

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Přístupy pedagogů k problematickému chování asistovaných žáků

Bakalářská práce

Autor:	Kateřina Trafinová
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.
Oponent práce:	Mgr. Martin Knytl, MCS



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: Kateřina Trafinová

Studium: P19K0200

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních

Název bakalářské práce: **Přístupy pedagogů k problematickému chování asistovaných žáků**

Název bakalářské práce Teachers' approaches to problematic behavior of assisted students
A):

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce bude rozdělena na dvě části na teoretickou a empirickou. Teoretická část se bude věnovat popisu dosavadním odborným a vědeckým zjištěním. V empirickém výzkumu se budu věnovat zjištění a popsání konkrétních postupů, které učitelé používají a které znají.

Cílem práce bude s oporou o odbornou literaturu a vlastní empirické šetření kvalitativního charakteru popsat, analyzovat a klasifikovat způsoby práce učitelů s problematickým chováním asistovaných žáků

Výzkumná metoda: Metoda dotazování realizovaná technikou polostrukturovaného rozhovoru nebo narativního rozhovoru

Primární prevence rizikového chování ve školství monografie ISBN 978-80-87258-47-7

Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním

ISBN 978-80-7387-014-0

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

Oponent: Mgr. Martin Knytl, MCS

Datum zadání závěrečné práce: 13.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce Mgr. Jiřího Semráda, samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové 30.4.2022

Poděkování

Poděkování panu doc. PhDr. Jiřímu Semrádovi za vedení a cenné rady při vedení této bakalářské práce.

Anotace

TRAFINOVÁ , Kateřina. *nazev práce*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 64 s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce je zaměřena na různé druhy přístupů pedagogů k problémovému chování asistovaných žáků. V teoretické části práce jsou popsány celosvětové politické i ekonomické změny ve společnosti po roce 1989 i vlivy současné společnosti, jako je globalizace a digitalizace. Zabývá se vymezením vývojového období pubescenta. Dále se zaměřuje na důvody vzniku problémového chování u žáků. Praktická část je zaměřena na analýzu přístupů pedagogů k problémovému chování u asistovaných dětí. Analýzou rozhovorů zjišťuje nejběžnější přístupy pedagogů k problémovému chování asistovaných žáků a další podnětné a užitečné postřehy z praxe. Její snahou je závěrečná sumarizace a analýza získaných informací s ohledem na jejich využitelnost v další pedagogické praxi.

Klíčová slova: pedagog, porucha chování, asistovaný žák

Anotation

TRAFINOVÁ , Kateřina. *nazev práce*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2022. 64 p. Bachelor thesis.

This bachelor's thesis focuses on different attitudes of teachers towards troubled children's behaviour and their assistance. In the theoretic part, there are described global political and economic changes in the society after the year 1989 and the influence of current society as for example globalization and digitalization. It deals with the specification of development period with pubescents. The practical part focuses on the analysis of teacher's approach to the problematic behaviour of pupils with assistance. The dialogue's analysis inquires the most common teacher's approaches towards the problematic behaviour of pupils with assistance and another inspiring or useful reflection in practice. Its effort is the closing summarization and analysis of gained information with respect to its applicability in the following pedagogical practice.

Keywords: teacher, behaviour disorder, pupil with assistance

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/2017 (Řad pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Datum:.....

Obsah

Úvod.....	9
1 Sociálně-ekonomické proměny společnosti na přelomu století	11
2 Charakteristiky žáků II. stupně povinné školní docházky z hlediska vývojového..	23
2.1 Chování žáků II. stupně základních škol.....	25
2.2 Problémové chování pubescentů (adolescentů)	26
2.3 Žák s asistentem pedagoga.....	29
3 Projekt a výsledky empirického šetření.....	33
3.1 Teoretická východiska	33
3.2 Cíle a úkoly empirického šetření.....	35
3.3 Organizace empirického šetření a předvýzkum	37
3.4 Analýza výzkumného nástroje	39
3.5 Analýza respondentů	40
3.6 Dílčí výzkumné šetření	43
3.7 Interpretace zjištěných údajů.....	44
4 Závěr.....	49
5 Seznam zdrojů	58

Úvod

Rozvoj společnosti je v několika posledních letech velmi dynamický a s ním související pokrok je možné sledovat ve všech sférách našeho života. Mladí lidé se s tímto vývojem stávají sebevědomější a odvážnější. S integrací dětí s poruchami chování v běžných třídách základní školy se stále častěji setkáváme s případy narušování výchovně-vzdělávacího procesu. V souvislosti s tím dochází k stále častějším krizovým či rizikovým situacím. Nejvýznamnější roli při vytváření zdravých návyků a hodnot hraje rodina. V případě selhání přichází škola, která se snaží do jisté míry roli rodiny suplovat. Hledání tradičních hodnot, se tak jeví čím dál aktuálnější. Rozvoj sociálních dovedností ve škole může tento nedostatek kompenzovat, učit žáky komunikaci a vést je k diskusi. Mladí lidé potřebují vzory, které je povedou, ukážou jim správný směr a pomohou jim zorientovat se v současném světě.

Pozornost se stále více upírá na sociální kvality učitelů, mezi které patří empatie, kladný vztah k žákům, smysl pro spravedlnost a schopnost řešit konfliktní situace. Žádoucí je rozvoj prosociálního chování pedagogů a shromažďování získaných poznatků, nápadů a přístupů, které by tomuto rozvoji napomáhaly.

Bakalářskou práci na téma Přístupy pedagogů k problematickému chování asistovaných žáků, jsem si vybrala, kvůli osobním zkušenostem s touto tematikou. Pracuji jako asistentka a během své praxe jsem se setkala již se třemi dětmi s problematickým chováním. Díky své profesi a zájmu o zjištění vhodné prevence a řešení konkrétních problémových situací pramenících ze zdravotního a psychického stavu žáků, mám k tomuto tématu velmi blízko. Ráda bych také získaných poznatků dále využila v práci preventistky na základní škole a pomohla jak žákům, tak pedagogům v hledání optimálního přístupu.

Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a empirickou. Teoretická část se věnuje odborným a vědeckým zjištěním, která se touto otázkou zabývají. Zmiňuje dění ve společnosti po roce 1989 až do současnosti a charakterizuje její sociálně-ekonomické proměny. Další část práce charakterizuje vývojové období středního a staršího školního věku s pozorností věnovanou chování a problémovému chování této etapy vývoje.

Empirický výzkum se věnuje zjištění a popsání konkrétních postupů, které učitelé používají a znají v interakci s problémovým žákem. Analyzuje rozhovory

jednotlivých pedagogů, kteří mají bohaté zkušenosti s tímto tématem. Výsledky výzkumu budou využity při stanovování konkrétní pomoci pedagogům při řešení problémového chování žáků.

Hlavním cílem práce je prozkoumat přístupy pedagogů k problémovému chování asistovaných žáků a v souvislosti s tím představit návrh výzkumu, popsat, analyzovat a klasifikovat způsoby práce učitelů s oporou v odborné literatuře. Empirická část je opřena o ústřední hypotézu, která tvrdí, že učitelé, kteří vstupují do výuky a do interakce s žáky s problematickým chováním znají postupy práce a využívají je.

Tato diplomová práce by mohla být přínosem pro vlastní sebereflexi výchovného přístupu ke svěřeným žákům středního a staršího školního věku. Mohla by se stát podnětem k zamyšlení nad problematikou výchovného stylu pedagoga, k zjištění faktického stavu na našich školách a hledání potřebných změn.

1 Sociálně-ekonomické proměny společnosti na přelomu století

Přelom století silně poznamenal pád železné opony, sjednocení Německa, rozpad Varšavského paktu. Rovněž rozšiřování EU a NATO. Řada zemí Střední a východní Evropy se vrátila ke kapitalistickému systému.

Jak se lze dočíst u Janatky, ale i dalších autorů, tak po roce 1989 dochází u řady států (nikoli tedy právě pouze a jen u České republiky) k transformaci jejich ekonomik od jejich centrálně plánované podoby na ekonomiky tržního charakteru, což následně vede právě ke globalizaci – daný proces se v praxi odráží například tak, že dochází k nárůstu transnacionálních společností co do jejich počtu [1, s. 95]. Dopady (odrazy) globalizace lze pak v různých společnostech sledovat jak na úrovni makroekonomie, tak taktéž i mikrosfér ekonomické oblasti fungování států [srov. 2, s. 46].

Jako první z vlivů, kterému bude v textu věnována pozornost, je **globalizace** a její působení po roce 1989 na společnost nikoli pouze českou, ale taktéž i v zahraničí. Globalizace je tedy úzce spojena s transformačními procesy probíhajícími ve společnostech po roce 1989 – tyto transformační procesy dle Pecky začaly umožňovat zcela novou individualizaci a (jak bude v textu ještě uvedeno v jeho dalších částech) je možné je spojovat s demokratizačním procesem societ jednotlivých zemí po roce 1989 [3, s. 102]. V dané souvislosti dochází čteně k projevům „krize identity“, jelikož dílčí statusové identity mají tendenci procházet opakovanými (častými) změnami [3, s. 102].

Globalizaci autorka Skalková představuje jakožto: „*velice složitý a rozporuplný proces (...) odstraňování hospodářských a finančních bariér pod tlakem teorií svobodného obchodu, otevřenost politických, vědeckých i kulturních vztahů, využití technologií, umožňujících univerzální komunikaci.*“ [4, 83]

Globalizaci představují Krastev s Holmesem jako jeden (nikoli však jediný) z nejdůležitějších procesů, jimiž se bývalé komunistické státy po roce 1989 snaží napodobit to, jakým způsobem fungují „západní“ země (dále je možné jmenovat procesy amerikanizace, liberalizace, poevropštění, harmonizace aj.) [5, s. 15].

Globalizaci tak, jak byla tato již popsána (tedy zejména ve vztahu ke změnám jak ve struktuře, tak také i výkonu národních hospodářství tak, jak je možné tyto

mezinárodně sledovat po roce 1989) lze spojovat s rychlým ekonomickým rozvojem, kdy příkladem takového dění jsou země jako například Čína či Brazílie, tedy státy, jež lze označovat za „velké“ [6, s. 178]. Zásadním jevem napříč zeměmi je tedy po roce 1989 ekonomická globalizace [7, s. 376]. Globalizace, ale znamená vývoz kapitálu nadnárodními společnostmi a s tím i vývoz kultury z těchto zemí a jejich adaptaci na podmínky v zemích, kam byla vyvezena výroba.

Ekonomická globalizace s sebou bohužel přináší i řadu negativ. Je možné zmínit například fakt, že tato: „vedla (...) k omezování významu tradičních ‚národních‘ států a znamenala postupnou demontáž ‚sociálního státu‘ jako modelu, který se po druhé světové válce prosadil v západní Evropě.“ [6, s. 376]

Po roce 1989 se v několika posledních dekáдах efekty globalizace prosazují v narůstajícím měřítku [8, s. 109].

V souvislosti s oblastí výchovy a vzdělávání pak je možné poukázat na fakt, že tato se promítá (její vlivy se odrážejí) taktéž právě do sféry edukace – autorka Skalková poukazuje na fakt, že v širokém kontextu globalizačních procesů dochází skrze ekonomické a také i sociálně politické procesy k tomu, že je v dané oblasti zájmu nutné nově operovat s celou řadou pojmů, mezi něž lze řadit například permanentní vzdělávání, všestranné učení, učící se společnost, lidský rozvoj (potažmo zhodnocování lidských zdrojů a jejich všestranný rozvoj) a řada dalších [4, s. 11].

Z možných negativních globalizačních dopadů na mládež pak lze vyzdvihnout fakt, že dochází k rozšiřování socializačních vlivů, jimž jsou nedospělí jedinci vystavováni, a které zároveň mohou působit ve vzájemném rozporu (například hodnoty, které jsou jedincům předávány ve škole se neshodují s tím, co vidí ve svém okolí díky internetu apod.); typickým příkladem nežádoucího ovlivňování okolím je u nedospělých jejich vedení ke konzumnímu způsobu života aj. [4, s. 48].

Semrád pak ve spojitosti s globalizačními procesy upozorňuje na fakt, že tyto vedou k homogenizaci světa, v jejímž rámci je pouze málo dbáno na kulturní a národní rozdílnosti (dochází ke snižování respektu vůči podobným odlišnostem) díky tomu, že ke koncepčním rozhodnutím, která jsou činěna, je docházeno na základě „opírání se“

o ekonomicky silné korporace – ne zcela cíleně tak může docházet díky globalizaci doslova ke střetům civilizací [9 s. 262].

Jako dalším vlivům, jež měly po roce 1989 zásadní dopady na proměnu společnosti (opět nikoli pouze a jen v České republice), bude věnována pozornost procesům humanizace a demokratizace.

Humanizaci lze vysledovat (a ilustrovat) s jejími dopady v řadě dílčích oblastí fungování societ současných států. Jendou z těchto oblastí je například vězeňství.

Po roce 1989, jak se lze dočíst v publikaci autorů Pinerové, Louče a Buškové, vede snaha o „humanizaci vězeňství“, kdy tento pojem je odlišně vykládán vězni a dozorci, k příliš benevolentnímu přístupu k odsouzeným, což následně vede k poklesu morálky a disciplíny ve vězeňské sféře [8, s. 226].

Vedle vězeňství se humanizace „propisuje“ taktéž do oblasti zdravotnické péče, kdy Kalvach upozorňuje například na to, že v souvislosti s procesy humanizace dochází k proměně přístupu k umírání v České republice – v dané oblasti zájmu dochází ke zcivilnění prostředí (například vytvářením vstřícného prostředí panujícího v ústavech, jako jsou hospice, ale taktéž zároveň i v samotných nemocnicích aj.), nebo dokonce ke snaze o deinstitucionalizaci a podporu umírání občanů v jejich domácím prostředí [11, s. 84]. Mikuláščík ilustruje působení humanizace v oblasti managementu, kdy hovoří (pod označením „humanizace v řízení“) o tom, že v dané sféře uplatňování dochází k ústupu nedoceňování práce s lidmi apod. [12, s. 175].

Humanizace se dotýká taktéž i oblasti školství, kde ji lze zaznamenávat například v souvislosti s obsahy vzdělávání, jimž jsou žáci vystavováni – zdůraznit lze kupříkladu proces humanizace přírodních věd [24, s. 145].

Humanizace v oblasti školství je pak procesem, který probíhá i nadále – v jeho rámci upozorňuje autorka Syslová na fakt, že je nutné, aby společně s humanizací školy u pedagogů docházelo k naplňování jejích principů taktéž na sobě samotných (například skrze rozvoj schopnosti sebehodnocení, které by mělo tvořit nedílnou součást výkonu povolání učitele – na základě sebereflexe je totiž následně možné, aby pedagog změnil svůj přístup k edukaci tak, že tento nebude v rozporu s humanizací školy) [13, s. 66].

O tom, že období po roce 1989 je spojeno taktéž právě i s již dříve zmíněnou **demokratizací**, se lze přesvědčit například u autora Pecky, který demokratizaci propojuje s individualizací a transformací [3, s. 102].

Poláchová Vaš'átková a Rudnicki pak demokratizaci (společně s dekomunizací, decentralizací, občanskou společností či samosprávou) považují za základní „paprky“, na jejichž základě lze vůbec interpretovat změny, k nimž dochází po roce 1989 v rámci politického života, jejich tendence (České republiky) [14, s. 71].

Demokratizaci ve své publikaci jako zásadní proces probíhající v postkomunistických státech (společně například s již dříve zmiňovanou globalizací) potvrzují taktéž i Krastev a Holmes coby odraz snahy přiblížit se „západu“ [5, s. 15].

O demokratizaci lze hovořit po roce 1989 v řadě dalších (nikoli pouze evropských) zemí. Příkladem v dané souvislosti může být třeba Panama, v níž je na základě americké invaze v daném roce odstraněn režim vedený generálem Norieou, nebo Paraguay, v níž dochází ve stejném roce k ukončení režimu vedeného generálem Stroessnerem apod. [15, s. 205].

Demokratizace probíhá tedy jak na evropském kontinentu, tak v americkém zeměpisném prostoru, stejně jako například i v Asii. Zde lze za příklad zmínit Tchajwan a jeho smíšený model demokracie [16, s. 234].

Holzer rok 1989 a s ním spojený krach komunistických režimů v Evropě (střední i východní) považuje za důkaz oslabování potenciálu nedemokratických přístupů v celosvětovém měřítku (tedy nikoli pouze ve jmenovaných oblastech evropského kontinentu) [dle 17, s. 32]. Základem samotného fungování demokracie ve společnosti je totiž princip toho, že: *„úspěšná demokratizace vyžaduje, aby demokracie byla přijímána jako ‚jediná hra ve městě‘.“* [18, s. 44]

Jako konkrétní dopad obnovy demokracie po roce 1989 (jejího budování) lze zmínit fakt, že dochází k utváření nového prostoru, v němž mohou vznikat nejrůznější – svobodně působící – zájmové skupiny [19, s. 7]. Těchto jen například v České republice v současnosti existuje nepřeborné množství.

O tom, že změny po roce 1989 se dotýkají výrazným způsobem také oblasti školství a vzdělávání žáků, byla již uvedena krátká zmínka v souvislosti s tematikou humanizace společnosti. Proces humanizace a demokratizace se ve školství projevuje i v novém přístupu k lidem se speciálními potřebami ve vytváření nového vzdělávacího systému respektujícímu speciální vzdělávací potřeby dětí a mládeže.

V dalších odstavcích bude konkrétněji ilustrováno, jakým způsobem se společnosti po roce 1989 staví k jednomu z v současnosti vysoce frekventovanému pojmu uplatňovanému právě ve školství, a to ke **speciálním vzdělávacím potřebám žáka** či studenta.

V roce 1989 dochází spolu s řadou dalších společenských změn k tomu, že začíná být vzdělávací systém zbavován ideologické zátěže, začíná být kladen větší důraz na sociální (obecně humanitní) stánky fungování společnosti, a to včetně právě oblasti školství [20, s. 70].

Ve vzdělávání je čím dál tím více uplatňován princip integrace (například integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami apod.) [89, s. 9]. Integrace je v současnosti spojována s inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a běžných tříd namísto jejich nadbytečného vyčleňování mimo kolektivy intaktních vrstevníků [srov. např. 21, s. 43].

Také v souvislosti s tímto trendem je tedy možné rok 1989 považovat za přelomový. S postupem vývoje byly speciální vzdělávací potřeby žáků zakotveny do platné české legislativy způsobem, který jim zaručuje v co možná nejvyšším počtu případů absolvovat vzdělávací procesy v kolektivu svých zdravých vrstevníků (například za použití takzvaných podpůrných opatření, jež jsou na naplňování speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivců orientována) [srov. 22, s. 70].

Integrace je tedy úzce propojena s **inkluzí**, kdy přesné vymezení obou pojmů a jejich užívání odborníky není vždy zcela oddělováno (může, byť nikoli zcela správně, splývat) a oba pojmy bývají zaměňovány [srov. např. 21, s. 43]. Integrace přitom – podobně jako již dříve zmiňované procesy globalizace nebo demokratizace – patří k pojmům, které jsou pro postkomunistické země po roce 1989 zcela zásadními [srov. 5, s. 15].

Integrace je spojována nikoli pouze jen s oblastí vzdělávání, ale její promítání je možné sledovat taktéž i v rovině ekonomické. Jeníček ve své publikaci konkrétně uvádí k danému bodu zájmu následující komentář: „*V posledních dekádách po roce 1989 (...) ve větším měřítku prosazují efekty globalizace a integrace do evropské a světové ekonomiky.*“ [8, s. 109]

Brzy po roce 1989 začíná v České republice reforma školství a vzdělávání, o jejímž dalším průběhu je možné mluvit až do současnosti (zmíněná reforma tedy prozatím nebyla dokončena) [23, s. 12]. *Jedná se o tzv. Kurikulární reformu, kterou prochází většina zemí.*

Jak ve své publikaci uvádí autorka Fialová, školské reformy lze přitom nahlížet – nikoli pouze v případě České republiky, ale po celém světě – jako nedílné součásti vývoje vzdělávacích systémů [23, s. 12].

Po roce 1989 dochází v českém školství ke značnému rozvoji jak cílů vzdělávání, tak i způsobů práce, jimiž je těchto cílů dosahováno – daný fakt se týká taktéž i oblasti speciálního školství [24, s. 89].

Speciální školství je přitom tou sférou, která se orientuje na edukaci jedinců (žáků či studentů), jež vykazují takzvané speciální vzdělávací potřeby – tyto jsou důsledkem faktu, že se podobní žáci/studenti potýkají buď se zdravotním postižením, nebo se zdravotním znevýhodněním, případně se znevýhodněním sociálním [24, s. 89].

K již dříve zmiňovaným speciálním vzdělávacím potřebám je možné na tomto místě doplnit, že Bílá kniha, jež vychází v roce 2001 v sobě zahrnuje také kapitolu věnovanou právě speciálnímu školství v České republice (jedná se konkrétně o desátou kapitolu v rámci druhé hlavy dokumentu) – tato se vyjadřuje ke vzdělávání zdravotně znevýhodněných osob, ovšem není zde ještě například zpracována problematiku ukončování povinné školní docházky podobných jedinců [25, s. 33-34].

Bílá kniha je následně nahrazena dokumentem nesoucím označení Strategie vzdělávací politiky české republiky do roku 2020, která se tak stává novým rámcem

směrů a cílů vzdělávací politiky České republiky (tyto jsou zde aktualizovány a nově konkretizovány) – hlavními prioritami dokumentu označovaného ve zkratce jako Strategie 2020 jsou pro dané období zejména následující tři body [25, s. 34]:

- *Podpora kvalitní výuky (včetně učitele, který je považován za její klíčový předpoklad);*
- *Snižování nerovností ve vzdělávání;*
- *A efektivní (odpovědné) řízení vzdělávacího systému.*

Pro oblast speciálního školství pak také platí, že do roku 1989 byly speciální školy rozdělované na základě typu (například zrakového) postižení, po současnou situaci je možné uvést, že tato se významně odlišuje, a to díky prosazovaným snahám o inkluzivní vzdělávání [26, s. 44].

Konkrétně autorka Eliášková uvádí, že: „V České republice počet speciálních základních a středních škol klesá a v třídách běžných škol jsou stále častěji integrováni žáci s různým stupněm i druhem (...) postižení bez vnitřní diferenciaci.“ [26, s. 44]

V návaznosti na zmínku o prosazování rovnosti ve vzdělávání lze uvést, že toto se netýká pouze a jen oblasti speciálního školství.

Jak uvádí ve své knize autor Pivarč, myšlenky a principy rovných příležitostí, nediskriminace i přístupu ke kvalitnímu vzdělávání jsou charakteristické pro společnost jako takovou (tudíž procházejí napříč veškerými oblastmi života českých občanů); tyto principy vycházejí ze sociálních změn a priorit české společnosti tak, jak je možné je zaznamenávat právě s vývojem, jež přichází po roce 1989; pro současnost pak autor upozorňuje, že by měly být zmíněné principy velmi důsledně prosazovány (měly by být dle autora dále rozšířeny o prosazování co nejméně restriktivního prostředí ve vzdělávání) [27, s. 19].

Proměny společnosti a výchovně vzdělávacího systému ovlivňují i další společenské procesy. Velmi silný vliv mají názory na fungování společnosti tzv. Pozdní modernity.

Pozdní modernita se týká všech článků společnosti a do značné míry odráží na fungování rodinných systémů coby základny společnosti. Za pozdní modernitu lze

z hlediska časového považovat období nastávající v Evropě v 70. a 80. letech (vedle pozdně moderní fáze vývoje society lze hovořit taktéž o fázi takzvaně postmoderní) [28, s. 49].

O „postmodernitě“ či obecně výrazu „postmoderní“ Skalkové ve své monografii hovoří jakožto o pojmenování, které se v jedenadvacátém století stává doslova módní záležitostí [4, s. 42].

V českých zdrojích je možné se setkat taktéž s označením „doba pozdní“ pro shodný fenomén [Petrušek dle 29, s. 47].

Jakožto charakteristické rysy pro životní styl pozdní modernity v České republice uvádí autorka Vítěčková následující zásadní změny demografického charakteru (demografického chování občanů): snižování počtu uzavíraných manželství, naopak zvyšování hranice věku novomanželů, vzrůstání četnosti rozvodů, vyskytnuvší se nové formy soužití, nebo také vysoké množství dětí rodičích se mimo manželství (cca 40 %) [Vítěčková dle 30, s. 388].

Obecně lze za základní charakteristiku všech pozdně moderních společností považovat zejména jejich neustálou proměnlivost [31, s. 147].

Dále je pozdní modernita charakterizována svým propojením s vědeckými poznatky týkajícími se materiálů a energií (toho, jakým způsobem je využívat), stejně jako i s převažujícími technologiemi druhého řádu (je o ní hovořeno jakožto o době s „mechanickou pachutí“) [32, s. 46].

Z hlediska fungování lidí soby jednotlivců je možné pak v pozdní modernitě hovořit o tom, že: *„životní dráhy v západních společnostech přestávají být rigidní a nutně chronologické. Pro jednotlivé životní fáze již neplatí fixní definice, přechodové rituály jsou volitelnými, nikoli povinnými aspekty sociálního života.“* [33, s. 33]. Také tímto procesem je tedy společnost jako taková ovlivňována.

Z hlediska pedagogického postmodernita taktéž proniká do názorů a postojů nejrůznějších autorek a autorů z oblasti pedagogických disciplín – Skalková k dané situaci uvádí následující komentář: *„Někdy jde pouze o obecné zmínky, jindy kupříkladu slyšíme, že pěstovat dějiny pedagogiky či pedagogickou teorii nemá smysl.“* [4, s. 42] Kromě uvedeného pak v souvislosti s postmoderními přístupy lze ve

sféře výchovy a vzdělávání narazit například také na názory vyjadřující, že výchova jakožto pojem v sobě imanentně zahrnuje jednostranné uplatňování moci za strany vychovatele na úkor toho, že subjekt edukace je dominantním způsobem potlačován; obsah vzdělávání jakožto kategorie je stavěn na okraj pozornosti s rozvojem řady alternativních snah (přístupů ve vzdělávání); zmínit hovořit dokonce o nihilistických postojích k pedagogické teorii a ztrátě perspektiv u pedagogických disciplín obecně [4, s. 42].

U postmoderní argumentace lze hovořit o výrazné (až radikální) tendenci ke zpochybňování nejrůznějších aspektů fungování společnosti, kdy jedním z takových aspektů je taktéž i samotná kategorie vzdělávání [4, s. 48]. K situaci edukace v rámci postmoderny je možné se konkrétně dočíst, že zde dochází k tomu, že: „*Absolutizace zřetele na potřeby a zájmy žáka, jedince, implikují i odpor k povinnému obsahu a vůbec proti jakémukoli zasahování, které je chápáno jako cizí určení, tedy jako nátlak a násilí.*“ [4, s. 49]

Další informace týkající se snah o charakteristiku zásadních procesů probíhajících ve společnostech po roce 1989 budou vztaženy k takzvané internacionalizaci.

Internacionalizaci jsou dle Jettmarové vystaveny domácí trhy států (společně s globalizací) ve chvíli, kdy dochází k zahájení přechodu k tržní podobě ekonomiky, přičemž tržní ekonomika samotná je charakterizována například tím, že společně s výrobky či službami dochází taktéž k importu reklamy [34, s. 34].

Internacionalizace se přitom opět netýká pouze České republiky či evropského zeměpisného prostoru, je možné o ní hovořit například ve vztahu k čínské měně aj. [35, s. 244]. Internacionalizace může být pro evropské země spojena s jejich přeorientováním na zahraniční klientelu [srov. 2, s. 160].

Internacionalizace se v České republice týká taktéž oblasti školství. Jak se lze dočíst u Slavíka, v rámci transformace vysokého školství je vhodné dbát právě na internacionalizaci namísto určité „zahleděnosti do sebe“ u vysokoškolských institucí [36, s. 14].

Kromě vysokých škol by měla být internacionalizace dále (jakožto jeden z trendů globalizace) uplatňována taktéž ve sféře utváření měst a jejich života – zde lze hovořit například o internacionalizaci kapitálu aj. [37, s. 214].

Internationalizace se může taktéž týkat i problematiky menšin tak, aby o jejich situace byla komunikována nejrozličnějších „západním“ subjektům (agenturám apod.) [srov. 38, s. 272].

V návaznosti na tematiku menšin je možné dále pokračovat v textu zmínkou o **multikulturnosti** (multikulturalitě) společností, které se taktéž promítá do jejich fungování na přelomu století.

Dochází k proměnám počtu i složení cizinců na území (nejen) České republiky [39, s. 14-15].

V případě Německa je pak možné hovořit dokonce o multikulturní společnosti: „*kteřá dává všem obyvatelům stejné podmínky.*“ [40, s. 90] V současnosti, kdy jsou opakovaně řešeny migrační krize, je ovšem i zde možné vysledovat existující předsudky vůči menšinám [40, s. 90].

Snahy o multikulturalitu a její podporování ovšem ve většině evropských zemí není možné v několika posledních desítkách let popírat. Zároveň se však časem ukázalo, že pojetí multikulturality je problematické, protože řadu otázek neřeší (viz. problémy na hranicích Polska, ve středozezemním moři atd.)

Nejen z celosvětového měřítká, ale taktéž přímo ve vztahu k České republice je možné hovořit o multikulturní situaci [41, s. 21].

Ve světě vychází řada periodik věnovaných přímo problematice multikulturnosti – z těchto lze jmenovat například *Journal of Transcultural Nursing*, *Journal of Multicultural Nursing and Health* a další [42, s. 138]. Pro Českou republiku pak platí, že multikulturní výchova je v současnosti oficiálně zavedena taktéž i v platném kurikulu, stejně jako například i výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech [14, s. 40].

Jakožto o zásadním vlivu majícím dopady na fungování společnosti na přelomu století bude hovořeno o digitálních technologiích.

Digitální technologie v devadesátých letech minulého století umožňují výrobu dnes běžně využívaných mobilních telefonů „do kapsy“ [43, s. 162].

Bez těchto technologií si vyspělé státy dnes těžko dokáží představit své fungování na úrovni občanů. V roce 1989 již bylo též možné zakoupit první digitální přenosný fotoaparát značky Fuji [44, s. 240].

Bednařík s Köpplovou potvrzují, že poslední dekáda minulého století a další období na ni navazující proběhly přímo ve znamení „*technologické konvergence komunikačních technologií založené na využití digitalizace dat*“ a s nimi dál spojenými komodifikacemi médií (tato jsou koncentrována jako vlastnictví) a komercializace mediálních obsahů (zisk je mediální produkcí dále maximalizován) [7, s. 387].

Pro rok 1989 taktéž platí, že Tim Berners-Lee (pracovník výzkumného nukleárního ústavu CERN) popsal princip *World Wide Webu*, který se stal základem pro současné webové stránky, k nimž mají přístup běžní uživatelé [45, s. 71]. V roce 1989 v CERnu byl vyvinutý hypertextový dokument [46, s. 25].

World Wide Web zpočátku byl sice určen pouze malému okruhu uživatelů – přínos znamenal zejména pro částicové fyziky – ovšem právě díky digitalizaci a rozvoji sítí jej následně mohli začít využívat běžní občané [47, s. XY].

Dle Polákové Vašátkové a Rudnického: „*Informatizace, digitalizace a elektronická média způsobily skutečnou revoluci v životě lidí, společnosti i státu.*“ [14, s. 69].

Večeřa v souvislosti se zmíněným vývojem upozorňuje, že technologie (jejich pokrok a neustálý vývoj) představují potenciální ohrožení jak samotné lidské svobody, tak i důstojnosti a soukromí člověka [44, s. 140].

Digitalizace se po roce 1989 v České republice stává zásadním tématem nikoli pouze pro technologie samotné (případně pro sféru interpersonální komunikace) ale taktéž například i pro oblast knihovnictví [48, s. 302].

Digitalizaci je možné v posledních několika dekádách – a zejména pak v současnosti – propojovat s běžným způsobem života člověka žijícího v některé ze zemí, kde jsou technologie na vyspělé úrovni, že je možné hovořit o životním stylu založeném na využívání digitálních technologií (tomuto jsou vystavováni jedinci už v době své nedospělosti a jsou tedy digitálními technologiemi výrazně formováni [9, s. 257 a 258].

Nikoli pak pouze ve vztahu k nedospělým populacím osob žijícím v moderním, globalizovaném světě založeném na technologickém rozvoji a užívání digitálních technologií lze uvést následující komentář vystihující možná negativa (ohrožení) vyplývající z dané skutečnosti: *„Obdobně jako počítačový virus se šíří všemi směry a postupně zasáhne všechny složky i ony se promítly do všech součástí života společnosti, a pronikly i do nejintimnějších stránek života člověka. Z významného nástroje fungování společnosti se náhle stává společenská zátěž, neboť nástroj se vymyká kontrole a zcela si člověka podmaňuje.“* [9, s. 258]

Digitalizace společnosti dle Semráda způsobila, že dochází u člověka k propojení jeho profesní, správní a volnočasové oblasti života (fungování) do jednoho celku [9, s. 261].

2 Charakteristiky žáků II. stupně povinné školní docházky z hlediska vývojového

Žáci na druhých stupních základních škol tak, jak tyto fungují v rámci českého vzdělávacího systému, jsou jedinci nacházející se aktuálně ve vývojové životní fázi pubescence či adolescence.

Pubescenci odborníci na vývojovou psychologii vymezují v rámci věkového rozmezí přibližně od 11 do 15 let věku [49, s. 143]. V odborných zdrojích se lze ovšem setkat taktéž s názorem, že se žáci v daném věku mohou nacházet v období adolescence, konkrétně se jedná o adolescenci ranou a částečně i střední [srov. 50, s. 27]. Pro potřeby předkládaného textu bude na žáky vyšších ročníků základního vzdělávání pohlíženo optikou obou zmíněných pojmů, na jedince plnící povinnou školní docházku v šesté až deváté třídě základní školy tak bude nahlíženo jakožto na pubescenty/adolescenty.

K tělesným charakteristikám pubescentů patří také takzvaný růstový spurt, v rovině mentálně se pak jedná o určitou labilitu, především emocionální [51, s. 282].

Orel, Oberingerů a Mentel upozorňují na to, že tělesné změny u pubescentů vedou ke ztrátě jistot, jež tito jedinci ve svém životě až do nynějška pocítovali, a dospívající tak musejí hledat novou stabilitu (za problém je pak možné považovat, pokud dochází u žáka k nesouladu v jeho tělesném a psychickém zrání) [52, s. 56] Tělesné schéma a změny probíhající v jeho rámci tedy dopadají na psychiku pubescenta.

Dle Müllarové s Aujezdskou je možné u pubescentů sledovat z hlediska jejich charakteristik jejich výraznou růstovou akceleraci společně se známkami počínajícího sexuálního zrání, přičemž pubescence končí již plnou reprodukční schopností jedinců [53, s. 168].

Pubertální období, ze něž lze starší školní věk označit, se manifestuje u svých zástupců změnami nejen fyzickými či hormonálními (o nichž již v textu padla zmínka), ale taktéž i změnami sociálními (sociálními dopady proměn odehrávajících se v ostatních rovinách fungování žáků – například lze zmínit očekávání společnosti týkající se fyzického vzhledu jednotlivců dle jejich genderu apod.) [54, s. 14].

Tělesné vzezření představuje pro pubescenty výraznou sociální hodnotu, jedná se o složku podílející se na dospívajících osob [55, s. 86].

Autorky Štěrbová a Rašková poukazují na fakt, že pubescenti mají ztížené své role, jelikož jsou nuceni se zároveň vypořádat jak se změnami svého těla (organizmu), tak také i fungováním vlastní psychiky, navrch je pak přidán ještě fakt nahlížení na daného jedince nejen ze strany sebe sama, ale také i vnějšího (sociálního okolí) [56, s. 18].

V rovině psychiky je žák druhého stupně základního vzdělávání ovlivňován hormonálními změnami; z dalších charakteristik psychického fungování těchto jedinců lze zmínit, že tiito bývají ve vyšší míře úzkostnými, ve vztahu k dospělým osobám se mohou projevovat uzavřeně, v rovině chování naopak impulzivně (chování se tak stává nepředvídatelným) a mohou být ve zvýšené míře vztahovační [57, s. 353].

Slaměník doplňuje informaci o tom, že pubescenti bývají taktéž vysoce kritickými vůči autoritám těch dospělých osob, jež pro ně až dosud nepředstavovaly problém, ale spíše vzor – na výčitky ale i přání podobných dospělých má tak pubescent tendenci reagovat podrážděně [58, s. 75].

V sociální rovině je nutné upozornit, že pro pubescenta je zcela zásadní jeho vrstevnická skupina – tato totiž poskytuje jedinci oporu pro jeho identitu, která je ještě nehotová (je možné, aby na sebe jednotlivci přebírali takzvanou skupinovou identitu) [23, s. 91].

Ve vrstevnické skupině dospívající sdílejí zájmy, stejně jako i prožívané starosti, ovšem na druhou stranu je nutné počítat s tím, že podobně fungující skupiny zpravidla po svých členech vyžadují značnou míru konformity [23, s. 91]. Zásadní důležitost sociálních interakcí právě s vrstevníky v případě pubescentů potvrzuje také například autorka Kovářová [59, s. 29].

Pubescenti zažívají nápor (tlak) řady událostí odehrávajících se v různých oblastech jejich života a tyto události je mohou vyvádět z rovnováhy – daný fakt pak ovlivňuje interakci daného jedince s jeho okolím (tedy jeho sociální fungování) [52, s. 282].

Jak uvádí autorka Vágnerová: „*Pubescent může být na svoje dospívání pyšný, ale stejně tak se za ně může stydět, záleží na okolnostech.*“ [60, s. 374]

Ještě je možné k charakteristikám pubescentů uvést informaci týkající se jak fyzického, tak i psychického a sociálního života žáka druhého stupně základní školy najednou.

Jedlička ve své monografii totiž upozorňuje na fakt, že: „*Proces psychického zrání je oproti dřívějšímu o to složitější, že proměnami neprochází jen psychika pubescenta či adolescenta, ale mění se také celá společnost – včetně permanentně probíhající transformace výchovně-vzdělávacích institucí.*“ [61, s. 56]

Podobný tlak utvářený společností a jejími institucemi může mít zásadní vliv na chování žáka stejně jako i všechny již v textu zmíněné faktory. Jak bude více rozvedeno v oddílu 2.3. dokumentu, je možné se z nejrůznějších příčin (důvodů) setkat u dospívajících s rizikovými projevy v chování, hovořit lze dokonce o takzvaném syndromu rizikového chování v dospívání [54, s. 168].

2.1 Chování žáků II. stupně základních škol

V návaznosti na poznatky z podkapitoly 2.1. textu je možné uvést, že chování žáků druhého stupně je formováno (kromě jiného) různými prostředními, v nichž se tito aktuálně nacházejí či dlouhodobě pohybují [srov. 62, s. 31].

Dalším výrazným projevem v chování pubescentů a adolescentů je fakt počínající (či již plně probíhající) snahy o emancipaci od dospělých a naopak úzká svázanost s vrstevnickou skupinou [63, s. 17].

V chování žáků ve vývojovém období dospívání je pak zásadním projevem jejich snaha o realizaci interakce (a později již i reálných vztahů) mezi chlapci a dívkami, byť tyto vztahy bývají ještě proměnlivými [64, s. 82].

V případě snížené kontroly rodičů je možné již v případě žáků druhého stupně základního vzdělávání očekávat – zejména v jeho vyšších ročnících – manifestace

sexuálního chování [srov. 65, s. 108]. Jak z uvedeného vyplývá, chování pubescentů je do značné míry ještě stále modifikováno rodiči, kdy zásadní roli hraje jejich výchovný styl, kdy – v návaznosti na předchozí poznatek o sexuálním chování – je možné očekávat, že matky či otcové aplikující asertivní, racionální kontrolu nad svými potomky vychovávají jedince s menším množstvím výchovných obtíží, jež budou u dospívajícího navenek manifestovány [66, s. 132]. Je tedy možné očekávat, že podobné výchovné vedení bude mít vliv na eliminaci možných poruch chování dospívajícího, který je bude manifestovat v roli žáka ve školním prostředí.

Ovlivňováno může být například herní chování potomka, jež je oblastí odkazující na zvládání sociálních rolí dospívajícího jedince (jejich procvičování apod.) [srov. 67, s. 244]. V souvislosti s herními projevy je možné upozornit v dané souvislosti na možné rizika spojená s online hráčským prostředím, do nějž mají dospívající tendenci se zapojovat apod. Nejen herní, ale také i jiné typy chování se mohou proměnit v projevy problematického (rizikového) chování žáka. O těchto bude více uvedeno v podkapitole 2.3. textu.

Samozřejmě že chování žáků druhých stupňů základních škol se může navzájem odlišovat a (jak bude dále ilustrováno v podkapitole 2.3. textu, může nabývat určitých extrémních podob).

2.2 Problémové chování pubescentů (adolescentů)

O tom, že chování pubescentů/adolescentů s sebou může přinášet řadu problémů, je možné se přesvědčit již v předchozích podkapitolách textu, v nichž jsou uváděny poznatky týkající se charakteristik dané populace žactva. Například je takto možné předpokládat, že se mohou jedinci na druhém stupni základních škol chovat nevhodným způsobem v důsledku jejich snahy o to, aby bylo jejich tělesné vzezření hodnoceno okolím co nejlépe.

V dalších odstavcích budou prezentovány poznatky k takzvanému rizikovému chování dospívajících. O tom, že podobné chování je v dospívání reálně možným, se lze přesvědčit například u Jessora, který hovoří o syndromu rizikového chování v dospívání [Jessor, 1991 dle 69, s. 25]. Obecně je možné rizikové chování charakterizovat jako takové, které je neakceptovatelné ze strany okolí jedince, někdy

se dokonce jedná o chování ohrožující (jedince, jeho okolí) [62, s. 63]. Taktéž je možné na rizikové chování nahlížet jakožto na antisociální [62, s. 63].

Sociálně deviantní jevy se vyskytují nejvýrazněji v populacích adolescentů a pubescentů, které jsou pro daný fenomén považovány za vysoce citlivé [62, s. 63]. Daný fakt pak potvrzuje taktéž například autor Steinberg, který uvádí, že rizikovými způsoby v chování se projevují dospívající mnohem četněji, než je tomu v případě dospělých osob [dle 63, s. 33].

Jak uvádí Kraus, na deviantní chování člověka odborníci nahlížejí na základě biologických přístupů (kdy jsou za příčiny podobných projevů považovány vlivy genetiky a dědičnosti), stejně jako i přístupů psychologických (v nichž hrají zásadní roli psychické procesy odehrávající se u jednotlivců či sociologických (tyto předpokládají, že za selhávání jedince v podobě jeho manifestace určitého deviantního chování zodpovídá sama společnost, jelikož tato je vyvolává) [dle 71, 2017, s. 23].

V případě snahy o definici rizikového chování je možné uvést, že toto: *„představuje souhrnný termín pro aktivity realizované jedincem či skupinou, které vedou k viditelným a prokazatelným problémům různého charakteru (psychologického, sociálního, zdravotního atd.) u jedince či skupiny nebo celé společnosti.“* [Dolejš, 2010 dle 70, s. 24]

Z konkrétních možností, jak se může rizikové chování žáků projevovat, lze jmenovat například užívání návykových látek [Jessor, 1991 dle 69, s. 25]. K poruchám chování je pak dále možné v podobném případě řadit také lhavost, porušování stanovených pravidel, šikanu či fyzické konflikty (agresi), nebo krádeže (tyto poruchy chování pak dále zvyšují *riziko* pro abúzu návykových látek, jako je alkohol či dokonce drogy [72, s. 262]. V případě užívání nejrůznějších návykových látek je vhodné upozornit, že tyto jsou pro nedospělé jedince (tedy i pubescenty či adolescenty) o to závažnější problematikou, jelikož v případě jejich užívání dle Krause platí, že: *„čím nižší věk, tím dochází k závislosti rychleji.“* [Kraus dle 71, 2017, s. 93]

Machová s Kubátovou k výčtu připojují ještě možnosti kriminality, suicidálního chování, či předčasného pohlavního života a promiskuity jedinců [73, s. 294].

K rizikovým formám chování pak patří taktéž konkrétně poruchy chování jedinců [74, s. 136].

V případě adolescentů je pak možné počítat s tím, že se u nich vyskytne nikoli pouze jedna z forem rizikového chování, ale jejich kombinace [Hamanová a Hellerová, 2000 dle 69, s. 25].

Příčinou rizikového chování u pubescentů bývá dle Roggeho přeceňování sebe sama [75, s. 70]. Problémové či rizikové chování je nutné podle Kukly odlišovat od „rebelantství“, které je charakteristickým jevem v případě adolescentní mládeže (dále též není možné zaměňovat rizikové chování s ADHD, tedy poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou žáka) [76, s. 157].

Jako řešení problémového chování je nutné klást důraz zejména na prevenci, a to specificky na prevenci primární, tedy na snahu o předcházení rozvoje možných dílčích manifestací rizikového chování předtím, než k podobnému rozvoji nastane možnost [73, s. 294].

Z uváděného důvodu je doporučována aplikace preventivních programů v rámci základních škol (jedná se o takzvané minimální preventivní programy, jež jsou v České republice zpracovávány), které by měly mít rozpracovány takzvané krizové plány pro všechny možné typy rizikového chování žáků [77, s. 13].

Dále je možné o problémovém chování uvažovat taktéž ve spojitosti s některými možnými osobnostními rysy konkrétního žáka [srov. 78, s. 73]. Jedním z hlavních osobnostních rysů může být u dospívajících například jejich impulzivita (tato je typická zejména pro adolescentní mládež) [51, s. 25].

Petr s Markovou podotýkají, že pro jednotlivé dílčí typy rizikového chování lze zaznamenávat některé jejich rizikové faktory (autoři například pro suicidální chování zmiňují ztrátu blízké osoby, sociální izolaci, impulzivitu, pocit beznaděje aj.) [72, s. 137].

O tom, že je problémové chování zejména sociálním problémem, je možné se přesvědčit taktéž na faktu, že posouzení určitých konkrétních projevů (jejich vyhodnocení coby rizikových či nikoli) je závislé na kontextu, v němž probíhá (teprve na základě tohoto kontextu je možné posuzovat závažnost projevů osoby) [Emerson, 2008 dle 79, 2014, s. 16].

Sobotková poukazuje na fakt, že problémové a rizikového chování jsou pojmy užívané coby synonyma [50, s. 43]. Malík Holasová pak potvrzuje, že problémové chování je do značné míry zejména sociálním konstruktem [80, s. 78]. *Poruchy chování* Procházka přímo charakterizuje coby odchylku v oblasti socializace lidského jedince [81, s. 90].

Kasalová s Dolejšem dále doplňují, že projevy podobného způsobu chování mohou zastírat problémy žáka, jako jsou jeho nejrůznější deficity, sociální handicapy, nebo jiný typ starostí (obtíží), s nimiž se jedinec potýká, jsou součástí jeho života coby dospívajícího jedince [63, s. 35].

2.3 Žák s asistentem pedagoga

K samotnému asistentovi pedagoga lze na začátek uvést, že tento je pracovníkem, jenž napomáhá s výkonem pracovních úkonů pedagogickým pracovníkům (třídnímu učiteli či jiným) [srov. např. 82, 2015, s. 213].

Přínos podobného pracovníka je možné sledovat na řadě různých případů žáků, kteří mají nejrůznější speciální vzdělávací potřeby (například se může jednat o jedince sociálně znevýhodněné, ale nejen o ně) – podobní jedinci pak nemusejí být přerazováni do specificky vyčleněných tříd či škol a mohou být edukováni v kolektivu svých vrstevníků, jež se neprojevují speciálními vzdělávacími potřebami [Gabal a Čada, 2010 dle 83, s. 143]. Asistent pedagoga se žákovi věnuje během jeho pobytu ve škole [84, s. 197].

V návaznosti na poznatky z podkapitoly 2.3. předkládaného textu je možné na tomto místě potvrdit, že z přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě mohou pozitivně

těžít (krom jiných žáků) také ti jedinci, u nichž se manifestuje chování hodnocené jako problémové [srov. např. 84, s. 197].

Hájková dokonce poukazuje na fakt, že jsou to právě žáci s poruchami chování, u nichž asistenti pedagoga působí s vysokou četností výskytu podobných případů [85, s. 11].

Vhodnost přítomnosti asistenta pedagoga u žáků vyznačujících se specifickými poruchami chování pak potvrzuje autor Jedlička [86, s. 141]. Zilcher se Svobodou pak ve své monografii hovoří o asistentech pedagoga v souvislosti s těmi žáky, u nichž se projevují závažné vývojové poruchy chování [87, s. 66].

Asistent pedagoga tedy žákovi s poruchami chování dopomáhá k jeho inkluzi [87, s. 66].

Vedle práce se samotným žákem (a případně také třídou) přichází asistent pedagoga do kontaktu taktéž samozřejmě i se zákonnými zástupci žáka, k němuž byli přiděleni [88, s. 54].

Podobný asistent žákovi umožňuje jeho edukaci v běžné třídě základní školy a dopomáhá tak k předcházení nutnosti umístění podobného jedince do speciálního školského zařízení, jež je určeno specificky pro podobné jedince nebo do zvláštní třídy, v níž by žák nepřicházel do pravidelného kontaktu s intaktními vrstevníky [77, s. 83].

Inkluzivní přístup ke vzdělávání je možné chápat (vedle jiných definic) taktéž právě jako reakci na segregaci těch žáků, u nichž se vyskytují projevy odpovídající poruchám chování [87, s. 26].

Pro vzdělávání žáka s poruchami chování by měly být v rámci inkluzivních snah vytvářeny vhodné podmínky [89, s. 122], na čemž se podílí právě také i asistent pedagoga. (K inkluzi jako konceptu je nutné podotknout, že tento mají různí autoři tendenci vymezovat odlišnými způsoby [87, s. 25].)

Jako jednu z možných definic inkluze lze zmínit, že se jedná o: „*proces, ve kterém školy, komunity, místní samosprávy a vlády usilují o redukci bariér, které brání participaci a vzdělávání pro všechny občany.*“ [Farrella a Ainscow, 2002 dle 27, s. 28]

S inkluzí pak taktéž úzce souvisí pojem integrace, kdy oba termíny jsou spojeny se snahami o přístup k oblasti vzdělávání, jenž by co nejvíce usnadňoval možnost zapojování žáků nejrůzněji znevýhodněných do hlavního proudu edukace [90, s. 371]. Stejně jako v případě inkluze, taktéž i u integrace se definice daného pojmu autor od autora odlišují [Zilcher a Svoboda, 2019 dle 90, s. 371].

Definice integrace může znít například způsobem, kdy je daný pojem vymežován coby: „*oboustranný psychosociální proces sblížení minority znevýhodněných a majority intaktních.*“ [Hájková, 2005 dle 91, 2019, s. 10]

Integrované vzdělávání funguje tak, že umožňuje jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami zapojit se do společnosti (sociální skupiny) utvářené z většiny těmi, kdo podobné potřeby nevykazují – za předpokladu, že je integrované vzdělávání z hlediska organizačního dobře zvládnuté a jedinec zároveň splňuje některé základní předpoklady, přispívá k tomu, aby se znevýhodněný jedinec byl schopen „sžít“ s druhými – intaktními – osobami (měl by být schopen s nimi nejen komunikovat, ale například také i spolupracovat apod. [92, s. 20].

Z hlediska náplně pracovních povinností asistenta vůči žákovi, jemuž byl přidělen, je možné zmínit, že tento vykonává dohled a pomoc žákovi vykazujícími specifické vzdělávací potřeby – tomuto je ze strany asistenta napomáháno se zvládním aktivit (úkolů, pracovních činností) zadaných učitelem; asistent pedagoga k žákovi přistupuje s vysoce individualizovaným přístupem (podporuje tak jeho individuální integraci); ve snaze o hlubší rozvoj žáka taktéž asistent podává zpětnou vazbu vyučujícímu pedagogovi (podobným způsobem je zvyšována efektivita výchovně-vzdělávacího procesu vůči žákovi); asistent pedagoga informuje o případných nastalých problémech v edukaci svého svěřence aj. [93, s. 19].

Obecně je možné o asistentovi vzhledem k žákovi uvažovat v tom smyslu, že asistent by měl být danému jedinci k dispozici pro předměty, jež sám žák se speciálními vzdělávacími potřebami nezvládá svépomocí (na rozdíl od zbytku vrstevníků navštěvujících stejnou třídu) [21, s. 45].

V běžné třídě naplněné z většiny intaktními žáky tak jedinec s asistentem pedagoga pracuje společně s ním například na odlišných textech, na základě odlišného (zjednodušeného) zadání apod. [srov. např. 94, s. 196].

Jak již bylo zmíněno v předchozích částech druhé kapitoly textu, asistent pedagoga vzhledem k žákovi s poruchami chování se snaží o jeho socializaci, začleňování do kolektivu, jelikož v dané oblasti žák díky svému problémového/rizikového chování selhává. Stejně tak je nutné, aby se asistent podílel na vedení žáka s poruchami chování směrem k regulaci jeho kázeňských prohřešků, a to individualizovanou cestou proto, aby mohlo být podobné snažení efektivním [srov. 95, s. 30].

Asistent pedagoga pak začleňuje do kolektivu také ty žáky se specifickými poruchami chování, kteří se navenek neprojevují rušivým chováním (nejsou agresivní, neporušují školní řád apod.), ale mají tendenci projevovat se spíše nenápadně (je možné je charakterizovat coby „duchem nepřítomné“) [96, s. 395].

3 Projekt a výsledky empirického šetření

3.1 Teoretická východiska

Vlivy, které přispěly k zásadní proměně celosvětové společnosti, jsou globalizace, humanizace, demokratizace, internacionalizace, multikulturnost a digitální technologie. Každý z těchto jevů přináší významné dopady v oblasti ekonomické a také sociálně politické.

Globalizace znamená permanentní vzdělávání, lidský rozvoj, ale také homogenizaci světa s malým ohledem na kulturní a národní rozdílnosti.

S ekonomickou globalizací jsou spojena také negativa, ke kterým řadíme omezování tradičních „*národních*“ států přinášející v jistém slova smyslu střet civilizací.

Humanizace je stále probíhajícím procesem, který souvisí s obsahy vzdělávání, ale zaměřuje se také na změnu přístupu k edukaci. Humanizace zasáhla také vězeňskou sféru, kam přináší příliš benevolentní přístup k odsouzeným a pokles morálky a disciplíny v českém vězeňství.

Podepsání „Schengenské dohody“ 14. 6. 1985 přináší zrušení kontrol na společných hranicích a z toho plynoucí pozitiva i negativa. Ztěžuje odhalování tranzitu drog mezi členskými zeměmi Schengenského prostoru. Na druhé straně to znamená navázání pružné a efektivní spolupráce mezi policejními složkami členských států v boji proti drogové kriminalitě.

Období po roce 1989 znamená obnovu a budování demokracie, ale především významný mezník v přístupu ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka či studenta.

Koncept integrace se rozvíjel především v 90. letech 20. století a prosazuje právo člověka rovnocenně, rovnoprávně a nevýlučně participovat na společné kultuře. Nástupcem integrace se v posledních několika letech stává inkluze, která znamená přínos pro posilování přirozených sociálních vztahů ve třídách, které jsou odrazem reálné situace ve společnosti. Negativa tohoto přístupu jsou v oslabení znalostí a dovedností žáků, kteří nemají problémy s učením. Myslím si, že naše speciální školství bylo na skvělé úrovni a nebylo ho potřeba takto plošně rušit.

Internationalizace pak přináší transformaci vysokého školství. A multikulturní výchova je společně s dalšími oblastmi oficiálně zavedena v platném kurikulu.

Digitální technologie současnosti přináší životní styl založený na využívání digitálních technologií, které přispívají k formování pubescentů a přináší potenciální ohrožení lidské svobody, důstojnosti i soukromí člověka.

U pubescentů můžeme pozorovat růstovou akceleraci a emocionální labilitu. Pubescenti považují za výraznou sociální hodnotu tělesné vzezření a stěžejní je jeho vrstevnická skupina, jako opora jeho identity.

Psychika pubescenta je *ovlivňována hormonálními změnami, projevujícími se například úzkostným, uzavřeným nebo naopak impulzivním chováním. Toto období se též vyznačuje vysokou mírou kritičnosti vůči autoritám a snahou o emancipaci od dospělých.*

Nutné je také počítat s výskytem různých forem rizikového chování a poruchami chování jako je lhavost, porušování stanovených pravidel, krádeže apod.

3.2 Cíle a úkoly empirického šetření

Cílem výzkumu ve shodě s cílem celé práce je mapovat přístupy pedagogů k problematickému chování asistovaných žáků. Ústřední hypotéza empirického šetření je následující:

„Učitelé, kteří vstupují do výuky a do interakce s žáky s problematickým chováním znají postupy práce a využívají je“.

Explorační výzkum je zaměřen na otázku, jak pedagogové k těmto žákům přistupují a jakých účinných pedagogických metod je možno použít, kterým je lépe se vyhnout. Výzkum bude vyhodnocen na základě dat získaných z narativních rozhovorů s pedagogy.

Tento výzkumný projekt si stanovuje následující výzkumné úkoly:

1. Zjistit, jaké konkrétní situace problémového chování u asistovaných žáků se objevují ve třídách.
2. Jaké konkrétní postupy v práci s těmito žáky pedagogové používají nebo nedoporučují.
3. Zjistit, jakým způsobem pedagogové získávají aktuální informace o nových metodách nebo přístupech pro práci s žáky, a zda využívají poradenství speciálního pedagoga.
4. Analyzovat, jaké jsou možné příčiny výskytu problémového chování u asistovaných žáků a zda je pro pedagogy důležitá spolupráce s rodiči těchto žáků.

Na základě teoretických poznatků se tento výzkum snaží potvrdit následující předpoklady a myšlenky:

- Předpokládám, že nejčastějším projevem problémového chování u asistovaných žáků je narušování vyučování a nerespektování školních pravidel.
- Předpokládám, že problémy v oblasti problémového chování u asistovaných žáků budou častější u chlapců než u dívek.
- Předpokládám, že učitelé budou považovat za nejúčinnější metodu přístupu k problémovému chování u asistovaných žáků motivaci.

- Předpokládám, že možné příčiny výskytu problémového chování u asistovaných žáků souvisí s negativním socioekonomickým statutem rodiny.

3.3 Organizace empirického šetření a předvýzkum

V organizaci empirického šetření se zaměříme na získávání dat prostřednictvím narativního rozhovoru. Postup si ověříme provedením předvýzkumu formou zkušebního rozhovoru, který nám odhalí případné nedostatky, které se při přípravě neobjevily, nebo jsme si jich nebyli vědomi a pomůže nám s ještě efektivnější přípravou na samotný výzkum. Rozhovory budou realizovány s pedagogickými pracovníky vybrané školy. Smyslem rozhovorů bude zjistit, jaké přístupy nejčastěji volí učitelé u asistovaných žáků s problémovým chováním.

Provedením předvýzkumu si ověříme, zda zahajující otázka narativního rozhovoru směřuje k odpovědím na vytýčené cíle výzkumu a jaké další doplňující otázky je třeba pokládat, aby vedly k zodpovězení dílčích otázek výzkumu. Předvýzkumem si dále ověříme, zda má respondent vytvořen postoj k dané problematice nebo teprve naše otázka postoj utváří, což je nestabilní a pro empirické šetření nežádoucí.

Předvýzkum byl proveden na paní učitelce, která má dlouholeté pedagogické zkušenosti a byla mi velkou oporou při realizaci mého empirického šetření. Po provedení rozhovoru byla zahajující otázka shledána za vhodnou s tím, že je nutné průběh rozhovoru směřovat dalšími doplňujícími otázkami tak, aby ve vypravování zaznělo, co možná nejvíce informací týkajících se uložených výzkumných úkolů a byly tím potvrzeny nebo vyvráceny vyslovené předpoklady a myšlenky.

Organizaci empirického šetření rozčleníme na následující etapy: výběr metody, příprava rozhovoru, analýza dat, psaní a prezentace výzkumné zprávy [104, s. 160].

Před uskutečněním narativního rozhovoru se vybavíme teoretickou znalostí zkoumaného prostředí, seznámíme se se specifiky dané školy. Poté přistoupíme k přípravě rozhovoru.

Empirické šetření začneme výzkumnou otázkou, od které se pak odvíjí plán vedení narativního rozhovoru. Vytvoříme si schéma základních témat, která vycházejí z hlavní výzkumné otázky, a ke každému tématu připravíme několik otázek, na které bychom se mohli ptát. Pro svůj narativní rozhovor jsem zvolila otevřenou, tematicky zaměřenu formu výzvy k vyprávění: „*Vyprávějte mi prosím o vašich zkušenostech s problémovým chováním asistovaných žáků*“.

Při tvorbě seznamu témat k rozhovoru jsem se zaměřila na prizmata, týkající se výzkumného cíle a zaměřující se na oblasti:

- ❖ Mezilidské vztahy - asistent a žák; asistent a učitel; asistent a ostatní žáci; asistent a rodina žáka; učitel a žák; učitel a ostatní žáci; učitel a rodina žáka; žák a ostatní žáci apod.
- ❖ Problematické situace v rámci třídy - konflikty, krize a jejich řešení
- ❖ Biografie dotazovaných - pohlaví, věk, vzdělání, praxe
- ❖ Pracovní historie - motivace k práci, cesta k výkonu profese, očekávání a realita

Před uskutečněním rozhovorů je potřeba si uvědomit, že role tazatele spočívá ve vedení rozhovoru, výběru otázek a ukončování rozhovoru, jehož délka je naplánována na 30 minut až hodinu.

Narativní rozhovory budou nahrávány a následně přepsány s ohledem na anonymitu osobních údajů dotazovaných. Při přepisu bude nutné opakované čtení a vracení se k audio-textu a ujasňování detailů. Tímto způsobem získáme hrubý transkript, který nám poslouží k první analýze dat.

Dále budeme pokračovat rozčleněním textu na úvahové jednotky a to tak, že přepsaný text rozčleníme do očíslovaných částí, přičemž budeme věnovat pozornost tomu, aby tyto segmenty reflektovaly přirozené členění vyprávění.

Následně rozložíme přepsaný text do specifických jednotek prováděné analýzy a získáme tak pracovní transkript. Text upravíme tak, aby byl na každé stránce dostatečně široký okraj pro poznámky a komentáře.

3.4 Analýza výzkumného nástroje

Jako výzkumný nástroj pro získání dat byl vybrán narativní rozhovor. Tento nástroj byl shledán vhodným především proto, že způsob a pořadí získávaných informací závisí na tazateli. Dalším důvodem volby tohoto výzkumného nástroje je skutečnost, že je dotazovaný respondent ponechán, aby volně vyprávěl na určené téma, a tím se zvyšuje pravděpodobnost, že dotazovaný odhalí takové skutečnosti, které mohou být přínosem, novým pohledem nebo klíčovou informací, a které by prostřednictvím přímého dotazování zůstaly skryté [98, s.154].

Při výběru výzkumného nástroje byla také zvažena možná negativa jako to, že narativní rozhovor je pracnou, časově náročnou a nákladnou technikou sběru informací vyžadující velký počet tazatelů. Sporná je také otázka zajištění anonymity.

Během rozhovoru může docházet ke zkreslení, která vznikají, když se respondenti snaží tazateli vyhovět a odpovídají, tak, jak si myslí, že to chce tazatel slyšet.

Nastat také může situace, kdy bude dotazovanému nepříjemné mluvit o některých skutečnostech.

Pozornost je potřeba věnovat také tomu, aby byli osloveni respondenti, kteří již o výzkumných otázkách přemýšleli a mají k nim jistý postoj.

Vyvarovat se musíme nejčastějších situačních, sociologických i psychologických chyb v rozhovoru.

3.5 Analýza respondentů

3.5.1 Pro spolupráci na projektu a empirickém šetření byla zvolena ZŠ a MŠ ve Středočeském kraji, ve které působí celkem 40 pedagogů pečujících celkem o 406 dětí a žáků. Spektrum žáků na této základní škole je široké, od talentovaných se studijními předpoklady po žáky s menšími intelektuálními předpoklady i žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Na základní škole na 2. stupni působí 21 aprobovaných pedagogických pracovníků, kteří pracují na svém dalším profesním růstu. Kolektiv je věkově různorodý s výraznou převahou žen. Výuka probíhá na dvou budovách.

3.5.2 Personální zabezpečení školy je následující:

- ❖ Pracovníků 2. stupně celkem: 40 (z toho 5 mužů a 35 žen)
- ❖ Pedagogičtí pracovníci celkem: 35 (z toho 21 učitelů, 4 vychovatelé, 10 asistentů pedagoga)
- ❖ Ostatní pracovníci celkem: 5

Pro získání požadovaných dat bylo osloveno 17 pedagogických pracovníků a poskytnutí rozhovoru mi bylo přislíbeno od 11 z nich. K realizaci narativních rozhovoru skutečně došlo u 10 pedagogických pracovníků. Jeden rozhovor nemohl být uskutečněn z důvodu nemoci.

Výzkumný soubor tedy tvořilo 10 pedagogických pracovníků – učitelů, asistentů pedagoga s různou délkou pedagogické praxe a různým stupněm dosaženého vzdělání.

Shrnutí základních informací o výzkumném souboru je zaznamenáno do tabulky č. 1, ze které můžeme vyčíst, že převážnou část dotazovaných tvoří pedagogičtí pracovníci ve věkové hranici od 41 do 50 let. Nejméně jsou zastoupeni respondenti, jejichž věk je v rozmezí od 25 do 40 let. Z tabulky č. 2 je patrné, že převážnou část dotazovaných tvoří ženy, respondenti mužského pohlaví jsou zastoupeni méně. U pedagogických pracovníků dominují ti, jejichž délka praxe přesahuje 10 let. Pedagogové, kteří jsou zastoupeni nejméně, patří do skupiny s délkou pedagogické praxe v rozmezí od 1 roku do 10 let.

VĚK	POČET RESPONDENTŮ	PROCENTNÍ PODÍL
25 – 30 let	1	10%
31 - 40 let	1	10%
41 - 50 let	5	50%
51 let a více	3	30%
Součty	10	100%

JMÉNO	VĚK	DÉLKA PRAXE	ZAMĚSTNÁNÍ	KONÍČKY
Jaroslav B.	55	30	učitel, výchovný poradce, ICT koordinátor, Tv, Inf	fotbal, tenis, práce s počítačem
Jelena M.	36	9	učitelka Aj, Rj	četba, cestování, divadlo
Milan G.	25	1	asistent pedagoga	Fotbal
Pavla M.	53	28	učitelka, metodik prevence M, F,	sport, především běh, televize
Petra Ž.	45	3	asistentka pedagoga	háčkování, vaření, procházky
Lenka Č.	51	26	Učitelka D, Čj	divadlo, kultura, četba
Alena H.	47	10	D, Ch, VP	cyklistika, zahradničení
Zuzana L.	48	25	Čj, VO, Pč, D	turistika, cestování
Štěpánka D.	47	20	Tv, Př, VZ, PP	fitness, tenis
Lucie H.	43	4	Př, Z	cestování, sledování dokumentů

3.6 Dílčí výzkumné šetření

Vlastní empirické šetření bylo navrženo jako kvalitativně-quantitativní a dvoufázové.

V první kvalitativní fázi jsem se zaměřila na techniku sběru dat pomocí narativních rozhovorů s pedagogy. Před samotnými rozhovory byl proveden jeden zkušební rozhovor v rámci předvýzkumu, aby byla ověřena funkčnost použité techniky a odstraněny případné nedostatky nebo zvolena jiná vhodnější technika. Z předvýzkumu vyplynulo, že volba techniky sběru dat pomocí narativních rozhovorů s pedagogy byla zvolena vhodně a plánované rozhovory tedy mohou být uskutečněny.

Všechny rozhovory proběhly v období od září 2021 do ledna 2022. Rozhovory byly uskutečněny v přímém kontaktu s dotazovanými se zřetelem na protiepidemická opatření a uloženy jako zvukový záznam.

Z rozhovorů byl pořízen hrubý přepis, který byl vytištěn na jednotlivé listy. Po opakovaném čtení bylo možné započít prvotní analýzu získaných dat. Cílem této fáze empirického šetření bylo vybudovat obraz kontextu a příběhu jako celku. V případě potřeby ujasňování detailů bylo nutné, vracet se k audio-textu.

Při analýze jednotlivých rozhovorů jsem pokračovala rozčleněním textu na dílčí části, které reflektovaly přirozenou artikulaci vyprávění. Tato první fáze kódování a zjišťování konceptů spočívala v hledání a vyznačování důležitých momentů rozhovorů. Na doporučení Švaříčka a Šedové [104, s. 159] jsem pro lepší přehlednost použila barevné fixy.

První kódy jsem podrobovala opakovanému srovnávání. Na základě jednotících kritérií jsem vytvořila klíčové kategorie, které jsem začala podrobně zpracovávat, dopisovat do nich poznámky a postřehy a vytvořila tak pracovní přepis uskutečněných rozhovorů obsahující dílčí zkušenosti jednotlivých respondentů.

Dalším krokem mé analýzy byl výběr vhodné interpretační perspektivy. Mou volbou byla kategoriálně-obsahová perspektiva, známá také jako obsahová analýza.

V závěrečné fázi je mou snahou nalezení vztahu mezi koncepty a kategoriemi a kategoriemi vzájemně [96, s.], které propojují s poznatky obsažené v teoretické části této práce.

3.7 Interpretace zjištěných údajů

Interpretace získaných dat vychází z provedených narativních rozhovorů. Hlavním tématem těchto rozhovorů byly pedagogické přístupy učitelů k problémovému chování asistovaných žáků.

Po analýze jednotlivých rozhovorů byly vytvořeny subkategorie:

- Učitel jako vzor.
- Otázka autority.
- Problematika učebního stylu.
- Nálepkování a stigmatizace žáků.
 - Beznaděj a ztráta ideálů.
- Odchytky v oblasti socializace.

Z uvedených subkategorií vychází tři základní kategorie:

- **Přijatelnost Pythie.**
- **Síly jin a jang.**
- **Confiteor pro všechny.**

Přijatelnost Pythie

Tato kategorie byla utvořena na základě důležitých momentů rozhovorů dotazovaných, kteří se vyjadřovali k autoritě učitele, jak ji vnímají s odstupem své pedagogické praxe, co se změnilo a zda vnímají rozdílné postoje pedagogického přístupu k asistovaným žákům s problémovým chováním. Dále jsem zjišťovala, zda je pro pedagogy důležitá spolupráce s rodiči těchto žáků, a jestli může ovlivnit vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky v pozitivním nebo negativním smyslu.

Z odpovědí dotazovaných vyplývá, že klíčovou roli pro získání autority u žáků sehrává celkové osobnostní nastavení každého učitele, profesní mistrovství a notná dávka taktu a tolerance.

Vycházíme z výroku paní učitelky Zuzany, která tvrdí, že je učitelkou, která se s žáky baví „normálně a kamarádsky“ a myslí si, že je mezi dětmi oblíbená, nebojí se za

ní přijít s problémem a její hodiny jsou celkem „v pohodě“. Z odpovědí dále vyplývá, že si je vědoma toho, že chování žáků ve výuce ovlivňuje chování učitelů a naopak. Uvědomuje si také fakt, že jsou učitelé, kteří mají obtíže se zvládnutím chování některých žáků. „...je to škoda, protože ty mladé to odrazuje a s takovou to za chvíli nebude nikdo dělat“. „...říkám si, že to nemáme za potřebí se takto zlobit, ale fakt nevím jak jim pomoci...“ „...moje děti jsou naštěstí hodné, ale člověk si u nich musí zjednat respekt.“ „...tak určitě je to jiné, v rodičích zastání nemáme a vůbec je to s autoritou jinde než kdysi...“

Z dalších rozhovorů ale vyplývá, že ne všichni učitelé sdílí stejný názor. Jelena je ve škole devátým rokem a s autoritou u žáků bojuje neustále. „... moc mě to baví, ale někdy jsem z těch děcek vyčerpaná“. „...řekla jsem to vedení a třídní učitelce, ale efekt to moc nemělo...“. „...tak radí mi, abych byla přísnější a zvýšila hlas, ale to prostě nejsem já, to já neumím ...“. „Autoritu....., to fakt nevím, asi jo, u někoho asi mám, teda doufám....“.

Výpověď pana učitele Jaroslava hovoří o autoritě učitele takto: „Autorita je základ, bez té to fungovat nebude.“ „...nemám rád spory, snažím se to vyřešit po dobrém, ale když to nejde, tak to nejde ...“. „...určitě se to změnilo, kdysi měl učitel podporu v rodičích a taky měl vážnost, to dneska není...“ „...tam chodím nerad, kdybych aspoň neměl dvě hodiny v kuse...“. „...myslí si, že nemusí poslouchat nikoho“. Zároveň Jaroslav uvádí možnou příčinu změny postojů k autoritě učitele. „...no, celá doba je taková divná, uspěchaná, bez pravidel a rodiče na nic nemají čas...“.

Chování žáků má také značný vliv na paní učitelku Lucii, která se do školství vrátila po více než 10 letech naplněna očekáváními, která se bohužel podle jejich slov nenaplnila, jak je patrné z jejího vypravování: „...úplně jiné, byla jsem v šoku a pořád se nestačím divit, co se to děje...“. „...u žáků v pohodě, ale rodiče jsou jiná kapitola, člověk aby se bál pomalu na děcko křivě podívat...“ „Myslím si, že autoritu mám, i když občas se mi taky stane, že to někdo zkusí...“.

Zajímavé postřehy také vychází se stran asistentů, kde například paní Petra uvádí: „...to ne za nás to bylo jinak, to bych to doma pěkně schytala...“ „...čekala jsem to jiné, úplně jiné, ale už mám jiný názor...“ „...to, jo taky jsem na učitele nadávala a myslela si kdovíco, ale teď to vidím, jak to je. Měl by si to každý zkusit“.

Jiný pohled má pan Milan, který uvádí, že je pro něho přístup učitele stěžejní, ale zároveň připouští, že autorita učitelů v dnešní době klesá a za jeden z důvodů také považuje rodiče. „...když rodičům je to úplně jedno a my se tady pak můžeme rozkrájet...“ „... to ne, rodiče se jich ještě zastávají nebo je v tom podporují“. „Podle mě to je věc rodičů, aby doma učitele neshazovali a podrželi ho jako autoritu...“.

Síly jin a jang

Pedagogická úspěšnost je závislá na pedagogických dovednostech učitele a zahrnuje celou škálu schopností, kterými by měl pedagog disponovat. Za zmínku stojí manažerské a řídicí schopnosti a dovednosti, které jsou do jisté míry vrozené. S přibývajícím pedagogickou praxí a nabytými zkušenostmi je učitel schopen tyto schopnosti rozvíjet a kultivovat. Zajímaly nás proto osvědčené pedagogické postupy, které pedagogové používají nebo naopak nedoporučují a zda pedagogové sdílí své poznatky mezi sebou.

Z uskutečněných rozhovorů vybíráme postřehy paní učitelky Štěpánky, která o svých postupech hovoří jako o stále se měnícím procesu. „...někdy je nutné zvýšit hlas a být přísný, ale to je podle jejich chování...“. „Nemyslím si, že jsem pořád přísná, jsem radši, když nemusím.“ „...rozhodně to nehrotit, uklidnit situaci a až pak něco řešit...“ „Jako zavádějící učitelka je to dokonce mou povinností, myslím poradit a vést, ale není to vždy jednoduché, protože každý jsme jiný a ti mladí si moc radit nenechají.“

O svém přístupu má jasno paní učitelka Lenka, která vidí základ úspěšného přístupu k žákům s problémovým chováním v nastavení jasných pravidel a lpění na jejich dodržování. „...diskuzi nepřipouštím, ví to moc dobře a ani se o to nesnaží...“ „...během let získáte nové zkušenosti a ty vás poučí do budoucna...“. „...někdy ten pocit mám, že je to zbytečné, když nevidím žádnou snahu ani od žáků ani od rodičů...“. „...ptají se mě, jak to udělat, aby měli kázeň, ale já nevím, co mám na to říct. I kdyby stokrát chtěli být, nikdy jí nebudou“.

Pro práci pedagoga je jednou z nejdůležitějších schopností zvládnutí emocí, zvláště negativních, které mohou přicházet ruku v ruce s problémovým chováním žáků.

Schopnost sjednat si autoritu, klid a pořádek ve třídě vnímá paní učitelka Pavla, jako čím dál těžší úkol. Jak sama uvádí, když začínala, získávala autoritu především přísností a vědomostmi. Sama má pocit, že svůj přístup nijak významně nezměnila, ale změnilo se chování žáků. „...nemám to zapotřebí a někdy si říkám, že změním

práci...“ „...nic neumí, nepracuje a tak otravuje a ruší ostatní...“ „...narušuje nám hodinu, odmítá pracovat a celá moje příprava jde k šípku...“ „...ostatní pak z výkladu nic nemají, protože musí poslouchat jeho vykřikování a poznámky...“.

Pocit zmaru a jakéhosi rozčarování také cítíme z rozhovoru s paní učitelkou Jelenou, která si myslí, že je na děti moc mírná, chová se k nim kamarádsky, snaží se je zaujmout, ale sama ví, že má problémy s autoritou. Jako možnou příčinu vidí paní učitelka v nedostatečné sebedůvěře. „...začátky byly hodně těžké a teď je to, jak kdy...“ „...snažila jsem se hledat cestu nebo způsob, ale osvědčeného nic nemám...“ „...nejlepší hodiny jsou, když chybí, je to úplně jiná práce...“ „...byla jsem šťastná, že není ve škole, ale stejně nakonec vyrušoval někdo úplně jiný...“ „...radila jsem se, ale kolegyně jsou jiné než já a jejich rady mi prostě nesedí...“

Jak z uvedených rozhovorů vyplývá, je opravdu důležitým prvkem úspěšného pedagogického přístupu učitele jeho sebedůvěra. Učitel, který si věří, úspěšně řídí a koordinuje, ať už jedince nebo celý kolektiv. Bez sebedůvěry si nelze vybudovat autoritu a volit vhodné pedagogické přístupy k žákům.

Naše zjištění je do jisté míry potvrzeno postřehy paní učitelky Aleny, která se k učitelskému povolání vrátila po delší pauze a nyní ve škole působí již desátým rokem. „...trvám na svém a nehodlám polevovat nebo ustupovat nikomu...“ „...zkoušela jsem to po dobrém i po zlém, ale bylo to zbytečné. Tak už diskuzi nepřipouštím a je to, jak řeknu já.“ „...děcka to zkouší, a když vidí, že jim to prošlo, bude to horší...“ „vycítí učitelovu nejistotu a kázeň je ta tam...“ „...řekla bych, že mě mají rádi, a že máme hezké vztahy...kamarádské, ale jenom do určité míry, není dobré si je pustit moc blízko“.

Confiteor pro všechny

Jak je z předcházejících rozhovorů patrné, nevhodné chování žáků ve vyučování narušuje klima třídy a může být důvodem konfliktů mezi učitelem a žáky. V této kategorii se proto zabýváme otázkou možných spouštěčů a důvodů problémového chování žáků.

Z uskutečněných rozhovorů vyplynulo, že se nejčastěji objevuje nekázeň vůči učitelům v podobě drzosti a odmlouvání, rušení při výuce, hlučnost a nepozornost.

Paní učitelka Pavla s tím má své zkušenosti a říká, že odmlouvání a vyrušování při výuce je novodobým fenoménem. „...když už nedává pozor, kdyby aspoň nerušil

ostatní...“ „...člověk mu nemůže nic říct, protože hned vyletí jako čertík z krabičky a není s ním žádná domluva.“ „...když se mu něco povede, tak ho pochválím, ale to není moc často, protože on toho moc nedělá...“.

Milan má problémy nejen s nepozorností, ale také s odmítáním žáků a odmítáním autority. K tomuto tématu uvádí, že se velmi často setkává s tím, že žák odmítá pracovat a narušuje výuku. „...řekne, že dělat nebude a já s ním nehnu...“ „Prý na něm pořád něco vidím...“ „...chválit není za co, snad jenom, že vstal a přišel do školy“.

Z provedených rozhovorů dále vyplývá, že učitelé také vnímají nárůst problémového chování vůči spolužákům.

S tím má svou zkušenost paní učitelka Zuzana, která jako problém v chování mezi žáky vidí pomluvy, vulgárnost, svalování viny na druhé aj. Z její výpovědi je patrné, že se stupňuje agresivní chování žáka k žákovi doprovázené vulgarismy. „...snad už se ani neumí normálně bavit, v každé větě je sprosté slovo...“ „...když je upozorníte, koukají na vás jako by nechápali, co po nich chcete...“ „...řekla bych, že se tak mluví doma a děcka si to nesou do školy, jako zažitý jev a ani si neuvědomují, že mluví sprostě...“.

Se závažnějšími přestupky má svou zkušenost pan učitel Jaroslav, který jako výchovný poradce nejednou řešil agresivní chování žáků, šikanu a odmítání podřídit se autoritě. Ten uvádí nutnost spolupráce rodiny a školy, ale také pedagogů a celého školního poradenského systému.

„Je toho čím dál víc a je pořád obtížnější se tím zabývat.“ „...pak se to dostává ke mně, jako k výchovnému poradci...“ „...když je potřeba, oslovím i speciálního pedagoga, ale spíš se to řeší s vedením a rodiči a samozřejmě s žákem...“.

Jako jasného původce výchovných problémů žáků uvádí mnozí učitelé rodiče. Vyučující často v rozhovorech zmiňují rozvolněnost výchovy a celkový pokles mravů. Podle některých učitelů je možná příčina v rodinném prostředí, odkud si žáci odnáší své návyky a vzorce chování, které pak aplikují ve škole.

Jak uvádí Štěpánka: „Žákům nemůžeme dát úplnou volnost, protože to by nám skákali po hlavách, už teď je to hodně rozvolněné, což si děti nesou především z rodin“. „...u některých si neumíme představit v čem žijí, jaké mají zázemí a to je samozřejmě ovlivňuje. I jejich chování to ovlivňuje. Formuje to jejich životy“.

4 Závěr

Proměnu celosvětové společnosti přisuzujeme globalizaci, humanizaci, demokratizaci, internacionalizaci, multikulturnosti a digitální technologii. Každý z těchto jevů přináší významné dopady na člověka v oblasti ekonomické a také sociálně politické a ovlivňuje životy lidí všech věkových kategorií. Citlivým obdobím je vývojová etapa pubescence, ve které si jedinec vytváří svou identitu a vyrovnává se se společenskými, kulturními a dalšími vlivy. Toto období přináší zvýšenou emoční labilitu, úzkosti, pocity nejistoty a problémy se sebepřijetím a z toho vyvěrající problematické chování.

Cílem empirického šetření bylo mapovat přístupy pedagogů k problematickému chování asistovaných žáků právě v období pubescence. Od výzkumného cíle se odvíjely výzkumné problémy, na nichž byla založena ústřední hypotéza:

„Učitelé, kteří vstupují do výuky a do interakce s žáky s problematickým chováním znají postupy práce a využívají je“.

Dále jsme se zaměřili na ověření předpokladu, že nejčastějším projevem problémového chování u asistovaných žáků je narušování vyučování a nerespektování školních pravidel. Očekávali jsme, že obtíže v oblasti problémového chování u asistovaných žáků budou častější u chlapců než u dívek. Ověřovali jsme, zda učitelé považují za nejúčinnější metodu přístupu k problémovému chování u asistovaných žáků motivaci. Zaměřili jsme se na možné příčiny výskytu problémového chování u asistovaných žáků a zjišťovali jsme, zda souvisí s negativním socioekonomickým statusem rodiny.

Organizace empirického šetření byla rozčleněna na jednotlivé etapy a zaměřena na precizní přípravu narativního rozhovoru s pedagogickými pracovníky vybrané školy. Získané údaje byly následně zpracovány a analyzovány, tak aby z nich mohly být utvořeny závěry empirického šetření. Cílem šetření ve shodě s cílem celé práce bylo mapovat přístupy pedagogů k problematickému chování asistovaných žáků. Jako vyhovující výzkumný nástroj jsme zvolili narativní rozhovor. Tento výzkumný nástroj nám poskytl možnost zkoumat danou situaci, emotivně reagovat nebo měnit podmínky s ohledem na respondenta.

Využití otevřených otázek neomezovalo pedagogy v jejich odpovědích. Díky naší ne příliš velké zkušenosti, však bylo poměrně obtížné číst neverbální sdělení, být citlivý k prostředí rozhovoru a k zachování nezaujatého postoje během celého výzkumu. Poměrně obtížné také bylo odpoutat se od postojů respondentů.

K vybranému výzkumnému vzorku patřili pedagogičtí pracovníci. Při výběru bylo přihlíženo k tomu, aby oslovení respondenti měli k tématu práce a výzkumnému cíli blízko díky svým zkušenostem s problémovým chováním asistovaných žáků a orientovali se v přístupech k těmto žákům. Získání pedagogických pracovníků pro uskutečnění rozhovorů nebylo jednoduché. Ze 17 oslovených přislíbilo rozhovor 11 pedagogů, K realizaci narativních rozhovoru skutečně došlo u 10 pedagogických pracovníků.

Rozhovory, které byly realizovány pomocí techniky narativního rozhovoru, nám pomohly zodpovědět položené výzkumné otázky a potvrdit nebo vyvrátit platnost stanovených hypotéz. Vzhledem k tomu, že při rozhovorech bylo získáno velké množství dat, vyžádalo si velkou časovou náročnost jejich zpracování, vyřízení a analyzování.

Při interpretaci výsledků provedených narativních rozhovorů vyplynulo, že přístupy učitelů k problémovému chování asistovaných žáků se značně liší. Svůj nemalý podíl na tom má osobnost učitele s jejich charakterovými rysy, používané metody, které při výuce uplatňuje a způsoby vzájemné interakce mezi učitelem a žákem, doprovázený empatií, porozuměním a ochotou pomoci..

Zjistili jsme, že ve vyučovacích hodinách k nejčastějším projevům problémového chování u asistovaných žáků patří narušování vyučování formou vykřikování, odmítání práce, neplnění úkolů, vulgarismy, nezájem a nepozornost, což potvrzuje naši hypotézu, že nejčastějším projevem problémového chování u asistovaných žáků je narušování vyučování a nerespektování školních pravidel.

Učinili jsme zjištění, že většina učitelů hovoří o problémovém chování chlapců. Ne, že by problémové chování dívek učitelé vůbec nezmínili, ale většinou je nepovažovali za tak závažné nebo nezvládnutelné. Dívky se objevovaly v rozhovorech jen velmi zřídka a spíše okrajově. Toto zjištění potvrdilo naši hypotézu, že výskyt problémového chování u asistovaných žáků je častější u chlapců než u dívek.

Předpokládali jsme, že učitelé budou považovat za neúčinnější metodu přístupu k problémovému chování u asistovaných žáků motivaci. Tato hypotéza se nám potvrdila pouze částečně. Z rozhovorů vyplynulo, že interakce mezi učitelem a žáky je ovlivněna velkou řadou atributů, které ovlivňují nejen konkrétní vyučovací jednotku, ale mohou mít vliv na klima celé třídy. V pozitivní pracovní a přátelské atmosféře, která má ovšem jasně vymezená pravidla, je uplatňování motivace účinným prostředkem. Tam, kde chybí učitelům sebedůvěra a mistrovství, podpora ze strany rodiny žáka a pozitivní naladění, se motivace ukazuje spíše jako málo účinná. Tím ovšem nechceme říct, že motivace pozbývá smysl. Právě naopak, cílem učitele by mělo být hledat způsoby, jak děti vhodně motivovat formou krátkodobých odměn a pracovat na svých pedagogických přístupech.

Z rozhovorů vyplynulo, že k tomu, aby učitelé uplatňovali efektivní přístupy, jsou nezbytné jeho komunikační schopnosti, laskavost, přirozená autorita a sebedůvěra. Na uplatňování odlišných pedagogických přístupů má pak vliv osobnost učitelů, charakterové vlastnosti i jejich aktuální naladění.

Také u žáků je nutné přihlížet k mnoha významným činitelům, které ovlivňují jeho celkové osobnostní naladění a vystupování. Kromě charakterových vlastností a vývojových specifik je nutné zmínit rodiny žáků, které se v našich rozhovorech objevovaly poměrně často. A podle mínění mnoha pedagogů má rodinné prostředí značný vliv na chování žáků. Vycházíme z toho, že každá rodina je samostatná jednotka odlišující se od ostatních. Rodiny jsou utvářeny různými osobnostmi s jejich vlastnostmi, zájmy, normami, radostmi i útrapami.

Náš předpoklad, že možné příčiny výskytu problémového chování u asistovaných žáků souvisí s negativním socioekonomickým statusem rodiny, se zcela nepotvrdil. V rozhovorech byly velmi často zmiňovány děti s problémy v chování, které pocházejí z funkčních rodin s dobrým ekonomickým zázemím. Naopak další žáci z rodinného prostředí, kde panují komplikované vztahy a tíživá finanční situace jsou ve škole bezproblémoví. Z několika rozhovorů vyplynulo, že někteří učitelé nejsou s rodinnou situací žáka dobře obeznámeni. Podle našeho názoru, by lepší znalost rodinných poměrů žáka pomohla učitelům pochopit chování dětí, které vyučují a podle toho k nim s empatií a porozuměním přistupovat.

Z uvedených výsledků vyplynula nová hypotéza, kterou stanovujeme takto:

„Učitelé, kteří vstupují do výuky a do interakce s žáky s problematickým chováním znají postupy práce, ale jejich přístup je ovlivněn osobnostními předpoklady učitele a sociokulturním prostředím žáka“.

Doporučení pro praxi, návrh dalšího výzkumu

V empirické části práce se nám podařilo zmapovat přístupy pedagogů k problematickému chování asistovaných žáků a potvrdit hypotézu, že:

„Učitelé, kteří vstupují do výuky a do interakce s žáky s problematickým chováním znají postupy práce a využívají je“.

Zajímavé by bylo dalšímu zkoumání podrobit identitu učitele a zjistit, jak efektivní jsou přístupy k problematickému chování asistovaných žáků u začínajících učitelů a učitelů expertů.

Prostředí školy a pedagogický přístup učitele může pomoci při kompenzování nedostatků, které si žáci přinášejí do školy ze svých rodin. Rušivé chování je přirozenou součástí vyučovacího procesu a mnohdy za ním stojí celá řada příčin, které by měl pedagog rozklíčovat a přizpůsobit jim své pedagogické působení a volbu pedagogických přístupů. Jak jsme výzkumem zjistili, potírání problémového chování formou trestů a donucovacích prostředků nebo naopak příliš benevolentní přístup, který postrádá důslednost, sebedůvěru a dynamiku, nejsou vhodnými cestami ke zvládnutí kázeňským přestupkům žáků.

Řešení problémového chování vyžaduje mnohé profesní kompetence učitele a ze zkušeností dotazovaných pedagogů je patrné, že existuje řada způsobů, jak takovému chování předcházet. Přispět by také mohlo řešení ožehavých problémů během třídnických hodin, které žákům i učitelům poskytují dostatečný časový prostor, který při běžném vyučování není možný.

Trpělivá práce s třídním kolektivem, zájem o žáky, laskavý přístup a schopnost reflektovat své pocity a postoje k problémovému chování by mohlo být tím nejvhodnějším pedagogickým přístupem.

Aby současná i další generace dospěla k hodnotám, jako jsou tolerance, empatie a vzájemná pomoc, je nutné předložit jim vzory, které budou těmito ctnostmi oplývat..

K tomu je potřeba, aby se učitelé neustále vzdělávali a dozvídali se tak o nových přístupech a metodách. Nabídka odborné literatury nebo kurzů pro pedagogy je poměrně pestrá. Sebevzdělávání učitelů zajistí, aby jejich působení bylo efektivnější a přispělo k porozumění mezi učiteli a žáky v oblasti řešení problémového chování ve vyučovacích hodinách..

PŘÍLOHA P I: NARATIVNÍ ROZHOVOR, ZUZANA- PŘEPIS

„Vyprávějte mi prosím o vašich zkušenostech s problémovým chováním asistovaných žáků“.

Moje zkušenost s problémovým chováním není zas až tak velká, naštěstí (smích).

I když samozřejmě vím, že se vyskytuje a občas se s ním setkám osobně, tak můžu říct, že to není až tak časté. Mám to štěstí, že moje děti jsou naštěstí hodné, ale člověk si u nich musí zjednat respekt. Řekla bych, že mě děti celkem berou a nemusím nijak zvlášť uplatňovat svou autoritu, abych zvládala jejich chování. Snažím se vždy s každým vyjít po dobrém, ale je fakt, že to nejde vždycky. I když se k dětem chovám tak nějak normálně a kamarádsky a hodiny probíhají v pohodě, měla jsem pár negativních zkušeností.

Tak třeba před dvěma lety jsem měla asistovaného žáka, který byl neustále hlučný a narušoval hodiny některých učitelů. Zvláště u těch nezkušených to byla hrůza.

Já jako třídní jsem to měla řešit, no tak jsem ve svých volných hodinách chodila k té vyučující, která to nezvládala a seděla tam. Přišlo mi to celkem bezvýznamné, protože se třída chovala úplně jinak, když jsem tam byla. Ale chtěla jsem paní učitelce vyhovět, aby neměla poct, že ji nechci pomoci.

Bohužel se ale problémy stále stupňovaly no a výuka v tom předmětu byla natolik nesnesitelná, že žákovi byl přidělen asistent. Ze začátku to mělo efekt, protože se třídě ulevilo a mě vlastně taky (smích)

„Ten žák byl chlapec?“ *No ano, on je to totiž žák s IVP a minimálními výstupy, což mě každý den stálo sezení u příprav dlouho do noci. No takže, zpočátku to vše klapalo na výbornou, jenže po čase se chlapec rozhodl, že je asistentka „blbá“.*

Myslím, že to mělo souvislost s tím, že ho paní asistentka brala z problémových hodin mimo třídu a žák to těžce nesl. Asi to nebyl nejlepší způsob, ale paní učitelce nešlo nic moc poradit, protože je na žáky hrozně mírná a oni toho zneužívají.

Podle mě je to škoda, protože ty mladé to odrazuje a s takovou to za chvíli nebude nikdo dělat“. A podle toho, co jsem viděla má paní učitelka hodiny připravené a zajímavé.

No a pak začal paní asistentku odmítat i v mých hodinách. Zkrátka ji úplně přehlížel a s problémy chodil rovnou za mnou. Snažila jsem se mu tak nějak domluvit, ale nějaký velký efekt to nemělo no a jinde to bylo ještě horší.

Jeho rodina nežije v moc dobrých podmínkách, je jich 5 dětí a vyrůstají jako dříví v lese. Maminka to očividně nezvládá a já se jí nedivím, protože jsem učila skoro všechny její děti a jsou jako přes kopírák – hlučné, vykřikují, mají nízký intelekt, vyhledávají konflikty. S matkou jsem situaci řešila několikrát a několikrát byla i ve škole. To bylo, když její syn napadl před školou spolužáka. Je vyšší než ostatní a taky starší, protože měl odklad a opakoval ročník na prvním stupni, takže se ve třídě mezi děckama prosazuje silou. No a čím je starší, tím víc to zkouší i na učitele. Někdy je to ale hodně přes čáru, hlavně u některých, co tak slýchávám. Kolikrát jsem z toho otrávená a říkám si, že to nemáme za potřebí se takto zlobit, ale fakt nevím jak jim pomoci.

„Tak to nebylo, když jste začínala Vy?“

No, asi taky byly nějaké problémy, ale měli jsme zastání v rodičích. Pamatuji se, že když jsem učila první rok, jeden žák se odmítl přesadit nebo něco takového....úplně už si nepamatuji, o co tehdy už šlo. Asi proto, že učím dlouho (smích).

Odpoledne s ním přišla maminka a postavila se za mě, a ten žáček se mi před ní omluvil. To už se mi myslím za těch mnoho let znovu nestalo.

„Takže se to podle Vás změnilo?“

No, tak určitě je to jiné, v rodičích zastání nemáme a vůbec je to s autoritou jinde než kdysi, když byl učitel ještě někdo a měl autoritu u dětí i u rodičů. To už dnes není. Vždyť ani rodiče nemají autoritu, takže co bychom asi chtěli. Hodnoty se nám někde pomalu vytrácí a s tím to všechno souvisí.

„Máte pocit, že to souvisí s rodinou?“

Jsem o tom přesvědčená. Právě ty hodnoty už mnoho rodin vůbec nemá, takže je nemůže dětem ani předávat, ani být vzorem nebo tak. Neříkám, že

všechny rodiny jsou špatné, to vůbec ne. Některé naopak fungují vzorově, i když nežijí v nejlepších podmínkách. Je to spíš o hodnotové orientaci rodičů. Je fakt, že někteří rodiče se o své děti vůbec nezajímají. Třeba některé tatínky jsem nikdy neviděla, protože na třídní schůzky chodí většinou matky a to je stejné i s akcemi. Někdy mi děčka tlumočí, co doma říkali, ale nad tím většinou mávnu rukou, protože jestli mi chce někdo něco říct, má přijít a řešit to se mnou přímo. Bohužel ten čas si mnoho rodičů neudělá.

„Myslíte, že motivací je možné ovlivnit chování žáků?“

No, pokud víte, co je motivuje tak ano. Problém ale někdy je, že se žáci tváří, že je jim to jedno a to se pak těžko nějaká motivace vymýšlí (smích). U mě většinou fungují takové ty mimoškolní akce, které mají žáci rádi. Jako třeba spaní ve škole nebo tak. Vždy jim říkám, že se na ně musím při těchto akcích spolehnout, a že nevhodné chování nestrpím a většinou mi to zafungovalo. Nejhůř se hledá motivace právě pro ty problémové žáky. Je to nejspíš tím, že kromě problémů s chováním mají taky špatné známky a na neúspěch si už zvykli a nečekají velké změny. I když ten problémový kluk s IVP měl díky minimálním výstupům taky hezké známky, tak nevím. Ale připadalo mi, že se někdy stydí za to, že má asistenta, a že se učí něco jiného než ostatní. Já jsem ho proto často zapojovala do činností společných a celkem dobře to zvládal. Někdy si dokonce sám řekl, že se chce učit s ostatními a já jsem mu v tom nebránila. Když to zvládal neviděla jsem v tom problém. To pro něho asi motivace byla.

„A co mělo podle Vás opačný efekt?“

No, lepší bylo nejít s ním do sporu. Hlavně, když nastala nějaká vyhrocená situace bylo lepší počkat a nechat ho vychladnout a sebe taky (pousmání) a pak teprve něco řešit. Já si ho vždy vzala do vedlejší třídy a tam se snažila s ním rozebrat, co ho vlastně namíchlo a proč reagoval tak, jak reagoval. Když jsme to spolu řešili, přišlo mi, že je s ním domluva a vždycky jsme se k něčemu dobrali. Ale když se vrátil do třídy, jeho póza se změnila a na moc dlouho mu ty naše dohody nevydržely.

„Jak vlastně získáváte aktuální informace o nových metodách a přístupech k těmto žákům?“

Tak můžeme jezdit na školení nebo samostudiem. Já osobně preferuji tu druhou možnost, protože většina školení je odpoledne a trvá až do večera a to mi nevyhovuje, protože mám taky svou rodinu a chci se jí věnovat. Taky to řešíme v rámci aktivu třídních učitelů nebo na poradách. Máme tu výchovného poradce a speciální pedagogy, takže můžeme to konzultovat s nimi. Taky pravidelně čtu pedagogický tisk, tam je toho taky dost. Máme ho volně přístupný ve sborovně, takže si stačí udělat jen trochu času.

5 Seznam zdrojů

1. JANATKA, František. *Globální podnikání*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, 2019. ISBN 978-80-87839-98-0.
2. PALATKOVÁ, Monika. *Mezinárodní turismus: analýza pozice turismu ve světové ekonomice, změny mezinárodního turismu v důsledku globálních změn, evropská integrace a mezinárodní turismus*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4862-7
3. PECKA, Emanuel. *Sociologie politiky*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2793-6.
4. SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-060-3.
5. KRASŤEV, Ivan a Stephen HOLMES. *Světlo, které pohaslo: vyúčtování*. Přeložil Ladislav NAGY. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020. Politeia (Karolinum). ISBN 978-80-246-4595-7.
6. ŠTĚDRONĚ, Bohumír. *Prognostické metody a jejich aplikace*. V Praze: C.H. Beck, 2012. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7179-174-4.
7. BEDNAŘÍK, Petr, Jan JIRÁK a Barbara KÖPPLOVÁ. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Grada, 2019.
8. JENÍČEK, Vladimír. *Vyvážený rozvoj: na globální a regionální úrovni*. V Praze: C.H. Beck, 2010. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7400-195-6.
9. SEMRÁD, Jiří. *Mládež v globálním a digitálním světě a tvořivost*. Mezinárodní konference SOCIALIA2002 „K sociální analýze mládeže“, Univerzita Hradec Králové 10.-11.11. 2002, s. 257-263.
10. PINEROVÁ, Klára, Michal LOUČ a Kristýna BUŠKOVÁ. *Vězení jako zrcadlo společnosti: nerovný souboj vědy, politiky a humanity 1965-1992*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4926-9.
11. KALVACH, Zdeněk. *Křehký pacient a primární péče*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-4026-3.
12. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. 3., přepracované vydání. Praha: Grada, 2015. Manažer. ISBN 978-80-247-4221-2.

13. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
14. POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana a Paweł RUDNICKI. *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po roce 1989*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4891-6.
15. OUTRATA, Filip, Petr BALLA, Radek BUBEN a kol. *Demokracie - jak dál?: rizika a výzvy pro Česko a svět*. V Praze: Vyšehrad, 2021. Česko - Evropa - svět: příštích 50 let. ISBN 978-80-7601-500-5.
16. TOMÁŠEK, Michal. *Právní systémy Dálného východu II*. Praha: Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-3897-3.
17. HOLZER, Jan a Pavel MOLEK. *Demokratizace a lidská práva: středoevropské pohledy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Masarykovou univerzitou Brno, 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-159-6.
18. CHARVÁT, Jakub. *Politika volebních reforem v ČR po roce 1989*. Praha: Grada, 2013. Politologie (Grada). ISBN 978-80-247-4700-2.
19. MÜLLER, Karel B., Šárka LABOUTKOVÁ a Petr VYMĚTAL. *Lobbing v moderních demokraciích*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3165-0.
20. PAITLOVÁ, Jitka, ed. *Po cestách kritického myšlení*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2933-9.
21. BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
22. *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, 2021 [cit. 2021-11-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
23. FIALOVÁ, Ludmila. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2885-1.
24. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

25. MAŠTALÍŘ, Jaromír. *Kam dál?: ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-5953-0.
26. ELIÁŠKOVÁ, Klára. Historický pohled na jazykové vzdělávání žáků se zrakovým postižením na 2. a 3. stupni škol. In: HUTYROVÁ, Miluše a Veronika RŮŽIČKOVÁ (eds.). *Perspektivy společného vzdělávání: V. olomoucké speciálněpedagogické dny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 43 – 47 . ISBN 978-80-244-5430-6 [e-sborník].
27. PIVARČ, Jakub. *Poznátky o žákovských prekonceptcích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-952-0.
28. VÁCLAVÍK, David. *Náboženství a moderní česká společnost*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2468-3.
29. MLČOCH, Lubomír. *Ekonomie rodiny v proměnách času, institucí a hodnot*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2013. Studie (Národohospodářský ústav Josefa Hlávky). ISBN 978-80-86729-84-8.
30. KUBÁTOVÁ, Helena. *Ways of life in the late modernity*. Olomouc: Palacký University Olomouc, 2013. ISBN 978-80-244-3450-6.
31. PRUDKÝ, Libor, Petr PABIAN a Karel ŠIMA. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3009-7.
32. FLORIDI, Luciano. *Čtvrtá revoluce: jak infosféra mění tvář lidské reality*. Přeložil Čestmír PELIKÁN. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. Studia nových médií. ISBN 978-80-246-3803-4.
33. SLEPIČKOVÁ, Lenka. *Diagnóza neplodnost: sociologický pohled na zkušenost nedobrovolné bezdětnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Masarykovou univerzitou, 2014. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-140-4.
34. JETTMAROVÁ, Zuzana. *Mozaiky překladu: Translation mosaics : k 90. výročí narození Jiřího Levého (1926-1967)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. Studia philologica Pragensia. ISBN 978-80-246-3305-3

35. *Česká zahraniční politika v roce 2011: analýza ÚMV*. Praha: Ústav mezinárodních vztahů, 2012. ISBN 978-80-8755-805-8.
36. SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
37. FERENČUHOVÁ, Slavomíra. *Sociologie města 20. a 21. století*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2013. Základy sociologie. ISBN 978-80-7419-162-6.
38. RYCHLÍK, Jan, Boris MOSKOVIĆ, Jan PELIKÁN a kol. *Mezi Terstem a Istanbulem: balkánské národy ve 20. století*. Přeložil Jana GEORGIEVOVÁ, přeložil Jana KLIMEŠOVÁ, přeložil Milena PŘIKRYLOVÁ. V Praze: Vyšehrad, 2020. ISBN 978-80-7601-252-3.
39. KUTNOHORSKÁ, Jana. *Multikulturní ošetrovatelství pro praxi*. Praha: Grada, 2013. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4413-1.
40. KOKAISL, Petr, Tereza BRAUNSBERGEROVÁ, Edita BROŽOVÁ, et al. *Pestrá Evropa: Burkiňané ve Francii, Češi v Rakousku, Češi v Rumunsku, Rusíni na Ukrajině, Italové ve Slovinsku, Poláci v Rumunsku, Tataři v Rumunsku, Krymští Tataři, Turci v Německu, Makedonci v Albánii, Alsasané*. [Praha]: Nostalgie, 2018. ISBN 978-80-906207-7-3.
41. PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.
42. PLEVOVÁ, Ilona. *Ošetrovatelství II. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Sestra (Grada). ISBN 978-80-271-0889-3.
43. GILES, David. *Psychologie médií*. Praha: Grada, 2012. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3921-2.
44. VEČEŘA, Pavel. *Úvod do dějin tištěných médií*. Praha: Grada Publishing, 2015. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-80-247-4178-9.
45. PILNÝ, Ivan. *Digitální ekonomika: žít nebo přežít*. Brno: BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0481-8.
46. FREY, Petr. *Marketingová komunikace: nové trendy 3.0*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2011. ISBN 978-80-7261-237-6.

47. BRYNJOLFSSON, Erik. *Druhý věk strojů: práce, pokrok a prosperita v éře špičkových technologií*. Přeložil Filip DRLÍK. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2015. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-71-4.
48. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Brno: Host, 2017. ISBN 978-80-88069-50-8.
49. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2013. (Dotisk). Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
50. SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
51. DOLEJŠ, Martin a Miroslav OREL. *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor*. Olomouc: univerzita Palackého v Olomouci, 2017 [e-kniha]. ISBN 978-80-244-5252-4.
52. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.
53. OREL, Miroslav, Radko OBERINGERŮ a Andrej MENTEL. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: univerzita Palackého v Olomouci, 2016 [e-kniha]. ISBN 978-80-244-4998-2.
54. MÜLLEROVÁ, Dana a Anna AUJEZDSKÁ. *Hygiena, preventivní lékařství a veřejné zdravotnictví*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2510-2.
55. SUCHÁ, Jaroslava, Martin DOLEJŠ, Helena PIPOVÁ, Eva MAIEROVÁ a Panajotis CAKIRPALOGLU. *Hraní digitálních her českými adolescenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5424-5.
56. ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4062-1.
57. ŠTĚRBOVÁ, Dana a Miluše RAŠKOVÁ. *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě II: pomáhající profese ve vztahu k sexualitě, včetně osob s mentálním postižením – z empirického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4994-4.
58. RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-2461-985-9.

59. SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.
60. KOVÁŘOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vytrvalostního výkonu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3230-8.
61. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
62. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
63. KASALOVÁ, Vanda a Martin DOLEJŠ. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4492-5.
64. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5200-6.
65. PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
66. *Děti a jejich sexualita: rádce pro rodiče a pedagogy*. V Brně: CPress, 2014. ISBN 978-80-264-0290-9.
67. GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.
68. KRIVOŠÍKOVÁ, Mária. *Úvod do ergoterapie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2699-1.
69. ŠTEFKOVÁ, Ivana a Martin DOLEJŠ. *Resilience u adolescentů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-2444-903-6.

70. SKOPAL, Ondřej, Martin DOLEJŠ a Jaroslava SUCHÁ. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4223-5
71. SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, Blahoslav KRAUS a Václav BĚLÍK. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-686-5.
72. PETR, Tomáš a Eva MARKOVÁ. *Ošetřovatelství v psychiatrii*. Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4236-6.
73. MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5351-5.
74. KUZNÍKOVÁ, Iva. *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3676-1.
75. ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. Přeložil Nina FOJTŮ. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3.
76. KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1.
77. KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
78. ŠUCHA, Matúš. *Dopravní psychologie pro praxi: výběr, výcvik a rehabilitace řidičů*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4113-0.
79. HAUKE, Marcela. *Zvládání problémových situací se seniory: nejen v pečovatelských službách*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5216-7.
80. MALÍK HOLASOVÁ, Věra. *Kvalita v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4315-8.
81. PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4451-3.
82. JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

83. NĚMEC, Zbyněk. *"Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání": o segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-219-4.
84. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
85. HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.
86. JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
87. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.
88. POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana a Paweł RUDNICKI. *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po roce 1989*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4891-6.
89. PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.
90. ŠÁMALOVÁ, Kateřina a Petr VOJTÍŠEK, ed. *Sociální správa: organizace a řízení sociálních systémů*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-2195-3.
91. KOSTELECKÁ, Yvona, Richard BRAUN, Jiří HASMAN, Kateřina MACHOVCOVÁ, Jakub PIVARČ, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a David HÁNA. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-087-9.
92. ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.
93. KOČOVÁ, Helena. *Spinální svalová atrofie v souvislostech*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-247-5705-6.
94. ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Přeložil Tereza ZAPLETALOVÁ, přeložil Nina

- BAŠE. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4353-3.
95. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace* žáků. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
96. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
97. ČERMÁK, Ivo. *Narativně orientovaná analýza in Metodologie psychologického výzkumu: Konsilience v rozmanitosti.* Praha: Academia, 2006. s. 85-109, 24 s. Blatný, M.(ed.). ISBN 80-200-1450-0.
98. GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Praha: Paido, 2010. 978-80-7315-185-0.
99. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum v pedagogice.* Praha: Karlova Univerzita. <https://www.researchgate.net/publication/267848497>.
100. CHRZ, Vladimír., ČERMÁK, Ivo., CHRZOVÁ, Dušana. „*Between the Worlds of the Disabled and the Healthy: A Narrative Analysis of Autobiographical onversation.*“ In: ROBINSON, D. – FISHER, P. & YEADO-LEE, T. – ROBINSON, S. J. – WOODCOCK, P. & (eds.): *Narrative, Memory, and Identities.* Hudders+ eld, UK: Hudders+ eld University, 2009.
101. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
102. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0 (pdf).
103. ŠVARÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

