



Diplomová práce

Problémový žák na 1. stupni ZŠ

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Veronika Kočová

Vedoucí práce:

PhDr. Eva Břečková-Chalupová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Problémový žák na 1. stupni ZŠ

<i>Jméno a příjmení:</i>	Veronika Kočová
<i>Osobní číslo:</i>	P17000074
<i>Studijní program:</i>	M7503 Učitelství pro základní školy
<i>Studijní obor:</i>	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíle:

1. popsat, jak učitelé prvního stupně základní školy vnímají problémového žáka a jak jeho přítomnost ovlivňuje práci ve třídě
2. popsat, zda a jak tento žák vnímá svou problémovost

Metody:

1. studium odborné literatury
2. polostrukturované rozhovory
3. analýza rozhovorů
4. vyhodnocení

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, C., 2005. Učitel a problémový žák. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0. BENDL, S., 2005. Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele. Praha: Triton. ISBN 80-7254-624-4. DIVOKÁ, J., a kol., 2017. Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-72-5. KEOGH, B. K., 2007. Temperament ve třídě. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1504-9. PACLT, I., a kol., 2007. Hyperkinetická porucha a poruchy chování. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.

Vedoucí práce:

PhDr. Eva Břečková-Chalupová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 16. prosince 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat paní PhDr. Evě Břečkové Chalupové, Ph.D., za všechny cenné rady, odborné vedení a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Dále děkuji své rodině za trpělivost a podporu během celého studia.

Anotace

Tato diplomová práce se věnuje tématu „problémový žák na prvním stupni základní školy“. V teoretické části je vysvětlen pojem problémový žák, popsány určité charakteristiky žáka s problémovým chováním a faktory, které na jednotlivce působí a jeho chování do jisté míry ovlivňují. Dále se také zabývá vztahem učitele a problémového žáka a popisuje vybrané možnosti řešení problémového chování. Praktická část je zaměřena na dvě třídy. V těchto třídách bylo zjišťováno, jak učitelé, kteří zde vyučují, vnímají problémového žáka a zda se s takovým žákem setkávají. Také byl do praktické části zařazen dotazník pro žáky. Na základě tohoto dotazníku bylo zjišťováno, zda také považují chování svých spolužáků za problémové. Z charakteristik žáků označených za problémové pak bylo zjišťováno, jaké faktory mohou ovlivňovat jejich chování.

Klíčová slova: problémové chování, problémový žák, 1. stupeň základní školy, vztahy učitele a žáka

Annotation

This diploma thesis deals with the topic of a problematic pupil at the first level of primary school. In the theoretical part is explained the concept of problematic pupil, described specific characteristics and factors that affect their behaviour and influence his behaviour to some extent. Furthermore, also discuss the relationship between the teacher and the problematic pupil and selected options for dealing with problematic behaviour. The practical part focuses on two classes. In these classes, it was investigated how the teachers perceive a problematic pupil and whether they encounter such a pupil in this class. A questionnaire for pupils was also included in the practical part. Based on this questionnaire, it was found out whether pupils also perceive the behaviour of their classmates as problematic. The characteristics of the pupils identified as problematic were then used to identify the factors responsible for their behaviour.

Key words: problem behaviour, problematic pupil, first level of primary school teacher-pupil relationship

Obsah

Úvod	10
Teoretická část	12
1 Vývoj dítěte v mladším školním věku	12
1.1 Tělesný vývoj	12
1.2 Duševní vývoj	13
1.3 Školní zralost a připravenost	13
1.4 Potřeby žáka mladšího školního věku	15
2 Problémový žák	17
2.1 Charakteristické vlastnosti problémového žáka	22
2.2 Faktory ovlivňující chování žáka	23
2.2.1 Rodina	24
2.2.2 Škola	27
2.2.3 Vrstevnická skupina	28
3 Problémový žák ve školním prostředí	30
3.1 Vztah učitele k žákovi	30
3.1.1 Syndrom vyhoření	33
3.2 Přístup k problémovým žákům	34
3.2.1 Mocenský přístup	36
3.2.2 Individuální přístup	36
3.2.3 Motivace	37
3.3 Řešení problémového chování	38
3.4 Komunikace s žáky	40
3.4.1 Rozhovor	40
Praktická část	43
4 Cíl výzkumné části	43
4.1 Předpoklady	43
5 Místo výzkumu	44
6 Sběr dat	47
6.1 Rozhovor	47
6.2 Dotazník	48
6.3 Pozorování	49
7 Výzkumné soubory	50

7.1 Charakteristika vybraných tříd	50
7.1.1 Třída č. 1	50
7.1.2 Třída č. 2	51
8 Očima učitelů.....	53
8.1 Pokládání otázek respondentům	53
8.2 Vyhodnocení rozhovorů	54
8.2.1 Třída číslo 1 očima pedagogů	54
8.2.2 Vlastní pozorování.....	56
8.2.3 Třída č. 2 očima pedagogů	57
8.2.4 Vlastní pozorování.....	60
8.3 Závěr, vyhodnocení předpokladů.....	60
9 Očima žáků	62
9.1 Dotazník	62
9.1.1 Vzor dotazníku.....	63
9.1.2 Výsledky dotazníku.....	63
9.1.3 Shrnutí dotazníků	65
10 Charakteristika problémových dětí v daných třídách	66
10.1 Třída č. 1.....	66
10.1.1 Žák A.....	66
10.1.2 Žákyně I.	67
10.1.3 Žák F.	68
10.2 Třída č. 2.....	69
10.2.1 Žák D.....	69
10.2.2 Žák M.....	70
11 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuze	73
Závěr.....	76
Seznam použité literatury	78
12 Příloha DP	80
12.1 Vedené rozhovory	80
12.1.1 Třída číslo 1 očima pedagogů.....	80
12.1.1.1 Pedagog č. 1/1.....	80
12.1.1.2 Pedagog č. 2/1.....	82
12.1.1.3 Pedagog č. 3/1.....	83
12.1.1.4 Pedagog č. 4/1.....	84
12.1.2 Třída č. 2 očima pedagogů	86

12.1.2.1 Pedagog č. 1/2.....	86
12.1.2.2 Pedagog č. 2/2.....	88
12.1.2.3 Pedagog č. 3/2.....	89
12.1.2.4 Pedagog č. 4/2.....	90
12.1.2.5 Pedagog č. 5/2.....	91
12.1.2.6 Pedagog 6/2	92

Úvod

Téměř každý učitel se za dobu své praxe setkal, a s nevyhnutelnou pravděpodobností během své další praxe v budoucnosti opět setká, s žákem, který bude určitým způsobem narušovat klidný průběh jeho práce, tedy bude se mu zdát jeho jednání problémové. Toto téma se netýká pouze pedagogických pracovníků školy, ale také pracovníků nepedagogických, kteří se určitým způsobem na území školy pohybují, spolužáků a ostatních žáků, kteří školu navštěvují společně s tímto žákem, ale také jejich rodičů, kterých se dění ve třídě, a vůbec v celé škole, určitým způsobem také dotýká. Stejně tak, jako každý rodič chce pro své dítě to nejlepší, i učitel se snaží pro své žáky, potažmo pro svou třídu, zejména pokud se jedná o třídního učitele, zajistit klidný průběh pobytu ve škole, plnohodnotnou výuku, která není ničím narušována, ale v neposlední řadě také bezpečný pobyt ve škole a pohyb po všech školních a mimoškolních prostorech.

A tím se dostáváme k tématu, které jsem si pro svou diplomovou práci vybrala, a to se týká chování problémového žáka, jak ho vnímá okolí a do jaké míry narušuje klidný průběh výuky. Pokud se ve třídě nachází žák, který určitým způsobem nesplňuje učitelovo požadavky nebo očekávání a tím narušuje jeho hodiny, pro učitele je to žák problémový. Protože se jedná o subjektivní pohled, pro každého učitele, respektive pro každou osobu, která se setkává s žáky, představuje tuto problematiku něco jiného.

Když se řekne žák s problémovým chováním, vybavíme si takového žáka, který určitým způsobem nesplňuje očekávané normy chování, které si učitel od žáka v prostředí školy i mimoškolní prostory představuje. Nejedná se pouze o výuku, ale také o přestávky, exkurze a všechny možné školní a mimoškolní výlety a akce. Může se jednat o žáka, který narušuje klidný průběh výuky, nějakým způsobem omezuje či ohrožuje své spolužáky, nebo je naopak ovlivňuje nesprávným směrem. Vědomě či nevědomě narušuje výuku, nevyslechne pokynů učitele, psychicky či fyzicky ubližuje svým spolužákům. V případě šikany si většinou vyhledává slabší jedince. V jeho slovníku se často vyskytují vulgarismy. Snaží se na sebe upoutat pozornost, a protože se ho ostatní žáci často bojí, svou pozornost mu věnují. Vůči svému okolí je agresivní. Jeho chování je nepředvídatelné, v mnoha případech impulzivní. Žák nemá respekt k autoritě pedagoga a chování vůči učiteli snižuje jeho autoritu i u ostatních žáků. U takového žáka většinou ani nepomáhá komunikace s rodiči, protože žák nemá respekt ani k nim. Nemusí to být ale vždy v negativním pohledu.

Pro někoho může být problémovým žákem i někdo, kdo svými znalostmi vyčnívá nad ostatními, protože pokud takového žáka máme ve třídě, je potřeba ho vzdělávat jinak, ukládat mu složitější úkoly a úlohy. I těmto žákům je potřeba věnovat jinou pozornost a proto se pro někoho může jevit také jako problémový.

Téma své diplomové práce zaměřuji hlavně na problémové chování, které se týká nevhodného chování vůči spolužákům a pedagogům a toto téma jsem si vybrala hlavně proto, protože se mě jako učitele ve městě s vyloučenou lokalitou toto téma silně dotýká. Během své, zatím poměrně krátké, praxe jsem se setkala již s velkým množstvím nevhodného chování žáků, a bohužel mám pocit, že se tato problematika stává čím dál tím častějším jevem. Třídy navštěvuje skupina různorodých jedinců. Od premiantů, přes průměrné žáky, až po ty, kteří prospívají s problémy, nebo dokonce neprospívají. Ve třídě se čím dál tím více objevují žáci, kteří mají ze speciálních zařízení různé diagnostiky a z nich vyplývající speciální vzdělávací potřeby, díky kterým je s žáky jednáno s individuálním přístupem. Kromě těchto žáků se ve třídě ale objevují i jedinci, kteří žádné vyšetření neabsolvovali, ale přesto je jejich chování nějakým způsobem odlišné od chování očekávaného. Tato problematika vzniká také z důvodů různých sociokulturních prostředí, ve kterých žáci, s kterými se denně setkávám, žijí. Téměř polovina žáků z každé třídy žije ve vyloučené lokalitě, nebo v ní alespoň z určité části tráví svůj volný čas a to se silně odráží na jejich chování.

Cílem diplomové práce bude v rámci dvou tříd, ve kterých se vyskytuje několik žáků, kteří by mohli být označeni jako problémoví, zjistit pomocí rozhovorů, jak učitelé tyto žáky vnímají, zda má přítomnost těchto žáků vliv na klidný průběh hodin tak, jak mají učitelé naplánováno. Součástí výzkumu bude také pozorování, při kterém budu porovnávat, zda se ve třídě mění atmosféra, když je žák přítomen, nebo ve škole chybí. V neposlední řadě také dotazník mezi žáky, díky kterému bude možné zjistit, které chování vnímají jako problémové a zda to určitým způsobem ovlivňuje to, jak se ve třídě cítí.

Teoretická část

1 Vývoj dítěte v mladším školním věku

Období mladšího školního věku datujeme od 6 let věku dítěte. To, kdy je tento věk ukončen se pak liší u různých autorů. Například Bendl (2011, str. 95) toto období datuje do 11 let, Matějček (1996, str. 61) až do 12, a dále pak ještě rozděluje toto období na dvě dílčí fáze. 6-8 let nazýváme raný školní věk, na který navazuje fáze středního školního věku, která se bere od 8 do 12 let. Dalo by se říci, že toho období je ohraničeno povinnou školní docházkou prvního stupně ZŠ. Je to období, které je považováno za nejšťastnější období našeho vývoje.

V těchto letech si už člověk uvědomuje vlastní existenci, ale ještě není nutné, aby řešil nějaké zásadní lidské problémy či důležitá životní rozhodnutí. Přestože dochází v mnoha ohledech k velkým změnám, nejsou to takové razantní změny, jako v předchozím období. Ke konci tohoto období se z dítěte stává dospívající jedinec a nastává u něj plno nejen tělesných, ale i psychických transformací. Velkým milníkem pro člověka je také přechod z MŠ do ZŠ a ocitnutí se v naprosto novém světě, který je plný povinností a nutností dodržovat další nová pravidla. Přestože jsou kladeny na děti v tomto období veliké nároky ze všech stran, v první řadě především od rodičů, je potřeba si uvědomit, že děti mohou být z tolika změn zmateny a proto je nutné k nim přistupovat s trpělivostí a klidem.

1.1 Tělesný vývoj

V tomto období nastávají velké tělesné změny. Děti rostou do výšky, prodlužují se jim končetiny. Tělo se kromě výšky zvětšuje také v oblasti objemu. Je nutné dohlédnout na to, aby si děti v tomto věku neosvojily vadné držení těla, které by mohlo být následkem dalších zdravotních komplikací. Kromě těchto velice viditelných změn dochází také k těm, na první pohled méně viditelným změnám, jako je vypadávání mléčných zubů a růst trvalého chrupu. (Bendl, 2011, str. 95)

V tomto věku je také u dětí viditelná výraznější potřeba pohybu, díky které u dětí dochází ke zlepšení koordinace svalů, zlepšení tělesné zdatnosti. Opět je nutné dohlédnout

na komplexní pohyb, který se nezaměřuje pouze na jednu část, což by mohlo mít za následek ochabnutí dalších částí. (Bendl, 2011, str. 95)

1.2 Duševní vývoj

I když je dle Matějčka (1996, str. 61) velmi těžké vytyčit hranice mezi jednotlivým obdobím, protože jsou u „*některých mentálních funkcí a povahových charakteristik velmi neurčité*“, i tak u dětí v mladším školním věku dochází k určitému vývoji. Ve školním prostředí se vyvíjí nejen rozumové schopnosti, ale z dítěte se stává jedinec, který je schopen soustavně přemýšlet, přesněji vyjadřovat své pocity a mít určité cíle, kterých se snaží dosáhnout. Díky tomu, že dítě ve škole získává další nové zkušenosti, jeho představivost je už určitým způsobem omezena a fantazie pomalu ustupuje před realitou. Také se ve velkém rozšiřuje slovní zásoba, kterou je dítě schopno čím dál častěji správně používat.

Stále převládají kladné pocity, ale dítě se nově seznamuje i s pocitem strachu. Z neúspěchu, trestu, vyčlenění z kolektivu. U některých se dokonce objevuje stres z nepoznaného.

Co se týče paměti, tak v tomto období dochází převážně k mechanické paměti, kdy je pro jedince velice těžké propojit si informace s určitými jevy. Většinu informací si pouze automaticky zapamatuje.

Velký rozvoj také nastává v ohledu na sociální vývoj. Ve školním prostředí dochází k navazování nových vztahů nejen ve třídě, ale i na různých zájmových aktivitách. Nové vztahy s učiteli a dalšími pedagogy ve třídě, vychovateli. (Bendl, 2011, str. 95)

1.3 Školní zralost a připravenost

Kromě výše zmíněných faktorů je pro dítě velice ovlivňující nástup k povinné školní docházce. S tím úzce souvisí i školní připravenost a zralost. Pokud se u dítěte objeví různé potíže v těchto směrech, je přistupováno k vybraným způsobům řešení (odklad nástupu na ZŠ, využití přípravné třídy).

Zralost je schopnost dítěte k tomu se určitým způsobem adaptovat na školní prostředí. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, str. 314) Přestože většina dětí před nástupem

na základní školu navštěvovaly MŠ, kde se setkávaly s prvotními náznaky určitého režimu a plnění si svých povinností (v MŠ se jedná například o uklízení hraček po dohrání, srovnání pyžámka po poobědovém spánku, ...), při nástupu na základní školu se objevují v novém světě. Tento pokrok pro každého jedince představuje velice důležitou událost v jeho životě. Ačkoli v MŠ musel dodržovat určitý řád, pořád to byl dětský svět plný zábavného hraní. Nyní vstupuje do jiného světa, ve kterém má určité povinnosti a jasně daný řád, který je nutné z jeho strany dodržovat. V určitém pohledu vstupuje také do stereotypu, na který do této doby nebyl zvyklý. Začíná pro něj platit pravidelný školní rozvrh, který se opakuje týden co týden.

Schopnost tento přechod zvládnout bez újmy ovlivňuje několik skutečností. V první řadě se jedná o splněný věk, tj. 6 let (nejpozději 31. srpna před začátkem školního roku). Dalším kritériem je tělesný stav dítěte, který musí umožňovat účast ve výuce. Tyto okolnosti jsou v rukou lékařů, kteří sledují v rámci preventivních prohlídek vývoj dítěte v průběhu celého jejich života. Zřetel je brán jak na výšku a hmotnost dítěte, tak i na správnou tělesnou stavbu. Jako další se zkoumá duševní vyspělost dítěte, která úzce souvisí s vývojem centrální nervové soustavy.

V neposlední řadě je také důležitá dostatečně vyvinutí emoční a sociální zralost, kdy je zkoumána citová a emoční stabilita, ale také schopnost akceptovat příkazy a samostatnost při začleňování se mezi vrstevníky. (Bednářová, Šmardová, 2010, str. 2)

Školní nezralost se projevuje především neschopností se adaptovat na okolní svět. Pro jedince je těžké projevovat samostatnost, není schopný plnit zadané úkoly nebo udržet pozornost k tomu, aby jednoduché zadání dokončil či vůbec pochopil, co se po něm chce. V některých případech se nezralost projevuje i neosvojenými sociálními návyky. V ojedinělých případech také dochází k situaci, kdy se nezralost u dítěte dostatečně neprojevila, nebo se přehlédla. Takový žák do školy nastoupí, ale během začátku školního roku opakovaně selhává při řešení zadaných úkolů a je nutné ho poslat zpět do MŠ.

Školní **připraveností** je myšlen jakýsi soubor vědomostí, dovedností a určitých návyků, které by měl mít jedinec v tomto věku osvojené. Zároveň je ale také nutné, aby je dokázal správně využívat. Připravenost je velice ovlivněna výchovou a vnějším prostředím, které na dítě působí.

Přestože spolu obě oblasti souvisejí, panuje mezi nimi určitý rozdíl, který uvádí Vágnerová (2000, str. 267): „školní zralost jsou kompetence závislé na zrání, kdežto školní připravenost je kompetence, na jejímž rozvoji se ve větší míře podílí proces učení.“

1.4 Potřeby žáka mladšího školního věku

Každý člověk má určité potřeby, které pro něj představují nezbytnou součást života a napomáhají k jeho fungování a spokojenému životu. Lidské potřeby rozdělujeme na dvě skupiny. Tou první jsou potřeby biologické, a do druhé skupiny řadíme potřeby sociální. Všeobecně známé schéma, které ve své publikaci použily Auger, Boucharlat (2005, str. 31) definoval Abraham Harold Maslow v roce 1943, který lidské potřeby rozdělil do pomyslné pyramidy. O toto schéma se opírá také Bendl (2011, str. 135).

Na prvním místě v tomto schématu stojí fyziologické potřeby, které by měly být samozřejmostí, a proto je nutné zajistit primárně ty. Jedná se o takové potřeby, díky kterým lidský organismus správně funguje a díky nim je člověk na živu. Jedná se o dýchání, přijímání potravy, potřeba spánku, ale také vylučování odpadních látek.

Na dalších místech jsou pak takové potřeby, které jsou, pokud se na situaci díváme z pohledu školství, z velké části v rukách učitele, který dítě vede. Jedná se o potřeby bezpečí a jistoty, sounáležitosti a lásky, uznání a sebeúcty a jako poslední, ale také důležitá, je seberealizace. Štípek (2011, str. 65) odkazuje na Zdeňka Matějčka, který říká, že „*děti ze všeho nejvíce potřebují jistotu ve vztazích ke svým lidem*“. Dále také ve své publikaci (2011, str. 66) uvádí další „*tři základní pravidla pro výchovu*“:

1. *Dítě potřebuje vědět, že je milováno a přijímáno.*
2. *Dítě potřebuje vědět, že něco umí a dovede.*
3. *Dítě potřebuje mít jasné hranice.*“

Přestože je cílem každého pedagoga, aby se jeho žáci ve třídě cítili dobře, je nutné si uvědomit, že není v silách zajistit dostatečné uspokojení potřeb všech zúčastněných. Je důležité všechny potřeby zohledňovat, ale s tím je nutné zohledňovat i potřeby ostatních zúčastněných, v tomto případě se jedná o spolužáky vybraného jedince. Zároveň se musí, při dodržování potřeb, dbát i na to, aby tyto potřeby a požadavky byly v harmonii se školou, jejím řádem a společností.

Pokud u dětí dojde k neuspokojení velké části potřeb, žák se dostává do nekomfortní zóny. Ta může mít za následek určité odchylky v jeho postojích, což může následně vést k problémovému chování. Jedná se o následující problémy:

1. Ztráta nebo snížení úrovně sebevědomí, podhodnocování svých dovedností, snížená sebeúcta a také velká vnitřní nejistota v sebe sama.
2. Problém se vztahy, ať už z pohledu obtížného navazování nových vztahů či úplné odloučení od společnosti, nebo také opačný problém, kterým je nadměrná podřízenost druhým, s následujícím neovladatelným strachem ze ztráty těchto osob. Se vztahy souvisí i další vlastnosti, a tou můžou být sklony k ovládání ostatních, nebo naopak podvolení se k tomu nechat sebou manipulovat ostatními, neschopnost říkat „ne“.
3. Potíže s vyjádřením ocenění, schopností pochválit nejen sebe, ale i ostatní. Neschopnost projevat podporu.
4. V budoucnu potíže s výchovou a schopností předat potomkům sebejistotu.
5. Obtížnost dotahovat věci, dokončovat úkoly a hledat řešení určitých problémů

(Štípek, 2011, str. 66)

2 Problémový žák

Téměř každý učitel se, po dobu své praxe, setkal s žákem, který pro něj představoval definici problémového žáka. Nejen pro žáky ve třídě, ale také pro učitele je velice důležitá atmosféra, která ve třídě panuje. Díky klidnému a přátelskému prostředí je pro učitele jednodušší zajistit hladký průběh výuky. Pokud se však stane, že se ve třídě objeví nějaký žák, který určitým způsobem a nevhodným jednáním narušuje výuku, je to pro učitele jakási překážka v tom, aby vedl výuku nejlépe, jak umí, a podle svých představ. To se potom odráží nejen na průběhu a kvalitě vyučování, protože se učitel není schopen soustředit na správné vedení hodiny a místo věnování se učení řeší jiné situace, ale také v atmosféře a náladě, která ve třídě panuje. Do třídy se netěší ani učitel, ani žáci, a proto je potřeba u těchto problémů zjistit příčinu, a na základě jejího zjištění se alespoň snažit její výskyt eliminovat, nebo se různými postupy a společnými silami dopátrat k jejímu úplnému odstranění.

Z pohledu speciální pedagogiky je problémové chování takové, které svým neustálým opakováním narušuje a obtěžuje okolí a kolektiv, ve kterém se tento žák objevuje. Přesto ale nedosahuje takové intenzity, aby se jednalo o poruchu chování. Problémové chování by měl každý pedagogický pracovník, s případnou pomocí speciálních poradenských pracovišť, zvládnout. Dle Matějčka (1996, str. 62) lze určité problémy s dětmi jakéhokoliv věku „rozdělit do dvou velkých okruhů – jeden se týká školního prospěchu a druhý společenské situace dítěte ve škole“, tj. jeho roli ve skupině vrstevníků a vztahy s nimi, ale také jeho vztahů s pedagogy.

Na úvod je nutné poznamenat, že z velké většiny případů problémové chování žáků úzce souvisí s kázní. Tu Bendl (2011, str. 35) definuje jako „vědomé dodržování zadaných norem“. Díky přítomnosti slova „vědomé“ lze vyloučit nekázeň u lidí, kteří si neuvědomují dané normy a tím pádem nejsou schopni klasifikovat své chování za nevhodné. Bendl (2011, str. 134) také upozorňuje na skutečnost, že „naším ideálem není žák pasivně ukázněný, poslušný“, který si nejen neuvědomuje důležitost daných norem, ale nemá potřebu o nich ani přemýšlet. Stejně tak netoužíme po žácích, kteří se chovají ukázněně jen v situacích, kdy se pohybují v přítomnosti dozoru dospělých osob. Chceme takové žáky, kteří jsou nejen poslušní, nad svým chováním dostatečně přemýšlí, jsou schopni vhodně zvolit reakce a dodržují daná pravidla zavedena ve školním řádu, ale také svým chováním pomáhají

k vytváření příznivé atmosféry a kladným vztahům ve školním prostředí. Konfliktům s ostatními žáky se buďto vyhýbají, nebo se snaží řešit co nejklidněji a pokud s učiteli nesouhlasí, vyjadřují tento nesouhlas kultivovaně, slušně a vhodně.

A jak už bylo řečeno výše, přestože se s problémovým žákem setkal, a znovu opět setká, každý učitel, jedná se hlavně o individuální postoj, a proto je stále otázkou, kdo je to vlastně problémový žák. Podle Auger, Boucharlat (2005, str. 51) lze problémové žáky rozdělit do následujících skupin:

- žák, kterému učivo nejde, má obtíže se získáváním nových informací a udržení toho, co se mu učitel v rámci výuky snaží předat

- žák, který vyrušuje průběh výuky, a jeho chování výrazně narušuje ukázněnost celé třídy

- žák, který není spokojený se svým vlastním já, potýká se s určitými osobními problémy

- žák, který je psychicky narušený, má v této oblasti nějaké potíže

- žák, který se neorientuje ve svých emocích, „*je citově zmatený a zároveň tyto city odmítá, protože z nich má strach*“

- žák, který nedokáže přijmout sám sebe, nevěří sobě a svým schopnostem, „*podceňuje se a prožívá velkou úzkost*“

Jednoduchou, ale zároveň výstižnou definici problémového chování uvádí Fontana (1997, str. 337): „*Problémové chování můžeme vymezit jako chování, které je pro učitele nepřijatelné*“. A k tomu také dodává, že „*problémové chování je problémové pouze proto, že se jako takové jeví učitelí. A jelikož všichni učitelé jsou jedineční, tak to, co se jednomu z nich jeví jako problémové, se tak nemusí jevit jinému.*“ S touto definicí a následnými informacemi se opět dostáváme k tomu, co již bylo řečeno výše. Navzdory tomu, že velké množství dat udává informace, že u pedagogů bývá pohled na problémy v chování žáků z velké části analogický, přesto pro každého učitele je představa problémového chování alespoň z části odlišná. Všimají si toho i samotní žáci, kteří se ve všech hodinách chovají stejně, ale u některých učitelů s tím naráží na problémy, zatímco jiní pedagogové se nad

tím ani nepozastaví a výuka u nich probíhá bez narušení průběhu. Například jednomu učitelí nevadí, když si žáci při práci mezi sebou povídají, protože tím projevují zájem, ale jiného vyučujícího to ruší. Jinému zase nevadí, když žáci zapojují svou fantazii a chvíli se věnují svým myšlenkám, zatímco jiný učitel to považuje za nesoustředěnost na aktuální aktivity v hodině. Dalšímu učitelí zase nevadí, když žáci v hodině vykřikují, protože díky tomu ví, že znají odpověď. Stejně tak jako jednomu učitelí nevadí v hodinách lehce s žáky vtipkovat, zatímco jiný učitel vyžaduje vážný přístup. (Fontana, 1997, str. 338)

Tato skutečnost je zapříčiněna tím, že každý má jiné představy o výuce, ale stejně tak každý vyučující zaujímá individuální postoj a formu výuky. I díky tomu jsou hodiny pro žáky rozmanité a je větší pravděpodobnost, že každého žáka alespoň jeden z učitelů zaujme a tím u něj vzbudí touhu po vědomostech v dané oblasti.

„Při znalostech zásadních faktů, že člověk je predátor, bytost teritoriální a akceschopná, kterou dotváří každá nová zkušenost, je zřejmé, že školní prostředí musí přinášet i konflikty. Jsou stále častější a masivnější, což je důkazem blahobytu a demokratizace.“ (Svoboda, Němcová, 2015, str. 163)

Je tedy jasné, že i když učitelé při kontaktu s žáky čerpají ze své praxe, formy nekázně u žáků se s časem mění. Tuto skutečnost zmiňuje ve své publikaci i Bendl (2011, str. 40), který říká, že v průběhu let některé projevy chování, které byly dříve brány jako problémové, vymizely, naopak některé přetrvávají dodnes. Díky pokroku v oblasti vědy a techniky se u žáků objevují nové negativní typy chování, a stejně tak se masově rozšiřuje dětská prostituce či drogová kriminalita. V určitých skupinách obyvatel vznikají delikventní party. Svoboda, Němcová (2015, str. 163) dále říkají, že určité druhy problémového chování jsou otázkou mnoha škol. Je to následek *„kombinace rodinné výchovy, stupně zralosti žáka/žáků a současné socioekonomické situace společnosti“*.

Velké množství problémového chování je zapříčiněno tím, že u společnosti vysoce klesla úroveň respektu vůči pedagogům a školnímu prostředí, ale i celkově respekt jedince vůči lidem, ale i okolnímu prostředí, ve kterém lidé žijí. Jedná se například o vulgaritu mládeže, šikanu mezi vrstevníky, drzost vůči autoritám. A kromě nerespektování pedagogů a jiných pracovníků školy, u některých dětí neexistuje ani respekt k vlastním rodičům, s čímž se můžeme setkávat kdekoliv na veřejnosti. Ať už se jedná o běžný pobyt venku, nebo i

návštěvu rodiče a žáka ve škole. Při realizaci tripartitní schůzky (setkání tří účastníků: učitel – rodič – žák) často vidáme u žáků, kteří nevnímají učitele jako autoritu, že tak nevnímá ani rodiče. V horších případech nevnímá učitele jako autoritu ani rodič a žák pouze přebírá vzorec jeho chování.

Problémové chování u dětí nemusí být trvalé. Značná část problémového chování se objevuje již v období mladšího školního věku, tedy na 1. stupni základních škol. V tomto období se formuje osobnost a další vývoj žáka, proto je nutné problémy včas podchytit a pracovat s nimi, dokud to je možné. Keogh (2007, str. 90) ve své knize zmiňuje, že „*chceme-li porozumět problémovému chování dětí, obvykle se zaměříme na příčinu jejich chování*“. Také rozděluje problémy do dvou skupin, a to jsou problémy „*externalizované a internalizované*“.

- Externalizované problémy, neboli vnější, se projevují nadměrnou agresivitou, zlobením a narušováním hodiny
- Internalizované, jiným slovem vnitřní, se projevují stažením se do sebe, upadání do depresí, ale také projevy úzkostí a jeví se výrazně nešťastně

Ve třídě se mohou objevit problémy obojího charakteru, ale logicky externalizované problémy dopadají na třídu více a proto se učitelé touto problematikou zabývají mnohem častěji.

Důležité je především to, aby se problematika podchytila včas a pracovalo se na určité změně. V tomto případě je možné, že se chování žáka nějakým způsobem v průběhu dospívání změní k lepšímu, odezní určité problémy v chování a z tohoto jedince vyrostе slušný člověk s vědomím správného chování ve společnosti. K této změně může pomoci například odstranění příčin, které u žáka takové chování způsobují. Naopak ale může dojít ke zhoršení chování u žáků, kteří do této doby byli bezproblémoví. Opět tomu můžou napomáhat různé faktory, které do té doby na jedince nijak nepůsobily, nebo se v jeho blízkosti vůbec nevyskytovaly.

Častým jevem, se kterým se pedagogové setkávají, je, kromě fungování a organizace výuky s problémovým žákem, i setkání s celou třídou, která se pro učitele jeví jako problémový celek. „*Problémová třída je taková třída, kde se žáci spolu baví a odmítají pracovat, nebo pasivní a apatická třída*“ (Auger, Boucharlat; 2005, str. 14).

O problémové třídě se zmiňuje i Fontana (1997, str. 338)., který říká, že „*velká většina problémového chování ve třídách se vyskytuje v podobě drobných (nicméně pro učitele vysoce stresujících) nepříjemnostech*“. Kromě různých druhů problémového chování se také rozlišuje i jeho intenzita. Jednotlivé třídy se liší v časové náročnosti řešení problémového chování. Otázkou při řešení se i stává skutečnost, do jaké míry ovlivňuje takové chování výuku a „okrádá“ učitele o čas, který by měl věnovat samotnému učení.

Z obou publikací (Fontana, 1997, Auger, Boucharlat, 2005) vyplývá, že většina problémů nedosahuje do takové míry, aby byly považovány za závažné. Vždy je to ovlivněno nejen složením a charakteristickými rysy žáků v dané třídě, ale také způsoby, jakým je třída vedena, a jak vyučující dokáže organizovat a zrealizovat vyučování. Také tím, jaké má pedagog schopnosti reagovat na aktuální dění ve třídě. V mnoha případech se jedná „pouze“ o narušování výuky vzájemnou komunikací mezi spolužáky, opouštění místa bez dovolení, odmítání práce nebo neprojevení jakékoliv aktivity během výuky.

Jako závažnější, ale méně časté projevy chování, zmiňuje Fontana (1997, str. 338) například slovní napadání učitele, vandalismus na území školy, nebo fyzické napadání spolužáků, pedagogických pracovníků či ostatních žáků školy. Ve výjimečných případech i jiných pracovníků, kteří na území školy pracují.

Stejně tak, jako u problémového žáka, nemusí být problémové chování celé třídy trvalé. Odstraněním primárního problému lze docílit omezení problémovosti nebo k jejímu úplnému vymizení. Pro odstranění problému existuje několik možností. Vždy je potřeba zjistit příčinu, kvůli které problematika vzniká. (Koegh; 2007, str. 90)

Nápravu je možné sjednat na základě příčiny pravidelným doučováním, třídnickými hodinami se zapojením ostatních učitelů, nebo alespoň těch učitelů, pro které se třída jeví jako problémová, mimoškolními akcemi pro sjednocení kolektivu nebo například besedami s ověřenými pracovníky, kteří se zabývají vybranou problematikou (ať už se jedná o záškoláctví, návykové látky, ...). Velkým přínosem bývá také setkání s člověkem, který má v dané oblasti nějaké zkušenosti. Pokud se žák setká s bývalým narkomanem či gamblerem, který mu přeřiká svůj příběh a vytyčí určité následky, které si z té doby odnesl, může to pro některé jedince představovat „odstrašující příklad“ a žáka odradit natolik, že se bude těmto věcem v budoucnosti vyhýbat.

2.1 Charakteristické vlastnosti problémového žáka

Přestože, jak již bylo výše zmíněno, je každý člověk (a tím pádem i žák) povahově individuální, existují určité vlastnosti, které se u problémových žáků objevují. Není pravidlem, že všichni žáci s problémovým chováním mají všechny vlastnosti, některé se u nich ale vyskytují v takové míře, zpravidla více z nich, kdy to žáka vyčlení z kolektivu. Scheedyová-Kurcinková (1998, str. 10 - 13) ve své knize uvádí následující vlastnosti:

Emocionálnost. Vlastnost, která se může projevovat dvěma různými způsoby. V prvním případě se tyto děti projevují nadměrně hlučně téměř při každé aktivitě, kterou vykonávají. Většinou se jedná o hlučný smích, hysterický pláč, nebo nadměrnou hlasitost mluvení. Jejich chování bývá velmi dramatické, místo pláče využívají vriskot. V opačném případě jsou děti uzavřené do sebe, emoce téměř neprojevují, naopak je velmi potlačují, vše se odehrává uvnitř nich a nejsou schopni své emoce sdílet s ostatními.

Vytrvalost. V momentě, kdy zvládneme tyto děti nějakým způsobem zaujmout, dokáží se přehnaně soustředit pouze na tu konkrétní činnost, ale už nejsou schopni vnímat ostatní dění kolem jejich osoby. Nejsou schopni se od ní odpoutat, rádi o tématu diskutují. Dokáží velice dobře argumentovat a není možné je přesvědčit, že se v něčem mýlí, protože si vytrvale stojí za svou pravdou. Momentálně pro ně neexistuje nic jiného, a proto je velice těžké odpoutat jejich pozornost a donutit je soustředit se zase na něco jiného.

Citlivost. Citlivost problémových dětí je abnormálně vysoká. Neadekvátně reagují na veškeré změny v okolí, vnímají i nepatrné zvuky, pachy i vizuální vjemy, což je ve většině případů pro ně i jejich okolí stresující. V této situaci se u dítěte projeví roztěkanost, může se ale také objevit výrazná změna nálady.

Nadměrnou citlivost u dětí zmiňuje také Matějček (1996, str. 75), který upozorňuje na fakt, že u dětí s problémy ve společnosti, ať už s problémy v chování, nebo s prospěchem, mohou tyto problémy společně s nadměrnou citlivostí vést až k pocitům méněcennosti.

Vnímavost. Tato vlastnost vysoce souvisí s tou předchozí (citlivostí). Jedinci, kteří mají vysoce rozvinutou vnímavost, mají problém s udržením pozornosti, protože si všímají

všeho, co se kolem nich právě odehrává. Proto je pro ně těžké udržet soustředěnost, dávat pozor a často zapomínají, co dělají, nebo kam jdou.

Přizpůsobivost. Problémové děti nesnášejí jakékoli změny. Ať už se jedná o činnosti ve škole, nebo i v rámci domácnosti, je pro ně obtížné ukončit násilím aktivitu a jít dělat něco jiného. Ve většině případů mají zavedený svůj pravidelný denní režim a jeho jakékoliv narušení vede k jejich vykojení. Kromě změny aktivit (přestat si hrát a jít si sednout ke stolu), velice těžce snášejí i změny sezónního oblečení a v neposlední řadě nesnášejí ani různé typy překvapení.

Kromě těchto vlastností Scheedyová-Kurcinková (1998) ještě udává další vlastnosti, které do určité míry charakterizují žáka s problémovým chováním. Tou první z nich je **pravidelnost**. Přestože tyto děti nemají rádi změny, je pro ně ale zároveň velice těžké, v některých případech dokonce nemožné, dodržovat určitý pravidelný režim, který je zavedený někým jiným a ne jejich vlastní osobou. I přes veškeré snahy nejbližších lidí, kteří se pohybují v okolí dítěte. Druhou vlastností je **energičnost**. Problémoví žáci projevují neustálou potřebu k vyvíjení nějaké aktivity, která se projevuje po dobu celého dne. Proto bývají tyto děti spojovány s pojmem „hyperaktivita“. I když se pro okolí můžou aktivity jevit jako zmatené, pro takové dítě mají určitý smysl a cíl. Jako další autorka udává **náladovost** a **odklon od všeho nového**, kdy dítě automaticky odmítá vše, co je pro něj v té chvíli nové. Ne vždy ale zůstane u prvního dojmu. Stává se, že v průběhu určité doby, s větším poznáním nového, prohloubí důvěru a na věc či osobu změní názor. Všechny vlastnosti, které byly zmíněné výše, spolu velice souvisejí a jedna ovlivňuje druhou.

2.2 Faktory ovlivňující chování žáka

Na každého z nás působí nějaké faktory, které do jisté míry ovlivňují naše chování vůči okolí. Již od narození, a během celého života, se *„jedinec trvale vyrovnává s tlaky okolí a tím se formují vlastnosti, které ovlivňují směr a strategie jeho jednání“* (Alan, 1989, str. 20). Bohužel tyto faktory mohou být příčinou problémového chování našich žáků. Chování každého jedince, tedy i to problémové, nemá pouze jednu příčinu, ale je ovlivněno řadou faktorů, které na něho působí.

Chování člověka ovlivňuje nespočet různých faktorů, které jsou ke všemu nestálé v průběhu času. Auger, Boucharlat (2005, str. 15) ve své publikaci tyto faktory dělí pouze na tři skupiny, a to jsou „*aspekty ekonomické, sociální a psychologické*“. Rozdělení faktorů můžeme zaznamenat i u Fishera, Škody (2008, str. 129 – 131), které také dělí faktory do tří skupin, tentokrát je ale mají rozdělené na „*faktory biologické, psychické a sociální*“. Bendl (2011, str. 77-78) tuto problematiku rozvedl o něco hlouběji a jednotlivé faktory rozdělil do více kategorií. Rozděluje je na „*faktory biologické, „duchovní“, sociální, biologicko-sociální, zdravotnicko-hygienické, fyzikální, situační a faktory neznámé.*“ V některých případech dokonce může nastat i situace, kdy se jedná o „*faktory kombinované*“, kdy dochází k ovlivňování chování působením několika skupin faktorů najednou, ať už se jedná o faktory vnitřní (biologické), nebo vnější (výchova, prostředí). Je ale faktem, že na každého žáka působí faktory odlišně. To, jak ovlivňují jeho chování, je ovlivněno různými předchozími zkušenostmi, aktuálním zdravotním stavem, náladou, v jakém citovém rozpoložení se zrovna nachází, ale také na tom, jaké charakterové vlastnosti jedince a jak moc dokáže být vůči jednotlivým faktorům odolný.

Faktory biologické máme předem určené na základě rodinné anamnézy a genetiky, která nám byla dána předky, díky které má jedinec předpoklady k několika dědičným vlastnostem. Ty následně mohou ovlivňovat jeho chování a postoje vůči společnosti. Mezi tyto faktory zahrnujeme různé formy „*vrozené agresivity, odchylky stavby a funkce nervové soustavy*“, hladinu hormonů ovlivňující chování, vrozený „*temperament*“, ale také „*dědičné poruchy chování, autismus a porucha pozornosti s hyperaktivitou*“.

Významnou roli u každého z nás také hrají **faktory sociální**, mezi které lze zařadit jakoukoliv sociální skupinu, ve které se dítě nachází. Ať už se jedná o rodinu a ostatní příbuzenské vztahy, školní prostředí (skupina spolužáků, ale i vliv pedagogů a jiných pracovníků školy), parta vrstevníků, nebo i sousedské vztahy a širší okolí. (Bendl, 2011, str. 77-78)

2.2.1 Rodina

Rodina je pro každého z nás úplně první sociální skupinou, ve které se vyskytujeme již jako novorozenec. Naprosto první sociální skupinou, ve které se každý z nás v životě ocitl, byla právě rodina. V průběhu několika let se ve společnosti změnil pohled na uzavírání

sňatků. Díky tomu máme ve společnosti plno dětí, které jsou z právního hlediska brány jako nemanželské, přestože rodiče sdílejí stejnou domácnost. To také napomáhá skutečnosti, že je pro rodiče velmi jednoduché společnou domácnost opustit a tím nastává situace, kdy se na výchově dítěte podílí pouze jeden z rodičů. Přesto je ale důležité, co se dítě v tomto prostředí naučí a jaké základy do života mu vychovávající jedinec poskytne.

S odkazem opět na publikaci od Fontany (1997, str. 21) je nutné zmínit, že naprosto „*první sociální vztah malého dítěte je vztah k matce, nebo k její náhradě*“, tedy osobě, která plně převzala hlavní péči o dítě. V průběhu prvních let našeho života, kdy se utváří osobnost každého jedince, trávíme velkou část našeho života právě doma s touto osobou a v okruhu nejbližších příbuzných. Proto je velice důležité, jaký základ rodiče (nebo pečující osoba, případně sourozenci a jiní příbuzní, kteří se v tomto okruhu vyskytují pravidelně) dítěti dají.

Matějček (1996, str. 35) říká, že „*období kolem jednoho roku je velmi významné*“. V prvních letech života dítě okoukává chování a různé základní postoje vůči společnosti od těchto lidí. Dalo by se říci, že ve věku okolo tří let, dítě nastavuje zrcadlo těm, kteří ho v této době vychovávají. Jako „houba“ nasává chování ve společnosti, a přivlastňuje si nejen různé chování, ale také způsoby vyjadřování a volbu použitých slov. Je velice pravděpodobné, že pokud vychovávající osoba opakovaně využívá při konverzaci sprostá slova, dítě se to naučí a bude je také používat. I přesto, že v průběhu dalších let (nástup do MŠ, následně ZŠ) zjistí, že je tento způsob vyjadřování ve společnosti nevhodný a nežádoucí, pro něj je to norma z domova a v tak nízkém věku nepochopí, že to, co se děje doma, nemusí být vždy správné. „*Dítě se dá ovlivnit, protože teprve hledá své hranice a vymezuje se vůči okolí.*“ (Michalová, 2012, str. 11)

Naopak dítě, které je vychováváno v láskyplném prostředí a je mu poskytováno pochopení, jeho rodiče jsou schopni mu předvést správný vzorec chování a dají mu schopnost rozpoznávat, jaké chování je správné a jaké nikoliv, má do budoucna výborný předpoklad k tomu, aby jeho vztahy k lidem byly převážně kladné a případné neshody dokázal řešit kultivovaně a schopností zvolit vhodné formy komunikace. (Fontana, 1997, str. 23)

Každý člověk se cítí dobře, pokud je součástí skupiny, která ho přijímá takového, jaký je. (Michalová, 2012, str. 11) Pokud dítě patří do plně fungující rodiny, kde se mají lidé rádi,

jeden udržuje respekt vůči ostatním členům, pomáhají si a žijí v souznění, dítě má o mnoho větší předpoklady pro dobrý život, než takové dítě, které pochází z rodiny, která na dítě působí negativně. Nejedná se pouze o nefungující rodinu (rozvod s dopadem na dítě, nestarající se rodiče, výskyt velké spotřeby alkoholu či užívání drog, ...), ale například může být jeden ze členů rodiny vážně nemocný či zdravotně postižený, rodiče kladou na dítě příliš vysoké nároky, snížená inteligence rodičů,... Může se také jednat pouze o situační problémy, které časem odezní. Mezi takové stavy patří například aktuální finanční rodinná situace, nejistota v pracovním zařazení. Rodiče aktuálně řeší různé existenční problémy, a proto nemají na výchovu a vzdělání dítěte moc času.

Ale také se může stát, že rodiče pouze zatím nedošli ke správnému postupu výchovy a stále jsou v procesu hledání. Chování jedince také ovlivňuje to, jakou roli dítě v rodině zastupuje. S ohledem na pohlaví, nebo třeba pořadí, ve kterém se dítě rodičům narodilo, může výrazně ovlivnit nejen jejich chování, ale také různé postoje vůči společnosti a situacím kolem něj. Matějček (1986, str. 20 - 21) se v kapitole věnuje právě tomu, jak pohlaví, ale i pořadí ovlivňuje to, jak je dítě v rodině vnímáno. Pořád ale mluvíme pouze o předpokladu k tomu, aby z takového dítěte vyrostl slušný člověk. Ve výsledku nezáleží zcela na skutečnosti, jak rodina funguje, ale především na faktu, co si z rodiny dítě odnáší, jak ji vnímá a jakým vzorem pro něj jsou jeho rodiče.

Ve skupinách, kde se vyskytuje velký počet různých lidí (tedy i školy), často narážíme na problém v případě různorodého chování mezi osobami z odlišných multikulturních skupin, které jsou způsobeny rozdílnými pohledy na svět a způsobem žití.

S ohledem na vše, co je zmíněno výše, je vždy potřeba se v první řadě zamyslet nad tím, z jaké rodiny dítě pochází, a v jakém rodinném prostředí je vychováváno. Bohužel, pokud dítě nedostane v prvních letech života dostatečný vzor k normám chování a není vedeno k tomu, aby dodržovalo zadaná pravidla, je pro něj v pozdějším věku těžké učit se tuto dovednost. V některých rodinách také nastávají situace, když se rodič o dítě stará pouze v případě, že musí řešit nějaké problémy. Proto je dítě naučeno vynucovat si pozornost právě nevhodných chování. V tomto případě je nutné dítěti věnovat dostatek pozornosti i za normálních „klidných“ okolností, aby vědělo, že není potřeba vynucovat si pozornost nevhodným chování.

2.2.2 Škola

Hned za rodinou, jakožto hlavní sociální skupinou, zaujímá druhé místo škola a školní prostředí (spolužáci a pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci), která je pro dítě v několika směrech také velice důležitá. Vzhledem k tomu, že dítě ve škole tráví téměř polovinu svého dne, dalo by se říci, že doba strávená ve škole je pro dítě to stejné, jako pro dospělého doba strávená v práci. V určitém ohledu se, stejně jako dospělý člověk ve svém zaměstnání, setkává se svými nadřízenými (pedagogové), spolupracovníky (spolužáci), kteří v různém směru pohledu jsou buďto přínosnými kolegy, nebo nechtěnou, ale v některých případech i motivační, konkurencí. (Matějček, 1996, str. 62)

Škola má za úkol nejen jedince vzdělávat, motivovat ho k sebevzdělávání a podporovat jeho zdravé sebevědomí, ale v některých případech i vychovávat či objasnit správné vzorce chování a v neposlední řadě také naučit řešení různých situací, ve kterých se v budoucnosti může ocitnout. V některých případech se stává, že určité normy chování ve škole se výrazně liší od těch, které jsou zavedeny v rodině. V tomto případě je pro dítě velice náročné se zorientovat v tom, co je správné a vyvolává to v něm vnitřní nepokoj, v některém případě dokonce nechutí se ve škole angažovat nebo nějakým způsobem projevovat, což může výrazně ovlivnit jeho progres v učení.

Podle Auger, Boucharlat, (2005, str. 22) se často stává, že pohled žáka a učitele, co se týká dění ve škole, je poměrně odlišný. Žáci mají velmi často pocit, že velmi často nemohou projevit svůj vlastní názor týkající se určitých věcí, že nejsou pedagogy brány dostatečně vážně a vzdělávání je jim spíše vnucováno. Přestože je v dnešní době v této problematice snaha o reformu v podobě alternativního vzdělávání, stále je plno škol, které *„upřednostňují intelektuální disciplíny před životními zkušenostmi žáků“*.

Zmíněné skutečnosti se žáků velmi často dotýkají natolik, že situaci vnímají jako ohrožující. Pokud se člověk dostane do takového rozpoložení, následují tři možné reakce:

- *„Útěk – pasivita, apatie, mlčení, záškoláctví, předčasný odchod ze školy, neprojevení zájmu o dění ve třídě, nezapojení se do aktivit, neochota navazovat vztahy a kamarádství*
- *Útok – odporování, provokace, výhrůžky vedoucí až k násilí a agresivnímu chování*

- *Podřízení systému – na úkor vlastního osobnostního rozvoje*“ (Auger, Boucharlat, 2005, str. 28).

2.2.3 Vrstevnická skupina

Čím jsme starší, tím víc nás ovlivňuje chování vrstevníků. I když se rodina snaží dítěti předat to nejlepší, na některé jedince, především v období dospívání, mají kamarádi veliký vliv. Největší vzestup v tomto ohledu nastává v období puberty, kdy *„začíná vliv kamarádů převládat nad vlivem dospělých“*. (Alan, 1989, str. 110)

S tímto tvrzením se ztotožňuje i Michalová (2012, str. 11), která říká, že během dospívání vzniká určitá snaha o to, aby se jedinec přizpůsobil svým vzorům, proto se při každém svém jednání ohlíží na to, jak na něho budou nahlížet jeho vrstevníci, co si asi budou myslet o jeho oblečení, stylu a chování v různých situacích. Bude silně usilovat o to, aby ho brali jako sobě rovného, přijali ho mezi sebe a v určitých momentech k němu i vzhlíželi. Proto v některých případech *„začíná klesat spokojenost s formami aktivit a zábavy, které jsou organizovány dospělými“*. (Alan, 1989, str. 110) Autor také ve své knize uvádí, že k této skutečnosti dochází spíše u chlapců, protože jejich zájmy bývají odlišné od těch dívkách.

S ohledem na společenský život se lze pozastavit i nad mediálním světem, který s tím úzce souvisí. Díky velkým pokrokům technologií, a vývoji nejnovějších modelů, je pro děti v současné době otevřen zcela nový, z určitého hlediska pro nás neznámý, svět, kde je lehké sehnat veškeré informace a umožňuje dětem různé způsoby trávení volného času, které jsou ve většině případů neadekvátní k jejich věku. Počítačové hry a televizní filmy plné násilí, chatování a sdílení věcí na sociálních sítích, kdy nevíme, kdo se nachází na druhé straně, hledání nevhodných informací či věcí, které nejsou určené dětem. To vše ovlivňuje život dnešní generace, ve většině případů nesprávným směrem. To je bohužel následek dnešní "vyspělé" doby. Ve výsledku vše souvisí se vším. Pokud se rodič zajímá o vývoj svého dítěte, do jisté části dokáže ovlivnit i to, jak tráví svůj volný čas a má kompetence tyto aktivity určitým způsobem korigovat a ovlivňovat.

Jak Bendl ve své publikaci (2011, str. 92) říká, přestože některé faktory pedagog nemá šanci jakkoliv ovlivnit, na určité z nich má ze své pozice veliký vliv. Je zcela bezprostřední naivně bojovat s něčím, co nelze z naší pozice ovlivnit, a proto je potřeba si uvědomit, které z těchto faktorů ovlivňující chování máme ve své moci a na ty se zaměřit.

V momentě, kdy má pedagog faktory selektovány, je možné zvolit takové postupy, které jsou schopny problémovému chování předcházet.

3 Problémový žák ve školním prostředí

3.1 Vztah učitele k žákovi

„Učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává.“ (Mareš, 2013, str. 435)

Přestože je učitel vázán určitými zákony a řády, které mu do jisté míry nařizují, jak dělat svojí práci, z velké části je především na učitelově vědomí a svědomí, jak se ve své práci chová, jak probíhá jeho výuka, a v neposlední řadě také jaký zaujímá postoj ke svým žákům. S ohlednutím do minulosti je učitelovo povolání velice náročné. Kladou se na něj veliké nároky a očekávání ze všech stran, která se můžou různě lišit, a proto není v učitelovo moci všem vyhovět. Stejně tak se od učitele očekávají určité charakterové vlastnosti, jako je např. spravedlnost, upřímnost, cílevědomost, aj. Přestože se každý učitel snaží udělat pro své žáky to nejlepší, musí se také ohlížet na své potřeby a pro své fyzické zdraví umět odlišit práci od svého soukromí.

Když porovnáme postavení učitele v dnešní „moderní“ době s tím, jak byl učitel vnímán dříve, všem musí být jasné, že učitelovo povolání ztrácí jistou prestiž a postavení ve společnosti. Dnes se pravidelně setkáváme s tím, že učitel nemá nejen u žáků, ale v nevalné míře ani u učitelů žádný respekt a úctu. Často se setkává s kritikou ze strany rodičů, protože oni si pro své dítě představují něco jiného. Paradoxně se tak často stává u rodičů, kteří sami ve své roli selhali, a tuto skutečnost se snaží „přehodit“ na učitele. Jeho slovo nemá u těchto lidí téměř žádnou váhu a jediné, co při práci učitele vidí, jsou „2 měsíce volna“. I přesto se ale najdou lidé, pro které je učitel určitá osobnost a svým chováním mu dávají najevo, že jeho práce má smysl a dělá ji dobře.

Téměř každý učitel má určitou vlastní představu o žácích. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 38) Na základě těchto představ a skutečností si pro svou práci každý učitel vybírá určité strategie, kterými se ve své výuce a při vedení třídy řídí. Dobrý učitel by se měl řídit takovými strategiemi, které se jeví jako úspěšné. Auger, Boucharlat (2005, str. 56) ve své publikaci takové strategie popisují. V první řadě se jedná o přizpůsobení tempa žákům. Pokud jsou ve třídě žáci s různým tempem a na různých úrovních, měl by být schopný úkoly diferencovat tak, aby měli šanci uspět i ti slabší, ale zároveň předávat něco těm silnějším. S tím velice souvisí individuální přístup ke každému žákovi. Výuka by měla být složena

z různých metod a aktivit, aby byla různorodá a nejevila se žákům jako stereotypní, ale přesto na sebe jednotlivé aktivity musí navazovat, a dohromady dávat určitý, smysluplný celek. Je vhodné do hodin zapojovat situace ze všedního dne, propojovat učivo s aktivitami, které žáky zajímají mimo školu. Například v matematice vymýšlet takové slovní úlohy, kde jsou situace z běžného života a na které žák může narazit, tím pádem je i pro něj jednodušší si představit danou problematiku. Je ale také velice důležité žáky pobízet ke spolupráci s ostatními. Sami musí být nejen schopni, ale i ochotni navzájem si pomáhat. I v takovém případě je ale nutné, aby byl učitel nablízku a v případě potřeby nabídl svou pomoc.

„Pokud se učitelé něčeho obávají, jsou to nejčastěji problémy se zvládnutím třídy.“ (Fontana, 1997, str. 337) Učitel pro život každého žáka představuje velmi významnou roli. Jak už bylo řečeno, v první řadě jsou to rodiče, s kým dítě navazuje sociální kontakt, ale hned po rodičích je to právě učitel, u kterého je velice důležité, jak s dítětem vychází a jak ho vnímá. Učitel předává dítěti určitý vzor, který se může od toho rodičovského poměrně lišit, a proto jsou dítěti otevřeny nové možnosti pro budoucí život. Kromě předání vědomostí dítě také do jisté míry vychovává. Je potřeba si uvědomit, že není v učitelových silách zastoupit výchovu z rodiny. Přesto je ale na místě, aby svým žákům předal, nebo alespoň svou postavou ukázal, vhodné chování a předat mu určité normy slušnosti. Také by ho měl naučit umět se o sebe v určitých situacích postarat a nabyté znalosti a vědomosti využít ve správný čas.

V případě, kdy se učitel setká s nekázní ve své třídě, je důležité v první řadě zjistit příčinu, kterou se následně pokusit odstranit. Je také velice důležité komunikovat s ostatními kolegy, kteří se ve třídě nějakým způsobem pohybují, vzájemné sdílení zkušeností a vyvozování závěrů z chování. Dle Auger, Boucharlat (2005, str. 56) je velice důležitá *„týmová práce mezi učiteli, spolupráce s dalšími dospělými osobami ve škole a s rodiči a spolupráce s psychologem“*. Ve výsledku se může stát, že příčinou problému mohou být právě jeho postoje, očekávání a jednání se žáky ve své třídě. Proto by se každý učitel při řešení nějakého nevhodného chování měl zeptat nejprve sám sebe, jestli je to opravdu tak velký problém a je nutné přistupovat k závažným postupům řešení, nebo zda je to pouze přehnaná citlivost z jeho strany.

Vztah pedagoga k jeho žákům není vždy objektivní. Tento vztah často bývá ovlivněn představami, přáními a očekáváním ze strany učitele. Velmi často se stává, že u pedagogů

dochází vůči žákům k takzvanému „nálepkování“. K této situaci dochází v momentě, kdy si pedagog vyslechne určité zkušenosti svých kolegů, nebo si přečte nějaké dokumenty popisující žáky. Na základě těchto skutečností si udělá své vlastní představy o žácích a dle těchto pocitů se k žákům chová. A stejně jako u žáků, dochází k určitému ztotožnění mezi učitelem a žákem. Pokud byl učitel ve svém dětství úspěšným studentem, který pocházel z dobrého sociálního zázemí, bude se pravděpodobně identifikovat s žáky, kteří na tom jsou obdobně. V momentě setkání s protikladem je pro učitele identifikace velmi obtížná a může tak docházet k nepochopení mezi oběma stranami. To může dojít až k vzájemnému odmítání.

Takové subjektivní pohledy jsou často nevědomé, přesto velice ovlivňují to, jak učitel žáky vnímá, co od nich očekává a jak s nimi následně jedná. A to se následně odráží i na samotných žácích. Dle Auger, Boucharlat (2005, str. 38), které ve své knize zmiňují pygmalion efekt (popsáno níže), se musíme pozastavit nad myšlenkou, zda *slabé a úspěšné žáky „vyrábějí“ sami učitelé*. Na základě různých postojů, představ a očekávání učitelů vůči žákům vznikají efekty, které mají dopad na žáka. Tyto efekty popsal Mareš (2013, str. 492 - 493).

Golem efekt

Jedná se o případ, kdy učitel vnímá žáka negativním způsobem na základě toho, co se o něm dozvěděl předem, než ho pozná. Pokud učitel zaujme vůči žákovi negativní očekávání, má vůči nim nízké nároky, očekává od nich špatné výsledky bez možnosti zlepšení a dává to žákovi dlouhodobě najevo, žák tato očekávání od učitele převeze na svou osobu a stává se z něho takový žák, jako učitel očekává.

Pygmalion efekt

Jedná se o opak Golem efektu. Učitel má vůči žákovi pozitivní postoj, od žáka očekává nepřiměřené výsledky jeho schopnostem, vyžaduje zlepšení výsledků a lepší výkony. Ve výsledku to má na žáka pozitivní vliv, zlepšuje se, nabývá sebevědomí a jeho výkony dosahují lepších výsledků.

Galatea efekt

V tomto případě nastává pozitivní změna, která je způsobena vnějším vlivem. Učitel systematicky a dlouhodobě prosazuje své předpovědi, na které žák reaguje změnou svých očekávání a názorem na možnosti. Objevuje se u něj vyšší sebevědomí, v aktivitách si více věří a jeho výsledky se postupně zlepšují.

Je ale plno případů, kdy prvotní příčina není na straně učitele, ale na straně žáka. V tomto případě se jedná o takového žáka, jehož problémové chování je ve všech hodinách bez ohledu na konkrétního vyučujícího.

3.1.1 Syndrom vyhoření

Pocit bezmoci a úzkosti se během praxe objevuje u učitelů často. Jedná se hlavně o situace, které se pravidelně opakují. V momentě, kdy učitel vyzkoušel při řešení problému již všechny možnosti, které mu jsou známy, ocitá se na pokraji beznaděje a projevují se u něj úzkostné stavy. Velký podíl na vzniku syndromu vyhoření mají „stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci, apod.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, str. 27)

V současné době, kdy jsou vztahy žák – učitel poměrně rozvolněnější než dříve, dochází k narušování výuky nebo k určitým kázeňským problémům mnohem častěji. Učitel musí téměř neustále řešit určité narušování výuky, různé konflikty nejen mezi spolužáky, ale i jejich rodiči, v horších případech i závažnější porušování školního řádu, v těch nejkrajnějších případech i porušování zákona. Stejně tak se může stát, že se jednou ocitne v situaci, kdy bude nutné, aby se rozhodnul a jednal rychle, bez předchozí zkušenosti. To jsou situace, na které ho vysoká škola nepřipraví. Musí jednat na základě svého vlastního uvážení. Pokud se to stává často, učitel nemá tolik času a síly soustředit se na výuku, stresuje ho to a může to vést až k psychickým problémům. Zásluhu na těchto problémech nemají pouze velké, hodně traumatizující události, které učitel v posledních letech zažil, ale velký podíl na tom mají i drobné, na první pohled nezávažné, každodenní nepříjemné situace, které dlouhodobě působí na psychiku člověka a ve výsledku hrají zásadní roli na psychickém zdraví.

Syndrom vyhoření, neboli Burn-out syndrom, je zapříčiněn dlouhodobým stresem z práce, který může potkat každého člověka. Nejvíce ohrožení jsou ovšem lidé, jejichž práce

představuje práci s jinými lidmi. Pokud tento okruh ještě zúžíme, tak lidé v pomáhajících profesích. A právě učitelé jsou jednou z nejohroženějších skupin.

Příznaky syndromu vyhoření jsou velká fyzická i psychická únava, ztráta chuti do života, pocit, že nic nemá smysl, uzavřenost. V pracovním prostředí se pak tento člověk chová frustrovaně, nemá o svou práci zájem. Takový pedagog ztrácí zájem nejen o svou práci, ale i o své žáky, jejich vztahy chladnou, hledá chyby tam, kde je dříve neviděl. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 44)

3.2 Přístup k problémovým žákům

Pedagogové *„často váhají, jak pracovat s dětmi s problémovým chováním“* a narušenou schopností se přizpůsobit. Takové chování se projevuje od *„příležitostných mírných neposlušností až po trvalý vzdor, agrese a výbuch zuřivosti“* (Keogh; 2007, str. 89). Aby učitel mohl pochopit chování svých žáků, je nutné je dostatečně znát. Vědět o jejich situaci v rodině, o zdravotním stavu, postavení mezi vrstevníky i citovým rozpoložením. Přesto ale není možné nevhodné chování, či dokonce problémové, přehlížet jen proto, že se žák ocitá ve složité situaci. Je ale vhodné nevyvozovat okamžité závěry z jedné výpovědi.

Mareš (2013, str. 485) postoj učitele definuje *„jako hodnotící vztah, v němž se odráží nejen učitelovo rozumové poznání a rozumové hodnocení, ale do značné míry i jeho prožívání a citové hodnocení“*. Dále také ve své publikaci rozděluje žáky do několika skupin podle toho, jaké postoje k nim učitel má:

1. Skupina žáků, ke kterým *„učitel zaujímá výrazně kladný postoj“* – v této skupině jsou žáci, kteří v hodinách bývají aktivní, převážně samostatní, v rámci vyučovacích hodin projevují iniciativu a chuť pracovat, jsou schopni s učitelem vést dialogy na probírané téma a zapojovat se do diskuzí, ve velké míře projevují zájem o učení a naučení se.
2. Skupina, která u učitele *„zaujímá mírné kladný postoj“* – žáci, kteří aktivitu neprojevují pravidelně, ale občas se do průběhu hodiny zapojí. Nejsou tak bystří jako žáci z první skupiny, jejich reakce bývají pomalejší, ale přesto jde rozpoznat jejich snahu. Za učitelovu pomoc, kterou v určitých případech potřebují, jsou vděční.

Učitel věří, že vynaložené úsilí z jeho strany má smysl a proto svou energii žákům plně věnuje. S těmito žáky nejsou žádné kázeňské problémy.

3. Skupina, která se učiteli jeví spíše neutrálně – žáci, kteří v hodinách neprojevují žádnou aktivitu, do hodin a diskuzí se vůbec nezapojují, jsou tichý, nenavazují téměř žádný kontakt s učitelem, ale ani se spolužáky. Na druhou stranu ale nijak nevyrušují a průběh hodiny není z jejich strany narušen.
4. Skupina žáků, ke které učitel „*zaujímá záporný postoj*“ – jedná se zejména o žáky, kteří ruší průběh výuky různými „*poznámkami, vykřikováním, zlobí, výuka je nezajímá*“. Při odpovídání na otázky se většinou mýlí, neznají správné odpovědi a ani neprojevují zájem o učivo, mají pocit, že školu nepotřebují. V této skupině se jedná hlavně o žáky, kteří svým chováním způsobují kázeňské problémy. (Mareš, 2013, str. 486 – 488)

Je ale důležité poznamenat, že každý žák se může „ocitnout“ u každého učitele v jiné skupině. Vždy záleží na předchozích zkušenostech pedagoga, na schopnostech pracovat s různými žáky a přístupu k nim.

Pokud učitel zaujímá k nějakému žákovi záporný postoj, je to překážka pro obě strany v tom, aby se vztah mezi nimi zlepšil. Proto je velmi důležité, jaký má učitel postoj ke svým žákům, ale také, jak tento postoj dává najevo. Ve výsledku by se dalo říci, že takový postoj je učitelovo mínění, zda je v žakových silách změnit se, zůstat stejný, anebo se zhoršit. Ne vždy se toto stanovisko odráží na skutečnosti. Většina učitelů s tímto postojem dokáží pracovat, ale v některých případech na svých očekáváních trvají. Velký problém nastává v momentě, kdy si učitel pevně stojí za svým záporným postojem a jeho negativní očekávání ovlivní dítě či dospívajícího natolik, že z něho udělá špatného člověka. Následkem různých očekávání jsou již výše uvedené efekty.

U většiny žáků s problémovým chováním platí, že potřebují takového učitele, který k nim zaujímá pozitivní přístup, a nenechává se jejich chováním rozhodit. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 63)

Pokud se však jedná o opakované nevhodné chování, může se u učitele objevit frustrace, nezvládá si držet nadhled a jeho chování přechází do mocenského přístupu.

3.2.1 Mocenský přístup

Pokud učitel uplatňuje tento přístup, u dětí vyvolává spíše negativní pocity, které jsou ovlivněny strachem z jeho osoby. V publikaci Auger, Boucharlat (2005, str. 78) je zmíněno, že ve výsledku pedagog tímto přístupem docílí pouze toho, že se mu děti buďto kompletně podřídí, nebo naopak vzepřou. Ať už se jedná o první, nebo druhý případ, ve výsledku se děti snaží o zásluhy a zavděčení se mu.

Pedagog, který zaujímá tento přístup, si myslí, že pro děti představuje autoritu a je s tím spokojen. Ve výsledku ale mít autoritu neznamena projevovat v ostatních lidech, potažmo ve svých žácích, strach. Mít autoritu znamená v první řadě respektování ostatních lidí kolem sebe a schopnost projevit úctu k ostatním. Získávat si přízeň lidí kolem sebe milým jednáním a ne vzbuzováním strachu v ostatních. V neposlední řadě ale také nechat žáky, aby byli schopni vybudovat si autoritu vlastní. Toho učitel dosáhne pouze v případě, když nebude uplatňovat na všechny žáky stejný přístup, ale podvolí se individuálnímu přístupu dle potřeb každého žáka. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, str. 23; Auger, Bucharlat, 2005, str. 76 – 77)

Abychom s problémovým žákem lépe vycházeli, je zapotřebí přistupovat k němu pozitivně. Vnímat ho jako někoho, kdo má nějaké trápení. V mnoha případech se neúspěchy těchto žáků, ať už v rodině, ve školním prostředí nebo mezi vrstevníky, projevují určitou úzkostí. Ztrácejí důvěru v sebe sama. Proto je potřeba s těmito žáky pracovat empaticky. Zároveň ale nesmí vycítit, že nás jejich chování nějak ohrožuje. Musíme mu ukázat, že v nás má důvěru a tím mu zajistíme možnost své chování do budoucna zlepšit.

3.2.2 Individuální přístup

Individuální přístup k žákovi vyžaduje poznání jejich rodinné situace, zdravotního stavu, předcházejících učebních výsledků, jejich mimoškolních činností. (Nelešovská, 2005, str. 78)

Tento přístup by měl učitel uplatňovat vůči každému žákovi. U těch „problémových“ se jedná o nezbytnost. Učitel by měl být schopný umět naslouchat nejprve sám sobě. V momentě, kdy to dokáže, je schopný naslouchat ostatním. I tento přístup nese svá úskalí, na která je potřeba dát si pozor. Dle Auger, Boucharlat (2005, str. 83) to je „*direktivní*

chování“, kdy učitel rozhovor určitým způsobem řídí a žák tedy nemá dostatečný prostor k vyjádření. Překážkou je taky „*snaha vidět okamžité výsledky, podrážděná reakce*“, která je z velké části největší překážkou v naslouchání a „*neautentičnost*“, kdy učitel není schopný opustit od své role učitele a neprojevuje vůči žákovi dostatečnou empatii.

3.2.3 Motivace

„Motivací rozumíme soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání.“ (Mareš, 2013, str. 252)

Místo toho, abychom k žákům přistupovali mocensky, je lepší zvolit určitou motivaci, která je povede k zlepšení svého chování. Při zavedení takových podmínek, které žáka podněcují k určitému jednání, je možné mu ukázat jiné možnosti jednání, než které běžně využívá. Je ale nutné, aby byl i sám učitel v tomto ohledu motivovaný. Pokud chce žákům předat nadšení z předmětu, musí ho sám milovat a umět to předat dál. Zároveň je důležité, aby i učitel věřil v možný pokrok a zlepšení u žáků.

Kromě těchto faktorů, které zmiňují Auger, Boucharlat (2005, str. 77 - 79), jsou důležité i „*strategie, které pomáhají žákům motivovat se*“.

Je nutné žákům určitým způsobem vysvětlit, proč dostali konkrétní úkol. Učitel by měl být schopný odpovědět na žákovo otázky týkající se smyslu jeho vypracování. Pedagog musí v žákovi vzbudit pocit, že aktuální učivo v budoucnu využije. Nejlépe žáky zaujmou takové úkoly, které jsou propojeny s věcmi z běžné praxe. Zároveň žáci musí mít pocit, že z vypracování úkolu něco získá. Zisk musí převládat nad vydanou energií. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 78)

Velkým motivátorem je také zapojení žáků do průběhu vzdělávacího procesu. I když je v některých případech učitelův jednostranný výklad učitele nezbytný, přesto si žák odnese více poznatků z takové výuky, která je zaměřena spíše na zapojení žáka do aktivit, umožnění mu přijít na různá řešení a nechat ho výsledky samostatně analyzovat. Také je dobré do výuky zařadit práce ve dvojicích či větších skupinkách, které umožňují žákům vyjadřovat své názory, ale zároveň respektovat názory ostatních. I díky těmto skupinám je možné zařadit, aby každé dítě během výuky zažilo úspěch.

A v neposlední řadě je velice vhodné do výuky zařadit formativní hodnocení. Jedná se o „*hodnocení průběžné, jehož cílem je získat informace o průběhu procesu, jevu, o aktuálním stavu, momentální výkonnosti*“. (Průcha, Mareš, Walterová; 2003, str. 66)

Přestože na školách převládá sumativní hodnocení, které má podobu známek a pro slabší žáky představuje stres a nepříjemnosti, často se stává, že učitelé během své výuky přistupují k formativnímu hodnocení. To slouží především žákovi a umožňuje mu s učitelem probírat svůj dosavadní pokrok. Není důležité, zda učitel přistupuje k ústnímu, nebo písemnému vyjádření, ale měl by žákům dát vždy prostor k tomu, aby hodnotili nejen svou práci, ale i průběh výuky, co se jim líbilo, nebo naopak nelíbilo, co by chtěli změnit. To učitelovi umožňuje lépe pochopit, jak se žáci cítí a porozumět jejich pocitům. A to dále napomáhá vhodnému výběru řešení problémového chování.

3.3 Řešení problémového chování

„*Řešení problému kázně ve škole sestává z několika rovin, které jsou vzájemně provázané a mezi nimiž neexistují ostré hranice. Jedná se o roviny prevence, nápravy a rovinu výchovy ke kázni*“. (Bendl; 2011, str. 147)

Ve školním prostředí mluvíme o prevence primární, tedy předcházení nevhodného chování u jedinců, konkrétně u těch dětí, které se zatím problémovým chováním neprojevují, ale dle určitých předpokladů lze soudit, že k němu mají sklony. (Matoušek, Kroftová, 2003, str. 265)

Primární prevence během výuky je v rukou každého učitele a neměl by na ní během své výuky zapomínat. Předcházení problémového chování ve výuce spočívá v tom, aby byla výuka zorganizována takovým způsobem, aby nebylo možné ze strany žáků projevat nějakou nekázeň. Kromě prevence ve výuce by se měli i rodiče podílet na tom, aby děti ve svém volném čase neměly příliš prostoru k problémovému chování. V životě nastává plno situací, které určitým způsobem evokují k tomu, aby lidé projevovali nevhodné chování.

Pokud ale prevence není dostačující, a ve výuce dojde k projevení problémového chování u žáků, musí učitel přemýšlet nad způsobem řešení a reakcí na takové chování. V první řadě je nutné, aby si promyslel určité body, které uvádí Bendl (2011, str. 141):

1. „*Intenzita*“ – jak moc jsou ostatní žáci ovlivněni tímto chováním, ale i do jaké míry toto chování ovlivňuje další aktivity žáka
2. „*Trvání*“ – je potřeba si uvědomit, zda se jedná o jednorázovou, nebo krátkodobou záležitost, nebo se jedná o dlouhodobé problémy
3. „*Frekvence*“ – jak moc časté jsou projevy tohoto chování a zda se pravidelně opakují
4. „*Kontext*“ – co je vůbec příčinou a zda je chování adekvátní situaci
5. Zda se s problémovým chováním pojí ještě další specifické projevy chování, jestli tento problém souvisí ještě s něčím dalším.
6. „*Všeobecnost*“ – je nutné vnímat, zda žák tímto chováním reaguje pouze na určité situace, nebo tak jedná bez ohledu na aktuální stav okolí
7. „*Normalita*“ – zároveň je nutné si uvědomit, zda se jedná o takové chování, které je běžné v dané věkové skupině, nebo se jedná o odchylku v chování v daném věku
8. „*Vliv na ostatní*“ – jak moc ovlivňuje problémové chování kolektiv

Žáci s problémovým chováním potřebují od učitele individuální vedení a přístup. Výše už bylo zmíněno, že v první řadě je nutné zjistit příčinu tohoto chování. Pokud se tak stane, je jednodušší s problematikou pracovat. Aby ale bylo možné příčinu zjistit, je nutné se žákem komunikovat a dát mu možnost, aby se k situaci také vyjádřil a tím pádem měl možnost své jednání obhájit či za něj převzít zodpovědnost. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 58)

Tuto možnost mu můžeme poskytnout různými způsoby. Velice záleží na situaci, vztazích ve třídě a okolnostech. Je nutné, aby učitel své žáky znal a mohl zvolit vhodný způsob. Jednou z možností je práce s celou třídou. Skupinové rozhovory, kdy necháme o problému diskutovat celou třídu, zavedeme třídnické hodiny, kde má každý možnost se vyjádřit, organizujeme různé teambuildingové aktivity, tvorba skupinových pravidel, kdy celá třída pracuje na problému. Tento typ řešení ale nejde ve všech případech. Aby bylo možné toto zorganizovat, učitel musí mít plnou důvěru všech zúčastněných.

V jiném případě dáváme žákovi možnost individuálního vyjádření mimo třídu. Jedná se o osobnější formu rozhovoru. Jedná se o nejběžnější formu, ke které učitelé přistupují nejčastěji. Je ale důležité, aby si učitel rozhovor předem promyslel a naplánoval si alespoň hrubou strukturu, jak rozhovor povede. Stejně tak žák musí získat pocit, že je zde učitel „pro něj“, ale ten zároveň musí zůstat v pozadí a na profesionální úrovni. Úplně na úvod je

vhodné zařadit otázku, ve které se učitel zeptá na aktuální dění kolem žáka. V tomto případě má žák možnost vyjádřit své emoce ještě před tím, než svůj názor vyjádří učitel.

3.4 Komunikace s žáky

Pod pojmem pedagogická komunikace si představíme komunikaci mezi učitelem a žákem, která má za úkol vychovávat a vzdělávat. Tato komunikace probíhá verbálně a neverbálně (používání gest a mimiky), během výuky i mimo ni. (Průcha, Mareš, Walterová; 2003, str. 155)

Komunikace mezi žákem a učitelem by měla být z obou stran. Díky tomu si jednotliví aktéři mohou vyměnit názory, sdělit fakta. Pro učitele tato komunikace slouží i jako rozpoznání toho, čemu se žák naučil, zda došlo na jeho straně k pochopení učiva. Díky vzájemné komunikaci vzniká kontrola nad žakovým pokrokem a slouží jako zpětná vazba.

3.4.1 Rozhovor

Mezi nejčastější, každodenní způsob, komunikace mezi pedagogem a jeho žáky, patří rozhovor. Je založený na verbální komunikaci, kdy jsou kladeny otázky, na které se odpovídá. (Bendl, 2011, str. 58)

Pokud se ve třídě objeví určitý problém, nějaký z žáků vykazuje problémové chování, učitel zpravidla přistupuje k tomuto řešení. Nabídne žákovi možnost si o problému promluvit a pokusit se tak přijít na příčinu a případně vhodné řešení. Aby k tomuto mohlo dojít, učitel musí u žáka vzbudit důvěru. Nabídka tohoto kroku většinou přichází ze strany učitelů. Děje se to převážně proto, že si žáci nemusí uvědomit problém ve svém chování, nebo o řešení problému nejeví zájem. V některých případech se ovšem může stát, že tato nabídka ze strany žáků přijde jako první.

Auger, Boucharlat (2005, str. 85) uvádí jednotlivé fáze rozhovoru, dle kterých by měl rozhovor probíhat. V první řadě učitel položí žákovi otevřenou otázku. Pokud je žák schopný na otázku odpovědět, je učitelovým úkolem naslouchat tomu, co se mu žák snaží sdělit. Pokud učitel dokáže žákovi naslouchat, pomůže mu to v pochopení důvodů, které jsou příčinou žakovo chování. V další fázi učitel ve stručnosti shrne to, co mu žák sdělil. Ukáže

tím nejen to, že žáka opravdu pozorně poslouchal a vnímal, co mu řekl, čímž dá najevo, že se o žáka zajímá a má snahu o vyřešení problému, ale zároveň si i ověří skutečnost, zda sdělení opravdu dostatečně porozuměl. V poslední fázi by měl učitel říci svůj názor na problematiku, projevit své pocity a poukázat na nějaké východisko, které by si do budoucna představoval. Je potřeba žákovi vysvětlit, proč je jeho chování vnímáno jako problémové (žák si to nemusí zprvu uvědomovat)

Takový rozhovor lze zrealizovat pouze tehdy, pokud si obě strany vzájemně naslouchají a mají snahu porozumět jeden druhému.

Pro vedení úspěšného rozhovoru je potřeba nejen správný postup, vhodně zvolené pokládané otázky a jeho vedení, ale i další okolnosti, které je potřeba ze strany učitele zajistit. Rozhovor by měl probíhat na klidném, nejlépe neutrálním místě, kde nebude nikým a ničím rušen. Zároveň je nutné zajistit, aby oba aktéři rozhovoru měli dostatek času. Vhodnou strategií je předem daný čas, který je na rozhovor vyhraněný, aby ani jedna strana neměla pocit z odmítnutí při jeho ukončení. Měl by být předem dán cíl rozhovoru, aby bylo jasné, kam rozhovorem směřujeme. Zároveň je ale také důležité ujistit se, že je formulaci cíle rozuměno. Kromě toho, co žák říká, by měl učitel také sledovat mimoslovní komunikaci (řeč těla, mimika). V neposlední řadě by měl žáka ujistit o diskrétnosti, tedy že vše, co v rozhovoru proběhne, zůstane pouze mezi nimi a nikdo další se o informacích, které žák sdělí, nedozví. Taková reputace učitele u žáků vzbudí více důvěry. (Bendl, 2011, str. 60)

Zároveň je také dobré mít předem určeno, jaký přístup k vedení rozhovoru zaujmeme. Záleží vždy na tom, čeho chceme ve výsledku dosáhnout. Opět s odkazem na Auger, Boucharlat (2005, str. 86) rozdělujeme následující přístupy:

- „*Hodnotící přístup*“ – vyhodnocování faktů a posuzování jednání žáka s tím, co nám udávají obecné normy. Tento přístup u žáků může způsobit pocit viny, přijetí, nebo odpor a projevení nesouhlasu.
- „*Interpretační přístup*“ – učitel žákovi zpětně objasní to, co mu bylo žákem sděleno
- „*Hledání okamžitých řešení*“ – pokud učitel přijde s okamžitým řešením, je žák postaven téměř před hotovou věc, kde nemá šanci nějakým způsobem ovlivnit postup, kterým se bude problematika řešit. Je možné, že z jeho pohledu se lze dopátrat vhodnějším řešení, není mu však poskytnuta možnost ho nabídnout.

- „*Investigativní přístup*“ – učitel se snaží získat co nejvíce informací, které mu nastíní danou problematiku. V některých případech to mohou žáci považovat za výslech, což může zapříčinit žákovo zdrženlivé odpovídání, nebo neříkání celé pravdy.
- „*Podpůrný přístup*“ – učitel se snaží žáka určitým způsobem utěšovat, povzbuzovat, na druhou stranu se ale může stát, že žák začne mít pocit, že jeho problémy nejsou brány příliš vážně a učitel situaci zlehčuje.
- „*Chápající přístup*“ – učitel se snaží žákovi naslouchat, nehodnotit předem to, co mu žák říká, snaží se pochopit pocity žáka a přijít na příčinu problému. Aby toto bylo možné, musí být učitel schopen projevit empatii a vnímat žákovi postoje.

Dle Bendla (2011, str. 60) je nutné mít předem ujasněné otázky, které jdou za sebou v logickém uspořádání, aby se „neskákalo“ mezi jednotlivými tématy.

Praktická část

V teoretické části diplomové práce jsem se určitým způsobem snažila popsat, kdo to je problémový žák (případně tedy i problémová třída), jaké faktory ovlivňují dané chování, jak toto chování ovlivňuje třídu a učitele, jaký bývá vztah učitelů k těmto žákům a také možné řešení tohoto problému.

Z teoretické části diplomové práce jasně vyplývá, že základním faktorem, který chování žáků ovlivňuje, je rodina a sociální zázemí. Pokud tyto faktory svým způsobem selhávají a dítě si do života neodnese základy správného chování a znalost norem, mohou se při nástupu povinné školní docházky objevovat odchylky a tím vzniklé problémy s navazováním vztahů a začleněním do školního (třídního) kolektivu.

4 Cíl výzkumné části

Cílem výzkumné části této diplomové práce je pomocí kvalitativních studií (rozhovorů s učiteli, dotazníků se žáky a vlastního pozorování ve třídě) zjistit, do jaké míry a jakým způsobem ovlivňuje přítomnost žáka s problémovým chováním průběh výuky a celkovou atmosféru v dané třídě. Pomocí samotného pozorování a případných dotazníků se žáky popsat, do jaké míry žáci vnímají chování jako nevhodné. Samotné pozorování bylo soustředěno také na rozpoznání, zda si žáci označení za problémové uvědomují, že jsou určitým způsobem vyčleněni z kolektivu a zda si svou problémovost uvědomují.

4.1 Předpoklady

Před začátkem výzkumu a na základě pokládaných otázek zúčastněných pedagogů byly stanoveny následující předpoklady:

- Předpoklad č. 1: Při popisu problémového žáka se odpovědi učitelů budou velice podobat a v odpovědích nebudou výrazné odchylky
- Předpoklad č. 2: Učitelé, kteří učí celou třídu, ne jen její část, odpoví, že ve třídě mají alespoň jednoho problémového žáka
- Předpoklad č. 3: Žáci, kteří budou učiteli označeni za problémové, budou převážně z vyloučené lokality

5 Místo výzkumu

Výzkum byl realizován na základní škole v malém městě. Jedná se o městskou školu, která dětem zprostředkovává studium prvního i druhého stupně. Tyto dva stupně na sebe plynule navazují a dětem nabízí plnohodnotnou a kvalitní výuku, která je obohacena o moderní technologie. Díky nim je výuka nejen pro děti, ale i pro učitele zajímavější a umožňuje využívat různé možnosti a formy výuky. Kromě předání znalostí se pedagogové snaží děti připravit na budoucí život a učivo propojovat se situacemi z běžného života. V rámci školy jsou také k dispozici různé mimoškolní zájmové útvary, které jsou dětmi plně využívány. Na prvním stupni je celkem 15 tříd, tedy vždy 3 třídy v každém ročníku. Průměrný počet dětí se pohybuje kolem 23 žáků v jedné třídě.

Základní škola (především tedy první stupeň) úzce spolupracuje s MŠ. Pořádá různé aktivity, do kterých jsou zapojeni učitelé i děti. Díky tomu budoucí školáčky nejdou do úplně neznámého prostředí, při nástupu k povinné školní docházce potkávají již známé tváře a přechod z MŠ na ZŠ je pro ně o něco příjemnější. Škola také pořádá den otevřených dveří, který probíhá přibližně dva měsíce před zápisem pro budoucí prvňáčky. Rodičům jsou představováni učitelé, ukazovány třídy a jejich vybavení. Zároveň jsou seznamovány s projekty, do kterých je škola zařazena a plány do budoucna.

Výuka na této škole je plně zaměřena na diferenciaci, která umožňuje každému žákovi zažít úspěch. Z tohoto důvodu je téměř v každé třídě na prvním stupni přítomen AP. Na druhém stupni se pak často přistupuje k tandemové výuce, kdy jsou na vyučovací hodině přítomni dva učitelé, kteří kooperativně výuku vedou. K této formě se přistupuje především na předmětech, kde se vyskytují velké rozdíly mezi žáky. Jedná se například o matematiku a fyziku. Na výuku anglického jazyka a informatiky se žáci rozdělují na dvě skupiny dle úrovně vědomostí, což dostatečně zajišťuje vhodnou formu aktivit a stupeň obtížnosti úkolů s ohledem na vědomostní a dovednostní úroveň žáků v dané skupině.

Kromě diferenciaci se také klade důraz mimo klasické známkování i na formativní hodnocení a v neposlední řadě i spolupráci s rodiči a jejich dostatečná informovanost o prospěchu a chování jejich dětí. Na území školy také plně fungují výchovní poradci (každý stupeň má svou výchovnou poradkyni, na kterou se učitelé i žáci mohou kdykoliv obrátit), metodik primární prevence a školní speciální pedagog. Nově jsou ve škole přítomné dvě

psycholožky, které jsou k dispozici nejen zaměstnancům, ale především žákům. Využívat jejich služby mohou bez omezení, kromě předem domluvených schůzek se obě snaží podávat pomocnou ruku okamžitě, jak jen je to možné. Vzhledem k tomu, že se jedná o novou „službu“, na kterou nejsou žáci ještě plně adaptováni, v některých případech se zdráhají se svými problémy na psycholožky obracet. Postupem času jde ale vidět jasný pokrok, a proto je pozitivní vidina toho, že se tyto služby naučí využít v plné potřebě.

Přestože se jedná o velmi pěknou školu, která se snaží svým žákům a jejich rodičům umožnit co nejkvalitnější studium, v některých případech je cesta k tomuto výsledku náročná. Ve městě se nachází sídliště, které spadá do tzv. vyloučené lokality. Žáci, kteří bydlí v této oblasti, z velké části představují skupinu, která je učiteli považována za problémové žáky. Jak už bylo několikrát zmiňováno, rodina tvoří pevný základ pro budoucnost každého jedince. V momentě, kdy dítě tento základ nedostane, je pravděpodobné, že při nástupu na ZŠ bude mít problémy se začleněním do kolektivu. Škola a její pracovníci nemohou plně nahrazovat roli rodiče, protože má v životě jedince jinou roli.

Škola je také zapojena do projektů, které jsou zaměřeny právě na sociálně znevýhodněné žáky. Díky tomu lze pořádat aktivity na zpestření výuky a posílení vztahů mezi žáky, ale umožňuje i větší zapojení rodičů do dění ve škole. Zároveň díky tomu na škole může působit školní asistentka, která je k dispozici učitelům při spolupráci s rodiči, s kterými spolupráce není vždy lehká, či sociální pracovnice, která úzce spolupracuje s rodinami sociálně znevýhodněných dětí.

Díky spolupráci s městskou policií a asistenty prevence kriminality se v posledních letech klade velký důraz na předcházení pravidelného záškoláctví. Především pochůzkoví asistenti pravidelně chodí po městě, hlavně v oblasti sídliště, a v případě setkání se s mladistvými zjišťují jejich totožnost a důvod nepřítomnosti ve škole a následně za spolupráce městské policie kontaktují školu a zákonné zástupce. Vzhledem k tomu, že se projednává tato problematika okamžitě s městskou policií, bývá ze strany rodičů velký zájem o podchycení problémů a neopakování situace.

Výzkum byl zaměřen na 2 třídy, v obou případech se jedná o pátý ročník, které mají velice různorodé obsazení. Jsou zde děti z vyloučených lokalit, děti různě sociálně

znevýhodněné, zdravotně handicapované děti, cizinci, ale také děti, kteří se potýkají s poruchami učení či hyperaktivitou. V obou třídách kromě třídního učitele učí i jiní pedagogové a je zde přítomna asistentka pedagoga.

6 Sběr dat

Pro sběr dat jsem si v rámci svého výzkumu vybrala formy rozhovorů, dotazníků a vlastního pozorování.

6.1 Rozhovor

Jedná se o verbální získávání informací a dat, které je shromažďováno na základě přímého dotazování výzkumníka a následných odpovědí respondenta. Oproti dotazníkům se jedná o časově náročnější metodu, proto se při zkoumání obracíme na menší množství respondentů. K této formě se přistupuje v momentě, kdy je pro nás přínosná otevřenost respondentů a je potřeba jejich důvěrných odpovědí. Osobní kontakt nám umožňuje více pochopit myšlenky, vnímat reakce a původní otázky případně upřesnit doplňujícími dotazy.

Rozhovory mohou být vedeny pomocí dvou forem. Buďto strukturované kdy jsou předem určené otázky, na které respondent odpovídá, nebo nestrukturované, které představují volnější průběh, tazatel během rozhovoru improvizuje v pokládání otázek a respondent bez omezení volně odpovídá. V praxi se velmi často přistupuje k polostrukturovaným rozhovorům, kdy jsou předem dané otázky, na které respondent odpovídá, ale zároveň umožňují volnější ruku oběma stranám.

Data pro praktickou část byla sbírána na základě rozhovorů s vyučujícími v těchto třídách. Rozhovory byly vedeny s každým vyučujícím zvlášť. Každý z respondentů dostal předem vybrané otázky, na které se snažil odpovědět v rámci konkrétně vybrané třídy. Výsledky rozhovorů byly porovnávány, a na jejich základě bylo možné zjistit, zda všichni vnímají stejné žáky jako problémové.

Zaznamenávání dat bylo zrealizováno pomocí nahrávání rozhovoru, přičemž všichni zúčastnění byli ujištěni, že sdělené informace budou sloužit pouze pro účely této diplomové práce, nebudou zveřejněna žádná jména, osobní ani citlivé údaje a informace vyplývající z rozhovorů nebudou poskytnuty třetí osobě.

6.2 Dotazník

Dotazník je nejčastěji užívanou, často až nadužívanou metodou pedagogického výzkumu. (Bendl, 2011, str. 49)

Pokud někomu dáváme dotazník, pokládáme mu otázky písemně a on na ně písemně odpovídá. Obliba této formy spočívá především v možnosti získání velkého počtu dat během poměrně krátkého času.

Aby byl dotazník opravdu užitečný, je potřeba dodržovat určité požadavky, které ve své publikaci zmiňuje Průcha (2006, str. 198). Za nejdůležitější a stěžejní bod považuje *konstrukci dotazníku*. Tu je potřeba přizpůsobit cíli a dotazovaným osobám. Je nutné si ujasnit, zda dotazník sestavíme z uzavřených otázek, kde skupina respondentů pouze vybírá z možností odpovědi, nebo zvolíme otevřené otázky, které dávají dotazovanému volnost odpovědi. Možností jsou také škálové otázky, ve kterých je forma odpovědi na základě hodnotící stupnice.

Dalším důležitým bodem je přiměřený obsah, tedy vhodně zvolený počet otázek s respektem na věk respondentů a jejich předchozí zkušenosti s vyplňováním dotazníků.

Jako poslední je zmínění bod, který je ale stejně důležitý, a to je způsob zadávání dotazníku. První možností je rozeslání dotazníků poštou. Jedná se o velmi pohodlný způsob, který je ale ochuzen o osobní kontakt a následnou informovanost během vyplňování. Druhým způsobem je osobní zadávání dotazníků výzkumníkem, díky čemuž je možnost doplňujících informací k otázkám a zároveň je výzkumníkovi umožněno respondenty motivovat k vyplnění.

Informace od žáků byly získány z dotazníku, kde žáci odpovídali na jednoduché otázky, díky nimž bylo možné zmapovat, zda žáci vnímají problémovost ve třídě stejně jako vyučující. Vzhledem k tomu, že se na této škole dává každý rok dětem „Dotazník etiky“, kde mají žáci položeno několik otázek na chování pedagogů a spolužáků, jsou žáci zvyklí na podobné otázky odpovídat.

6.3 Pozorování

Přestože se s pozorováním setkáme běžně každý den, vědecké pozorování není spontánní aktivitou a mělo by vyhovovat určitým kritériím. Jedná se o plánovanou činnost, kdy musí být předem dané koho, za jakých okolností a v jakém prostředí chceme pozorovat. Zároveň musí být systematické se zaměřením na konkrétní jevy, osoby nebo činnosti, které

chceme v pravidelných intervalech během dané doby zkoumat. Důležitou roli sehrává také objektivnost.

V rámci pozorování je velice důležité, aby si pozorovatel zaznamenával jednotlivé jevy a pochycené informace pravidelně během, nebo neprodleně po skončení pozorování. Zajistí si tím objektivní analýzu bez možnosti ovlivnit fakta vlastními pocity.

7 Výzkumné soubory

Následující třídy jsem si vybrala na základě úzkého kontaktu a tím pádem i možnosti vlastního pozorování žáků a kolektivu nejen v rámci náslechu během výuky, ale také o přestávkách a při různých školních aktivitách, které vybrané třídy pořádaly. V obou případech se jedná o pátý ročník. V první třídě jsem třídní učitelka, takže je mi umožněno třídu a kolektiv sledovat každý den v průběhu celého vyučování. Ve druhé třídě nepůsobím jako vyučující, s dětmi se setkávám o přestávce při dohledu na chodbách a v rámci výzkumu byly zrealizovány náslechy ve třídě během výuky. Náslechy byly zrealizovány během různých předmětů a za tedy i za přítomnosti různých vyučujících. Záměrem bylo vidět chování během rozdílných forem výuky a aktivit.

7.1 Charakteristika vybraných tříd

7.1.1 Třída č. 1

V první třídě, kterou jsem si pro svůj výzkum vybrala, sama působím jako třídní učitelka. Jedná se o třídu, 5. ročník, kterou jsem převzala v září. Od první do čtvrté třídy měli žáci jednu paní učitelku, na kterou byli zvyklí, a její odchod pro ně byl poměrně hodně náročný. Zvláště pro některé žáky, kteří obtížně snášejí změny a změna vyučujícího je pro ně silně stresující. V tomto případě se jedná o žáky, kteří mají problémy ve výuce a změnou vyučujícího vznikly jejich obavy o zavedené postupy v hodinách, které jim ve většině případů zcela vyhovovaly.

Přesto jsme si k sobě našli cestu celkem brzy. S dětmi jsme si vybuodovali důvěru a vztahy jsou s valnou většinou žáků velmi vřelé. Ve třídě kromě třídního učitele učí ještě další čtyři vyučující a po celou dobu výuky je přítomna asistentka pedagoga.

Třídu navštěvuje celkem 25 dětí, z toho je 15 chlapců a 10 dívek. Vědomostní a dovednostní úroveň u dětí je velmi různorodá. Jsou zde děti, které mají diagnostikované SPUCH, ale zároveň děti, které se hlásí na víceletá gymnázia. Proto je v této třídě potřeba zaměření a důrazné dodržování diferencování výuky a zapojení asistenta do průběhu hodin. I přesto ale děti dokáží velice dobře spolupracovat a „pomalejší“ žáky mezi sebe při různých aktivitách začlenit. Velká část dětí by se dala zařadit do kategorie „dětí sociálně znevýhodněné“. Je to tak především proto, protože bydlí ve vyloučené oblasti, která byla

zmiňována na začátku praktické části. Několik dětí z této třídy žije v ne příliš příznivých sociálních podmínkách a rodina se potýká s velkými potížemi v oblasti zajištění základních podmínek pro kvalitní život. Kromě žáků s poruchami učení se zde objevují také žáci, jejichž chování není vždy v rámci norem.

Vztahy ve třídě jsou klidné. Objevují se zde dvě větší skupiny kamarádů, které spolu kromě času ve škole pořádají i odpolední aktivity nebo sdílejí stejné zájmové kroužky. Z velké části je to omezeno na skupinu chlapců a skupinu dívek. Několik spolužáků má problémy se začlenit co se týče volného času, ale při aktivitách během výuky spolupracují. Je zde několik málo výjimek, které do třídního kolektivu nezapadají.

Spolupráce rodičů žáků v této třídě se školou je ve většině případů na velice kvalitní úrovni. Rodiče jsou s učitelem v pravidelném kontaktu. Iniciativa o navození kontaktu tedy není jen ze strany vyučujícího, často se stává, že za účelem jednání učitele kontaktuje sám rodič.

Kromě průběžných jednání během školního roku se rodiče účastní pravidelně tripartitních schůzek. Jedná se o setkání 3 osob, tedy učitel – rodič – žák. Tato setkání jsou zprostředkována 2x ročně. První schůzky jsou organizovány na začátku školního roku (během měsíce října), kde jsou rodiče a žáci seznámeni s plánovaným průběhem školního roku. Žáci si zároveň ukládají vlastní výzvu, kterou by rádi během školního roku splnili. Druhá schůzka se pak odehrává během měsíce května, kdy je možné zhodnotit všechny události během školního roku, a zároveň vyhodnotit danou výzvu. Rodiče se i velice aktivně podílí a účastní na mimoškolních aktivitách, které jsou s dětmi pořádány.

Velkou zásluhu na tomto faktu má paní učitelka z předešlých let, která rodiče aktivně do dění zapojovala.

7.1.2 Třída č. 2

I v tomto případě se jedná o 5. ročník. Jde o velice heterogenní třídu, která má pevný základ v třídní učitelce a paní asistenci, které jsou s nimi již od první třídy. Tento rok k nim navíc nastoupila tandemová učitelka, která je k dispozici v hodinách předmětů, které vyučuje třídní učitelka. Kromě těchto tří pedagogických pracovníků zde učí další čtyři vyučující. Vzhledem k rozsáhlému pendlování rodin ve městě dochází k neustálé změně

v třídním složení – žáci odcházejí, a naopak přicházejí noví, proto jsou ze strany třídní učitelky často zařazovány aktivity na stmelení kolektivu. Ty se snaží zařazovat do hodin, ale také pořádá různé odpolední akce, kterých se mohou zúčastnit i rodiče.

Třídu navštěvuje celkem 24 dětí, z toho je 12 chlapců a 12 dívek. Dva z chlapců jsou na invalidním vozíku z důvodu vrozené nemoci. Téměř půlka dětí patří mezi sociálně znevýhodněné, většina z nich žije ve vyloučené lokalitě a potýká se s nevhodným sociálním prostředím a rodinným zázemím. I v této třídě jsou děti, které mají potvrzené SPUCH a dva cizinci (jeden z chlapců na vozíku, který pochází z Vietnamu a nově přistěhovalý chlapec ze Slovenska).

Vztahy ve třídě jsou, na rozdíl od předchozí třídy, složitější. Vzhledem k měnícímu se třídnímu složení se třída opakovaně setkává se seznamováním s novým žákem a žáci se neustále ocitají v procesu poznávání. I přesto zde ale panuje „pevné jádro“, které je složeno ze žáků, kteří spolu sdílejí třídu již od prvního ročníku. Žáci spolu velice hezky spolupracují, navzájem si pomáhají a jsou ochotni spolu trávit čas i mimo školu. V této skupině se vyskytují i dva zmínění chlapci na vozíčku.

I rodiče v této třídě lze rozdělit do dvou různých skupin. První skupina rodičů s třídní učitelkou spolupracuje velice aktivně, o děti a jejich prospěch projevují pravidelný zájem a výsledky jejich výchovy se kladně odrážejí na chování žáků a jejich přístupem ke škole. U druhé skupiny rodičů, přičemž je vhodné podotknout, že se jedná téměř o polovinu, je nezájem nejen o školu, ale celkově o děti, zřejmý již na první pohled. Přestože se třídní učitelka snaží o zapojení rodičů do dění ve škole, o tripartitní schůzky ani jiné formy aktivit ze strany rodičů není příliš zájem. Bohužel se tento přístup rodičů výrazně odráží na prospěchu a chování žáků.

8 Očima učitelů

Jak už bylo zmíněno výše, rozhovorů se účastnili pedagogové, kteří určitým způsobem zasahují do dění ve vybraných třídách. V první řadě se jedná o třídní učitele (v případě druhé třídy i tandemové učitele) a asistenty pedagoga. Dále pak ostatní vyučující, kteří v dané třídě vyučují alespoň jeden předmět, tedy se ve třídě objevují minimálně jednu vyučovací hodinu týdně. Všichni zúčastnění byli předem informováni o důvodu a cíli rozhovoru. Zároveň byli ujištěni, že se jejich odpovědi nedostanou ke třetí straně a budou využity pouze k účelu této diplomové práce. Na základě těchto informací všichni souhlasili s účastí a se zveřejněním jejich odpovědí.

8.1 Pokládání otázek respondentům

Na základě výše zmíněných cílů jsem se snažila vybrat a formulovat takové otázky, díky kterým získáme odpovědi na to, kdo je z pohledu jednotlivých učitelů problémový žák, zda se objevuje ve třídě, ve které vyučují, pokud ano, tak jak takového žáka vnímají a do jaké míry ovlivňuje průběh jejich výuky.

1. Jaká je pro Vás definice problémového žáka?

Tato otázka položená zcela na úvod rozhovoru měla sloužit především k tomu, aby si pedagogové určitým způsobem ujasnili, kdo je to pro ně problémový žák. Vzhledem k tomu, že se většina učitelů s takovým žákem z jejich pohledu setkávají, pravděpodobně byla tato definice ovlivněna tímto žákem.

2. Setkáváte se v dané třídě s někým, kdo pro Vás představuje definici problémového žáka?

U druhé otázky jde v první řadě o zamyšlení nad tím, co tato definice pro každého znamená a následně, zda se, dle jejich názoru, takový žák ve třídě vyskytuje.

3. Čím je jeho chování problémové?

Jedná se o stručný popis projevů chování žáka, kterého učitel shledává problémovým.

4. Jaká je příčina tohoto chování?

V této otázce je nutné brát ohledy na to, zda je pedagog v úzkém kontaktu se žákem a tedy zná situace týkající se jeho osoby. Pokud se jedná o učitele, který ve třídě učí

například jen jednu hodinu týdně a nezná podrobné detaily, takoví učitelé byli požádáni, aby alespoň odhadli, jaké příčiny mohou žákovo chování ovlivňovat.

5. Do jaké míry ovlivňuje tento žák průběh Vaší výuky?

V této otázce pedagogové odpovídali, jak moc tento žák narušuje klidný průběh výuky, zda je potřeba zařadit do výuky odlišné aktivity v případě, že je žák přítomen na výuku, nebo zda existují nějaké aktivity, které nelze zrealizovat v jeho přítomnosti.

6. Myslíte si, že chování tohoto žáka nějak ovlivňuje chování ostatních?

Na závěr rozhovoru se pedagogové zamysleli, zda se nechávají ostatní žáci ovlivnit přítomností tohoto žáka ve třídě, nebo se jejich chování nijak nemění.

8.2 Vyhodnocení rozhovorů

8.2.1 Třída číslo 1 očima pedagogů

Přestože byla první otázka položena bez zaměření na třídu, je zcela zřejmé, že se učitelé nechali velmi ovlivnit právě tím, jaké žáky ve třídě mají. Ve výsledku se ale shodli, že se jedná o takového žáka, který svým nevhodným chováním narušuje jejich práci. Teprve až po této otázce bylo učitelům upřesněno, že se zaměříme na konkrétní třídu.

Při druhé otázce se všichni dotazující pedagogové bez výjimky shodli, že se ve třídě problémový žák nachází. Jak vychází z následujících odpovědí, tak se jejich označení problémový žáků více méně shodovalo. V této třídě byli učiteli zmiňováni tři žáci. Konkrétně jde o dívku I. a dva chlapce A. a F. Pokud porovnáme jednotlivé výpovědi učitelů, tak žák F. se jeví jako problémový pro každého učitele, který ve třídě vyučuje.

V odpovědích třídní učitelky jsou zmíněni všichni tři žáci. Z logického hlediska je to především proto, protože se žáky tráví nejvíce času a zároveň s nimi řeší i třídnické věci ve třídě i mimo ni. U žákyně I. se zabývá neomluvenými hodinami, u žáka F. zase případná kázeňská opatření či řešení nevhodného chování vůči spolužákům.

U ostatních pedagogů se pak jejich odpovědi liší. Během rozhovorů vyšlo najevo, že je to s ohledem na to, jakou roli během vyučovací hodiny v dané třídě vyučující má. Z rozhovoru s pedagogem 4/1 vyplývá, že při výuce v tandemu je možné si rozdělit funkce. I z tohoto důvodu si myslím, že vyučující předmětu, tedy pedagog 3/1 žákyni neoznačil za

problémovou, ale tandemová vyučující jí takto vnímá. Konkrétně je to díky následující čísti z rozhovoru s pedagogem 4/1: *„V rámci našeho předmětu nám usnadňuje řešení této problematiky fakt, že jsme ve třídě tři – tedy vyučující (pedagog 3/1), já jako tandemová a paní asistentka (pedagog 2/1), a proto si jednotlivé práce můžeme rozdělit. Právě tato žákyně je v mé kompetenci, a pokud se do školy dostaví, je nutné s ní dodělávat veškerou práci, kterou žáci dělají v její nepřítomnosti, aby bylo možné ji klasifikovat.“*

Na základě podobného úsudku lze říci, že žákyně I. nebyla pedagogem 2/1 označena za problémového žáka, protože jako asistentka neřeší situaci ohledně vysoké, případně neomluvené, absence. Na druhou stranu ale označila za problémového žáka A., protože je přítomna v hodinách, kdy je potřeba ze strany žáka určitá aktivita, která v hodinách výtvarné výchovy a pracovních činností potřeba není.

Dle předpokladů z rozhovorů vyplývá, že na problémové chování se z velké strany podílí rodinné zázemí. V tomto případě je to ovšem různorodé. Ani u jednoho žáka není situace doma optimální, a i když žáci pocházejí z velmi odlišných sociálních poměrů, tak se to na jejich chování odráží. Dle slov třídní učitelky (pedagog 1/1) je zřejmé, že rodiče od nějakého pokusu o změnu chování naprosto odstoupili. *„U žáka F., o kterém bylo v předchozím bodě mluveno na konci, rodiče preferují, aby trávil čas na počítači, protože od něho mají „klid“. Sama matka se tím netají a v rámci tripartitní schůzky mi to sama řekla. Dokonce řekla i to, že nemá problém mu koupit všechno, co chce, protože si tím zajistí klid a vyhne se zbytečným jeho výbuchům.“* Chlapci kompenzují tuto skutečnost tím, že mu koupí vše, co on sám chce.

U žáků I. a A. se jedná zase o naprostý opak, když rodina nemá dostatečné finanční prostředky k tomu, aby dětem zařídila nejen to, co oni sami chtějí, ale i to, co potřebují. Mimo to jim nevěnují ani svou pozornost. Jak vyplývá z rozhovorů, tak je to zapříčiněno hlavně tím, že na to rodiče nemají dostatečnou kapacitu, čas, možnosti. Opět s odkazem na rozhovor s třídní učitelkou (pedagog 1/1), můžeme vyzorovat, že sama matka si neuvědomuje závažnost situace a vinu se snaží převést zodpovědnost za neomluvené hodiny a řešení s úřady právě na učitele a školu. *„Při jednom jednání, které se odehrávalo po tom, co si ji OSPOD pozval na jednání, mi dokonce řekla, že jí dělám problémy a že za všechno můžu já.“*

Při vyhodnocení odpovědí na pátou a šestou otázku bylo zřetelné, že ne každý žák, který je učitelem označen za problémového, musí nutně narušovat průběh výuky a vyrušovat své spolužáky od práce a učitelovu kvalitu výuky. Všichni se shodli, že z těchto tří žáků (jak bylo řečeno výše, tak ne všichni učitelé zmínili všechny žáky) výrazným způsobem narušuje výuku pouze F, který byl takto označen všemi dotazujícími. Je to z důvodů jeho specifického chování, nejčastěji touhou po pozornosti, nevhodnou reakcí při nesouhlasu a především hlasitými projevy bez jasného kontextu. Tento žák pro učitele představuje nutnost velmi přemýšlet nad tím, jak bude hodina formována a ovlivňuje to jejich výběr aktivit do hodiny.

I přesto jsou ale v některých hodinách žákovi možnosti k vyrušování výrazně ovlivněny, sníženy. Například při hodinách výtvarné výchovy či pracovních činností nemá žák ve většině případů k obtěžování a vyrušování ostatních příliš prostoru a jak říká pedagog 3/1 *„je to i díky tomu, že z velké části pracují ve skupinkách a věnují se své práci. Pokud děti plní zadané úkoly, mohou si v klidu během práce i povídat a tak nemají čas sledovat, zda se kolem nich něco odehrává.“*

Žák A. nijak neovlivňuje ani průběh hodiny, ani nevyrušuje své spolužáky, ale ve výsledku není ani ze strany učitele potřeba nějak poupravovat výuku během jeho přítomnosti. Žákyně I., jak zmiňuje třídní učitelka (pedagog 1/1), *„je ovlivněna spíše příprava na výuku, kdy je potřeba zajistit například opakovací aktivity, aby bylo možné žákyni učivo alespoň z části doučit.“*

8.2.2 Vlastní pozorování

Během pozorování jsem se zaměřila na chování konkrétních žáků, které učitelé a asistentka považují za problémové. V rámci jejich chování jsem zkoumala, zda se chovají stejně v přítomnosti všech učitelů, nebo je chování ovlivněno konkrétním vyučujícím. Zároveň jsem sledovala chování ostatních žáků ve třídě, jejich reakci na žáka a jeho přítomnost ve třídě. V neposlední řadě také na to, zda si žáci své chování uvědomují.

Nejvíce zmiňovaný byl chlapec F., který má zajímavý způsob vyjadřování nesouhlasu. Zároveň je jeho chování do jisté míry ovlivněno tím, jak tráví volný čas. Na základě pozorování, ale i možností se žákem určitým způsobem komunikovat vyšlo najevo, že si velice dobře uvědomuje, že ve třídě zastává roli „outsidera“. Uvnitř ho velmi trápí, že

nemá žádné kamarády. Bohužel se ale tuto skutečnost snaží vyřešit velice nešťastně. Spolužáky neustále provokuje a snaží se tak získat jejich pozornost ke své osobě. Dle mého názoru si své nevhodné chování uvědomuje zpětně, v aktuální situaci se však nedokáže ovládat a své chování nějakým způsobem ovlivňovat.

V druhém případě byla zmiňována dívka, která kvůli velmi vysoké absenci zameškává plno učiva, které je nutné dohánět. Bohužel z důvodů velmi malé návštěvnosti školy toho nelze dosáhnout v plné výši. Svůj nezájem o učivo dává najevo i po dobu své přítomnosti ve škole. Plně zaměstnává buď tandemovou učitelku, během dalších předmětů asistentku pedagoga a v první řadě také třídní učitelku, která kromě speciálních aktivit na doplnění učiva navíc řeší zameškané neomluvené hodiny a s tím spojená jednání s rodiči. Tato dívka si své chování plně uvědomuje, ale s ohledem na životní prostředí a sociální skupinu, ve které se pohybuje, to nevnímá jako závažný problém a není v jejím zájmu na svém chování něco změnit. Se spolužáky má dívka neutrální vztah, do kolektivu nezapadá, ale ani ho nijak nenarušuje.

V poslední řadě se mé pozorování týkalo chlapce, který nespolupracuje s učiteli. Je na první pohled jasné, že tento problém pramení z určité psychické nepohody. Je ale velice zajímavé sledovat tohoto chlapce o přestávkách, kdy je jeho chování naprosto odlišné. Zatímco během hodin je velmi tichý, o přestávkách bývá slyšet nejvíce ze žáků třídy. Vzhledem k těžké životní situaci a zkušenostem, kterými si chlapec prošel, je velmi obtížné odhadovat jeho myšlenky a kvůli velké odtažitosti není ani možné si s chlapcem promluvit o možných problémech, které ho trápí.

8.2.3 Třída č. 2 očima pedagogů

I v této třídě se učitelé shodli na dvou žácích, které považují za problémové a to je žák D. a žák M. A opět se dostáváme k jevu, který byl i v první třídě, a to konkrétně k tomu, kdy je zřejmé, že bez specifikace první otázky je učitelův pohled na takového žáka silně ovlivněný právě tím, s jakými žáky se se žáky setkává.

Kromě těchto dvou žáků byla navíc ještě zmíněna další žákyně, kterou jako problémovou označila pouze třídní učitelka, v našem rozhovoru označena jako pedagog 1/2. Ta rozdělila dle svého názoru žáky „na dvě kategorie – do jedné spadá dítě, které je mimořádně citlivé a emocionální a v důsledku toho odmítá jakékoliv změny. Do druhé kategorie patří děti, které sami vytvářejí problémy svým nevhodným chováním vůči

spolužákům a vyučujícím.“ Z dotázaných pedagogů byla jediná, která tuto žákyni vnímá jako problémovou, ale jak vysvětluje dále ve svých odpovědích, je to hlavně kvůli její reakci na změny či vlastní neúspěch a nadměrné projevení emocí. Na základě této skutečnosti byly v rámci výzkumu pokládány otázky i pedagogovi 6/2. Tato paní učitelka učí pouze polovinu třídy, ve které se ostatními učiteli zmiňovaní žáci D. a M. nevyskytují, ale žákyně S., která byla zmiňována paní třídní učitelkou (pedagog 1/2) ano. Vzhledem k tomu, že ale pedagog 6/2 nevnímá jako problémového žádného žáka z této skupiny, jsou její odpovědi dále bezpředmětné a rozhovor byl tedy po druhé otázce přerušen.

Stejně tak, jako se dotazovaní učitelé shodli na problémových žácích, shodli se také na zjevné příčině, která jejich chování velmi ovlivňuje. Dle všech je to sociokulturní prostředí, ze kterého žáci pocházejí, a rodinné zázemí, které jim je, nebo spíše není, poskytováno a také forma trávení volného času. Vzhledem k tomu, že si jsou žáci v těchto ohledech velice podobní, podle paní asistentky (pedagog 3/2) *„není překvapením, že si tyto dva žáci rozumí a vzájemně se doplňují.“* Následně také v další odpovědi zmiňuje, že *„oba pochází z několika sourozenců, o kterých ani jedna z matek nemá absolutně žádný přehled. Netuší, kde děti tráví čas, nezajímají se, v kolik, a zda vůbec, dorazí domů. Se školou nespolupracují. Děti nejsou vedeny k žádné zodpovědnosti a disciplíně.“*

S porovnáním s předchozí třídou, kde byli za problémové označeni žáci, u kterých se rodinné zázemí lišilo, jsou v této třídě za problémové označeni žáci, jejichž rodinná situace je téměř totožná. U žáka D. je navíc situace o něco komplikovanější. Jak bylo sděleno paní třídní učitelkou (pedagog 1/2), byl *„v minulosti umístěn do dětského domova, a ani v dnešní době, kdy je žák opět navrácen do péče matce, není ze strany rodiny projevem žádný zájem o syna, což se plně odráží na jeho postavení vůči společnosti a trávení volného času. Po několika setkání s matkou musím upřímně říci, že v dětském domově by mu bylo lépe a dostal by takovou péči, jakou potřebuje.“*

Na situaci v rodině logicky navazuje i forma trávení volného času. Vzhledem k tomu, že se o tyto žáky členové rodiny nijak nezajímají, je zcela na jejich uvážení, jak tráví volný čas. Tento fakt zmiňuje tandemová vyučující (pedagog 2/2), která říká, *„že se pohybují ve skupině starších jedinců, ocitají se v situacích, které jejich chování nijak nepomáhají (vandalismus, návykové látky).“* Toto je podmíněno nejen tím, že chlapci pochází z takových rodin, ale také faktem, že oba bydlí ve vyloučené lokalitě a problematika vandalismu či

užívání návykových látek nezletilých je v této oblasti na denním pořádku. I z tohoto důvodu si myslím, že třídní učitelka čeká „každým dnem, kdy přijde nějaký dopis od policie.“

Shoda pedagogů přichází i v posledních otázkách našeho rozhovoru, které se týkají narušování výuky a ovlivňování chování ostatních spolužáků. Bez ohledu na roky praxe, odborné vzdělání či předchozí zkušenosti tito žáci významným způsobem ovlivňují výuku každému pedagogovi, který ve třídě vyučuje. „Upřímně se mi neučí vůbec dobře, pokud je jeden z těchto žáků ve škole. Natož, když jsou ve škole oba.“ Díky této větě pedagoga 5/2 je jasné, že přítomnost těchto žáků učitelům dokáže práci velice znepríjemnit. Učitelé jsou nuceni některé aktivity za jejich přítomnosti úplně vynechat. Dokonce je i nutné vynechat nějaké pomůcky. „V některých případech bylo přistoupeno na možnost nechat žáky v jiné třídě se zadanou prací a aktivit se se zbytkem třídy zúčastnit.“ I toto je jedna z možností, jak učitelé, v rozhovoru to zmínil pedagog 5/2, řeší situaci ohledně D. a M. Naštěstí je to možné díky školním asistentkám, které jsou v této situaci připraveni pomoci. I díky tomu se učitelé vyhýbají situaci, kdy by museli ostatní žáky ve třídě obrát o možnosti různých výstav, přednášek či jiných aktivit.

Bohužel kromě výuky tito dva žáci ovlivňují i ostatní spolužáky. To, jakým způsobem se nechávají ovlivnit, velice záleží na tom, jaké sociokulturní zázemí ostatní žáci mají. Dle třídní učitelky (pedagog 1/2) se žáci z podobného prostředí chovají za jejich přítomnosti ve třídě jinak, jejich chování určitým způsobem napodobují, snaží se jim vyrovnat a na oplátku očekávají jejich uznání a případné projevy kamarádství. Žáci, kteří z tohoto prostředí nepochází a tyto projevy chování jim nejsou blízké, dle slov třídní učitelky, žáky D. a M. určitým způsobem odsunuli z kolektivu, přesto se u nich ale objevuje strach z těchto žáků, bojí se projevit své názory, působí uzavřeně a snaží se na sebe neupozorňovat.

Z odpovědí jednotlivých učitelů je naprosto jasné, že tito dva žáci výrazně ovlivňují atmosféru, průběh i kvalitu výuky. Přesto se ale všichni snaží tuto problematiku určitým způsobem řešit a svůj čas a energii věnovat ostatním žákům tak, aby je žáci D. a M. neokrádali o možnost cítit se ve třídě dobře a odnášet si ze školy kvalitní poznatky z výuky.

8.2.4 Vlastní pozorování

Na základě zrealizovaných rozhovorů jsem se během pozorování zaměřila především na dva zmiňované chlapce. Díky několika zrealizovaným náslechům bylo možné vypořádat rozdíly, které nastávají během přítomnosti obou žáků, pouze jednoho z nich,

ale také v momentě, kdy ve škole není přítomen ani jeden z těchto zmiňovaných žáků. Musím říct, že jejich přítomnost během výuky výrazně změnila atmosféru ve třídě. Žáci se v jejich přítomnosti chovají více zdrženlivě, v některých situacích jde dokonce vidět jejich strach se vyjádřit. Tento případ nastává především v momentě, kdy se každý žák vyjadřuje sám za sebe. Výrazná změna nastává, pokud žáci pracují ve skupině, a sdělovaný názor nevychází od jedince, ale z početnější skupiny.

Oba chlapci mají velké problémy v adaptování se na určitý režim, který ve třídě panuje. Zařazení do kolektivu jim činí obtíže, ale z velké pravděpodobnosti o určité navázání (kladných) kontaktů se spolužáky ani nestojí.

Na základě vypořádaných poznatků je jasné, že žáci neuznávají žádné autority. Vůči učitelům se chovají nevhodně, v některých případech dokonce s odporem, který jim dávají velice jasně najevo. V hodinách neprojevují žádnou aktivitu a svým chováním kladný průběh hodiny narušují takovým způsobem, že některé druhy aktivit je nutné pozastavit, a preventivně do hodin v jejich přítomnosti ani nezařazovat.

Co se týče žákyně zmiňované třídní učitelkou, její emocionálnost se během mého pozorování téměř neprojevovala. Předpokládám, že je to na základě umu s tímto problémem u žákyně pracovat. Velký podíl na tom také má to, že je žákyně velice šikovná a tudíž dostavení se pocitu neúspěchu přichází minimálně.

8.3 Závěr, vyhodnocení předpokladů

Na základě odpovědí od jednotlivých učitelů vyšlo najevo, že učitelé shledávají jako problémové stejné žáky. Kromě jednoho učitele, který má pouze polovinu 2. třídy, tak všichni odpověděli, že mají alespoň jednoho žáka, kterého shledávají jako problémové.

Z velké většiny se pedagogové shodli také na definici problémového žáka. Ve výsledku jsou ale jejich odpovědi velice obecné, z tohoto důvodu shledávám otázku č. 1 z mé strany špatně položenou. Myslím si, že by otázka měla být více konkretizována. I přesto ale byly odpovědi ovlivněny subjektivními pocity učitelů a ve výsledku svůj úkol v rozhovoru splnily.

Posledním předpokladem, který byl stanoven při tomto výzkumu, byl původ žáků a jejich rodinná situace. Z celkem 6 dětí označených jako problémové, přičemž žákyně S.

byla označena pouze třídní učitelkou, pochází 4 děti z vyloučené lokality. Jediný F. bydlí v jiné části města, v jiném sociokulturním prostředí. Ostatní žáci, tedy I., A., M. i D. a jejich rodiny ve vyloučené lokalitě bydlí a jejich rodinné zázemí je odlišné.

9 Očima žáků

Mimo jednotlivé rozhovory s vyučujícími a asistenty pedagoga, které se v jednotlivých třídách objevují v rámci výuky ve třídě, jsem se také zaměřila na jednotlivé žáky, kteří spolu sdílejí konkrétní třídu. Již na základě pozorování bylo možné rozpoznat, zda se žáci chovají jinak za přítomnosti vybraných jedinců a jestli to nějakým způsobem ovlivňuje jejich pobyt klidný pobyt ve třídě.

I přesto jsem se ale rozhodla, pro upřesnění informací a i možnosti pohledu na problematiku ze strany žáků, přistoupit na dotazník, který byl položen všem dětem v daných třídách. Pro upřesnění bych ráda doplnila, že pokud nějaký žák v době podávání dotazníku chyběl, po svolení vyučujícího mu byl dodán v době, kdy se do školy dostavil.

9.1 Dotazník

Vzhledem k tomu, že se na této škole žáci od čtvrté třídy pravidelně setkávají s dotazníky ohledně mravní etiky, kde mají možnost se vyjádřit, zda se kolem nich někdo chová nevhodně k nim, nebo k jejich spolužákům (nejen ze strany ostatních žáků, ale i ze strany pedagogického sboru), bylo o něco jednodušší žáky do dotazníku zapojit. Ve výsledku byly otázky v dotazníku velice podobné těm, co znají. Odlišné bylo pouze to, že byl zaměřen výhradně na chování žáků.

V rámci dotazníku žáci odpovídali na čtyři otázky. Tři z těchto otázek se týkali spolužáků každého dítěte, které na dotazník odpovídalo. Dvě z nich byly formulovány tak, že žáci pouze zakroužkovali jednoduché odpovědi Ano x Ne. Další otázka, doplňující, umožňovala dětem rozepsat se ohledně možného problému. Poslední otázka měla sloužit jako zamyšlení každého jedince, zda se jeho jméno může objevit v odpovědi jiného spolužáka.

Všichni zúčastnění byli poproseni, aby se snažili nevhodné chování v doplňujících otázkách více specifikovat. Tedy aby se neobjevovaly odpovědi typu „zlobí paní učitelku“, ale aby opravdu konkrétně problém popsali, případně navodili případ, který se mezi nimi odehrál. Žáci byli předem upozorněni, že dotazníky jsou anonymní, tedy že se nemusí podepisovat. Zároveň na žáky nebylo tlačeno časově, vždy dostali tolik času, kolik na vyplnění potřebovali.

9.1.1 Vzor dotazníku

- Otázka č. 1 – Chová se k tobě některý ze spolužáků nevhodně?
Ano Ne
- Otázka č. 2 – Chová se některý ze spolužáků nevhodně k ostatním dětem, nebo pedagogům ve třídě?
Ano Ne
- Otázka č. 3 – Pokud jsi alespoň na jednu z předchozích otázek odpověděl(a) ano – kdo se chová nevhodně a jakým způsobem?
- Otázka č. 4 – Myslíš, že se Tvé jméno objeví u odpovědí nějakého tvého spolužáka?
Ano Ne

9.1.2 Výsledky dotazníku

Z každé třídy se dotazníků zúčastnily všechny děti, které třídu navštěvují. V případě první třídy se jedná o 25 žáků, v té druhé o 24 žáků.

Otázka č. 1

- Chová se k tobě některý ze spolužáků nevhodně?
Ano Ne

	Třída č. 1	Třída č. 2	Celkem
Počet respondentů	25	24	49
Počet odpovědí ANO	7	9	16
Počet odpovědí NE	18	15	33

Otázka č. 2

- Chová se některý ze spolužáků nevhodně k ostatním dětem, nebo pedagogům ve třídě?
Ano Ne

	Třída č. 1	Třída č. 2	Celkem
Počet respondentů	25	24	49
Počet odpovědí ANO	12	14	26
Počet odpovědí NE	13	10	23

Na základě jednotlivých odpovědí vyplývá, že v každé třídě je přibližně třetina žáků, která má pocit, že se některý ze spolužáků chová nevhodně. V případě druhé otázky, kdy se žáci měli vyjadřovat ohledně chování k ostatním spolužákům (tedy v mnoha případech k jejich kamarádům), odpověděla „ano“ až polovina dotazovaných.

Je ale pravděpodobné, že problematika nebude ve většině případů sahat do závažných skutečností. Je možné, že krátce před vyplňováním dotazníků došlo k neporozumění mezi kamarádkami, nebo k potyčce mezi kluky při sportovních aktivitách. K vyhodnocení závažnosti jednotlivého chování slouží až následující otázka.

Otázka č. 3

- Pokud si na první otázku odpověděl(a) ano – kdo se k tobě chová nevhodně a jakým způsobem?

Přestože se jedná o subjektivní pohled na problematiku každého žáka a tudíž i vyhodnocování otázky je značně obtížné, v mnoha případech zazněla jména, která nám jsou známa již z rozhovorů s učiteli.

Kromě běžných rozepří mezi žáky, které představuje například pokřikování během výuky, se objevily i odpovědi se závažnějším chováním v podobě opakované shazování věcí z lavice, braní pomůcek, neustálého obtěžování. V několika případech se však objevily i velice závažné případy, které byly vždy spojeny se jménem žáků, které uváděli v rozhovorech pedagogové. Mezi takovým chováním žáci uváděli slovní vulgární napadání, fyzické napadání, vydírání.

V mnoha dotaznicích bylo uvedeno, že chování těchto žáků není hezké ani vůči učitelům. V tomto případě bylo zmiňováno narušování výuky, používání vulgarismů, neprojevená spolupráce v hodinách, ignorování pokynů vyučujícího nejen během hodin, ale také během přestávek.

Na základě prvních dvou otázek je zřejmé, že v několika případech jsou děti citlivější na nevhodném chování vůči jejich kamarádům než k vlastní osobě. Zároveň si velice všímají

dění ve třídě a není jim lhostejné, jak se ostatní spolužáci chovají k vyučujícím a pedagogickým pracovníkům ve třídě.

Otázka č. 4

- Myslíš, že se Tvé jméno objeví u odpovědí nějakého tvého spolužáka?

Ano Ne

	Třída č. 1	Třída č. 2	Celkem
Počet respondentů	25	24	49
Počet odpovědí ANO	10	13	23
Počet odpovědí NE	15	11	26

Na základě odpovědí na tuto otázku, kdy přibližně polovina v každé třídě odpověděla, že se jejich jméno může objevit u odpovědí jejich spolužáků, je možné říci, že si alespoň někteří ze žáků uvědomují své chování, a tedy i skutečnost, že by se v některých situacích mohli chovat k lidem kolem sebe lépe. Na druhou stranu je ale také nutné poznamenat, že někteří žáci jsou zbytečně sebekritičtí a jejich odpověď nemusí být objektivní.

9.1.3 Shrnutí dotazníků

Z dotazníků vyplývá, že polovina žáků vnímá, pokud se ve třídě někdo chová nevhodně, ať už k nim, nebo k někomu jinému. Při odpovídání na otázku č. 3, která více konkretizovala nejen chování, ale také jména, tak vyšlo najevo, že se odpovědi žáků plně shodují s učiteli.

Učitelé při svých odpovědích zmiňovali hlavně závažné chování, a to třeba vulgární napadání, vydírání, dokonce i fyzické napadání. Žáci naopak přímo vypisovali shazování věcí z lavice, braní pomůcek, neustálé obtěžování. Toto chování většina učitelů shrnula jako provokování ostatních, z velké části bez konkrétního upřesnění.

10 Charakteristika problémových dětí v daných třídách

Jak vyplynulo z odpovědí učitelů a z dotazníků žáků (viz kapitoly výše), většina z nich se shodla na konkrétních žácích ze třídy, kteří jsou pro ně problémoví. V následující části je stručný popis těchto žáků. Během jednotlivých rozhovorů s učiteli bylo jasně poznamenáno, že problémové chování vychází v první řadě z rodinné situace.

10.1 Třída č. 1

10.1.1 Žák A.

Jedná se o žáka, který se do města přistěhoval cca 2 roky zpět. Do třídy přišel v době, kdy už byl její kolektiv poměrně ucelen a vzhledem k problémům a situacím, které zažil, je jeho začlenění mezi ostatní obtížné dodnes.

Než se přistěhoval, bydlel s matkou a dvěma sestrami 200 km od aktuálního bydliště. S otcem se vídal minimálně, spíše byli v telefonickém kontaktu. U matky se začaly projevovat znaky alkoholismu a situace se dostala do takové fáze, že A. po jejím útoku skončil v nemocnici. Děti byly soudně přiděleny otci a přestěhovaly se za ním na aktuální místo bydliště. Bydlí v panelovém bytě na sídlišti – ve vyloučené lokalitě. Bohužel ani zde není situace nejideálnější. Sluchově postižený otec nemá ponětí, co jeho děti dělají ve volném čase, nekontroluje jejich ponocování do brzkých ranních hodin na mediálních zařízeních a nezvládá péči o domácnost, kterou z velké části zastává starší dcera. Děti často chodí ve špinavém, zapáchajícím oblečení, jejich školní pomůcky jsou v katastrofálním stavu a již při příchodu do školy bývají značně unaveni. Svačiny ve škole mívají minimálně, a pokud ano, jedná se o krajně nevhodnou svačinu pro děti jejich věku (bramborové chipsy, sladké nápoje obsahující kofein, sladkosti).

Rodina je pod dozorem sociální pracovnice, která pravidelně navštěvuje jejich byt a snaží se s otcem navázat určitou spolupráci pro lepší zázemí. Žák navštěvuje Speciálně výchovné pracoviště, s nímž škola úzce spolupracuje a i ze strany učitelů a školní asistentky je velká snaha o to rodině pomoci. Bohužel je ale spolupráce s otcem i se žákem velice

náročná, v některých případech není vidět ani snaha o to situaci určitým způsobem zlepšit. Bohužel si otec nenechá nic vysvětlit, neuznává cizí názor a má pocit, že je mu spíše křivděno. Z velké části využívá svého postižení a špatných vztahů s matkou k tomu, aby situaci zlepšit a pokusil se z ní vymluvit.

Je ale pravda, že soudně nařízená střídavá péče, když otec děti odevzdává matce každý třetí víkend, má na všechny tři sourozence špatný dopad. Velkou zásluhu na tom má fakt, že k matce jezdí vlakem, kdy spoje na takovou vzdálenost nejsou ideální, navíc se v neděli od matky vrací v pozdních hodinách. I díky tomu se často stává, že následující pondělí mají zameškané, protože nebyly schopny vstát a dostavit se do školy.

S ohledem na to, co A. zažil s matkou, je pochopitelné, že jeho důvěra k lidem, a to především k ženám, je výrazně narušena. Žák se na první pohled jeví sklíčeně a v nepohodě. V lavici sedí schoulený, během výuky se na sebe snaží neupozorňovat a snaží se být co nejméně viditelný. Pokud je vyvolán, je na něm vidět znervóznění. Změna třídní učitelky pro něj byla nejsložitější ze všech dětí.

Z důvodu nadměrného trávení času na mediálních zařízeních je A. velice dobrý v angličtině. Jedná se o jediný předmět, kdy je v hodinách aktivní a je na něm vidět, že ho angličtina baví. Jinak neprojevuje zájem téměř o nic. V ostatních hodinách je velice pasivní, v některých případech dokonce odmítá pracovat. S učiteli nekomunikuje, nereaguje na otázky, nezvedne se, pokud je vyvolán k tabuli. V opačném případě reaguje nevhodně, používá anglické vulgarismy a „kroutí“ očima, kdykoliv se s ním učitel snaží navázat kontakt.

10.1.2 Žákyně I.

Tato žákyně třídu navštěvuje nejkratší dobu ze všech ostatních spolužáků. Vzhledem k jejímu slabému prospěchu předchozí školní rok musela pátý ročník opakovat, a proto tuto třídu navštěvuje nově od aktuálního školního roku. Vzhledem ke stěhování, kdy do původní třídy přišla až na začátku druhého pololetí, pro ni tato skutečnost znamenala druhé zvykání na nový kolektiv během poměrně krátké doby.

Žákyně pochází z úplné rodiny a má tři sourozence. I když s nimi otec bydlí, nejsou nám o něm známy bližší informace. Na každé setkání dochází pouze matka. Ani jeden z rodičů nepracuje, matka je ze zdravotních důvodů v invalidním důchodu. Vzhledem

k nepříznivé zdravotní situaci často navštěvuje lékaře, proto se stává, že nemívá přehled o pravidelném docházení svých školou povinných dětí do školy. I tato situace bývá často předmětem jednání, protože kvůli častému zameškávání výuky bez řádného omluvení matkou dochází k neomluvené absenci.

Rodina žije v panelovém domě na sídlišti. V rodině nejsou zavedena žádná pravidla, proto je těžké u žákyně zavést jakýkoliv řád. Rodiče se nezajímají o to, kde se děti ve volném čase nachází. Žákyně bývá často viděna venku v pozdních večerních hodinách a za přítomnosti starších jedinců. Pravidelně užívá návykové látky, k čemuž se hrdě hlásí. Velmi často je cítit cigaretami, často se i stává, že jsou u ní tyto látky nacházeny. S matkou se snažíme vše pravidelně probírat v rámci jednání s rodiči, bohužel je ale tato spolupráce velice obtížná. Matka se velmi často dostaví až na několikátý domluvený termín. Každé sezení se odehrává velice podobně, ze strany matky nedochází často k pochopení závažnosti situace, snaží se vše zlehčit. Námi nastavená pravidla a dohodnutá opatření většinou nefungují.

Z důvodu vysoké neomluvené absence bylo podáváno hlášení na OSPOD a rodina je tedy pravidelně hlídána. K nahlášení se přistoupilo až ke konci školního roku, tudíž zatím nebyla možnost shledat případné zlepšení situace.

10.1.3 Žák F.

Jedná se o žáka, který byl do této třídy zařazen až ve druhém ročníku. První ročník absolvoval ve vedlejší třídě, kvůli jeho chování ale musel být v dalším ročníku přeřazen z důvodu jeho chování a potřeby AP, která v původní třídě nebyla k dispozici. Nejen z tohoto důvodu má žák dodnes problém se zapadnutím do kolektivu.

F. žije v úplné rodině, má dva starší bratry, kteří už ale s nimi nebydlí. Jako jediný z žáků, kteří byli opakovaně označeni za problémové, nebydlí ve vyloučené lokalitě. Rodina má dům v klidné části města. Ze strany matky je spíše rozmazlován, ze strany otce naopak zanedbáván. Od matky dostane téměř vše, o co si řekne a jeho čas trávený na PC hraním her není z její strany nijak korigován. To se odráží i na jeho zkreslené představě reality, kdy se mu mísí s virtuálním světem. Konkrétně to jde vidět na jeho chování mezi ostatními lidmi. Často se stává, že používá ruce jako pomyslné zbraně a střílí po lidech. Děje se tak o hodinách, a o přestávkách, kdy po chodbách nestřílí pouze po ostatních žácích, ale

například i po uklízečkách, které se v té době pohybují po areálu školy. Díky jeho pozorování při vycházkách v rámci výuky jsem si všimla, že takto „střílí“ i po autech na silnici a kolem procházejících lidí.

V hodinách je spíše pasivní, neprojevuje o učivo zájem. Z velké části je to také proto, že se v učivu nijak neorientuje a pochopení nové látky vzdává předem. Moc tomu nepomáhá ani diferenciací výuky a pomoc asistentky ve třídě, protože si moc dobře uvědomuje, že se s ním zachází jinak a nemá rád, když je tímto způsobem vyčleňován z kolektivu. Jediný předmět, který ho baví a oproti ostatním předmětům v něm vyniká, je anglický jazyk. Z velké části je to právě kvůli jeho věčnému hraní na PC, kde se právě anglický jazyk objevuje hodně.

Jak už bylo řečeno, do třídního kolektivu nezapadl, ať už kvůli pozdějšímu příchodu do třídy, tak i kvůli svému zvláštnímu chování. Tuto situaci si ale moc dobře uvědomuje a celkem dost ho trápí, že kamarády nemá. Bohužel se to ale snaží vyřešit velice nevhodným způsobem a to tak, že ostatní spolužáky ve třídě provokuje, nadává jim a snaží se upoutat jejich pozornost. Nechápe ale, že to není správný postup a akorát tím prohlubuje propast mezi sebou a ostatními. Z jeho vyprávění jsem pochytila fakt, že má plno virtuálních kamarádů, s kterými hraje online hry. Vzhledem k době trávení času hraním těchto her jsou to pro něj lidi, s kterými „tráví“ většinu volného času a velmi často o nich mluví, přestože o nich ve výsledku téměř nic neví. Je velmi obtížné mu vysvětlit, že pro něj takový vztah může představovat velké nebezpečí. I to je znakem toho, jak je pro něj těžké rozeznat realitu od fiktivního světa.

10.2 Třída č. 2

10.2.1 Žák D.

I v tomto případě se jedná o žáka, který byl do třídy zařazen až v průběhu. Do kolektivu přišel během třetí třídy a ze začátku byl spíše tichý a klidný.

Pochází z velice náročného rodinného prostředí. S několika sourozenci a matkou bydlí v malém bytě, nemají téměř žádné soukromí a z důvěryhodných zdrojů je zjištěno, že nemají ani dostatek míst na spaní, tedy několik členů rodiny sdílí jednu postel. Matka nepracuje a rodina žije pouze z dávek hmotné nouze a různých přídavků. I z tohoto důvodu

je žák pravidelně bez pomůcek, málokdy je u něj viděna svačina. Chodí v děravém, špinavém oblečení, dokonce se stává, že v zimě nemá vhodné oblečení, protože rodina nemá na obstarání nového finance. Z velké části je matka závislá na tom, které věci obdrží z neziskové organizace, která ve městě působí.

Špatná rodinná situace a v první řadě také neschopnost a nezájem matky starat se o děti byl důvodem odebrání dětí a umístění do dětského domova. Tato skutečnost nastala ještě v době, kdy byl D. v předškolních letech a k povinné školní docházce nastoupil v jiném městě. V průběhu let matka zažádala o navrácení dětí do své péče a soud na základě šetření její žádost schválil.

Pobyt v dětském domově se na chlapci velmi podepsal. Vztah s matkou byl narušen, chlapec jí přestal důvěřovat. Stále mluví o návratu do dětského domova. Asistentku pedagoga dodnes oslovuje „teto“, protože je tak z dětského domova zvyklý u vychovatelek.

Přístup matky k žákovi se postupem času opět zhoršil. O syna se nestará, netuší, jak tráví volný čas, nezajímá ji, s kým chodí ven, kdy se vrátí domů. To se silně odráží na docházce, kdy žákovi velmi narůstá absence. V častých případech se matka snaží alespoň zpětně absenci různými způsoby omluvit, ale i přesto je nemožné z její strany některé absence omluvit (v častých případech bývá žák viděn venku v době výuky, nebo odpoledne v době údajné nemoci). Z důvodů výrazného zhoršení zájmu o dítě je v jednání opětovné sebrání dítěte z péče.

Vztah chlapce s ostatními dětmi je silně narušen. Je to především proto, že má jiné zkušenosti (pobyt v dětském domově, trávení času se staršími jedinci), je obtížné s ostatními žáky ve třídě najít společnou řeč. Zároveň je na první pohled zřejmé, že o to nemá ani nejmenší zájem. Jediné, s kým je schopný navázat určitý druh kamarádství je druhý, níže popsany, žák učiteli označený za problémového.

10.2.2 Žák M.

Tento žák je ve třídě poměrně krátkou dobu. Přistěhoval se na podzim tohoto školního roku. Již v předchozí škole měl žák problémy s chováním, v minulém školním roce

dostal důtku TU za nevhodné chování vůči pedagogickým pracovníkům. Po rozhovoru s matkou bylo zjištěno, že vulgárně reagoval na učitele.

Rodina je úplná a kromě nejstaršího M. mají rodiče další 3 děti, nejmenšímu je cca půl roku. Přestože se jedná o úplnou rodinu, a všichni sourozenci mají stejné rodiče, vztahy mezi nimi nejsou vždy ideální. Děti jsou velmi často svědky hádek a neustálých rozchodů rodičů. V několika případech se dokonce stalo, že hádka přešla ve fyzické násilí mezi rodiči. I toho byly děti svědky a v jednom z případů se M. do potyčky zapojil s úmyslem bránit matku. Tyto problémy u rodiny přetrvávají delší dobu. Na základě informací sociální pracovnice a třídní učitelky z předchozí školy byly tyto problémy v rodině velmi časté. Před přistěhováním do našeho města matka bydlela s dětmi sama v azylovém domě. Otec ale pravidelně rodinu navštěvoval a trávil s dětmi většinu svého volného času. Protože nikde nepracoval, měl tedy čas téměř pořád, a proto byla rodina během dne neustále spolu.

V aktuálním místě bydliště žijí všichni členové pohromadě. I tato rodina bydlí v panelovém bytě na sídlišti, tedy stejně jako předchozí žák, bydlí M. ve vyloučené lokalitě. Bydlení je velmi spíše zařízeno, všichni spí na matracích na zemi, sdílejí jednu skříň, nemají elektřinu. Využívají podpory neziskových organizací, od kterých dostávají potraviny, oblečení či hygienické potřeby. I přes veškeré překážky, které rodina má, se matka snaží, aby děti měly vše, co potřebují. Přesto ale není v jejích silách se o děti postarat. Dvě nejstarší, tedy M. a jeho mladší sestra, matce z domova utíkají, vracejí se v pozdních hodinách, matku ani otce neposlouchají, nechtějí s nimi trávit čas doma.

Co se týče přístupu k výuce, záleží velice na tom, zda je ve třídě přítomen i druhý ze zmiňovaných žáků. Při nástupu do školy byla vidět velká snaha a zájem o učení. I přes veškerou snahu ale nebylo možné dojít za běžných okolností k dobrým výsledkům a proto byl žák poslán do pedagogicko-psychologické poradny. Po její návštěvě se M. vzdělává podle IVP s PO3. Přestože nemá přiřazenou asistentku, z velké části AP pracuje v hodinách právě s tímto žákem. Postupem času, kdy se tito dva žáci začali čím dál více sblížovat, byl zájem o učivo u žáka výrazně snížen. Jeho snaha v hodinách velice klesla, i přesto, že jsou dodržována všechna doporučení, která ze začátku fungovala, zhoršuje se prospěch ale i samotné porozumění učivu. Pokud žák D. chybí, aktivita M. je o něco lepší.

Začlenění se do kolektivu je pro M. velice obtížné. Z velké části je to především kvůli jeho aktuálnímu chování, hlavně za přítomnosti D., vůči ostatním spolužákům. I ze začátku, než se takto začal projevat, měl velké obtíže s navázáním jakéhokoliv kontaktu nejen se spolužáky, ale i s učiteli. K vážnému problému, které bylo nutné okamžitě projednat s rodiči a výchovným poradcem, byla situace, kdy měl žák za úkol vyplnit určitý test z anglického jazyka, na základě jehož měla být zjištěna úroveň znalostí a tedy zařazení žáka do vhodné skupiny. Žák ovšem kromě doplňování odpovědí na otázky psal věci ohledně nechuti dál žít, přemýšlení nad sebevraždou apod. Při jednání s matkou vyšlo najevo, že jak ona, tak i její syn, mívají sebevražedné myšlenky, matka se dokonce již o sebevraždu pokusila (v době, kdy byla těhotná s chlapcem), v předchozí škole bylo vyzorováno sebepoškození chlapce. Na základě těchto skutečností byl rodině předán kontakt na speciálně vzdělávací centrum, kam ale rodina odmítla jezdit.

11 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuze

V praktické části své diplomové práce jsem zjišťovala v první řadě to, jak učitelé charakterizují problémového žáka a zda se s ním setkávají. Dále také jaká je jejich představa o takovém žákovi, a zda přítomnost takového žáka ovlivňuje průběh jejich výuky. Následně byl do výzkumné části zařazen dotazník pro žáky z daných tříd, ze kterých bylo zjišťováno, zda také považují chování svých spolužáků za problémové.

Na základě jednotlivých odpovědí v rámci vedených rozhovorů s učiteli bylo jasné, že ve většině případů se jedná o takového žáka, který se projevuje nevhodným chováním ve třídě, což zmiňuje i Bendl (2011, str. 35), který říká, že většina problémů souvisí s kázní.

Každý respondent, který se rozhovoru zúčastnil, popsal takového žáka jako někoho, kdo výrazným způsobem nezapadá do kolektivu, snaží se vynucovat pozornost ostatních spolužáků, narušuje výuku buď vyrušováním, nebo nutností žáka neustále pobízet k práci, neplní povinnosti, ignorování pokynů ... To odpovídá již zmiňované definici Fontany (1997, str. 337): „*Problémové chování můžeme vymezit jako chování, které je pro učitele nepřijatelné*“.

Pokud se zaměříme na odpovědi třídních učitelů, můžeme si všimnout jisté skutečnosti, kterou Fontana (1997, str. 337) doplňuje svou definici problémového žáka, a tedy že „*problémové chování je problémové pouze proto, že se jako takové jeví učitelům. A jelikož všichni učitelé jsou jedineční, tak to, co se jednomu z nich jeví jako problémové, se tak nemusí jevit jinému*“. Kromě toho, že většina jednání s rodiči, která se ohledně žáků realizují, jsou v kompetenci třídního učitele a zároveň tráví s dětmi nejvíce času, může pro něj představovat určitou problematiku i žák, u kterého by to jiní učitelé nepředpokládali. V tomto případě odkazuji na rozhovor s třídní učitelkou ve třídě č. 2 (Pedagog 1/2), která zmiňuje nadměrně emocionální dívku. Jedná se ale pouze o výjimku, v ostatních rozhovorech se objevovali žáci opakovaně, tedy je jasné, že se jejich chování jeví jako problémové pro většinu vyučujících, kteří ve třídě nějakým způsobem figurují.

Následnou otázkou v rámci výzkumu bylo také zjistit, do jaké míry ovlivňuje přítomnost takových žáků průběh výuky a zda se jejich přítomností nechávají ovlivnit také ostatní žáci. Opět je nutné poznamenat, že se pedagogové z velké části shodli na tom, že tito žáci dokáží učitelům znepríjemnit jejich práci, výuka za přítomnosti problémových

žáků je do jisté míry ovlivněna a i ostatní žáci se často nechávají ovlivňovat jejich přítomností, ať už změnou vlastního chování k horšímu, nebo projevy strachu z těchto žáků. Pedagog 3/2 říká: „Někteří žáci, jde hlavně o děti z podobného rodinného zázemí a s bydlištěm ve stejné vyloučené lokalitě, se jejich přítomností občas nechávají ovlivňovat. Jejich chování je patrně horší za jejich přítomnosti, více vyrušují, při komunikaci používají vulgarity a také v hodinách méně pracují.“ Pedagog 4/2 tento fakt také potvrzuje. „Chování těchto žáků ostatní děti velmi ovlivňuje. Všimají si jejich odlišnosti, nemohou se zcela soustředit, v některých případech z nich mají dokonce strach.“

V části teoretické byla věnována kapitola možným faktorům, které do jisté míry ovlivňují chování. Na základě odpovědí od učitelů, kdy pedagog 3/2 odpovídá, že za vniklé problémové chování „rozhodně může rodinné a sociální zázemí, které je katastrofální snad ve všech směrech“, a odpovědi ostatních pedagogů jsou velmi podobné, ale také díky vlastnímu pozorování a následné charakteristice konkrétních žáků, bylo zřejmé, že za chováním u těchto žáků stojí v první řadě rodinné zázemí, které je u většiny určitým způsobem narušeno. Ať už nevhodným sociálním zázemím, nezájmem rodičů o dítě, nebo v opačném případě nadměrné starání se až rozmazlování, kdy matka „nemá problém mu koupit všechno, co chce, protože si tím zajistí klid a vyhne se zbytečným jeho výbuchům.“ (Pedagog 1/1)

Většina autorů, jejichž publikace byly k této práci využity, se shodují na tom, že rodina je nejzásadnějším faktorem, který chování jedinců ovlivňuje. (například Fontana, 1997, str. 23; Matějček, 1996, str. 35; Bendl, 2011, str. 77-78)

S tím samozřejmě souvisí i další faktory, jako je ovlivňování od vrstevníků, který je zmiňován pedagogem 4/2, který říká, že jako viditelnou příčinu vnímá „hlavně touhu po pozornosti a špatný vliv kamarádů“, a vzhledem k výchově také odlišnost názoru na školu.

Poslední částí výzkumu byl dotazník pro žáky těchto konkrétních tříd. Šlo hlavně o doplnění rozhovorů s učiteli, a ověření toho, zda i žáci vnímají přítomnost problémových žáků ve třídě. Přestože jednotlivé odpovědi byly vyhodnoceny v rámci kapitoly, dovolím si i v této části stručně připomenout výsledky dotazníků. Z vyhodnocení odpovědí vyšlo najevo, že žáci z velké části vnímají dění ve třídě a dokáží zhodnotit, zda se jejich spolužáci chovají nevhodně. Vzhledem k tomu, že jedna z otázek byla otevřená a sloužila žákům ke

konkrétnímu vyjádření a popsání toho, který žák se chová dle jejich názoru nevhodně a jakým způsobem se tak děje, bylo možné porovnat odpovědi žáků a učitelů a na základě toho vyvodit jasný závěr. Žáci, kteří byli učiteli označeni za problémové, takto z velké části vnímají i jejich spolužáci.

Na začátku praktické části byly stanoveny tři předpoklady, a to takové, že při popisu problémového žáka se odpovědi učitelů budou velice podobat a v odpovědích nebudou výrazně odchytky, učitelé, kteří učí celou třídu, odpoví, že ve třídě mají alespoň jednoho problémového žáka, a žáci, kteří budou učiteli označeni za problémové, budou převážně z vyloučené lokality.

Z rozhovorů a následných charakteristik vybraných žáků je zřejmé, že předpoklady byly naplněny.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se soustředila na žáky, kteří jsou jejich učiteli označeni za problémové. Práce byla zaměřena na žáky prvního stupně, ve výzkumné části pak konkrétně na žáky 5. ročníků na ZŠ, kterou navštěvuje velké množství žáků bydlících ve vyloučené lokalitě.

Cílem diplomové práce bylo pomocí kvalitativních studií (rozhovorů s učiteli, dotazníků se žáky a vlastního pozorování ve třídě) zjistit, do jaké míry a jakým způsobem ovlivňuje přítomnost žáka s problémovým chováním průběh výuky a celkovou atmosféru v dané třídě. Pomocí samotného pozorování a případných dotazníků se žáky popsat, do jaké míry žáci vnímají chování jako nevhodné.

V teoretické části jsem se pokusila komplexně popsat charakteristiku problémového žáka, jeho určité vlastnosti, projevy a faktory, které takové chování u žáků způsobují. V rámci další kapitoly je popsán vývoj dítěte mladšího školního věku a poslední kapitola teoretické části je věnována problémovému žákovi v prostředí školy, primárně tedy ve vztahu k učiteli.

Praktická část je zaměřena na dvě vybrané třídy, u kterých byl velký předpoklad, že se někteří její žáci budou jevit učitelům jako problémoví. V první řadě bylo představeno místo, ve kterém výzkum probíhal, následně stručná charakteristika vybraných tříd k výzkumu. Velká část je věnována rozhovorům s učiteli, které doplňují dotazníky se žáky navštěvující tyto konkrétní třídy. Protože byly rozhovory zaměřeny i na vliv takového chování na ostatní žáky, zařadila jsem do výzkumu i dotazníky, které byly vyplňovány samotnými žáky. I díky tomu bylo možné zjistit, zda se problémové chování konkrétních žáků takto jeví i dětem ve třídě.

V teoretické části jsou probírány faktory, které chování jednotlivých žáků do jisté míry ovlivňují. Velmi významným faktorem je rodina, která na každého působí již v prvních dnech života. To je následně potvrzeno v praktické části, kde všichni žáci, kteří byli učiteli označeni za problémové, pocházejí z nevhodného prostředí. Zároveň na děti kolem deseti let silně působí vliv okolí a vrstevníků. Vzhledem k tomu, že jsem praktickou část zaměřila na žáky 5. ročníků, je zřejmé, že tímto faktorem jsou tito žáci velmi ovlivněni.

V rámci mé diplomové práce je nutné zmínit limity, které by mohly být vnímány jako možná úskalí, která ovlivňují výzkum.

S ohledem na to, že se jedná o mou první diplomovou práci a vedení výzkumu, nebylo možné využívat při realizaci předešlé zkušenosti. Možná úskalí může spočívat v tom, že vzhledem k tomu, že se část výzkumu odehrávala na základě rozhovorů s respondenty, je možné, že jejich odpovědi byly ovlivněny několika různými vlivy, ať už náladou, nebo konkrétními situacemi, které se v blízké době odehrály. Vzhledem k tomu, že odpovědi jednotlivých respondentů byly z většiny částí subjektivní, nelze je aplikovat na širší společnost. Ale vzhledem k tomu, že jsem pro svou diplomovou práci zvolila kvantitativní výzkum, s touto skutečností jsem počítala.

Seznam použité literatury

1. ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. Pyramida (Panorama). ISBN isbn80-7038-044-6.
2. AUGER, M. - T., BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.
3. BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-624-4.
4. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
5. DIVOKÁ, Jana. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. V Praze: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.
6. FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
7. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
8. KAST-ZAHN, Annette. *Jak naučit děti pravidlům: [rady pro rodiče dětí od 1 roku do 14 let]*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2042-2.
9. KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1504-9.
10. SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, Mary. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-174-6.
11. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
12. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-085-5.
13. MATĚJČEK, Zdeněk. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf, 1997. ISBN 80-85912-29-5.
14. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986, ISBN 08-011-86.
15. MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-x.
16. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.
17. NAVRÁTIL, Stanislav; MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.

18. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
19. PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4.
20. PREKOP, Jirina; SCHWEIZER, Christel. *Neklidné dítě: rádce pro zneklidněné rodiče*. Přeložila Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-019-7.
21. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
22. PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
23. SHARRY, John. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Brno: Computer Press, 2006. Pedagogicko-psychologický rádce rodiče. ISBN 80-251-1295-0.
24. SVOBODA, Jan; NĚMCOVÁ, Leona. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.
25. ŠTÍPEK, Petr. *Dítě na zabití: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-981-1.
26. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8802-3.
27. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
28. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.
29. VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-342-0.

12 Příloha DP

12.1 Vedené rozhovory

12.1.1 Třída číslo 1 očima pedagogů

12.1.1.1 Pedagog č. 1/1

- Role ve třídě: třídní učitelka, vyučující většiny předmětů
- Pohlaví: žena
- Vzdělání: středoškolské s maturitou, studující poslední ročník na VŠ
- Délka praxe: 4 roky (2 roky jako asistent pedagoga, 2 roky jako učitel)

Odpovědi na otázky:

1. Za mě bych řekla, že se jedná o takového žáka, který si určitým, většinou nevhodným, způsobem vynucuje svým chováním pozornost svého okolí. Jeho chování absolutně neodpovídá představám učitele a negativně ovlivňuje průběh výuky a atmosféru v kolektivu.
2. Ano, ve své třídě mám minimálně 3 takové žáky.
3. V prvním případě se jedná o žákyni I., která má problémy se školní docházkou. Kromě toho, že téměř nechodí do školy, tak když náhodou přijde, akorát tím narušuje výuku. Z velké části děláme vše proto, aby dohnala známky i učivo, ale její nezájem o školu je do nebe volající. Ke všemu ji matka ani neomlouvá, z velké části nemá absolutní přehled o tom, zda do školy dorazila, nebo ne. Při absenci si nepíše o úkoly, o dohnání učiva nejeví zájem. Přestože její neomluvená absence stále narůstá a rodina je hlídána sociální pracovníci z OSPOD, situace se nelepší. I když se výjimečně dostaví do školy, její přítomnost je kontraproduktivní, protože vůbec netuší, o čem je v hodinách řeč. Jednání s matkou jsou o ničem, na každém je přítomna zástupkyně, která je zároveň i výchovný poradce, ale ani to matku neodradí od toho, aby se vysmívala všemu, co je jí řečeno. Při jednom jednání, které se odehrávalo po tom, co si OSPOD pozval na jednání, mi dokonce řekla, že jí dělám problémy a že za všechno můžu já. Problémový žák je jedna věc, ale pokud je k tomu i problémová matka, je to záživné. Co se týče dalšího žáka A., tak ten také v hodinách neprojevuje žádnou aktivitu, nereaguje ani na to, když se ho na něco zeptám. Cokoliv mu člověk řekne, tak ignoruje. To pak nikdo neví, jestli mu je všechno úplně jedno, nebo jestli má

problémy se sluchem. Pokyny mu musí být opakovány v mnoha případech vícekrát. Vzhledem k častému ponocování na počítači ve škole bývá velmi ospalý. Naopak během přestávek bývá často hlučný, při dozoru na chodbě je ze třídy slyšet převážně on. Kdyby alespoň mluvil slušně, tak to člověk možná skousne, ale téměř v každé větě zazní nějaké sprosté slovo. Co se týče posledního žáka F., kterého vnímám jako problémové, tak to je něco. Jeho chování je celkově specifické. Jedná se o žáka, který má potvrzenou dysgrafii a dyslexii, kromě těchto poruch učení je ale situace doprovázena zvláštním chováním. Bývá velmi výbušný, v mnoha případech i agresivní, nejen vůči spolužákům, ale také vůči pedagogům. Jednou mi dokonce řekl, že se musí velice přemáhat, aby mě nepraštil. V hodinách téměř nepracuje, při vyvolání vyučujícím vrčí či používá různé zvuky během celé výuky, při pohybu na chodbách rukama naznačuje, že střílí do ostatních procházejících. Vzhledem k tomu, že bydlíme stejným směrem, párkrát se mi stalo, že jsem ho potkala po cestě domů. Střílel i po autech a ostatních lidech na ulici.

4. Ve všech případech se na chování jedinců odráží výchova a rodinné zázemí. Rodiče nemají představu o tom, jak jejich děti tráví volný čas (ať už na PC a sociálních sítích, nebo venku v kolektivu s lidmi, kteří dětem nedávají příliš dobrý vzor). Rodiče výchovu těchto dětí nezvládají. U žáka F., o kterém bylo v předchozím bodě mluveno na konci, rodiče preferují, aby trávil čas na počítači, protože od něho mají „klid“. Sama matka se tím netají a v rámci tripartitní schůzky mi to sama řekla. Dokonce řekla i to, že nemá problém mu koupit všechno, co chce, protože si tím zajistí klid a vyhne se zbytečným jeho výbuchům. Absolutně nemá problém mu koupit jakoukoliv videohru nebo jiné počítačové příslušenství.
5. V prvním a druhém případě není samotná výuka téměř nijak ovlivněna. U žákyně, která zameškává učivo, je ovlivněna spíše příprava na výuku, kdy je potřeba zajistit například opakovací aktivity, aby bylo možné žákyni učivo alespoň z části doučit. Samotný průběh ale žákyni narušován není. Třetí žák ale v hodinách poměrně často vyrušuje. Pokud je ve škole, a vzhledem k tomu, že školu navštěvuje poměrně pravidelně, tak to není nic výjimečného, je nutno zvažovat, které aktivity do hodiny zařadit. Občas se chová opravdu jak zvířátko. Jeho hlasité projevy často narušují učitelův výklad, kvůli špatným vztahům se spolužáky má problémy s některými žáky pracovat ve skupině.
6. Občas se stane, že se žáci spolužákem F. nechají vyprovokovat a dojde k potyčce. Již několikrát se stalo, že na žáky neadekvátně reagovali a tím vyburcovali jeho chování k agresivitě. Na druhou stranu se ale také stalo, že ho sami vyprovokovali k

nějakému chování a následně si stěžovali, že se jim jeho chování nelíbí. Snažíme se ale společně případné popichování eliminovat a žáci jsou naučeni takové chování ignorovat a tím předcházet možným konfliktům.

12.1.1.2 Pedagog č. 2/1

- Role ve třídě: asistent pedagoga
- Pohlaví: žena
- Vzdělání: středoškolské s maturitou, první ročník studia na VŠ
- Délka praxe: 2 roky

Odpovědi na otázky:

1. Občas mi přijde, že každý žák je svým způsobem problémový. Pokud bych ale měla takového žáka nějak definovat, tak bych řekla, že je to žák, který je neukázněný, odmítá pracovat, v hodinách nedává pozor. Neuposlechne učitelovy pokyny a dělá pouze to, co sám uzná za vhodné. Často projevuje nesouhlas s pedagogem velice nevhodným způsobem.
2. Ano, s takovým žákem se setkávám a nachází se ve třídě, kde působím jako asistentka.
3. Konkrétně se jedná o dva žáky. Žák F. při hodinách často nedává pozor, skáče paní učitelce do řeči během výkladu, musí být pod mým neustálým dozorem. Z mé strany je neustále nutné kontrolovat, zda F. dělá opravdu to, co se po něm chce. Díky jeho nepozornosti se často „ztrácí“ a je potřeba ho opětovně navádět. Zároveň je nutné korigovat jeho chování a snahu udržet ho v klidu, což výrazně narušuje možnost věnovat se i jiným žákům, kteří to potřebují z hlediska pomoci při učení. V druhém případě se jedná o žáka A., který absolutně nekomunikuje s pedagogy, nereaguje na otázky a pokud je mu něco sdělováno, působí, jako by vůbec neslyšel.
4. Podle mého názoru pochází základní problém v rodině a výchově. Mluvíme-li o prvním případě, tak se často stává, že rodiče F. pořídí téměř vše, co chce. Vyhýbají se tak možným konfliktům a výbuchům vzteku. Žák většinu volného času tráví doma na počítači hraním her, které nejsou zcela v souladu s jeho věkem (jedná se o různé střílečké hry plné násilí), což se odráží také na jeho agresivním chování. Myslím si, že pokud to takto půjde v rodině dál a s touto situací se nezačne nějak pracovat, bude to u žáka směřovat k hlubším problémům. To je ale jen můj názor. U A. je to soubor několika situací, které se odehrály během chlapcovo života, ovšem všechny vycházejí z rodiny a rodinného zázemí, ve kterém žák vyrůstal.

5. Řekla bych, že A. hodinu nijak neovlivňuje. Je tichý, nevyrušuje, pouze na učitele nereaguje. Pokud se vyvolaný a neodpovídá, učitel následně vyvolá někoho jiného a je to. V druhém případě má chování F. na výuku poměrně značný dopad. Snaží se být středem pozornosti a neustále se ji na sebe snaží upoutat. Žáci se bohužel díky jeho vyrušování nedokážou plně soustředit. Je naprosto nemožné ho začlenit do skupinových prací. Je nesnášenlivý vůči spolužákům, stejně tak spolužáci neradi spolupracují s ním. Upřímně se jim ale nedivím, protože jeho neustálé provokativní chování je v určitých chvílích nesnesitelné. Proto velmi často při skupinových pracích pracuje sám za její pomoci.
6. Přítomnost F. ve třídě na ostatní děti velmi působí. Během výuky bývají žáci často neklidní, někteří mu věnují pozornost a během hodin sledují, co právě dělá. Vzhledem k jeho nepředvídatelnému chování se ho v některých případech dokonce bojí.

12.1.1.3 Pedagog č. 3/1

- Role ve třídě: vyučující výtvarné výchovy, pracovních činností a hudební výchovy
- Pohlaví: žena
- Vzdělání: středoškolské s maturitou
- Délka praxe: 12 let

Odpovědi na otázky:

1. Pod tímto pojmem si představím takového žáka, jehož chování je výrazně odlišné od většiny žáků ve třídě a pravidelně zaměstnává učitele jinak, než by si v té chvíli představoval, nebo potřeboval. Myslím tím, že se učitel místo samotné výuky musí pozastavovat nad tím, že se tento žák chová nevhodně a v případě nouze toto chování nějakým způsobem řešit. Takový žák bývá pro učitele velkou zátěží nejen z časového hlediska, ale především po psychické stránce.
2. Ano, takový žák se podle mě ve třídě nachází.
3. Dle mého názoru bych do této kategorie zařadila jednoho žáka, jehož chování je hned na první pohled odlišné od chování ostatních dětí. Ve všech třídách, kde učím výchovy, dovoluji žákům, aby si posedali tak, jak sami uznají za vhodné (samozřejmě za předem daných pravidel). Mohou si i různě pospojovat lavice. Ještě jsem se ale nesetkala s tím, že by byl někdo až takový „vyvrhel“. Často se stává, že děti během školního roku mění své partičky a proto se mění i jejich místa, F. ovšem vždy sedí sám. Často se stává, že během práce samovolně opouští místo, chodí po třídě a snaží

se vyprovokovat spolužáky k určité reakci na jeho osobu. Po napomenutí se projevuje hlučnými zvuky a výkřiky. Občas mi připomíná zvířátko. V některých případech záměrně ignoruje zadání a jeho práce výrazně neodpovídá.

4. Protože na této škole působím krátce a ani nepocházím z tohoto města, není mi situace kolem žáka příliš známá. Ale na základě jeho některých výtvorů se domnívám, že tráví hodně času hraním her, nebo sledováním filmů s násilím. Tím má možná zkreslené představy o realitě. Často se stává, že je v jeho výkresech vyobrazováno právě násilí. Již několikrát jsem se při odevzdání jeho výtvoru zděsila a říkala jsem si, co se mu asi musí honit v hlavě. Upřímně bych se nedivila, kdyby se tyto jeho myšlenky projeví i jinak, než pouze na papír.
5. V některých případech výuku ovlivňuje, hlavně v momentech, kdy opouští své místo a ruší ostatní žáky hlasitými projevy, většinou se ale povede situaci podchytit včas a nějakým způsobem vyřešit. Díky pomoci asistentky pedagoga je možnost žáka odvést na chodbu a nechat ho se uklidnit.
6. Nemyslím si, že by během těchto hodin žák výrazně ovlivňoval ostatní děti ve třídě. Myslím si, že je to i díky tomu, že z velké části pracují ve skupinkách a věnují se své práci. Pokud děti plní zadané úkoly, mohou si v klidu během práce i povídat a tak nemají čas sledovat, zda se kolem nich něco odehrává.

12.1.1.4 Pedagog č. 4/1

- Role ve třídě: tandemový učitel na pracovní činnosti
- Pohlaví: žena
- Vzdělání: vysokoškolské
- Délka praxe: 28 let

Odpovědi na otázky:

1. Žák, jehož chování se neshoduje s představami učitele ohledně toho, jak by se mělo dítě v jeho třídě chovat. Je to určitým způsobem žák, který učitele velmi zaměstnává, na druhou stranu jsem se ale naučila takové žáky brát jako určitou výzvu, při které je možnost naučit se něco nového. Tím myslím jednání s tímto žákem, přizpůsobení výuky, řešení jeho chování.
2. Myslím si, že v každé třídě se takový žák svým způsobem nachází a ano, i v této třídě se objevuje žák, který spadá pod tuto definici.

3. Z vlastní zkušenosti bych řekla, že v této třídě jsou dva takoví žáci. Jedním z nich je žákyně I., která do školy prakticky nechodí, a proto je obtížné zajišťovat u ní dostatečný počet známek. Vzhledem k tomu, že se jedná v mém případě o pracovní činnost, tak to dál neřeším, ale neumím si představit, že bych tuto žákyni měla na předmět, kdy je potřeba, aby doháněla zameškané učivo. Myslím si, že je to u ní naprosto nemožné a velice lituji kolegy, kteří to musí řešit. V rámci našeho předmětu nám usnadňuje řešení této problematiky fakt, že jsme ve třídě tři – tedy vyučující, já jako tandemová a paní asistentka, a proto si jednotlivé práce můžeme rozdělit. Právě tato žákyně je v mé kompetenci, a pokud se do školy dostaví, je nutné s ní dodělávat veškerou práci, kterou žáci dělají v její nepřítomnosti, aby bylo možné ji klasifikovat. Druhým z žáků je chlapec F., který svým vyrušováním a hlasitými projevy narušuje klidný průběh hodiny a často je nutné mu věnovat zvláštní pozornost. Pokud I. chybí, pomáhám paní asistenci usměrňovat jeho výlevy a eliminovat podněty, které by mu nahrávaly k nevhodnému chování.
4. Vzhledem k tomu, že se s žáky z této třídy setkávám pouze jednu hodinu týdně, nejsem obeznámena s jejich situací. U žákyně s velkou absencí to pravděpodobně pochází z rodinné situace a z toho, jak se o dívku zajímají rodinní příslušníci. Už jsem párkrát měla tu čest se s matkou setkat a i z tohoto krátkého setkání je jasné, že dceru absolutně nezvládá. Vzhledem k vysoké absenci předpokládám, že zájem o vzdělání v rodině není. V druhém případě si netroufám říci, myslím si, že na F. působí více faktorů, které jeho chování ovlivňují.
5. Co se týče I. tak si myslím, že výuka není ovlivněna téměř vůbec. Vzhledem k tomu, že si ji vždy беру stranou a doděláváme věci, tak o ní není prakticky slyšet. Možná jen v případě, když žáci potřebují více pomoci od pedagoga a já musím být k dispozici jí. Pro představu třeba zmíním vyšívání, kdy snad nikomu nešla navléknout nit do jehly, a všechny jsme musely s kolegyněmi obíhat. Zrovna na tuto hodinu I. dorazila, takže jsem litala mezi ní a ostatními žáky. V druhém případě už bývá výuka narušena poměrně hodně, hlavně kvůli hlasitým výlevům a někdy i pošťuchování ostatních spolužáků.
6. Vzhledem k tomu, že jsou žáci naučeni pracovat ve skupinkách, kde se věnují své práci, většinou se nenechají rušit a dění ve třídě vypouštějí. Napomáhá tomu i fakt, že se možné rušivé situace snažíme s ostatními kolegyněmi eliminovat a včas pozastavovat a řešit.

12.1.2 Třída č. 2 očima pedagogů

12.1.2.1 Pedagog č. 1/2

- Role ve třídě: třídní učitelka
- Pohlaví: žena
- Vzdělání: vysokoškolské
- Délka praxe: více jak 30 let

Odpovědi na otázky:

1. Pokud budu mluvit upřímně, definice takového žáka se pro mě za posledních pár let neskutečně změnila. Vzhledem k tomu, že se ve školství pohybuji už několik let, mám porovnání napříč generací. To, co si některé děti dovolí v dnešní době je neskutečné a dříve bych si to nedokázala ani představit. Dnes to řešíme prakticky denně. Abych se ale dostala k odpovědi na otázku. Problémovost u dětí z mého pohledu lze rozdělit na dvě kategorie – do jedné spadá dítě, které je mimořádně citlivé a emocionální a v důsledku toho odmítá jakékoliv změny. Do druhé kategorie patří děti, které sami vytvářejí problémy svým nevhodným chováním vůči spolužákům a vyučujícím.
2. Ano, ve třídě jsou žáci, které lze zařadit do obou výše zmíněných kategorií.
3. Žákyně S., kterou bych zařadila do prvního kategorie je nadprůměrně přecitlivělá. Na jakoukoliv změnu kolem její osoby přistupuje s obtížemi, trvá jí strašně dlouho, než si na změny zvykne. Zároveň těžce nese vlastní neúspěchy. Horší známky bere jako osobní selhání a je pro ni obtížné se s tímto pocitem vyrovnávat. S. se hlásí na víceleté gymnázium. Věřím, že vědomosti na to má, děsím se ale toho, že při přijímacích zkouškách začne zmatkovat a dělat zbytečné chyby. Pokud se na školu nedostane, bude to pro ni mít fatální psychické následky. Opravdu si oddychneme, až bude po a bude přijata.

V druhém případě se jedná o dva žáky M. a D., kteří působí problémy svým chováním vůči ostatním, neustále provokují spolužáky, vynucují si jejich pozornost, v hodinách nedávají pozor, o učivo nemají zájem a škola je pro ně zbytečná povinnost, kterou ale ne vždy plní – velmi častá absence, pozdní příchody na výuku.

4. V prvním případě, tedy u S., se jedná o neovlivnitelnou příčinu, která je daná geneticky. Co vím z vyprávění, tak je taková už od malička. V druhém případě vše

pramení z rodinného zázemí, které je katastrofální, žák D. byl dokonce v minulosti umístěn do dětského domova, a ani v dnešní době, kdy je žák opět navrácen do péče matce, není ze strany rodiny projevěn žádný zájem o syna, což se plně odráží na jeho postavení vůči společnosti a trávení volného času. Po několika setkání s matkou musím upřímně říci, že v dětském domově by mu bylo lépe a dostal by takovou péči, jakou potřebuje. Vzhledem k tomu, že se ani jedna z matek nechová jako matka, jejich děti vychovává ulice. Kluci si dost rozumí a kromě času ve škole spolu tráví i volný čas, odpoledne se spolu poflakují venku a po večerech dělají bůhví co bůhví kde. Nechci si radši ani představit. Upřímně čekám každým dnem, kdy přijde nějaký dopis od policie.

5. Co se týče nadměrně S., tak díky předcházení problémům je výuka ovlivněna minimálně. V druhém případě už je ale výuka při přítomnosti žáků ovlivněna hodně. Jde především o nevyzpytatelnost reakcí na jakýkoliv průběh výuky a výběru aktivit.
6. Za přítomnost S. už ostatní žáci nejsou téměř nijak ovlivněni. V dřívějších letech bylo potřeba, aby se naučili reagovat přiměřeně, aby dotyčné zbytečně neublížili (mohlo by se tak stát, i kdyby to nebyl z jejich strany záměr). Pravidelně jsme řešili situace, kdy si S. něco přebrala jinak, než bylo myšleno a už bylo slzavé údolí. Dnes už ale spolužáci vědí, jak se chovat a co očekávat a všichni spolu vzájemně souzní. Čas a uplynulá doba pomohly určitým způsobem i v druhém případě. Žáci byli časem několika dětmi odsunuti z kolektivu. Přesto se ale některé děti v jejich přítomnosti chovají jinak, snaží se jim zavděčit a napodobují jejich chování. Většinou se jedná o žáky, kteří pocházejí z podobného prostředí jako dotyční jedinci. Člověk kolikrát žasne, jak někteří lidé dokážou žít, čím se zabývají ve volném čase a jaké mají sociální zázemí. Občas je mi z toho do breku, většinou mě to ale znechucuje. I když vím, že ty děcka za to nemůžou.

12.1.2.2 Pedagog č. 2/2

- Role ve třídě: tandemový učitel na všechny předměty, které jsou vyučovány třídní učitelkou
- Pohlaví: žena
- Vzdělání: středoškolské s maturitou, poslední ročník studia na VŠ
- Délka praxe: 6 roky (3 roky jako AP, 3 jako učitel)

Odpovědi na otázky:

1. Při představě takového žáka si představím toho, kdo je v hodinách neposedný, jeví se neklidně, vůči ostatním spolužákům, v krajních případech i vůči pedagogům, je agresivní, konfliktní a provokativní.
2. Ano, asi tak jako v každé třídě se i v této třídě takový žák nachází a bohužel není jen jeden.
3. Asi se shodnu s ostatními spolužáky, že v této třídě je to D. a M. Oba mají velmi častou absenci. Když už do školy dorazí, většinou se to neobejde bez pozdního příchodu. Velmi jim vyhovuje to, že když přijdou do školy pozdě, tak jsou středem pozornosti, všichni je vidí, mohou na sebe upozornit a je to pro ně strašná sranda. Vyloženě se třídní učitelce vysmívají do očí, když je za to napomíná. Jejich přítomnost ve škole je doprovázena neustálým provokováním ostatních spolužáků, v hodinách bývají nesoustředění, o učivo neprojevují nejmenší zájem. Snaží se žáky strhávat na svou stranu, nabádají je k nevhodnému chování, neuznávají autoritu – ani rodiče, ani pedagogy. Jedná se o dva kamarády, kteří se chovají téměř stejně. Situace je o něco lepší, když je ve škole pouze jeden z nich, ale v momentě, kdy jsou ve škole oba, v nevhodném chování se navzájem podporují a mají pocit, že ve dvou mají větší moc nad ostatními a jsou „nezranitelní“. K ostatním se chovají nadřazeně a jasně dávají najevo, že jejich kamarádství si musí zasloužit.
4. Rozhodně jde o problémy v rodině a špatné rodinné zázemí. Oba žáci bydlí ve vyloučené lokalitě, tráví volný čas nevhodným způsobem a kvůli tomu, že se pohybují ve skupině starších jedinců, ocitají se v situacích, které jejich chování nijak nepomáhají (vandalismus, návykové látky).
5. Pokud jsou žáci určitým způsobem rozesazeni od sebe i od ostatních (jeden v první, druhý v poslední lavici, bez spolusedících), výuku jako takovou nenarušují. Pokud je v třídě málo žáků, přesazujeme ostatní tak, aby kolem těchto dvou vznikaly pomyslné bubliny. Jsou tím co nejdále od spolužáků a jejich možnosti, jak ostatní otrávit, jsou omezeny. Je ale nutné je opakovaně pobízet k nějaké práci, učitelé nebo asistentka je musí neustále upozorňovat na to, co mají dělat. Asistentku zaměstnávají více než naši kluci vozíčkáři. Je potřeba mít nad žáky neustálý dohled nejen při výuce, ale kvůli jejich chování hlavně o přestávkách, protože vzhledem k vyvolávání konfliktů se často dostanou do potyčky s ostatními spolužáky.
6. Ano, někteří se nechávají hodně ovlivňovat. V tomto případě se žáci rozdělují na dvě skupiny. Někteří z nich mají strach, bojí se vyjadřovat, jsou v jejich přítomnosti více

uzavření. Ti druzí naopak mají tendence v jejich přítomnosti více vyrušovat a nedokážou se tolik soustředit, bývají jejich přítomností rozhozeni, snaží se jim určitým způsobem zavděčit, zalíbit se jim.

12.1.2.3 Pedagog č. 3/2

- Role ve třídě: asistent pedagoga
- Pohlaví: žena
- Vzdělání: středoškolské s maturitou
- Délka praxe: 5 let

Odpovědi na otázky:

1. Pokud se nad tím zamyslím, tak bych řekla, že problémový žák je každý žák, který vybočuje z aktuálního průměru a představ učitele.
2. Ano, bohužel se ve třídě s takovými žáky setkávám. Původně byl ve třídě jeden takový žák, myslím tím D., to se ještě dalo nějakým způsobem zvládat, během školního roku se ale přistěhoval M., který pochází z podobných poměrů. Není překvapením, že si tito dva žáci rozumí a vzájemně se doplňují. Situaci ve třídě to do jisté míry ztížilo. Když ráno vidím, že jdou oba žáci spolu do školy, upřímně se do třídy vůbec netěším.
3. Chlapci se neustále snaží získat pozornost ostatních, nemají od rodiny dány základy slušného vychování a jejich nezáměr o výuku a celkově o školu dávají najevo velice nevhodným způsobem. Častá absence je obohacena o pozdní příchody. V hodinách nepracují, musí nad sebou mít neustálý dohled i o přestávkách. Využívají každé situace, kdy nejsou pod plným dohledem k tomu, aby ubližovali ostatním spolužákům. Ve většině případů se jedná pouze o slovní napadání, už se ale také stalo, že došlo na fyzické ublížení. Velmi často si vybírají slabší oběti. Kolikrát se nestačím divit, co vše dokážou vypustit z pusy a kolik zloby vůči ostatním se v nich nachází.
4. Rozhodně za to může rodinné a sociální zázemí, které je katastrofální snad ve všech směrech. Oba pochází z několika sourozenců, o kterých ani jedna z matek nemá absolutně žádný přehled. Netuší, kde děti tráví čas, nezajímají se, v kolik, a zda vůbec, dorazí domů. Se školou nespolupracují. Děti nejsou vedeny k žádné zodpovědnosti a disciplíně.
5. Jako asistentka pedagoga jsem do třídy přiřazena ke dvěma vozíčkářům, kteří potřebují mou pomoc během výuky se základními potřebami. Zároveň velké přestávky trávím s jedním z chlapců na toaletě, proto nemohu být ve třídě přítomna. Poté tam

máme slovenského chlapce, kterému jsem k ruce ve formě „překladače“. Přesto je ale potřeba plno času věnovat právě těmto dvěma zmiňovaným žákům, o kterých se zde bavíme, a okrádají mě o čas, který bych mohla věnovat „svým“ dětem. A nebudu lhát, těmto dětem bych se věnovala mnohem radši, protože mám jistotu, že mou pomoc ocení a něco si z ní odnesou, na rozdíl od D. a M. Bohužel je ale nutné, abych jejich chování nějakým způsobem usměrňovala, aby ve škole dělali alespoň z části to, co mají. Proto je pro mě průběh výuky z jejich strany hodně ovlivněný.

6. Někteří žáci, jde hlavně o děti z podobného rodinného zázemí a s bydlištěm ve stejné vyloučené lokalitě, se jejich přítomností občas nechávají ovlivňovat. Jejich chování je patrně horší za jejich přítomnosti, více vyrušují, při komunikaci používají vulgarity a také v hodinách méně pracují. Snaží se jim vyrovnat, předvádí se před nimi a určitým způsobem se mu snaží zavděčit. Přijde mi, že je berou jako vzor. Jako by měli pocit, že jejich chování ovlivňuje to, zda s nimi budou kamarádit. Ve výsledku je jejich pocit nejspíš správný, a kdyby se nechovali podle jejich představ, přestali by se s nimi kamarádit. Otázka ovšem je, do jaké míry tento vztah považují za kamarádství. Přijde mi, že ostatní berou jen jako loutku a velice jim vyhovuje, že mají nad někým svou moc.

12.1.2.4 Pedagog č. 4/2

- Role ve třídě: vyučující přírodovědy
- Pohlaví: žena
- Vzdělání: středoškolské s maturitou
- Délka praxe: 5 let

Odpovědi na otázky:

1. Problémovým žákem bych nazvala takového žáka, který při hodinách vyrušuje a svým chováním záměrně ubližuje ostatním spolužákům
2. Ano, v této třídě se žák, který pro mě tuto definici splňuje, vyskytuje.
3. Kromě vyrušování v hodinách, které se dá za normálních okolností s pomocí asistentky pedagoga podchytit, a hlavně se s ním setkávám téměř v každé třídě, kde učím, je to především nevhodné chování ke spolužákům. To, že děcka vyrušují je prostě normální, ale to, jak se k sobě někteří chovají, to mě poslední dobou naprosto vyvádí z míry. Z velké části se jedná o slovní urážení, pošťuchování o přestávkách, vyhrožování. Dokonce jsem se i setkala s přáním smrti. Některý si absolutně neuvědomují, co z té pusy vypouští a jak moc to někoho může ranit.

4. Jako viditelnou příčinu vnímám hlavně touhu po pozornosti a špatný vliv kamarádů. V této třídě jsou dva žáci, D. M., kteří se vzájemně podporují ve špatném chování. Při hlubším pozorování je ale jasné, že prvotní problém pramení především z prostředí, kde se žáci vyskytují, v čem žijí, jaké mají životní vzory a míra, do jaké je o ně ze strany rodičů postaráno.
5. Přítomnost těchto žáků ve třídě ovlivňuje mou výuku velmi. Asi pořád žiju v naivní představě o dokonalém školství, kdy žáci dychtí po vzdělání. Vzhledem k vyučovanému předmětu se snažím žákům různými aktivitami co nejvíce přiblížit učivo, ať už se jedná o práci s modely při výuce živé a neživé přírody, hry s vlastním tělem při ukázce pohybů Země, ale také účast na různých besedách, návštěvy výstav a procházek po okolí. Všechny tyto aktivity jsou zcela omezeny, pokud jsou ve škole přítomni tito žáci. V některých případech bylo přistoupeno na možnost nechat žáky v jiné třídě se zadanou prací a aktivit se se zbytkem třídy zúčastnit.
6. Chování těchto žáků ostatní děti velmi ovlivňuje. Všimají si jejich odlišnosti, nemohou se zcela soustředit, v některých případech z nich mají dokonce strach.

12.1.2.5 Pedagog č. 5/2

- Role ve třídě: vyučující anglického jazyka a informatiky (v obou případech se jedná o skupinu č. 2 – v této skupině se objevují chlapi, kteří byli ostatními učiteli označeni za problémové)
- Pohlaví: žena
- Vzdělání: vysokoškolské
- Délka praxe: 1 roky

Odpovědi na otázky:

1. Vzhledem k tomu, že má každý učitel jinou představu o žácích a očekávání se různě liší, tak je to jednoduše žák, jehož chování je nějakým způsobem nepřijatelné pro vyučujícího. A pro každého učitele to může znamenat něco jiného.
2. V této třídě učím pouze půlku žáků, protože jsou na mé předměty rozděleni do dvou skupin na základě dovednostních znalostí. Je ale fakt, že se v této skupině nachází dokonce dva žáci, kteří jsou svým chováním pro mě problémoví. Konkrétně mluvím o M. a D.
3. V obou případech se jedná o naprostý nezájem o učivo, nerespektování nejen pedagogů, ale i spolužáků. Své nesouhlasy dávají najevo dost nevhodně, stejně tak se nevhodně vyjadřují o vzdělání a škole a tím je jejich názor na jakékoliv vzdělávání

zcela jasný. Vulgarita doprovází snad každou větu, kterou řeknou. Některá sprostá slova snad ani neznám.

4. Přestože jsem se se žáky setkala letos poprvé a neznám dopodrobna jejich příběh, je zcela jasné, že nepochází z dobrého rodinného zázemí. To se odráží na jejich trávení volného času, kdy zastávají pravidlo „být doma co nejméně“, pohybují se mezi staršími lidmi a nechávají se ovlivňovat k nevhodným aktivitám.
5. Jak již bylo zmíněno v předchozí otázce, svůj nezájem o vzdělávání dávají dost často najevo vyrušováním, nevhodnými řečmi a proto je má výuka z jejich strany dost ovlivněna. Upřímně se mi neučí vůbec dobře, pokud je jeden z těchto žáků ve škole. Natož, když jsou ve škole oba.
6. Ostatní žáci se nechávají lehce ovlivnit. V první řadě je to z důvodu, že se ve skupině objevují jedinci, kteří pochází z podobného prostředí. Je těžké upoutat jejich pozornost, v hodinách jsou neaktivní. Je to velký rozdíl oproti tomu, když ve škole není ani jeden z těchto dvou chlapců.

12.1.2.6 Pedagog 6/2

- Role ve třídě: vyučující anglického jazyka a informatiky (v obou případech se jedná o skupinu č. 1 – v této skupině se objevuje žákyně, která byla popsána z pohledu třídní učitelky jako problémová z důvodu nadměrné přecitlivělosti)
- Pohlaví: žena
- Vzdělání: středoškolské s maturitou, 4 ročník VŠ
- Délka praxe: 7 let

Odpovědi na otázky:

1. Podle mě je to jakýkoliv žák, který se chová způsobem, který se nehodí na základní školu, ztěžuje práci učitele ať už narušováním výuky, nebo ztíženou přípravou na výuku a v neposlední řadě výrazně ovlivňuje klima třídy špatným směrem.
2. Pokud se jedná pouze o polovinu třídy, kterou vyučuji, tak se s takovým žákem neseťkávám.

Poslední rozhovor byl na základně negativní odpovědi u druhé otázky přerušen. Vzhledem k tomu, že učitel neshledává žádného žáka z této třídy (přesněji řečeno z poloviny žáků, kterou v této třídě učí) jako problémového, nebylo potřebné pokládat další otázky. Do své práce ale zařazuji alespoň tyto dvě odpovědi záměrně, protože poukazují na fakt,

který jasně dokazuje, že pokud se nějaký žák jeví jako problémový jednomu učiteli, druhý ho tak vnímat nemusí.