

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky



Nálepka „problémový žák“ z pohledu učitelů

Závěrečná práce

Autor: **Bc. Pavlína Koutecká**

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Nováková, Ph.D., DiS.

© 2024 ČZU v Praze

ZADÁNÍ ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Bc. Pavlína Koutecká

Rozšiřující kurz
Studium učitelství odborných předmětů

Název práce

Nálepka „problémový žák“ z pohledu učitelů

Název anglicky

The „problem student“ from the teachers' point of view

Cíle práce

Cílem závěrečné práce je stanovit pohled učitelů prvního stupně základní školy na problémové žáky pomocí jejich dlouholetých zkušeností.

Metodika

Závěrečná práce bude rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části budou vysvětleny základní pojmy spjaté s charakteristikou a projevy problémového žáka pomocí odborné literatury. Dále zde bude vymezena problematika vlivu učitele na problémové žáky a jejich vzájemné vztahy ve škole.

V praktické části budou provedeny polostrukturované rozhovory s učiteli na dané téma „problémový žák“. Na závěr budou navržena doporučení týkající se výuky a vztahů mezi učiteli a žáky.

Doporučený rozsah práce

Dle pokynů pro psaní závěrečné práce.

Klíčová slova

problémový žák, učitel, výuka

Doporučené zdroje informací

BENDL, S., HANUŠOVÁ, J., LINKOVÁ, M. Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

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

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

MCNAMARA, E. Positive pupil management and motivation: a secondary teacher's guide. London: D. Fulton, 1999. ISBN 1-85346-634-4.

SLOMEK, Z. Etopedie. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.

Předpokládaný termín obhajoby

2023/24 LS – IVP

Vedoucí práce

Mgr. Daniela Nováková, Ph.D., DiS.

Garantující pracoviště

Katedra pedagogiky

Elektronicky schváleno dne 30. 5. 2023

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 21. 6. 2023

prof. Ing. Petr Valášek, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 06. 08. 2023

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma: Nálepka „problémový žák“ z pohledu učitelů vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma že, na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V Praze dne 25. 3. 2024

.....

(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí závěrečné práce Mgr. Daniele Novákové, Ph.D., DiS. za odborné vedení, za její trpělivost, odborné rady a vstřícnost, které mi poskytovala. Poděkování patří také Základní škole Vojtěcha Kováře v Rumburku. Bez ochoty jejich zaměstnanců podílet se na výzkumné části závěrečné práce bych tuto část nemohla dokončit. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu při studiích.

Abstrakt

Závěrečná práce se zaměřuje na problematiku žáků z pohledu učitele prvního stupně základní školy. Teoretická část přináší charakteristiku problémového žáka, jeho projevy a potenciální příčiny, které vedou k „nálepce“ problémový. Dále je zde vymezena problematika vlivu učitele na problémové žáky a jejich vzájemné vztahy ve škole. V praktické části práce jsou prezentovány výsledky výzkumu šetření, jejichž hlavním cílem bylo odhalit charakteristiky a postoje učitele k žákům s chováním, které je vnímáno jako problémové. Získaná data přispívají k hlubšímu porozumění této problematice z perspektivy učitelů a mohou poskytnout cenné informace pro další pedagogickou praxi a výzkum.

Klíčová slova

problémový žák, učitel, výuka

Abstract

The thesis deals with the issue of difficult students from the point of view of a primary school teacher. Theoretical part describes individual characteristics of a difficult student, their expressions, and potential causes of their disobedience. Thesis also describes teachers influence on those students, as well as relationships between them. In practical part of the thesis the results from conducted research are analysed. Aim of this research was to unveil the attitude of teachers when dealing with students marked as problematic. Gathered data can be used by other teachers for better understanding of this issue, as well as pedagogical practice and further research within similar topics.

Keywords

difficult student, teacher, teaching

OBSAH

1	ÚVOD.....	10
	TEORETICKÁ ČÁST.....	11
2	Cíl a metodika.....	11
3	Problémový žák.....	12
3.1	Žák s problémovým chováním vs. žák s poruchami chování.....	12
4	Problémové chování.....	14
4.1	Charakteristika problémového chování.....	14
4.2	Příčiny problémového chování.....	15
4.3	Projevy problémového chování.....	16
5	Učitel a jeho vliv na žáka.....	18
5.1	Vztah učitele k problémovým žákům.....	18
5.2	Osobnost učitele.....	19
5.3	Rizikové faktory u pedagogů.....	20
5.3.1	Syndrom vyhoření.....	20
5.3.2	Labelling.....	21
6	Rodina jako významný sociální faktor.....	23
6.1	Vliv rodiny na chování žáka.....	23
6.2	Rizikové a protektivní faktory ze strany rodiny.....	23
7	Strategie řešení problémového chování.....	25
7.1	Možné přístupy řešení problémového chování ze strany školy.....	26
7.1.1	Školní pravidla jako nástroj prevence.....	26
7.1.2	Peer program.....	27
7.1.3	Projekt Začít spolu.....	27
7.2	Možné přístupy řešení problémového chování ze strany rodiny.....	28

7.2.1	Spolupráce rodiny se školou	28
7.2.2	Komunikace a porozumění	28
PRAKTICKÁ ČÁST		30
8	Výzkum s učiteli základní školy	30
8.1	Výzkumné cíle a otázky	30
8.2	Metoda sběru dat	31
8.3	Výzkumný vzorek a jeho charakteristika	31
8.4	Metody zpracování a analýzy dat	33
9	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	35
9.1	Problémový žák a jeho projevy	35
9.2	Na vzniku problémového chování se podílí rodina, škola či jiný faktor	36
9.3	Jak důležitý faktor je rodina	36
9.4	Vliv problémového žáka na zbytek třídy	38
9.5	Práce s problémovým chováním u žáka	39
9.6	Co způsobuje u žáka nálepkování „problémový žák“	40
9.7	Podpora problémového žáka	41
10	Vlastní doporučení	42
ZÁVĚR		43
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		44
SEZNAM OBRÁZKŮ		49
SEZNAM GRAFŮ		49
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK		49
SEZNAM PŘÍLOH		50

1 ÚVOD

S problémovým žákem (dítětem) jsme se už jistě všichni setkali. Učitelé se s „problémovým“ žákem, popřípadě s problémovou třídou, s velkou jistotou během své praxe také setkají. Nejvíce se jev „problémový žák“ objevuje na prvním stupni základní školy u dětí ve věku od 6 let do 11 let. Toto období je jedno z nejdůležitějších pro další formování osobnosti jedince pro celý život.

Tato práce se hlouběji zabývá fenoménem nálepkování „problémový žák“, které se stává výzvou pro vzdělávací systém a pro samotné učitele. Nálepka „problémový žák“ nese s sebou mnohá očekávání, stereotypy a předsudky, jež mohou ovlivnit jak samotného žáka, tak i celkovou atmosféru ve třídě.

V teoretické části práce bude vysvětlen pohled učitelů na samotný problém, jeho charakteristika, projev, a především strategie, jak tuto problematiku efektivně řešit. Také zde budou vysvětlena úskalí, se kterými se učitelé musejí setkávat v rámci řešení těchto problémů s rodinou problémového žáka.

Praktická část je věnována samotnému výzkumu, tedy rozhovorům s vyučujícími. Závěrečná práce nese kvalitativní charakter, který umožňuje hlubší analýzu rozhovorů s jednotlivými učiteli. Nejdříve jsou stanoveny cíle práce, a poté samotné otázky výzkumu. Hlavní část práce je zaměřena na analýzu a interpretaci získaných dat a v závěru celé práce jsou shrnuty výsledky výzkumu a stanovena doporučení pro praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Cíl a metodika

Cíl závěrečné práce

Cílem závěrečné práce je stanovit pohled učitelů prvního stupně základní školy na problémové žáky pomocí jejich dlouholetých zkušeností.

Metodika

Závěrečná práce bude rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části budou vysvětleny základní pojmy spjaté s charakteristikou a projevy problémového žáka. Dále zde bude vymezena problematika vlivu učitele na problémové žáky a jejich vzájemné vztahy ve škole.

V praktické části budou provedeny polostrukturované rozhovory s učiteli na dané téma „problémový žák“. Na závěr budou navržena doporučení týkající se výuky a vztahů mezi učiteli a žáky.

3 Problémový žák

V současné době se setkáváme ve školské praxi s dětmi, které jsou označovány učiteli za problémové, tzv. narušují kolektiv svojí nekázní. Toto chování se u jednotlivých žáků liší, a to v závislostech na mnoha okolnostech. Velkou roli může hrát rodinná situace, věk, prostředí, kolektiv a další faktory.

3.1 Žák s problémovým chováním vs. žák s poruchami chování

Z hlediska edukace je třeba rozdělovat kázeňské problémové žáky na dvě základní skupiny (Vojtová, 2004):

- žáky s problémy v chování
- žáky s poruchami chování

Vojtová (2004) rozlišuje tyto dvě skupiny žáků ve třech základních aspektech:

1. *Záměr jedince při uplatňovaném způsobu chování* – tento žák o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit. Jeho porušování norem není úmyslné, je to často výsledkem konfliktu mezi vnitřními potřebami žáka a požadavky z vnějšího okolí. S nálepkou problémový žák není spokojený a často v něm vyvolává velký negativní emoční zážitek.

Oproti tomu žák s poruchami chování nepocítuje vinu ve vztahu k důsledku svého chování. Normy ignoruje a nerespektuje.

2. *Časová dimenze nežádoucích způsobů chování* – u žáka s problémovým chováním jsou tyto problémy spíše krátkodobého charakteru nebo se objeví ojediněle. Bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů, které se dějí kolem něj. Tyto problémy žák řeší třeba záškoláctvím, tedy únikem před daným problémem. Často se bojí požádat učitele o pomoc.

Oproti tomu žák s poruchami chování nerespektuje žádná pravidla a dlouhodobě porušuje všechna pravidla. Nežádoucí chování má tendenci se spíše prohlubovat.

3. *Rozdíly mezi žáky s problémy v chování a poruchami chování jsou v jejich nápravě, kompenzaci a reedukaci* – žák, který má poruchy chování musí

podstoupit speciální péči, kde odborníci (psychologové, speciální pedagogové) napomáhají k jeho nápravě.

Oproti tomu žák, který má problémy v chování, nemusí podstoupit žádnou speciální návštěvu u odborníků, ale k jeho nápravě pomáhá jeho učitel v rámci školy či třídy. Tato opatření se dějí přímo v rámci výuky.

Žák, který má problémy chování, je často vnímán jako negativní jedinec, který narušuje celý chod třídy. Je důležité si ale uvědomit, že tito žáci jsou mnohdy velkým terčem šikany. Většinou se snažíme najít řešení, ale zapomínáme na to zjistit, odkud toto chování pramení. Školy rády označují viníkem rodinné poměry, přičemž mají mnohdy pravdu. Ale ne vždy tomu tak musí být. Leckdy za to mohou právě školy a kolektiv, ve kterém se daný žák nachází.

Problematice poruch chování se věnuje autorka Hutýrová (2019), která toto chování popisuje velmi dopodrobna. Poruchu chování označuje jako odchylku v chování, ale nelze ji posuzovat jen z vnějšího chování. Důležité je věnovat se i osobnosti dítěte, které je nositelem daného problému.

4 Problémové chování

Problémové chování u dětí nebývá pouze výzvou pro rodiče, ale také pro učitele, čímž se stává klíčovým prvkem v kontextu vzdělávání. Je nezbytné věnovat této oblasti zvýšenou pozornost, neboť má potenciál ovlivnit nejen jednotlivce, ale i širší školní prostředí.

4.1 Charakteristika problémového chování

Pokud chceme hovořit o problémovém chování, je třeba si nejdříve upřesnit, koho si pod pojmem „problémový žák“ máme představit. Každý autor nahlíží na danou problematiku různými úhly pohledu. Např. Fontana (2003) ve své knize uvádí jednoduchou definici: „Problémové chování můžeme vymezit jako chování, které je pro učitele nepřijatelné“. Toto tvrzení je sice pravdivé, ale dá se brát velmi subjektivním pohledem, protože u každého jedince se může nepřijatelné chování různit.

Vágnerová (2021) představila tři kategorie projevů, které jsou základem jejího předurčení do role problémového žáka:

- *Problémy v oblasti výkonu a školního prospěchu* – dítě mnohdy neprospívá dobře, celkově jsou jeho výsledky horší, než bychom mohli očekávat, ať už ve všech předmětech, nebo jen v některých.
- *Problémy v oblasti chování* – žák se chová jinak, svým chováním je nápadný, vyčnívá nad ostatními, případně přímo narušuje normy ve škole. Vágnerová (2021) se také snaží podotknout, že žák se může odlišovat nápadným zevnějškem, který trvale vymezuje roli dítěte jako odlišného.
- *Problémy v oblasti citového prožívání* – tento typ odlišení nenarušuje školské normy, může však upoutat pozornost a často přispívá k hodnocení dítěte, které je například nápadně úzkostné nebo bázlivé.

Psychologie problémového dítěte hovoří o problémových dětech jako o žácích, kteří se vymykají obecně platným normám v určitých oblastech. Potřebují speciální přístup, který je pro učitele mnohdy náročnější a složitější. Pro tyto děti je velmi důležitá podpora učitele, protože v rodině jim leckdy chybí. Učitel k žákovi musí být

více tolerantní, i když je to často velmi obtížné. Toto odvětví psychologie rozděluje problémové žáky do následujících skupin – školní neprospěch, neklidné dítě, problémové a poruchové chování, citové problémy, komunikační problémy a handicapované dítě v běžné škole (Vágnerová, 1997).

4.2 Příčiny problémového chování

Nevhodné chování žáků ve školním prostředí není ojedinělou záležitostí. Diskutuje se o ní již od dřívějších dob. Již Johann Friedrich Herbart zmiňoval nutnost udržet dítě ukázněné a připravené na výuku. Už před Herbartem přirovnával Jan Amos Komenský školu bez kázně k mlýnu bez vody (Mojžíšek, 1984).

Často se hovoří o nevhodném chování žáka, ale nejprve bychom se měli věnovat otázce, v čem spočívá právě kázeň žáka. Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou uznávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem a plní stanovené úkoly (Kalous a Obst, 2009).

Bendl (2011) uvádí, že definice kázně je velmi komplexní. Může se jednat o dodržování pravidel, kde se vědomě a cíleně podřizujeme nastaveným pravidlům. Celkově to může být definované jako pozitivní výsledek mravní výchovy. Při porušení pravidel vzniká nekázeň. Tu lze vyvodit však jen a pouze v případě, že byly jasně stanovené podmínky, které se musí dodržovat.

Vznik tohoto chování nemá jen jednu příčinu, ale je souborem více faktorů najednou, které se navzájem prolínají. Záleží na přístupu žáka k učení, zda v něm spatřuje nějaký smysl a přínos či nikoliv. Zásadní vliv na řešení celé situace má to, zda ji správně analyzujeme a poté zvolíme adekvátní řešení. Je tedy zapotřebí žáky dobře znát, naslouchat jim, znát jejich potřeby a zkoumat jejich chování, které učitelům pomůže k efektivnímu řešení problému a napomáhá také eliminaci konfliktů. Mezi základní faktory ovlivňující chování žáků patří (Kalous a Obst, 2009):

- a) Biologické faktory – vady vzniklé úrazem, dědičnost, funkce nervové soustavy
- b) Sociální faktory – vliv rodiny, přátel, školní třídy, blízkého i širokého okolí, médií
- c) Situační faktory – právě prožívané chvíle (průběh vyučovací hodiny – nudná, zábavná, aktuální klima třídy)

Všechny tyto faktory se mohou částečně mezi sebou prolínat a mohou vést v začarovaný kruh, který je s odstupem času velmi těžké rozklíčovat. Na to poukazuje i Bendl (2011), který před tímto problémem varuje. Vidí původ v odmlouvání a poslušnosti v rodině, nedobré atmosféře ve škole, nedobré atmosféře v kolektivu, ve zdravotním stavu dítěte a také v individuálních vztazích.

Ke kázní lze žáky vést mnoha způsoby. Nejdůležitější je dobře připravená vyučovací hodina a činnosti. V případě, že je vyučovací hodina dobře promyšlená a plná aktivit a činností, které se střídají ve vhodných časových intervalech a které jsou pro žáky dostatečně zajímavé, existuje velmi vysoká šance, že učitel nebude muset sjednávat pořádek ve třídě.

4.3 Projevy problémového chování

Některé projevy nekázně se v čase mění, jiné zůstávají po letech stále aktuální. Tyto proměny často souvisí s postupným vývojem společnosti, vědy, techniky, kultury apod. Některé projevy nekázně postupem doby téměř vymizely – rouhání se, projevy bezbožnosti. Nové se naopak objevily – používání telefonu při vyučování, a to jak k opisování, tak k vyrušování. Některé problémy přetrvávají po staletí – vulgarity, drzost, šikana, alkohol, drogy, kouření (Bendl a kol., 2016).

Důležité je zmínit to, že nekázeň se u každého učitele může značně lišit, což často souvisí s rozdílnými požadavky na chování žáka. „Jeden učitel trvá například na naprostém tichu při samostatné práci žáků, jiný může naopak být spokojen s diskusí k danému tématu“ (Kyriacou, 2004). S tímto přístupem mohou mít problém především žáci prvního stupně na základní škole, kde se jim teprve tvoří nějaké návyky, co je správné a co naopak. Na problematiku kázně není doposud jednotný pohled.

Mezi typické ukazatele projevu problémového žáka ve škole mohou být podle Slomka (2010) např.: tendence k provokování a vyvolávání negativních reakcí, neúspěch ve školní práci, neoblíbenost mezi vrstevníky, problém s autoritami a malá šance na pozici přirozeného vůdce ve skupině. Je velmi důležité na tyto projevy nenahlížet jako na vlastnosti dítěte, ale pátrat po příčinách projevů a hledat způsoby, jak s nimi vhodně pracovat.

V rámci dokumentu Národní strategie z MŠMT, který se mimo jiné zabývá i primární prevencí rizikového chování dětí a mládeže, je popsáno tzv. rizikové

chování a jeho projevy. Rizikové chování je zde definováno jako „takové chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu sociálních, výchovných, zdravotních a dalších rizik pro jedince či společnosti (MŠMT, 2019):“

- šikana, agrese, kyberšikana a další rizikové formy v rámci multimédií, násilí, domácí násilí, vandalismus, intolerance, rasismus a xenofobie, extremismus, homofobie, antisemitismus, krádeže, vydírání, vyhrožování, loupeže,
- závislostní chování, užívání různých typů návykových látek, metalismus, gambling,
- záškoláctví,
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazu,
- poruchy příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování.

Toto období může mít souvislost také s vývojovým obdobím (začátek školního roku či nástup puberty) nebo s jinou životní situací (konflikt v rodině nebo ve skupině vrstevníků), kdy se jedná spíše o přechodné chování. Některé projevy však mohou souviset s dlouhodobými obtížemi v životě dítěte (Vašutová, 2005).

Vašutová (2005) také uvádí, že opakované výzkumy na školách ukazují, že třetina žáků na základní škole někdy potřebuje speciální péči učitele či jiného odborníka. Tato tendence má stoupající charakter. I z doposud bezproblémového žáka se může v průběhu života stát problémový. Mnoho žáků častokrát uniká pozornosti vyučujících, zvláště pokud se jedná o žáka hodného a tichého, který ale své úzkosti a problémy skrývá sám v sobě.

5 Učitel a jeho vliv na žáka

Učitel hraje klíčovou roli v životě žáka, neboť může ovlivnit nejen akademické úspěchy, ale také celkový rozvoj osobnosti. Učitelova schopnost motivovat, vytvářet podnětné výukové prostředí a budovat pozitivní vztahy s žáky má zásadní dopad na jejich další působení v životě.

5.1 Vztah učitele k problémovým žákům

Vztah a vzájemná interakce mezi učitelem a žákem jsou velmi důležité. Pokud mezi nimi není žádný vztah, nemůže být vedená kvalitní výuka. Kvalitního učitele charakterizují odborníci jako toho, který je schopen vytvořit ve škole bezpečné a přátelské prostředí. Je schopen naučit žáky to, co je v plánu, a povzbuzuje jejich pozitivní vztah ke vzdělávání. Na výsledky žáka má vliv i faktor kvality učitele, jeho výkonnost, chování, jednání i vzdělávací úroveň žáků (Mertin a Krejčová, 2020).

Nelze přesně stanovit, zda je učitel „kvalitní“, ale autoři poukazují na to, že toto právě vykazují výsledky žáků, hodnocení rodičů či žáků, délka učitelské praxe apod.

Postoje žáka k učení se věkem můžou různými způsoby měnit. Je to ovlivněno nejen vztahem mezi učitelem a žákem, ale také jak ho učitel dokáže nadchnout k danému předmětu. Při negativním postoji k učiteli může vzniknout až averze k jeho předmětu.

Právě učitel je ten, kdo určuje, jaký žák je „problémový“ a který naopak není. Jeho pohled na žáka je determinující a může mít přímý vliv na jeho chování, ale i na jeho celkový prospěch. V tomto případě hrozí nebezpečí „nálepkování“. Učitel může mít od žáka nějaké očekávání, a tím mu nevědomky uzavře možnost vyvíjet se jinak, než mu učitel „předem určil“. Autoři Fontana (2003) s Marešem (2017) se shodují na tom, že spousta učitelů si ani neuvědomuje, jaký vliv mají na svoje žáky, a to nejen morální.

Učitel sehrává velkou roli ve vývoji žáka, jelikož ovlivňuje dění ve třídě. Stačí pouhé učitelovo podráždění, které nemusí ani nesouviset s žáky. Tento faktor se následně promítá do jeho jednání a rázem reaguje neadekvátně na jakékoliv podněty. Je důležité, aby si učitel tyto problémy nebral s sebou do školy, protože děti jsou velmi

vnímavé a dokážou hbitě reagovat na každý podnět. Pokud toto není možné, měl by učitel hned na začátku hodiny informovat svoje žáky o tom, co se děje, aby měli možnost snažit se ho pochopit (Fontana, 2003). Dá se tedy říci, že osobnost učitele do značné míry ovlivňuje chod třídy. Učitel by se měl k žákům chovat tak, jak by chtěl, aby se žáci chovali k němu.

5.2 Osobnost učitele

Učitel svojí osobností výrazně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. Každý pedagog předává svým žákům nejen nové vědomosti a dovednosti, ale účastní se na formování jejich mravních hodnot, postojů, a tím utváří jejich celkovou osobnost. Učitel by měl jít svým žákům příkladem, hájit jejich zájmy před vedením školy a kolegy, a tím spoluvytvářet pozitivní klima třídy i školy. Proto je na učitele kladeno mnoho nároků, které by měl jako dobrý pedagog splňovat.

Definovat pojem osobnosti není snadné z několika důvodů. V první řadě existuje řada různých definic a náhledů na problematiku osobnosti, z druhé strany je osobnost brána z komplexnějšího pohledu. V psychologickém smyslu se označuje osobnost jednotlivce s ohledem na jeho biologické, sociální a psychologické aspekty. Zároveň však osobnost zahrnuje jednotlivce odlišující se od ostatních v různých ohledech, jako jsou například vlastnosti, zájmy a životní styl (Čáp a Mareš, 2007).

Stejně tak je složité charakterizovat pojem učitel. V odborné literatuře tento pojem nenajdeme přímo definovaný, ale přesto existuje mnoho pohledů jak na učitele, tak na jeho osobnost. Rozsáhlou a detailní charakteristiku učitele vypracoval Jůva (2001), který v pedagogovi vidí iniciátora a organizátora výchovně-vzdělávacího procesu. Autor rovněž zdůrazňuje, že osobnost pedagoga patří k základním faktorům ovlivňujícím průběh a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Proto se v současné době věnuje pozornost vědě o osobnosti učitele, známa jako *pedeutologie*.

Kohoutek (2000) upozorňuje na dva přístupy zkoumání osobnosti učitele, a to normativní a analytický. Normativní přístup se snaží definovat, jaký by měl být úspěšný pedagog, zatímco analytický se zaměřuje na skutečné vlastnosti konkrétního učitele.

Jůva (2001) shrnuje základní kvality učitele do několika obecných rovin. Úspěšnost podle něj závisí na hodnotové orientaci učitele a jeho kvalitním vzdělání, které zahrnuje nejen odbornou přípravu, ale i široké všeobecné vzdělání. Dále zdůrazňuje důležité rysy, které by takový učitel měl mít, a těmi jsou tvořivost, morální postoj, takt a klid, pedagogický optimismus, pedagogické zaujetí, hluboký přístup k žákům a spravedlnost.

Z jiného úhlu soudí Mikšík (2007), který hodnotí učitelskou osobnost v reálném prostředí, přičemž klíčovými komponenty jsou psychická odolnost, adaptabilita, schopnost osvojování nových poznatků, sociální empatie a komunikativnost.

V moderní době se stále častěji mluví o osobnostním pojetí dítěte, zejména v souvislosti s rodinným a školním prostředím. Učitel by měl především vychovávat a formovat osobnost žáka. Aby mohl tento cíl efektivně naplnit, musí sám svým příkladem pozitivně ovlivňovat žáky. „To, že učitel sám je rozvinutou osobností, že svými postoji, jednáním a tím, kým je, je dítěti neúčinnějším podmětem k rozvoji osobnosti.“ (Helus, 2009). Autor také poukazuje na ctnosti učitelovy osobnosti, jako jsou pedagogická láska, moudrost, odvaha a důvěryhodnost.

Je zřejmé, že na osobnost pedagoga jsou kladeny vysoké nároky, přičemž tyto požadavky se vždy liší v závislosti na perspektivě a době, ve které byly formulovány. Nicméně vždy zůstávají důležité aspekty, které by učitel měl žákům předávat, kromě nových poznatků i formulovat jejich morální postoje a hodnotové žebříčky v rámci demokracie a humanismu.

5.3 Rizikové faktory u pedagogů

5.3.1 Syndrom vyhoření

V odborné literatuře se pro pojem syndrom vyhoření používá termín „burnout“, což se do českého jazyka dá přeložit jako „vyhořet“ nebo „vyhoření“. Syndrom vyhoření znamená fyzicky, emocionálně a mentálně se zcela vyčerpat (Křivohlavý, 1998). Christian Stock ve své knize poukazuje na to, že se jedná o novodobý jev, který se objevuje čím dál častěji v důsledku změn v pracovní oblasti, globalizaci, rozpadu rodinných struktur a demografického rozvoje (Stock, 2010).

Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího (chronického) pracovního stresu, který je zvládán neadaptivně. Vyskytuje se zvláště u profesí, které mají jako svoji hlavní náplň „práci s lidmi“ (např. lékaři, zdravotníci, sociální pracovníci, osoby pečující o nemocné či učitelé). Lidé jsou závislí na kvalitě a kvantitě jejich výkonu. Jedná se o závažný medicínský a psychologický problém, který výrazně ovlivňuje zdraví a kvalitu života jedinců, u nichž se vyskytuje (Švingalová, 2006).

Příčiny, které mohou za syndrom vyhoření, uvádí Weber (2009) následující:

- nezdravý životní styl, nezdravé stravování, nedostatek pohybu
- emocionálně náročná práce
- rutina a rutinní život
- ztráta smyslu života
- workholismus
- syndrom krátkého času – den je příliš krátký
- psychické bloky a oddělenost od přirozených postojů
- a další.

Příznakem jsou dle Stocka (2010) tři základní symptomy vyhoření – vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. U **vyčerpání** se projevuje emoční a fyzické vyčerpání. Fyzický aspekt zahrnuje nedostatek energie, slabost, chronickou únavu, svalové napětí, bolesti zad, náchylnost k nemocem, poruchy spánku, paměti a soustředění, zažívací potíže a náchylnost k nehodám. Emoční vyčerpání charakterizuje sklíčenost, bezmoc, beznaděj, ztrátu sebeovládání, pocity strachu a prázdnoty. Syndrom **odcizení** zahrnuje postupnou ztrátu idealismu, cílevědomosti a zájmu, projevující se odstupem vůči kolegům, nadřízeným a klientům, zákazníkům nebo žákům. Tento stav ovlivňuje i soukromý život postiženého, který přenáší pracovní problémy do osobní sféry, projevuje podrážděnost nebo apatii a může vyústit až do dobrovolné izolace a ztráty zájmu o sociální vazby. V oblasti **výkonnosti** jedinec vnímá sám sebe jako neschopného, potřebuje více energie na zvládání úkolů a snižuje se jako produktivita.

5.3.2 Labelling

Teorie labellingu je teorií, která se zabývá deviantním chováním. Při překladu slova „labelling“ nám pomůže anglické slovo „label“, což znamená nálepka, označení

či etiketa. Teorii labellingu lze tedy chápat jako teorii nálepkování nebo etiketizace. Klíčovým pojmem v této teorii je právě „nálepka“. Deviace není vnímána pouze jako porušení normy, ale spíše jako označení určitého chování za deviantní. Jednotlivec je považován za devianta, když je jeho chování hodnoceno jako nevhodné nebo odchýlné, a když mu veřejnost přisuzuje „nálepku“ devianta (Kapr a kol., 1994).

Tento pojem se využívá v širokém spektru společnosti, ale můžeme se s ním setkat také ve školním prostředí. Právě učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, který má velký vliv na tzv. „nálepkování“. Svým jednáním škatulkuje od ostatních žáky, kteří se vymykají běžným standardům chování. Může se jednat o děti, které již mají diagnostikovanou poruchu, jako je ADD, ADHD, SPU a další. Tento jev může také nastat u dětí, které jsou nadané nebo se liší svým původem, svými projevy a podobně. Často k němu dochází u dětí, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, či u dětí cizinců. „Nálepku“ může dostat takřka kdokoli, jež se nezamlouvá svému okolí (Jedlička, 2011).

Žáci nejsou limitováni pouze negativními nálepkami, ale může to být i naopak. Učitel může být vděčný za žáka, který získal nějaký úspěch, a je rád, že právě takového studenta má ve třídě právě on. Tento přístup však může vést až k tzv. favorizování, kdy si učitelé vyberou své oblíbence ve třídě. Tito žáci mohou být hodnoceni výrazně pozitivně a jejich kvality mohou být přeceňovány, zatímco jejich nedostatky přehlíženy. Tato tendence může být způsobena tím, že vyhledáváme ve svém sociálním okolí ty, kteří jsou sympatičtí, milí a nápomocní. I když to může být pro někoho podporující, u jiných to může vyvolat pocit nespravedlnosti. Neoblíbení žáci někdy vnímají toto upřednostňování negativně a obviňují učitele z přílišné náklonnosti. Tato situace může mít různé dopady na jednotlivce ve třídě, kde jeden žák může profitovat, zatímco jiný může pociťovat škodu. Jde o vzájemné přilepení nálepek, kdy žák může být u učitele v dobré pozici, ale mezi svými spolužáky je považován za jedince, který se snaží získat učitelovu přízeň, ale mnohdy nezapadá do kolektivu (Helus, 2015).

6 Rodina jako významný sociální faktor

Rodiče a rodina jako taková má na samotné dítě velký vliv. Svoji výchovou přenášejí do jejich života vzorce chování, které napodobují. Avšak převzaté vzorce chování nemusí být v souladu s pravidly, která jsou ve společnosti uznávána (Bréda a kol., 2017).

6.1 Vliv rodiny na chování žáka

Atmosféra v rodině, která dítěti přináší pocity bezpečí, štěstí, lásky, pohody a pomoci, napomáhá k lepším vzorcům chování. V rámci tohoto působení, by si dítě mělo osvojit zdravý vztah k autoritě, kterou bude respektovat. Ta se buduje velmi obtížně, když rodina není úplná a dítě vyrůstá jen s matkou či otcem. Tyto děti vykazují mnohdy větší agresivitu a méně sebeovládání. Právě rozvody mají na dítě velký vliv. Může se to projevit například ve zhoršené koncentraci, či celkovém zhoršení prospěchu ve škole (Čačka, 2000).

Vašutová upozorňuje na velký problém spojený právě s rozvody rodičů, nově uzavřenými sňatky, přehnanými nároky, alkoholismem a dalšími faktory, které velmi ovlivňují život dítěte. Dítě se často rodičům odcizuje, nekomunikuje s nimi, odmlouvá, neposlouchá. Příčina ale není mnohdy jen u samotného dítěte, ale především u rodičů a dalších rodinných příslušníků (Vašutová, 2005).

6.2 Rizikové a protektivní faktory ze strany rodiny

Nezralost rodičů a malé zkušenosti na to, aby mohli být spolehlivými a zodpovědnými rodiči, jsou znakem **nezralé rodiny**. Děti jsou občas přijímány jako nechtěné. Nezralost se u rodiny projevuje v životních hodnotách, zkušenostech, v nestabilitě nebo sociálně-ekonomické oblasti.

Na každého jedince doléhají stresové situace rozdílně. Není tomu jinak ani u matky nebo otce, popřípadě u obou rodičů. Tato rodina bývá **přetížená** a tyto vlivy mají velký význam nejen při výchově dětí, ale iniciují i jejich výukové problémy. U takto přetížených rodin mohou vznikat častěji konflikty, a to jak mezi manželi, tak v zaměstnání.

V **ambiciózní rodině** je na první pohled prostředí rodiny vnímáno jako mimořádně dobré pro rozvoj dítěte. Ale v takových rodinách často bývají nastaveny jiné priority a cíle, které se mnohdy nedají splnit. Rodiče bývají k dětem velmi kritičtí a nepřipouštějí žádný neúspěch.

Dalším typem je **rodina perfekcionista**, která se velmi podobá ambiciózní rodině. Setkáváme se s nezdravou soutěživostí dítěte. Rodič neumí adekvátně reagovat na neúspěch dítěte, proto na dítě vyvíjí nepřiměřený nátlak. Toto může mít za následek negativní vliv na psychiku dítěte.

V rodině, která je **improvizující a liberální**, se setkáváme s absencí pravidel a hranic. Rodiče argumentují tím, že chtějí z dítěte vychovat osobnost. Nejvíce se s tím setkávají právě pedagogové v mateřských školách. Dítě doslova terorizuje svého rodiče, osvojuje si právo o všem rozhodovat a mít poslední slovo.

V **rozmazlující (protekcionistické) rodině** se snaží dítěti vyhovět za každou cenu. Rodiče jsou schopni mít konflikt s učiteli, jen aby ochránili své dítě. Nejsou schopni přiznat si chybu ve své výchově.

V **odkládající rodině** se často problémy dlouhodobě neřeší, tzv. se odkládají. Tímto způsobem výchovy rodiče nedávají dobrý příklad svým dětem do dalších let.

V mateřských školách se pedagogové v poslední době nově setkávají s dalším jevem, a sice s „odkládáním“ starších sourozenců v případě matek na mateřské dovolené. Dítě je zde často už od ranních hodin a až do pozdních odpoledních hodin (Trpišovská a Vacíková, 2007).

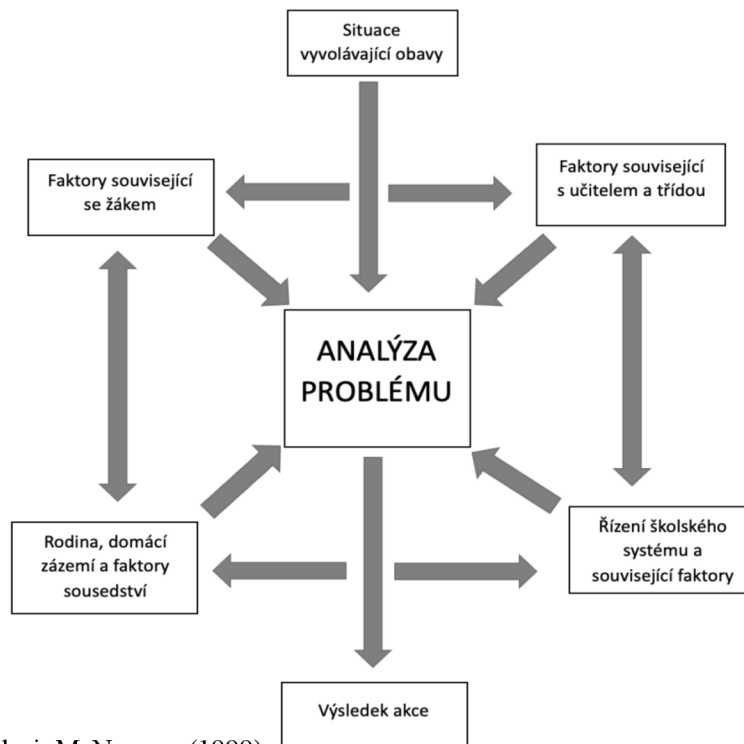
7 Strategie řešení problémového chování

Pokud máme danému žákovi s problémovým chováním pomoci, je zapotřebí nejprve zjistit příčinu problému a také to, odkud tento problém pramení. Na uvedeném přístupu se shoduje většina autorů. Každý chce být přijímaný sociální skupinou, žáky nevyjímaje.

Ke každému žákovi (i k řešení problémů) je potřeba přistupovat individuálně. Tím se ale podstatně ztěžuje možnost sestavení nějakého návodu, podle kterého by se dalo řídit. Ačkoli univerzální způsob řešení neexistuje, odborné publikace nám nějaké postupy nabízejí, tzv. doporučení, která by nám mohla být nápomocná (Kyriacou, 2005).

Cangelosi (2009) uvádí, že žák je schopen svoje chování ovládat. Jenže ne vždy dostane potřebnou pozornost a uznání od okolí, poté se snaží tyto potřeby získat jinak. Např. být klaunem třídy, boj o moc, snaha pomstít se druhým apod. Často učitelé dělají tu chybu, že na tyto žáky upoutají veškerou svoji pozornost, čímž docílí jen toho, že ostatní se budou snažit jedince napodobit. Je tedy potřeba nezapomínat na žáky, kteří se „chovají správně a spolupracují“.

Obrázek 1: Schéma analýzy problému



Zdroj: McNamara (1999)

McNamara (1999) pomocí schématu poukazuje na důležitý aspekt celého problému. Na faktory lze reagovat různými způsoby, ale nejdůležitější je přijít na původ celého problému. Mohou k tomu napomoci různé výchovné postupy, různé metody, odborná pomoc či vlastní iniciativa. Je důležité se zaměřit na ty faktory, které mohou pedagogové nejvíce ovlivnit a mít je pod kontrolou. Těmi jsou v našem schématu dva rámečky na pravé straně.

Proto kromě posouzení povahy problémového chování žáka je důležité posoudit celkový kontext celé skupiny, tzv. v rámci třídy, družiny apod. Tento faktor je stejně důležitý, jako je například rodinné zázemí (McNamara, 1999).

7.1 Možné přístupy řešení problémového chování ze strany školy

K řešení výchovných výzev a problémového chování lze přistupovat ze čtyř různých úhlů. Prvním z nich je projevení empatie, kdy škola poskytuje žákům porozumění a podporu. Druhý přístup se zaměřuje na konkrétní problém a přijímá opatření, která eliminují negativní okolnosti, a tím i samotný problém. Třetí strategie vychází z implementace školního výchovného programu, který žáky učí dovednostem umožňujícím zvládnout psychicky náročných situací. Poslední přístup se soustředí na organizaci školního prostředí a řeší otázky, jak mohou praktickými a systémovými opatřeními školy minimalizovat nejčastější výchovné problémy (Kyriacou, 2005).

7.1.1 Školní pravidla jako nástroj prevence

Společně stanovená a dodržovaná pravidla ve třídě a ve škole představují efektivní preventivní opatření proti sociálně patologickým jevům, zejména nedisciplinovanému chování, násilí a šikaně. Tato pravidla se týkají vzájemného soužití v konkrétním společenství žáků, pedagogů a dalšího personálu školy, zahrnují také pravidla týkající se běhu a organizace školního života.

Provozní pravidla jsou obvykle stanovena školním řádem a upravují jasné a definovatelné situace. Jejich dodržování zajišťuje řádný chod školy a měla by obsahovat postupy pro řešení situací spojených se sociálně patologickými jevy. V kontrastu k pravidlům soužití, která bývají často implicitní, jsou provozní pravidla obvykle explicitní.

Pravidla soužití obvykle nejsou formálně definována a zakotvují vzájemný respekt, úctu, důvěru, empatii a další životní kvality a dovednosti. Pravidla soužití by měla sloužit jako základ pro vytváření provozních pravidel, což zajišťuje soudržnost mezi oběma typy pravidel. Kde jsou pravidla soužití nedostatečně formulována, může docházet ke snadnějšímu porušování provozních pravidel, protože chybí jasný kontext a pochopení pro jejich dodržování.

Při vytváření pravidel soužití a provozních pravidel je důležité zapojit žáky, integrovat pravidla do každodenního života školy, zajistit srozumitelnost a splnitelnost a formulovat je v pozitivním duchu (Mikáč a Puškinová, 2011).

7.1.2 Peer program

Programy zaměřené na vrstevnickou podporu se primárně soustředí na prevenci škod způsobených návykovými látkami, ale také na prevenci šikany. Termín „peer“ znamená vrstevník nebo osoba ve stejném stavu. Peer programy využívají specifické vztahy a pouta ve vrstevnických skupinách k prevenci a korigování nežádoucího chování. Tyto programy vycházejí z přesvědčení, že děti jsou často ovlivnitelné názorem svých vrstevníků. Většina českých škol implementuje tyto programy po tom, co se jeden učitel s vybranými žáky zúčastní 2–3denního školení v příslušném středisku, a poté tento proškolený tým program uplatňuje ve své škole (Bendl, 2004).

I když existuje široká nabídka preventivních programů poskytovaných pedagogicko-psychologickými poradnami, občanskými sdruženími apod., měly by tyto programy sloužit pouze jako počáteční krok k realizaci preventivních aktivit. Je nezbytné, aby pedagogové byli dostatečně proškoleni a erudováni, aby tyto aktivity spojené se zdravým životním stylem a prevencí přirozeně zapadly do vzdělávacího procesu a běžného života ve škole (Janda, 2018).

7.1.3 Projekt Začít spolu

Projekt Začít spolu představuje jedinečný alternativní program, který klade důraz na interakci mezi učitelem a žákem. Jeho zaměření na individuální potřeby žáků se odráží v integrovaném kurikulu, jehož cílem je komplexní rozvoj osobnosti dítěte. Projekt vychází z přesvědčení, že dítě poznává svět především ve vzájemných vztazích

a integruje předměty do všech svých aktivit. Žáci jsou podporováni ve formulaci vlastních názorů a stavěni před výzvy vytvářet různé otázky. Učitelé směřují žáky při vlastních volbách a program Začít spolu zdůrazňuje vzájemný respekt, čestnost, péči a péči ve vztazích mezi dětmi a dospělými. Tento program se také zaměřuje na aktivní účast rodiny, věkově vhodné metody výuky, individualizovaný přístup k výchově, integrované učení a kvalitní hodnocení. Třída je organizována do center aktivit, která poskytují potřebné prostředky pro různé činnosti, a žáci mají možnosti volby, čím se budou během dne zabývat. Každý žák má svůj individuální vzdělávací plán, a podle potřeb jsou zajištěny asistence nebo přítomnost speciálního pedagoga (Bartoňová a Vítková, 2007).

7.2 Možné přístupy řešení problémového chování ze strany rodiny

7.2.1 Spolupráce rodiny se školou

Spolupráce mezi rodinou a školou představuje klíčový prvek pro udržování harmonických vztahů. Rodiče jsou vždy partnery učitelů, ačkoli autoři uznávají, že mezi rodiči mohou existovat jedinci, kteří nejsou schopni spolupracovat s pedagogy (Bréda a kol., 2017). Vojtová (2013) poznamenává, že komunikace mezi učiteli a rodiči žáků s problémovým chováním může být stresující pro obě strany.

Postoj rodičů ke škole má vliv na jejich vztah s učitelem (Podlahová, 2004). Při práci s problémovým žákem je klíčová spolupráce s rodinou. Avšak často rodiče neprojevují zájem o řešení problémového chování svého dítěte se školou. Toto se projevuje i v nízké účasti rodičů problémových žáků na třídních schůzkách, ve srovnání s rodiči, jejichž děti nevykazují známky problémového chování. Učitelé si uvědomují, že důvodem této neúčasti může být obava rodičů z negativní zpětné vazby ohledně chování jejich dětí. Někteří rodiče upřednostňují pozitivní hodnocení a kvůli obavám z kritiky se účastní třídních schůzek méně často (Chládková, 2013).

7.2.2 Komunikace a porozumění

Průcha (2013) definuje komunikaci jako proces sdělování informací, myšlenek a pocitů. Sociální komunikace hraje klíčovou roli a může se odehrávat prostřednictvím mluveného slova, tištěného slova (písmo), vizuálních materiálů a gest. Obvykle se

realizuje přímo v mezilidském kontaktu, ale může probíhat i nepřímo pomocí technických prostředků, například telefonu nebo počítače.

Děti získávají od rodičů tzv. komunikační kompetence. Průcha (2013) popisuje komunikační kompetence jako „soubor jazykových znalostí a dovedností“, který umožňuje mluvčímu efektivně reagovat na různé komunikační potřeby v souladu s konkrétní situací, charakteristikami posluchačů a dalšími faktory. Tato kompetence zahrnuje i dodržování sociokulturních pravidel, známých též jako „řečová etiketa“.

Dalším důležitým krokem je to, že rodiče čekají na odpověď dítěte. Pro rodiče představuje čekání náročný úkol vyžadující trpělivost, protože mají tendenci intuitivně opakovat otázku po chvíli, ptát se jiným způsobem a podobně. Podle Horňákové, Kapalkové a Mikulajové (2009) právě čekání na odpověď, ať už ve formě změny mimiky, pohledu, pohybu celého těla nebo jen části, umožňujeme dítěti vyjádřit své myšlenky a potřeby vlastním způsobem.

Významným prvkem, který ovlivňuje komunikaci dítěte s rodiči, je také pozornost k jeho zájmům. Toto rodičům umožňuje naladit se na stejnou vlnu jako dítě a lépe porozumět tomu, co ho zajímá a o čem by s námi chtělo komunikovat (Horňáková a kol., 2009).

PRAKTICKÁ ČÁST

V rámci závěrečné práce se zaměřuji na oblast žáků s problémovým chováním na základní škole. Hlavním cílem mého výzkumu je podrobně zmapovat tuto problematiku z hlediska učitelů. Tato práce se soustředí na identifikaci, jak jsou pedagogové poznamenáni, jaký to má na ně vliv.

8 Výzkum s učiteli základní školy

Výzkum má kvalitativní charakter. Kvalitativně orientovaný výzkum umožňuje rozsáhlé a detailní zkoumání daného jevu, což poskytuje bohatý základ pro získání co nejvíce informací (Švaříček a Šeďová, 2014).

Kvalitativní výzkum nám umožňuje navázat osobní kontakt s účastníky. Disman (2021) argumentuje tím, že v porovnání s kvantitativním výzkumem má kvalitativní výzkum větší sílu v tom, že poskytuje možnost hlouběji porozumět lidem v jejich životních situacích. Právě prostřednictvím kvalitativního výzkumu můžeme odhalit pohledy učitelů na zkoumanou problematiku.

8.1 Výzkumné cíle a otázky

V závěrečné práci jsem se zaměřila na výzkum týkající se problémového žáka na prvním stupni základní školy. Pro tuto problematiku jsem si stanovila celkem čtyři výzkumné cíle:

- *Kdo je, podle vyučujících problémový žák a jak se projevuje?*
- *Jak na toto chování reaguje jeho třídní kolektiv?*
- *Kdo má největší vliv na problémové chování u žáka?*
- *Jak lze problémovému žákovi pomoci?*

8.2 Metoda sběru dat

Výzkumnou metodu, kterou jsem zvolila pro sběr dat, byl polostrukturovaný rozhovor na základní škole 1. stupně.

Polostrukturovaný rozhovor dle Miovského (2006) je považován za nejrozšířenější metodu rozhovoru, protože se snaží řešit omezení, jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného rozhovoru. Oproti nestrukturované variantě vyžaduje polostrukturovaný rozhovor pečlivou přípravu. Je nutné předem stanovit sadu otázek, na které se budeme ptát účastníků výzkumu, přičemž toto téma stanovené tazatelem je závazné. Přesto je možné flexibilně měnit pořadí otázek podle potřeby a možností, což umožňuje maximalizovat efektivitu samotného rozhovoru.

Oslovila jsem jednu vybranou školu, která je specifická malotřídkami a svým osobním kontaktem se žáky. V této škole se nachází 7 participantů, se kterými jsem realizovala rozhovor. Ve všech případech se jednalo o ženy. V rámci polostrukturovaného rozhovoru jsem měla dopředu připravené otázky, které pro mě byly v rámci výzkumu zásadní. Jednalo se o 14 otázek, které byly pro mě kostrou celého rozhovoru.

Předtím, než jsem danou školu navštívila, jsem v červnu 2023 oslovila ředitelku školy, které jsem sdělila téma svojí závěrečné práce a zeptala se, zda by byla s kolegyněmi ochotná mi pomoci při tvorbě praktické části práce. Všechny respondentky souhlasily a mohly jsme se domluvit na schůzce, kde budou daná interview realizována. Rozhovory se uskutečnily začátkem školního roku 2023/2024, kdy jsem tuto školu navštívila. Délka rozhovoru byla přibližně 30 minut. Některé rozhovory byly kratší, a to z důvodu časových možností daných participanty.

8.3 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Výběr vzorku byl záměrný, je pravděpodobně nejčastěji používanou metodou v kvalitativním výzkumu. Dle Miovského (2006): „*Tento způsob výběru uplatňujeme zejména v případech, kdy se nejedná o příliš velký potřebný výběrový soubor a osoby náležející do základního souboru jsou poměrně snadno dostupné.*“

Respondentka č. 1

Pohlaví: *Žena*

Jméno: *Jitka*

Věk: *70*

Délka výkonu učitelské profese: *46*

Vyučované předměty: *vlastivěda, přírodověda, tělesná výchova a výtvarná výchova*

Respondentka č. 2

Pohlaví: *Žena*

Jméno: *Olga*

Věk: *59*

Délka výkonu učitelské profese: *37*

Vyučované předměty: *český jazyk, matematika, přírodověda, vlastivěda, tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, informatika a pracovní činnosti*

Respondentka č. 3

Pohlaví: *Žena*

Jméno: *Michaela*

Věk: *41*

Délka výkonu učitelské profese: *19*

Vyučované předměty: *anglický jazyk*

Respondentka č. 4

Pohlaví: *Žena*

Jméno: *Petra*

Věk: *48*

Délka výkonu učitelské profese: *30*

Vyučované předměty: *český jazyk, matematika, přírodověda, tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti a hudební výchova*

Respondentka č. 5

Pohlaví: *Žena*

Jméno: *Kateřina*

Věk: *51*

Délka výkonu učitelské profese: *29*

Vyučované předměty: *český jazyk, matematika, přírodověda, tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti a hudební výchova*

Respondentka č. 6

Pohlaví: *Žena*

Jméno: *Lenka*

Věk: *56*

Délka výkonu učitelské profese: *33*

Vyučované předměty: *český jazyk, matematika, přírodověda, tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti a hudební výchova*

Respondentka č. 7

Pohlaví: *Žena*

Jméno: *Jana*

Věk: *51*

Délka výkonu učitelské profese: *31*

Vyučované předměty: *český jazyk, matematika, pracovní činnosti, informatika a německý jazyk*

8.4 Metody zpracování a analýzy dat

Veškerá data získaná prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s účastníky, byla z diktafonu v mobilním zařízení převedena do programu Microsoft Word (některé ukázky jsou uvedeny v příloze). Poté došlo k jejímu dalšímu zpracování. Analýza dat byla provedena pomocí techniky otevřeného kódování.

Otevřené kódování je metoda, při níž jsou nasbíraná data systematicky rozložena, konceptualizována, a následně znovu sestavena (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Jako metodu záznamu jsem zvolila tzv. metodu papír a tužka. V rámci této metody jsem přiřazovala názvy kódů k datovému záznamu, což vedlo k rozložení celkového textu. Každému kódu bylo přiřazeno označení, které nejlépe charakterizovalo danou část. Po vytvoření kódů jsem přistoupila k procesu kategorizace, která spočívala v seskupování kódů na základě jejich podobnosti. V rámci tohoto procesu mi bylo nápomocné schéma, viz obrázek č. 2.

Obrázek 2: Schéma postupu přípravy, kódování a analýzy dat



Zdroj: Flick (2018)

V rámci tohoto procesu vznikly následující nadřazené kategorie:

1. Problémový žák a jeho projevy
2. Na vzniku problémového chování se podílí rodina, škola či jiný faktor
3. Jak důležitým faktorem je rodina
4. Vliv problémového žáka na zbytek třídy
5. Práce s problémovým chováním u žáka
6. Co způsobuje u žáka nálepkování „problémový žák“
7. Podpora problémového žáka

9 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V následující části práce představím obsahovou analýzu získaných dat a jejich interpretaci. Úryvky z rozhovorů jsou ponechány v autentické podobě.

9.1 Problémový žák a jeho projevy

V první oblasti testu se zaměřím na to, jak učitelky vnímají problémového žáka a jakými charakteristikami se takový žák vyznačuje. Při otázce: „*Co se vám jako první vybaví při vyslovení pojmu „problémový žák“?*“ odpověděly, že se jedná o žáka, který má nějaké výchovné problémy a způsobuje velké obtíže při hodině.

R3: „*Někdo, kdo je agresivní, konfliktní, provokativní, v podstatě věčně narušuje průběh hodiny.*“

S tímto tvrzením souhlasí i **R5**, **R7** a **R6**, která zdůrazňuje fakt, že takto se chová převážně ke svým spolužákům.

Ostatní participanty nesdílí stejný názor a naopak **R4:** „*Je to žák, který má velký problém se adaptovat do svého okolí.*“

Na doplňující otázku, která směřovala na konkrétní chování takového žáka v jejich výuce, se odpovědi různily. Respondentky se zaměřují především na povinnosti žáka, které v rámci výuky musí splnit.

R5: „*Žák s výukovými problémy má větší problémy s pochopením učiva, není schopen plnit zadané úkoly v plném rozsahu, pracuje pomalejším tempem nebo naopak má tendenci vše rychle bez většího přemýšlení splnit, má problémy se soustředěností, většinou se příliš nezapojuje do společné práce, u některých se projevuje nechuť k učení.*“

R1: „*Takový žák potřebuje neustálý dohled a moji obezřetnost. Často toto chování vyvolává nedůvěru vůči jedinci.*“

V rámci nejčastějších projevů problémového chování žáků odpovídaly učitelky téměř jednoznačně – agresivní, hluční či naopak zakřiknutí a neplní si svoje povinnosti.

Ze získaných dat vyplývá, že vyučující vnímají problémového žáka jako jedince, který projevuje nestandardní chování odlišné od ostatních, a svým jednáním narušuje průběh výuky pro ostatní žáky i pro svého vyučujícího. Přítomnost problémového žáka ve třídě, a jakým způsobem to ovlivňuje ostatní, bude probráno v jedné z následujících podkapitol.

Takto identifikovaný žák rovněž čelí obtížím v mezilidských vztazích, projevuje hrubost a agresivitu vůči spolužákům a učitelům. Toto chování může mít za následek nějakou formu šikany. Obecně lze tedy konstatovat, že se jedná o žáka, který způsobuje újmu ostatním. Cílem tohoto jednání může být zejména získání pozornosti nebo kompenzace nedostatku vědomostí.

9.2 Na vzniku problémového chování se podílí rodina, škola či jiný faktor

V následující části textu se zaměřím na tzv. rizikové faktory v oblasti problémového chování a jejich příčiny. Všechny oslovené učitelky se shodují, že hlavní příčinou problému je rodina a jejich výchova jedince.

R6: „*Rodina, prostředí, ve kterém se pohybuje.*“ S tímto tvrzením korespondují i **R3** a **R5**.

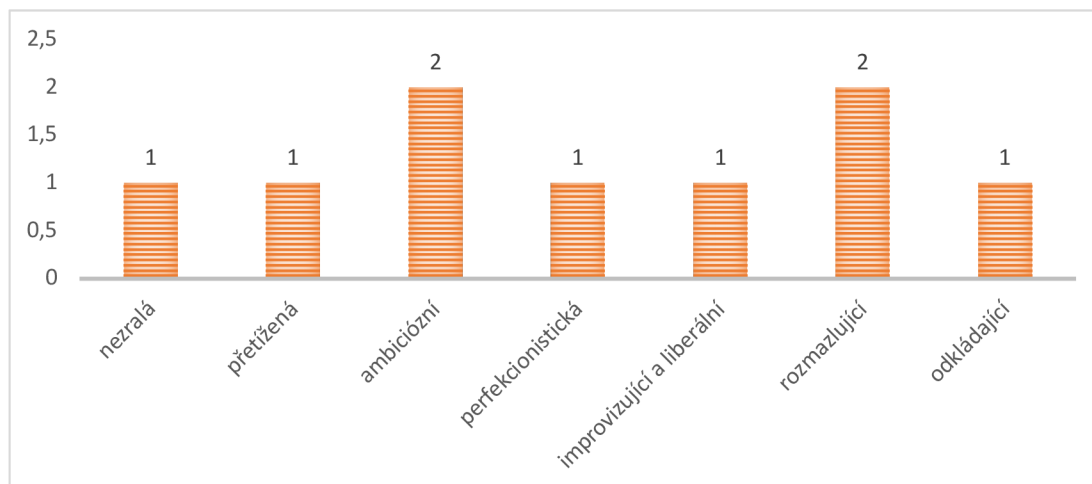
Na základě dlouholetých zkušeností učitelek z výzkumu vyplývá, že v oblasti problémového chování vnímají jako zásadní komplikované rodinné situace, které si mnohdy žáci přenášejí do školního prostředí. Dalším důležitým aspektem je i prostředí, ve kterém se právě nacházejí, rovněž i to, jaký tlak je na ně vyvíjen.

9.3 Jak důležitý faktor je rodina

Všechny dotazované účastnice jednomyslně potvrdily, že problematické chování má téměř vždy svůj původ v rodinném prostředí a způsobu, jakým jsou děti vychovávány rodiči. Toto téma výrazně rezonovalo ve všech provedených rozhovorech, proto má svoji vlastní podkategorii.

V rozhovorech jsem zmiňovala typologii rodin, které jsem podrobněji zpracovala v teoretické části práce. Zajímavé bylo zjištění, že každá respondentka měla úplně jiný náhled na typologickou rodinu viz. graf č. 1.

Graf 1: Problematické typologie rodiny



Zdroj: vlastní zpracování dle polostrukturovaných rozhovorů (2024)

Největší zastoupení mají dvě typologie rodin, a to ambiciózní a rozmazlující. Obě tyto typologie využívají úplně jiný koncept výchovy. U rozmazlujících to může být tzv. výchova cukru a u ambiciózních to mnohdy může být tzv. výchova biče, což je úplný opak výchovy.

Dvě učitelky nebyly schopné určit nějaké typologie rodin a vyjádřily se k tomuto problému komplexněji.

R5: „*Jakákoli rodina má na žáka velký vliv. Důležitý je její přístup k vlastnímu dítěti, který by měl vycházet ze smíření se s tím, že jejich dítě nebude premiant třídy a bez domácí přípravy se dítě neobejde. Na základě toho je třeba ke svému dítěti přistupovat. Velmi důležitá je spolupráce rodičů s učitelem. Nenechávat vše na škole, ale zapojit se i do domácí přípravy v souladu s instrukcemi od učitele. Důležitá je komunikace rodičů s učitelem, vzájemně si předávat zkušenosti s daným vzděláváním žáka.*“

S tímto koresponduje i **R7** a **R3**, která zdůrazňuje, že ideální stav je mix těchto typologií, protože každý typ rodiny má svoje úskalí.

9.4 Vliv problémového žáka na zbytek třídy

V této části kapitoly se zaměřím na to, jak působí přítomnost problémového žáka na celou třídu. Respondentky se ve většině případech shodly, že je tento jedinec velmi rušivým elementem pro celý chod výuky. Projevuje se tím, že na sebe strhává pozornost, je agresivní a vyžaduje mnohem více času při výuce.

R3: *„Je výbušný, provokativní, emotivní, impulzivní, konfliktní až agresivní – a jaká je atmosféra? -> kolektiv většinou chování daných jedinců respektuje, ale často dochází k potyčkám, ignorace daného jedince a v nejhorším případě může dojít k žádosti rodičů na přesun dítěte do jiné třídy, školy, aby nebylo ve třídě s problémovým žákem.“*

Tento pohled **R3** je velmi zajímavý, protože právě ve šluknovském výběžku se přestup do jiné školy kvůli tzv. „problémovému žákovi“ řeší poměrně často.

R5 je jediná, která se od svých kolegyně liší svým názorem. Zdůrazňuje, že takový jedinec je spíše tišší a zakřiknutý.

R5: *„Žák s výukovými problémy bývá zakřiknutý, tichý, příliš se nezapojuje do skupinové práce, většinou má problémy se začleněním do třídního kolektivu. Někdy se snaží přízeň spolužáků získat provokativním chováním vůči nim.“*

K tomuto tématu byla položena ještě jedna doplňující otázka, která úzce souvisí i s následující kapitolou: *„Jaký vliv má prostředí ve třídě a škole na chování problémových žáků a jakým způsobem můžete tato prostředí přizpůsobit jejich potřebám?“* Na tuto otázku byly odpovědi opravdu odlišné, ale ve výsledku se všechny účastnice shodly, že prostředí hraje pro problémového žáka velikou roli.

R7: *„Prostředí ve třídě a škole má na chování problémových žáků velký vliv vzhledem k tomu, že ve škole tráví velkou část dne. Je potřeba vytvořit v prostředí školy a třídy takové klima, ve kterém žáci mají důvěru, cítí se dobře, bezpečně, uvolněně, nejsou odmítáni, nejsou pouze napomínáni, ale hovoří se s nimi, musí být navozeny pozitivní podněty, které ovlivňují jejich chování.“*

R3: „Prostředí má na jedince obrovský vliv. Ale vše je to o individualitě žáka a učitele. O ochotě učitele motivovat, naslouchat, pomoci danému jedinci. A podle toho pak přizpůsobovat prostředí. Pedagog musí být ale nestranný, nesmí se nechat pohltit konfliktním žákem, musí věnovat pozornost i ostatním ve třídě. Protože i oni efektivně reflektují postoje k takovýmto žákům. V souvislosti s tím by každý pedagog měl znát vývojové fáze skupiny, protože tou školní třída je a pokud s ní nepracujete jako s celkem, tak právě dochází k problémům, které se reflektují na dané jedince.“

Další velmi zajímavý názor přidala **R6:** „Učím děti, aby byly tolerantní, protože každý z nás je jiný. Ale zároveň je učím, že pokud jim někdo ubližuje, není to žalování a měly by to říct. Nemusí se s každým kamarádit, ale měly by se navzájem tolerovat. Ve třídě by se měl každý žák cítit v bezpečí.“

Jedna respondentka uvedla, že by při této situaci vyhledala pomoc u svého asistenta, což je také velmi důležité. Pedagog nesmí stále zapomínat na to, že tam má dalších 20 dětí a nesmí svoji pozornost obracet jen k problémovému žákovi.

R1: „Pomoc asistenta pedagoga, možnost opustit třídu, odejít do klidu, projít se, zklidnit a vrátit ke práci.“

9.5 Práce s problémovým chováním u žáka

V následující části bude rozebrána práce s problémovým žákem. V rámci rozhovoru byl tomuto tématu věnován poměrně velký prostor, protože u dítěte to může hrát významnou roli. Každá z účastnic k těmto žákům přistupuje odlišně, ale každá cítí individuální přístup, toleranci a laskavost.

R2: „Žák je citlivý, není nemocný, tedy hlavní cíl je získat jejich důvěru.“

R1: „S láskou, trpělivostí jako k ostatním dětem, ale je potřeba většího úsilí.“

Všechny účastnice měly stejný pohled na doplňující otázku: „Jak zvyšujete šanci na posílení důvěry problémových žáků a jak je vtáhnete zpět do práce ve výuce?“ a to takový, že dítě je důležité chválit, a to i za maličkosti. Také s ním více komunikovat a snažit se mu vše vysvětlit.

Konflikty s problémovým žákem řeší každá vyučující různě. **R1** by tuto situaci řešila s rodinou, výchovným poradcem či se školním řádem. **R2**, **R5**, **R6** i **R7** se

shodují, že nejprve je důležitá komunikace s celou skupinou žáků, a kdyby daný problém přetrvával, situace by se řešila dál např. postihem prostřednictvím školního řádu či návrh šetření v PPP.

Také jsme v rámci tohoto tématu narazily na výzvy, které s tímto žákem musím v rámci své výuky absolvovat.

R5: *„Vzbudit zájem dítěte o učení. Vést ho ke komunikaci, aby se nebálo požádat o radu, pomoc. Aby chodilo do školy rádo, i když nedosahuje takových výukových výsledků jako většina jeho spolužáků.“*

Také **R3** narazila na problém, který už byl rozebírán v kapitole výše: *„Největší výzvou u těchto žáků jsou rodiče, protože oni jsou většinou jednou z možných příčin jejich chování.“*

9.6 Co způsobuje u žáka nálepkování „problémový žák“

Nyní se budu věnovat tomu, co způsobuje nálepkování „problémový žák“. Tato kapitola je jednou z nejdůležitějších v celé práci, protože poukazuje na tento problém, který se mnohdy děje, aniž by si to učitel uvědomil. V rámci polostrukturovaného rozhovoru zazněla otázka: *„Jaké jsou důsledky užívání nálepky „problémový žák“ na studenty a jejich sebevědomí? Jaký to má vliv na jejich budoucnost?“*

R3 tento problém vnímá jako velmi zásadní: *„Vliv to má velký. Nálepkování – labelling je silný nástroj, u kterého si většinou nemusíme uvědomit, že ho používáme. Sebevědomí žáka nálepkou „problémový žák“ v podstatě nastavíme tak, že se tak začne chovat. Protože přeci on je ten, který dělá potíže, kvůli kterému je neustále nějaký konflikt. Oni tuto nálepkou přijmou, ač se jim to z počátku nemusí líbit, či si to neuvědomují. A odstranit tuto nálepkou je náročné, nemožné.“*

S tímto názorem částečně koresponduje i **R5**, která konstatuje: *„Záleží na individualitě dítěte. Některý žák se se svým problémem umí vyrovnat a přijmout se takový jaký je a žít plnohodnotný život, byť s určitým omezením. Jiný žák se s tím vyrovnává hůř. Velmi záleží na blízkém okolí a psychické podpoře, kterou mu dané okolí poskytuje a na vyzrálosti a sebevědomí daného žáka.“*

Ostatní respondentky mají podobné názory jako kolegyně nebo se k tomuto tématu nechtěly moc vyjadřovat.

9.7 Podpora problémového žáka

V závěru každého rozhovoru, jsem se respondentek ptala, jak by takovému žákovi co nejlépe pomohly, a to jak v rámci odborné pomoci, tak i z vlastního úhlu pohledu.

V rámci odborné pomoci cítí všechny zúčastněné, že pomoc je dostatečná, a to jak v rámci samotné školy, tak i spolupráce s centry PPP, rodiči či s pedagogickými asistenty. **R3** vidí největší úskalí v úřadech jako je např. OSPOD.

Osobní pohled respondentek je podobný. Mnohdy se znovu rozčilují na rodiče těchto žáků, protože s nimi většinou nechtějí spolupracovat.

R6 celý rozhovor shrnula za všechny svoje kolegyně, které ve svých rozhovorech říkaly takřka totožné odpovědi: *„Získat jejich důvěru, aby věděli, že je má někdo rád. Vyzdvihnout jejich kladné stránky.“*

10 Vlastní doporučení

Na základě výsledků provedeného výzkumu předkládám vlastní doporučení pro efektivnější práci s problémovým žákem na základní škole. Toto doporučení považuji za užitečné především pro pedagogy na základní škole.

Při práci s problémovým žákem považuji za klíčové následující doporučení:

- Nenálepkovat žáka a neoznačovat ho jako „problémového“. Jakákoli takováto označení mohou negativně ovlivnit samotného žáka a postoje jeho spolužáků. Toto označení si žáci nesou celý svůj život.
- Stanovit společná pravidla a řád a aktivně sledovat jejich dodržování.
- Přístupovat ke každému žákovi individuálně.
- Reagovat na veškeré problémy v počáteční fázi a usilovat o aktivní komunikaci a spolupráci s rodinou.
- Identifikovat příčinu nevhodného chování žáka. Je důležité se vyhnout předsudkům a kritice, postupovat obezřetně a s citem. Dát takovému žákovi najevo, že tu pro něj jste, a to v jakékoliv situaci.
- Při odhalení příčiny jednat profesionálně a udržovat si emocionální stabilitu.
- Být si vědom své moci a vlivu na žáky a zacházet s nimi tak, aby to nepoškodilo jejich pozitivní vývoj.
- V neposlední řadě podporovat pozitivní klima ve třídě.

ZÁVĚR

Závěrečná práce se zabývala nálepkou „problémový žák“ z pohledu učitele na 1. stupni základní školy. V teoretické části mé práce jsem se zaměřila na zkoumání problémového žáka, jak se odlišuje od žáka s poruchovým chováním, na jeho charakteristiku, vlastnosti, projevy a příčiny nekázně.

Další kapitoly byly zaměřeny na vlivy učitele na problémového žáka, jakými rizikovými faktory na něj může působit. Také jak výraznou roli hraje rodinné prostředí žáka. Poslední kapitola je věnována strategii, kterou mohou učitelé při hodinách i mimo ni využívat.

V praktické části mé práce jsem představila výzkumné cíle, otázky a výsledky mého šetření.

Během výzkumu jsem se zaměřila na polostrukturované rozhovory s šesti účastnicemi, abych zjistila, jak učitelé vnímají a charakterizují problémového žáka. Dále jsem zkoumala nejvýraznější projevy problémového chování žáka, vliv přítomnosti problémového žáka na ostatní spolužáky a identifikace dalších problémů, které si učitelé spojovali s problémovým žákem.

Z výsledků polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že problémový žák výrazně ovlivňuje ostatní spolužáky ve třídě. Vznik problematického chování je spojen s řadou faktorů, ale nejvýraznější zastoupení nese rodinné prostředí. Také učitel a jeho přístup hrají významnou roli ve formování chování žáka.

Z osobního pohledu vnímám dvě situace, které jsou velmi znepokojivé. První je případ, kdy učitel má ve třídě problémového žáka, který pochází z problémové rodiny. V tomto případě často rodina odmítá se školou spolupracovat, což bylo zaznamenáno i v rámci tohoto výzkumu. Dalším úskalím je to, kdy si učitel na žáka tzv. zasedne a nalepí mu pomyslnou „nálepku“ problémový žák. A to mnohdy neprávem. Tento žák za své chování mnohdy ani nemůže, protože např. přišel z jiné školy. Těto „nálepky“ se poté velmi těžko zbavuje a může to mít negativní dopad na žáka i v rámci celé třídy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.
2. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
3. BENDL, Stanislav; HANUŠOVÁ, Jaroslava a LINKOVÁ, Marie. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.
4. BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Pedagogika (ISV). Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
5. BRÉDA, Jiří; DANDOVÁ, Eva; KENDÍKOVÁ, Jitka a MERTIN, Václav. *Sebeobrana učitele*. Dobrá škola. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-345-2.
6. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.
7. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
8. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
9. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Páté, nezměněné vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-5053-1.
10. FLICK, Uwe. *An introduction to qualitative research*. 6th edition. Los Angeles: SAGE, [2018]. ISBN 978-1-5264-4565-0.
11. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

12. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
13. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
14. HORŇÁKOVÁ, Katarína; KAPALCOVÁ, Svetlana a MIKULAJOVÁ, Marína. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Rádcí pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.
15. HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
16. JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6
17. JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
18. KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
19. KAPR, J.; LINHART, J.; FISCHEROVÁ, V.; VODÁKOVÁ, A. *Sociální deviace, sociologie nemoci a medicíny. 2.*, upr. vyd. Sociologické pojmosloví. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. ISBN 80-85850-03-6.
20. KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie osobnostních typů učitele*. ITEM. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-176-2.
21. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 2.* vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
22. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
23. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Psychologie pro každého. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
24. MCNAMARA, E. *Positive pupil management and motivation: a secondary teacher's guide*. London: D. Fulton, 1999. ISBN 1-85346-634-4.

25. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 3., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-7598-174-5.
26. MIKÁČ, Jan a PUŠKINOVÁ, Monika. *Vnitřní předpisy, směrnice a řády ve školství: návody, správná i chybná řešení, vzory*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-635-6.
27. MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1312-3.
28. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
29. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
30. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele. První pomoc pro pedagogy*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
31. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
32. SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.
33. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Poradce pro praxi*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.
34. ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
35. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.
36. TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a VACÍNOVÁ, Marie. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-30-3.
37. VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-691-8.

38. VOJTOVÁ, Věra. *Edukace žáků s poruchami chování*. In: VÍTKOVÁ Jana. *Integrativní školné (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-225.
39. VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6311-2.
40. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
41. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

42. CHLÁDKOVÁ, Alena. *Jak na problémové chování žáků? Nechme se inspirovat Finskem* [online]. Masarykova univerzita v Brně 2013 [cit. 2024-03-1]. Dostupné z: https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_01_138.pdf
43. JANDA, Petra. *Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje* [online]. Ústí nad Labem 2018 [cit. 2024-03-1]. Dostupné z: <https://www.pppuk.cz/nase-sluzby/pro-skoly>
44. MAREŠ, J. *Morální distres učitelů – skrytý problém* [online]. Karlova univerzita v Hradci Králové 2017 [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/320561814_Moralni_distres_ucitelu_-_skryty_problem
45. MŠMT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní strategie – primární prevence rizikového chování dětí a mládeže (2019-2027)* [online]. 2019 [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf
46. WEBER, Zdeněk. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Syndrom vyhoření* [online]. 2009 [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: <http://www.zdenekweber.cz/terapie/syndrom-vyhoreni/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma analýzy problému	25
Obrázek 2: Schéma postupu přípravy, kódování a analýzy dat.....	34

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Problematické typologie rodiny	37
--	----

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADD	Porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
APOD	A podobně
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPU	Speciální poruchy učení
Tzv.	Takzvaně

SEZNAM PŘÍLOH

P1 – Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou – R3

P2 – Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou – R5

PŘÍLOHA P1: UKÁZKA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S UČITELKOU – R3

Pohlaví: *Žena*

Jméno: *Michaela*

Věk: *41*

Délka výkonu učitelské profese: *19*

Vyučované předměty: *anglický jazyk*

1. Co se vám jako první vybaví při vyslovení pojmu „problémový žák“?

„Někdo, kdo je agresivní, konfliktní, provokativní, v podstatě věčně narušující průběh hodiny.“

2. Jaké vlivy na ně působí?

„Rodina, třídní kolektiv, pohled učitele samotného; prostředí.“

3. Jakými způsoby se problémoví žáci projevují ve Vašem výukovém prostředí?

„Nemohu potvrdit, že bych se setkávala s problémovými žáky. Upovídanost, neposednost se ne vždy dá klasifikovat jako problémovost daných jedinců. Ve své praxi jsem měla několik problémových žáků, ale zde byl jejich „problém“ diagnostikován lékaři a žák byl tedy medikován (někdy to bylo samovolné chození po třídě, skřeky, pazvuky, agresivní útoky vůči ostatním ale i žákovi samotnému...)“

4. Jak se takový žák nejčastěji chová ve třídě či v kolektivu? Jaká je tam atmosféra?

„Je výbušný, provokativní, emotivní, impulzivní, konfliktní až agresivní – a jaká je atmosféra? -> kolektiv většinou chování daných jedinců respektuje, ale často dochází k potyčkám, ignorace daného jedince a v nejhorším případě může dojít k žádosti rodičů na přesun dítěte do jiné třídy, školy, aby nebylo ve třídě se s problémovým žákem.“

5. Jaký vliv má prostředí ve třídě a škole na chování problémových žáků a jakým způsobem můžete tato prostředí přizpůsobit jejich potřebám?

„Prostředí má na jedince obrovský vliv. Ale vše je to o individualitě žáka a učitele. O ochotě učitele motivovat, naslouchat, pomoci danému jedince. A podle toho pak

přizpůsobovat prostředí. Pedagog musí být ale nestranný, nesmí se nechat pohltit konfliktním žákem, musí věnovat pozornost i ostatním ve třídě. Protože i oni efektivně reflektují postoje k takovýmto žákům. V souvislosti s tím by každý pedagog měl znát vývojové fáze skupiny, protože tou školní třída je a pokud s ní nepracujete jako s celkem, tak právě dochází k problémům, které se reflektují na dané jedince.

6. Jak se snažíte přistupovat k problémovým žákům?

„Bez servítek, nejlepší je říct vše narovinu, na nic si nehrát, někdy je potřeba být i přítelem, suplovat rodiče a nikdy nezapomenout, že jste pedagog.“

7. Jak zvyšujete šanci na posílení důvěry problémových žáků a jak je vtáhnete zpět do práce ve výuce?

„Viz výše – na nic si nehraji, nekřičím, nekárám, řeknu to, co si myslím, vyjádřím svůj názor. Nikdy se mi to nevymstilo.“

8. Jak s nimi řešíte problémy (konflikty)? např. jak s nimi řešíte rušivé chování, vzdor a odmítání, šikanu a agresivitu?

„Otázka je moc široká – to je na dlouhé povídání, psaní. Existují přeci výchovné postupy, metodiky, jak uvedené problémy řešit. Nemůžete přeci vedle sebe chtít vysvětlit, jak budu řešit odmítání vs. Šikanu. Nebo vlastně ano, něco lze řešit domluvou, napomenutím, ale k problematice šikany musíte přistupovat opatrně. Tady bruslíte na tenkém ledě.“

9. Jaké přístupy či strategie používáte k řešení problémového chování ve třídě?

„To je individuální, je to případ od případu. Jak jsem ale uvedla, četnost výskytu problémových žáků je v tuto chvíli nízká.“

10. Jaké jsou nejčastější výzvy, se kterými se setkáváte při práci s těmito žáky?

„Největší výzvou u těchto žáků jsou rodiče, protože oni jsou většinou jednou z možných příčin jejich chování.“

11. Jaký vliv má spolupráce s rodiči problémových žáků na jejich chování ve třídě? Jak velkou roli hraje jejich výchova. Jaká typologie „problémové rodiny“ je podle Vás nejproblematičtější?

a) nezralá rodina

- b) rodina přetížená
- c) rodina ambiciózní
- d) rodina perfekcionistická
- e) rodina improvizující a liberální
- f) rozmazlující (tzv. protekcionářka) rodina
- g) odkládající rodina

(odkaz, který vysvětluje typologie „problémové rodiny“ blíže: <https://www.msstechovice.cz/file.php?nid=4438&oid=4682657>)

„Neexistuje dokonalý typ rodiny. V každé z vámi uvedených typologií je riziko pro vznik problémového chování dětí. Dle mého názoru ideální rodinou je mix uvedených typologií. A vliv spolupráce, a výchova...? Někdy je těžké se s rodinou spojit, setkat, komunikovat.“

12. Jaké jsou důsledky užívání nálepky „problémový žák“ na studenty a jejich sebevědomí? Jaký to má vliv na jejich budoucnost?

„Vliv to má velký. Nálepkování – labelling je silný nástroj, u kterého si většinou nemusíme uvědomit, že ho používáme. Sebevědomí žáka nálepkou „problémový žák“ v podstatě nastavíme tak, že se tak začne chovat. Protože přeci on je ten, který dělá potíže, kvůli kterému je neustále nějaký konflikt. Oni tuto nálepkou přijmou, ač se jim to z počátku nemusí líbit, či si to neuvědomují. A odstranit tuto nálepkou je náročné, nemožné.“

13. Jakou podporu a odbornou pomoc si při svojí práci přejete s problémovými žáky? Je podpora dostatečná?

„Podpora je dostatečná, nebo alespoň z mého pohledu. Kde vidím problém je součinnost vyšších úřadů (OSPOD atd.)“

14. Jaký je váš osobní pohled na to, jak pomoci problémovým žákům?

„Je potřeba se vžít do jejich situace, je nutné se snažit je také pochopit. Každá příčina má svůj následek – dle toho s nimi pak můžeme pracovat.“

PŘÍLOHA P2: POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S UČITELKOU

– R5

Pohlaví: *Žena*

Jméno: *Kateřina*

Věk: *51*

Délka výkonu učitelské profese: *29*

Vyučované předměty: *český jazyk, matematika, přírodověda, tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti a hudební výchova*

1. Co se vám jako první vybaví při vyslovení pojmu „problémový žák“?
„Žák s výukovými nebo výchovnými problémy.“
2. Jaké vlivy na ně působí?
„Rodina, školní prostředí.“
3. Jakými způsoby se problémoví žáci projevují ve Vašem výukovém prostředí?
„Žák s výukovými problémy má větší problémy s pochopením učiva, není schopen plnit zadané úkoly v plném rozsahu, pracuje pomalejším tempem nebo naopak má tendenci vše rychle bez většího přemýšlení splnit, má problémy se soustředěností, většinou se příliš nezapojuje do společné práce, u některých se projevuje nechut' k učení.“
4. Jak se takový žák nejčastěji chová ve třídě či v kolektivu? Jaká je tam atmosféra?
„Žák s výukovými problémy bývá zakřiknutý, tichý, příliš se nezapojuje do skupinové práce, většinou má problémy se začleněním do třídního kolektivu. Někdy se snaží přízeň spolužáků získat provokativním chováním vůči nim.“
5. Jaký vliv má prostředí ve třídě a škole na chování problémových žáků a jakým způsobem můžete tato prostředí přizpůsobit jejich potřebám?
V oblasti učiva – „přizpůsobit jeho obsah možnostem dítěte, tolerovat žákovo pomalejší tempo, umožnit delší časový prostor pro splnění úkolu, umožnit práci s pomocnými tabulkami, povzbuzovat, chválit.“
V oblasti vztahů ve třídě – „vést ostatní žáky k pochopení žáka, který má problémy s učivem, vést je k jeho respektování, k toleranci, vstřícnosti, ochotě mu pomoci jak v oblasti učiva, tak se začleněním do kolektivu.“

6. Jak se snažíte přistupovat k problémovým žákům?
„Volit individuální přístup na základě poznání osobnosti žáka, nejen v oblasti vědomostní, dovednostní, ale i v chování.“
7. Jak zvyšujete šanci na posílení důvěry problémových žáků a jak je vtáhnete zpět do práce ve výuce?
„Častá pochvala i za sebemenší úspěch, povzbuzování k učení, podpora jeho sebevědomí. Vycházet z toho, co mu jde, aby žák zažil i úspěch. Vést ho ke komunikaci.“
8. Jak s nimi řešíte problémy (konflikty)? např. jak s nimi řešíte rušivé chování, vzdor a odmítání, šikanu a agresivitu?
„Vždy nejdříve rozmluvou, vysvětlováním, rozebráním daného konfliktu, aby dítě pochopilo, co vlastně udělalo, proč je to špatně. Jak je možné danou situaci napravit, předcházet konfliktům. Určitě mu dát šanci na nápravu. Pokud toto nezafunguje, pak je potřeba řešit s rodiči anebo pak ještě dál s pedagogicko-psychologickou poradnou.“
9. Jaké přístupy či strategie používáte k řešení problémového chování ve třídě?
„Snažím se vše řešit klidovějším způsobem. Vše stavět na rozebrání dané problémové situace, vyslechnout všechny, kteří k tomu mohou říct svůj názor, vzájemné hodnocení řečených názorů, usměrňování, vysvětlování daných názorů. Vывodit závěr, který bude vést k vzájemnému porozumění, respektování, toleranci. Každý člověk je jedinečný, je potřeba spolu vycházet i přes nedorozumění a jiné názory na věc. Žáci v daném kolektivu nemusí být všichni dobří kamarádi, ale je důležité se vzájemně respektovat a nevyvolávat zbytečné konflikty.“
10. Jaké jsou nejčastější výzvy, se kterými se setkáváte při práci s těmito žáky?
„Vzbudit zájem dítěte o učení. Vést ho ke komunikaci, aby se nebálo požádat o radu, pomoc. Aby chodilo do školy rádo, i když nedosahuje takových výukových výsledků jako většina jeho spolužáků.“
11. Jaký vliv má spolupráce s rodiči problémových žáků na jejich chování ve třídě? Jak velkou roli hraje jejich výchova. Jaká typologie „problémové rodiny“ je podle Vás nejproblematictější?
a) nezralá rodina

- b) rodina přetížená
- c) rodina ambiciózní
- d) rodina perfekcionistická
- e) rodina improvizující a liberální
- f) rozmazlující (tzv. protekcionářka) rodina
- g) odkládající rodina

(odkaz, který vysvětluje typologie „problémové rodiny“ blíže: <https://www.msstechovice.cz/file.php?nid=4438&oid=4682657>)

„Jakákoli rodina má na žáka velký vliv. Důležitý je její přístup k vlastnímu dítěti, který by měl vycházet ze smíření se s tím, že jejich dítě nebude premiant třídy a bez domácí přípravy se dítě neobejde. Na základě toho ke svému dítěti přistupovat. Velmi důležitá je spolupráce rodičů s učitelem. Nenechávat vše na škole, ale zapojit se i do domácí přípravy v souladu s instrukcemi od učitele. Důležitá je komunikace rodičů s učitelem, vzájemně si předávat zkušenosti s daným vzděláváním žáka.“

12. Jaké jsou důsledky užívání nálepky „problémový žák“ na studenty a jejich sebevědomí? Jaký to má vliv na jejich budoucnost?

„Záleží na individualitě dítěte. Některý žák se se svým problémem umí vyrovnat a přijmout se takový jaký je a žít plnohodnotný život, byť s určitým omezením. Jiný žák se s tím vyrovnává hůř. Velmi záleží na blízkém okolí a psychické podpoře, kterou mu dané okolí poskytuje a na vyzrálosti a sebevědomí daného žáka.“
13. Jakou podporu a odbornou pomoc si při svojí práci přejete s problémovými žáky? Je podpora dostatečná?

„Důležitá je spolupráce, jednotný, domluvený přístup všech, co s dítětem pracují a mají na něj jakýkoli vliv. Vycházet z individuality dítěte, jeho potřeb. Spolupráce, jednotnost pedagogicko-psychologické poradny, rodičů, učitelů, asistenta.“
14. Jaký je váš osobní pohled na to, jak pomoci problémovým žákům?

„Chválit je, povzbuzovat, začleňovat do kolektivu, vést je k samostatnosti, sebedůvěře, předávat vědomosti, které uplatní v životě vzhledem k jejich možnosti vzdělání.“