

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky



**Česká zemědělská
univerzita v Praze**

Nálepka „problémový žák“ z pohledu učitelů

Bakalářská práce

Autor: Eliška Samcová, DiS.

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

2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Eliška Samcová, DiS.

Učitelství praktického vyučování

Název práce

Nálepka „problémový žák“ z pohledu učitelů

Název anglicky

The label „problem student“ from teacher's point of view

Cíle práce

Cílem práce bude zmapovat oblast problémového žáka z pohledu pedagogů na střední škole. Hlavním cílem bude zjistit, kteří žáci dle pedagogů patří do této skupiny a zaměřit se na to, jakým způsobem si učitelé dokážou s těmito žáky poradit. Dílčím cílem bude přiblížit faktory, které se nejčastěji podílejí na problémovém chování.

Metodika

Teoretická část práce se bude zabývat analýzou problémového chování žáků na střední škole a příčinami jeho vzniku. Praktická část bude zaměřena na pedagogy, jak tuto záležitost vnímají a jakým způsobem k daným žákům přistupují. Vyhodnocení proběhne formou kvalitativní metodologie – rozhovory s učiteli.

Doporučený rozsah práce

40 stran

Klíčová slova

problémový žák, pedagog, problémové chování

Doporučené zdroje informací

- AUGER, M.T., BOUCHARLAT, Ch. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.
- BENDL, S., HANUŠOVÁ, J., LINKOVÁ, M. Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci. 1. vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2016. 108 s. ISBN 978-80-7387-703-3.
- BENDL, S. Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004. 100 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-36-4.
- COLE, T., VISSER, J., UPTON, G. Effective Schooling for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties. 1. vyd. London: David Fulton Publishers Ltd, 1998. ISBN 1-85346- 544-5.
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J. Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 169 s. ISBN 80-7184-555-8.
- SWIERKOSZOVÁ, J. Specifické poruchy chování: diagnostika – reedukace. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006. 85 s. ISBN 80-7368-238-9.

Předběžný termín obhajoby

2023/24 LS – IVP

Vedoucí práce

Mgr. Daniela Nováková, Ph.D., DiS.

Garantující pracoviště

Katedra pedagogiky

Elektronicky schváleno dne 30. 5. 2023

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 21. 6. 2023

prof. Ing. Petr Valášek, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 10. 03. 2024

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Nálepka „problémový žák“ z pohledu učitelů

vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

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

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

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

V dne

.....
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych vyjádřila poděkování Mgr. Daniele Novákové, Ph.D., DiS. za odborné vedení bakalářské práce. Dále bych také poděkovala všem respondentům, kteří byli ochotni účastnit se rozhovorů. V neposlední řadě děkuji své rodině za veškerou podporu v průběhu studia.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problémovým chováním žáků na střední škole, a jak na tuto problematiku nahlíží samotní pedagogové. Cílem práce bylo zmapovat, kterého žáka učitelé považují za problémového a jak s takovým jedincem pracují.

Teoretická část práce je zaměřena komplexně na problémového žáka. Jsou zde zmíněny příčiny problémového chování, dělení problémového chování, vztah učitele k problémovému žákovi a varianty, jak s nimi mohou vyučující lépe vycházet.

Výzkumné šetření praktické části má kvalitativní charakter. Metodou sběru dat jsou polostrukturované rozhovory se čtyřmi vyučujícími střední školy. K hlavním zjištěním výzkumu patří, že učitelé považují za největší problémovost vyrušování, neplnění úkolů a používání mobilních telefonů při vyučování, což značně ovlivňuje průběh vyučovací jednotky. Má to negativní dopad nejen na učitele, ale i na ostatní žáky. Dále bylo zjištěno, že se pedagogové snaží najít příčinu takového chování a včas zasáhnout. Na střední škole, kde výzkum probíhal, jsou vztahy mezi učiteli a vedením vřelé, proto v případě potřeby mají pedagogové možnost, kam se obrátit. V závěru empirické části jsou sepsány výsledky výzkumu.

Klíčová slova

Problémový žák, pedagog, problémové chování

Abstract

The diploma thesis deals with the problematic behavior of pupils in secondary school, and how the pedagogues themselves view this issue. The aim of the work was to map which pupil the teachers consider problematic and how they work with such an individual.

The theoretical part of the work is comprehensively focused on the problem pupil. The causes of problem behavior, the division of problem behavior, the teacher's relationship with the problem student and variants of how teachers can better deal with them are mentioned here.

The research investigation of the practical part has a qualitative character. The method of data collection is semi-structured interviews with four secondary school teachers. One of the main findings of the research is that teachers consider interruptions, failure to complete tasks and the use of mobile phones during class to be the most problematic, which significantly affects the progress of the teaching unit. It has a negative impact not only on the teacher, but also on other students. Furthermore, it was found that educators try to find the cause of such behavior and intervene in time. At the secondary school where the research took place, relations between teachers and management are warm, therefore, if necessary, pedagogues have the option of where to turn. At the end of the empirical part, the research results are written.

Keywords

Problem student, teacher, problem behavior

OBSAH

1	ÚVOD.....	10
	TEORETICKÁ ČÁST.....	11
2	Cíl a metodika.....	11
3	Problémový žák.....	12
3.1	Problémová třída.....	13
4	Problémové chování.....	14
4.1	Dělení problémového chování.....	14
4.1.1	Podle kritéria společenské závažnosti.....	15
4.1.2	Podle specifických a nespecifických poruch chování.....	15
5	Důvody problémového chování.....	17
5.1	Vliv rodiny.....	17
5.2	Dospívání.....	17
5.3	Nespokojenost ve škole.....	18
5.4	Šikana.....	19
6	Vztah učitele k problémovému žákovi.....	20
6.1	Identifikace a projekce.....	20
6.2	Nálepkování a představy učitele.....	21
6.3	Pygmalion a Golem efekt.....	22
7	Možnosti kvalitnějšího vycházení s problémovými žáky.....	24
7.1	Řád ve třídě a pravidla.....	25
7.2	Kladný přístup k žákům.....	27
7.3	Motivace žáků.....	28
7.4	Třídní kolektiv.....	29
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	32

8	Vlastní šetření	32
9	Cíl průzkumného šetření.....	33
10	Metodologie průzkumu.....	34
10.1	Použité metody sběru dat	34
10.2	Organizace sběru dat	35
10.3	Charakteristika výzkumného souboru.....	36
10.4	Etická pravidla hloubkového rozhovoru	38
10.5	Metoda analýzy a interpretace dat.....	38
11	Analýza získaných dat	40
11.1	Seznámení s rozhovory	40
11.2	Obsahová analýza dat a jejich interpretace	42
11.2.1	Žákům schází hranice chování.....	42
11.2.2	Největší problémovost u žáků.....	42
11.2.3	Na vzniku problémového chování má výrazný vliv rodina	43
11.2.4	Opatření vůči žákovi s problémovým chováním	43
11.2.5	Problémové chování žáků má vliv na práci učitele	44
11.2.6	Učitelé mají možnost se na někoho obrátit.....	45
11.3	Zhodnocení výsledků individuálních rozhovorů.....	45
12	VLASTNÍ DOPORUČENÍ.....	48
13	ZÁVĚR	49
14	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50
15	SEZNAM PŘÍLOH.....	52

PŘÍLOHY

1 ÚVOD

S problémovým chováním žáků se učitelé na středních školách setkávají čím dál tím více. Při studiu na vysoké škole pedagog získává zejména informace, jak pracovat s „ideálním žákem“. Hlavně v prvních měsících pedagogické praxe představuje problémový žák pro začínající učitele zátěž. Celá situace se usnadní, pokud má učitel možnost se na někoho obrátit, může to být kolega, školní metodik prevence nebo vedení školy.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala z toho důvodu, že problémové chování žáků je aktuální téma, a to nejen na středních školách. Mládež v dnešní uspěchané době ztrácí zábrany a hranice norem chování má většinou značně posunutě. Kladla jsem si otázku, jakým způsobem se dokážou pedagogové vyrovnat s problémovým chováním ve třídě. Dále mě zajímalo, jakého žáka považují učitelé za problémového a jaký projev takového chování je nejčastější.

Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části se zabývám analýzou problémového chování žáků na střední škole a příčinami jeho vzniku. V kapitole zmiňuji vztah učitele k problémovému žákovi a možnosti, jak s nimi lépe pracovat. Praktická část je zaměřena na pedagogy. Je zpracovaná formou polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi vyučujícími střední školy. Rozhovory jsou anonymní a nejsou v nich uvedena žádná jména. Název školy, kde výzkum probíhal, taktéž uveden není.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Cíl a metodika

Cílem práce bylo zmapovat oblast problémového žáka z pohledu pedagogů na střední škole. Hlavním cílem bylo zjistit, kteří žáci dle pedagogů patří do této skupiny a zaměřit se na to, jakým způsobem si učitelé dokážou s těmito žáky poradit. Dílčím cílem bylo přiblížit faktory, které se nejčastěji podílejí na problémovém chování.

Teoretická část práce se zabývá analýzou problémového chování žáků na střední škole a příčinami jeho vzniku. Záměrem teoretické části bylo shrnout možné důvody problémového chování žáků a poukázat na možnosti, jak s nimi lépe vycházet.

Praktická část se zaměřuje na pedagogy, jak tuto záležitost vnímají a jakým způsobem k daným žákům přistupují. Záměrem praktické části bylo zjistit, jaké žáky učitelé považují za problémové, a s jakým typem problémového chování se nejčastěji setkávají. Vyhodnocení proběhlo formou kvalitativní metodologie – rozhovor s učiteli.

3 Problémový žák

Za problémového žáka je dle učitelů považován ten, který vyrušuje při hodině a odmítá plnit zadané úkoly. Pokud žák vyrušuje, může to být z důvodu, že je neklidný, nedokáže se dlouhodobě soustředit nebo se snaží učitele vyprovokovat ke konfliktu. Agresivita se může u žáka projevit jako reakce na poznámku nebo příkaz, ke kterému se žák staví odmítavě (Auger, Boucharlat, 2005, str. 11-12).

Druhý typ žáka, může mít více podob. Nespolupracuje s učitelem, nenosí pomůcky na vyučování, odmítá pracovat a celkově je pasivní (Auger, Boucharlat, 2005, str. 11-12).

Divoká (2017, str. 19) tvrdí, že bývá obtížné najít východisko, pokud se ve třídě vyskytne žák, který svým chováním bojkotuje a ruší vyučování nebo je agresivní, krade věci a šikanuje své spolužáky a jeho rodiče se nechtějí podílet na řešení této situace.

Pokud rodiče nechtějí spolupracovat s učitelem, většinou není příliš možností, jak dítěti pomoci. V této situaci je nebezpečí, že se zhorší postoj učitele vůči žákovi. Naopak pokud rodiče podporují své dítě a snaží se vzájemně docílit zlepšení, může se postoj učitele k dítěti zlepšit (Vágnerová, 1997, str. 12).

Přístup učitele k problémovému žákovi bývá náročnější, jelikož výsledek často neodpovídá úsilí, které pedagog vynaložil. Pokud pedagog označí žáka za problémového, je to signál, který udává, že jej nelze ovlivnit běžnými pedagogickými metodami. Pro podporu učitelova názoru je potřeba žákův výsledek odborného vyšetření, což slouží i jako pomoc při řešení potíží (Vágnerová, 1997, str. 9).

„Problematické chování mladé generace začíná být chápáno jako fenomén, který svou narůstající intenzitou negativně ovlivňuje společenský život, a stává se tak jedním z klíčových objektů pozornosti veřejnosti. Především rodiče, učitelé a vychovatelé, kteří jsou nejčastěji v kontaktu s dětmi a mládeží, jsou nuceni každodenně řešit problém, jak odstranit nebo co nejvíce eliminovat jejich projevy nevhodného chování“ (Navrátil, Mattioli, 2011, str. 9-10).

3.1 Problémová třída

Problémy se nemusí týkat pouze jedince, ale i skupiny či celé třídy. Nejčastějším důvodem bývá hluk. Žáci se při hodině baví, neposlouchají výklad a nahlas vykřikují. Tyto problémy se často objevují tehdy, když učitel zavede dialogicky vedenou hodinu nebo diskusi. Jestliže vyrušuje skupina žáků celou třídu, důvodem může být, že již dokončili zadanou práci a nudí se nebo nedávali pozor při zadávání úkolu a ptají se, co mají dělat (Auger, Boucharlat, 2005, str. 13).

Neochotu k práci může vykazovat celá třída nebo jen malé skupiny žáků. Dávají najevo nezájem vypracovat zadaný úkol a zapomínají pomůcky (Auger, Boucharlat, 2005, str. 13).

Fontana (2003, str. 357) uvádí, že je důležité odhalit v problémové třídě jedince, kteří mají největší vliv na rušivé chování. Jakmile je učitel rozpozná a usměrní jejich chování, zbytek třídy by se měl uklidnit. Pokud problémové chování vykazuje pouze menší skupina, řešením je žáky rozsadit.

Dalším problémem třídy bývá pasivita, která se projevuje neochotou spolupracovat. Žáci mohou být lhostejní k dění ve třídě, apatičtí. Nevykazují žádnou iniciativu a úroveň jejich motivace je téměř nulová (Auger, Boucharlat, 2005, str. 13).

Učitelé se v současné době nedostávají tolik do styku s tradičním vyrušováním jako např. posílání psaníček, ale mnohem více s nezájmem žáků o výuku a jejich snahou hodinu tzv. rozložit (Auger, Boucharlat, 2005, str. 13).

Každá třída se za určitých okolností může projevat více nevázaně. Zejména pokud nastoupí nový učitel, kterého si prověřují a zjišťují, co si k němu mohou dovolit. Proto je lepší se sblížovat se třídou, až když ji učitel lépe pozná (Fontana, 2003, str. 349).

4 Problémové chování

Nelze jednoznačně a všeobecně odpovědět na otázku, co je příčinou problémového chování žáků, jelikož tento fenomén je velmi složitý a je nutné brát v potaz více pravděpodobných příčin (Holeček, 2014, str. 147).

Fontana (2003, str. 337) uvádí, že problémové chování, je takové chování, které je pro učitele nepřijatelné. Každý pedagog je jedinečný, z toho důvodu to, co se jednomu může jevit jako problém, dalšímu se to tak jevit nemusí.

Vyskytuje se mnoho teorií a výzkumů, které se zabývají možnými příčinami nevhodného chování jako například teorie naučeného chování (E. A. Skinner, A. Bandura), teorie frustrace – agrese (J. Dollard), či psychoanalytické teorie (S. Freud) (Holeček, 2014, str. 147).

Alfred Adler se zabýval individuální psychologií, uznával vliv dětství podobným způsobem jako S. Freud, kladl větší důraz na aktivitu jedince, vlivy sociálního okolí a na možnost změnit cíle jedince (Holeček, 2014, str. 148).

Aspekty chování z hlediska individuální psychologie

- Sociální aspekt: žák je úzce spjat se svou rodinou, třídou ve škole, skupinou vrstevníků.
- Aspekt finality: žák si počíná smysluplně a cíleně, i když se to učiteli nemusí, tak zdát.
- Aspekt aktivity: žák se aktivně podílí na vzniku a průběhu interakce s učitelem.
- Aspekt neuvědomělosti: žák si ne vždy plně uvědomí, co je jeho cílem (Holeček, 2014, str. 148).

4.1 Dělení problémového chování

Problematické chování je velmi široká oblast s různými projevy. Dělí se nejčastěji do dvou skupin.

4.1.1 Podle kritéria společenské závažnosti

První skupina obsahuje tři typy problematického chování, a to disociální, asociální a antisociální. Tato klasifikace je více používána laiky než odborníky (Mertin, Krejčová, 2013, str. 34).

- **Disociální chování**

Vyznačuje se negativním přístupem, vzdorovitostí. Jde o chování, které je nespolečenské, za určitou hranicí normy, ale nikoho nepoškozují. Projevy jsou krátkodobé, často se snahou získat pozornost (Mertin, Krejčová, 2013, str. 34).

- **Asociální chování**

Ovlivňuje pouze určitého jedince. Dochází již k porušování společenských norem. Patří sem krádeže, záškoláctví, sebepoškozování, gamblerství a jiné druhy závislostí (Mertin, Krejčová, 2013, str. 34).

- **Antisociální chování**

Ovlivňuje a poškozují jak jednotlivce, tak i celou společnost. Dochází k porušování norem sociálních, morálních a právních. Jedná se o veškerou trestnou činnost (Mertin, Krejčová, 2013, str. 34).

4.1.2 Podle specifických a nespecifických poruch chování

Tato klasifikace se používá častěji a plyne z medicínského pojetí. Dělí se do dvou skupin, kterými jsou nespecifické a specifické poruchy chování.

Vágnerová (1997, str. 67) popisuje poruchy chování jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě nerespektuje běžné normy chování, které jsou typické pro daný věk jedince.

- **Nespecifické poruchy chování**

Nesocializovaná porucha chování je charakterizována agresivním, disociálním chováním žáka k dospělým a dětem, které trvá minimálně šest měsíců. Žák odmítá spolupracovat, mívá narušené vztahy s vrstevníky, což se projevuje izolací. Páchá přestupky samostatně. Projevuje se vyvoláváním rvaček, tyranizováním spolužáků,

vydíráním a násilností. Daný jedinec nepřijímá autoritu. Projevy se vyskytují často až v dospívání (Mertin, Krejčová, 2013, str. 34-35).

Socializovaná porucha chování se liší od předchozí tím, že jedinec je začleněn do kolektivu, umí vytvářet pevné a přátelské pouto s vrstevníky zhruba stejného věku. Typickým projevem je agresivní a disociální chování. Žák s touto poruchou chování, bývá členem party, která se dopouští výtržnického chování. Cílem je získat obdiv u vrstevníků. Projevuje se nejčastěji v dospívání (Mertin, Krejčová, 2013, str. 35).

Porucha opozičního vzdoru se projevuje u dětí na prvním stupni základní školy. Daný jedinec provokuje, chová se neposlušně a vzdorovitě. Agresivní projevy se zde nevyskytují. V případě, že se toto chování objeví v pozdějším věku, může vyústit v socializovanou nebo nesocializovanou poruchu chování (Mertin, Krejčová, 2013, str. 36).

- **Specifické poruchy chování**

Zahrnují v sobě celou řadu obtíží, které jsou způsobené poškozením centrální nervové soustavy před narozením. Projevy lze během života mírnit kompenzačními mechanismy. Přesto žákovi způsobují omezení v oblasti dodržování pravidel nebo plnění zadané práce. Mezi typické projevy patří porucha pozornosti, změna psychomotorického tempa, často se objevuje hyperaktivita. Jedinec má problém se orientovat v čase a prostoru. Z toho důvodu je důležité, aby si dítě jak ve škole, tak i v domácím prostředí osvojovalo takové návyky, které přispějí ke snížení těchto projevů (Mertin, Krejčová, 2013, str. 36-37).

Vágnerová (1997, str. 70) dělí poruchy chování do dvou skupin:

- Neagresivní: nejsou spojené s agresivitou, ale dochází k porušování sociálních norem (př. lhaní, záškoláctví).
- Agresivní: dochází již k porušování sociálních norem (př. vandalismus, týrání).

Tyto dvě skupiny se mohou prolínat, není mezi nimi přesná hranice. Učitel by měl rozlišit, zda problémy už nepřesahují jeho síly a není potřeba požádat o pomoc specializované pracovníky (Vágnerová, 1997, str. 70).

5 Důvody problémového chování

Jedinec s problémovým chováním si uvědomuje důsledky svého chování, ale bývá často pod tlakem vnějších vlivů, které přispějí k dalšímu nevhodnému chování. Z toho důvodu je důležité včas rozpoznat změny v chování u daného žáka a k jeho individuální situaci přistupovat s respektem (Divoká, 2017, str. 21).

Na chování žáka má vliv celá řada faktorů, může to být změna v rodinné situaci, šikana, nepochopení si se svými spolužáky, nevhodný výběr školy. Jedinec si prostřednictvím nevhodného chování snaží i tak zachovat jistou míru sebeúcty (Divoká, 2017, str. 17-18).

Pokud se u žáka objeví problémové chování, je důležité provést pečlivou diagnostiku a následně vytvořit návrh na efektivní nápravu. Nelze cílit pouze na tlumení projevů, ale nutné je hledat jejich skutečnou příčinu (Vágnerová, 1997, str. 6).

5.1 Vliv rodiny

Rodina je nejdůležitější jednotka společenského vývoje dítěte. Nejen že by měla poskytovat ochranné prostředí, ale je také potřeba, aby se rodiče zajímali o školní vzdělávání dítěte. Tím dávají najevo, že jim není lhostejné, jaký prospěch jejich dítě má a také jaký význam mu přisuzují jako jedinci. Komunikují s učiteli a v případě potřeby je mohou kontaktovat. Učitelé tak znají více rodinné prostředí žáka a mohou s rodiči probírat žákovy případné výukové problémy (Fontana, 2003, str. 40).

Potřeba být milován je u dospívajícího člověka zásadní, ale mladý člověk si ji často vůbec neuvědomuje a neukazuje ji ani navenek. Aby se s touto potřebou sám vyrovnal, může k rodičům přistupovat agresivně a odmítavě (Auger, Boucharlat, 2005, str. 19).

V některých případech se může stát, že rodiče naopak se školou spolupracovat nechtějí. Kryjí svým dětem absenci, popírají svou vinu a dávají ji škole. Problém mnohdy odmítají a dělají, že neexistuje (Petrek, Pavlas, 2020, str. 62).

5.2 Dospívání

Dospívání je spojené s tělesnými, intelektovými, psychickými i sociálními změnami. Dochází k rychlé změně emocí, které se mnohokrát objevují zcela nečekaně. Na

obranu těchto výkyvů někteří využívají agresivitu nebo provokaci. Dospívající člověk hledá svou vlastní identitu a osobnost, často se vymezuje vůči názorům rodičů a často i učitelů. V tomto období je potřeba dostatečně komunikovat a vytvořit v jedinci pocit, že ho rodiče chápou a rozumějí mu. Podpora je v tomto období velice důležitá (Auger, Boucharlat, 2005, str. 21; Fontana, 2003, str. 269).

Vágnerová (1997, str. 30) uvádí, že s výkyvy emocí souvisí i kolísání aktivační úrovně. V pasivní fázi se jedinec moc nesnaží, a tak důsledkem bývá zhoršení známek.

5.3 Nespokojenost ve škole

Dalším důvodem problémového chování může být nespokojenost žáka v dané škole. Někteří žáci mají pocit, že je škola svazuje, nemají dostatečné právo pro vyjádření se k různým věcem a učitelé jejich názory neberou vážně. Tyto problémy mohou vyústit až k vyhýbání se škole (Auger, Boucharlat, 2005, str. 22).

Příčin záškoláctví může být celá řada. Mezi nejčastější patří špatné vztahy s vrstevníky, strach z pedagoga, obava ze selhání ve škole, rodinné problémy, snaha o získání pozornosti. Škola by měla včas zasáhnout a nenechat tuto situaci bez povšimnutí. Je potřeba zjistit pravděpodobnou příčinu vyhýbání se škole a vytvořit vhodnou nápravu. Trest v tomto případě není na místě, jelikož si žák více spojí školu s nepříjemným zážitkem, což přispívá ještě k větší demotivaci. Lepší způsob je pokusit se probrat s žákem důvody jeho konání a najít příčinu (Fontana, 2003, str. 360).

V některých případech může být záškoláctví jako projev neochoty přijmout určité sociální normy a respektovat je. Jedinec nechce akceptovat povinnost, která mu nepřináší momentální uspokojení (Vágnerová, 1997, str. 73).

Nespokojenost ve škole bývá spojena i se školním neúspěchem žáka. Pokud se žákův neúspěch několikrát opakuje, dochází k přijmutí určitého vzorce chování, který vede k neúspěchu. Bývá nazýván „syndromem školního neúspěchu“. Žák ztrácí motivaci dál pokračovat v učení, protože si nevěří, že by byl úspěšný. V tomto případě je potřeba posílit žákovu sebedůvěru (Auger, Boucharlat, 2005, str. 24-25).

„Školní prospěch závisí především na dvou faktorech, a to na úrovni rozumových schopností (obecné inteligenci), a to jak obecných, tak i speciálních, a na motivaci k učení“ (Langer, 2008, str. 329).

Problémové chování žáka může souviset se špatným výběrem střední školy. Inteligence je důležitý faktor při výběru školy i při pracovním zařazení. Záleží také na motivaci žáka, vytrvalosti a svědomitosti. Pokud jedinec nemá inteligenci v dostatečné míře, vede to k neprospěchu a k následným poruchám chování (Langer, 2008, str. 330-331).

5.4 Šikana

Vágnerová (1997, str. 82) uvádí, že za šikanování se považuje, když jeden nebo více jedinců opakovaně ubližuje slabšímu jedinci. Prvky šikany se objevují již ve středním školním věku, když se vytváří ve třídě skupiny. Šikanující agresor není mnohdy empatický, má potřebu dokazovat si svou převahu nad ostatními a předvádět se. K takovému přístupu vede často zkušenost z rodiny. Oběť šikany bývá jedinec s nízkým sebevědomím, úzkostný, uzavřený do sebe s problémem navazovat kontakt s ostatními.

Je potřeba, aby učitelé věnovali žákům dostatek pozornosti a v případě nápadnějších projevů ihned zasáhli. Pokud by se situace nechala bez povšimnutí a potrestání, došlo by ke změně sociálních norem u daných jedinců. Ve třídě by měl pedagog vytvořit takový prostor, kde se něco podobného neutají a šikanovaný žák má kde získat ochranu (Vágnerová, 1997, str. 84).

„Šikanu nestačí odsuzovat, nestačí ji ani potírat. Především je třeba jí rozumět. Neexistuje totiž nějaký jednotný, vždy použitelný, vyčerpávající recept, co s ní, jak na ni. Každá škola, každá třída každý případ šikany je trochu jiný a vyžaduje trochu jiný přístup a postup. Každá oběť i každý agresor jsou jedinečnou osobností, a navíc i každý učitel je jiný a musí „manévrovat“ podle toho, jak děti reagují na jeho osobní projev“ (Říčan, 1995, str. 11).

6 Vztah učitele k problémovému žákovi

Prostředí rodiny a školy jsou propojené a vzájemně se doplňují. Pokud vztahy mezi mladým člověkem a rodiči nefungují, mnohdy si hledá jinou dospělou autoritu neboli mentora. Tím může být i učitel. Z toho důvodu dospívající jedinci vnímají vztahy s učiteli citlivě (Mertin, Krejčová, 2013, str. 83; Auger, Boucharlat, 2005, str. 20).

Učitelé, kteří si uvědomují, že podpora a dobré mínění k dospívajícím je velmi důležitá, dosahuje jejich práce s adolescenty úspěšných výsledků. Takoví učitelé dokážou aktivně zapojit žáky při vyučování, snášejí jejich občasné změny nálad a vedou je k takovému chování, které je nejvhodnější jak pro dospělý svět, tak i pro dosahování dlouhodobých životních cílů. Nicméně je důležité, aby nedocházelo k překročení určitých norem, proto učitel trvá na dodržování školního řádu a pravidel (Fontana, 2003, str. 269).

6.1 Identifikace a projekce

Vztah žáka a učitele lze charakterizovat dvěma procesy, a to identifikací a projekcí.

Identifikace

Dítě se identifikuje zejména s rodiči, zatímco dospívající jedinec si hledá vzory například ve známých osobnostech, starších kamarádech a v lidech, se kterými je v blízkém kontaktu, což je i učitel. Vnímá jej jako náhradníka za své rodiče, svěřuje se mu a hledá u něj citovou podporu. Odloučení se od vzoru rodičů a hledání jiného vzoru je bráno jako určitý mezník v dospívání a slouží k formování identity jedince (Auger, Boucharlat, 2005, str. 21).

Projekce

Řadí se do psychologických procesů a dochází k tomu, že se žák připodobňuje k pedagogovi. Může docházet k promítání obrazu například žákova otce do učitele. Z toho důvodu, pokud se žák chová k učiteli agresivně, může to souviset se špatným vztahem s jeho otcem.

Další podoba projekce je taková, že žák si promítá své negativní rysy do učitele. Přitom jsou to právě žákovy myšlenky a představy, kterých by se on sám rád zbavil. Tato situace se nazývá projekční plátno (Auger, Boucharlat, 2005, str. 21).

Projekce se však netýká jen žáků, ale i učitelů. Příkladem může být nový žák ve třídě, kterému učitel přisuzuje vlastnosti, které měl již v minulosti podobný žák se stejným jménem nebo jeho sourozenec či rodiče (Holeček, 2014, str. 43).

6.2 Nálepkování a představy učitele

Učitelův vztah k žákovi ovlivňují jeho představy a přání. Jeho vztah k žákům není neutrální. Učitelé si vytvářejí obrázek o žákovi dle jeho kognitivních aspektů a přístupu k práci. Záleží na tom, jak pedagog na jednotlivé žáky pohlíží, jelikož to má vliv na jejich chování a výkon (Auger, Boucharlat, 2005, str. 38).

Nálepkování, cizím slovem labeling, spočívá v tom, že pedagog si udělá o žákovi určitou představu, která se po určité době zafixuje a stává se stereotypem. Na základě tohoto stereotypu rozděluje žáky na přijatelné a problematické. K vytvoření určité učitelovy představy o daném žákovi přispívají i názory ostatních kolegů, kteří žáka znají z minulých školních let. Poté záleží na učiteli, jak s danými informacemi naloží, jinak se může stát, že úroveň žákových výkonů je již předem předurčena (Auger, Boucharlat, 2005, str. 38; Vágnerová, 1997, str. 6).

Vágnerová (1997, str. 6) uvádí, že přiřknutí role problémového dítěte negativně ovlivňuje jeho vztah ke škole a jeho další školní úspěchy. Pedagog pak od takového žáka neočekává kladné výsledky. Takové hodnocení přispívá k tomu, že žák ztrácí motivaci se snažit, jelikož jeho úsilí nebývá dostatečně ohodnoceno.

Holeček (2014, str. 40) dodává, že pokud je na první dojem osoba vnímána kladně, je přirozená tendence člověka brát i jeho ostatní vlastnosti kladně a záporným nepřipisovat velkou váhu, spíše je vytěšňovat. Naopak při záporném prvním dojmu, je sklon ke zhoršování jeho vlastností, tzn. nevidět dobré vlastnosti.

Nálepkování však nemá jen negativní dopad. Označení dítěte jako problémového podněcuje rodiče i učitele najít příčinu odlišnosti. V závislosti na výsledcích vyšetření a přesné diagnostice, např. zjištění určité odchylky, je potřeba zvážit specializované vyučovací metody a popřípadě upravit u jedince hodnocení (Mcpherson, 2023).

Pedagogové stále během vyučování vyhodnocují chování žáků na základě jejich očekávání, jak by se měl daný žák chovat. Pokud dojde k porušení vzorce chování, který učitel považuje za normu, stává se, že jim učitel přisoudí určitý štítek neboli nálepkou. Například když žák bez vyzvání vykřikuje odpovědi na otázky, je označen jako nedisciplinovaný, i přesto, že odpovídal správně a má tedy nejspíše potřebu více komunikovat. Tím je žákovi dána nálepka a vyučující tak předpokládá, že se žák bude chovat obdobným způsobem i v jiných situacích (Navrátil, Mattioli, 2011, str. 88-89).

Záleží na tom, zda učitel dokáže změnit postoj k danému žákovi na základě změny vstupních informací. Tato schopnost je jiná u každého člověka, proto by každý pedagog měl vědět, zda je toho způsobilý. Zajímavostí je, že vznikne-li tento učitelův negativní postoj ve směru k jeho nadřízenému či dospělému, má větší ochotu a schopnost svůj nesprávný postoj změnit. Když se omyl týká žáka, má tendenci svůj negativní postoj upevňovat (Holeček, 2014, str. 41).

Identifikace se netýká jen žáků, ale i učitelů. Pokud byl pedagog v mládí dobrý student, bude se více identifikovat s úspěšnými žáky. Na druhou stranu, když jeho výsledky ve škole nebyly až tak úspěšné, bude více rozumět žákům, kteří mají ve škole problémy. Může dokonce dojít k situaci, že se učitelé při navázání vztahu se žákem reaktivují jeho vzpomínky z dětství. Následkem toho vzniká přehnaná emocionální reakce na žákovo chování, které se může ostatním jevit jako banální (Vágnerová, 1997, str. 39).

6.3 Pygmalion a Golem efekt

Učitelovo přesvědčení o žácích ovlivňuje i jeho chování k nim a zároveň to má vliv na žákovo sebepojetí. Na základě toho se rozlišují dva efekty, Pygmalion a Golem efekt.

Pygmalion efekt jiným slovem označovaný jako sebenaplnující proroctví, spočívá v tom, že učitel má o daném žákovi pozitivní očekávání a věří v jeho úspěch. Efekt funguje na základě sebenaplnující předpovědi, učitel se snaží dělat vše, aby jeho přesvědčení bylo pravdivé. Žák tímto působením přejímá pozitivní roli, jakou ho vidí učitel (Kohoutek, 1997, str. 8).

Druhý fenomén nazývaný Golem efekt označuje očekávání, která jsou negativní. Příkladem může být žák, který se jeví na první dojem jako zlobivý. Učitel si o něm vytvoří záporný obrázek a hodnotí ho podle toho. Pokud se ve třídě objeví zlobení, je

označován jako jeden z hlavních iniciátorů. Žák přejímá roli zlobivého a je demotivovaný ve snaze se zlepšit. Učitel si tak utvrdí své negativní očekávání. (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, str. 69).

Zajímavostí je, že Golemův efekt hrozí u dětí, kterým byla diagnostikována epilepsie. Dle studií vyšlo najevo, že závisí na tom, zda má učitel s epilepsií osobní zkušenost. Pokud učitelé s touto nemocí neměli zkušenost, tak jejich postoje byly horší (Holeček, 2014, str. 41).

7 Možnosti kvalitnějšího vycházení s problémovými žáky

Smékal (2006, str. 3) uvádí, že je důležité ke každému žákovi přistupovat individuálně. Takový přístup podporuje rozvoj osobnosti i u jedinců, kteří mají problémy s přizpůsobením se školnímu klimatu. Je nezbytné brát v potaz rozdílné schopnosti, vědomosti, dovednosti, zkušenosti a charakter žáků. Pokud nedochází k respektování individuálního přístupu, vzniká napětí ve třídě. Žáci poznají, že je pedagog neakceptuje a na základě toho se u některých jedinců může objevit provokace nebo agrese. Jestliže by k této situaci došlo, je podstatné žáky povzbudit.

Pro zvládnání nevhodného chování žáků by učitel neměl brát rušivé chování příliš osobně. Měl by si uvědomit, že takové chování vychází často ze žakových problémů a není zaměřeno proti pedagogovi. Další potřebná vlastnost je trpělivost a je nutné zbytečně nepanikařit. Učitel by měl být vnitřně zklidněný a vyrovnaný, což slouží jako hlavní podnět k vytvoření kladného vlivu směrem k žákům. Atmosféra ve třídě by měla být založena na spolupráci, vzájemné podpoře a respektu. Neméně důležitý je pocit jistoty a přijetí faktu, že není běžné, aby všichni vše vždy věděli (Holeček, 2014, str. 184).

Podle A. Adlera se děti dle míry rušivého chování dělí do dvou skupin:

- **Pasivně rušivé**

Do této skupiny se řadí děti, které jsou líné, nechtějí spolupracovat, plaché a často si vymýšlí. Tyto nevhodné formy chování mohou vycházet z poruch neurotického typu.

- **Aktivně rušivé**

Do druhé skupiny patří jedinci, kteří jsou netrpěliví, krutí, panovační a nejsou jim cizí ani krádeže. Takové chování se může vyvinout z poruch delikventního typu (Holeček, 2014, str. 168).

Učitel by měl věnovat pozornost obou skupinám, ale více si všímat aktivně rušivých, kteří strhávají jeho pozornost. Pasivně rušivé jedince v takové míře nevnímá, ale to neznamená, že nezasluhují učitelovu výchovnou podporu (Holeček, 2014, str. 168).

Navrátil a Mattioli (2011, str. 112) uvádějí, že pro vyřešení konfliktů je potřeba upravit, popřípadě změnit představy, názory a postoje žáků i učitelů. V některých

případech mají totiž učitelé mylnou představu, že za vznik problémů mohou pouze žáci.

Existují různé možnosti, jak učitel může reagovat na problémové chování žáka. Jednou z možností je vůbec nereagovat, což se osvědčí pouze v případě, že nedochází k rušení ostatních žáků. Je důležité, aby pedagog zareagoval profesionálně a pochopil případné žákovy motivy, které vedou k takovému chování. Pokud učitelova reakce bude chybná, hrozí, že žáka zesměšní nebo shodí před celou třídou (Holeček, 2014, str. 159).

Učitel by měl ve třídě navodit takovou atmosféru, aby k rušivému chování nejlépe vůbec nedocházelo. Přístup k žákům by měl být citlivý a autentický, tzn. na nic si nehrát a reagovat sám za sebe (Holeček, 2014, str. 160).

Nevhodné chování má různou intenzitu. Rozlišuje se mezi nízkou, střední a vysokou intenzitou. Aby pedagog jednal klidně, efektivně a promyšleně, měl by podchytit nevhodné chování již na začátku mezi nízkým a středním stupněm. Důležité je rozlišovat, jestli se nevhodné chování pravidelně opakuje nebo se jedná o výjimečnost. Jak už bylo zmíněno v předchozích kapitolách, tak neexistuje žádná univerzální metoda, která by platila na veškeré nevhodné chování. Není chybou, že se učitel v některých situacích obrátí ke svým kolegům nebo na vedení školy a požádá je o pomoc (Holeček, 2014, str. 160).

7.1 Řád ve třídě a pravidla

Učitel by měl již ze začátku školního roku nastavit jasná pravidla pro žáky, aby věděli, co je přijatelné a co se již vymyká z normy. Jestliže k takovému nastavení nedojde, hrozí, že i vychovaní žáci sklouznou do rušivého chování. Do jisté míry by se na nastavení pravidel a řádu ve třídě měli podílet samotní žáci, nicméně je důležité, aby pedagog sám zdůraznil běžné normy chování, postupy soužití ve třídě a jeho očekávání. Žákům se musí pravidla každoročně připomínat, protože v předešlém roce mohli mít nastavená úplně jiná pravidla a mohlo by tak docházet k problémovým situacím (Mertin, Krejčová, 2013, str. 69-70).

Langer (1999, str. 343) dodává, že pokud jsou nastavená příliš volná pravidla a žáci je nerespektují, tak funkce učitele je potlačena a žáci si tak sami určují, co se budou učit, stěžují si na školu, pedagogy a můžou zaměřit rodiče do konfliktu se školou.

Pravidla pomáhají tvořit osobnost, a právě ve škole by si měl žák osvojit určitá pravidla chování. Učitel musí mít přehled o jednotlivých žácích ve třídě. Jestliže u žáka nedochází k uplatňování správných norem chování ve škole a ani v rodině, zvyšuje se v nich pocit úzkosti a nejistoty. Jejich projevy můžou být až agresivní a může dojít k situaci, že zákazy pro ně přestanou být platné (Auger, Boucharlat, 2005, str. 69-70).

„Učitel ve třídě zodpovídá za to, že žáci budou dodržovat nezbytná pravidla v rámci svého života ve společnosti. A právě nároky, které učitel na žáky klade, jim pomáhají budovat a strukturovat vlastní osobnost.“ (Auger, Boucharlat, 2005, str. 70)

Pravidla by měla být ve třídě vyvěšena na viditelném místě. Není potřeba jich vymýšlet mnoho, doporučuje se pět až sedm. Obsah by měl být konkrétní a dotýkat se hlavních událostí. Při formulaci se klade důraz zejména na pozitivitu. Pokud dojde k jejich porušení, žáci by měli být srozuměni s následky, které by měly mít smysl, tzn. aby mladý člověk porozuměl dosahu svého jednání. Je žádoucí, aby se učitel během školního roku preventivně vracel k pravidlům a opakoval je, zejména v případech, kdy tuší, že by mohlo dojít k jejich porušování (Mertin, Krejčová, 2013, str. 70-71).

Třídní kolektiv je sociální skupina, ve které je nezbytné, aby se jedinci cítili dobře, vycházeli spolu a byli jeho součástí, a proto musí přijmout společná pravidla. Mezi nejdůležitější patří pravidla slušného chování. Žáci musí respektovat jeden druhého a rozpoznat rozdíl mezi přestávkou a vyučovací hodinou. Učitel by měl klást důraz na to, aby ve třídě nevznikly negativní vztahy založené na násilí, jelikož socializace za použití násilí nefunguje. Je důležité, aby pravidla dodržovali všichni jedinci, a to včetně pedagoga (Auger, Boucharlat, 2005, str. 71-72).

Langer (2008, str. 461) udává, že mezi učitelem a žákem by měla být nastavená jasná hranice, což znamená, že se učitel nesmí stát rovnocenným členem třídního kolektivu a mít se žáky vztahy na kamarádské úrovni. Jednou z důležitých funkcí učitele je formování žáka. Žáci si tuto skutečnost uvědomují tím, že uznávají učitelovu autoritu, nechají se vést a přebírají zkušenosti a vědomosti. Naopak učitel ví, že jeho povinností je předávat nové informace, dovednosti a formovat osobnost žáků. Z toho vyplývá, že tykání mezi učitelem a žákem je nepřijatelné.

7.2 Kladný přístup k žákům

Pedagog by měl reagovat a ocenit všechny pozitivní projevy ve třídě. Neměl by jen čekat na prohřešek. Pochválit kvalitní práci žáků je nezbytné. Pro mladého člověka je uznání okolí velice potřebné. Pozitivním přístupem pedagoga lze změnit chování a výsledky jedince. Takový přístup pomáhá snížit žákovi případný pocit méněcennosti, posílit sebedůvěru a změnit představy o sobě samém, což patří mezi hlavní cíle učitele. Jestliže bude učitel všem žákům důvěřovat bez ohledu na jejich chování nebo studijní výsledky, podpoří tak některé jedince ke změně, kterou si nedovedli ani sami představit. Učiteli to dodá odvalu tímto způsobem pokračovat u ostatních žáků, u kterých k razantní změně ještě nedošlo (Auger, Boucharlat, 2005, str. 63-64; Mertin, Krejčová, 2013, str. 73).

Fontana (2003, str. 311) udává, že pedagog by měl ke třídě přistupovat jako k celku a vybízet ji k vzájemné podpoře a pomoci. Není dobré poukazovat na individuální projevy jedince před celou třídou, žák se tak může cítit méněcenný a u ostatních spolužáků vyvolat přílišnou zvědavost a v některých případech posměch.

Pozitivní mluva má na žáky lepší vliv než mluva negativní. Pokud je důraz v mluvě kladen na činnosti, které nemají dělat, vybízí je to spíše k opaku, tudíž jejich pozornost je zaměřená nesprávně. Proto je lepší mluvu orientovat směrem, co by se mělo dělat, a ne čeho se zdržet. Učitel, který se nebojí projevit sympatii a porozumění, má většinou se žáky dobré vztahy. Měl by ukázat, že úspěch je důležitý především pro žáky, což je taktéž cenné (Fontana, 2003, str. 352-353).

Auger, Boucharlat (2005, str. 63) udávají, že učitel by měl k problémovým žákům přistupovat pozitivně a s důvěrou. Takovým přístupem dává žákovi najevo, že ví o jeho problémech a v případě potřeby se na něj může obrátit. Důležitá je učitelova víra v žákovy schopnosti a v jejich možné rozvíjení. Tím posílí žákovu jistotu a pomůže mu ke změně chování a zlepšení výsledků ve škole.

Pedagog, který je emocionálně stabilní, vyzařuje z něj vnitřní pohoda a své emoce ladí spíše pozitivně, vytváří pro žáky mnohem přijatelnější školní prostředí. Naopak učitel, jehož emoce jsou negativně laděné, je netrpělivý, náladový, vytváří stresové prostředí pro třídní kolektiv (Holeček, 2014, str. 96).

Pokud ve třídě panuje strach a negativní atmosféra, žáci si za těchto podmínek zapamatují mnohem méně informací z probíraného učiva. Strach má vliv nejen na pomalejší proces učení, ale snižuje i motivaci k učení. U problémových žáků často umocňuje tyto nežádoucí vlivy vědomí negativní výlučnosti. Důležitou funkci proto má pochvala a podpora seberealizace (Langer, 1999, str. 343).

7.3 Motivace žáků

Motivace se řadí mezi nejdůležitější podmínky školního úspěchu. Jestliže žák nemá dostatečnou motivaci, odráží se to na jeho schopnostech tím, že je nevyužívá dostatečně a jeho školní prospěch je mu lhostejný. V tom případě je důležité zjistit, jaké má jedinec nastavené hodnoty, co jsou jeho potřeby a přání (Vágnerová, 2001, str. 34-35).

Hlavním podnětem k motivaci je u mladších dětí samotné poznávání, získávání nových informací, což se projevuje hlavně u mimoškolních aktivit a souvisí s kognitivními potřebami konkrétně s potřebou stimulace a učení. Druhý typ motivace není zaměřený na proces učení, ale na výsledek, což souvisí s úspěšným plněním školních povinností a pojí se se sociálními potřebami. Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, u žáků se uplatňuje potřeba seberealizace. Úspěchem ve škole dochází k získávání vyššího sociálního statusu. Rodina v tomto typu motivace hraje důležitou roli ve smyslu snahy vyhovět jejich požadavkům na vynikající prospěch (Vágnerová, 2001, str. 35).

Motivovanost pomáhá u problémového žáka probudit zablokované stimuly a dovést ho k jinému chování, než na který byl navyklý. Nicméně je důležité nezapomínat na jejich potřeby. Mezi faktory, které podporují motivaci žáků, patří zejména samotná motivace učitele. Pokud někdo chce motivovat druhé, je nutné, aby byl sám motivovaný, jelikož je zapotřebí vynaložit značné množství energie, aby se dosáhlo kladných výsledků zejména u problémových žáků. Pokud se učitel podaří změnit žákovo chování a přimět ho k chuti do učení, tak se vytváří zpětná vazba, která motivuje učitele (Auger, Boucharlat, 2005, str. 78).

Navrátil, Mattioli (2011, str. 105) dodávají, že k úspěšné motivaci je třeba se žáky mluvit o smyslu učiva. Jelikož vykonávají-li žáci činnosti, při kterých nedochází

k uspokojování očekávání nebo pro ně činnost ztrácí smysl, dojde u nich k negativnímu vztahu jak k předmětu, tak i k učiteli. Proto je důležité zdůrazňovat při činnostech argumenty, které budou potřebné zejména pro reálný život.

Další strategií úspěšné motivace je aktivní zapojení žáků do výuky. Aktivizace žáků, jejich sledování a pomoc při výuce je podstatná. Učitel by měl žáka vést k tomu, aby samostatně budoval poznatky a tvořil různé úkoly a hledal řešení problémů, se kterými se setkává v přítomnosti i v budoucím profesním životě. Silným prvkem motivace je práce ve skupině, kdy si jedinci vyměňují své názory, vzájemně se podporují a spolupracují. Při této výuce dochází ke změně role učitele, kdy se stává průvodcem a může se věnovat individuálně každému jedinci, což při frontální výuce není tolik možné. V neposlední řadě je třeba si uvědomit, že žák má právo udělat chybu. Kde jinde si osvojí dovednosti než ve škole při praktické výuce, kde není ohrožena výroba. Každá chyba ukazuje, kde se má jedinec zlepšovat a posunuje ho dál. Na atmosféře ve třídě proto velmi záleží. Jestliže komunikace mezi jednotlivými žáky a učitelem je vřelá, jsou více motivováni k získávání nových poznatků a dovedností, což je vede k aktivitě ve svém procesu učení (Auger, Boucharlat, 2005, str. 78-80).

7.4 Třídní kolektiv

Školní třídu definuje Kolář a kol. (2012, str. 150) jako malou sociální skupinu, která se postupem času mění ze skupiny formální do neformální, ale ponechává si znaky formální skupiny. Může docházet k dělení na menší skupiny v závislosti na výkonosti, organizaci vyučování nebo pohlaví.

Třídní kolektiv je dynamický celek, který se neustále mění. Změny mohou být buď spontánní, nebo očekávané. Aby třída fungovala jednotně, měla by mít určitý podnět, motivaci, která ji požene dál. Jestliže dostatečná motivace chybí, přebírají tuto roli jedinci s nejsilnějším podnětem a dění ve školní třídě se začne odvíjet od nich (Svoboda, 2015, str. 125).

Čáp, Mareš (2001, str. 565); Kolář a kol. (2012, str. 150) uvádějí, že žáka především ovlivňuje školní prostředí a skupina vrstevníků. Odráží se v jejich chování a učení. Sociální klima třídy označuje dlouhodobou atmosféru ve třídě. Podílí se na něm jednotliví žáci, skupiny žáků, učitelé vyučující v dané třídě a klima školy.

Holeček (2014, str. 118) dodává, že na klimatu školní třídy se značně podílí i prostředí v dané třídě. Nejen, že mají vliv žáci a učitelé, ale záleží i na vybavení, výzdobě a psychohygieně.

Naopak atmosféra třídy je jev proměnlivý, krátkodobý. Mění se v průběhu vyučovacího dne a závisí na dané situaci ve třídě. Jiná atmosféra bude před písemným opakováním, o přestávce či suplování (Čáp, Mareš, 2001, str. 572-574).

Aby učitel zjistil, jaké klima vládne v jeho třídě, měl by ho alespoň jedenkrát za rok diagnostikovat. V dnešní době existuje již mnoho způsobů, nejčastější bývají dotazníky, které v sobě zahrnují témata jako spokojenost ve třídě, konflikty mezi žáky, obtížnost učení, soudržnost třídy, pořádek ve výuce a soutěživost ve třídě (Holeček, 2014, str. 119-120).

Výsledky, které se získají dotazníkovým šetřením, slouží k porovnání klimatu mezi školami, dále ke zjištění, jak působí klima na jednotlivé žáky, učitele a k porovnání názorů žáků a učitelů. Z výsledků je někdy patrné, že stačí pouze malá změna, aby došlo ke zlepšení klimatu, např. nekritizovat žáky s problémovým chováním před svými vrstevníky, více žáky chválit nebo využívat více skupinovou výuku (Čáp, Mareš, 2001, str. 572-574; Holeček 2014, str. 123).

Auger, Boucharlat (2005, str. 65-66) dodávají, že soudržnost skupiny nevzniká automaticky, ale vyvíjí se postupem času. Pokud se učitel snaží vylepšit atmosféru třídy a budovat skupinu, neztrácí tím čas, ale naopak dopomáhá k tomu, aby se žákům i učitelům ve třídě dobře pracovalo, jelikož ze třídy je potřeba nejdříve skupinu vybudovat. K tomu lze využít mnoho prostředků. Jedním z nich je seznámení na začátku školního roku. Žáci a učitel by se měli představit a krátce mluvit o sobě. Čím lépe se budou žáci znát navzájem, a učitel bude znát jednotlivé žáky, tím bude komunikace jednodušší a podaří se vytvořit soudržnou skupinu. Nicméně pro žáky je důležité, aby měli pocit přijetí nejen na začátku školního roku, ale i na počátku každé hodiny.

Ke stmelování kolektivu přispívá i společné budování atmosféry ve třídě. Je dobré se žáků na začátku školního roku zeptat, co si představují pod pozitivní atmosférou ve třídě. Nejprve by měl určité hodnoty formulovat učitel a pak žáky rozdělit do menších skupin a nechat je pracovat na zadaném úkolu. Žáci si tak společně nastaví pravidla

fungující třídy, která budou jako třídní kolektiv respektovat (Auger, Boucharlat, 2005, str. 68).

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Vlastní šetření

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na individuální rozhovory s pedagogy. Zabývá se tím, jak vnímají problémového žáka ve třídě. V rámci praktické části práce je využit kvalitativní přístup prostřednictvím individuálních rozhovorů s pedagogy.

9 Cíl průzkumného šetření

Průzkum v mé bakalářské práci je zaměřen na učitele střední školy, jak vnímají problémového žáka ve třídě. Hlavním cílem je zjistit, jaké žáky učitelé považují za problémové a jakým způsobem s nimi pracují. K hlavnímu cíli, byly přidány dílčí cíle, a to zjistit, co učitelé považují za největší problémovost u žáků a jaký vliv má problémové chování na jejich práci ve třídě.

Na základě cílů byla stanovena hlavní průzkumná otázka:

Kdo je pro Vás problémový žák a jak se projevuje?

Dále byly stanoveny dílčí otázky:

- *S jakými formami problémového chování se u žáků nejčastěji setkáváte?*
- *Co považujete za největší problémovost?*
- *Jaká volíte opatření vůči žákovi s takovým chováním?*
- *Jaký vliv má problémové chování na Vaši práci ve třídě?*

10 Metodologie průzkumu

S ohledem na to, jaké byly stanoveny cíle, byla vybrána kvalitativní metodologie průzkumu – individuální rozhovory. Existuje celá řada definic kvalitativního výzkumu. Dle Hendla (2005, str. 50) se na začátku vybere téma a hlavní výzkumné otázky, které se můžou během výzkumu upravovat a doplňovat dle situace.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, 2014, str. 17).

Nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco u kvalitativního se používá rozhovor. Podstatou kvalitativního průzkumu je prozkoumat do hloubky určité téma a získat tak velké množství informací. Až po nasbírání dostatečného množství dat lze pak provádět analýzu a hledat pravidelnosti v odpovědích (Švaříček, 2014, str. 13).

Hendl (2005, str. 53, 63) dodává, že výhodou kvalitativního průzkumu je získávání informací nejen povrchově, ale zkoumání probíhá zejména v hloubkách. Zároveň upozorňuje, že je důležité dbát na citlivé zohledňování daného tématu a místních podmínek. Plán kvalitativního průzkumu není rigidní, ale vystihuje ho pružný charakter, což znamená, že se základ rozvíjí a proměňuje podle situace. Uskutečňuje se nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí.

10.1 Použité metody sběru dat

S ohledem na výzkumné otázky byla zvolena metoda sběru dat ve formě hloubkových, polostrukturovaných rozhovorů. Hendl (2005, str. 166-167) dodává, že je třeba při vedení rozhovoru klást důraz na citlivost, koncentraci, disciplínu a vzájemné porozumění. Na začátku je třeba zvážit délku rozhovoru, obsah a pořadí otázek. Je také nezbytné zajistit souhlas s nahráváním rozhovoru a prolomit případné psychické bariéry. Při zahajování a ukončování rozhovoru se mohou objevit důležité informace, takže je třeba mít neustálou pozornost.

Kvale (1996, str. 5-6) charakterizuje hloubkový rozhovor jako metodu, „*jejímž účelem je získat vylíčení živého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů*“.

Hloubkový rozhovor se vyznačuje jako nestandardizované dotazování jednoho informanta jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Otevření otázky slouží k lepšímu porozumění badatele jednotlivým účastníkům průzkumu. Jelikož se zachytí jednotlivá slova a výpovědi v přirozené podobě. Využívá se ke zkoumání jedinců určité sociální skupiny nebo určitého prostředí (Švaříček, 2014, str. 159).

Hlavními typy hloubkového rozhovoru jsou polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. Rozhodla jsem se ve své bakalářské práci využít první zmíněný. U polostrukturovaného rozhovoru se předem připraví seznam témat a otázky. Badatel se může během rozhovoru na některé otázky doptávat v závislosti na dané situaci, tak, aby zjistil co nejvíce důležitých informací. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru se budu snažit porozumět pedagogům střední školy a jejich pohledu na problémové chování u žáků.

Švaříček (2014, str. 162) zdůrazňuje, že je důležité, aby měl badatel dostatečné teoretické poznatky zkoumaného tématu. Zároveň dodává, že hloubkový rozhovor je výsledkem spolupráce badatele i účastníka. Nicméně nejedná se o rovnocenný vztah, ale o nesouměrnost moci, kdy na jedné straně je badatel, který přišel do cizího prostředí a na straně druhé je účastník rozhovoru, který odpovídá.

10.2 Organizace sběru dat

Praktická část mé bakalářské práce probíhala na střední škole v Jihočeském kraji v okrese Tábor. Škola nabízí dva maturitní obory, které jsou zaměřené zemědělsky. Mimo to nabízí i vyšší odborné vzdělání ve dvou oborech. Školu navštěvuje přes dvě stě žáků a studentů. Škola disponuje botanickou zahradou, která je přístupná i veřejnosti. Praktické vyučování v oblasti rostlinné a živočišné výroby probíhá v rozsáhlém areálu školního statku na kraji města.

Kontaktovala jsem čtyři pedagogy, s prosbou o poskytnutí rozhovorů. Prostřednictvím e-mailu jsem je požádala o spolupráci a vysvětlila, čeho se rozhovory budou týkat.

Následně jsem si s nimi domluvila individuální schůzky, které probíhaly buď osobně, nebo online.

V úvodní části rozhovoru bylo cílem stanovit příjemnou atmosféru, tak, aby se respondent cítil bezpečně a co nejvíce přirozeně. Na začátku proběhlo mé představení a seznámení respondenta s danou problematikou, následovalo ujištění o anonymitě a požádání, zda může být rozhovor nahráván. V další fázi byly kladeny úvodní otázky, které byly zaměřeny na pedagogickou praxi daného učitele.

Hlavní fáze rozhovoru začínala otázkami na problémového žáka, a jak se takový žák ve třídě projevuje. Další otázky směřovaly k tomu, aby se respondent zamyslel a řekl, s jakými formami problémového chování se nejčastěji setkává ve třídě a co je dle jeho názoru největší problémovost u žáků. Téma dalších otázek bylo, jaká opatření učitelé volí vůči takovým žákům, zda mají možnost se ve škole na někoho obrátit a jakým způsobem ovlivňuje problémové chování žáků jejich práci ve třídě.

V závěrečné fázi byli respondenti dotazováni, zda naopak oni mají nějaké otázky, popřípadě jestli nechtějí zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se během rozhovoru nebavili. Na konci byli učitelé znovu obeznámeni o důvěrnosti a o tom, že v bakalářské práci nebudou jejich jména uvedena.

Respondenti byli vstřícní a spolupráce s nimi byla kladná. Každý rozhovor trval v průměru 15 minut. Nejdelší rozhovor trval 20 minut a nejkratší 12 minut. Záleželo na tom, jak je kdo sdílný a ochotný komunikovat o dané problematice.

Následně byly rozhovory přepsány do Microsoft Word. Abych zachovala autentickou výpověď respondentů, zvolila jsem doslovný přepis rozhovorů. Z toho důvodu se v přepisu objevují nespisovné výrazy. Data byla dále analyzována a pomocí otevřeného kódování rozřazena do jednotlivých skupin.

10.3 Charakteristika výzkumného souboru

Průzkumu se účastnili čtyři učitelé střední školy. V následující části uvedu základní informace o jednotlivých respondentech, které jsem zjistila prostřednictvím rozhovorů. Z důvodu zachování anonymity nebudou uvedena jména žádného z vyučujících.

Informant č. 1

Pohlaví: *Žena*

Věk: *27 let*

Délka výkonu učitelství profese: *2 roky*

Délka působení na dané škole: *půl roku*

Vyučované předměty: *Český jazyk, Dějepis*

Motiv k tomu stát se pedagogem: *Hlavním motivem byla práce s dětmi.*

Informant č. 2

Pohlaví: *Žena*

Věk: *55 let*

Délka výkonu učitelství profese: *30 let*

Délka působení na dané škole: *20 let*

Vyučované předměty: *Učitelka odborných předmětů (Pěstování rostlin, Rostlinolékařství, Zahradnictví, Ekologie)*

Motiv k tomu stát se učitelem: *Rodinná situace, učitelství profese byla v její rodině, tak proto se rozhodla k výkonu tohoto povolání.*

Informant č. 3

Pohlaví: *Žena*

Věk: *35 let*

Délka učitelství profese: *10 let*

Délka působení na dané škole: *5 let*

Vyučované předměty: *Anglický jazyk*

Motiv k tomu stát se učitelem: *Hlavním motivem byla možnost se věnovat oblíbenému předmětu a předávat informace mládeži.*

Informant č. 4

Pohlaví: *Žena*

Věk: *63 let*

Délka učitelství profese: *41 let (dříve pracovala jako vychovatelka na internátě)*

Délka působení na dané škole: *25 let*

Vyučované předměty: *Český jazyk a literatura*

Motiv k tomu stát se učitelem: *Učitelkou chtěla být od dětství. Důvodem bylo předávat informace a pomáhat těm, co nemají rodinné zázemí.*

Dle výše zmíněných informací jsou všechny respondentky ženy. Z hlediska věku je vzorek nehomogenní. Nejmladší respondentce je dvacet sedm let a nejstarší šedesát tři let. Doba působení na škole se u každé značně liší, pohybuje se v rozmezí od půl roku do dvaceti pěti let.

10.4 Etická pravidla hloubkového rozhovoru

Hendl (2005, str. 155) uvádí, že v úvodu hloubkového rozhovoru je důležité účastníkům sdělit průběh a okolnosti průzkumu. Dalším pravidlem je informovaný souhlas o účasti na průzkumu. Účast je dobrovolná a informant má právo kdykoliv odstoupit z projektu. Zachování soukromí je důležitým požadavkem, jelikož jen málo lidí, je schopno sdělovat podrobnosti ze svého soukromí s vědomím, že budou zveřejněny. Z toho důvodu identita účastníků nesmí být odhalena. Při kvalitativním rozhovoru se často směřuje k citlivým otázkám, proto je třeba si vždy otázky pečlivě připravit. Výzkumník by měl dát příležitost účastníkovi, aby se uvolnil a mohl tak vysvětlit své pocity.

Z důvodu ochrany soukromí a zachování anonymity jsem se rozhodla neuvádět křestní jména účastníků rozhovoru. Před každým rozhovorem byli účastníci informováni o cílech mé práce, vyžádala jsem si jejich ústní souhlas s realizací a pořízením audio nahrávky rozhovoru. Zároveň jsem jim sdělila, že pokud budou mít zájem, mohu jim později poskytnout výsledky mého průzkumu.

10.5 Metoda analýzy a interpretace dat

Rozhovory byly následně přepsány do písemné podoby v programu Microsoft Word. Švaříček (2014, str. 181) dodává, že k údajům z rozhovorů je třeba se neustále vracet a opětovně je číst, aby došlo k následnému kódování. Dalším důvodem, proč je přepis rozhovoru nezbytný, je psaní poznámek, zvýrazňování důležitých pasáží a vytváření

sítí vztahů mezi jednotlivými částmi. Zaznamenání neverbální komunikace jako smích účastníka, dlouhé odmlky je taktéž podstatné.

Otevřené kódování je technika, která se používá v celé řadě kvalitativních projektů. Principem je hledat témata v rozhovoru, všimnout si kritických míst a přiřadit jim označení. Témata souvisí s výzkumnými otázkami, s přečtenou literaturou nebo se jedná o výzkumníky nové myšlenky. Následně se témata třídí a organizují v další analýze (Hendl, 2005, str. 247).

Při výběru pojmenování určité sekvence mohou pomoci návodné otázky typu Co? (Co je tématem?), Kdo? (O jaké osoby jde?), Jak? (Které vlastnosti jsou zmiňované nebo se naopak zamlčují?), Kde? (Kde se děj odehrává?), Proč? (Jaké jsou příčiny?), Kvůli čemu? (S jakým záměrem aktéři jednají?). Základem je vytvořit nálepku, která bude odpovídat danému segmentu. Z toho důvodu je normální, že určitý text odkóduje každý člověk jinak. V další fázi se vzniklé kódy seskupují podle podobnosti do pojmenovaných kategorií (Švaříček, 2014, str. 212-221).

11 Analýza získaných dat

V této části bakalářské práce jsou charakterizované jednotlivé rozhovory s vyučujícími. Naznačila jsem stručně průběh každého rozhovoru a subjektivní dojmy, jak na mě jednotlivé informantky působily. Obsah rozhovoru je zmíněn pouze okrajově.

11.1 Seznámení s rozhovory

Rozhovor – Respondent č. 1

První rozhovor byl ze všech čtyř nejdelší, trval 20 min. Informantka byla velice sdílná a bylo vidět, že ji práce pedagožky baví. Jedná se o vyučující, která je ze všech účastnic nejmladší a působí na škole nejkratší dobu. Vyučuje Český jazyk a Dějepis. Hlavním motivem, proč si vybrala učitelskou profesi, byla práce se žáky a možnost pomáhat mládeži rozvíjet znalosti a dovednosti.

Během rozhovoru se pedagožka usmívala a působila přátelsky a klidně. Z rozhovoru mě překvapilo, že za poměrně krátkou dobu působení na dané škole má tolik zkušeností s problémovým chováním žáků. Pokud se ve třídě objeví problémové chování, snaží se danou situaci řešit s daným žákem, tak aby sama pochopila, co je spouštěčem takového chování.

Prostředí, kde rozhovor probíhal, bylo příjemné a optimistické. Jednalo se o malou třídu, která slouží pro výuku cizích jazyků. Prostor byl dostatečně prosvětlen a na stěnách byly pověšeny projekty žáků.

Rozhovor – Respondent č. 2

Druhý rozhovor se od prvního lišil tím, že byl spíše kratšího charakteru. Vyučující působí na škole dvacet let a má třicetiletou praxi, takže má bohaté zkušenosti s učitelskou profesí. Vyučuje celou řadu odborných předmětů jako například Pěstování rostlin, Rostlinolékařství, Zahradnictví, Dendrologie, Výroba a zpracování rostlinných produktů. Vyučuje ve všech ročnících dané školy, takže bylo znát, že má o žácích přehled. Povolání učitele si vybrala z toho důvodu, že pochází z pedagogické rodiny.

Informantka byla vstřícná a působila na mě autoritativním dojmem. Během rozhovoru více gestikulovala a mluvila hlasitě. Pokud se ve třídě objeví žák s problémovým chováním, snaží se poznat rodinné zázemí daného žáka, odhalit podnět takového chování a zjistit, jaké postavení má žák ve třídě.

Rozhovor probíhal v kabinetu vyučující. Prostředí na mě působilo stísněným dojmem, nicméně v místnosti panoval klid, což pro nahrávání rozhovoru bylo stěžejní.

Rozhovor – Respondent č. 3

Vyučující ve třetím rozhovoru působila na začátku nervózně, nicméně v průběhu se uvolnila a detailně odpovídala na otázky. Učitelka na škole působí pět let, předtím působila na jiné střední škole. Na škole vyučuje Anglický jazyk, to je i důvod, proč se chtěla stát pedagožkou.

Při prvních otázkách nebyla moc sdílná. Později se k některým otázkám rozmluvila, což v některých situacích vedlo k odtržení od tématu.

Na vyučující bylo patrné, že ji oblast problémového žáka zajímá a má s touto problematikou značné zkušenosti i z bývalé střední školy, kde vyučovala.

Rozhovor rovněž probíhal v kabinetu vyučující, nicméně docházelo k častému vstupování kolegů do místnosti, což narušovalo průběh rozhovoru.

Rozhovor – Respondent č. 4

Poslední rozhovor s vyučující byl obsáhlejší. Pedagožka působí na škole nejdelší dobu, a to dvacet pět let. Nicméně její pedagogická praxe je mnohem delší, protože předtím působila jako vychovatelka na internátě. Na škole vyučuje Český jazyk a literaturu.

Rozhovor se nesl opět v přátelském duchu. Učitelka působila klidně a ochotně odpovídala na mé otázky. Projevila zájem i o výsledky mého projektu. Zmínila, že v prvním ročníku je problémové chování nejčastější, což má značný vliv na její práci ve třídě. S ohledem na léta praxe má řadu zkušeností s problémovým chováním.

Charakter posledního rozhovoru byl poněkud jiný, jelikož setkání s vyučující proběhlo online přes počítač i s obrazovým záznamem.

11.2 Obsahová analýza dat a jejich interpretace

Následující část je věnována analýze získaných dat z polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími. Na základě otevřeného kódování došlo k vytvoření názvů pro dané kategorie, které mají vztah k výzkumným otázkám. Z kódů vzniklo celkově šest podkapitol, ke kterým jsem doplnila citace z rozhovorů. Vzhledem k autenticitě jsem citace ponechala v nespisovné formě českého jazyka.

11.2.1 Žákům schází hranice chování

Všechny respondentky uvedly, že žákům v dnešní době schází hranice slušného chování. Mezi projevy problémového chování uvedly pedagožky neklidnost, neposednost, vykřikování a nezáměr o výuku. Tyto tři faktory dominují ve výpovědích všech respondentek. Informantka č. 1 uvedla: *„No asi to, že vyrušují při hodině, jako že skáčou do slova, když mluvím nebo někdo vyloženě vykřikuje.“* Odpověď informantky č. 2 je totožná: *„S problémovým chováním u žáků se setkávám ve smyslu, že jsou neklidný, neposedný, konfliktní a provokativní nebo odmítají pracovat.“* Informantka č. 4 odpověděla: *„Na střední škole bych za lehce problémovou označila většinu. Nemají nastavené z domova hodnoty správného chování. Tim myslím chování typu nebudu tohle dělat, nezajímá mě to, nebaví mě to.“*

11.2.2 Největší problémovost u žáků

Na otázku, co považují respondentky za největší problémovost u žáků se všechny neshodly. Informantka č. 4 uvedla: *„No polovina má problém odpojit se od mobilu, to považuju za aktuálně největší problém u mládeže obecně. O přestávkách se spolu skoro nebaví a každý kouká jen do toho svého mobilu. Má to vliv i na jejich vzájemnou komunikaci, protože dát dohromady smysluplnou větu je pro ně daleko obtížnější.“* Odpověď informantky č. 3 byla taková, že: *„Za největší problém považuju, když se navzájem baví a výuka je vůbec nezajímá. Začne to pak rušit i ostatní a pak se nabalují další a další.“* Na danou otázku odpověděla podobně i informantka č. 2: *„Největší problém vidím to, že jsou neklidný a vyrušují při hodině. Nemají zájem o řešení zadaných úkolů.“*

11.2.3 Na vzniku problémového chování má výrazný vliv rodina

Ve všech čtyřech rozhovorech se objevila odpověď, že na vzniku problémového chování má výrazný vliv rodina. Informantka č. 1 odpověděla na mou doplňující otázku, na téma problémového žáka s poruchou chování ve třídě, kde vyučuje: *„Kdyby to měl doma v pohodě, tak by byl v pohodě i v tý škole, protože fakt chytřej je. (...) Je z prostředí, který vůbec podnětný není.“* Informantka č. 4 také uvedla rodinu jako důležitý faktor v chování žáků. *„Rodina je základ, chování žáků je tím hodně ovlivněno. Proto v případě nutnosti se obracím vždy na rodiče.“*

Z výpovědí respondentek vyplývá, že rodinné zázemí má zásadní význam na chování žáků. Pokud je zázemí žáka odkud pochází vřelé a podporující, tak se problémové chování u daného žáka neobjevuje tak často.

Informantka č. 3 odpověděla, že: *„Mám jednoho žáka, kde rodiče moc se školou nespolupracují. Nenosí zadané úkoly a má vyšší absenci. Věřím, že pokud by rodiče byli víc nakloněný se školou spolupracovat, tak by se jeho chování změnilo, protože angličtina mu jde dobře.“*

Informantka č. 4 dodala, že nejen rodina, ale i předchozí základní škola, kterou žák navštěvoval, má vliv na problémové chování. Uvedla, že záleží na učitelích dané školy, kdy v některých případech problémové chování moc neřeší.

Některé respondentky uvedly, že problémové chování může vycházet i z diagnózy žáka. Informantka č. 1 má zkušenosti ve třídě se žáky s diagnózou ADHD, dodala, že u takového žáka má problém s vytyčením pravidel. Snaží se proto spolupracovat s rodinou, ale ne vždy jsou rodiče ke spolupráci nakloněni.

11.2.4 Opatření vůči žákovi s problémovým chováním

Z odpovědí vyplynulo, že pokud se ve třídě objeví žák s problémovým chováním, snaží se daný problém řešit se žákem individuálně. Nejčastěji tak, že daného žáka vezmou stranou a promlouvají s ním o problému. Informantka č. 1 uvedla: *„Když je potřeba, tak si s těma dětma povídám, že si je například o přestávce vezmu stranou a řeším s nima, proč se to děje.“* Zdůraznila, že tento způsob jí pomáhá k pochopení situace a odhalení spouštěče daného chování.

Podobnou odpověď uvedla informantka č. 3: „Snažím se jít více do hloubky problému a neřešit to před celou třídou. Nechci, aby se třeba ostatní začali jemu posmívat.“ Informantka č. 4 popisuje: „Snažím se reagovat s nadhledem a řešit to individuálně. Žákům dávám možnost pokud chtějí, aby se vyjádřili, řekli, jaký mají návrh na zlepšení. Ale mnohokrát žádný.“

Informantka č. 2 se taktéž snaží poznat zázemí žáka, v odpovědi uvedla: „Hledám podnět, který u žáka spouští problémové chování. Dbám na to, abych poznala žákovo zázemí a jeho postavení ve třídě. Pokud najdu slabé místo, tak se snažím pomoci nejdříve žákovi a potom přichází na řadu motivace k zadanému úkolu.“

11.2.5 Problémové chování žáků má vliv na práci učitele

Problémové chování žáků učitele značně ovlivňuje. Klesá jejich soustředěnost v daném tématu a snižuje se tempo vyučovací jednotky. Zároveň tím dochází k narušování ostatních žáků, což se někdy projeví tím, že začnou vyrušovat i ti, u kterých to není zvykem.

Informantka č. 2 v rozhovoru popisuje, jaký vliv má problémové chování na její práci ve třídě: „Určitě dochází ke zpomalování tempa, zvýší se nesoustředěnost dalších žáků a je to pro mě rozhodně vyšší stres. Hodina se tím velmi naruší a já nestihnu odučit, co jsem měla v plánu.“ Informantka č. 4 odpověděla obdobně: „Když někdo vyrušuje, tak je pravda, že to narušuje mou práci i práci ostatních žáků. Unavuje mě to, ale jsem přitom neustále součástí té hodiny. Nesedím u stolku, chodím po třídě a sleduju žáky a individuálně můžu reagovat.“

Informantka č. 1 v odpovědi řekla: „Tak někdy, když ten žák hodně narušuje výuku, tak se nabalujou i ostatní, a když je to už hodně špatný, tak musím výuku zastavit. Pak použiju nějakou aktivizační metodu. Teprve potom můžu jet dál.“ Dále udává, že začnou vyrušovat běžně klidní žáci a situace je pak neúnosná.

Odpověď informantky č. 3: „Určitě to má na mě vliv a zejména na ostatní žáky. Proto se snažím v případě potřeby vymyslet nějakou aktivitu. Používám často v angličtině různé hry. To žáky baví a pomůže jim to, aby se zklidnili.“

11.2.6 Učitelé mají možnost se na někoho obrátit

Z odpovědí vyplynulo, že učitelé mají možnost se na dané škole obrátit na výchovného poradce, speciálního pedagoga nebo přímo k vedení školy.

Informantka č. 4 v odpovědi uvedla: „*Mám se na koho obrátit, zástupkyně, třídní nebo na kolegy, máme spolu dobré vztahy. O žácích toho víme dost. Řadu zkušeností probírám i s kamarádkama, které taky pracují ve školství.*“

Odpověď informantky č. 2: „*Pokud žák nespolupracuje, tak požádám o pomoc výchovnou poradkyni. Pani ředitelka i zástupkyně jsou pomoci taky nakloněné. V těžších případech kontaktujeme pedagogicko-psychologickou poradnu.*“

Informantka č. 1 také využívá pomoci výchovné poradkyně: „*Já hodně chodím za učitelkou, která je speciální pedagog. Pak je tam výchovný poradce, za tím také chodím, když je třeba. I vedení je takový, že za ředitelkou můžu přijít. Jsou ochotný vždy něco řešit.*“

Informantka č. 3 uvedla: „*Když je třeba, tak se obrátím na výchovného poradce nebo speciálního pedagoga. Mám možnost zajít i za pani ředitelkou, je velice ochotná.*“

11.3 Zhodnocení výsledků individuálních rozhovorů

V následující kapitole jsem shrnula odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: **Kdo je pro Vás problémový žák a jak se projevuje?** Odpovědi respondentek na tuto otázku byly podobné. Z výpovědí vyplývá, že se jedná o žáka, který je jiný, vybočuje z normálu. Za problémového žáka považují takového, jehož projevy chování narušují vyučovací jednotku. Projevuje se neklidností, vykřikuje při vyučování, je neposedný, provokativní, odmítá pracovat a plnit zadané úkoly. Dle výpovědí se jedná i o žáka s diagnózou ADHD.

Zjištěná tvrzení se shodují s výsledky výzkumu Augera a Boucharlata (2005, str. 11-12), kde autoři zmiňují, že se jedná často o neklidného žáka se sníženou pozorností.

V další části jsem shrnula odpovědi na stanovené dílčí otázky. Další výzkumná otázka zní: **S jakými formami problémového chování se u žáků nejčastěji setkáváte?** Respondentky se nejčastěji setkávají u žáků s vykřikováním, neklidností a nesoustředěností při výuce. Problémových žáků je v dnešní době značné množství,

jelikož nemají nastavené z domova hodnoty slušného chování. Přispívají k tomu i chytré technologie, hlavně mobilní telefony, které žáci používají při vyučování. Tím se snižuje jejich soustředění na probírané téma.

Navrátil a Mattioli (2011, str. 9-10) udává, že problematické chování velké části mladé generace negativně ovlivňuje společnost, jelikož jeho intenzita se stupňuje.

Následující výzkumná otázka zní: **Co považujete za největší problémovost?** V odpovědích na tuto otázku se všechny respondentky neshodly. Každá vnímá jako největší problém něco jiného. Záleží na subjektivním vnímání každé učitelky. Mezi největší problémy uvedly vyrušování při vyučování, používání mobilních telefonů, neplnění zadaných úkolů a nezájem o výuku.

Jak už bylo výše zmíněno, tak mobilní telefony představují velký problém u žáků. Nejenže narušují soustředěnost při výuce, ale ovlivňují i jejich vzájemnou komunikaci o přestávkách. Žáci mezi sebou tolik nekomunikují a zasílají si krátké zprávy přes telefony. Má to zásadní vliv na vyjadřování, z průzkumu vyplývá, že někteří neumí dát dohromady smysluplnou větu.

Pokud se žáci při vyučování baví mezi sebou, dochází k vyrušování a tím klesá soustředěnost i ostatních žáků. Jestliže se tento projev problémového chování včas nezastaví, tak začnou vyrušovat běžně klidní žáci. Tím se naruší vyučovací jednotka a pro učitele je těžké danou situaci vyřešit. Často se snaží vyučovací jednotku zastavit a vložit do ní aktivizační metodu.

Další výzkumná otázka zní: **Jaká volíte opatření vůči takovému žákovi?** Odpovědi na tuto otázku se shodovaly. Pro respondentky je důležité pochopit, co je hlavním spouštěčem problémového chování u daného žáka. Pokud se problémové chování objeví, snaží se podchytit situaci včas. Žáka si vezmou mimo třídu a řeší s ním situaci individuálně. Při větších problémech kontaktují rodiče a snaží se je přimět k vzájemné spolupráci.

Jedna respondentka ve své výpovědi uvedla, že pokud žák svým problémovým chováním neruší ostatní, tak si ho nevsímá. Žák se pak často zklidní. Toto tvrzení se shoduje s výzkumem Holečka. Udává, že jednou z možností je na problémové chování vůbec nereagovat, jestliže to neovlivňuje spolužáky (Holeček, 2014, str. 159).

V teoretické části práce jsem zmínila výzkum Fontany, který udává, že není třeba řešit individuální projevy žáka před ostatními spolužáky ve třídě. Jelikož se žák může stát terčem posměchu (Fontana, 2003, str. 311).

Rodina je zásadní faktor, který ovlivňuje chování žáka. Žák potřebuje podporující rodinné zázemí, které je založeno na vzájemné důvěře. Pokud žák nevyrostá v podnětném prostředí, odráží se to negativně v jeho chování ve škole. V některých případech se učitelé snaží navázat s rodiči kontakt, ale bezúspěšně.

Auger, Boucharlat (2005, str. 69-70) udává, pokud si žák neodnáší ze své rodiny zásady slušného chování, má to zásadní vliv na jeho chování ve škole. Žáci poté nedodrží stanovená pravidla nejen ve škole a zákazy pro ně přestávají platit.

Poslední výzkumná otázka zní: **Jaký vliv má problémové chování na Vaši práci ve třídě?** Na učitele má problémové chování zásadní vliv. Dochází k narušování výkladu, učitelé tím ztrácí tempo a zvyšuje se stres. Z odpovědí je patrné, že mnohdy nestihnou probrat látku, kterou měli připravenou. V některých případech musí výuku zastavit a žáky zaktivizovat. Nicméně nejedná se jen o učitele. Problémové chování žáků značně ovlivňuje i ostatní spolužáky ve třídě. Sníží se pozornost a nevnímají výklad učitele. Mnohdy dochází ke zvyšování problémového chování i u ostatních žáků.

12 VLASTNÍ DOPORUČENÍ

Na základě zjištěných výsledků v praktické části bakalářské práce, v této kapitole uvedu možné návrhy, které by mohly posloužit učitelům v jejich praxi.

Z rozhovorů bylo patrné, že každá respondentka se již ve své pedagogické praxi setkala s problémovým chováním žáků. Záleží na daném učiteli, co pro něj znamená problémové chování. Každý má jinak postavené hranice, kdy dochází k překročení běžných limitů chování.

Dle uvedených výsledků rozhovorů je patrné, že pokud se objeví ve třídě problémové chování, je důležité najít příčinu. Jestliže žák s problémovým chováním neruší ostatní, je lepší si ho na začátku vůbec nevšímat. Často tak nabyde dojmu, že není středem pozornosti a zklidní se. Nicméně pokud problémové chování dál pokračuje, na základě zjištěných výsledků je lepší, vyřešit problém se žákem individuálně, ne před celou třídou. Žák by se mohl stát terčem posměchu od ostatních spolužáků. Pomůže to zejména i učiteli k pochopení celé situace.

Když se vyučovací jednotka zásadně naruší problémovým chováním žáků, je dobré výklad zastavit, vložit aktivizační metodu, aby žáci opět získali pozornost a poté znovu pokračovat.

Je důležité, aby učitelé na škole, kde působí, měli možnost se na někoho obrátit. Může to být školní metodik prevence, výchovný poradce, kolega nebo vedení školy. Pokud je prostředí pedagogického sboru vřelé, má to zásadní vliv na řešení problémových situací.

Aby učitelé svou leckdy obtížnou roli ve třídě zvládli a ochránili se před syndromem vyhoření, měli by posilovat svou odolnost. Dopomůžou k tomu různé semináře či školení, kde se mohou dále vzdělávat a získávat tak nové informace, které poslouží pro pedagogickou praxi. Neméně potřebné je zdravé sebevědomí, zdravé rodinné zázemí a umět odlišit práci a svůj volný čas.

13 ZÁVĚR

V bakalářské práci na téma Nálepka „problémový žák“ z pohledu učitelů jsem se zabývala pohledem pedagogů na tuto problematiku. Problémové chování žáků je v dnešní době fenoménem, se kterým se vyučující ve škole každodenně setkávají.

První kapitola teoretické části je věnovaná obecnému pohledu na problémového žáka na střední škole, je zmíněno, že problém se však nemusí týkat jedince, ale i celé třídy. Následuje kapitola o dělení problémového chování. Dále jsem poukázala na některé možné příčiny takového chování a zdůraznila jsem zejména vliv rodiny, který má zásadní dopad na žákovy projevy. Následující část textu obsahuje vztah učitele k problémovému žákovi, jsou zde nastíněny procesy identifikace a projekce. V podkapitole bylo zmíněno nálepkování, a jaké působení má na žáky. Poslední kapitola teoretické části obsahuje možnosti, jak lépe vycházet s problémovými žáky.

Praktická část byla zaměřena na pedagogy, jak tuto problematiku vnímají. Byla využita kvalitativní metodologie-individuální polostrukturované rozhovory se čtyřmi vyučujícími střední školy. Na základě získaných odpovědí bylo zjištěno, že učitelé považují za problémového žáka jedince, který je jiný, vybočuje z normálu svým chováním. Zejména se jedná o neklidného žáka, který vyrušuje při vyučování. Mezi největší problémy, které respondentky zmiňovaly, se objevilo používání mobilních telefonů při výuce, vyrušování a nezájem o výuku. Dále bylo zjištěno, že problémový žák svým chováním zásadně ovlivňuje práci učitele a ostatních žáků ve třídě.

Bakalářská práce může být podnětem k realizaci dalších výzkumů, které se budou zabírat touto problematikou. Mohla by být přínosná i pro další pedagogy nebo školní metodiky prevence.

14 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

AUGER, Marie-Thérèse a BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DIVOKÁ, Jana a kol. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. Vydání první. V Praze: Pasparta, 2017. 135 stran. ISBN 978-80-88163-72-5.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

KOHOUTEK, Rudolf. *Metoda pozorování a hodnocení žáka: občanská výchova 1.-9. ročník*. Brno: CERM, 1997. 22 s. Tematická jednotka pro základní školy. NZ; 36. ISBN 80-7204-047-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KVALE, S. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, 1996. ISBN 080395820X.

LANGER, Stanislav. *Mládež problémová, její typy a možnosti uplatnění: diagnostické, výchovné a profesionální modely*. 2. vyd. Hradec Králové: Kotva, 2008. 488 s. ISBN 978-80-902210-6-2.

LANGER, Stanislav. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné): s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. 1. vyd. Hradec Králové: Kotva, 1999. 387 s. ISBN 80-900254-5-5.

MERTIN, Václav a kol. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. 198 s. ISBN 978-80-7478-026-4.

NAVRÁTIL, Stanislav a MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

SMĚKAL, Vladimír. *Individuální přístup jako podmínky kvality života žáků*. In: 2. konference Škola a zdraví pro 21. století. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006. 6 s.

SVOBODA, Jan a JOCHMANNOVÁ, Leona. *Krizové situace výchovy a výuky*. 1. vydání. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. 211 stran. ISBN 978-80-7387-935-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. V Praze: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

MCPHERSON, Keith. *Labelling in special education*. [online]. [cit. 2023-11-19]. Dostupné z: <https://medium.com/@22Committed/labelling-in-special-education-advantages-and-disadvantages-55f7c6201170>

PETREK, N. a PAVLAS MARTANOVÁ, V. *Psychologie a její kontexty. Problémový žák a problémové chování z pohledu školních metodiček prevence* [online]. 2020, roč. 1, č. 11 [cit. 2023-11-06] ISSN 1805-9023. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2020/PAJK_20_1_Petrek_Martanova.pdf

15 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Ukázka přepisu rozhovoru

PŘÍLOHA

E: Dobrý den, jsem velmi potěšena, že jsme se sešly a děkuji Vám ještě jednou za Vaši spolupráci.

Na začátku bych Vás ráda obeznámila o tom, že rozhovor bude nahráván, zda s tím souhlasíte a zároveň Vás obeznámím o anonymitě, a že Vaše jméno nebude nikde uvedeno.

M: Ano, souhlasím.

E: Nejdříve bych tedy přešla na obecné otázky, takže jaké předměty vyučujete?

M: Češtinu, Dějepis.

E: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

M: Praxe necelý dva roky a působím tady na té škole půl roku.

E: Dobře. A co Vás vedlo k tomu stát se učitelkou?

M: Hmm asi jsem vždycky chtěla jako pomáhat lidem, a vždycky mě bavila práce s dětmi, takže jsem k tomu měla blízko.

E: Takže to byl ten hlavní důvod, to Vás tam táhlo.

M: Jo.

E: Tak přejdeme na hlavní otázky. Jakého žáka považujete za problémového a jak se takový žák v té třídě projevuje?

M: Třeba žáka, který nevyrůstá v podnětném prostředí, nebo to může být i žák, který není vychovaný nebo žák, který má nějakou poruchu chování. No a projevuje se třeba tak, že vykřikuje v hodinách, neudrží pozornost...

E: Dobře, děkuji, to takhle stačí. A kdybyste měla říct s jakými formami problémového chování se nejčastěji setkáváte ve třídě?

M: Jako myslíte projev v té třídě?

E: Ano, například jestli vyrušují nebo...

M: No, asi to, že vyrušují při té hodině, jako že skáčou do slova, když mluvím nebo někdo vyloženě vykřikuje, některý například nevydrží na místě. Mám ve třídě totiž děti s ADHD.

E: Aha, takže ta největší problémovost je, že nevydrží na místě nebo to vykřikování?

M: To vykřikování, že to vyrušuje moji práci i práci ostatních dětí. To, že se jen projde po třídě, když to vyloženě neruší, tak to takový problém není.

E: Dobře, a když se ten žák prochází po třídě, tak má to vliv na ostatní žáky? Koukají například po něm, je ta pozornost narušenější?

M: Když na to neupozorňuju já, tak to neruší.

E: Hmm, tak to je zajímavý, to jsem si naopak myslela, že se jim tím ta pozornost naruší a že nebudou Vás vnímat a budou spíše vnímat toho žáka, který tam pochoduje.

M: Já jsem na to slyšela i názor, že když vy jste s tím v pohodě, tak ty děti budou taky, že vy na to prostě neupozorňujete, tak ti žáci to taky vnímat nebudou.

Jako když se něco takového děje a oni na to fakt reagují, tak jim třeba řeknu, že on ví, že porušuje pravidla nebo on ví, že má sedět jinde. Já mu to i třeba řeknu, že porušuje pravidla a tím to vyřeším já. Já mu to řeknu, pro ty děti je to v pohodě, protože ví, že porušuje pravidla a on je stejně, tak porušuje dál, protože s ADHD je těžký mu to vysvětlit, aby to nedělal.

E: Máte hodně žáků s poruchou ADHD? Kolik jich tam například máte?

M: Dva jsou diagnostikovaný a myslím si, že je tam ještě jeden, co ho diagnostikovanýho nemám.

E: A už jste se bavila s jeho rodičema ohledně toho nebo ještě vůbec?

M: No ten jeden je z prostředí, který vůbec podnětný není a on byl i v dětském domově. A zrovna včera odcházela z výuky, protože se stěhovali do azyláku.

E: Takže to rodinný prostředí není vřelý a nakloněný k tomu, aby s ním dále pracovali.

M: On je jako chytrý, ale má prostě problémy se soustředit na tu práci, hodně právě vykřikuje a já si myslím, že kdyby to měl doma v pohodě, tak by byl v pohodě i v tý škole, protože fakt chytrý je.

E: Jo, určitě já si taky myslím, že to rodinné prostředí se pak odráží hodně i v tom školním prostředí v ohledu na to, jak se ti žáci chovají, takže s tím souhlasím.

A jaký opatření volíte vůči takovému žákovi jste vlastně již řekla, že mu to řeknete, zdůrazníte, ale pak jedete ten svůj výklad.

M: No dál, i když je potřeba tak si s těma dětma povídám, že si je například o přestávce vezmu stranou a řeším s nima, proč se to děje. To spíš je takový, že spíš mně to pomůže pochopit tu situaci, co je jako spouštěč toho jeho chování nebo teď jsem takovým dětem začala dávat takový antistresový věci třeba gumičku mají v ruce a tím si vybijí tu energii.

E: Takže když se tam něco takového stane, tak máte možnost se třeba na někoho obrátit?

M: Máme, a já hodně chodím za učitelkou, která je tam jako speciální pedagog. Pak je tam výchovný poradce, za tou taky chodím, když je potřeba. A jako tam i to vedení je takový, že i za ředitelkou můžu přijít. Jsou ochotný vždy něco řešit.

E: To je super, a tedy to už jste taky zmínila, jestli ovlivňuje to problémový chování Vaši práci ve třídě.

M: Tak někdy když je to hodně, když ten žák hodně narušuje výuku, tak to je tak že se nabalujou i ostatní, a když je to už hodně špatný, tak musím tu výuku zastavit a použít nějakou aktivizační metodu pro všechny a pak teprve se může jít zase dál.

E: To věřím, že se pak nabalujou a nabalujou...

M: Jo, protože někdy se na to nabalí i žáci, který jsou normálně bez problému, ale tím jak je jich tam víc těch problémových, tak je to i víc znát. Že začnou ty tři s ADHD a pak začnou i ty další.

E: A chtěla byste ještě něco zdůraznit ohledně problémového chování, co Vás ještě napadá?

M: No možná to, že si myslím, že to problémový chování je vždycky způsobeno něčím jiným, že to není samo sebou a že já sama se vždycky snažím zjistit, kde ten problém je. Takový to, že to dítě hned odsoudím, to nemám ráda a spíš jdu do hloubky a snažím

se zjistit, v čem to tkví a pak když teprve na to přijdu, proč ten problém u toho dítěte tam je, tak jsem schopná s tím víc pracovat.

E: Jo, více to pochopit a pak podle toho jít dál, rozklíčovat to.

M: Možná je to dobrý i pro větší důvěru mezi náma, že si musíme o tom povídat, třeba někdy odpoledne si to dítě vezmu do třídy. Vím, že by tam měl být svědek, ale zase mám zkušenost, že to dítě se mi nesevěří, když je tam někdo třetí.

E: Jo, že většinou jen z očí do očí to jde. A chcete se na něco zeptat Vy?

M: (Smích.) Asi nepotřebuju.

E: Tak já Vám moc děkuju, jsem s rozhovorem spokojená, myslím, že jsem si hezky popovídaly o té problematice a takhle bych to ukončila, jestli můžu.

M: Tak jo, není vůbec zač.