agresivita, která jsou širokou veřejností často chápána jako synonyma. Ve skutečnosti jsou ale tyto dva pojmy daleko rozdílnější, než se na první pohled zdá. Agresivitu lze definovat jako sklon k útočnému chování. Také pro ni existuje mnoho definic, ale téměř v každém zdroji se dočteme, že agresivita je dispozicí k agresivnímu chování v různých situacích.

Edelsberger v defektologickém slovníku definuje agresivitu jako: *„vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu a dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Někdy se tím míní i celkové úsilí organismu dosáhnout uspokojení vlastních potřeb, zejména výživových a pohlavních.*“ (Edelsberger, 2000, s.21)

Agresivita je do jisté míry charakteristický znak osobnosti jedince a nemusí znamenat pouze akt fyzického násilí. Agresivita jakožto útočné zaměření může být i vůči vzniklé situaci, překážce nebo jakémukoliv problému. (Antier, 2011, s.32) Podle Matějčka se zde klade důraz na silné soustředění energie při překonání překážky nebo zvládnutí problému či poprání

se s úkolem. To je dle Matějčka ta dobrá, socializovaná, účelně zpracovaná forma agresivity. (Matějček, 2008, s.102)

„Agresivní chování lze definovat jako porušení sociálních norem, omezující práva a narušující integritu živých bytostí i neživých objektů. Jde o symbolické nebo reálné omezování, poškozování a ničení. Agresivitu lze chápat jako sklon k takovému chování. Agrese označuje aktuální projev takového chování.“ (Vágnerová, 2002, s.204)

„Agresivita, sklon k útočnému jednání vůči věcem, zvířatům a lidem, většinou souvisí s vnitřní nepohodou, s rozporů mezi prožíváním a jednáním“. (Šímanovský, 2002, s.30)

„Agresivita – útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem.“ (Martínek, 2008, s.9)

Výše jsou uvedeny tři definice z teorií agresivity a agresivního chování, přičemž všechny tři nám říkají, že agresivita je primárně sklonem k útočnému jednání. Hartl a Hartlová uvádí, stejně jako u pojmu agrese, že agresivita se může projevovat skrytě, a to ve fantaziích a myšlení. Otevřeně se agresivita projevuje sociálně tolerovanými formami, mezi které se řadí vyhrocené konflikty, sportovní fandovství, posměch a dále například kritické postoje projevované k sociálnímu okolí, nebo soutěživé prosazování kariéry. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 23)

Šikana jako projev agresivního chování

Šikanu můžeme podle Hartla a Hartlové definovat jako: *„tělesné, psychické, nebo kombinované ponižování, případně týrání jedinců jinými, nejčastěji ve vrstevnických skupinách.“* (Hartl, Hartlová, 2000, s.591) Uvedenou definici rozvádí Říčan: *„Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. O šikaně mluvíme tehdy, když se jedná o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme šikanu i za jednání jednorázové, s hrozbou opakování.“* (Říčan, Janošová, 2010, s.21) Šikana může také poukazovat na nemoc, kterou trpí nějaká sociální skupina, kterou může představovat například třída ve škole, sportovní klub nebo i parta. V takové skupině jde o šikanu tehdy, pokud je některý ze členů ponižován nebo mu ostatní členové skupiny ubližují fyzicky. Jedinec, kterého označujeme jako oběť,

není schopen se ubránit nebo se nedokáže vyhnout situacím, při kterých dochází k šikaně. (Miovský, 2015, s. 82)

V metodickém doporučení MŠMT je šikana definovaná jako forma agrese, která ve škole ohrožuje naplňování zásad a cílů vzdělávání. I méně závažná šikana může jak u pedagogů, tak u žáků způsobit nemalé psychické problémy. (Strategie MŠMT, 2019, s.5, online) Podle Říčana a Janošové výzkumy prokázaly negativní vliv šikany nejen na psychiku všech zúčastněných, ale také na školní výsledky žáků. (Říčan, Janošová, 2010, s.76) Šikanou myslíme opakované ubližování, které může trvat měsíce, ale i roky. V závažnějších případech můžeme za šikanu označit i ojedinělou událost, která nastala poprvé. (Říčan, 1995, s.28) Martínek definuje šikanu obdobně jako Říčan: „*Šikana – jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.*“ (Martínek, 2009, s. 109)

Za šikanu může být tedy označeno jak jednorázové, tak i dlouhodobé chování. Martínek říká, že pokud máme mluvit o šikaně, musí takové chování splňovat tyto základní podmínky:

- *Vždy jde o převahu síly nad obětí* – přičemž se nemusí vždy jednat o fyzickou převahu, kdy silnější jedinec trápí slabšího. Může se jednat i o psychickou převahu, kdy psychicky odolnější jedinec trápí psychicky slabšího jedince. Oběť je charakteristická tím, že na ní lze poznat i menší slabost, díky které se odlišuje od ostatních. Může se jednat o slabost v podobě nezařazenosti do kolektivu, nebo může jít o fyzickou odlišnost. Ve školním prostředí se může vyskytovat i převaha tzv. mentální síly. Jedná se o situace, kdy intelektově zdatnější jedinec trápí intelektově méně zdatného jedince.
- *Oběť vnímá útok jako nepříjemný* – ve škole se mezi dětmi velmi často objevují přezdívky, přičemž pro některé dítě může být taková přezdívka urážkou. Při opakovaném používání přezdívky může dojít k agresivní obraně přezdívaného žáka a situace lehce sklouzne k šikaně.
- *Útok může být dlouhodobý, ale i krátkodobý* – šikana může být buď dlouhodobě opakující se jev, nebo se může jednat o krátkodobý, jednorázový akt. Taková šikana bývá mnohdy nebezpečnější než šikana dlouhodobějšího rázu. (Martínek, 2009, s.110)

Jedna z forem šikany, tzv. „mobbing“, sice označuje šikanu na pracovišti, ale ve škole se může taktéž objevit. Mobbing je opakovaný, dlouhotrvající proces, při kterém dochází

k přímému či nepřímému negativnímu chování jedné nebo více osob, které mají převahu. (Martínek, 2009, s.113) Další forma šikany a zároveň specifická forma mobbingu. tzv. „bossing“ označuje taktéž šikanu na pracovišti, přičemž tato forma šikany je iniciovaná nadřízeným, v případě školy se tedy může jednat o jednání ze strany ředitele vůči učitelům nebo žákům. (Martínek, 2009, s. 114)

Krádeže

Krádeže patří mezi závažné negativní jevy, které se přirozeně vyskytují i ve školním prostředí. Krádež je společensky nežádoucí jev, při kterém dochází k neoprávněnému přisvojení si cizí věci, či hodnoty, a to vše bez vědomí majitele a bez vrácení zpět majiteli. Krádež je přečin, kterého se dopustí ten, kdo si přivlastní cizí věc tím, že se jí zmocní. Přičemž při zmocňování se cizí věci způsobí pachatel škodu na cizím majetku, a to v hodnotě od 5000 Kč výše, popřípadě se může jednat o vloupání, přepadení a násilí. (zákon č.40/2009 Sb.) Ve školním prostředí mluvíme o krádeži tehdy, pokud si je dítě vědomé toho, co dělá a v případě, že chápe pojem vlastnictví. Když dítě chápe a akceptuje normu chování, která vymezuje rozdílný vztah k věci vlastní a k věci, která mi nepatří, která je cizí. Vágnerová popisuje krádež jako: *„porušení normy respektu k vlastnictví jiné osoby, omezení jednoho z práv druhého člověka nebo společnosti. Je charakteristická záměrností tohoto jednání. O krádeži lze tudíž mluvit teprve tehdy, když je dítě na takovém stupni rozumové vyspělosti, kdy je schopno chápat pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem.“* (Vágnerová, 2008, s.795)

Mezi nejzávažnější krádeže patří ty, které jsou opakované a odehrávají se v partě. Dítě má podporu v ostatních a krádež tím pádem nepovažuje za závažný čin. Velkou pozornost musíme také věnovat krádežím, které jsou dopředu plánované. (Matějček, 2011, s.314) Za méně závažné lze považovat krádeže, které jsou příležitostné a neuvědomělé. Často se jedná pouze o impulzivní reakci, zkratkovité jednání, při kterém dítě svůj čin předem nepromýšlí a neplánuje.

Rozlišujeme několik druhů krádeže dětí, přičemž zohledňujeme i motivace a cíle krádeže:

- **Dítě krade pro sebe:** Ke krádeži může vést touha dítěte po uspokojení potřeb, jejichž absence může plynout z nedostačujících citových vazeb v rodině.

- **Dítě krade pro druhé:** V tomto případě může ke krádeži dojít za účelem uspokojení potřeby stát se oblíbeným mezi vrstevníky. Jedná se tedy o krádež za účelem získání sociálního statusu mezi vrstevníky.
- **Dítě krade, aby demonstrovalo své kompetence:** Dítě krade, aby ukázalo svým vrstevníkům, že to dokáže. Toto jednání může být projevem potřeby dosažení sociální prestiže.
- **Dítě krade pro partu nebo s partou:** Dítě krade, jelikož ostatní členové party to považují jako žádoucí, přičemž skupina nerespektuje běžné normy.
- **Krádeže jako zážitek:** Jedná se o druh krádeže, která plyne z nudy a touhy po jakémisi dobrodružství a nebezpečí.
- **Krádeže za účelem pomsty člověku:** Dítě se může chtít pomstít člověku, který se mu jeví jako nespravedlivý a dítě ho chce svým činem potrestat. Motivem v tomto případě není zisk, ale ublížení, poškození druhého.

Výše uvedené cíle a motivace dětí ke krádeži se mohou mísit, mají různé mezistupně a jejich hranice nejsou nikterak ostré. (Matějček, 2011, s.318)

Lhaní

I přesto, že ji vnímáme jako negativní, odsouzení hodný jev, je lež součástí našeho běžného života více, než si připouštíme. Lež velmi jednoduše vznikne neplánovaně při běžném hovoru. Dítě velmi často může lež okoukat a poté jí plánovaně používá například ve škole, nebo ji může vrátit učitelůvi či rodičům, od kterého lež okoukalo. Děti mohou lhát svým vrstevníkům, učitelům, vychovatelům a v neposlední řadě samozřejmě rodičům. Děti také využívají lež jako prostředek úniku z nepříjemné situace, kterou nejsou schopny vyřešit jinak. Každá lež má jinou tvář a každý má jinou míru snášenlivosti vůči lhaní. „*Lhaní představuje způsob úniku z osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedokáže vyřešit jinak.*“ (Matějček, 2011, s. 302)

Lež má mnoho forem., Podle Nováka můžeme rozlišit lži od těch neškodných až po takové lži, při kterých jedinec ohrožuje sebe i společnost. Mezi neškodné lži řadíme smyšlené fantazijní příběhy, které si děti vymyslí téměř pravidelně. Do dětských lží řadíme takové, které nejsou záměrné a nemají žádný cíl, takové lži se objevují u dětí do pěti let života. Řadíme k nim například fráze typu: „Bolí mě břicho,“ „Bolí mě hlava,“. Velmi časté jsou večerní výmluvy dětí za účelem odložení spánku. Lži tohoto typu používají děti i po nástupu

do školky a později do školy, za účelem vyhnout se organizovanému programu. (Pešatová, 2007, s.48) S nástupem školní docházky děti začínají využívat lži ve vlastní prospěch, aby dosáhly chtěné pochvaly, uznání, nebo jiného zvoleného cíle. Čím jsou děti starší, tím více jsou schopny odhadnout situaci a využít možnosti šance získání obdivu či svého cíle včas za pomoci lži. (Matějček, 2011, s.302)

Existuje mnoho druhů lži, kromě výše zmíněné bájivé a dětské lži, dále z odborného hlediska rozlišujeme pravou lež, smyšlenku, obrannou lež, návykovou lež, agresivní lež a přehnanost. (Pešatová, 2007, s.48) Pohledy autorů na diverzifikaci lži jsou různé, například Martínek rozlišuje pouze smyšlenku, bájnou lež a pravou lež. (Martínek, 2009, s.99) O smyšlenku se jedná v případě, kdy dítě zakomponuje do svých vzpomínek fantazijní vsuvku nebo závěr příběhu. V případě bájně lži se jedná o vyprávění, ze kterého je zřejmé, že je nereálné, přičemž bájná lež je často lží komickou.

U dětského lhaní je nutné mít obzvláště na zřeteli vývojové hledisko, hodnotový systém dítěte a také jeho rodinné zázemí či sociální situace. O lhaní u dětí můžeme mluvit teprve tehdy, pokud máme podložený patrný záměr dítěte získat výhody anebo poškodit druhého člověka. (Matějček, 2011) „*Samotná hranice mezi pravdou a lží je velice subjektivní a křehká, závisí na vnímání jedince a jeho pozici v dané situaci.*“ (Matějček, 2011, s.303) Jeden člověk může považovat za lež něco jiného než druhý člověk. To platí zvláště u dětí, které si často neuvědomují, že se lži dopouští.

Použití pravé lži značí u dítěte velký problém, jelikož se jedná o vědomé jednání dítěte. Dítě použije tzv. pravou lež za cílem získání něčeho ve svůj vlastní prospěch nebo za cílem vyhnout se něčemu nepříjemnému. (Matějček, 2011, s.303)

Při zvýšené lhavosti u dětí je velmi důležité pátrat po příčinách takového jednání. Pokud se jedná o dětskou lež, je velice důležité nejprve rozlišit o jaký druh lži se jedná. Nad opakovaným výskytem bájně lži a smyšlenky se nemusíme pozastavovat, pro děti je taková lež dá se říct typická, důležité je zaměřit se na lež pravou, zejména pokud se u dítěte objevuje pravidelně.

4. Problémový žák

Ať už s jedním nebo s více problémovými žáky se ve škole může potkat jakýkoliv pedagogický pracovník. Poměrně četně se vyskytuje problémové chování právě na 1. stupni základních škol, ve vývojovém období mladšího školního věku, a právě toto období je velice důležité pro formování osobnosti žáka.

K termínu problémový žák existuje mnoho nejednotných přístupů, definic a pochopení, a to jak ze stran odborníků, pedagogických pracovníků, ale také rodičů. Z pohledu pedagoga může být problémovým žákem i takový žák, který vyrušuje, neposlechne a pedagoga nerespektuje. To ostatně potvrzuje i Vojtová svou definicí: „*Za problémového žáka považujeme takového žáka, který svým chováním nebo výkony nesplňuje očekávání pedagoga*“ (Vojtová, 2013, s.120) Žák s problémovým chováním představuje pro pedagoga jistý druh přítěže. Projevy problémového žáka vůči učiteli jsou různé, může provokovat, porušovat dohody a pravidla, neplnit zadanou práci. Takovým chováním si žák vyžaduje speciální pozornost a narušuje tak fungování třídy nejen v průběhu vyučování. (Auger, Boucharlat, 2005, s.22)

Žák o svých problémech v chování ví, vadí mu a chtěl by je odstranit. Normy nenarušuje úmyslně, jejich porušování je důsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a jeho vnitřními potřebami, dispozicemi. V momentě, kdy se má rozhodnout, si není schopen vybrat pro své chování takový motiv, který je slučitelný s vnějšími požadavky. Nálepku problémového žáka trpí a vyvolává v něm negativní emocionální zážitek. Je však bezradný, neví, jak své chování napravit a většinou volí jako další krok neadekvátní rozhodnutí. (Navrátil, Mattioli, 2011, s.56) K nápravě žáka s problémovým chováním jsou využívána pedagogická opatření poskytnutá školou, v lehčích případech i učitelem v rámci výuky.

„*Důležitým kritériem je obecná charakteristika projevů (chování, prožívání či zevnějšku), které se liší od aktuálně přijímané normy, a často bývají v nějakém rozporu se školskými požadavky.*“ (Vágnerová, 2002, s.196) Podle Vágnerové i Vojtové je důležitým kritériem pro to, abychom mohli označit žáka problémovým, skutečnost, že se svým chováním odlišuje od norem přijímaných danou školou, kterou žák navštěvuje. (Vojtová, 2013, s.78) Vágnerová uvádí tři skupiny základních projevů, podle kterých lze žáka označit za problémového:

- Jako první může učitele na problém upozornit *zhoršení školního prospěchu a snížení výkonu* žáka. Studijní výsledky jsou horší, než učitel očekává, přičemž zhoršený prospěch nemusí být ze všech předmětů, stačí pouze jeden. Obzvlášť dnes v průběhu distanční výuky, kdy děti učitel nevidí, je pro něj prvním signálem vzniklého problému právě takové zhoršení prospěchu.
- Dalším znakem, který pedagoga může upozornit na počínající komplikace, jsou *problémy v oblasti chování*. Dítě ztěžuje učiteli práci svým výrazným chováním vybočujícím od ostatních žáků. Takové chování může vyvrcholit agresivitou vůči spolužákům.
- Do třetí skupiny řadí Vágnerová *problémy v oblasti citového prožívání*, kdy dítě nemusí nijak narušovat výuku svým výrazným chováním ani neporušuje školní normy, ale odlišuje se svou přehnanou citlivostí nebo naopak přehnanou úzkostlivostí. Dítě může být také na rozdíl od ostatních nápadně bázlivé. Avšak v tomto případě je velmi těžké pro učitele odhalit problém, jelikož se může jednat o žáka hodného a tichého, tudíž snadno unikne pozornosti učitele. (Vágnerová, 2002, s.65)

Problémové chování je charakterizováno krátkodobostí, nejedná se o trvalý a neměnný jev. U dětí se může vyskytnout jako reakce na možné životní změny (rozvod rodičů, či jiný problém v rodině, zahájení školní docházky, nemoc). U některých projevů problémového chování se může jednat o dlouhodobé těžkosti v životě dítěte (sociální či ekonomická situace v rodině). K výskytu problémového chování také dochází na základě nedostatku motivace k učení nebo kvůli nedostatku schopností na zvládnutí učiva. (Jánský, 2004, s.78) Krátkodobost a neměnnost problémového chování potvrzuje také Langer, podle kterého by „*bylo nevhodné zaujímat stále stejný negativní výchovný přístup k těm jedincům, kteří z nějakého důvodu selhali a vysloužili si tak špatnou pověst ve vědomí pedagogů, neboť může dojít ke změnám ve vývoji osobnosti.*“ (Langer, 1999, s.11) Langer tedy uvádí, že se jedinec může stát bezproblémovým žákem dodržujícím normy přijímané školou. Může se stát, že některé projevy problémového chování mají velmi rychlý nástup a vzápětí také stejně rychle ústup. Vojtová popisuje i jiné možnosti uznání žáka svými vrstevníky, než je právě cesta porušování norem. „*Žák, který je slabý v naukových předmětech a není schopen získat dobré hodnocení, hledá uznání ve skupině vrstevníků náhradními způsoby, nejsnazší je uchýlit se k nežádoucímu chování. Pokud však dostává příležitost pro prezentaci své osoby v zájmové činnosti, ve sportovních aktivitách,*

v pracovním vyučování, v praktických činnostech, jako je příprava výletu, karnevalu, výstavy atd., získá prostor pro uznání a pozitivní sebehodnocení.“ (Vojtová, 2002, s.195)

4.1. Charakteristické vlastnosti problémových žáků

Každé dítě je úplně jiné, kromě fyzického vzhledu se děti odlišují povahově. I přes je rozdělit podle jejich charakteristických vlastností. Z charakteristických vlastností, které odlišují žáky od těch ostatních, neproblémových, můžeme podle Vágnerové zřetelně vidět jejich „mimořádnost.“ *„Problémové děti od těch ostatních odlišuje slovo: mimořádné. Jsou to normální děti, které jsou mimořádně emocionální, vytrvalé, citlivé, vnímavé a neochotné ke změně ve srovnání s druhými dětmi. Tyto vlastnosti mají všechny děti, ale problémové děti je mají v mnohem větší míře.“* (Vágnerová, 2002, s.190) Ne každý problémový žák má všechny níže uvedené charakteristické vlastnosti, avšak takový žák jich má dostatek pro vyčlenění se ze své vrstevnické skupiny.

Sheedyová – Kurcinková uvádí ve své publikaci pět vlastností, které jsou charakteristické pro problémové děti a pomáhají nám odhalit či naznačit problém. Mezi ně patří:

- **Emocionálnost.** Děti nás mohou zaujmout svým nadprůměrným vyjadřováním emocí, které je odlišuje od ostatních spolužáků. Tyto děti nepláčou, spíše vriskají, rozčilují se a jsou dramatické. Jejich projev je při hře, při práci a ostatních činnostech velmi hlasitý, potřebují být slyšet. Emocionálnost může být zaměřená i opačným směrem, dítě může být uzavřené, tiché, pozorné a soustředěné, oproti ostatním dětem opět velice výrazně až nenormálně. Děti jsou velice náladové a ať se jedná o emocionálnost zaměřenou dovnitř či ven, vždy jsou jejich reakce velmi silné a nekontrolovatelné, nedokážou reagovat na situace přiměřeně, s chladnou hlavou.
- **Vytrvalost.** Pokud se stane, že problémové dítě něco zaujme, ať už myšlenka, zapálení do hry, či jiné činnosti, dělá jim problém se odtrhnout. Děti mají problém obrátit pozornost jiným směrem, jsou upnuté na činnost, které se právě věnují, velice dravě se snaží dosáhnout cíle. V takové situaci si děti stojí za svým

názorem, který si dokážou velmi dobře obhájit a prosazovat, ale zároveň rádi o situaci, činnosti či myšlence diskutují.

- **Citlivost.** Citlivost je ve velmi úzké souvislosti s emocionálností, problémové děti jsou podle autorky nadměrně sensitivní. Jsou zahlcené velkým přívalem podnětů, speciálně pak uprostřed davu, který nemusí být nijak velký, stačí školní třída. Avšak čím více podnětů se jim dostává, tím náročnější je pro ně udržení emocí, především protože jsou citlivější na zvuky, pachy, vjemy hmatové i vizuální. Tyto podněty nejsou schopné filtrovat.
- **Vnímavost.** Vnímavost je vlastnost, která jde ruku v ruce se zvýšenou citlivostí. Děti jsou velmi často označovány za ty, které neposlouchají a dělají si co chtějí. Často se problémovým dětem stane, že se cestou za jedním cílem zamyslí nad něčím jiným a do původně stanoveného cíle vůbec nedojdou, jelikož zapomenou, kam šly původně a co měly za úkol.
- **Přizpůsobivost.** Přizpůsobivost je poslední z charakteristických vlastností, kterou autorka přisuzuje problémovým dětem. Zároveň dodává, že problémové děti nesnáší změny. Překvapení jim neudělá radost, a stejně tak nejsou schopné volně přejít od jedné činnosti ke druhé. Změna jakéhokoliv rázu je pro problémové děti těžká, ať už se jedná o změnu aktuální činnosti nebo změnu ročního období.

Výše uvedených pět vlastností má téměř většina problémových žáků, kteří jsou mimořádně emocionální, vytrvalí, citliví, vnímaví a velice špatně přizpůsobiví. Charakter některých problémových žáků dokreslují ještě následující vlastnosti:

- **Pravidelnost**
- **Energie**
- **První reakce**
- **Nálada**

Tyto vlastnosti jsou typické pro všechny děti, avšak u těch problémových se vyskytují ve větší, intenzivnější míře. Z výčtu všech charakteristických vlastností by se mohlo zdát, že se jedná

o děti hyperaktivní. Autorka však považuje děti s problémovým chováním za děti s normálním lidským chováním, nejedná se o žádnou poruchu. (Sheedyová – Kurcinková, 1998, s.13)

4.2. Příčiny problémového chování

Příčiny problémového chování mohou vycházet z rodinného prostředí, nebo ze změn, které se pojí s nástupem školní docházky, ale důvodem problémového chování může také být neuspokojivý čas strávený ve škole.

Rodinné prostředí

V rodinném prostředí se může ukrývat mnoho příčin, které stojí za problémovým chováním dětí. Pokud se dítě chová problémově, je důležité si uvědomit, z jaké rodiny pochází. „*Možná pocházejí z domova, kde se v útlém věku operantním podmiňováním naučily, že jediným způsobem, jak si získat vůbec nějakou pozornost druhých, je zlobit.*“ (Pešatová, 2006 s.65)

Děti potřebují pozornost proto, aby věděly, že se s nimi počítá jako s lidmi a zároveň si díky pozornosti dospělých zvyšují sebevědomí. Díky pozornosti rodičů se mohou cítit významnějšími. Žáci za některé projevy svého chování nemohou, často se snaží pouze získat odezvu, pozornost od dospělých, a to jakýmkoliv způsobem. Právě chování s cílem získat pozornost je považováno za jednu z hlavních příčin problémů mezi dětmi. Děti se však také mohou tímto způsobem dožadovat zájmu a uznání svých spolužáků, a to například zesměšňováním učitele, nerespektováním a někdy i drzostí. (Pešatová, 2006, s.66)

Svou roli hraje i sociální a ekonomický kontext, ve kterém se rodina nachází. Rodiče se mohou potýkat s problémy spojenými s nezaměstnaností, mohou se ocitnout ve finanční tísní. Tyto problémy působí rodičům velké starosti, pocity méněcennosti a materiální nejistoty. Děti z takových rodin mají obecně málo pozornosti, rodiče často nesledují jejich školní prospěch a děti na to mohou reagovat všelijak. (Auger, Boucharlat, 2005, s.30)

Pro spokojené a dobře se vyvíjející dítě je důležitá stabilita rodinných vztahů. Neustále se zvyšující rozvodovost a situace, kdy dítě vyrůstá v neúplné rodině, případně uzavírání nových sňatků rodičů, výskyt sociálně patologických jevů u jednoho z rodičů, to vše jsou negativně působící vlivy na dítě, se kterými se malý jedinec jen těžko srovnává.

(Auger, Boucharlat, 2005, s.32) Na chování dítěte se projeví i časová zaneprázdněnost, byť jen jednoho z rodičů, dnes se ale častěji setkáváme s případy, kdy je hodně pracovně vytížená i matka. Velmi snadno tak dojde k situaci, kdy rodiče chodí z práce vyčerpaní a dítěti se poté nevěnují naplno. (Pešatová, 2006, s.66) Také se stává, že rodiče omezují výchovné působení na své děti, vyhýbají se zákazům, příkazům a tím pádem i případným vzniklým konfliktům. V takovém prostředí nejsou na děti kladeny žádné nároky, tudíž mají tendenci nerespektovat pravidla a neplnit požadavky učitelů. (Auger, Boucharlat, 2005, s.31)

Období dospívání

Dospívání je velmi náročným životním obdobím, ve kterém jedinec prochází mnoha změnami. Tyto příčiny problémového chování se týkají spíše starší věkové kategorie, proto není třeba období dospívání více rozebírat. Takové období se nazývá prepuberta, ve které dítě prochází proměnami po stránce fyzické, psychické, ale i sociální. Postupně se začíná měnit vztah dospívajícího člověka k rodičům, což provázejí dva protichůdné jevy: potřeba být závislý a potřeba oddělit se od rodiny. V menší míře se mohou objevit na sklonku mladšího školního věku.

Neuspokojivý školní život

Děti mají mnohdy pocit, že nemají právo se vyjádřit k některým věcem, nebo že je učitelé neberou vážně. „*Jediný slovní projev, který učitel u žáka toleruje, je často pouze ten, ke kterému ho přímo vyzve.*“ (Auger, Boucharlat, 2005, s.32) Pešatová doplňuje, že žáci oceňují spíše partnerský přístup v chování učitelů a jsou spokojené, když je dospělí vnímají jako rovnocenné bytosti. Školní docházka způsobuje dětem frustraci, jelikož vzdělání neodpovídá jejich potřebám, a v neposlední řadě není dostatečně otevřené okolnímu světu. Pro děti je velmi náročné i lpění rodičů na známkách, kterým přikládají velkou důležitost. Jednou z nejtěžších situací, které žáci ve škole čelí, je setkání se s pocitem méněcennosti, nebo dokonce opovržení ze strany pedagoga. Zpracování takové emoce často provází pocit úzkosti a studu spojeného s neúspěchem, který zpravidla vede k nepochopení probírané látky. Učitelé poté mají tendence tyto děti řadit mezi neprospívající, což působí mnohem větší pochybnosti žáků a prohloubí to jejich nedůvěru v sebe samé. (Pešatová, 2006, s.66) Žáci citlivě vnímají rozdíly, které jsou mezi spolužáky, a o to více se cítí nekomfortně a odstrčeně od svých vrstevníků, a to může být samo o sobě příčinou problémového chování.

5. Prevence problémového chování

Následující kapitola je věnována prevenci problémového chování. Nejprve je potřeba vymezit pojem prevence, druhy prevence a dále popsat procesy a možnosti prevence na základní škole.

5.1. Vymezení pojmu prevence a její druhy

Prevenci můžeme podle Hartla a Hartlové definovat jako opatření, která předchází nežádoucím jevům, nehodám, úrazům, nemocem a dalším. (Hartl, Hartlová, 2009, s.450) Mezi nežádoucí jevy můžeme zařadit alkoholismus, drogy, zločiny, šikanu, násilí, krádeže – neboli sociálně patologické jevy. Sociálně patologické jevy definujeme jako: „*takové jevy, které se negativně odchyľují od norem a hodnot uznávaných v dané společnosti.*“ (Bělik, Hoferková, Kraus, 2017, s. 80) Obdobně jako Hartl s Hartlovou definuje prevenci Pedagogický slovník, a to jako soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocněním, poškozením a také sociálně patologickým jevům. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s.219) Na základě uvedených informací můžeme říci, že se prevence promítá do různých oblastí lidského jednání. Pešatová charakterizuje prevenci jako: „*souhrn veškerých konkrétních aktivit realizovaných s cílem předejít problémům a následkům spojených se sociálně patologickými jevy, případně minimalizovat jejich dopad a zamezit rozšíření.*“ (Pešatová, 2007, s.90) Miovský považuje prevenci za: „*jakékoliv typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.*“ (Miovský, 2015, s.29) Obecně rozlišujeme tři druhy prevence:

- Primární
- Sekundární
- Terciární

Primární prevence se orientuje jak na celou společnost včetně skupiny, tak i na jedince. Jde o dlouhodobé působení na potenciálně rizikové skupiny, u nichž se dosud problém neprojevil. Primární prevenci dělíme dále na *specifickou a nespecifickou*. (Průcha a kol., 2003, s.178)

Sekundární prevence se zabývá zachycením pomalu se projevujících příznaků způsobených problémy či stavy napětí, které vedou k poruchám či k onemocněním. Sekundární prevence se aplikuje nejen v situacích, které ohrožují zdraví, ale také v sociálně ohrožujících situacích. Orientuje se na vystupování jedinců a skupin.

Pomocí *terciární prevence* se snažíme předcházet recidivám u skupin, které už jsou zasaženy delikventním či poruchovým chováním nebo nemocí. U terciární prevence se snažíme snížit následky nežádoucího chování na nejmenší možnou míru. (Miovský, 2015, s.31)

5.2. Prevence na základní škole

Primární prevence se na základních školách realizuje pomocí školského poradenského systému, který tvoří školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení. Poradenské služby jsou poskytovány na základě školského zákona č. 561/2004 Sb. Dále jsou poradenské služby poskytovány podle vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (vyhláška č. 116/2011 Sb.), mimo jiné podle vyhlášky o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (vyhláška č. 147/2011 Sb.) (Knotová, 2014, s. 14)

Školní poradenské pracoviště

Jde o pracoviště, které je: „*zřízené přímo ve škole a tvoří ho školní metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog a třídní učitel v případě potřeby. Odpovědnost za školní poradenské pracoviště nese ředitel školy, popřípadě jeho zástupci.*“ (Zapletalová In: Miovský a kol., 2012, s. 87) Ne všechny základní školy zřizují školní poradenské pracoviště., Pokud ve škole takové pracoviště není, poradenské služby má na starosti pouze školní metodik prevence s výchovným poradcem.

„*Poradenské služby jsou ukotveny ve školním programu pedagogicko-psychologického poradenství. Součástí pedagogicko-psychologického poradenství je minimální preventivní program školy.*“ (Knotová, 2014, s.17) Účelem primárního preventivního programu je zajištění právě pedagogicko-psychologického poradenství, které poskytuje daná škola.

Školní poradenské pracoviště se zaměřuje především na primární prevenci sociálně patologických jevů, na prevenci školní neúspěšnosti, dále také provádí krizovou intervenci a neodkladná psychologická vyšetření žáků. Mimo jiné se zaměřuje na pomoc při volbě dalšího vzdělání žákům devátých ročníků.

Na organizaci prevence sociálně patologických jevů a rizikového chování ve škole se podílí **školní metodik prevence** (též ŠMP). ŠMP vykonává činnost metodickou, koordinační, informační a poradenskou. (Zapletalová In: Miovský a kol., 2012, s.123) ŠMP vytváří, realizuje a organizuje preventivní činnost v rámci školy a společně s dalšími pracovníky školy vytváří preventivní program školy. Do kompetencí ŠMP patří také poskytování metodického vedení a vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování a sociálně patologických jevů. (Knotová, 2014, s.19)

Dalším členem školního poradenského pracoviště je výchovný poradce, který zajišťuje kontakt se žáky na individuální i kolektivní úrovni, a k jeho kompetencím patří také poradenské služby. (Auger, Boucharlat, 2005, s.135) Výchovný poradce se stará o vytvoření optimálních podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků se zdravotním znevýhodněním a cizinců. Sleduje projevy chování žáků s problémovým chováním a společně s rodiči a učiteli konzultují možnosti řešení problémového chování. (Vyhláška č.72/2005 Sb. Příloha č.3, Standardní činnosti školy, online)

Na mnoha školách dnes působí i školní psycholog společně se školním speciálním pedagogem, avšak oba tito pracovníci nemusí být přítomni ve škole po celou dobu pracovního týdne, jako to je u výchovného poradce a školního metodika prevence. Výhodou přítomnosti školního psychologa na půdě školy je možnost včasné intervence žáků s výchovnými, výukovými či jinými problémy a případné včasné doporučení jiných specialistů. Školní psycholog má možnost sledovat žáky v jejich přirozeném školním prostředí a může pozorovat jejich chování mezi vrstevníky v průběhu školní docházky. S žáky pracuje spíše na individuální úrovni, velice úzce spolupracuje s ostatními členy školního poradenského pracoviště a s rodiči a učiteli. (Braun, Marková, Nováčková, 2014, s. 87)

Školní speciální pedagog pracuje se žáky se specifickými poruchami učení a se žáky s poruchami chování. Školní speciální pedagog odkazuje v případě potřeby na příslušná poradenská zařízení a vytváří výukové postupy či individuálně vzdělávací program pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. (Matějček, 2011, s.92)

Pracovníci školního poradenského pracoviště by měli společně komunikovat, konzultovat a vzájemně sdílet své zkušenosti a informace, ale také by měli být schopní kooperovat s ostatními pracovníky školy, obzvláště s učiteli. (Zapletalová In: Miovský a kol., 2012, s.114)

Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení poskytují odbornou péči žákům, jejich zákonným zástupcům a školám a školským zařízením. Činnost školního poradenského zařízení vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

„Školská poradenská zařízení poskytují komplexní psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku. Dále poskytují psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci a poradenskou podporu. Pod školské poradenské zařízení spadá také diagnostická, poradenská a metodická činnost.“ (Knotová, 2014, s.20) Zapletalová s Miovským doplňují, že školská poradenská zařízení mohou poskytovat služby pouhého informačního charakteru pro žáky, rodiče, nebo školu. (Zapletalová In: Miovský a kol., 2012, s.114)

Mezi orgány, se kterými školská poradenská zařízení nejvíce spolupracují patří orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a orgány péče o mládež a rodinu. (Zákon č. 561/2004 Sb., §116, online) Do školských poradenských zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, která poskytují poradenství bezplatně a jsou závislé na předání informací o poskytované službě a také na písemném souhlasu žáka, popřípadě jeho zákonného zástupce.

Externí subjekty poskytující primární prevenci

Mezi externí subjekty poskytující primární prevenci můžeme zařadit již zmíněné pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a nestátní neziskové organizace. Za externí subjekty poskytující primární prevenci považujeme i Policii České republiky a střediska výchovné péče.

Významný a hojně využívaný subjekt napříč českým školským systémem představují právě **pedagogicko-psychologické poradny**, které kromě poradenských, diagnostických a terapeutických služeb zajišťují i preventivně výchovné služby. „*Pedagogicko-psychologické poradny zajišťují prevenci školní neúspěšnosti a rizikového chování metodikem prevence, který mimo jiné také koordinuje školní metodiky prevence a v této oblasti spolupracuje s orgány státní správy v rámci své působnosti.*“ (Vacková, Ondráčková, 2014, s.130) Tým pedagogicko-psychologické poradny tvoří psychologové, speciální pedagogové, metodici prevence a sociální pracovníci, kteří mohou zajišťovat spolupráci s dalšími odborníky (logopedi, lékaři, aj.) (Zapletalová In: Miovský a kol., 2012, s.109)

Potřeby žáků se speciálními potřebami zajišťují **speciálně pedagogická centra**. „*Speciálně pedagogická centra se v rámci svých služeb zaměřují také na prevenci rizikových jevů, které mohou ohrožovat klienty se zdravotním postižením.*“ (Knotová, 2014, s.20)

V praxi se čím dál tím více setkáváme s primární prevencí realizovanou **nestátní neziskovou organizací (NNO)**. NNO poskytuje nejen bohatý výběr primární preventivních programů pro žáky, ale také se věnují dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Při programech primární prevence NNO pracuje jak s celou třídou, třídními učiteli, tak i s učitelským sborem. (Slavíková, Zapletalová In: Miovský a kol.: 2015, s. 120)

6. Pohledy pedagogů na problematiku problémového chování na 1. stupni ZŠ

Následující kapitola navazuje na teoretické poznatky z odborné literatury, zpracované v prvních pěti kapitolách bakalářské práce. Kapitola se zabývá výzkumným šetřením zaměřeným na zkušenosti pedagogů s výskytem problémového chování na 1. stupni ZŠ.

6.1. Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zmapování četnosti výskytu problémového chování žáků na 1. stupni ZŠ založeném na názoru pedagogů, dále pak zmapování zkušeností pedagogů s problémovým chováním a návrh řešení/opatření pro snížení výskytu problémového chování. K získání těchto informací a dat byl použit kvalitativní způsob zkoumání, jež byl realizovaný polostrukturovanými rozhovory s třídními učiteli vybrané základní školy.

Představený cíl bakalářské práce je promítnut do hlavní výzkumné otázky (HVO):

Jaké projevy problémového chování se vyskytují z pohledu pedagogů na 1. stupni ZŠ?

Hlavní výzkumná otázka je dále rozdělena do čtyř dílčích výzkumných otázek (DVO), které jsou rozpracovány do jednotlivých tazatelských otázek (TO). Níže uvádím rozepsané dílčí výzkumné otázky a tazatelské otázky. Pro lepší přehlednost je u každé dílčí výzkumné otázky uvedena tabulka.

DVO I. *Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané základní školy s výskytem problémového chování?*

TO 1. Jak dlouho pracujete ve školství jako učitel/ka?

TO 2. Co si představujete pod pojmem problémové chování?

TO 3. S jakými typy problémového chování máte u žáků zkušenosti?

TO 4. Jaká je Vaše úloha při zjištěných projevech problémového chování?

Tabulka č.1: Transformace výzkumného cíle do výzkumné otázky č. I.

Hlavní výzkumná otázka	<i>Jaké projevy problémového chování se nejčastěji vyskytují z pohledu pedagogů na 1. stupni ZŠ?</i>		
Dílčí výzkumná otázka č. I (DVO I)	<i>Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané základní školy s výskytem problémového chování?</i>		
Indikátory			
Doba výkonu pedagogické funkce	Asociace k problémovému chování	Vlastní zkušenost s žáky s problémovým chováním	Role v zjištěných projevech problémového chování
Tazatelské otázky (TO)			
TO 1. Jak dlouho pracujete ve školství jako učitel/ka a jak dlouho vykonáváte funkci třídní učitelky?	TO 2. Co si představujete pod pojmem problémové chování?	TO 3. S jakými typy problémového chování máte u žáků zkušenosti?	TO 4. Jaká je Vaše úloha při zjištěných projevech problémového chování?

DVO II. *Jaké zkušenosti mají vybraní pedagogičtí pracovníci s konkrétními formami/typy problémového chování?*

TO 5. S jakým typem problémového chování se stýkáte nejvíce/nejčastěji?

TO 6. Jak se o výskytu problémového chování dozvídáte?

TO 7. S jakým nejhorším projevem problémového chování jste se doposud setkal/setkala?

TO 8. Setkal/a jste se již s tím, že máte více případů problémového chování najednou?

Pokud ano, o jaké formy problémového chování se jednalo?

Tabulka č. 2: Transformace výzkumného cíle do výzkumné otázky č. II.

Hlavní výzkumná otázka		<i>Jaké projevy problémového chování se nejčastěji vyskytují z pohledu pedagogů na 1. stupni ZŠ?</i>	
Dílčí výzkumná otázka č. II (DVO II)		<i>Jaké zkušenosti mají vybraní pedagogičtí pracovníci s konkrétními formami/ typy problémového chování?</i>	
Indikátory			
Převaha jednotlivých forem problémového chování	Zjištění výskytu problémového chování	Závažnost zjištěné situace	Četnost současného výskytu problémového chování
Tazatelské otázky (TO)			
TO 5. S jakým typem problémového chování se stýkáte nejvíce/ nejčastěji?	TO 6. Jak se o výskytu problémového chování dozvídáte?	TO 7. S jakým nejhorším projevem problémového chování jste se doposud setkal/setkala?	TO 8. Setkal/a jste se již s tím, že máte více případů problémového chování najednou? Pokud ano, o jaké formy problémového chování se jednalo?

DVO III. *Jak pedagogičtí pracovníci hodnotí četnost a výskyt problémového chování v posledních 5 letech?*

TO 9: Dochází v posledních 5 letech spíše k poklesu či k nárůstu výskytu problémového chování?

TO 10: Existuje podle Vás nějaký typ problémového chování, který se již dnes řadí mezi projevy normálního, běžného chování?

TO 11: Jaké činitele a jaké faktory mají podle Vás největší vliv na výskyt problémového chování?

Tabulka č. 3: Transformace výzkumného cíle do výzkumné otázky č. III.

Hlavní výzkumná otázka	<i>Jaké projevy problémového chování se nejčastěji vyskytují z pohledu pedagogů na 1. stupni ZŠ?</i>	
Dílčí výzkumná otázka č. III (DVO III)	<i>Jak pedagogičtí pracovníci hodnotí četnost a výskyt problémového chování v posledních 5 letech?</i>	
Indikátory		
Trendy v posledních 5 letech v rámci problémového chování	Změny v pohledu na problémové chování	Faktory mající vliv na výskyt problémového chování
Tazatelské otázky (TO)		
TO 9. Dochází v posledních 5 letech spíše k poklesu či k nárůstu výskytu problémového chování?	TO 10. Existuje podle Vás nějaký typ problémového chování, který se již dnes řadí mezi projevy normálního, běžného chování?	TO 11. Kteří činitelé a jaké faktory mají podle Vás největší vliv na výskyt problémového chování?

DVO IV. *Jaké formy prevence problémového chování se využívají na Vaší škole?*

TO 12: Jaké nástroje využívá přímo Vaše škola k prevenci těchto jevů?

TO 13: S jakými externími preventivními programy Vaše škola v současnosti spolupracuje?

TO 14: Lze na tyto programy navázat při běžné výuce?

TO 15: Co hodnotíte na tomto druhu prevence jako efektivní?

TO 16: Kde si myslíte, že jsou naopak rezervy, co byste udělal/a jinak v rámci prevence na Vaší škole?

Tabulka č. 4: Transformace výzkumného cíle do výzkumné otázky č. IV.

Hlavní výzkumná otázka		<i>Jaké projevy problémového chování se nejčastěji vyskytují z pohledu pedagogů na 1. stupni ZŠ?</i>		
Dílčí výzkumná otázka č. IV (DVO IV)		<i>Jaké formy prevence problémového chování se využívají na Vaší škole?</i>		
Indikátory				
Prevence v rámci školy	Spolupráce s externími poskytovateli prevence problémového chování	Možnosti návaznosti na tyto programy	Efektivita externích preventivních programů	Prostor pro zlepšení
Tazatelské otázky (TO)				
TO 12. Jaké nástroje využívá přímo Vaše škola k prevenci těchto jevů?	TO 13. S jakými externími preventivními programy Vaše škola v současnosti spolupracuje?	TO 14. Lze na tyto programy navázat při běžné výuce?	TO 15: Co hodnotíte na tomto druhu prevence jako efektivní?	TO 16: Kde si myslíte, že jsou naopak rezervy, co byste udělal/a jinak v rámci prevence na Vaší škole?

6.2. Zvolený druh výzkumu a použitá metoda

Pro vlastní výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativně orientovaný výzkum. Podle Gavory je kvalitativní výzkum: „často intenzivní nebo dlouhodobý a výzkumník z něj zhotovuje podrobný zápis.“ (Gavora, 2010, s. 181) Kvalitativní výzkum je zaměřený na konkrétní případ, myšleno třeba na jednu konkrétní školu, skupinu dětí nebo učitelů, který popisuje. To je rozdíl oproti kvantitativnímu výzkumu, kde je výběr respondentů spíše náhodný. Gavora uvádí, že: „záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měli potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí.“ (Gavora, 2010, s.183) Miovský tvrdí, že kvalitativní výzkum se provádí pomocí intenzivního kontaktu se zkoumaným terénem nebo jedincem či skupinou. Mezi přednosti kvalitativního výzkumu Miovský řadí získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání terénu či jedince nebo skupiny. (Miovský, 2015, str. 47,48) Mezi typické metody získávání dat u kvalitativního výzkumu Gavora řadí nestrukturované pozorování, interview, narativní metodu a analýzu produktů člověka. Interview může být strukturované, polostrukturované či nestrukturované. (Gavora, 2010, s.181)

Pro své výzkumné šetření jsem zvolila polostrukturované interview. U polostrukturovaného interview si můžeme připravit rámcové otázky, na které se budeme účastníků ptát a které můžeme dle potřeby zaměňovat či doplňovat. (Miovský, 2015, s. 159) Podle Miovského: „u polostrukturovaného interview máme definované tzv. jádro interview, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat. Máme tak určitý stupeň jistoty, že všechna tato témata probrána skutečně budou. Na toto jádro se pak nabaluje množství různých doplňujících témat a otázek, které se tazateli jeví jako smysluplné či vhodně rozšiřující původní zadání.“ (Miovský, 2015, str. 160)

Vzhledem k realizaci výzkumného šetření během koronavirové pandemie, kdy se ze dne na den měnila vládní opatření a školy byly víceméně zavřené, jsem se rozhodla pro rozeslání e-mailu s informacemi o mé bakalářské práci. E-mail obsahoval seznámení s tématem bakalářské práce, stanovený cíl, dílčí výzkumné otázky a tazatelské otázky. Respondenti měli tak příležitost si předem promyslet odpovědi na otázky. Na základě neustále se měnícího vývoje epidemiologické situace jsem se s respondenty na realizaci rozhovoru domlouvala velice narychlo, a proto hodnotím rozeslání e-mailu s otázkami jako velice přínosné.

6.3. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek, tedy respondenti, byli vybíráni záměrně. Jedná se o tzv. metodu záměrného výběru. Dle Miovského metoda záměrného výběru patří mezi nejrozšířenější metodu výběru. Za záměrný výběr považujeme: „*takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností.*“ Při výběru respondentů si stanovujeme kritéria. „*Kritériem výběru je právě vybraná (určená) vlastnost (či projev této vlastnosti) nebo stav (např. příslušnost k určité sociální skupině nebo jiné skupině).*“ (Miovský, 2015, s. 135)

Výzkumný vzorek pro mé vlastní výzkumné šetření tvořily pedagogové 1. stupně ZŠ. Při výběru výzkumného vzorku jsem si nejdříve stanovila kritéria, podle kterých jsem následně vybírala. Prvním kritériem byla zastávaná pedagogická funkce respondenta, konkrétně tedy funkce učitele, třídního učitele a výchovné poradkyně na 1. stupni ZŠ. Druhým kritériem pro vytvoření výzkumného vzorku byl výběr základní školy, na které jsem výzkum prováděla. Poté jsem pomocí e-mailu kontaktovala ředitelku školy. Stručně jsem jí seznámila s cílem své bakalářské práce a požádala, zda můžu ve škole uskutečnit rozhovory s vybranými pedagogickými pracovníky. Paní ředitelka byla velmi vstřícná a realizaci rozhovorů mi umožnila. Následně jsem kontaktovala všechny vybrané třídní učitele. Všichni respondenti byli velice ochotní a s realizací rozhovoru neměli žádný problém.

Výzkumný vzorek tvoří celkem osm respondentů. Sedm z respondentů jsou ženy a jeden respondent je muž, zároveň jsou všichni třídními učiteli. Záměrně jsem vybrala respondenty různých věkových kategorií, i z důvodu zaznamenání rozdílu mezi názory a zkušenostmi. Všem respondentům byla přislíbena anonymita, proto dále v dotazníku označuji všechny účastníky výzkumu jako respondenty či dotazované. Pro lepší orientaci v interpretaci zjištěných dat jsem každému z respondentů přiřadila identifikační číslo. Pro lepší přehlednost jsem vytvořila tabulku se základními údaji o respondentech.

Tabulka č. 5: Přehled respondentů

Označení respondenta	Pohlaví	Věk	Profese (funkce)	Škola	Délka výkonu funkce	Délka celkové praxe ve školství
R1	žena	47	třídní učitelka	X	20	25
R2	žena	52	třídní učitelka	X	18	25
R3	žena	28	třídní učitelka	X	4,5	2
R4	žena	52	třídní učitelka, výchovná poradkyně pro 1. stupeň	X	8	17
R5	muž	27	třídní učitel	X	3	4
R6	žena	58	třídní učitelka	X	25	32
R7	žena	53	třídní učitelka	X	16	20
R8	žena	39	třídní učitelka	X	15	10

6.4. Průběh vlastního výzkumného šetření

Pro snadný průběh rozhovoru je důležitý výběr klidného a tichého místa, ideálně izolovaného od okolního dění. Pro větší sdílnost a otevřenost respondenta je vhodné zajistit pro rozhovor takové prostředí, které je mu přirozené. Právě výběr místa patří mezi důležité faktory kvalitního rozhovoru. Prostředí má také vliv na vytvoření příjemné atmosféry v průběhu celého rozhovoru.

Gavora v Úvodu do pedagogického výzkumu používá pro navození příjemné atmosféry pojem *raport*, který vymezuje jako: „*navození přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry.*“ (Gavora, 2010, s.136) Při realizaci rozhovoru bylo mým cílem dosažení tzv. raportu.

Rozhovory byl realizovány v listopadu a prosinci roku 2020, tedy v době, kdy platily přísné vládní restriktce kvůli boji s pandemií Covid – 19. V listopadu byly školy uzavřené, probíhala

distanční výuka a učitelé ve většině případů učili z domova. Z obavy, že toto opatření potrvá delší dobu jsem část rozhovorů realizovala online, prostřednictvím aplikace Microsoft Teams. Zbývající rozhovory jsem realizovala přímo ve škole, krátce po jejím znovuotevření.

Při zahájení rozhovoru jsem každého respondenta znovu seznámila s cílem výzkumného šetření a dotázala se, zdali můžu náš rozhovor nahrávat na záznamové zařízení, pro mé lepší, pozdější zpracovávání výzkumného šetření. Všichni, kromě jedné respondentky, souhlasili. Odpovědi respondentky, která nesouhlasila s nahráváním na záznamové zařízení, jsem si zaznamenávala do vlastního archu s tazatelskými otázkami.

S respondenty, se kterými jsem dotazník realizovala online, byla velice vstřícná domluva a pro některé z nich byla realizace rozhovoru online první zkušeností. Z důvodu velké časové vytíženosti v průběhu distanční výuky jsem se s každým respondentem domlouvala zvlášť na vyhovujícím termínu. Na začátku každého rozhovoru jsem měla zapnutou kameru, která byla přínosem nejen pro navození důvěrnější atmosféry a tím dosažení raportu, ale i pro detekci neverbálních gest respondentů. Neméně přínosným faktorem byla realizace rozhovoru z pohodlí domova respondenta.

Se zbylými respondenty jsem realizovala rozhovor přímo ve škole, v kabinetu nebo ve třídě, opět v předem domluvených termínech. Navození raportu na půdě školy bylo v období realizace rozhovoru náročnější, především kvůli časovému vytížení a stresovému vypětí respondentů.

Při realizaci výzkumného šetření byla využita metoda interview způsobem, který jsem popsala v podkapitole 6.2. I přestože jsem měla předem připravené tazatelské otázky, často jsem se respondentek dotazovala na doplňkové otázky, které souvisely s konkrétní odpovědí na předem připravenou otázku. Díky vytvořené přátelské atmosféře během každého rozhovoru jsem se dle potřeby mohla ujistit, zdali jsem správně porozuměla odpovědi informanta. Po ukončení sběru dat jsem rozhovory doslovně přepsala do elektronické podoby a následně jsem tato data zpracovávala.

6.5. Interpretace zjištěných dat

V následující podkapitole se věnuji kompletaci a vyhodnocení zjištěných dat a informací z průběhu vlastního výzkumného šetření. Text obsahuje čtyři podkapitoly zabývající se dílčími výzkumnými otázkami, které jsou uvedeny v Tabulkách č. 1, č. 2, č. 3 a č. 4. Na závěr každé podkapitoly uvádím shrnutí zjištěných informací.

Dílčí výzkumná otázka I.

DVO I. Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané základní školy s výskytem problémového chování?

Pro zodpovězení první dílčí výzkumné otázky jsem využila tazatelské otázky 1 až 4. Na začátek jsem se zaměřila na dosavadní dobu pedagogické praxe a asociaci respondentů k problémovému chování. Dále jsem zjišťovala asociace respondentů k problémovému chování a roli respondenta při zjištěných projevech problémového chování.

TO 1: Jak dlouho pracujete ve školství a jak dlouho vykonáváte funkci třídní učitelky (výchovné poradkyně)

Odpovědi na tuto otázku byly velmi stručné a jednoznačné. Polovina z respondentů má 20 a více let praxe ve školství, přičemž R6 pracuje ve školství už 32. rokem. Respondenti R3 a R5 se pohybují ve školství kratší dobu, respondentka R3 6 let a respondent R5 4. rokem. Délka praxe ve školství a doba výkonu funkce jsou zaznamenány v Tabulce č. 5.

TO 2: Co si představujete pod pojmem problémové chování?

Pod pojmem problémové chování si představují respondenti různé definice a typy chování, většina respondentů se snažila uvést více definic. Všichni respondenti se však shodli na jednotné odpovědi, že problémové chování je chování, které se jakýmkoliv způsobem vymyká z normy. R4 popsala problémové chování jako: „*Chování, které narušuje výchovně – vzdělávací proces, zasahuje nevhodným způsobem do výuky.*“ R6 odpověděla na otázku obratem: „*Problémové chování si představuji to, když rodiče ty děti nevychovejí!*“ R5 ještě doplnil: „*Problémové chování pro mne znamená něco, co komplikuje jakkoliv moji práci,*

jak po stránce vyučovací, tak po stránce chování. Příkladem je třeba cílený vzdor žáků, nesoustředěnost.“ Tuto definici dále doplňuje R2: *“Představuji si dítě, které má úplně jiný vzorec chování, než mají jeho vrstevníci ... jsou to projevy chování, které nejsou normální ... chování problémového dítěte obtěžuje ostatní děti, ale i učitele a vychovatele.”* R7 uvádí: *„Jsou to děti, které ubližují ostatním dětem, lžou, nereagují na jakékoliv prosby, požadavky (ani na napomenutí, aby se zlepšilo jejich chování), ať už je to písemně či ústně, nezapojují se do aktivit, odmítají dělat, co dělají všichni.“*

TO 3: S jakými typy problémového chování máte u žáků zkušenosti?

U této tazatelské otázky jsem se zaměřovala na vlastní zkušenosti respondentů s problémovým chováním. Respondenti uváděli více příkladů problémového chování najednou. Ve většině případů šlo nejprve o zlobení, vyrušování, lhaní a nekázeň ve smyslu neposlechnutí a nerespektování autority. Dále mají respondenti zkušenosti s agresivitou, pasivní agresí, drobnými krádežemi. R3 má zkušenosti i se slovní šikanou a kyberšikanou, což je za relativně krátkou dobu její praxe poměrně bohatá zkušenost. Dále se respondenti nejvíce potýkají s agresivitou a drzostí. R8 odpověděla: *„kromě toho, že tam mám děti, které hodně lžou, pak řeším problémy s dětmi, které se odmítají zapojit do aktivit/programů, říknou, že „to prostě dělat nebudou“ a také mám problém s dětmi, které úmyslně dělají opak toho, co po nich chci.“* R2 uvedla jednoznačně: *„s nevychovaností, kterou ale já jako učitel nemůžu suplovat za rodiče.“* R2 se ve své praxi už pár let potýká s dětmi, které jsou vychovávány benevolentnějším způsobem, všechno smí, na všechno mají svůj vlastní názor a respekt k názoru dospělých je téměř nulový.

TO 4: Jaká je Vaše úloha při zjištěných projevech problémového chování?

Všichni respondenti se shodli na postupu, který praktikují v případě projevů či pouhých náznacích problémového chování. Malé problémy respondenti řeší sami a to kázeňským postihem, nebo jen napomenutím. Ve většině případů pokračují zápisem do žákovské knížky, nabízí se i napomenutí třídního učitele, či v horších případech důtka třídního učitele. Respondenti si také podle závažnosti situace zvou do školy na konzultace rodiče. Podle závažnosti situace je do tohoto procesu zapojen i zástupce vedení školy. R4, která zároveň působí i jako výchovná poradkyně popsala její úlohu při zjištěných projevech problémového chování: *„Moje úloha má několik úrovní a hodně záleží na míře daného*

problému. Nejmírnější úroveň – že mi vůbec někdo z učitelů řekne o problému, čímž mu samotnému může vyvstat řešení problému. Druhá možnost je, že já na to nějak reaguji a dám nějaké rady a zkušenosti. Pokud toto nezafunguje, tak se jdu podívat do hodiny, vidím to dítě v akci, vidím učitele v akci, pozoruji a analyzuji interakce. Pokud to nefunguje, tak se sejdu s rodiči, učitelem a případně i dítětem. Dále pak s institucemi, nebo vedením. Mohu rodičům navrhnout vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně, pokud mi to přijde adekvátní situaci. Celkově ale spolupracuji právě s pedagogicko – psychologickou poradnou, se školním psychologem, který je také samozřejmě součástí týmu.“ R1, R6 a R7 také uváděli, že mají s problémovými žáky zavedené tzv. komunikační sešity, kam se píšou vzniklé problémové situace. Učitel do sešitu zaznamená vzniklou situaci a svůj pohled na věc, poté je připojen podpis dítěte. Zápis bývá doplněn společnými poznatky žáka a učitele, a nakonec vše podepíše zákonný zástupce, tedy rodič. Tento komunikační sešit může fungovat velice dobře i jako sebereflexe neboli vlastní zamyšlení se dítěte nad vzniklou situací.

Shrnutí dílčí otázky I.

Nejdelší pedagogickou praxi má R6, přibližně 32 let, naopak nejkratší pedagogickou praxi má R5, pouhé 4 roky. Pedagogická praxe zbylých respondentů se pohybuje v rozmezí 6 až 20 let, což je pro zodpovězení všech tazatelských otázek přínosné, jelikož i díky věkové rozdílnosti mezi dotazovanými jsou odpovědi na tazatelské otázky různorodé. Různorodost odpovědí se ukázala hned ve druhé tazatelské otázce, ve které jsem zjišťovala, co si respondenti představují pod pojmem problémové chování. Dotazovaní začali u toho, že děti zlobí, vyrušují, nebo se jejich chování, jakkoliv odlišuje od normy. Dále dotazovaní uváděli pojmy jako je lhaní, šikana, agresivita, agrese, nebo více rozvedli či uvedli příklady toho, co si pod konkrétním pojmem představují. Odpovědi u následující otázky byly víceméně shodné s těmi předchozími. Dotazovaní si většinou pod pojmem problémové chování představili či popsali konkrétní chování se kterým již mají zkušenost. Nejčastěji se jednalo o nekázeň, nerespektování autority, vyrušování a zlobení. Respondenti vykazovali zkušenosti také s lhaním, podvody, krádežemi a v závažnějších případech se setkali se šikanou, kyberšikanou a pasivní agresí. Vyšlo najevo, že dotazovaní mají v dané problematice opravdu hodně zkušeností a všichni dokázali popsat svou, úlohu při zjištěných projevech problémového chování. Role, kterou respondenti v celém procesu hrají, má mnoho úrovní. Při zjištění, byť jen pouhých náznaků patologického chování se respondenti snaží vyřešit situaci nejprve sami, společně s dítětem sami, například poznámkou či napomenutím, R8 uváděla

i tzv. „promluvení do duše“. Pokud se toto ukáže jako neefektivní, následuje komunikace s rodiči. V rámci školy mají možnost obrátit se na výchovného poradce, školního psychologa či speciálního pedagoga. R1, R2 i R4 uvedli, že je velice důležité si k jednání s rodiči, pozvat třetí osobu, ať už kolegu z paralelní třídy, výchovného poradce, popřípadě asistenta pedagoga, pokud ve třídě je.

Dílčí výzkumná otázka II.

DVO II. *Jaké zkušenosti mají vybraní pedagogičtí pracovníci s konkrétními formami/ typy problémového chování?*

Pro zjištění zkušeností vybraných pedagogických pracovníků s konkrétními formami/ typy problémového chování jsem využila tazatelských otázek 5 až 8. Zprvu jsem se zaměřila na převahu jednotlivých forem problémového chování. Dále jsem se zaměřila na závažnost zjištěné situace, jakým způsobem se o výskytu problémového chování respondenti dozvídají a s jakým nejhorším typem problémového chování se respondenti doposud setkali. Poslední tazatelskou otázku jsem zaměřovala na četnost výskytu problémového chování v rámci jedné třídy.

TO 5: S jakým typem problémového chování se stýkáte nejvíce/nejčastěji?

Respondenti se nejvíce stýkají s agresivitou a agresí. R1 uvádí, že nejčastěji ve škole řeší bouchání, obtěžování, vzájemné sahání dětí na sebe, nějaké chování už popisuje jako hraniční s tělesnou agresí. R1 se shodla s R2 a myslí si, že dnes jsou pro děti více časté násilné hry, tím myšleno lezení po sobě, vzájemné dotýkání se, jakési bojování, které je ale velice často právě tělesnou agresí.

R4 odpověděla: „*Hodně se to mění v čase. Dřív to byla určitě čistá agrese, to si myslím, že nyní už ustupuje. Teď řešíme osobnostní zvláštnosti dětí – mají problém a ten nezvládají (např. porucha učení) a to dítě reaguje zvláštně. Začlenit dítě do kolektivu – děti mají problém a sami si s ním neumí poradit. Velice často se setkávám i s krádeží, lhaním apod.* R6 se stýká nejčastěji s dětmi, které: „*jsou svým způsobem strašně zlé. Oni za to nemůžou, ale je to už v jejich podstatě. Mají to tak, že co na srdci to na jazyku. Nepřemýšlí, jestli je to vhodné nebo ne, jestli někomu ublíží nebo ne. A teď je důležitý, jak jsou dál vedený.*“ R3 a R8 se nejvíce stýkají

s omlouváním a neposlušností, jejich děti mají na všechno svůj vlastní názor a nereagují na tzv. promlouvání do duše jak od pedagoga, tak i od rodičů.

TO 6: Jak se o výskytu problémového chování dozvídáte?

U této tazatelské otázky se respondenti jednoznačně shodli na třech způsobech, jak se o výskytu problémového chování nejčastěji dozívají. Prvním z nich je to, že si problému respondent sám všimne, R4 například: „*tím, že jsem třídní učitelkou, je to pro mě jednodušší, děti znám a měla bych si všimnout hned, když se něco děje.*“ Jako druhou možnost respondenti označovali, že je upozorní ostatní děti, které na sebe velmi často žalují. Jako poslední zdroj uvádějí respondenti rodiče, kteří je sami na možný výskyt problémového chování upozorní.

TO 7: S jakým nejhorším typem problémového chování jste se doposud setkal/setkala?

R1 se setkala: „*Se silnou agresivitou, s chlapcem, který házel úplně vším, co měl zrovna kolem sebe – mohla to být židle, dokonce i lavice.*“ R5 má za svou kratší pedagogickou praxi zkušenost s velkým podvodem, který považuje za nejhorší projev problémového chování, se kterým se doposud setkal. „*Šlo o žáka, který opsal celý test a ani po konfrontaci nepřiznal, že podváděl. Ve chvíli, kdy jsem upozornil, že měl jiné zadání, tak tvrdil, že nevěděl, že opisoval. Do poslední chvíle se nepřiznal, trval na tom, že neopisoval. Za mě tohle bylo nejhorší, protože lhání nedokážu v žádném případě akceptovat.*“

R4 má naopak vzhledem k dlouhodobé praxi spousty zkušeností s problémovým chováním, uvedla pro to případ ze své aktuální třídy: „*Mám teď chlapce, který přišel z jiné školy, má nevyrovnané domácí zázemí a potřebuje to ventilovat, takže to řeší ve škole, má tendence narušovat výuku, strhává na sebe pozornost nebo provokuje učitele a spolužáky. Pokud dítě vykazuje známky manipulativního chování, tak dokáže úplně rozložit třídu, to mi přijde nejzávažnější a nejhůř se s tím pracuje.*“ Pro R7 a R3 byla nejhorší zkušenost s šikanou a kyberšikanou.

TO 8: Setkal/a jste se již s tím, že máte více případů problémového chování najednou?

Všichni dotazovaní se již setkali s tím, že museli paralelně řešit větší počet problémového chování. Obvykle se jedná o agresivitu spojenou se šikanou, nebo jde o více případů drobné

agresivity. R2 se setkává pravidelně s touto situací: „*Většinou mám 2 až 3 problémové děti, ať už se závažnějšími projevy problémového chování nebo ne, ale stává se mi, že se na nějaké problémové dítě nalepí dítě, které je bezproblémové, tím pádem se mi ve třídě zvyšuje problémovost ostatních, protože to lehce okoukají, nebo se tam začne rozvíjet šikana.*“ R8 zmiňuje, že výskyt více případů problémového chování v rámci jedné třídy je brán dnes už jako běžný.

Shrnutí dílčí otázky II.

Ve druhé dílčí výzkumné otázce jsem zjišťovala, jaké zkušenosti mají vybraní pedagogičtí pracovníci s konkrétními formami/ typy problémového chování. Vzhledem k obsáhlosti odpovědí na položené otázky je zřejmé, že respondenti mají bohaté zkušenosti s problémovým chováním. Nejčastěji se dotazovaní stýkají s agresivitou v různých podobách. R1, R2 i R5 se velmi často stýkají jak se slovní, tak i s fyzickou agresivitou. R1 zároveň uvádí, že fyzická agresivita je nejhorší projev problémového chování, se kterým se setkala. Mluvíme o těžce kontrolovatelném ohrožování nejen dětí ve třídě. Při výzkumu byly analyzovány tři cesty, kterými se dotazovaní dozvídají o problematickém chování ve třídě, přičemž každý z dotazovaných se setkal minimálně s jedním z nich a někteří automaticky uvádějí všechny tři. Často se u dětí stává, že na sebe žalují, občas i v případech, které ani problémové chování nepřipomínají, ale dle R6 je lepší vědět o menším nedorozumění než nevědět nic. To však neplatí v případě, že učitele o problémovém chování informuje rodič. Rodiče jsou podle dotazovaných dnes hodně aktivní a čím dál tím více se rozmáhá potřeba rodičů zasahovat do chodu třídy. Mezi nejhorší typy problémového chování, se kterými se dotazovaní setkali patří jednoznačně šikana spojená s agresivitou. Nejhorším typem problémového chování je podle dotazovaných takové chování, které naruší fungování celé třídy, její klima a nastavení samostatné i kolektivní práce. Respondenti hodnotí výskyt více případů problémového chování v rámci jedné třídy dnes už jako běžný. Výjimečně se stává, že ve třídě není žádný, nebo pouze ojedinělý případ problémového chování. V lepším případě se jedná o lehčí projev agresivity, v horším případě se pak objevují různé projevy šikany spojené s agresí apod.

Dílčí výzkumná otázka III.

DVO III. *Jak pedagogičtí pracovníci hodnotí četnost a výskyt problémového chování v posledních 5 letech?*

Ke zjištění četnosti výskytu problémového chování jsem využila celkem tři tazatelské otázky s čísly 9 až 11. V tazatelských otázkách jsem mapovala trendy posledních 5 let v rámci problémového chování. Zjišťovala jsem, zda dochází v posledních 5 letech spíše k poklesu či k nárůstu výskytu problémového chování. Dále jsem se snažila zmapovat názor respondenta na změnu v pohledu na problémové chování. Konkrétně zdali existuje nějaký typ problémového chování, který se již dnes řadí mezi projevy normálního a běžného chování. V neposlední řadě jsem se zaměřila na činitele a faktory, které mají podle respondentů největší vliv na výskyt problémového chování.

TO 9: Dochází v posledních 5 letech spíše k poklesu či k nárůstu výskytu problémového chování?

Devátou tazatelskou otázkou jsem mapovala názor dotazovaných na výskyt problémového chování. Odpovědi dotazovaných byly obsáhlé, dotazovaní se snažili opodstatnit svůj názor, zdali dochází spíše k poklesu či k nárůstu případů.

R4 si myslí, že: *„problémového chování je víc, ale už s ním umíme líp pracovat a tím to tolik neeskaluje, což soudím z pohledu učitele na prvním stupni. Umíme lépe pracovat na vztazích, na dynamice třídy, hodně se promítlo i to, že máme v každé třídě asistenta, což si myslím, že je opravdu velká pomoc. Asistent má k dětem blíž a má blízko i k učiteli, tak se spolupráce pozitivně odráží na chodu třídy.“* Názor R4 je téměř totožný s názorem R8: *„myslím si, že se to v dnešní době víc řeší. Dříve byl stejný počet problémového chování jako teď, ale nyní je více názvů/pojmenování a více se to řeší, protože přeci jenom pedagogika a psychologie se neustále vyvíjejí.“*

R1, R2 a R6 mají názor, který se odvíjí nejen podle jejich věku, ale i díky jejich dlouholeté praxi. R1 popsala: *„Problémové chování určitě narůstá, ale člověk si musí uvědomit, že často za to ty děti ani nemůžou, je to v jejich podstatě. Mají to tak, že co na srdci, to na jazyku a vůbec nepřemýšlí nad tím, jestli je to vhodné nebo ne, nebo jestli to někomu neublíží. Často se tedy učitel zlobí za něco, za co to dítě vůbec nemůže. A já si právě myslím,*

že to jde všechno od rodičů, moc záleží na tom, jak jsou ty děti vedený. My jsme byli hodně ušněrovaná generace, všechno se víc dodržovalo, lidé se více báli, dodržovali i to, co bylo daný a my jsme to respektovali. Byly práva, ale i povinnosti. Dnes se podle mého názoru lidem naznačuje, že mají jenom samá práva a povinnosti nikde žádné. Každý si může dělat co chce a děti to samozřejmě u rodičů vidí.“ R2 si myslí, že dnešní děti jsou již vychovávány porevolučními rodiči, a to se odráží na chování dětí ve škole. Rodičům dnešních dětí chybí respekt i tolerance, a to se logicky promítá do chování jejich dětí, pro které je respektování autorit často obtížné.

TO 10: Existuje podle Vás nějaký typ problémového chování, který se již dnes řadí mezi projevy normálního, běžného chování?

Všichni respondenti bez delšího přemýšlení uvedli alespoň jeden typ problémového chování, který se podle nich dnes řadí mezi projevy normálního chování. R3 si myslí: *„jednoznačně existuje, nedokáži si představit, že bych si dovolila ve třetí třídě neposlechnou učitelku, nebo snad, že bych jí ještě odporovala. Myslím, že jde hlavně o nevychovanost, nezdořilost a nekázeň. R4 obratem odpovídá: „no jasně, napadá mě nesoustředěnost. Pokud to srovnám dřív, kdy já jsem chodila do školy s dnešní dobou, tak dřív bylo samozřejmostí, že děti sedí, koukají, mlčí a dávají pozor. Což je v dnešní době spíše bonus, každé dítě si něco dělá, ulitávají mu myšlenky. Dnes když jde do třídy nový učitel, je připraven na to, že děti mohou být nesoustředěné. To je podle mě hodně špatně.“* Podobný názor zastává i R8, která pouze doplňuje, že: *„když je dítě nesoustředěné, tak má učitel změnit aktivitu, popřípadě se takovému dítěti více věnovat, dřív by ho učitel pokáral a dítě už by si více nedovolilo být nesoustředěné.“* R7 by mezi projevy dnes již běžného chování zařadila lhaní a násilí. Podle R2 učitelé slevují ze svých nároků, a to nejen na chování, ale i vzdělání.

TO 11: Které činitele a jaké faktory mají podle Vás největší vliv na výskyt problémového chování?

U tazatelské otázky číslo 11 byly odpovědi všech dotazovaných ve většině případů totožné. Podle všech respondentů má největší vliv na výskyt problémového chování jednoznačně rodina. S rodinou si každý z nás spojí výchovu, což se projevilo i v odpovědích, kde většina respondentů zařadila výchovu na druhé místo. Rodiče dítě formují od narození podle sebe, svých představ, dovedností, ale i názorů a postojů. Každý rodič se snaží svému dítěti předat vše

podle něj pro život nezbytné a první tři roky života tráví dítě převážně ve společnosti svých blízkých, rodiny, i pro to má podle respondentů na děti největší vliv právě rodina. R3 ke své odpovědi dodala: „*Na dítě má určitě vliv sociální situace rodiny, ve které vyrůstá. Mám ve třídě 19 dětí a z toho pouhých 9 žije v úplné rodině. Je to opravdu hrozivé, strašně málo dětí žije v úplné rodině. Dětem mate také hlavu to, když jsou rodiče nesezdání, děti nerozumí tomu, když se maminka nejmenuje stejně jako tatínek. I to může mít vliv na funkčnost dítěte a jeho chování. Také se čím dál tím častěji setkávám s dětmi, které vyrůstají v pěstounské rodině.*“

Po rodině a výchově mají na problémové chování dětí největší vliv vrstevníci. R6 si myslí: „*na ty dnešní děti mají obrovský vliv vrstevníci, děti to také dnes mají těžší v tom, že koukají na to, kdo jak přišel oblečený, v jaké značce a s jakým telefonem, popřípadě jinými pro děti důležitými věcmi.*“ R6 se domnívá, že na děti mají velký vliv vrstevníci, ovšem všechny děti dnes bojují se současnými trendy.

Shrnutí dílčí otázky III.

Dílčí výzkumnou otázkou číslo III. jsem zjišťovala, zda podle pedagogických pracovníků dochází spíše k poklesu či k nárůstu výskytu problémového chování a zdali existuje nějaký typ problémového chování, který se dnes již řadí mezi běžné, normální. Dále jsem se zaměřila na činitele a faktory, které podle respondentů mají největší vliv na výskyt problémového chování.

Dotazovaní se domnívají, že dochází spíše k nárůstu výskytu problémového chování. Svůj názor opodstatňují tím, že dnes už máme větší přehled o různých typech problémového chování, tudíž jsme schopni více problémového chování pojmenovat a odhalit, tím pádem takové chování i více řešit. V minulosti bylo popsáno méně druhů problémového chování a je možné, že se mu na školách nevěnovalo tolik pozornosti, a proto můžeme mít dnes pocit, že problémové chování spíše narůstá. Avšak i díky větším znalostem o problémovém chování s ním pedagogové a výchovní poradci umí lépe pracovat. V dnešní době se pedagogičtí pracovníci problémovým dětem na školách intenzivně věnují. Možná je to i díky tlaku společnosti, činitelům a faktorům, které mají největší vliv na výskyt problémového chování, a které jsem popsala v tazatelské otázce číslo 11.

Za normální, či běžné chování se dnes považuje například lhaní, vyrušování, nesoustředěnost či roztěkanost. Respondenti hodně zmiňovali, že velice často musí v hodinách řešit nejen kázeňské problémy, ale i situace, kdy děti odmítají pracovat na zadané aktivitě. V takovém případě, kdy dítě odmítne pracovat, začne vyrušovat i ostatní děti a práce s takovou třídou je poté komplikovaná a neefektivní.

Podle odpovědí všech respondentů má největší vliv na výskyt problémového chování výchova. Výchovu zajišťuje v první řadě rodina, primárně rodiče potažmo opatrovníci či nejbližší osoby. Na vývoj dítěte mají vliv i sourozenci, ostatní rodinní příslušníci, dále vrstevníci a sociální situace rodiny ve které dítě vyrůstá. Dospělí mají často mylný dojem, že děti nevnímají vlastní rodinnou situaci, opak je ovšem pravdou. Děti mají dobře navnímané nejen vlastní rodinné zázemí, ale často mají dobrý přehled o svých vrstevnících a jejich rodině.

Dílčí výzkumná otázka IV.

DVO IV: Jaké formy prevence problémového chování se využívají na Vaší škole?

Poslední dílčí výzkumnou otázku jsem zaměřila na prevenci problémového chování. Pro přiblížení situace týkající se prevence na škole jsem využila tazatelských otázek s čísly 12. až 16. Nejprve jsem se zaměřila na zkušenosti respondentů s externími preventivními programy a zdali na programy od externích preventistů navázat v běžné výuce. Dále jsem zjišťovala efektivitu externích preventivních programů, co hodnotí respondenti na takovém druhu prevence jako efektivní. Poslední tazatelskou otázku jsem věnovala prostoru pro zlepšení, kde je podle dotazovaných prostor pro zlepšení na jejich škole.

TO 12: Jaké nástroje využívá přímo Vaše škola k prevenci těchto jevů?

Výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog či speciální pedagog, všichni uvedení mohou být součástí dnešních základních škol. Není to však povinností školy, mít k dispozici výše uvedené specialisty, je to ale významným plusem a jejich práce se nepovažuje za zbytečnou, ale naopak za přínosnou. Na základní škole Červený vrch působí výchovný poradce, školní metodik prevence a školní psycholog. Školní psycholog je přítomen ve škole vždy dva dny v týdnu, působí zároveň i v pedagogicko – psychologické poradně. Působení školního psychologa v pedagogicko – psychologické poradně je výhodou pro lehčí spolupráci, komunikaci a vztahy s PPP. Vzhledem k tomu, že jsem strukturovaný rozhovor

realizovala během pandemie, jsou veškeré preventivní programy a akce pozastavené, výchovný poradce, metodik prevence, či školní psycholog fungují online. PPP funguje pouze v omezeném provozu.

R4 odpovídá: „*Hodně konzultuji s metodičkou prevence. Jako prevenci považuji i mnoho mimoškolních programů, školy v přírodě, zážitkové kurzy, různé aktivity – vánoční jarmark, vánoční koncert nebo bazary.*“ Všechny uvedené aktivity podporují prosociálnost, atmosféru nejen v jednotlivém kolektivu, ale i v celé škole. Uvedené zážitkové kurzy jsou pro šesté třídy ihned z kraje školního roku, fungují jako cílené preventivní akce, které jsou osvědčené a fungují.

TO 13. S jakými externími preventivními programy Vaše škola v současnosti spolupracuje?

Spolupráce s externími preventivními programy je v dnešní době, kdy bojujeme s pandemií, poněkud náročnější. 1. a 2. třídy fungují normálně, tedy prezenční výukou, nicméně za zpřísněných hygienických opatření. Vzhledem k tomu, že je situace nestálá, škola nedomlouvá žádný preventivní program do 1. a 2. tříd. Od 3. tříd výuka probíhá distanční formou, jakékoliv preventivní programy bohužel neprobíhají. Z důvodu této výjimečné situace respondenti uváděli preventivní programy, se kterými pracovali v minulém školním roce.

R1 má ve třídě poměrně dost žáků u kterých se vyskytuje problémové chování: „*v mojí třídě bylo podezření na šikanu, která se nakonec nepotvrdila. Díky náročné třídě jsem od vedení měla možnost mentoringu v rámci organizace Jules a Jim, z.ú. Bylo to pro mě hodně obohacující a dávalo mi to inspiraci, jak bych mohla sama dělat prevenci v mojí třídě. Čas od času je přínosné, když máte možnost slyšet názor jiného zkušeného pedagoga, musíte být však jako pedagog schopný a připravený na názor někoho jiného. I já jsem si to musela v hlavě srovnat.*“

S programem, který podporuje emoční pohodu dětí a pomáhá jim vyrovnávat se se situacemi každodenního života, mají zkušenosti R3, R5 a R7. Jedná se o program Jablíkovi kamarádi, který spadá pod Centrum sociálních služeb Praha, pod oddělení Pražského centra primární prevence. R3 k tomuto programu ještě krátce dodává: „*naše škola tento program umožňuje dětem prvních až třetích tříd. Děti tak slyší od někoho cizího, jak reagovat v každodenních situacích, díky programu se učí, jak se chovat v kolektivu, seznamují se s hněvem, smutkem a třeba i vztekem. Mám s tímto programem pouze pozitivní zkušenosti.*“

R8 má ve třídě problém s agresí: „*Moje třída absolvovala externí program, který se jmenuje „Agrese je ok.“ Tento program je zaměřen právě na práci s agresí, je velice specifický v tom, že ho vedou muži, což je ve školství velice neobvyklé a na děti to má dobrý vliv.*“

TO 14: Lze na tyto programy navázat při běžné výuce?

Všichni respondenti shodně uváděli, že určitě lze na preventivní programy navázat při běžné výuce. Pro R2 je: „*inspirací, když s dětmi pracuje někdo jiný, u koho vidím, že ho děti respektují, vnímají a poslouchají. Na takovou práci můžu kdekoliv navázat, vrátit se k ní na koberci, když si povídáme, máme kolečko.*“ Při reflexích také navazuje na preventivní programy R8. R1, R3, R6 i R7 se snaží na preventivní programy navázat v českém jazyce nebo v předmětu, jako je člověk a svět (kombinace prvouky, vlastivědy, času), mohou zde obecné definice převádět do konkrétních situací, které se vyskytují ve vztazích nejen mezi dětmi, ale i třeba mezi rodiči. R7 však dodává: „*je to hodně zrádné, děti vnímají své sociální statusy a situace, proto, když si nejsem jistá, jak dítě situaci doma vnímá, tak se nepouštím do uvádění konkrétních případů, abych dítě nijak nezranila.*“

TO 15: Co hodnotíte na tomto druhu prevence jako efektivní?

Dotazovaní hodnotí na externích programech primární prevence jako nejvíce efektivní, že mají další názor, motiv, nápad od nezaujaté osoby. Nezaujatou osobou respondenti myslí někoho, kdo nezná velmi dobře ani děti, ani školu, jedná se o někoho z cizího prostředí. R1, R2, R5 i R6 dále vnímají jako efektivní: „*pokud se jedná o člověka, který s dětmi umí pracovat, děti jsou schopné ho více vnímat, respektovat, nedovolí si tolik vyrušovat, chovají se jinak. V takovém případě má prevence smysl, protože dětem něco dá.*“ R4 doplňuje: „*zažila jsem naopak i preventivní program, který byl kontraproduktivní, jednalo se o šikamu. Tehdy se nevhodně zasáhlo do situace. To, jestli daný preventivní program sedne, je hodně individuální, velice těžko se garantuje kvalita.*“

TO 16: Kde si myslíte, že jsou naopak rezervy, co byste udělal/a jinak v rámci prevence na Vaší škole?

Poslední tazatelskou otázkou jsem se snažila zjistit, kde jsou podle dotazovaných rezervy v rámci prevence, nebo naopak co se jim líbí, s čím souhlasí, zdali jim přijde prevence dostatečná. R4 může nejen za své pedagogické působení, ale také za působení jako výchovný poradce říci, že: „*v rámci prevence to má tato škola moc hezky nastavené. Jsou za tím samozřejmě roky práce a úsilí.*“ R3 mrzí, že: „*není moc času, který by se dal s žáky využít na prevenci. Navrhovala jsem zavedení etické výchovy, kde by se dala prevence praktikovat opravdu hojně a velmi často, ale bohužel to vedení nepodpořilo. Škola občas nemá, jak víc zasáhnout, jelikož většina problémů je v rodinách. Jinak si myslím, že prevence u nás na škole funguje moc dobře.*“

R1, R2, R5, R6 a R8 mají pocit, že jsou učitelé málo vzdělání, co se týče právě prevence. Učitelé by měli být více podporováni, více tlačeni do vzdělávacích aktivit týkajících se prevence, jelikož dnes je i díky online světu důležitá více než kdy jindy. Uvedení respondenti se domnívají, že učitel by měl vědět i bez pomoci externích preventistů, jak s dětmi pracovat, aby předešel určitým problémům. Respondenti jsou ale přesvědčeni, že tato chyba nejde za vedením školy, na které působí, ale spíše obecná chyba nastavení systému. R1 ještě dále rozvíjí: „*pro mě je nejhorší pochopení toho, že dnešní školství řeší problémové děti, ne ty obyčejné, nadějně, talentované, to považuji za největší chybu. Je jasné, že pedagogové nemají vzdělání, jak provádět primární prevenci, když dříve se prevence řešila pouze zřídka.*“

Shrnutí dílčí otázky IV.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka zaměřená na prevenci zjišťovala, jaké nástroje se využívají na škole působení k prevenci problémového chování, s jakými externími preventivními programy škola v současnosti spolupracuje, popřípadě, zdali lze na programy navázat v běžné výuce. Poslední dvě tazatelské otázky se zaměřovaly na efektivitu preventivních programů. U odpovědí na tazatelské otázky jsem se setkala s problémem působení pandemie, jelikož téměř všechny nástroje využívané k prevenci problémového chování jsou nějakým způsobem omezené. Ať už se jedná o působení školního metodika prevence, výchovného poradce nebo školního psychologa. Všichni se snažili situaci přizpůsobit a mají online schůzky, ale bohužel to nenahradí osobní setkání a práci se třídou, ve které se problémoví žáci vyskytují.

Mimoškolní aktivity, které utváří dobrou atmosféru po celé škole, jarmarky, výtvarné dílny, Mikulášské, bazary, nebo i zážitkové kurzy, jsou díky distanční výuce momentálně úplně pozastavené a velice ve třídách, ale i ve škole schází. Ovšem podle respondentů dopad omezení těchto aktivit nemohl být ještě tolik zaznamenán, jelikož děti se pořádně do školy vrátily ani ne na dva měsíce.

Ukázalo se, že Základní škola Červený vrch má mnoho zkušeností s externími preventivními programy. Více než polovina respondentů uváděla, že již má nějakou zkušenost s externím preventivním program či ví o organizaci, která se na škole objevila. Jedná se o mentoring práce pedagoga, preventivní programy připravující děti na situace běžného, každodenního života, či programy věnující se závažným situacím vzniklým ve třídě jako je šikana nebo agrese. V průběhu výzkumu se taktéž ukázalo, že všichni dotazovaní dokážou na externí preventivní programy navázat při běžné výuce. Respondenti se nechávají inspirovat a obohacovat tím, jak mohou dělat prevenci s dětmi sami. Inspiraci poté vnáší do výuky například při reflexích na koberci, při otevřené komunikaci s dětmi, kdy se děti cítí komfortněji než v lavicích, mají v tu chvíli možná blíže k pedagogovi. Všichni dotazovaní mají pocit, že prevence na jejich škole je zvládnutá velmi dobře, a to se odráží i na fungování školy v této oblasti. Respondenti si taktéž pochvalovali, že vedení školy dbá na primární prevenci a považuje ji za velice důležitou. R3 pouze mrzí, že vedení školy zatím stále nezařadilo etickou výchovu do rozvrhu.

6.6. Závěr výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zmapování četnosti výskytu problémového chování žáků na 1. stupni ZŠ podle pedagogů, zjištění zkušeností pedagogů s problémovým chováním a následná řešení/opatření pro snížení výskytu problémového chování. Po dokončení výzkumného šetření byl zvolený cíl splněn.

Z výzkumného šetření vyplývá, že dotazovaní mají bohaté zkušenosti s výskytem problémového chování, setkávají se pravidelně s různými podobami problémového chování. Nejčastěji se jedná o nekázeň v podobě vyrušování a zlobení, dále dotazovaní zmiňovali jako nejčastější projev problémového chování lhaní, šikanu, agresivitu a agresi. Obecně dotazovaní popisují problémové chování jako chování jakýmkoliv způsobem se odchylojící od normy. Respondenti mají možnost spolupracovat s výchovným poradcem,

školním psychologem, školním metodikem prevence, a pokud je třeba, mohou se obrátit na pedagogicko – psychologickou poradnu. Nejvíce však dotazovaní konzultují výskyt problémového chování s výchovným poradcem, se kterým se společně snaží najít nejvhodnější řešení problému. Učitel se společně s výchovným poradcem snaží najít nejprve řešení, které může aplikovat sám učitel v rámci třídy. V případě, že navrhované řešení je nedostačující, nefunguje, učitel s výchovným poradcem se obrátí na dalšího kompetentního pracovníka, poradnu, nebo organizaci.

Šikanu a agresivitu řadí dotazovaní mezi nejhorší projevy problémového chování, obzvláště, když se jedná o projev fyzické agresivity. Fyzického projevu problémového chování se dotazovaní nejvíce obávají, jelikož se může velmi jednoduše kdokoliv ve třídě zranit a mohou z toho být nepříjemné následky. Výskyt více případů problémového chování v rámci jedné třídy je dnes již běžný, a i proto je v očích pedagogů velmi důležitý čas věnovaný práci na atmosféře jak na půdě školy, tak i třídy. Vytvoření dobré atmosféry ve třídě stojí mnoho práce a sil, ale škola se snaží disponovat mnoha preventivními programy a akcemi, které napomáhají vytvářet lepší klima uvnitř třídy. A všichni z respondentů účast na těchto preventivních programech s otevřenou náručí přijímají. Preventivní programy externích organizací využívají velmi hojně, i v této nelehké době distanční výuky, kdy se preventivní programy konají online. Pro všechny dotazované jsou takové preventivní programy inspirativní, a pokud to jde, snaží se poznatky práce s dětmi využít i v průběhu vlastního působení ve třídě.

V posledních pěti letech zaznamenaly vědecké disciplíny velký pokrok směrem dopředu. I díky vědeckému pokroku víme, jak pracovat s různými typy problémového chování a umíme si poradit s jeho výskytem více než v minulých letech. Podle dotazovaných v uplynulých pěti letech přibýlo výskytu problémového chování. Avšak někteří z dotazovaných uváděli, že je z problémového chování stejné množství, ale jsou jiné projevy než právě před pěti lety. A samozřejmě jistou roli hraje i právě výše zmíněný vědecký pokrok, jelikož i pedagogové jsou v oblasti problémového chování vzdělanější, mají tendence ho vidět všude. Ale taktéž se podle dotazovaných snižuje tolerance vybraných jevů, dříve by nikoho nenapadlo například nesoustředěnost považovat za normální, běžné chování, a ještě jí omlouvat. Dotazovaní hodnotí velmi negativně snižování nároků na děti, jelikož to pro ně znamená usnadňování si práce a někteří z dotazovaných nerozumí tomu, proč by se dětem mělo ulevovat. V dnešní době distanční výuky se opět toto téma stává velmi řešeným. V posledních pěti letech

tedy došlo ke slevení vlastních požadavků na zvládnuté učivo žáků, ale také k mnohem větší toleranci chování žáků nejen během výuky.

Zvolená základní škola věnuje velkou pozornost prevenci problémového chování. Škola organizuje mnoho mimoškolních aktivit, které stojí za příjemným klimatem v celé škole, bohužel jsou momentálně všechny tyto aktivity pozastavené, je otázkou, v jakém stavu budou všechny sociální vztahy a v jakém duchu bude právě prevence v podobě mimoškolních aktivit, až se vše vrátí do normálního, běžného života. Škola podporuje externí preventivní programy do tříd, ale také se snaží individuálně podporovat profesní rozvoj svých pedagogů v podobě mentoringu. Na podpoře externích preventivních programů se také podílí městská část Praha 6. Městská část začala již intenzivně pracovat na preventivních programech spojených s návraty žáků do škol, taktéž začala organizovat webináře na téma: „Až se vrátíme do lavic: řešení rizikových situací a práce s třídním kolektivem po ukončení distanční výuky.“ Dá se předpokládat, že nárůst problémového chování po návratu žáků do škol se ještě více zvýrazní a zhorší.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala problémovým chováním žáků na 1. stupni základních škol. Cílem bakalářské práce byla analýza problematiky problémového chování, konkrétně vybraných projevů problémového chování nejvíce se vyskytujících na 1. stupni základních škol. V rámci bakalářské práce jsem zjišťovala výskyt problémového chování z pohledu pedagogů vybrané základní školy a jaké jsou jejich zkušenosti s problémovým chováním. Pro splnění stanoveného cíle jsem nejprve v teoretické části práce charakterizovala mladší školní věk dítěte, následně jsem se věnovala vymezení pojmů problémového chování, poruch chování a rizikové chování. Ve třetí kapitole jsem analyzovala formy problémového chování, které se nejvíce vyskytují na 1. stupni ZŠ. Čtvrtá kapitola bakalářské práce se zabývala charakteristikou problémového žáka a příčinami problémového chování. Pátá kapitola bakalářské práce byla věnována prevenci problémového chování, po obecném úvodu do oblasti prevence jsem se ve čtvrté kapitole věnovala prevenci v rámci školy. V rámci školy fungují školská poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení a velmi se využívají také externí pracoviště poskytující primární prevenci.

V návaznosti na vypracované teoretické poznatky bylo provedeno vlastní výzkumné šetření, zkoumající pohledy pedagogů na problémové chování na 1. stupni ZŠ, kterému byla věnována celá šestá kapitola. Výzkumného šetření se zúčastnili učitelé 1. stupně základní školy Červený vrch na Praze 6. Většina učitelů účastnících se výzkumného šetření působí jako třídní učitelé, přičemž součástí výzkumu byla i jedna třídní učitelka působící zároveň jako výchovná poradkyně pro první stupeň. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké zkušenosti mají vybraní pedagogičtí pracovníci s výskytem problémového chování, dále jsem zjišťovala, s jakými konkrétními formami problémového chování se účastníci výzkumného šetření za svou kariéru setkali. Hlavní výzkumná otázka zněla: *Jaké projevy problémového chování se nejčastěji vyskytují z pohledu pedagogů na 1. stupni ZŠ?* Tato výzkumná otázka byla poté rozdělena do čtyř dílčích výzkumných otázek. K objasnění dílčích výzkumných otázek byly využity tazatelské otázky. Pro sběr dat jsem využila kvalitativní výzkum, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Z výsledků výzkumného šetření vyšlo najevo, že pedagogičtí pracovníci vybrané základní školy mají bohaté zkušenosti s problémovým chováním. Výskyt více projevů problémového chování není pro účastníky výzkumného šetření nijak neobvyklým jevem. Nejčastěji se jedná o různé formy šikany, ať už jako projevem agrese, agresivity, velmi

hojně se také mezi dětmi vyskytuje lhaní a v menší míře poté krádeže. Vzniklé problémy s projevy problémového chování konzultují vždy nejprve s výchovným poradcem a velmi často také využívají pomoci školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Na vybrané škole je podle účastníků velká podpora primární prevence pořádané externími organizacemi. Dotazovaní mají pocit, že je dětem s problémovým chováním věnováno hodně pozornosti, tím může být utlačován rozvoj nadaných žáků ve třídě. Bohužel podle dotazovaných spíše dnes převažují problémové děti nad těmi dětmi, kteří mají rozvinuté nadání pro jakýkoliv z předmětů. Problémové děti nenarušují pouze samotný průběh vyučovací hodiny, jejich chování působí na celou atmosféru školy.

Bakalářská práce poukazuje na četný výskyt problémového chování na 1. stupni vybrané základní školy, zároveň práce uvádí možnosti primární prevence v rámci této školy, popřípadě externími činiteli a výzkumné šetření ukazuje, že se primární prevence velmi využívá. Zpracování bakalářské práce pro mě bylo přínosným prohloubením znalostí týkajících se této problematiky. Obohacující pro mě byla taktéž komunikace s učiteli, kteří se účastnili výzkumného šetření. Obzvláště jsem vděčná, že jsem stihla s učiteli realizovat rozhovory v době, kdy byly děti ve škole v rámci prezenční výuky. Doufám, že současná pandemická krize nebude mít na děti velký dopad a výskyt problémového chování se díky působícím preventivním programům bude snižovat.

Zdroje

ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Vyd. 2. Přeložil Kristyna KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. 170 s. ISBN 978-80-7367-881-4.

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. 240 s. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.

BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. 120 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0599-1

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. 109 s. ISBN 978-80-262-0176-2.

ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 204 s. ISBN 80-902614-1-8.

EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník*. Vyd. 3., upravené, Praha: Nakladatelství H&H Vyšehradská, s.r.o, Portál, 2000. 400 s. ISBN 80-86022-76-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. 165 s. ISBN 978-80-262-1523-3.

JÁNSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 234 s. ISBN 80-7041-114-7.

KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2

KOLÁŘOVÁ MAJTNEROVÁ, Sylva. Úloha nestátních neziskových organizací v primární prevenci. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4

KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3

LANGER, Stanislav. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900254-5-5.

LANGMEIER, J., KREJČIŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 108 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-2

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. 328 s. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, Tereza ADÁMKOVÁ, Miroslav BARTÁK, et. al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat.]* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.

PEŠATOVÁ, Ilona. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 190 s. ISBN 978-80-7372-291-3.

PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie*. 2., upr. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 204 s. ISBN 80-7372-087-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2009. 348 s. ISBN 80-7178-252-1.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. 200 s. ISBN 80-7178-049-9

ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

KURCINKA, Mary Sheedy. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. 160 s. ISBN 80-7178-174-6.

SLAVÍKOVÁ, Ivana a ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní metodik prevence. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. 140 s. ISBN 978-80-7422-391-4

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2014. 199 s. ISBN 978-80-262-0603-3

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. 190 s. ISBN 80-7178-689-6.

VACKOVÁ, Michaela a ONDRÁČKOVÁ, Lenka. Školní metodik prevence. In: KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 267 s. ISBN 978-80-247-4502-2

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. 870 s. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6

ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenské pracoviště. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 1. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2012. 143 s. ISBN 978-80-87258-89-7.

MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2019. [online]. [citováno 2021-03-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zakonyprolidi.cz* [online]. ©AION CS, s.r.o. 2010-2020 [citováno 2021-04-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č.72/2005 Sb. *Zakonyprolidi.cz* [online]. ©AION CS, s.r.o. 2010-2020 [citováno 2021-04-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>