

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018–2021

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tereza Veselá

**Řešení problémového chování žáků na základní škole
v Praze 6**

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2018–2021

BACHELOR THESIS

Tereza Veselá

**Solving problem behavior of pupils at primary school in
Prague 6**

Prague 2021

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

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....
Jméno a příjmení

Poděkování

Děkuji PhDr. Zdeňkovi Mouchovi, CSc. za odborné vedení, cenné připomínky, vstřícnost a plnohodnotnou podporu, kterou mi poskytoval po celou dobu zpracování bakalářské práce.

Anotace

Tato bakalářská práce pojednává o tématu problémového chování žáků na 1. stupni ZŠ a jeho řešení na základní škole v Praze 6. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. V teoretické části je nejdříve specifikován samotný školní věk s jeho charakteristikou a vývojem v oblasti kognitivní, emocionální a sociální. Poté je vymezena školní zralost a připravenost, která je nezbytná pro zahájení školní docházky. Další část se zaměřuje na problémové chování, které je odlišeno od poruch chování. Práce se dotýká také míry subjektivity v hodnocení problémového chování. V neposlední řadě vymezuje taktéž nejčastější projevy problémového chování. Závěr teoretické části tvoří role učitele při práci s problémovými žáky. Zde jsou charakterizovány pojmy prevence a intervence a přiblížení negativního dopadu chování učitele.

Praktická část práce se opírá o metodu dotazníkového šetření, které se zaměřuje na zkušenosti s projevy problémového chování a reflektování jeho řešení. V této části práce jsou vyhodnoceny odpovědi učitelů, kteří učí na základní škole v Praze 6.

Klíčová slova

Problémové chování, projevy problémového chování, role učitele při řešení problémového chování, školní věk, školní připravenost, školní zralost.

Annotation

This bachelor's thesis deals with the topic of problem behavior of pupils at the 1st stage of primary school and its solution at the primary school in Prague 6. The bachelor's thesis is divided into two parts: theoretical and practical. The theoretical part first specifies the school age itself with its characteristics and development in the cognitive, emotional and social area. Then is defined the school maturity and readiness that is necessary for starting school. The next part focuses on problem behavior, which is distinguished from behavioral disorders. The work also touches on the degree of subjectivity in the evaluation of problem behavior. Last but not least, it also defines the most common manifestations of problem behavior. The conclusion of the theoretical part deals with the role of the teacher in working with problem students. Here are characterized the concepts of prevention and intervention and the possible negative impact of teacher's behavior.

The practical part of the work is based on the method of questionnaire survey, which focuses on the experience with the manifestations of problem behavior and reflecting on its solution. This part of the thesis evaluates the answers of teachers who teach at a primary school in Prague 6.

Keywords

Examples of problem behaviour, problem behaviour, school age, school maturity, school readiness, role of the teachers in solving problem behaviour.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ŠKOLNÍ VĚK.....	11
1.1 Charakteristika období mladšího školní věku	11
1.1.1 Kognitivní vývoj.....	13
1.1.2 Emocionální vývoj	14
1.1.3 Sociální vývoj.....	15
1.2 Školní zralost a připravenost	17
1.3 Zahájení školní docházky	18
2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ.....	20
2.1 Charakteristika problémového chování.....	20
2.2 Míra subjektivity v hodnocení problémového chování	23
2.3 Problémové chování a poruchy chování	24
2.4 Nejčastější projevy problémového chování	27
2.4.1 Lhaní.....	30
2.4.2 Záškoláctví	30
2.4.3 Útěky a toulání	31
2.4.4 Krádeže.....	32
2.4.5 Šikana	32
3 ROLE UČITELE PŘI PRÁCI S PROBLÉMOVÝMI ŽÁKY	34
3.1 Negativní dopad chování učitele	35
3.2 Prevence	37
3.3 Intervence	38
PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
4 CÍL VÝZKUMU.....	41

4.1	Výzkumné otázky a hypotézy	41
5	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	42
5.1	Metoda získávání dat.....	42
5.2	Výzkumné šetření.....	43
5.3	Výzkumný vzorek	45
6	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	47
7	ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	58
	ZÁVĚR.....	64
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	66
	SEZNAM GRAFŮ.....	69
	SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

Problematika dětí s problémovým chováním ve školách v posledních letech nabývá na síle a stává se často diskutovaným tématem odborné i široké veřejnosti. Nejenže není jednotná samotná terminologie, ale velmi se různí i názory na to, jak přesně postupovat při jeho řešení. Můžeme se ale shodnout na tom, že je důležité se tomuto problému dostatečně věnovat a nepřehlížet jej, nýbrž je s ním přímo spojena nejen náročnost pedagogické profese, ale i kvalita vzdělávacího procesu a výukové výsledky nejenom problémových dětí, ale často i jejich spolužáků. Problémové chování totiž neovlivňuje jen přímé aktéry, ale také jejich bezprostřední okolí, kam řadíme rodinu, kamarády a spolužáky a v neposlední řadě také pedagogy, pro které to může často představovat zdroj stresu, vyčerpání a frustrace, což má pochopitelně neblahý dopad na výkon jejich povolání.

Pomáhající profese, mezi něž pedagog bezesporu patří, mají druhým lidem pomáhat, jak už vyplývá z názvu. Je zde očekáváno, že ten, který poskytuje pomoc, projeví skutečný zájem o toho, kdo pomoc potřebuje a stane se mu mnohdy někým bližším. Zdá se, že je to něco samozřejmého, ale pokud toto přeneseme do školního kontextu, je otázkou, zda jsou pedagogové při svém pracovním vytížení skutečně schopni takové pomoci a je-li reálné od nich očekávat, že se budou angažovat pro své žáky a prožívat s nimi jejich radosti i starosti. Je vůbec možné dosáhnout takového přístupu v dostatečné individuální míře v podmínkách dnešních škol? Pokud tuto otázku zasadíme do kontextu problémového chování, stává se mnohem naléhavější a odpověď na ni, a zvláště její realizace, o to náročnější.

V současnosti se často můžeme setkat také s názory, které vnímají žáky s problémovým chováním pouze jako jakýsi trend společnosti, který skutečně pramení z toho, že jejich rodiče selhali ve výchově a tyto děti jsou pouze nevychované. Označit dnešní mládež za nevychovanou a odsoudit ji za to, je však až příliš jednoduché, pokud nehledáme pravou příčinu. Tato práce se s takovým názorem neztotožňuje a je si vědoma toho, že problémové chování u žáků je skutečným problémem, který zobrazuje realitu českých škol, a mělo by se k němu přistupovat s náležitým respektem. Mnohem těžší úkol je totiž takové děti vzdělávat a vychovávat, získat si jejich důvěru, vybudovat přirozenou

autoritu a věnovat jim svůj čas i nad rámec pracovní doby, než je automaticky odsoudit a zanevřít na ně.

Cílem této práce je nejen definovat problémové chování a odlišit jej od poruch chování ale také zdůraznit roli pedagoga při práci s problémovými žáky a poukázat na možné negativní dopady jeho chování či míru subjektivity v hodnocení problémového chování, která do tohoto procesu přirozeně vstupuje.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou a opírá se o metody syntézy, dedukce, indukce, komparace a dotazníku.

Teoretická část nejdříve charakterizuje období mladšího školního věku s důrazem na kognitivní, emocionální a sociální vývoj. Tato část práce zmiňuje školní zralost, připravenost a zahájení školní docházky.

V další části se práce zaměřuje na problémové chování, které nejdříve vymezuje a poté odlišuje od poruch chování. Tato kapitola taktéž pojednává o míře subjektivity v hodnocení problémového chování a v závěru se věnuje konkrétním nejčastějším projevům problémového chování.

Poslední kapitola teoretické části pojednává o roli učitele při práci s problémovými žáky a popisuje negativní dopad chování učitele, prevenci a intervenci.

Pro výzkumné šetření praktické části práce byla využita metoda dotazníku. Cílem dotazníku (viz Příloha A a B) bylo zmapovat situaci vybrané základní školy s přihlédnutím k řešení projevů problémového chování na prvním stupni s jeho úspěchy a neúspěchy. Dotazník se taktéž zajímal o to, jak toto chování učitelé řeší a zda se frekvence problémového chování stupňuje a čím je to dle jejich názoru způsobeno. V neposlední řadě bylo zkoumáno, zda se učitelé cítí být dostatečně proškoleni v dané problematice nebo by uvítali, kdyby na jejich pracovišti proběhlo školení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ VĚK

Tato kapitola vymezuje jedno z vývojových období dítěte, na které se práce bude zaměřovat. Školní věk bývá některými autory více členěn, čehož se práce bude držet a konkrétně se bude zaměřovat na mladší školní věk, k němuž neodmyslitelně patří také pojem školní zralost, školní připravenost a zahájení školní docházky. Definování těchto pojmů je nezbytné pro potřeby této bakalářské práce.

Jedním z nejvýznamnějších momentů mladšího školního věku je bezesporu vstup dítěte do školy, který tomuto období dává své jméno. Škola se stává místem vývoje a socializace, a z tohoto důvodu je pro práci charakteristika školy spolu s jejími činiteli neméně důležitou.

1.1 Charakteristika období mladšího školní věku

Jak již bylo zmíněno v úvodu, dělení tohoto období není jednoznačné a liší se napříč autory. Pokud se na tuto etapu budeme dívat komplexně, můžeme ji chápat jako jeden celek, který bývá vymezován věkovým rozpětím od 6–7 let do 10–11.¹ K tomuto vymezení se přiklání Langmeier a Krejčířová, neboť zdůrazňují, že v tomto věkovém rozmezí představuje škola pro děti mnohem výraznější faktor než je tomu ve vyšším věku, kde začínají převažovat zvláště mimoškolní vlivy. Pro období mladšího školního věku používají pojem „*věk střízlivého realismu*“, což má vystihovat školákovo aktuální zaměření na to, „*co je a jak to je*“.²

Říčan období charakterizuje jako „*poměrně klidné, nebouřlivé a také šťastné*“³ ve srovnání s tím, na co navazuje a čemu předchází. Pro dítě v tomto období užívá zastřešující pojem „*školák*“ a pro označení celého období se přiklání k pojmu „*pozdní dětství*“.⁴

¹ PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. 276 stran. ISBN 978-80-271-0532-8, s. 170.

² LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9, s. 118–119.

³ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5, s. 145.

⁴ Tamtéž, s. 145.

Jiní autoři však podotýkají, že mezi dětmi na začátku školní docházky a těmi, kteří jsou ve vyšších třídách prvního stupně, jsou značné rozdíly. Z toho pramení potřeba období více rozčlenit. Machová periodizuje školní věk na mladší školní věk a starší školní věk, kde se objevují známky druhotných pohlavních znaků.⁵ Matějček člení toto období na mladší školní věk a střední školní věk, který označuje za „zlatý věk dětství“ pro svoji harmonii a vyrovnanost.⁶

V pojetí Vágnerové se můžeme setkat s členěním na 3 fáze:

1. Raný školní věk:

- začíná nástupem do školy, tj. přibližně od 6–7 let a trvá do 8–9 let.
- je obdobím, které charakterizuje slovo změna. Změna ve smyslu vývoje dítěte, ale také změny ve vztahu ke škole, které jsou podmíněny těmi vývojovými.

2. Střední školní věk:

- trvá od 8–9 do 11–12 let, kdy dítě zpravidla nastupuje na 2. stupeň základní školy.
- vymezuje začátek dospívání. V této etapě dochází ke změnám sociálním ale i biologickým, jejichž cílem je připravit dítě na proces dospívání.

3. Starší školní věk:

- přirozeně navazuje na předchozí věk a přetrvává do ukončení povinné školní docházky, tudíž přibližně do 15 let.
- můžeme chápat jako období pubescence.⁷

Jak je patrné, každý autor k tomuto období přistupuje subjektivně z pohledu členění. Práce pro vytvoření představy uvádí několik pohledů, avšak bude vycházet pouze z posledního členění, kdy se bude blíže zaměřovat především na období raného věku s přesahem do středního školního věku, do fáze nežli dítě přejde na druhý stupeň. Práce bude jednotně k tomuto období odkazovat pojmem mladší školní věk.

⁵ MACHOVÁ, Jitka. *Biologie dítěte pro speciální pedagogy: Ontogenetický vývoj*. 2.přepřac.vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN (brož.), s. 93.

⁶ MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1989. ISBN (váz.).

⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4, s. 237.

1.1.1 Kognitivní vývoj

S nástupem dítěte do školy se mění způsob jeho uvažování, neboť dítě přechází do fáze, kdy začíná přemýšlet konkrétněji nad logickými operacemi. Piaget tuto fázi vývoje myšlení nazývá „*stádiem konkrétních operací*“ a přisuzuje ji právě školákům na začátku jejich docházky.⁸ V praxi to znamená, že ačkoliv je dítě stále určitým způsobem vázáno na realitu, ve svém uvažování je již schopno respektovat a začlenit základní zákony logiky do přemýšlení o poznaných podnětech a prožitých událostech. Tento realistický pohled na svět vede k tomu, že dítě začíná přijímat poznané skutečnosti jako dané a zatím nepřemýšlí nad tím, že by k nim mohla existovat jejich alternativa.⁹

Dítěti mladšího školního věku se zlepšují také další poznávací procesy, které zahrnují smyslové vnímání, pozornost, kterou je schopno stále lépe ovládat, či paměť, jejíž kapacita se neustále navyšuje, a spolu s tím se rozvíjejí také nové paměťové strategie. Pozvolna se začleňuje také systém obecných pojmů, který ovlivňuje schopnost syntézy, analýzy, dedukce a indukce. V tomto věku dítě začíná rozlišovat mezi podstatným a nepodstatným. Tato schopnost se neustále zlepšuje tím, jak dítě získává nové a nové zkušenosti, které mu umožňují další kombinační možnosti. Spolu s tím se vyvíjí také řeč a artikulace, což má vliv na budování slovní zásoby.¹⁰

Je důležité mít na paměti, že celkový rozvoj v tomto věku je vázán nejen na zrání, ale je podmíněn specifickými požadavky školy, neboť významným stimulem pro správný rozvoj dítěte je taktéž soustavná a cílevědomá pedagogická, vzdělávací a výchovná činnost.¹¹ Vzdělávání dítěte mladšího školního věku má svá specifika, která zahrnují například to, že v tomto věku dětem nevyhovuje pouze pasivní přijímání informací, což by mělo být reflektováno v následném vyučovacím procesu. Škola a zvláště učitelé by

⁸ PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. 276 stran. ISBN 978-80-271-0532-8, s. 177.

⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4, s. 98.

¹⁰ MACHOVÁ, Jitka. *Biologie dítěte pro speciální pedagogy: Ontogenetický vývoj*. 2.přepřac.vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN (brož.), s. 98.

¹¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4, s. 98.

měli proto brát v potaz vývojovou potřebu aktivity jejich žáků a dbát na to, aby se to projevilo v koncepci, ale především v reálném vyučování.¹²

1.1.2 Emocionální vývoj

Stejně jako tomu bylo v kognitivním vývoji, tak i v emocionální a sociální sféře prochází dítě mladšího školního věku velkými změnami. Můžeme tu pozorovat posun od dítěte, které zprvu není příliš schopno své pocity skrývat a kontrolovat, raduje se ale i zlobí zcela otevřeně k takovému, které si je naopak svých emocí mnohem více vědomo a může je tak do jisté míry ovládat, což je označováno jako autoregulace.¹³

Spolu se zvýšením emoční stability a celkové odolnosti vůči zátěži lze také spatřit posun kupředu v chápání svých vlastních pocitů, uvědomění si, že člověk může mít smíšené pocity, tj. pozitivní i negativní pohled na jednu a tu samou věc. Mimo to dítě začíná také hodnotit, zda by mělo projevovat veškeré pocity. Pokud hovoříme například o strachu či úzkosti, často dochází k vědomému potlačení, neboť se dítě nechce shodit před svými vrstevníky, kteří takové pocity mohou vnímat jako projev slabošství a selhaní. To vše vede k rozvoji emoční inteligence.

Na výše zmíněných změnách má velký podíl zrání centrálního nervového systému, postupná převaha rozumové stránky nad tou emocionální, ale také normy a pravidla, které je dítě rázem nuceno respektovat, protože se očekává, že se bude chovat požadovaným způsobem.

U dítěte mladšího školního věku pozorujeme také rozvoj sebehodnotících emocí, na jejichž rozvoj má vliv získávání zkušeností, které pramení ze srovnávání vlastního výkonu a chování s projevy ostatních, ale také z hodnocení dospělých i vrstevníků.¹⁴ Děti tohoto věku totiž touží po pochvale a získání pozitivního přijetí, což má nemalý vliv na rozvoj jejich sebevědomí. Ačkoliv se na tom ve velké míře podílí vnímání

¹² VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Dot. Praha: Univerzita Karlova, 1994. ISBN 80-7066-384-7, s. 81.

¹³ MACHOVÁ, Jitka. *Biologie dítěte pro speciální pedagogii: Ontogenetický vývoj*. 2. přeprac. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN (brož.), s. 99.

¹⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4, s. 98.

okolím, stále sílí také vliv nově získané soběstačnosti a vyšší míra nezávislosti.¹⁵ Děti jsou poháněné touhou po úspěchu, kterou si upevňují své schopnosti a dovednosti. Se zvyšující úspěšností se opět navyšuje i sebedůvěra a pocit zadostiučinění.¹⁶

1.1.3 Sociální vývoj

Sociální vývoj nastupuje postupně. Na dítě již od raného dětství působí a mají vliv různé sociální skupiny, jimiž je členem. Dítě si působením a nároky každé skupiny buduje a získává zkušenosti, které poté uplatňuje v životě a v dalším fungování v jiných skupinách. V mladším školním věku má právě škola nejsilnější vliv a přebírá tak otěže od předchozího působení rodiny, která ale nadále představuje základ citové jistoty. Roli mají samozřejmě i vrstevníci, ale v tomto období je stále převládající role dospělého, což se s přibývajícím věkem dětí proměňuje a oslabuje ve prospěch vrstevníků.¹⁷ Dítě se tak začíná odpoutávat od rodičů a postupem času častěji navazuje vztahy s vrstevníky. Členstvím v těchto skupinách získává nové zkušenosti a učí se novým sociálním reakcím zahrnujícím mravní citění, schopnost odsouzení, pomoc slabšímu, spolupráci i soupeření o přízeň a pozornost či statečné chování. Skupiny však nejsou ještě ustálené a mění se vlivem aktuálních zájmů dětí.¹⁸

Jedním z nejvýznamnějších okamžiků socializace je nabytí role školáka. Tato role dle Vágnerové není „výběrová“ a je dítěti přidělena automaticky, bez ohledu na to, co si dítě přeje. To, jak se s tím dítě vyrovná, závisí dle ní na míře identifikace s rolí a míře sociální prestiže. V prvním případě se jedná o to, co tato role dítěti skutečně přináší a jaký má pro něj význam. Pokud role žáka s sebou nese spíše negativní pocity, dítě se s tím není schopno vyrovnat. V druhém případě je důležité, jak roli vnímá okolí a jakou váhu tomu přikládá.¹⁹

¹⁵ VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Dot. Praha: Univerzita Karlova, 1994. ISBN 80-7066-384-7, s. 81.

¹⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4, s. 289.

¹⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál (vydavatelství), 2000. ISBN 80-7178-308-0, s. 159.

¹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha. 1994, s. 85.

¹⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál (vydavatelství), 2000. ISBN 80-7178-308-0, s. 159.

V kontextu této práce je zvláště důležité ztotožnění se s rolí školáka, které ne vždy probíhá hladce a může mít na zařazení dítěte velký dopad. Vyrovnání se s nově nabytou rolí, ale i s povinnostmi a množstvím požadavků, které mohou často překročit snesitelnou míru a adaptační možnosti dítěte, je velmi náročné. Nezvládnutí tohoto úkolu může mít neblahý vliv nejen na jeho zdraví, ale i na psychický vliv a celkový výkon ve škole.²⁰

Dalším neméně významným okamžikem je moment neúspěchu, který je neodmyslitelnou součástí školního procesu. Je však důležité podotknout, že dítě mladšího školního věku si tím musí projít, aby bylo schopno přijmout nové procesy, které mu pomohou situaci předejít, a nebo ho naučí se s ní úspěšně vypořádat. Každé dítě se však s neúspěchem vyrovnává jinak. Pokud se jeho nadšení mění v nechť ve vztahu ke škole a roste pocit beznaděje, který dítě nezvládá odbourat, je možné polemizovat nad tím, zda se nemůže jednat o zrod problémového chování. Trvalejší neúspěch může být totiž velmi nebezpečným v souvislosti s vnímáním vlastního já.

Jak se s tím dítě dokáže vypořádat ovlivňuje mnoho faktorů, mezi něž patří například jeho temperament, rodinné zázemí a v neposlední řadě individuální postoj rodičů k výkonu.²¹ V dnešní době se totiž můžeme stále častěji setkávat s tzv. přemotivovanými rodiči, kteří kladou na své děti nepřiměřené nároky. Zaslepení rodiče v dobré víře přehlcojí své děti množstvím mimoškolních aktivit a jejich orientace na výsledek má často za následek nejen únavu a přepracování, ale především demotivaci dětí.

Rodiče toto u svých dětí mohou pozorovat a snaží se jim v určitých věcech polevovat, aby vykompenzovali jejich zátěž. Jedním z řešení, které rodiče volí, je úleva v podobě oprostění od domácích prací. Tento postup se ale neosvědčuje a Pugnerová zmiňuje, že z toho pramení pozdější „*líní dospívající, kteří doma s ničím nepomáhají a domácí práce považují za nutné zlo.*“²²

²⁰ MACHOVÁ, Jitka. *Biologie dítěte pro speciální pedagogii: Ontogenetický vývoj*. 2. přeprac. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN (brož.), s. 94.

²¹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4, s. 97–98.

²² PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. 276 stran. ISBN 978-80-271-0532-8, s. 257.

Je jisté, že určitým duševním otřesem si prochází každé dítě na počátku školní docházky. Některé děti se tomu přizpůsobí velmi lehce a poměrně snadno navyknou novému režimu, ale měli bychom být ostražití zvláště u druhé skupiny dětí, která je náchylná k tomu, aby se u ní později projevy známky problémového chování. Preventivním řešením je bezesporu správné zařazení dětí do školy, s čímž souvisí vhodné posouzení zralosti dítěte, o čemž pojednává následující kapitola.²³

1.2 Školní zralost a připravenost

Školní zralost je pedagogickým slovníkem definována jako: „*stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Školní zralost je v oblasti školské legislativy chápána jako podmínka pro zahájení povinné školní docházky.*“²⁴ Vágnerová vyzdvihuje důležitost „*zrání organismu dítěte, především jeho centrálního nervového systému*“, které se dle ní projevuje: „*změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži.*“²⁵

Obecně lze školní zralost chápat jako nutný předpoklad pro úspěšné zahájení ale především zvládnutí požadavků ze strany školy. Jedná se o jev komplexní, ale můžeme na něj nahlížet ze stejných hledisek, jako tomu bylo u jednotlivých oblastí vývoje. U kognitivní zralosti se zkoumá především „*přechod od celostního k pokročilému vnímání, analyticko-syntetická činnost, konkrétní myšlenkové operace, trvalejší a záměrná paměť, vůlí ovládaná pozornost, sklon k realismu a překonávání egocentrismu.*“²⁶ Z hlediska emoční a sociální zralosti je významnou položkou „*adaptace na režim školy, kontrola okamžitých nápadů a impulzů, odpovídající pracovní tempo, kladný přístup k učení, ochota spolupracovat, emocionální stabilita a kladný postoj k sobě s přiměřenou sebedůvěrou.*“²⁷ Neméně důležitou součástí je samozřejmě tělesná a biologická zralost, která zahrnuje „*věk dítěte, jeho hmotnost*

²³ MACHOVÁ, Jitka. *Biologie dítěte pro speciální pedagogy: Ontogenetický vývoj*. 2. přeprac. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN (brož.), s. 94–95.

²⁴ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 243.

²⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4, s. 79.

²⁶ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4, s. 88.

²⁷ Tamtéž, s. 90.

a výšku, přiměřený rozvoj hrubé motoriky a pohybové koordinace, vyspělost jemné motoriky, míru zralosti centrálního nervového systému a celkové zdraví dítěte.“²⁸

V souvislosti se školní zralostí se můžeme v odborné literatuře setkat také s pojmem školní připravenost, který jí doplňuje. Dle Vágnerové školní připravenost v obvyklém pojetí vyjadřuje „*souhrn předpokladů nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.*“²⁹ Dále podotýká, že k úspěchu je potřeba „*mnohých kompetencí, které jsou rozvíjeny učením, a tudíž jsou závislé na specifické sociální zkušenosti.*“³⁰

Průcha, Walterová a Mareš taktéž akcentují důležitost sociální vyspělosti, neboť říkají, že „*pro úspěšné zvládnutí role žáka musí dítě dosáhnout určitou socializační úroveň, tj. umět se vhodně chovat ve vztahu k učiteli a k spolužákům, být schopno s nimi komunikovat a znát a přijímat určité morální hodnoty a normy.*“³¹ Dále dodávají, že v praxi pramení problémy právě z toho, že „*školní připravenost některých dětí není dostatečná především vlivem znevýhodněného sociokulturního prostředí jejich rodin.*“³²

Můžeme se tedy shodnout na tom, že školní zralost a připravenost tvoří nutný předpoklad pro vstup dítěte do školy. Jak již bylo zmíněno, ne každé dítě je schopno se lehce adaptovat na nové autoritativní prostředí, které pro něj představuje přechod od hry k soustavnému učení. Z toho důvodu je potřeba si včasné vytipovat děti, které by do této kategorie mohly spadat a poskytnout jim individuální pedagogickou či psychologickou péči a hlavně pomoc.

1.3 Zahájení školní docházky

V neposlední řadě je podstatné zmínit také samotný vstup dítěte do školy, což bývá mnohými autory označováno jako skutečný mezník v dětském životě. Jako příklad si můžeme uvést Říčana, který zahájení školní docházky označuje jako „*radikální životní*

²⁸ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4, s. 85.

²⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál (vydavatelství), 2000. ISBN 80-7178-308-0, s. 141.

³⁰ Tamtéž, s. 141.

³¹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 241.

³² Tamtéž, s. 241.

změnu³³ či Franclovou, která tento moment vymezuje jako „zlomovou událost“.³⁴ Bezesporu můžeme jen souhlasit, neboť jak již bylo výše naznačeno, skutečně se jedná o obrovský převrat v dětském životě, který naprosto mění doposud zajetý životný styl dítěte.

Škola, tradičně chápaná jako instituce, která vzdělává, v tomto kontextu nabírá ještě větší váhy, neboť na čerstvé školáky má největší vliv a představuje pro ně nový pohled na svět a obrovskou změnu oproti předcházejícímu věku hry.³⁵ Doposud byly děti regulovány především ze strany rodičů, ale nyní s sebou škola přináší řadu nových pravidel a norem, které je potřeba dodržovat. Škola se stává místem hlavní socializace a podněcuje vznik nových potřeb, které mají vliv na hodnotovou hierarchii školáka. To je v přímé souvislosti s rozvojem určitých schopností, dovedností a osobnostních vlastností. Škola tak na jednu stranu představuje radostné momenty spojené s uspokojením potřeby po poznání a také s navazováním nových kontaktů, ale na druhou stranu s sebou přináší také mnoho nových starostí a zátěží, na které dítě nebylo doposud zvyklé. Úspěšné zvládnutí těchto překážek má přímý vliv na dětské sebepojetí.³⁶

Pokud se ale dítěti nepodaří zvládnout zmiňovaná úskalí spojená s úspěšným plněním školních povinností, ale i také například se zdařilým začleněním do kolektivu, je velmi pravděpodobné, že u něj můžeme později pozorovat některý z projevů problémového chování, které bude podrobněji představeno v další kapitole.

³³ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5, s. 150.

³⁴ FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6, s. 16.

³⁵ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac. Praha. 2004., s. 150.

³⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4, s. 9.

2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Obdobně jako tomu bylo s vymezením pojmu školního věku i v případě charakteristiky problémového chování nemůžeme vycházet pouze z jedné ucelené definice. Nejenže každý autor na tento pojem nahlíží jinak, ale vstupuje sem také faktor subjektivity, nýbrž při charakterizování problémového chování je hranice pro každého mnohdy jinde, a to co někteří za problémové považují, jiní vnímají naprosto jinak. Na čem se můžeme ale shodnout je to, že oblast problémového chování je velmi široká a v této kapitole se některé její aspekty pokusíme nastínit.

Spolu s tím se kapitola zaměří také na odlišení problémového chování od poruch chování, což bývá někdy mylně zaměňováno, neboť i v odborné literatuře se setkáváme s tím, že terminologie není jednotná a často dochází k pojmenování jedné skutečnosti dvěma různými termíny. Spolu s tím se kapitola dotkne také subjektivity v posuzování problémového chování a představí nejčastější projevy spojené s problémy v chování.

Tyto projevy bývají spojovány především se školním prostředím, ačkoliv se s nimi můžeme pochopitelně setkat i za hranicemi školy. Prostředí školy je pro práci však výchozí, a z toho důvodu se bude zaměřovat právě na projevy problémového chování ve školní praxi.

2.1 Charakteristika problémového chování

V průběhu dětství ale zvláště při nástupu do školy můžeme zaznamenat projevy chování, které bývají označovány jako nežádoucí a jsou vnímány jako problémové. Pedagogický slovník definuje problémové chování skrze pojem problémový žák, kdy zmiňuje zvláště to, „že se svými výkony, svým chováním, reagováním na výchovné působení a svými sociálními kontakty ocitá „mimo normu“.³⁷ K problémovým dětem mj. řadí ty děti, „které lžou, kradou, šikanují spolužáky, chodí za školu a toulají se se s partou.“³⁸ Je však nutno říci, že ačkoliv je toto označení často užívané, je dle samotných autorů málo přesné.

³⁷ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 179.

³⁸ Tamtéž, s. 180.

Hutyrová na problémové chování nahlíží obdobně a do škály projevů řadí taktéž lhaní a krádeže spolu s projevy fyzické nebo verbální agrese či tlak na ostatní jedince.³⁹ Nezůstává však pouze u tohoto výčtu a rozšiřuje problematiku například o „*sklony k negativismu, neschopnosti kontaktu, přecitlivělosti, závislosti a obtížím se zaměřením pozornosti a soustředění.*“⁴⁰

Čáp dělí problémové chování na disociální, asociální a antisociální chování. Do disociálního chování řadí takové chování, které „*lze chápat jako určité zlozvyky, vzdorovitost a negativismus.*“⁴¹ Toto chování sice nikoho přímo nepoškozuje, ale je už vnímáno jako nežádoucí a společensky nepřijatelné. Asociální chování s sebou již přináší překročení svobody jiného člověka, které však není přímo mířeno proti ostatním a společnosti, ale přesto se s ním často pojí porušování společenských norem. Jeho trvání má dlouhodobější charakter. Antisociální chování je typem chování, které už soustavně působí proti jednotlivcům i celé společnosti a jehož cílem je někoho poškodit. Projevy tohoto chování s sebou přinášejí zpravidla násilnou trestnou činnost.⁴²

Vágnerová definuje problémové chování skrze role problémového dítěte ve škole. Uvádí důležitost kritéria, které zahrnuje obecnou charakteristiku projevů jak chování tak prožívání, které se nejen vymyká od normy, která je aktuálně přijímaná společností, ale bývá také často v rozporu s některými školními požadavky. Mezi hlavní charakteristiky problémového chování tak řadí to, že problémový žák vyžaduje odlišný přístup a je zpravidla méně uspokojován, neboť se často stává, že vynaložené úsilí jeho práce se nepromítne do výsledků. Dodává však, že zmíněná aktuálnost je velmi důležitým aspektem, protože v každé době se za nepřijatelné považovaly rozdílné projevy chování.⁴³

³⁹ HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3, s. 63.

⁴⁰ Tamtéž, s. 63.

⁴¹ ČÁP, David. Tradiční pohled na problematické chování. In: MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (firma), 2013. ISBN 978-80-7478-026-4, s. 34.

⁴² Tamtéž, s. 34.

⁴³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-488-8, s. 5.

V odborné literatuře se můžeme také setkat s označením rizikové chování, potažmo dítě v riziku poruchy chování. S těmito pojmy pracuje např. Vojtová, která mezi takové děti řadí takové jedince, kteří v průběhu dospívání procházejí různými překážkami a úskalími, které se vymykají běžným problémům dospívajícího člověka. Takové děti mají na své cestě mnoho rizik, která mají neblahý vliv na jejich zdravý vývoj nebo také na jejich socializaci.

Vojtová uvádí čtyři skupiny rizik, mezi něž řadí:

- **Rizika spojená s osobností dítěte**, která se dotýkají jak fyzické tak psychické kondice a řadíme sem taktéž sociální zkušenost. Významnými faktory této kategorie je například nedonošenost, nízká inteligence, obtížný temperament, slabé vazby, obdiv k násilí či absence klíčové osoby v životě dítěte.
- **Rizika spojená s rodinou**, jejíž aspekty se vyznačují problémy v systému rodiny, která bývá například neúplná či naopak velmi početná. Dále také výchovným stylem a celkovým chováním rodičů, kde může být přítomné kriminální a antisociální chování.
- **Rizika spojená se společností**, která se pojí s místem sociální interakce. Na dítě působí prostředí, ve kterém vyrůstá, a také lidé, kteří ho během jeho dospívání obklopují. Velkou roli hrají celkové životní podmínky dítěte a jeho okolí, ale také například kulturní normy, které mu jsou předávány.
- **Rizika spojená se školou** se týkají především školní úspěšnosti respektive neúspěšnosti, která může být zapříčiněná například nepřiměřeností nároků, nedostatkem příležitostí či zaměřením na chybu. Z pohledu samotného žáka může problémy činit také šikana nebo naopak škodlivost vrstevnické skupiny.⁴⁴

Je zřejmé, že problematika problémového chování a problémového žáka nemá jednotnou koncepci, neboť z výše naznačeného vyplývá, že ačkoliv jádro pojmu zůstává neměnné, každý autor se přiklání k různým definicím, kritériím i členění. Lze však jednotně říci, že i když k tomuto problému můžeme přistupovat různými směry, cílem

⁴⁴ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6, s. 72–74.

každého pedagoga je tyto překážky v dosažení očekávaného stavu odstranit či se jim nejlépe vyvarovat. Zde však vyvstává problém, který se týká subjektivity ve vnímání problémového chování, o čemž pojednává následující kapitola.

2.2 Míra subjektivity v hodnocení problémového chování

V úvodu zmiňovaná subjektivita ve vnímání problémového chování pramení především z toho, že je tento pojem ve školním prostředí obecně charakterizován jako jakékoli chování, které je pro učitele nepřípustné a určitým způsobem překračuje zavedené normy.⁴⁵ Je tedy patrné, že se zde opravdu otevírá značný prostor pro individuální interpretaci problémového chování, nýbrž jak již bylo naznačeno, každý má své hranice přijatelnosti nastavené jinak.

Toho se dotýká Vágnerová, která zmiňuje různé míry tolerance při posuzování problémového chování. Přisuzuje to osobnosti učitele, kdy zmiňuje například jeho zkušenosti, charakter, věk, zdravotní či momentální naladění. Dále říká, že „*v tomto směru je významná osobní citlivost vázaná na určité projevy dětí, které učiteli vadí či její dráždí. Role problémového žáka je tak vymezena nejenom určitými zjevnými či předpokládanými projevy dítěte, ale zejména jejich interpretací.*“⁴⁶

Hutyrová zmiňuje, že „*každé dítě občas projeví nějakou neposlušnost a bude záležet především na době trvání problému a jeho intenzitě, zdali takové chování označíme jako problémové.*“⁴⁷ Dále dodává, že se jedná o velmi subjektivní nahlížení, při kterém hrají velkou roli hodnotová a morální měřítká a tolerance pozorovatele. Zmiňuje také fakt, že mnohdy ani sami odborníci se nemusí shodnout, jaké projevy již spadají do problémového chování a jaké do poruch chování.⁴⁸

O největším negativním dopadu subjektivity v hodnocení hovoří Vojtová, kdy podotýká, že ve školní praxi často dochází ke zbytečnému „nálepkování“ žáků, v důsledku označení dítěte za problémové, což se mnohdy jeví jako možné

⁴⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-719-2, s. 7.

⁴⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-488-8, s. 5.

⁴⁷ HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3, s. 63.

⁴⁸ Tamtéž, s. 64.

nejjednodušší řešení. Vojtová proto nabádá k opačnému přístupu, kdy by pedagog měl „*napnout všechny síly a pedagogický um*“⁴⁹ za cílem vytvořit vhodné podmínky pro změny v chování takových žáků. Taktéž zdůrazňuje, že tím, že na žáka použijeme tuto samolepku, se nic nevyřeší, spíše naopak. Žák čelí možnému vyloučení ze sociálního prostředí, což může jeho problémy ještě stupňovat. V závěru shrnuje, že každému pedagogovi náleží povinnost toho, aby si uvědomil, zda se jedná o problémy tak závažné, že je škola není schopna vyřešit sama bez odborné pomoci či by se řešení obešlo bez začlenění vnějších činitelů.⁵⁰

2.3 Problémové chování a poruchy chování

Jasně vymezení a definování problémového chování je stěžejním pro porozumění celkové problematice, o které pojednává tato práce. Ústředním tématem práce je právě problémové chování, a z toho důvodu se následující kapitola nebude poruchami hlouběji zabývat, ale pouze představí poruchy chování skrze poukázání patrných rozdílů. Toto odlišení je klíčové, neboť se můžeme často setkat s tím, že jsou pojmy zaměňovány nejen širokou veřejností, ale i odborná literatura mnohdy podává nejednoznačné informace. Taktéž mnozí autoři cítí potřebu toho, aby se s pojmy zacházelo náležitě a vhodně se interpretovaly. K tomu vybízí například HutYROVÁ, která vnímá za důležité, aby nedocházelo k záměnám, protože to může vést k chybnému chápání celkové koncepce.⁵¹

Problémové chování tak jak bylo představeno, je obecně vnímáno jako takové, které v menší či větší míře porušuje aktuálně nastavené normy a určitým způsobem narušuje vyučovací proces a znesnadňuje učiteli jeho pedagogické působení. Dítě, které tento proces svým chováním narušuje bývá mylně označované za problémové, ačkoliv se může vlastně jednat o dítě s poruchou chování, což může mít velmi neblahé dopady. Dítě s poruchou chování se dle Bowera vyznačuje neschopností učit, neschopností navazovat uspokojivé sociální vztahy a tím, že má nepřiměřené chování a emotivní reakce. Je pro něj příznačný celkový pocit neštěstí či deprese a má tendence k tomu,

⁴⁹ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6, s. 77.

⁵⁰ Tamtéž, s. 77.

⁵¹ HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3, s. 63.

aby se u něj vyskytovaly ve spojitosti se školními problémy somatické syndromy jako je například bolest břicha nebo strach.⁵²

Samotný pojem porucha chování je dle Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání „výrazem pro postižení, kdy se chování a emociální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon.“⁵³ Porucha chování se vyznačuje zvláště tím, že se jedná o něco víc než přechodné a mnohdy předvídatelné reakce na stresující události, se kterými se potýkají všechny děti. Dále o ní můžeme říci, že se neprojevuje pouze ve spojitosti se školou, ale i v dalších prostředích, ve kterých se dítě pohybuje a přetrvává i přes individuální intervence odborníků.⁵⁴

Problémem, který se týká rozlišení poruch chování od problémového chování, se podrobněji zabývala Vojtová, dle které je odlišení těchto pojmů nezbytné pro „správné pochopení problematiky dítěte s poruchou chování a její uchopení v celém životním kontextu dítěte.“⁵⁵ Její poznatky budou tvořit teoretický rámec této kapitoly.

Vojtová přichází s koncepcí dělení žáků na:

- žáky s problémy v chování a
- žáky s poruchami chování.

Hlavní rozdíly těchto žáků shledává ve třech aspektech, kterými jsou:

- motivace neboli záměr nežádoucího chování,
- časové období a intenzita nežádoucího chování a
- způsoby podpory a intervence dítěte.

⁵² BOWER, E., The education of emotionally handicapped children. In: KAUFFMAN, James M. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall, c2001. ISBN 0-13-083283-9, s. 16–17.

⁵³ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6, s. 88.

⁵⁴ Tamtéž, s. 88.

⁵⁵ VOJTOVÁ, V. Edukace žáků s poruchami chování, In: VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD, spol.s.r.o, 2004. 248 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-86633-22-5, s. 192.

Tyto aspekty jsou autorkou přehledně zaznamenány v následující tabulce.⁵⁶

ZÁMĚR V NEŽÁDOUCÍM CHOVÁNÍ JEDINCE	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou v chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> • jsou si vědomi svých problémů, vadí jim, že je mají a rádi by je odstranili • normy neporušují cíleně • porušování norem je výsledkem konfliktu mezi vnitřními a vnějšími potřebami žáků • nálepka „problémový žák“ v nich vyvolává špatné pocity a vnímají ji negativně 	<ul style="list-style-type: none"> • nejsou v konfliktu s platnými normami • normy zpravidla nepřijímají, mnohdy je ignorují • necítí vinu za důsledky svého jednání
ČASOVÁ DIMENZE NEŽÁDOUCÍHO ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou v chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> • přetrvávají v problémech krátkodobě či v určitých periodách • mívají vývojové souvislosti • mají problémy z důvodu nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím 	<ul style="list-style-type: none"> • přetrvávají v problémech a porušují normy dlouhodobě • se potýkají s vývojovými specifiky morálního vývoje, které způsobují, že se jejich nežádoucí chování spíše prohlubuje
NÁPRAVA, KOMPENZACE, REEDUKACE	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou v chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> • potřebují cílená pedagogická opatření vedoucí k nápravě • kompenzují nežádoucí chování skrze speciálně pedagogické metody, které jim pomáhají navozovat nové modely chování a umožňují žákům přiměřeně naplňovat jejich potřeby 	<ul style="list-style-type: none"> • vyžadují k nápravě speciální péči • touto péčí spějí k transformaci způsobů a cílů chování, které jsou společensky nepřijatelné v chování, které přijatelné je

⁵⁶ VOJTOVÁ, V. Edukace žáků s poruchami chování, In: VÍTKOVÁ, Marie. Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe. 2. vyd. Brno: MSD, spol.s.r.o, 2004. 248 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-86633-22-5, s. 201.

V průběhu života dítěte vystává mnoho faktorů, které se mohou v menší či větší míře podílet na rozvoji problémového chování ale i poruchy chování, a můžeme je tedy označit za faktory rizikové. Pro pedagoga by proto mělo být vždy důležité, aby tyto faktory byl schopen vycítit a vhodně s nimi pracoval. Pro tyto účely je nezbytné být schopný rozlišovat důvody problémového chování a především vidět spojitosti mezi jeho projevy. Vhodným pomocným nástrojem je nejen učitelova odbornost a určitá erudovanost, ale také jeho kompetence související s volbou vhodného postupu intervence. Jako další východisko se nabízí také znalost nejen samotného dítěte ale i jeho životního kontextu, neboť jak již bylo výše naznačeno, můžeme z něj leccos pochopit a pomůže nám poskytnout potřebné informace na cestě za pochopením a následnou interpretací problémů v chování.

2.4 Nejčastější projevy problémového chování

Jak můžeme z výše uvedeného vyčíst, není lehké se v dané terminologii orientovat, neboť není jednotně ukotvená a různí se i napříč mnohými autory. Tato variabilita má několik příčin, mezi které se jistě řadí relativita očekávaného chování, s čímž je spojeno to, že samotné normy chování se vždy vážou ke konkrétnímu sociálnímu a kulturnímu prostředí. Dalším důvodem je také variabilita v interpretaci autorů, nýbrž každý ve svém výkladu nastiňuje jiný úhel pohledu, s čímž se přímo pojí různé varianty a kombinace názvů.⁵⁷

Práce se pokusí být v tomto ohledu jednotná, ačkoliv terminologie se bude různit vlivem přejímání z textů rozličných autorů. Problémové chování žáků bude v této kapitole popisováno a vnímáno jako překážka ve vzdělávání, která je však ze strany žáků neúmyslným porušováním norem. Samotní žáci si jsou narušování vědomí a chtějí toto chování odstranit. Příčina, která je vede k porušování norem školních i sociálních, není zaviněna duševní poruchou či onemocněním, ale jedná se o odchylky v osobnostním vývoji a odlišnostech v interakci se sociálním prostředím, rodinou

⁵⁷ JAŘABÁČ, Ivan. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex, 2018. Ze zkušeností pedagogů. ISBN 978-80-7225-453-8, s. 9.

a i samotnou školou. Tato kapitola představí několik koncepcí toho, jak lze problémové chování kategorizovat.⁵⁸

Dimenzionální klasifikace, která je užívaná v psychologii a ve speciální pedagogice v anglosaských zemích, dělí problémové chování na:

- **Poruchy chování** – charakteristické otevřenou agresí,
- **Osobnostní problémy, psychické problémy** – úzkostné chování, sociální uzavřenost,
- **Nevyvrálost** – problémy s pozorností, pasivita jedince,
- **Socializovaná agrese** – skupinová agrese, loupeže.⁵⁹

Školská klasifikace uváděná zahraniční literaturou z oblasti speciální pedagogiky kategorizuje toto chování na:

- **Poruchy chování vyplývající z konfliktu** – záškoláctví, lhaní, krádeže,
- **Poruchy chování spojené s násilím** – agrese, šikana, loupeže,
- **Poruchy chování související se závislostí** – toxikomanie, závislost na automatech.

V oblasti psychiatrické terminologie a v pedagogických publikacích se můžeme setkat také s označením „*poruchy řízeného chování*“, se kterými se pojí narušování práv a svobod druhých a porušování ostatních sociálních norem a pravidel. Řadí se zde:

- **Násilné chování k lidem a ke zvířatům** – zastrašování, šikana,
- **Ničení majetku** – vandalismus,
- **Lhaní, krádeže, podvody,**
- **Závažné narušování norem** – útěky, záškoláctví či ponocování bez dovolení rodičů.⁶⁰

⁵⁸VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-488-8, s. 67.

⁵⁹JARABÁČ, Ivan. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex, 2018. Ze zkušeností pedagogů. ISBN 978-80-7225-453-8, s. 16.

⁶⁰Tamtéž, s. 16.

Vágnerová vymezuje problémové chování ze tří základních hledisek na:

- **Chování nerespektující sociální normy**, které jsou platné v dané společnosti. U tohoto typu chování podotýká, že je velmi problematické hodnotit chování romských žáků, kteří často činí tak, jak je v jejich okolí běžné, tudíž se mnohdy z jejich pohledů nejedná o přímé porušení. Hovoří zde zvláště o jejich postoji k záškoláctví.
- **Nápadnosti v oblasti sociálních vztahů**, které se vyznačují nedostatkem empatie, citovou chladností a egoismem. Může se to projevovat zvýšenou koncentrací na vlastní osobu s potřebou uspokojování svých potřeb. Následný pocit viny pramenící z důsledků vlastního chování, je očekávaný, ale chybí. Egoismus může mít také někdy vliv na problémy s autoregulací chování jedince.
- **Chování související s agresivitou**, která je rysem osobnosti a dále na **chování, při kterém dochází k porušování základních práv ostatních**. Prožitek při takovémto chování se různí od lhostejnosti až k uspokojení v krajních případech.

Mezi konkrétní projevy problémového chování Vágnerová řadí:

- lhavost,
- záškoláctví,
- a krádeže.⁶¹

Napříč různými typy dělení problémového chování se jako nejčastější projevy objevovalo lhání, záškoláctví, krádeže, toulání, útěky a různé projevy násilného a agresivního chování ve směru k druhým, což mnohdy vyústuje v šikanu, o čemž budou pojednávat následující podkapitoly.

⁶¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-488-8, s. 71–75.

2.4.1 Lhaní

Lhaní je obecně projevem, který je chápán jako určitá forma odmítnutí respektu k jakékoli autoritě. Zpravidla se vyskytuje v situaci, která je pro žáka tíživá a s kterou si neví rady, tudíž lhaní představuje jednu z variant úniku z této situace. Při posuzování je nutno zvážit, zdali je jedinec dostatečně vyspělý a cestu lži si volí záměrně, aby získal jistou výhodu nebo se například vyhnul trestu. Je potřeba také brát v potaz účel, míru a frekvenci lhaní, ale také vůči komu se lhaní objevuje.⁶²

Lhaní můžeme rozdělit do tří kategorií na lži:

- **bájevé**, které nemají reálný základ a jsou výmyslem dětské fantazie, ve které dítě zpravidla má důležitou roli. Děti, které volí tento typ lži, si kompenzují určitou deprivaci, kterou trpí. Za bájevou lhavost by nemělo být dítě trestáno.
- **pravdivé**, které jsou charakteristické tím, že si je dítě již vědomo toho, že lže a lže zpravidla za účelem získání výhody či vyhnutí se trestu. Tento typ lži se vyskytuje zvláště ve školním věku a slouží jako obranný mechanismus. Dítě je už v tomto věku schopno odlišit lež od pravdy a je si tak plně vědomo toho, že činí něco, co se dělat nemá.
- **konfabulace** (smyšlenky), které jsou typickým projevem chování dětí spíše předškolního věku. Příčinou je záměna skutečných vzpomínek a smyšlených příběhů. Tento typ lhaní by opět neměl být postihován, neboť u něj není cílený účel a úmysl.⁶³

2.4.2 Záškoláctví

Obecná charakteristika záškoláctví hovoří o tom, že má jedinec nutkání a tendence odněkud utíkat. Únik pro něj opět představuje určitou možnost toho, jak se zachovat v nějaké problémové situaci a jedná se tedy o formu obranného mechanismu. Tyto úniky jsou realizovány z domu, ze školy či z jiného zařízení. Další příčinou může být také projev toho, že žák nechce respektovat přijímané normy a tímto dává najevo svůj

⁶² JAŘABÁČ, Ivan. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex, 2018. Ze zkušeností pedagogů. ISBN 978-80-7225-453-8, s. 21.

⁶³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-488-8, s. 71–72.

postoj.⁶⁴ Při hodnocení je tak třeba zjistit, zda se příčina pojí s nějakým problémem pramenícím např. ze školního neúspěchu či se jedná o celkový záporný postoj ke škole a jejím normám a pravidlům. Opět je třeba zhodnotit četnost útěků, jejich propracování z pohledu impulzivnosti jednání či plánování, a v neposlední řadě samotný způsob provedení.

2.4.3 Útěky a toulání

Útěky a toulání mohou být vnímané jako forma záškoláctví, ale protože se nemusí vždy nutně jednat o útěk ze školy a toulání v čase vyučování, mívají vlastní kategorii. Dítě se většinou toulá delší dobu a může to mít přímou souvislost s následnými krádežemi. Často se setkáváme s tím, že se dítě potuluje vlivem party. Pokud se podíváme blíže na útěky, můžeme je dělit na útěky impulzivní, chronické a chorobné.

Impulzivní (reaktivní útěky) představují formu úniku od problému. Ve většině případů se jedná o zkratkovitou reakci, která přímo reflektuje konkrétní prožitou skutečnost. Dítě volí útěk, aby se zpravidla vyhnulo trestu, ale může se jednat i o pomstu dospělým. Je to pouze demonstrativní gesto, neboť jedinec stojí o to, aby ho našli a mohl se vrátit zpět.

Chronické útěky, jak již z názvu vyplývá, bývají opakované. Nejedná se již o impulzivní rozhodnutí, ale dítě si útěk plánuje a připravuje se na něj. Důležitým rysem tohoto typu útěku je to, že jedinec přesně ví, kam chce utéct a nechce se odtud vrátit ke své rodině. Takové chování můžeme často sledovat v rodinách, které nenaplníjí dětskou potřebu bezpečí a jistoty.

Chorobné útěky spadají spíše již do poruch chování, ačkoliv mohou mít taktéž impulzivní ráz, ale zpravidla jsou podloženy nějakým onemocněním. Děti často utíkají bez zjevného důvodu a projevy mohou souviset například se syndromem ADHD či s epileptickými obtížemi.⁶⁵

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-488-8, s. 73.

⁶⁵ JAŘABÁČ, Ivan. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex, 2018. Ze zkušeností pedagogů. ISBN 978-80-7225-453-8, s. 22.

2.4.4 Krádeže

Pro krádeže je charakteristickým rysem záměrnost tohoto chování a předpoklad, že dítě, které se krádeže dopouští, je rozumově již natolik vyspělé, že je schopno si uvědomit, že se dopustilo něčeho špatného. Dítě už totiž vnímá koncept vlastnictví a rozlišuje mezi vztahem k vlastní a cizí věci, a tak by mělo tuto normu akceptovat.⁶⁶ S krádeží se také mnohdy pojí další projevy problémového chování jako např. vandalismus či projevy násilí. Pokud tedy dítě vědomě odcizí něčí majetek a je si tak vědomo toho, co napáchalo, tehdy můžeme hovořit o naplnění podstaty „pravé krádeže.“⁶⁷

Při posuzování závažnosti musíme zohlednit místo krádeže a způsob krádeže. Dítě může krást pouze doma, ve škole nebo výhradně mimo tyto instituce např. v obchodě a své krádeže může provádět neplánovaně a příležitostně nebo naopak s předem připraveným a promyšleným plánem. Dále je potřeba také zjistit, zda dítě krade samo pro sebe nebo kvůli nějaké partě, aby si upevnilo svoji pozici a získalo si respekt členů. Často se může jednat o známky šikany, kdy je jedinec pod nátlakem party nucen krást a zpravidla není schopen se vymanit z jejího působení.

2.4.5 Šikana

Šikana bývá obvykle chápána jako projev agresivního jednání, kterým si páchající jedinec snaží získat či udržet převahu nad druhými. Toto chování je vymezeno určitým sociálním prostředím, kterým je nejčastěji škola. V dnešní společnosti mívá šikana kvůli přístupu k internetu a sociálním sítím častý přesah i do domácího prostředí dítěte.⁶⁸ Při definování šikany se odborníci shodují na 3 kritériích, jimiž je „záměrné, respektive agresivní jednání vůči druhému, jeho opakovanost a nerovnováha síly mezi jednajícím a tím, kdo je agresivnímu jednání vystaven.“⁶⁹

⁶⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-488-8, s. 74.

⁶⁷ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5, s. 96.

⁶⁸ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9, s. 399.

⁶⁹ Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Baldry, A. C. (2008): *Effectiveness of programmes to reduce school bullying*. Swedish Council for Crime Prevention, Information and publications, Stockholm. In: JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3, s. 27.

Ttofi, Farrington a Baldry zahrnují tyto kritéria do svého výkladu a šikanu definují jako: „fyzický, verbální nebo psychický útok nebo vyhrožování, jehož cílem je zastrašit, znepokojit nebo ublížit oběti, nerovnováha tělesné či psychické síly, kdy silnější dítě (nebo děti) utlačují slabší, a opakování incidentů mezi týmiž dětmi po delší dobu.“⁷⁰

Jařabáč zdůrazňuje to, že „šikanování je třeba chápat jako jednu z nejzávažnějších deformací sociálních vztahů, rolí a norem života“⁷¹, tudíž bychom neměli podceňovat ani drobné náznaky či jakékoli projevy naplňující podstatu šikany. Brzké odhalení problému a jeho příčiny a následné nápravy je klíčovým u všech projevů problémového chování, ale u šikany důležitost odhalení nabírá ještě na větším významu, neboť se stoupající agresí vůči šikanovanému jedinci, úměrně roste i míra poškození oběti a možných následků chování agresorů.

Jařabáč tak vyzdvihuje roli učitele při procesu odhalování šikany, ale také podotýká, že přístupy k řešení se velmi různí. Někteří učitelé mají tendenci situaci zlehčovat, jiní ignorovat a někteří svým chováním, ač nepřímou, šikanu podněcují, když nevhodně použijí ironii nebo dokonce svými posměšnými poznámkami „označí“ slabé místo třídy. Není nutno dodávat, že takové chování je zcela nepřijatelné a každý učitel by se ho měl vyvarovat. O roli učitele a stylech řešení problémového chování bude pojednávat následující kapitola.⁷²

⁷⁰ Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Baldry, A. C. (2008): *Effectiveness of programmes to reduce school bullying*. Swedish Council for Crime Prevention, Information and publications, Stockholm. In: JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3, s. 27., s. 27.

⁷¹ JAŘABÁČ, Ivan. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex, 2018. Ze zkušeností pedagogů. ISBN 978-80-7225-453-8, s. 25.

⁷² Tamtéž, s. 33.

3 ROLE UČITELE PŘI PRÁCI S PROBLÉMOVÝMI ŽÁKY

V dnešní době se učitelé musí stále častěji potýkat s projevy problémového chování, které může mít svůj zrod již na prvním stupni či v krajních případech i dříve. Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, funkce učitele v procesu prevence ale i intervence hraje podstatnou roli a představuje první možný krok, který učitel může udělat, než se obrátí na pomoc specializovaných pracovišť.

Každý učitel je ve svém smyslu jedinečný, přichází z odlišného prostředí, má jiné zkušenosti, morální hodnoty a mnohé další, tudíž je velmi pravděpodobné, že samotné řešení bude pojmát každý osobitým způsobem. To samozřejmě přímo souvisí i se stylem výuky, který preferuje, ale i s jeho kompetencemi, schopnostmi a dovednostmi. Samotná osobnost učitele nesmí být opomenuta v hodnocení kvality výuky a učiteli by měly být připsány jisté zásluhy na výsledcích a výkonech žáků. Můžeme se na to ale podívat i z opačného konce a klást si otázku, zda některé typy chování či vedení třídy nemohou nést částečný podíl na projevech problémového chování.

Je těžké hodnotit, zdali je nějaký styl lepší nežli druhý, neboť do hodnocení bude vstupovat nutná dávka subjektivity, ale některé přístupy můžeme jistě označit za nevhodné a mělo by být našim cílem se k takovým řešením neuchylovat. Mertin a Krejčová mezi negativní projevy ze strany učitele řadí, „*když učitel používá sarkasmus, výsměch, znevažuje přístup žáků, útočí na jejich vlastnosti, jestliže na ně křičí, když se vyjadřuje nepřívětivě o jejich budoucnosti a také když učitel odmítá podat pomocnou ruku v případě nesnáží.*“⁷³ Autoři dodávají, že takové chování je neomluvitelné a nelze ho obhájit ani v případě, že jsou žáci velmi neukázněni a postrádají jakékoli známky vchovanosti.⁷⁴

Tato kapitola proto představí návrhy řešení pro učitele, kteří cítí za situaci jistou míru odpovědnosti a jejich úmyslem je naopak pomocnou ruku žákům podat, neboť se chtějí podílet na možné nápravě. Nastíní kroky, které učitel může vynaložit a zmíní také další

⁷³ MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4, s. 31.

⁷⁴ Tamtéž, s. 31.

možnosti spojené s odbornými pracovišti. Kapitola se zaměří především na to, jakým způsobem se mohou učitelé podílet na celé situaci, ale také na dopady spojené s nevhodně volenými kroky. Specializovaná pracoviště budou uvedena pouze okrajově.

3.1 Negativní dopad chování učitele

Mnozí učitelé při setkání s problémovým žákem často dávají ruce pryč a svoji práci přenechávají škole, která by takovou situaci měla dle nich s rodiči vyřešit. Tací učitelé se často brání známým výkladem, dle kterého by za výchovu dítěte měli odpovídat rodiče nikoliv učitel, který je tu od toho, aby je vzdělával ale ne dovychovával či převychovával. Tento typ učitele se často uchyluje k tomu, že si přivlastňuje zásluhy za dobré výsledky, ale jakmile nastane problém nebo pokles v chování či ve školním výkonu, rázem se ho to přestává týkat, protože v jeho očích za to odpovědnost nenese. Příčinu neúspěchu přisuzuje samotnému žákovi případně jeho rodičům.

Není snad nutno dodávat, že odpovědnost takovýmto způsobem nemůže být dělena na viníky a ty naprosto nevinné a je více než pravděpodobné, že učitelé, kteří by k problémovému chování přistupovali právě takto, by nic nevyřešili a nejspíše by situaci ještě zhoršili.⁷⁵

Avšak samotné označení žáka za problémového je velmi problematickým a k tomuto kroku by učitel měl přistupovat s rozvahou a rozmyslem, protože učitel může přímo či nepřímo dítě v očích spolužáků stigmatizovat a ovlivnit, jak se k němu budou chovat. To má samozřejmě přímou spojitost s následným chováním a výkony samotného problémového žáka.

Žák může být rázem vnímán jako nepřijatelný a neúspěšný vlivem nevhodného přístupu učitele. Je tedy potřeba, aby učitel své úsudky rozvážně formuloval a nevyužíval je jako obranu proti své učitelské nejistotě. Je velmi nežádoucí, aby kvůli svému pocitu, že je dítě natolik jiné a vybočující z norem, dával dítěti najevo odstup či mu neposkytoval

⁷⁵ MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4, s. 31.

dostatečnou míru bezpečí. To vše může vyústit ve zhoršení vzájemných vztahů s problematickým žákem, ale také ke zhoršení projevů problémového chování.⁷⁶

Je nesporné, že problémy v chování dítěte se objevují z mnoha příčin, tudíž je velmi náročné zjistit, kde je zrod problému. Učitelé tak často investují mnoho času a energie, aby se dopátrali příčiny, ale mnohdy mají tendenci se uchylovat ke zkreslené či zjednodušené interpretaci. Mertin a Krejčová řadí mezi tyto výklady, které se snaží hodnotit příčinu problému následující klišé: „*Rodiče se o něj nestarají, jsou pořád v práci, jde o nepodnětnou rodinu, může za to televize a vysedávání u počítače, on to zdědil...*“⁷⁷

Autoři upozorňují na to, že skutečnost může být naprosto jiná, a že daná rodina má pouze nastavené jiné hodnotové měřítko, normy, životní priority a představy o životě a výchově dětí, které se odráží v odlišném vnímání a nahlížení na danou situaci, než může mít učitel. Svojí práci rodiče mohou vnímat jako projev jejich péče, neboť prací si zajišťují dostatečné finanční prostředky na to, aby se o své dítě starali v nejlepší víře. Pokud jde o rodiče, kteří svým dětem dovolují trávit neomezený čas na počítači, vysvětlení může být opět jiné, než se kterým přišel učitel. Rodiče tímto dítěti dávají najevo svoji víru v něj a v jeho svobodu a autonomii, ale mohou také věřit, že déle stráveným časem u počítače dítě „ochrání“ před jinými nekalostmi.

Autoři tak nabádají učitelé k co největší objektivitě a profesionalitě a k co možná nejobornějšímu přístupu. Jako řešení vidí spolupráci s poradenskými pracovišti, kde se nacházejí odborníci, kteří mohou učiteli poskytnout potřebnou oporu a pomoc v řešení problémového chování, neboť mají vhodné diagnostické nástroje.⁷⁸

⁷⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-488-8, s. 9.

⁷⁷ MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4, s. 57.

⁷⁸ Tamtéž, s. 57–58.

3.2 Prevence

Prevence může být definována jako „*obrana předem*“ ve smyslu předcházení problémovému chování. V prevenci jsou tak zahrnuty kroky, které s sebou přináší včasné odhalení či také předvídání možného vzniku projevů, které budou jistým způsobem vybočovat z normy. Prevenci můžeme rozdělit na prevenci primární, která se dále člení do dvou stupňů, a prevenci sekundární.

První stupeň primární prevence je cílen na všechny žáky školy nikoli na konkrétní problémové děti. Slouží jako nástroj směřující k zabránění či odvrácení vzniku problémů. Jejím znakem je rovnocennost co se míry působení týče, neboť na všechny žáky působí stejně. Tento stupeň prevence může být veden učiteli samotnými či ve spolupráci s přizvanými odborníky.⁷⁹

Druhý stupeň již zahrnuje konkrétnější příklady a žáci si v modelových situacích nacvičují chování při různých typech problémů. Tyto programy prevence problémového chování jsou ukotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a školy ho uzpůsobují dle svých potřeb a možností školního vzdělávacího programu. U tohoto typu programu dochází ke spolupráci pedagogických pracovníků se školními poradenskými pracovišti.

Poslední fází prevence je ta sekundární, která se již specificky zaměřuje na vytipované skupiny žáků, u kterých se problémy v chování již projevily nebo jejich projevy jsou očekávané. Z toho důvodu je v této fázi časté to, že pracuje na tom, aby vzniklé problémy se zmírnily a v nejlepším případě zcela vymizely. Časová náročnost je mnohem vyšší než u předchozích fází a je potřeba také mnohem větší odbornosti, poněvadž se v sekundární prevenci již více zaměřuje na charakter a poznání problémového chování jedince. V této fázi má učitel velmi důležitou roli, protože žáky v rámci výchovně vzdělávacího procesu vede, ale je nezbytná spolupráce s odborníky z různých oborů. Bez odborného poradenství by učitel mohl napáchat škody zmiňované v předchozí kapitole. Poradenské služby mu mohou být poskytnuty Pedagogicko-psychologickou poradnou či Speciálně-pedagogickým centrem.⁸⁰

⁷⁹ JAŘABÁČ, Ivan. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex, 2018. Ze zkušeností pedagogů. ISBN 978-80-7225-453-8, s. 68.

⁸⁰ Tamtéž, s. 69.

Cílem prevence je:

- *„Identifikace rizikových faktorů v prostředí.*
- *Eliminace jejich rozvoje a vliv na jejich odstranění.*
- *Poznání charakteru problémů.*
- *Zvyšování kompetence pedagoga, který žáka učí – cílem je podpořit žáka v přirozeném edukačním prostředí.*
- *Pomoc jedinci s problémovým chováním, orientovat se ve vlastním chování.*
- *Odstraňování ohrožujících aspektů v jeho sociálních podmínkách.*
- *Pomoc sociálnímu okolí orientovat se v rizikové situaci.*“⁸¹

Je však nutno mít na paměti, že základním požadavkem, který musí být naplněn, než se pro prevenci rozhodneme, je bezpečné školní prostředí. Bez splnění této podmínky totiž mohou následné kroky prevence přijít vniveč. Dle Vojtové můžeme prevenci považovat za úspěšnou a efektivní, pokud žáky dovedla k osvojení znalostí a dovedností, které jim pomohou řešit obdobné problémy i v budoucnu a žáci se tak stanou pružnými a adaptabilními na tyto situace.⁸²

3.3 Intervence

Intervencí se rozumí speciální druh podpory, která zahrnuje opatření vedoucí k přerušení, zastavení či změně problémů chování žáků. Intervence je vždy cílená a zaměřuje se na konkrétní projevy chování. Učitel v intervenční fázi nabývá role poradce, který žákům po skončení výuky nabízí podporu a vedení. Poradenství učitel poskytuje nejen problémovým jednotlivcům, ale jeho pozornost je věnována i těm bezproblémovým. Žáky s problémy v chování však pedagog pozoruje bedlivěji, aby mohl vytvářet různé modelové diagnostické situace, které slouží k identifikaci potíží a jejich příčin. Poté, co učitel určí možné problémy, by měl navázat spolupráci s rodiči a postupnými kroky provést intervenci.⁸³

⁸¹ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6, s. 116.

⁸² Tamtéž, s. 116.

⁸³ JAŘABÁČ, Ivan. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole.* Ostrava: Montanex, 2018. Ze zkušeností pedagogů. ISBN 978-80-7225-453-8, s. 75.

V intervenční fázi učitel pracuje s rizikovými faktory jak v osobním tak ve školním kontextu, ale neopomíjí ani kontext mimoškolní, který zahrnuje sociální prostředí dítěte a zvláště jeho rodinu. Aktivity provedené v rámci tohoto kroku jsou zaměřeny na ty faktory, které představují klíčové problémy. Hlavní náplní je koordinace a propojení systémů edukace, podpory a míra provázení. Důležitým bodem je tak správné naplánování kroků, které povedou ke sledování stanovených problémů, neboť tyto kroky představují pedagogická opatření zasahující do přirozených sociálních životních situací jedince.

Pedagog může využít metody pozorování a analýzy – žákovských prací, verbálního a neverbálního projevu. Při analýze prací dochází k identifikaci a komparaci chyb a nahlížení na pracovní postupy. Pro potřeby analýzy verbálního projevu žáků ale i rodičů může učitel použít diskuzi, rozhovor, jak řízený tak volný, a různé typy projektivních technik, jako jsou např. nedokončené věty či příběhy. V analýze neverbálních projevů se osvědčuje navodit situace dramatickou formou. Situace by měly zahrnovat jednání, prožívání, hraní rolí a scény cílené na empatickou stránku. Při hraní rolí se uplatňuje znázorňovat různá postavení ve skupině, nastolovat rozličné pohledy na řešení konfliktů a osvojování strategií při rozhodování.⁸⁴

Pedagog by měl cílit na to, aby intervence žákovi pomohla vytvářet správné strategie řešení situací, které ho dostávají do problémů či vykazují negativní charakter. Intervence dále směřuje ke zvýšení motivace jedince tyto situace řešit nově osvojenými způsoby a zlepšovat tak jeho schopnosti a možnosti díky nácviku vhodnějších způsobů řešení. Intervence je realizována učitelem ve spolupráci se školou, rodinou a v nutných případech i odborníky z vnějších školských poradenských zařízení.⁸⁵

⁸⁴ JAŘABÁČ, Ivan. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex, 2018. Ze zkušeností pedagogů. ISBN 978-80-7225-453-8, s. 78.

⁸⁵ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6, s. 118.

Hlavní úkoly intervence jsou:

- *„Eliminovat, popř. odstranit, zdroje nežádoucích vlivů.*
- *Probouzet zájem, pohotovost, usměrňovat aktivity.*
- *Vytvářet důvěru, sebeúctu.*
- *Posilovat pozitivní sociální vztahy jedince k sobě samému, k druhým.*
- *Pomáhat jedinci orientovat se ve vlastním chování, reakcích okolí na něj.*
- *Poznávat a vyhodnocovat chování jedince v přirozených i cíleně vytvořených situacích.*
- *Motivovat dítě k jiným modelům chování.*
- *Posilovat odolnost dítěte vůči negativním vlivům z okolí.*“⁸⁶

V neposlední řadě je třeba zmínit, že stejně tak jako u prevence tak i u intervence je důležité navodit dostatečně bezpečné prostředí. V intervenci vystupuje na důležitosti však také vzájemný respekt, který je nezbytným předpokladem pro úspěšné naplnění záměru intervence a učitel by měl vždy dbát na respekt vůči dané životní situaci jedince spolu s celým jejím kontextem.

⁸⁶ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6, s. 118.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo oslovit učitele 1. stupně vybrané základní školy na Praze 6 a zmapovat jejich dosavadní zkušenosti s žáky, kteří vykazují projevy problémového chování. Výzkum se zajímal nejen o to, zda se s takovými žáky setkali, ale také o to, jak probíhalo řešení této situace, zda bylo úspěšné či ne, a čemu tento výsledek přisuzují. Cílem bylo taktéž zjistit, na koho se učitelé při řešení obrací a zdali to má nějaký dopad na výslednou situaci. V neposlední řadě bylo cílem šetření zjistit, jestli by učitelé uvítali školení spojené s touto problematikou. Výsledky výzkumu mohou posloužit jako nástroj mapující situaci na vybrané základní škole ve věci zvládnutí žáků problémového chování.

Udržení pracovního nasazení a disciplíny třídy během vyučování je mnohdy velmi obtížným úkolem, který si mnoho učitelů klade za jeden z dílčích cílů. Pokud se tento předpoklad nedaří dlouhodobě naplňovat, ať už z jakéhokoli důvodu, který může být právě v podobě žáků s projevy problémového chování, jak začínající tak i zkušení učitelé mohou začít pociťovat selhání a neúspěch, což může zvyšovat riziko pracovního vyhoření. Z tohoto důvodu je důležité věnovat této problematice a zvláště jejímu zvládnutí pozornost, nýbrž to přispívá k dobrému klimatu školy a může to předcházet mnohým problémům.⁸⁷

4.1 Výzkumné otázky a hypotézy

- **Výzkumná otázka č. 1:** *Setkal se každý učitel 1. stupně vybrané základní školy s žáky s projevy problémového chování?*
- **Výzkumná otázka č. 2:** *Přispívá délka pedagogické praxe k úspěšnějšímu řešení projevů problémového chování?*
- **Výzkumná otázka č. 3:** *Můžeme řešit obdobné projevy problémového chování u rozličných žáků stejným způsobem?*

⁸⁷ MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4, s. 11.

- **Hypotéza č. 1:** Větší část respondentů se setkala s žáky s problémovým chováním.
- **Hypotéza č. 2:** Délka pedagogické praxe vede k úspěšnějšímu zvládnutí problémového chování žáků.
- **Hypotéza č. 3:** Obdobné projevy problémového chování lze řešit u různých žáků podobným způsobem.

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

5.1 Metoda získávání dat

Data v praktické části této bakalářské práce byly získány metodou dotazníkového šetření, která se řadí do metod kvantitativních. Otázky i odpovědi jsou kladeny a získávány v písemné formě. Dle Gavory se dotazník řadí mezi nejčastěji užívané metody zjišťování údajů. Jako důvod uvádí to, že konstrukce dotazníku se považuje za poměrně jednoduchou a můžeme díky němu získat velké množství informací v relativně krátkém čase.⁸⁸ Při sestavování dotazníku a formulaci otázek je třeba se řídit základními pravidly, mezi něž spadá:

- používání jednoduchého jazyka,
- kladení jednoznačných otázek, které nejsou příliš komplikované a zavádějící,
- kladení otázek, u nichž není jednoznačná odpověď (možnost volby odpovědi),
- nezařazování otázek, které ověřují znalosti respondentů,
- nezařazování sugestivních otázek,
- nezařazování negativních otázek,
- vyloučení nepříjemných otázek,
- nezařazování otázek týkajících se odhadů.⁸⁹

⁸⁸ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6, s. 99.

⁸⁹ VAVREČKOVÁ, Eva a Jana STUHLÍKOVÁ. *Metodická příručka pro psaní bakalářských prací*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav lázeňství, gastronomie a turismu, 2012. ISBN 978-80-7248-718-9, s. 42

Při tvorbě je taktéž nutné dbát na to, aby se dotazník nestal pro respondenty příliš monotónním, aby nebyl příliš dlouhý, esteticky nevhledný, aby neobsahoval chyby formální i gramatické, aby sledoval určitou logiku a aby návaznost otázek byla provázaná.⁹⁰

V rámci dotazníkového šetření bylo využito také metody škálování, která pomáhá zjišťovat míru či intenzitu. U těchto typů otázek je respondent vyzván k tomu, aby vyjádřil svůj názor umístěním odpovědi do konkrétního místa škály.⁹¹

5.2 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření praktické části této bakalářské práce bylo provedeno formou dotazníku, který byl respondentům rozeslán e-mailem a uskutečnil se online formou. Respondenti odpovídali na otázky týkající se jejich zkušeností s problémovým chováním. Dotazník (viz Příloha A) byl uveden otázkou, která refletovala to, zda respondenti mají zkušenost s žáky s problémovým chováním či ne. V závislosti na odpovědi se dotazník poté členil na dvě části, kdy ti respondenti, kteří zkušenost neměli, absolvovali menší počet otázek, které byly zaměřeny spíše teoreticky, neboť respondenti postrádali praktickou zkušenost. Respondenti bez zkušenosti s problémovými žáky odpovídali na 7 uzavřených otázek (viz Příloha B).

Naproti tomu respondenti, kteří v úvodu odpověděli na otázku týkající se jejich zkušenosti kladně, absolvovali delší verzi dotazníku. Tato verze se skládala z uzavřených, polootevřených i otevřených otázek, jejichž počet se lišil v závislosti na odpovědích. Nejvyšší možný počet otázek byl 17 a nejnižší 14.

Dotazník byl strukturován následovně: Otázka č. 1 rozdělovala respondenty na ty, kteří mají zkušenost s žáky s projevy problémového chování a na ty, kteří nemají. Problémové chování tu nebylo blíže definováno, neboť je očekávané, že respondenti jsou s touto definicí seznámeni díky jejich vzdělání.

⁹⁰ VAVREČKOVÁ, Eva a Jana STUHLÍKOVÁ. *Metodická příručka pro psaní bakalářských prací*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav lázeňství, gastronomie a turismu, 2012. ISBN 978-80-7248-718-9, s. 43.

⁹¹ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6, s. 104.

Pokud respondenti odpověděli „*NE*“, byla jim poté položená série 6 otázek. Otázka č. 2 se zajímala o to, zda se respondenti setkali s tímto pojmem v teoretické rovině. V otázce č. 3 odpovídali respondenti na to, zda by si dokázali poradit s problémovým chováním v praxi. Otázka č. 4 zjišťovala, jestli by respondenti uvítali na jejich pracovišti školení spojené s problematikou problémového chování. Otázky č. 5 – 7 se týkaly sociodemografického zařazení respondentů a dotazovaly se na pohlaví, vzdělání a délku praxe.

Pokud respondenti odpověděli „*ANO*“, bylo jim položeno 13 – 16 otázek v závislosti na to, jak odpovídali na dané otázky. Otázka č. 2 se zajímala o to, s jakým typem chování se respondenti setkali u vybraného žáka, přičemž bylo možné zvolit více odpovědí. Otázka č. 3 zjišťovala, jakým způsobem respondenti problémové chování řešili. Na tuto otázku navazovala otázka č. 4, která zkoumala, jestli bylo řešení problému úspěšné. V otázce č. 5 respondenti reflektovali, čím bylo způsobeno to, že řešení bylo úspěšné případně neúspěšné. Otázka č. 6 se respondentů dotazovala na to, zda při řešení kontaktovali další osobu.

Pokud respondenti odpověděli „*ANO*“, následovala otázka č. 7, ve které respondenti vybírali z 5 možností osob, které kontaktovali, a poté v otázce č. 8 odpovídali na to, jak jim to pomohlo.

Pokud respondenti odpověděli „*NE*“, byla jim položena pouze otázka č. 7 týkající se toho, zda si myslí, že by jim pomohlo, kdyby při řešení kontaktovali další osobu.

Poté následovala opět společná otázka pro obě skupiny respondentů, která se ale lišila v číslování. Pro skupinu „*ANO*“ se jednalo o otázku č. 9, pro skupinu „*NE*“ o otázku č. 8. Tato otázka se zajímala o to, zda se u respondentů změnil přístup k řešení problémového chování v závislosti s délkou jejich praxe. Respondenti si vybírali z možností „*ANO*“, „*SPÍŠE ANO*“, „*NE*“ a „*SPÍŠE NE*“.

Respondentům, kteří vybrali možnost „*ANO*“ či „*SPÍŠE ANO*“, byla následně položena otázka č. 10/9, která nabízela polootevřené možnosti týkající se toho, v jakém ohledu se jejich přístup změnil. Byla zde zařazena možnost jiné, kde respondenti mohli vepsat vlastní odpověď.

Další otázka byla znovu společná pro obě skupiny respondentů. Respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli „*NE*“, mají odlišné číslování otázek, neboť jejich

dotazník je posunut o jednu otázku. Jejich číslování bude uvedené v závorce. V otázce č. 11/10 (10/9) respondenti škálovali jednotlivé projevy problémového chování a rozhodovali, jaké projevy jsou dle jejich zkušeností nejhůře řešitelné na škále od velmi lehce řešitelné po velmi špatně řešitelné. Otázka č. 12/11 (11/10) zjišťovala, zda mají respondenti pocit, že se s problémovým chováním setkávají častěji než na začátku jejich pedagogické praxe. Zde mohli respondenti vybírat z možností „ANO“, „SPÍŠE ANO“, „NE“ a „SPÍŠE NE“.

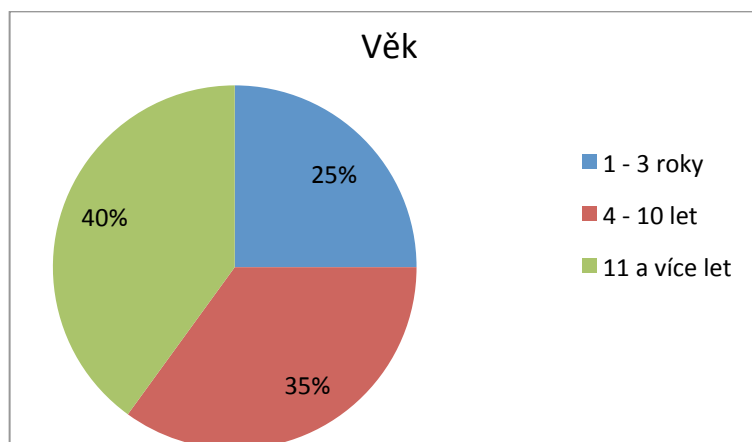
Tato otázka respondenty opět rozdělila, neboť pokud respondenti zvolili možnost „ANO“ či „SPÍŠE ANO“, byla jim položena ještě doplňující otázka č. 13/12 (12/11), která se dotazovala na to, proč si respondenti myslí, že tomu tak je. Tito respondenti poté odpovídali na otázku č. 14/13 (13/12), která se ptala na to, zda by uvítali na jejich pracovišti školení spojené s problematikou problémového chování. V závěru dotazníku byly použity sociodemografické otázky. Otázka č. 15/14 (14/13) zjišťovala pohlaví. Otázka č. 16/15 (15/14) se ptala na obor, který respondenti vystudovali a poslední otázka č. 17/16 (16/15) zkoumala délku pedagogické praxe.

Respondentům, kteří zvolili odpovědi „NE“ či „SPÍŠE NE“ na otázku č. 12/11 (11/10), byly následně položeny stejné otázky, ale pouze se lišily v číslování, a není tak potřeba je znovu uvádět.

5.3 Výzkumný vzorek

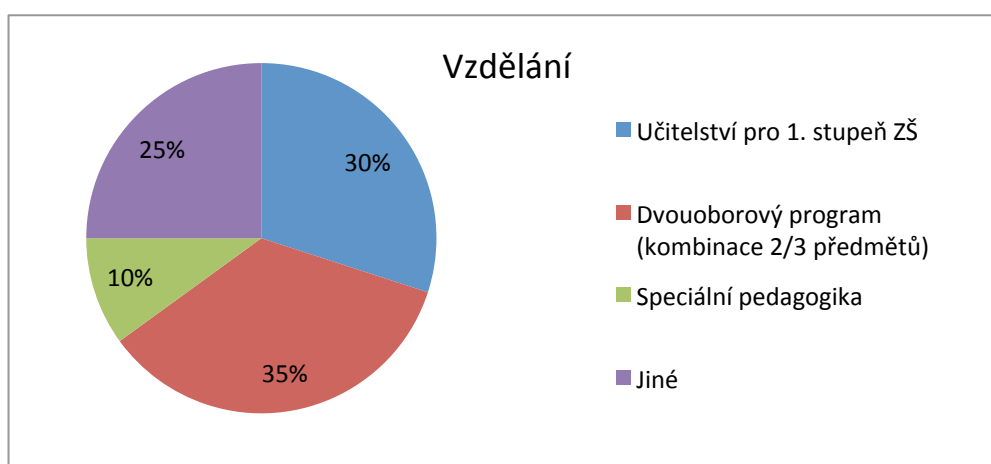
Výzkumný vzorek šetření se skládal z 20 respondentů, z nichž bylo 19 žen a 1 muž. Výzkum nerozlišoval respondenty dle věku, neboť to nebylo nijak důležité pro jeho potřeby, ale zaměřil se na délku pedagogické praxe respondentů. Z odpovědí vyplynulo, že na vybrané základní škole jsou v největším zastoupení učitelé, kteří mají praxi 11 let a více (40 %). Následovala kategorie 4 – 10 let (35 %), která představovala rozdíl pouze v jedné odpovědi. Nejmenší zastoupení bylo ve skupině respondentů, jejichž pedagogická praxe je v rozmezí 1 – 3 roky. První kategorie se skládala z 8 respondentů, druhá ze 7 a třetí čítala 5 respondentů.

Graf 1: Věkové rozložení



Nejčastějším zastoupeným oborem, který respondenti vystudovali, byla „kombinace dvou nebo tří předmětů“. Výzkum blíže nezjišťoval, o jaké předměty se konkrétně jednalo, neboť to nebylo stěžejní. Tuto variantu zvolilo 7 respondentů (35 %). Následovalo „Učitelství pro 1. stupeň ZŠ“, které se lišilo pouze jedním respondentem, tudíž takto odpovědělo 6 respondentů (30 %). Poměrně velké procento (25 %) respondentů zvolilo možnost „jiné“, která představovala buď jiný typ pedagogicky zaměřeného vzdělání nebo se mohlo jednat o naprosto jiné odvětví. Tato informace nebyla dále zjišťována. Tuto odpověď zvolilo 5 respondentů. V nejmenším zastoupení se objevil obor „Speciální pedagogiky“, který vystudovali pouze 2 respondenti (10 %).

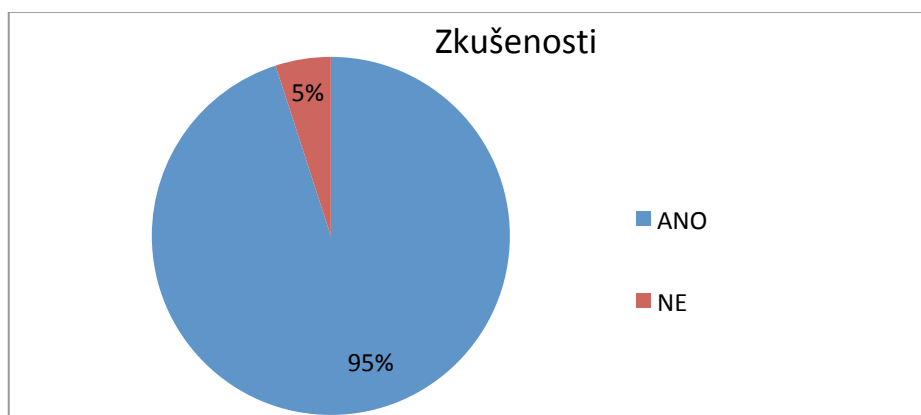
Graf 2: Vzdělání



6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Otázka: Setkal/a jste se s žákem s projevy problémového chování?

Graf 3: Zkušenost s problémovým chováním v praxi



Variantu „ANO“ zvolilo 19 respondentů (95 %), zatímco variantu „NE“ pouze 1 respondent (5 %).

Respondent, který zvolil odpověď „NE“, absolvoval kratší verzi dotazníku, neboť nemohl nikterak reflektovat své zkušenosti, které byly předmětem tohoto výzkumného šetření. Otázky pro tohoto respondenta byly následující:

Setkal/a jste se s problémovým chováním v teoretické rovině?

Respondent odpověděl „ANO“. Tato otázka byla zařazena z toho důvodu, neboť se výzkum zajímal o to, zda měl respondent aspoň teoretické znalosti, když už ne ty praktické.

Myslíte si, že byste si s projevy problémového chování dokázal/a v praxi poradit?

Respondent odpověděl opět kladně, ale nevíme, čím je toto tvrzení podloženo.

Uvítal/a byste, kdyby na vaší škole proběhlo školení spojené s touto problematikou?

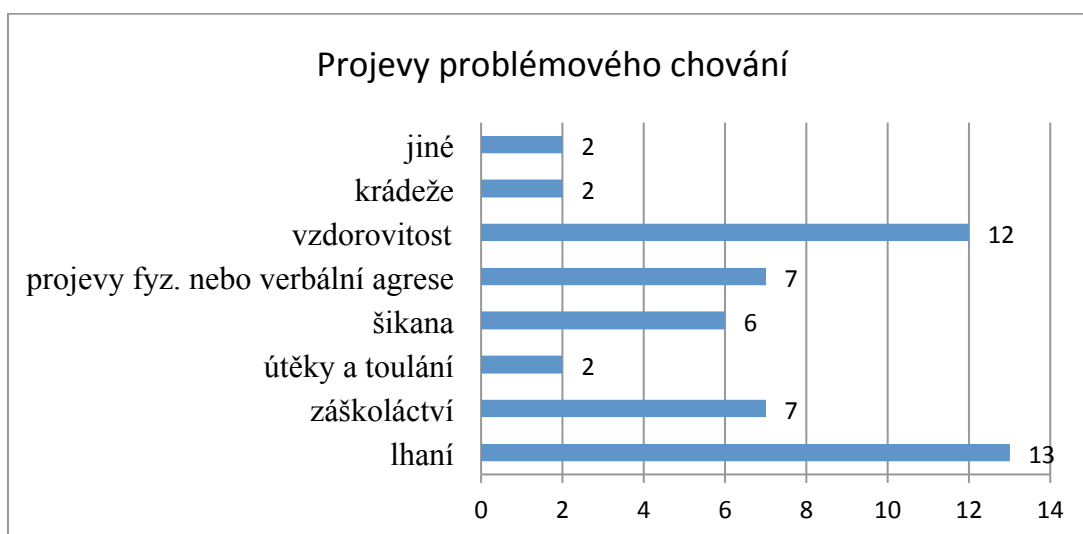
Tato otázka je již společná pro všechny respondenty a odpověď na ni byla opět „ANO“. Můžeme jen polemizovat, zda respondent odpověděl kladně, protože cítí že jeho teoretické znalosti nejsou dostačující, nemá dostatek praktických zkušeností či se jedná o jiný důvod.

Ke konci dotazníku byly zařazeny sociodemografické otázky, které zjistily, že se jednalo o ženu, která vystudovala dvouoborový program a má pedagogickou praxi 4 – 10 let.

Další část výsledků se bude věnovat těm respondentům, kteří odpověděli kladně na první otázku týkající se jejich zkušenosti s žáky s projevy problémového chování.

Jaký typ chování se u žáka projevoval?

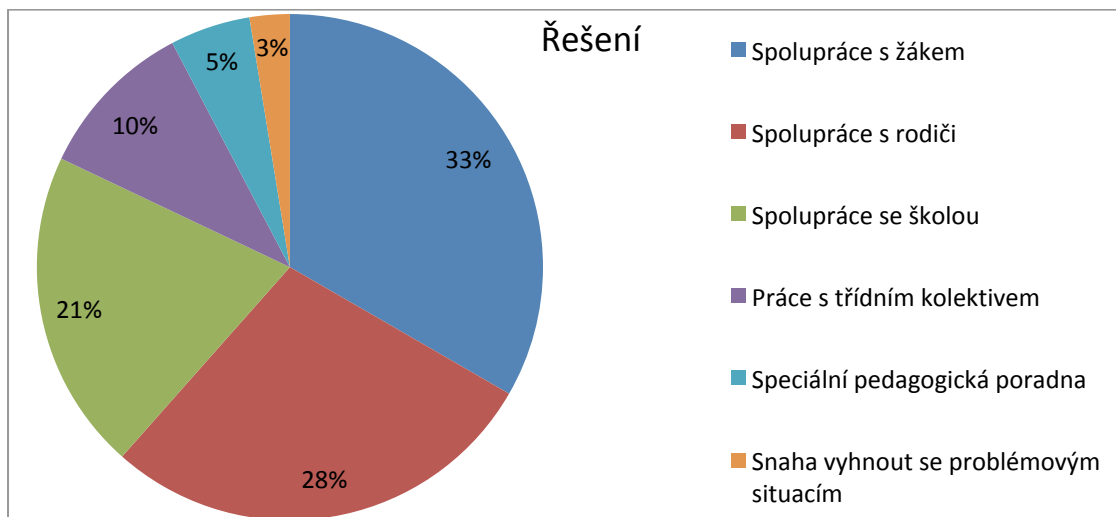
Graf 4: Nejčastější projevy problémového chování



V této otázce respondenti odpovídali na to, jaký typ chování byl pozorovatelný u žáků s problémovým chováním. Bylo zde možné označit více možností a je patrné, že se respondenti nejvíce setkali s projevy „lhaní“ (68,4 %), kdy tuto odpověď zvolilo 13 respondentů. Následovala „vzdorovitost“, která byla odpovědí 12 (63,2 %) respondentů. „Projevy fyzické nebo verbální agrese“ spolu se „záškoláctvím“ označilo shodné množství 7 respondentů (36,8 %). Pouze v jedné odpovědi se lišila „šikana“, kterou označilo 6 respondentů (31,6 %). Nejméně zastoupené se ukázaly „krádeže“, „útěky a toulání“ a „jiné“ projevy, které nebyly blíže specifikované. Tyto projevy označili 2 respondenti (10,5 %).

Jakým způsobem jste toto chování řešil/a?

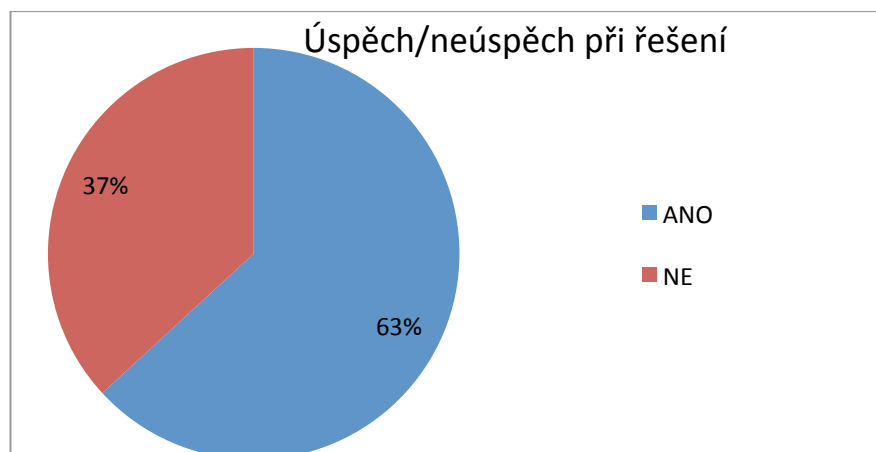
Graf 5: Řešení problémového chování



Tato otázka byla otevřená a respondenti mohli začlenit více odpovědí. Nejčastější odpovědí byla „*spolupráce s žákem*“, která zahrnovala různé metody. Tuto odpověď napsalo 13 respondentů (33 %). Druhou nejčastější odpovědí byla „*spolupráce s rodiči*“, kterou zvolilo 11 respondentů (28 %). Velmi častou byla také odpověď „*spolupráce se školou*“. Takto odpovědělo 8 respondentů (21 %). „*Práce s třídním kolektivem*“ měla již menší zastoupení, neboť ji zvolili 4 respondenti (10 %). Pouze 2 (5 %) respondenti se při řešení obrátili na „*Speciální pedagogickou poradnu*“ a jen 1 respondent (3 %) vybral možnost „*snaha vyhnout se problémovým situacím*“.

Bylo vaše řešení problému úspěšné?

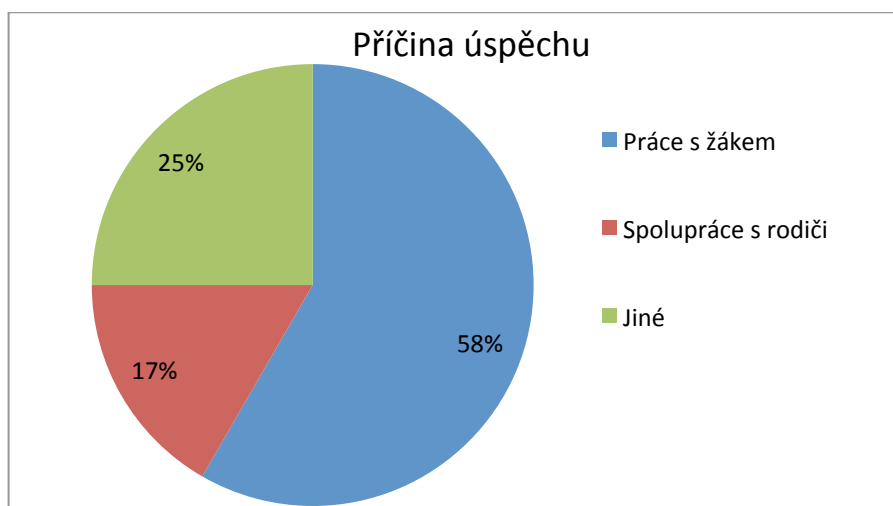
Graf 6: Úspěch při řešení problémového chování



V této otázce volilo 12 respondentů (63 %) možnost „ANO“ a 7 respondentů (37 %) možnost „NE“. Pro obě varianty následovala otázka, která se doptávala po příčině kladné i záporné odpovědi.

Čím myslíte, že to bylo způsobeno?

Graf 7: Příčina úspěchu

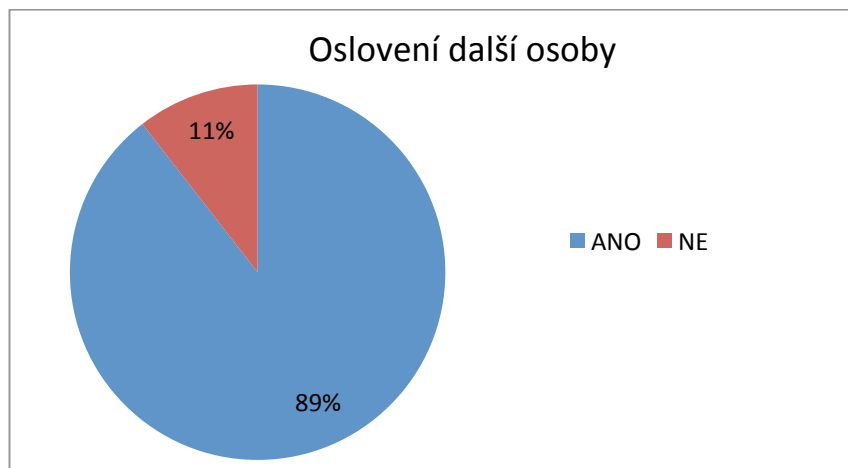


Tato otázka byla otevřená. Respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli kladně (63 %), jako nejčastější příčinu jejich úspěšného řešení volili „*práci s žákem*“. Takto odpovídalo 7 respondentů (58 %). Druhá nejčastější možnost byla „*spolupráce s rodiči*“, kterou zvolili 2 respondenti (17 %). 3 respondenti (25 %) odpovídali na jinou otázku a zmiňovali spíše příčiny toho, proč se žáci chovali problémově.

Všichni respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli záporně (37 %), uvedli, že problém neúspěchu tkví v rodině žáků.

Během řešení problému jste kontaktoval/a další osobu?

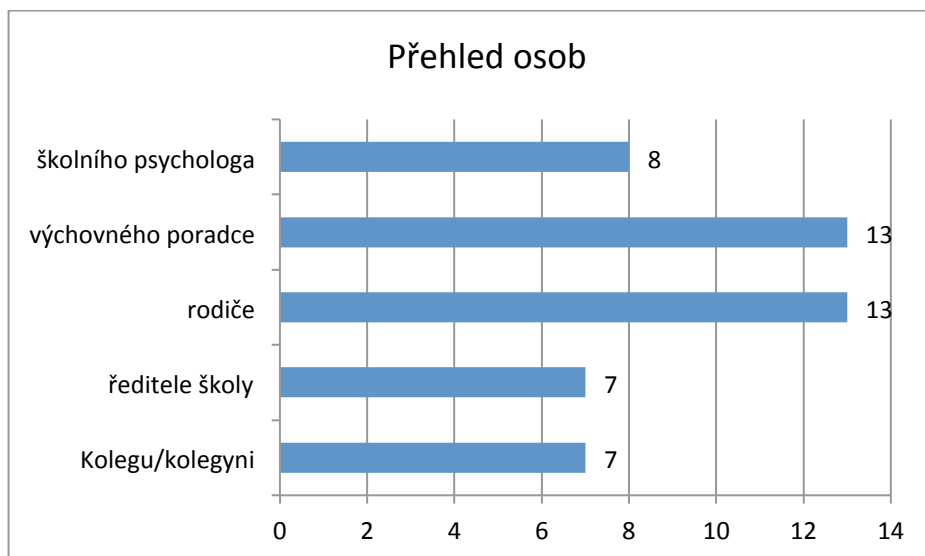
Graf 8: Kontaktování další osoby



V této otázce odpovědělo 17 respondentů (89 %) „ANO“ a pouze 2 respondenti „NE“. Respondentům, kteří odpovídali záporně, byla poté položena otázka týkající se toho, zda si myslí, že by jim bylo bývalo kontaktování další osoby pomohlo, přičemž 1 respondent uvedl, že ano a druhý, že ne. Respondentům, kteří odpověděli kladně byla položena nejdříve polootevřená otázka, ve které respondenti vybírali osobu, kterou při řešení problému kontaktovali, a poté v otevřené otázce reflektovali, jak jim další osoba při řešení pomohla.

Kontaktoval/a jste:

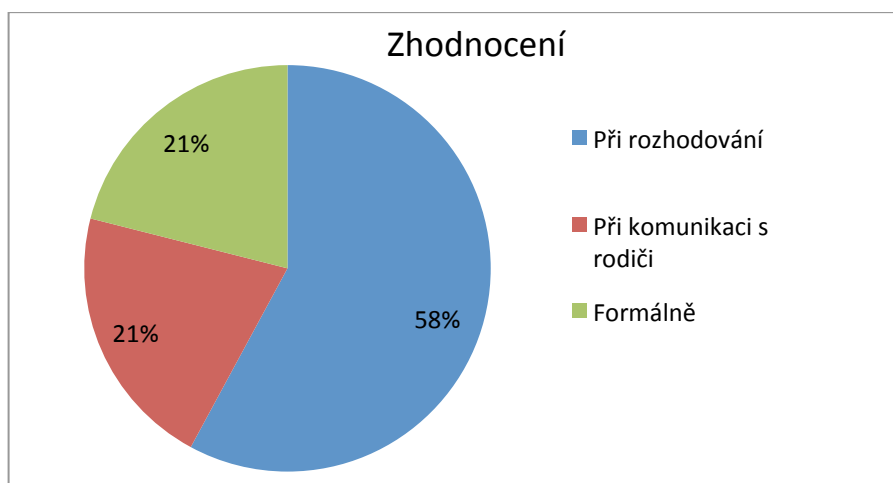
Graf 9: Přehled osob



Tato otázka měla více možností a respondenti ve svých odpovědích zpravidla vybírali více než 1 osobu. Na tuto otázku odpovídalo shodně 13 respondentů (76,5 %) možností „*výchovného poradce*“ a „*rodiče*“. Druhou nejčastější odpověď reprezentovala možnost „*školní psycholog*“, kterou zvolilo 8 respondentů (47,1 %). Nejméně častá odpověď byla méně čítná jen o jednoho respondenta a byla zastoupená taktéž dvěma možnostmi a to, „*ředitele školy*“ a „*kolegu/kolegyni*“. Tyto odpovědi zvolilo 7 respondentů (41,2 %).

Jak vám kontaktování další osoby pomohlo?

Graf 10: Zhodnocení pomoci

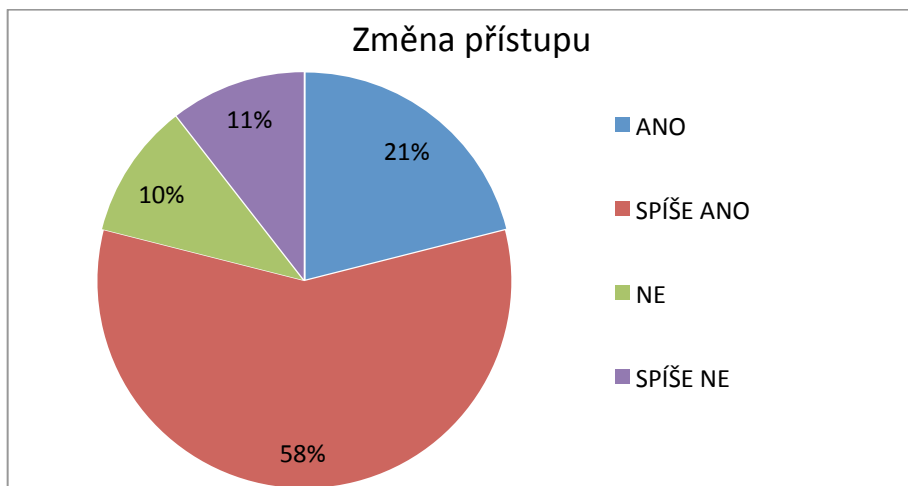


Respondenti nejčastěji volili možnost „*při rozhodování*“. Tuto odpověď zvolilo 11 respondentů (58 %). Další dvě možnosti byly zastoupeny stejným množstvím respondentů, a to 4 (21 %).

Následující otázka již byla opět společná pro respondenty, kteří na otázku, „*Během řešení problému jste kontaktoval/a?*“, odpověděli kladně i záporně.

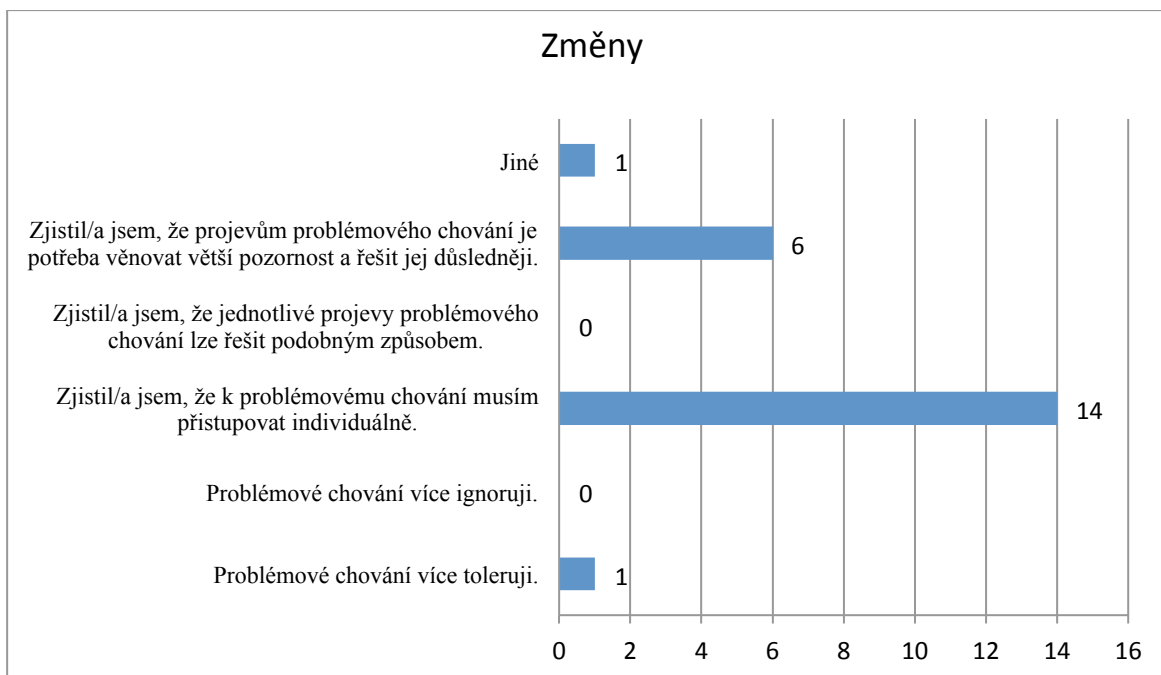
Změnil se váš přístup k řešení problémového chování v závislosti s délkou vaší praxe?

Graf 11: Změna přístupu k řešení vlivem délky praxe



V odpovědi na tuto otázku se respondenti přikláněli ke kladné odpovědi, neboť 4 respondenti (21 %) zvolili odpověď „ANO“ a 11 respondentů (58 %) zvolilo možnost „SPÍŠE ANO“. Naproti tomu odpověď „NE“ i „SPÍŠE NE“ volili shodně 2 respondenti (10 %). Respondentům, kteří volili variantu „ANO“ a „SPÍŠE ANO“, byla položená doplňující otázka, ve které respondenti vybírali z nabízených možností nebo mohli využít varianty „jiné“ a vepsat vlastní odpověď.

Graf 12: Konkrétní změny v přístupu řešení problémového chování

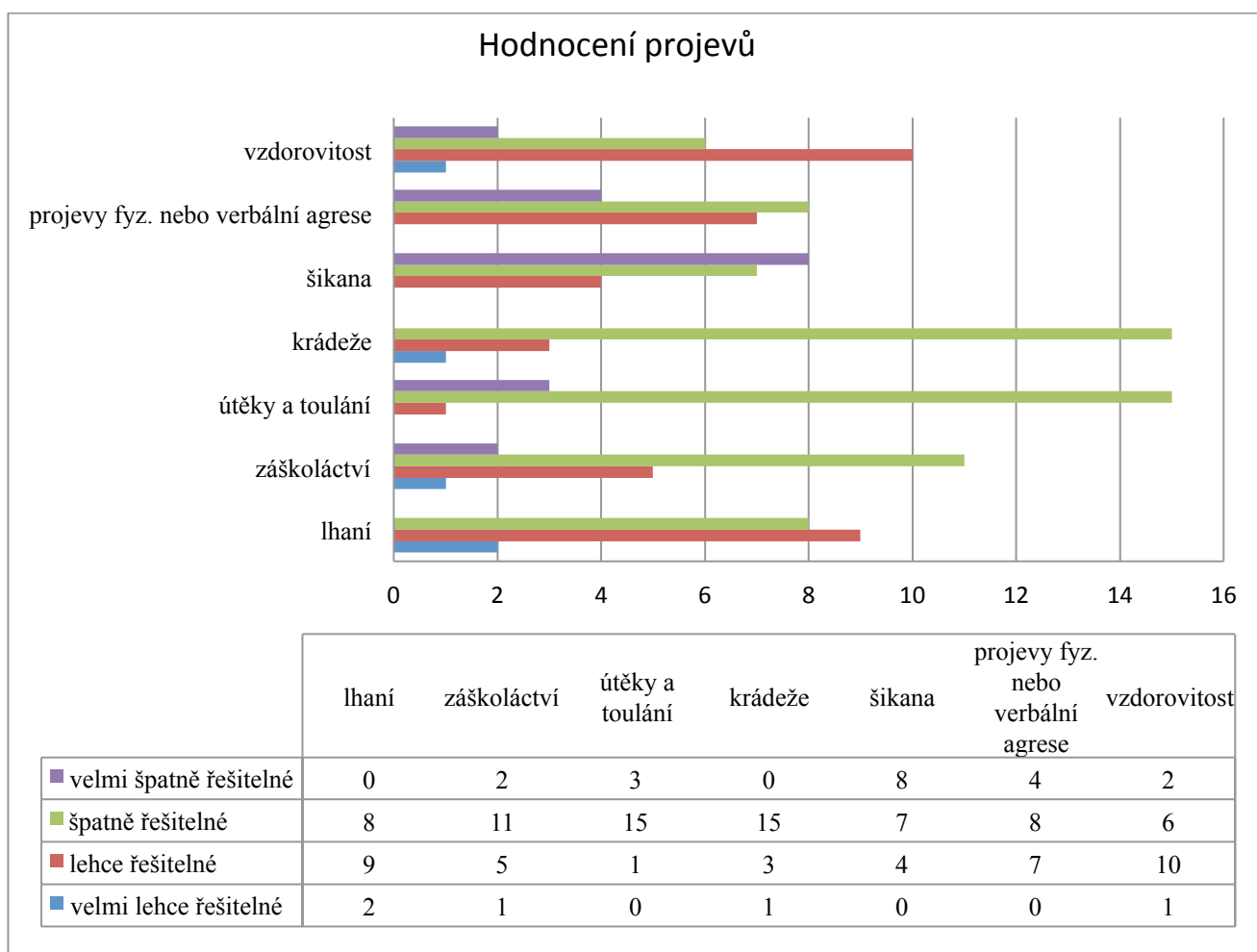


Největší zastoupení u respondentů měla možnost „Zjistil/a jsem, že k problémovému chování musím přistupovat individuálně.“, kterou zvolilo 14 respondentů (63,6 %). Poté následovala možnost „Zjistil jsem, že projevům problémového chování je potřeba věnovat větší pozornost a řešit je důsledněji“. Tuto možnost zvolilo 6 respondentů (27,2 %). Pouze 1 respondent (4,5 %) zvolil možnost „Problémové chování více toleruji“ a taktéž 1 respondent volil možnost „Jiné“ (4,5 %). Možnosti „Problémové chování více ignoruji“ a „Zjistil/a jsem, že jednotlivé projevy problémového chování lze řešit podobným způsobem“ nezvolil žádný respondent.

Následující otázka byla opět společná pro všechny respondenty.

Jaké projevy jsou dle vašich zkušeností nejhůře řešitelné?

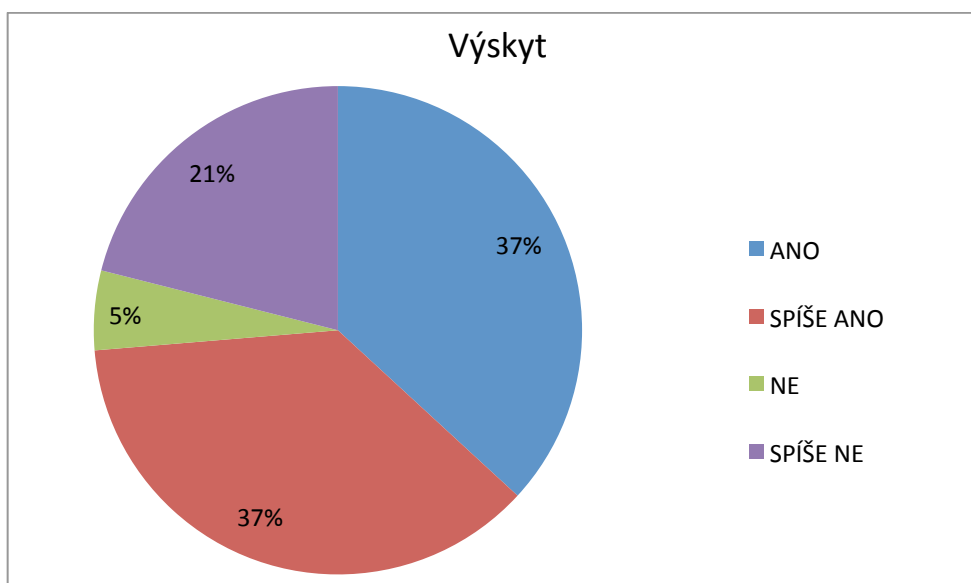
Graf 13: Hodnocení jednotlivých projevů problémového chování



V této otázce byli respondenti požádáni o škálování vybraných projevů problémového chování. Po sečtení hodnot možností „*velmi špatně řešitelné*“ a „*špatně řešitelné*“ a možností „*lehce řešitelné*“ a „*velmi lehce řešitelné*“ můžeme seřadit dané projevy od nejhůře řešitelných po ty nejlehčí. Za nejhůře řešitelné považují respondenti „*útěky a toulání*“, kdy tuto variantu zvolilo 18 respondentů. Dále následuje „*šikana*“ a „*krádeže*“, které shodně zvolilo 15 respondentů. Na třetím místě se objevilo „*záškoláctví*“ se 13 respondenty. Předposlední byly „*projevy fyzické nebo verbální agrese*“, které označilo 12 respondentů. Za nejlépe zvladatelné považují respondenti „*lhání*“ a „*vzdorovitost*“. Tyto možnosti vybralo 8 respondentů.

Máte pocit, že se s žáky s problémovým chováním setkáváte častěji než na začátku vaší pedagogické praxe?

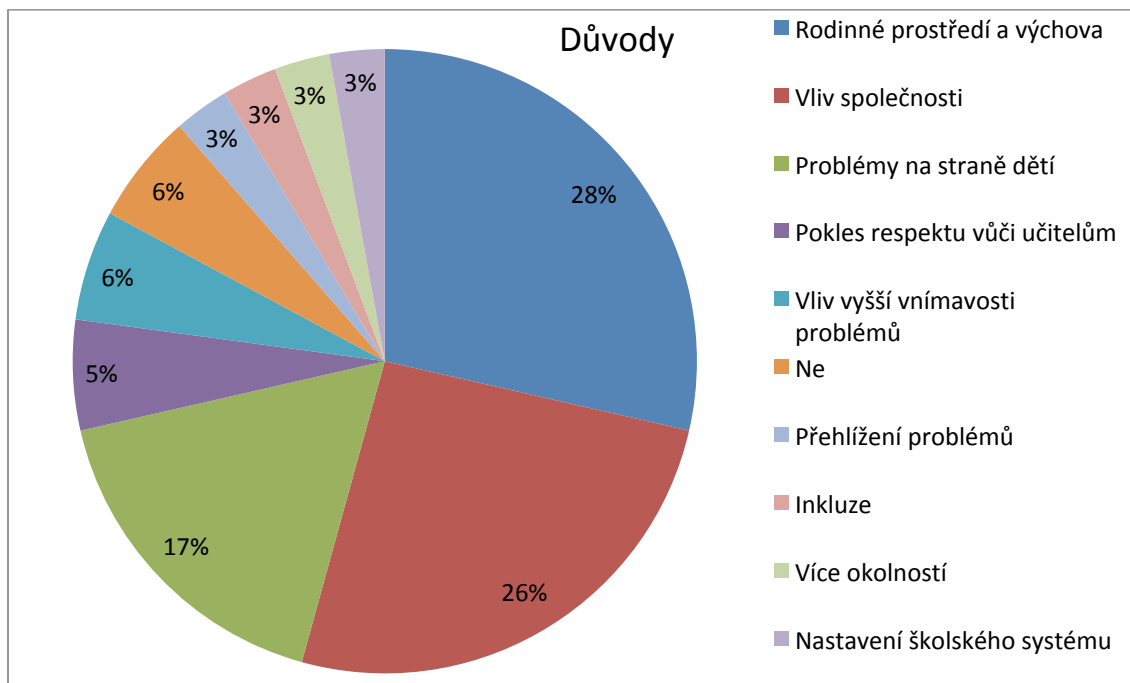
Graf 14: Výskyt problémového chování



Odpověď „*ANO*“ a „*SPÍŠE ANO*“ zvolilo 14 respondentů (74 %), zatímco odpověď „*NE*“ a „*SPÍŠE NE*“ 5 respondentů (26 %). Respondenti, kteří zvolili kladnou odpověď, byli následně požádáni o to, aby vyjádřili, zda si myslí, že je k tomu nějaký konkrétní důvod.

Myslíte si, že je k tomu nějaký konkrétní důvod?

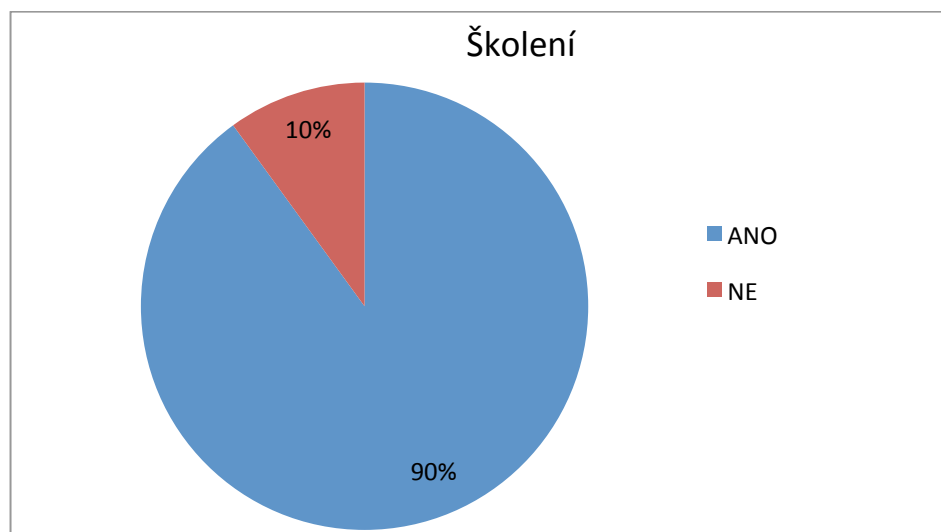
Graf 15: Rozložení důvodů



Tato otázka byla otevřená a respondenti zde nabídli mnoho různých důvodů. Nejčetnější odpovědí byl důvod, který jsme shrnuli do bodu „*rodinné prostředí a výchova*“. Takto odpovědělo 10 respondentů (28,5 %). Druhou nejčetnější odpověď volilo 9 respondentů (25,7 %) a byla označovaná jako „*vliv společnosti*“. Poslední kategorie, která byla zastoupená čtenějším počtem respondentů, a to 6 (17,1 %), byla pojmenovaná „*problémy na straně dětí*“. Další odpovědi byly zastoupené 2 respondenty (5,7 %): „*Pokles respektu vůči učitelům*“, „*vliv vyšší vnímavosti problémů*“ a dvakrát se taktéž objevila odpověď „*ne*“. Následující odpovědi zvolil pouze 1 respondent (2,8 %): „*Inkluze*“, „*nastavení školského systému*“, „*více okolností*“ a „*přehlížení problémů*“.

Uvítali byste, kdyby na vaší škole proběhlo školení spojené s touto problematikou

Graf 16: Školení



Tato otázka byla opět položena všem respondentům a je zde také zařazena odpověď respondenta, který v úvodu uvedl, že nemá zkušenost s žáky s problémovým chováním. 18 respondentů (90 %) zvolilo variantu „ANO“, zatímco pouze 2 (10 %) variantu „NE“.

7 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola praktické části se bude věnovat výsledkům otázek dotazníkového šetření, které byly stěžejní a těm, kterým nebyl věnován dostatečný prostor v předešlé kapitole. Dále ověří platnost stanovených hypotéz.

Otázky, které byly položeny respondentovi, který neměl zkušenosti s žáky s problémovým chováním, nebudou do zhodnocení zařazeny.

Otázka: Setkal/a jste se s žákem s projevy problémového chování?

Odpověď na tuto otázku byla poměrně jednoznačná, neboť 19 respondentů z 20 zvolilo variantu „ANO“. Z čehož vyplývá, že problémové chování u žáků na 1. stupni této školy je častým jevem, se kterým se setkává většina učitelů, a je spíše výjimkou, když některý z učitelů nepřišel do styku s žáky, kteří vykazovali projevy problémového chování. Mimo jiné to také potvrzuje první hypotézu, která předpokládala, že větší část respondentů se setkala s žáky s problémovým chováním.

Jakým způsobem jste toto chování řešil/a?

Vzhledem k tomu, že byla tato otázka otevřená, mohly se odpovědi respondentů velmi různit, ale bylo zde poměrně velké množství odpovědí, které se v mnohém shodovaly. Největší množství respondentů se shodlo na tom, že se problémové chování snaží nejdříve řešit s konkrétním žákem dříve nežli zapojí další osoby. Tato odpověď zahrnovala různé metody, které se respondentům osvědčily v praxi. Někteří respondenti vyzdvihovali roli motivace a přátelského přístupu, jiní zmiňovali důležitost rozhovoru a rozpravy s žákem a nebo také izolace, která sloužila k tomu, aby se žák ocitl mimo kolektiv a nemohl se tak „předvádět“, čímž došlo k zmírnění projevů problémového chování.

Druhou nejčastější odpovědí byla „*spolupráce s rodiči*“, kterou využilo také poměrně velké množství respondentů. Tato odpověď nebyla respondenty více specifikovaná. Další častým řešením byla „*spolupráce se školou*“, která zahrnovala kontaktování třídního učitele, speciálního pedagoga, výchovného poradce či školního psychologa. Někteří respondenti, kteří zmiňovali spolupráci s rodiči či se školou, podotkli, že nejdříve pracovali se samotným žákem, ale že to nebylo efektivní, a proto se poté obrátili na rodiče či jiné pracovníky školy.

Pár respondentů popisovalo také „*práci s třídním kolektivem*“. Respondenti ve svých odpovědích uvedli třídnické hodiny, třídní samosprávu a zapojení kolektivu do řešení problému skrz různé motivační aktivity. Jen velmi malé procento respondentů se při řešení obrátilo na „*Speciální pedagogickou poradnu*“ a pouze jeden respondent řešil situaci tak, že se snažil cíleně vyhnout možným problémům.

Bylo vaše řešení problému úspěšné?

Tato otázka reflektovala zkušenost respondentů s řešením problémového chování a doptávala se na to, zda se jim podařilo problémy vyřešit úspěšně či nikoli, přičemž větší část respondentů se přiklání k tomu, že se jim podařilo situaci zvládnout úspěšně. Avšak poměrně velké množství respondentů (7) uvedlo, že jejich řešení bylo neúspěšné. Při bližší specifikaci těchto respondentů můžeme nalézt pojitko v tom, že 4 z těchto respondentů měli pedagogickou praxi v rozmezí 1 – 3 roky, z čehož bychom mohli vyvodit, že jejich řešení bylo neúspěšné například kvůli tomu, že neměli dostatek zkušeností. Na druhou stranu, se ale mezi respondenty objevili také dva, kteří měli pedagogickou praxi v délce 11 let a více, což nejenže vyvrací předchozí domněnku, ale taktéž současně falzifikuje druhou hypotézu, která se domnívala, že délka pedagogické praxe vede k lepšímu zvládnutí problémového chování žáků.

Nelze ani říci, že by selhání bylo podmíněno určitým typem vzdělání, neboť se mezi respondenty našlo zastoupení každého oboru, kdy nejvíce zastoupené bylo „*jiné*“, které nebylo blíže specifikováno a nemůžeme tomu připisovat žádné závěry. Pokud by se ale jednalo například o vzdělání, které nebylo dostatečně pedagogicky zaměřeno, mohla by to být možná příčina, avšak vzorek je tak malý, že z něj nelze s určitostí vyvozovat taková tvrzení.

Nutno však dodat, že délka pedagogické praxe nemá vliv na neomylnost učitelů a na to, že si ví rady v každé situaci, protože se díky délce svého působení ve školství setkali již se vším. Je potřeba své znalosti a zkušenosti neustále aktualizovat a stále se dozdělovat, což se projevilo i v otázce týkající se školení, kterou kladně přijala většina respondentů.

Čím myslíte, že to bylo způsobeno?

Tato otázka byla opět otevřená a respondenti zde sepsali velké množství příčin, které jsme se pokusili seskupit do 2 bodů, které měly mezi sebou určitou spojitost. Tato otázka byla položená jak těm, kteří odpověděli kladně tak i těm, kteří volili možnost ne. Nejdříve se podíváme blíže na respondenty, kteří své počínání hodnotili úspěšně.

Tito respondenti jako nejčastější příčinu jejich úspěšného řešení uváděli „*práci s žákem*“. V této odpovědi byla zahrnuta motivace, partnerský přístup, predikce problémové situace, individuální přístup, společné hledání správné cesty a také žákovo vlastní uvědomění. Jeden respondent zmiňoval taktéž to, že si žák uvědomil dopad svého jednání a nechtěl, aby to negativně ovlivnilo jeho třídu, protože je nechtěl „zklamat“.

Druhá skupina respondentů, která byla již méně zastoupená, se přikláněla ke „*spolupráci s rodiči*“, což blíže nekomentovali. Poslední skupina respondentů (3) odpovídala na jinou otázku a zmiňovala spíše příčiny toho, proč se žáci chovali problémově. V jejich odpovědích zaznělo špatné rodinné zázemí, násilí v rodině, kriminalita ze strany rodičů či znevýhodněná pozice v kolektivu. Z toho vyplývá, že tato otázka nebyla položena dostatečně jednoznačně, ale přinesla nám zajímavé odpovědi.

Respondenti, kteří své řešení hodnotili neúspěšně, měli taktéž prostor k tomu, aby zhodnotili, čím to bylo způsobeno. Všichni respondenti za původ problému označili rodinu žáka. Mezi odpověďmi zaznělo celkové selhání v rodině, malá pozornost ze strany rodičů, špatná komunikace s rodiči, špatný vzor v rodině, neochota rodičů či nezájem o vlastní dítě. Vzhledem k tomu, že velké množství respondentů (11) uvedlo rodiče jako klíčové pro řešení problémového chování, je poměrně logické, že pokud komunikace s rodinou nefunguje, tak jak má, celé řešení vzniklé situace je o to ještě zhoršené a může to vyústit až ve zmiňovaný neúspěch.

Jak vám kontaktování další osoby pomohlo?

Většina respondentů uvedla, že jim kontaktování další osoby pomohlo při rozhodování. V jejich odpovědích zaznělo to, že jim další osoba pomohla vymezit samotný problém, že si mohli lépe vyjasnit situaci, že získali jiný úhel pohledu na problém, že mohli sdílet svá řešení a názory a také to, že tím, že kontaktovali příslušné osoby, tak mohli využít řešení, která by sami bez zapojení rodičů a odborníků využít nemohli. Je opět

pochopitelné, že respondenti hodnotili pomoc druhých kladně, neboť vysoké procento vyzdvihovalo spolupráci s pracovníky školy a s rodiči při řešení problémů a často vnímali jejich přítomnost jako klíčovou k tomu, aby došli ke zdárnému východisku.

Poměrně častou odpovědí bylo taktéž to, že respondenti shledávali pomoc ve zlepšení v komunikaci s rodiči. Když si uvědomíme, že všichni respondenti, kteří své řešení problémového chování označili za neúspěšné, uvedli, že tomu tak bylo právě kvůli nespolečnosti s rodinou, je dobré vidět, že se tato situace zlepšuje. Ačkoliv někteří respondenti stále nemají ideální partnerský vztah s rodiči, můžeme zde vidět výhledové zlepšení vzájemných vztahů.

Stejně častou odpovědí respondentů byla ale také možnost „formálně“. Tito respondenti napsali, že pomoc byla pouze formální a zmínili, že jim kontaktování další osoby přineslo především pomoc v organizaci, kdy mohli uskutečnit předvolání do školy, vyřešit problém „pouze papírově“ či přesun do jiné třídy. Jeden respondent také uvedl, že mohlo dojít k tomu, že si rodiče odvedli žákyni domu.

Sice se možná nejedná o tak významnou pomoc jako v předchozích případech, přesto bylo kontaktování dalších osob nějakým způsobem přínosné a poskytlo to respondentům možnosti, které by jinak neměli. Tyto kroky mohly být také pouze předstupněm postupně lepšího využití pomoci od druhých, ale také současně reflektují realitu, ve které se vždy nepodaří vše vyřešit napoprvé a ideálně.

Změnil se váš přístup k řešení problémového chování v závislosti s délkou vaší praxe?

V této otázce se většina respondentů přiklání ke kladné odpovědi. Těmto respondentům byla následně položena zpřesňující otázka, ve které měli přiblížit, v čem se jejich přístup změnil. Mohli vybírat z předpřipravených možností či začlenit vlastní odpověď. Nejvíce respondentů se přiklání k tomu, že „zjistili, že se k problémovému chování musí přistupovat individuálněji.“

Druhou nejvíce zastoupenou odpovědí respondenti vyjadřovali, že „zjistili, že je problémovému chování třeba věnovat větší pozornost a řešit jej důsledněji.“ Jeden z respondentů tuto odpověď ještě zpřesnil doplněním, které dodávalo, že je potřeba hlubšího pohledu na problémy rodin a je třeba na tyto problémy nahlížet s citlivostí a respektem.

Naproti tomu možnosti „*Problémové chování více ignoruji*“ a „*Zjistil/a jsem, že jednotlivé projevy problémového chování lze řešit podobným způsobem*“ nevybral žádný respondent, což falzifikuje třetí hypotézu, která předpokládala, že obdobné projevy problémového chování lze řešit u různých žáků podobným způsobem. Tato možnost je protipólem nejčtenější odpovědi zvolené 14 z 15 respondentů, která naopak vyzdvihuje důležitost individuálního přístupu. Výsledky této otázky odpovídají současným pedagogickým trendům.

Máte pocit, že se s žáky s problémovým chováním setkáváte častěji než na začátku vaší pedagogické praxe?

Ačkoliv se v odpovědi na tuto otázku většina respondentů shodovala, bylo zde nejnáročnější vyhodnotit jednotlivé odpovědi a nalézt mezi nimi společné body. Mnoho odpovědí se podařilo spojit, ale také velké množství odpovědí bylo skutečně jedinečných a zastoupených jedním nebo dvěma respondenty. Díky tomu se nám ale nabízí poměrně široké spektrum názorů.

Nejčastěji respondenti uváděli jako důvod „*rodinné prostředí a výchovu*“. Zde respondenti vyzdvihovali, že rodiče mají na své děti málo času a věnují jim tak méně pozornosti či to, že mají děti často ve svých rodičích špatný vzor.

Druhou nejčtenější odpověď byl „*vliv společnosti*“. Sem bylo zařazeno zrychlené tempo, vývoj vztahů ve společnosti, více komfortu a úlev, negativní dopad pokroku technologie, sociální síť či „*jiná doba*“.

Poslední poměrně čteně zastoupená kategorie byla „*problémy na straně dětí*“. Do této možnosti respondenti řadili to, že jsou děti málo tolerantní a ohleduplné vůči odlišnostem, že mají málo sociálních kontaktů, že nemají dostatek koníčků, což vede k tomu, že nejsou dostatečně „*vybouřené*“ a nemají si kde vybit energii. Někteří respondenti také uvedli to, že děti pouze zrcadlí chování svých rodičů, kteří jím dávají zmiňovaný nevhodný vzor. Jiní zase zmiňovali to, že děti užívají technologie pouze k zábavě, a ne k užitku a k učení.

Mezi méně frekventovanými odpověďmi se objevil „*pokles respektu vůči učitelům*“, „*vliv vyšší vnímavosti problémů*“, „*nastavení školského systému*“, „*přehlížení problémů*“ a „*inkluze*“, která je dle respondenta pouze formální a v realitě nefunguje, neboť je ve škole stále nedostatečná individualizace.

Dva respondenti uvedli, že k tomu, že se setkávají častěji s problémovým chováním, není konkrétní důvod a jeden respondent napsal, že to zahrnuje „více okolností“.

Uvítali byste, kdyby na vaší škole proběhlo školení spojené s touto problematikou?

Odpověď na tuto otázku byla poměrně jednoznačná, neboť jí zvolilo 18 z 20 respondentů. Můžeme však jen polemizovat nad tím, jaké jsou veškeré důvody, které vedly respondenty k této odpovědi. Může se jednat o to, že se skutečně chtějí zlepšit a doškolit v řešení chování problémových žáků, což by potvrdovalo například to, že všichni respondenti, kteří zažili neúspěch při řešení, by školení uvítali.

Na druhou stranu se může ale jednat o takové respondenty, kteří se chtějí vzdělávat z toho důvodu, aby se o dané problematice dozvěděli více či jen osvěžili již získané znalosti, a nemusí se automaticky jednat pouze o ty, kteří si s řešením takových situací nevědí rady. Tuto odpověď mohou volit také respondenti, kteří cítí určitý tlak na to, že je od nich očekávané, že by školení chtít měli, a je očekávané, že by se měli neustále vzdělávat v rámci svého povolání. Odpověď mohli volit také ti respondenti, kteří jsou sice v problematice znalí, ale jsou si vědomi toho, že se doba neustále mění a posouvá kupředu a chtějí se pouze například přiučit novým metodám či si vyslechnout nové názory.

Pokud se podíváme blíže na ty respondenty, kteří volili možnost „NE“, je opět těžko soudit, proč danou možnost vybrali. Jeden z respondentů však vystudoval obor Speciální pedagogika a dle odpovědí bylo patrné, že se v této problematice skutečně orientuje a má dlouholetou zkušenost, což ho s největší pravděpodobností vedlo právě k této odpovědi.

Můžeme však říci, že ať jsou motivy za touto odpovědí jakékoli, je patrné, že školení by velká část respondentů uvítala, a tak by nebylo od věci, pokud by se takové školení na dané základní škole skutečně uskutečnilo. Bylo by dobré, kdyby se zaměstnanci školy mohli rozhodnout, zda chtějí nejdříve absolvovat teoretický seminář a poté až praktický či rovnou přejít k tomu praktickému. Škola by taktéž mohla využít pomoci zmiňovaného respondenta, který se v této problematice vyzná, a mohl by tak své kolegy proškolit a pomoci jim s řešením těchto situací.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na problémové chování žáků a jeho řešení na 1. stupni vybrané základní školy. Nejdříve vymezila školní věk s jeho náležitostmi a důležitými momenty kognitivního, emocionálního a sociálního vývoje. Dále pojednávala o školní zralosti a připravenosti. V následující kapitole charakterizovala problémové chování a odlišila jej od poruch chování. Taktéž zde nastínila míru subjektivity v hodnocení problémového chování a poskytla výčet nejčastějších projevů. V poslední kapitole práce popisovala roli učitele při řešení problémového chování žáků a zmínila také negativní dopady chování pedagogů. V závěru se věnovala prevenci a intervenci.

Praktická část práce se opírala o metodu dotazníku. Dotazník zjišťoval, jestli se respondenti setkali ve své praxi s žáky s problémovým chováním, což 19 z 20 respondentů potvrdilo. Problémové chování žáků na 1. stupni této školy je tedy nejen častým jevem, ale 14 respondentů uvedlo, že se s projevy problémového chování setkává častěji než na začátku jejich pedagogické praxe. Tyto názory byly podloženy mnoha důvody, mezi nimiž se nejhojněji objevovalo rodinné prostředí a výchova a vliv společnosti. Respondenti často vyzdvihovali hektické tempo současného života, které ovlivňuje mimo jiné to, že rodiče nemají na děti tolik času a nevěnují jim dostatečnou pozornost.

Otázka, která se zajímala o to, jak učitelé problémové chování řeší, odhalila, že 13 respondentů se snaží problémové situace řešit nejdříve se samotným žákem za využití různých technik a 11 respondentům tyto situace pomáhá vyřešit spolupráce s rodiči. Při zhodnocení řešení problému ho 12 respondentů označilo za úspěšné a 7 za neúspěšné. Úspěch respondenti přikládají hlavně soustavné a cílené práci s žáky za pomoci přátelského a partnerského přístupu.

Naproti tomu neúspěch respondenti přičítají špatnému rodinnému zázemí, nevhodnému vzoru, který rodiče dětem dávají, a celkovému problému v komunikaci s rodiči. Výsledky této otázky jsou v souladu s výsledky předešlých otázek, kde 11 respondentů uvedlo komunikaci s rodinou jako klíčovou při řešení problémového chování žáků a nejčastější příčina toho, proč je frekvence problémového chování vyšší je dle respondentů spojená právě s rodinným zázemím a výchovou.

Tato otázka taktéž vyvrací domněnku, že délka praxe ovlivňuje to, zda řešení problémového chování je úspěšné, neboť mezi respondenty, kteří své počínání hodnotili neúspěšně, byli také ti, jejichž délka pedagogické praxe je 11 let a více. Nemůžeme tak říci, že neúspěšní jsou pouze začínající a nezkušení učitelé. Avšak pro lepší pochopení všech souvislostí a příčin neúspěchu by bylo potřeba hlubšího bádání.

Dotazník dále zjistil, že 15 respondentů změnilo přístup k řešení problémového chování žáků, přičemž 14 z nich uvedlo, že zjistili, že k tomuto problému musí přistupovat individuálněji. Tato odpověď vyvrací hypotézu, která předpokládala, že respondenti řeší obdobné chování různých žáků podobně. Tuto variantu nezvolil ani jeden z respondentů.

Výzkum v neposlední řadě přinesl zjištění, že by 18 respondentů uvítalo, kdyby na jejich škole proběhlo školení spojené s touto problematikou. Ačkoliv mohou mít motivy této odpovědi rozličné důvody, bylo by vhodné, aby vedení školy tento výsledek vzalo v potaz a proškolovalo své zaměstnance. Nutno podotknout, že všichni respondenti, kteří své řešení problémového chování hodnotili jako neúspěšné, označili, že by školení chtěli. Zde můžeme předpokládat, že se jedná o ty, kteří skutečně potřebují proškolit jak v teoretické tak v praktické rovině.

Výzkum může sloužit taktéž jako podklad pro zjištění situace ve věci řešení problémového chování i na dalších školách na Praze 6. Pokud by větší procento respondentů vykazovalo zájem o školení, mohlo by být organizováno a zaštitěno celou městskou částí Prahy 6, což by přispělo ke zkvalitnění výuky na všech školách této části. Pro využití veškerého potenciálu by však tato oblast potřebovala hlubšího výzkumu a další šetření, která přesahují možnosti této práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČÁP, David. Tradiční pohled na problematické chování. In: MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (firma), 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

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

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie dítěte pro speciální pedagogy: Ontogenetický vývoj*. 2.přepřac.vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN (brož.).

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1989. ISBN (váz.).

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

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

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 241.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. 276 stran. ISBN 978-80-271-0532-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Dot. Praha: Univerzita Karlova, 1994. ISBN 80-7066-384-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál (vydavatelství), 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VAVREČKOVÁ, Eva a Jana STUHLÍKOVÁ. *Metodická příručka pro psaní bakalářských prací*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav lázeňství, gastronomie a turismu, 2012. ISBN 978-80-7248-718-9.

VOJTOVÁ, V. Edukace žáků s poruchami chování, In: VÍTKOVÁ, Marie. Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe. 2. vyd. Brno: MSD, spol.s.r.o, 2004. 248 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-86633-22-5.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BOWER, E., The education of emotionally handicapped children. In: KAUFFMAN, James M. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall, c2001. ISBN 0-13-083283-9.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Baldry, A. C. (2008): Effectiveness of programmes to reduce school bullying. Swedish Council for Crime Prevention, Information and publications, Stockholm. In: JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. Psychologie školní šikany. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.

SEZNAM GRAFŮ

Seznam grafů

Graf 1: Věkové rozložení	46
Graf 2: Vzdělání	46
Graf 3: Zkušenost s problémovým chováním v praxi	47
Graf 4: Nejčastější projevy problémového chování	48
Graf 5: Řešení problémového chování	49
Graf 6: Úspěch při řešení problémového chování	49
Graf 7: Příčina úspěchu	50
Graf 8: Kontaktování další osoby	51
Graf 9: Přehled osob	51
Graf 10: Zhodnocení pomoci	52
Graf 11: Změna přístupu k řešení vlivem délky praxe	53
Graf 12: Konkrétní změny v přístupu řešení problémového chování	53
Graf 13: Hodnocení jednotlivých projevů problémového chování	54
Graf 14: Výskyt problémového chování	55
Graf 15: Rozložení důvodů	56
Graf 16: Školení	57

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník	I
Příloha B – Dotazník	III

Příloha A – Dotazník

1) Setkal/a jste se s žákem s projevy problémového chování?

a) ano b) ne

2) Jaký typ chování se u žáka projevoval?

- a) lhaní
- b) záškoláctví
- c) útěky a toulání
- d) krádeže
- e) šikana
- f) projevy fyzické nebo verbální agrese
- g) vzdorovitost
- h) jiné

3) Jakým způsobem jste toto chování řešil/a?

4) Bylo vaše řešení problému úspěšné?

a) ano b) ne

5) Čím myslíte, že to bylo způsobeno?

6) Během řešení problému jste kontaktoval/a další osobu?

a) ano b) ne

7) Kontaktoval/a jste:

7) Myslíte si, že by vám pomohlo kontaktování další osoby?

a) ano b) ne

- a) kolegu/kolegyni
- b) ředitele školy
- c) rodiče
- d) výchovného poradce
- e) školního psychologa

8) Jak vám kontaktování další osoby pomohlo s řešením problému?

9/8) Bylo problémové chování u žáka odstraněno definitivně?

a) ano b) ne

10/9) Změnil se váš přístup k řešení problémového chování v závislosti s délkou vaší praxe?

a) ano b) spíše ano c) ne d) spíše ne

11) (pro ano/spíše ano)

- a) Problémové chování více toleruji.
- b) Problémové chování více ignoruji.
- c) Zjistil/a jsem, že k problémovému chování musím přistupovat individuálně.
- c) Zjistil/a jsem, že jednotlivé projevy problémového chování lze řešit podobným způsobem.
- d) Zjistil/a jsem, že projevům problémového chování je potřeba věnovat větší pozornost a řešit je důsledněji.
- e) jiné

12/10) Jaké projevy jsou dle vašich zkušeností nejhůře řešitelné? (škálování)

- a) lhaní
- b) záškoláctví
- c) útěky a toulání
- d) krádeže
- e) šikana
- f) projevy fyzické nebo verbální agrese
- g) vzdorovitost
- h) kombinace 2 a více
- i) jiné

13/10) Máte pocit, že se s žáky s problémovým chováním setkáváte častěji než na začátku vaší pedagogické praxe?

- a) ano b) spíše ano c) ne d) spíše ne

14) Myslíte, že je k tomu konkrétní důvod? (pro ano/spíše ano)

15/11) Uvítali byste, kdyby na vaší škole proběhlo školení spojené s touto problematikou?

- a) ano b) ne

16/12) Jaké je vaše pohlaví?

- a) muž b) žena

17/13) Jaký obor jste vystudoval/a?

- a) Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- b) Dvouoborový program (kombinace 2/3 předmětů)
- c) Speciální pedagogiku
- d) Jiné

18/14) Jaká je délka vaší učitelské praxe?

- a) 1-3 let b) 4-10 let c) 11 a více

Příloha B – Dotazník

1) Setkal/a jste se s žákem s projevy problémového chování?

a) ano **b) ne**

2) Setkal/a jste se s problémovým chováním v teoretické rovině?

a) ano b) ne

3) Myslíte si, že byste si s projevy problémového chování dokázal/a v praxi poradit?

a) ano b) ne

4) Uvítal/a byste, kdyby na vaší škole proběhlo školení spojené s touto problematikou?

a) ano b) ne

5) Jaké je vaše pohlaví?

a) muž b) žena

6) Jaký obor jste vystudoval/a?

a) Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

b) Dvouoborový program (kombinace 2/3 předmětů)

c) Speciální pedagogiku

d) Jiné

7) Jaká je délka vaší učitelské praxe?

a) 1-3 let b) 4-10 let

c) 11 a více

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Tereza Veselá

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Řešení problémového chování žáků na základní škole v Praze 6

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 57

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 24

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSC.