



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Sekce pedagogických a psychologických programů

Subjektivita v hodnocení problémového chování ve školní družině

Vypracovala: Pavlína Písecká

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, PhD.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Datum:

Podpis studenta/ky:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat svému vedoucímu práce panu Mgr. et Mgr. Jiřímu Kressovi za cenné rady a typy, jeho ochotu a čas, který mi věnoval. Zároveň bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za trpělivost a prostor, který mi poskytli ke studiu.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá identifikací problémového chování u dětí navštěvujících školní družinu. V procesu rozlišování problémového chování hraje velkou roli subjektivita vychovatele, jako osobnosti s vlastními postoji, znalostmi a zkušenostmi. Práce se proto zaměřuje na sociální percepci, která vstupuje do hodnocení problémového chování. Součástí práce je i seznámení se s vývojovými aspekty období mladšího školního věku, školní družinou, a především osobností vychovatele.

V praktické části bakalářské práce, jsem se metodou rozhovoru s jednotlivými vychovatelkami, pokusila zmapovat odlišnosti ve vnímání a popisu projevů charakteristické pro problémové chování dětí ve školní družině.

Klíčová slova

Problémové chování, subjektivita, vychovatelka, školní družina.

Abstract

This Bachelor thesis is focused on problematic behavior of children attending a school club. In the prelude of identification of the problematic conduct is important subjectivity of the tutor like type of personality with his own attitude, knowledge and experience. Therefore the thesis deals with social perception influencing evaluation of the problematic behavior. A part of the thesis is focused on evolution aspects of early childhood and certain role of school club and also on personality of the tutor. In the practical part of the Bachelors thesis after gaining some experience from other individual tutors I attempt to identify differences in perceiving and description of expression typical for problematic children's conduct in school club.

Keys words

problem behavior of children, subjectivity, teacher in the school club, school club

OBSAH

Úvod.....	1
1. Vymezení základních pojmů.....	2
1.1 Uvedení do problematiky	2
1.2 Rizikové chování.....	3
1.3 Problémové chování a porucha chování.....	3
2. Charakteristika problémového chování dítěte mladšího školního věku	6
2.1 Dítě v období mladšího školního věku.....	6
2.2. Problémové chování z vývojového hlediska.....	7
2.3 Nejčastější projevy problémového chování dítěte mladšího školního věku	8
3. Role subjektivity v hodnocení problémového chování a poruchy chování	11
3.1 Sociální percepce.....	12
3.2 Atribuce	15
3.2.1 Atribuční chyby a předsudky	16
3. 2. 2 Chyby v posuzování a stereotypy	17
3. 3 Postoje	20
3.3.1 Funkce postojů a jejich utváření	21
4. Školní družina a její vymezení.....	24
4.1 Pedagogika volného času	24
4.1.2 Funkce výchovy ve volném čase	24
4.2 Kázeň ve školní družině	25
4.3 Vychovatel jako posuzovatel náročného chování	26
4. 3. 1 Osobnost vychovatele	26
4.3.2 Činnosti vychovatele.....	27
Shrnutí.....	29
5. Výzkumná část.....	30
5.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky	30
5.2 Metoda sběru dat, výzkumný vzorek.....	30
Výsledky výzkumu	33

VO1: Jak vychovatelky popisují problémové dítě?.....	33
VO2: Jaké možnosti řešení má vychovatelka v případě problémového chování dítěte ve školní družině?.....	38
VO3: Jaká je informovanost vychovatelek o přístupech k problémovému chování? .	42
Diskuze.....	44
ZÁVĚR	46

ÚVOD

Bakalářská práce se zaměřuje na subjektivitu, která se promítá do diagnostiky problémového chování dětí v mladším školním věku. Toto téma jsem zvolila, protože je mi jako vychovatelce ve školné družině blízké a často se setkávám s rozdílným nahlížením a přístupem k problémovému chování dětí navštěvujících školní družinu. Každý pedagog, jako jedinečná osobnost, má samozřejmě svá hodnotící měřítka, své hranice a zkušenosti, které hrají roli ve vyhodnocování chování, to vše vede k tomu, že co jeden považuje za překročení normy, může druhý považovat za přiměřený projev. Práce si klade za cíl zjistit, do jaké míry se do hodnocení promítají osobní vlastnosti, zkušenosti a znalosti pedagogů v této problematice.

Teoretická část seznamuje čtenáře se základní terminologií, nastiňuje vývojové aspekty mladšího školního věku včetně nejčastějších projevů problémového chování, nastíní činnost školní družiny včetně osobnosti vychovatele a jádrem práce je pak sociální percepce.

Praktická část práce nám poskytne náhled na problematiku identifikace problémového chování a rozlišení od „nevychovanosti“ optikou vychovatelek pracujících ve školní družině.

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Uvedení do problematiky

Školu lze chápat jako organizaci, která má od společnosti zmocnění podílet se na socializaci jedinců. Učitelé jsou oprávněni vyučovat a posléze vyžadovat výkon jak tělesný, tak duševní a na základě hodnocení těchto výkonů provádět selekci a ovlivňovat tím budoucí postavení jedince ve společnosti. Z pohledu dětí je škola společenskou organizací, jež je staví do nové role, role žákovské, která zahrnuje nové požadavky v podobě nutnosti adaptace na společná pravidla nebo také přijetí nových forem hodnocení a posuzování, odměn a trestů (Jedlička, 2018). Dle Heluse (2004) mají děti sklon vnímat školu jako klíč k budoucnosti, domnívají se, že škola určuje téma jejich života, ale také upozorňuje, že problém nastává v případě, že má žák ve škole potíže, přičemž nezáleží, jestli plynou z prospěchu nebo z neuspokojení vysokých nároků rodičů, učitelů nebo i své vlastní. Pro tyto žáky je škola setrvalým stresem a zdrojem strachu, kdy v konečném důsledku si žák v dospívání začne kompenzovat neúspěchy vyhledáváním a začleněním do skupin, kde se mu dostane uznání „mezi svými“. Mertin (2019) polemizuje nad otázkami proč dnešní děti škola příliš nebaví a s nedočkavostí vyhlížejí konec vzdělávací povinnosti? Kde se berou dospívající a mladí dospělí, kteří se bezcílně potloukají životem bez zájmů a smyslu pro povinnost?

Jedlička (2018) školu považuje za nástroj sociální integrace a přirovnává tuto skutečnost k „zavařovacímu hrnci“ ve kterém se slučují odlišné povahy, škola proto usiluje o zkáznění studujícího, novodobě označované jako konformita, která označuje dobrovolné přizpůsobení se skupinovému tlaku. Škola totiž není jen půdou pro formální vztahy, ale i místem navazování a poznávání neformálních vztahů v rámci třídního kolektivu dětí, vrstevníků, s rozmanitými povahovými a charakterními vlastnostmi. Děti zde rozvíjejí své sociální dovednosti, a to jak formou přátelských vztahů, tak i prostřednictvím konfliktů. Je zcela individuální, jakým způsobem si jedinec získá a obhájí své místo ve skupině, zda se stane vůdcem nebo outsiderem. Zásadní roli zde mají zkušenosti pedagoga a jeho schopnosti identifikovat sociometrické pozice a případně odhalit ty jedince, kteří častěji vykazují projevy rizikového chování, respektive „učitel určuje, kdo je problémovým žákem“ (Vágnerová, 2005, s. 17).

1.2 Rizikové chování

Bendl (2015, s.226) ve své publikaci uvádí, že termín rizikové chování je svým způsobem zastřešující pojem pro nevhodné, delikventní, deviantní či sociálně patologické chování dětí a mládeže ve školských institucích, zároveň ale doplňuje, že někteří autoři rozlišují rizikové a problémové chování. Bendl termín rizikové chování vysvětluje jako „chování, jehož důsledkem dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince a společnost.“

Širůčková (in Miovský, 2010, s 30) předkládá termín rizikové chování jako pojem odkazující ke komplexní kategorii chování zahrnující:

- interpersonální agresivní chování (např. šikana, týraní, násilné chování, extremismus apod.)
- delikventní chování (krádeže, vandalismus...)
- rizikové zdravotní návyky (konzumace alkoholu, tabákové výrobky, užívání drog, ale i nezdravé stravovací návyky...)
- sexuální chování (promiskuita, předčasné mateřství apod.)
- rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím (problémové chování ve škole jako je záškoláctví, neplnění školních povinností...)
- prepatologické hráčství
- rizikové sportovní aktivity (adrenalinové sporty)

1.3 Problémové chování a porucha chování

Vojtová (2004, s. 53) hovoří o problémovém chování jako o termínu zahrnujícím v sobě respekt k pedagogickým možnostem odborníků, který také poukazuje na časovou omezenost a perspektivu jedince. S tímto označením se setkáme v české i světové literatuře¹ podporující ideu společné edukace jedinců s problémovým chováním v hlavním proudu vzdělávání. Například Škoviera (2022) tento přístup k problémovému chování považuje za charakteristický pro inkluzivní pedagogiku, která nevnímá dítě s problémovým chováním a poruchami chování jako dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale pokládá

¹ Problémové chování (emotional and behavioural difficulties) (srov. Škoviera, 2022, Hutyrová, 2019, Taylor 2020)

ho za jedinečnou osobnost. Porucha chování je v této pedagogické disciplíně přisuzována nesouladu vnitřního a vnějšího prostředí. Hutyrová (2019, s. 63) je ve svém výkladu specifitější a problémové chování charakterizuje jako širokou škálu negativních projevů chování, se kterými se může setkat v průběhu dětství. Tyto projevy mohou mít podobu verbální i fyzické agrese, negativismu, přecitlivělosti, motorického neklidu, dále také obtíže s pozorností a soustředěním či problémy se sebepojetím.

Z hlediska speciální pedagogiky termín „porucha chování“ reflektuje problémy jedince v jeho reakcích, projevech a sociálních vztazích a také, že poruchu chování lze vnímat jako „sociálně neakceptovatelné chování, kdy má jedinec celkově oslabené nebo úplně vadné mechanismy regulace chování vzhledem k podmínkám daným prostředím“ (Vojtová, 2004, s. 47).

Kroupová (2016, s.948) ve svém slovníku poruchu chování definuje jako „opakující se, trvalý obrazec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování narušující očekávání přiměřená věku dítěte.“

Národní pedagogický institut (2020) ve svém článku upozorňuje na úskalí, které panuje v rozlišení mezi problémovým chováním a poruchami chování, kdy poruchou chování jsou míněny například poruchy autistického spektra nebo ADHD a problémové chování je popisováno jako „nevhodné chování dítěte školního věku, které svými opakovanými projevy obtěžuje a ruší okolí, ale svou intenzitou a četností nedosahuje úrovně poruchy chování“, zároveň nám předkládá tři základní znaky problémového chování:

- Chování nerespektující sociální normy.
- Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy.
- Agresivita coby rys osobnosti nebo chování.

Naproti tomu Ptáček (2006) poukazuje na časté, a především mylné zaměňování poruchy chování za právě výše zmiňované poruchy pozornosti a ADHD, ale i jiné (afektivní poruchy, deprese...) A též nám poskytuje popis projevů poruch chování s odkazem na diagnostická kritéria podle MKN-10 (v Evropě) a DMS IV – R (v USA).

Čtyři základní projevy poruch chování uváděné Ptáčkem (2006)

- Agresivita nebo závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat.
- Úmyslné poškozování věcí a majetku (např. vandalismus).

- Opakovaná porušení domácích nebo školních pravidel, právní delikty.
- Stálé lhaní, vyhýbání se důsledkům svého chování nebo snaha získat výhody či věci hmotného charakteru nepoctivou cestou.

Ptáček (2006) upozorňuje i na fakt, že o poruchu chování se jedná v případě výskytu minimálně tří z uvedených projevů, a to po dobu nejméně šesti měsíců.

Panující nejednotnost v názvosloví, které zastřešuje chování skupin dětí vymykajících se očekávání společnosti a odchylojící se od společenských norem Vojtová (2008, s. 44) zdůvodňuje úrovní společenského vývoje „a s tím související filozofii pohledu na problematiku chování“, ale i další důvody, které dle obsahu dělí do skupin:

- Různorodost a variabilita příčinných vlivů
- Relativita očekávaného chování, kdy se mohou rozcházet požadavky prostředí.
- Interpretace problematiky z různých pohledů a různými vědeckými obory.
- Různorodost kombinací názvů, kdy odborníci používají pro označení stejných projevů či potíží v chování dětí nestejně názvy.

V roce 2021 vydala školní inspekce dokument o přístupech k **náročnému chování** žáků ve školách a školských zařízeních. V této publikaci autoři pracují s termínem náročné chování, které definují jako „chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole.“ Odklon od pojmu problémového chování odůvodňují skutečností, že hodnocení chování je vždy subjektivní záležitostí pedagoga. Dalo by se říct, že postupně dochází ke zjemnění označení, ale také je to potvrzením, že terminologie v této oblasti je stále neuchopena.

Závěrem první kapitoly je potřeba dodat, že problémové chování v dětství má multifaktorovou etiologii. Hutyrová (2019) člení na faktory biologické, genetické, psychologické a sociální, přičemž jejich počet a tím i jejich kumulace je zásadní pro výskyt poruchy chování a nutné je i podotknout, že „poruchy chování v dětství nejsou, spíše nemusí představovat, doživotní stigma. Úzce souvisí s vývojem dítěte, a zvláště s přístupem nejbližšího sociálního okolí k němu.“ (Ptáček, 2006, s.6)

2. CHARAKTERISTIKA PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

2.1 Dítě v období mladšího školního věku

Školní věk neboli období, kdy dítě chodí do školy je členěno do tří fází, a to na raný či mladší školní věk, střední školní věk a starší školní věk. Raný školní věk je zahájen nástupem do školy, tedy zhruba kolem šestého roku a trvá do devíti let. Nástup do školy je považován za významný sociální mezník, je to počátek nové životní fáze, který ovlivní vývoj i způsob prožití zbývajících doby dětství. „Dítě zde musí potvrdit své kompetence, pracovat a plnit stanovené povinnosti“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s.713).

S postavením školáka, jakožto nové sociální role, na dítě doléhá celá řada důsledků mající vliv na psychiku i celou osobnost dítěte. Škola je místem, kde má dítě příležitost pokročit ve svém vývoji, předpokladem však je školní zralost, tedy připravenost školní nároky zvládat (Helus, 2011). Vágnerová & Lisá (2021) vysvětlují školní připravenost jako dosažení určité úrovně schopností a dovedností nezbytných pro školní povinnosti. Helus (2011) hovoří o celém komplexu zdatností, potřebných k aktivní adaptaci na školu. Vágnerová & Lisá (2021) poukazují i na skutečnost, že školní připravenost je multidimenzionální koncept a je možné rozlišovat připravenost na učení, potažmo výuku a připravenost přizpůsobit se sociálnímu prostředí školy. Knotová (2014) v této souvislosti rozlišuje termíny *školní zralost* a *školní připravenost*. Do školní zralosti zahrnuje biologické zrání, zralost centrální nervové soustavy, vývoj kognitivních procesů a emoční zralost. Školní připravenost je dělena na vnější a vnitřní, přičemž vnější připraveností se rozumí zájem o prostředí školy (učení jako hra) a vnitřní připravenost je skutečnou způsobilostí dítěte zahrnující rozumovou, citovou a sociální zralost. Vágnerová & Lisá (2021) doplňují, že sociální připravenost na nástup do školy je ovlivněna postoji a hodnotami rodiny, které se promítají do vnímání školního vzdělávání, do předávání znalostí společenských norem, a především jejich respektování. Rozdílnost mezi školou a rodinou v hodnotách a požadovaných normách, představuje pro dítě zátěž a zvyšuje tak riziko jeho neúspěšnosti² (Vágnerová & Lisá,2021).

² Relativita očekávaného chování (Vojtová, 2004) – viz. první kapitola

Jak již bylo zmíněno výše, vyjma sociálních determinantů je třeba zohlednit i přirozený proces zrání dítěte. Pro potřeby mé práce jsem se zaměřila především na oblasti metakognice, exekutivních funkcí a autoregulace. Mertin (2019) zjednodušeně definuje, že metakognice je myšlení o myšlení, respektive dovednost monitorovat, hodnotit a plánovat vlastní učení, zároveň nám poskytuje v této souvislosti rovněž termín kritické myšlení. Rozvinutá metakognice umožňuje odhadovat vlastní schopnosti a přiměřeně je zhodnotit, tato dovednost, ale není na počátku školní docházky rozvinutá. K osvojení metakognitivních strategií, které pomáhají zvládnout požadavky školy, dochází postupně. Metakognice je úzce propojena s exekutivní funkcí, která „slouží k regulaci psychických procesů a chování“ a společně se tak podílí na zpracování poznatků, regulaci následujících postupů a zpětném hodnocení. Přičemž samotný rozvoj metakognice závisí také na úrovni rozumových vlastností (Vágnerová & Lisá, 2021, s.329).

Za senzitivní fázi³ rozvoje exekutivních funkcí je považován druhý rok života, nicméně jak sama Vágnerová uvádí „k jejich podstatnému zlepšení dochází mezi 6. – 8. rokem“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 797). Neopomenutelnou exekutivní funkcí je inhibice, která umožňuje potlačovat nežádoucí podněty, a i případné nevhodné reakce, tato schopnost dosahuje přijatelné úrovně až v deseti letech. Taktéž seberegulace je v mladším školním věku nezralá a emoční, je zaměřená na dosažení okamžitého uspokojení, a proto potřebují děti mladšího školního věku vedení a kontrolu dospělých (Vágnerová & Lisá, 2021).

2.2. Problémové chování z vývojového hlediska

Dle Valentové (2013) je nezbytné, aby při hodnocení projevů dítěte jako problémové byl brán zřetel i vývojové období, optiku věku a stádia vývoje dítěte. V každém věkovém období lze totiž sledovat charakteristické problémy v chování, ale stejné projevy v jiném věku mohou signalizovat závažnější problém. Zde nastává jistý prostor pro pochybování při identifikaci projevů jako problémové, protože například Vágnerová (1997) se domnívá, že v se raném školním věku většinou nejedná o poruchy chování, ale jde především o projevy školní nezralosti či nepřípravenosti, která se manifestuje infantilností. Děti se ještě neumějí ovládat, jednají impulsivně a často nerozumí požadavkům, které jsou na

³ „senzitivní vývojové období charakterizuje zvýšená citlivost jedince vůči určitým vlivům okolí, na něž pak reaguje s mimořádnou intenzitou napomáhající trvalé vývojové změně“ (Helus, 2004)

ně kladeny. Valentová (2013, s. 74) však uvádí, že s projevy problémového chování již na prvním stupni se lze setkat poměrně často a poukazuje na spektrum problémů v chování počínající sociální nezralostí až po projevy agresivity zahrnující vzdorovité chování, negativismus, vztek, šikana apod. Vojtová (2010) je s Valentovou (2013) ve shodě, že problémové až antisociální chování se projevuje u stále mladších žáků, a to až do takové míry, že by bylo potřeba posunout věkovou hranici pro identifikaci až do předškolního věku.

Zvýšené četnosti dětí s problémem si všímají a zaobírají i odborníci z lékařství skrze sociální pediatrii⁴, která operuje s termínem „nová morbidita“ přičemž tímto pojmem označuje vzestup chronických zdravotních potíží u dětí spojený s psychickými vývojovými poruchami. Za příčiny těchto komplexních chronických zdravotních potíží jsou považovány rané poruchy psychosociálního vývoje a projevují se nejen somatickými onemocněními, ale i vývojovým opožděním, poruchami chování a dalšími psychosomatickými potížemi. Přestože původ těchto potíží je vždy multifaktoriální, tak hlavní roli hraje prostředí, které dítě obklopuje, vzrůstající nároky na konformitu a sociální kompetence dítěte. Náchylnější jsou pak děti s nedostatečnými schopnostmi v kognitivní oblasti a resilience. (Kukla, s 99, 2016) Vojtová (2010) taktéž upozorňuje na zvýšené riziko projevů problémového chování u dětí, které vstupují do školy nepřipravené a neschopné přizpůsobit se podmínkám a což může mít za následek postupný akademický úpadek, sociální izolaci a zapojení se do problémových vrstevnických skupin už v časně adolescenci.

2.3 Nejčastější projevy problémového chování dítěte mladšího školního věku

Jedním z autorů popisující projevy problémové chování na prvním stupni je Hájek (2007), který rozděluje problémové chování na:

- problémy v chování či výchovné obtíže
- závažnější problémy

⁴ Sociální pediatrie je podobor pediatrie, který akcentuje sociální rozměr zdraví a nemoci dítěte ve všech jeho rovinách. (Kukla, 2016)

Mezi výchovné obtíže řadí dětskou neposlušnost, vzdorovitost, neposednost, špatný vztah ke školní práci a různé zlozvyky. Za závažnější problémy v chování považuje dětské lhaní, krádeže, útěky z domova, toulání, projevy bezcitnosti, agresivitu a surovost. Podobný výklad nám předkládá i Hutyrová (2019, s. 89), která uvádí a blíže specifikuje následující typy projevů problémového chování:

- Nadměrné upoutávání pozornosti
Projevuje se „šaskováním“ a je častější u chlapců.
- Negativismus
Vyznačuje se odmítáním názorů autorit, negativistickými reakcemi, které se projevují odmítáním poslušnosti a omlouvání. Negativismus může signalizovat nerovnoměrnost duševního vývoje.
- Lhaní
Zapírání a omlouvání. Pravá lež má motiv a cíl, je úmyslná a je přítomné vědomí nepravdy. Lhaní je proto důležité hodnotit ve vztahu k vývojové úrovni dítěte
- Krádeže
Charakteristické záměrností jednání. I zde je důležité mít na zřeteli vývojové hledisko, dítě musí chápat pojem vlastnictví a je schopné akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem.
- Čachrování
Různé formy vyměňování, směňování, obchodování propojené s drobnými podvody a v podstatě krádežemi.
- Útěky
Jako projev poruchy chování můžeme útek považovat až když jsou útěky opakované.
- Toulání
Navazuje na útěky a je charakterizované dlouhodobým opuštěním domova.
- Projevy fyzické a verbální agrese

Agresi řadíme mezi přirozené projevy chování, jelikož vyjadřuje vnitřní dispozici nebo vlastnost. Je chápána jako trvalá a nesnadno měřitelná charakteristika osobnosti. Agresivitu můžeme popsat jako verbálně či neverbálně vyjádřené bouřlivé reakce zlosti a hněvu, které jsou běžnou reakcí dítěte i na banální podněty a se stupňující se tendencí. Můžeme rozlišovat agresivitu:

- Reakci na přísnou výchovu
- Forma naučeného chování (bezděčná nápodoba)
- Vrozená agresivita (jako hnací síla)
- Agresivita plynoucí z nevyjasněných hranic, nejsou jasně stanovená pravidla z rodiny.

Valentová (2013) doplňuje do spektra problémů v chování sociální nezralost dětí, jejich nadměrnou závislost na dospělých, úzkosti a nízké sebehodnocení, dále také nesoustředěnost, nepozornost a nedbalost nejen ve školní práci, ale i v osobních věcech.

3. ROLE SUBJEKTIVITY V HODNOCENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ

Do hodnocení problémového chování se do určité míry projevuje i individuálně typická tolerance k různým projevům dětí, která je daná osobností a tím jsou myšleny jeho zkušenosti, temperament, věk, ale také zdravotní stav a aktuální ladění. Zároveň přikládá velký význam i osobní citlivosti vázané na určité projevy, které mohou vést k vyčerpání a profesionální bezmocnosti učitele (Vágnerová, 1997).

V praxi se stává, že pedagogové nechávají problémy v chování žáků bez povšimnutí, projevy problémového chování jsou podceňovány a tato nedostatečná pozornost má bohužel za následek pozdní identifikaci edukačních potřeb dítěte a vede k rozvoji poruchy chování (Vojtová, 2010). Wolfendale (in Vojtová, 2010) hovoří o obavách pedagogů, které mají k vlastním schopnostem při rozpoznávání a reagování na změny v chování žáku a neumějí posoudit závažnost a typologii poruch chování. Visser (in Vojtová, 2010) zjistil, že pedagogové nemají jasnou představu o poruchách chování a uchylují se spíše k popisu souboru chování konkrétního dítěte.

Odborná literatura uvádí tři skupiny příčin odůvodňující problémy pedagogů s identifikací žáků s problémy v chování:

1. Osobní postoje a názory pedagogů na danou problematiku.
 2. Nepřesnosti v definování poruchy chování.
 3. Pragmatické důvody pedagogů (ztěžování práce, vnímání diagnostiky jako ztráty času).
- (Vojtová, 2010, s. 126)

Nepřesnostem v definování poruch chování se práce již věnovala (viz první kapitola), v této kapitole se zaměříme na osobní postoje a názory pedagogů z hlediska sociální psychologie, vědy, která popisuje to, jak lidé vnímají a cítí svůj sociální svět, jak o něm přemýšlejí a jak vzájemně působíme a ovlivňujeme jeden druhého. (Atkinson, 2003)

3.1 Sociální percepce

Termín sociální percepce zavedl do psychologie J. S. Bruner a označoval jím sociální determinaci percepčních procesů. Aktuálně i v této oblasti vládne terminologická nejednotnost. Někteří autoři volí spíše termín sociální kognice a jiní zůstávají u původního názvosloví a další považují termín sociální kognice jak podřízený sociální percepci (Bendl, 2015). Zášková (1990) nás seznamuje s dalším pojmem, a to s interpersonální percepcí, toto aktuálnější označení v sobě zahrnuje i hodnocení vnitřních osobnostních charakteristik a motivů k jednání, které jsou vnějšímu pozorovateli skryté. Pugnerová (2019) dodává, že interpersonální percepce jako schopnost jedince pochopit a poznat co a jak protistrana vnímá, je základní předpoklad pro navazování interpersonálních vztahů.

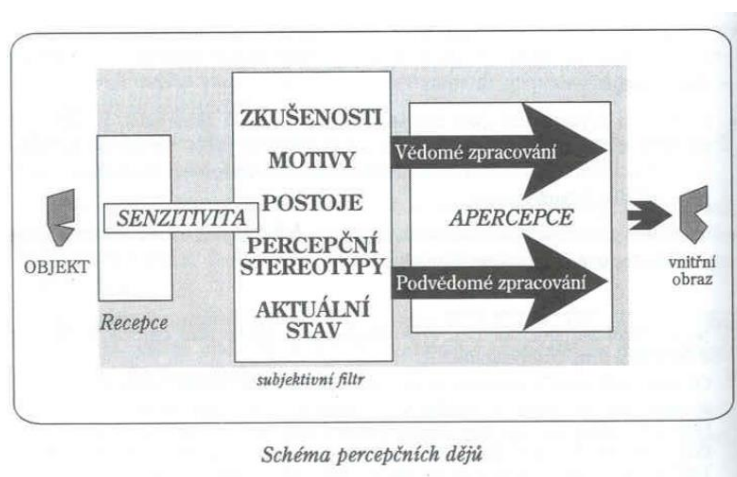
Slaměník (2019) popisuje sociální percepci jako vnímání a poznávání člověka člověkem, toto poznávání nám umožňuje vytvářet si dojmy o jedincích a jejich osobních rysech, způsobech chování či emocích. Pro proces mezosobní percepce je tedy podstatou utváření si dojmů, na základě, kterých poté navazujeme a rozvíjíme vztah s druhou osobou.

D. Kováč (in J. Řezáč, 1998) definuje vnímání jako „selektivní zpracování informací podle určitých principů do významových celků, které v závislosti na jiných funkcích vstupují do chování jako regulátor odpověďové složky chování.“ Řezáč (1998) uvádí šest základních charakteristik procesu percepce:

- Zákon selekce
 - Přijímány jsou pouze některé objekty v zorném poli.
- Efekt primárnosti
 - Tyto části, které přijmeme jako první jsou pro pozdější dotvoření celého obrazu významnější než ty později přijaté.
- Zákon interference
 - Uplatnění minulé zkušenosti tj, ovlivněno předchozím vnímáním (ne vždy uvědomělé).
- Utváření podvědomých hodnotících hledisek
 - Vznikají v průběhu percepce.
- Proces percepce jako subjektivní děj
 - Na procesu percepce se podílí osobnost jako celek včetně všech jejích složek.

- Pugnerová (2019) doplňuje o přítomné faktory vnímajícího ve chvíli percepce, které mohou ovlivnit nebo zkreslit vnímaný objekt (hlad, únava apod...).
- Adekvátní úroveň smyslů a senzitivita jedince
 - Základní předpoklad percepce.
 - Senzitivita jako „vnímavost k podnětům sociální povahy, schopnost registrovat a adekvátně vyhodnotit sociální podmínky života jedince.“ Řezáč (1998, s. 95) také odkazuje na tezi D. Kováče o existenci pozitivní korelace mezi percepcí a emoční inteligencí, a zároveň uvádí senzitivitu, jako jeden z faktorů sociální inteligence.

Pugnerová (2019, s. 641) tento výčet doplňuje ještě o motivaci jako faktor ovlivňující percepci kdy „motivace do značné míry určuje, které podněty v percepčním poli upoutají naši pozornost.“



Obrázek č. 1

(Řezáč, 1998)

Efekt primárnosti, který už je vysvětlen výše, se při interakci s dotyčnou osobou dál vyvíjí – interaguje. Tato interakce může ještě více posilovat výchozí dojem a posléze se mohou v určitých situacích projevit důsledky. Helus (2011) v této souvislosti hovoří o krocích tzv. vzestupné interakční spirály a jejím protipólem tzv. sestupné interakční spirály. Tyto spirály korelují s fenoménem sebezpevňující předpovědi, respektive efektu očekávání, který způsobuje interaktivní posilování výchozího dojmu.

V průběhu sociální interakce tedy jedinci nereagují jen na objektivní rysy situace, ale podléhají i svým subjektivním dojmům. Pugnerová (2019) tento proces označuje jako

formování dojmů a spolu s Atkinson (2003) upozorňují na řadu chyb a zkreslení v závěrech o druhé osobě. Každý z nás, ve snaze porozumět ostatním lidem i sám sobě, si vytváří své intuitivní teorie lidského chování, které jsou i do značné míry validní, „ale když tvoříme sociální úsudky, dopustíme se i mnoha systematických chyb“ a tyto naše vlastní teorie pak zabraňují vytváření přesných závěrů (Atkinson, 2003, s. 602–603). Pugnerová (2019) dále tento děj nerozvíjí a shrnuje, že každý posuzovatel hodnotí situace subjektivně. Atkinson (2003) však jde hlouběji a upozorňuje i na skutečnost, že při vytváření si sociálních úsudků dochází k předpojatosti již při sběru dat a následně i při vzpomínání, svou roli zde totiž hrají paměťové struktury neboli schémata představující naše již zpracované utříděné vědomosti a přesvědčení o lidech, předmětech, situacích i událostech, a to s ohledem na fakt, že ani naše vzpomínky nejsou přesné reprodukce původních vjemů, ale zjednodušené rekonstrukce našich vjemů. Proces vyhledávání v paměti a využívání schémat se Atkinson (2003) nazývá schématické zpracování informací. Tento proces nám umožňuje zpracovávat významné množství údajů, vyznačuje se vysokou účinností, probíhá rychle a automaticky, a to do takové míry, že si obvykle neuvědomujeme, že probíhá nějaké zpracování informací. Bez těchto procesů bychom byli přehlceni informacemi a vedlo by to ke špatnému zpracování dat, cenou je však předpojatost vnímání i uchování dat.

Jedním z mála psychologů, kteří rozsáhle popsali lidskou snahu interpretovat a pochopit svět je George Alexander Kelly. Dle jeho teorie „člověk pohlíží na svůj svět skrze průhledné vzorce nebo vzory, které si vytvořil, a pokouší se je zkusit na skutečnost, z nichž je utvářen svět“ (Jedlička, 2018, s. 99). Kellyho teorie konstruktů vychází z teze, že všechny osobní teorie jsou vytvářeny ze systému konstrukcí, se kterými začínáme krátce po narození a postupně s naším vývojem/růstem tyto teorie zdokonalujeme. Dle Hayesové (2013) tak konstrukt výkladu světa jednoho člověka může být zcela odlišný od konstruktů pro pochopení světa druhého člověka. Jedlička (2018) vysvětluje Kellyho konstrukt jako způsob výkladu světa, který jedinec používá ke kategorizování událostí a k řízení chování, čímž usiluje o porozumění, predikci a kontrolu událostí. Hayesová (2013) tento jev demonstruje na jednoduchém příkladu skupiny lidí, ve které se každého zvlášť zeptáte na protiklad slova „agresivní“ a různorodost odpovědí pak dokazuje odlišnost v chápání významu jednotlivých osob.

Základní myšlenkou Kellyho teorie je že „naše očekávání řídí naše chování“. Osobní konstrukty jednotlivců nejsou nikdy naprosto totožné, platí pravidlo, že až budou konstrukty

jednotlivce podobné konstruktům druhých, projeví se to i v podobnosti v chování. Pocho-
pení osobnostních konstruktů ostatních vede k schopnosti chovat se k druhým lidem při-
měřeně. Závažnost pak Kelly spatřuje ve faktu, že každý jedinec při popisu a porozumění
druhých operuje s odlišným počtem konstruktů (Jedlička, 2018, s. 100).

3.2 Atribuce

Dle Řezáče (1998) vnímání a utváření dojmu o druhých ovlivňují tři složky: expektační,
afektivní a atributivní.

- Expektační vnímání je silně ovlivněno očekáváním určitého chování a projevuje se dvojím způsobem:
 1. percepční predispozicí = připravenost globálně vnímat určitým způsobem
 2. zaostřeností = vnímání určitých projevů (výběrová citlivost)
- Afektivní složka je pod vlivem emocí, které zabarvují vnímání druhé osoby v dů-
sledku citově zabarveného vztahu a stenizují nebo astenizují percepční aktuální
děje.
- Atributivní složka, která má tendenci při vytváření dojmu přisuzovat určité vnitřní
a vnější osobností charakteristiky.

Termín atribuce znamená připisování nebo přisuzování, z tohoto pojmu dále vychází
označení atribuční tendence, které vyjadřuje sklon lidí vysvětlovat si chování ostatních
jedinců tím, že jim připisujeme příčiny. Helus (2011) pro tento děj užívá termín kauzální
atribuce. „Studium kauzálních atribucí upozorňuje na subjektivní momenty interperso-
nální percepce, které mohou vést ke značným nepřesnostem, chybám i zkreslením“ (Jed-
lička, 2018, s. 104). U vychovatelů (rodiče, pedagogové), ale i dalších profesí zaměřených
na práci s lidmi, je sklon posuzování příčin daných výsledků zcela běžný. Důležité však
je, že atribuce vytvářejí podmínky pro následné výkony jedince a vyjadřují předpoklad,
co způsobuje žákův úspěch či neúspěch včetně očekávaného výsledku již při zadání úkolů
(Helus, 2011).

Teorii atribuce zavedl do sociální psychologie F. Heider, který v procesu atribuce rozli-
šuje „jedince s vnitřním místem kontroly a jedince s vnějším místem kontroly“. Osoba
s vnitřním místem kontroly připisuje jednání sama sobě, svým vlastním osobnostním

předpokladům. Naopak, lidé s vnějším místem kontroly připisují svůj výkon vnějším okolnostem a situačním činitelům. (Řezáč, 1998, s.97) Helus (2011, s. 208) pro tento jev využívá mírně odlišné názvosloví, a to osobní atribuce a situační atribuce a předkládá praktickou otázku, která vystihuje tento děj: „Je chování/výkon toho člověka spíše výsledkem jeho vlastností/dispozic, anebo vnějších okolností?“

3.2.1 Atribuční chyby a předsudky

- Základní atribuční chyba

V případě, kdy v nás tedy převládne sklon vysvětlit si jednání druhého člověka na základě osobnostních vlastností a podceníme situační faktory dopouštíme se tzv. základní atribuční chyby (Helus, 2011) Jedlička (2018) používá označení fundamentální atribuční omyl.

Důvodem proč lidé mají tendence rozhodovat se na základě osobnostních faktorů a nedoceňovat situační faktory je první krok atribuce, kterým je impulzivní a automatické bezprostřední reagování na nositele chování a až ve druhém kroku provádíme korekci a pracujeme i se situačními faktory. Na kvalitě vyhodnocení se podílí i čas a významnost atribování, kdy při dostatku času a vědomí důležitosti vyhodnocení, můžeme výchozí atribuci korigovat zcela zásadním způsobem. Naopak při nedostatku času, nezájmu a nutností reagovat urychleně je korekce minimální až nulová (Helus, 2011).

- Atribuční omyl v sebepojímání

Jedlička (2018) popisuje jako sklony své neúspěchy připisovat sobě a neúspěchy vnějším okolnostem, nad kterými nemáme kontrolu.

- Efekt falešného konsenzu

Řezáč (1998, s. 98) vysvětluje jako sklon vnímat a hodnotit vlastní chování jako zcela přiměřené daným okolnostem. „Jedinec podléhá pocitu, že chování (či postup řešení, který zvolil) odpovídá tomu, co by zvolil každý v jeho situaci.“ Jedlička (2018) doplňuje, že důvodem víry v to, že by si většina lidí myslela a konala stejně jako my, vychází z teze, že výběr našeho okruhu přátel, si volíme na základě podobnosti a shody ve vnímání norm a představ.

Langová a Kvapil (in Řezáč, 1998) realizovali výzkum zaměřený na některé zvláštnosti atribuce u pedagogů. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé jeví konzistentnost, stereotypnost a zaujatost v posuzování příčin výsledků svých žáků. Langová, Kvapil interpretují také výsledky zahraniční výzkumů, z nichž vyplývá, že pedagog má rozdílná očekávání od žáků, kteří jeví nedostatek úsilí a od žáků, kteří jeví nedostatek schopností, v případě, kdy za neúspěchem žáka spatřuje nedostatek schopností, tak očekává spíše neúspěch i v budoucnosti. V případě nedostatku úsilí mají učitelé sklony žáky více trestat. Helusův (2011) výklad vysvětluje tyto tendence podrobněji. Schopnost (vysoká, nízká) je příčinou vnitřní a především stálou, kdežto úsilí neboli snaha je sice také příčinou vnitřní, ale současně nestálou a měnitelnou. U dobře prospívajících žáků, učitelé připisují školní úspěšnost vnitřním příčinám (schopnosti, dovednosti, připravenost...), protože u nich tyto výsledky očekávají, v případě žákova selhání připisují neúspěch vnějším okolnostem (obtížnost, momentální smůla). Naopak při úspěchu neprospívajícího žáka přisuzují dobrý výsledek vnějším faktorům (Řezáč 1998, s. 99). Z toho plyne že „podle toho, jak se položky příčinného/atribučního výkladu žákova úspěchu či neúspěchu v učitelově pohledu na něj kombinují, vznikají pro toho žáka příznivější či méně příznivé podmínky úspěchu.“ (Helus, 2011, s. 211). Helus dále tyto tendence rozděluje na:

- Atribuci aktivizující (šťastnou, ofenzivní) je ta, kdy učitel připisuje úspěch příčinám vnitřním. Jedná se o atribuci šťastnou, protože jedinec může být sám se sebou spokojen – úspěchy pramení z něj samotného.
- Atribuci desaktivizující (nešťastnou, defenzivní) druhý případ, který je popsán výše, učitel připisuje neúspěch činitelům stálým a úspěch činitelům vnějším. Tato atribuce je považována za desaktivizující, protože žáka neposiluje v jeho sebevědomí a odhodlání. Dochází zde ke zvnitřnění neúspěšnosti.

3. 2. 2 Chyby v posuzování a stereotypy

- Pygmalion efekt (Golem efekt)

Vztah učitele k žákům není neutrální, každý učitel si vytváří o svých žácích vlastní představy, které jsou však více konstruovány na základě kognitivních schopností žáka a jeho přístupu k práci, než na jeho celistvé a jedinečné osobnosti. Dopad těchto učitelových představ zkoumal R. A. Rosenthal a nazval ho Pygmalion efekt. Podstatou tohoto jevu je,

že pozitivní očekávání vede k pozitivnímu výsledku a Rosentahl svými výzkumy prokázal, že „způsob jakým učitel na žáka pohlíží je determinující a může mít přímý vliv nejen na žákovo chování, ale i na jeho výkon“ (Auger, 2005, s. 38). Opačný mechanismus je označován jako Golem efekt, kdy učitel stabilně poskytuje žákovi negativní zpětnou vazbu a tím může eliminovat snahu dítěte a posilovat tím i jeho nežádoucí projevy (Vágnerová, 2005).

- Haló efekt

Jedna z nejznámějších chyb při vnímání a posuzování druhých osob, vzniká tím, že lidé mají sklon posuzovat druhé na základě prvního dojmu. Tento primární pocit vede k nadměrnému zobecnění člověka ze strany pozorovatele. Na základě tohoto zobecnění si dotváříme charakteristiku posuzované osoby (doposud nám neznámé) tím, že ji připisujeme další vlastnosti i přesto, že počáteční dojem byl krátkodobý. Posuzované osobě jsou tak připisovány vlastnosti, které nejsou odpovídající, protože „první dojem vede ke zkreslenému odhadování osobnosti a současně brání přesnějšímu poznání druhého“ (Jedlička, 2018, s. 106). Pugnerová (2019) hovoří o hodnocení v jednoduché dimenzi **dobry - špatny** a tento okamžitý dojem je natolik dominantní, že proniká do vnímání, vytváří neoprávněné závěry a stává se tak iracionálním. Řezáč (1998) doplňuje, že haló efektu propadají nejčastěji lidé s nedostatečně rozvinutou pozorovací dovedností a také lidé, jejichž pozornost je zaměřena na nějaké aktuální vnitřní děje (např. nevyřešené konflikty, nejasná kritéria hodnocení apod.).

- Efekt mírnosti a shovívavosti

Řezáč (1998) tento efekt popisuje jako tendence hodnotit rozdílně jedince, ke kterým máme kladný vztah a jedince ke kterým máme vztah negativní, ale nejedná se o „nadržování“, nýbrž o chybu pramenící z nedostačeného náhledu na takové tendence. Pugnerová (2019) spatřuje podstatu tohoto jevu v reciprocitě, respektive když někomu dáte kladné hodnocení očekáváte ho obratem také.

- Vytváření kontrastních představ

Jedná se o tendenci přisuzovat pozorovaným lidem takové vlastnosti, které jsou v protikladu k vlastnostem pozorovatele. (Řezáč, 1998)

- Efekt novosti

Jedlička (2018) popisuje jako mechanismus při kterém jsou nové informace jsou považovány za důležitější než ty předcházející a uplatňuje se výrazněji u osob, které již známe.

- Efekt figury na pozadí

Dle Jedličky (2018) spočívá v tom, že jedince posuzujeme na základě konkrétního sociálního kontextu, v němž jsme posuzovaného již poznali.

- Vulgarizace

Řezáč (1998, s. 104) vysvětluje jako „neoprávněné, tj. neopodstatněné zjednodušení určitých poznatků, principů, zásad ap. při jejich praktické aplikaci.“ Tento sklon je důsledkem povrchního myšlení, nedostatkem hlubšího uvažování a úsilí o rychlé řešení situace (problému).

- Osobní posuzovací styl

Každý posuzovatel má svou individuální míru přísnosti, kritičnosti ale i mírnosti. Tato skutečnost ovlivňuje celkové posouzení jedince. V případě pedagogů je obzvlášť důležité, aby si při vytváření obrazu žáka zachovaly vlastní individuální styl a nenechali se ovlivnit „soudem“ jiného pedagoga (Řezáč, 1998, s. 104).

- Předsudky

Lze definovat jako podvědomé a tendence, které pramení z předpojatosti jak vůči konkrétnímu člověku, tak i vůči národnosti, rase, pohlaví atd. „Předsudky jsou vlastně nezdůvodněné (nepodložené), ale poměrně pevné postoje, které jsme si vytvořili např. pod vlivem neoprávněně generalizované zkušenosti“ (Řezáč, s. 103, 1998). Smetáčková (in Valentová, 2013) doplňuje, že předsudky jsou vždy spojené s negativním hodnocením zaměřené na jednotlivé osoby spíše než na skupiny a také dodává, že mnoho autorů považuje předsudek za podmnožinu stereotypu.

- Stereotypy

Smetáčková (in Valentová, 2013, s. 25) popisuje stereotyp jako soubor ustálených představ o určité skupině nebo osobách, které vykazují nějaký společný znak. Jedná se o paměťové schéma, které při představě určité skupiny asociuje sadu charakteristik a současně se v paměti aktivují i atributy, které jsou na ně napojeny. Klasifikace osob na základě

ustálených představ tvořených z povrchních charakteristik, kterými jsou například barva pleti, pohlaví, sexuální orientace apod. pak minimalizuje vnímání jiných údajů potřebných pro hodnověrný odhad jedince (Pugnerová, 2019).

Stereotypy se dělí na implicitní a explicitní, je-li přiřazení určité charakteristiky vědomé jedná se o stereotyp explicitní a nositel je schopen o nich hovořit a uvažovat. Implicitní stereotypy jsou naopak nevědomé, projevují se v pocitech a chování při kontaktu s danou skupinou (i při zmínce) a nositel je tedy nemá pod kontrolou.

V pedagogickém působení se stereotypy obvykle projevují v následujících oblastech:

- Osobní pojetí učitelství (neboli subjektivní učitelská teorie) – představa ideálního žáka X problematického žáka
- Očekávání vůči konkrétním dětem

Vágnerová (2005) zmiňuje například očekávání větších potíží u chlapců, nebo i předešlou zkušenost se straším sourozencem.

- Posilování určitého chování
- Posilování určitého školního výkonu
- Posilování určitých vzdělávacích životních aspirací

Přestože jsou stereotypy samozřejmou součástí lidské psychiky, tak ve školním vzdělávání jsou zcela nepřijatelné, protože jejich existence může vést ke zvýhodnění konkrétních žáků. „Na základě očekávání specificky přistupujeme k projevům dětí, ať se týkají jejich chování, školních výkonů nebo plánů do budoucna“ (Smetáčková in Valentová, 2013, s 38).

3. 3 Postoje

Jedlička (2018) představuje postoje jako relativně trvalé dispozice ovlivňující reakce na různorodé aspekty světa včetně osob, událostí či objektů. Bendl (2015) postoje vysvětluje jako sympatie nebo nesympatie spojené s pozitivní či negativní reakcí vůči lidem, předmětům nebo situacím. Janoušek (in Jedlička, 2018, s. 109) předkládá definici „že postoj je psychická struktura, která trvale charakterizuje výběrovost subjektu při přijímání vlivů z vnějšku při činnosti vůči okolnímu světu“.

Je důležité odlišit postoje od některých příbuzných termínů, a to především od osobnostního rysu a mínění. Osobnostní rys je oproti postojům forma reagování na řadu podnětů či situací, naproti tomu postoj je zaměřen k určitému předmětu, vlastnosti, situaci. Mínění již samo o sobě představuje verbální manifestaci postoje, tak jako smýšlení, názory a přesvědčení, které jsou taktéž druhy vnějších projevů vnitřních postojů. (Jedlička, 2018) Dle Hayesové (2013) je významným ukazatelem napomáhající k rozpoznání postoje jeho souvislost s hodnotami, přičemž hodnoty jsou definovány jako poměrně stálé osobní předpoklady a tvoří základ postojů.

Předmětem postoje se může stát cokoliv kolem nás, postoje si můžeme vztahovat k věcem, osobám apod, ale také k nemateriálním hodnotám a abstraktním idejím. Ne všechny postoje se však zrcadlí v chování jedince, některé postoje úmyslně skrýváme abychom se vyhnuli nežádoucím reakcím okolí. V postojích se odlišují tři složky:

1. Kognitivní

- zahrnuje to, jak člověk předmětu postoje rozumí a co o něm víme. Tato složka obsahuje vnímání, klasifikaci, pochopení a posouzení vlastností předmětu, včetně všech domněnek, jež si o něm vytvoříme.

2. Emocionální (afektivní)

- vystihuje projevy a dodává postojům jejich motivační, podnětný, důrazný charakter.

3. Konativní

- vyjadřuje postoj chováním či realizací tohoto chování.

(Jedlička, 2018, s.111)

3.3.1 Funkce postojů a jejich utváření

Osvojováním postojů nabývá naše jednání určitosti, dodávají řád do činností i chování jedince a pomáhají nám orientovat se ve složitém prostředí (přírodním, společenském, kulturním) (Jedlička, 2018). Bendl (2015) uvádí, že postoje plní celou řadu psychologických funkcí, ovšem jejich dělení se různí dle autorů. **Znalostní funkce** je orientována na vytváření si názorů a uspořádávání informací, také nám pomáhá vyhnout se tomu co nám

v minulosti uškodilo, a naopak posílit co bylo odměněno, čímž naplňují **funkci instrumentální**, která dle Jedličky (2018) slouží k dosažení určitých cílů. **Funkce sociální adjustace** je naplněna tím, že postoje zprostředkovávají náš vztah k jiným lidem. Atkinson (2003, s. 619) dodává, že tyto postoje nám pomáhají „abychom se cítili součástí sociálního společenství“ a také, že „vlastní obsah přesvědčení a postojů je méně důležitý než sociální vazby, které umožňují“. Postoje, které nás chrání před úzkostí a ohrožením naší sebeúcty plní **funkci ego – obranou** (Bendl, 2015). Jedlička (2018) shodnou funkci nazývá ego-defenzivní a doplňuje ji o napomáhání postoje při řešení vnitřních konfliktů, vylepšováním sebedůvěry a sebevědomí jedince a eliminaci pocitů méněcennosti.

Postoje si osvojujeme v průběhu života, na jejich utváření se podílejí různí činitelé, jako jsou rozsah zkušeností, stupeň uspokojování potřeb, informace od jiných osob, ale i osobnostní charakteristiky. (Jedlička, 2018)

Hayesová (2013) doplňuje teorii postojů o jejich měřitelnost, kterou považuje za problematickou. Měření i identifikace postojů je obtížná z několika důvodů:

- odpovědi mohou být zkreslené, protože lidé neradi vyjadřují své skutečné postoje, pokud se obávají negativní reakce
- postoje a názory mají velkou variabilitu, a lidé tak hledají odpověď tak, aby se hodila pro danou situaci
- interpretace vyjádření postojů – Kellyho teorie konstruktů – nelze tedy předpokládat univerzální význam postojů.

Shrnutí

Každé dítě občas projeví známky nekázně, velkou roli hraje doba trvání a intenzita problému. Vyhodnocení projevů neposlušnosti jako problémového chování je subjektivní záležitostí a mnohdy ani odborníci nemusejí dojít ke shodě. „Významnou roli v posuzování jednotlivých projevů chování u jednotlivých dětí hrají hodnotová měřítká, morální schémata a tolerance posuzovatele, stejně tak osobnostní, sociální a zdravotní aspekty vztahující se k dítěti“ (Hutyrová, 2019, s. 63). Pedagog je během výchovy a vzdělávacího procesu neustále v přímé interakci s žáky, zákonnými zástupci a samozřejmě s kolegy, je nucen reagovat na aktuální situace a její okolnosti, ale i na déletrvající problémy. Sociální vnímání je zdrojem schopností adekvátně rozpoznat a vyhodnotit vnější projevy, osobnost, postoje a potřeby druhých lidí a má tak přímý vliv na kvalitu či nekvalitu těchto interakcí (Zášková, 1990). A každý pedagog je také „jen“ osobnost s jedinečným souborem osobnostních vlastností a tato skutečnost predikuje odlišnost ve vnímání, chování a reagování jedinců ve stejných situacích, přičemž i situace samotná je považována za vlivný determinant chování (Atkinson, 2003).

4. ŠKOLNÍ DRUŽINA A JEJÍ VYMEZENÍ

4.1 Pedagogika volného času

Pedagogika volného času se zabývá pojetím a cíli, podmínkami a prostředky, obsahem a způsoby výchovného zhodnocování volného času v organizacích a institucích, které uskutečňují nebo vytvářejí podmínky pro aktivity ve volném čase (Hájek, 2007).

Dle MŠMT se školní družiny řadí mezi školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům prvního stupně a slouží výchově, vzdělávání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti dětí v době mimo vyučování. Pávková (2014) uvádí, že jde o zařízení, které ovlivňuje velkou část dětské populace a jejím hlavním posláním je umožnění odpočinku a možnost přípravy na vyučování.

Hájek (2007) uvádí školní družinu jako zařízení, kde se děti seznamují s rozmanitou řadou zájmových aktivit, zúčastňují se různorodých aktivit prohlubující školní znalosti, rozvíjejí zde svou osobnost a zdokonalují své kompetence. Hlavní roli v tomto výchovném působení hraje vychovatel/ka, která je dle zákona pedagogickým pracovníkem.

„Podle zákona o pedagogických pracovnících je pedagogickým pracovníkem osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko psychologickou činnost. Předpokládá se přímé působení na vychovávaného, vzdělávaného jedince.“ (Hájek, 2007, s. 130)

4.1.2 Funkce výchovy ve volném čase

Výchova ve volném čase, v době mimo vyučování má svá specifika v oblasti cílů, podmínek, pedagogických prostředků i funkcí (Hájek, 2007). Bendl (2015, s. 122) vymezuje následující funkce:

- **Výchovně vzdělávací funkce** je podmíněna záměrným a cílevědomým ovlivňováním osobnosti vychovávaných jedinců. Pedagog zde má prostor působit na psychickou, fyzickou i sociální stránku osobnosti, a to včetně rozvoje rozumových schopností, emocí i volných vlastností. Výchovné působení a veškeré aktivity ve volném čase podporují zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj a naplňují tak funkci zdravotní.

- **Sociální funkce** je nejčastěji chápána jako dohled nad dětmi a zajištění jejich bezpečnosti v době mimo vyučování. Ze stran veřejnosti (rodičů) je tato funkce vnímána jako nejvýznamnější ne-li jediná, a to především u školních družin. Sociální funkce však spočívá i v navazování a utužování přátelských vztahů v rámci skupiny, nabývání sociálních dovedností v oblasti komunikace a percepce, ale také možnosti srovnat podmínky pro děti ve smyslu vyrovnání socioekonomických rozdílů.
- **Preventivní funkcí** se rozumí předcházení negativních jevů v chování zahrnujícím například neukázněnost, lhaní, agresivitu, šikanu, vandalismus apod.

4.2 Kázeň ve školní družině

Červenka (et. al, 2019) poukazuje na vzrůstající trend nevhodných projevů chování mezi lidmi ve společnosti, který je už i dobře viditelný u dětí a mladistvých na školách, a to nejčastěji ve formě kázeňských prohřešků jako jsou vzdor, vulgarismy, vztek, neochota, lhaní, podvody a mnoho dalších nevhodných projevů chování. Obecně lze tvrdit, že se zvyšuje agresivita a projevy antisociálního chování. Zhoršení klimatu v rodině i ve školách je dáno více faktory. Bendl (2015) tato slova potvrzuje zkušenostmi vychovatelů, kteří upozorňují na skutečnost, že přibývá dětí s výchovnými problémy. Nelze však říct, že by dnešní děti byly horší nebo lepší než ty z předchozích generací, ale vyrůstají ve zcela odlišných podmínkách, zažívají rozkol ve výchovných postupech, zdatně ovládají informační technologie a mají k informacím volný přístup. To vše činí dnes práci s dětmi náročnější a klade větší požadavky na dovednosti a teoretické poznatky vychovatelů. „Je zbytečné naříkat nad zkažeností dnešních dětí a mládeže, důležitější je hledat příčiny problémů a nacházet účinné způsoby jejich řešení“ (Bendl, 2015, s 155).

Moravcová (in Červenka, 2019) vidí jedinou možnou obranou proti tomuto trendu ve včasné prevenci a intervenci zaměřené především na děti, u kterých je nevyšší pravděpodobnost nápravy. Průcha (in Červenka, 2019, s. 30) prevenci popisuje jako „soubor různých opatření zaměřujících se na předcházení nežádoucích projevů chování, popřípadě sociálně patologických jevů.“ Matoušek a Kroftová (in Červenka, 2019) považují za nejúspěšnější prevenci tu, která je prováděna v rodině, ve školním prostředí a také v okolí nejčastějšího pobytu dítěte. Vašutová (in Červenka, 2019) vnímá jako hlavního činitele

prevence právě školní prostředí a jeho pracovníky, neboť školu vnímá jako menší model celé společnosti a spatřuje spojitost mezi dodržováním pravidel a uznáváním hodnot školy s dodržováním společenských norem a zákona v dospělosti.

V prostředí školní družiny se setkáváme se stejnými projevy nekázně jako ve škole, některé projevy nevhodného chování jsou ale ve školní družině akceptovatelné, protože pramení ze spontaneity dětí během probíhajících činností (Hájek et. al, 2008). Celkově bývají vychovatelé tolerantnější k některým projevům chování, které jsou během doby školní výuky nevídané. Dalším aspektem je i méně formální vztah mezi vychovatelem a dítětem než s vyučujícím pedagogem, který ovšem může vést k nerespektování autority a tím k problémovému chování (Bendl, 2015).

Neformální vztah a uvolněnější prostředí, které je pro školní družinu charakteristické, však poskytuje vychovateli mnohem více příležitostí pro pozorování přirozeného chování dětí. Vychovatel má tak oproti třídnímu učiteli lepší podmínky pro diagnostiku a může „odkrýt řadu charakteristik a potřeb dítěte, které zůstávají v průběhu běžného vyučování nepoznány“ (Bendl, 2015, s. 257).

4.3 Vychovatel jako posuzovatel náročného chování

4.3.1 Osobnost vychovatele

Pedagogická profese klade na osobnosti pracovníků nemalé nároky spočívající nejen v kvalifikačních požadavcích, ale i v osobnostních předpokladech, které se promítají do schopnosti jednat s lidmi a vést je, udržet autoritu, působit jako pozitivní vzor a samozřejmě je i psychická odolnost a vyrovnanost. Mezi zvlášť žádoucí vlastnosti a dovednosti jsou považovány:

- Schopnosti řešit nečekané situace a přizpůsobivost proměnlivým podmínkám
- Aktivita, iniciativa, průbojnost a schopnost prosazovat své názory a požadavky
- Tvořivost, nápaditost, fantazie, hravost a radost ze hry
- Smysl pro humor
- Pochopení pro věkové zvláštnosti (i při práci s věkově heterogenními skupinami)
- Zvládání dovedností a technik účinného jednání

- Příjemný vzhled a úprava zevnějšku

Odbornou kvalifikaci, požadovanou zákonem, je možné splnit několika způsoby:

- Středoškolské odborné studium
- Vyšší odborné studium
- Vysokoškolské studium
- Programy celoživotního vzdělávání

(Hájek, 2007, s. 134)

Hájek (2007) k výčtu dodává, že každá z forem studia má své klady i zápory a vzhledem k náročnosti profese je žádoucí rozšiřovat možnosti a nabídky kombinovaných a distančních forem studia a také vytvořit systém celoživotního vzdělávání vychovatelů a pedagogů volného času v různých formách (specializační, kvalifikační apod.).

Bendl (s. 34, 2015) doplňuje o skutečnost, že „cesty k získání kvalifikace jsou různé a otevřené i pro dosud nekvalifikované zájemce z praxe.“ Andrys (2019, s.10) v této souvislosti uvádí, že podíl kvalifikovaných vychovatelů je sice stále vysoký, ale meziročně se zvyšují počty nekvalifikovaných, přičemž se „absence kvalifikace neprojevuje nijak výrazně negativně na vlastním vzdělávacím procesu“ nicméně podotýká, že slabiny nekvalifikovaných vychovatelů jsou v „oblasti rozvoje osobnosti, rozvoje klíčových kompetencí žáka prostřednictvím aktivit zájmového vzdělávání a v oblasti prevence a řešení rizikových jevů.“

4.3.2 Činnosti vychovatele

Povolání vychovatele dle Bendla (2015, s.13) zahrnuje výchovu a péči o děti a mládež mimo školní vyučování. Vychovatelé plánují a realizují výchovně vzdělávací činnosti, prostřednictvím kterých rozvíjí vloh, schopnost i celkový rozvoj osobnosti dětí. „V rámci své profese, se ale zaměřují i na sledování a posuzování vlastností a chování dětí, jejich postojů a názorů.“

Bendl (2015, s. 13) člení činnosti vychovatele do několika oblastí:

- Administrativní činnost (vedení evidence o docházce, pedagogické činnosti apod.)
- Organizační činnost (organizování činností, kulturních a poznávacích akcí atd.)

- Koordinační činnost (koordinace činností vychovatelů v odděleních...)
- Metodické činnost (tvorba vzdělávacích dokumentů, programů a materiálů, evaluačních nástrojů a preventivních programů...)
- Diagnostické činnost (posuzování individuálních zvláštností a potřeb dětí)
- Přímá výchovná a vzdělávací činnost (podněcování osobního rozvoje dětí)

Vychovatelé realizují primární prevenci problémového chování v rámci výchovně vzdělávacích činností v podmínkách školní družiny. Tato prevence by měla být v kooperaci s třídním učitelem a ostatními pedagogickými a odbornými pracovníky školy. Rozvoj osobnosti žáků, jejich názorů, postojů a hodnotové orientace ve školních klubech je prostor, který vybízí k primární prevenci problémového chování a sociálně patologických jevů. Z žáků, kteří navštěvují školní kluby mohou vyrůst osobnosti schopné odolávat nástrahám a negativním jevům, které se v naší společnosti vyskytují v čím dál větší míře. „Školní kluby dětí, které navazují na školní vyučování, mají svůj díl zodpovědnosti při výchově, především v oblasti mladšího školního věku.“ Důležité však je charakterizovat problémové chování, přestože odborníci nejsou v této problematice jednotní. (Cittebergová, 2017)

SHRNUTÍ

Pedagog, ať už je to učitel/ka nebo vychovatel/ka ve školní družině, je se svými žáky v každodenním kontaktu, a každý pedagog nějakým způsobem vnímá a hodnotí. Hodnocení žáků i sociální percepce závisí na zkušenostech a osobních vlastnostech, které předurčují, ke kterým podnětům bude všímavější, co upoutá jeho pozornost. Do hodnocení se promítá, ale i očekávání, odborné znalosti a neopomenutelné jsou i konkrétní pedagogické zkušenosti s určitým typem žáků. V praktické části se práce zaměří právě na pedagogické zkušenosti vybraných pedagogů.

5. VÝZKUMNÁ ČÁST

Pro svou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, jehož hlavním cílem je dle Gavory (1996, s. 32) „porozumět člověku a chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání.“ Kvalitativní výzkum bude proveden formou interview s vychovatelkami pracujícími ve školní družině na území hlavního města Prahy.

5.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Jak uvádí ČŠI v metodickém doporučení (2022), pro vyloučení nebo alespoň zmírnění problémového chování žáků je zásadní včasné řešení. Vnímání náročného chování dětí však vychází z individuálních očekávání a osobnostních charakteristik pedagogů, v případě tohoto výzkumu vychovatelů. Stěžejním výzkumným cílem této práce je tedy nahlédnutí do zkušeností vychovatelů s problémovými dětmi a popsání projevů chování, považované dotazovanými pedagogy za problémové a zároveň zjistit, zda odlišují problémové chování a nevychovanost. Dílčími cíli je pak zmapování přístupu vychovatelů, jejich metod a nástrojů používaných k řešení náročného chování dětí ve školní družině.

Výzkumné otázky:

Na základě cílů jsem stanovila tři základní výzkumné otázky, které jsem během výzkumu a dat z nich získaných, doplnila o dvě dílčí otázky.

VO1: Jak vychovatelky popisují problémové chování dětí?

VO2: Jaké možnosti řešení má vychovatelka v případě problémového chování dítěte ve školní družině?

VO3: Jaká je informovanost vychovatelek o přístupech k problémového chování?

5.2 Metoda sběru dat, výzkumný vzorek

Pro sběr dat jsem si vybrala jednu z nejčastějších metod v kvalitativním výzkumu a tím je rozhovor. Kvala (in Švaříček, 2007, s. 159) definuje rozhovor jako metodu „jejíž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsaných jevů“. Během rozhovoru jsou zkoumáni příslušníci určitého prostředí, kteří jsou

součástí specifické sociální skupiny a je tedy cílem „získat stejné pochopení jednání událostí, kterými disponují právě členové dané skupiny.“ Rozhovory se dělí na dva typy, a to polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný rozhovor. Pro účely své práce jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který je charakteristický jistou volností v řízení a převládajícími otevřenými otázkami, což umožňuje tazateli více reagovat s ohledem na vývoj rozhovoru. Hendl (2005) tento typ rozhovoru popisuje jako „návodný rozhovor“ kdy si tazatel připraví seznam otázek a témat potřebných pro interview. Pořadí, způsob získání potřebných informací i způsob formulace není striktně daný a tazatel tak zde má volnost.

Tabulka č. 1 Návod rozhovoru

seznam témat	
Popis problémového chování a odlišení od nekázně	<ul style="list-style-type: none"> - Problémové chování - Nevychovanost - Poruchy chování
Popis projevů	<ul style="list-style-type: none"> - výčet (např. negativismus, porušování pravidel, lhaní, agresivita...) - osobní zkušenost
Orientace v problematice problémového školení	<ul style="list-style-type: none"> - školení, semináře, webináře

První interviewu proběhlo v mém domově s blízkou kolegyní, se kterou mám přátelský vztah. Na základě tohoto rozhovoru jsem přehodnotila pořadí otázek a u některých i mírně upravila znění.

Zbylé rozhovory byly uskutečněny v klidném prostředí kabinetu školní družiny a jednou v kavárně. Před začátkem všech rozhovorů jsem získala informovaný souhlas participantek a tak mohla být pořízena nahrávka na mobilní telefon. Následně byly rozhovory pře-

psány formou doslovné transkripce v elektronické podobě. Během rozhovoru jsem si poznamenávala i informace mimo mluvené slovo, např. dlouhé pauzy, váhání apod. Po přepsání údajů byla data kódována tak, že byla rozčleněna na dílčí celky, segmenty a dále byly tyto celky a segmenty pojmenovány a kategorizovány. (Reichl, 2009)

Výzkumný vzorek

Do výzkumného souboru jsem zahrнула vychovatelky z jedné školní družiny, ale protože se mi data ze získaných rozhovorů zdála v některých oblastech příliš podobná zkusila jsem tedy přes síť svých blízkých sehnat vychovatelku působící v jiné školní družině a zároveň ochotnou uskutečnit se mnou interview. Výzkumný vzorek nakonec zahrnuje pět participantek, kdy se čtyřmi se osobně znám již delší čas a jednu participantku, kterou jsem oslovila bez předchozí známosti. Součástí charakteristiky participantek jsou i údaje o věku, délce praxe a vzdělání, ale pro zachování anonymity není známá identita účastnic.

Tabulka č. 2

Charakteristika účastníků výzkumu

INFORMANTKA	VĚK	DÉLKA PRAXE	VZDĚLÁNÍ
INF1	28	5 let	Maturita v jiném oboru – program CŽV
INF2	42	4 roky	Maturita v jiném oboru – program CŽV
INF3	59	9 let	Maturita v jiném oboru – program CŽV
INF4	54	14 let	Maturita v jiném oboru – program CŽV
INF5	36	16 let	Bc, DiS. – vychovatelství, sociální pedagogika

VÝSLEDKY VÝZKUMU

VO1: Jak vychovatelky popisují problémové dítě?

Tabulka č. 3 – popis problémového dítěte ve školní družině

INF1	„dítě, které opakovaně narušuje ten kolektiv, to klima té třídy“
INF2	„mám nějakou škálu problémové chování, problémové chování jako ta horší varianta je, když to dítě je útočné, ubližuje spolužákům apod., ale problémové chování je určitě i to, když narušuje program tý družiny a nerespektuje pravidla.“
INF3	„Problémové chování v mejch očích kluk, který nerespektuje jakýkoliv pravidla tzn. že si dělá svoje.“
INF4	„nějaký zlobení nad rámec v uvozovkách „normálního zlobení“
INF5	„Dítě s problémem, třeba dítě, kde má dítě problém je holčička, která pochází z rodiny se špatným zázemím, ale je milovaná všechno, ale dopadají na ní ty sociální vazby sociální vztahy. Toho že je plačtivá, že to špatně nese, to že se na ní někdo špatně podívá. To mi přijde, jako problémové dítě“

Informantka č. 4 je jediná z výzkumné vzorku, která na otázku: **Setkala jste se někdy ve školní družině s problémovým dítětem?** odpověděla negativně.:

„Zatím jsem neměla, ani u toho z minulého roku. Byla tady paní psychologka, která si ho kdyžtak vzala, popovídala s ním. V současné době tady paní psychologka není, takže kolegyně s ním má problémy, nemá kam to dítě dát, takže je v družině“.

Informantka č. 4 se totiž domnívá, že:

„ve valný většině ty děti, který tady máme my je z nějakých 70% - 80% nevychovanost z domova, nevedení, nemají hranice atd. Protože když někdo bude vedenej ne přísnou výchovou, jako jsme byli my, mlč a jdi, jdi s davem a nevyčuhuj a nemluv a nikde neprojevuj se, tak což dneska zase ty děti mají naopak, že ti řeknou cokoliv, aniž by přemýšleli, vyhrknou to okamžitě, okamžitě reagujou, tak bych řekla že je to nevychovanost, v normální základní škole v rámci inkluze.“

Informantka č. 5 sice potvrzuje setkání s problémovým žákem, ale dívá se na tuto problematiku také odlišnou optikou a opírá se především o zkušenosti. „Jo setkala jsem se s problémovým žákem, ale dřív jsem si to nedokázala odůvodnit, jako po týhleť stránce. Kluci, teď na to koukám trochu jinak. Tehdá jo, když jsem začínala v těch dvaceti letech, byl pro mě problémovej asi každej druhej. Protože mě nechtěli poslouchat. Nebyla jsem pro ně autorita. Chtěli si, starší kluci ze mě dělali šprťouchlata a tak dále. Ale tehdá jsem spoustu věcí nevěděla a myslím si, že tou zkušeností se dá dojít k tomu, že každý problém je řešitelněj.“

1. Jak byste charakterizovala problémové chování?

2. Jak byste charakterizovala nevychovanost?

U většiny informantek bylo patrné váhání a nejistota (dlouhé pauzy zamýšlené výrazy a užívání slovní výplně – ehm, no apod.), když po otázce na charakteristiku problémového chování byly tázány na charakteristiku nevychovanosti. Informantka č. 2 přiznala pochybnosti v rozlišování: *„Pro mě je tohle vlastně problém definovat.“* Informantka č. 5, která jediná nezáváhala, uvedla, že se jedná právě o přístup vychovatele a jeho postojích: *„Děti nejsou stavěny k tomu, abys je posadila ke stolu a ony tam vydržely. To, že se kluci perou, neberu to, že si ubližujou, beru to že se přetahujou o něco, a to všechno nevidím jako problém. To se dá vždycky řešit a vyřeší se to. Nikdy jsem nezažila, že bych měla ve třídě vyloženě někoho, kdo by byl problémovej, že by se musel z toho kolektivu vyčleňovat. Že jako kolegyně vyčleňuje chlapečka, říká o něm, že je problémový, ale problémový je pro ní.“*

INF 1:

1. „Když je problémový, tak on prostě dělá věci naschvál i když ví, že nemá“
2. „a nevychovaný, když to dítě neposlouchá, nemá respekt, nemá návyky z domova“

INF 2:

1. „když to dítě je útočné, ubližuje spolužákům apod, ale problémové chování je určitě i to, když narušuje program tý družiny a nerespektuje pravidla.“

2. „No mám to zahrnutý v tom problémovém chování, ale nevychovanost beru jako tu neposlušnost, takovou tu rozcapenost“

INF 3:

1. „Problémové chování dětí, já když řekneš problémové chování, tak první se mi vybaví XY s kterým sem byla 3 roky v družině a problémové chování v mejch očích kluk, který nerespektuje jakýkoliv pravidla tzn. že si dělá svoje, prostě tak“

2. „to bych řekla, že nejsou nastavený pravidla z domova, ty děti nemají nastavený žádný mantinely a můžou si vlastně dělat cokoliv“

INF 4:

1. „nějaký zlobení nad rámec v uvozovkách „normálního zlobení“

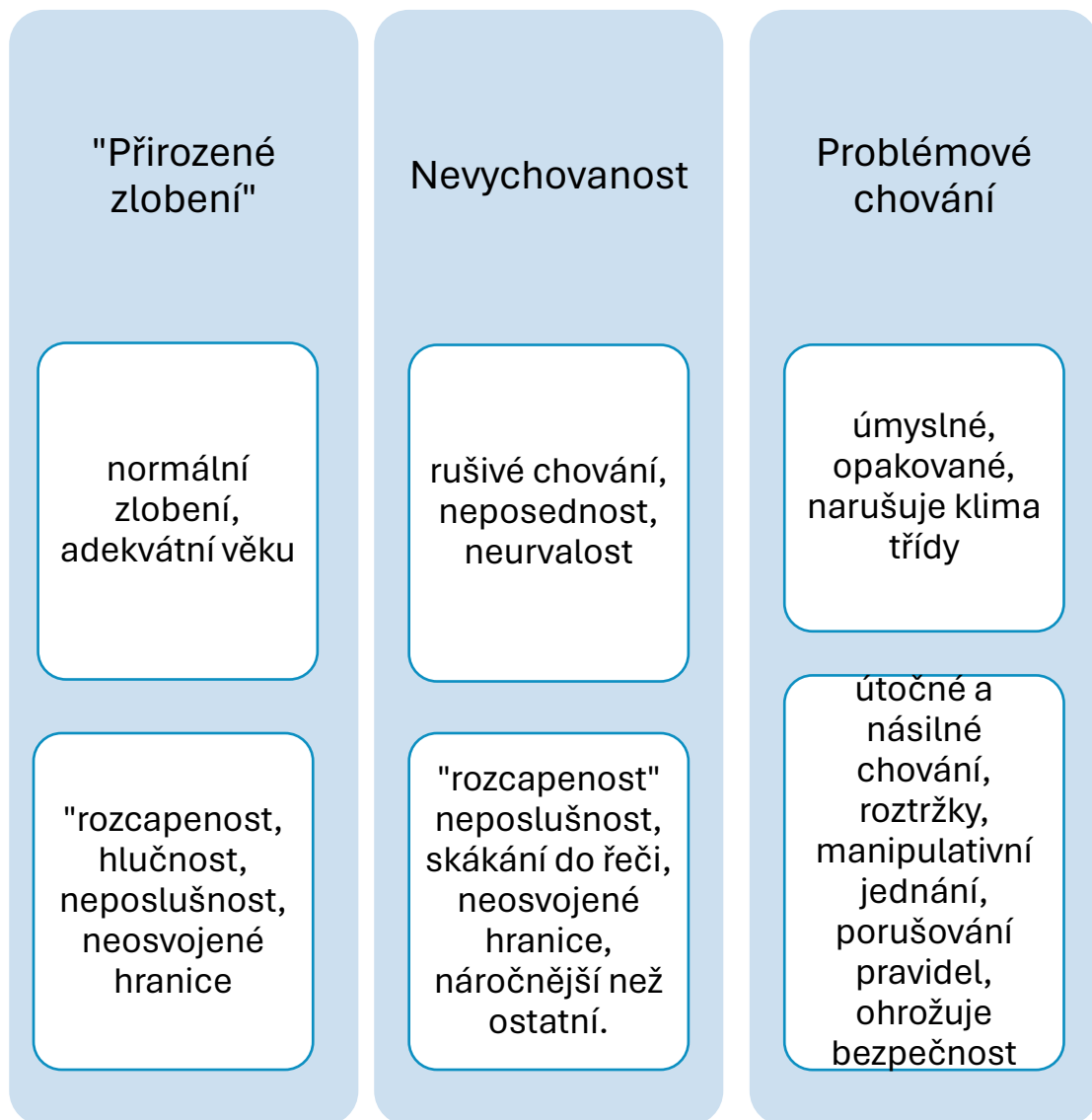
2. „nekázeň, když řeknu nerespekt, když dám příkaz tak na tebe kouká, řeknu pochopil si, on odpoví že pochopil a během minuty to dělá znova. Když se mu říká, co dělá špatně, ale on se mi směje do obličeje, že hrozná legrace.“

INF 5:

„opravdu nevychovanost, že kluk se v tom plácá. Kluk je bohužel z rozvedený rodiny, kdy kluk je posílán každý víkend k tatínkovi, kde může dělat absolutně vše, nemá hranice a přesně o to se snaží i v té škole. Chce za každou cenu. Tohle je nevychovaný.“

Ze získaných dat vyplývá, že většina vychovatelek z výzkumného souboru je jednotná v popisu charakteristiky projevů problémového dítěte ve školní družině. Během rozhovorů se u více informantek objevoval také termín „**přirozené zlobení**“, nebo také „**normální zlobení**“ projektovala jsem to tedy do kategorizace dat a k **problémovému chování a nevychovanosti** jsem přidala kategorii „přirozené zlobení“. Právě v kategorii „přirozené zlobení“ a nevychovanosti docházelo k nejčtenější prolínavosti v charakteristice projevů:

Tabulka č. 4 – charakteristika projevů



V případě otázky na rozlišení poruchy chování se všech pět informantek se shoduje, že porucha chování „by se měla řešit někde s nějakým odborníkem“ a výstupem takového řešení je pak „medikace“ nebo „papír“. Informantka č. 2 se v jednom ročníku setkala, dle jejího názoru, s problémovým dítětem i s dítětem s poruchou chování a na otázku: **Jak jsi došla k závěru, že jeden byl porucha chování a druhý problémové chování?**

„No asi jo, já předpokládám, že porucha chování aspoň z mého pohledu, porucha chování by se měla řešit někde s nějakým odborníkem. Takhle, když se vrátím do té třídy, tak ten první, co ho přeřadili, byl porucha chování, podle mě, kdežto ten druhý byl problémové chování. Mám tam zase u té poruchy chování polehčující okolnost, ale vocaď pocad’

asi nemírní to nebo nemění, pak mi to vadí stejně, a i to dítě ať už za to může nebo nemůže, je to omylem, nebo to není omylem, nebo je tak roztěkaný, že někomu podsekává nohy.

Toho prvního jsem vnímala, a nehledě na to že tam proběhla nějaká medikace a na něm to bylo vidět, že on jako, že do něj jdou, jako že to není úplně, že on by seděl a přemýšlel jak komu uškodí, že to bylo jako že si nemohl pomoci a nemohl to úplně ovládat to dleňco a dostával se do nějakého raplu. Kdežto ten druhý byl takový ten zákeřný manipulátor.“

Informantka č. 5, ale přiznává mírnou nejistotu v rozlišení a opět zdůrazňuje i vliv zkušeností. „*Snažím se rozlišovat poruchu chování a problémové chování. Nevím, jestli mi to vždycky jde, ale jo snažím se. Ted' už jo, dřív jsem určitě ten problém měla, říct přesně, kdy je to porucha chování a nevychovanost jsem brala asi jako jeden problém. Dneska už si myslím, že jo i ted' se mi to v té třídě u toho jednoho chlapečka, kterýho jsme poslali na vyšetření, potvrdilo, že tam prostě je ADHD, že tam prostě nějaký ty poruchy chování jsou.“*

VO2: Jaké možnosti řešení má vychovatelka v případě problémového chování dítěte ve školní družině?

1. Jak řešíte problémové chování? Máte nějakou metodiku řešení problémového chování?

INF 1:

„Rodiče jsou zváni na schůzku, kdy je přítomna paní vedoucí a dělá se z ní i zápis v závažných případech. Ale samozřejmě předtím předchází i to, že my rodiče si odchytíme, když vyzvedávají ty děti. Komunikujeme s nimi a snažíme se. Nejdříve je informujeme, tam se na něčem domluvíme, aby ty rodiče věděli.“

„Jako teoreticky, a zní to ošklivě, nám pak zbyla jen jediná možnost vyloučit ho nebo alespoň podmíněčně z té družiny. Tak psát mu poznámky, na základě poznámek, by se to pak dalo udělat. Nejsem ten typ člověka nebo proč bych mu měla psát poznámky a na základě poznámek. Přeci mu nebudu psát za den tři poznámky. Jinak nemám nic krom toho.“

INF 2:

„To byla těžká rezignace, protože tam nefungovalo ani na jednoho nic jako. Jeden odešel ke kolegyni do oddělení což se ukázalo jako docela dobrý řešení a s tím druhým to bylo o přežití. Všichni se tvářili, jaká je to bezva třída, jak je ten problémový žák super a všichni jsou vlastně super, takže jsem to sice řešila celý rok, ale naprosto bez výsledku, takže proto ten pocit rezignace.“

INF 3:

„Já nevím, jaký je postup abych toho kluka nejenom trestala, ale aby si to uvědomil, že to je jako špatně, takže tady neexistuje žádná snížená známka z chování nebo on dokonce dostal pak vyloučení z družiny, ale to byla jenom jako podmíněčný vyloučení z družiny, ale pro ty rodiče to stejně nebylo, řekli: „No tak nebude chodit do družiny“. Nebylo to žádný jako potrestání, pro ně jako družina byla něco jako podřadného.“

INF 4:

„Kontaktuji nějakým způsobem rodiče, promluví s nima, řeknu, co dělá a když se to prostě potom nezlepší. Protože Zatím jsem nepřistoupila k tomu abych psala poznámky, takže nejdřív si s nima promluví a kdyby se nelepšilo tak nevím co dál, můžu jít za panem ředitelem“

„No určitě postup je v družině, přesná metodika je, ale tam jsou právě ty poznámky, aby byl podklad k tomu, že to dítě má nějaký problém, takže když to dítě bude vyloženě ohrožovat ostatní, tak samozřejmě budeš psát ty poznámky, pak se kontaktuješ s těma rodičema a uvidíš že to k ničemu nevede atd a potom to dochází až k řediteli a podmíněčný vyloučení a tyhle věci“

INF 5:

„Řešíme ho komunikačně, snažím se přijít na to proč, co by mu pomohlo. Zda o tom mluví doma, jestli má možnost si o tom popovídat doma s jedním, nebo druhým rodičem, se sourozencem. Nemusí to vždycky být rodič. Jestli je to něco, co by mělo být opravu vážného, na tom prvním stupni, naštěstí to úplně nebývá, u nás krásně na škole funguje i školní psycholog. Takže ty se v takových situacích dají krásně přizvat, takže dokážeme pomoci. Například ty holčičce ve špatných sociálních podmínkách. Takže v případě, že někoho vyhledáš tak se můžeš na něho obrátit anebo na výchovnou poradkyni.“

Informanky uvádějí, že nejčastěji řeší komunikačně, je zde však zřetelný rozdíl v přístupu informantky č. 5, která oproti ostatním dodává, že se může obrátit i na výchovného poradce nebo školního psychologa. Ostatní informantky, evidentně tuto možnost nemají, nebo to u nich není standardním řešením a to se také promítá do jejich odpovědí na zvládání problémového chování. Dle jejich odpovědí disponují pouze nástrojem, které postupně vede k vyloučení ze školní družiny. Z odpovědí je však patrné, že tento nástroj nepovažují za vhodné řešení.

Schéma č. 1 – Nástroj k řešení problémového chování dětí ve školní družině

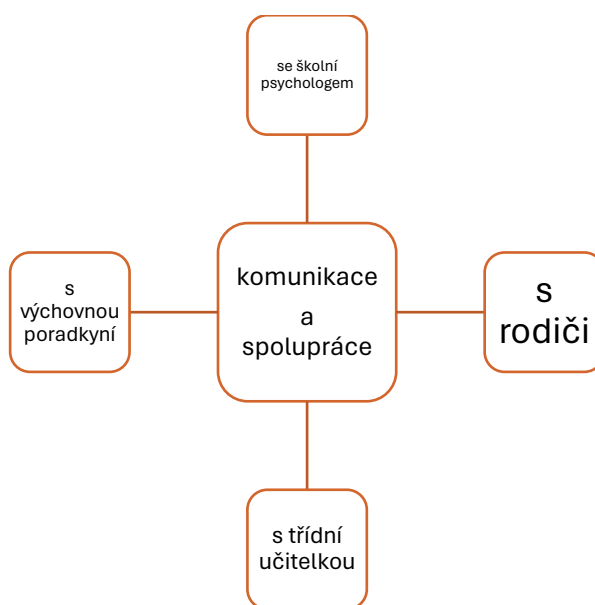


U těchto informantek jsem se tedy doptávala, s kým spolupracují na řešení problémového chování dítěte v jejich oddělení. Všechny 4 informantky uvedly, že obračejí na vedoucí školní družiny a spolupracují i s třídní učitelkou.

„paní vedoucí mi hodně radila, ve smyslu „já bych to udělala takhle nebo tak“. Samozřejmě jsem to řešila s třídní učitelkou“

„V první řadě se obracím na vedoucí družiny a s tou jako vymýšlím postup“

Schéma č. 2 – Nejčastější spolupráce na řešení problémového chování



U informantek působících ve stejné školní družině se při popisu řešení často objevovaly známky nespokojenosti, váhavosti i negativní pocity.

Informantka č. 1: „už jsem z toho byla unavená a vyčerpaná, že už jsem neměla chuť za někým chodit a žádat ho jestli tohleto, když jsem ve finále i viděla, jak to probíhalo u paní učitelky, když ta si chodila pro tu pomoc a snažila se to řešit. A ty odezvy tam byly malé, skoro žádný.“

Informantka č. 2: „to byla těžká rezignace a vyjádření k vyřešení situace: Výsledek byl vlastně ten, že ten jeden byl přeřazen, ale s tím druhým se neudělalo nic a neudělá se nikdy nic, ten jednou dojde sám na to, jak se chová.“

Informantka č. 3: „Já jsem to pak řešila s vedoucí, protože tenkrát jsme neměli ještě nějaký kázeňská opatření, nebo já nevím, jak je postup abych toho kluka nejenom trestala. Na otázku, **jak tedy řešila, jestli měla nějakou podporu v nástrojích?** V době, kdy jsem řešila problémového žáka ne, tak jsem neměla žádnou, tenkrát tady nepracovala ani paní psychologka, který tady už zase nepracuje. Tak jsem vlastně podporu neměla žádnou, kromě toho že jsem to probírala s vedoucí ŠD, vlastně jsem já chtěla pomoci, jak k tomu přistupovat.“

Zmiňovaná kázeňská opatření ve družině, kde vychovatelky působí, ve svém konečném výsledku vedou k vyloučení z školní družiny viz. tabulka 4. Informantka zmiňuje také školní psychologku, ale z rozhovoru s informantkou č. 1 vyplývá, že se jednalo o sociální pedagožku, která nejevila zájem spolupracovat se školní družinou a po roce působení ukončila spolupráci se školou.

Informantka č. 1: „Tak se to zase začalo řešit s tou sociální pedagožkou a s výchovnou poradkyní. Ale tam to řešili, jen s paní učitelkou. Že by ta sociální pedagožka řekla paní učitelce, ať tam taky přijdu tak to nikdy, k tomu nedošlo. Nebo že by přišla za mnou osobně, že by se mou o tom chlapci chtěla mluvit, jak se chová v té družině k tomu taky nikdy nedošlo. Ona už na tý první schůzce, kde jsem řekla paní učitelce, že tam půjdu s ní, že ať tam máme ty dva pohledy, jak se chová při vyučování a jak se pak chová odpoledne v té družině, kdy má víc toho prostoru něco jako vyvádět nebo to, Tak potom vlastně si ta soc. pedagožka myslela, že tam sedím jenom jako podpora paní učitelky. Že jsem já sama jí musela říct, že né, že i já k tomu mám co říct, protože se i nějak jinak chová v té družině.“

VO3: Jaká je informovanost vychovatelek o přístupech k problémovému chování?

Máte nějaké odborné informace o problémovém chování? Semináře, školení apod.

INF 1:

„Ne, tam maximálně nám pan ředitel občas posílá ty školení od paní Veselé.“

INF 2:

„Něco jo, když jsem právě byla v té zmiňované třídě, tak jsem byla na nějakém webináři, kterej byl vyloženě práce s problémovým, s dítětem s náročným chováním takhle, takže terminus technicus problémové dítě jako vyloženě ne, ale já si jako náročné chování představuju jako problémové dítě.“

INF 3:

„No určitě, co se týče problémového chování tak určitě Veselou, to jsem měla několik webinářů.“

INF 4:

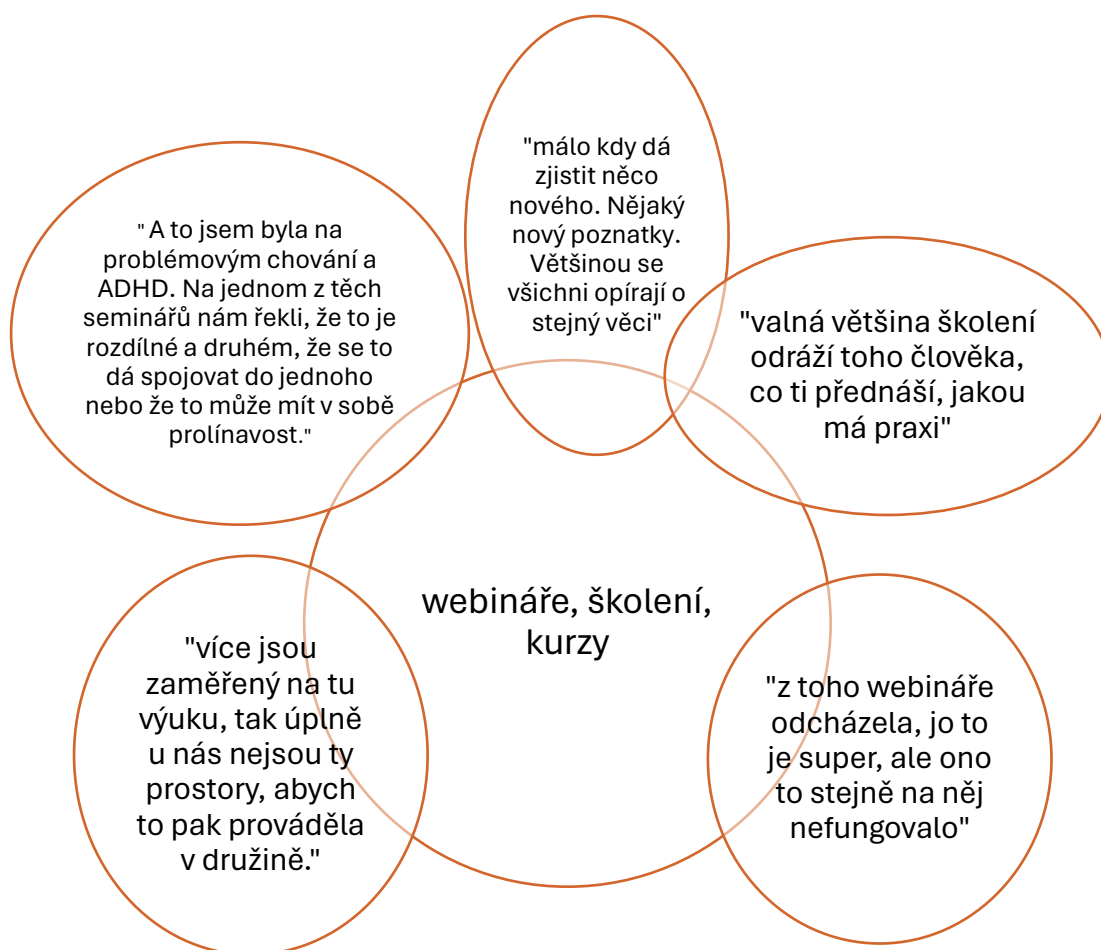
„Určitě, různý semináře, co se týká zlobivých dětí, ADHD, prostě, takže určitě.“

INF 5:

„Já sama chodím, teď už tedy ne, kurzy ohledně dětí ADHD nebo dětí s poruchami chování jsou všechny na stejný brdo.“

Většina informantek potvrdila účast na vzdělávání v oblasti nekázně a problémového chování. Zároveň však čtyři informantky vyjádřily nespokojenost s obsahem školení nebo přínosem školení.

Schéma č. 3 – Přínos odborných seminářů z pohledu účastnic výzkumu



DISKUZE

Varyšová (2020) se také ve své bakalářské práci zaměřuje na problémové chování ve školní družině i když ve spojitosti s prevencí, přesto některé její výsledky z dotazníkového šetření podpoří nebo doplní zjištěné skutečnosti z mého výzkumu. Z dotazníkového šetření Varyšové (2020) bylo zjištěno, že ve všech družinách, které byly předmětem výzkumu (celkem čtyři základní školy) se vyskytuje problémové chování, z celkem 16 respondentů, respektive vychovatelů jich 15 uvedlo, že jejich oddělení navštěvují žáci, kteří by se dali označit za problémové. Chování, které vnímají respondenti jako problémové je vyrušování a vykřikování, vynucování si pozornosti, nedovolené pobíhání, ale i konfliktní vztahy mezi žáky, včetně nadávek a fyzických ataků. Výzkum Varyšové (2020) se zaměřil i na zjišťování příčin problémového chování „Přesně ¾ vychovatelů zná příčiny problémového chování v družině. Myslí si, že po vyučování se dítě uvolní a bere družinu jako volnou zábavu. Jako další příčinu uváděli diagnostikované poruchy chování lékařem, ovšem nejčastěji uváděli nedůslednou výchovu a nedostatečně nastavené hranice v rodině. „(Varyšová, 2020, s. 41)

Do svého výzkumu jsem nezahrnula otázky pátrající po příčinách problémového chování, jelikož to nebylo cílem mé práce, nicméně během polostrukturovaných rozhovorů se některé informantky k tomuto tématu vyjádřily a názorově se shodují s respondenty Varyšové (2020), tedy spatřují příčinu ve faktoru rodinného prostředí.

INF 3: „*ty děti, který tady máme my je z nějakých 70% 80% nevychovanost z domova*“

INF 4: „*Měla jsem vlastně problém i s téma rodičema. Takže tam nebyl základ z domova.*“

INF 5: „*Kluk je bohužel z rozvedený rodiny, kdy kluk je posílán každý víkend k tatínkovi, kde může dělat absolutně vše, nemá hranice a přesně o to se snaží i v té škole.*“

Láníčková (2015) se také ve svém výzkumu zaměřila na poruchy kázně, jejich příčinách i řešení v rámci školní družiny. Výzkumný vzorek tvořily celkem dvě participantky, se kterými uskutečnila polostrukturované rozhovory. Z jejího výzkumu ale vyplývá, že vychovatelky považují za projevy problémové chování: kouření, krádeže, agresivitu a surovost, a to vše se dle nich vyskytuje až u dětí na druhém stupni, ony samy se s tím ve během své praxe setkaly výjimečně. Informantky ve výzkumu Láníčkové (2015) se shodují, že u dětí mladšího školního věku jsou drobné výchovné přestupky přirozené a vždy je lze vyřešit domluvou. Za drobné prohřešky považují: žalování, neposlušnost, nekázeň,

nerespektování autority, předvádění se, omlouvání, odmítání splnění jejich pokynů, vzdorovitost, menší projevy agresivity (hození hračkou, strčení do spolužáka), někdy i lhaní. Tyto výchovné problémy vždy řeší nejprve domluvou případně formou nějakého trestu v podobě psaní nebo počítání. Informantky také vypověděly, že se příliš nezabývají diagnostikou, pouze se informují u třídního učitele na nejvíce problémové žáky. Co mě velmi zaujalo bylo vyjádření participantek výzkumu Láničkové (2015) ke vnímání školní družiny veřejností ale i kolegy - učiteli, kteří podceňují práci vychovatelek a na školní družinu se pohlíží „jako na okrajovou součást školy a stále ji berou jako místo, kde se zaměstnanci postarají především o hlídání jejich dětí, vypracují s nimi veškeré úkoly z vyučování, budou je doučovat. Sociální funkce v očích veřejnosti stále převažuje nad výchovnou. ŠD není brána jako rovnocenný partner při výchovně-vzdělávací činnosti, jako důležité místo pedagogického ovlivňování, kde dochází k formování sociálních a komunikativních dovedností žáků.“

Tento fakt, bohužel, koresponduje s tím, co se projevilo i v mém výzkumu:

INF 1: „Že by ta sociální pedagožka řekla paní učitelce, ať tam taky přijdu tak to nikdy, k tomu nedošlo. Nebo že by přišla za mnou osobně, že by se mou o tom chlapci chtěla mluvit, jak se chová v té družině k tomu taky nikdy nedošlo.“

ZÁVĚR

Z diskuze je zřejmé, že vychovatelky se příliš neorientují v problematice problémového chování. Dochází k záměně s chováním rizikovým, nebo jsou projevy chápány jako důsledek výchovy. Zde vidím určité riziko ve stereotypizaci „dnešní děti jsou nevychované, protože rodiče nejsou dostatečně důslední, nenastavují hranice apod“. Tento postoj může vést ke značkování žáků tzv. (labeling) a v tomto stereotypu pak dochází ke členění žáků na problematické a výborné (Vágnerová, 2005) Jaké jsou důsledky nálepkování žáků je věnována teoretická část práce, především v kapitole atribuce. Je-li žák vnímán takto, může také dojít k podcenění projevů, které mohou signalizovat problémové chování i to je však přiblíženo v některých kapitolách teoretické části. Pozitivní zprávou je, že vychovatelky pracují s přirozenými projevy dětí, které jsou charakteristické pro dané vývojové období, a to včetně porozumění rozdílnosti v chování chlapců a dívek.

Z diskuse je také patrné, že školní družina stále není veřejností a ani dalšími pedagogy pracujícími na školách považována za plnohodnotného partnera ve výchovně vzdělávacím působení, vychovatelé, ačkoliv mají kompetence diagnostikovat a podílejí se na výchovně vzdělávacím procesu, nejsou leckdy ani přizváni k řešení náročných situací se žáky nebo seznámeni s jejich výsledky. Je možné, že i to může vést k laxnosti řešit chování některých žáků a tím i celková bagatelizace problémového chování, protože je jednodušší vidět viníka ve výchově a přístupů rodičů.

Seznam použité literatury

- Andrys, O. (2019). Zájmové vzdělávání je klíčovou součástí vzdělávacího procesu. *Speciál pro školní družiny: příloha časopisu Řízení školy*, 6 (5). 9-11.
- Atkinson, R., L. (2003) *Psychologie*. Praha: Portál.
- Auger, M. T. (2005) *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Pedagogická praxe. Praha: Portál.
- Bártík, P., & Miovský, M. et al. (2010) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN.
- Bendl, S. (2015) *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada.
- Bronagh, T. et al. (2020) *Motor problems in children with severe emotional and behavioural difficulties*. *British Journal of Educational Psychology*, 90, č. 3, 719 – 735.
- Citterbergová, G. (2017). Kooperácia vychovávateľa a sociálneho pedagóga pri prevencii problémového správania žiakov v ŠKD. *Vychovávateľ*, 65, č. 1-2 (január-február 2017). 2-8.
- Červenka, K. et al. (2019). *Edukační přístupy k dětem v riziku, s problémy a s poruchami v chování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Červenka, K. (2016) *Sud, který nemá dno? Potřeby dětí s poruchami emocí a chování očima výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Česká školní inspekce (2021/2022) *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení*. Praha.
- Gavora, P. (1996) *Výzkumné metody v pedagogice: Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011) *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál.
- Hájek, B. & Pávková, J. et al. (2007) *Školní družina*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (2013) *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2011) *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Psyché (Grada).

Helus, Z. (2004) *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hutyrová, M. (2019) *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál.

Jedlička, R., Kořá J., & Slavík, J. (2018) *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Psyché (Grada).

Kroupová, K. (2016) *Slovník speciálněpedagogická terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada.

Láníčková

Kukla, L. (2016) *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada.

Mertin, V. (2019) *Škola pro děti (z pohledu dětského psychologa)*. Praha: Wolters Kluwer

Pávková, J. (2014) *Pedagogika volného času*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Ptáček, R. (2006) *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí

Pugnerová, M. et al. (2019) *Psychologie pro studenty pedagogicky oborů*. Pardubice: Grada.

Reichel, J. (2009) *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.

Řezáč, J. (1998) *Sociální psychologie*. Brno: Paido.

Škroviera, A. (2022) *Vychovatelství a výchova*. Univerzita Pardubice

Švaříček, R. & Šedřová, K. et al. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál

Valentová, L. (2013) *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021) *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova.

Vágnerová, M. (2005) *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Univerzita Karlova.

Vágnerová, M. (1997) *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum.

Vojtová, V. (2004) *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita.

Vojtová, V. (2008) *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita

Vojtová, V. (2010) *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Varyšová

Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019) *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.

Zášková, H. (1990) *Interpersonální percepce v práci učitele*. Sborník prací pedagogické fakulty v Ostravě. Sv.119. Psychologie výchovy a vzdělávání. Sv.25, Praha.

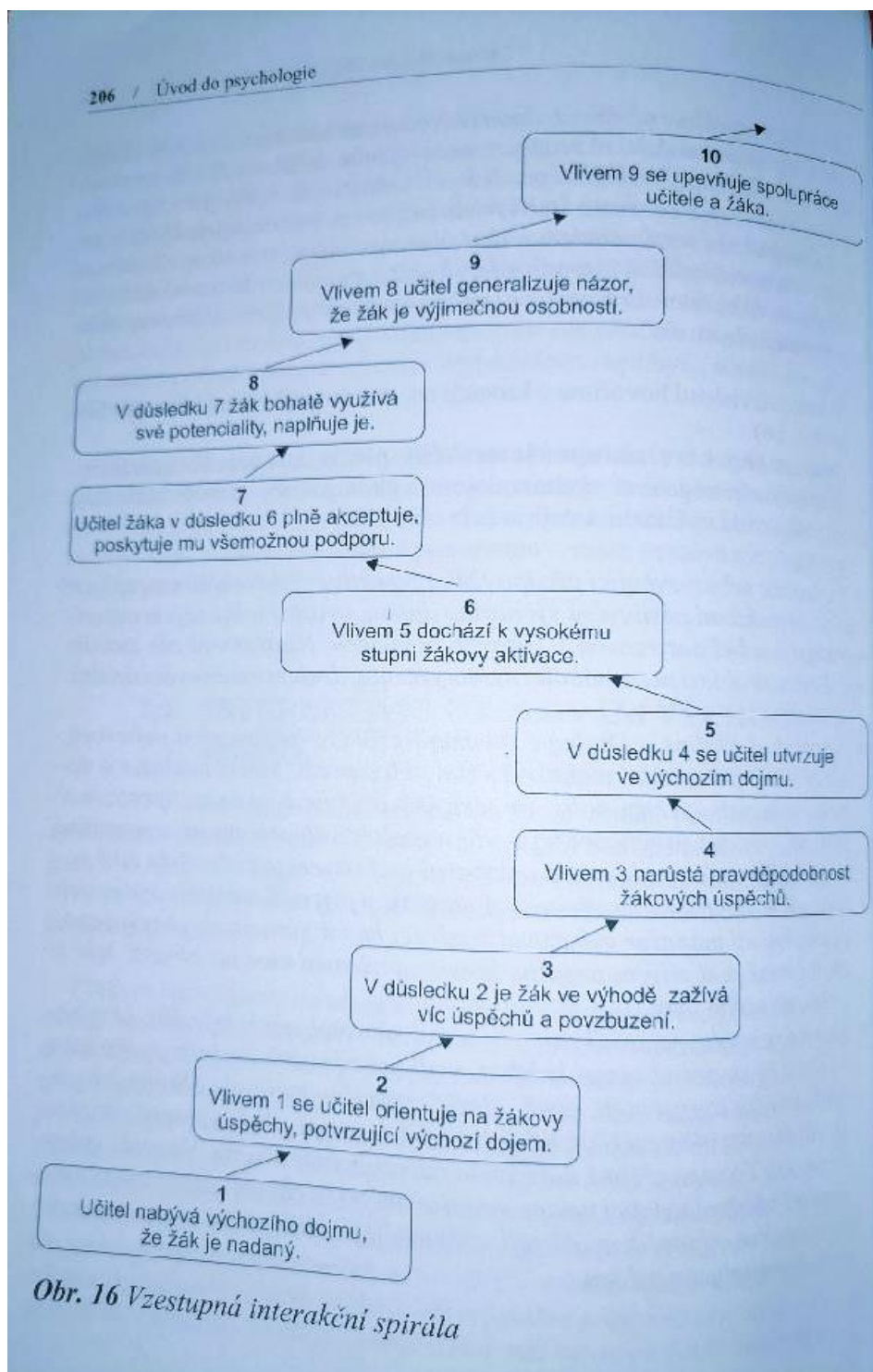
Internetové zdroje:

Národní pedagogický institut (2020) *Problémové chování*. Dostupné z [www https://zajpojmevsechny.cz/clanek/problemove-chovani](https://zajpojmevsechny.cz/clanek/problemove-chovani): Problémové chování

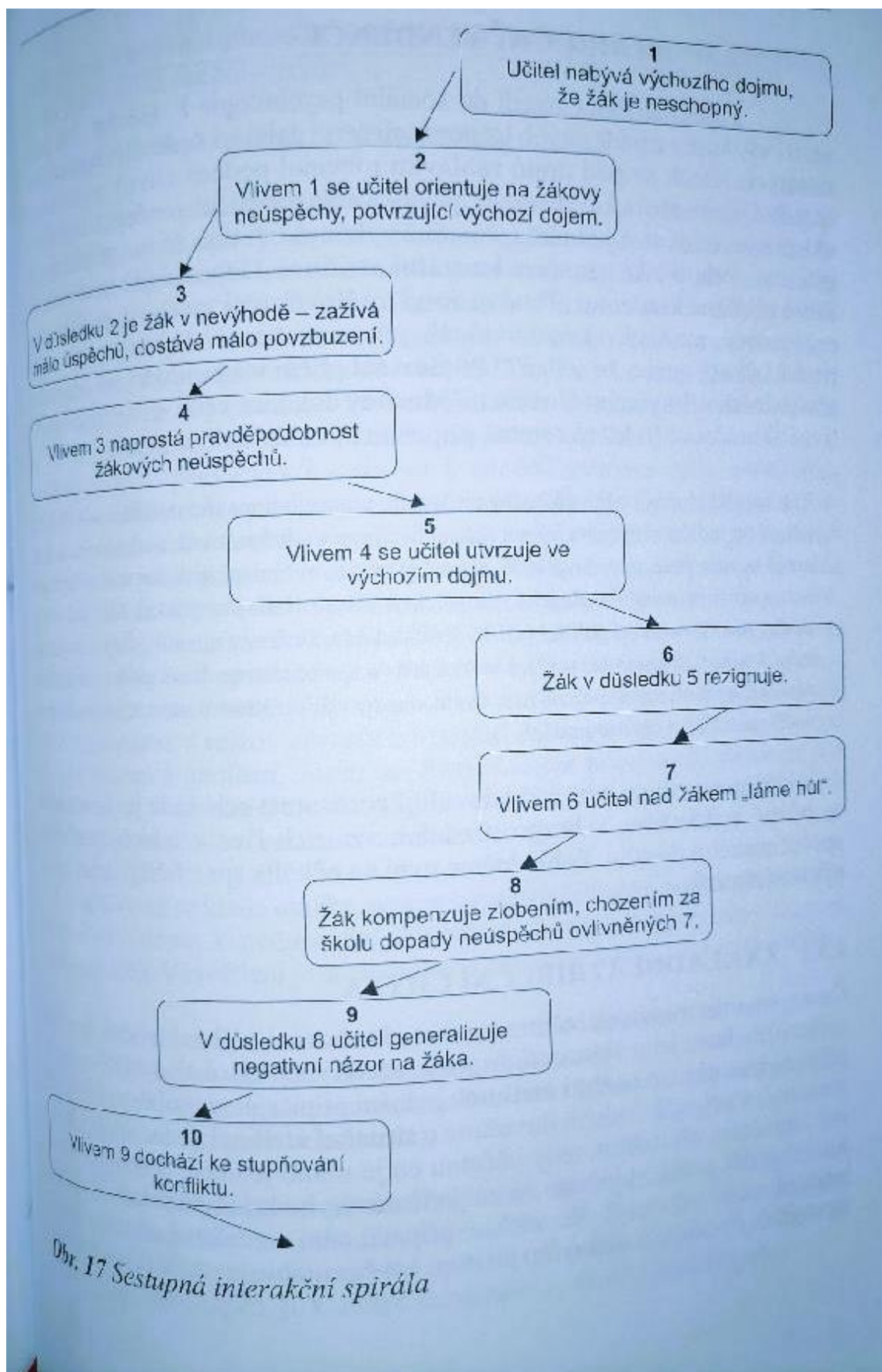
[Školní družiny, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz)

Přílohy

1. Obrázek – vzestupná a sestupná interakční spirála – Helus (2011)
2. Kódování



Obr. 16 Vzestupná interakční spirála



Obr. 17 Sestupná interakční spirála

Jak byste charakterizovala problémové chování?

2: Tak , hm, dlouhá pauza.... mám nějakou škálu problémové chování, problémové chování jako ta horší varianta je když **to dítě je útočné, ubližuje spolužákům** apod, ale problémové chování je určitě i to, **když narušuje program tý družiny a nerespektuje pravidla.**

4: Problémové chování dětí, já když řekneš problémové chování, tak první se mi vybaví XY s kterým sem byla 3 roky v družině a problémové chování v mejch očích kluk, který **nerespektuje jakýkoliv pravidla** tzn. **že si dělá svoje**, prostě tak

3: Určitě **nějaký zlobení nad rámec v uvozovkách „normálního zlobení“**

Normální zlobení je asi příslušný věku, jaký je, který přísluší tomu věku, k tomu když mám prvňáčky, přicházejí z té mateřské školy a jsou jakoby hravý a je to takový **přirozený zlobení** .Je to chování, které může **ohrožovat to dotýčný dítě, nebo vlastně ohrožuje bezpečnost,** ohrožující bezpečnost. Zrovna teď řeším problém, **kdy je ten okamžik, kdy už začít mluvit s rodiči** a říct děje se to a to. Předtím jsem brala, že se ty děti sžívaly, ale teď už tam mám třeba chapečka který každý den sestavuje letadýlka jako že je ruská armáda a dokonce včera začal říkat dětem že je zabije. Tohle už mi vadí, **nekázeň,** když řeknu **nerespekt,** když dám příkaz tak na tebe kouká, řeknu pochopil si, on odpoví že pochopil a během minuty to dělá znova. Když se mu říká co dělá špatně, **ale on se mi směje do obličeje,** že hrozná legrace.

5: **Momentálně nejproblémovější chování já myslím, že se to vyvíjí. Za tu praxi, co mám se to pokaždý schyluje někam jinam. Momentálně teď, že se nejvíc řeší, že děti jsou aktivnější. Že nevydrží sedět, mají spoustu zájmů, ale údajně ne o to o co by měli mít, že jsou**

NEVYCHOVANOST

PROBLÉMOVÉ
CHOVÁNÍ JAKO TERMÍN
I PROJEV

PŘIROZENÉ ZLOBENÍ

ŘEŠENÍ, METODIKA

POCHYBNOSTI
O
DIAGNOSTICE

ZKUŠENOSTI
S PROBLÉMOVÝM
CHOVÁNÍ

PORUCHY
CHOVÁNÍ