

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2021

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Markéta McFadyen

Název práce

Aspekty problémového chování na základní škole v Říčanech

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2018-2021

BACHELOR THESIS

Markéta McFadyen

Title

Aspects of difficult behaviour in a primary school in Říčany

Prague 2021

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y)

Poděkování

Děkuji PhDr. Zdenku Mouchovi, CSc. za cenné rady a za milý a obětavý přístup k vedení mé bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce pojednává o poruchách chování, které lze identifikovat na běžné základní škole. Zabývá se aspekty problémového chování u žáků na 2. stupni základní školy. Praktická část je zaměřena na rozpoznání a definici druhů problémového chování u těchto žáků. Shrnuje dosavadní poznatky v problematice problémového chování. Praktická část práce je zaměřena na zpracování dat získaných ve dvou dotazníkových šetřeních předložených žákům a pedagogům na 2. stupni základní školy. Dotazníkové šetření předložené pedagogům se snaží identifikovat, jaké chování žáků považují pedagogové za největší překážku ve své práci. Cílem dotazníku předloženého žákům je identifikovat jaké chování spolužáků vadí žákům nejvíce.

Klíčová slova

Agresivita, hranice, kyberšikana, lhaní, poruchy chování, problémy, prevence, šikana, výchovná opatření, základní škola, záškoláctví.

Annotation

Batchelor thesis describes difficult behaviour that can be identified in a common primary school. It covers aspects of problematic behaviour in pupils in a higher level of common primary school. The practical part focuses on recognition and description of their difficult behaviour. It summarises current expert knowledges in this field. The practical part processes data obtained in two questionnaire surveys given to pupils and teachers in the higher level of primary school. The questionnaire given to teachers focuses on finding out which pupils' behaviour they find the most difficult. The aim of the questionnaire given to pupils tries to identify which behaviour of their peers they don't like the most.

Keywords

Aggressivity, behavioral disorders, borders, bullying, cyberbullying, educational measures, lying, prevention, primary school, truancy.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ	11
1.1 Definice problémového chování	11
1.2 Příčiny vzniku problémového chování	15
2 TYPY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	16
2.1 Hyperaktivita, definice a diagnostika	16
2.1.1 Příčiny vzniku hyperaktivity	17
2.2. Agresivita na základních školách	19
2.2.1 Vymezení pojmu agresivita a agrese	20
2.2.2 Příčiny agresivity	21
2.2.3 Jak vyřešit agresi	24
2.3 Závislost na internetu	24
2.3.1 Vliv médií na vznik nežádoucího chování	26
2.4 Lhaní	27
2.5 Krádeže	28
2.6 Záškoláctví	29
2.6.1 Možnosti opatření ke snížení výskytu záškoláctví	33
2.7 Šikana	34
2.7.1 Typologie obětí	34
2.7.2 Typologie agresorů	36
2.8 Kyberšikana	37
2.8.1 Formy kyberšikany	38
2.8.2 Typologie obětí kyberšikany	39
2.8.3 Jak rozpoznat kyberšikanu.....	39
2.9 Možnosti škol v prevenci a řešení případů šikany.....	40
3 VLIVY VZNIKU PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	42
3.1 Vliv výchovy na vznik problémového chování	42
3.2 Vliv autority na vznik problémového chování žáků	44

4	SYSTÉM POMOCI S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM VE ŠKOLSTVÍ....	47
4.1	Je kázeň ve školách přirozená.....	47
4.2	Poradenská pracoviště ve školách	48
4.2.1	Výchovný poradce	48
4.2.2	Školní metodik prevence	49
4.2.3	Školní psycholog	49
4.2.4	Školní speciální pedagog	50
4.3	Školní poradenská zařízení	50
	PRAKTICKÁ ČÁST	52
5	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	52
5.1	Cíl výzkumu a hypotézy	52
5.2	Metodologie	53
5.3	Charakteristiky výzkumného prostředí	54
5.4	Výzkumný soubor	55
5.5	Návratnost a validita dotazníků	55
5.6	Výsledky výzkumného šetření zadaného pedagogům	56
5.7	Výsledky výzkumu zadaného žákům	65
5.8	Závěry výzkumných šetření	72
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	77
	SEZNAM GRAFŮ	80
	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Motto: „Všichni na jednom jevišti velikého světa stojíme, a cokoliv se tu koná, všech se týče.“

Jan Amos Komenský

Název bakalářské práce zní „Aspekty problémového chování na základní škole v Říčanech.“ Ve školní praxi snad neexistuje téma, které by bylo mezi učiteli tolik skloňované a diskutabilní, jako je problémové chování žáků. Pro pedagogy to často představuje velkou překážku v jejich práci, která jde někdy lehčeji jindy hůře překonat. Pod pojmem problémové chování si můžeme představit mnoho projevů a podob chování. Jedná se o chování, které má ve společnosti rozmanité formy s negativním dopadem na zdraví jedince, někdy ale i ohrožuje společnost. Pro tuto bakalářskou práci jsme vybrali určité druhy nežádoucího chování, kterým se budeme na následujících stránkách věnovat. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část je tvořena čtyřmi kapitolami, které se zabývají definováním problémového chování. Jsou zde specifikována problémová chování, se kterými se učitelé a vychovatelé při své práci setkávají nejčastěji. Tato část se také věnuje systému odborné pomoci ve školství. Teoretické poznatky získané studiem literatury jsou uvedeny v takovém rozsahu, aby tvořily nezbytný základ pro orientaci v celé problematice. Problémové děti tvoří různorodou skupinu, jejímž rysem je obtížné přizpůsobování se společnosti, a vyžadují proto zvláštní výchovný přístup. Obtížné přizpůsobování můžeme popsat jako jednání a chování, pro které je charakteristická verbální nebo fyzická agrese, poškozování věcí, negativní a vzdorovité chování s odmítáním autority a odpovědnosti. Pro tuto oblast problému je důležité vymezení morální normy, která se v každé zemi a s jinou kulturou velmi odlišuje, a proto musíme být schopni ji na základě svých zkušeností využít ve prospěch výchovy dětí. Každé chování a jednání je důsledkem působících vnějších a vnitřních podmínek. Vnější podmínky jsou dobře ovlivnitelné, proto by se o to měli snažit všichni, tedy i pedagogičtí pracovníci. Pokud už prevence není možná, pak se snažit o úspěšné a včasné odhalení a přizpůsobení podmínek, individuálních přístupů a věnovat dětem a mladistvým zvýšenou pozornost, aby se jednou mohli plně zapojit do

společenského života. Každý z nás se setkal i s učiteli a vychovateli, kteří nemají ani tušení, jak jednat s problémovým dítětem a vše by řešili razantně, i přesto, že o poruchu chování se nakonec nejedná. Tato práce by měla sloužit jako základní informační materiál, proto jsme se snažili o jasné a srozumitelné pojetí textu.

Pátá kapitola představuje část praktickou, v níž si stanovíme několik hypotéz, které následovně potvrdíme či vyvrátíme pomocí správně sestaveného dotazníku. Dotazník bude předložen žákům a učitelům druhého stupně běžné základní školy v Říčanech. O konečném výsledku průzkumu bude pojednávat závěr šetření. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké chování považují učitelé u žáků za nejvíce problematické. Také se budeme snažit identifikovat chování, které žákům na jejich spolužácích vadí nejvíce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ

1.1 Definice problémového chování

Obecně se dá problémové chování definovat jako takové chování jedince, které se liší od etických norem, kterými se daná společnost řídí. Normy přijímané společností jsou pro všechny členy závazné. Vyžadují od jedince plnění daných povinností vyplývajících z obecných principů. Tedy například určují, jak se má člověk k ostatním chovat. Podle norem se tedy dá posuzovat, zda chování jedince bylo správné či nesprávné. Každá společnost uznává jiné etické normy, a co může být trestným činem v jedné, může být přijatelným způsobem chování v jiné. Normy se také mění s časem a vývojem společnosti. Jedno se ale nemění, a to je fakt, že společenské normy představují obecně závazný řád a musí být respektovány a dodržovány všemi členy.

Normy můžeme rozdělit na mravní a právní. Mravní normy jsou jakýmsi „nepsaným“ pravidlem, které platí v určité společnosti. Jsou to většinou tradice a zvyky, které daná společnost uznává. Právní normy jsou pro společnost závazné, mají podobu zákonů, jejichž nedodržování je sankcionováno státními orgány.

Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku od normy, kdy dítě není schopné respektovat normy chování odpovídající jeho věku. Základním rysem je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě porušovány sociální normy (Vágnerová, 1997).

Pokud se jedná o chování žáka ve škole, to se řídí dvěma normami. První normou je školní řád, který je normou psanou. Druhou, nepsanou normou, jsou slovní pokyny vedení školy a zaměstnanců školy. Školní kázeň, je tedy vědomé dodržování školního řádu a pravidel (Bendl, 2011).

Pojmem norma můžeme označit to, co je nutné, správné a přípustné. Kázeň je z toho pohledu dodržování norem. Motivace je z tohoto pohledu výhodnost správného chování a strach z trestu při jejich porušování. Je dána mravní vyspělostí jedince, který si je vědom její důležitosti a správnosti (Čapek, 2014).

Problematika rozvoje, výchovy a vzdělávání dětí a mládeže s poruchami chování spadá do speciálně pedagogické disciplíny a tou je etopedie. Současná etopedie nevnímá poruchy chování jako určitou diagnózu, ale spíše jako jistým způsobem ovlivnitelné znevýhodnění pro začlenění do společnosti. Z uvedeného pohledu přistupuje k poruchám chování, resp. poruchám emocí, i definice Sdružení pro národní duševní zdraví a speciální vzdělávání z roku 1992: „*Pojem porucha emocí nebo chování je výrazem pro postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon, včetně jeho akademických, sociálních, předprofesionálních a osobních dovedností.*“ (Divoká a kol, 2017, str. 20)

Problémové chování se objevuje všude, tedy i ve škole. Problémový žák je někdo, jehož chování je považováno za nežádoucí. Takový žák vyžaduje od učitele odlišný přístup, zpravidla náročnější, než je jeho standardní chování a přináší mu méně uspokojení, protože výsledek jeho práce často neodpovídá vynaloženému úsilí. V oblasti problémového chování, zejména pak u specifických poruch chování, dochází často k chybným interpretacím chování dítěte a často jsou voleny nevhodné výchovné intervence. Chování dítěte s nějakým oslabením v centrální nervové soustavě, v kognitivních funkcích je učiteli často nahlíženo jako nevychovanost, drzost, arogance, nedostatečná snaha, lenost a podobně. Pokud nenahlédneme za tyto vnější projevy a necháme se strhnout emocemi, které v nás projevy chování vyvolávají, jen tím nevhodné projevy chování dětí posilujeme. Kde je ale hranice, kdy jde o projevy nevhodného či slabého výchovného působení na dítě v jejich rodinách a kdy jde o projevy nějakého oslabení centrální nervové soustavy (Vágnerová, 1997).

Skoro každé dítě je někdy přistiženo, jak nadává, mluví bez dovolení, pere se, lže, krade, posmívá se jiným, nebo prostě nedodrží stanovaná pravidla. Určitá míra výskytu problémového chování je normální součástí vývoje dítěte. Ve škole i doma se děti musí naučit chovat podle určitých pravidel a také musí znát hranice, které nesmí překročit. Zvláště ve školním prostředí není bez kázně možné vytvořit prostředí k efektivnímu vzdělávání (Martin, 1997).

Problémové chování ve škole můžeme vymezit jako chování, které je pro pedagoga nepřijatelné. Výzkumy ukazují, že na základní škole se vyskytuje více u chlapců než u dívek. Problémové chování je problémovým chováním pouze proto, že se

jako problémové jeví učitelé. Jelikož jsou ale všichni jedineční, tak to, co se jednomu jeví jako problém, se tak nemusí jevit druhému (Fontana, 1997).

Poruchy chování, poruchy učení nebo vývojové poruchy mají velký vliv na kázeň žáka a jeho chování. Tito žáci však potřebují více než kdo jiný individuální přístup učitele. To však neznamená, že budeme tolerovat nepřijatelné chování. Takové děti také potřebují poznat mantinely, které jim pomáhají v adaptaci na školní prostředí. Musíme po nich také vyžadovat přijatelné plnění přiměřených úkolů. Potenciál jednotlivých žáků je však rozdílný a k tomu je nutné přihlížet (Čapek, 2014).

Úkolem inkluzivního školství je zkvalitnění života dětí tím, že jim zajistíme rovný přístup ke vzdělání. Děti se závažnými poruchami chování jsou chápány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Dnešní pedagogové jsou žádáni, aby předtím, než označí dítě jako dítě s poruchou chování, využili všech dostupných prostředků ke zvládnutí problémového chování v rámci svých kompetencí a za pomoci odborníků.

Díky nálepce „poruchy chování“ mohou být chybně označeny i děti s problémem v chování. Dítě s problémem v chování si důsledek svého chování uvědomuje a vadí mu. Dítě s poruchou chování záměrně porušuje nebo ignoruje dané normy. Většinou nepocituje vinu za své chování. Jejich setrvávání v běžné škole bývá problematické, někdy je nutné umístit takové dítě do speciálního zařízení. Pomoc takovému jedinci vyžaduje úzkou spolupráci pedagogů, etopedů, psychologů, psychiatrů, psychoterapeutů a jiných odborníků (Divoká a kol., 2017).

Přiřčení role problémového dítěte je výsledkem vzájemné interakce učitele a žáka. Zde se projeví individualita osobností, jejich specifické rysy i situace. Takové označení může také působit jako sociální stigma, které nepříznivě ovlivňuje další úspěšnost tohoto jedince v roli školáka, jeho vztah ke škole, akceptaci učitelé. Označení dítěte jako problémového lze akceptovat jako signál učitelé, že dítě nelze běžnými pedagogickými metodami ovlivňovat natolik, aby se jeho projevy nelišily od normy. Je to zároveň jakýsi signál potřeby odborné pomoci (Vágnerová, 1997).

Vágnerová uvádí, že problémové projevy dítěte lze rozdělit do tří základních kategorií:

- **problémy v oblasti výkonu, školního prospěchu,**
- **problémy v oblasti chování**
- **problémy v oblasti citového prožívání (dítě bázlivé, úzkostné).**

Problémy v oblasti výkonu a školního prospěchu mohou být různé. Potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a získat dobrou známku, je přirozenou motivační tendencí školáků. Děti potřebují být oceněny a dobře hodnoceny, aby získaly správné sebevědomí. Do školy ovšem chodí také děti, které nejsou schopné dosáhnout požadovaných výsledků, protože k tomu nemají předpoklady, nebo nejsou dostatečně motivovány (Vágnerová, 1997).

Příčin školního neúspěchu může být celá řada. Důvodem mohou být snížené rozumové schopnosti dítěte nebo sociální či zdravotní znevýhodnění. V dnešní době inkluzivního školství je takovým dětem poskytnuta maximální stimulace k dosažení úspěšných výkonů. Takovéto děti jsou sice velkou zátěží pro učitele, ten však dostává potřebnou pomoc a podporu od jiných odborníků, jakými jsou speciální pedagogové, pedagogicko-psychologické poradny či asistenti.

Dalším původcem poruch chování je vliv sociálního prostředí, především rodiny. Jestliže rodinný model chování působí nedostatečně a nevhodně, zvyšuje tím možnost rozvoje nežádoucího charakteru jedince a tím i poruchám chování. V tomto směru jsou rizikové rodiny asociálních jedinců, psychopatických osobností, emočně chladných jedinců. Tito jedinci neakceptují společenské normy, mají potíže s regulací vlastního chování (Vágnerová, 1997).

Co tedy můžeme očekávat od dítěte, které v takovém prostředí vyrůstá. Dítě od raného dětství přijímá od svých rodičů stejné vzorce chování. Ty utváří jeho osobnost na podvědomé úrovni a projevují se pak v běžných životních situacích, především spojených s pobytem ve školním kolektivu.

K problémům v oblasti chování patří jakékoliv chování, které se odchyluje od běžné normy chování. Poruchy chování mohou mít agresivní či neagresivní formu. K neagresivní formě může patřit například záškoláctví či lhaní. Agresivní formou je násilné chování, týrání, šikana a ničení věcí či majetku. V případě agresivního chování má jedinec potíže regulovat své chování.

Problémy v oblasti citového prožívání bude mít především neurotické dítě. Neurotické dítě je více citlivé, má sklony k labilitě a je mu dána nižší odolnost k zátěžím. Většinou má také nízké sebevědomí, sebehodnocení, výkyvy emocí a časté pocity méněcennosti. Rozhodování je doprovázeno strachem a nejistotou. Dítě nevěří svým schopnostem a očekává neúspěchy. Pomoc neurotickým dětem spočívá hlavně v zajištění

citové jistoty a bezpečí. Takové děti nutně potřebují stabilní a neměnné prostředí a řád, protože to u nich eliminuje pocity nejistoty.

1.2 Příčiny vzniku problémového chování

Stanovit příčiny vzniku problémového chování je poměrně komplikované. Na jeho pozadí jsou mnohdy složité psychické pochody, které osobu motivují k určitému chování. Abychom takové chování pochopili, je nutné nalézt jeho příčinu. V první řadě je nutné si uvědomit, že lidé se zdravotním postižením mají stejné základní životní potřeby jako jedinci s normálním vývojem. V hledání příčin problémového chování je tak nutné přihlídnout k těmto potřebám. U dětí s poruchou autistického spektra se jedná především o potřeby základní, tedy fyziologické (hlad, žízeň atd.), bezpečí, jistoty a soukromí. Jestliže nejsou tyto potřeby dostatečně uspokojeny, zvyšuje se pravděpodobnost výskytu problémového chování. Zároveň je důležité posouzení, zdali je dítě schopno své potřeby naplnit samo, nebo je nutná určitá míra asistence. Pokud dítě není zcela soběstačné, je nutné mu dopomoci dosáhnout uspokojení svých potřeb a předejít tak možné frustraci (Jůn, 2007).

Bendl se domnívá, že poměrně často je nekázeň žáků ve vztahu s nízkou prestiží učitelského povolání. Učitel v naší společnosti nemá dostatečný socioprofesní status. Dnešní žáci nemají ze svého učitele patřičný respekt. Na tom, jak se chovají naše děti a jaká je dnešní mládež má podíl každý z nás. Lidská podstata se v průběhu vývoje nemění, to, co se mění, je prostředí, které nás obklopuje a které spoluvytváříme. K tomu prostředí patří i způsob výchovy, podněty a vzory chování, které jim předkládáme (Bendl, 2011).

Příčiny školních kázeňských problémů nacházíme jak v rodině, tak i ve škole. Na obou místech je tedy potřeba hledat i jejich řešení. Díky správné spolupráci mezi školou a rodinou by tyto obtíže mohly být překonány (Martin, 1997).

2 TYPY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

2.1. Hyperaktivita, definice a diagnostika

Problémy v oblasti chování, zahrnují velmi mnoho druhů poruch. Jedním z nich je syndrom hyperaktivity, který patří do odchylky v oblasti aktivační úrovně. Je častější a více obtěžující než jeho opačný extrém, hypoaktivita.

Hyperaktivita, také často označována jako ADHD (z anglického slova Attention Deficit Hyperactivity Disorder), je chování zvýšeně aktivní, neklidné a rušivé. Takové děti nevydrží dlouho v klidu, mají nutkání neustále sebe i své ruce něčím zaměstnávat.

Hypoaktivita, též známá pod názvem ADD (z anglického slova Attention Deficit Disorder), je naopak chování se sníženou aktivitou, tedy bez hyperaktivity. Jedince je ve všem velmi pomalý, těžkopádný někdy utlumený až apatický. Většinou nestíhá vypracovat zadané úkoly a na pokyny nereaguje rychle.

Zde je ovšem nutno přiznat, že současná odborná společnost, především etopedové a pedagogové se hlavně zabývají problémy v chování, které vykazují jedinci s ADHD. Takový jedinec je ve školním prostředí ihned poznat, neustále se něčím rozptyluje a zaměstnává, neumí být v klidu a vyrušuje ostatní.

Hlavním společenským problémem dětského neklidu je jeho značná rušivost, která se ve škole ještě zvýrazní. Hyperaktivita znamená neklid v chování, nadměrnou pohyblivost. Takovéto děti jsou neustále v pohybu, který je v dané sociální situaci nepřiměřený, a proto nápadný. Neklid v oblasti prožívání je také častým projevem. Jedná se o vnitřní napětí, tenzi, jehož druhotným projevem je zjevný, pohybový neklid (Vágnerová, 1997).

Jak uvádí Vágnerová, tak v souhrnu lze uvést nejnápadnější projevy tohoto syndromu:

1. **Zvýšené nutkání k aktivitě**, která je většinou neúčelná a nesmyslná. Dítě se nedokáže ovládat a má sklon k impulsivním reakcím. Jelikož je zvýšená aktivita pro dítě velmi energeticky náročná způsobuje mu velkou vyčerpanost a z toho vyplývající podrážděnost.

2. **Snížená schopnost pozornosti a snadná unavitelnost.** Dítě nezvládá delší dobu a kvalitně udržet pozornost. Jeho pozornost je přitahována předměty a podněty, mnohdy naprosto neselektivně vybíraných.
3. **Nevyrovnaná emocionalita, snížená frustrační tolerance a zvýšená dráždivost.** Pokud je dítě nadměrně aktivní bývá i velmi emotivní. Podněty, které vyvolávají citové reakce, mohou přicházet z vnějšího prostředí ale i z organismu jedince. Emotivní změny jsou spíše sekundárního charakteru a často souvisejí právě s jednoduchou unavitelností a s ní spojenou nižší frustrační tolerancí (Vágnerová, 1997).

Snížená frustrační tolerance je typická pro hyperaktivní děti, které jsou koncentrované jen na svoje bezodkladné uspokojení. Neradi se podřizují normám, nedovedou řešit běžné konflikty přijatelným způsobem, jejich chování je nepředvídatelné a nestálé. Reagují impulzivně na podněty, chybí jim sebekontrola a často reagují agresivně. Jejich nálady jsou proměnlivé. Pozor je velmi důležité nezaměňovat hyperaktivitu s nevychovaností. Za diagnózu hyperaktivity se rádi schovávají rodiče špatně vychovaných, nezdvořilých a hrubých dětí.

Dítě se syndromem hyperaktivity se těžko ve škole adaptuje. Neumí se delší dobu soustředit, jeho pozornost je nestálá, nedokončuje zadané úkoly, je netrpělivý a vyrušuje ostatní. Významným problémem hyperaktivního jedince ve škole je také neschopnost dodržovat dané sociální normy a chovat se přiměřeně.

Děti s poruchami pozornosti vyžadují speciální přístup, potřebují řád ale i pochopení a laskavost. Za své potíže nemohou. I pro dítě samotné je neustálé překonávání pocitu selhání velmi obtížné. Jako důležitá se ukazuje dobrá spolupráce mezi rodinou a školou (Divoká a kol., 2017).

2.1.1 Příčiny vzniku hyperaktivity

Hyperaktivita je odchylka, která může mít různé příčiny. Ve své typické formě je projevem organického poškození mozku, lehké mozkové dysfunkce. V tomto případě je důsledkem somatické poruchy. Může se také vytvořit v průběhu dětství, vlivem vnějšího

prostředí. V tomto případě je hyperaktivita výsledkem neadekvátních zkušeností, popřípadě reakcí na zátěž (Vágnerová, 1997).

Hyperaktivita, jako důsledek lehkého organického poškození mozku, je poruchou mozku, která může vzniknout v době vývoje zrání centrální nervové soustavy. Příčiny vzniku takových disfunkcí jsou různé. Poškození může být způsobeno působením různých teratogenů v průběhu prenatálního vývoje, problémy během porodu či úrazy v raném dětství. Nelze opomenout ani vliv dědičně podmíněné dispozice k nerovnoměrnému zrání jednotlivých mozkových struktur. Je třeba si uvědomit, že vnější vlivy vždy působí na určitý organismus, který je individuálně zpracovává, to znamená, že reaguje i na působení škodlivých faktorů zcela typickým, neopakovatelným způsobem (Vágnerová, 1997).

Hyperaktivita také může vzniknout následkem deprivace v oblasti potřeby citové jistoty a účelného učení. V tomto případě dítěti chybí vzorce chování, protože se mu nedostalo potřebné zkušenosti v raném dětství, aby si ji mohlo osvojit. Důležitou podmínkou učení je možnost dosáhnout pocitu jistoty a bezpečí ve vztahu s matkou. Stabilní a spolehlivá vazby s matkou podmiňují uklidnění a uvolnění, tedy eliminaci neklidu a napětí, které je dáno nejistotou. Pokud matka nebyla schopna dítěti poskytnout pocit bezpečí a jistoty, tedy pocit důvěry v okolí svět, dítě pak takový objekt hledá. Hledá objekt, který by mu poskytl pocit bezpečí a jistoty (Vágnerová, 1997).

Hyperaktivita a upoutávání pozornosti může být i projevem úsilí získat uspokojení v oblasti citové jistoty. Nesplnění jednoho ze základních úkolů ranějšího věku vede k dalším vývojovým problémům. Hyperaktivní dítě pak dobře nedokáže rozlišovat jednotlivé projevy chování dospělých a jejich souvislost s určitou situací. Proto si takové vzorce chování nemůže v dostatečné míře samo osvojit, nemůže si zvnitřnit žádoucí chování. Nejistota, která z těchto situací vyplývá, vede k vnitřnímu napětí a neklidu. Hyperaktivita je v tomto případě projevem nedostatečné žádoucí zkušenosti. Dítě v raném věku potřebuje pochopit řád a pravidla, která platí a kterými se musí řídit. Součástí takových pravidel je určitá základní regulace aktivity dítěte, rozlišení okolností, kdy je možné být aktivní a kdy je nutné být v klidu. Jestliže není dospělými dítě adekvátně vedeno, nenaučí se diferencovat podněty. Jeho projev se stává chaotickým, což je základ budoucí hyperaktivity, jako důsledku deformace procesu učení. K eliminaci neklidu a tím i nejistoty, přispívá dodržování řádu a vědomí jeho stability, tudíž spolehlivosti.

Každý jedinec má ve společnosti určitou roli, která mu vymezuje, jaké chování je vhodné (Vágnerová, 1997).

V neposlední řadě je také nutno uvést možnost vzniku hyperaktivity vlivem pozdější zátěže. V předškolním a mladším školním věku stále najdeme děti, které jsou závislé na matce. Jsou nesamostatné a velmi citlivé. Nejsou zvyklé samostatně jednat, rozhodovat se, a hlavně rozlišovat, jak mají svým chováním reagovat na podněty. Hyperaktivita tak může být jedním možným projevem bezradnosti, vnitřního neklidu a nejistoty. To by měl být signál pro rodiče a pedagogy, že dítě prožívá svou situaci jako zátěž.

2.2 Agresivita na základních školách

Na základě informací z pedagogicko-psychologických poraden dnes víme, že přibývá počet dětí s problémovým chováním, které se projevuje již v předškolních zařízeních. Na základních školách se tak zvyšuje počet dětí s nežádoucím chováním. Jejich chování se vymyká normě, odmítají dodržovat školní řád a ve většině případů se dopouštějí šikanujícího chování.

Co se týče rodin dětí se zvýšenou mírou impulzivitu, setkáváme se ve většině případů se dvěma odlišnými výchovnými styly. Jednak se jedná o rodiče, kteří převádí zodpovědnost za výchovu na instituce. Jejich dítě nezažívá s vlastními rodiči žádnou společnou činnost, trpí nedostatkem tzv. směřování. Dítě, které nezažije od raného dětství směřování, se nedokáže samo ve školním věku zabavit. Nic ho nebaví, začíná vyhledávat činnosti pro své pobavení a začne se dopouštět sociálně patologického chování. Druhým případem jsou děti, které jsou svými rodiči zahrnovány nepřeborným množstvím především materiálních statků. Rodič v podstatě materiálem nahrazuje svoji lásku a svůj čas. Děti mají špičkové a značkové věci, oblečení a vybavení. Dostanou vše, nač si vzpomenou, ničeho si neváží. Pokud rodič nenaučí dítě toužit, nenaučí je něčeho si vážit, a pokud si dítě neváží materiálních statků, neváží si mezilidských vztahů. Takové děti se ve školním kolektivu dopouštějí ekonomické šikany – hodnota člověka je pro ně určena tím, co vlastní, ne jeho charakterem (Martínek, 2009).

Současná uspěchaná doba a honba za materiálním zabezpečením rodiny vede k problému tzv. dvoukariérových manželství. Oba rodiče jsou plně vytíženi, z práce přicházejí vyčerpaní a nervózní. Nemají sílu věnovat se dětem, učit se s nimi či kontrolovat jejich přípravu do školy. Oni přece dětem materiálně dopřávají vše, co si přejí a tím jsou dobrými rodiči (Martínek, 2009).

Je nutné se také zmínit o dalším druhu agrese a tou je rodičovská agrese. V současné době je tento druh agrese na vzestupu. Dnešní rodič, znající všechna svá práva se jich za každou cenu domáhá. Často jim chybí respekt a pokora. Martínek uvádí, že každý rodič má právo bránit své dítě před okolním světem a že každý rodič vychovává své dítě nejlépe, jak umí. Často však vychovává své dítě velice podobným způsobem, jaký byl sám vychován (Martínek, 2009).

Agresivní rodič se domáhá svých práv kdykoliv a kdekoliv. Zasypává pedagoga velkým množstvím dotazů, na které očekává okamžitou odpověď. Kvůli všemu si letí stěžovat vedení školy a běžně vyhrožuje právním postihem. Práce s takovými rodiči je nelehká a vyžaduje od pedagoga velkou zkušenost a trpělivost. Při jednání s agresivními rodiči se pedagogům doporučuje nebýt na to sám a přizvat si zástupce vedení školy i výchovného poradce.

2.2.1 Vymezení pojmu agresivita a agrese

Slovo agresivita, pochází z latinského *agressivus*, což znamená útočnost nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k boji o dosažení nějakého cíle či vlastní ochraně před nebezpečím. Tato schopnost se objevuje u všech živočišných druhů a je velmi důležitá k jejich přežití ve volné přírodě. Každý člověk se v určité míře někdy projevuje agresivním chováním. Toto chování by mělo být užíváno v případě, kdy se člověk ocitl v nebezpečí a jde mu o přežití. Bohužel se v naší společnosti objevují jedinci, kteří jednájí impulzivně agresivně i v jednoduchých životních situacích. Na druhou stranu jsou i lidé s nízkou mírou agresivního chování, kteří se raději vyhýbají jakémukoliv konfliktu a raději se podvolují silnějším jedincům. Žádoucí je mít zdravou míru agresivity, takovou, aby člověk

v případě konfliktu dokázal racionálně přemýšlet a diplomaticky dovést jakoukoliv situaci ke kompromisu či smíru.

Slovo agrese, pochází z latinského slova *aggressio*, což vyjadřuje výpad či útok, tedy takové jednání, jímž se projevuje útočnost nebo násilí vůči některému objektu s cílem ublížit. Obecná definice slova agrese tedy je, že agrese je projev agresivity v chování jedince. Je to jednání se záměrem ublížit nějaké živé bytosti nebo ji přimět k tomu, aby vyhověla. Míra přijatelnosti agresivního chování velmi záleží na sociokulturních tradicích společnosti a jejich normách. Co je přijatelné v jedné kultuře může být trestné v jiné.

Vágnerová definuje agresi takto: „*Agrese je násilný způsob dosahování cíle. Bývá prostředkem k uspokojování osobně významných potřeb.*“ (Vágnerová, 1997, str. 63)

Agrese označuje formu chování, se záměrem někomu ublížit, případně donutit nějakou osobu, aby vyhověla požadavkům agresora. Agresivita je dispozice k takovému jednání (Čapek, 2014).

„*Řada psychologů tvrdí, že agrese je naučená. Stejně tak jako tanec či vaření. Agresi si osvojíme na základě zkušenosti. Člověk je tedy podle nich agresivní proto, že se naučil, že se mu agrese vyplácí. Díky ní se může zmocnit žádoucího předmětu nebo si vynutit požadovanou službu.*“ (Říčan, 1995, str. 23)

Agresivní jednání lze charakterizovat jako prostředek, vyplývající z potřeby něco získat nebo se prosadit. Vzácněji jde o potřebu agresivního jednání jako cíle (Vágnerová, 1997).

2.2.2 Příčiny agresivity

Říčan uvádí, že lidská agrese je pud, který máme v sobě od narození. Každý z nás má v sobě silnější nebo slabší agresivní náboj a schopnost citového uspokojení, které se projevuje při vybíjení náboje agrese. Děti si svoji agresi vybíjejí různě. Energii agresivního pudu je možno vybíjet neškodným způsobem, například sportem. Každá společnost věnuje mnoho úsilí tomu, aby přirozenou agresivitu svých členů tlumila, usměrňovala a prospěšně využívala. Z dítěte se stává vysoce agresivní člověk postupně, a to tím způsobem, že si pamatuje projevy svého vlastního jednání, které vedou

k úspěchu. Takový způsob jednání si uloží do paměti pro příští použití. Stane se to tehdy, pokud dopustíme, aby dítě mělo díky svému agresivnímu jednání úspěch (Říčan, 2010).

Hlavní příčiny agresivního chování jsou dvě. Jednou je výchova a druhou je organické poškození mozku. Pokud je dítěti od raného dětství rodiči či prarodiči dáváno najevo, že agresivita slouží k dosažení cíle, dítě se začne přirozeně chovat agresivně. Každé dítě se ve věku kolem tří let začíná chovat přirozeně agresivně, projevuje se jeho touha prosadit se a dát o sobě vědět. Jestliže rodič nebo vychovatel začne ustupovat svéhavému jednání dítěte a jedná podle scénáře, raději ustoupím, aby byl klid, dává vztekajícímu se jedinci signál, tvé chování funguje. Rodič se tak dostává do pozice bezmocného, pro dítě slabého jedince, s kterým lze snadno manipulovat. Takové chování si dítě nese do budoucího života. Pokud v klíčovém věku kolem tří let necháme dítě s námi manipulovat, můžeme očekávat výrazné problémy s chováním ve věku dospívajícím, především v období puberty. Takové děti dokážou ve školním prostředí velmi dobře manipulovat se svými vrstevníky i pedagogy (Martínek, 2009).

Etiologie agresivity bývá různá a může souviset s vlivy prostředí, ale i s vlastnostmi organismu jedince. Specifické vlivy prostředí, především závažná psychická deprivace, určitě naruší emoční a socializační vývoj jedince. Pokud je agresivní chování normálním projevem v určitém rodinném společenství, tak si dítě během svého sociálního učení osvojí agresivní projevy. Příčinou zvýšené agresivity impulsivního charakteru je v některých případech poškození mozku. U takto postižených dětí je agresivní projev spíše důvodem neschopnosti sebeovládání a výbušnosti než neschopnosti rozeznat nevhodnost svého jednání (Vágnerová, 1997).

Velkým problémem je také nesoulad v hranicích rodiny a školy. Ve škole se musí dodržovat školní řád, a to dítě, kterému je doma dávána úplná volnost, není schopné dodržet. Dítě se zcela jasně nedokáže s vyznačenými hranicemi a s režimem školy srovnat. Hranice školy jsou pro ně příliš úzké, nevejde se do nich. Co je pro školu v chování nepřijatelné, je pro toto dítě normou. Pro jedince, vyrůstajícího v těchto nekonečných mantinelech, je školní řád naprosto nepochopitelný. Děti s volnou výchovou mají pocit, že všechno mohou, agrese vůči druhému je pro ně naprosto přirozeným způsobem sebeprosazením. Pokud k respektu jejich osoby ze strany ostatních dětí nedochází, dokážou si jej dobýt mocí a silou. Rodiče takovýchto dětí odmítají jakoukoliv kritiku svých dětí a většinou argumentují tím, že jejich potomek se doma

nechová problémově. S tímto přístupem škola pracuje velmi těžko, protože pokud rodič nedokáže připustit chybu, nelze žádným terapeutickým přístupem dítěti a rodině pomoci (Martínek, 2009).

Druhým extrémem v nastavení hranic je striktní až vojenská výchova, ve které jsou hranice nastavené příliš těsně. Dítě skoro nic nesmí, jakákoliv chyba je potrestána, vše musí mít pevný řád. Pro takového jedince jsou hranice školy zase velmi široké a neumí si s nimi poradit. Z těchto dětí se poměrně často rekrutují tzv. „kultivovaní“ agresori. V očích učitele se jeví jako perfektně vychovaní jedinci, ve všem se snaží vyhovět. Bohužel za zády učitele se tento žák naprosto změní. Začne spouštět promyšlenou agresi, většinou si s ní ale „nemaže“ vlastní ruce ale má k tomu své pomahače. Učiteli pak mnohdy ani nedojde, že jeho pomocník stojí za všemi problémy. Dítě se tak chová, protože pravidla školy jsou pro něj příliš široká a je v nich možné zventilovat to co se děje doma, zde může dělat věci, které by mu rodiče nikdy nedovolili. Zajímavé je, že mnohdy rodina s úzkými hranicemi působí na okolí jako velice spořádaná, bezproblémová a nikoho ani nenapadne, že by ve výchově jejich dětí mohl fungovat naprosto patologický výchovný scénář (Martínek, 2009). V tomto případě je škola také bezmocná. Namísto je využít dlouhodobé terapie, která však může být účinná pouze tehdy, pokud si rodiče problém uvědomí a jsou ochotni spolupracovat.

Dalším problémem jsou rodiče tzv. slepí, kteří odmítají jakoukoliv spolupráci, nevidí v chování svého dítěte naprosto žádný problém a nic nechtějí řešit. Svádějí vinu za chování svého potomka na školu či spolužáky. Nejsou schopni přijmout jakoukoliv výtku vůči jejich výchově, mají pocit, že vše dělají právně a pro blaho svého potomka. Naprostou katastrofou jsou situace, kdy rodič své dítě k agresivitě nabádá, aby tak mohlo obstát v konkurenčním světě. V těchto případech jsou ostatní autority úplně bezmocní, protože bez úzké spolupráce s rodiči nelze řešit problémové chování dítěte (Martínek, 2009).

Agresivita související s organickým poškozením mozku se může objevit v kterémkoliv období vývoje jedince. Příčina většinou vzniká již v prenatálním období vlivem některých teratogenů. Jedince s takovýmto poškozením reaguje často impulzivně, náladově, je nadměrně vnímavý vůči podnětům a reaguje přehnanou agresí bez přemýšlení o následcích. Zde je namísto léčba v psychiatrické péči včetně vhodné medikace.

2.2.3 Jak vyřešit agresi

Nedílnou součástí agrese by měl být trest. Každá společnost má ve svých normách zabudován i systém trestů. V prostředí školy se využívá několik postupů či metod ke zvládnutí problémového chování. Přiměřenost trestu musí být úměrná viníkovu prohřešku, ale musí být natolik intenzivní, aby viník cítil, že se jedná o trest.

Každý trest musí mít smysl a musí mít jasný začátek a konec. Neohraničení trestu má za následek zvyšování agrese a vzteku. Tudíž instrukce typu: „Dokud své chování nezlepšíš, nesmíš...“ jsou neefektivní. Jedinec v tomto případě nemá jasno, jak by takové zlepšení mělo vypadat, ztrácí tak motivaci. Přesné ohraničení trestu slouží k jakési „očistě“ provinilce a musíme dbát na to, abychom se k přestupku, za který byl již jedinec potrestán, nevraceli. Martínek také poznamenává, že trest bude vždy účinnější od pedagoga či rodiče, který je pro jedince naprosto čitelný, má jasně a pevně vymezená pravidla chování, je přirozenou autoritou. Nelze očekávat úspěch při trestání v případě, že daná autorita často sama porušuje pravidla a nedá se jí věřit (Martínek, 2009).

Bylo by nerealistické domnívat se, že tresty v omezeném rozsahu nejsou mnoha učiteli považovány za nezbytné. Jako trest volí učitel například uložení práce navíc nebo odebrání nějakých výsad, obvykle s cílem odstranit je od porušování pravidel či od opakování nepřijatelného chování. Nejčastěji voleným druhem trestu, a většinou tím neúčinnějším, je slovní pokárání. Je to dáno tím, že děti mají potřebu být schválení dospělými, což souvisí s jejich touhou po společenském přijetí a potřebou sebevědomí (Fontana, 1997).

2.3 Závislost na internetu

V dnešní moderní době si náš život bez internetu již ani neumíme představit. Je to velmi pohodlné a rychlé ihned si vyhledat požadovanou informaci, napsat někomu zprávu či se podívat jaké bude počasí. Bohužel si ale naše neustálé „připojení“ vybírá svou daň. Nejenže úplně šílíme, když na dovolené náhodou není wifi, nebo že je připojení k internetu pomalé, ale řada lidí si již na neustálém online kontaktu vytvořila závislost. Ať už se jedná o hraní her, které jedinec hraje propojen se svými online kamarády nebo

závislost na sociálních sítích, vypadá to, že se pomalu ale jistě ničíme. Naše závislost pro nás funguje jako droga a neumíme se jí vzdát ani ji kontrolovat.

Školní věk je obdobím, kdy děti ve velké míře začínají používat internet. Věk uživatelů se ale neustále snižuje. Bylo prokázáno, že se zvyšujícím se věkem roste také nadměrné užívání internetu. Tedy, čím je jedinec starší, tím tráví více času online. Pokud se u někoho vyskytne nadměrné užívání internetu, můžeme to určitě vzít jako projev rodinné dysfunkce, kdy rodiče věnují svým dětem minimální pozornost (Blinka, 2015).

Pokud dítě neumí navázat vztah s vrstevníky, pak raději tráví čas komunikováním s cizími online přáteli než se svými „reálnými“ kamarády. Velkou výhodou a lákadlem je jejich skrytá identita, kterou jim internet umožňuje. Jedinec se může udělat lepším, úspěšnějším a tudíž lákavějším. Experimentování je samozřejmě lákavé. Jedinec si může vytvořit úplně novou identitu.

Je známo, že mladí lidé se denně dívají na svůj mobil v průměru sto padesátkrát. Což tedy znamená, že tolikrát odpoutají pozornost od toho, co právě dělají. Řada vědeckých studií jasně ukázala negativní dopady na zhoršení soustředění na práci, a především na učení. Neustálé užívání mobilních telefonů vede ke snižování výkonnosti, negativně ovlivňuje pozornost a schopnost učení ale také má obrovský vliv na psychiku dětí, jakou je úzkost, stres, deprese a osamělost (Spitzer, 2016).

Dnes již spolehlivě víme, že chlapci tráví čas na internetu hraním her a naproti tomu dívky více komunikují, tedy využívají sociální sítě. U chlapců je to dáno jejich neustálou potřebou s někým soutěžit a srovnávat se s vrstevníky, což jim právě umožňuje svět virtuálních her. Dívky takovou potřebu nemají, a proto u nich více převažuje online komunikace (Ševčíková, 2014).

U dívek si také všímáme jejich větší závislost neustále si kontrolovat vzkazy na svých profilech, které většinou mají na různých sociálních sítích. Často se tak děje právě ve škole, kde jsou za používání mobilů napomínány či dokonce trestány, to hlavně v případech, kdy má škola zákaz používání mobilů ukotven ve svém školním řádu.

2.3.1 Vliv médií na vznik nežádoucího chování

Pokud hovoříme o agresivitě a násilí musíme také v neposlední řadě zmínit vliv mediálního násilí. V naší současné společnosti mají sociální média a počítačové hry obrovský vliv na chování dětí a mládeže. Bohužel představují nejzávažnější a těžko řešitelný problém. Faktem je, že dokážou jedince ovládat, manipulovat s nimi a v extrémních případech je i přesvědčit k trestnému činu či sebevraždě. V dnešní době je zcela běžné, že se již malé dítě posadí před televizi či počítač, aby se zabavilo. Bohužel se jeho kontakt s příběhy obsahující jakoukoliv formu násilí tímto zvyšuje a dítě se již od raného věku setkává s násilím a agresivitou. Ta se pro něj pomalu stává normálním způsobem života a potažmo řešením problémů. V mladším školním věku se potom jedince ponoří do světa počítačových her s akčním nábojem. Násilí a agrese jsou pro něj na denním pořádku a má tak velký problém oddělit od sebe svět her a reálných životních situací. Dítě pak řeší všechny konflikty agresí.

Agrese shlédnutá v televizi může pro malé dítě sloužit jako vzor, protože malé dítě má poměrně malou rozlišovací schopnost v tom, co je realita a co je fikce. Časté pozorování násilí pak upevňuje dítě v přesvědčení, že agrese je přípustná, povolená a lze díky ní řešit všechny problémy (Martínek, 2009).

Stupeň závislosti na počítačových hrách pozorovaných u některých dětí je důvod k obavám. Hraní na počítačích obecně způsobuje odsun dítěte ze společenského kontaktu s druhými lidmi. To může mít vliv nejen na sociální učení ale i na rozvíjení komunikačních dovedností, ale také pro rozvíjení vnímavosti vůči citům a potřebám ostatních (Fontana, 1997)

Dalším problémem plynoucím z problému mediálního násilí je vulgární slovník dnešních dětí. Vulgarismy se pro ně stávají součástí normální mluvy. Je zřejmé, že násilí v televizi přispívá k růstu agrese jedince, vždy je však nutné počítat i s jinými faktory, a tím jsou rodina, společenské prostředí či negativní zážitky, kterými takový jedinec prošel v průběhu vývoje (Martínek, 2009).

K dalším rizikům spojených s nadměrným užíváním internetu patří tělesná rizika, psychická rizika a sociální rizika. K sociálním rizikům patří například zhoršení školního prospěchu, zhoršení či ztráta vztahů v rodině či s vrstevníky, nezáměr o život mimo virtuální svět. Psychické problémy způsobené nadužíváním internetu mohou být

například poruchy paměti, depresivní stavy, hostilita, poruchy komunikační schopnosti a často i agresivita a násilí. K tělesným rizikům patří především problémy s pohybovým aparátem, bolesti hlavy a kloubů zápěstí, zvýšení tělesné hmotnosti a problémy se zrakem.

2.4 Lhaní

K problémovému chování v dnešní době patří i lhaní. Samozřejmě musíme uvést na pravou míru, že ne každá nepravda je lhaní.

Lhaní představuje způsob úniku z nepříjemné situace. Dítě situaci neumí vyřešit jinak než únikem. Většina dětských lží má podobu zapírání a výmluv na špatné chování či špatné školní výsledky. Lži hodnotíme z hlediska vývojové úrovně dítěte. Pravá lež má motiv, kterým je úmyslné oklamání, lhaním chce dítě dosáhnout nějakého cíle (Hutyrová, 2019).

Z hlediska učitele je lhaní projevem určité formy odmítnutí respektu k autoritě. Je to únik z osobně tíživé situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak (Vágnerová, 1997).

Podle Martínka je možno rozlišit tři základní kategorie:

- „*smyšlenku (konfabulaci)*
- *bájnou lež (pseudologia phantastica)*
- *pravou lež*“ (Martínek, 2009, str. 93)

První kategorie, smyšlenka, se často objevuje u dětí předškolního věku a nepovažujeme ji na něco zvláštního. Dítě si často plete sny s realitou. Dítě vnímá odchýlným způsobem, má zkreslené vnímání délky, času vzdálenosti, velikosti apod. Za chorobné však můžeme považovat smyšlenky ve školním věku, především ve středním a starším (Martínek, 2009).

Druhá kategorie, bájná lež, se projevuje vymýšlením a vyprávěním dlouhých, neskutečných příběhů, které dítě vypráví, aby na sebe strhlo pozornost. Bájná lež se většinou objevuje u dětí do věku deseti až jedenácti let, bohužel v období puberty je většinou spojena s nějakou psychickou poruchou. Jedinec se sám dostane do situace, kdy již neví, co je pravda a co lež, nedokáže plně rozeznat realitu (Martínek, 2009).

Třetí kategorie, pravá lež, je vždy vědomá a sleduje nějaký cíl. Najdeme ji u jedinců, kteří jsou ve věku, kdy jsou schopni uvědomit si rozdíl mezi pravdou a nepravdou. Takový jedinec užívá lež jako vyhnutí se nepříjemné povinnosti či k manipulaci si dospělým. Toto chování je častým úkazem u dětí, které mají doma velice tvrdou a trestající výchovu. Dítě pak leže, aby se doma vyhnulo trestům. Častým motivem pravé lži bývá i touha uplatnit se v kolektivu. Jedinec se tak snaží získat obdiv či určité postavení (Martínek, 2009).

V praxi je pak velmi podstatné rozlišit, o jaký druh lži se jedná a jaké má jedinec lhaním záměry. Takové zákeřné a promyšlené manipulování je určitě mnohem více nebezpečné, než pokud jedince lže, aby se vyhnul povinností.

2.5 Krádeže

Ruku v ruce se lhaním jdou velmi často krádeže. Není neobvyklé, že se na základních školách dětem ztrácí věci. U dětí mladšího školního věku se ne vždy jedná o krádež, často si věci půjčují a pak zapomenou vrátit nebo jim nepříjde divné, že mají ve své tašce věc někoho jiného. Většinou to pak řeší rodiče dětí mezi sebou a navracejí si omylem sebrané věci. Pokud jsou však činy jedince promyšlené a jedinec si je plně vědom svého nesprávného chování, pak se dá hovořit o krádeži. Důvodů ke krádeži může být spousta. Například může dítě pocházet z chudých ekonomických poměrů a chce krádeží získat to, co nemá. V jiném případě to může být pomsta někomu, koho nemá rád, či úkol který mu dala parta nebo jen to, že se chce předvést. Často také krade jedinec, který je šikanován a plní tak jen úkoly agresora. Ať se jedná o jakýkoliv prohřešek, je vždy namístě vše prošetřit a zjistit ten pravý motiv.

Pro učitele je krádež významným porušením normy. Je pro něj jakousi osobní degradací žáka, zejména pokud takový čin již opakoval. Dítě, které kradlo, získává roli špatného jedince. Typickým rysem postoje k takovým dětem je generalizovaná nedůvěra a s tím spojená tendence podezírat je i v budoucnu (Vágnerová, 1997).

Učitelé by se měli pokusit pochopit motivy dětí přistižených při krádeži, a to poté zohlednit při rozhodování, jak jim pomoci. Ať je však motiv jakýkoliv dětem je třeba

ukázat, že jejich činy byly špatné a že přinesou nevyhnutelné následky. Děti by ale měly cítit, že ať už se dopustily čehokoliv, mají stále přízeň a podporu školy (Fontana, 1997).

Krádeže jsou charakterizovány záměrností jednání a předpokladem takového stupně mentální vyspělosti jedince, kdy je schopen chápat pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje vztah k cizím a vlastním věcem (Vágnerová, 1997).

Způsob krádeže je také velmi podstatný. Mírnější přístup vyžadují krádeže neplánované a příležitostné, které se vyskytují především u mladších dětí. Obvykle se jedná o nezralost jedince, který ještě nedokáže pochopit, co jeho čin znamenal a jaké měl důsledky. Taková nezralost může být způsobena nedostatečným výchovným působením, nebo drobným poškozením mozku.

Závažnějším prohřeškem jsou plánované, tedy předem promyšlené krádeže, které se nejčastěji vyskytují ve starším školním věku. Jedince ve starším školním věku je vystaven velkým tlakům svého okolí, kdy krade, aby se před spolužáky ukázal nebo tak činí na pokyn party.

Nejzávažnější jsou krádeže prováděné opakovaně a v partě. Zloděj má podporu ostatních členů party a mnohdy krádež ani nepovažuje za závažnější porušení norem. Výchovné zásahy bývají v takových případech málo účinné (Vágnerová, 1997).

Cíl krádeže a motivace k ní může být různá a může signalizovat, jaké problémy jedinec má.

Vágnerová to rozlišuje takto:

- **dítě krade pro druhé** – získává tím kamarády a vyšší prestiž mezi vrstevníky,
- **dítě krade pro sebe** – např. jídlo, oblečení,
- **dítě krade pro partu** – snaží se udržet si svou pozici v partě, nebo souvisí se sociálními normami party, kde je krádež hodnocena jako žádoucí. Tento způsob kradení je nejzávažnější, protože se asociální chování fixuje jako norma (Vágnerová, 1997).

2.6 Záškoláctví

Důležitou kapitolou v problémovém chování je také záškoláctví. Záškoláctví zde vždy bylo, ale v poslední době se rozmáhá především záškoláctví s vědomým rodičů.

Záškoláctví lze v některých případech charakterizovat jako obranné chování únikového charakteru a jeho cílem je vyhnout se neúnosné zátěži, kterou v tomto případě představuje škola. Záškoláctví bývá spojeno s negativním hodnocením školy, strachem i odporem, který v dítěti vyvolává (Vágnerová, 1997).

Záškoláctví také můžeme charakterizovat jako úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák ve většině případů bez vědomí rodičů, z vlastní vůle nechodí do školy. Důvody k záškoláctví jsou různé, může jít o nechut' ke školní práci, o poruchu vztahů mezi dětmi, strach ze školy či strach z nějakého učitele (Martínek, 2009).

Záškoláctví se vyskytuje na školách již od první třídy a s postupujícím věkem se zvyšuje, zvláště pak v období puberty. Záškoláctví se dopouštějí jedinci, kteří nejsou schopni plnit své školní povinnosti a dostávají se do stresujících situací, patří sem ale i jedinci které škola prostě nebaví (Čapek, 2014).

V první řadě je nutné rozdělit záškoláctví do dvou základních skupin, a to na záškoláctví neplánované a záškoláctví plánované. V prvním případě, tedy u záškoláctví neplánovaného, se v podstatě jedná o momentální, impulzivní rozhodnutí jedince do školy nejít nebo z ní během školního dne odejít. Často se tak rozhodne, buď aby se vyhnul nějakému testu či zkoušení, nebo se nechá vyhecovat kamarády. Dítě jedná impulzivně a většinou si neuvědomuje důsledky svého chování, tedy že bude mít neomluvené hodiny, že se to dozvedí rodiče, a že z toho bude problém (Martínek, 2009).

Příčiny neplánovaného záškoláctví se dají rozdělit do tří základních skupin:

- **negativní vztah ke škole,**
- **vliv rodinného prostředí,**
- **trávení volného času a vliv party.**

Negativní vztah ke škole se objevuje u žáků, kterým se práce ve škole nedaří a učení jim moc nejde. Den, co den se ve škole trápí, na své nedostatky jsou neustále upozorňováni a necítí se v ničem úspěšní. U takových dětí vzniká pocit méněcennosti, který je pro ně nepříjemný a snaží se mu nějak uniknout. Negativní vztah ke škole může být vypěstován již od samého začátku školní docházky, pokud třeba dítě nastoupilo nezralé nebo mělo

problém odloučit se od rodičů. Někdy i mimořádné schopnosti a vědomosti žáka mohou být příčinou jeho odporu ke škole. Typicky se tento scénář objevuje u žáků z vyšších ročníků, kdy se kolektiv třídy postaví proti úspěšnému žáku, zesměšňuje ho a nazývá ho šprtem či šplhounem (Martínek, 2009).

Dalším, především novodobým, problémem vytvoření negativního vztahu ke škole, je v případech kdy škola klade na žáky vysoké nároky. Týká se to většinou žáků navštěvujících víceletá gymnázia či různé prestižní a výběrové školy. Bohužel se v dnešní době stává pro rodiče otázkou společenské přijatelnosti a prestiže mít potomka v takovéto instituci. Tvrdě na svého potomka tlačí a dělají vše proto, aby se na takovou školu dostal, i když často na to bohužel nemá předpoklady. Dítě se pak dostává do stavu, kdy jen školou prolézá, má nízké sebevědomí a získává si ke škole negativní vztah. U takového dítěte se často objevuje absence z důvodu nemoci. Dítě zveličuje jakýkoliv zdravotní problém, simuluje nebo si na psychické úrovni přivolává nějakou nemoc, jen aby do školy nemuselo. Dostává se pak do začarovaného kruhu, kdy kvůli časté absenci nestíhá či nechápe probíranou látku a jeho školní výkony jdou ještě více dolů. Tím, že často chybí, si nemůže vytvořit zdravé sociální vztahy mezi vrstevníky. V takovémto případě již ve škole není nic, co by ho pozitivně motivovalo tam chodit. Rodiče takového dítěte časem často také volí cestu vědomé absence, kdy podlehnou prosbám, pláči či vydírání svého potomka a do školy ho nepošlou. Zde je určité na rodičích rozhodnout se, zda je potřeba jen vydržet a časem si dítě na velké nároky zvykne, či zda na takovou školu má a nebude se tam jen trápit. V obou případech se však doporučuje úzká spolupráce se školou, výchovným poradcem či psychologem.

Existují žáci, kteří dokážou věrohodně přesvědčit své rodiče, že jim je natolik špatně, že nemohou jít do školy. Tuto kategorii bývá často obtížné rozlišit od záškoláctví s vědomým rodičů. Některým rodičů stačí prohlášení dítěte, že mu není dobře, k tomu, aby mu omluvenku napsali (Kyriacou, 2005).

V neposlední řadě může být negativní vztah ke škole způsoben tzv. školní fobií. Jedná se o psychickou poruchu, kdy žák pocítuje nepřiměřenou úzkost či strach z nějakého předmětu, učitele či situace spojenou se školním prostředím.

Podle Martíňka lze tedy celkově příčiny odporu ke škole shrnout do tří základních skupin:

- „špatné přizpůsobení školnímu režimu – projevuje se především u dětí nezralých, které nejsou připraveny snášet omezení a podřídít svou činnost ostatním, nerespektují autoritu, jsou zvyklé si od raného věku dělat, co chtějí,
- častá neúspěšnost vyplývající z nižší úrovně rozumových schopností nebo některá ze specifických vývojových poruch učení, může se však jednat i o děti s mimořádným nadáním, pro které je škola nudná, nezáživná, učitel neumí s takovým dítětem pracovat, ostatní spolužáci jej zesměšňují a ponižují,
- v kolektivu nefungující pozitivní mezilidské vazby – může se jednat o negativní vztah k učiteli, o nepřijetí jedince kolektivem, který dítě týrá, zesměšňuje apod.“
(Martínek, 2009, str. 99)

Vedle negativního vztahu ke škole je další příčinou k záškoláctví rodina. Všichni víme, že rodina tvoří nejdůležitější a nejvlivnější prostředí ve vývoji a socializaci jedince. Rodina má vliv na utváření hodnot, charakteru a chování jedince. Většina výzkumů ukazuje, že původ jakéhokoliv problémového chování je v rodině a ve výchově. Dítě ovlivňuje jak výchova přehnaně pečující či úzkostlivá tak také výchova která je příliš liberální.

V neposlední řadě je důvodem k záškoláctví trávení volného času a vliv party. Dítě, které nemá k rodině vybudované pevné vazby a necítí zde jistoty, má zvýšenou tendenci trávit svůj čas s partou kamarádů. Avšak i pro dítě vyrůstající ve funkční rodině představuje skupina vrstevníků do určité míry stresující nárok, a tím je v partě obstát, tedy dodržovat jejich normy. Tím může být úprava zevnějšku, způsob vyjadřování, postoj ke škole, druh hudby, kterou všichni poslouchají apod. (Martínek, 2009).

Party a gangy nejčastěji vznikají ze skupin mladých lidí, kteří se mezi sebou dobře znají. Tyto skupiny si vytvoří vlastní systém hodnot, které se vymykají běžným společenským hodnotám a normám. Začnou chodit za školu a vykazují asociální chování.

V mnohých případech je záškoláctví v těchto partách jednou z hlavních podmínek přijetí. Většinou se zde objevuje hlavní vůdce, ke kterému všichni vzhlížejí, snaží se jeho chování napodobit. Pobyt ve škole je nahrazován časem stráveným s partou. Být součástí party často znamená podílet se na zneužívání návykových látek, alkoholu či drobné kriminální činnosti, jako jsou krádeže či ničení majetku. Právě kriminalita dětí a mládeže má mnohdy své kořeny v záškoláctví (Martínek, 2009).

2.6.1 Možnosti opatření ke snížení výskytu záškoláctví

Záškoláctví je vždy asociálním chováním dítěte a je jasným odrazem jeho psychického stavu. Je-li jeho příčinou konflikt s okolím nebo pocit bezpráví, měli bychom vždy přistupovat velice citlivě.

První možností, jak snížit výskyt tohoto sociálně patologického jevu, je vstřícná a otevřená komunikace mezi žáky a učiteli. Současné školství žije ve značném spěchu, učitelé jsou zahlcováni nepřehledným množstvím jiných povinností, a tím jim nezbývá čas pro tento typ komunikace (Martínek, 2009).

Na každé škole je naštěstí v dnešní době výchovný poradce a metodik prevence. Jejich úkolem je právě pomoc při řešení problémového chování žáků, tedy i záškoláctví. Výchovný poradce či metodik prevence jsou odborníci školeni k řešení problémového chování a vědí, jak jednat se žáky i jejich rodiči. Bohužel jakákoliv intervence v problému záškoláctví vyžaduje úzkou spolupráci s rodiči. Počátečním problémem je to, vůbec se o problému se záškoláctvím dozvědět od třídního učitele. Pokud třídní učitel má každou žakovou absenci vždy řádně omluvenou zákonným zástupcem, nemá tedy důvod proč mít podezření. Důležité je si uvědomit hranici mezi přijatelnou absencí a patologickou absencí. Dnešní uspěchaný rodič, který odmítá se školou cokoli řešit, hlavně nechce žádné problémy, protože jich má i tak dost, raději slepě omlouvá absence svého potomka, který mu často předkládá rafinované důvody, proč do školy jít nemůže. Je tedy nutné, například vnitřním řádem školy, či projednáním na pedagogické radě, vyzdvihnout u konkrétních případů nedostatečnou docházku do školy. Samozřejmě, že jakákoliv neomluvená absence, již automaticky znamená nutnost řešení. Pokud snaha školy o pomoc není rodiči vyslyšena, musí škola tento problém hlásit na orgán sociálně-právní ochrany dětí, známý pod zkratkou OSPOD.

V neposlední řadě může škola iniciovat účast žáků na různých preventivních programech či mimoškolních akcích a aktivitách. Tyto akce musí probíhat ve spolupráci s odborníky, kteří vědí, jak žáky správně motivovat a zaujmout.

2.7 Šikana

Nejhorším projevem agresivity je šikana. Je to jakékoliv chování, se záměrem ublížit, ohrozit, ponížit nebo zastrašit jiného člověka či skupinu lidí. Šikana je závažnou agresivní poruchou chování. Mezi hlavní rysy šikany patří zjevný úmysl ublížit, opakovanost a nepoměr sil mezi útočníkem a obětí (Čapek, 2014).

Již v raném věku se některé dítě snaží získat moc nad druhými zjevným nebo skrytým šikanováním. Šikanování je úmyslné chování s cílem získat psychologickou nebo společenskou a hmotnou výhodu nad jinými jedinci pomocí hrozeb, ubližování, výsměchu a zastrašování. Šikanování probíhá jak ve škole, tak mimo ni a může postihnout děti jakéhokoliv věku (Fontana, 1997).

2.7.1 Typologie obětí

Jak je známo, tak je to právě agresor, který dostává velkou pozornost, ale větší újmu si odnáší oběť. Agresorovi se nabízí pomoc psychologa či ve středisku výchovné péče, ale na oběti se často snadno zapomíná. Je to dané také tím, že rodina oběti, a i sama oběť je ráda, že má již všechno za sebou a nechce se k tomu vracet.

Je velmi důležité se zamyslet, proč právě tento konkrétní jedinec, se stal obětí šikany. Podle psychologů lze identifikovat určité typy lidí, které se snadněji stávají obětí šikany.

Pokud jde o oběti, jsou známy činitele, které děti k tomuto postavení můžou disponovat. Jedná se například o odlišnost rasy, náboženství, sociálního a ekonomického prostředí a inteligence. Po tělesné stránce bývá většina obětí menšího vzrůstu než ti, kdo jim ubližují, a obecně mohou být méně schopny bránit se slovně či fyzicky (Fontana, 1997).

Podle Martínka lze oběti zařadit to těchto typů:

- *„oběť na první pohled,*
- *oběti setrvávající dlouhou dobu pod ochrannými křídly matek nebo babiček,*

- *handicapované děti,*
- *učitelské děti*“ (Martínek, 2009, str. 139)

Oběť na první pohled, je takový jedinec, který sám vysílá signál slabosti. Je na první pohled nápadný svým vzhledem – je slabý, mívá zvláštní barvu vlasů, na svém obličejí zrcadlí slabost, bojácnost. Neumí se ve třídě prosadit, často osamoceně a zamlkle sedí. Pokud se stane terčem legráček, neumí se bránit. Většinou uteče nebo se rozpláče, někdy pouze zuří a vzteká se, což ještě více třídu k legráčkám povzbudí (Martínek, 2009). Často takovéto děti pochází z rodiny s nadměrně ochrannou výchovou. Matky se o ně přehnaně bojí a neumožňují jim nic samostatně dělat. Takové dítě se pak stává pasivní a nechává si hodně líbit.

Další skupinou obětí jsou oběti setrvávající dlouhou dobu pod ochrannými křídly matek nebo babiček. Jde o děti, jejichž rodiče, především matky a babičky, si nedokážou připustit, že jejich potomek dozrává a stává se samostatným. Vidí v nich stále malé děti, za které musí vše vyřizovat, všude je doprovázet a hlídat. Dítě takto protektivních rodičů je pro ostatní spolužáky provokující a stává se terčem výsměchu na adresu jeho nesamostatnosti (Martínek, 2009).

Také handicapované děti jsou bohužel další skupinou potenciálních obětí šikany. V současném školství plné inkluze je na denním pořádku, že se dítě setká s jedincem s nějakým stupněm znevýhodnění. Pokud má být inkluze úspěšná, musí pedagogové dobře pracovat s celou třídou.

Jedním z nejčastějších obětí šikany jsou učitelské děti, to především v případě, kdy sám rodič učí na stejné škole. Pozice učitelského dítěte je znevýhodněná z několika úhlů pohledu. To, co projde ostatním dětem, jemu nikdy neprojde. Rodič učitel, je ihned informován o jakémkoliv prohřešku svého potomka. Při domácím kárání námitka, že ostatní to dělali také, naprosto neobstojí, většinou dítě dostává odpověď, že rodič ve škole pracuje a ono mu tam nebude dělat ostudu. Dalším problémem je i to, že ostatní děti nikdy tomu učitelskému nevěří a podle nich má vždy ve všem výhodu. Někdy se stane, že kolega učitel je na učitelské dítě mírnější a dává mu lepší známky, což ostatní spolužáci vnímají jako nespravedlnost. Z těchto důvodů se doporučuje, aby rodič učitel neměl své dítě na škole, kde učí, a pokud není jiná možnost, aby ho alespoň sám neučil (Martínek, 2009).

Šikana se může vyskytnout v jakémkoliv kolektivu. Je nutné, aby se na ni co nejdříve přišlo. Každá škola by měla mít vypracovaný preventivní program, jehož součástí jsou i postupy řešení šikany

2.7.2 Typologie agresorů

Nedá se jednoznačně předpovědět, kdo se stane agresorem a kdo obětí. Pravdou však je, že lze identifikovat jedince z chování či stylu jejich výchovy, k jaké pozici mohou více inklinovat, tedy zda mohou být spíše obětí či agresorem. Ve většině případů se agresorem stane takový jedinec, u kterého není doma něco v pořádku.

Podle Martínka můžeme agresory rozdělit na několik typů:

- *„agresor hrubý, fyzický,*
- *agresor jemný, kultivovaný,*
- *agresor srandista,*
- *agresor spouštějící ekonomickou šikanu“* (Martínek, 2009, str. 136)

Agresor hrubý, fyzický, je takový jedinec, který k týrání své oběti používá fyzické převahy a síly. Intelektová úroveň těchto agresorů se většinou pohybuje v pásmu lehké subnormy (není to však pravidlem). Oběti jsou často mláceny, páleny, škrceny. Agresorovi se líbí jejich fyzické utrpení. Ve většině případů se jedná o člověka, který i doma od rodičů zažívá podobné chování. Za prohřešky bývá tvrdě trestán, většinou bitím nebo těžkými zákazy. Ve výchově takovýchto typů agresorů často nacházíme jeden společný faktor a tím je nečitelnost rodiče, vychovatele. Nečitelný rodič nestanovuje pevná pravidla a hranice, rozhoduje se podle své momentální nálady. Pravidla v chování tedy nejsou pevně stanovena. Nečitelnost vyvolává u jedinců nejistotu a ta dále vyvolává napětí. Jestliže je některé dítě ve stavu neustálého napětí, snaží se ho nějakým způsobem vykompenzovat, tedy například tím, že ubližuje slabšímu spolužákovi (Martínek, 2009).

Agresor jemný, kultivovaný, je jedinec, který se k dospělým lidem, a především učitelům chová velice slušně, je vždy ochoten pomoci, v očích vyučujících se často stává sociometrickou hvězdou třídy. Jakmile učitel ze třídy odejde, spouští šikanu, ovšem nikdy neubližuje oběti sám. Má na to své pomahače, kteří plní jeho příkazy. Pokud dojde na

vyšetřování šikany, on o tom nic neví, všechno přeci dělali jiní. V rodinách takovýchto typů agresorů většinou panuje tvrdá vojenská výchova. Dítě je doma pod neustálým komandováním a musí plnit příkazy rodičů. Svobodná vůle dítěte je úplně upozaděna a dítě prožívá stav zvýšeného napětí, které si musí někde kompenzovat (Martínek, 2009).

Agresor srandista, je rovněž osoba, která je vyučujícím poměrně příjemná. Tento jedinec si nedělá žádné vážné starosti, životem prochází celkem pohodově, v pravém okamžiku dokáže pronést vtip a všechny tím pobavit. Vše dělá ve srandě tedy i ubližování jiným. Zcela mu uniká to, že jeho oběti byl útok nepříjemný. V rodině takovýchto jedinců většinou převládá uvolněná bezstarostná výchova. Rodiče nestanovili jasné hranice (Martínek, 2009).

Agresor spouštějící ekonomickou šikanu – jde o děti, které vyrůstají v materiálním nadbytku. Rodiče většinou svého potomka maximálně podporují, chtějí, aby byl za každou cenu nejlepší. Každou novinku, převážně elektroniku a značkové oblečení musí hned mít. Tyto děti mají skutečně nadbytek všeho, od rodičů jim však chybí cit a opravdové rodičovské souznění. Není jim umožněno zažít stav, kdy musí po něčem delší dobu toužit. Pokud dítě netouží, nemůže si ani ničeho vážit. Pokud se nenaučí vážit so materiálních věcí, velice těžko se naučí vážit mezilidských vztahů. Majetek pak slouží k rozvrstvení třídy a často může docházet k ekonomické šikaně (Martínek, 2009).

2.8 Kyberšikana

O Kyberšikaně a klasické šikaně bylo již zveřejněno množství knih a bakalářských prací. Pro potřeby této bakalářské práce uvedeme jen základní informace pro pochopení problematiky.

Kyberšikana je s tradiční šikanou zpravidla spjata a sdílí proto její základní rysy a projevy. V online světě však projevy šikany nabývají trochu jiných forem. Kyberšikana je poměrně nový a dynamicky se rozvíjející fenomén. Všeobecně se dá říct, že kyberšikana je šikana prostřednictvím elektronických médií (Černá In: Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, Šmahel, 2013).

Je potřeba si uvědomit, že kyberšikana se může odehrávat na různých internetových platformách, například na online sociálních sítích, v online interaktivních

hrách, na webových stránkách, na blozích, v chatovacích místnostech, v textových zprávách (Černá In: Ševčíková a kol., 2014).

Dnes již asi nenajdeme rodiče, kterým by byl mobilní telefon v ruce dítěte proti mysli. Bohužel, ale jedinec může být právě prostřednictvím mobilního telefonu šikanován. Většinou dostává textové zprávy obsahující hrozby, nejrůznější požadavky (Čapek, 2014).

V případě kyberšikany pravidlo mocenské nerovnováhy, tedy nerovného rozložení sil mezi agresorem a obětí, zase tak docela neplatí. U kyberšikany může být agresor fyzicky či sociálně slabší než oběť. Navíc také zůstává anonymní, což oběti ztěžuje či znemožňuje se bránit a tím je mocenská nerovnováha ještě zdůrazněna. Dalším prvkem mocenské nerovnováhy je publicita. Na internetu se totiž může publicita rozrůst do netušených rozměrů, oběť tak netuší, kdo všechno může daný obsah vidět a často nemůže zabránit jejímu šíření (Černá In: Ševčíková a kol., 2014).

U dospívajícího jedince hraje potřeba začlenění důležitou roli. Jedinec se snaží ve skupině svých vrstevníků dosáhnout co nejlepšího postavení, chce být populární a mít mnoho přátel a příznivců. Pokud se to podaří, získá tím popularitu a respekt, může pak určovat dění ve skupině. Z některých jedinců se ale stávají outsideri, a ti pak používají krajní prostředky k tomu, aby se vyšplhali po společenském žebříčku výš, tedy i šikany či kyberšikany (Černá In: Ševčíková a kol., 2014).

2.8.1 Formy kyberšikany

Formy kyberšikany lze rozdělit do dvou podoblastí. První jsou konkrétní způsoby, jakými k agresivnímu chování dochází a druhou jsou místa na internetu, kde ke kyberšikaně dochází (Černá In: Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, Šmahel, 2013).

K nejčastějším agresivním projevům kyberšikany patří:

- **vydávání se za jinou osobu (impersonace) a krádež hesla,**
- **vytlačení a ostrakizace,**
- **flaming (prudká hádka ve virtuálním prostředí),**
- **kyberharašení (opakované zprávy zasílané agresorem),**

- **kyberstalking (opakované zasílání zpráv obsahující výhrůžky),**
- **pomlouvání,**
- **odhalení a podvádění,**
- **happy slapping** (napadení jedince, které je natočeno na mobil a poté zveřejněno a šířeno přes internet) (Černá In: Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, Šmahel, 2013).

V závislosti na tom, jaké médium agresor zvolí, se také liší jejich podoba. Nejčastěji užívaná media pro vznik a šíření kyberšikany jsou různé sociální sítě, webové stránky, blogy, elektronická pošta, chatovací místnosti, zprávy SMS a MMS.

2.8.2 Typologie obětí kyberšikany

Oběti šikany se od tradiční šikany příliš neliší. Výzkumy bylo zjištěno, že oběťmi kyberšikany bývají děti a dospívající, kteří internet používají častěji a po delší dobu. Oběti o sobě také na internetu ve větší míře zveřejňují osobní údaje, což agresorům dává větší možnost k jejich zneužití a zranění.

2.8.3 Jak rozpoznat kyberšikanu

Protože je kyberšikana často spojena s tradiční šikanou je tedy nutné všimnout si klasických příznaků. Nejvýraznějším příznakem je změna chování jedince. Například se dítě začne vyhýbat práci s počítačem či mobilem, ačkoliv předtím s technologiemi žádný problém nemělo. Může se projevovat sklíčeným, ustrašeným, apatickým či náladovým chováním. Začne somatizovat, zhorší se mu známky nebo začne chodit za školu

Všech těchto příznaků by si měl rodič či učitel všimnout. Pokud bude mít učitel podezření, že je nějaké dítě kyberšikanované, musí se ho v soukromí zeptat, zda se něco neděje. Pokud se ale šikana neodehrává na půdě školy, nemusí škola tento problém řešit. Jelikož má ale šikana často vliv na chování oběti, které se může stát problémovým, je

potřeba, aby škola reagovala. Škola v takovém případě musí úzce spolupracovat s rodiči, metodikem prevence a někdy i policií ČR.

Podobně jako rodiče může i škola na kyberšikanu reagovat omezením užívání technologií. Často však ale ke kyberšikaně dochází mimo půdu školy. Je velmi těžké kyberšikanu odhalit a většinou se na ni přijde díky upozornění někoho jiného.

Škola pořádá pravidelné preventivní programy zaměřené právě i na zneužívání internetu. V prevenci kyberšikany je velmi důležitá osvěta, musíme naučit děti, že pokud se stanou obětí šikany, je důležité se někomu svěřit, ať už rodičům, učiteli nebo kamarádovi. Žáci by měli vědět, co vlastně kyberšikana znamená. Mnoho z nich si neuvědomuje závažnost chování na internetu a hlavně důsledky, jaké pro ostatní může mít. Měli bychom jasně ukázat, jaké chování je tolerováno a jaké ne.

Je velmi žádoucí, aby se viktimizovaným dětem dostalo systematické a odborné psychologické péče. Tu může poskytnout školní nebo jiný psycholog či odborníci v pedagogicko-psychologické poradně. Další oblastí, kde mohou pedagogové a rodiče pomoci, je naučit děti pracovat s technologickým řešením, tedy tím, jakým způsobem je možné zabránit konkrétnímu člověku v obtěžování. Jak studie dokládají, blokování osob či změna nastavení zabezpečení pomáhají kyberšikanu ukončit (Ševčíková, Dědková In: Černá, Dědková, Macháčková, Ševčíková, Šmahel, 2013).

2.9 Možnosti škol v prevenci a řešení případů šikany

Důležitou roli v prevenci hraje etická výchova, vykonávaná pedagogy. Ta má dětem vštěpovat úctu k druhé bytosti a ke všemu živému, solidaritu se slabými a potřebnými. Základem pedagogického působení však musí být osobní příklad pedagoga. Ten by také měl věnovat individuální pozornost dětem s různými sociálními, zdravotními či osobními problémy (Říčan, Janošová 2010).

Pedagogům se doporučuje zaujmout realistický a otevřený postoj k šikaně, všem musí být známo, že škola k šikaně přistupuje s přísností, tak aby ochránila slabé. Školní řád musí škola formulovat tak, aby obsahoval ustanovení podporující prevenci šikany, její postih i nápravu. Školám se také doporučuje sledovat a řešit i méně nápadné projevy

šikany a jiného agresivního či problémového chování. To přispívá k pozitivní atmosféře ve škole a omezuje agresivitu dětí (Říčan, Janošová, 2010).

Šikanu zpravidla vyšetřuje a řeší třídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence případně i psycholog. Samozřejmě je nutné vždy informovat vedení školy. Policie má být přivolána pokaždé, když má jednání agresorů povahu trestného činu. Škola současně řeší případnou vzniklou událost v rámci kázeňského řízení (Říčan, Janošová, 2010).

Prevence hraje klíčovou roli ve výskytu šikany. Podle medicínského vzoru můžeme rozdělit prevenci na primární (předcházení šikaně) a sekundární (předcházení možnému opakování šikany).

V kostce by se tedy dalo shrnout, že prevence ve škole by měla navazovat na prevenci v rodině. Bohužel tomu tak není a velmi často je škola první prostředí, kde se žák setkává s prevencí, kde získává užitečné informace a návyky správného pohybu na internetu. Z tohoto důvodu je dobré, aby škola rodičům pomáhala například formou přednášek, které může pro rodiče zrealizovat. Také se doporučuje pravidelně rodiče informovat prostřednictvím stránek školy či dopisů. Přesto ale musí být prevence primárně orientována na žáky, a to především v rámci výuky, například prostřednictvím externích odborníků. Preventivní aktivity musí být orientovány na kvalitu postojů, změnu chování a získávání správných sociálních dovedností.

3 VLIVY VZNIKU PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

3.1 Vliv výchovy na vznik problémového chování

Rodina má bezesporu při výchově dítěte důležité úkoly, které je potřeba splnit. Nebylo by správné při řešení problémového chování přijít o podporu rodičů. Někdy je ale problém v tom, že mnozí učitelé neumí vést s rodiči dialog s potřebnou diplomacií. Je velmi důležité získat v rodičích spojení (Čapek, 2014).

Dnešní děti se musejí vyrovnávat s tím, že těžiště jejich života se přesouvá mimo rodinu. Děti nejsou vychovávány jen doma, ale velkou a podstatnou část svého života tráví v mateřských školách a školách. To není výchova ale emoční masakr. Ekonomický tlak na matky je nutí jít brzy do práce, a to má samozřejmě své důsledky. Jedním z nich je to, že velký počet malých dětí citově strádá. Emoční centra takových dětí jsou nenávratně poškozena v důsledku nedostatku láskyplné péče, kterou jim jejich rodina neposkytlá. Chybí jim něha, pohlazení a jejich převládajícím pocitem je nedůvěry ke světu (Herman, 2008).

Na způsobu výchovy se podílí celá řada faktorů, jakými jsou sociální postavení rodičů, jejich věk, vzdělání, početnost rodiny, vztah rodičů mezi sebou. Makro i mikroprostředí. Střídání různých způsobů výchovy, nejednotnost výchovného působení, kdy se jeden rodič snaží vychovávat a druhý je příliš benevolentní. Pokud chybí pravidelná kontrola školní práce, výsledků a přípravy do školy, dítě si pak může dělat, co chce. V dnešní uspěchané době, kdy jsou oba rodiče nuceni chodit do práce jim již nezbyvá dost času a sil kontrolovat školní povinnosti svého potomka. Peníze nahrazují čas.

Mít správně vychované děti není jednoduché. Některým rodičům se to nepodaří, ovšem ne proto, že by nechtěli a nesnažili se nebo že by své děti neměli dost rádi. Základem jejich neúspěchu je nedůslednost. Říkají věci, které nemyslí vážně, dávají zákazy, které potom nedůsledně nedotáhnou. Kritizují, schází jim trpělivost a trestají v hněvu (Severe, 2000).

Úspěšní rodiče se učí od svých dětí. Jsou důslední, vyjadřují se jasně a srozumitelně. Nevzdávají se a dotahují věci do konce. Úspěšní rodiče předvídají problémy. Snaží se předcházet výbuchům hněvu, neposlušnosti, hádkám a bojům o moc.

Jsou přísní, ale pozitivní. Učí své děti poctivému plnění domácích i školních povinností. Jsou otevření změnám (Severe, 2000).

Chtějí-li rodiče ve výchově uspět. Musí učinit několik rozhodnutí. Zaprvé, musí mít odvalu být otevření a přijímat nové myšlenky. Pokud se něco osvědčí, budou se toho držet a pokud ne, nebudou se bát zkoušet nové věci. Zadruhé, musí mít spoustu trpělivosti. Někdy je třeba dlouho vytrvat, než se projeví změny (Severe, 2000).

Kladná zpětná vazba je nejmocnější způsob pro zlepšení problémového chování a budování sebeúcty dítěte. Jde o to, abychom chválou a různými jinými kladnými podněty povzbudili jedince k dobrým rozhodnutím. Kladná zpětná vazba se dá použít dvěma způsoby. Buď se hodí k upevnění žádoucího chování, nebo k redukci chování nežádoucího (Severe, 2000).

V praxi to tedy znamená, všimnout si, kdy dítě dělá něco dobře a za to ho pochválit. Tím v něm povzbudíme správně jednání. Pravdou je, že si děti začínáme všimnout až tehdy, kdy je jejich chování nesprávné, a jejich dobré chování bereme jako samozřejmost. Co se tedy od pedagogů požaduje, je, aby žáky motivovali kladnou zpětnou vazbou, která jim dodá potřebnou motivaci. Kladná zpětná vazba povzbuzuje děti ke správnému rozhodování. Používat kladnou zpětnou vazbu je jednoduché, bohužel na to velmi často zapomínáme. Musíme se naučit v každém dítěti najít jeho dobré vlastnosti a zaměřit se na jejich dobré chování.

Cílem dítěte je získat pozornost, po dobrém nebo po zlém. Když budeme reagovat na zlobení, děti budou zlobit. V mezilidských vztazích platí zákonitost, že i špatný kontakt je lepší než žádný. Dítě si zvykne, že když touží po pozornosti, tak musí zlobit, protože jinak si ho nikdo nevšimne. Když se dětem nebudeme věnovat, pokusí se získat naši pozornost jinými způsoby, nejprve po dobrém a když to nezabere, tak po zlém, tedy v podobě problémového chování (Herman, 2008).

Chceme-li mít ukázněné děti, musíme být důslední. Pokud něco řekneme, musíme to myslet vážně a musíme to splnit. Důslednost se projevuje tak, že na stejný prohřešek budeme vždy reagovat stejně. Vše se musí vyřešit hned, pokud to budeme přehlížet, v budoucnu na to doplatíme. Někdy se chceme vyhnout konfliktu a jsme příliš líní nevhodné chování řešit. Důslednost nebývá snadná. Děti se však učí sebekázní tak, že předvídají důsledky svých činů. Potřebují vidět souvislost mezi nevhodným chováním a následným trestem. Nikdy nesmíme špatné chování omlouvat.

Matějček upozorňuje, že pokud jsou děti často od rodičů příjemci chování s tzv. dvojnou vazbou, což znamená, že něco jiného říkají rodiče slovy a něco jiného svým výrazem obličeje, držením těla, gesty, uvádíme je tím ve zmatek. Jestliže se taková situace častěji opakuje, dochází u nešťastného příjemce k neurotickým potížím, k poruchám chování či jiným vážným psychickým nepříjemnostem. Výsledek těchto rozporuplných poselství vysílaných rodiči je nebezpečný nejen proto, že dětský organismus je ve vývoji, ale také proto, že jsou tu současně, a přitom nesouhlasně zaměstnávány dvě rozdílné mozkové struktury. Dochází tedy k zatížení, přetížení a zmatku na úrovni rozumové ale i neuropsychické (Matějček, 2015).

Pro školní práci je rozhodující, aby rodina, již před zahájením školní docházky, naučila budoucího žáka chápat smysl kázně. Pokud dítě nepříjde do první třídy takto vybaveno, potom je třeba si uvědomit, že škola není tím nejlepším místem, kde se to má naučit. Výchova k poslušnosti a kázni je tedy především úlohou rodičů. Pro školu se udržení kázně stává problémem tehdy, když rodina svůj úkol nesplnila nebo když se přístup rodičů k dítěti podstatně liší od očekávání učitelského sboru.

3.2 Vliv autority učitele na vznik problémové chování žáků

S chápáním slova autorita je potíž, je to proto, že se objevují pojmy autorita formální a neformální. Z formální se považuje ta, která se vztahuje k funkci, nikoliv k osobním vlastnostem jedince. Neformální autoritu přijímají žáci dobrovolně, vyplývá z pozitivního hodnocení učitele, jeho znalostí, dovedností apod. Rozdělování autority na formální a neformální je nepraktické. Reálně má pedagog pouze jednu autoritu, která ovšem může být v různých třídách odlišná (Čapek, 2014).

Dobří učitelé představují dobré příklady a pěstují v dětech kladný postoj k učitelům a ke vzdělání jako takovému. Učitelé si někdy neuvědomují, jak velký mají vliv a jak trvalou stopu ve svých žácích mohou zanechat (Fontana, 1997).

Žáci jsou spokojenější ve třídě, kde panují dobré vztahy, kde učitelé stanovují jasná pravidla. Žáci více preferují učitele zaměřeného na vzájemné vztahy než odborníka na daný předmět. Více respektují pedagoga, se kterým se domlouvají na pravidlech než přísného dozorce. Neukázněný žák je někdy vlastně hrdina, jehož nespokojenost se

stylem práce pedagoga, se projevuje problémovým chováním. Jeho odpor si zaslouží obdiv třídy a tím mu zvyšuje status ve třídě. Není náhoda, že třídy, které byly označeny jako „hrozné“ mají při měření klimatu ve třídě velmi vysokou soudržnost. Spojili se totiž proti učitelům, a to je stmelilo (Čapek, 2014).

Je prokázáno, že ve třídách, kde má učitel opravdový zájem o žáky a snaží se, aby pro ně výuka byla zajímavá, mizí 95 procent kázeňských problémů. Také je dokázáno, že přísná výchova, která je založena na trestech vede k potlačování osobnosti. Jednoduše řečeno, obdržená agrese vede k potřebě být agresivní (Herman, 2008).

Žáci potřebují převahu pozitivního hodnocení, jako je například pochvala za chování, výkon, dobrý nápad apod. Je velmi důležité z hlediska klimatu ve třídě, aby učitel dokázal žáky pozitivně odměňovat a chválit. Pro žáky je totiž hlavní motivace atmosféra ve třídě, ve které pracují (Čapek, 2014).

Pokud se nám při práci se třídou podaří vidět něco dobrého, sdělme to. Přirozeně a jednoduše mluvíme o tom, co cítíme a co si myslíme. Ukáže tím dětem, že se o ně zajímáme a že si jich vážíme. Má to však jednu podmínku, náš projev uznání musí být pravdivý, a to co oceňujeme, musí být i pravda (Herman, 2008).

Základními a nejdůležitějšími zbraněmi učitele proti problémovému chování jsou promyšlení příčiny chování, výběr trestu s ohledem na jeho přiměřenost a účinnost a také jeho důslednost v realizaci (Čapek, 2014).

I ve školním prostředí, ve vztahu učitele a jeho žáků, ale určitě platí několik zásad. Bendl uvádí, že zásada důslednosti je ta nejdůležitější věc ve výchově. Učitel, který uplatňuje zásadu důslednosti, si stojí za svým slovem a za svým rozhodnutím. Dodrží to, co slíbí, kontroluje zadané úkoly a vyžaduje přesně plnění uložených povinností. Žáci si velmi rychle všimnou, že je učitel nedůsledný a snaží se to pak využít ve svůj prospěch. Nedůslednost učitele uvádí žáky ve zmatek, dává jim najevo, že jejich práce vlastně není tak důležitá, neboť ji nekontroluje. Také pak si žáci myslí, že chování, které se od nich vyžaduje, učitel nepřikládá až takový význam, neboť jeho nerespektování často přehlídá (Bendl, 2011).

Učitelské povolání, vyžaduje prastaré metody pokusu a omylu. V praxi to vypadá, že učitel ujišťuje, čím může být ovlivňováno chování žáka. Hodnotí, jaké faktory hrají větší a které menší roli. Poté se pokusem a omylem snaží eliminovat nevhodné chování dítěte. Pokud se časem nedostaví kýžený efekt v podobě změny chování k lepšímu,

nastává pro učitele další fáze „pokusů a omylů“. Čím lépe se budou učitelé orientovat v příčinách nekázně, respektive ve faktorech, které ovlivňují chování dětí, tím budou mít větší naději na úspěch (Bendl, 2011).

Vlastností úspěšných učitelů je to, že jsou sami citově zralí. Učitel by měl mít rád děti i práci s nimi, avšak musí to jít ruku v ruce se správným profesionálním odstupem a s citem pro odpovědnost. Učitel se nesmí nechat vyvést z míry chováním žáků dokonce ani tehdy, když se již zdá, že je k tomu opravdu dostatečný důvod (Fontana, 1997).

4 SYSTÉM POMOCI S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM VE ŠKOLSTVÍ

4.1 Je kázeň ve školách přirozená

Z historie lidstva, dějin výchovy i běžné školní praxe je známo, že kázeň je pro zdravého jedince něco dosažitelného. Být ukázněný je v silách každého zdravého jedince, pouze ale za předpokladu, že počet a náročnost norem, jakož i prostředky k dosahování kázně, jsou přiměřené věku a individualitě žáka či studenta (Bendl, 2011). Řečeno tedy jinými slovy, ve školách se musí volit taková podoba požadované kázně, jejíž dosahování je v silách žáků.

Pravdou ovšem zůstává i fakt, že určitá míra nekázně je pro lidstvo přirozená, neboť lidé nemají rádi omezení či příkazy. Těžko bychom asi na světě hledali člověka, která ve svém životě nikdy vědomě neporušil nějaká pravidla či nastavené normy chování. V rámci školního života není cílem, abychom tolerovali problémové chování, ale abychom se naučili rozlišovat mezi drobnými či nevinnými přestupky a těmi vážnými.

Naším ideálem není žák pasivně ukázněný, který se automaticky podřizuje normám, slepě je dodržuje, ani žák, který se chová ukázněně jen v přítomnosti dozoru pedagogů. Naším ideálem je slušný žák, který dodržuje pravidla školního řádu, napomáhá budovat správné klima ve škole, veškeré konflikty se snaží řešit pokojnou cestou a nesouhlas s učitelem dává najevo kultivovanou cestou (Bendl, 2011).

Lidské potřeby je potřeba v co největší míře respektovat, ale zároveň je nutné sladit respektování potřeb jedince s potřebami ostatních spolužáků a dále uvést tyto potřeby do souladu s požadavky školy a společnosti (Bendl, 2011).

Problémovým dětem můžeme výrazně pomoci úmluvou o chování, zvláště pokud jako zdroj odměn můžeme zapojit rodiče a širší okolí. Namísto celkového hodnocení dětí s nimi uzavíráme úmluvu, že se zdrží určitých konkrétních způsobů nežádoucího chování. Pokud vykazují více druhů problémového chování, soustředíme se v jednom období vždy na jeden z nich, odstraníme jej a až poté přejdeme na další. Odměnou za zlepšení může být například výlet, oblíbené jídlo, dárek nebo nějaká výsada (Fontana, 1997).

4.2 Poradenská pracoviště ve školách

Jak může pomoci škola. Škole se nabízí několik způsobů pomoci. První je vytvoření vhodného klimatu ve škole, tj. prostředí pomoci a porozumění. Dále to je vytvořením školního výchovného programu a zařazením intervenčních programů do výuky.

Poradenské služby, které jsou v českém školství poskytovány ve školách, jsou poskytovány na základě vyhlášky č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška přímo definuje činnost školských poradenských zařízení jako informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou. Přímo ve školách poradenskou službu zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence, případně školní psycholog či speciální pedagog. Jedná se tedy o tým odborníků. Za poskytování poradenských služeb je odpovědný ředitel školy. Služby jsou bezplatné, jejich zaměření je především na primární prevenci sociálně patologických jevů a prevenci školní neúspěšnosti, poradenskou podporu, inkluzi, péči o nadané a dlouhodobě neprospívající.

4.2.1 Výchovný poradce

Výchovný poradce vykonává činnost poradenskou, metodickou a informační. Výchovný poradce je v dané škole stále především učitel. Může jim být jmenován, kterýkoliv učitel školy. Předpokladem a kvalifikací pro výkon funkce výchovného poradce je studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Studium se uskutečňuje na vysokých školách v rámci celoživotního vzdělávání v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin.

Mezi poradenské činnosti patří kariérové poradenství a poradenská pomoc při výběru dalšího vzdělávání či volby profese. Další činností výchovného poradce je pomoc při výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Především zprostředkovává diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb, eviduje zprávy z vyšetření

žáků ve školských poradenských zařízeních a koordinuje plnění individuálních vzdělávacích plánů (IVP) pro integrované žáky (Ondráčková In: Knotová a kol, 2014).

Do kompetencí výchovného poradce také patří řešení problémů spojených se školní docházkou, tedy řešení neomluvené absence. Další oblastí práce je péče o žáky s neprospěchem a žáky nadané. Výchovný poradce může mít ve škole také důležitou roli při řešení závažných přestupků proti školnímu řádu. V rámci prevence rizikového chování se výchovný poradce účastní jednání s rodiči. Při řešení závažných problémů spolupracuje s místním orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

4.2.2 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence se v českých školách objevil ve druhé polovině devadesátých let 20. století. Od té doby prošla náplň jeho práce značnou proměnou. Na počátku byl nazýván protidrogový preventista, později se jeho činnost rozšířila také na prevenci sociálně patologických jevů. V současné době se činnost metodika prevence zaměřuje na prevenci rizikového chování u žáků (Vacková, Ondráčková In: Knotová a kol., 2014).

Školním metodikem prevence může být jmenován kterýkoliv učitel. Kvalifikací pro výkon funkce je studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Hlavním úkolem školního metodika prevence je tvorba preventivního programu školy a koordinace jeho plnění. Měl by to být program zaměřený především na problémy záškoláctví, závislostního chování, agrese, šikany, kyberšikany, intolerance apod.

4.2.3 Školní psycholog

Přítomnost školního pedagoga v českých školách není všude samozřejmostí. Školní psycholog je součástí školního poradenského pracoviště a úzce spolupracuje s třídními učiteli, metodiky prevence i výchovnými poradci. Je zde také pro rodiče

samotné. Poskytuje konzultační, poradenské a intervenční práce. Pomáhá s diagnostikou školní zralosti u zápisů do prvních tříd. Pracuje s problémovými žáky ale i se žáky s jakýmkoliv problémem. Školní psycholog vede individuální či skupinové konzultace se žáky. Náplň práce školního psychologa se řídí platnou legislativou a zároveň musí vycházet z konkrétních potřeb dané školy.

4.2.4 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je odborník, který poskytuje své poradenské služby žákům se zdravotním, či sociálním znevýhodněním, ale i žákům nadaným. Jeho činnost je reedukační a resocializační. Speciální pedagog musí spolupracovat s rodiči, ostatními pedagogy ale i dalšími odborníky. Náplň práce speciálního pedagoga je daná příslušnou legislativou. Speciální pedagog vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, shromažďuje o nich data, kontroluje účinnost podpůrných opatření.

Zde je nutné upozornit na fakt, že přítomnost školního speciálního pedagoga je v současném školství nezbytně nutná. Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami napříč českým školstvím neustále stoupá, a to nejen vlivem inkluze. Na základní škole, kde byl prováděn pedagogický výzkum pro potřeby této bakalářské práce, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za poslední tři roky (2017–2020) vzrostl trojnásobně.

4.3. Školní poradenská zařízení

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Činnost obou zařízení se řídí platnou legislativou.

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují služby dětem, žákům a studentům do ukončení středního, případně i vyššího vzdělání. Poskytují služby také rodičům, pedagogům i školám. Jejich hlavní náplní je diagnostika, poradenství, intervence ale i nápravná péče. Pracovníci poraden jsou obvykle psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Jejich služby jsou poskytovány ambulantně formou individuální

péče, ale i formou skupinové práce, buď v přímo v prostorách poradny, nebo přímo ve školách.

Speciálně pedagogická centra jsou zaměřena především na podporu dětí ve věku od tří do devatenácti let. Vykonávají svoji činnost ambulantně na svých pracovištích nebo také v prostředí kde klient žije, ve škole, kde je klient integrován a vzděláván, nebo také při diagnostickém pobytu dítěte ve speciální škole či zařízení (Knotová, 2014). Tato centra poskytují odbornou metodickou pomoc pedagogům běžných škol, do jejichž tříd jsou žáci se sociálním či zdravotním znevýhodněním integrováni. Pomáhají také zajišťovat speciální pomůcky, přístroje a zařízení potřebná pro vzdělávání žáků. Centra se dělí podle svého zaměření na centra poskytující své služby klientům s vadami řeči, se zrakovým postižením, sluchovým postižením, tělesným postižením, mentálním postižením, poruchou autistického spektra a jiné. Pracovní tým je složen ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Bývá také doplněn o další odborníky (logoped, terapeut, etoped, fyzioterapeut) podle druhu klientů a zaměření centra.

Střediska výchovné péče jsou další zařízení poskytující své služby dětem a rodinám. Klienty jsou děti s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, výchovných problémů a sociálně negativních jevů, u kterých není uložena ochranná výchova nebo nařízena ústavní výchova. Klienty mohou být děti od tří let věku až do ukončení přípravy na povolání. K základním službám patří poradenství, diagnostika, prevence. Vykonávají také činnosti vzdělávací, reedukační a terapeutické. Úzce spolupracují s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. S klienty pracují dlouhodobě, krátkodobě i příležitostně, individuálně i skupinově. Typ a forma se volí podle druhu a intenzity problémů klientů. Tým pracovníků obvykle tvoří pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové, etopedi, psychologové a sociální pracovníci.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

5.1 Cíl výzkumu a hypotézy

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké chování žáků považují učitelé, na druhém stupni běžné základní školy, za problémové. Zajímalo nás, zda se pedagogové shodnou v tom, jaké chování žáků jim nejvíce znesnadňuje jejich práci. Druhým cílem výzkumu bylo identifikovat, jaké chování u spolužáků vadí žákům samotným. Často jsou od pedagogů slýchány stížnosti na chování žáků. Co ale stojí za povšimnutí je to, že se učitelé moc neshodují v tom, jaké formy problémového chování jim vadí. Chtěli jsme proto formou dotazníkového šetření zjistit, zda je možné vytvořit nějaký žebříček problémového chování, se kterým by souhlasila většina pedagogů nebo se ukáže, že co pedagog to jiná osobnost, a tudíž jiný názor.

Pro potřeby výzkumu byly zvoleny tyto **výzkumné otázky**:

- Jaké chování žáků, jak během výuky, tak mimo ni, nejvíce znesnadňuje učitelům jejich práci?
- Jaké chování u spolužáků vnímají žáci ve škole jako nejproblematictější?

Hypotézy:

- **Hypotéza č. 1 (H1):** Učitelům nejvíce vadí žáci, kteří ruší neustálým vykřikováním a vyrušováním a oni je musí neustále napomínat.
- **Hypotéza č. 2 (H2):** Žákům nejvíce vadí spolužáci, kteří se učitele neustále na něco ptají a ujišťují se ve správném postupu.

5.2 Metodologie

Jako metoda kvantitativního výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Sestavili jsme jeden dotazník pro učitele druhého stupně běžné základní školy a druhý dotazník pro žáky druhého stupně.

Dotazník musím mít promyšlenou strukturu a otázky jasně formulované. Otázky nesmí mít široké znění, nesmí být dvojsmyslné, ale musí být jednoznačné a jednoduché. Většina položek v dotaznících má podobu škály. *„Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu anebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále“* (Gavora, 1996, str. 42). V dotaznících byly užity tzv. Likertovy škály – *Likertova škála je uvedena z výroků, na které může respondent odpovědět na škále představující míru jeho souhlasu (např. velmi souhlasím – nesouhlasím – nezajímá mě). Likertova škála umožňuje zjistit nejen sílu postoje respondenta, ale i obsah jeho postoje.* Likertovy škály se používají na zjištění postojů a názorů lidí. V tomto případě posuzujeme názory pedagogů na problémové chování žáků na druhém stupni a u žáků posuzujeme jejich názor na problémové chování u spolužáků. Je důležité, aby počet stupňů na škále byl nepárkový, tím se vytvoří symetrická škála, kde nalevo od středu a napravo od středu je stejný počet stupňů (Gavora, 1996). Jednotlivým polohám na škále se přiřadilo číslo, což umožňuje s nimi matematicky pracovat a kvantitativně vyhodnotit jednotlivé škály.

V dotazníku pro žáky, byl počet škál snížen pouze na 3, aby nezpůsobil posuzovatelům těžkosti a neodradil je tak od pravdivého posouzení položené otázky. Cílem bylo minimalizovat zkreslení v odpovědích žáků, proto jsme vybrali jen možnost třech stupňů škál. *„Při používání posuzovacích škál se setkáváme s několika druhy zkreslení. Posuzovatel může systematicky nadhodnocovat pozorované jevy nebo naopak je podhodnocovat“* (Gavora, 1996, str. 45). Dále byla v dotazníku pro žáky zvolena jedna otázka, kde měli žáci určit pořadí jevů, přičemž dva jevy nesměly zaujmout stejné místo. *„Určení pořadí jevu je mnohem přesnějším hodnocením než určením polohy na škále“* (Gavora, 1996, str. 43). V dotazníku pro žáky bylo zvoleno pouze 8 položek, proto aby žák neměl pocit, že se jedná o zdlouhavý úkon a svádělo by ho to k nepozornému čtení otázek a nedbalému odpovídání.

V dotazníku pro učitele bylo zvoleno 5 škál a bylo vybráno 13 položek. Některé položky byly škálového typu a některé jen s možností výběru ze dvou možností. Jelikož vybraným vzorkem byli pedagogové, předpokládali jsme, že položky s větším počtem škál jim nebudou dělat žádné problémy a pro potřeby výzkumu tak získáme přesnější odpovědi. Také počet položek byl zvolen vyšší než v dotazníku pro žáky. Více položek v dotazníku nám umožní lépe porovnat konkrétní názory respondentů.

5.3 Charakteristika výzkumného prostředí

3. Základní škola U Říčanského lesa je nová škola, které je moderně a prakticky zařízena. Škola byla otevřena v roce 2010 a nachází se 20 km na jihovýchod od Prahy. Ve školním roce 2019/2020 školu navštěvovalo 624 žáků. Ve škole je zaměstnáno 40 pedagogů, z toho 25 na druhém stupni. Pracuje zde také 8 asistentů. Škola vzdělává 130 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle individuálního vzdělávacího plánu se ve školním roce 2019/2020 vzdělávalo 59 žáků, z nichž jsou tři mimořádně nadaní. Individuální výchovné plány jsou realizovány pro čtyři žáky. Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za období třech školních roků vzrostl trojnásobně. Vzdělávání je realizováno dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Ve škole se pravidelně koná program primární prevence. Škola má velmi dobré výsledky v odhalování šikany. Veškeré problémy se operativně řeší metodikem prevence, výchovným poradcem a vedením školy. Většina učitelů jeví opravdový zájem o žáka. V této škole pedagogové přecházejí od dominantního zaměření pouze na výsledky žáka na vnímání žáka jako individuální osobnosti. Učitelé, především na druhém stupni, se zajímají o to, co dělají žáci ve svém volném čase a snaží se pozorovat jakékoliv změny v jejich chování. Žáci školy velmi silně vnímají férovost většiny učitelů, jejich důslednost a dodržování slibů.

5.4 Výzkumný soubor

Jako výzkumný vzorek žáků byli zvoleni žáci druhého stupně. Z každého ročníku 6.– 9. byla vybrána jedna třída, tak aby byl ve výzkumu zastoupen celý druhý stupeň. Jednalo se tedy o jedince staršího školního věku. Starší školní věk se obvykle považuje od 12. roku věku. Tento věk byl zvolen proto, že jedinec je již schopen lépe vnímat a mít svůj názor na chování svých spolužáků. Ve starším školním věku je vývoj silně ovlivněn začátkem puberty. V tomto období jsou již rozumové schopnosti jedince vyspělé. Citové stavy jedince jsou značně závislé na sociálních faktorech. Jedinec velmi citlivě vnímá pravdu, lež a nespravedlnost. Kdybychom, jako výzkumný vzorek, zvolili žáky prvního stupně, tam bychom ještě nezískali kvalitní data, jelikož názory a postoje jedince v tomto věku jsou ovlivňovány rodiči, učiteli či jinou autoritou, kterou daný jedinec uznává a přebírá její názory a postoje.

Jako výzkumný vzorek pedagogů byli zvoleni pedagogové druhého stupně. Pedagogové na druhém stupni přijdou denně do styku s větším množstvím žáků, protože učí jen svůj předmět, tím se mohou častěji setkat s problémovým chováním. Učitelé na prvním stupni, ve většině případů, učí jen svoji třídu, se kterou tráví veškerý čas a nepřijdou tak do kontaktu s takovým množstvím žáků jako právě učitelé druhého stupně.

5.5 Návratnost a validita dotazníků

Aby se zajistila co nejvyšší návratnost, tak byl dotazník zadán výzkumníkem osobně. Tím byla zajištěna vysoká návratnost. Z navracených dotazníků byly vyřazeny dotazníky, které nebyly validní. Například respondenti nevybrali pouze jednu možnost. Celkem bylo pedagogům rozdáno 25 dotazníků. Vrátilo se jich 25. Všechny byly validní, a tak pro potřeby výzkumu bylo použito všech 25 dotazníků. Žákům na druhém stupni bylo rozdáno celkem 100 dotazníků. Vrátilo se jich 100. Bohužel 15 dotazníků nebylo validních, a proto musely být vyřazeny. Pro účely výzkumu bylo tedy zpracováno 85 dotazníků.

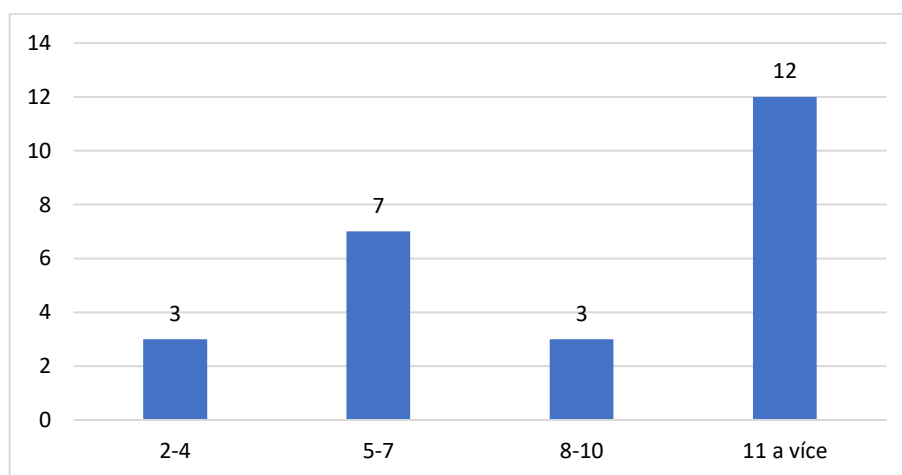
5.6 Výsledky výzkumného šetření zadaného pedagogům

Celkem bylo pedagogům rozdáno 25 dotazníků. Vrátilo se jich 25, tedy 100% návratnost. Všech 25 dotazníků bylo validních. Dotazník se skládal ze 13 položek. U položek 1–6 měli respondenti vybrat jednu z nabízených možností a položky 7–13 byly škálového typu s možností škály 1 – 5, přičemž byla 5 – velmi mi vadí, 4 – spíše mi vadí, 3 – je mi jedno, 2 – spíše mi nevadí a 1 – vůbec mi nevadí.

Výsledky jednotlivých položek jsou zobrazeny v následujících grafech č.1–13.

Otázka č. 1: Jaká je délka Vaší praxe (v letech) jako pedagoga?

Graf č. 1: Délka praxe pedagogů

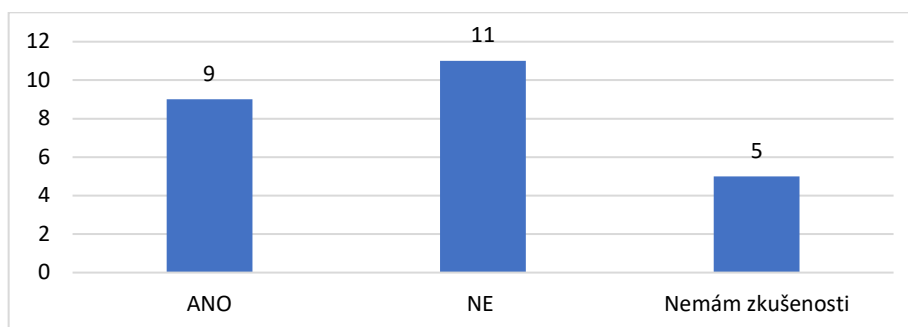


Zdroj: autor práce, 2020

Z výsledků této otázky je patrné, že z 25 respondentů má 12 (48%) z nich pedagogické zkušenosti trávající 11 a více let. Pro potřeby výzkumu je pozitivní, že skoro necelá polovina respondentů má bohaté pedagogické zkušenosti, je u nich tedy větší pravděpodobnost, že se již setkali s různými podobami problémového chování. Druhé nejvyšší číslo je 7 (28%) pedagogů s délkou praxe 5 – 7 let. Ze zkoumaného vzorku mají 3 (12%) pedagogové praxi trávající 2 – 4 roky a další 3 (12%) mají praxi v rozmezí 8 – 10 let. Z výsledků zkoumaného vzorku je tedy patrné, že většina respondentů jsou velmi zkušenými pedagogové.

Otázka č. 2: Myslíte si, že jsou žáci agresivnější, než byli dříve?

Graf č. 2: Jsou podle pedagogů dnešní děti agresivnější

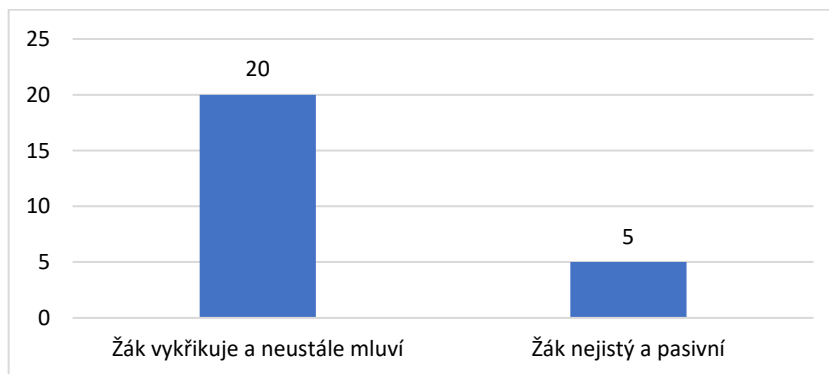


Zdroj: autor práce, 2020

Jak je z výše uvedeného grafu zřejmé, tak se nedá říct, že se pedagogové jednoznačně shodli v názoru, zda jsou dnešní žáci agresivnější, než byli dříve, tedy v počátcích jejich pedagogické praxe. Názor, že žáci nejsou agresivnější, vyslovilo 11 respondentů (44%). Naopak to, že jsou dnešní žáci agresivnější, se domnívá 9 pedagogů (36%). 5 respondentů (20%) nemá dostatečné zkušenosti, aby to mohli posoudit.

Otázka č. 3: Co mi více narušuje úspěšný průběh výuky.

Graf č. 3: Jaký žák pedagogům narušuje výuku



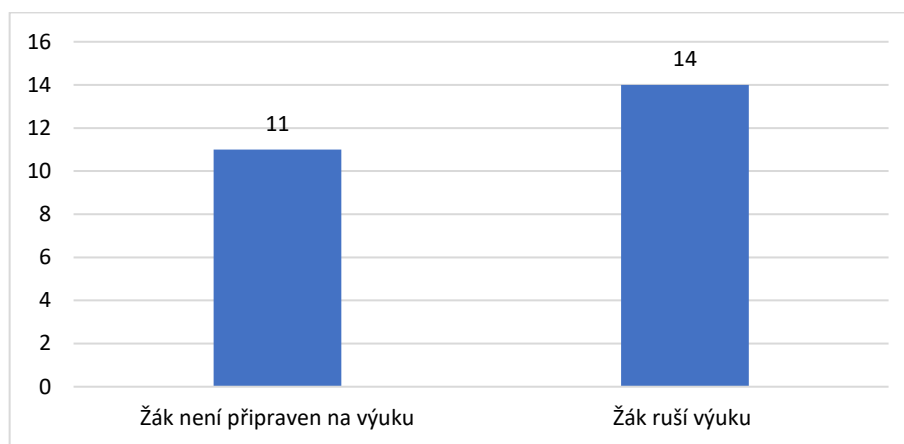
Zdroj: autor práce, 2020

V odpovědi na tuto otázku si mohli pedagogové vybrat ze dvou protikladných typů žáka, na jedné straně žák hlučný a rušivý a na druhé straně žák nejistý, pasivní, vyžadující hodně podpory ze strany učitele. Jak je z výsledků patrné 20 (80%) pedagogů jako velkého rušitele výuky považuje žáka hlučného. Shodně se na tom tedy více než polovina pedagogů. Zajímavé je, že 5 (20%) pedagogům vadí a v jejich práci je zdržuje

naopak žák pasivní, nejistý, který od nich vyžaduje hodně podpory a ujišťování. Je možné, že tyto pedagogové nemají dostatečnou trpělivost s nejistým a pomalým žákem a naopak žáka „rušitele“ ani nevnímají, nebo naopak se snaží nejistému žákovi dát tu nejkvalitnější podporu, která jim ovšem během výuky zabere čas.

Otázka č. 4: Při práci ve třídě mi vadí a v mé práci zdržuje.

Graf č. 4: Při práci pedagogům vadí a zdržuje je

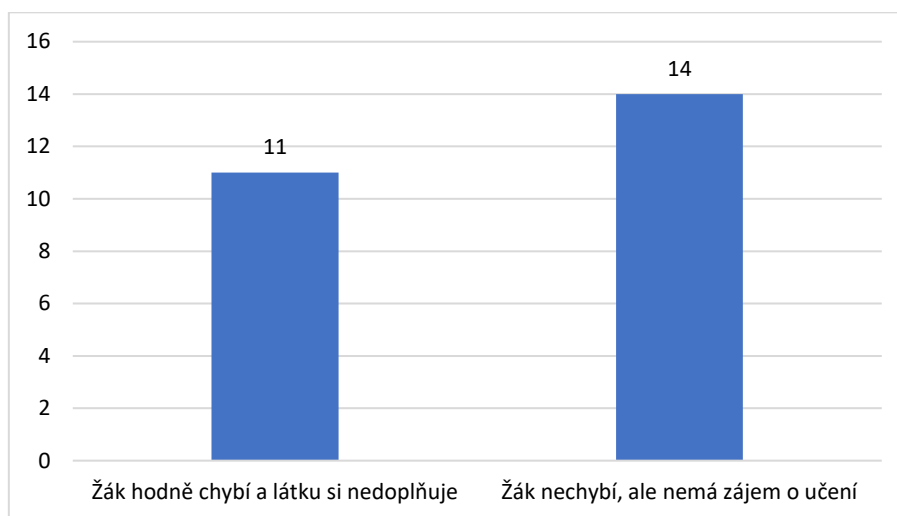


Zdroj: autor práce, 2020

V této položce jsme se snažili určit, zda pedagogy v jejich práci více zdržuje žák, který se na výuku nepřipravil (nemá pomůcky, úkoly atd.) nebo žák, který výuku ruší a musí být napomínán. Překvapil nás skoro shodný poměr v odpovědích, očekávali bychom, že pedagogy v práci bude zdržovat spíše žák „rušitel“, který musí být napomínán. Nepřipravenost žáka na výuku považuje za větší problém 11 (44%) respondentů a naopak 14 (56%) respondentů v práci zdržuje žák, který ruší a musí být napomínán. Z výsledků těchto dat tedy nelze říct, že pro pedagogy je problematictější žák, který výuku ruší než žák, který tak nečiní, ale jeho práce ve třídě je neefektivní, protože nemá potřebné pomůcky pro práci.

Otázka č. 5: Které chování považujete u žáka za více problémové?

Graf č. 5: Jaké chování pedagogové považují za problémové

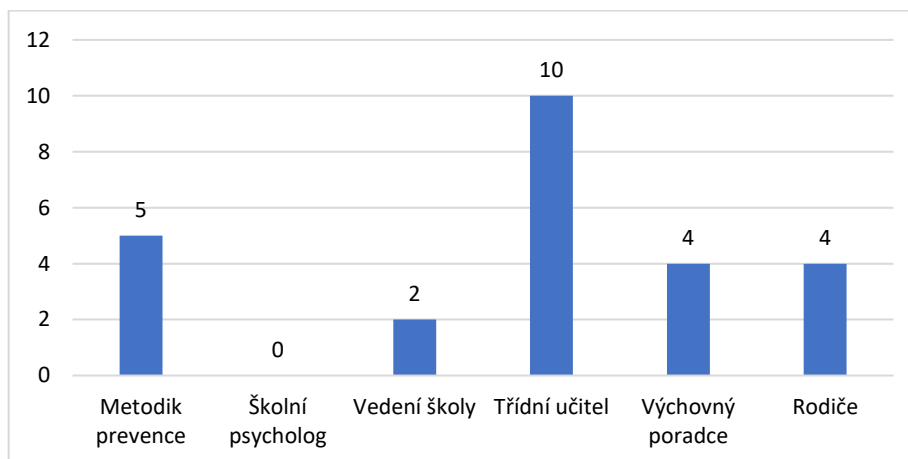


Zdroj: autor práce, 2020

V této položce jsme se snažili zjistit, zda učitelé považují za problematictější žáky, kteří ve škole hodně chybí, látku si nedoplňují a při jakémkoliv problému se na svoji absenci vymlouvají. Nebo je pro učitele více problémový žák, který do školy sice chodí, ale je to takřka „zbytečně“, jelikož postrádá zájem o práci ve škole a jeho výkony jsou mu jedno. Bohužel ani z výsledů těchto dat nelze jednoznačně říct, že se pedagogové shodli. Poměr je opět celkem vyrovnaný. 11 (44%) pedagogů považuje za problematictější žáka co má velké absence a látku si nedoplňuje, naproti tomu 14 (56%) respondentů považují za problematictější žáka, který ve škole napracuje. Ani z výsledů této položky nelze tedy zevšeobecnit konkrétní typ chování. Což opět vede k závěru, že zde hraje velkou roli osobnost pedagoga.

Otázka č. 6: Na koho se nejdříve obrátíte v případě, že si s problémovým žákem nevíte rady?

Graf č. 6: Koho pedagogové kontaktují v případě problémů se žákem

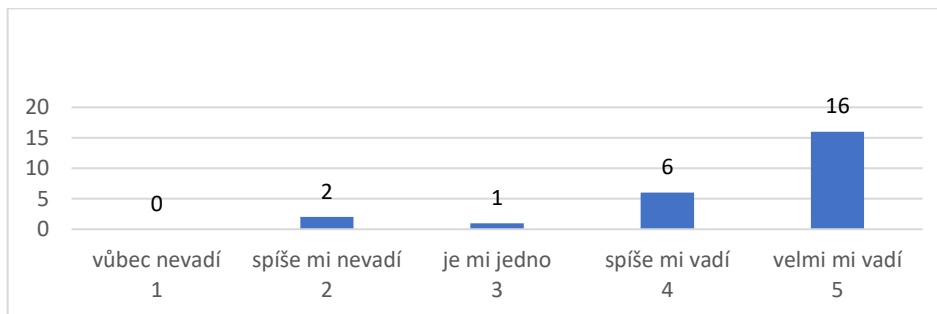


Zdroj: autor práce, 2020

V této položce jsme se snažili identifikovat, na koho se pedagog obrátí, pokud si neví s problémovým žákem rady. Z výsledků dat vyšlo velmi zajímavě zjištění, že nikdo z dotazovaných pedagogů by se o pomoc neobrátil na školního psychologa. Může to například znamenat, že si učitelé ještě nezvykli konzultovat školního psychologa v případě jakýchkoliv problémů a že školní psycholog, je využíván převážně žáky školy. Jako pozitivní vidíme, kolik respondentů by o pomoc žádalo metodika prevence 5 (20%) a výchovného poradce 4 (16%). I když nezískali převážnou většinu hlasů, z grafu vidíme, že celkem 9 pedagogů (36%) by se na tyto odborníky obrátilo. Zde vidíme, jak je důležité, že tito experti na školách působí. Překvapivě 10 (40%) pedagogů odpovědělo, že by se nejdříve obrátili na třídního učitele. To je v podstatě pozitivní výsledek, protože třídní učitel by měl své žáky znát nejlépe, a hlavně by měl mít přehled o rodinných situacích žáků. Od něj bychom tedy měli zjistit, zda třeba daný žák neprochází změnou svého rodinného prostředí (rozvod rodičů, nemoc v rodině apod.), které se mohou promítnout do jeho problémového chování. Na rodiče žáka by se v případě problémového chování obrátili 4 (16%) pedagogové. Zde asi bude hodně záležet na tom, o jakou rodinu se jedná a jaká je spolupráce rodiny se školou. Domníváme se ale, že pokud by pedagog měl se žákem problém, ale nebyl by jeho třídním učitelem, neznal by tedy dobře jeho rodinu, tak by asi, jako první krok, nezvolil kontaktovat rodiče.

Otázka č. 7: Jak moc Vám vadí, že žák hrubě mluví a nadává ostatním spolužákům.

Graf č. 7: Postoj pedagogů vůči vulgárním projevům žáků

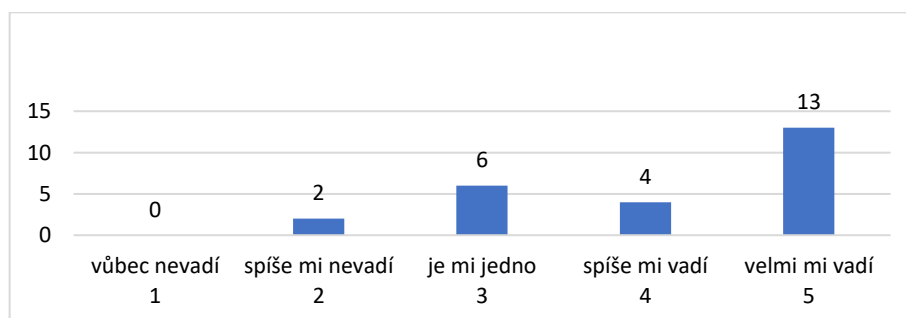


Zdroj: autor práce, 2020

U této položky se jednalo o škálovou otázku, kdy si respondenti mohli vybrat ze škály 1–5, přičemž 5 znamenalo, velmi mi vadí. Jak z daných dat vyplývá, tak více jak polovina respondentů uvedla, že jim velmi vadí, pokud se žák chová vulgárně. Uvedlo to 16 (64%) z dotazovaných pedagogů. Pouze jeden (4%) pedagog se vyjádřil, že je mu tento problém jedno. A žádný respondent neuvedl, že mu to vůbec nevadí, což je pozitivní výsledek. 6 (24%) respondentů uvedlo, že jim to spíše vadí a 2 (8%) uvedli, že jim to spíše nevadí. Všeobecně se z těchto výsledků potvrdilo to, co bychom určitě u pedagogů předpokládali, tedy, že nebudou souhlasit s hrubým chováním žáků.

Otázka č. 8: Jak moc Vám vadí, že žák lže či podvádí ve snaze získat nějaké věci či výhody.

Graf č. 8: Náзор pedagogů na lhaní u žáků



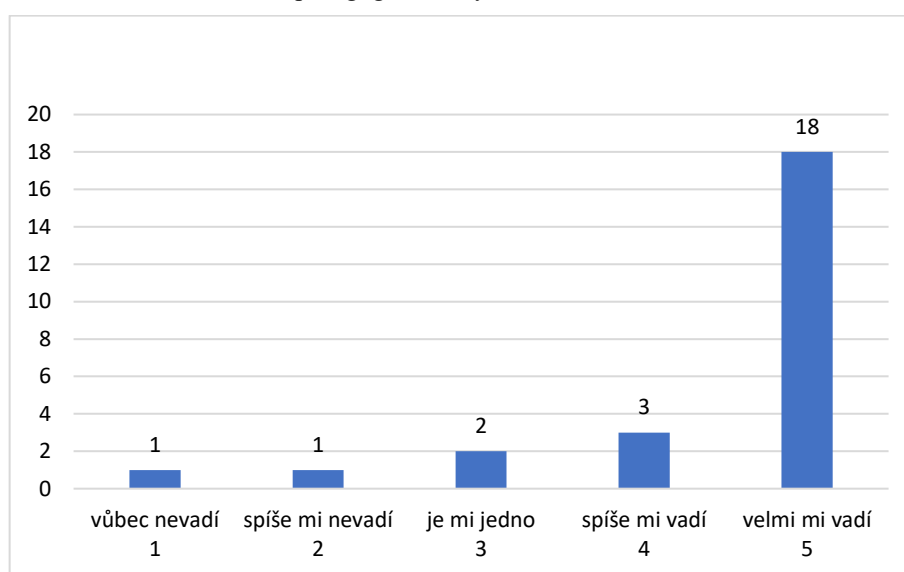
Zdroj: autor práce, 2020

U této položky se opět jednalo o škálovou otázku, respondenti si mohli vybrat ze škály 1–5, přičemž 5 znamenalo, velmi mi vadí. Jak je z výsledků patrné, tak opět více

jak polovině (52%) respondentů lhaní u žáků velmi vadí. Tuto možnost zvolilo 13 pedagogů. Pozitivní je, že žádnému pedagogovi není lhaní jedno. 6 (24%) pedagogům je lhaní u žáka jedno, neřeší to. Dále jen 4 (16%) pedagogové odpověděli, že jim lhaní spíše vadí a pouze 2 (8%) se vyjádřili, že jim to spíše nevadí. Opět se potvrdilo, co bychom od pedagogů očekávali, tedy, že jim takové chování vadit bude.

Otázka č. 9: Vadí mi, že žák bere či ničí cizí věci.

Graf č. 9: Názor pedagogů na žáky, kteří berou či ničí cizích věcí

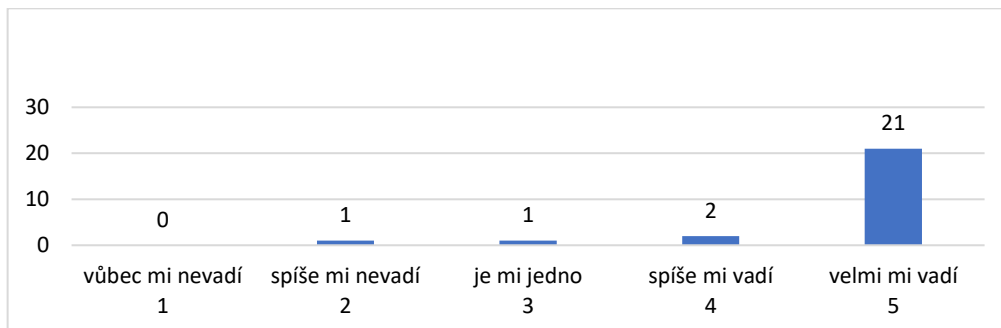


Zdroj: autor práce, 2020

Zde se opět jednalo o škálovou otázku. Pozitivní je, že odpověď velmi mi vadí, tentokrát vybralo 18 respondentů, což představuje 72% z celkového počtu respondentů. Názor pedagogů na to, že někdo ničí cizí majetek, ať už majetek školy, spolužáka či jiný, je shodný, tedy, že ho považují za velmi špatný. Pouze jeden (4%) pedagog vyslovil svůj názor, že mu tento problém vůbec nevadí. 2 (4%) pedagogům je tento problém jedno, 3 (8%) pedagogům ničení majetku spíše vadí a 1 (4%) pedagog si myslí, že mu to spíše nevadí. Výsledek šetření opět potvrdil, co bychom od pedagogů očekávali. Jelikož je jejich úkolem děti vychovávat, tak by neměli podporovat problémové chování spojené s ničením cizího majetku.

Otázka č. 10: Vadí mi, když se žák pere či ubližuje ostatním spolužákům.

Graf č. 10: Náзор pedagogů na fyzické ubližování

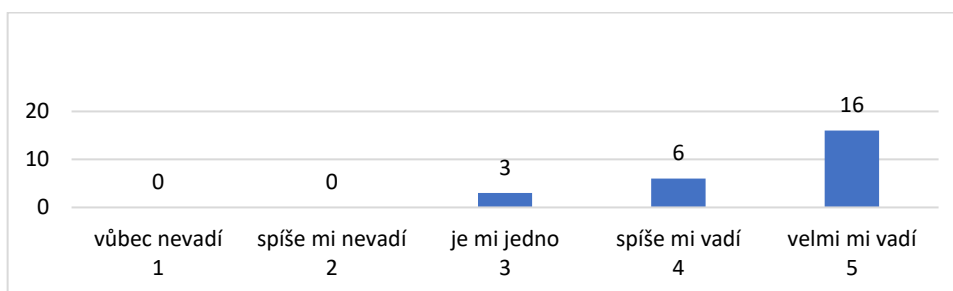


Zdroj: autor práce, 2020

V této položce jsme chtěli znát názor respondentů na problémové chování v podobě fyzického ubližování spolužákům. Pro názor, že jim velmi vadí, pokud žák ubližuje ostatním, se vyslovili skoro všichni respondenti, 21 respondentů, což představuje 84% z celkového počtu dotazovaných. Nikdo z respondentů není toho názoru, že jim to vůbec nevadí. Pouze 1 (4%) pedagog odpověděl, že je mu to jedno a také pouze 1 (4%) se domnívá, že mu to spíše nevadí. Že jim spíše takové chování vadí, si myslí 2 (8%) respondenti. Data opět ukazují na pozitivní výsledek, že pedagogové nepřehlížejí fyzické ubližování a velmi jim to vadí.

Otázka č. 11: Vadí mi, že žák vykřikuje či hlučně komentuje výuku.

Graf č. 11: Náзор pedagogů na vykřikování a hlučné komentování výuky



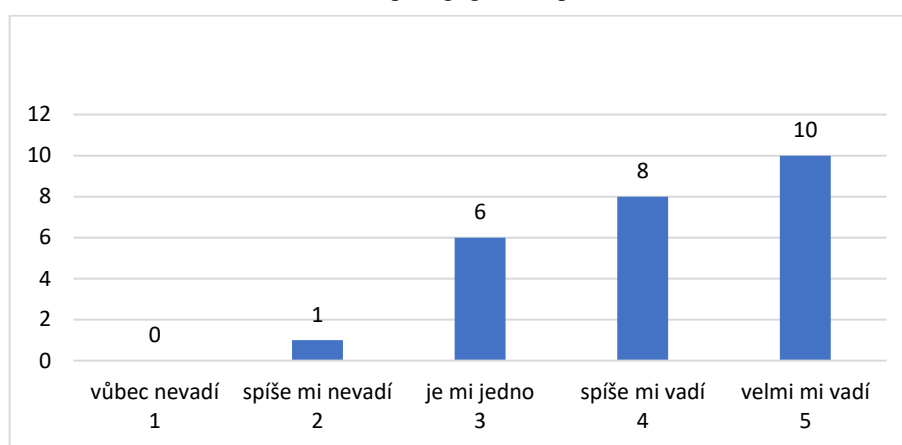
Zdroj: autor práce, 2020

V této položce jsme se pomocí škálové otázky snažili zjistit, zda respondentům vadí hlučné projevy žáků během výuky. Takové projevy žáků pedagogy zdržují v jejich

práci, jelikož musí žáky neustále napomínat. 88% (22) respondentů, tedy skoro většina, vyslovilo svůj názor, že jim takové chování vadí. Z toho to velmi vadí 16 (64%) respondentům. Tento názor má tedy více jak polovina pedagogů. Spíše to vadí 6 (24%) pedagogům a z celkového počtu to je pouze 3 (12%) pedagogům jedno.

Otázka č. 12: Vadí mi žák, který neposedí v lavici, houpe se na židli, či opouští lavici bez dovolení.

Graf č. 12: Názor pedagogů na neposedného žáka

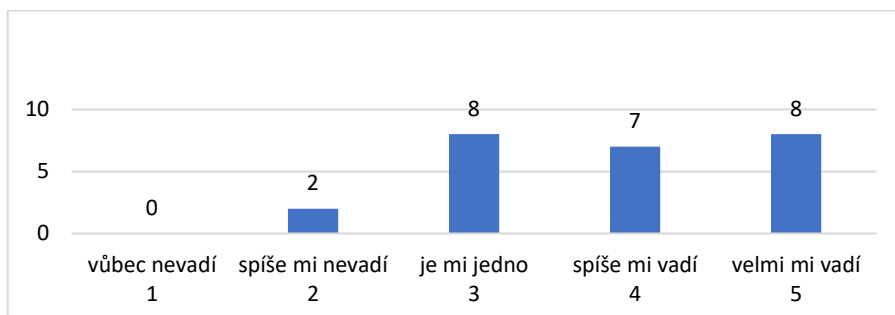


Zdroj: autor práce, 2020

Odpovědi na tuto škálovou otázku nejsou jednoznačné. Jak je vidět z výsledků, tak 6 (24%) respondentům je takovéto chování jedno. A pouze 1 (4%) pedagog uvedl, že mu takové chování spíše nevadí. Naproti tomu 10 (40%) respondentů takové chování považuje jako rušivé a zdržuje je v jejich práci, tedy velmi jim vadí. 8 (32%) respondentů je toho názoru, že jim takové chování spíše vadí. Celkově se tedy dá shrnout, že 18 (72%) respondentům tyto projevy u žáků vadí a znesnadňují jim hladký průběh výuky. Například žák, který bez dovolení opouští lavici, většinou proto, aby něco vyhodil do koše, na sebe strhne pozornost celé třídy, což samozřejmě ruší výuku.

Otázka č. 13: Vadí mi žák, který často nenosí pomůcky, učebnice, úkoly a nepřipravuje se na výuku.

Graf č. 13: Názor pedagogů na nepřipravenost žáků na výuku



Zdroj: autor práce, 2020

V této škálové otázce zaměřující se na názor respondentů na nepřipravenost žáka na vyučování se odpovědi respondentů bohužel neshodují. Zajímavé je, že shodný počet bodů 8 (32%) zde získala možnost- velmi mi to vadí a je mi to jedno. Z grafu je ale patrné že 60% (15) pedagogům takové chování vadí. Pouze 2 (8%) respondenti uvedli, že jim nepřipravenost žáka na výuku spíše nevadí. Nikdo se nevyslovil pro možnost, vůbec mi nevadí. Je možné, že nepřipravenost žáka na výuku, berou někteří pedagogové jako problém, který se týká pouze žáka samotného. Je osobně to v jejich práci neomezuje a nezdržuje. Naproti tomu více jak polovina respondentů to za problém považuje.

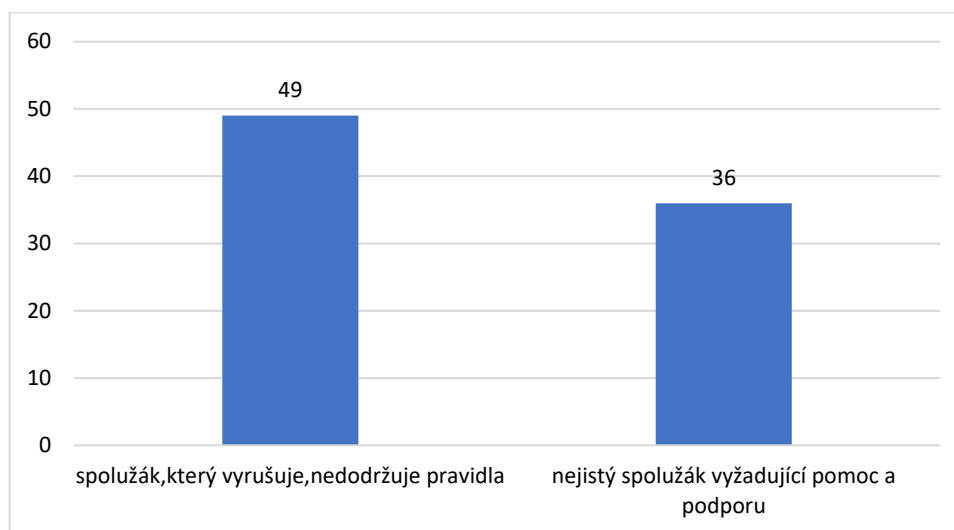
5.7 Výsledky výzkumného šetření zadaného žákům

Pro žáky byl sestaven dotazník obsahující 8 položek, z toho bylo 6 otázek škálového typu. Škála pro žáky byla vybrána od 1–3, s významem 1 – vůbec mi nevadí, 2 – je mi to jedno a 3 – velmi mi vadí. Celkem bylo rozdáno žákům druhého stupně 100 dotazníků. Z každého ročníku 6.– 9. byla vždy vybrána pouze jedna třída, tak aby byl ve výzkumu zastoupen celý starší školní věk. Pro potřeby výzkumu bylo zpracováno celkem 85 validních dotazníků.

Výsledky jednotlivých položek jsou zobrazeny v následujících grafech č.1–8.

Otázka č. 1: Během výuky mi nejvíce vadí.

Graf č. 1a: Jaké chování vadí žákům během výuky

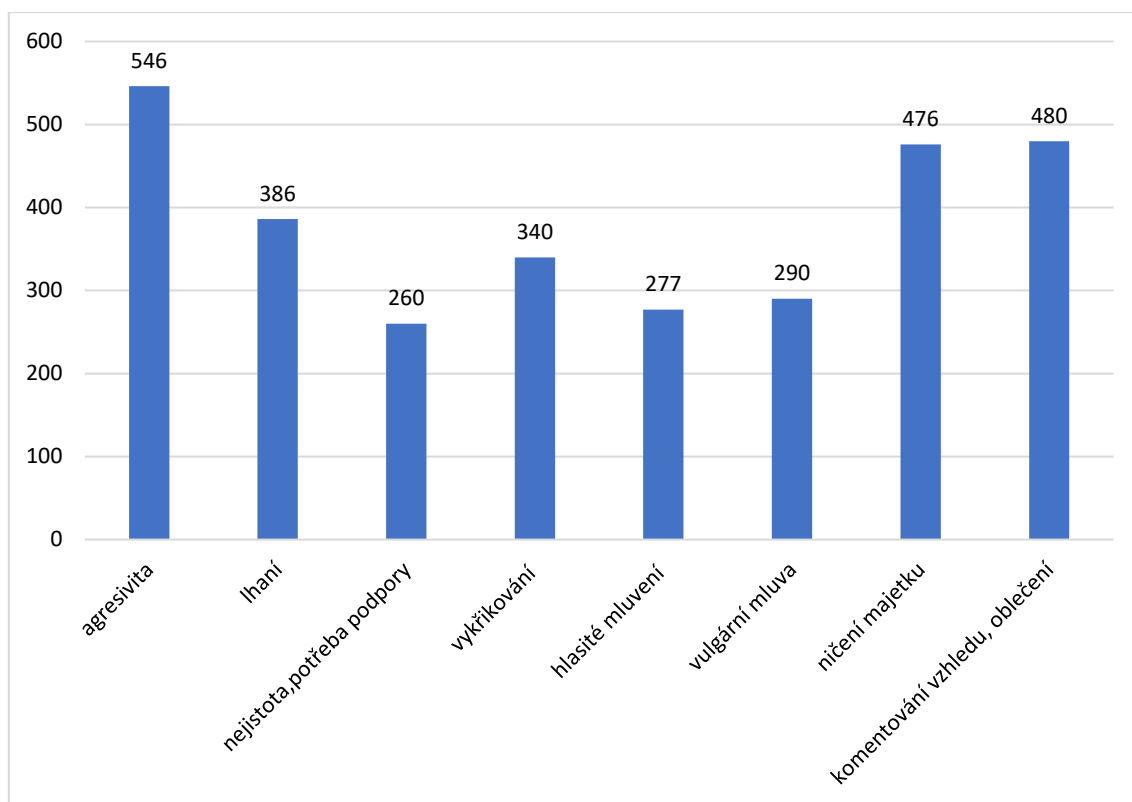


Zdroj: autor práce, 2020

V této otázce měli žáci vybrat pouze jednu možnost. Zajímalo nás, zda žákům více vadí spolužák, který neustále ruší, nedodrží pravidla a učitel ho proto musí napomínat, nebo spolužák, který je nejistý a neustále se musí dotazovat, zda pochopil či dělá věci správně. Z výsledků je patrné, že více jak polovina dotázaných uvedla, že je při výuce ruší spolužák, který vyrušuje. Takto se vyjádřilo 49 (58%) respondentů. Zajímavé však je, že i spolužák nejistý je pro 36 (42%) respondentů rušivým faktorem během výuky. Toto číslo je až překvapivě vysoké a může například znamenat, že žáci, kteří vybrali tuto možnost jsou v dnešní hlučné a zrychlené době vůči vyrušování imunní nebo jsou sami těmi žáky, kteří v hodinách vyrušují.

Otázka č. 2: U spolužáků mi nejvíce vadí.

Graf č. 2a: Jaké chování žákům nejvíce vadí na jejich spolužácích



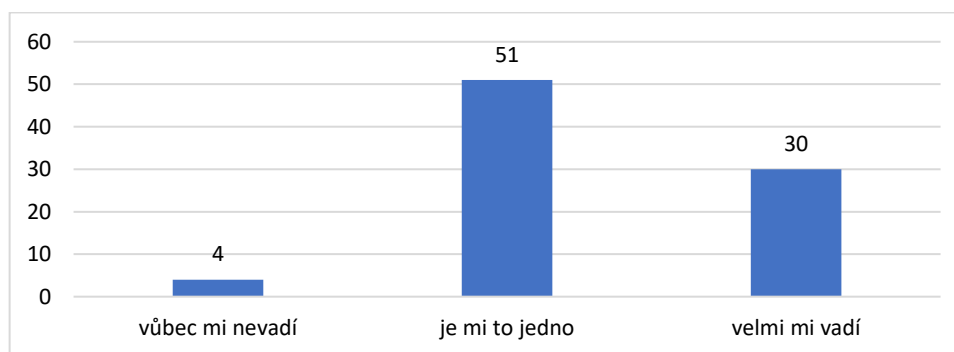
Zdroj: autor práce, 2020

V tomto případě se jednalo o jednu z nejdůležitějších otázek položených žákům. Smažili jsme se identifikovat, jaké chování žákům nejvíce vadí na jejich spolužácích. Žáci měli seřadit 8 výrazů podle kritéria: to co jim vadí nejvíce, bude mít hodnotu 8 a co nejméně bude mít hodnotu 1. Výsledky jsme zpracovali tak, že jsme sečetli hodnoty přiřazené k jednotlivým výrazům. Z grafu je patrné, že nejvíce žákům vadí spolužáci, kteří jsou agresivní. Z celkového počtu 85 respondentů jich 28 (32%) přiřadilo agresivitě číslo 8, tedy že ji považují za nejhorší. Druhé nejvyšší číslo bylo přiřazeno negativnímu komentování vzhledu a oblečení. Dokonce 29 (34%) respondentů to považuje za nejhorší chování a přiřadili tomu hodnotu 8. V období puberty jsou vzhled, oblečení a názory jiných pro děti velmi důležité. Tzv. ekonomická šikana, není v tomto období nic neznámého a objevuje se velmi často, ať již ve větší či menší míře. Velmi zajímavě, až překvapivě, vysoko se jako problémové umístilo ničení majetku, dokonce mu 11 (12%) respondentů přiřadilo tu nejvyšší hodnotu, tedy číslo 8. V době ekonomického blahobytu

a všeobecného názoru, že si dnešní děti neváží majetku, je až s podivem, že se vlastně ukázalo, že to dětem přeci jen vadí, když jim někdo ničí věci nebo ničí věci v majetku školy. Další vysoké číslo vyšlo u položky lhaní. Žákům vadí, když někdo lže. 4 (4,7%) žáci dokonce lhaní přiřadili číslo 8. Jako další se umístilo vykřikování během výuky, z celkového počtu 85 žáků ho 3 (3,5%) žáci umístili jako pro ně největší problém. Kupodivu celkem vysoko se umístil problém vulgární mluvy u žáků. Dnešní děti jsou mnohem více zvyklé na hrubou a sprostou mluvu, kterou slyší nejen od svých vrstevníků, ale také z televize a internetu. To, že se vulgární mluva, neumístila na nejnižší úrovni grafu, tedy znamená, že to dětem není zas až tak jedno. Na předposledním místě se umístilo hlasité mluvení během výuky, které tedy žákům příliš nevadí a neruší je, i když 3 (3,5%) žáci mu přiřadili nejvyšší hodnotu tedy 8, tedy pro ně největší problém. Na nejnižším místě, tedy jako nejmenší problém, považují žáci nejistého spolužáka, který vyžaduje neustálou potřebu učitelovi podpory. I když je zajímavé, že takový spolužák z celkového počtu 85 respondentů 4 (4,7%) respondentům naopak vadí nejvíce.

Otázka č. 3: Spolužák, který nadává ostatním nebo je vulgární vůči ostatním.

Graf č.3a: Jaký je postoj žáků k vulgárním projevům spolužáků



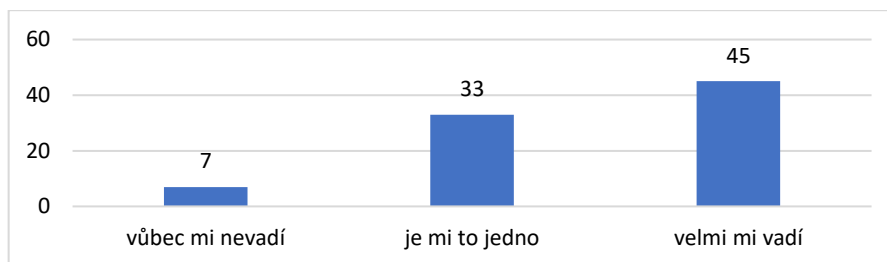
Zdroj: autor práce, 2020

V této otázce, jsme se od žáků snažili zjistit jejich názor na vulgární mluvu a chování jejich spolužáků. Výsledky grafu nám potvrdily, naše zjištění z předchozí otázky, tedy že žákům takové chování moc nevadí. Z celkového počtu 85 respondentů se jich 51 (60%) vyjádřilo, že jim takové chování je jedno. Jednalo se tedy o více jak polovina dotázaných. Opět nám to dokazuje, že jsou dnešní děti, především z medií, vystaveny

mnohem větší hrubosti a považují to pak za normální chování, které již ani nijak neregistrují. Zajímavé ale je, že 30 (35,3%) respondentům takové chování velmi vadí a naopak pouze 4 (4,7%) žákům to nevadí vůbec.

Otázka č. 4: Spolužák, který lže či podvádí ve snaze získat nějaké věci či výhody.

Graf č. 4a: Jaký mají žáci názor na spolužáky, kteří lžou

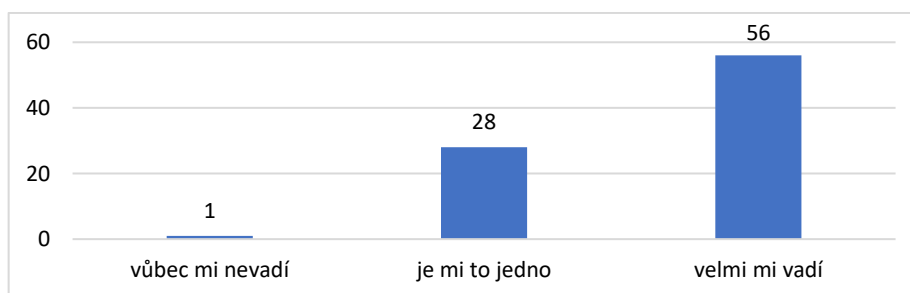


Zdroj: autor práce, 2020

V této položce jsme chtěli zjistit, jak moc žáků vadí, když jejich spolužáci lžou či podvádí ve snaze získat nějaké věci či výhody. Jak jsme se již dozvěděli z odpovědí na otázku č. 2 (viz graf č: 2a), tak žáci považují lhaní za celkem velký problém (umístilo se na 4.příčce). I zde také vidíme, že 45 (53%) žákům takové chování velmi vadí. To, že jim naopak takové chování vůbec nevadí, se domnívá pouze 7 (8,2%) respondentů a 33 (38,8%) respondentům je takové chování jedno. Asi bychom se měli ptát, proč 33 žákům je takové chování jedno.

Otázka č. 5: Spolužák, který ničí či bere věci ostatním (tedy i tobě).

Graf č. 5a: Jak moc žákům vadí, když spolužák bere či ničí věci ostatním



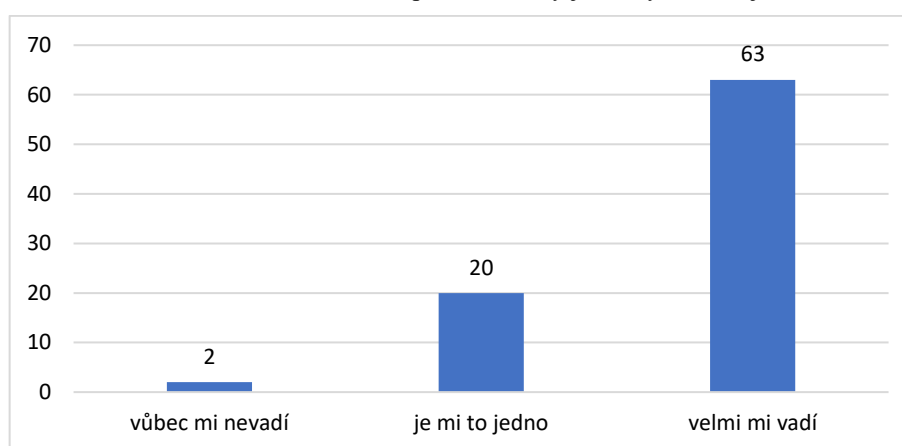
Zdroj: autor práce, 2020

V této položce jsme se snažili určit, jak respondentům vadí spolužák, který bere nebo dokonce ničí cizí věci, tedy věci jak ve vlastnictví ostatních spolužáků, tak i školy.

Jak již víme z grafu v otázce č.2, tak se ničení majetku školy či spolužáků umístilo jako problém č.3. Bylo to v těsném závěsu za negativním komentováním vzhledu a oblečení. I v této položce se potvrdilo, že většina respondentů shledává takové chování jako špatné a velmi jim vadí. Takto se vyjádřilo 56 (65,9%) žáků. Naopak pouze 1 (1,2%) respondent odpověděl, že mu takové chování vůbec nevadí. I zde se celkem hodně respondentů vyjádřilo, že jim takové chování je jedno. Odpovědělo tak 28 (32,9%) žáků.

Otázka č. 6: Spolužák, který používá hrubé chování nebo ubližuje ostatním.

Graf č. 6a: Jak moc žákům vadí spolužák, který je hrubý a ubližuje ostatním



Zdroj: autor práce, 2020

V této otázce jsme se snažili získat názor respondentů na hrubé, agresivní chování spolužáků. Jak je z grafu patrné 63 (74%) respondentů se vyjádřilo, že jim velmi vadí, když některý z jejich spolužáků ubližuje ostatním. Toto je opět velmi pozitivní zjištění. Protože jsou současné děti prostřednictvím televize a počítačových her vystaveny násilí a hrubému chování, tak by se dalo říct, že budou vůči takovému chování celkem imunní. Ale jak je z dat patrné, tak oni takové chování přece jen vnímají jako špatné a velmi jim vadí. To, že jim je hrubé chování jedno, odpovědělo 20 (23,6%) žáků a pouze 2 (2,4%) žáci se vyjádřili, že jim to vůbec nevadí.

Otázky č. 7: Spolužák, který vykřikuje či hlučně komentuje výuku.

Graf č. 7a: Jak moc žákům vadí, když jejich spolužák vyrušuje výuku

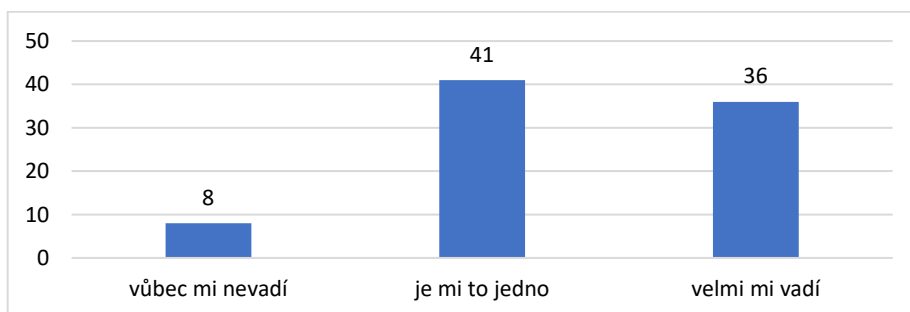


Zdroj: autor práce, 2020

V této položce jsme se snažili zjistit, jak moc žákům vadí, když se někdo během výuky projevuje příliš hlučně, např. vykřikuje, nebo hlučně komentuje výuku. Z grafu je patrné velmi zajímavé zjištění, že více jak polovině respondentů je to jedno. Jedná se o první položku v dotazníku, ve které se nejvíce respondentů vyjádřilo, že jim je něco jedno. V tomto případě se jednalo o 51 (60%) žáků. Dokonce 14 (16,5%) respondentům takové chování nevadí vůbec. Je možné, že vzhledem k tomu, že je dnešní doba celkem hlučná, tak žáci zas až tak nevnímají rušení při výuce, to asi vadí spíše pedagogům. To, že jim vykřikování a hlučné komentování výuky velmi vadí, se domnívá 20 (23,5%) respondentů.

Otázka č. 8: Spolužák, který negativně komentuje tvůj vzhled či tvé oblečení.

Graf č. 8a: Jak moc žákům vadí, když někdo negativně komentuje jejich vzhled či oblečení



Zdroj: autor práce, 2020

V této položce jsme se konkrétním dotazem snažili zjistit, zda a jak moc žákům vadí, když někdo negativně komentuje jejich vzhled či oblečení. Odpovědi respondentů

se v této otázce liší od odpovědí, které jsme získali v otázce č. 2 (graf č.2a). Kde se problém negativního komentování vzhledu a oblečení umístil jako druhé nejproblémovější chování. Dalo by se tedy očekávat, že se v této položce pro možnost, velmi mi vadí, vysloví převážná část dotazovaných. Jednalo se ale pouze o 36 (42,4%) respondentů, což vůbec nepředstavuje většinu hlasů. 41 (48,2%) respondentů si myslí, že je jim takové chování jedno a pouze 8 (9,4%) se vyjádřilo, že jim to nevadí vůbec. Nejvíce hlasů, tedy získala možnost, je mi to jedno.

5.8 Závěry výzkumných šetření

Ve výzkumné části této bakalářské práce jsme se formou dotazníkového šetření snažili určit jaké chování žáků je pro pedagogy největší překážkou v práci. U žáků jsme se také formou dotazníkové šetření snažili zjistit, jaké chování žákům nejvíce vadí na jejich spolužácích. Výzkum byl proveden s respondenty jedné konkrétní základní školy.

V této kapitole se pokusíme zhodnotit výsledky výzkumného šetření, zodpovíme výzkumné otázky, zhodnotíme stanovené hypotézy a případně uvedeme postřehy, které z výzkumného šetření vyplynuly.

Pro potřeby výzkumu byly zvoleny tyto výzkumné otázky:

Do jaké míry pedagogům vadí, pokud žáci narušují průběh hodiny hlasitým vykřikováním, mluvením či opouštěním svého místa?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že se převážná většina pedagogů shodla na tom, že jim rušivé chování žáků vadí více než pokud je žák nejistý, pasivní a vyžaduje hodně podpory a ujišťování. Z odpovědí pedagogů na otázku č. 3. – co jim více narušuje úspěšný průběh výuky – jsme se dozvěděli, že učitelům více narušuje výuku žák, který stále mluví, vykřikuje a nedá se zastavit. V praxi to znamená, že se pedagog musí během hodiny zastavovat a takového žáka napomínat, což hodinu zdržuje. Často takový žák přitahuje pozornost ostatních spolužáků nebo i celé třídy a učitel pak nějakou chvíli trvá, než navrátí žáky zpět k práci. V případě takového chování bude hodně záležet na osobnosti

pedagoga, jak si s takovým žákem poradí. Samozřejmě, že nelze od každého jedince vyžadovat, že stráví celé vyučování v naprostém tichu a klidu.

Hypotéza č. 1 (H1): Učitelům nejvíce vadí žáci, kteří ruší neustálým vykřikováním a vyrušováním a oni je musí neustále napomínat, **byla potvrzena.**

Jaké chování u spolužáků vnímají žáci ve škole jako nejproblematictější?

Z výsledků dotazníkového šetření předloženému žákům druhého stupně základní školy je patrné, že žákům nejvíce vadí agresivní chování spolužáků. Jejich názor je zřejmý z odpovědí na otázku č. 2., kdy měli žáci z nabídnutého seznamu vybrat chování, které jim na spolužácích nejvíce vadí. Nejvíce hlasů získalo právě agresivní chování. Je zajímavé vidět, že i přesto, že žijeme v celkem hrubé někdy až agresivní společnosti, tak naše děti to nevnímají jako běžný či normální typ chování a vadí jim to. Před zahájením výzkumu jsme se naopak domnívali, že žákům bude více vadit spolužák, který je nejistý a neustále narušuje hodinu svými dotazy na to, zda dobře pochopil zadání práce a zda postupuje správně.

Hypotéza č. 2 (H2): Žákům nejvíce vadí spolužáci, kteří se učitele neustále na něco ptají a ujišťují se ve správném postupu, **nebyla potvrzena.**

Celkové zhodnocení výzkumného šetření prováděného s pedagogy.

Pokud bychom zhodnotili celkové výsledky dotazníkového šetření, tak jako pozitivní může vidět, že si pedagogové nemyslí, že dnešní žáci nejsou o nic více či méně agresivnější, než byli v počátcích jejich kariéry (většina dotazovaných pedagogů měla praxi 5 a více let). Každá doba si s sebou nese jiné problémy a v každé době si najdeme něco, co nám na dětech bude vadit. Jako velmi pozitivní zjištění bylo utvrzení v tom, jak je důležité mít v každé škole zřízeno poradenské pracoviště. Přítomnost výchovného poradce či metodika prevence se ukázala jako důležitá v pomoci s problémovými žáky. Překvapivé ale bylo zjištění, že by nikdo z respondentů nevyužil pomoci školního psychologa při řešení problémů se žáky. Z tohoto výsledku se samozřejmě nedají

vyvozovat žádná obecně platná pravidla. Zde to může být dáno například osobností psychologa, nebo to, jak jsou pedagogové školy zvyklí ho konzultovat. Dá se ale spíše říct, že přítomnost psychologa je na této škole využívána hlavně žáky školy. Jinak se ale pedagogové více či méně shodli ve všech položkách dotazníku. Vadí jim, pokud žáci hrubě napadají ostatní, hrubě mluví, podvádí či berou ostatním věci. Pedagogové se již tak výrazně neshodli v názoru, jak moc jim vadí, pokud se žák nepřipravuje na výuku, nenosí pomůcky a v hodinách nepracuje. Zde se nám potvrdil obecný názor, že co pedagog to jiná osobnost a co jednomu může vadit tak nemusí vadit jinému. Obecný názor se nám ale nepotvrdil v případě agresivity a hrubého chování, to bez ohledu na osobnosti pedagogů, vadí většině z nich.

Celkové zhodnocení výzkumného šetření prováděného se žáky.

Dotazníkové šetření ukázalo, že žáci nejsou vůči agresivnímu chování svých spolužáků neteční. Vadí jim to a nelíbí se jim. To je pro nás pozitivní výsledek. Znamená to tedy, že dnešní mládež není zas až tak špatná, jak by se mohli někteří domnívat.

Z výsledných dat jsme velmi překvapivě zjistili, že se problém negativního komentování vzhledu či oblečení spolužáků, umístil na druhém místě žebříčku problémového chování. Jelikož jsme dotazník zadávali na druhém stupni základní školy, jedná se již o žáky ve starším školním věku, pro který je typický nástup puberty. Období puberty s sebou přináší velké změny, mimo jiné i soustředění se na vlastní vzhled, proto mohou být negativní komentáře ostatních pro někoho velmi bolestivé. Je však velkým překvapením, že když jsme se v jedné otázce konkrétně žáků ptali, zda jim vadí, když někdo negativně komentuje jejich vzhled či oblečení, tak se jich více vyjádřilo pro možnost, že jim je to jedno. Nemáme proto žádné konkrétní vysvětlení, možná jen to, že se v tomto případě již jednalo o poslední položku dotazníku a žáci nad tím již nechtěli moc přemýšlet. Pokud se podíváme na celkové výsledky dotazníku, tak se u každé otázky celkem hodně žáků vyjádřilo pro možnost, že jim je to jedno. I když byl dotazník záměrně zvolen kratší, aby žáci neztratili pozornost a odpovídali pravdivě, je možné, že je vyplňování nebavilo, nechtěli se nad otázkami příliš zamýšlet, a proto pro ně bylo jednodušší zvolit odpověď, že je jim daná věc jedno. Pokud bychom si chtěli ověřit výsledky dotazníku, bylo by vhodné provést rozhovor se všemi respondenty, což by pro potřeby této bakalářské práce bylo velmi zdlouhavé a časově náročné.

ZÁVĚR

Záměrem této bakalářské práce bylo prozkoumat a popsat druhy problémového chování, které lze identifikovat na druhém stupni běžné základní školy v Říčanech. V teoretické části jsme se snažili stručně představit jednotlivé typy problémového chování. V rámci výzkumné části této bakalářské práce jsme se formou dotazníků pokusili určit, jaké druhy problémového chování účastníkům vzdělávacího procesu nejvíce vadí. Jako pozitivní bylo zjištění, že pedagogové nepovažují dnešní děti za agresivnější, než byly v počátcích jejich kariéry. I přesto, že mezi veřejností panuje názor, že co pedagog to jiná, jedinečná osobnost, tak se pedagogové v důležitých věcech shodli. Shodli se v tom, že neignorují a řeší jakékoliv projevy agresivity. Současně jim také vadí, pokud žáci hrubě mluví, podvádí či berou cizí věci. Také žáci samotní nejsou neteční k agresivnímu chování svých spolužáků. Takové projevy jim vadí a nelíbí se jim. Toto zjištění se určitě dá považovat za pozitivní a ukazuje to na to, že naše společnost není jen konzumně zaměřená a že si děti i dospělí všímají projevů hrubého chování a nepovažují ho za přijatelné. Samozřejmě, že se výsledky tohoto malého průzkumu nedají zobecňovat a je možné, že v oblasti s jinými životními podmínkami by byly výsledky jiné.

Výzkum také poukázal na to, že je velmi důležité mít ve školách odborníky na problémové chování. Pedagogové se na ně rádi obracejí v případě, že si neví s problémovým žákem rady. Ať už je to výchovný poradce či metodik prevence, jejich přítomnost ve školách je určitě velkým přínosem nejen pro pedagogy, vedení školy, ale i pro žáky a jejich rodiče. Výsledky průzkumu také poukázali na to, jak je na druhém stupni důležitá funkce třídního učitele, od kterého se předpokládá, že bude svoje žáky znát nejlépe. Na ně by se totiž o pomoc s problémovým žákem obrátila velká část dotazovaných pedagogů.

Problémové chování bylo vždy součástí společnosti. Samozřejmě, že jeho podoby se s vývojem společnosti mění. Například tzv. ekonomická šikana, je fenoménem až poslední doby. Jak je z výsledků výzkumu patrné, dětem vadí, když někdo negativně komentuje jejich oblečení. Dnešní děti jsou pod mnohem větším drobnohledem z hlediska toho, jaké oblečení nosí, jaký mají mobil, zda bydlí v domě či bytě a kam jezdí na dovolenou. Kdyby se ve školách například zavedlo povinné nošení školní uniformy určitě

by tím odpadl problém s kritikou oblečení. Nošení školní uniformy je běžné například ve Velké Británii a určitě to přispívá i k dobrému klimatu ve školách. Děti pak mají i větší pocit sounáležitosti, vědí, že někam patří a na veřejnosti svou uniformou také reprezentují dobré jméno školy.

Děti to v současné společnosti nemají lehké. Rodiči a školou jsou na ně kladeny vysoké nároky. Vysoké nároky jsou ale také kladeny na rodiče samotné. Jejich zaměstnání jim bere mnoho času a sil, a to se potom odráží na výchově a atmosféře v rodině. Musíme si připustit, že děti jsou za poruchy svého chování odpovědny jen z části. Vzniku problémového chování dítěte můžeme plně porozumět jen tehdy, když nezapomeneme na to, že na něj současně působí škola i domov. Morální výchovu a její zásady bychom měli uplatňovat všichni jak doma v rodině, tak učitelé ve škole. Je nutné jasně vymezit systém hodnot a všichni členové je musí přijmout za své. Nesmíme hlásat hodnoty, jen když se nám to hodí, ale jinak je sami nedodržíme.

Snažíme se z našich dětí vychovat sebevědomé a samostatné jedince. Po dětech je vyžadováno neustále se přizpůsobovat nějakým pravidlům. Přizpůsobení se pravidlům a požadavkům zvládá každý jedinec jinak. Čím dříve se ale začneme zabývat častými nebo vážnými problémy v chování jedinců, tím větší budou mít šanci, že si vytvoří nové a správné návyky svého chování. Jde tedy zkrátka o to, že na výchově záleží. Správnou výchovou lze působit i na vrozený a geneticky podložený temperament. Když svým dětem nabídneme podporu a příležitost k osvojení si těch správných vzorců chování, pomůžeme jim tím naučit se zvládat složité situace v životě.

Při výskytu problémového chování si musíme vždy položit zásadní otázku. Není to jen volání dítěte o pomoc. Děti nás potřebují nejvíce tehdy, kdy se domníváme, že si to nejméně zaslouží. Pro pedagoga je problémové chování neustálou výzvou. Vysokoškolské studium, studium odborných publikací či návštěvy seminářů, dokážou pedagoga částečně připravit na to, s čím se pak ve své praxi může setkat. Žádná situace není úplně stejná jako ta přechodí. Dobrý pedagog se učí z vlastních zkušeností, učí se ze svých chyb, ale i z věcí které udělal dobře.

Nikde na světě neexistovala a ani v současné době neexistuje bezproblémová společnost. Naštěstí žijeme nyní v době, kdy se snažíme všem jedincům pomáhat k dosažení nejlepších životních podmínek a naplnění jejich společenské role.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BERNE, E. *Co řeknete až pozdravíte*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-231-6.
- BLINKA, L. a kolektiv. *Online závislosti*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5311-9.
- CLEESE, J. a R. SKYNNER. *Rodina a jak v ní zůstat naživu*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-281-5.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.
- ČERNÁ, A., L. DĚDKOVÁ, H. MACHÁČKOVÁ, A. ŠEVČÍKOVÁ a D. ŠMAHEL. *KYBERŠIKANA. Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4577-0.
- DIVOKÁ, J. a kol. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole. Z pohledu dítěte, rodiče a učitele*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HERMAN, M. *Najděte si svého marťana*. Olomouc: apak, 2014, 3. vydání. ISBN 978-80-260-6070-3.
- HUTYROVÁ, M. a kol. *Děti a problémy v chování*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KNOTOVÁ, D a kol. *Školní poradenství.* Praha: Grada 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše.* Praha: Galén, 2008, 3.vydání. ISBN 978-80-7262-314-3.

KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.

MARTIN, M. a C. WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ. *Jak řešit problémy dětí se šikanou.* Lexikon pro rodiče. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-125-8.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují.* Praha: Portál, 2015, 7.vydání. ISBN 978-80-262-0853-2.

MIOVSKÝ, M. a kolektiv. *Prevence rizikového chování ve školství. 2., přepracované vydání.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1.

NAVRÁTIL, S. a J. MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-049-9.

ŘÍČAN, P. a P. JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

SEVERE, S. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-368-4.

SPITZER, M. *Kybernemoc! Jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Brno: Host-vydavatelství, 2016. ISBN 978-80-7491-792-9.

ŠEVČÍKOVÁ, A. a kolektiv. *Děti a dospívající online*. Vybraná rizika používání internetu. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5010-1.

ŠÍPEK, P. *Dítě na zabití*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-981-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1998.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997.

Legislativní dokumenty

Vyhláška č.72/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 20/2005. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č.317/2005 Sb., ze dne 27. července 2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 111/2005. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Délka praxe pedagogů	56
Graf 2: Jsou podle pedagogů dnešní děti agresivnější	57
Graf 3: Jaký žák pedagogům narušuje výuku	57
Graf 4: Při práci pedagogům vadí a zdržuje je	58
Graf 5: Jaké chování pedagogové považují za problémové	59
Graf 6: Koho pedagogové kontaktují v případě problémů se žákem	60
Graf 7: Postoj pedagogů vůči vulgárním projevům žáků	61
Graf 8: Názor pedagogů na lhaní u žáků	61
Graf 9: Názor pedagogů na žáky, kteří berou či ničí cizích věcí	62
Graf 10: Názor pedagogů na fyzické ubližování	63
Graf 11: Názor pedagogů na vykřikování a hlučné komentování výuky	63
Graf 12: Názor pedagogů na neposedného žáka	64
Graf 13: Názor pedagogů na nepřipravenost žáků na výuku	65
Graf 1a: Jaké chování vadí žákům během výuky	66
Graf 2a: Jaké chování žákům nejvíce vadí na jejich spolužácích	67
Graf 3a: Jaký je postoj žáků k vulgárním projevům spolužáků	68
Graf 4a: Jaký mají žáci názor na spolužáky, kteří lžou	69
Graf 5a: Jak moc žákům vadí, když spolužák bere či ničí věci ostatním	69
Graf 6a: Jak moc žákům vadí spolužák, který je hrubý a ubližuje ostatním	70
Graf 7a: Jak moc žákům vadí, když jejich spolužák vyrušuje výuku	71
Graf 8a: Jak moc žákům vadí, když někdo negativně komentuje jejich vzhled či oblečení.....	71

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro pedagogy	I
Příloha B – Dotazník pro žáky	III

Příloha A – DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Vážená paní, vážený pane.

Jmenuji se Markéta McFadyen a jsem studentkou oboru speciální pedagogika-vychovatelství na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Prostřednictvím anonymního dotazníku, který se Vám dostal do rukou, se budu snažit zpracovat průzkum týkající se problémového chování žáků z pohledu pedagogů na druhém stupni základní školy. Předem Vám děkuji za co nejpravdivější vyplnění dotazníku.

1. Jaká je délka Vaší praxe (v letech) jako pedagoga?

2-4 5-7 8-10 11 a více

2. Myslíte si, že jsou žáci agresivnější, než byli dříve? (zakroužkujte jednu odpověď)

ano ne nemám zkušenosti

3. Co mi více narušuje úspěšný průběh výuky. (vyberte pouze jednu možnost)

- a) Žák, který stále mluví, vykřikuje, nedá se zastavit
- b) Pomalý, pasivní, nejistý žák, kterého musím ujišťovat a kontrolovat

4. Při práci ve třídě mi vadí a v mé práci zdržuje. (vyberte pouze jednu možnost)

- a) Nepřípravenost žáka na výuku (nemá pomůcky, úkoly)
- b) Žák vykřikuje, vyrušuje a já ho musím napomínat

5. Které chování považujete u žáka za více problémové? (vyberte pouze jednu možnost)

- a) Žák hodně chybí, nedoplňuje si látku, a po návratu do školy se vymlouvá na svou absenci
- b) Žák do školy chodí, ale v hodinách nepracuje, baví se a jeho výkony jsou mu jedno

6. Na koho se nejdříve obrátíte v případě, že si s problémovým žákem nevíte rady? (prosím vyberte pouze jednu možnost)

- a) Metodik prevence
- b) Školní psycholog
- c) Vedení školy
- d) Třídní učitel
- e) Výchovný poradce
- f) Rodiče

7. Jak moc Vám vadí, že žák hrubě mluví a nadává ostatním spolužákům.
Vyberte ze škály 1-5, s tím že 1 - vůbec nevadí a 5- velmi mi vadí, prosím jednu možnost zakroužkujte

1 2 3 4 5

8. Jak moc Vám vadí, že žák lže či podvádí ve snaze získat nějaké věci či výhody.
1 - vůbec mi nevadí, 5- velmi mi vadí

1 2 3 4 5

9. Vadí mi, že žák bere či ničí cizí věci.
1 - vůbec mi nevadí, 5 - velmi mi vadí

1 2 3 4 5

10. Vadí mi, když se žák pere či ubližuje ostatním spolužákům.
1 - vůbec mi nevadí, 5- velmi mi vadí

1 2 3 4 5

11. Vadí mi, že žák vykřikuje či hlučně komentuje výuku.
1 - vůbec mi nevadí, 5- velmi mi vadí

1 2 3 4 5

12. Vadí mi žák, který neposedí v lavici, houpe se na židli, či opouští lavici bez dovolení.
1 - vůbec mi nevadí, 5- velmi mi vadí

1 2 3 4 5

13. Vadí mi žák, který často nenosí pomůcky, učebnice, úkoly a nepřipravuje se na výuku. *1 - vůbec mi nevadí, 5- velmi mi vadí*

1 2 3 4 5

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Markéta McFadyen

Obor: Speciální pedagogika-vychovatelství

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Aspekty problémového chování na základní škole v Říčanech

Rok: 2021

Počet stran textu: 67

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 34

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.