UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2023 Nejmanová Marta

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Kázeňské problémy na prvním stupni ZŠ z pohledu učitele

Bakalářská práce

Autor: Marta Nejmanová

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: 7506R / Speciální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.

Hradec Králové 2023

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor:	**Marta Nejmanová**
Studium:	P20K0361
Studijní program:	B0111A190019 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika
Název bakalářské práce:	**Kázeňské problémy na prvním stupni ZŠ z pohledu učitele**
Název bakalářské práce AJ:	Disciplinary problems during the first five grades of primary school from a teacher's perspective

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývá problematikou kázeňských problémů na 1. stupni základní školy z pohledu učitele. V teoretické části práce bude popsaná problematika kázeňských problémů, možnosti a strategie řešení kázeňských problémů a role učitele. Budou popsány specifika malotřídní a městské školy. V empirické části bude použita kvantitativní výzkumná technologie, technika dotazníku vlastní konstrukce. Cílem empirické části je komparovat postoje v řešení kázeňských problémů u učitelů prvního stupně základních škol a městských škol.

The bachelor's thesis will deal with the issue of disciplinary problems the first five grades of primary school from the teacher's perspective. The theoretical part of the thesis will describe disciplinary problems, options and strategies for solving disciplinary problems and the role of the teacher. The specifics of small class and urban schools will be described. The empirical part will use quantitative research technology, a self-constructed questionnaire technique. The aim of the empirical part is to compare the attitudes in solving disciplinary problems among teachers, grades one through five, in small class and urban schools.

AUGER, M., & BOUCHARLAT, C. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* Praha: Portál, 2016. ISBN: 978-80-7387-703-3.

Bendl, S. *Kázeňské problémy ve škole.* Praha: Triton, 2011. ISBN: 978-80-7387-436-0.

Bendl, S. *Školní kázeň v teorii a praxi.* Praha: Triton, 2011. ISBN: 978-80-7387-432-2.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi.* Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1718-0.

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

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

Zadávající pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Kázeňské problémy na prvním stupni ZŠ z pohledu učitele vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji Mgr. Truhlářové Zuzaně, Ph.D. za pochopení, trpělivost, hlavně pak za odborné rady při zpracovávání mé bakalářské práce. Poděkování dále patří všem pedagogům, kteří ochotně zodpověděli otázky v mém dotazníku a umožnili mi získat potřebné informace pro mou bakalářskou práci. Velký dík patří všem, kteří mě nejen při psaní této práce, ale v průběhu celého studia podporovali.

Anotace

NEJMANOVÁ, Marta. *Kázeňské problémy na 1. stupni základní školy z pohledu učitele*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 66 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se bude zabývá problematikou kázeňských problémů na 1. stupni základní školy z pohledu učitele. V teoretické části práce bude popsaná problematika kázeňských problémů, možnosti a strategie řešení kázeňských problémů a role učitele. Budou popsány specifika malotřídní a běžné základní školy. V empirické části bude použita kvantitativní výzkumná technologie, technika dotazníku vlastní konstrukce. Cílem empirické části je komparovat postoje v řešení kázeňských problémů u učitelů prvního stupně základních škol malotřídního typu a běžných základních škol.

Klíčová slova: chování, intervence, kázeň, odměna, poruchy chování, prevence, trest, učitel, výchova, vyučování, základní škola, žák

Annotation

NEJMANOVÁ, Marta. Disciplinary problems durink the first grades of primary school from a teacher´s perspective. Hradec Králové: Faculty of Education, University od Hradec Králové. 2022. pp. Bachelor Thesis.

The bachelor´s thesis will deal with the issue of disciplinary problems the first five grades of primary school from the teacher´s perspective. The theoretical part od the thesis will describe disciplinary problems, options and strategies for solving disciplinary problems and the role of the teacher. The specifics of small class and ordinary elementary schools will be described. The empirical part will use quantitative research technology, a self-constructed questionnaire technique. The aim of the empirical part is to compare the attitudes in solving disciplinary problems among teachers, grade sone through five, in elementary school and orninary elementary school.

Keywords: behavior, behavior disorders, education, discipline, elementary school, intervention, prevention, punishment, pupil, reward, teacher, teaching

Prohlášení

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

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod 7

1 Charakteristika základní školy 9

2 Kázeň aneb výchovné problémy 12

2.1 Nežádoucí chování 13

2.2 Příčiny výchovných problémů v ZŠ 15

3 Poruchy chování 18

3.1 Klasifikace poruch chování 19

4 Řešení výchovných problémů 24

4.1 Prevence 25

4.2 Intervence 26

4.3 Výchova a výchovné prostředky 28

4.4 Systém péče 31

5 Cíl výzkumného šetření 33

6 Metodologie výzkumu 35

6.1 Výzkumný vzorek 36

7 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace 38

7.1 Nejčastější výchovné problémy na prvním stupni základních škol. 38

7.2 Řešení výchovných problémů 41

7.3 Prevence výchovných problémů 48

8 Závěr výzkumného šetření a diskuse 53

Závěr 56

Seznam použitých zdrojů a literatury 58

Seznam příloh 62

Úvod

Každá společnost potřebuje systém platných norem, kterými se lidé budou řídit a v případě nedodržení budou sankciováni. V dnešní době se setkáváme s velmi odlišným pojetím pravidel chování, ať už v rodinách, státních zařízení, ale i různých kulturách. V našem životě jsme již od útlého věku nabádání k dodržování norem či pravidel chování. V rodině začíná prvotní formování dítěte a setkávání se s pravidly chování, rodič dítěti vymezuje žádoucí a nežádoucí chování, většinou pomocí nápodoby, pochvalou či trestem. Z rodiny by měli mít děti vštípeny základní pravidla chování.

První institucí, kde dítě musí dodržovat určitá pravidla chování, hlavně ve vztahu k ostatním dětem, bývá zpravidla předškolní vzdělávání. Dalším stupněm je povinná školní docházka, kde je základní rámec pravidel chování vymezen legislativou a zakotven ve školním řádě.

Problematika kázně na prvním stupni základní školy z pohledu učitele je v rámci pedagogiky důležitým tématem. Dle mého názoru je tento problém stále aktuální, velmi rozebíraný a řešený. Sama jako učitelka na malotřídní škole jsem kázeň žáků řešila i několikrát denně. Díky této práci se chci v této oblasti lépe zorientovat, začít efektivněji hledat různé způsoby řešení a včas zavádět preventivní opatření proti vzniku nevhodného chování.

V českém prostředí se kázní nejvíce zabývá Stanislav Bendl, napsal k tomuto tématu několik knih. V současné době není autor, který by se touto problematikou v rámci České republiky aktivně zabýval, což je důvodem, proč jsou v mé práci použity zdroje literatury staršího data.

Dále bych ráda zmínila rozdílnou terminologii, kterou ve své práci využívám. Konkrétně mluvím o termínech KÁZEŇ a VÝCHOVNÉ PROBLÉMY, tyto dva pojmy jsou dle mých zjištění významově stejné. Kázeň je používaná ve starší odborné literatuře asi do roku 2012. V současné literatuře jsou uváděny pojmy výchovné problémy či problémové chování. Využívám tedy oba termíny, dle autorů a literatury, z kterých v jednotlivých kapitolách své práce čerpám.

Cílem mé práce je popsat výchovné problémy, příčiny neukázněného chování a zmapovat možnosti řešení výchovných problémů. Ve své práci budu specifikovat poruchy chování, které s mým tématem velmi úzce souvisí. Dále se zaměřím na možnosti

podpory a prevence. Pomocí výzkumného šetření bude vše porovnáno se skutečnou situací v dnešních školách a zároveň bude situace komparována na prvních stupních základních škol městských typů a základní školy malotřídního vesnického typu. Získané informace budou přínosem pro současné, ale hlavně budoucí pedagogy, kteří se s výchovnými problémy zajisté budou potýkat.

1 Charakteristika základní školy

Zákona č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (dále jen Školský zákon) charakterizuje základní vzdělávání takto *„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění. V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky.“*

Základní školy lze tedy rozdělit na základní školy plně organizované, které mají všech 9 ročníků a na neúplně organizované, kam zařazujeme malotřídní školy. Základní škola je stejně jako jiné společenské instituce postavena na dodržování množství pravidel. Tato pravidla se týkají nejen žáků, ale i učitelů. (Trnková, 2010)

Primární vzdělávání je specifický stupeň ve vzdělávání člověka od 5 (6) let do 10 (12) let. Je to otevřený systém, základ pro celoživotní učení, probíhá zde osvojování gramotnosti a kulturních dovedností. Umožňuje náhled na svět, rozvíjí dětskou osobnost. Má klíčovou roli pro další rozvoj člověka. (Spilková, 2005)

Základní škola malotřídního typu

Malotřídní škola hovorově „malotřídka“ je typem neúplně organizované školy. Je to škola pouze s první stupněm, která má méně jak 5 tříd. Znamená to tedy, že v jedné třídě je vyučováno více ročníků. V České republice může být takto vedený pouze první stupeň základní školy. Primárně se tyto školy nachází ve vesnicích a v České republice je jich přibližně 1 400. (Trnková, 2010)

§ 4 vyhlášky č. 48/2005 Sb., stanovuje minimální počty žáků v malotřídních školách podle počtu tříd: *„Škola tvořená jednou třídou prvního stupně má nejméně 10 žáků ve třídě. Škola tvořená dvěma třídami prvního stupně má nejméně 12 žáků v průměru na 1 třídu. Škola tvořená třemi třídami prvního stupně má nejméně 14 žáků*

v průměru na 1 třídu. Škola tvořená čtyřmi a více třídami prvního stupně má nejméně 15 žáků v průměru na 1 třídu.“

Učitel takové třídy musí výuku organizovat, aby v rámci vyučovací hodiny byli edukačně zaměstnány všechny děti, všech ročníků. Vztah dětí a učitelů je zde bližší než ve velkých školách, především z důvodu nižšího počtu žáků v jednotlivých třídách. Kvalita výuky zde víc, než jinde závisí na schopnosti učitele. Kladem malotřídních škol je individuální přístup, dobrá informovanost učitelů o žácích, ať již o vzdělávacích potřebách či rodinném zázemí, dále malé kolektivy žáků a v neposlední řadě i dostupnost vzdělání pro žáky z obce. V problematice financování malotřídních škol velmi záleží na vztahu vedení školy a jejího zřizovatele, kterým je zpravidla obec. Může se zdát, že mají volnost ve využívání prostředků, které jsou jim poskytovány, ale opak je pravdou. Většina peněz je vázána účelově a musí být k danému účelu využita. Česká školní inspekce (dále jen ČSI) se zaměřuje na materiální vybavenost a personální zajištění výuky. Dle výroční zprávy ČŠI (2003) se malotřídní školy často potýkají s nedostatkem kvalifikovaných učitelů. Jejich materiální vybavenost závisí na možnostech a prostředcích zřizovatele, a je někdy velmi rozdílná mezi jednotlivými kraji. Všechny tyto faktory by mohli mít vliv na kvalitu vzdělávání. Proto se názory na malotřídní školy velmi různí. (Trnková, 2010)

Plně organizovaná základní škola

Základní škola je plně organizovaná, pokud zde žáci plní základní školní docházku od 1. do 9. ročníku. Definice plně organizované základní školy dle školského zákona: *„Základní škola má 9 ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem.*

Plně organizované školy zprostředkovávají úplné základní vzdělávání, jsou charakteristické spíše pro města a bývají označovány jako **školy městské**. Tyto školy bývají lépe materiálně zajištěny než školy malotřídního typu, mohou mít svou jídelnu, tělocvičny, sportovní dráhy, ale i odborné učebny. Do školy dochází více žáků i pedagogická sbor je početnější. (Šťáva, 2008)

Tyto školy se díky většímu počtu žáků lépe zapojují do větších projektů a využívají dotačních programů, bývá zde i větší možnost mimoškolních aktivit, zájmových kroužků, sborů apod. (Průcha, 2013)

Na úplných školách panuje větší anonymita, vznikající problémy nemusí být včas zachyceny, také zde panuje větší soutěživost. Ve třídě je více žáků než na malotřídní škole. Často je více tříd jednoho ročníku a žáci se navzájem nemusí znát. Učitel se věnuje pouze jednomu ročníku, z čehož vyplývá, že je pro něj didaktická práce snazší. (Trnková, 2010)

Oba typy škol mají normy stanovené zákonem, řadíme sem kvalifikovanost pedagogů, obsah učiva a očekávané výstupy. Všechny základní školy se řídí **Rámcovým vzdělávacím programem** (dále jen RVP), který je založeno na poznávání, respektování a rozvoji osobních potřeb, motivuje žáka k učení, vede ho k aktivitě a poznání, tvoření a řešení problémů. RVP specifikuje **klíčové kompetence**, které vedle sebe nestojí izolovaně, ale prolínají se různými způsoby. Konkrétně se jedná o kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské a pracovní, v aktualizované verzi přibyla kompetence digitální. (MŠMT, 2021)

2 Kázeň aneb výchovné problémy

V této kapitole objasním, co vlastně kázeň znamená. V dnešní době je již výraz kázeň nahrazován a pojmenováván jako výchovný problém. Pod pojmem kázeň si každý, nejen pedagog, představí něco trochu jiného. Někdo chápe kázeň jako slušné chování či poslušnost, někdo jako návyky nebo dodržování norem. Na kázeň se můžeme dívat i jako na soubor pravidel chování a vzorců.

Velmi záleží na nastavení osobních hranic a morálních pravidel. Chování, které někdo toleruje, jiný člověk nesnese. S kázní se setkáváme ve všech oblastech našeho života. Počínaje rodinným prostředím, ve kterém přebíráme od svých rodičů vzorce chování, přes vzdělávací instituce jako je mateřská či základní škola. Dále také zaměstnaní lidé musí dodržovat jistý kodex, ale nesmíme zapomínat i na osobní, kulturní a společenský život. Kázeň je velmi složitý jev, který každý den zasahuje do lidských životů, a to vědomě nebo nevědomě. Právě Bendlova (2011, s.33) definice kázně patří mezi jednu z nejznámějších: *„Obecně lze kázeň definovat jako vědomé dodržování zadaných norem.* ***Školní kázeň*** *definujeme jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učitelem.“*

Existuje celá řada definic kázně. Linder a Bagley o kázni hovoří jako o souboru pro dodržování určených norem, Kádner a Gigardová ji chápou jako soubor zákonů, Uher ji považují za podřízení se autoritě a Raskin jako znalost a zachování pravidel. Jiní zase zdůrazňují vnitřní či vnější aspekty. (Bendl, 2011)

Dále si můžeme pod pojmem kázně představit sebekázeň, vnitřní kázeň, vlastní tvorbu pravidel, sebeuvědomování, sebeovládání a zodpovědnost za své chování. Nicméně kázeň by měla sloužit i jako ochrana žáků a učitelů. Kázeň by neměla být chápána jako omezování svobody dítěte, ale jako prostředek k ovládání sama sebe. S nástupem do školy se předpokládá znalost základních způsobů slušného chování, které by si dítě mělo osvojit v rodinném prostředí nebo předškolním vzdělávání. Ale ne vždy tomu tak je, některé děti nastupují do školy málo nebo špatně vychované. Nicméně učitel musí dosahovat vzdělávacích výsledků v reálných podmínkách a vzdělávat všechny děti. V případě nevychovaného dítěte se o nápravu musí pokusit sám. Aby mohl učitel v reálném životě efektivně vyučovat nelze výchovu a vzdělávání oddělovat. Prohřešky odvádějící pozornost od učení jsou kontraproduktivní a ovlivňují nejen vzdělávací proces,

ale i výukové výsledky dětí. Mohou zhoršit vztahy ve třídě, ovlivnit pocit bezpečí. Pro učitele je vyčerpávající, řešit nevhodné chování a opakovaně získávat pozornost žáků, protože jim to ubírá čas pro výuku a ostatní žáky. Je třeba se kázeňskými problémy, i těmi menšími intenzivně zabývat. Bohužel není metoda, postup nebo řešení, které by vyřešilo problémy u všech dětí. Působením více dílčích opatření a současně hledáním vhodného přístupu pro daného jednotlivce můžeme dospět ke zlepšení situace. (Merin, 2013)

Ve škole má dle Bendla (2004) kázeň **dva cíle**: zajišťovat bezpečí a tvořit prostředí podporující učení. Pokud je udržována kázeň, předpokládá se, že jsou děti schopné dávat pozor, vnímat látku a spolupracovat s učitelem.

Neukázněné chování může způsobil velké **časové ztráty**, proto je nutné potlačit, nejlépe zcela odstranit i sebemenší přestupky. *„Hypoteticky se jedná o časovou ztrátu, která přesahuje tři čtvrtiny školního roku.“* (Bendl, 2004, s.25)

Z historického hlediska, Bagley (1917, s. 10) zdůrazňuje **tři základní cíle** školní kázně: *1. vytváření nezbytných podmínek pro školní práci, 2. příprava žáků pro život ve společnosti dospělých, 3. pěstování základních návyků sebeovládání.*

Zjistila jsem, že vysvětlení a chápání pojmu kázně je dle různých autorů odlišné. Každý tento pojem objasňuje z jiného hlediska a klade důraz na něco jiného. Někteří autoři spojují pojem kázeň primárně se vzděláváním, jiní se zaměřují spíše na duševno a sebekázeň, někteří sledují kázeň již v rodinném prostředí.

2.1 Nežádoucí chování

Problémové chování je mnohovrstvé, v různém věku je charakter problémů zcela jiný. Žáci s problémy v chování demonstrují nespokojenost, agresivitu, negativní vztah k osobám, učitelům nebo rodičům, provokují a narušují záměrně výchovně-vzdělávací proces. Za nežádoucí chování považujeme neplnění úkolů, nedostatečná příprava do školy, zapomínání pomůcek, vyrušování v hodině, záškoláctví, vzdor vůči autoritě, odmlouvání, šikanování, agresivní chování, podvodné chování jako opisování či lhaní, cílené porušování školního řádu, ale i občanské a mravní přestupky vůči okolí a majetku. (Kaleje, 2014)

Obecně jsou za problémové považovány dva typy žáků: Žáci, kteří **vyrušují** při procesu vyučování - neklidný, konfliktní, provokující či agresivní žák a žáci, kteří **odmítají**

pracovat – nejdou k tabuli, nevypracují cvičení, nepřinesou práci ke kontrole, nenosí si pomůcky, neodpovídají na dotazy a jsou celkově pasivní. (Auger, 2016)

Kyriacou (1966) považoval za nejčastější projevy neukázněného chování:

- **mluvení** - žáci mluví nahlas mezi sebou, aniž by byli tázáni
- **hluk ve třídě –** pokřikování, broukání, cvakání tužkou, lomcování lavicí
- **nepozornost a neplnění povinností** ve vyučovací hodině
- **opouštění místa, pozdní příchody**
- **rušení –** snaha upoutat na sebe pozornost spolužáků

Dále slovní narážky, vulgární mluva, neuposlechnutí pokynů, poškozování majetku.

Bendl (2011) rozdělil kázeňské přestupky rozdělil do dvou kategorií na přestupky **vůči spolužákům** a **vůči učiteli**, přičemž některé nelze jednoznačně zařadit. **Nekázeň vůči učitelům či škole:** drzost, vulgárnost, vandalismus, šikana, krádeže, poškozování majetku školy, konzumace drog a alkoholu, záškoláctví, fyzické útoky, lhaní, pomlouvání, pozdní příchody, neplnění školních povinností (úkoly, pomůcky), opisování, vykřikování, nedbalost, nedodržování školního řádu. **Nekázeň vůči žákům:** vulgárnosti, krádeže, rvačky, krádeže, poškozování věcí, pomluvy, předbíhání, bojkotování společné práce, provokování, obviňování druhých.

Výchovné problémy se proměňují i s dobou, objevují se nové formy kriminality, významný je i vývoj nových technologií. Bendl uvádí adrenalinové formy chování, například jízda na vlakových soupravách, sprejování, jejichž cílem je zábava a vzrušení. Další projevy již vymizeli např. rouhání nebo bezbožnost, které dnes již nejsou považovány za nekázeň. Jiné přežívají z dob minulých až dodnes – šikana, drzost, alkohol, kouření. Některé přestupky jsou nové – výbušniny, zbraně ve škole, vyhrožování přes mobilní telefon… (Bendl, 2011)

V každodenní praxi musí učitel řešit obtížné a rizikové situace. V mladším školním věku se nejčastěji setkávají s projevy opozičního vzdoru, kdy je dítě neposlušné, hrubé a nerespektuje autority. Někteří žáci mají problém se začleněním do kolektivu, což může vést k problémům v chování. V tomto věku vzniká velmi rychle závislost na internetu a virtuálním prostředí. Rostoucím ohrožením jsou v dnešní době sociální sítě s falešnou identitou a následná kyberšikana. Dalším problémem je agresivita neboli chování

se záměrem ublížit, její specifickou formou je autoagrese například sebepoškozování. Neagresivní projevy jsou další skupinou problematického chování, kam zařazuje lhaní, záškoláctví, útěky a krádeže, ale můžeme pozorovat i neurotické projevy vedoucí k problémům v chování jako je hysterie, fobie, úzkost, deprese, koktavost či tikové poruchy. (Kolaříková, 2017)

Problémy v chování bývají veřejností zaměňovány za poruchy chování. Rodiče pak často vzdávají své výchovné působení, hledají argumenty a důvody. Takové dítě potřebuje řád a pevné vedení, aby zdravě dozrála jeho osobnost. Problém v chování není porucha chování, ale může se do ní rozrůst. (Kaleje, 2014)

Za nežádoucí chování každý autor považuje trochu něco jiného, ale v závěru se všechny výčty dosti podobají. Zde záleží i na osobním nastavení jednotlivých osob, co někomu přijde jako nevhodné chování, někdo jiný považuje za normální a je ochoten to do jisté míry tolerovat a přijmout.

2.2 Příčiny výchovných problémů v ZŠ

V současné době je pojetí výchovy silně ovlivněno společností 21. století, kde se preferuje svobodná volba každého jedince. Snažíme se dětem dávat možnost svobodné volby a výběr z všemožných řešení v různých situacích. Rozhodování je umožněno i v situacích týkajících se hygieny, zdraví, bezpečnosti, povinností, zdvořilosti atd. A právě toto může vést k negativním důsledkům pro jedince, skupinu i celou společnost. V některých rodinách si 3leté děti rozhodují, co si obléknou, co sní a vypijí, kdy půjdou spát, kdy budou vstávat a možná si i určují, za jakých podmínek si po sobě uklidí. Na 1. stupni některých základních škol se žáci mohou sami rozhodnout, kdy budou jíst a pít, kdy půjdou na záchod, i za předpokladu, že tímto rozhodnutím naruší vyučovací proces. U starších žáků základních a středních škol mají studenti tendenci uplatňovat svá práva nad povinnostmi a diskutovat o tom, klást si požadavky a vyjednávat. Pokud dovolujeme, aby děti v situacích týkajících se zdraví, bezpečností a povinností nemuseli plně respektovat nutná základní pravidla, neumožňujeme jim, aby si vytvořili vnitřní hranice. Výsledkem může být přecházení na červenou, protože spěchají, jízda bez světel, protože podle nich je dobře vidět. Myslí si, že použití helmy je zbytečné. Nevhodně se stravují, protože jim to chutná a je to jejich volba. Odmítají plnit povinnosti s tím, že je to omezování osobní svobody. Pokud se těmto dětem nedostává toho, co chtějí trestají své vychovatele záchvaty zlosti, pláčem, ignorací

či úmyslným vyrušováním při výuce. Pokouší se o zastrašení, diskutují, chtějí výměnný obchod „něco za něco“, tresty jim jsou jedno. Při nevhodném chování se vymlouvají nebo svádí vinu na druhého. (Navrátil, 2011)

Výchovné problémy budou převládat za určitých okolností, nezáleží pouze na pedagogovi. Je třeba si uvědomit, že vliv na kázeň ve třídě má mnoho faktorů. Na nežádoucím chování se mohou podílet **biologické, sociální a situační faktory**. Konkrétně se jedná o nedostatky ve výchově v rodinném prostředí – někteří své děti zanedbávají, jiní podporují, někde není výchova žádná či příliš hrubá. To ovšem neznamená, že takový žák nebude umět kontrolovat své chování. **Nevhodně vedené vyučování** – důležitá je motivace, využití pestrých výukových metod, zaujetí žáka, pozitivní vztah k dětem a vhodná komunikace s žákem. Velmi zde záleží na osobnosti učitele a jeho chování, neboť zde hrozí zde syndrom vyhoření. **Dalším faktorem** ovlivňujícím nežádoucí chování může být únava žáků, násilí v médiích, na sociálních sítích a v počítačových hrách, žáci neakceptující řád, pravidla a autority. V neposlední řadě sem řadíme poruchy chování a učení. To vše může mít vliv na vznik nežádoucího chování. (Čapek, 2008)

Paclt (2007) uvádí ještě **faktory genetické** neboli dědičné, dle výzkumu je pravděpodobnost výskytu poruch chování u dítěte 40 až 48 %. Agresivní chování u dětí je obvykle odrazem agresivity v rodině. Agresivní chování dítěte vede k asociálnímu chování až v 60 % případů. Dále se zaměřuje na drogově závislé. Výzkumné studie dokazují, že poruchy chování výrazně zvyšují riziko drogové závislosti.

Říčan a Krejčířová (2006) dále zmiňují **psychologické faktory.** Dítě hledá uspokojení po opakované frustraci, potřebuje uznání a pozornost. Může to ovšem znamenat i volání o pomoc v tíživé situace, dítě je silně úzkostné až depresivní. Někdy může být nevhodné chování spojeno s hledáním vlastní identity nebo emoční deprivací. Emoční deprivace souvisejí s citovou deprivací v rodině nebo v ústavním zařízení, může se projevit i u žáků s ADHD či specifickou poruchou učení.

Dítě v riziku poruchy chování

Již od narození dítě směřuje k dospělosti, socializuje se - učí se způsobům chování, řešení různých situací, jak reagovat na okolí, utváří si sociální vztahy. Koncept **At risk Youth** = Děti v riziku vymezuje děti, které mají cestu plnou překážek, rizik

a úskalí. Socializace je tedy riziková nebo blokovaná. Tento koncept sleduje rizika, a snaží se o minimalizaci negativních vlivů. (Vojtová, 2008)

Rizikový faktor lze chápat jako překážku pro rozvoj osobnosti a vhodnou socializaci dítěte. Tyto faktory ovlivňují každého jedince v závislosti na míře jeho odolnosti. Původ může být v osobnosti dítěte, rodině, ve škole či ve společnosti. (Kachlík, 2016)

Rizika spojená s vývojem dítěte

V rámci **osobnosti dítěte** sem patří: fyzické faktory jako nedonošenost, nízká porodní váha, postižení, nemoc, chronické onemocnění. Psychické předpoklady jsou nízká inteligence, hyperaktivita a impulzivita. V sociální oblasti se jedná o slabé vazby, obdiv k násilí, nedostatek empatie a nízká sebeúcta. Velmi riziková je skupina dětí, které prožili svůj život v institucionální péči. V **rodinném prostředí** se zvyšuje riziko v neúplných rodinách, zejména pokud je nepřítomen otec. Dále manželské spory, násilí v rodině, nevhodný rodičovský vzor nebo neadekvátní výchovný styl – například odmítání dítěte, zanedbávání či tvrdé vyžadování kázně. Velké riziko ve **společnosti** přinášejí komunity, kde se vyskytuje socioekonomické znevýhodnění, násilí a kriminální činnost, válečné konflikty, ale i sociální či kulturní diskriminace. **Ve škole** je zvýšené riziko školního neúspěchu, kladení nepřiměřených nároků a případně získání slabé vazby na školu. Používání nevhodných kázeňských prostředků, vrstevnická skupina, v níž je agrese normou, šikanování a sociální izolace. (Jarabáč, 2018)

Příčin výchovných problémů je velká řada. V jednotlivých případech se budou příčiny lišit a určitě nebudou vždy jednoznačné. Je zde velmi mnoho faktorů, které mohou chování ovlivnit, a proto nelze konkrétně určit důvod, proč právě tento žák není schopen dodržovat pravidla chování.

3 Poruchy chování

Dle Vojtové (2010) rozlišujeme z hlediska etopedie dvě kategorie problémových žáků – děti s problémovým chováním a děti s poruchou chování. Rozdíly mezi těmito skupinami se objevují ve **třech dimenzích**: motivace jedince v uplatňovaném chování, v časnosti nežádoucích projevů chování a ve způsobech intervence a reedukace.

Dítě s problémy v chování o problému ví a chtěl by je odstranit. Vadí mu nálepkování a jejich problémy bývají krátkodobé či se projevují v určitých periodách. Často bývá problém důsledkem nezvládnutého konfliktu s okolím. K nápravě povedou pedagogická opatření a speciální metody. **Dítě s poruchou chování** není s normami v konfliktu, nepřijímá je a ignoruje. Nepociťuje vinu za své jednání. Normy porušuje dlouhodobě, nežádoucí chování se prohlubuje. Takovýto žák vyžaduje speciální péči, způsoby intervence a metody. Může být umístěn i do specializovaných zařízení. (Žlunková, 2010)

Porucha chování musí mít jasně stanovena kritéria vymezení. Obvykle si pod tímto pojmem představíme negativní odchylku od normy. Otázkou je, co je norma v chování dětí. Za normální je považováno chování běžné a očekávané. Je nutné normu vymezit, kvůli fungování společnosti jako celku. Poruchy chování se vždy projevují ve vztahu k něčemu: sociální interakce, vztah k sobě samému nebo vztah k věcem (při zacházení s nimi). Je nutno brát v úvahu osobnost dítěte, složku organickou, ale i psychologickou. Všechny projevy chování musíme hodnotit s ohledem na vývoj dítěte. Dále musíme vyloučit i jiné faktory – frustrace, nedostatek motivace, zdravotní obtíže, ale také emoce. (Hutyrová, 2019)

Učitelé na všech typech škol by měli rozpoznat rozdíly mezi žáky s problémem v chování a poruchou chování. Je důležité předcházet nálepkování, včas kontaktovat odborníka, který může předejít zhoršení situace a předcházet vylučování žáka z přirozeného sociálního prostředí. (Jarabáč, 2018)

„Dítě je nositelem problému, není problémovým dítětem. Pokud stále čekáme nevhodné chování dítěte, pak se dítě musí našemu očekávání přizpůsobovat. Nebudeme dítě trestat za něco, co nedokáže nebo udělalo nevědomě.“ (Pokorná, 2010, s.143, 144)

3.1 Klasifikace poruch chování

V odborných publikacích najdeme odlišné klasifikace poruch chování. Velmi záleží na oblasti zaměření a pohledu autora. Některé kategorie se upravují, vypouští nebo naopak přidávají.

Poruchy chování jsou velmi specifické, a velmi zřídka lze dítě či žáka přesně zařadit do dané kategorie. Prakticky je užitečnější hledat řešení a možnosti léčby každého jednotlivého případu nikoli poruchy. Pro správné určení poruchy se zaměřujeme na příznaky vážné, dlouhodobé a sociálně znevýhodňující. (Train, 2001)

Lékařská klasifikace

Publikace světové zdravotnické organizace (dále jen WHO), mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN-10) charakterizuje poruchy chování jako opakované, přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování. Mělo by být závažnější než běžné dětské zlobení a trvat šest měsíců nebo déle.

„Tento druh poruch chování však může být projevem i jiné psychiatrické poruchy a v takovém případě má být preferována příslušná diagnóza. Chování, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útěky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Pro diagnózu postačuje jeden z těchto typů chování, pokud je výrazný, nestačí však ojedinělý disociální čin.“ (MKN-10)

Poruchy chování (F91) rozdělujeme dle WHO do následujících kategorií:

Porucha chování vázaná na vztahy k rodině (F91.0) – disociální nebo agresivní chování soustředěné na domov.

Nesocializovaná porucha chování (F91.1) – Porucha chování samotářského agresivního typu; nesocializovaná agresivní porucha. Narušen vztah k ostatním dětem.

Socializovaná porucha chování (F91.2) – Porucha chování skupinového typu; Skupinová delikvence; Poklesky v souvislosti s členstvím v gangu; Krádeže s partou; Záškoláctví. Jedinec je dobře integrován do skupiny vrstevníků.

Opoziční vzdorovité chování (F91.3) – vyskytuje se u mladších dětí, vzdorovité a neposlušné chování. Nejsou zde prvky delikvence, extrémní agrese ani disociálního chování. Velmi obtížná diagnostika.

Jiné poruchy chování (F91.8)

Poruchy chování nespecifikované (F91.9)

Smíšené poruchy chování a emocí (F92) – musí být splněna kritéria F91 i F93 (emoční poruchy v dětství). **Patří sem:** Depresivní porucha chování (F92.0) – porucha chování s trvale výraznou depresí; Jiné smíšené poruchy chování a emocí (F92.8) – porucha chování v kombinaci s trvalými emočními symptomy; Smíšená porucha chování a emocí nespecifikované (F92.9). (MKN-10)

Psychiatrická klasifikace

V psychiatrii se používá pojem porucha řízeného chování neboli ovládání chování, kdy jedinec narušuje práva druhých nebo soustavně porušuje normy a pravidla. Psychiatři rozdělují poruchy do čtyř oblastí: **Násilné chování k lidem a ke zvířatům** jako zastrašování, šikana a agresivní sexuální chování. **Ničení majetku**, zakládání ohňů a vandalismus. **Lhaní, krádeže** a podvody. Za **závažné narušování norem** jsou považovány útěky, záškoláctví či ponocování bez dovolení rodičů. (Jarabáč, 2018)

Společenská klasifikace

Toto rozdělení poruch podle Sováka (1986) je považováno za zastaralé, nicméně stále se užívá. Projevy poruch chování člení do tří skupin:

1. **Disociální chování** není přiměřené a společenské, dá se ovšem zvládnout běžnými pedagogickými postupy; patří sem například nekázeň, neposlušnost a vzdorovitost.
2. **Asociální chování** znamená, že jedinec porušuje sociální normy ve společnosti, ale nepřekračuje právní předpisy, jedná se například o záškoláctví, sebepoškozování, u starších žáků alkoholismus či toxikomanie.
3. **Antisociální chování** je protispolečenské jednání, jedinec poškozuje sebe i společnost, zahrnuje sem organizované zločiny, trestné činnosti jako krádeže, sexuální delikty, vraždy…

Pedagogická klasifikace

Seitz (2001) na základě životní zkušeností odlišuje poruchu chování na základě šesti kritérií: negativní vlivy ze sociálního prostředí, kvalita vztahů v rodinném prostředí, výchova dítěte, význam rodičů, odlišnosti v projevech chování a význam odlišného chování pro dítě.

Klugeho schéma (1973) rozlišuje žáky na základě narušování výuky: problémy v práceschopnosti, ve vztazích se spolužáky a učiteli, problém v respektování řádu, dále problémy fyzického charakteru a emociability.

Bennathanová (1998) třídí dle pěti oblastí: způsob zapojení a výkony žáka ve škole; kooperace, participace a fungování; popírání a potírání; projevy nevyzrálého chování a mechanismy podporující pozitivní chování.

Dle **Bowera** (1981) lze dítě s poruchou chování charakterizovat následovně: neschopnost učit se; neschopnost navazovat a udržovat kladné vztahy se spolužáky a učiteli; nepřiměřené chování a emoční prožívání; pocit neštěstí až deprese; somatické problémy na základě osobních a školních problémů. (Kaleja, 2014)

Školská klasifikace poruch chování

Porucha chování vyplývající z konfliktu, řadíme sem záškoláctví, lhaní a krádeže. Druhá skupina poruch spojená s násilím, myslíme tím agresi, šikanu a loupeže. Poslední skupinou jsou poruchy chování související se závislostí jako toxikomanie či závislost na automatech. (Jarabáč, 2018)

Poruchy chování z hlediska věku

Nejmladší věková skupina je **od 6 do 15 let**, období školní docházky přináší mnoho změn a může být velmi náročné. Může se objevit strach ze školy, špatné začlenění do kolektivu, nepřizpůsobení se pravidlům a autoritám. Důsledkem může být záškoláctví, neposlušnost, vyrušování, lži a krádeže. Negace směřuje zejména k majetku, méně se jedná o násilné činy. Toto nevhodné chování bývá označováno jako prekriminalita, dětská delikvence nebo dětská kriminalita. Věková kategorie **od 15 do 18 ti let**, formování osobnosti je kritické období, vliv vrstevníků je silný. Mezi nejčastější činy patří násilí, opilství a výtržnictví, krádeže v posledních letech i toxikomanie a trestné činy

s ní spojené. Toto chování u mladistvých bývá pojmenováno jako juvilejní delikvence nebo kriminalita mladistvých. Poslední skupinou jsou **dospělí**, tedy osoby nad 18 let, vykonávající rozsáhlou trestnou činnost, často s recidivou. (Müller, 2004)

Poruchy chování dle charakteru

Vágnerová (2011) uvádí diferenciaci **dle charakteru poruchy** na neagresivní a agresivní. Do **neagresivních** poruch patří lhaní, pro které je typická pravá lež s jasným úmyslem a vědomím nepravdivosti. Podvádění, jež je sociálně nepřijatelná reakce, může být zkratová nebo zafixovaná. Útěky, záškoláctví jsou často spojovány s negativním postojem ke škole, prospěchovým selháním nebo šikanou. Často jde o žáky z disfunkčních rodin, kteří mají celkově jiný vztah k hodnotám a normám. **Agresivní porucha** zahrnuje krádeže, které nemusí být provázeny násilím, ale je to záměrné a nerespektují, že objekt vlastní jiná osoba. Dále vandalismus, což je neúčelné a nesmyslné poškozování, často prováděno ve skupině impulzivně. Další zmíněné jsou rvačky a šikana. Agresivní porucha je považována za závažnější, protože násilně omezuje práva ostatních osob. Mezi těmito typy poruch chování není jasná hranice, mohou se různými způsoby prolínat nebo kombinovat.

Martínek (2009) klasifikuje poruchy chování související s agresivitou, kam zahrnuje ADHD, opoziční poruchu, lhaní, krádeže, záškoláctví, útěky a toulání. Poslední kategorii uvádí poruchy chování s protispolečenskými rysy tedy antisociální poruchu chování.

Poruchy chování dle etiologie

Specifické poruchy chování, například hyperkinetická porucha chování. Musí být klinicky popsané poruchy pozornosti, hyperaktivity či impulzivity. Všechny projevy se musí vyskytovat v domácím prostředí i ve škole. (Mertin, Krejčová, 2013)

Nespecifické poruchy chování, do kterých náleží:

Nesocializovaná porucha, která vychází z MKN. Žák je nepřizpůsobivý a agresivní, v kolektivu neoblíbený. Dítě může vyvolávat rvačky, ničit majetek nebo týrat zvířata, nerespektuje autority.

Socializovaná porucha, projevy odpovídají předchozí poruše, ale na rozdíl od nesocializované poruchy je žák oblíbený, začleňuje se či vede partu, porucha se nejvíce objevuje mimo rodinu.

Porucha opozičního vzdoru, nejčastěji se s ní setkáváme v mladším školním věku, kdy žák provokuje záměrně a ze svých chyb viní ostatní. Často se objevuje v rodinách s autoritativní výchovou. (Mertin, Krejčová, 2013)

„Školská praxe ukazuje, že se v systému základního vzdělávání nejčastěji setkáváme s žáky s diagnostikovanou specifickou poruchou chování (nejvíce ADHD). Výskyt nespecifických poruch chování dětí a žáků, případně adolescentů tak není přesně znám. Poslední studie uvádějí, že celková prevalence dětí, žáků a adolescentů s jakoukoliv poruchou chování, případně s problémem chování dosahuje až hladiny 16 – 20 % z celé sledované populace.“ (Kaleja, 2014, s. 24)

Klasifikace poruch chování je velmi obsáhlá a různých klasifikací je nespočet. V této kapitole jsem zmínila nejčastěji používaná rozdělení v lékařství, psychiatrii a pedagogice, dále jsem uvedla klasifikaci dle věku, charakteru či příčiny.

4 Řešení výchovných problémů

„Chce-li učitel efektivně zvládnout nepřijatelné jednání žáka, které se ho dotýká skutečným a konkrétním způsobem, nemůže na něj reagovat aktivním nasloucháním. Taktéž nemůže takové jednání ignorovat a pokračovat dál. S nepřijatelným chováním je v zájmu učitele něco dělat.“ (Gordon, 2015, s. 136)

Nespolupracující chování je nutné řešit ihned, tedy dříve, než se učitel rozčílí a žák ho natolik vyvede z míry, že nebude schopen konstruktivně řešit situaci. Pokud učitel jedná v hněvu může se odklonit od svých povinností a zodpovědnosti. Učitel by měl vnímat individualitu každého žáka. Opatření, která budou fungovat na jedno dítě můžou mít u druhého katastrofální následky. Čím lépe učitel žákům porozumí, tím lépe, efektivněji a pružněji je schopen reagovat na výchovné problémy. (Cangelosi, 2009)

Podpořit a přijmout dítě s problémovým chováním ve škole není jednoduché, vyžaduje si to velmi mnoho času a výsledky se dostavují velmi pomalu, mnohdy zcela nepatrné. Nicméně proces podpory je funkční, užitečný i dlouhodobý. Každé dítě si zaslouží podporu, nicméně žádný univerzální návod či postup, jak napravit dítě neexistuje. (Divoká, 2017)

Řešení výchovných problémů můžeme rozdělit do tří rovin, které nelze jednoznačně oddělit a vzájemně se prolínají. První je **prevence** neboli předcházení problémům, které spočívá v organizování výuky. Pokud se problém projeví, snažíme se hledat řešení a následnou nápravu neboli **intervenci** a poslední je rovina **výchovy**, kde vedeme žáky k dodržování kázně. Při **podpoře kázně** je nutné uvažovat komplexně a zahrnout do opatření všechny možná rizika na úrovni školy, vedení, učitelů, ale i žáků. Konkrétně sem zahrnujeme prostředí školy, kurikulum, spolupráci ať s rodiči, obcí či dalšími institucemi, osvětu ve formě školení a seminářů nejen pro učitele, ale i rodiče. Dále omezování biologických rizik, sem zařadíme pravidelný stravovací a pitný režim, dostatek pohybových a relaxačních aktivit. Nastavení jasné **výchovné politiky**, stanovení pravidel, výchovného programu a registr přestupků a pochval. Zajištění stabilního personálu, rozdělení funkcí, vzdělávání a porady učitelů. Vedení školy by mělo učitele podporovat a pomáhat mu řešit výchovné problémy. Učitel by měl trvat na dodržování pravidel, vykonávat aktivní dozor a nabízet žákům zajímavé alternativní činnosti. Učitel by měl jít příkladem, být asertivní, přísný, sebevědomý, ale i vtipný. Měl by žákům

naslouchat a důvěřovat. Žáci by si měli vzájemně pomáhat a spolupracovat, chránit slabší a problémy řešit domluvou za přítomnosti dospělého. Každý žák by měl být v kolektivu něčím užitečný, zde se nabízí zavedení samosprávy. **Opatření** na podporu kázně a potlačení výchovných problémů je celá řada a existuje nespočet dalších možností. Obecně by měl učitel v případě výchovných problémů postupovat následovně: rozpoznat projevy problému, zjistit pravděpodobnou příčinu a následně zvolit optimální přístup. (Bendl, 2011)

V různých publikacích se objevují odlišné výklady pro pojmy prevence a intervence. Například Michalová (2011) uvádí, že prevence je výsledek, kterého dosáhneme pomocí intervence a intervence je proces k dosažení stanoveného cíle. Dále uvádí, že nejefektivnější a celospolečenská intervenční strategie, je ta, která se prolíná všemi vývojovými obdobími člověka. Je tedy nutná podpora ve všech těchto obdobích.

4.1 Prevence

Prevence je předcházení, omezování vzniku výchovných problémů, a to třeba pomocí motivace, efektivních hodin, dobrou organizací, prosperujícím vztahem mezi žákem a učitelem, příjemným klimatem ve třídě, dodržováním pravidel atd. Předcházet vzniku nevhodného chování musí v první řadě dospělý. Měl by si rozlišit situace na ty, u kterých se dítě může samo rozhodovat a na ty, u kterých to není vhodné. Vést dítě ke společenským povinnostem a pravidlům týkajících se zdraví a bezpečnosti, v těchto situacích neumožnit vlastní výběr a snažit se, aby se dodržování pravidel stalo automatickou rutinou. Dále by měl dospělý ať je to rodič, učitel či vychovatel vytvořit podmínky pro rozvoj návyku – názorná ukázka, napodobování, pozitivní hodnocení a zasáhnutí v případě chybného chování. Trvat na splnění požadavků, neustupovat, pomoci dětem s jejich plněním a vždy provádět kontrolu. Očekává se, že rodiče, ale i školy a výchovná zařízení budou dlouhodobě a systematicky spolupracovat na vhodné výchově dětí. Naučí je: objektivně se rozhodovat, navrhovat alternativy chování a vysvětlit je, posuzovat následky svého chování, hledat kompromisy, převzít zodpovědnost za svá rozhodnutí atd. (Navrátil, 2011)

Prevenci můžeme rozdělit na **primární a sekundární**. Primární prevence směřuje ke všem žákům, cílem je zabránit vzniku problému a je na dvou úrovních: stupeň první je nastavení podmínek a očekávání pomocí školního řádu a pravidel školy; druhý zahrnuje

univerzální postupy a nácviky chování, jedná se o programy prevence problémového chování, které vychází z RVP ZV a pokynů MŠMT. (Jarabáč, 2018)

Resort školství hraje zásadní roli v prevenci rizikového či problémového chování. Vydává zásadní dokumenty jako je kurikulum (RVP), určuje průřezová témata (osobní a sociální výchova, mediální výchova…) a volitelné předměty. Zaštiťuje krátkodobé (přednášky a diskuze s odborníky) i dlouhodobé preventivní aktivity Tyto aktivity jsou ve školství zajišťovány pedagogickými pracovníky nebo neziskovými organizacemi. (Bělík, 2018)

MŠMT dále rozdělilo primární prevenci na **specifickou** a **nespecifickou**. Specifická prevence zaměřuje své programy a aktivity na konkrétní formy rizikového chování. U nespecifické prevence se jedná o nabídku volnočasových aktivit, které nejsou zaměřeny na konkrétní problém. (Spěváček, 2013)

Sekundární prevence směřuje k menším skupinám žáků, je časově náročnější a realizují ji odborníci z různých oborů. **Hlavními úkoly** prevence je identifikace rizikových faktorů, eliminace jejich rozvoje, poznání problémů a odstranění ohrožujících aspektů. Dále zvýšení kompetence pedagoga, zaměřit se na pomoc žákovy a orientovat se v jeho chování, zároveň je důležité pracovat s jeho sociálním okolím. (Jarabáč, 2018)

4.2 Intervence

Než se učitel rozhodne přistoupit k intervenci, měl by zvážit následující body:

- ***Intenzita*** *– do jaké míry chování narušuje ostatní činnosti žáka?*
- ***Trvání*** *– jak dlouho epizoda v chování trvá?*
- ***Frekvence*** *– jak často se chování objevuje?*
- ***Kontext*** *– je příčina zřejmá a je chování za daných okolností přiměřené?*
- ***Kontiguita*** *(styčnost) – objevuje se problémové chování společně s jinými specifickými projevy chování?*
- ***Všeobecnost*** *– objevuje se problémové chování napříč mnoha situacemi?*
- ***Normalita*** *– odchyluje se problémové chování od normy pro věkovou skupinu žáka?*
- ***Vliv na ostatní*** *– jak chování vyrušuje (rozkládá, rozvrací) ostatní?*

Úvaha nad těmito body povede učitele k lépe informovanému rozhodnutí, jak se zachovat.“ (Bendl, 2011, s. 141)

Mnoho odborníků se snažilo vymyslet komplexní výchovný program, jejichž cílem bylo snížit nevhodné chování žáků a zvýšit školní kázeň. Žádný z programů ovšem nebyl prokazatelně spolehlivý a reálně použitelný. Většina škol nevyužívala obecné a hotové programy na zlepšení školní kázně, ale vybírali si pouze vhodné prvky, či si vytvářeli své vlastní, aby dosáhli zlepšení konkrétně v jejich škole. Z toho vyplývá, že nelze aplikovat jeden univerzální přístup ve všech školách, ale je nutno se individuálně přizpůsobit prostředí, podmínkám i žákům. (Bendl, 2011)

Optimální je klidné a důsledné vedení, jasně daná pravidla s minimálním počtem změn. Prostředí třídy by mělo být útulné, harmonické a klidné. Důležité je pozitivní hodnocení, hlavně poukázání na to, co žák udělal správně. Při zadání úkolu je nutné zkontrolovat, zda-li rozuměl zadání a následně důsledně trvat na splnění úkolu. V neposlední řadě se snažit o dobrou a stabilní atmosféru ve třídě, aby žák mohl vytvářet kladné vztahy se spolužáky. Velmi důležitá je spolupráce s rodinou, aby i v domácnosti dítěte panovala klidná atmosféra a nežádoucí chování se eliminovalo. Pokud stále očekáváme nežádoucí chování, dítě se našemu očekávání přizpůsobí. (Pokorná, 2010)

Intervenční postupy by měli zabránit prohlubování problémového chování, zastavit další nežádoucí vývoj a poskytovat žákovy zpětnou vazbu o jeho projevech. Při intervenci ve škole je důležité identifikovat obtíže, analyzovat jejich dopad a vypracovat speciálně-pedagogické opatření s jasnými postupy. (Jarabáč, 2018)

Vojtová (2010) zmiňuje **koncept pozitivního očekávání** a posilování, postavený na behaviorální teorii. Jedná se o jasně stanovená pravidla, rituály a pozitivní posilování chování. Cíleně udělená pochvala otvírá možnosti lepší komunikace s žákem. Pracuje také se sociálním chováním, motivací k žádoucímu chování a následné lepší adaptaci.

V rámci intervence se pro děti s nevhodným či rizikovým chováním používají **hry a cvičení**, které lze rozdělit do osmi okruhů:

- **Seznamovací cvičení** – více poznáme členy skupiny, ujasníme vztahy ve skupině a dozvíme se o jejich náladě, zájmech i vlastnostech.

- **Aktivity na rozehřátí** – používají se na začátku setkání, uvolňují náladu, slouží k odreagování, jedná se o jednoduché a krátké fyzické aktivity, často honičky.
- **Sebepoznávací aktivity** – hledání vlastní identity, nalézání odpovědí na otázky: Kdo jsem? Jaký jsem? Co dokážu? A uvědomění si sám sebe, těla i světa. Konkrétně se jedná o tvorbu vlastní vizitky, co si o mě ostatní myslí či hraní rolí co by, kdyby…
- **Hry pozornosti a koncentrace** – zklidňují skupinu, všichni se soustředí na jeden podnět, stejná činnost a nutnost spolupráce; zařazujeme sem počítací, slepecké či paměťové hry.
- **Cvičení rozvíjející komunikaci, spolupráci a empatii** – činnosti zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí, jde v nich o dosažení společného cíle, odkrývají hierarchii ve skupině. Nejčastěji hry zaměřené na řešení problému a odpovědnosti za druhé.
- **Techniky reflektující** – reflexe je nejdůležitější část, slouží k utřídění myšlenek a pojmenování pocitů, často v kruhu formou dialogu, smajlíkem či jedním slovem
- **Intervenční aktivity** – rozvoj celé osobnosti dítěte, vytváření hodnot, jedná se především o hru v roli. (Pavlovská, 2013)

4.3 Výchova a výchovné prostředky

„Problémy s chováním dětí ve školních podmínkách jsou nežádoucí zejména proto, že brání učiteli v efektivní výuce a žákům v efektivním učení. Současně často snižují pocit pohody a bezpečí u všech zúčastněných.“ (Mertin, 2019, s.34)

Při výuce je nezbytná kázeň, pozornost, soustředění a klid s ohledem na integrované žáky s různými typy znevýhodnění. Vhodného chování lze dosahovat různými způsoby. Například **autoritářský přístup** uplatňovaný zejména v minulosti, ale je běžný i v současnosti, kdy si dospělý vynucuje poslušnost výhružkami, tresty, špatnými známkami, ale i sliby, pochvalami či odměnami. Tento přístup podporuje spíše pasivitu, strach a úzkost, ale může vést i k lhaní a podvádění. Naopak nevede žáka k odpovědnosti a respektu druhých. Na rozdíl od doby minulé se dnes již snažíme vycházet spíše z vnitřního přesvědčení žáka a vychovávat k demokratickým hodnotám. Jedná se o **autoritativní přístup**, který je ve školách preferován. Tento přístup vytváří prostor pro aktivitu, samostatnost i odpovědnost s ohledem na věk a vývojovou úroveň žáka. S žáky se více diskutuje, aby pochopili vliv svého chování a společně vymýšlí řešení.

Používají se různé druhy uznání, tím se u žáku zvyšuje odpovědnost a respekt k druhým. (Mertin, 2019)

Výchovné prostředky

V historii se ve školském zařízení používali tělesné tresty, posílání na hanbu, špatné chování zhoršovalo prospěch a byly psány žádosti o potrestání rodičům. Ponížení a výsměch žákovy byli naprosto legitimní výchovné prostředky. Nyní jsou zejména tresty omezeny, ty tělesné přímo zakázané. Tradičně učitelé využívají domácích úkolů navíc, žáka nechávají po škole či použijí kolektivní trest. Občas učitelé používají i zcela nepedagogicky za trest zkoušení či test, případně snížení známky z důvodu nevhodného chování. Učitelé výchovně působí jako vzor, ovlivňují žáka svým zájmem, radou, ale i povzbuzením a pochvalou. K dispozici je mnoho výchovných prostředků od domluvy, přes poznámku, pozvání rodičů do školy až po sníženou známku z chování. V tomto případě záleží na četnosti napomenutí a přístupu žáka. Na prvním stupni tato opatření většinou zafungují, dítě se bojí, že se na něj budou rodiče zlobit, zakážou mu počítač nebo ho přestanou mít rádi. Na druhém stupni fungují minimálně, žáci si z učitelů nic nedělají a mnohokrát je v tom rodiče podporují. Změnil se i přístup veřejnosti k nevhodnému chování dětí. Dříve bylo běžné, že v nepřítomnosti rodiče bylo dítě napomenuto jinou dospělou osobou. Dnes to ovšem nepřipadá v úvahu, rodiče toto nepřipustí. Ovšem bez jakéhokoliv zásahu je v dětech posilován pocit beztrestnosti. (Mertin, 2013)

Odměny a tresty

Pokud dítě nerespektuje pravidla školy, tradičně se uvažuje o trestech. Trest je ovšem vnější motivace a nevede žáka k vnitřní nápravě. Na dítě musí dopadnout následek jeho činů. Dříve používané prostředky vedly ke strachu, snižovaly důstojnost a omezovaly vzdělávání. Dnes se dává napomenutí třídního učitele či důtka ředitele, ale tato opatření nepodávají dítěti vysvětlení, jak by se vlastně mělo chovat a co má dělat pro nápravu. Pokud žák narušuje výuku, učitel ho napomene slovně, změní činnost, případně nabídne chvilku odpočinku. Pokud to dítě akceptuje, je to v pořádku, ale pokud v rušivé činnosti pokračuje, neexistují žádná další opatření, která by okamžitě fungovala. Přichází v úvahu záchytná místnost (sousední třída, ředitelna), když se žák rozhodne opět spolupracovat, může se vrátit zpět do třídy. Zde je ovšem nutný dohled odborníka – učitele, asistenta pedagoga… (Mertin, 2019)

Prostřednictvím **trestů** se snažíme eliminovat nevhodné chování. Trest je umělý výchovný nástroj, od kterého očekáváme krátkodobý nebo dlouhodobý výchovný efekt. Každý žák chce být nejlepší, dělat radost rodičům i učiteli, pokud se to nedaří obvyklým způsobem, může se objevit předvádění, pranice či sebepoškozování, které léčíme či trestáme, než abychom si těchto dětí všímali vhodnějším způsobem. Při opakovaném neúspěchu a trestání může žák rezignovat pasivitou v učení, a naopak agresí v chování. **Odměnami** motivujeme k pozitivnímu jednání, chválíme výsledek, pokud lze oceníme snahu, pokrok a úsilí. Musíme být opatrní na četnost, abychom nepřechválili a na finanční či materiální dary. Odměna je vnější motivace, když na dítě přestane působit začne se opět chovat nežádoucím způsobem. Proto ani tento způsob není odborníky hodnocen pozitivně. Důležitá je vnitřní motivace, která je mnohem silnější a trvalejší. (Mertin, 2013)

Odměny a tresty jsou vlastně nástroje, jak přimět druhé, aby dělali, co chceme my. Dítě se na **odměnu** naláká velmi snadno, ale odměna ho nevede k samostatné činnosti, nýbrž se můžeme naopak setkat se smlouvání. Co dítě udělalo za jeden bonbon, nyní udělá za dva a jeho nároky rostou. Tímto dítě není vedeno k tomu, že největší odměnou je uspokojení z odvedené práce. Jestliže nám něco dává smysl, zdá se nám to užitečné a prospěšné, pak to děláme na základě vnitřní motivace. Pro podporu **vnitřní motivace** jsou důležité tří faktory – smysluplnost, spolupráce a svobodná volba. Odměna a trest nás pouze nutí dělat věci, které bychom sami od sebe nedělali. Odměny tlumí vnitřní motivace, zhoršují vztahy a potlačují tvořivost. **Trest** nutí dítě neopakovat nevhodné chování ze strachu. Jedná se o záměrné navození následků a ukázání mocnosti. Ten, kdo je mocnější může ubližovat a trestat druhé. Trest nám nezaručuje, že se dítě v budoucnu zachová správně, naopak může vést k lhaní, podvodům nebo k obviňování druhých či ke snížení sebeúcty dítěte. Místo trestu by děti měli zakusit přirozené důsledky, účastnit se hledání řešení a směřovat k nápravě. Je důležité naučit děti dělat správné věci s pochopením a ne proto, že se bojí trestu. (Růžičková, 2012)

Za efektivní výchovné postupy Merin (2013) považuje **vyjednávání**, při kterém hledáme kompromis a nejlepší řešení. Dále **naslouchat** dítěti a dát mu prostor se vyjádřit, při komunikaci je nutné nechat dítě domluvit, i od žáka musíme vyžadovat, aby nás vyslechl a neskákal do řeči. Řešit **problém jako sportovní utkání**, plné nasazení do učení, při výhře se radujeme a při prohře si podáme ruce a jdeme trénovat na další utkání. V případě

problému **nezačínat nejhorším opatřením**, ale zesilovat postupně jeho intenzitu. **Umožnit dítěti ústup**, nenálepkovat ho a dovolit mu přiznat prohřešek. Vzhledem k rozdílům mezi jednotlivými dětmi nelze zvolit jednotné prostředky, kterými dosáhneme našich výchovných cílů.

4.4 Systém péče

Třídní učitel se většinou jako první zabývá řešením výchovných problémů svých žáků a mnohdy se jedná o první intervenci. V praxi se jedná o rozhovor s dítětem s cílem motivovat k přijatelnému chování. (Žlunková, 2010)

V rámci školy by měla být výchově věnována pozornost po celý školní rok. Činnost školního poradenského pracoviště je dána vyhláškou MŠMT č. 72/2005 Sb. v platném znění. Cílem je zlepšovat klima školy a řešit výchovně vzdělávací problémy, to by měl zajišťovat výchovný poradce. **Výchovný poradce** vyhledává a orientačně vyšetřuje žáky, úzce spolupracuje se školským poradenským zařízením (PPP, SPC), metodicky pomáhá, informuje žáky, jejich zákonné zástupce i pedagogy a koordinuje řešení problémů, o všem vede písemné záznamy. **Školní metodik** prevence se podílí na aktivitách v oblasti prevence sociálně patologických jevů a vytváří preventivní program školy. Školní psycholog a školní speciální pedagog nejsou ve všech školách, zaměřují se především na žáky v riziku a s poruchami chování. Provádí individuální diagnostiku a intervenci. (Jarabáč, 2018)

Pokud výchovné obtíže přesáhnou možnosti školy, následuje péče v rámci školských poradenských zařízení. Zde je ovšem nutný souhlas a spolupráce zákonného zástupce. Konkrétně se jedná **o pedagogicko-psychologickou poradnu** (PPP), která zajišťuje psychologickou, speciálně pedagogickou i sociální diagnostiku, realizuje preventivní programy pro školy a vzdělávací programy pro pedagogy. Dalším zařízením je **speciálně pedagogické centrum** (SPC), které je zaměřeno dle typu postižení. Zabývá se diagnostikou, stanovuje postupy a doporučení pro daného žáka, pedagogy i rodiče. **Středisko výchovné péče** (SVP) je specializované zařízení, které řeší výchovné problémy, poruchy chování a emoci a rizikové chování dětí a mládeže. Poskytují služby ambulantní či pobytové u závažnějších případů. Představují přechod mezi poradenstvím a ústavní péčí. (Žlunková, 2010)

Základní školy mají od roku 2014 možnost vypracovat **Individuální výchovný program** (dále IVýP). Jedná se o formulář vypracovaný MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) na základě rostoucího počtu výchovných problémů. V mnoha případech škola ani rodiče nevědí, jak při řešení problému postupovat. Tento dokument předkládá jednotný postup, jedná se vlastně o nástroj komunikace a spolupráce, cílem je vymezit problém a hledat efektivní řešení. (Skopalová, 2017)

K uplatnění IVýP dochází při opakovaných a déle trvajících výchovných problémech. Jedná se o důkladné a formální řešení. Při jednání a zpracování je zpravidla přítomen třídní učitel, výchovný poradce, rodič i žák, všichni se mohou k situaci vyjádřit, sdělit připomínky a možnosti vedoucí k nápravě. Následně se předpokládá, že budou spolupracovat při plnění výchovného plánu. Souhlas s výchovným plánem všichni potvrdí svým podpisem. (Tesařová, 2016)

Řešení výchovných problémů není vůbec jednoduché, způsobů a teorií je velmi mnoho, ale žádná není natolik univerzální, aby se dala použít ve všech případech a byla funkční. Je tedy nutné vyhodnocovat každý případ individuálně, promyslet jednotlivé kroky, které bude nutno dodržet a snažit se najít ten nejlepší způsob k vyřešení problému. Ideálním řešením je problémům předcházet vhodnou prevencí.

5 Cíl výzkumného šetření

Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit názory učitelů a zmapovat přístupy současných učitelů k problematice kázně. Budeme zjišťovat s jakými výchovnými problémy se setkávají, jak je řeší a tyto data komparovat v rámci malotřídních a běžných základních škol.

Dílčí výzkumné cíle

DC 1: Definovat nejčastější výchovné problémy na prvním stupni základních škol.

DC 2: Zmapovat způsoby, pomocí kterých učitelé řeší výchovné problémy.

DC 3: Zjistit, jak efektivně předcházet výchovným problémům.

DC 4: Komparovat výchovné problémy mezi školami malotřídního typu a běžnými městskými školami.

Tabulka 1. – Dílčích výzkumné cíle a jejich transformace do tazatelských otázek.

DÍLČÍ CÍLE	**OTÁZKY**
DVC 1: Definovat nejčastější výchovné problémy na prvním stupni základních škol.	Jaké chování žáků během výuky považujete za problémové? Jak často se u žáků setkáváte s následujícími výchovnými problémy?
DVC 2: Zmapovat způsoby, pomocí kterých učitelé řeší výchovné problémy.	Jakým způsobem řešíte problémové chování? Setkal/a jste se s výchovným problémem, který jste nedokázala sama ani s rodiči žáka vyřešit? Na koho, byste se obrátil/a, kdyby Vaše řešení výchovného problému selhalo?

	Myslíte si, že máte dostatečné možnosti k řešení výchovných problémů? S jakými nedostatky se potýkáte při řešení výchovných problémů?
DVC 3: Zjistit, jak efektivně předcházet výchovným problémům.	Jakým způsobem se snažíte předcházet vzniku problémového chování při vyučování? Myslíte si, že se Vám daří výchovným problémům předcházet?
DVC 4: Komparovat výchovné problémy mezi školami malotřídního typu a běžnými městskými školami.	Na jakém typu základní školy pracujete? Vyskytují se ve vaší třídě výchovné problémy?

(Zdroj: vlastní zpracování)

6 Metodologie výzkumu

Ve výzkumné části mé bakalářské práce byla využita kvantitativní metodologie sběru dat formou dotazníkového šetření. Metoda dotazníkového šetření je nejčastější metodou sběru dat vzhledem k nízké časové a finanční náročnosti. Může se použit opakovaně, což umožňuje snadno porovnávat výsledky.

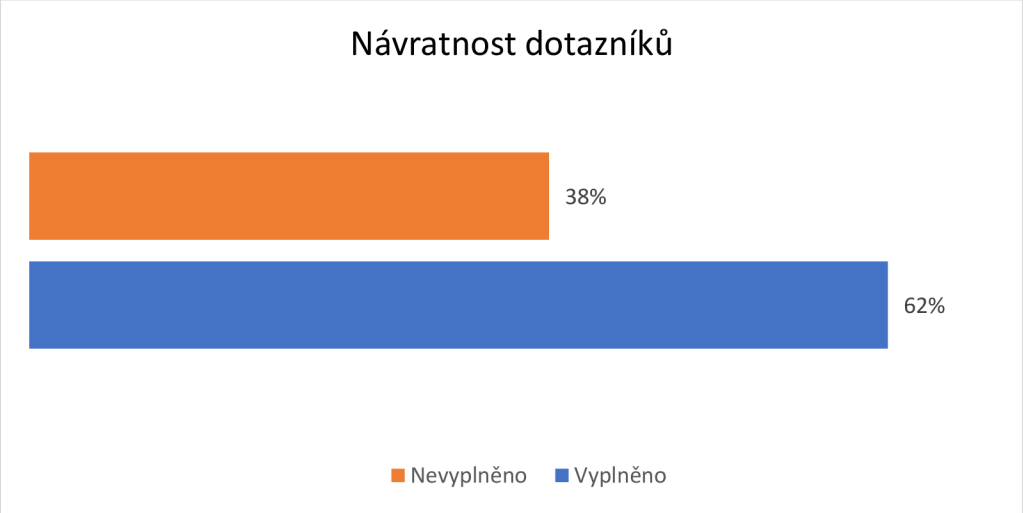
Velkou předností dotazníku je jeho administrace, současně lze oslovit velký počet respondentů. Za negativní stránku dotazníku může být považován omezený prostor pro odpovědi v případě uzavřených otázek. Dále se může stát, že respondent zvolí odpověď, kterou by nezvolil, kdyby měl možnost volné odpovědi. (Pelikán, 2011)

Dotazník byl konstruován k jednoduchému a rychlému vyplnění. Obsahoval 12 otázek. V první úvodní části dotazníku byli respondenti seznámeni s účelem a významem dotazování, pokračovali vstupními otázkami a následovaly otázky jednoduššího typu, které měli dotazovaného motivovat a zaujmout. Další část dotazníku se již věnovala výchovným problémům a naváděla respondenty k zamyšlení, co pro ně tento pojem představuje. Dále byly otázky zodpovídající řešení a prevenci využívanou v praxi. V závěrečné části dotazníku měli dotazovaní prostor vyjádřit se k tématu či k samotnému dotazníku.

V dotazníku vlastní konstrukce byly převážně použity otázky uzavřené, část polouzavřených otázek. Polouzavřené otázky mají dvě varianty, buď je předložena uzavřená otázka a následně je vyžadováno vysvětlení anebo je do připravených odpovědí zahrnuta také možnost „jiné“ a respondent tak může zapsat odpověď, která mu nebyla nabídnuta. Pouze jedna otázka v mém dotazníku byla otevřená. Otázku otevřenou jsem zvolila, abych respondentovi poskytla možnost odpovědět dle jeho názoru a uvážení. Vyhodnocení těchto otázek je náročnější, ale věřím, že se dočkám zajímavých a přínosných zjištění.

K distribuci jsem využila e-mailovou komunikaci po předchozí osobní domluvě či osobních zkušeností s danou základní školou, zároveň jsem požádala respondenty o zprostředkování dotazníku kolegům a kolegyním. Dotazníky jsem posílala na běžné základní školy a školy malotřídního typu. Vzhledem k tomu, že školy malotřídní jsou menší a je zde i výrazně méně pedagogů než na velkých městských školách, bylo nutno se více zaměřit právě na rozšíření dotazníku do malotřídních škol.

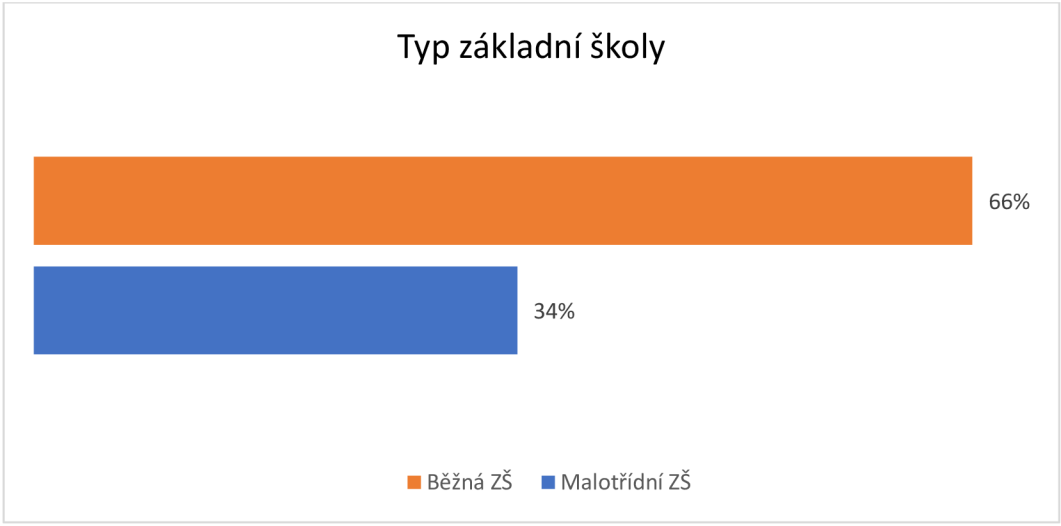
Z počtu 305 rozeslaných dotazníků bylo vyplněno 190, celková návratnost vyplněných dotazníků byla tedy 62 %. Vyplnění dotazníku zabralo respondentům nejčastěji 5-10 minut.



Graf č. 1 – Návratnost dotazníků (Zdroj: vlastní zpracování)

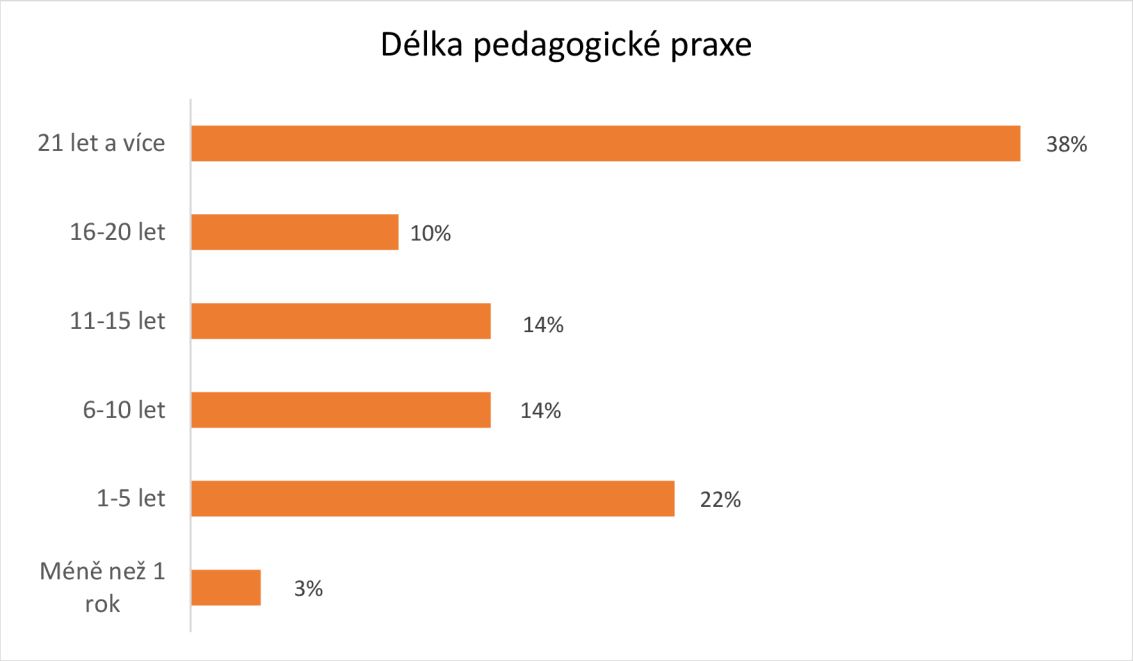
6.1 Výzkumný vzorek

Dotazník byl předložen učitelům prvního stupně, kteří vyučují na běžné základní škole nebo na škole malotřídního typu v rámci České republiky. Dotazníky byly anonymní, pro můj výzkum nebyl důležitý věk ani pohlaví respondentů. V úvodní části dotazníku mě zajímalo, na jakém typu základní školy dotazovaný pracuje, což je pro můj výzkum naprosto stěžejní. Podařilo se mi získat 64 dotazníků od učitelů z malotřídních základních škol a 126 dotazníků od učitelů prvního stupně běžných základních škol.



Graf č. 2 – Na jakém typu základní školy respondent pracuje? (Zdroj: vlastní zpracování)

Další otázkou v úvodní části dotazníku byla délka praxe. Délku praxe nebylo zcela nutné sledovat, zařadila jsem ji do dotazníku z důvodu důvěryhodnosti získaných dat. Více než 37 % dotazovaných uvedlo délku praxe více než 21 let, což je pro můj výzkum přínosné, vzhledem k tématu mojí práce. Zkušenosti jsou velkou výhodou při řešení výchovných problémů. Rozdělení respondentů dle délky praxe zobrazí následující graf.



Graf č. 3 – Délka pedagogické praxe respondentů (Zdroj: vlastní zpracování)

7 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace

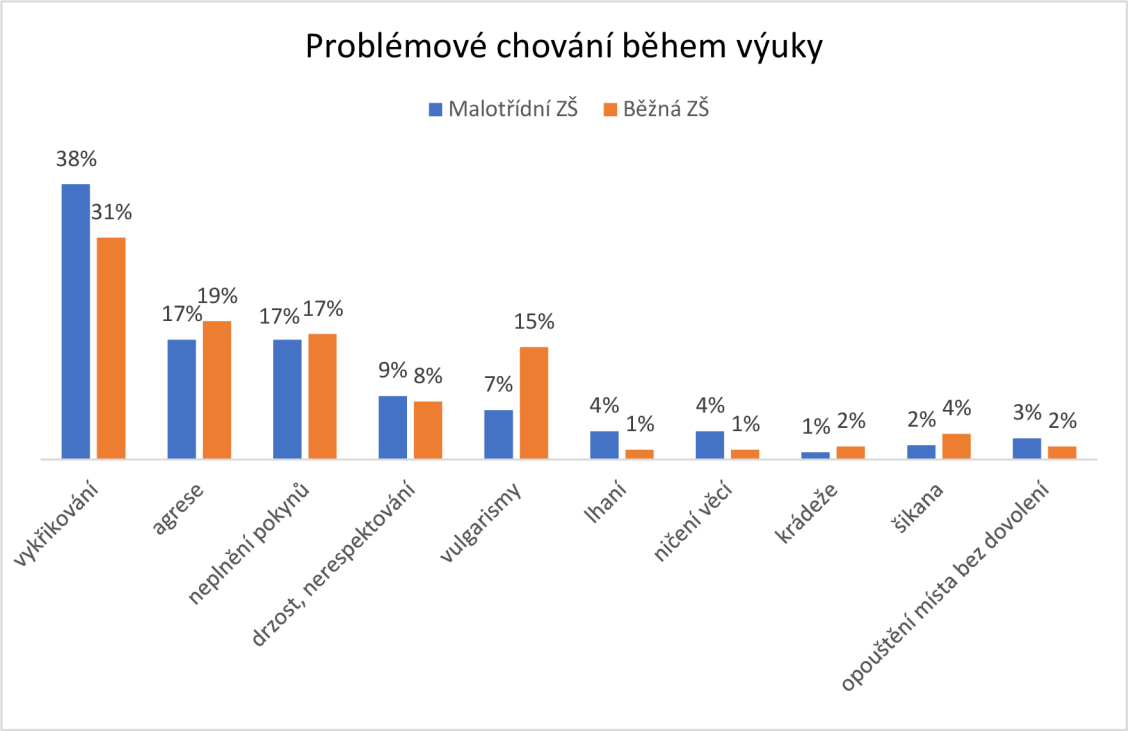
Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit názory učitelů, zmapovat přístupy současných učitelů v problematice výchovných dříve kázeňských problémů, zjistit s jakými výchovnými problémy se setkávají, a jak je řeší. Veškerá získaná data byla komparována mezi malotřídními a běžnými základními školami.

7.1 Nejčastější výchovné problémy na prvním stupni základních škol.

Před samotným hledáním nejčastějších výchovných problémů, jsem se nejdřív pedagogů zeptala, jaké chování během výuky vlastně považují za problémové. Každý člověk má na různé věci odlišný názor, a v tomto případě tomu není jinak. To, co jeden považuje za problém, např. odchod na toaletu bez předchozího svolení, může být pro druhého samozřejmé a nastavené i v rámci třídních pravidel.

Dle mého výzkumu učitelé považují za nejčastější problémové chování během výuky jednoznačně **vykřikování**, které více zmiňují respondenti malotřídních škol. **Agresivní chování** žáků ke spolužákům i učitelům uvádějí více respondenti škol běžného typu. Za třetí nejčastěji řešené problémy pedagogové považují **neplnění pokynů či úkolů**, kam jsem zařadila i nepozornost, nespolupráci a nedodržování domluvených pravidel. Velmi často respondenti psali drzost a nerespektování autorit, tento problém se bohužel v poslední době objevuje častěji, a to nejen v pedagogických profesích. Žáci často nejsou z domácího prostředí vedeni k dodržování pravidel, k respektování ostatních lidí a jejich potřeb. K tomuto může přispívat i větší četnost neúplných rodin, což se odráží v chování dětí, přístupu ke školním povinnostem i k učitelům.

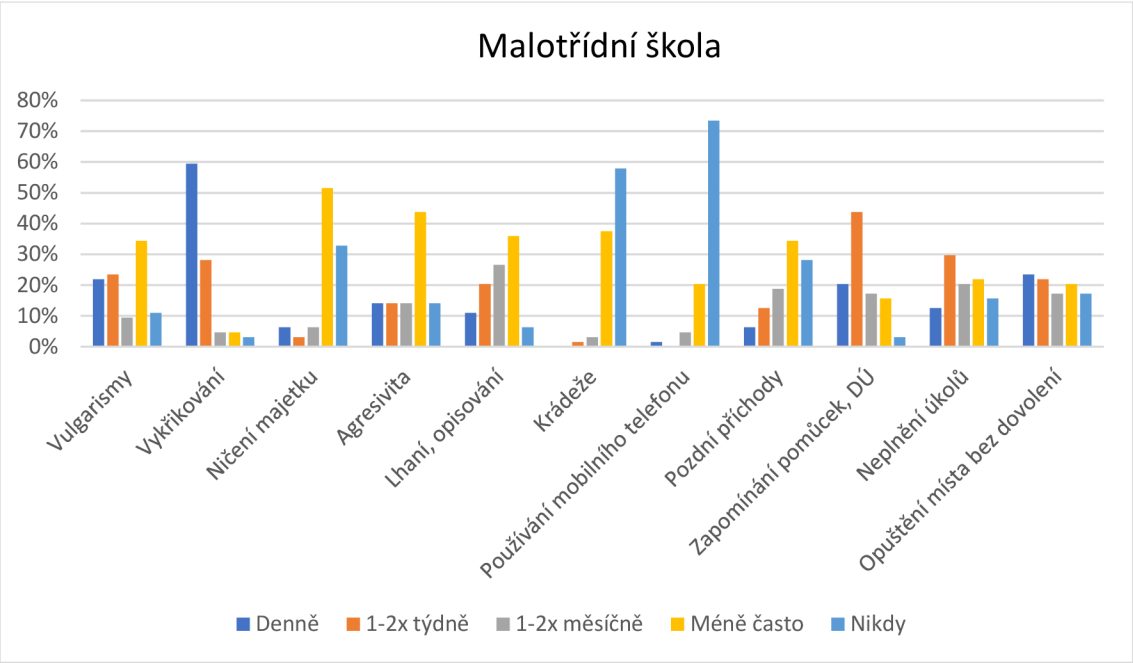
Největší rozdíl se projevil u vulgarismů, z výzkumu vyplývá, že žáci mluví sprostě více na běžných základních školách (15 %) než na školách malotřídního typu (7 %). Dále někteří dotazovaní zmínili i lhaní, ničení věcí, krádeže, šikanu nebo právě zmiňovaný odchod ze svého místa bez dovolení. Odchod žáka z místa či lavice, za nevhodné chování nepovažuje každý pedagog. V tomto případě záleží právě na nastavení pravidel v jednotlivých třídách a přístupu jednotlivých pedagogů.



Graf č. 4 – Problémové chování během výuky (Zdroj: vlastní zpracování)

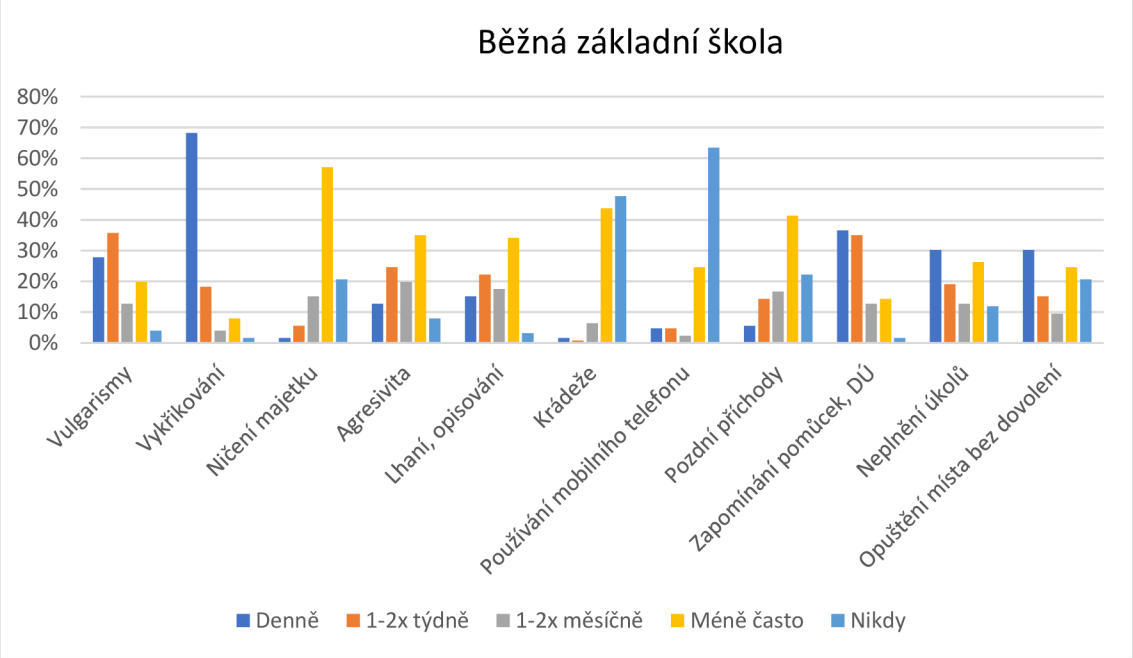
V grafech číslo 5 a 6 jsem znázornila, jak často se respondenti setkávají s výchovnými problémy. Data jsem rozdělila dle typu základní školy na malotřídní a běžné. V otázce četnosti, jsou data velmi podobná. Jediný větší rozdíl byl zaznamenám v oblasti zapomínání a odmlouvání či neplnění úkolů, kde je výskyt těchto problémů častější na běžných základních školách, kde respondenti uvádějí, že se s těmito problémy setkávají denně zatímco v malotřídních školách uvádí četnost nižší, tedy 1- 2x týdně nebo měsíčně.

Také z grafu vyplývá, že na běžné základní škole se pedagogové častěji setkávají s vulgarismy a agresivitou. Vulgarismy řeší denně nebo několikrát týdně 64 % učitelů běžných základních škol, na malotřídních školách je to o 19 % méně. S agresivním chováním žáků se 1 - 2x týdně potýká 25 % učitelů běžných základních škol a 14 % učitelů na malotřídních školách. Z výzkumu je zřejmé, že největším problémem, s kterým se respondenti denně potýkají, je vykřikování neboli hlasité narušování výuky. S tímto problémem se denně setkává až 68 % učitelů běžných základních škol a 59 % učitelů na malotřídních školách. Tímto se nám potvrdilo, že vykřikování, hlasité vyrušování, mluvení bez vyzvání nebo mluvení se spolužákem nejvíce narušuje proces výuky. Problémových dětí stále přibývá a četnost řešení výchovných problémů se zvyšuje.



Graf č. 5 – Četnost výchovných problémů v malotřídních základních školách

(Zdroj: vlastní zpracování)



Graf č. 6 – Četnost výchovných problémů na prvním stupni běžné základní školy

(Zdroj: vlastní zpracování)

Shrnutí interpretace prvního dílčího výzkumného cíle

DVC 1: *Definovat nejčastější výchovné problémy na prvním stupni základních škol.*

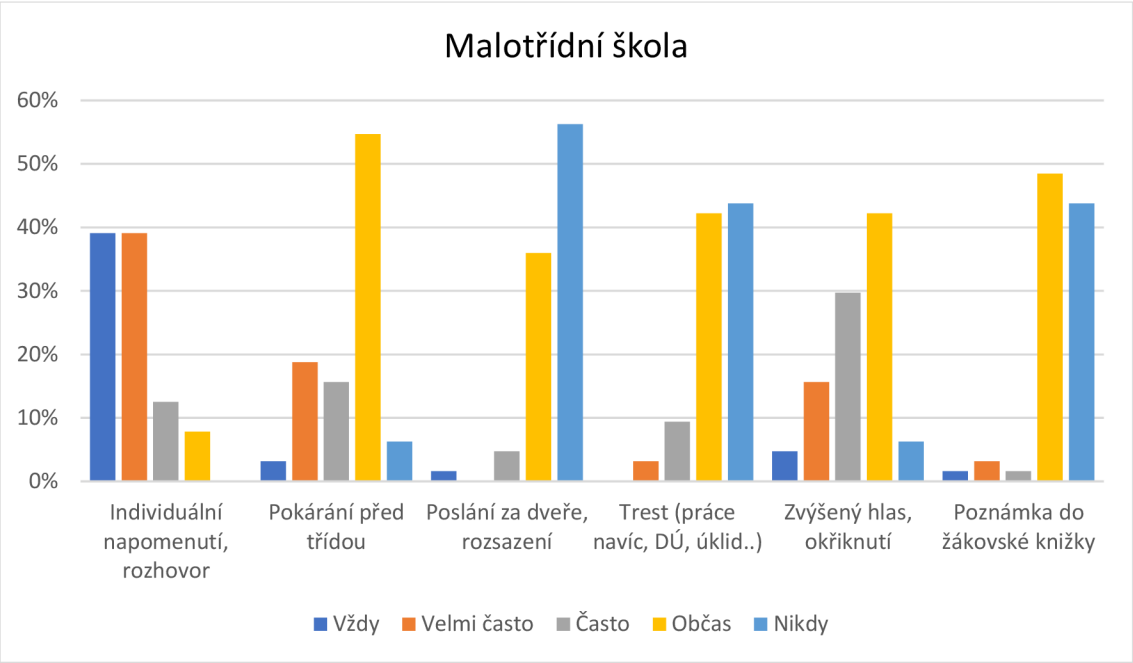
V předchozí části jsem interpretovala názory učitelů základních škol na výchovné problémy. Zjistila jsem, co pedagogové považují za výchovné problémy, a jak často se s nimi setkávají. Díky tomu mohu definovat nejčastější výchovné problémy na prvním stupni základních škol. V první řadě se jedná o vykřikování, agresivní chování, neplnění pokynů a zadaných úkolů. Dále se učitelé často potýkají s používáním vulgarismů. Výčet tohoto problémové chování dle mého výzkumu mohu definovat jako nejčastější.

7.2 Řešení výchovných problémů

S problémovým chováním při vyučování se setkávají pedagogové každodenně. Velmi záleží, jak se učitel k problémům postaví a jakým způsobem je bude řešit. Někteří učitelé jsou přirozenou autoritou a jiní musí vynaložit větší úsilí, aby chování žáků udrželi v přijatelných normách.

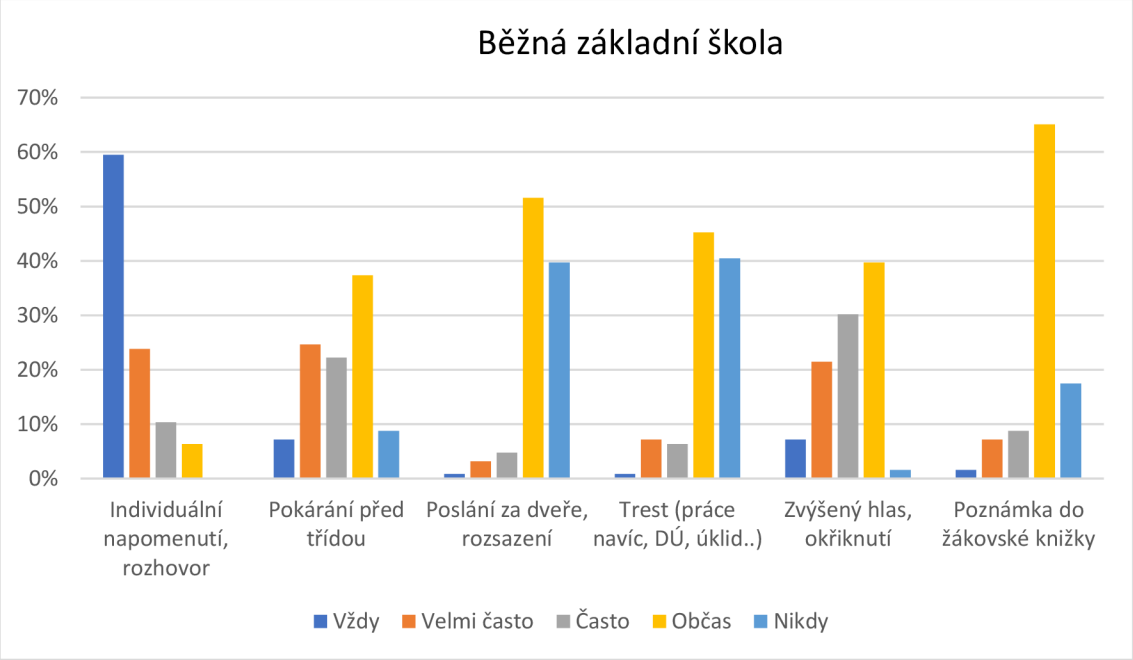
Respondentům jsem nabídla 6 různých možností řešení problémového chování (individuální napomenutí, pokárání před třídou, poslání za dveře nebo rozsazení, trest, zvýšený hlas a poznámka do žákovské knížky). Respondenti měli označit, jak často tyto způsoby využívají. Z šetření vyplývá, že v první řadě se pedagogové snaží problém řešit individuálně napomenutím, domluvou a rozhovorem. Často či občas učitelé žáka okřiknou, zatímco tresty používají jen občas nebo nikdy.

Rozdílné výsledky jsou zřejmé ve vykázání žáka ze třídy, případně rozsazení, kdy 56 % učitelů malotřídních škol nikdy nepřistupuje k tomuto řešení, zatímco 52 % učitelů běžných škol občas tuto možnost uplatní. Malotřídní učitelé méně často řeší problém před celou třídou a 44 % učitelů nikdy nepíše poznámky do žákovské knížky na rozdíl od běžné základní školy, kde až 65 % učitelů občas poznámku zapíše.



Graf č. 7 – Nejčastější způsob řešení problémového chování v malotřídní škole

(Zdroj: vlastní zpracování)



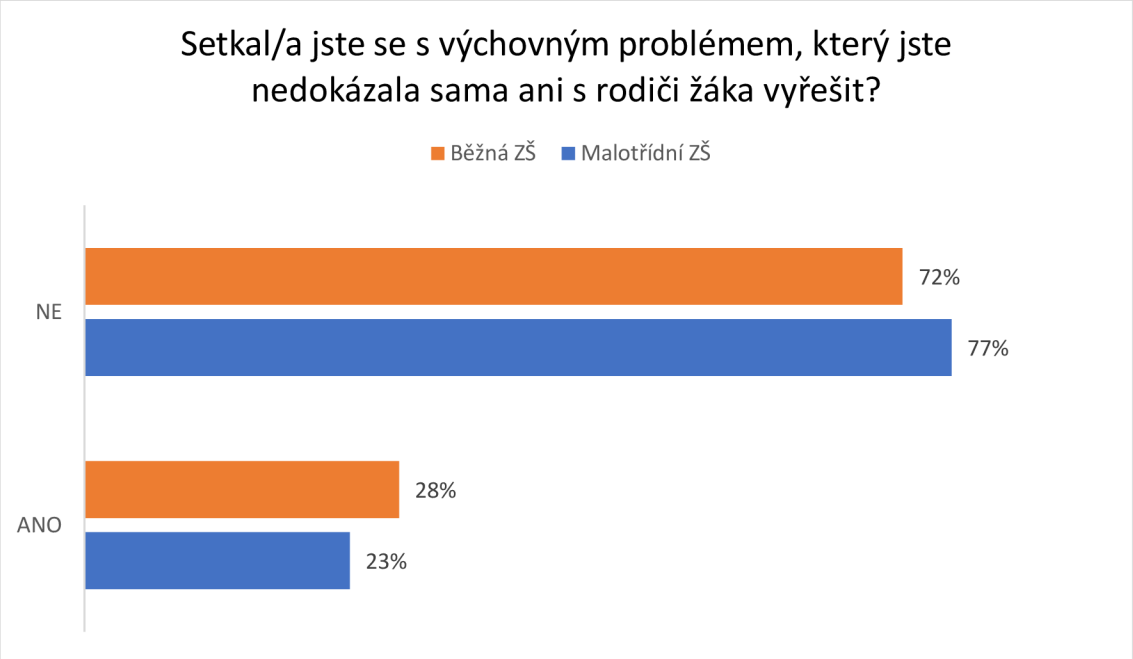
Graf č. 8 – Nejčastější způsob řešení problémového chování na první stupni běžné základní školy

(Zdroj: vlastní zpracování)

Učitelé problémové chování řeší individuálním napomenutím, rozhovorem, pokáráním před třídou nebo okřiknutím. Méně se pak uchylují k trestům, vyloučení ze třídy nebo poznámce do žákovské knížky.

Velkým problémem při řešení problémového chování bývá **čas**. Problém se musí řešit okamžitě, ale řešení během výuky znamená značnou ztrátu času, kterou by učitel mohl věnovat zajímavějším a užitečnějším aktivitám. Tato skutečnost zdržuje učitele, ale může být nepříjemná i pro ostatní žáky ve třídě, hlavně pokud se jedná a opakované narušování výuky. Navíc pokud pedagog řeší dlouhodobější výchovný problém, je možné, že využívá i čas mimo svou pracovní dobu, což pro něj může být demotivující.

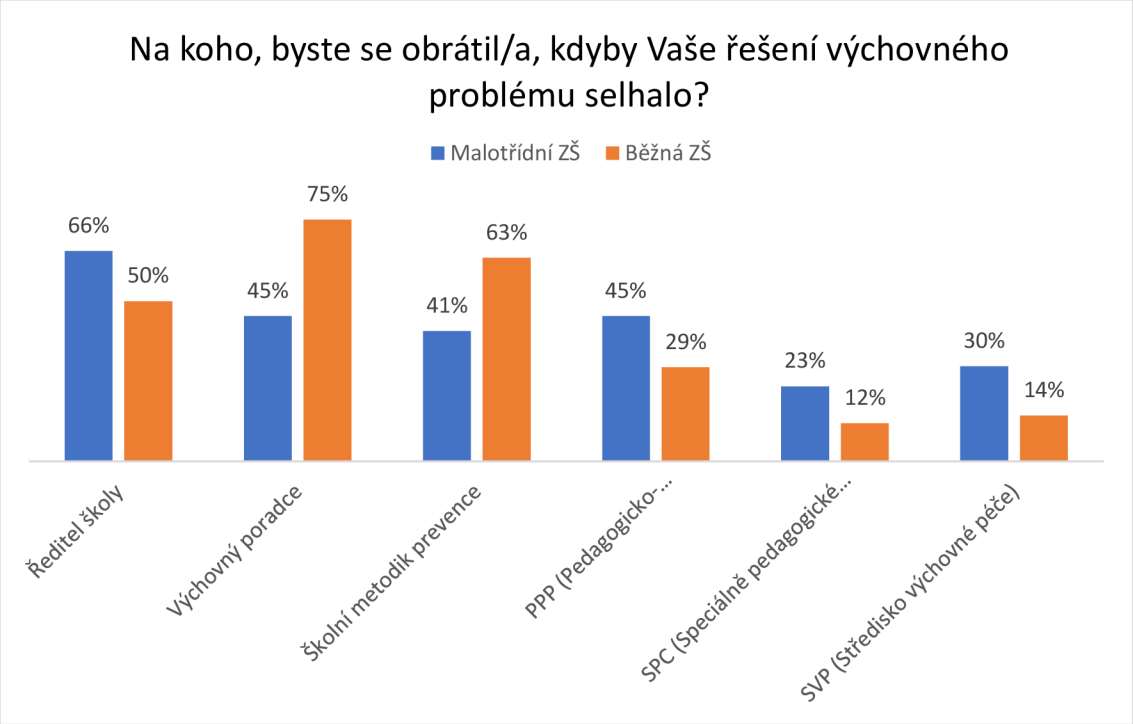
Zpravidla si pedagog dokáže s výchovnými problémy během výuky poradit sám, nicméně nastávají i situace, kdy chování žáka přesahuje určené hranice a učitel se musí obrátit na někoho dalšího, kdo by mu byl schopný pomoci s hledáním vhodného řešení. Pouze čtvrtina pedagogů se během své praxe setkala s problémem, který by nedokázali sami vyřešit a museli vyhledat odbornou pomoc, tento fakt je znázorněn v následujícím grafu číslo 9.



Graf č. 9 – Řešení výchovného problému (Zdroj: vlastní zpracování)

Pedagogové měli odpovědět na otázku, zda-li se setkali s výchovným problémem, který nedokázali vyřešit sami případně s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka. Pokud respondenti označili u této otázky odpověď ANO, měli uvést o jaký konkrétní případ se jednalo. Nejčastěji učitelé poukazovali na nezvladatelnou agresivitu vůči spolužákům, poruchy chování, z nichž nejvíce uváděli ADHD (poruchu pozornosti s hyperaktivitou), záškoláctví a krádeže. Méně často se objevilo lhaní, vulgarismy, výbuchy vzteku a sebepoškozování. V jednom dotazníku respondent uvedl pojem **ostrakizace**, jedná se o vyloučení kolektivu a nepřijetí skupinou, konkrétně se může jednat o pomlouvání, pošpinění pověsti či slovní napadání. Učitelé zmiňovali i případy, ve kterých musel zasahovat OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí). Například chlapec (4.třída) chodil za školu, kouřil elektronické cigarety přímo v budově školy, vyhrožoval spolužákům přes SMS zprávy a choval se agresivně. Dále dívka, která nedocházela do školy, matka ji neomlouvala a se školou nekomunikovala.

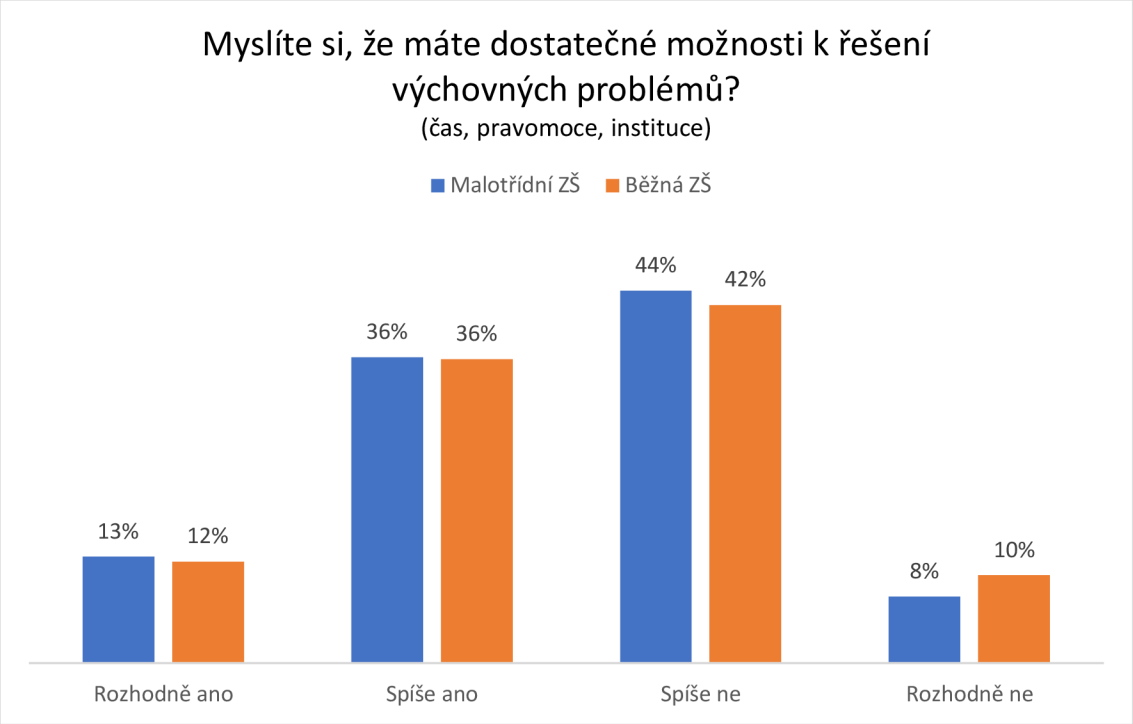
U těchto případů se pedagogové museli obrátit na někoho dalšího hlavně z důvodu špatné komunikaci s rodiči. Rodiče se často svých dětí zastávají, nepřipouští si problém nebo naopak se školou vůbec nekomunikují, jiní rodiče žáka v jeho chování ještě podporují a považují ho za normální. Na druhou stranu jsou i děti, které mají nepodnětné domácí prostředí, rodiče jim nejsou oporou nebo jsou sociálně znevýhodnění. V těchto případech opravdu není učitel schopen problém vyřešit sám. V první řadě chce učitel problémy ve škole řešit s rodiči žáka, pokud ovšem není úspěšný, musí vyhledat pomoc další osoby nebo instituce. Na koho se učitelé obrací, když problém nezvládnou vyřešit sami si ukážeme v grafu číslo 10.



Graf č. 10 – Pomoc při řešení výchovných problémů (Zdroj: vlastní zpracování)

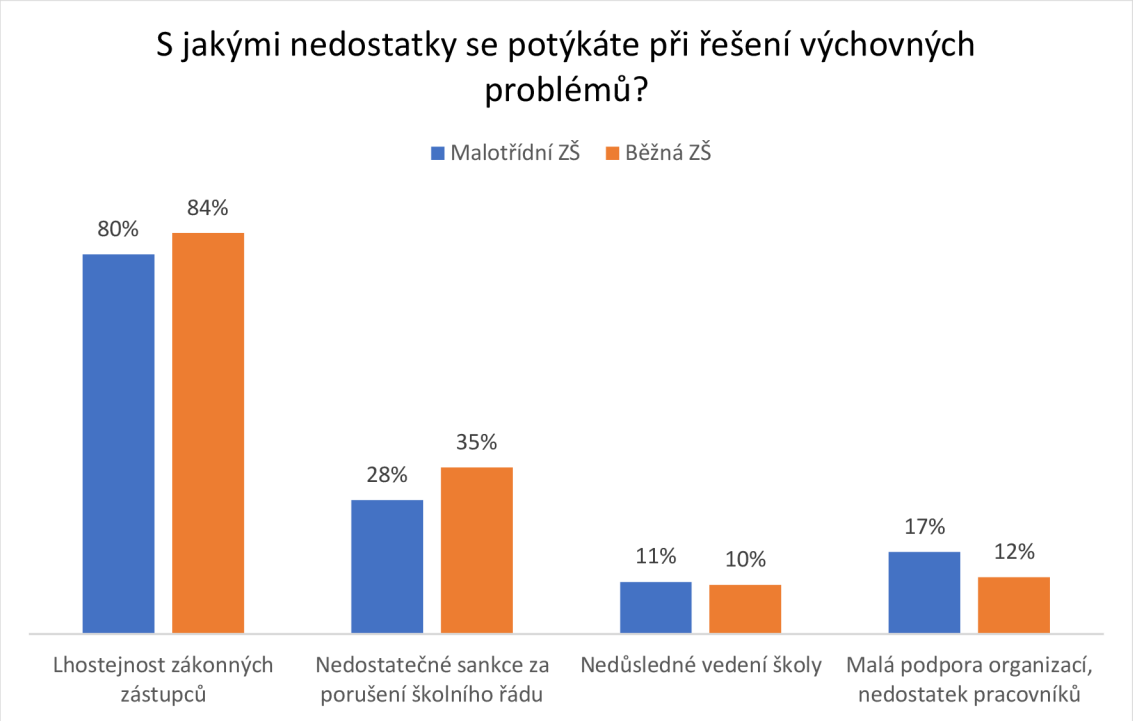
Z grafu je patrné, že na malotřídních školách se nejčastěji učitelé obrací na ředitele školy, dále pak na výchovného poradce či metodika prevence. V malotřídní škole tyto funkce často zastává jedna osoba, navíc je zde velmi málo zaměstnanců a většinou všichni pedagogové znají všechny děti, pokud je tedy problém vědí o něm všichni, hlavně díky menším kolektivům ve třídách a nízkému počtu zaměstnanců. Naopak v běžných, městských školách se učitelé více obrací na výchovného poradce nebo metodika prevence, s kterým se domluví na dalším postupu. V běžných základních školách bývá větší anonymita žáků, ale i učitelů, vztahy často nejsou blízké a důvěrné jako na malotřídních školách. Na druhou stranu je zde více zaměstnanců a různé návrhy na řešení problému můžou být přínosem.

Dále byla respondentům položena otázka: *„Myslíte si, že máte dostatečné možnosti při řešení výchovných problémů?“*. Přes 40 % z dotazovaných odpovědělo spíše ne a 36 % odpovědělo, že spíše ano. Lze tedy konstatovat, že většina pedagogů pociťuje nedostatky v možnostech řešení výchovných problémů na základních školách. Rozdíly podle typu školy jsou u této otázky zcela nepatrné.



Graf č. 11 – Možnosti řešení výchovných problémů

(Zdroj: vlastní zpracování)



Graf č. 12 – Nedostatky při řešení výchovných problémů

(Zdroj: vlastní zpracování)

Pedagogové malotřídních i běžných základních škol se téměř shodují na nedostatcích, s kterými se potýkají. Z celkového počtu respondentů, 3 % učitelů zmiňují nedostatek času a špatnou spolupráci s kolegy. Pouze 2 % dotazovaných se nepotýká s žádnými nedostatky.

Za největší nedostatek při řešení výchovných problému ve škole pedagogové považují lhostejnost zákonných zástupců, nechuť či nezájem rodičů se školou cokoliv řešit, jak jsem již zmiňovala, rodiče si nepřipouští problém nebo naopak se školou vůbec nekomunikují. Přitom právě dospělý (rodič) by měl trvat na splnění požadavků, neustupovat, pomoci dětem s jejich plněním a provádět kontrolu. Na vhodné výchově dětí by měli v ideálním případě spolupracovat rodiče s učiteli. Bohužel jak vyplynulo z mého výzkumu, ne vždy tomu tak je.

Podle mého názoru dalším problémem je, že prestiž povolání učitele výrazně klesla. Učitelé v dnešní době již nejsou bráni, tak vážně. Rodiče jsou k učitelům lhostejní, svalují vinu za neúspěch svého potomka na pedagoga místo toho, aby se snažili pomoci a problém řešili. Rodiče neřeší problémy, ale pouze dítě omlouvají a zastávají se ho. Dále rodiče často nevěří, nebo si nechtějí připustit, že něco není v pořádku. Dalo by se říct, že rodiče vlastně přesouvají odpovědnost za vzdělání svého dítěte na školské instituce. Bohužel při nespolupráci rodiče se školou má pedagog svázané ruce a závažnější výchovné problémy se řeší velmi obtížně. Rodina a domácí prostředí má na chování žáka zásadní vliv.

Největší odpovědnost má ve výchově dětí bezesporu rodina. Mnohdy si rodiče nevědí s výchovou rady, pro tyto případy je tu právě škola. Učitel může rodině poskytnout zpětnou vazbu, radu a povzbuzení. Může pomoci i se zprostředkováním další pomoci v kooperaci se školským poradenským zařízením. Nutná je ovšem ochota spolupráce a přiznání si problému, což je často pro rodiče velmi těžké a nechtějí si připustit, že už na dítě sami nestačí.

Shrnutí interpretace druhého dílčího výzkumného cíle

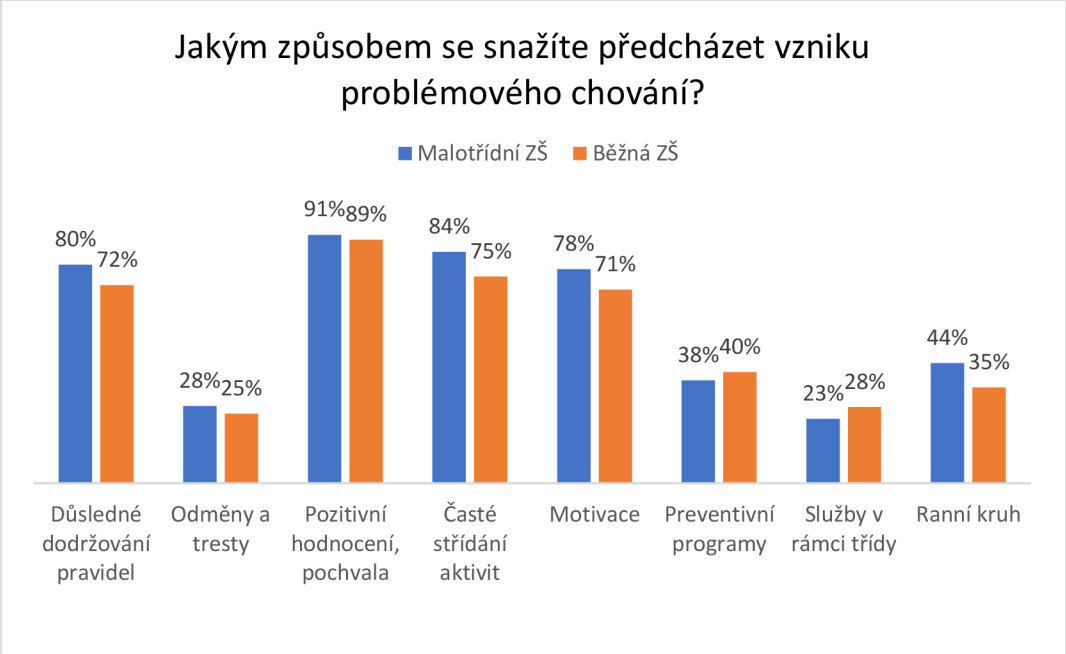
DVC 2: *Zmapovat způsoby, pomocí kterých učitelé řeší výchovné problémy.*

Učitelé problémové chování řeší individuálním napomenutím, rozhovorem, pokáráním před třídou nebo okřiknutím. Méně se pak uchylují k trestům, vyloučení ze třídy nebo poznámce do žákovské knížky. Pokud problém nevyřeší sami obrací se na pracovníky

v rámci školy (výchovné poradce, metodiky prevence…). Při řešení závažnějších situací spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem nebo dalšími institucemi.

7.3 Prevence výchovných problémů

Předcházet vzniku nevhodného chování by měl v první řadě dospělý. Vést dítě ke společenským povinnostem a pravidlům a snažit se, aby se dodržování pravidel stalo automatickou rutinou. V rámci prevence je důležité vytvářet příznivé klima třídy, respektovat základní potřeby žáků, komunikovat s nimi, diskutovat, poskytovat zpětnou vazbu a pocit důvěry. Vytvářet společně pravidla, důsledně dohlížet na jejich plnění a jít jim příkladem svým chováním.

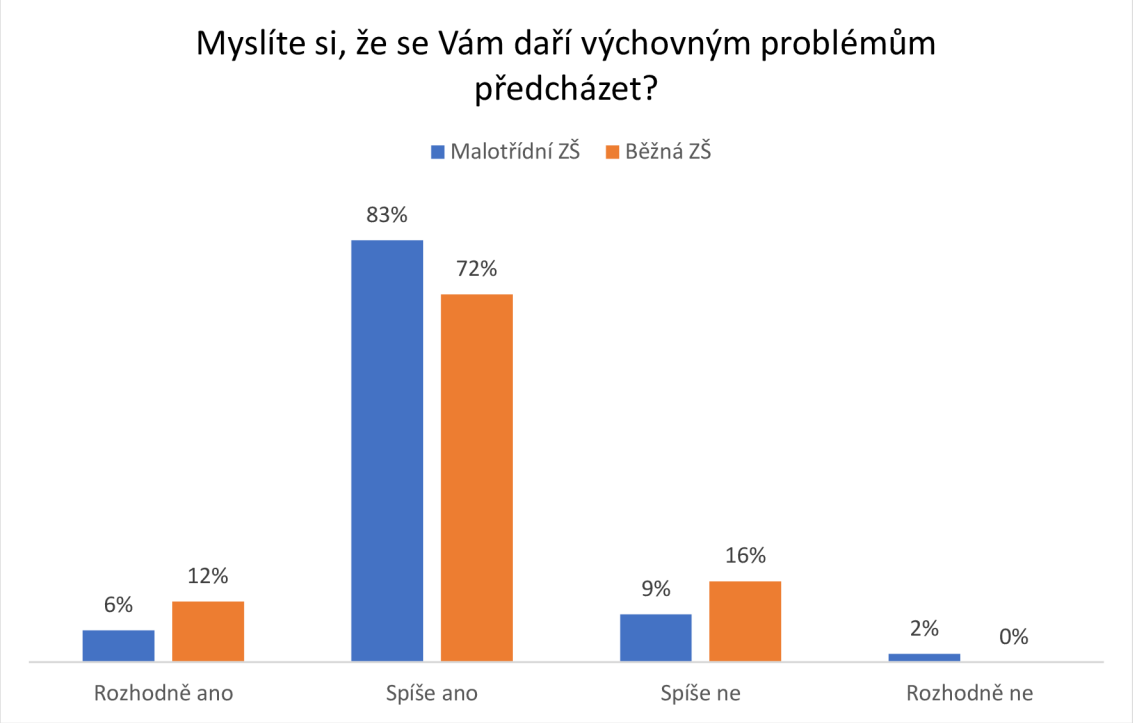


Graf č. 13 – Prevence výchovných problémů (Zdroj: vlastní zpracování)

Prevence je vnímána jako velmi důležitá. Učitelé mají snahu předcházet problémovému chování pomocí pozitivního hodnocení, motivací, důsledným dodržováním pravidel a častým střídáním aktivit při vyučovaní. Méně dotazovaných využívá systém odměn a trestů a také služeb ve třídě. V rámci prevence učitelé zajišťují výchovné programy a provozují ranní kruhy. Dále pedagogové zmiňovali, že je důležité budovat si pozitivní a otevřený vztah s žáky, využívat třídnické hodiny (nejen k administraci) a osvědčili

se i častější konzultace s rodiči nebo schránka důvěry, do které mohou žáci anonymně vložit svůj vzkaz.

75 % z celkového počtu respondentů si myslí, že se jim spíše daří výchovným problémům ve třídě předcházet. To nám potvrzuje, že zmiňovaná preventivní opatření, která učitelé používají mají pozitivní vliv na chování žáků ve třídě.



Graf č. 14 – Úspěšnost prevence (Zdroj: vlastní zpracování)

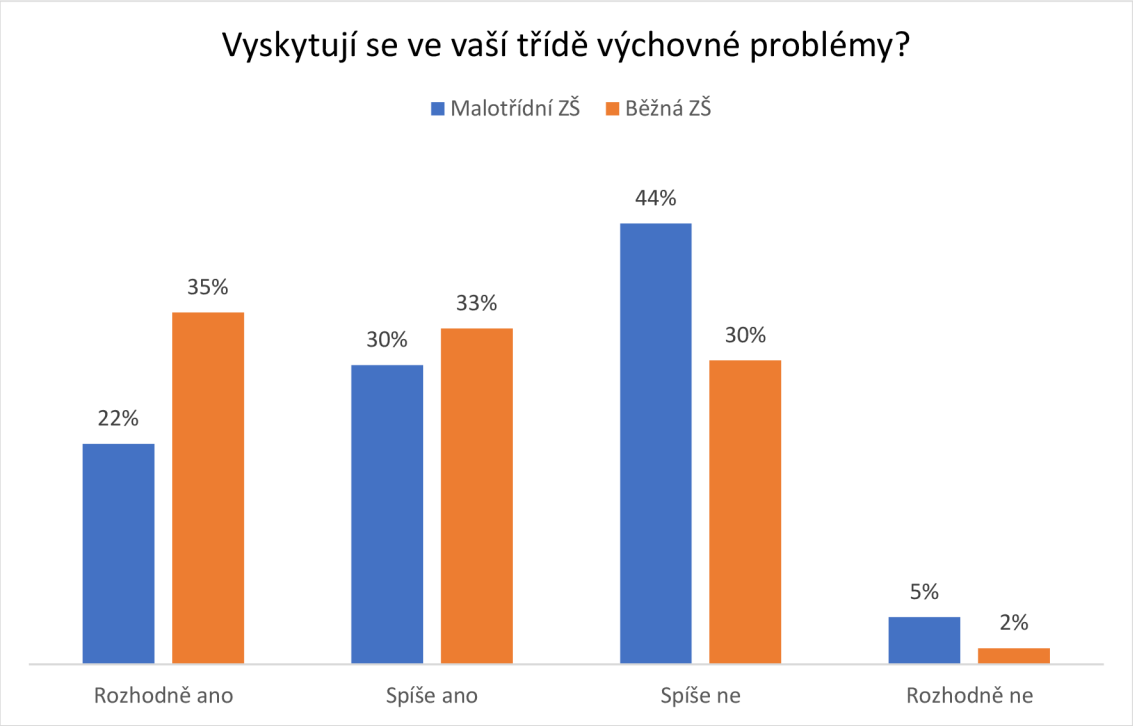
Shrnutí interpretace třetího dílčího výzkumného cíle

DVC3: *Zjistit, jak efektivně předcházet výchovným problémům.*

Třetí výzkumný cíl byl zaměřený na prevenci výchovných problémů. Dle mého šetření se jeví jako nejefektivnější způsob prevence pozitivní hodnocení, pochvala žáka, časté střídání aktivit v rámci vyučovací hodiny, důsledné dodržování stanovených pravidel a motivace. Předcházet vzniku problémového chování se většině pedagogů daří, právě díky preventivním opatřením, které uplatňují.

7.4 Komparace výchovných problémů mezi školami malotřídního typu a běžnými městskými školami.

Z grafu č. 15 je zřejmé, že se s výchovnými problém více potýkají učitelé na běžných základních školách: 35 % respondentů běžných základních škol se rozhodně s výchovnými problémy potýká a 33 % odpovědělo, že spíše ano. U malotřídních škol je 44 % učitelů přesvědčeno o tom, že se s výchovnými problémy spíše nepotýkají.



Graf č. 15 – Výskyt výchovných problémů (Zdroj: vlastní zpracování)

Celý výzkum byl vyhodnocován odděleně malotřídní základní školy a běžné základní školy. Z porovnání jednotlivých dat a grafů, lze konstatovat, že nejčastěji uváděné problémové chování je vykřikování, agresivita žáků, neplnění pokynů učitele a dále nerespektování učitele či drzost. V tomto se téměř shodují respondenti z obou typů základních škol. Nicméně častěji se zmiňované problémy vyskytují na běžných (městských) základních školách. Největší rozdíl se projevil u vulgarismů, z výzkumu vyplývá, že žáci mluví sprostě více na běžných základních školách (15 %) než na školách malotřídního typu (7 %).

Při řešení výchovných problému učitelé nejčastěji uplatňují individuální domluvu a rozhovor s žákem. V běžné základní škole občas zapisují poznámky do žákovské

knížky, na rozdíl od malotřídní školy, kde o více jak polovinu respondentů odpovědělo, že k tomuto řešení se nikdy neuchylují. Většina z dotazovaných pedagogů pociťuje nedostatky v možnostech řešení výchovných problémů na základních školách. Pedagogové malotřídních i běžných základních škol se shodují na nedostatcích, se kterými se potýkají.

Po celkovém zhodnocení lze konstatovat, že na běžných základních školách se výchovné problémy objevují častěji než na školách malotřídních. Důvodem může být menší kolektiv malotřídních škol, častější komunikace s rodiči či rodinné prostředí.

Malotřídní škola je typická rodinným prostředím, úzkou spoluprací pedagogů a vztahy s rodiči na osobní úrovni. Díky tomu jsou vytvořeny příznivé podmínky pro snížený výskyt problémového chování. Neznamená to tedy, že by učitelé malotřídních škol neřešili výchovné problémy, ale vyskytují se zde méně a jejich řešení je pro pedagogy snadnější. Možná je to i tím, že vzhledem k malým kolektivům jsou zde pevnější a hlubší vztahy mezi spolužáky i učiteli, proto se zde problém odhalí velmi brzy a je řešen okamžitě. V malém kolektivu mají pedagogové větší přehled o dění ve třídě, díky menším prostorům jsou žáci neustále pod dozorem. Což můžeme také považovat za prevenci.

Na základních školách běžného typu vidím velkou výhodu ve větším počtu zaměstnanců, jsou zde zastoupeny všechny důležité funkce jako je výchovný poradce, metodik prevence, ale může zde být i speciální pedagog či školní psycholog. Učitel má tedy k dispozici pohled na problém z různých úhlů, i návrhy řešení mohou být různorodé a věcné. Za další výhodu považuji, že všichni žáci ve třídě mají stejné učivo (pokud nemají IVP), respektive není v jedné třídě více ročníků jako je tomu v malotřídní škole. Učitel se pak věnuje všem dětem a při samostatné práci se může věnovat individuálně jednotlivcům. Zatímco v malotřídní škole, pokud jedna třída pracuje samostatně, dalšímu ročníku se plně věnuje učitel a na individuální práci zde zbývá méně času.

Rozdíly mezi školami jednoznačně jsou, nicméně velmi záleží na pedagogovi a jeho přístupu, jak dokáže žáky zaujmou a jak je zaměstná, aby žáci neměli čas „zlobit“. Pokud se toto učiteli podaří, bez ohledu na typ základní školy, jsem si jistá, že se výchovné problémy budou vyskytovat méně.

Shrnutí interpretace čtvrtého dílčího výzkumného cíle

DVC4: *Komparovat výchovné problémy mezi školami malotřídního typu a běžnými městskými školami.*

Oba typy komparovaných základních škol mají své výhody, ale i nevýhody, na základě toho se různí i výchovné problémy a jejich četnost. V porovnání malotřídní základní školy a školy běžné, jsem došla k závěru, že na běžných základních školách se výchovné problémy vyskytují častěji a mají závažnější charakter.

8 Závěr výzkumného šetření a diskuse

Na základě dotazníku vlastní konstrukce, který jsem předložila pedagogům prvního stupně základních škol, jsem získala, shromáždila data a provedla interpretaci dílčích výzkumných cílů. V této kapitole odpovím na hlavní cíl výzkumného šetření.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit názory učitelů, zmapovat přístupy současných učitelů k problematice kázně a zjistit s jakými výchovnými problémy se setkávají, jak je řeší, dále data tato byla komparována v rámci malotřídních a běžných základních škol.

Pro výzkum byla využita kvantitativní metodologie sběru dat formou dotazníkového šetření. Po zhodnocení výsledků šetření lze konstatovat, že na běžných základních školách se výchovné problémy objevují častěji než na školách malotřídních. Důvodem může být v případě malotřídních škol menší kolektiv, bližší vztah učitele a žáka, individuální přístup, častější komunikace s rodiči a lepší informovanost učitelů o potřebách a rodinném zázemí žáků, tato fakta zmiňuje i Trnková (2010).

Z výzkumu vyplývá, že mezi nejčastější výchovné problémy patří vykřikování, agresivní chování žáků a neplnění pokynů učitele. Také Auger (2016) považuje za problémové žáky ty, kteří **vyrušují** při procesu vyučování a žáky, kteří **odmítají pracovat**.

Zajímavým zjištěním ovšem bylo, že žáci na běžných školách více používají vulgarismy, méně plní své úkoly a jsou častěji agresivní než na základních školách malotřídního typu. To může být způsobeno větší anonymitou na větších školách, kdy problémy nemusí být včas zachyceny, jak uvádí i Trnková ve své publikaci (2010).

Učitelé problémové chování řeší individuálním napomenutím, rozhovorem, pokáráním před třídou nebo okřiknutím. Méně se pak uchylují k trestům, vyloučení ze třídy nebo poznámce do žákovské knížky. Pouze čtvrtina pedagogů se během své praxe setkala s problémem, který by nedokázali sami vyřešit a museli vyhledat odbornou pomoc. Při řešení výchovných problémů se učitelé nejčastěji obracejí na ředitele školy, výchovného poradce a na pedagogicko-psychologickou poradnu. Shodný systém péče popisuje Žlunková (2010)

Za největší nedostatek při řešení výchovných problémů je považována lhostejnost a nespolupráce rodičů. Přitom právě rodič by měl trvat na splnění požadavků,

neustupovat, pomoci dětem s jejich plněním a provádět kontrolu. Na vhodné výchově dětí by měli v ideálním případě spolupracovat rodiče s učiteli. Bohužel, jak vyplynulo z mého výzkumu, ne vždy tomu tak je. Důležitým zjištěním je, že se více jak 80 % pedagogů daří problémovému chování při vyučování předcházet. Dle mého šetření pedagogové v rámci prevence uplatňují pozitivní hodnocení, motivaci, důsledné dodržování pravidel a časté střídání aktivit při vyučování. Tyto postupy považuje za vhodné i Navrátil (2011).

Nicméně výskyt výchovných problému je komplikovanější a nelze jednoznačně určit, čím problémům předejdeme a jak konkrétně je máme řešit. Záleží na spoustě faktorů: seskupení třídy, zda do třídy dochází žáci s poruchami chování či učení, případně žáci s jakýmkoliv jiným postižením či omezením, dále na charakteru, povaze a přístupu učitele. Dalšími faktory, které ovlivňují problémové chování, může být prostředí školy, stanovená pravidla, spolupráce kolektivu a jiné. Ve výčtu nesmí chybět rodina žáka a její vliv, který je z mého pohledu velmi důležitý a stěžejní, uvádí to také Jarabáč (2018)

Drobné výchovné problémy se dají okamžitě řešit, ale žák s poruchou chování ovlivňuje klima celé třídy a může výrazně narušovat průběh vyučování. Nejčastěji uváděnou specifickou poruchou chování je ADHD, což potvrzuje i Kaleje (2014). V případě, že je ve třídě přítomen žák s poruchou chování, je bezpodmínečně nutná spolupráce rodiče a školy, aby byla nastavena stejná pravidla doma i ve škole a následně byla důsledně dodržována. V takovýchto třídách je pak velkým přínosem asistent pedagoga. Důležité je hledat příčinu obtíží a hledat různá řešení, jak žáka co nejlépe zapojit do kolektivu ku prospěchu všech zúčastněných.

Svá zjištění jsem porovnávala s několika bakalářskými i diplomovými pracemi, které se věnovali podobnému tématu jako má bakalářská práce. Zmíněné práce se věnovaly kázni na prvním stupni základní školy (Fast, 2018), dále na druhém stupni, ve které autorka komparovala vesnické a městské školy (Hojačová, 2016) a další práce byla zaměřena na výchovné problémy z pohledu žáků (Kudláčková, 2014). Výsledky mého šetření v porovnání s výsledky jiných prací jsou velmi podobné. Za nejvyskytovanější problémové chování, které výrazně ovlivňuje až narušuje vyučování, je uváděno vykřikování, hlasité komentáře či komunikace se spolužáky, dále jsou zmiňovány vulgarismy a konfliktní až agresivní chování mezi spolužáky. Méně často se vyskytuje drzost, nerespektování autorit, krádeže a záškoláctví. Co se týká problémového chování v porovnání vesnických a městských škol, pak z výzkumu na druhých stupních

základních škol vyplynulo, že v městských školách se neukázněnost neboli výchovné problémy řeší častěji než na vesnických školách. Toto tvrzení se potvrdilo i v mém výzkumu týkajícím se prvních stupňů základních škol. Mnou zmiňované závěrečné práce byly napsány mezi lety 2014 – 2018.

Závěr

V bakalářské práci jsem charakterizovala malotřídní základní školu, běžnou základní školu a definovala jsem rozdíly mezi těmito institucemi. Dále jsem objasnila pojmy kázeň, výchovné problémy, nežádoucí chování a klasifikovala jsem poruchy chování. Zaměřila jsem se na příčiny výchovných problémů na základních školách a řešení výchovných problémů během výuky. Rozebrala jsem možnosti prevence a intervence. Zaměřila jsem se na výchovu, výchovné prostředky a systém péče v případě řešení problémového chování. Všechny tyto poznatky jsem dále využila ve výzkumné části mé práce.

V rámci výzkumu byly zjištěny nejčastější výchovné problémy na prvním stupni základních škol. Zmapovány způsoby, pomocí kterých učitelé řeší výchovné problémy. Dále byly nalezeny možnosti, jak efektivně předcházet výchovným problémům a veškerá zjištění byla komparována mezi školami malotřídního typu a běžnými městskými školami.

Všechny poznatky obsažené v této bakalářské práci by mohli být přínosem například pro začínající učitele či pro pedagogy, kteří zvažují, zda učit na vesnici v malotřídní škole či na velké škole ve městě. Vzhledem k tomu, že přes 70 % mých respondentů uvedlo, že je v praxi déle než 10 let, si myslím, že má práce obsahuje konkrétní a funkční řešení výchovných problémů.

Při svém výzkumu jsem narazila na problémovou oblast, a to, že by učitelé potřebovali větší podporu při řešení výchovných problémů. Pedagogové uvádějí, že nemají dostatek času, přijde jim, že sankce za porušení školního řádu jsou nedostatečné a že je nedostatek pracovníků pro včasnou diagnostiku žáků.

Výzkum bakalářské práce bych ráda dále rozvinula se záměrem zjistit, jak výchovné problémy vnímají samotní žáci. Na základě jejich výpovědí, by bylo zajímavé zjišťovat, proč se při výuce nevhodně chovají, co by případně chtěli změnit a jaký mají na celou problematiku názor. Domnívám se, že pouze při funkční kooperaci mezi učiteli a žáky můžeme dospět k výraznému snížení výchovných problémů.

Tato práce splnila má očekávání a obohatila mě novými znalostmi. Přínosem pro mě byla práce s odbornou literaturou, hlavně odlišné pohledy a názory různých autorů. Získala

jsem ucelené informace o výchovných problémech, našla jsem jejich možné příčiny a vyhledala různé způsoby řešení. Zpracování této práce mě povzbudilo k dalšímu studiu.

Seznam použitých zdrojů a literatury

AUGER, M., & BOUCHARLAT, C. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-907-0.

BAGLEY, W. Ch. *School discipline*. New York: Kessinger publishing, LLC, 1917. ISBN: 978-1436583954.

BENDL, S. *Jak předcházet nekázni aneb, Kázeňské prostředky.* Praha: ISV nakladatelství, 2004. ISBN: 80-86642-14-3.

BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole.* Praha: Triton, 2011. ISBN: 978-80-7387-436-0.

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

BENDL, S. *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci.* Praha: ISV nakladatelství, 2004. ISBN: 80-86642-36-4

BĚLÍK, V., HOFERKOVÁ, S. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů.* Univerzita Hradec Králové: GAUDEAMUS. ISBN: 978-80-7435-726-8.

CANGELOSI, J. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.* Praha: PORTÁL, 2009. ISBN: 978-80-7367-650-6

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN: 978-80-247-1718-0

DIVOKÁ, J. a kol. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole.* Praha: PASPARTA Publishing, s. r. o., 2017. ISBN: 978-80-88163-72-5

FAST, D. *Problematika kázně se zaměřením na 1. stupeň ZŠ.* Praha: Univerzita Karlova, 2018. Diplomová práce.

GORDON, T. *Škola bez poražených.* Praha. MALVERN, 2015. ISBN: 978-80-7530-006-5

HOJAČOVÁ, K. *Fenomén školní nekázně ve vybraných městských a vesnických školách.* Brno: Masarykova Univerzita, 2016. Bakalářská práce.

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

HUTYROVÁ, M., RŮŽIČKA, M, SPĚVÁČEK, J. *Prevence rizikového a problémového chování.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN: 978-80-244-3725-5

KACHLÍK, P., ČERVENKA, K. et al. *Inkluze jako cesta k předcházení rozvoji problémů v chování.* Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN: 978-80-210-8509-1

KALEJA, M. *Problémové správanie verzus poruchy správanie u žiakov základných škôl.* Bratislava: IRIS, 2014. ISBN: 978-80-89726-18-9

KOLAŘÍKOVÁ, M., PETROVÁ, A., URBANOVSKÁ, E. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji II. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY.* Opava: Slezská univerzita, 2017. ISBN: 978-80-7510-236-2

KUDLÁČKOVÁ, M. *Kázeňské problémy na základní škole.* Brno: Masarykova Univerzita, 2014. Diplomová práce.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* Praha: PORTÁL, 1996. ISBN: 80-7178-022-7

JARABÁČ, I. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole.* Ostrava: Montanex, 2018. ISBN: 978-80-7225-453-8

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

MERTIN. V. *Škola pro děti.* Praha: WOLTERS KLUWER Česká republika, 2019. ISBN:978-80-7598-500-2

MERTIN. V. *Výchova bez trestů.* Praha: WOLTERS KLUWER Česká republika, 2013. ISBN:978-80-7478-028-8

MERTIN, V., KREJČOVÁ L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán.* Praha: WOLTERS KLUWER Česká republika, 2013. ISBN: 978-80-7478-026-4

MICHALOVÁ, Z. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN: 978-80-7372-719-2

MKN-10 (2020) [online]. *Poruchy chování.* [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F91

MŠMT (2021) [online]. *RVP ZV.* [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani

MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN: 80-244-0231-9.

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

PACLT, I. a kol. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování.* Praha: Grada Publishing. 2007. ISBN: 978-80-247-1426-4.

PAVLOVSKÁ, M., VOJTOVÁ, V. *Včasná intervence jako zdroj inkluzivních přístupů k dětem v riziku poruch chování.* Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN: 978-80-210-6518-5.

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

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha: Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-817-3.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0279-0.

RŮŽIČKOVÁ, D. *Jak si ve třídě rozumět.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN: 978-80-244-3165-9.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN: 0-247-1049-8.

SKOPALOVÁ, J., JANIŠ, K. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji.* Opava: Slezská univerzita, 2017, ISBN: 978-80-7510-235-5.

SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: PORTÁL, 2005. ISBN: 80-7178-942-9.

ŠKRABÁNKOVÁ, J., ŠŤÁVA, J. *Nadprůměrní, nadaní a talentovaní žáci. Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky. Sborník z mezinárodního semináře.* Brno: MSD, 2007. ISBN: 978-80-7392-006-7.

TESAŘOVÁ, M. a kol. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě.* Praha: PORTÁL, 2016. ISBN: 978-80-262-1047-4.

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování děti.* Praha: PORTÁL, 2001. ISBN:80-7178-503-2.

TRNKOVÁ, **K., KNOTOVÁ, D. a CHALOUPKOVÁ, L.** *Malotřídní školy v České republice*. Brno: PAIDO, 2010. ISBN: 978-80-7315-204-8

VÁGNEROVÁ, M. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování.* Liberec: Technická Univerzita, 2011. ISBN: 978-80-7372-763-5.

VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchou chování jako perspektiva kvality života v dospělosti.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN: 978-80-210-5159-1

VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I. 2., přepracované a rozšířené vydání upravené Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti.* Brno: MU, 2008. ISBN: 978-80-210-4573-6.

ŽLUNKOVÁ, J. *Co do školy nepatří.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN: 978-80-244-2498-9

Seznam příloh

Příloha A - Dotazník

Příloha A – Dotazník

VÝCHOVNÉ PROBLÉMY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vážení pedagogové, jmenuji se Marta Nejmanová a jsem studentkou 3. ročníku oboru **Speciální pedagogika**. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, díky kterému získám důležitá data pro svou bakalářskou práci. Dotazník je určen všem učitelům a učitelkám 1. stupně základních škol, je zcela anonymní a nezabere Vám více jak 10 minut. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak učitelé vnímají a řeší současné **VÝCHOVNÉ PROBLÉMY** (dříve označovány jako KÁZEŇ). Získaná data budu porovnávat mezi školami běžnými (městskými) a školami malotřídního typu (vesnickými). Získané informace budou prospěšné pro současné i budoucí pedagogy, kteří se s řešením výchovnách problémů denně potýkají.

V případě dotazů mě neváhejte kontaktovat na e-mail**: manisuja@seznam.cz**.

Předem Vám děkuji za Váš čas.

1. Na jakém typu základní školy pracujete?
   - Malotřídní ZŠ (pouze první stupeň)
   - Běžná ZŠ (městské školy, 9 ročníků)

2. Uveďte prosím délku Vaší praxe.
   - Méně než 1 rok
   - 1-5 let
   - 6-10 let
   - 11-15 let
   - 16-20 let
   - 21 let a více

3. Vyskytují se ve Vaší třídě výchovné problémy?
   - Rozhodně ano
   - Spíše ano
   - Spíše ne
   - Rozhodně ne

4. Jaké chování žáků během výuky považujete za problémové? (uveďte max. 3)

_____

_____

_____

5. Jak často se u žáků setkáváte s následujícími výchovnými problémy?

	Denně	1–2x týdně	1 - 2x měsíčně	Méně často	Nikdy
Vulgarismy, drzost					
Vykřikování, vydávání zvuků, rušení výuky					
Ničení školního majetku					
Agresivita, rvačky					
Lhaní, opisování					
Krádeže					
Používání mobilního telefonu při vyučovaní					
Pozdní příchody					
Zapomínání pomůcek, domácích úkolů					
Neplnění úkolů					
Opouštění místa bez dovolení					

6. Jakým způsobem řešíte problémové chování? (více možností)
   - Individuální napomenutí dítěte, domluva, rozhovor
   - Pokárání za nevhodné chování před celou třídou
   - Poslání za dveře, rozsazení
   - Trest (samostatná práce navíc, DÚ, úklid třídy…)
   - Zvýšený hlas

- Zapsání poznámky do žákovské knížky
- Jiné, prosím uveďte _____

7. Setkal/a jste se s výchovným problémem, který jste nedokázala sama ani s rodiči žáka vyřešit?
   - ANO Popište, prosím, o jaký problém se jednalo_____
   - NE

8. Na koho, byste se obrátil/a, kdyby Vaše řešení výchovného problému selhalo? (více možností)
   - Ředitel školy
   - Výchovný poradce
   - Školní metodik prevence
   - Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)
   - Speciálně pedagogické centrum (SPC)
   - Středisko výchovné péče (SVP)
   - Na někoho jiného… Vypište_____

9. Myslíte si, že máte dostatečné možnosti k řešení výchovných problémů? (čas, pravomoce, instituce…)
   - Rozhodně ano
   - Spíše ano
   - Spíše ne
   - Rozhodně ne

10. S jakými nedostatky se potýkáte při řešení výchovných problémů?
    - Lhostejnost zákonných zástupců
    - Nedostatečné sankce za porušení školního řádu
    - Nedůslednost vedení školy
    - Malá podpora organizací, nedostatek pracovníků
    - Jiné, uveďte prosím _____

11. Jakým způsobem se snažíte předcházet vzniku problémového chování ve třídě? (více možností)

- Důsledné dodržování pravidel
- Odměny, případně tresty
- Pozitivní hodnocení, pochvala
- Časté střídání aktivit při výuce
- Motivace
- Programy prevence problémového chování
- Služby v rámci třídy
- Ranní kruh
- Jiné, prosím uveďte_____

12. Myslíte si, že se Vám daří ve třídě výchovným problémům předcházet?
    - Rozhodně ano
    - Spíše ano
    - Spíše ne
    - Rozhodně ne

Zde je prostor pro Vaše další vyjádření k tématu **výchovné problémů ve škole**, či připomínky k samotnému dotazníku. Za jakoukoliv zpětnou vazbu Vám budu vděčná.

_____

_____

Mnohokrát Vám děkuji za vyplnění dotazníku.

Marta Nejmanová