

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Motivace učitelů k výkonu profese s problémovými žáky

Markéta Příkaská

Bakalářská práce

Olomouc 2023

vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích k mé bakalářské práci. Velké díky patří všem respondentům za otevřenost při výzkumu.

Obsah

Úvod.....	6
1 Motivace	7
1.1 Teorie motivace	7
1.2 Motivační pole.....	8
1.3 Principy motivace	8
1.4 Motivy a potřeby	9
1.5 Nevhodné motivační nástroje	9
1.6 Motivace v učitelské profesi	10
1.7 Zdroje motivace	11
1.7.1 Potřeby	11
1.7.2 Návyky	12
1.7.3 Zájmy	12
1.7.4 Hodnoty a hodnotové orientace	12
1.7.5 Ideály	12
1.8 Pracovní motivace	13
1.9 Maslowova hierarchie.....	13
1.10 Herzbergova teorie	14
1.11 Vroomova teorie	14
1.12 Teorie cíle Lathama a Locka	15
1.13 Adamsova teorie	15
1.14 McGregorova teorie X-Y.....	15
2 Profese učitele.....	17
2.1 Osobnost učitele	17
2.2 Vlastnosti učitele	18
2.2.1 Klasická typologie	19
2.2.2 Jungova typologie	19
2.3 Syndrom vyhoření	20
2.3.1 Stres	22
2.3.2 Deprese.....	22
2.3.3 Vývojová stádia syndromu vyhoření	23
3 Problémový žák	24

3.1 Poruchy chování	24
3.1.1 Etiologie	25
3.1.2 Diagnostická kritéria a příznaky.....	25
3.1.3 Agrese a agresivita	26
3.1.4 Vandalismus	26
3.1.5 Krádeže	27
3.1.6 Lhaní	27
3.2. ADHD	28
3.2.1 Klíčové charakteristiky ADHD	28
3.3 Šikana	29
3.3.1 Podmínky šikany	29
3.3.2 Směry šikany	30
3.3.3 Vývojová stádia šikany	32
4 Aktuální stav motivace učitelů k výkonu profese s problémovými žáky	34
4.1 Cíle výzkumného šetření	34
4.2 Popis a analýza výzkumných metod	34
4.3 Charakteristika respondentů	35
4.4 Diskuse	58
Závěr	61
Seznam použité literatury	62
Seznam obrázků	66

Úvod

Bakalářská práce je zaměřena na aktuální téma motivace učitelů k výkonu profese s problémovými žáky. Práce se zaměřuje na učitele i samotné žáky, a to konkrétně na jejich problémové chování. V teoretické části se budeme věnovat rozepsání motivace do několika částí a dáme si za cíl vytvořit materiál pro učitele k objasnění si nebo k pomoci s problematikou nežádoucích jevů spojených s prací s dětmi.

Učitelská profese není jen slunná, jak se na první pohled může zdát, proto zde budou zahrnuty i strasti spojené s učitelstvím. Následně je zde část, týkající se problémových žáků a jejich poruch chování, přes ADHD, až po šikanu. Cílem této práce je vytvořit materiál pro pedagogy a veřejnost, aby si čtenáři mohli přiblížit, že ne vždy je práce učitele jen pozitivní a energií nabíjející.

Následně v empirické části práce vytvoříme výzkum, ve kterém budeme zjišťovat aktuální stav zkoumané problematiky. Výzkum proběhne formou dotazníku, který rozešleme do různých typů škol, pedagogům s různou délkou pedagogické praxe.

1 Motivace

Plamínek (2015 s. 16) popisuje motivaci, jako úlohu plněnou pod vlivem vnějších podnětů (stimulů), nebo vnitřních pohnutek (motivů), přičemž obojí může působit společně.

„Motivační struktura člověka zahrnuje mnohé – od implicitních, našemu vědomí skrytých, motivů po explicitní rovinu osobních cílů, o něž daný člověk usiluje. V psychologii motivace se v průběhu vývoje této oblasti vytvořila řada různých přístupů, které zdůrazňují různé aspekty motivačních procesů.“ (Stuchlíková et al. 2009 s. 158).

1.1 Teorie motivace

Motivace je publikována různými autory, různými způsoby, např. Vágnerovou, Říčanem, Plamínkem nebo Pauknerovou. Ne vždy se autoři shodují, proto se nyní pokusím nastínit některé teorie.

Říčan (s. 92) ve své publikaci definuje motivaci jako „*souhrnné označení pro motivy a jejich působení.*“ Dále uvádí, že je potřeba definovat pojem motiv.

Vágnerová (2004) popisuje motivy jako osobní důvody určitého jednání. Lidské chování zaměřující se k nějakému cíli a v tomto směru se určitou dobu udržují.

Madsen (1979) teorii motivace rozděluje do několika modelů:

1. Homeostatický model – vychází z biologických teorií, potřeby jsou determinovány narušením homeostáze (stálosti vnitřního prostředí), lze tak označit narušení vnitřní rovnováhy organismu.
2. Pobídkový model – lze zjednodušeně popsat jako model zaměřující se na dynamiku a pobídku, tyto aspekty vyvolávají podnět se posunout. Dále tento model můžeme rozdělit na primární a sekundární.
Primární: vrozený dynamický účinek, tyto vrozené aspekty ovlivňují naši preferenční volbu
Sekundární: získaný účinek jako výsledek procesu učení.
3. Kognitivní model – tento model je obsažen v několika různých teoriích a je interpretován mnoha autory. Zjednodušeně řečeno kognitivní model motivace je poznávací proces, který má motivační účinek. Tento model dělíme do dalších dvou

skupin. Kognitivní procesy dynamické a kognitivní procesy, které mají svou vnitřní motivaci.

4. Humanistický model – tento model není nijak přesně vymezen, pouze se rozděluje do dvou základních východisek, do humanistického přístupu k psychologii a z hypotézy, že existuje zvláštní třída lidské motivace.

1.2 Motivační pole

Plamínek (2005, s. 120) ve své publikaci popisuje motivační pole jako souhrn tří složek. Tyto složky jsou motivačního založení člověka, motivační polohy a motivačního naladění. U konkrétních lidí se motivační založení do jisté míry limituje spektrem projevů motivační polohy. *„Motivační poloha vymezuje spektrum možného chování člověka v konkrétních situacích, tedy motivační naladění. Motivační naladění je aktuálním projevem hlubších složek motivačního pole, jako je počasí okamžitým projevem podnebí.“*

1.3 Principy motivace

„Motivace spočívá v nalezení harmonie mezi tím, co konkrétní člověk pocituje jako své vnitřní potřeby a tím co by měl vykonávat.“ Zlaté pravidlo motivace. Tento princip je zaměřen tak, aby se lidé nepřizpůsobovali úkolům, ale aby si úkoly přizpůsobili sobě. Dalším z principů motivace je lidská spokojenost. Věcná spokojenost se týká výsledku. *„Chci-li se stát vítězem soutěže, moje věcná spokojenost bude souviset s místem, které obsadím.“* Důležité je k věcné spokojenosti připojit i procesní spokojenost. *„Pokud byla soutěž spravedlivá, přijmu prohru snadněji, než byla-li nefér.“* Posledním pilířem principů motivace je osobní spokojenost, protože souvisí s rolí, kterou hrajeme. Pokud hra byla důstojná, lze se lépe smířit s neúspěchy. (Plamínek, 2008, s. 80)

Pauknerová et al. (2012) popisuje dva základní principy motivace. Princip homeostatický, který slouží k udržení rovnováhy a princip hedonistický, která slouží k dosažení uspokojení. Tyto popsané typy se objevují v různých motivačních teoriích. Také poukazuje i na fakt, že někteří autoři uvádějí i princip pobídkový, stojící na existenci vnějších podnětů – pobídek.

1.4 Motivy a potřeby

„Motivace je souhrnné označení pro motivy a jejich působení. Definovat je proto třeba motiv. Slovo motiv je převzato z latiny, kde motus znamená pohyb.“ Lze tedy říct, že motiv je faktor, který uvádí do pohybu. Motiv je zjednodušeně řečeno cokoli, co vede k aktivitě, počínaje potřebou k potravě přes nutkání sebezvoje až po touhy idealistů. (Říčan, 2010, s. 96)

„Motivy jsou faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité potřeby.“ (Vágnerová, 2005, s. 168)

„Motivy, ale i formy motivovaného chování, jsou založeny jak biologicky, tak společensky a kulturně. Základní motivy jsou potřeby, které jsou projevem nedostatku něčeho subjektivně důležitého. Může jít o nedostatek v rovině tělesné, ale i psychické.“ Lze takto rozlišit potřeby primární (biologické) zajišťující fyzické přežití jedince, fungující na principu fyziologické homeostázy, např. hlad. Další skupinou potřeb jsou potřeby sekundární, jde o potřeby sociální a kulturní, např. o pocit nedostatku lásky, zázemí, často se objevují po srovnání s okolím, často je nastaven standardem společnosti. (Pauknerová et. al, 2012, s. 94)

Pauknerová (et al. 2012 s. 94) zmiňuje ve své publikaci přístup podle Abrahama Maslowa, autora koncepce hierarchického uspořádání potřeb u člověka. Ten rozlišuje základní skupiny potřeb na nedostatkové potřeby a potřeby růstové. *„Nedostatkové potřeby jsou takové, které vzniknou v případě nedostatku něčeho pro život nezbytného a zajišťují biologické a duševní přežití člověka. Patří mezi ně potřeby fyziologické, pocit bezpečí a jistoty, sounáležitosti, lásky, uznání a úcty.“* Druhou skupinou jsou potřeby růstové, jež *„zajišťují rozvoj člověka v rámci možností. Jde o potřeby estetické, poznávací a potřeby seberealizace. Aby se u člověka rozvinuly potřeby růstové, musí být nejprve na určité úrovni uspokojovány potřeby nedostatkové.“* Pokud dojde k vytvoření těchto potřeb, vzniká tak jev, který se označuje jako funkční autonomie potřeb.

1.5 Nevhodné motivační nástroje

Nyní je potřeba zmínit nevhodné motivační nástroje, přestože je tato publikace psána pro zaměstnance ve firmách, velmi jednoduše lze toto téma převést do školní praxe. O nevhodných motivačních nástrojích píše Urban (2017) a rozděluje je na 3 typy.

1. Vyhlásování nejlepšího za určité období (měsíc, čtvrtletí, pololetí, rok). Na první pohled na této praktice není nic zlého, cílem je motivovat k lepším výkonům. Problémem je, že odměněn může být jen jeden. Pokud výkony ostatních, ať už ve světě žáků nebo mezi dospělými, jsou opomenuty, postrádá tato praktika smysl. Může nastat opačný efekt, kdy „soutěžení“ spíše demotivuje. Lepší alternativou může být, že každý, kdo odvedl dobrou práci, bude odměněn.
2. Vytváření zvláštních kategorií. Může jít o tzv. talenty. Ti talentovaní většinou žádné zvláštní označení nevyžadují. Jejich práce se odvíjí od jejich vnitřní motivovanosti. Nejlépe jim pomůžeme, pokud je necháme pracovat samostatně bez zásahů. Vytvořením těchto skupin vytváříme pocity méněcennosti a mají spíše opačný efekt.
3. Porovnávání a soutěžení. Tato praktika by teoreticky mohla fungovat v případě, že všichni zúčastnění jsou silně soutěživé typy. V širším pojetí je i tato praktika spíše demotivující.

Bělohávek (2010) popisuje nevhodné způsoby motivace obecněji. Uvádí jakékoli změny v přístupu nebo unavenost určitou činností za demotivující a to může vést ke ztrátě výkonu a zájmu.

1.6 Motivace v učitelské profesi

Učitelskou motivaci popsal Holeček (2014, s. 14) a rozdělil ji na dva základní typy učitelů. Prvním typem je logotrop. *„Logotrop je zaměřený na svůj obor, na obsah svého předmětu. Takový učitel pečuje o své sbírky, s nadšením si připravuje prezentace, práci na interaktivní tabuli, rád vede nejrůznější kroužky, nelituje času ani námahy, aby získal žáky pro svůj předmět.“* Druhým typem je paidotrop. *„Paidotrop bývá charakterizován jako učitel orientovaný místo na svůj předmět spíše na žáky, na jejich prožívané emoce, postoje, problémy, zájmy apod. Učitelé tohoto typu vyučují většinou na 1. stupni základních škol. Pokud se vyskytuje vyhraněný paidotrop na vyšším stupni škol, může postrádat větší zanícení pro svůj obor, které se projevuje nesrozumitelným výkladem, lhostejností, malým zájmem o učební látku.“* Jako je to u typů osobnosti jako jsou cholerik, flegmatik, melancholik či sangvinik, tak ani u logotropů a paidotropů není jednoznačná vyhraněnost. Vždy daný učitel je pouze podobnější jednomu z těchto druhů.

Holeček (2014) také zmiňuje, že by dobrý učitel neměl být motivován pouze uspokojováním svých psychických potřeb, ale také potřebami učit se novým věcem a touhou pomáhat. Tento autor také odkazuje na Maslowovu pyramidu potřeb stejně jako dříve zmínění autoři. Pro měření motivace je graf vždy velmi podobný. Malá motivace znamená malý výkon, pokud roste motivace, roste i výkon a práce je efektivnější.

1.7 Zdroje motivace

Každý člověk je individuální, a proto na každého platí jiný motivační faktor. Je důležité svým motivačním faktorům naslouchat a pracovat s nimi. Základní motivační zdroje je možno rozdělit do několika skupin. (Urban, 2008)

1. *„Motivace založená na zajímavosti práce, možnosti uplatnit vlastní schopnosti, dosáhnout určitého výsledku nebo překonat překážky (vnitřní motivace).*
2. *Motivace spočívající v získání finanční odměny (vnější motivace.)*
3. *Motivace založená na osobní pověsti či odborné reputaci.*
4. *Motivace spočívající ve společenském poslání práce.“ (s. 52)*

Bedrnová a Nový (2004) rozdělují základní motivační zdroje na potřeby, návyky, zájmy, hodnoty a hodnotové orientace, ideály.

1.7.1 Potřeby

Pocit potřeby dokáže nejlépe vystihnout pocit nedostatku něčeho, co je v ten moment pro jedince důležité. Pro uspokojení potřeb musí nejprve dojít k eliminaci nedostatku. Všichni jedinci mají společné biologické a fyziologické potřeby. Individuálně jim však přikládáme priority. O základní biologické a fyziologické potřeby se stará pocit žízně, hladu atd. Další skupinou jsou pak sekundární potřeby. Tyto potřeby jsou již velmi individuální u každého jedince, jde o sociální a psychohygienické potřeby. (Fuchsová, Kravčáková, 2004)

1.7.2 Návyky

„Jde o mechanismy, které spoří energii potřebnou na myšlení, rozhodování a volní úsilí. Návyky jsou zautomatizované činnosti, které vznikly opakováním.“ (s 114) Díky návykům se nemusíme denně rozhodovat nad základními procesy a provádíme je automaticky. Návyky však nemusí být trvalé, mění se postupem času díky vnějším i vnitřním faktorům. (Vysekalová et. al, 2007)

1.7.3 Zájmy

Jedním z působících faktorů na motivaci jsou zájmy. Zájmy jsou u každého jedince velmi individuální a přímo ovlivňují potřeby. Nepřímo pak působí na životní styl. Ovlivňují pracovní nasazení a celkový postoj k zaměstnání. Pokud nejsou zájmy nijak spojeny s profesí, mohou nastat mezery v uspokojování potřeb. (Vysekalová et. al, 2007)

1.7.4 Hodnoty a hodnotové orientace

Výrost et. al (2008, s. 153) uvádí, že *„lze vyjít z toho, že produkty činnosti představují vzhledem k potřebám hodnoty, a proto hodnotově orientují činnost a její cíle. Hodnoty jsou objektivní přírodní a společenské jevy hmotné či duchovní povahy, které slouží k uchování a rozvoji základních vztahů. Objektivní jevy jsou však hodnotami nejen proto, že život člověka udržují a v jeho nejvlastnějších dimenzích obohacují. Člověk o ně musí zároveň usilovat, případně je vytvářet. Z toho důvodu se hodnoty projevují ve specifické motivační podobě hodnotových orientací, úzce spjatých s potřebami a zájmy.“*

1.7.5 Ideály

„Ideály jsou vzory, vzorové příklady, či cíle. Ideálem mohou být osoby, ale i různé ideje či myšlenky. Každý člověk má nějaké ideály, ať už v zaměstnání, či rodinném životě.“ (Bartoníčková et. al, 2009, s. 35)

1.8 Pracovní motivace

„Pracovní motivací se jako první zabýval Taylor již v druhé polovině 19. století. Tehdy dospěl k závěru, že je nemožné přimět během jakkoli dlouhé doby dělníky, aby pracovali pilněji než člověk v jejich okolí, pokud se jim nezajistí značné a permanentní zvýšení platu. Existuje více teorií pracovní motivace. Mezi nejznámější patří např. Hullova teorie posilování, která je založena na tom, že pokud vede výkon k úspěchu a po něm následuje pochvala, pak se chování posiluje a postupně se stává trvalou součástí činnosti.“ (Wagnerová, 2008, s. 14)

Pokud převedeme do pracovní motivace Maslowovu hierarchii potřeb, bude vypadat přibližně takto:

- Mzda sloužící k uspokojení vyšších potřeb
- Pracovní a sociální jistota a zabezpečení
- Přijetí pracovním kolektivem v pracovních i osobních vztazích
- Respekt
- Pracovní seberealizace (Wagnerová, 2008)

1.8 Maslowova pyramida potřeb

„Maslowova pyramida potřeb je hierarchie lidských potřeb, kterou v roce 1943 definoval A. H. Maslow. Podle této teorie má člověk pět kategorií potřeb uspořádaných od nejnižších po nejvyšší – společně pak tvoří jakousi pyramidu.“ (Dušová et. al, 2019, oddíl 3)

Maslow ve svém pojetí hierarchie potřeb popisuje:

- *„Fyziologické potřeby – tvoří základní úroveň a zahrnují potřebu spánku, potravy, vody, vzduchu.*
- *Potřeby bezpečí – emocionální bezpečí, stabilita, řád a fyzické bezpečí.*
- *Potřeby sounáležitosti – sociálně zaměřené, vztahují se k interakci s druhými lidmi a zahrnují potřebu být akceptován, identifikaci s druhými.*
- *Potřeba úcty, respekt, prestiž, respekt, úspěch, postavení, funkce.*
- *Potřeba seberealizace – zahrnuje sebeuplatnění, naplnění vlastního potenciálu a uplatnění schopností.“ (Wagnerová, 2008, s. 14)*

Po smrti Maslowa v roce 1970 byla pyramida potřeb uvedena i jeho následovníky, přibyly dva nové stupně.

- *Potřeby kognitivní*
- *Potřeby estetické*

Také došlo k drobným úpravám v názvech na některých úrovních. (Horská, 2009)



Obrázek 1. Maslowova hierarchie potřeb, King (2010)

1.10 Herzbergova teorie

Dědina a Cejthamr (2005, s. 147) uvádí, že „*původní Herzbergova studie byla založena na interview s 203 účetními a inženýry, kteří získávali stále důležitější postavení v obchodním světě v oblasti Pittsburghu. Dotazování se měli zamyslet nad obdobím, kdy se ve své práci cítili nejlépe a kdy nejhůře, také se měli pokusit uvést důvody, které k těmto pocitům vedly. Po zpracování údajů se ukázalo, že v podstatě existují dva typy faktorů, které ovlivňují pracovní motivaci. Faktory hygieny a motivace.*“

Faktory hygieny slouží k prevenci pracovní nespokojenosti, vždy jsou spojeny s konceptem práce a okolím. Druhá skupina faktorů slouží k motivaci pro docílení vyššího úsilí a výkonnosti. Velkou roli zde hraje náplň práce.

1.11 Vroomova teorie

Vroomova teorie vychází z předpokladu, že „*sílu motivu ovlivňuje míra očekávání, že dosažení cíle je reálné.*“ (s. 44) Jednoduše řečeno, pokud má cíl pro jedince hodnotu, vyvine mnohem

větší úsilí pro to ho dokončit. Tato teorie se dá popsat matematicky jako přímá úměra. (Švamberg Šauerová, 2022)



Obr. 2 Vroomova expektční teorie (Švamberg, 2018)

1.12 Teorie cíle Lathama a Locka

Tato teorie zdůrazňuje, že pokud chceme, aby výkon byl optimální, musíme cíle rozložit na jednodušší a splnitelné. V případě příliš náročných cílů bude jedinec naopak demotivován. Pokud budou cíle náročné, ale dosažitelné, a budou doplněny o odbornou radu a pomoc, taktéž bude jedinec motivován svými výkony. Nesmí však být jeho výkon bez povšimnutí. (Wagnerová, 2008)

1.13 Adamsova teorie

Adamsova teorie je zaměřena na sociální spravedlnost, což znamená, že popisuje srovnávání jedinců s okolím. Jedinec takto posuzuje svou námahu a úsilí a srovnává jej např. s prémiei druhých. Výsledkem je subjektivní pocit spravedlnosti nebo nespravedlnosti. (Wagnerová, 2008)

1.14 McGregorova teorie X-Y

Horská (2009) popisuje, že „s problematikou efektivního leadershipu (vedení lidí) souvisí známá teorie X-Y, kterou vyvinul americký psycholog Douglas McGregor v roce 1960.“ (s. 25) Přestože tato teorie je do určité míry brána jako překonaná, pojednává i o dnešních problémech společnosti.

„Teorie X a teorie Y jsou teoriemi pracovní motivace lidí, které se užívaly a dosud užívají v řízení lidských zdrojů a ve výzkumu organizačního chování, resp. vývoje organizací firem.“

(s. 25) Teorie X vychází z předpokladu, že zaměstnanec je potřeba k práci nutit, protože jsou ve své podstatě líní. Z tohoto důvodu je nutné ve své firmě zavést disciplínu. Dále se v této teorii uvádí, že podle McGregora se zaměstnancům nedá důvěřovat a je nutné mít striktně hierarchickou strukturu, ale zároveň je důležité vytvořit lákavé nabídky ve formě benefitů, protože jinak by nebylo možné efektivně a dlouhodobě zaměstnance motivovat. (Horská, 2009)

Naopak teorie Y vychází z předpokladu, že pokud budou zaměstnanci motivováni ctižádostí a budou ochotni převzít zodpovědnost, je možné garantovat kvalitu práce. Pokud jim je dána příležitost korigovat si způsoby dosahování cílů, je možné od nich očekávat dobré výkony. (Horská, 2009)

Přestože je McGregorova teorie zaměřená na zaměstnance, lze ji velmi jednoduše převést do učitelství. Pokud bude na učitele nahlíženo jako v teorii X, nikdy nebude dostatečně motivován pro dobré výkony ve své profesi, na druhou stranu příliš mnoho benevolence může být také ke škodě. Proto je důležité ve školství nastavit rovnováhu.

2 Učitelská profese

Než se budeme hloubkově zabývat daným tématem, je nutné se zaměřit na klíčová slova této kapitoly. Prvním klíčovým slovem je profese. Co to vlastně profese je, se lze dočíst na stránkách sociologického ústavu AV ČR. „*Profese – (z lat. *professio* = přiznání k povolání, k řemeslu) – čes. povolání, také ale odbornost, resp. odbornosti, odbornou přípravou podložené povolání. Pojem p. se vztahuje k pracovním rolím, jeho studium patří do sociologie práce. Vzhledem k tomu, že také obsahuje vymezení vůči ostatním složkám struktury práce a zaměstnání z hlediska prestiže, moci a příjmů, souvisí p. úzce s kategorií sociální stratifikace. Význam termínu p. v angličtině je poněkud užší než v češtině, překrývá se spíše s čes. pojmem svobodné povolání, ale v jeho tradičním smyslu. Hlavním společným jmenovatelem pracovních rolí, které spadají do takto chápané p., je omezený a regulovaný přístup k jejich výkonu. Např. advokátem nebo lékařem se může stát jen ten, kdo úspěšně absolvoval předepsaný studijní program na vysoké škole, strávil určitou min. dobu jako elév, koncipista či sekundář na praxi v příslušné oblasti, příp. se podrobil ještě dalším zkouškám, stanoveným zákonem. K p., resp. k profesní komunitě se také vztahuje velká míra samosprávy a kontroly, zejm. v záležitostech odborné kvalifikace. Morální kodex u většiny p., tj. profesionální etika, je přísnější než požadavky kladené v tomto ohledu na průměrného člena společnosti. Příčinu toho lze hledat v nebezpečí, že profesionál by mohl zneužít moci nebo autority, kterou mu daná p. zaručuje.*“ (Suda, 2018)

Dalším klíčovým slovem je učitel. Kdo to učitel je a co obnáší jeho práce. Každý si pod touto profesí představí něco jiného.

2.1 Osobnost učitele

Dytrtová (2009, s. 15) uvádí, že „*učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací.*“

Kohoutek (1996) rozděluje učitelské přístupy na normativní a analytický. Normativní přístup je spojen s deduktivní metodou, touto metodou lze určit ideální učitelský vzor, tomuto vzoru by se měl učitel co nejvíce přiblížit. Analytický přístup se snaží zjistit, jaký učitel opravdu je a jaké jsou jeho reálné vlastnosti. Při uplatňování lze analyzovat odpovědi žáků a sebereflexi.

Jiným pohledem pojal osobnost učitele Holeček (2014, s. 13), zmiňuje, že učitelova osobnost musí obsahovat „*motivaci k učitelskému povolání, charakterově-volní vlastnosti, seberegulační*

vlastnosti, dynamické vlastnosti, temperament, výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti.“

2.2 Vlastnosti učitele

Vágnerová a Lisá (2021) rozdělují vlastnosti učitele do několika bodů:

1. Stabilita názoru – učitel by měl disponovat stabilitou názoru, které se v průběhu nebudou nijak razantně měnit. Tyto změny by v žácích mohly vyvolat nejistoty.
2. Stabilita emocí – emoce by měly být převážně pozitivní. Učitel by neměl být náladový a měl by umět oddělovat svůj osobní život od profesního.
3. Spravedlnost – učitel by měl umět všechny žáky hodnotit spravedlivě, přestože je vyžadován individuální přístup, nikdy by neměl někomu úmyslně přilepšit nebo přihoršit.

Naopak Holeček (2014) pohlíží na vlastnosti učitele jako spíše na vztahovou záležitost. Rozděluje je do několika skupin:

1. Vztah k sobě – vztah k sobě samému především zahrnuje sebepoznání, to by mělo pokračovat v objektivní sebehodnocení a zdravému sebevědomí. Učitel by měl být vzorem, proto by měl disponovat kladnými vlastnostmi, tyto vlastnosti pak může od žáků ve výchově do určité míry vyžadovat. Opravdu důležitým aspektem je zdravá sebedůvěra v sebe, protože učitel, který si nevěří, není schopen kvalitně předat své didaktické dovednosti. Pokud učitel chybí dostatečné množství důvěry, může tak nastat selhání. Dalším důležitým aspektem je sebepojetí, to chápeme jako soubor postojů k sobě. Jako všechny postoje má i tento tři složky - kognitivní, emočně hodnotící a kognitivně-volní.
2. Vztah k druhým – tento vztah představuje především vztah k dětem, ale patří sem i vztah k rodičům, kolegům a řediteli. Učitel, aby byl opravdu dobrým učitelem, by měl chovat přátelskost, vřelost, citlivost a náklonnost k druhým. Přes tyto všechny vlastnosti by učitel neměl chybět určitý stupeň dominance, která vychází ze zdravého sebevědomí.
3. Vztah k práci – měl by se vyznačovat především zodpovědností a svědomitostí. Práce učitele není jednoduchá, a proto by měl být také dobře ohodnocen. V této profesi je víc

než výstižné heslo „špatně placený učitel dnes, chudá společnost zítra.“ (Holeček, 2014, s. 22)

4. Vztah k hodnotám – „zahrnuje postoje k materiálním i duchovním hodnotám, tedy vztah k penězům, majetku, ale také ke kultuře, umění, vědě či pravdě. Lze do ní zařadit smysl učitele pro spravedlnost.“ (Holeček, 2014, s. 22)

2.2.1 Klasická typologie

Za klasickou typologií osobnosti můžeme jednoznačně považovat Hippokratovu typologii. Hippokrates byl řeckým filozofem a lékařem v 5.- 4. st. př. n. l., je autorem nejznámější, dodnes používané, psychologické typologie, která rozděluje čtyři základní temperamentní rysy. Jsou jimi choleric, flegmatik, melancholik a sangvinik. (Štěpaník, 2003)

„Antičtí autoři vycházeli v této temperamentové typologii z nevědeckého pojetí mísení tělesných šťáv, ale na základě přesného pozorování dospěli k charakteristikám, které platí dodnes. Nejprve „otec lékařství“ a o několik století později osobní lékař římských císařů Galénos z Pergamu rozlišili čtyři hlavní typy „lidských povah“ podle převládající tělesné tekutiny.“ (Holeček, 2014, s. 26)

„Choleric – vznětlivý, aktivní, panovačný, ukvapený, snadno se dostává do konfliktů, bývá uznáván, ale ne oblíben, dobrodružný, vynalézavý, přesvědčivý, soběstačný, silný, upřímný.

Flegmatik – je pomalejší v reakcích, nerozčílí se snadno, pohodlný, pracuje pomalu, ale spolehlivě, není dobrým společníkem, mírumilovný, poddajný, trpělivý nudný.

Melancholik – je spíše vážný a smutný, hodně přemýšlí, nerozhodný, úzkostlivý, pesimista, komplikovaný, vnější svět jej zraňuje, má bohatý vnitřní život, obětavý, kulturní, idealista.

Sangvinik – živý, aktivní, veselý, optimista, dobře zvládá krizové situace, věci nebere moc vážně, neomalený, opakuje se, mluvkva, není vytrvalý.“ (Mikuláščík, 2007, s. 119)

2.2.2 Jungova typologie

Jungovu teorii ve své publikaci popisují Dušek a Večeřová-Procházková (2010, s. 119) „Carl Gustav Jung 1875-1963, zakladatel analytické psychologie, docent psychiatrie v Curychu, později profesor psychologie v Basileji, rozlišuje dva základní typy:

Extrovert – jeho základní orientace je obrácena k vnějšímu světu, snadno navazuje kontakt s lidmi, dovede své jednání bez problému přizpůsobit novým situacím.

Introvert – je opakem extroverta, obrácen do sebe, je spíše uzavřený proti okolí, ale udržuje s nimi kontakt.“

2.3 Syndrom vyhoření

Učitelé, ať už cholericí, flegmatici, introverti nebo extroverti, se bez ohledu na délku praxe mohou setkat se syndromem vyhoření. Tento syndrom si nevybírá a může postihnout úplně kohokoli, proto se můžeme v následující části dočíst něco o jeho průběhu a projevech. Syndrom vyhoření úzce souvisí s motivací pracovat ve školství a neměl by být brán na lehkou váhu.

Smetáčková et. al (2020) popisuje syndrom vyhoření jako ztrátu zápalu, energie, chuti a zájmu věnovat se své profesi. Jde o dlouhodobé pracovní vyčerpání, které trvá několik týdnů i měsíců. Stock (2010) naopak syndrom popisuje jako neschopnost zvládat nesnadné situace v běžném životě. V některých případech tyto pocity umocňuje pocit strachu. Častými následky jsou únava, snížená výkonnost a celkové vyčerpání.

Prieß (2015) rozděluje syndrom vyhoření do čtyřfázového modelu. Prvním modelem je poplachová fáze. Tato fáze začíná individuálně, ale vždy je součástí konfliktu. V této situaci se jedinec dostane do konfliktu, ve kterém je velmi nepříjemná atmosféra, pocity mohou velmi úzce připomínat stres. V těchto situacích jedinec pociťuje ohrožení své pozice. Pokud se bude jedinec nacházet v této fázi dlouhodobě, mohou se u něj vyvinout sklony k panice. S touto fází jsou spojeny i typické příznaky:

„V rovině těla:

- *Nepravidelné bušení srdce*
- *Slabý a rychlý puls*
- *Vnitřní třes*
- *Mělké dýchání vedoucí až k nedostatku kyslíku*
- *Pocení*
- *Studené vlhké ruce*
- *Nucení močení a na stolicí*
- *Knedlík v krku spojený s neschopností promluvit.*

V rovině myšlenek:

- *Co mám dělat, abych situaci vyřešil?*
- *Jak mám odvrátit hrozbu?*

V rovině pocitů:

- *Nevolnost*
- *Nervozita*
- *Nejistota*
- *Strach*
- *Vnitřní neklid a napětí.*“ (s.26-27)

Druhou fází je fáze odporu. Pokud si představíme konflikt, vždy nastane chvíle, kdy jeden z účastníků stále prosazuje své a druhý jde do ústupu. „*Fáze odporu je nejzásadnější fází na cestě k vyhoření. Odporovat stojí extrémně mnoho sil a v určité chvíli i rezerv.*“ (s. 28) Fyzické symptomy z první fáze se v druhé stále více prohlubují. Třetí fází je únik. S touto fází můžeme jednoduše spojit slovo vyčerpání. Jedinec je tak vyčerpaný, že je pro něj jednodušší uniknout než pokračovat v konfliktu. Pocity se spojují s prohrou. Čtvrtou fází je fáze ústupu. V této fází je syndrom vyhoření již rozvinutý. Jedinec začíná rezignovat nad svou snahou. Rozvíjí se slabost. Stejně jako u první fáze, tak i u této fáze můžeme pozorovat na úrovni myšlenek určité symptomy. Jsou to:

- *„Chci jen mít svůj klid*
- *Je toho na mě moc*
- *Už nemůžu*
- *Chci být sám*
- *Ostatní mě stejně nechápou*
- *Já tam opravdu nepatřím a ani nemám zájem tam patřit.*“ (s. 40)

Smetáčková et. al (2020) uvádí, že v provedeném výzkumu odhalili jednotný projev vyhoření, a to pocity dlouhodobé pracovní nepohody s nedostatkem zájmu a energie. Dále uvádí projevy jako fyzické a emoční vyčerpání, snížená pracovní výkonnost a zvýšený cynismus a odcizení.

Většina novodobých autorů se s projevy syndromu vyhoření dost shodují a často se objevuje slovo stres, proto se nyní věnujme tomu, co stres znamená.

2.3.1 Stres

„Stresory jsou měnící se situace a okolnosti, se kterými se setkáváme a které uvádějí do pohybu naše tělesné adaptační reakce. Stresory mohou být velmi vážné situace, ale mohou to být i docela jednoduché události.“ (Carnegie, 2011, s. 82) Carnegie také odkazuje na doktora Sleye, který rozděluje stres na tři formy. Prvním z nich je eustres, jde o tzv. dobrý stres, který je základním kamenem pro motivaci, nabádá nás k lepším výkonům a nabíjí nás energií a pomáhá se koncentrovat. Pokud je tento druh stresu pod kontrolou, může navyšovat produktivitu a kreativitu. Distres je typ stresové reakce, která má opačný efekt eustresu, má negativní charakter. Vytváří v těle chemické procesy, které nás připravují na útěk. Posledním a nejhorším typem stresu je hyperstres, jde o jev následující po dlouhodobém distresu, negativně ovlivňuje nás a náš pracovní výkon, zpomaluje naše myšlení a jednání. Hyperstres vede k syndromu vyhoření a depresi.

„Stres a následný syndrom vyhoření jsou závažnými společenskými příčinami selhání pedagoga a ohrožení jeho duševního zdraví.“ (s. 22) Profese učitele patří jednoznačně k velmi stresujícím profesím. Je prokázáno, že učitelé se každý den setkávají s velmi silnými a odlišnými stresory. Stres ze školství se dá považovat za jeden z nejnebezpečnějších, jelikož se zde prolíná stres akutní se stresem dlouhodobým. Tím, že jsou stresory tak odlišné, je v podstatě nemožné si vytvořit obranné mechanismy a tomuto stresu se jakkoli bránit. Následkem takto intenzivního dlouhodobého stresu může dojít k psychosomatickým jevům a učitelé mají vyšší riziko infekčního onemocnění. (Šauerová, 2018)

2.3.2 Deprese

„Deprese jako temná hustá mlha. Existuje několik faktorů, které ji mohou přivodit: negativní životní události, biologické změny, dysfunkce přesvědčení. Ačkoli spouštěče deprese můžou být různé, jakmile se rozběhne, jsou její symptomy bez ohledu na příčinu podobné.“ (Joshi, 2007, s. 86)

Přirovnává depresi k „duševní rýmě“ toto onemocnění je nejrozšířenější nemocí 21. století a je jedním z nejčastějších důvodů pracovní neschopnosti. Až 50 % všech dospělých zažili alespoň jedenkrát za svůj život depresi. Průměrný věk první deprese však není střední věk ani raná dospělost ale již brzká adolescence. Symptomy se dle většiny psychologů a psychiatrů nijak zvlášť neliší. (Akhtar, 2015)

2.3.3 Vývojová stádia syndromu vyhoření

(Maroon, 2012)

1. Počáteční idealistické nadšení a pracovní zaujetí: nastává u nováčků, kteří svou práci doslova žijí, jsou přemotivovaní a do všeho se angažují.
2. Stagnace: začínají se objevovat příznaky vyčerpání, práce jedince již tolik nenaplňuje a má pocity únavy. Mění se motiv práce, z motivace na cíl se stává motivace pro peníze.
3. Frustrace: Práce je vykonávána z povinnosti, jedinec se vyhýbá novým úkolům a pracuje pouze rutinně, vyskytují se u něj pokročilé pocity vyčerpání.
4. Apatie: Jde o stav úplného vyčerpání, jedinec necítí smysl pokračovat ve své práci, pociťuje vnitřní rezignaci a ztrácí smysl života.

3 Problémový žák

Fontana (2003) vymezuje problémové chování žáků jako chování určitým způsobem nežádoucí pro vyučujícího. Přestože je tato definice velmi zjednodušená, je dosti výstižná a přesně popisuje danou nežádoucí situaci, která při učitelské profesi může nastat. Navrátil (2011, s. 88) popisuje vzorce chování jako „*opakující se nevhodné vzorce chování odchylovající se od norem reprezentující očekávání vyučujícího.*“ Dále uvádí, že kupříkladu žák neustále vyrušuje vyučujícího, vykřikuje, nebo pokřikuje na spolužáky, trendem moderní doby jsou i mobilní telefony používané ve vyučování. K tomuto chování často dochází bez jakýchkoli motivů. Většinou je jedinec považován za nedisciplinovaného a neukázněného. Je důležité zmínit, že žákovy výkony se často stávají takovými, jaké od něho vytvořené představy učitele očekávají.

Problémové chování může mít mnoho projevů, jedním z nich může být agresivita. Martínek (2015, s. 10) agresivitu definuje jako „*vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost, agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem.*“ V této publikaci je uvedeno také, že agresivita je do určité míry charakteristický znak jedince. Lze říci, že se jedná o dispozice k agresivnímu chování. Každý jedinec je vybaven určitým stupněm agresivity pro vlastní obranu v případě nouze. Jedinec by bez této genetické výbavy neměl šanci přežít ve společnosti. Agresivita jako taková není pouze spojená s fyzickým násilím ale i psychickou obranou. Někdy jsou příčiny agresivního chování převzaté z domácího prostředí, výraznou roli hrají genetické aspekty rodičů. V případě agresivního rodiče se tak několikrát zvyšuje šance, že i dítě tyto vzorce chování přenesou do školního i osobního prostředí.

Dalším z projevů problémového chování může být nekázeň žáků při výuce. Jádro kázně není ve škole, ale mělo by pocházet již z domácího prostředí, avšak my se zaměříme na tu školní. Kázeň je složitý jev. Vystihuje ji věta Komenského „*škola bez kázně je jako mlýn bez vody.*“

3.1 Poruchy chování

„*Poruchy chování v dětství představují poměrně rozšířený psychologický a psychiatrický jev. Základními projevy poruch chování jsou agrese, vandalismus, porušování pravidel, krádeže a lhaní. Proto, abychom mohli hovořit o skutečné poruše, je třeba, aby tyto projevy trvaly minimálně po dobu šesti měsíců.*“ (Ptáček, 2006 s. 5)

V dnešní době jsou poruchy chování jednou z nejčastějších důvodů, proč rodiče navštěvují specializovaná centra. Mimo obtíže ADD a ADHD se potíže podobají asociálnímu chování, lhaní, záškoláctví, krádeže, útoky z domova. (Pešová, 2006)

3.1.1 Etiologie

„Poruchy chování se objevují u 10–15 % dětí a adolescentů. Často jsou spojeny s nízkou úrovní sociálního prostředí, které dítě obklopuje. Jsou mnohem častější u chlapců a u potomků antisociálních psychopatických dospělých. Predisponujícím faktorem může být i drobné poškození CNS.“ (Marková, Vágnerová, Babiáková, 2006, s. 329)

3.1.2 Příznaky a diagnostická kritéria

„Mezi nejčastější poruchy chování patří upoutávání pozornosti, odpor k autoritám, záškoláctví, útoky, toulky, krádeže, lhaní, agresivita, tyranizování, bezúčelný vandalismus, nebo příznaky nutkavého charakteru, jako je pyromanie, kleptomanie a další. Příznakem poruchy chování mohou být také nejrůznější nápadnosti v chování podmíněně sociokulturně a generačně – bizarní zájmy, nápadné rituály, nápadnosti v řeči, mimice, oblékání, zdobení těla apod. Pokud chceme jedince správně diagnostikovat, musíme brát v potaz jeho intelekt, emotivitu, sugestibilitu, frustrační toleranci, schopnost vyrovnat se se zátěží atd.“ (Marková, Vágnerová, Babiáková, 2006, s. 329)

Aby bylo možné poruchy chování diagnostikovat, je důležité se odborně věnovat dítěti. Jako základní vodítko pro diagnózu je v dnešní době MKN-10 a DMS IV – R. V současnosti rozlišujeme čtyři základní projevy poruch chování: (Ptáček, 2006)

- Agresivita nebo závažné ohrožení lidí nebo zvířat
- Úmyslné poškozování věcí a majetku
- Opakované porušování školních a domácích pravidel, právní delikty
- Stálé a opakované lhaní, vyhýbání se důsledkům svého jednání a snaha o získání výhody či věci hmotného charakteru nepoctivou cestou.

Na základě těchto diagnostických kritérií lze poruchy chování definovat jako *„opakující se vzorce chování, ve kterých jsou porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých. Během*

uplynulého roku musí být přítomny tři nebo více symptomů s jedním symptomem trvale přítomným v posledním půlroce.“ (Ptáček, 2006 s. 8)

3.1.3 Agrese a agresivita

Agresivita (z lat. aggressivus – útočný) znamená „*vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem.*“ (Martínek, 2015 s. 10)

Martínek (2015, s. 11) taktéž popisuje příčiny zvýšené agresivity u jedinců. „*Jedinec z normální rodiny se chová extrémně agresivně. Pokud se zbytek rodiny chová normálně, pak to znamená, že rodinné prostředí je nepatologické. Z tohoto důvodu je možné, že agresivita jedince představuje geneticky podloženou biologickou abnormalitu.*“ Pokud však opomineme normální rodinné prostředí, můžeme pozorovat příčiny, jakožto je například skrytě agresivní matka. Často se stává, že společnost bere v rodinném prostředí jako agresora muže. Praxe tvrdí, že v mnoha případech je právě matka na vině agresivního chování u dětí. Tento termín je odborníkům dobře znám a pro přiblížení je nejnadhnější si představit, že tato skrytě agresivní matka před veřejností a okolím naprosto popírá jakékoli trestání dítěte. Staví se do pozice ochránkyně a své dítě za každé situace brání. Za zavřenými dveřmi domácnosti však veškerou moc přenáší na otce, všechny prohřešky dítěte s přibarvením předá otci a s pocitem zadostiučinění přihlíží, jak otec dítě trestá, sama však tvrdí, že na dítě nikdy nesáhla. Jediné, co si dítě z tohoto prostředí odnese, je nejistota a bezmoc, pocity nemoci se svěřit žádnému z rodičů se dají jednoduše přidružit prožívaným emocím.

3.1.4 Vandalismus

„*Vandalismus je kolektivní nebo individuální násilí projevující se záměrným ničením věcných hodnot. Toto patologické jednání se většinou týká adolescentů, pro které tento typ zábavy může být odreagováním. Uskutečňuje se z pouhé radosti z ničení, či je nástrojem k získání společenské prestiže uvnitř skupiny, nebo se také může jednat o přeměřování agrese na snadno dostupné cíle. Velmi častou motivací pro ničení je snaha na sebe upozornit.*“ (Bělík et. al, 2017, s. 93)

3.1.5 Krádeže

„U dětí od 3 do 7 let není hranice „moje“ a „tvoje“ dost jasná, proto si děti někdy berou věci svých kamarádů nebo blízkých osob, ale nemůžeme hovořit o krádeži ve vlastním slova smyslu. Při častých, opakovaných či déletrvajících krádežích je vhodné se obrátit na odborníky (PPP).“ (Špaténková, 2004, s. 58)

Podle Matějčka (2005) mají krádeže několik forem.

1. Dítě bez dovolení bere věci doma, rozdává je nebo je prodává a kupuje za ně dárky jiným dětem, a tím se snaží posílit sociální vztahy.
2. Dítě bere doma peníze a kupuje si za ně věci.
3. Krádeže se záměrem mít něco, co mu rodiče nechtějí dovolit.
4. Krádeže pro skupinu kamarádů nebo ve skupině.

3.1.6 Lhaní

„Lhát znamená vyslovit nepravdivý výrok s úmyslem podvést. Jiná definice lhaní praví, že jde o vědomě nepravdivý výrok sdělený druhé osobě se záměrem, aby druhá osoba věřila, že jde o výrok pravdivý, čímž je druhé osobě narušeno právo na svobodu úsudku, nadto se záměrem druhou poškodit.“ (Koukolík, 2021, s. 170)

Pokud pojmem lhaní jako takové, můžeme se s ním setkat již u předškolních dětí, avšak u tak malých dětí se tomu nedá říkat lež, jakou známe od dětí starších nebo od dospělých. *„V předškolním období se děti učí rozlišovat skutečnost a fantazii, realitu a fikci. Předškoláci také často přehánějí a zveličují skutečnost. Odlišení reality od přání nebo od fantazie by si měly děti osvojit nejpозději od nástupu do školy.“ (Beníšková, 2010, s. 26)*

Matějček (2005) uvádí, že lhaní se vyskytuje ve spojení s jinými problémy, ojedinele však jen samostatně. Nejčastěji se jedná o obranu, u mladších dětí jde o vymýšlení. Za nefalšované lhaní to můžeme považovat až od školního věku, děti v tomto věku už dokáží respektovat pravidla a rozdělit lhaní na několik druhů, od zapírání, přes podvod až po svádění na druhé ve vlastní prospěch.

3.2 ADHD

ADHD je do práce zahrnuto, poněvadž pracovat s dětmi s ADHD může být mnohdy náročnější, než si většina společnosti dokáže představit. Pro učitele může být takový žák demotivující, a proto se zde lze dočíst, co ADHD obnáší.

První známý zdokumentovaný popis ADHD pochází z roku 1902 od George Stilla, který přednášel o skupině dětí s poruchami mravní kontroly. Dále se také touto poruchou zabývalo v přechozích letech mnoho autorů. V roce 1937 to byl Dr. Charles Bradley. Tento výzkum se přesunul na mnoho středisek zkoumajících problematiku chování. Ovšem v posledním desetiletí se nejen v České republice začalo díky DSM-IV pohlížet na problematiku ADHD z úplně jiného úhlu. Diagnostická kritéria byla plně akceptována v klinické i vědecké praxi. (Ptáček, Ptáčková, 2018)

„Děti trpící ADHD mají největší potíže s tím, aby udržely pozornost, resp. vytrvaly v úsilí zaměřeném na daný úkol. Attention Deficit Hyperactivity Disorder, tedy ADHD, je chronické onemocnění, které postihuje 6 % dětské populace v poměru chlapců a dívek 3:1 až 5:1. Tyto charakteristiky se projevují již v raném věku. Symptomy jsou výraznější v situacích, kdy je na ně kladen větší nárok na udržení pozornosti.“ (Paclt et. al, 2007, s. 13)

3.2.1 Klíčové charakteristiky ADHD dle DSM-IV-TR

„Základní klíčové charakteristiky ADHD dle DSM-IV-TR jsou symptomy nepozornosti, hyperaktivity a/nebo impulzivity, které musí splňovat následující kritéria:

- *Musí se objevovat často.*
- *Musí nastoupit před sedmým rokem života a být perzistentní (trvalé).*
- *Musí být pervazivní (všudypřítomné ve všech oblastech).*
- *Musí být nekonzistentní s vývojovou úrovní.*
- *Musí způsobovat poškození.*
- *Nesmí více splňovat kritéria jiné diagnózy.“ (Ptáček, 2018, s. 15)*

3.3 Šikana

Důležitým aspektem pro pochopení chování problémových žáků je vědět, co vlastně šikana je. Martínek (2008, s.4) popisuje šikanu jako jednoho nebo více žáků, kteří úmyslně a opakovaně týrají spolužáka nebo spolužáky, přičemž používají agresi a manipulaci. Dále se v této publikaci dočteme, že šikanu lze rozdělit na šikanu jako takovou a testing. *„Za testing můžeme označit chování, které zdánlivě šikanu připomíná. Jde o nevinné škádlení mezi dětmi – např. na druhém stupni ZŠ chlapci provokují děvčata proto, že se jim líbí. Dívky křičí, chichotají se, někdy i chodí žalovat, dospělý však vidí, že jim toto škádlení od chlapců není nepříjemné a jejich stěžování je pouze formální. Jedná se o normální jev.“* Avšak dle mého názoru je mezi testingem a šikanou opravdu tenká hranice, a proto někdy mají učitelé problém tuto tenkou hranici rozpoznat a může nastat situace, kdy si učitelé myslí, že stále jde jen o škádlení a nedávají tomu nijak velkou váhu. Říčan a Janošová (2010, s. 21) šikanu definují jako *„ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit.“* Taktéž ve své publikaci uvádí, že šikanu lze rozdělit na přímou a nepřímou. Přímá šikana je velmi rozmanitá a spočívá ve fyzické bolesti, ubližování jakéhokoli druhu a násilné ponižující manipulace. Šikana nepřímá pak spočívá v sociální izolaci a psychickém teroru.

3.2.1 Podmínky šikany

V případě, že budeme mluvit o šikaně, musí splňovat určité podmínky. (Martínek, 2008, s. 5-7)

První podmínkou je vždy převaha síly nad obětí. Nejde vždy však jen o fyzickou sílu. Agresor může být psychicky odolnější než jeho oběť. Nejčastěji však u dětí probíhá šikana na základě fyzické zdatnosti. Tedy fyzicky silnější šikanuje slabšího. Avšak je potřeba věnovat pozornost i tomu, že ubližovaný jedinec nemusí nutně vždy vyzařovat signály slabšího jedince. Neměl by se opomíjet i méně častý a velmi specifický jev, a to kdy intelektově zdatnější jedinec šikanuje intelektově slabšího. Tento jev se častěji projevuje na středních školách, kdy si učitelé a celkově veřejnost myslí, že se zde nacházejí jen inteligentní jedinci, kteří se nemají potřebu šikanovat, opak je však pravdou. Další kategorií této podmínky je šikana směřovaná k handicapovaným dětem. V dnešní době se počet šikanovaných hendikepovaných dětí poměrně snižuje, díky úspěšné integraci dětí do výuky. Dříve tomu tak však nebylo, děti byly sice zařazovány do výuky, ale nebyly jim přizpůsobované podmínky tak, jak by potřebovaly. V neposlední řadě je

velmi důležité se zaměřit i na šikanu ne zcela častou a už vůbec ne medializovanou. Tou je šikana učitele směřovaná na žáky. Taková šikana se nazývá mobbing nebo bossing, kdy učitel si užívá jakéhosi mocenského postu.

Druhou podmínkou pro šikanu je, že oběť vnímá útok pouze jako nepříjemný. Jedním z nejjednodušších příkladů je, když se mezi dětmi objevují různé přezdívky. Některé děti se snáz s přezdívkou ztotožní než jiné, obzvláště pokud přezdívka není nijak hanlivá nebo zesměšňující. Jiné děti se přes přezdívku nemohou přenést, obzvláště pokud je nějakým způsobem hanlivá, pak zuří a jedinec nebo i celá třída tuto přezdívku stále opakuje a používá jí k provokaci spolužáka. Toto chování pak může vést až k agresivnímu útoku oběti. Následně je označen za agresora. Tato situace může nastat nejen díky nevhodné přezdívkce, ale díky posměchu na účet např. sociálně slabší rodiny, kdy se následně jedinec začne bránit tomuto nepříjemnému posměchu a následně je on trestán jako agresor. Proto by měl učitel vždy pohlížet na obě strany, co k tomuto činu vedlo, a ne pouze na vyhrocenou situaci, která nastala.

Třetí, a poslední podmínkou, je dlouhodobost a krátkodobost útoku. „*Šikana je většinou postupně se rozvíjející negativní chování vůči spolužákovi nebo spolužákům.*“ (s. 7) Jednat se může i o krátkodobý útok, který však splňuje předchozí dvě podmínky. Dá se říct, že krátkodobá šikana může být nebezpečnější, protože akt může být intenzivnější a není brán za šikanu, navíc se o něm učitel ani nemusí dozvědět.

3.2.2 Směry šikany a formy šikany

„*Šikana nemusí probíhat vždy v podobě, kdy žák trápí jiného žáka, může existovat i v jiných formách.*“ (Martínek, 2008, s. 8)

1. Učitel a žák – jedná se o situace, kdy učitel nemá dobré vztahy s žákem, pak se stávají situace, kdy učitel dává někdy až neúmyslně horší známky při zkoušení a vidí na něm věci, které u ostatních žáků přehlíží. Tito jedinci většinou dostávají náročnější otázky apod.

Pro lepší pochopení je nutno si vysvětlit tyto termíny.

- „*Docilita – jedná se o prosazování názorů jednotlivce před ostatními.*
- *Racionalita – rozumovost.*
- *Skupinová hloupost – všichni přijmou docilní názor jednotlivce, racionalita je ušlapaná.*“ (s. 8)

Jsou situace, kdy žák bývá utlačován učiteli, např. kvůli přestupu z jiné školy, protože o něm slyšeli různé příběhy, nebo v situacích kdy stejnou školou prošel starší sourozenec. Pak nastávají situace, kdy i nevědomky učitel šikane žáka kvůli nepodloženým teoriím.

2. Žák a učitel – tyto situace se někomu mohou zdát velmi nepravděpodobné, ale ve školství je učitel velmi jednoduchým terčem a snadno se může stát obětí šikany. Méně často se stává, že by učitele šikanoval jeden žák, avšak pokud neopomeneme situaci, kdy proti jednomu učiteli může stát 30 žáků, tato situace nám již nepřijde tak nepravděpodobná. Martínek v těchto situacích popisuje dva nejčastější typy šikanovaných učitelů. Jedním z nich jsou učitelky, které na sebemenší podněty reagují vznětlivě, nechají se velmi snadno vyprovokovat a na situace reagují neúměrně. Tímto však nijak nebudí respekt, ale pouze ukazují svoji slabost, a tím vedou žáky k další provokaci. Druhým typem učitelů jsou učitelé trpící handicapem (slabozrakost, tělesně se odlišující apod.). Na tento typ učitelů a následné šikany navazují nebo jim předcházejí nejčastěji kolegové, kdy o tomto učiteli začnou mluvit před dětmi. Není nutno o něm mluvit negativně, stačí přirovnání nebo pouhá poznámka. Takto lze rozpoutat vlnu šikany.
3. Rodič a učitel – tento směr je postupem doby čím dál tím víc častý. Rodiče pudově chrání své dítě, mívají představu, že škola jim musí ve všem vyjít maximálně vstříc.
4. Učitel a rodič – tímto směrem nejčastěji trpí rodiče problémového dítěte. V tomto případě je rodič terčem šikany kvůli svému dítěti. Jedná se o případy, kdy rodiče vědí, že mají problémové dítě, ale sami s tím nedokážou nic dělat.

Základní formy šikany:

1. Šikana podle typu agrese – fyzická, psychická a smíšená šikana, kyberšikana jako specifická forma psychické šikany.
2. Šikana podle věku a typu školy – šikana mezi předškoláky, žáky prvního stupně a druhého stupně, učni, gymnazisty, šikana mezi vysokoškoláky.
3. Šikana z genderového hlediska – chlapecká a dívčí šikana, homofobní šikana, šikana chlapců vůči děvčatům, šikana dívek vůči chlapcům.
4. Šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů – šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených, mentálně retardovaných žáků apod.

3.2.3 Vývojová stádia šikany

Šikana, přestože může být krátkodobá, má většinou různá vývojová stádia. (Martínek, 2008, s. 14-19)

1. Ostrakismus – „střepinový soud“, význam slova pochází z řečtiny. Nejjednodušším vysvětlením je situace, kdy agresor nijak své oběti neublíží fyzicky, pouze jej vyčlení z kolektivu. Jedná se o první fázi šikany, v některých případech je to i fáze poslední a agresor nemá nijak potřebu své jednání rozvíjet. První známkou ostraktismu u oběti je fakt, že z ničeho nic a velice rychle se horší prospěch. Např. z dítěte, které prospívalo na dvojky, je najednou „čtyřkař.“ Další známkou je náhlé zhoršení soustředěnosti. Třetím jevem je tendence navštěvovat nižší ročníky, tímto si oběť nachází mladší kamarády, kteří k němu více vzhlíží jako ke staršímu. Důležité je však to, že oběť v nižších ročnících může ubližovat jiným.
2. Fyzická agrese a psychická manipulace – do druhého vývojového stadia šikany se oběť dostává díky tlaku okolí na agresora. Může jít o pololetí, čtvrtletí atd., kdy je na třídu kladen větší stres kvůli zvýšenému množství písemných prací. Tento tlak pak agresor přenáší na oběť, dá se pracovat i s faktem, že agresor trestá své oběti tím, co je mu samotnému nepříjemné. Tento proces pak přetrvává i mimo stresové období, agresor následně své oběti ubližuje z nudy.
3. Vytvoření jádra – jde o logické vyústění předchozího stadia neošetřeného dospělými. Agresor si v tuto chvíli začíná uvědomovat, že má nad obětí úplnou moc a za své jednání nenese žádné následky. Ovlivňuje již celý kolektiv, který se buď přidá, nebo jen nečinně přihlíží. Oběť je ignorována celým kolektivem a nikdo se jí nezastane. Zde se již u agresora buduje závislost na šikaně, jakmile se u něj vyskytne stres, má si na kom vybit zlost nebo ventilovat negativní emoce. V této fázi je již vina na celém kolektivu, protože v tuto je šikana více než zřejmá.
4. Vytvoření norem – toto stadium nastane, když předchozí není odhaleno. V těchto chvílích dochází u oběti k naprosto paradoxnímu chování, mění se jeho chování ve výuce a snaží se na sebe přivést pozornost pro pobavení agresorů a jakýmkoli způsobem se zavděčit. „Charakteristickým znakem čtvrtého stupně je i fakt, že se ve třídě začne objevovat slovník nadřazenosti a podřazenosti.“
5. Totalita – v tomto stupni se dá říct, že není cesty zpět, jde o neřešitelnou situaci, kdy jsou pravidla nadřazenosti agresorů od podřazenosti ostatních jasně nastaveny. Agresoři jsou si zcela vědomi své moci a třída funguje čistě na ubližování oběti. V tomto stádiu

již nemůže zakročit pouze učitel. Agresoři většinou končí v diagnostických nebo výchovných zařízeních a oběť v rukou psychiatrů a psychologů.

4 Aktuální stav motivace učitelů k výkonu profese s problémovými žáky

Aktuálním tématem v učitelské profesi je jednoznačně jejich motivace, nejde však jen motivovanost k zaměstnání, ale i motivace k práci s problémovými žáky. V posledních několika letech může být tento proces hluboce ovlivněn pandemií, která proběhla v minulých letech.

Cílem této práce bylo vytvořit materiál popisující aktuální motivovanost učitelů v různých typech škol. Poukázat na fakt, že přestože je učitelská profese velmi pestrá a mnoho lidí může naplňovat, přináší s sebou i nepříjemné úskalí v podobě stresu, depresí a syndromu vyhoření. Těmto jevům mohou přispívat přeplněné třídy, velký nátlak na učitele, finanční nespokojenost, nebo výskyt problémových žáků. Díky provedenému dotazníku, je možno se o něco více přiblížit popisované problematice a porozumět ji.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit od dotazovaných respondentů jejich motivovanost k práci učitele. Dále zhodnotit tyto výsledky a popsat aktuální stav. Informace byly od respondentů zjišťovány podle elektronického dotazníku.

Následně lze hlavní cíl rozdělit do několika průběžných cílů, a to zjistit, jak často se u učitelů vyskytuje syndrom vyhoření, zda jsou učitelé ovlivněni stresem, v jak velké míře se u učitelů objevují ve výuce problémoví žáci a jaké je procento spokojených učitelů.

4.2 Popis analýza výzkumných metod

Primární výzkumnou metodou byla zvolena metoda dotazování v podobě elektronického dotazníku. Dotazník je výzkumný, diagnostický prostředek k shromažďování informací. Dále tyto informace byly zpracovány a následně vyhodnoceny. Odpovědi výzkumu byly následně převedeny do grafů. Dotazník je postaven dle obecně platných pravidel a na základě použité literatury. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)

V dotazníku se nachází celkem 20 otázek k vyplnění, první otázky jsou koncipované tak, aby bylo možné zhodnotit o jakého respondenta se jedná. Tím je myšleno pohlaví, délka pedagogické praxe a typ školy, na které respondent působí. Další otázky jsou vytvořeny k dorozumění se s respondentem v pochopení problematiky problémového žáka. Otázky jsou

nastaveny tak, aby bylo možné vybrat z několika odpovědí, a tak se nejlépe dorozumět. Následující otázky se ptají na motivovanost učitelů, a to jak na finanční spokojenost, zda jsou prací naplňování, nebo naopak, zda je potkal syndrom vyhoření.

4.3 Charakteristika respondentů

Jak je již uvedeno výše, dotazník byl vytvořen pomocí internetové platformy, a rozeslán v elektronické podobě do různých typů škol, dále byl dotazník v několika případech rozeslán individuálně. Respondenti jsou ve většině případů učitelé s praxí. V několika málo případech jsou to stále studenti pedagogických škol, ovšem již s prodělanou praxí ve výuce.

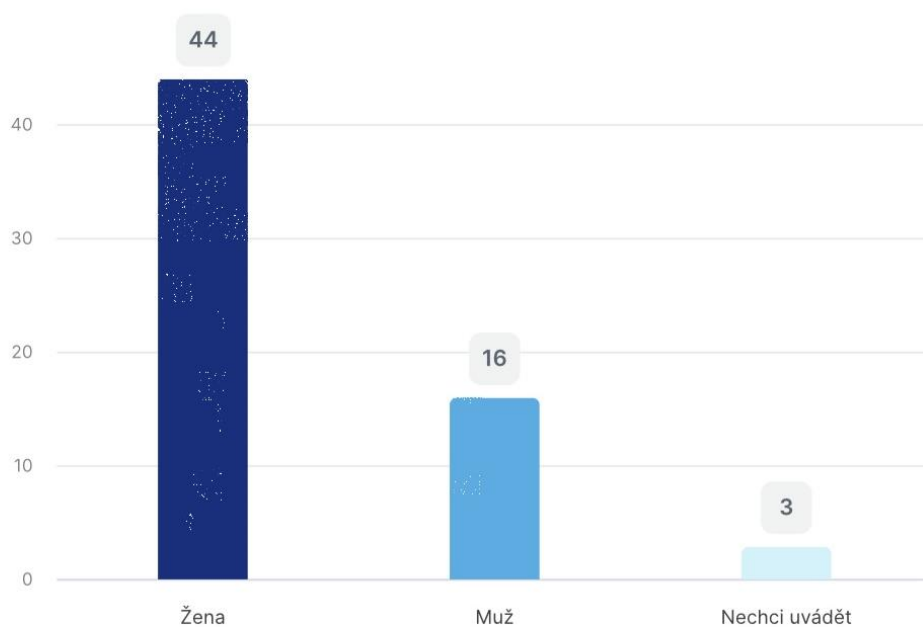
Školy byly vybírány záměrně z oblasti celé České republiky. Následně byli učitelé jednotlivě z těchto vybraných škol kontaktováni pomocí emailu.

Položka č.1

Tabulka 1

	Počet	Lokálně
Žena	44	69,8 %
Muž	16	25,4 %
Nechci uvádět	3	4,8 %

1. Jste



Graf 1

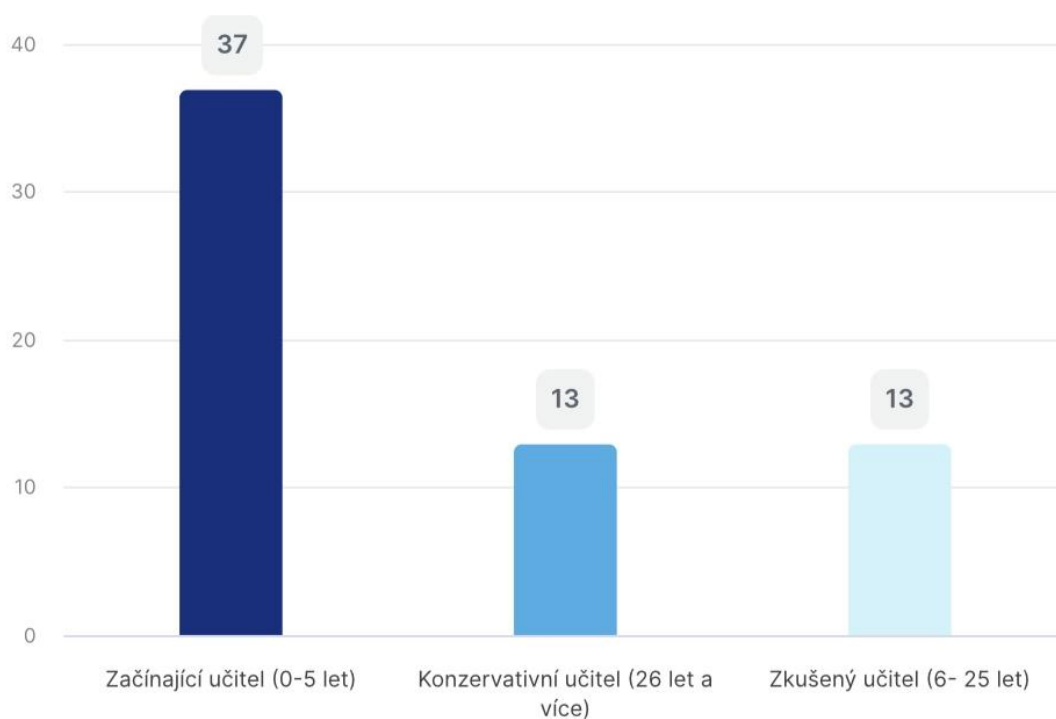
Shrnutí: Z grafu je patrné, že z 63 dotazovaných respondentů je 69,8 % žen, 25,4 % mužů a 4,8 % nechtějí uvádět své pohlaví.

Položka č. 2

Tabulka 2

	Počet	Lokálně
Začínající učitel 0-5 let praxe	37	58,7 %
Zkušený učitel 6-25 let praxe	13	20,6 %
Konzervativní učitel 26 let a více praxe	13	20,6 %

2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?



Graf 2

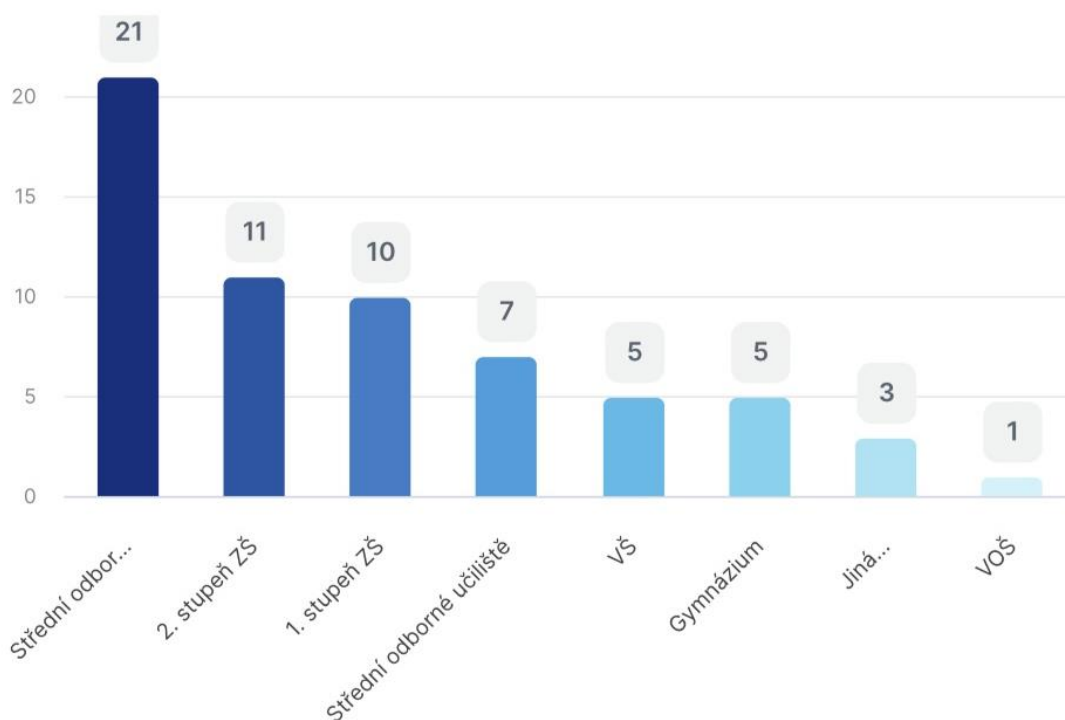
Shrnutí: Z výsledku grafu 2 vyplývá, že 58,7 % dotazovaných respondentů, jsou na začátku své pedagogické praxe, a učí méně než 5 let. Dále 20,6 % dotazovaných učí 6-25 let, a stejně tak 20,6 % učí déle než 26 let.

Položka č. 3

Tabulka 3

	Počet	Lokálně
Střední odborná škola	21	33,3 %
2. stupeň ZŠ	11	17,5 %
1. stupeň ZŠ	10	15,9 %
Střední odborné učiliště	7	11,1 %
VŠ	5	7,9 %
Gymnázium	5	7,9 %
Jiná	3	4,8 %
VOŠ	1	1,6 %

3. Na jakém stupni / typu školy učíte?



Graf 3

Shrnutí: Dle grafu lze zjistit, že z celkového počtu 63 dotazovaných respondentů 33,3 % učí na střední odborné škole, 17,5 % na 2. stupni ZŠ, 15,9 % na 1. stupni ZŠ, 11,1 % na středním

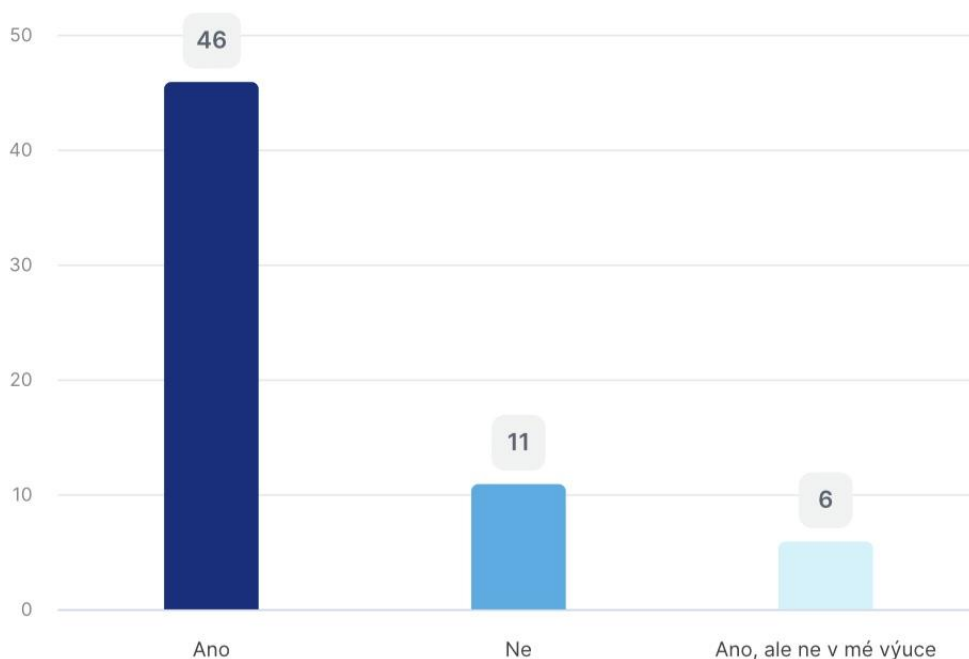
odborném učilišti, 7,9 % na V Š, dále 7,9 % na gymnáziu, 1,6 % na VOŠ a 4,8 % uvedlo že učí na jiném typu školy. Mezi tyto školy respondenti uvedli. Kombinaci prvního a druhého stupně ve dvou případech, a jazykovou školu.

Položka č. 4

Tabulka 4

	Počet	Lokálně
Ano	46	73 %
Ne	11	17,5 %
Ano, ale ne v mé výuce	6	9,5 %

4. Setkali jste se někdy s problémovým žákem ve Vaší výuce?



Graf 4

Shrnutí: Dle grafu lze zjistit, že 73 % z 63 dotazovaných respondentů uvádí, že se setkali s problémovými žáky ve své výuce. 17,5 % respondentů uvádí, že se nikdy neseťkalo

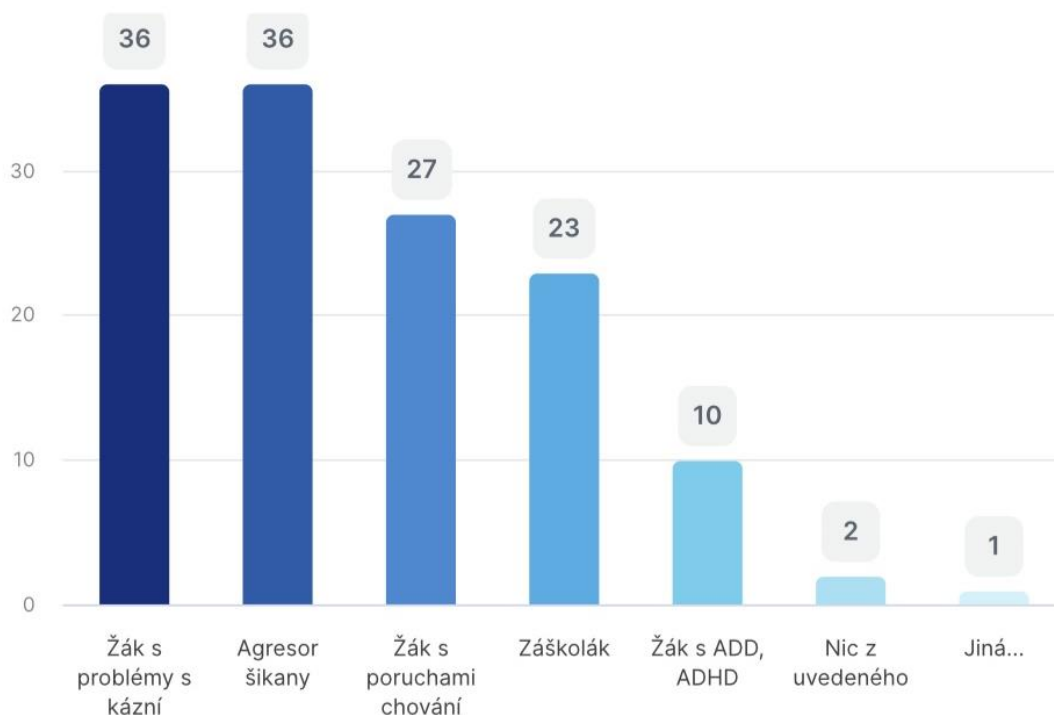
s problémovými žáky ve své výuce a 9,5 % respondentů uvádí, že se s problémovými žáky setkali, ale ne v jejich výuce.

Položka č. 5

Tabulka 5

	Počet	Lokálně
Žák s problémy s chováním	36	26,7 %
Agresor šikany	36	26,7 %
Žák s poruchami chování	27	20 %
Záškolák	23	17 %
Žák ADD, ADHD	10	7,4 %
Nic z uvedeného	2	1,5 %
Jiná	1	0,7 %

5. Kdo je pro Vás problémový žák?



Graf 5

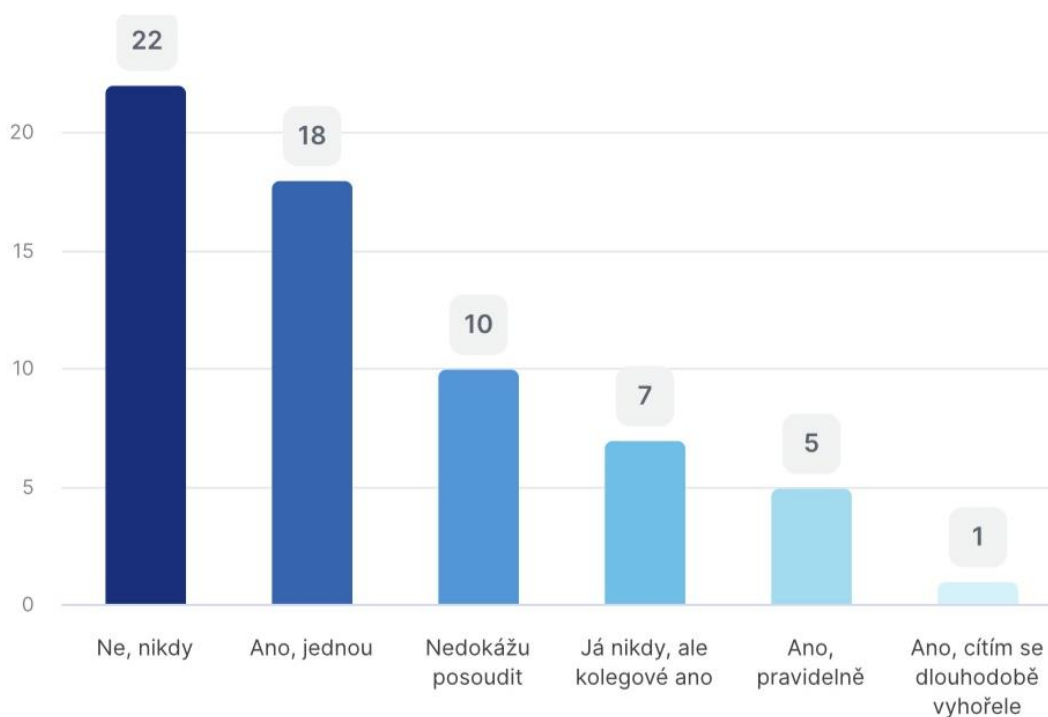
Shrnutí: V tomto grafu jsou zobrazeny odpovědi 63 respondentů, z čehož žák s problémy s chováním a agresor šikany mají stejný počet odpovědí a to 26,7 % dále 20 % respondentů uvedlo, že pro ně problémový žák s poruchami chování, 17 % záškolák, 7,4 % žák a ADD a ADHD následně 1,5 % uvedlo že nic z uvedeného pro ně neznamena být problémovým žákem a 0,7 %, tedy 1 respondent uvedl: „Žádný žák není problémový, problémovým ho dělají pouze okolnosti v jeho životě“ (respondent dotazníku 2023).

Položka č.6

Tabulka 6

	Počet	Lokálně
Ne, nikdy	22	34,9 %
Ano, jednou	18	28,6 %
Nedokážu posoudit	10	15,9 %
Já nikdy, ale kolegové ano	7	11,1 %
Ano, pravidelně	5	7,9 %
Ano, cítím se dlouhodobě vyhořele	1	1,6 %

6. Setkali jste se někdy s pocitem vyhoření?



Graf 6

Shrnutí: Z grafu vyplývá, že z 63 dotazovaných respondentů se 34,9 % nikdy necítilo vyhořele, 28,6 % se vyhořele cítilo, ale pouze jednou, 15,9 % respondentů nedokáže posoudit, zda se někdy cítilo vyhořele. 11,1 % uvádí, že oni sami nikdy pocít vyhoření nezažili, ale znají kolegy,

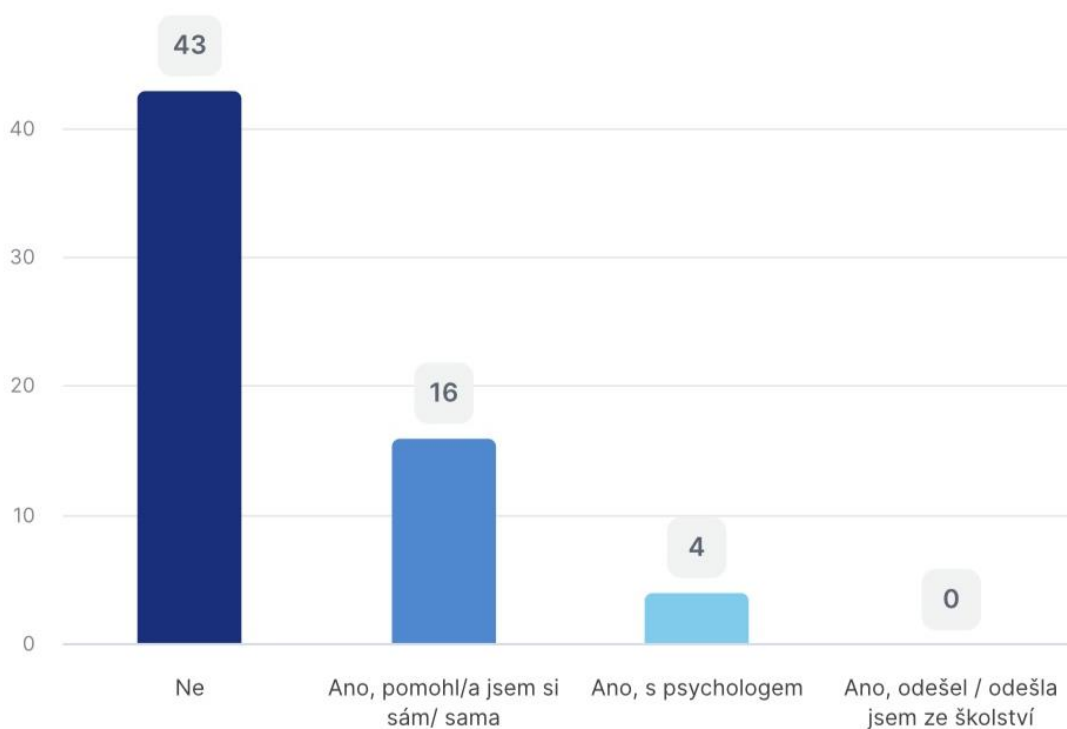
kteří se s tímto problémem setkali. Dále 7,9 % se pravidelně cítí vyhořele a 1,6 % je dlouhodobě vyhořelých.

Položka č. 7

Tabulka 7

	Počet	Lokálně
Ne	43	68,3 %
Ano, pomohl/a jsem si sám/sama	16	25,4 %
Ano, s psychologem	4	6,3 %
Ano, odešel / odešla jsem ze školství	0	0 %

7. Pokud ano, řešili jste tento problém?



Graf 7

Shrnutí: Dle grafu lze zjistit, že z 63 dotazovaných respondentů 68 %, přestože se cítili vyhořele, tak nijak tento problém neřešili, do těchto procent patří i respondenti, kteří se nikdy

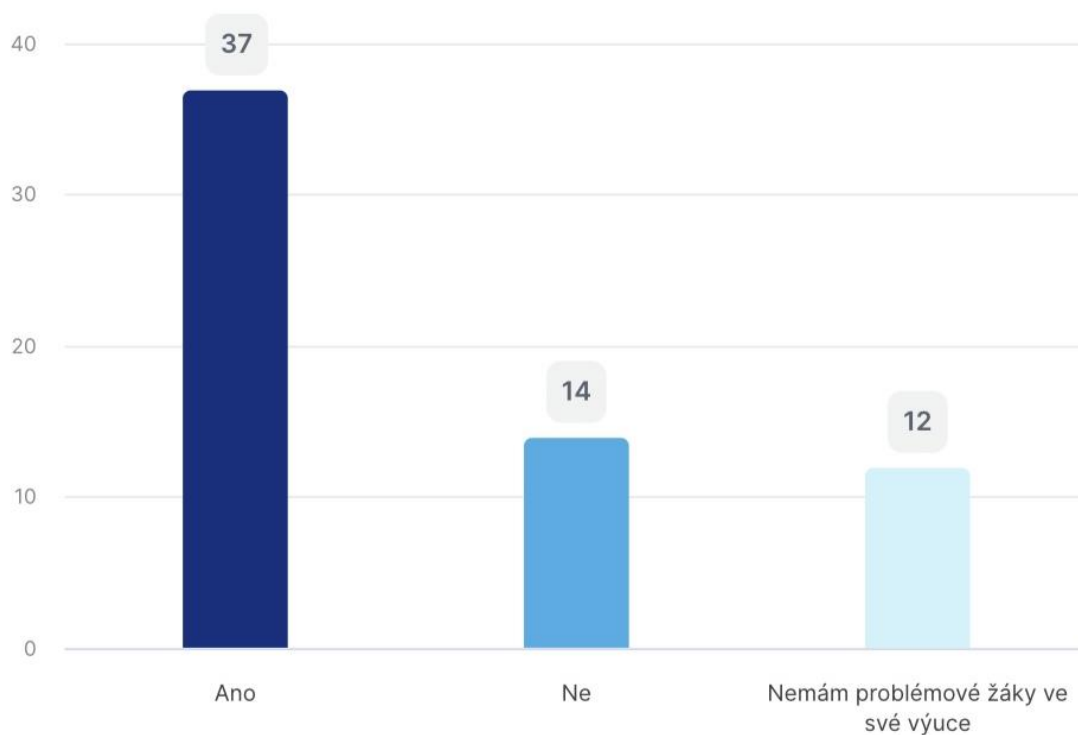
vyhořele necítily. 25,4 % respondentů si pomohli od pocitů vyhoření sami, 6,4 % navštěvovali psychologa. Nikdo však neodešel ze školství.

Položka č. 8.

Tabulka 8

	Počet	Lokálně
Ano	37	58,7 %
Ne	14	22,2 %
Nemám problémové žáky ve výuce	12	19 %

8. Pracujete individuálně s problémovými žáky ve své výuce?



Graf 8

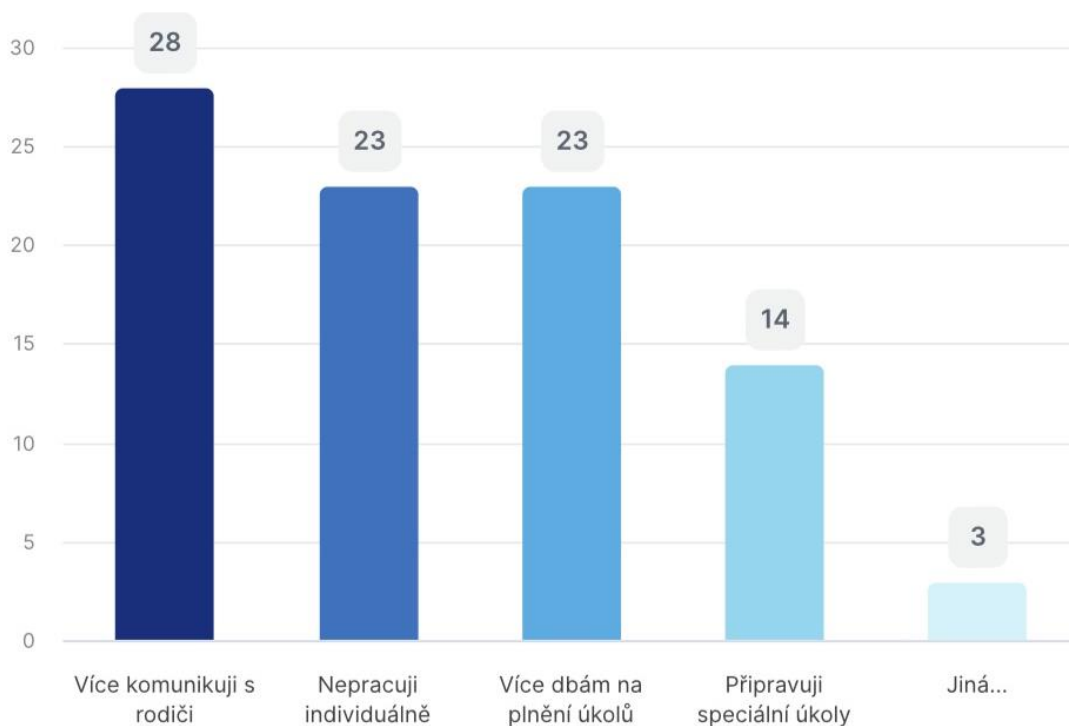
Shrnutí: Podle grafu lze určit, že 58,7 % z 63 dotazovaných respondentů pracují individuálně s problémovými žáky, 22,2 % nepracuje individuálně s problémovými žáky a 19 % problémové žáky ve své výuce nemá.

Položka č. 9

Tabulka 9

	Počet	Lokálně
Více komunikuji s rodiči	28	30,8 %
Nepracuji individuálně	23	25,3 %
Více dbám na plnění úkolů	23	25,3 %
Připravuji speciální úkoly	14	15,4 %
Jiná	3	3,3 %

9. Pokud pracujete individuálně s problémovými žáky ve své výuce, jak?



Graf 9

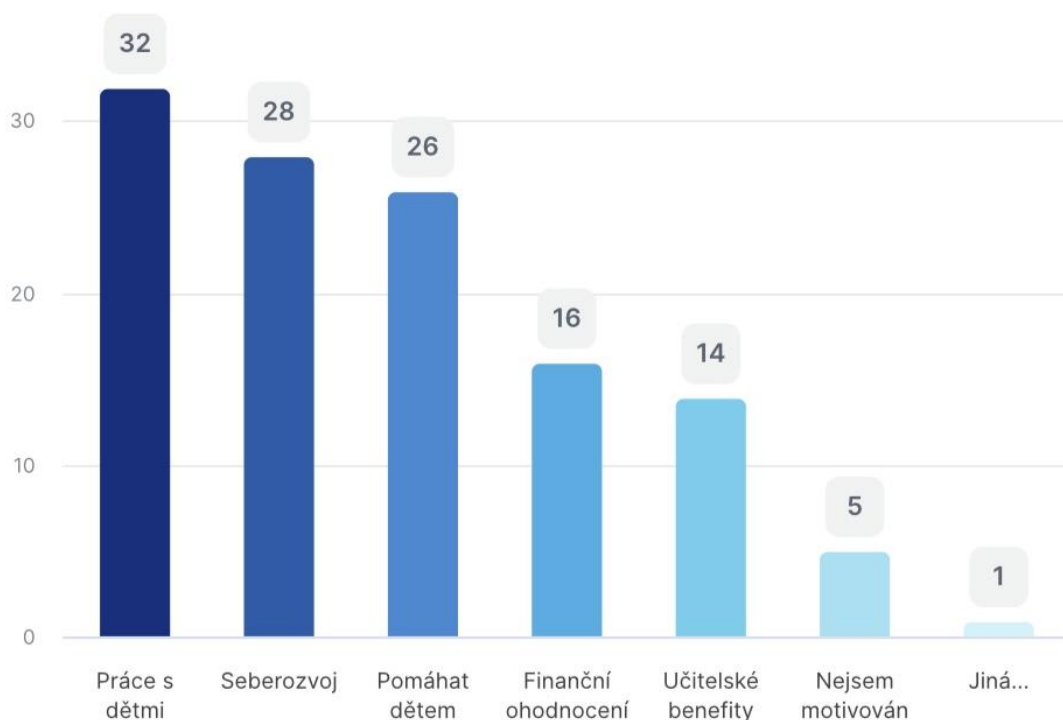
Shrnutí: podle grafu lze zjistit, že z 63 dotazovaných respondentů, kteří individuálně pracují s problémovými žáky 30,8 % více komunikuje s rodiči, 25,3 % Více dbá na plnění úkolů, 15,4 % připravuje speciální úkoly a 3,3 % odpovědělo jinak. Jedna z odpovědí odkazuje na to, že respondent nemá problémové žáky ve výuce, další odpověď je zaměřena na individuální jednání s žáky a poslední odpověď popisuje snahu o úpravu studia tak, aby žáci zvládali výuku.

Položka č. 10

Tabulka 10

	Počet	Lokálně
Práce s dětmi	32	26,2 %
Seberozvoj	28	23 %
Pomáhat dětem	26	21,3 %
Finanční ohodnocení	16	13,1 %
Učitelské benefity	14	11,5 %
Nejsem motivován	5	4,1 %
Jiná	1	0,8 %

10. Co je pro Vás motivačním faktorem pro učitelskou profesi?



Graf 10

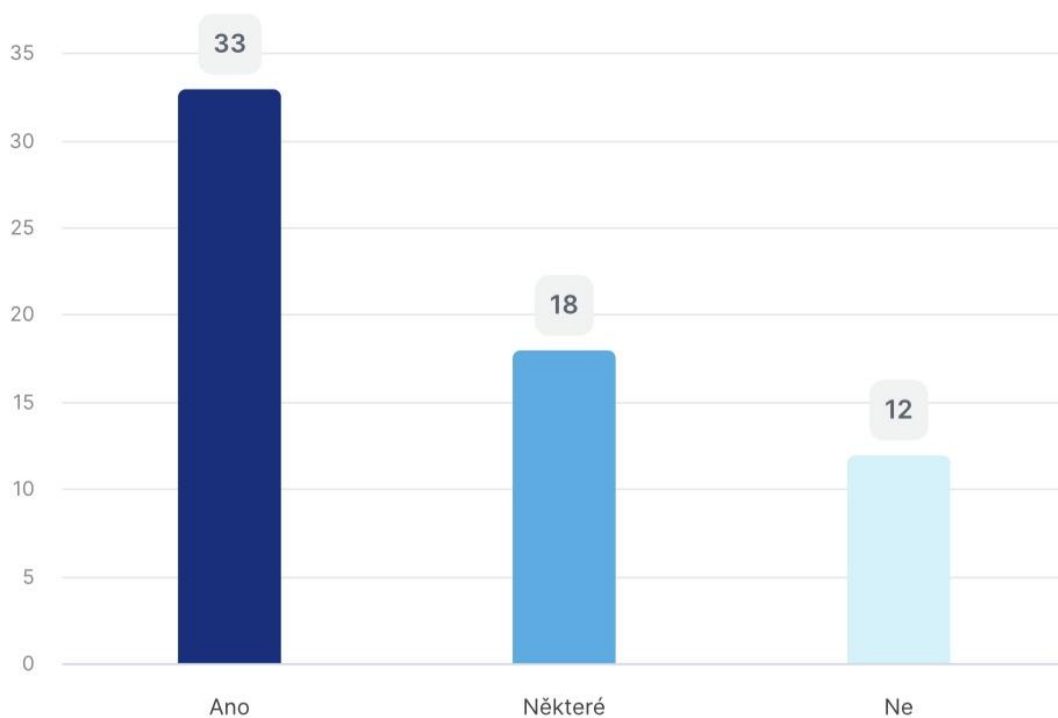
Shrnutí: Výsledky grafu uvádí, že hlavním motivačním faktorem u respondentů pro práci ve školství je u 26,2 % práce s dětmi, 23 % seberozvoj, 21,3 % pomáhat dětem, 13,1% finanční ohodnocení, 11,5 % učitelské benefity. 4,1 % respondentů není nijak motivováno a 1 respondent tedy 0,8 % odpovědělo jinak. Tento respondent popsal svůj motivační faktor jako vyšší poslání.

Položka č. 11

Tabulka 11

	Počet	Lokálně
Ano	33	52,4 %
Některé	18	28,6 %
Ne	12	19 %

11. Uvědomovali jste si před zahájením učitelské profese strasti spojené s prací s dětmi?



Graf 11

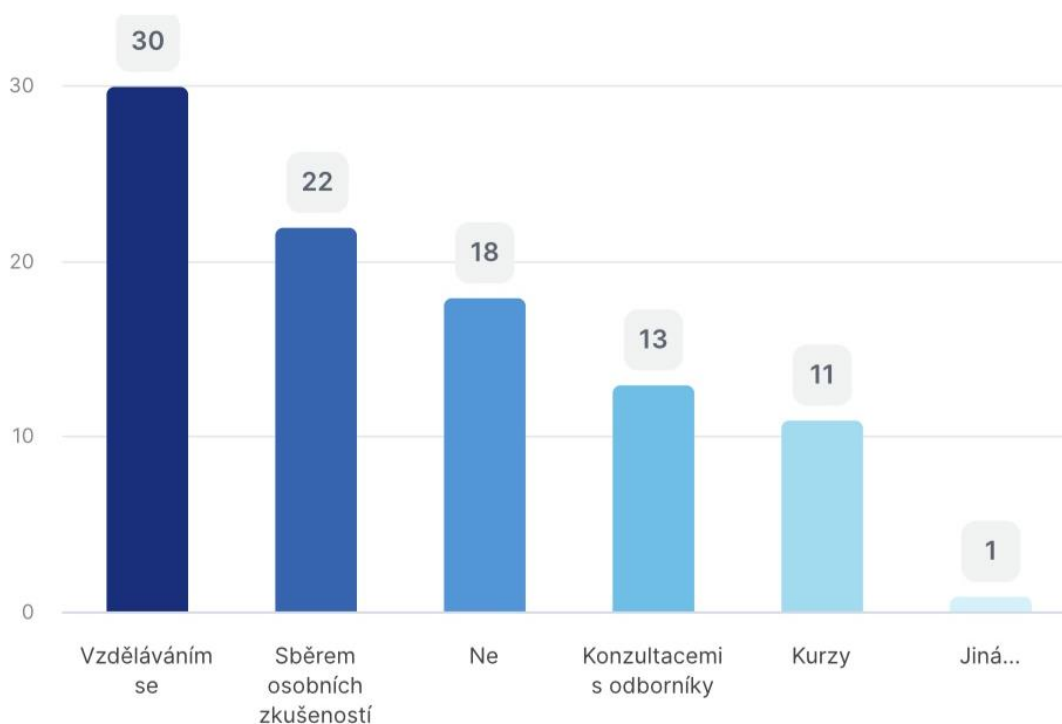
Shrnutí: Z grafu vyplívá, že nadpoloviční většina z 63 respondentů, a to přesně 52,4 % si uvědomovali strasti spojené s učitelskou profesí, následně 28,6 % respondentů si uvědomovali pouze některé a 19 % si neuvědomovali žádné.

Položka č. 12

Tabulka 12

	Počet	Lokálně
Vzděláváním se	30	31,6 %
Sběrem osobních zkušeností	22	23,2 %
Ne	18	18,9 %
Konzultacemi s odborníky	13	13,7 %
Kurzy	11	11,6 %
Jiná	1	1,1 %

12. Pokud ano, připravovali jste se nějak speciálně?



Graf 12

Shrnutí: Z grafu vyplývá, že 31,6 % z 63 dotazovaných respondentů se na strasti spojené s učitelskou profesí připravovali vzděláváním, 23,2 % se připravovalo pomocí sběru osobních zkušeností. 18,9 % se nijak nepřipravovali, nebo si neuvědomovali strasti spojené s učitelskou profesí. 13,7 % respondentů přípravu konzultovali s odborníky, 11,6 % prošli kurzy a 1,1 %

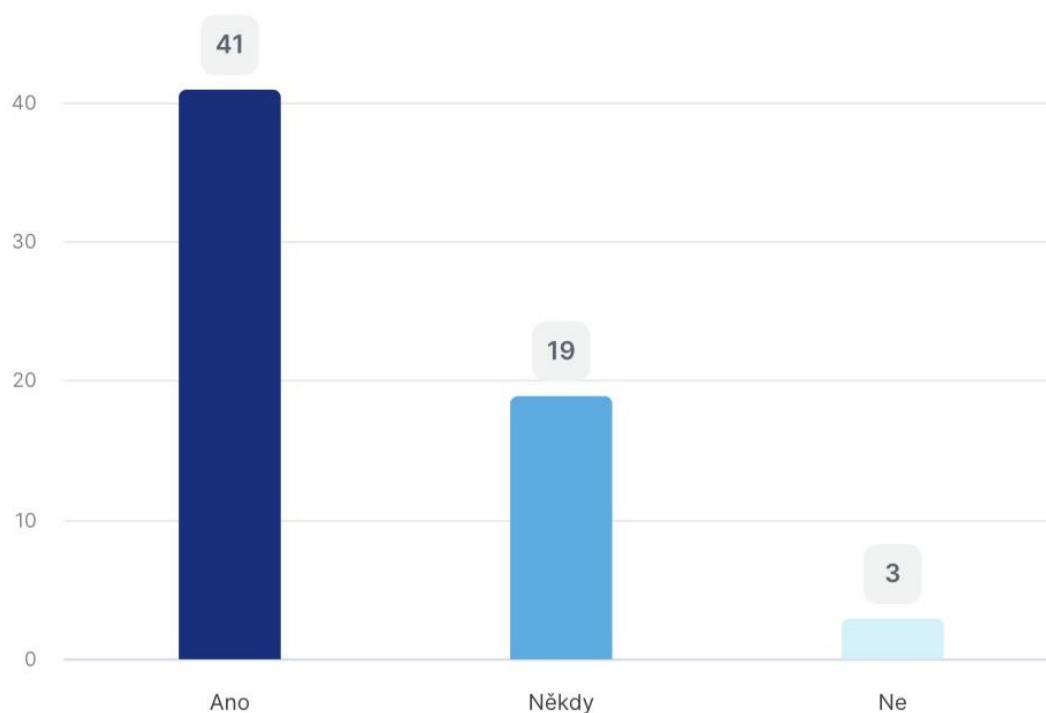
tedy 1 respondent odpověděl jinak. Ve své odpovědi zahrnuje všechny body uvedené v dotazníku.

Položka č.13

Tabulka 13

	Počet	Lokálně
Ano	41	65,1 %
Někdy	19	30,2 %
Ne	3	4,8 %

13. Naplňuje Vás práce učitel?



Graf 13

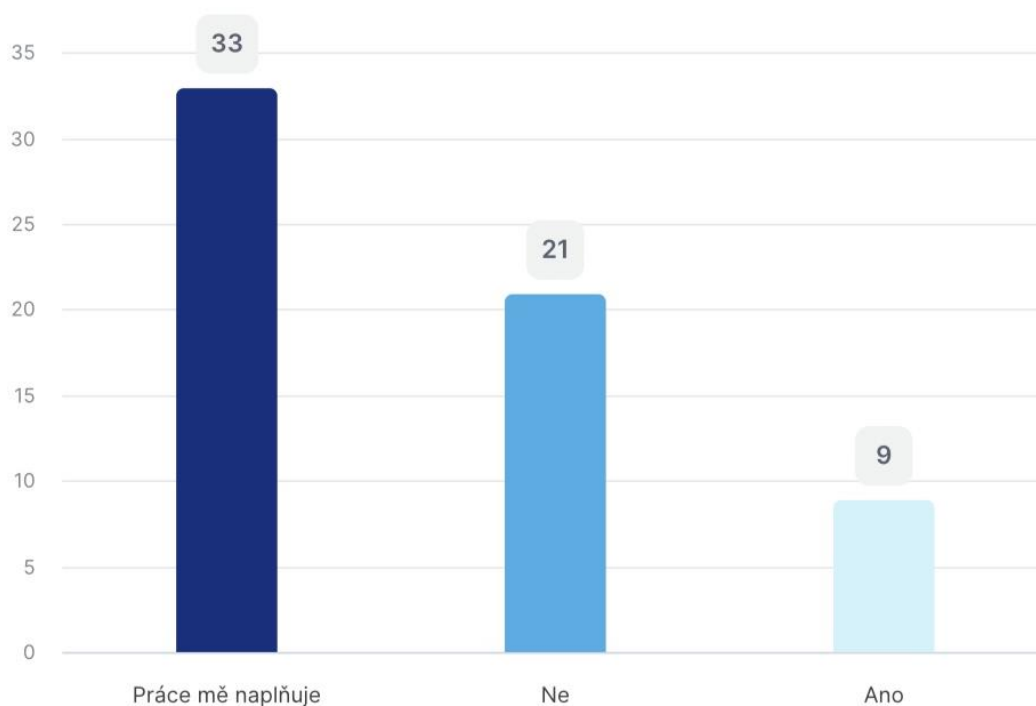
Shrnutí: Z grafu lze zjistit, že nadpoloviční většinu z 63 dotazovaných respondentů, přesně 65,1 % naplňuje práce učitele, 30,2 % práce učitele naplňuje někdy, a 4,8 % nenaplňuje vůbec.

Položka č. 14

Tabulka 14

	Počet	Lokálně
Práce mě naplňuje	33	52,4 %
Ne	21	33,3 %
Ano	9	14,3 %

14. Pokud ne, uvažovali jste o změně povolání?



Graf 14

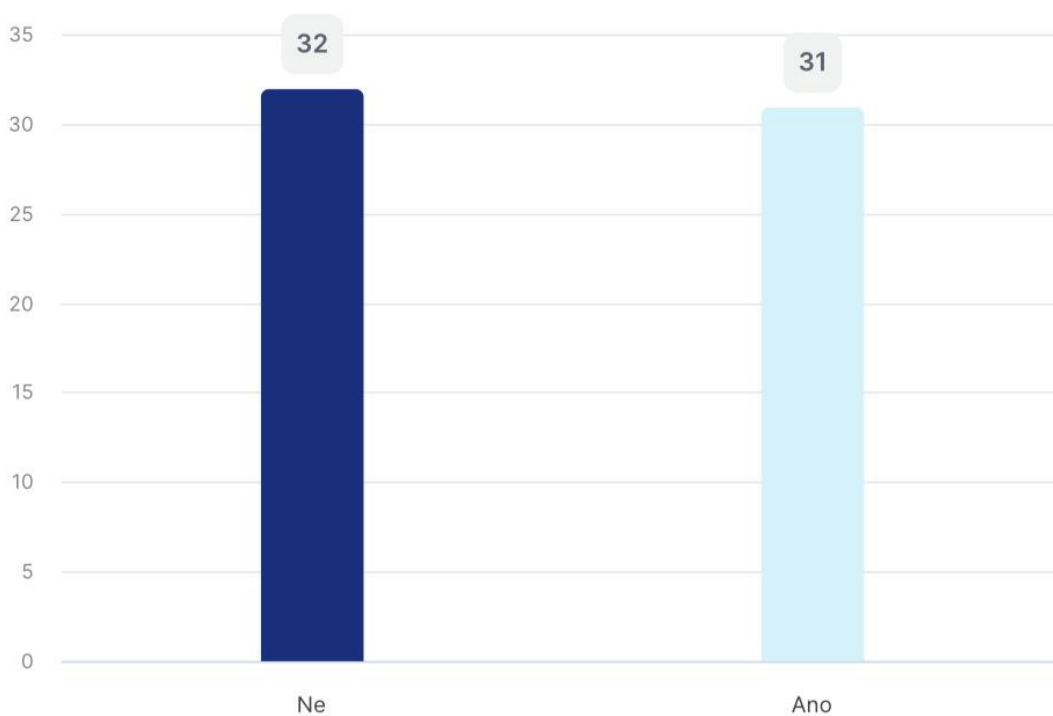
Shrnutí: Z grafu lze vyčíst, že 52,4 % respondentů práce naplňuje a tato otázka se jich nijak víc netýká, 33,3 % dotazovaných respondentů, přestože nemusí být plně v práci spokojeni nikdy neuvažovali o změně povolání a 14,3 % o změně povolání uvažovalo.

Položka č. 15

Tabulka 15

	Počet	Lokálně
Ne	32	50,8 %
Ano	31	49,2 %

15. Jste spokojeni s finančním ohodnocením?



Graf 15

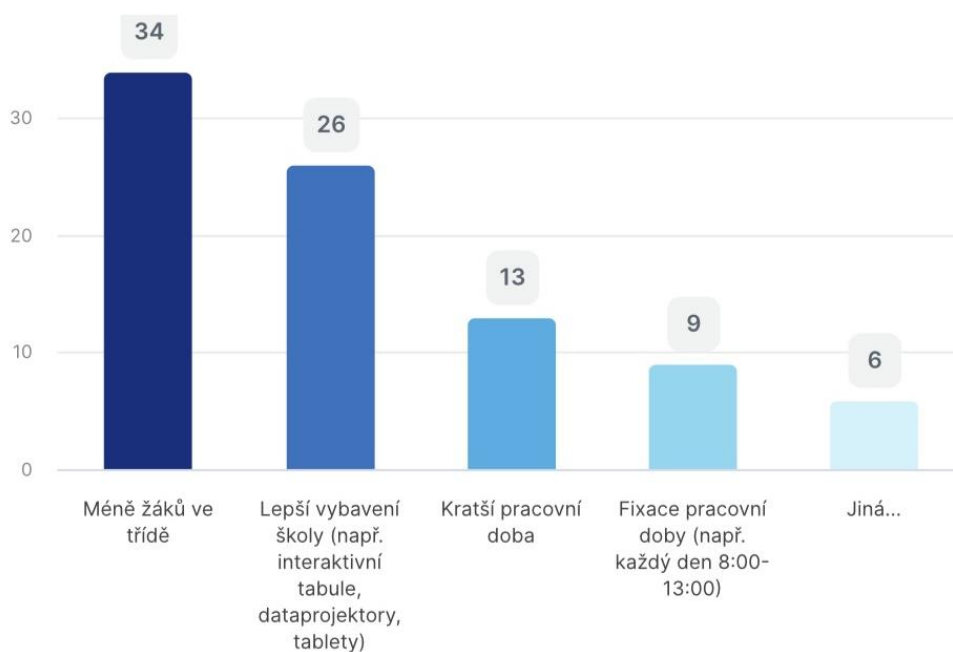
Shrnutí: Dle grafu lze zjistit, že odpovědi k této otázce byly velmi vyrovnané, ovšem o jeden hlas převrhila s 50,8% finanční nespokojenost respondentů. 49,2 % je s finančním ohodnocením spokojeno.

Položka č. 16

Tabulka 16

	Počet	Lokálně
Méně žáků ve výuce	34	38,6 %
Lepší vybavení školy (např. interaktivní tabule, dataprojektory, tablety)	26	29,5 %
Kratší pracovní doba	13	14,8 %
Fixace pracovní doby (např. každý den 8:00-13:00)	9	10,2 %
jiná	6	6,8 %

16. Co byste změnili, aby se Vám lépe pracovalo?



Graf 16

Shrnutí: Dle grafu, z kterého vyplívá, že 38,6 % respondentů by byli rádi, aby v jejich výuce bylo méně žáků, 29,5 % by ocenilo lepší vybavení školy, 14,8 % by pomohlo k větší spokojenosti v práci kratší pracovní doba, 10,6 % by rádi měli fixovanou pracovní dobu. Dále 6 respondentům, tedy 6,8 % odpověděli jinak. Jedna z odpovědí zahrnovala zmatek ve vedení, který znesnadňuje práci učitelů, další odpověď byla zaměřená na spravedlivé rozdělování

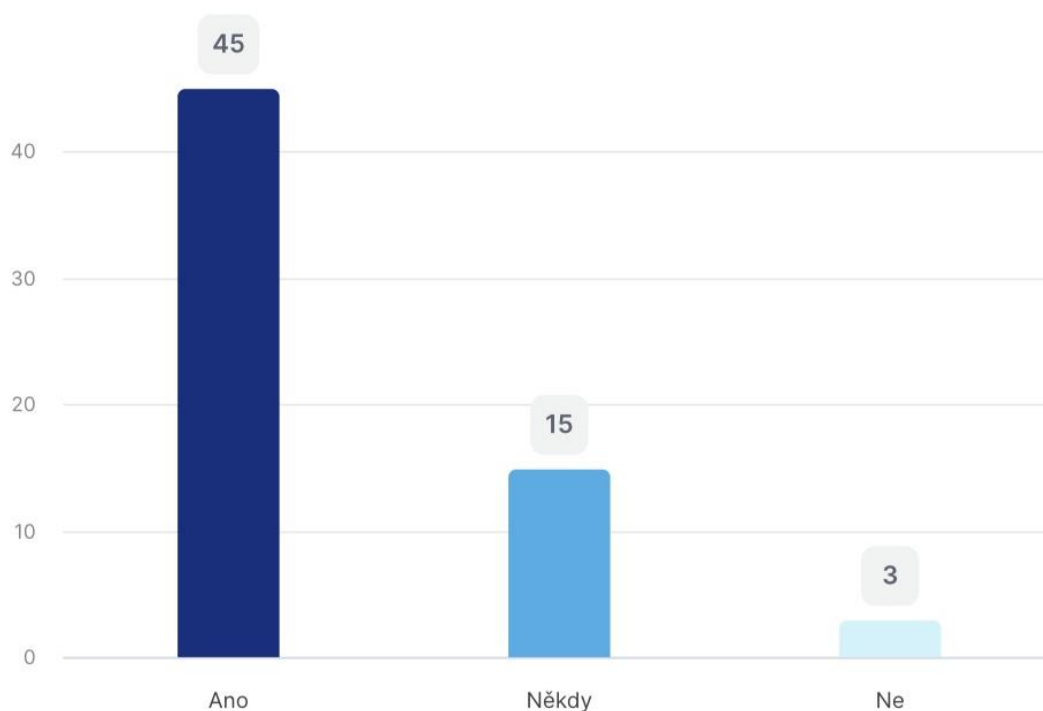
odměn učitelů. Zbylé čtyři odpovědi byly svou podstatou totožné. Respondenti odkazovali na finanční nespokojenost.

Položka č. 17

Tabulka 17

	Počet	Lokálně
Ano	45	71,4 %
Někdy	15	23,8 %
Ne	3	4,8 %

17. Cítíte, že Vaše rozhodnutí stát se učitelem bylo správné?



Graf 17

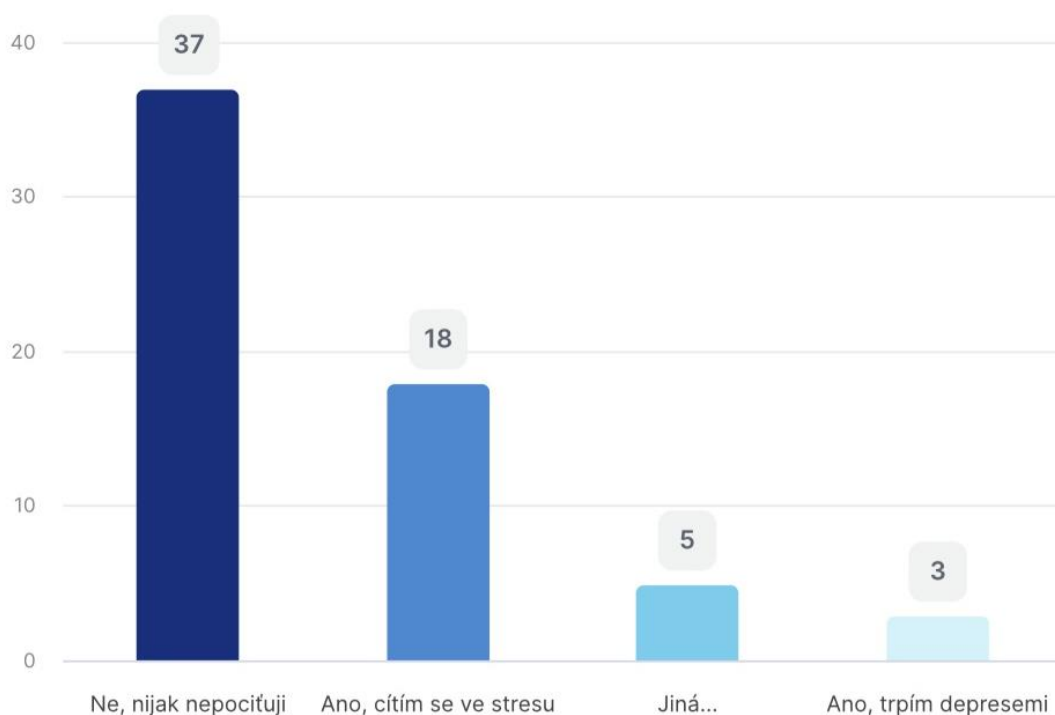
Shrnutí: Z 63 dotazovaných respondentů 71,4 % uvedlo, jak je v grafu vyznačeno, že cítí, že jejich rozhodnutí stát se učitelem bylo správné, 23,8 % má tento pocit pouze někdy a 4,8 % cítí, že jejich rozhodnutí stát se učitelem správné nebylo.

Položka č. 18

Tabulka 18

	Počet	Lokálně
Ne, nijak nepocit'uji	37	58,7 %
Ano, cítím se ve stresu	18	28,6 %
Jiná	5	7,9 %
Ano, trpím depresemi	3	4,8 %

18. Cítíte na Vás nějaké negativní vlivy spojené s učitelskou profesí v osobním životě?



Graf 18

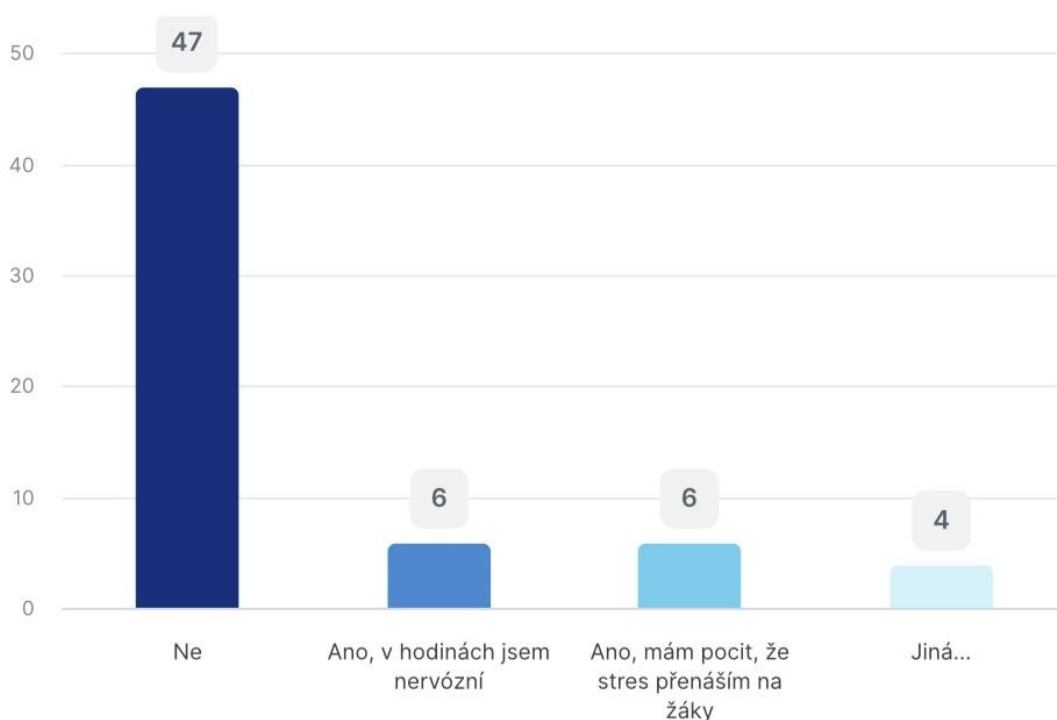
Shrnutí: Z dotazníku vyplývá, že 58,7 % dotazovaných respondentů na sobě nepocit'uje žádné negativní vlivy, 28,6 % se cítí ve stresu při výkonu své profese, 4,8 % trpí depresemi a 7,9 % odpovědělo jinak. Jedna z odpovědí obsahuje slova nejistoty, respondent neví, zda trpí těmito problémy, další dva respondenti odkazují na dlouhodobé problémy s únavou.

Položka č. 19

Tabulka 19

	Počet	Lokálně
Ne	47	74,6 %
Ano, v hodinách jsem nervózní	6	9,5 %
Ano, mám pocit, že stres přenáším na žáky	6	9,5 %
Jiná	4	6,3 %

19. Ovlivňují tyto negativní vlivy Vaši výuku?



Graf 19

Shrnutí: Z grafu vyplývá, že 74,6 % respondentů nijak neovlivňují negativní vlivy spojené s prací učitele. Pocity nervozity a stres přenášený na žáky má stejnou procentuální hodnotu a tyto negativní vlivy postihují v obou případech 9,5 % dotazovaných. 6,3 % odpovědělo jinak. Jedna z odpovědí se týká vlivu nepřenášeného na žáky, ale na rodinu respondenta, další

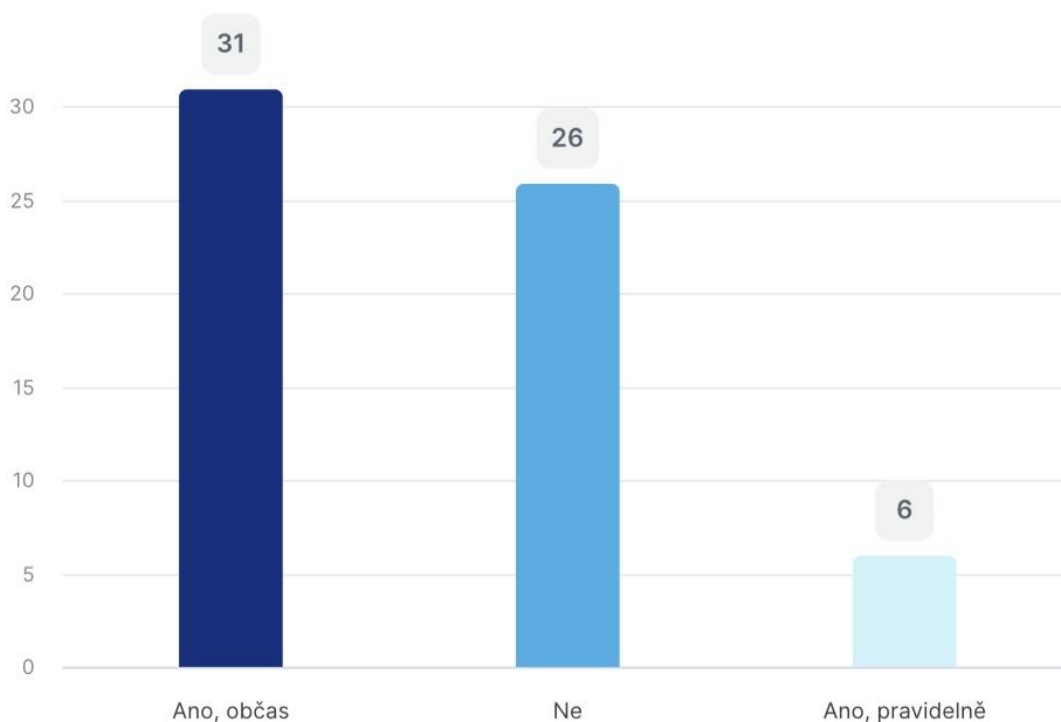
respondent nepocituje žádné vlivy, další respondent doufá že ho negativní vlivy nijak neovlivňují a poslední z odpovědí popisuje kombinaci stresu a nervozity ve výuce.

Položka č. 20

Tabulka 20

	Počet	Lokálně
Ano, občas	31	49,2 %
Ne	26	41,3 %
Ano, pravidelně	6	9,5 %

20. Chodíte si pro motivační rady za kolegy?



Graf 20

Shrnutí: V poslední otázce dotazníku, ze které vyplývá tento graf, 49,2 % respondentů uvádí, že si občas chodí pro motivační rady za kolegy, 41,3 % si pro rady nechodí vůbec a 9,5 % pravidelně dochází pro motivační rady za kolegy.

4.4 Diskuse

Na závěr empirické části bychom rádi uvedli něco málo o tom, co jsme zjistili. Dotazník byl zaměřen na motivaci učitelů k výkonu profese s problémovými žáky, jeho hlavním cílem bylo zjistit, co motivuje učitele k jejich profesi a následně pomocí průběžných cílů zjistit, jak často se u dotazovaných respondentů objevuje pocit vyhoření, a zda jsou celkově spokojeni ve školství.

Z položených otázek jsme zjistili, že na dotazník odpovídalo mnohem více žen než mužů, tento výsledek byl víc než očekávatelný, díky drtivé převaze žen ve školství. Následně se další otázka zaměřila na délku pedagogické praxe. Přestože studie ministerstva školství z roku 2019 tvrdí, že průměrný věk českých učitelů je 47,2 let, což nasvědčuje i o dlouholetosti praxe. Na náš dotazník odpovídali převážně začínající a zkušení učitelé s délkou praxe do 25 let. Při rozesílání dotazníku jsme se snažili oslovovat učitele ze všech typů a stupňů škol, proto výsledky byly rovnoměrně rozložené s mírným rozdílem u středních odborných škol.

Od obecných informací jsme se ještě v první třetině dotazníku přesunuli k problémovým žákům, a to konkrétní otázkou, zda se respondenti setkali s problémovými žáky ve své výuce. Více než polovina dotazovaných odpověděla, že se již s problémovými žáky ve své výuce setkala. Taktéž tito respondenti se zkušeností s problémovými žáky popsovali, co pro ně pojem problémový žák znamená. Zjistili jsme, že pro většinu respondentů je to žák s problémy s kázní a agresor šikany. Dále to jsou žáci s poruchami chování. Méně respondentů vnímá za problémové žáky záškoláky nebo žáky s ADHD či ADD.

Díky těmto žákům můžou u učitelů vzniknout nepříjemné pocity spojené s tím, že ne úplně dobře zvládají výuku. Tyto pocity mohou vézt až k pocitům vyhoření. Pociť vyhoření se úplně vyhnul jedné třetině dotazovaných respondentů. Všichni ostatní, kromě deseti respondentů, kteří nedokážou tyto pocity posoudit, se alespoň jednou setkali s pociť vyhoření. Ovšem pouze minimum respondentů, kteří někdy pocítili vyhoření tento problém nějak řešili. Z výsledku výzkumu však nikdo neodešel ze školství.

V druhé třetině dotazníku jsme se opět zaměřili na problémové žáky, respondentů jsme se ptali, zda pracují individuálně s problémovými žáky. Více než polovina odpověděla, že individuálně pracuje. Druhá polovina se dělala na respondenty, kteří problémové žáky ve své výuce nemají, nebo s nimi nijak individuálně nepracují. Ti, kteří však individuálně pracují, dbají na komunikaci s rodiči a problémy se snaží aktivně řešit, následně mnoho odpovědí se zaměřuje

na plnění úkolů. Ovšem z kategorie jiných odpovědí byla jedna odpověď, která dobře vystihovala problematiku spojenou s problémovými žáky. Respondent/ka odpověděl/a, že se snaží individuálně jednat s žáky a tím odkazuje na celkový individuální přístup, a ne pouze na individuální úkoly.

Aby byl dotazník zajímavější a udržel pozornost respondentů, tak jsme otázky namíchali, proto se znovu vracíme k učitelům a o s otázkou na motivační faktory v jejich profesi. Nejčastější odpovědí byla práce s dětmi, což je pozitivní odpověď, přeci jen bez dětí se učitelská profese neobejde. Následně jsme zjistili, že mnoho respondentů vidí jako motivační faktor seberozvoj. Ovšem se zde vyskytly ne příliš pozitivní odpovědi, a to přesně u pěti respondentů, u kterých se vyskytuje úplná absence motivovanosti. Následně jsme díky položeným otázkám zjistili, že většina respondentů si uvědomovala alespoň některé strasti spojené s učitelskou profesí, na které se i připravovali vzděláváním nebo sběrem osobních zkušeností. Díky těmto otázkám jsme se taktéž dozvěděli že přes 60 % respondentů jsou naplňováni prací učitele. 30 % jsou pak prací naplňováni někdy. Někteří, u kterých nejsou pocity naplnění z profese uvažují o změně povolání, ovšem většina nespokojených o odchodu ze školství neuvažuje.

V otázce číslo 15 se můžeme dozvědět poněkud zajímavé číslo spojené s finanční nespokojeností. Polovina respondentů není spokojena, přestože se dle tabulek učitelů plat stále zvyšuje. V platových tabulkách učitelů z roku 2023 můžeme vyčíst 7 platových stupňů a 16 platových tříd. Nejnížší možná platová třída v kombinaci s platovým stupněm je 15 540 Kč až po nejvyšší možné platové ohodnocení v Platovém stupni 7 a platové třídě 16 je 57 670 Kč. Následně jsme se ptali na to, co by učitelům pomohlo k větší spokojenosti. Předpokládané odpovědi by mohly směřovat k financím, ovšem tato odpověď se zde objevila čtyřikrát. Většina odpovědí byla zaměřená na velké množství žáků ve třídě. Následně pomyslné druhé místo grafu obsadila odpověď na vybavenost škol. Učitelům by pomohlo k lepší pracovním výkonům modernější a lepší vybavení.

Ve třetí třetině jsme se ptali na to, zda si respondenti myslí, že jejich rozhodnutí stát se učitelem bylo správné. Pouze 3 respondenti z 63 odpovědělo ne, ostatní jsou přesvědčení o tom, že ano, nebo alespoň někdy. V otázce č. 18 jsme otevřeli, pro některé možná nepříjemné téma, zaměřené na negativní vlivy spojené s učitelskou profesí, které se promítají do osobního života respondentů. Odpovědi vyšly celkem pozitivně, a to tak, že polovina žádné negativní vlivy nepocituje, ovšem se zde objevily i 3 odpovědi, ve kterých respondenti popisují projevy deprese. Na toto téma jsme navázali v předposlední otázce. V otázce jsme se ptali, zda tyto

vlivy ovlivňují jejich výuku. Odpovědi byly téměř jednoznačné, a to, že nijak výuku neovlivňují, což můžeme považovat za pozitivní výsledek. Závěrečná otázka se ptala, zda si respondenti chodí pro motivační rady za svými kolegy. Větší část respondentů si pro rady chodí, buď pravidelně, nebo alespoň občas. 26 dotazovaných respondentů si pro radu nikdy nebyla.

Z odpovědí jsme se dozvěděli mnoho překvapivých informací a mohli jsme porovnat různorodost povah učitelů, které se projevují do motivovanosti.

Závěr

V této bakalářské práci jsme se věnovali aktuálnímu tématu motivace učitelů k výkonu profese s problémovými žáky. Jak z výzkumu, tak ze zkušeností vyplývá, téma motivace je opravdu aktuálním tématem dnešní doby. Na učitele jsou kladeny stále vyšší nároky a stresory jsou pokrokem moderní doby stále intenzivnější.

Cílem práce bylo vytvořit materiál pro pedagogy a všechny, kteří se zajímají a toto téma, rozdělit a popsat motivaci jako takovou, vysvětlit kdo je to učitel, co jeho práce obnáší a čím může být zkomplikována a následně rozebrat, kdo jsou problémoví žáci a jak je lze kategorizovat.

V první kapitole jsme rozebrali motivaci, rozdělili ji do několika podkapitol a následně rozebrali. Zde jsme se následně věnovali různým teoriím od různých autorů. V rámci druhé kapitoly jsme se podívali do témat spojených s učitelskou profesí, zahrnuli jsme zde učitelské vyhoření, stres i velmi nebezpečné deprese. Rozepsali jsme zde, kdo to vlastně učitel je a popsali jsme jeho osobnosti i vlastnosti. V konečné kapitole jsme zahrnuli a rozdělili problematiku problémových žáků. Zde jsme se věnovali poruchám chování, od krádeží, vandalismu až po lhaní. Taktéž v této kapitole byla značná část věnována ADHD a šikaně.

Předložená teoretická část se stala základem pro empirickou část, z které vycházejí výsledky výzkumného šetření, ty byly pomocí dotazníků zpracovány do grafů a následně vyhodnoceny. Z tohoto výzkumu lze zjistit, že značná část dotazovaných učitelů nejsou spokojeni s finančním ohodnocením. Ovšem při podrobnějším zkoumání výzkumu můžeme tvrdit, že velká většina dotazovaných je v širším pohledu ve školství spokojená.

Vytvořením této bakalářské práce jsme mohli pomoci, některým učitelům v boji s nízkou motivovaností, nebo jen osvětlit problematiku vyhoření v praxi.

Seznam použité literatury

1. AKHTAR, Miriam. *Pozitivní psychologií proti depresi*. Praha: Grada, 2015. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-4839-9.
2. BARTONÍČKOVÁ, Klára. *Občanský a společenskovědní základ – přehled středoškolského učiva*. Brno: Computer Press, 2009. Maturity. ISBN 978-80-251-2631-8.
3. BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.
4. BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0599-1.
5. BĚLOHLÁVEK, František. *15 typů lidí: jak s nimi jednat, jak je vést a motivovat*. Praha: Grada, 2010. Komunikace. ISBN 978-80-247-3001-1.
6. BENÍŠKOVÁ, Tereza. *Když dítě lže*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2309-9.
7. CARNEGIE Dale. *Jak překonat starosti a stres*. Praha: Práh, 2011. ISBN 978-80-7252-320-7.
8. DĚDINA, Jiří a Václav CEJTHAMR. *Management a organizační chování: manažerské chování a zvyšování efektivity, řízení jednotlivců a skupin, manažerské role a styly, moc a vliv v řízení organizací*. Praha: Grada, 2005. Expert. ISBN 80-247-1300-4.
9. DUŠEK, Karel a Alena VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ. *Diagnostika a terapie duševních poruch*. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-1620-6.
10. DUŠOVÁ, Bohdana, Martina HERMANNOVÁ a Vladimíra MAJDYŠOVÁ. *Potřeby žen v porodní asistenci*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-0837-4.
11. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
12. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
13. FUCHSOVÁ, Katarína a Gabriela KRAVČÁKOVÁ. *Manažment pracovnej motivácie*. Bratislava: IRIS, 2004, 170 s. ISBN 80-89018-66-1.
14. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
15. HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2450-8.

16. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 8024713691.
17. JOSHI, Vinay. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. *Rádcí pro zdraví*. ISBN 978-80-7367-211-9.
18. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.
19. KOUKOLÍK, František. *Chlap kousl psa: lidé v roce 2021*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4796-8.
20. MADSEN, Kaj Berg. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979.
21. MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.
22. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-29-9.
23. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-5309-6.
24. MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
25. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2007. *Manažer. Management*. ISBN 978-80-247-1349-6.
26. PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. *Psyché*. ISBN 978-80-247-1426-4.
27. PAUKNEROVÁ, Daniela. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. *Management*. ISBN 978-80-247-3809-3.
28. PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. *Poradce pro praxi*. ISBN 978-80-247-5515-1.
29. PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2005. *Manažer*. ISBN 80-247-1092-7.
30. PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. *Manažer. Management*. ISBN 978-80-247-2448-5.
31. PRIESS, Mirriam. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5394-2.
32. PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ. *ADHD - variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-2930-8.

33. PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.
34. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
35. ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
36. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Praha: Grada, 2007. Psyché. ISBN 978-80-247-1174-4.
37. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.
38. SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.
39. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
40. SUDA, Zdeněk. Sociologický ústav AV ČR. *Sociologická encyklopedie* [online]. 10.11.2018. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Profese>
41. ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize: psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada Publishing, 2004. Psyché. ISBN 80-247-0888-4.
42. ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi*. Praha: Grada, 2003. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0530-3.
43. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.
44. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Výchova neprůbojných a uzavřených dětí*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3097-9.
45. URBAN, Jan. *Jak zvládnout 10 nejobtížnějších situací manažera*. Praha: Grada, 2008. Manažer. Management. ISBN 978-80-247-2465-2.
46. URBAN, Jan. *Motivace a odměňování pracovníků: co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Praha: Grada, 2017. Manažer. ISBN 978-80-271-0227-3.
47. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

48. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3
49. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
50. VYSEKALOVÁ, Jitka. *Psychologie reklamy: nové trendy a poznatky*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. Expert. ISBN 978-80-247-2196-5.
51. WAGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada, 2008. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2361-7.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb, zdroj Pankratzová (dle King, 2010)12

Obrázek 2: Vroomova expektační teorie, zdroj Švamberk Šauerová (dle Švamberk,2018) ..12