

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Klára Balajková

Problémový žák z pohledu učitele primární školy

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „*Problémový žák z pohledu učitele primární školy*“ vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Dominiky Provázkové Stolinské, Ph.D. a použila pouze uvedené zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 30.04.2021

.....

Klára Balajková

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za metodické vedení, cenné rady, ochotu, vstřícnost a trpělivost při konzultacích. Ráda bych též poděkovala všem paním učitelkám, které se zúčastnily mé výzkumné části. V neposlední řadě patří mé poděkování rodině a blízkým, kteří mě podporovali v průběhu celého studia.

OBSAH

| | |
|--|-----|
| ÚVOD..... | 1 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 3 |
| 1 NEKÁZEŇ VE VÝUCE | 4 |
| 1.1 Příčiny nekázně..... | 4 |
| 1.1.2 Příklady nekázně v pedagogické praxi | 7 |
| 1.2.1 Doporučené řešení nekázně | 11 |
| 2 PROBLÉMOVÝ ŽÁK | 14 |
| 2.1 Problémové chování u žáků..... | 14 |
| 2.1.1 Speciální vzdělávací potřeby | 15 |
| 2.1.2 Specifické poruchy učení a chování | 18 |
| 2.1.3 Nadaný žák | 19 |
| 2.2 Problémový žák z pohledu nadání..... | 19 |
| 3 UČITEL PRIMÁRNÍ ŠKOLY | 22 |
| 3.1 Osobnost učitele a jeho pojetí výuky..... | 22 |
| 3.2 Styl práce učitele | 23 |
| 3.2 Typologie učitele | 25 |
| 3.2 Pedagogická komunikace a řeč učitele..... | 26 |
| 3.2 Autorita učitele | 28 |
| 4 INKLUZE..... | 31 |
| 4.1 Pohledy na inkluzi – proč ano?..... | 31 |
| 4.2 Inkluze žáků podle stupně | 32 |
| 4.4 Inkluze a jeho vztah ke kurikulu a k legislativě ČR..... | 34 |
| 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ..... | 37 |
| 5.1 Cíl výzkumného šetření | 37 |
| 5.2 Výzkumné otázky a obsahové hypotézy | 37 |
| 5.3 Výzkumný vzorek | 38 |
| 5.4 Výzkumná metoda..... | 39 |
| 5.4.1 Charakteristika položek dotazníku | 39 |
| 6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT | 40 |
| 7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 117 |
| ZÁVĚR..... | 124 |
| SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK | 126 |
| SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ | 128 |

| | |
|---------------|-----|
| ZDROJE | 130 |
| PŘÍLOHY | 132 |
| ANOTACE | 136 |

ÚVOD

Práce učitele primární školy je jednou z nejvíce klíčových v životě dítěte. Na prvním stupni základní školy se žáci rozvíjejí nejen po stránce fyzické, psychické, vědomostní, ale i emoční. Všechny tyto oblasti ovlivňuje i pedagog, který tyto děti provází těžším životním obdobím, ve kterém žáci pomalu přechází z doby hraní do doby vzdělávání sebe samého. Je tedy velmi důležité, aby byli učitelé připraveni nejen po stránce vědomostní a emoční, ale měli i určitý přehled o problémových žácích (a s nimi i situacích), s nimiž se mohou při výkonu svého povolání potkat. V nynější době inkluzivního vzdělávání je to více než pravděpodobné, a proto je tato připravenost potřebnější než kdy dříve.

Hlavním cílem této diplomové práce s názvem „*Problémový žák z pohledu učitele primární školy*“, je objasnit, kteří žáci vlastně spadají do skupiny problémový žák, a to právě z pohledu učitelů primárních škol. Pomocí dílčích cílů vycházejících z cíle hlavního se snažíme zjistit, v jaké míře se učitelé s problémovými situacemi a žáky setkávají a do jaké míry jsou tyto situace a žáci pro učitele problémovými. Dále se zaměřujeme na to, co je pro učitele při práci s nimi nejvíce složité, a zda si vůbec dokáží poradit i s těmito více se objevujícími problémy žáků a školního života.

Motivací k výběru tohoto tématu se mi stala praxe na vysoké škole, jelikož jsem se velmi často setkávala právě s problémovým chováním žáků. Všimla jsem si, že ne všechny paní učitelky jsou jednotné v situacích, které považují za problémové, a že hranice únosnosti nevhodného chování je též různá. Jelikož bych ráda po absolvování studia pracovala na prvním stupni základní školy a sama bych se jistě nevyhnula řešení problémových situací, rozhodla jsem se, že se na toto téma více zaměřím a zjistím si tak více i pro mou vlastní pedagogickou praxi. Myslím si, že správné a citlivé řešení problémů je důležité, jelikož žáci na prvním stupni základních škol mohou být velmi citliví a nevhodné řešení situací by mohlo vést k jejich strachu ze školy a nechuti se vzdělávat.

Teoretická část naší diplomové práce je rozdělena na čtyři hlavní kapitoly. V první kapitole jsme se zaměřili na nekázeň ve výuce. Uvádíme příklady nekázně, které se reálně vyskytly ve třídách prvního stupně základních škol. Dále se zabýváme možnými příčinami vzniku nevhodného chování, jelikož rozluštění příčin nekázně může pro učitele hrát velmi významnou roli při řešení těchto situací. Věnovali jsme se též otázce, zda může učitel do jisté míry předcházet nekázní a zda v tomto kroku hraje roli i třída jako celek. V případě, že se

problémové chování vyskytne, zabýváme se též doporučenými postupy řešení problémového chování žáků.

Druhá kapitola naší práce se zabývá problémovým žákem. Zabýváme se členěním a definicemi problémového chování žáků. Otevíráme však i otázku zařazení nadaného žáka do skupiny problémových žáků. Nadaní žáci potřebují od učitele vyšší nasazení než běžný žák, což může v některých oblastech přinášet i větší problémovost pro učitele (např. vyšší časová náročnost na přípravu).

Učitel primární školy je název naší třetí kapitoly. Tato kapitola se zabývá osobností učitele primární školy, nahlíží na pojetí výuky učitele a v neposlední řadě na jeho osobnost jako takovou. Uvádíme styly práce učitele a jejich typologii, na jejichž základě se učitelé mohou členit do jistých skupin podle jejich školního vystupování a přístupu k žákům. Velmi podstatnou částí třetí kapitoly je i školní komunikace, řeč a autorita učitele. Tyto nástroje může učitel využívat k řešení problémů, ale i jejich předcházení. Velmi osvědčené mohou být i při nastavování hranic kázně.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na inkluzi. Pracovali jsme s důvody, proč je inkluze vhodná, ale zaměřili jsme se i na to, jak na inkluzi pohlíží rodiče, učitelé primárních škol a žáci. Zařazena je i část, ve které se zabýváme členěním inkludovaných žáků podle potřebného stupně podpůrných opatření, jelikož ne každý inkludovaný žák je stejný žák a potřebuje stejnou péči.

V empirické části se zabýváme situacemi, které lze objevit ve školním prostředí, a zajímáme se, zda je učitelé hodnotí jako problémové. Zjišťujeme, zda si učitelé umí poradit s problémovým chováním a zda umí do jisté míry pracovat s problémovými žáky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 NEKÁZEŇ VE VÝUCE

Kapitola pojednává o kázni a nekázni ve vyučování a jejich příčinách. Některé druhy nekázně či problémového chování předvedeme na příkladech z internetových zdrojů, které uvedly většinou matky dětí právě ze školního prostředí. V kapitole nalezneme i možné příčiny nekázně a ukázky či možnosti, jak s nekázní pracovat. Cílem kapitoly je též upozornit na fakt, že problémovými žáky nemusí být jen žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i děti zdravé (bez diagnostikovaného problému).

Právo na vzdělávání má každé dítě v České republice. Vzdělávání je podle mezinárodní komise pro vzdělávání pro 21. století založeno na čtyřech pilířích vzdělávání. Tyto pilíře zní: Učit se poznávat, Učit se jednat, Učit se být s druhými a Učit se být.

Učit se poznávat – nejedná se pouze o princip získávání informací, nýbrž i o následnou práci s těmito informacemi. Jedná se o možnost „naučit se učit“ – na základě této schopnosti poté žáci získávají schopnost pracovat s naučeným, získaným, během celého svého života.

Učit se jednat – pilíř je založen na faktu, že pro žáky není důležité se naučit pouze pracovním dovednostem, ale i naučit se pracovat ve skupině a tuto práci vykonávat v závislosti na dalších členech. Následně je důležité rozlišit, zda se práce koná na úrovni formální, či neformální skupiny. Na základě tohoto rozlišení je na místě pak uzpůsobit vztahy i práci ve skupině.

Učit se být s druhými – učení žáků se porozumět lidem kolem nás a uznání určité závislosti na druhých lidech. Žáci se učí zvládat konflikty, spory, pracovat na společných projektech a udržovat mezi sebou mír.

Učit se být – jedná se o rozvoj své vlastní osobnosti. Patří sem schopnost být čím dál více nezávislý, zodpovědný, ale i schopnost si vytvořit vlastní názor, úsudek a podobně. Všechny tyto pilíře by společně ve školním prostředí měly vytvářet plnohodnotného člověka. (Mortimore, 1998)

1.1 Příčiny nekázně

Kázeň v prostorách školy, třídy a vyučovací hodiny je diskutovaným tématem již dřívějších dob. Již Johann Friedrich Herbart zmiňoval nutnost udržovat dítě ukázněné a připravené na vyučovací proces. Ostatně již před Herbartem přirovnal Jan Amos Komenský školu bez kázně k mlýnu bez vody. (Mojžíšek, 1984)

Abychom se mohli věnovat otázce příčin nekázně, je podstatné definovat právě kázeň. Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. (Kalhous, Obst, 2009, s. 387)

Bendl (2001) uvádí, že definice kázně je velmi komplexní. Může se jednat o dodržování norem, které je vědomé a cílené, ale i o hru se slovy poslušnost, řádné chování, dodržování pravidel, podřizování se daným, nastaveným pravidlům, ale může být definována i jako pozitivní výsledek mravní výchovy. Při porušení pravidel kázně vzniká její antonymum – nekázeň, ta vzniká však pouze v případě, že byly jasně stanovené podmínky pro kázeň. Příčiny nekázně ve školním prostředí mohou být různé. Mezi základní faktory ovlivňující chování žáků patří:

Biologické faktory – vady vzniklé úrazem, dědičnost, funkce nervové soustavy

- a) Sociální faktory – vliv rodiny, přátel, blízkého i širokého okolí, školy, školní třídy, médií
- b) Situační faktory – právě prožívané chvíle (průběh vyučovací hodiny – nudná, zábavná, aktuální klima třídy) (Kalhous, Obst, 2009)

Po přečtení definice kázně a nekázně je jisté, že dodržování pořádku a pravidel ve třídě je klíčové pro vedení vyučovacího procesu. Ke kázní lze žáky vést mnoha způsoby. Základním a nejvhodnějším způsobem je dobře připravená vyučovací hodina, činnost. V případě, že je vyučovací hodina plná dobře promyšlených aktivit a činností, které se střídají ve vhodných časových intervalech (aktivita netrvá příliš dlouho, ani příliš krátce) a které jsou pro žáky dostatečně zajímavé, podnětné, či jsou pro ně výzvou, existuje velmi vysoká šance, že učitel nebude muset vyjednávat pořádek ve třídě žádným specifickým způsobem. Kázeň ve třídě nevznikne absencí času navíc a zájmem dětí o výuku. Reálně však neexistuje téměř žádná šance, že by se učiteli primární školy neobjevilo chování žáků, které by se dalo klasifikovat jako nevhodné, proto by měl vyučující vědět, jak s takovým chováním žáků pracovat. Jako nevhodné chování můžeme uvést: povídání bez vyvolání, vytváření hluku, nepozornost, neplnění požadovaných úkolů, odcházení (opouštění) místa bez dovolení, pozdní příchody do vyučování, obtěžování spolužáků a další. (Kyriacou, 2012)

Petty (2008) přirovnává proces od chaosu k pořádku jako cestu po mostě. Na začátku mostu je chaos a na konci mostu pořádek. Tento most lze přejít pouze pomocí efektivního vyučování, dobré organizace vyučování, dobrými vztahy ve třídě a kázní.

Příčin nevhodného chování je spousta. Mezi hlavní patří:

- *Nevhodně zadaná práce* – příliš dlouhá práce stejného charakteru vede k nudě, naopak příliš krátká práce, a tudíž její časté měnění může na žáky působit neuvědoměle. Nabízí se též otázka, zda učitel zadává práci srozumitelně a zda žáci tedy vědí, jak mají pracovat. Do této skupiny však zahrnujeme i otázku jednoduchosti a složitosti práce. V případě, že jsou žáci hotovi rychleji než ostatní žáci, musí mít učitel připravenou práci navíc, aby rychlejší žáci nesklouzli právě k nekázni.
- *Zkoušení trpělivosti učitele* – Pro učitele je důležité, aby si vymezil s žáky hranice již na začátku jejich vztahu učitel – žák, žák – učitel. Reakce na provokaci by měla být jasná a včasná. Velmi podstatné je, aby učitel nedal před žákem najevo slabost, nervozitu ani nejistotu. Pokud bude na žáka působit jistě, tvrdě a zásadově, může rychleji dosáhnout svého cíle, a to toho, že provokace učitele přestane žáka bavit.
- *Snaha upoutat pozornost* – ve školních třídách se velmi často objevují žáci, kteří mají potřebu získat pozornost učitele, a tuto pozornost se snaží získat i za cenu nevhodného chování. V tomto případě je důležité vést žáka k tomu, aby tuto pozornost získával vhodnou cestou. Můžeme využít například možnost motivace – pokud žák udělá cvičení navíc, učitel mu jej ohodnotí. (Petty, 2008)

Kyriacou (2012) uvádí také:

- *Dlouhotrvající duševní námaha* – žáci vynakládají při práci určité duševní úsilí, které pro ně může být náročné a vyčerpávající. Je důležité nechat žáky v této oblasti vydechnout například protažením.
- *Sociální chování* – ve školním prostředí v rámci socializace vznikají nová přátelství, ale mohou vznikat i konflikty. Tato přátelství i konflikty poté mohou zasahovat do výuky jako rušivý element – žáci si povídají nebo řeší konflikt vzniklý například o přestávce. Žáci však mohou své sociální chování do školního prostředí přinášet i z prostředí mimo školu.
- *Sebedůvěra žáka* – žáci mají pocit, že práci nemají šanci zvládnout, a to vede k jejich neochotě pracovat nebo komunikovat, protože mohou mít strach ze selhání.
- *Problémy v emoční oblasti* – důležitou oblastí pro správné fungování žáka ve škole je jeho emoční oblast. V případě narušení této oblasti se mohou žáci uzavírat do sebe a odmítat spolupracovat. Potíže v emoční oblasti a následné potíže si mohou děti

přinášet z domácího prostředí – zanedbávání dítěte, stres v domácnosti – nebo mohou vznikat na půdě školy – šikana, neobliba u dětí.

- *Špatné postoje* – dobré hodnocení není pro žáka důležité, proto má tendenci nepracovat naplno a neprojevovat téměř žádné úsilí o lepší hodnocení. Velmi často tito žáci přebírají roli „šaška“, aby ve třídě vyvolali vzrušení, které je pro ně důležitější než prospěch a dobré chování.
- *Neexistence důsledků* – po akci přichází reakce. Toto pravidlo by měl využívat každý učitel. Po nevhodném chování žáka by měla ihned přijít vhodná a včasná reakce, která by měla žáka odradit od opakování tohoto chování, či jeho dalších podob. V případě ignorování nevhodného chování může dojít k jeho stupňování a zvýšení jeho četnosti.

Nabízí se otázka, jak by měl učitel správně postupovat při řešení nevhodného či konfliktního chování. Již jsme zmínili, že reakce by měla být okamžitá, přiměřená, odrazující, pevná a přesná. Kalhous a Obst (2009) pojednávají o postupu založeném na situačním myšlení. Situační myšlení je takové myšlení, jehož myšlenka tkví v porozumění člověku a následně jeho chování, jednání – jedná se o určité vcítění se. Tato metoda umožňuje řešit závažnější problémy žáků a odhaluje příčiny jejich chování. Na základě využití situačního myšlení můžeme následně odstraňovat nechtěné chování, nedorozumění a prohlubovat porozumění mezi učitelem a žákem. (Průša, 1985)

1.1.2 Příklady nekázně v pedagogické praxi

Případ 1 – Agresivita

Do první třídy chodí chlapec, který se projevuje agresivním chováním. Toto agresivní chování se projevuje kousáním, škrábáním, trháním vlasů svému okolí, válením se po podlaze, křičením a vyhrožováním smrtí. Vyučující a asistentce (ta byla přiřazena přímo k agresivnímu žákovi) se daří žáka „krotit“ na takovou úroveň, aby se zmíněné projevy chování příliš nedotýkaly jeho spolužáků, ale ony samy tyto rány sklízí ve velkém. Velmi často chování žáka vygraduje do takových rozměrů, že je nutno přivolat další (třetí) dospělou osobu, aby se podařilo žáka zklidnit. Rodiče ostatních žáků jsou si jisti, že přítomnost popisovaného žáka narušuje plynulost výuky nejen jejich dětí, ale i dalších tříd (v případech, že musí přijít i další vyučující). Matka agresivního chlapce odmítá spolupracovat a tvrdí, že její syn je naprosto v pořádku a že si na jejího syna učitelé pouze „zasedli“. Žák

s problémovým chováním je však velmi bystrý, nechce ale plnit úkoly učitele a podřizovat se jeho autoritě.

upr. Rvp.cz., dostupné na

<https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=329&t=23633&sid=634a917eb668b666e69cc11e08a198e7>

Případ 2 – Odlišné náboženství

Na první stupeň základní školy nastoupili 2 muslimové – dívka a chlapec. Žáci jsou velmi šikovni, avšak práce s nimi je obtížná kvůli odmítání plnění určitých požadavků učitele z důvodu jejich odlišného náboženství. Žáci nesmí kreslit, vystřihovat, vybarvovat, modelovat nic, co má oči. Též nesmí zpívat, vytleskávat rytmus, tančit a nijak zobrazovat nic, co souvisí s křesťanstvím. Problém se vyskytuje v oblasti klasifikace, jelikož například v hudební výchově není moc možností, za které by žáci mohli být klasifikováni. Vedení školy se k problému staví poněkud únikem, nechce si dělat problémy. Pro učitele je to nová, složitá situace, na kterou se musí naučit reagovat.

upr. Rvp.cz., dostupné na

<https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=329&t=24301&sid=634a917eb668b666e69cc11e08a198e7>

Případ 3 – Cizí etnikum

Ve třídě se objevil chlapec z Východu, který neovládal čtení ani psaní v českém jazyce. Věkově byl zařazen do 5. ročníku, ale kvůli nedostatkům ho škola zařadila do ročníku 4. Nastala situace, která potřebovala rychlé řešení, což pro učitele bývá náročnější. Jako řešení situace v tomto případě bylo použito sladění předmětu český jazyk s 1. ročníkem, kam na tyto hodiny chlapec pravidelně odchází. Tento princip se využíval delší dobu. Chlapec nakonec nezvládl postupové zkoušky ze 4. ročníku. Začal tedy chodit do pátého ročníku a již bere rozvrh tak, jak je dán.

upr. Rvp.cz., dostupné na

<https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=389&t=1063&sid=634a917eb668b666e69cc11e08a198e7>

Případ 4 – Agresivita

Do první třídy nastoupil chlapec, kterého můžeme klasifikovat jako problémového. Jeho problémové chování spočívá v tom, že bije své spolužáky – toto chování má stoupající tendenci. Ve třídě se objevují špatné vztahy mezi dětmi, jelikož se děti agresivního chlapce bojí. Agresivita chlapce se nejčastěji projevuje o přestávkách, kdy se ve třídě učitel nevyskytuje po celou dobu. Vyučující se snaží problém řešit izolací chlapce na dobu přestávek. Problémy jsou způsobeny rozvodem rodičů, který chlapec těžce nese. Chlapec je jinak velmi chytrý a škola jej baví.

upr. Emimino.cz., dostupné na www.emimino.cz/diskuse/agresor-ve-skole-350536/

Případ 5 – Agresivita

Na prvním stupni základní školy se objevil chlapec s vysokou mírou agresivity. Tento chlapec se dokáže naštvat a vytočit kvůli naprosté banalitě – někdo kolem něj projde, omylem se jej dotkne a tak podobně. Matka chlapce již 2 roky odmítá vyšetření syna psychologem. V tomto časovém rozmezí má chlapcova agresivita stoupající tendenci a děti se nepřestávají chlapce bát a stěžují si doma svým rodičům. Ti situaci řeší s třídní učitelkou, která podstupuje nastalou situaci ředitelce školy. Rodiče se totiž ptají, zda je možné, aby ředitel školy donutil matku chlapce k jeho vyšetření.

upr. Emimino.cz., dostupné na www.emimino.cz/diskuse/agresivni-dite-1trida-412418/

Případ 6 – Nepozornost

Rodina vychovává syna, který nastoupil do první třídy. Ve školce byl vždy klidný, trochu paličatý, pozorný, měl rád zábavu a tak podobně. Po nástupu do školy se však změnil. Chlapec je nyní nesoustředěný, pomalý, nevěří si a neustále brečí, že nemá kamarády. Maminka začala řešit, proč u jejího syna nastala taková změna v chování. Chlapec byl doporučen do pedagogicko-psychologické poradny, kde mu bylo zjištěno, že se jedná o leváka s nevýhodným typem laterality a že má méně rozvinutou grafomotoriku. Návrat do školky však nebyl doporučen. Z pedagogicko-psychologické poradny nyní rodiče prvňáčka vědí, jak s ním lépe pracovat, rady a tipy však hledají i na jiných místech (např. web, zkušenosti jiných rodičů).

upr. Rodina.cz., dostupné na www.rodina.cz/nazor18035669.htm

Případ 7 – Ztráta motivace

Do školky chodil chlapec, který byl vždy hravý, veselý a spokojený. Chlapec se velmi těšil do první třídy. Po nástupu do školy chlapec razantně otočil a jeho radost z první třídy a spokojenost zmizela. Žáček první třídy nechce chodit do školy, je uplakaný, že se mu ve škole nedaří, a ze stresu mu bývá velmi často špatně od žaludku. Matka chlapce zastává názor, že kdyby se chlapec víc snažil, problémy by neměl – chybí mu motivace k práci. Raději se uzavírá do sebe a nechce o škole ani slyšet. Co pro něj bylo dříve jednoduché, nyní už neovládá skoro vůbec (chlapec dříve počítal do 10 z paměti, nyní na stejný typ příkladů potřebuje počítač).

upr. Rodina.cz., dostupné na www.rodina.cz/nazor18424694.htm

Případ 8 – Zlobení

Šestiletá holčička je v první třídě a má problémy se zlobením ve škole. Učitelka zastává názor, že si kázeňské problémy s dětmi vyřeší sama a rodiče bude kontaktovat pouze v případech, že se bude jednat o něco závažnějšího či dlouhodobě trvajících. U holčičky se již rozhodla kvůli neustálému zlobení rodiče kontaktovat a poprosit je, aby holčičce doma domluvili. V momentě, kdy dívka nezlobí, je klidná a dobré povahy. Matka dívky však neví, jak dceři domluvit z důvodů rodinné situace, proto se chování holčičky příliš nelepší.

upr. Rodina.cz., dostupné na www.rodina.cz/nazor18296466.htm

Případ 9 – Nuda ve škole

Do první třídy chodí chlapec, který již umí číst, psát i počítat. Je velmi šikovný a pracovitý. Sotva si však odvede svou práci, nudí se a ruší třídu v práci – vykřikuje, pořvává na spolužáky a ruší ostatní spolužáky. Učitel požádal rodiče, aby si se synem promluvili o kázní. Ti tak na učitelův popud se synem promluvili a vysvětlili mu, že jeho chování není vhodné. Ten rodičům slíbil, že své chování napraví a bude již hodný. Chování se však nezlepšilo. Učitel se chlapce snaží více zaměstnat, avšak jeho práce je vždy opět velmi rychle hotová a chlapec začíná pokřikovat nanovo.

upr. Rodina.cz., dostupné na www.rodina.cz/nazor16682064.htm

Případ 10 – Náznaky šikany

Chlapeček nastoupil do první třídy. S výukou nemá problémy a je velmi hodný. Problém však nastává jinde. Jeho spolužák chlapce fyzicky napadá, bere mu věci, bez důvodu do něj strká a nadává mu. Chlapec sdělil tuto skutečnost pouze rodičům a nepřeje si, aby to řekli paní učitelce – nechce žalovat, jelikož jednou paní učitelka řekla, že žalovat není správné, a tak chlapec odmítá cokoli řešit, i když se trápí.

upr. Rodina.cz., dostupné na www.rodina.cz/nazor16616067.htm

1.2 Jak předcházet nežádoucímu chování

Předcházení nežádoucímu chování je pro učitele primární školy klíčové. Aby předcházení těchto situací předešli, mohou využít následující formy práce s dětmi:

- Učitel žákům může nastítnit problémové situace a žákům dát za úkol, aby popsali svými slovy, jak by se v nich zachovali.
- Žáky rozdělit do skupin. V těch promyslet, jak by se měli správně chovat v nastíněných situacích, a výsledné stanovisko poté sdělit mluvčím skupiny.
- Po nastínění problémových situací chtít po žácích, aby zmínili, jaké následky může mít špatné vyřešení situace.

V případě, že problémové situace nastanou, přichází na řadu projevy učitele na nežádoucí chování. Mezi tyto projevy můžeme zařadit – upozorňování žáků, zakazování určitých činností, příkazování (žák zůstane po celou dobu přestávky v lavici s tím, že může vykonat pouze základní potřeby přestávky), vyhrožování dětem například testy či zkoušením, ale i tresty a odměnami. Cíl předcházení nežádoucímu chování však mohou zastat i možnosti jako již zmíněné modelování situací, poučování dětí či v nejhorším případě neustálé opakování a vysvětlování situací žákům. (Navrátil, Mattioli, 2011)

1.2.1 Doporučené řešení nekázně

Velmi často se učitelé setkávají s problémovým chováním, které řeší například následujícími možnostmi – ignorování chování, napominání žáků, poznámka do žákovské knížky, hovor s rodiči či návrh snížené známky. (Navrátil, Mattioli, 2011)

Existují však různé doporučené postupy pro jisté nastalé situace. Jako příklad uvádíme:

Postup řešení problému, konfliktu na základě situačního myšlení:

- 1) Učitel se snaží vžít do nastalé situace jako žák, kterého se situace týká (nutné je však zachovat si objektivitu).
- 2) Zkoumání souvislostí – Kdo je žák, u kterého situace nastala? Kdy situace nastala? Za jakých podmínek situace nastala? Průběh situace? Jaké je trvání situace? Jaký je rychlostní vývoj situace? V jakém stádiu se vzniklá situace momentálně nachází? Jaké jsou okolnosti vzniku situace?
- 3) Rozhovor s okolím – Občas je velmi důležité se doptat na okolnosti i jiných zúčastněných osob, či osob z okolí.
- 4) Důležité je, abychom při použití tohoto postupu vnímali i menší detaily a informace si spojovali do souvislostí. Učitel by měl působit na žáka jako vnímavý a pozorný posluchač. (Kalhous, Obst, 2009)

Postup strategie vyšetřování šikany – strategie první pomoci:

- a) Rozhovor s informátory a oběťmi – v případě, že jako první proběhne rozhovor s informátory, následuje ihned rozhovor s oběťmi.
- b) Nalezení vhodných svědků – nalezení lidí, kteří budou ochotni spolupracovat a pravdivě vypovídat.
- c) Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky – není vhodné hovořit zároveň se svědky a agresory. Nejprve se jedná o klidnější rozhovor, v případě nutnosti však můžeme přejít v důraznější konfrontaci svědků či agresorů.
- d) Zajištění ochrany obětem – nutné pouze v možnostech, že nám informátor předá informaci, že si na žáka agresor „chce počkat po škole“. V počátečných stádiích není tento krok zapotřebí a lze jej vynechat.
- e) Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi – důležité je paralyzování agrese vůči svému okolí. Jedná se o část, na kterou musíme být velmi dobře připravení, jelikož žáci mohou a budou zapírat a snažit se věc bagatelizovat. (Kolář, 2001)

Obecné strategie učitele vedoucí k příjemnému třídnímu klimatu eliminujícímu problémové chování:

- i) Respektování žákovy úrovně a přizpůsobené tempo výuky – postup od nejlehčího po nejtěžší. Domácí úkoly v podobě, o které vím, že je zvládnutelná. Tempo přizpůsobeno žákům podle jejich chápání.
- ii) Individuální přístup – nepovedený test je možné si napsat znovu. Možnost individuální péče ke konci hodiny.
- iii) Změny v metodách výuky – žáci mohou mít problémy se vyjadřovat, projevat v určitých metodách výuky. Je tedy důležité tyto metody obměňovat a dát jim tedy možnost se vyjádřit.
- iv) Vzájemná pomoc žáků – úmyslné řazení dětí do dvojic, skupin tak, aby byla možnost pomoci slabším žákům těmi silnějšími.
- v) Odpovědnost žáků – proces přenechání zodpovědnosti žákům v nich může vytvářet pocit důležitosti a účasti na výuce.
- vi) Potřeby žáků – možnost nechat žáky zasahovat do výuky vytváří pocit spoluvytváření školního procesu vzdělávání. Žáci si mohou vybrat, co se budou učit podle jejich zájmu.
- vii) Užitečnost pro žáky – získávání sebedůvěry – pečení, tvoření, řešení situací běžného života.
- viii) Všední věci mimo školu – zapojení všedních věcí do výuky dětí. Snaha o vstoupení do života dětí, porozumění jejich životu.
- ix) Osobní pomoc – individuální přístup k žákům. Vytváříme pocit jistoty a možnosti se svěřit. (Auger, 2005)

2 PROBLÉMOVÝ ŽÁK

Definice problémového žáka je v této diplomové práci velmi podstatná. Když se řekne „problémový žák“, spousta lidí napadne žák, který zlobí, nepřipravuje se do školy či jinak narušuje běh vyučování svým chováním. Málokoho však napadne, že pro učitele primární školy může být problémový žák i žák nadaný. Ve druhé kapitole tedy zpracováváme členění a definice problémového žáka a věnujeme se jejich popisu.

2.1 Problémové chování u žáků

Problémové chování u žáků se objevuje již v dobách, kdy školství jako takové vznikalo a následně se rozvíjelo. Dříve jsme se setkávali s rozdělením problémového chování podle jeho závažnosti a konkrétnosti na disociální chování, asociální chování a antisociální chování (s tímto dělením se však lze setkat i nyní). Disociální chování nenarušuje chod žákova vzdělávání do míry, která by byla nebezpečná. Projevuje se například negativními zlozvyky žáka nebo jeho nechutí k práci. Toto chování však žáka doprovází pouze krátkou dobu a samo ve většině případech odeznívá. Velmi často se projevuje u žáků, kteří mají tendenci mít pozornost učitele. Asociální chování je takové chování, které již obsahuje porušování společenských norem. V tomto případě žáci netouží po pozornosti učitele, nýbrž se snaží získat náklonnost svých vrstevníků. Do této skupiny můžeme zařadit úteky z domova, drobné krádeže, neschopnost přijmout autoritu dospělé osoby nebo též tendenci chodit za školu. Toto období trvá poněkud déle, postupem času však většinou vyprchá, popřípadě se zmírní jeho pravidelnost. Poslední, antisociální chování účelně poškozuje jednotlivce nebo společnost. Činy v této skupině bývají velmi často klasifikovány jako násilné a nachází se na hranici trestných činů, či trestné přímo jsou. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Psychologie problémového dítěte hovoří o problémových dětech jako o žácích, kteří se vymykají obecně platným normám v určitých oblastech. Vyžadují nestandardní přístup, který je pro učitele mnohdy složitější a náročnější. Pro tyto děti je velmi důležitá podpora učitele a individuální tolerance učitele, která je často ovlivněna jeho povahou. Toto odvětví psychologie rozděluje problémové žáky do následujících skupin – školní nespěch, neklidné dítě, problémové a poruchové chování, citové problémy, komunikační problémy a handicapované dítě v běžné škole. (Vágnerová, 1997)

Novější definice problémového žáka z pedagogického hlediska je rozdělena na žáka, který vyrušuje při vyučování, a na žáka, který odmítá pracovat během vyučovacího procesu. Mezi žáky vyrušující lze zařadit neklidného žáka – žák, který má problémy se soustředěním se a nedbá na klid ve vyučovacím procesu, konfliktního žáka – vytváří situace vedoucí ke konfliktu, a to i kvůli maličkostem, ale také provokujícího a agresivního žáka. (Auger, 2005)

Při definicích problémového žáka je nutno zmínit, že od roku 2017 se v České republice objevila inkluze, která s sebou přinesla otázku toho, zda jsou naši učitelé primárních škol připraveni na inkludované žáky a zda budou, či nebudou mít s jejich výchovou a vzděláváním problémy.

S jednou z poněkud rozvinutějších definic přichází Langer (1999), který považuje za problémového žáka takového žáka, u kterého se objevují například následující problémy – neprospěch, poruchy chování, poruchy motoriky a tempa, lehká mozková dysfunkce, poruchy řeči, levorukost, lateralita a zkřížená lateralita, epilepsie a jiná záchvatovitá onemocnění či poruchy zraku a sluchu. Pro přehlednost tyto objevující se problémy roztrídíme do skupin.

2.1.1 Speciální vzdělávací potřeby

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je podle §16 odstavce 1 osoba, která má jisté zdravotní znevýhodnění, zdravotní postižení či sociální znevýhodnění. Můžeme sem tedy zahrnout:

Poruchy sluchu a zraku – Tato skupina žáků potřebuje větší péči a pozornost učitele, v neposlední řadě taky vybavení a uspořádání třídy. Onemocnění tohoto rázu s sebou může přinášet zhoršené chování i zhoršený prospěch. Projevy však mohou být i v rovině psychologické, kdy žáci mohou působit jako samotáři, agresoři nebo mohou trpět pocitem méněcennosti. (Langer, 1999)

Poruchy motoriky a tempa – Motorika neboli hybnost se rozděluje na jemnou motoriku (jedná se o pohyby prstů, jejich obratnost a sebeobslužné dovednosti) a hrubou motoriku (zastává držení rovnováhy, celkovou pohyblivost a koordinaci pohybů). Nedostatky jemné motoriky u žáka vedou k nižší manuální zručnosti. Z toho vyplývá, že mohou mít sníženou schopnost při pracovních činnostech, výtvarné výchově, ale i při rychlosti psaného projevu či při práci s jemným materiálem. Jejich práce může být zdlouhavá a zdržovat plynulost vyučovací jednotky. Při poruše hrubé motoriky se bavíme o problémech s hybností tělesnou. Žáci,

jejichž hrubá motorika je podle stupně hybnosti postižena tak, že mohou navštěvovat základní školu, jsou pomalejší a jejich vzdělávání je jim uzpůsobeno – například nemusí navštěvovat hodiny tělesné výchovy nebo nemusí plnit požadavky do pracovního vyučování. S jemnou a hrubou motorikou tedy úzce souvisí i pomalé tempo. Může se projevat tak, že žáci nestíhají tempo diktátu jakožto práci jednotlivců, popřípadě nestíhají tempo skupiny. Pomalé tempo může být způsobeno neznalostí, neschopností plnit úkoly, z důvodu nepochopení úlohy nebo také z důvodu pomalého osobního tempa. To je dáno fyziologií člověka a nelze jej změnit. (Langer, 1999)

Lehká mozková dysfunkce (LMD) – jedná se o starší a obecnější název pro ADD (attention deficit disorder – porucha pozornosti) či ADHD (attention deficit hyperaktivity disorder – porucha pozornosti v doprovodu zvýšené hyperaktivity), který se však stále objevuje. ADD/ADHD se objevuje v České republice stále více a více, touto poruchou u nás trpí desítky tisíc žáků. Hlavní příčiny onemocnění mohou být:

Dědičnost – Fakt, že nemoc je předána rodičem v genech, určuje nemožnost vyléčení.

Poškození mozku – Často vzniká v době raného vývoje dítěte (problémové těhotenství, těžký porod, úraz, aj.). Dítě nedokáže své chování a jednání zcela změnit. Lze však usměrňovat správným vedením rodičů a učitele.

Nedostatek dopaminu – nervové signály v těle jsou přenášeny pomocí této chemické látky. Snížené množství této látky pak brání správnému přenosu. Je však dokázáno, že pomocí správné medikace lze tento problém řešit. (Škvorová, Škvor, 2003)

Poruchy řeči – mezi nejčastější řečové poruchy vyskytující se na prvním stupni základní školy patří patlavost (dyslalie), kocktavost (balbuties), breptavost (tumultus sermonis) a na základě neurotickém pak nemluvnost (elektivní mutismus). Dyslalie je popsána jako vada výslovnosti hlásek. To znamená, že dítě, žák nevyslovuje foneticky správně, a to zejména hlásky r, ř, c, č, z, ž, s, š. Tato porucha řeči se dělí na lehkou a těžkou formu podle počtu hlásek, které žák špatně vyslovuje. Kocktavost je dána opakováním slabik či protažením písmen, např. ta-ta-ta-tatínek nebo tttttttátínek. Breptavost lze vystihnout jako rychlou mluvu, která se velmi často jeví jako méně srozumitelná. Závažnější může být nemluvnost. V tomto případě žáci nemluví v situacích, které se jim jeví jako nepříjemné, v cizím prostředí, nebo pokud jsou ve stresu. Žáci s takovými poruchami mohou mít problémy ve čtení i psaní a mohou se jevit jako pomalejší. Z hlediska psychologického mohou tyto poruchy vytvářet

negativní vliv na vývoj osobnosti – rozvoj sebevědomí (žáci se mohou spolužákům smát a vytvářet tak u nich pocit méněcennosti). (Langer, 1999)

Epilepsie a jiná záchvatovitá onemocnění – Epilepsie je jednou z nejčastějších neurologických poruch vyskytujících se již ve školním věku dětí. Hlavním projevem může být záchvat se ztrátou vědomí. Tento záchvat se v životě dítěte opakuje. Onemocnění pro tyto žáky může znamenat riziko nedostatečného vzdělání, určitou sociální zdrženlivost, poruchy učení, ale i problematiku v oblasti přístupu k sobě samému. Učitelova znalost v oblasti epilepsie může být klíčová pro práci s těmito dětmi a zmírnění dopadu této poruchy na jejich život. (Abulhamail, Al-Sulami, 2014)

Levorukost, lateralita a zkřížená lateralita – Levorukost je projevem laterality. Lateralita znamená, že převažuje jedna mozková hemisféra nad druhou při řízení činnosti organismu, tzn. jedna hemisféra je dominantní oproti druhé. Lateralita se projevuje u všech párových orgánů (ruce, nohy, oči, uši). Je-li u žáka dominance všech levých párových orgánů, mluvíme o leváctví, naopak je-li u žáka dominance všech pravých párových orgánů, mluvíme o praváctví. Dříve byli lidé přeučováni z leváků na praváky, v dnešní době však necháváme vedení ruce levé. Zkřížená lateralita je pojem popisující situaci, kdy u žáka převládá například dominance pravé ruky a levého oka či jiná kombinace. Tato situace znamená, že jeden z orgánů je řízen centrem z pravé mozkové hemisféry a druhý orgán je řízen z levé mozkové hemisféry. Pokud se u žáka projevuje schopnost psát pravou i levou rukou, ve školství upřednostňujeme ruku pravou. Zkřížená lateralita s sebou přináší pro žáky problémy v českém jazyce, matematice, tělesné výchově, výtvarné výchově, ale i v chování. (Buchar, 2001)

Žák jiného etnika – S těmito žáky se učitelé setkávají čím dál tím více častěji z důvodu možnosti stěhování se mezi státy. Žáci jiného etnika mohou mít problémy s jiným než mateřským jazykem, tedy jazykem českým, mohou trpět pocitem nejistoty v novém prostředí, může se objevovat vnitřní nejistota projevující se nezapadnutím do majoritní kultury. Často se učitel může setkat i s odmítnutím žáka spolužáky ve třídě, a to z důvodu právě odlišnosti a předsudků, v tomto případě je na učiteli, aby s problémem pracoval a žákům pomocí dialogu či aktivit vysvětlil, že každý člověk je svým způsobem stejný. Žák jiného etnika může potřebovat vyšší péči učitele, pozornost, ale i čas. (Kalhous, Obst, 2009)

2.1.2 Specifické poruchy učení a chování

Poruchy chování – obecně lze definovat jako chování žáků narušující výchovně vzdělávací proces. Do této skupiny můžeme zahrnout: agresivitu žáků, lhaní, záškoláctví, šikanování, vykřikování, ničení školního majetku nebo majetku spolužáků, izolovanost, nepřátelství, negativní vztah k autoritám, neposlušnost, hrubost, ale i provokaci a odmítání plnit požadavky učitele, autority. Je velmi důležité včasné podchycení problému a práce s ním. (Paclt, 2007)

Neprospěch – vědomosti, které by si měl žák osvojit, jsou pevně dány učebními osnovami, ne každý žák jich však dosáhne v uspokojivé míře. Výstupem pro školy bývá stupeň žákova osvojení daného učiva. Problémovost v učení velmi často doprovází nápadnosti v chování. Může se jednat například o neschopnost udržet pozornost, nezájem o vzdělávání se, podvádění při testech a výuce (napovídání, opisování), nudění se ve vyučování a s tím spojená nepozornost apod. Je velmi důležité co nejdříve diagnostikovat příčinu neprospěchu a nastavit žákovi represivní opatření, či na něj vyvinout větší tlak vedoucí ke zlepšení jeho školního výkonu.

Pod záštitu neprospěchu zařazujeme i vývojové poruchy učení – jedná se o poruchy zasahující určitou sféru žákovy schopnosti učit se. Velmi často se u žáků projevuje dysgrafie. Jedná se o poruchu psaní, která způsobuje, že si žák těžko pamatuje tvar písmen, velmi často zaměňuje písmena, která jsou si podobná, a jejich písemný projev bývá velmi často křečovitý a neúhledný. Další vývojovou poruchou učení je dyskalkulie. Dětem způsobuje obtíže v oblasti matematiky. Své místo mezi již zmíněnými poruchami zaujímá i porucha čtení – dyslexie. Je typická sníženou schopností správně číst, sníženou rychlostí čtení a též nižší schopností porozumět textu. V neposlední řadě lze zařadit dysortografii – porucha pravopisu. Dysortografické chyby nejsou chápány jako gramatické chyby, nýbrž chyby jako například nesprávné rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek nebo rozlišování tvrdých a měkkých slabik. U vývojových poruch učení se lze u žáků setkat i s jejich kombinací. (Langer, 1999)

Nuda ve škole – Jedná se o emoci, kterou žáci mohou ve školním prostředí prožívat. Vzniká na základě jistého prožívání školní reality. Nuda jako taková se rozděluje na 5 komponent.

1. Afektivní komponenta – žák nemá žádné potřeby ani podněty, žák může prožívat i pocit prázdnoty. Je to taková nuda, u které žákům schází určitý důvod, pro který by měli být zapálení.

2. Kognitivní komponenta – jedná se o klasické snění. Žáci jsou fyzicky přítomni ve škole, ale jejich myšlenky se nachází na úplně jiném místě, u úplně jiné věci.

3. Fyziologická komponenta – ta se objevuje v případě, že jsou žáci unavení, či neklidní.
4. Expresivní komponenta – žák se v případě této komponenty stahuje sám do sebe. Projevem expresivní komponenty může být například naprosto prázdný výraz obličeje žáka.
5. Motivační komponenta – v případě, že nastane tato komponenta nudy, žáci hledají alternativní aktivity jako útěk od aktivity probíhající. Můžeme tedy říci, že se jedná o klasickou nudu, kdy žáka přestane bavit aktivita, proto si nalezne jinou, náhradní, na kterou přenáší svou pozornost. (Krykorková, 2010)

2.1.3 Nadaný žák

Učitelé primárních škol však mohou za problémového žáka považovat i nadaného žáka, jelikož práce s takovým žákem je odlišná a náročnější na přípravu. Problémovému žákovi z pohledu nadání se věnujeme v kapitole níže.

2.2 Problémový žák z pohledu nadání

Pozitivně nadaní žáci jsou v povědomí veřejnosti bráni jako bezproblémoví. V rámci učitelské profese však tyto žáky můžeme zařadit mezi problémové. Tito žáci sice nemají problémy se špatnými známkami a nemívají ani problémy s chováním, tudíž ani poznámky je trápit nemusí. Jejich problémovost však spočívá v integraci mezi „průměrné“ žáky základních škol. Pro učitele primární školy znamená zařazení takového dítěte zvýšenou péči, přípravu, ale často i složitější způsob zasazení dítěte do třídního kolektivu, jelikož nadané děti mohou mít problémy právě s oním zařazením mezi děti. Tyto problémy mohou pramenit z pocitu neporozumění mezi dětmi či neschopnosti, neochotě nadaných žáků zapadnout, ale i jejich nepřijetí skupinou.

Podle Šimoníka (2010) je potřeba rozlišovat talent, nadání, genialitu a mimořádně nadané dítě. Talent je dán umem v určité oblasti (hudba, sport, matematika atp.). Nadání poté navazuje na talent. Nejedná se pouze o um, ale i o rys člověka. To znamená, že talent jde zlepšovat – převádět jej na vyšší úroveň. Genialita je vzácná věc, osvobozující myšlení a poznatky žáků. Mimořádně nadaný žák je takový žák, který svým intelektem přesahuje průměrného žáka, je mnohem více tvořivý, kreativnější, zvědavý a velmi často mu nestačí nastíněné cesty řešení, ale projevuje touhu po hledání nových cest k úspěšnému řešení.

Nadání podle Cihelkové (2017) je dáno inteligencí žáka. Nadání se tedy dělí následovně:

| | |
|------------------|------------|
| Mírné nadání | IQ nad 120 |
| Střední nadání | IQ nad 130 |
| Vysoké nadání | IQ nad 145 |
| Výjimečné nadání | IQ nad 155 |
| Extrémní nadání | IQ nad 164 |

(Cihelková, 2017, s. 12)

Práce s nadanými žáky přináší individuální vzdělávací plány, podle kterých jsou tito žáci vyučováni a vychováni. Ve školním prostředí tyto plány nesestavujeme odlišně pro žáky s IQ 130 a žáky s IQ 140. Důležitější je individuální motivace těchto žáků a zjištění vhodných metod práce podle jejich osobnosti. Identifikace nadaného žáka může být velmi složitá. Učitelé mohou identifikaci provést pozorováním. Je důležité se zaměřit na již nabyté vědomosti žáka, zjistit jeho koníčky a zájmy, zacílit se na žákův způsob řešení složitějších úloh, rozebrat si povahu dítěte (schopnost komunikace s vrstevníky, zda je perfekcionista, způsob jeho myšlení) a v neposlední řadě též sledovat, zda je dítě zvědavé nad rámcem náplně školních předmětů. Pokud u žáka sledujeme některé ze zmíněného, je na místě s rodiči promyslet možnost diagnostiky žáka v pedagogicko-psychologické poradně. (Cihelková, 2017)

K objevení nadaného žáka však neslouží pouze pozorování. V literatuře najdeme různé postupy celých identifikačních procesů, jimiž se zabývá velká spousta autorů. Můžeme uvést například identifikační proces autorky Clark (2013) skládající se ze tří částí:

- 1) Nominace – zpozorování odchylky ve schopnostech dítěte ze strany učitele, spolužáka, rodiny či jiné blízké osoby.
- 2) Screening – potenciálně nadané děti jsou testovány pomocí různých testovacích metod.
- 3) Selekcce – práce s výsledky dětí z předchozího kroku. Po potvrzení nadání přichází určitá individualizace ve výchově a vzdělávání nadaných žáků.

K identifikaci nadaných žáků lze využívat mnoho metod, které se dělí do třech hlavních skupin – psychologické metody, pedagogické metody a metody pedagogicko-psychologické. Do první skupiny, psychologické, lze zařadit převážně testy, a to například výkonové, inteligenční a kreativní. Skupina pedagogických metod obsahuje nominaci nadaného žáka (učitelem, spolužákem, rodičem, blízkou osobou), výborné výsledky

v soutěžích, didaktické testy, nadprůměrné školní výsledky atp. Poslední skupina může být zastoupena pozorováním, pohovory či analýzou žáka.

Při identifikaci nadaného žáka a výběru vhodných metod lze využít i kombinaci metod. Důležité je zvážit možnosti učitele, osobnost žáka a postupy školy jako takové. (Machů, Kočvarová a kol, 2013)

Po určení nadaného žáka následuje již zmíněná individualizace práce s žákem. Tato individualizace může mít několik podob. Nejdůležitější je její nastavení tak, aby probíhal žákův rozvoj a nehrozila stagnace. Jak můžeme tedy s nadanými žáky pracovat?

- *Urychlení studia* – možnost A) akcelerace ročníková (žák může přeskočit 1–2 ročníky); B) akcelerace předmětová (žáci navštěvují určité předměty ve vyšších ročnících, zůstávají však žáky svého ročníku).
- *Rozšíření učiva* – jedná se o rozšíření či ztížení základního probíraného učiva.
- *Soutěže* – pro rozvoj žáků jsou především motivací, ale i určitou výzvou. Skrze soutěže se mohou setkat s rozvíjejícími úlohami a nést odpovědnost za svou přípravu.
- *Pomoc žákům při výuce* – učitel může využívat znalosti a vědomosti žáka tak, že ho může pověřit vypracováním a přednesením například přednášky svým spolužákům. Rozvíjí se žákova schopnost komunikace, ale i jeho postavení ve třídě.
- *Mimoškolní projekty* – například zapojení žáků do projektů při vysokých školách či možnost doporučit jim jiné mimoškolní aktivity.
- *Doučování aneb Učení se navzájem* – slabší žáci mohou potřebovat pomoc při práci (dovysvětlení látky) – možnost využít právě nadaného žáka. Tato možnost žáky učí toleranci, komunikativnosti, ale i ochotě pomoci druhým.
- *Školní časopis* – přináší možnost vyhledávání zajímavých informací z oblasti, ve které jsou žáci nadaní, a jejich následné předávání. Důležitá je zde možnost konzultace ve skupině, s učitelem.
- *Samostatné speciální třídy* – v současné době se čím dál více objevují speciální třídy, ve kterých se vzdělávají nadaní žáci v menších skupinkách. V takto speciálních třídách se většinou vyučuje vyšší míra učiva, které je probíráno více do hloubky a v kontextu s jiným učivem. Můžeme se však setkat s možností, že se žáci budou cítit izolováni od většinové společnosti. (Cihelková, 2017)

3 UČITEL PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Mezi základní faktory ovlivňující žáka ve školním prostředí patří bezpochyby učitel primární školy. Zabýváme se tedy osobností učitele a jeho pojetím výuky žáků. Zahrnujeme též okruhy rozebírající styl práce učitele a jejich typologii, tedy jisté rozčlenění učitelů do skupin například podle jejich přístupu k výuce žáků, jejich povahy, ale i stylu vyučování. Důležitou součástí vystupování učitele je řeč učitele a školní komunikace, se kterou se žáci běžně setkávají, tudíž je též součástí třetí kapitoly.

3.1 Osobnost učitele a jeho pojetí výuky

Práce učitele a jeho pojetí výuky a výchovy žáků se může lišit. Kapitola se zabývá vzdělávacími styly učitele, jejich pojetím výuky a rozebírá i typy učitelova přístupu k vyučování a žákům. Každý učitel svůj styl rozvíjí a buduje po čas celé své pracovní kariéry, je potřebné, aby svou práci přizpůsoboval třídnímu kolektivu i jednotlivcům.

Náplní práce učitele je výchova žáků (přírozeně navazuje na výchovu rodičů, která je ve všech směrech dominantní), vzdělávání žáků (vědomosti, dovednosti, zkušenosti), ale i celoživotní rozvoj a sebevzdělávání. Povolání učitele bylo v dřívějších dobách bráno jako velmi úctyhodné povolání a každý, kdo jej vykonával, byl velmi váženou osobou. Postavení povolání učitele v současné době však klesá. Na výchovu a vzdělávání žáků v moderní době působí mnohem více faktorů než jen rodina a učitel. Mezi faktory ovlivňující žáky se přidává například tisk, televize, internet, kamarádi, ale i video a různí, neznámí lidé kolem nás. V současnosti je pro povolání učitele důležitá učitelská kvalifikace. Ta zahrnuje nejen teoretické a praktické odborné vzdělání, ale i všeobecné vzdělání, kulturní a vědecký přehled a v neposlední řadě pedagogické a psychologické vzdělání, na jehož základě učitel získává představu o pedagogických metodách, principech, formách a cílech – též však zjišťuje, jak funguje osobnost dítěte, jaký je jeho vývoj, a získává určitý přehled toho, jak s dítětem pracovat na základě získaných psychologických poznatků. (Kantorová, 2008)

Každý učitel je jiný učitel. Učitelovo pojetí výuky je založeno na přístupu učitele k jeho profesi, jeho uvažování, řízení výchovy a vyučování, ale i na jeho jednání, kterým se projevuje ve škole. Kalhous a Obst (2009) definují učitelovo pojetí výuky jako argumenty, kterými učitel vyjadřuje názory, přesvědčení a postoje ke světu. Toto pojetí může být charakterizováno určitými vlastnostmi, jež jej popisují. Mareš (1996) uvádí následující

vlastnosti: implicitní, subjektivní, spontánní, relativně neuvědomované, orientované, stereotypní a relativně stabilní.

Z tohoto výčtu tedy vyplývá, že učitel své pojetí přizpůsobuje nastalým situacím v poměrně stálých podobách. Je velmi důležité, aby si děti zvykly na tato pojetí v určitých situacích a učitel pak nepůsobil nestále – žák má vědět, co od učitele může očekávat, jak v určitých situacích reaguje. (Mareš, 1996)

Pojetí výuky však není pouze o svých vlastnostech, ale plní i své funkce:

- a) Projektivní – dáno cílem učitele, co chce dělat.
- b) Selektivní – výběr podstatného.
- c) Motivační – motivace k činnosti, kterou učitel chce dělat.
- d) Regulační – výběr učitelových řídicích prostředků.
- e) Korelativní – jednání učitele v daných situacích. (Kalhous a Obst, 2009)

V pedagogice se objevují dva pohledy na vyučování, které si učitel volí – *transmisivní* a *konstruktivní*. Transmisivní vzdělávání je založeno na předávání. Žák je brán jako nevědoucí osoba, učitel jako pravý opak. Cílem učitele je předávat informace, žák zcela nevyužívá svou informaci. To znamená, že transmisivní vzdělávání je založeno především na výkladu a žáci jsou tedy pasivnější. Konstruktivní vzdělávání naopak vychází z předpokladu toho, že žáci mají určité prekoncepty, ze kterých vycházejí – pracují aktivněji. Učitel zde působí jako průvodce, který žákům pomáhá rozvinout jejich vzdělání na nejvyšší možnou úroveň. Žáci pracují často se svými zkušenostmi. (Vališová, Kasíková, 2007)

3.2 Styl práce učitele

Práce učitele je velmi komplexní. Podle způsobu přístupu k výuce a žákům rozlišujeme styly práce učitele. Tyto styly popisují určitý přístup učitele k žákovi a vedení vyučovací hodiny. Lze rozlišit 3 základní typy – *autoritativní styl*, *liberální styl* a *styl demokratický*. Všechny zmíněné styly ovlivňují již zmíněné, ale též přístup žáka k vyučování a jeho nasazení ve výuce.

Autoritativní styl – jedná se o styl, který je typický přemírou učitelova působení na žáka. Výuka je vedena především učitelem. Nejčastější metody jsou například výklad a přednášení. V tomto případě je žák pasivní a spíše jen přebírá, poslouchá informace předávané učitelem. Tento styl může být volen na základě vysoké míry učiva, kterou učitel musí s žáky do konce

školního roku stihnout. Sdělení informací či jejich produkce však zpravidla neznamená pochopení tématu dětmi. Můžeme tedy říct, že žáci jsou odkázáni pouze na to, co jim učitel sdělí, a není zde zcela podporována jejich přirozená zvědavost. Můžeme hovořit o potřebě učitele „mít všechno pod svým vedením“ – učitel tohoto typu je velmi často velmi dominantní, žáky často trestá a práci vyžaduje odvedenou na 100 % i pod hrozbou. Jako nevýhodu tohoto učitelského stylu můžeme považovat jeho přesné plánování aktivit a časové rozvržení. Cílem je tedy předat dětem informace v určité formě za určitý čas, často bez motivace či jiných než slovních forem. (Čáp, Mareš, 2001)

Liberální styl – můžeme hovořit o „opaku“ stylu autoritativního. V tomto případě vedení přebírají žáci bez toho, aby věděli, jak jednat. Jedná se o styl, kdy je učitel například „velmi měkký“ či „velký kamarád“ s žáky. V těchto případech pak nastává situace, že žáci nemají vybudovanou autoritu vůči učiteli. Otázka autority však nezůstává nevyužitá a tuto roli velmi často získávají žáci, jejichž prospěch či chování není zrovna na nejlepší úrovni. Práce učitele je neorganizovaná a velmi často podřizována požadavkům žáků – „Co byste dnes rádi dělali?“ Učitel klade určité požadavky, ale není příliš důsledný v jejich přesném plnění. Žák v tomto učitelském stylu není příliš kontrolován, práci často odvádí sám. (Čáp, Mareš, 2001)

Demokratický styl – V demokratickém stylu můžeme žáka popsat jako partnera učitele. Učitel je ze strany žáků brán jako autorita, ale i „přítel“. Děti se nebojí požádat o pomoc, ptát se, být aktivní a velmi často se na učitele obrací s různými podněty či návrhy. Učitel se snaží žáka motivovat, poznat, vést k samostatnosti a proces výuky a výchovy vede k individualizaci a příjemnému třídnímu klimatu. Mezi žáky je demokratický styl velmi oblíbený, jelikož jsou zapojeni, bere se ohled na jejich potřeby a cítí se být součástí výuky, ne pouze jejím prvkem. (Čáp, Mareš, 2001)

Při výběru stylu práce učitele je vítána kombinace zmíněných stylů. Existují totiž různé situace, které si vyžadují různá řešení pomocí těchto stylů. Práci učitele je tedy situace rozebrat, promyslet, který styl bude nejvhodnější využít, a ten pak aplikovat. Kombinování stylů lze nazvat jako *pružný styl*. (Obst, 2017)

3.2 Typologie učitele

Při definování osobnosti učitele se můžeme setkat i s typologií učitele. Typologií učitele se zabývá spousta autorů, a to například Klíma, Döring a Režný. Jedna z nejvíce známých a využívaných typologií učitele, jejímž autorem je pedagog a psycholog Caselmann Christian Theobald, je Caselmannova teorie. Tato teorie učitele rozděluje na následující typy:

| LOGOTROP = Zaměření na obsah učiva jednotlivých předmětů. | | PAIDOTROP = Zaměření na osobnost žáka a vzájemný lidský vztah. | |
|--|---|---|---|
| <i>Filozoficky orientovaný logotrop</i> | <i>Odborně vědecky orientovaný logotrop</i> | <i>Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop</i> | <i>Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop</i> |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| Jeho cílem je v žácích vybudovat pevný názor na svět a jeho dění podle svého vlastního pohledu. | Snaží se o vytvoření zájmu o předmět a učivo. Dokáže žáky motivovat a srozumitelně učivo vysvětlit. | Klade důraz na žakovu osobnost. Má spíše rodičovský vztah k žákům. Dbá na dobré klima třídy a pořádek ve třídě. | Zabývá se především obecnějšími výchovnými úkoly. (Jak správně cvičit paměť? Jak žáky motivovat?) |

Caselmann poté přichází s dalšími určujícími vlastnostmi/typy, které převážně přiřazuje výše zmíněným typům. Jedná se o *typ autoritativní*, který přiřadil spíše k logotropovi, a *sociální typ učitele*, který je naopak vidán spíše u paidotropa. Autoritativní typ má rád přesnost a vše musí být vedeno právě jím, druhý typ však nechává určitou volnost a lpí na samostatnosti žáků. (Kohoutek, 1996)

3.2 Pedagogická komunikace a řeč učitele

Komunikace a řeč učitele patří v rámci vyučovací hodiny mezi klíčové dovednosti učitele. Pedagogická komunikace se řadí pod sociální komunikaci, jelikož probíhá v sociálním prostředí školy a zprostředkovává sdělení v rámci mezilidských vztahů, v našem případě vztahů v oblasti školního prostředí. Komunikace se vyskytuje ve spojení s interakcí, která je definována jako působení lidí mezi sebou. Pro učitele primární školy je prostředkem předávání informací, hodnocení, ale i vztahu k žákům. Tato komunikace se začíná vyvíjet již v mládí člověka, kdy si uvědomuje způsob svého vyjadřování. Proces však probíhá po čas celého života, dá se tedy zdokonalovat a formovat. Pedagogická komunikace se skládá z více forem sociální komunikace: verbální prostředky, nonverbální prostředky a komunikace činem. Každá komunikace odehrávající se ve školním prostředí by měla stát na určitých předem stanovených pravidlech. Pro podmínky primární školy by tyto podmínky měly být žákům sděleny a ukotveny v paměti jejich neustálým opakováním a vyžadováním.

Pedagogická komunikace lze rozdělit podle obsahu na složku *kognitivní*, *afektivní* a *regulativní*. Složka kognitivní ovlivňuje žákovo poznání a rozvoj jeho znalostí a schopností, oproti tomu složka afektivní je zaměřena na postoje žáka a jejich formování. Poslední, regulativní složka ovlivňuje chod vyučování podle stanovených cílů učitele. (Kalhous, Obst, 2009)

VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Verbální komunikace je definována jako přenos informací, které zahrnují i postoje, nálady a pocity. V lidském vyjadřování je klíčovým sdělovacím znakem řeč. Řeč zahrnuje podobu mluvenou, ale i psanou. Za účelem komunikace mezi dvěma osobami rozlišujeme komunikátora – osoba, která sdělení formuluje, předává, a recipienta – osoba, která sdělení dešifruje, přijímá. Na základě komunikace mezi dvěma osobami vzniká rozhovor neboli dialog. V případě vyjadřování se jedné osoby (výklad) vzniká monolog. Řeč jako taková má své *paralingvistické aspekty*, mezi které patří:

- Intenzita hlasového projevu – hlasitost, tichost či prolínání zmíněných v projevu.
- Tónová výška hlasu – položení hlasu neboli intonace.
- Barva hlasu – akustická forma projevu mluvčího. Pro žáky nese barva hlasu sdělení, v jakém emocionálním rozpoložení se učitel nachází a naopak. Učitel může sledovat barvu hlasu i o přestávkách mezi žáky a na základě toho identifikovat vztahy ve třídě.

- Délka projevu – je nutné, aby ve vyučovacích hodinách neprobíhal pouze dlouhý monolog učitele. Žáci mohou ztrácet pozornost a snižuje se též schopnost si informace zapamatovat.
- Rychlost projevu – Může vypovídat o psychickém stavu žáka, učitele.
- Přestávky v projevu – přestávky v podobě ehm, mm atp. jsou často ve formálním projevu. Mezi přáteli či pocitu jistoty mezi mluvčími se většinou nevyskytují.
- Akustická náplň přestávek – úplné ticho, akustické šumy.
- Přesnost projevu – Mluvčí by měl svou řeč říkat bez přerývání, koktání, opakování se atp.
- Způsob předávání slova – skákání do řeči či podle předem stanovených komunikačních pravidel. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Nonverbální komunikace je taková komunikace, ve které k vyjadřování nepoužíváme řeč, nýbrž mimoslovní vyjadřování. Do této sekce patří pohledy, mimika, kinezika, fyzické postoje, gestika, haptika, proxemika, ale i náš zevnějšek a naše bezprostřední okolí. *Pohledy* jsou jednou z nejčastější mimoslovní komunikace. Ve školní třídě učitel neustále udržuje oční kontakt s žáky a naopak. Sdělují si tak řadu informací bez použití slov. Učitel primární školy může svým pohledem dávat žákům najevo – všechny vás vnímám, podle četnosti pohledů pak žáka upozornit například na nesprávné chování anebo zjišťovat, který žák uhýbá pohledem a nechce být třeba vyvolán či osloven. V pedagogické praxi je velmi důležité, aby učitel udržoval oční kontakt se všemi žáky a nesoustředil se pouze na vybrané jedince. *Sdělování fyzickými postoji* je pro soužití ve třídě též velmi důležité. Jedná se o sdělování informací pohyby celého těla jako celku. Nahnutí hlavy, překřížení rukou, ale i překřížení nohou v sedě vypovídá určitým postojem, který zaujímáme. Žáci velmi dobře reagují na *sdělování gesty*. Učitelé gesta hojně využívají. Kývnutí hlavy ve významu „ano“, ukázání pěti prstů ve významu „zbývá nám pět minut“ anebo například zvednutí pěsti jako „končíme práci“. Je velmi důležité, aby učitel tato gesta a reakce na ně děti naučil a vyžadoval jejich dodržování. V neposlední řadě je využíváno *sdělování dotykem*. Pro žáka primární školy může být velmi povzbudivé, pokud mu učitel dá najevo povzbuzení poplácáním po rameni, či ocenění jeho výkonu v soutěži podáním ruky. *Proxemika* neboli vzdálenost mezi lidmi může být pro učitele velmi podstatná. Někteří žáci mohou mít problém vpouštět do své intimní zóny cizího člověka a toto narušení může způsobovat úzkost a nervozitu. Každý učitel by tedy měl vědět, jaká

vzdálenost žákovi vyhovuje, aby v něm nevyvolával tyto nežádoucí pocity. (Mareš, Krivohlavý, 1995)

KOMUNIKACE ČINEM

Komunikace činem je dána procesem jednání, chování i postoji mezi žáky a učitelem. Jako příklady můžeme uvést, že pro žáky je určitým sdělením fakt, zda učitel chodí do vyučování včas, zda je mírný v hodnocení, zda se na učitele mohou obrátit se svými problémy atp. Na základě toho mají žáci s učitelem nastavený vztah, podle kterého mohou určit, jak bude učitel reagovat v určitých situacích.

Další výraznou částí komunikace učitele je řeč učitele. Učitel primární školy by měl dbát především o jednoduchost svého výkladu (z důvodu porozumění žáků), jeho plynulost a správné využívání vhodné odborné terminologie, u které je podstatné její včasné vysvětlení žákům. Jednou z důležitých schopností učitele by mělo být přivést žáky ke zvědavosti a otázkám, a to na základě komunikační otevřenosti učitele. Důležité je však pamatovat, že učitel by měl být v dialogu připraven na otázky žáků a měl by znát odpovědi na potenciální otázky. (Kalhous, Obst, 2009)

Pedagogická komunikace je tedy velmi komplexní, ale dá se zdokonalovat a rozvíjet. Mnohdy může být právě ona předchůdcem vzniku problémového chování jako je nepozornost, vyrušování a neochota se zapojovat do práce. Učitel pomáhá při sdělování informací, ale i kontrole pořádku ve třídě a navazování vztahu s žáky.

3.2 Autorita učitele

Definice autority je velmi komplikovaná svým rozměrem. Kučerová (1999, s. 73) uvádí definici jako: „*autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci*“. Kalhous, Obst (2009) uvádí, že autorita je určitým působením, vlivem, na jehož základě žáci a rodiče respektují převahu učitele v určité oblasti. Jedná se tedy o podřízení žáka a rodičů v oblasti školních otázek. Toto podřízení velmi často vzniká na základě respektu k osobě učitele – neformální autorita, nebo na respektu postavení, kterou mu společnost dala – formální autorita.

Formální autorita – učitel má pravomoc rozhodovat o žácích. Úkolem formální autority učitele je, aby působil jako manažer učení, ne jako nositel moci.

Neformální autorita – její podstatou je obliba. Ta se získává ve školním prostředí různě – nároky na výkony žáků, přátelským chováním apod.

Pro učitele primární školy je důležité budování autority mezi žáky. Klíčem je přijetí autority učitele žáky. Na tomto základě vzniká pro učitele pravomoc řídit chování žáků a průběh jejich vzdělávání a výchovy. Autorita je však i klíčová v otázce dodržování chování ve třídě. Bez autority učitele primární školy mezi žáky učitel ztrácí schopnost řízení chování žáků i svůj vliv na ně. Budování autority může vznikat na základě – vyjadřování postavení učitele, kompetentního vyučování, vhodného manažerského řízení třídy, ale i řešení nevhodného chování ve třídě. Kyriacou (2012) však uvádí strategie, pomocí kterých se dá předcházet nežádoucímu chování žáků:

- *Sledování všech žáků ve třídě* – je důležité navazovat oční kontakt se všemi žáky. Žáci tak vědí, že je vnímáme a víme o jejich chování.
- *Procházení celé učebny* – dává možnost nahlédnout žákům do sešitů a zjistit, jak odvádí práci.
- *Oční kontakt* – oční kontakt je důležitou součástí vyučovacího procesu. Je však důležité vystihnout délku očního kontaktu, jelikož příliš dlouhý oční kontakt může v žácích vyvolávat pocit kárání.
- *Zaměření otázek* – žáci si velmi dobře uvědomují, koho učitel vyvolává. V případě nevyvolávání celé třídy může mít žák pocit méněcennosti.
- *Proxemika* – místo postavení učitele předává žákům zprávu. Pokud vyučující stojí před tabulí čelem ke třídě, dává tím najevo, že teď vnímá celou třídu. Naopak když učitel přejde třídou ke dvojici žáků, může tím dávat najevo, že žáci ruší vyučování a vyučující si je jde zkontrolovat, či žáky touto cestou může podpořit v práci.
- *Pomoc žákům s úkoly* – navedení žáků nebo pomoc učitele je lepší možností, než nechat žáky trápit se. V tomto případě mají žáci tendenci sklouznout k nepozornosti a nekázni.
- *Činnosti* – ve vyučovacím procesu je vhodné měnit činnosti, abychom předešli nudě. Změna činnosti by měla přicházet uváženě a ve vhodných intervalech.
- *Všímání si nevhodného chování* – všímání si nevhodného chování žáků je podstatné pro hladký průběh vyučování. Podstatná je však i včasná a přesná reakce na nežádoucí chování. Může se jednat o delší pohled do očí žáka, přísný pohled, přerušování výkladu či dialogu nebo pokárání žáka. Učitel reagovat musí, nesmí spoléhat na to, že

nepatřičné chování zmizí samo. Je velmi vhodné též začít mírnými náznaky a prudší řešení si nechat jako poslední možnost.

- *Projevy neúcty* – autorita učitele s sebou přináší i úctu žáka vůči učiteli. Tato úcta může být žákem občas přesouvána na druhou kolej, a to v případě nezdvořilosti žáka vůči učiteli. Je na učiteli, aby tuto autoritu obnovil co nejdříve, jelikož žák může nabýt dojmu, že nedělá nic špatného, a může tak motivovat k tomuto jednání i své spolužáky.
- *Přesazování žáků* – žáky nejprve varujeme, že víme o jejich nevhodném chování a zvažujeme přesazení. Žáci by měli vědět, že volba místa k sezení je dobrou vůlí učitele, a ne jejich právem. Učitel by však měl žákům vysvětlit, že rozhodnutí o přesazení učinil pro dobro žáků.

4 INKLUZE

Integrace, inkluze a inkluzivní vzdělávání. Pro spoustu lidí mimo pedagogický obor tyto pojmy mohou mít stejný význam, avšak jejich definice je důležitá a odlišná. *Inkluze* je synonymem pro pojem zahrnutí. Můžeme tedy říct, že inkluze jako proces znamená možnost, že všechny děti mohou navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a přitom se nedbá na stupeň jejich postižení. Oproti tomu *inkluzivní vzdělávání* znamená vzdělávání, které školu rozvíjí směrem k sociální koherenci. *Integrace* je naopak určitým hnutím, které je v současné době velmi projednáváno a zdůrazňuje právo člověka na rovnocennou účast v kultuře a dění okolo ní. (Hájková, Strnadová, 2010)

Podle Vosmika (2018) je pojem *inkluze* v českém prostředí velmi využíván. Nemůže však být, jelikož podle právních norem máme hovořit o spojení slov společné vzdělávání, který je pro nás vhodnější, a to podle zmíněných právních norem. *Inkluzivní vzdělávání* je podle něj proces, který umožňuje dětem navštěvovat libovolnou školu podle výběru, a to například podle místa bydliště. Inkluzivní vzdělávání je částí procesu začleňování znevýhodněných dětí mezi děti většinové společnosti. *Integrace* je slovy autora definována jako začleňování libovolných podskupin do určitého celku.

Inkluzivní vzdělávání je jedinečné prvkem odklonu. To znamená, že se nedbá na diagnostikované problémy dětí ve smyslu jejich vyčlenění ze skupiny, nýbrž právě jejich začlenění do klasických školních tříd a kolektivu jejich školy. (Vosmik, 2018)

4.1 Pohledy na inkluzi – proč ano?

1. *Pohled filozoficko-etický* – zakládá se na myšlence spravedlnosti systému školství. Je toho názoru, že aby tato spravedlnost byla možná, musí tento systém být postaven na základě inkluze.
2. *Pohled historicko-pedagogický* – inkluze je brána jako další krok ve vývoji společnosti.
3. *Pohled lidskoprávní* – děti mají stejná práva, jedná se o určitý právní závazek.
4. *Pohled ekonomický* – rovná šance pro všechny žáky v oblasti ekonomiky vzniká právě díky inkluzi, vzdělání.

4.2 Inkluze žáků podle stupně

Žáci s mírnou potřebou podpůrných opatření – míra zátěže pro základní školy není vysoká, můžeme tvrdit, že skoro každá třída má žáka z této skupiny. Vzdělávací opatření jsou nízká a velmi často pouze dočasná. Jedná se tedy o žáky, kteří potřebují pouze mírnou úpravu práce ve školním prostředí. Tato podpůrná opatření navrhuje a zpracovává škola za pomoci jejich poradenských pracovníků.

Žáci se zvýšenou potřebou podpůrných opatření – míra zátěže pro základní školy zvýšená. V tomto stupni je potřeba výraznější úprava způsobu vzdělávání. Změny zahrnují především změny ve vzdělávacích postupech, v režimu školní práce, ale i způsobu hodnocení. S žáky je potřeba kontrolovat funkčnost nastavených podpůrných opatření, a to minimálně jednou za čtvrt roku. Individuální vzdělávací plán již není pouze v rukou školy, ale i pedagogicko-psychologické poradny.

Žáci s intenzivní potřebou podpůrných opatření – míra zátěže pro školy vysoká. Jedná se o velmi výrazné změny a úpravy průběhu vzdělávání žáků. Kontroly správnosti nastavení podpůrných opatření by měly probíhat ve škole minimálně každý čtvrt rok a v poradenském zařízení minimálně jedenkrát za půl roku. Pro úspěšnou inkluzi takto potřebného dítěte je důležitá kooperace všech stran, a to žáka, jeho rodičů a školy. V tomto stupni je velmi důležité určit, jaké speciální vzdělávací potřeby žák potřebuje, jaké jsou jeho silné stránky (na nich můžeme stavět práci), určit, jakých cílů s žákem chceme dosáhnout, a zajistit potřebné materiály a pomůcky. (Hájková, Strnadová, 2010)

Při inkluzi takto problémových žáků mohou nastat jisté problémy, které se mohou objevovat například na základě následujících důvodů:

- Nízká informovanost o způsobu práce s dětmi.
- Příliš rychlý postup při provádění inkluze žáka.
- Prvky a kroky inkluze jsou pro žáka špatně nastaveny – stále velmi obtížné, či naopak velmi jednoduché.
- Možnosti vybavení školy a přístup do školy (bezbariérový přístup, pomůcky, materiály).
- Procesu inkluze se účastní pouze třídní učitel – je potřeba zapojení celého personálu školy.
- Neprobíhá správná komunikace mezi školou a rodiči žáků s podpůrnými opatřeními. (Hájková, Strnadová, 2010)

4.3 Inkluze pohledem učitele primární školy, rodiče a žáka

Učitel primární školy – postavení učitele primární školy má ve vzdělávacím procesu integrovaných, ale i běžných žáků klíčovou roli. Jistě není překvapením, že převážná většina učitelů by dala přednost vyučování ve třídě bez integrovaných žáků. Důvodů k tomuto výběru je mnoho. Jedním z hlavních důvodů může být problém se začleněním integrovaného žáka mezi běžné děti neboli správné fungování třídního klimatu. Většinová žáci mohou mít problémy s přijetím „jiného“ žáka, což může vést k problémům v komunikaci i chování žáků. V tomto případě je na učiteli, aby pomocí svého působení na žáky zajistil, aby byli integrovaní žáci přijati a cítili se ve třídě mezi spolužáky dobře. Pokud by problém nepřijetí žáka nebyl řešený a žák se ve třídě cítil špatně, mohl by se se tento problém projevit i v oblasti jeho pracovního výkonu, což nás přivádí k dalším problémům, ze kterých mohou mít učitelé strach. Mohou jimi být obavy ze ztráty času při vyučování z důvodu nižšího pracovního tempa inkudovaného žáka či náročnější způsob práce s inkudovanými žáky, v neposlední řadě však ze strany učitele může vznikat strach z jeho vlastního selhání při práci. V dnešní době proběhla velká spousta analýz a výzkumů, které se těmito strachy učitelů primárních škol z inkluze zabývají. Velká většina těchto výzkumů se však shoduje v podstatné věci, a to faktu, že pokud má učitel k inkluzi již od počátku kladný či pasivní přístup, stává se v podstatě neměnným. V některých výzkumech byly dokonce vyvráceny některé potenciální strachy učitelů, ti však výsledkům buď nevěří, nebo se těmito výzkumy ani nezaobírali. Mezi autory zabývající se nastíněnou tematikou patří například Scruggs a Mastopieri (1996), Booth (2000) či Demeris (2009), kteří se ve svých publikacích věnují tématu hloubkově. (Hájková, Strnadová, 2010)

Rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – skupina rodičů je rozdělena v názorech na dva protipóly. Rodiče, kteří s inkluzí souhlasí a vítají ji, a rodiče, kteří ji naopak odmítají a nesouhlasí s ní. Protipól, který se rodiče rozhodnou zastávat, velmi často závisí na jejich vzdělání, počtu dětí v domácnosti a stavu. Hlavním faktorem při tvorbě názoru však bývá stupeň postižení dítěte vůči inkluzi a věk jejich dětí. Mezi časté plusy inkluzivního vzdělávání podle rodičů patří:

- Socializace dětí mezi běžné žáky.
- Pozdější možnost vyššího uplatnění na trhu práce.
- Možnost osobnostního rozvoje pro běžné žáky – naučí se vyšší citlivosti a prohloubí porozumění.

Obavy, které rodiče mohou z inkluzivního vzdělávání mít, mohou být následující:

- Vyučující nebude znát vhodné výukové metody pro děti se speciálními potřebami.
- Nedostatek pomůcek a materiálů pro vzdělávání.
- Nepřijetí inkludovaných dětí dětmi běžnými.
- Emocionální spokojenost dětí ve školním prostředí běžné školy.
- Dostupnost školy k domovu dítěte a bezbariérovost školy.

Podrobně téma pohledu rodiče na inkluzi jejich dětí zpracovává například Leyser a Kirk (2004) a Gallagher (2000). (Hájková, Strnadová, 2010)

Běžný žák mladšího školního věku – názorem dětí na inkluzi se zabýval ve své knize například Darrow a Johnson (1994), Ahlborn, Panek a Jungers (2008), ale i mnoho dalších. Autoři se shodují, že vývoj dětského pojetí postiženého žáka se vyvíjí. Zpočátku tomuto pojmu nerozumí, čím starší však jsou, tím více se u nich objevují negativní reakce. Ve školním prostředí primární školy je však důležitá kooperace s potencionálními inkludovanými žáky. Vztahy mezi běžnými dětmi a inkludovanými žáky může učitel určit pomocí sociometrických metod, kde žák vyjádří svůj vztah jak k inkludovanému žákovi, tak zbytku třídy. Na základě toho vzniká určitý žebříček oblíbenosti dětí ve třídě a učitel má zpětnou vazbu pro další možnou práci s kolektivem. Žáci často žáka buď zcela přijmou – komunikují s ním, pomáhají mu, rozumí jeho specifickým potřebám, či jej nepřijmou. V takových případech může vztah mezi žáky často spadnout až k šikaně. Proto je důležité sledování třídy učitelem a provádění zmíněných kontrolních sociometrických metod. (Hájková, Strnadová, 2010)

4.4 Inkluze a jeho vztah ke kurikulu a k legislativě ČR

Úprava kurikula kvůli oblasti inkluze je podstatnou částí. Prostřednictvím úpravy kurikula mohou učitelé uplatňovat individualizovaný přístup k žákům. Existuje 5 diferenciací kurikula, se kterými přichází inkluze. Všechny tyto změny jsou stanoveny tak, aby uzpůsobily žákům co nejvyšší kvalitu vzdělávání a umožnily jim tuto cestu plynule zvládnout. (Hájková, Strnadová, 2010)

- a) Diferenciace obsahu
- b) Diferenciace procesu
- c) Diferenciace produktu
- d) Diferenciace učebního prostředí

e) Diferenciace postupu učitele (Šimoník a kolektiv, 2007)

Výše jsme zmínili definici inkluzivního vzdělávání jako takového. Existují však různá pojetí definice inkluzivního vzdělávání. Například Tannenbergerová (2016, s. 26) uvádí: *„Inkluzivní vzdělávání není jen naším mezinárodním právním závazkem, je to zejména způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží.“* Klíčovým historickým dokumentem zabývajícím se rovností ve vzdělávání je Všeobecná deklarace lidských práv a svobod (1948) – jejím hlavním stanoviskem je, že každý člověk má právo na bezplatné vzdělání. Teprve však postupem času se dospělo k plnému vyjádření tohoto tvrzení, jelikož existovalo tzv. zbavení povinnosti vzdělávání. Úmluva o právech dítěte se však jako první zabývá protiinkluzivním směrem (1989). Roku 1990 nastal zlom a uskutečnila se první konference Vzdělání pro všechny. Výsledkem této konference bylo uznání principů rovného vzdělávání ve všech stupních vzdělávání. Na poli speciálního vzdělávání se objevil dokument zvaný *„Prohlášení ze Salamanky (1994)“*. Tohoto shromáždění, kde dokument vznikl, se zúčastnilo 92 vlád z 25 zemí (včetně České republiky). Dokument obsahuje tvrzení: *„klasické školy v inkluzivním nastavení jsou nejefektivnější prostředky pro boj s diskriminujícími postoji, pro budování inkluzivní společnosti a pro dosažení vzdělání pro všechny“*. (UNESCO, 1994) Již v této době tedy vznikaly myšlenky inkluzivního vzdělávání. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Určitá příprava na inkluzi (či náznak přicházející inkluze) se objevuje ve vyhlášce č.73/2005 Sb (o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška pojednává o faktu, že pokud je vzdělávání na běžné škole v zájmu žáka a možnostech školy, může být žák vzděláván formou individuální integrace v běžné škole). Jako další podstatný dokument můžeme uvést Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, která článkem 24 stanovuje povinnost zajistit inkluzivní vzdělávání. V Listině základní práv a svobod je dán školský zákon. V něm je obsažena informace, že vzdělávání je založeno na rovném přístupu každého občana ČR nebo EU bez jakékoliv diskriminace. Postupem času se objevuje definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáka s potřebou podpůrných opatření, nikoli jako žáka s postižením (novela § 16 školského zákona z roku 2015). Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. hovoří o 4 stupních podpory – podpora občanská a podpora omezená, podpora rozsáhlá a podpora úplná. (Zilcher, Svoboda, 2019)

EMPIRICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Empirická část této diplomové práce je zaměřena na pohled učitele primární školy na problémového žáka. Výzkumné šetření nás provede problematikou problémového žáka z pohledu učitelů, kteří právě vyučují na základních školách. Výsledky tohoto šetření nám pomůžou zjistit uchopení spojení „problémový žák“ pohledem jiných učitelů a ukáží nám četnost výskytu určitých problémů a co vlastně učitelé za problémové chování považují.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem tohoto výzkumného šetření je zjistit, jak učitelé primárních škol chápou slovní spojení „problémový žák“, zda se s takovými žáky setkali, zda s nimi umí pracovat a je-li pro učitele primární školy práce s těmito žáky náročná, nebo ji klasifikují jako nenáročnou. Zajímat se budeme též o fakt, zda se učitelé učili práci s těmito žáky za pochodu v základní škole, či byli na tyto žáky připraveni vysokou školou.

5.2 Výzkumné otázky a obsahové hypotézy

Vytvořili jsme soubor výzkumných otázek, které se zabývají problémovým žákem z pohledu učitele primární školy. Na základě těchto výzkumných otázek jsme poté stanovili věcné hypotézy s nimi spojené.

1. Výzkumná otázka

„Setkávají se učitelé primárních škol se situacemi, které bývají v odborné literatuře označovány jako problémové?“

2. Výzkumná otázka

„Pokud se učitelé primárních škol setkávají se situacemi, které jsou v odborné literatuře označovány jako problémové, považují je též za problémové?“

3. Výzkumná otázka

„Vědí učitelé primárních škol, jak si s problémovým žákem v různých situacích poradit?“

4. Výzkumná otázka

„Setkali se učitelé s otázkou problémových žáků na vysoké škole, kde se též naučili základy práce s nimi?“

5. Výzkumná otázka

„Je pro učitele primárních škol práce s inkludovanými žáky v některých jejích částech náročnější?“

6. Výzkumná otázka

„Ztotožňují se učitelé s tvrzeními, která se objevují v odborné literatuře, v otázkách spojených s problémovými žáky, či bývají více rozebírány právě učiteli a veřejností?“

Obsahové hypotézy:

H1: *„Jestliže se učitelé primární školy setkávají s problémovými žáky, setkávají se s následujícími situacemi.“*

H2: *„Jestliže se učitelé primární školy setkávají se situacemi, které jsou v odborné literatuře považovány za problémové, sami je považují ve školním prostředí za problémové.“*

H3: *„Jestliže se učitel primární školy setkal s problémovým žákem, dokázal si vždy poradit.“*

H4: *„Jestliže učitel primární školy vystudoval obor učitelství pro 1. stupeň na vysoké škole, nenaučil se základy metod práce s problémovými žáky právě na vysoké škole.“*

H5: *„Jestliže má učitel ve třídě inkludované žáky, je pro něj práce s nimi složitější.“*

H6: *„Jestliže jsem učitel primární školy, dokážu se ztotožnit s většinou následujících tvrzení.“*

5.3 Výzkumný vzorek

Dotazník byl určen pro učitele primárních škol. Jednalo se o anonymní dotazník, který jsme se rozhodli šířit převážně pomocí sociálních sítí – vložení do skupin určených pro učitele primárních škol (jedná se tedy o neregionální výzkumný vzorek). Vyplnění dotazníku trvalo necelých 15 min. Dotazníku se zúčastnilo 114 respondentů, učitelů primárních škol.

5.4 Výzkumná metoda

Využitá metoda ke sběru informací byla kvantitativní – dotazník. Dotazník se šířil online podobou na webových stránkách. V případě, že učitelé něčemu ne zcela rozuměli, kontaktovali nás přímo pod příspěvkem, kde se mohly případné otázky zodpovědět. Dotazník obsahoval prvky Likertovy škály – strukturované, uzavřené položky. Učitel primární školy vyplňující náš dotazník tedy vybírá z možných odpovědí, které jsou mu nejbližší. Významnost dat byla ověřena pomocí statistické metody – testu nezávislosti chí-kvadrát. Testování jsme započali určením nulové a alternativní hypotézy. Nulová hypotéza tvrdí, že mezi zkoumanými jevy není rozdíl. Oproti tomu alternativní hypotéza tvrdí, že mezi zkoumanými jevy rozdíl je. Poté jsme z pozorované a očekávané četnosti vypočítali *testové kritérium* ($x^2 = \frac{(P-O)^2}{o}$). Abychom mohli konstatovat, že neodmítáme alternativní hypotézu, musí být testové kritérium vyšší než *kritická hodnota*. V opačném případě alternativní hypotézu zamítáme. Kritickou hodnotu jsme určili z tabulek za použití hladiny významnosti 0,05.

5.4.1 Charakteristika položek dotazníku

Jak jsme již zmiňovali, dotazník byl určen učitelům primárních škol. V našem dotazníku jsme se zajímali o to, zda se učitelé setkali se situacemi ve školním prostředí, které se v literatuře objevují jako problémové, a zda je oni sami jako problémové vnímají. Na základě předpokladu, že se učitelé jistě s nějakým problémovým chováním ve škole setkali, nás zajímalo, zda si s tímto problémovým chováním dokázali vždy poradit, zda jejich řešení bylo, či nebylo úspěšné, ale také, jestli by kostru zvoleného postupu řešení problému využili znovu (počítáme s menšími úpravami na základě individuality žáků).

Velmi nás však též zajímalo, zda se učitelé naučili základy metod práce s problémovými žáky na vysoké škole, nebo se tuto skutečnost naučili spíše svou praxí ve školství. V neposlední řadě jsme se zaměřili též na pohled učitelů na práci s inkludovanými žáky.

Jako poslední část jsme zvolili zhodnocení jistých tvrzení, která jsme vytvořili na základě teoretické části, ale i praxe.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

1. Setkali jste se jako učitelé primárních škol s následujícími situacemi?

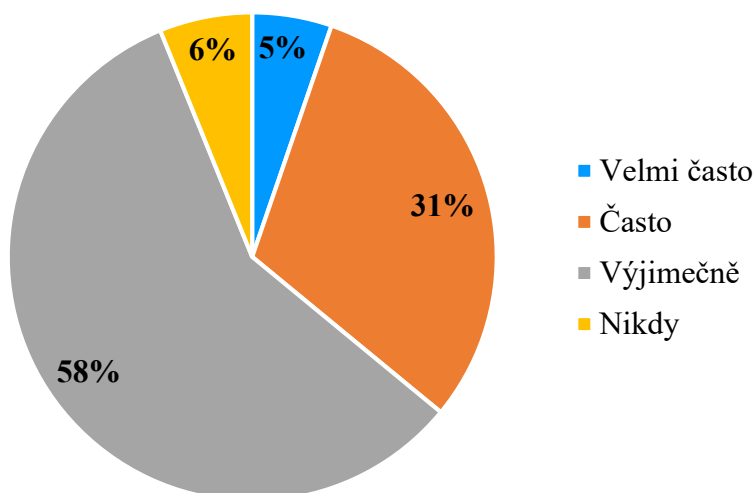
a) *Nuda ve škole*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s nudou ve škole, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s nudou ve škole, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 6 |
| Často | 35 |
| Výjimečně | 66 |
| Nikdy | 7 |

Tabulka 1: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1a).



Graf 1: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1a).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=84,8068 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol u žáků setkávají s nudou ve vyučování.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že se s touto situací učitelé setkávají, ale ne v příliš vysoké četnosti, jelikož

neprospěch, ke kterému vede právě nuda ve vyučování, může pramenit z více pravděpodobnějších problémů.

Z odpovědí respondentů plyne, že 5 % učitelů primárních škol se s nudou ve vyučování setkává „velmi často“, dalších 31 % „často“. Nejvíce učitelů hodnotilo setkávání se s nudou ve vyučování položkou „výjimečně“ v 58 %. Poslední skupina učitelů zastává tvrzení „nikdy“ v 6 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 64 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů se neseťkává s nudou ve vyučování.

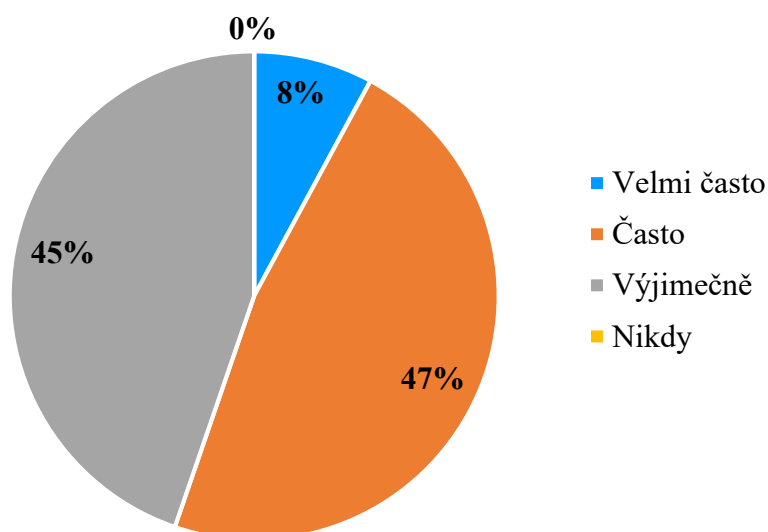
b) Napovídání

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s napovídáním, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s napovídáním, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 9 |
| Často | 54 |
| Výjimečně | 51 |
| Nikdy | 0 |

Tabulka 2: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1b).



Graf 2: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1b).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=82,4209 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol setkávají u žáků s napovídáním.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že se s touto situací setkává vyšší procento učitelů.

Z odpovědí respondentů plyne, že 8 % učitelů primárních škol se s napovídáním setkává „velmi často“, dalších 47 % „často“, což je v tomto případě nejvíce procent. Učitelé zvolili možnost „výjimečně“ ve 45 %. Možnost „nikdy“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 55 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů se setkává s napovídáním ve škole.

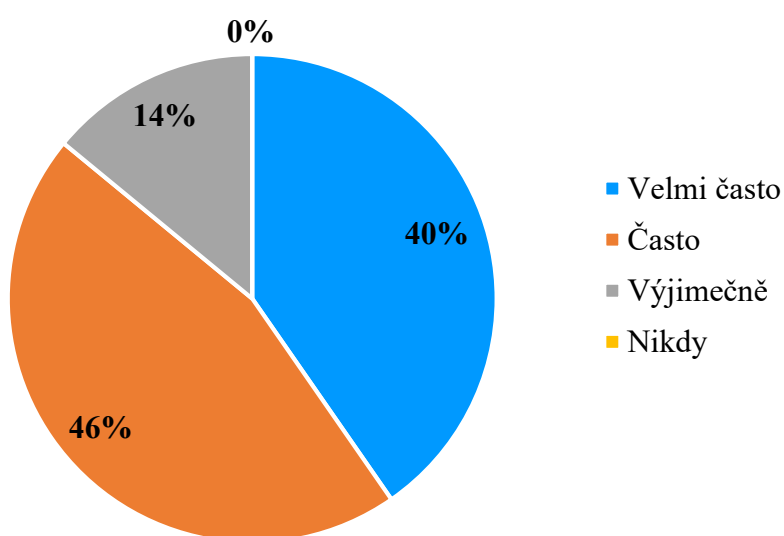
c) Vykřikování

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s vykřikováním, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s vykřikováním, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 46 |
| Často | 52 |
| Výjimečně | 16 |
| Nikdy | 0 |

Tabulka 3: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1c).



Graf 3: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1c).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=64,1051 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol u žáků setkávají s vykřikováním.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 40 % učitelů primárních škol se s vykřikováním při vyučování setkává „**velmi často**“, dalších 46 % „**často**“. Méně učitelů již zhodnotilo setkávání se vykřikováním položkou „**výjimečně**“ ve 14 %. Možnost „**nikdy**“ ne zvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 86 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů se setkává s vykřikováním ve vyučování.

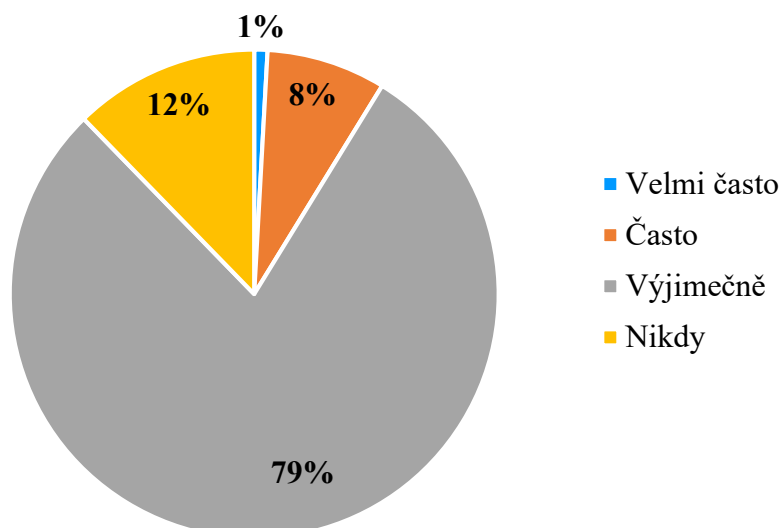
d) *Šikana*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se se šikanou, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se se šikanou, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 1 |
| Často | 9 |
| Výjimečně | 90 |
| Nikdy | 14 |

Tabulka 4: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1d).



Graf 4: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1d).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=179,9647 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol u žáků setkávají se šikanou.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 1 % učitelů primárních škol se se šikanou ve školním prostředí setkává „**velmi často**“, dalších 8 % „**často**“. Nejvíce učitelů zhodnotilo setkávání se se šikanou položkou „**výjimečně**“ v 79 %. Možnost „**nikdy**“ zvolilo 12 % učitelů.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 91 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů se neseťkává se šikanou ve školním prostředí.

e) *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 53 |
| Často | 49 |
| Výjimečně | 12 |

| | |
|-------|---|
| Nikdy | 0 |
|-------|---|

Tabulka 5: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1e).



Graf 5: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1e).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=73,8596 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol u žáků setkávají se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě informací z teoretické části (2.1.1 Speciální vzdělávací potřeby) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 46 % učitelů primárních škol se s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami setkává „velmi často“, dalších 43 % „často“. Méně učitelů již zhodnotilo setkávání se se specifickými potřebami u žáků položkou „výjimečně“ v 11 %. Možnost „nikdy“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 89 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů se setkává s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

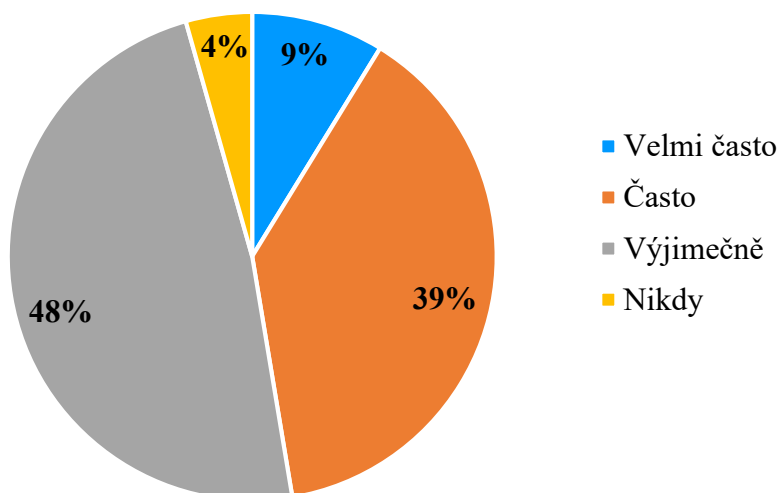
f) *Agresivita*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s agresivitou, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s agresivitou, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 10 |
| Často | 44 |
| Výjimečně | 55 |
| Nikdy | 5 |

Tabulka 6: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1f).



Graf 6: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1f).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=64, 4559 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol u žáků setkávají s agresivitou.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 9 % učitelů primárních škol se s agresivitou setkává „**velmi často**“, dalších 39 % „**často**“. Učitelé zvolili možnost „**výjimečně**“ ve 48 %. Možnost „**nikdy**“ zvolila 4 % respondentů.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání nepotvrdilo, jelikož 52 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů se neseťkává s agresivitou u žáků.

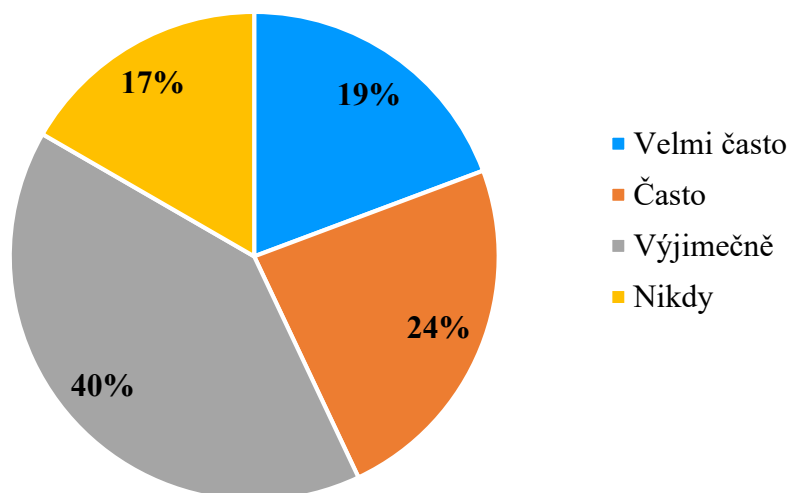
g) *Práce s žákem jiného etnika*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s žákem jiného etnika, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s žákem jiného etnika, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 22 |
| Často | 27 |
| Výjimečně | 46 |
| Nikdy | 19 |

Tabulka 7: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1g).



Graf 7: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1g).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=15,4735 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol setkávají s prací s žáky jiného etnika.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 19 % učitelů primárních škol se s prací s žákem jiného etnika setkává „**velmi často**“, dalších 24 % „**často**“. Učitelé zvolili možnost „**výjimečně**“ ve 40 %. Možnost „**nikdy**“ zvolilo 17 % respondentů.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 57 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů se neseťkává s prací s žákem jiného etnika.

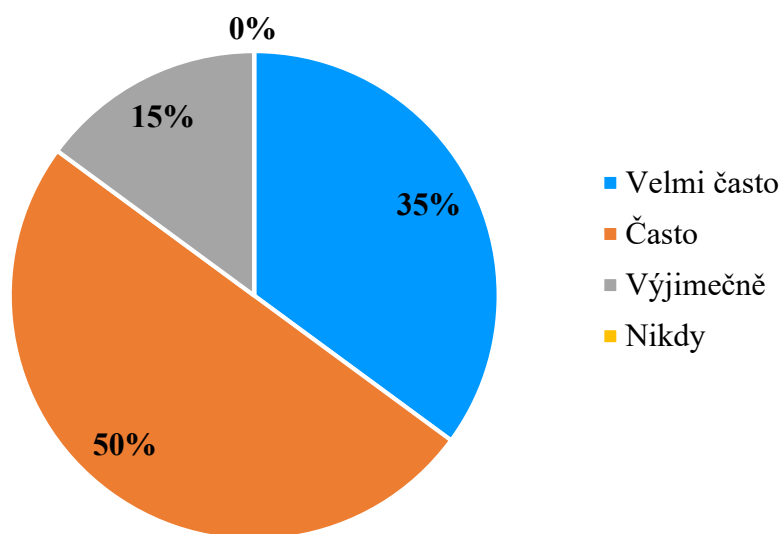
h) *Nepozornost ve vyučování*

H₀ Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s nepozorností ve výuce, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s nepozorností ve výuce, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 40 |
| Často | 57 |
| Výjimečně | 17 |
| Nikdy | 0 |

Tabulka 8: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1h).



Graf 8: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1h).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=66,2982 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol setkávají s nepozorností ve vyučování.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 35 % učitelů primárních škol se s nepozorností ve vyučování setkává „velmi často“, dalších 50 % „často“. Učitelé zvolili možnost „výjimečně“ v 15 %. Možnost „nikdy“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 85 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů se setkává s nepozorností žáků při vyučování.

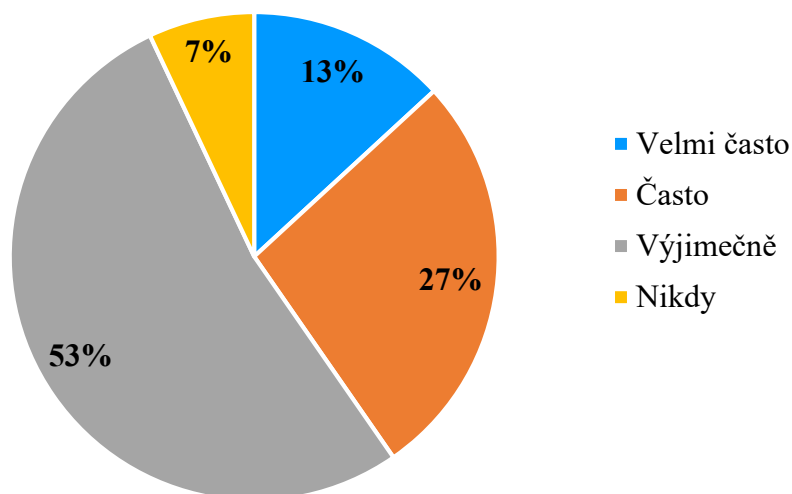
i) Školní neprospěch

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se se školním neprospěchem žáků, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se se školním neprospěchem žáků, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 15 |
| Často | 31 |
| Výjimečně | 60 |
| Nikdy | 8 |

Tabulka 9: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1i).



Graf 9: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1i).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=56,1752 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol setkávají se školním neprospěchem.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 13 % učitelů primárních škol se se školním neprospěchem setkává „velmi často“, dalších 27 % „často“. Učitelé zvolili možnost „výjimečně“ v 53 %. Možnost „nikdy“ zvolilo 7 % respondentů.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 60 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů se neseťká se školním neprospěchem žáků.

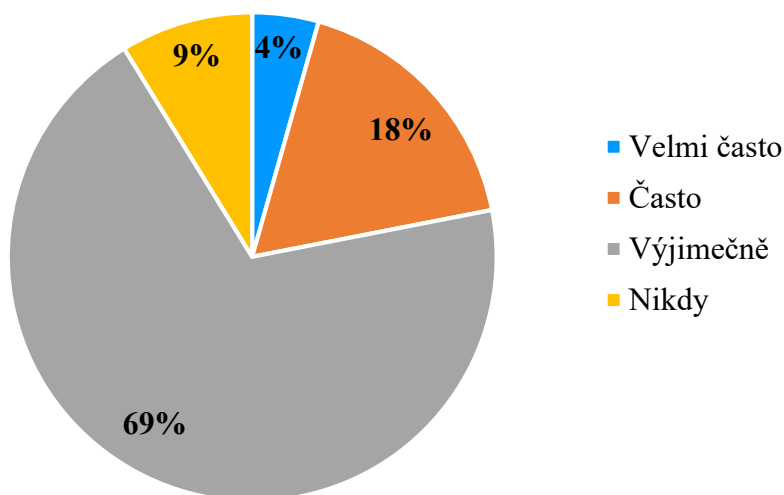
j) *Práce s nadaným žákem*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s prací s nadanými žáky, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s prací s nadanými žáky, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 5 |
| Často | 20 |
| Výjimečně | 79 |
| Nikdy | 10 |

Tabulka 10: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1j).



Graf 10: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1j).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=123,4032 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol setkávají s prací s nadanými žáky.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 4 % učitelů primárních škol se s prací s nadanými žáky setkává „**velmi často**“, dalších 18 % „**často**“. Učitelé zvolili možnost „**výjimečně**“ v 69 %. Možnost „**nikdy**“ zvolilo 9 % respondentů.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 78 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů se neseťká s prací s nadanými žáky.

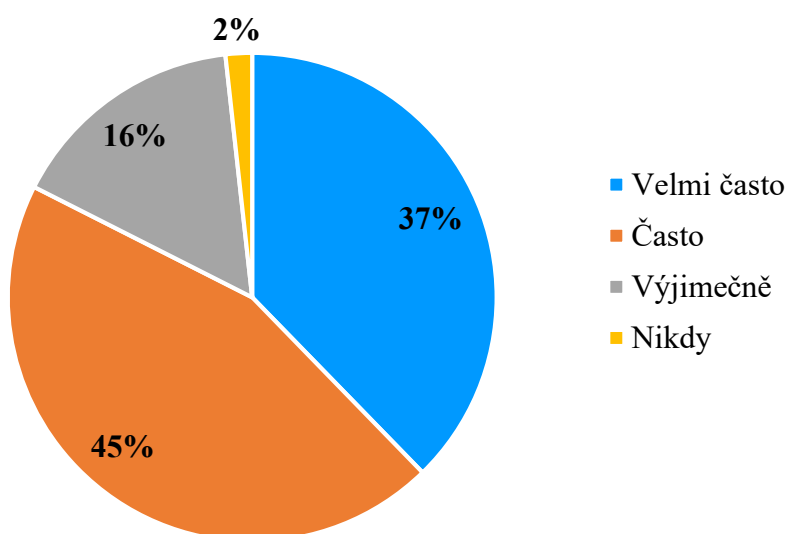
k) *Vývojové poruchy učení*

H₀ Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s prací s žáky s vývojovými poruchami učení, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s prací s žáky s vývojovými poruchami učení, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 43 |
| Často | 51 |
| Výjimečně | 18 |
| Nikdy | 2 |

Tabulka 11: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1k).



Graf 11: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1k).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=53,6489 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol setkávají s žáky s vývojovými poruchami učení.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 37 % učitelů primárních škol se s vývojovými poruchami učení u žáků setkává „**velmi často**“, dalších 45 % „**často**“. Učitelé zvolili možnost „**výjimečně**“ v 16 %. Možnost „**nikdy**“ zvolila 2 % respondentů.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 82 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů se u žáků setkává s vývojovými poruchami žáků.

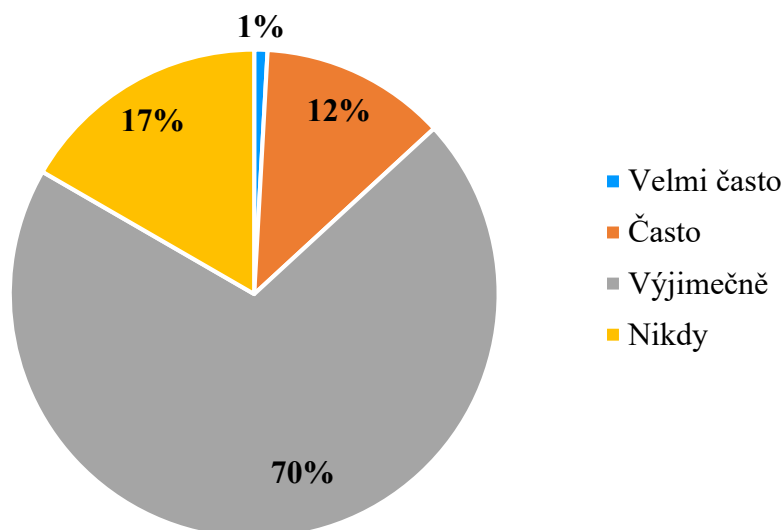
1) *Izolovanost*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s žáky s izolovaností, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s žáky s izolovaností, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 1 |
| Často | 14 |
| Výjimečně | 80 |
| Nikdy | 19 |

Tabulka 12: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 11).



Graf 12: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 11).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=130,1401 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol setkávají s izolovaností žáků.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 1 % učitelů primárních škol se u žáků setkává s izolovaností „**velmi často**“, dalších 12 % „**často**“. Učitelé zvolili možnost „**výjimečně**“ v 70 %. Možnost „**nikdy**“ zvolilo 17 % respondentů.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 87 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů se u žáků neseťkává s izolovaností žáků.

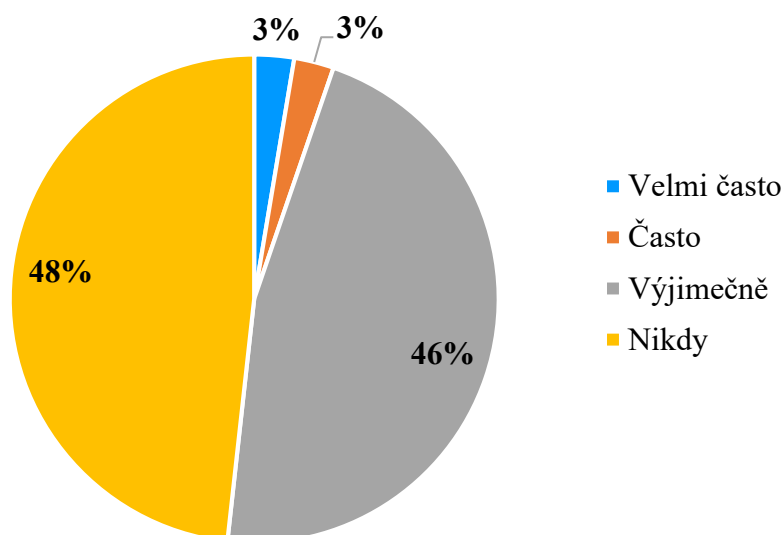
m) *Záškoláctví*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se se záškoláctvím žáků, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se se záškoláctvím žáků, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 3 |
| Často | 3 |
| Výjimečně | 53 |
| Nikdy | 55 |

Tabulka 13: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1m).



Graf 13: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1m).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=91,3331 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol setkávají u žáků se záškoláctvím.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 3 % učitelů primárních škol se se záškoláctvím žáků setkává „**velmi často**“, další 3 % „**často**“. Učitelé zvolili možnost „**výjimečně**“ ve 46 %. Možnost „**nikdy**“ zvolilo 48 % respondentů.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 94 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů se u žáků neseťkává se záškoláctvím.

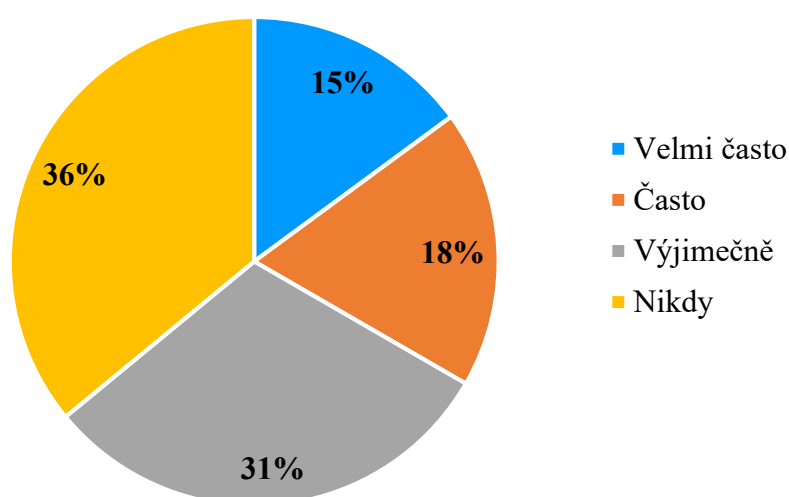
n) *Jiné*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s ještě jinými situacemi, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s ještě jinými situacemi, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Velmi často | 17 |
| Často | 21 |
| Výjimečně | 35 |
| Nikdy | 41 |

Tabulka 14: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1n).



Graf 14: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1n).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=12,3156 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol setkávají ještě s jinými „problémovými“ situacemi.

Na základě informací z teoretické části (2.1 Problémový žák) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že 15 % učitelů primárních škol se setkává ještě s jinými „problémovými“ situacemi „**velmi často**“, dalších 18 % „**často**“. Učitelé zvolili možnost „**výjimečně**“ ve 31 %. Možnost „**nikdy**“ zvolilo 36 % respondentů.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 67 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů se neseťká s ještě jinými „problémovými“ situacemi.

2. Považujete jako učitelé primárních škol následující situace ve školním prostředí za problém?

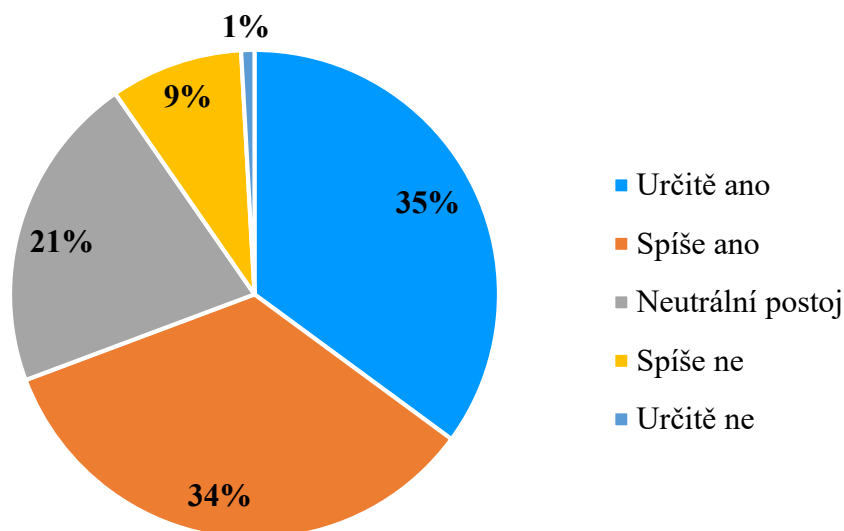
a) *Nuda ve škole*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost nudy ve škole jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost nudy ve škole jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 40 |
| Spíše ano | 39 |
| Neutrální postoj | 24 |
| Spíše ne | 10 |
| Určitě ne | 1 |

Tabulka 15: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2a).



Graf 15: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2a).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=52,5787 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují nudu ve škole za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „určitě ano“ zvolilo 35 % učitelů, možnost „spíše ano“ 34 %. „Neutrální postoj“ zastává 21 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „spíše ne“ zvolilo 9 % učitelů a poslední možnost „určitě ne“ 1 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 69 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje nudu ve vyučování za problém.

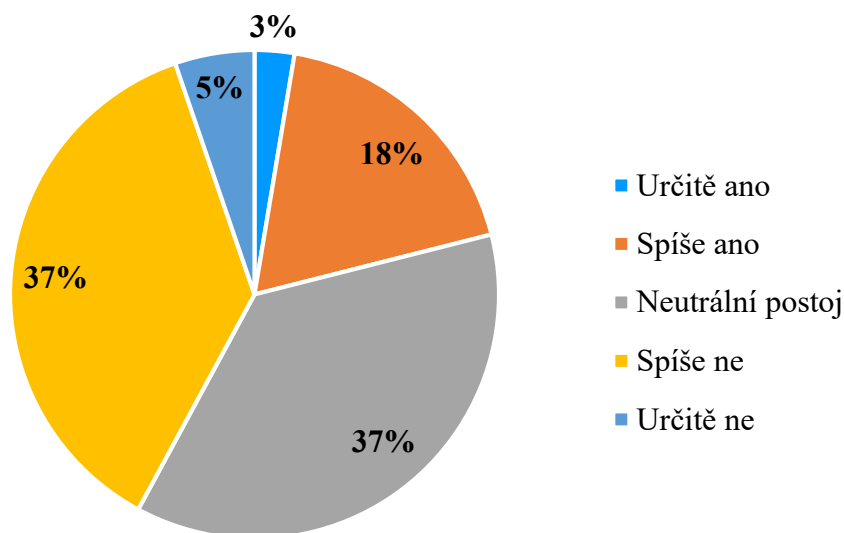
b) Napovídání

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost napovídání jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost napovídání jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 3 |
| Spíše ano | 21 |
| Neutrální postoj | 42 |
| Spíše ne | 42 |
| Určitě ne | 6 |

Tabulka 16: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2b).



Graf 16: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2b).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=62,0525 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují napovídání za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolila 3 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 18 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 37 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 37 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ 5 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání nepotvrdilo, jelikož 42 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů nepovažuje napovídání ve vyučování za problém. Velmi nás však překvapilo, že vysoké procento učitelů – 37 % se vyjádřilo neutrálně, což znamená, že si nebyli jistí, zda napovídání problém je, či ne.

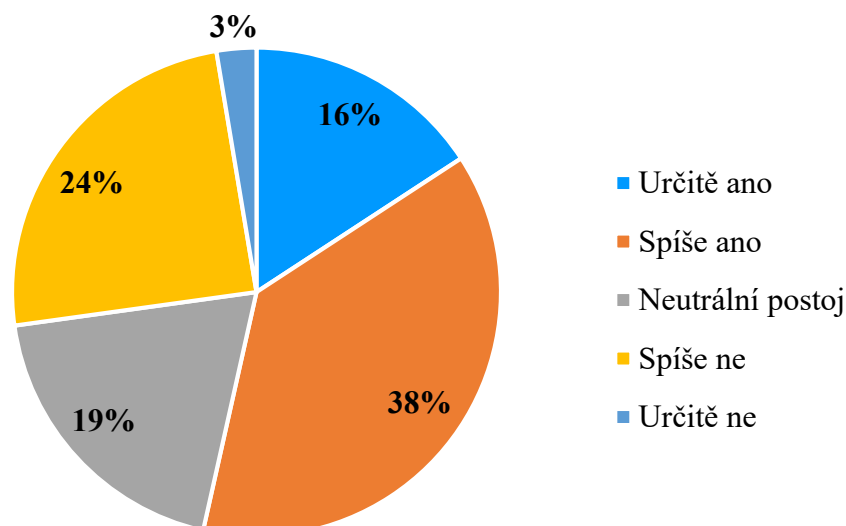
c) *Vykřikování*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost vykřikování jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost vykřikování jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 18 |
| Spíše ano | 43 |
| Neutrální postoj | 22 |
| Spíše ne | 28 |
| Určitě ne | 3 |

Tabulka 17: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2c).



Graf 17: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2c).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=37,3155 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují vykřikování za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolilo 16 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 38 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 19 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolila 4 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ 3 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 54 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje vykřikování ve vyučování za problém.

d) *Šikana*

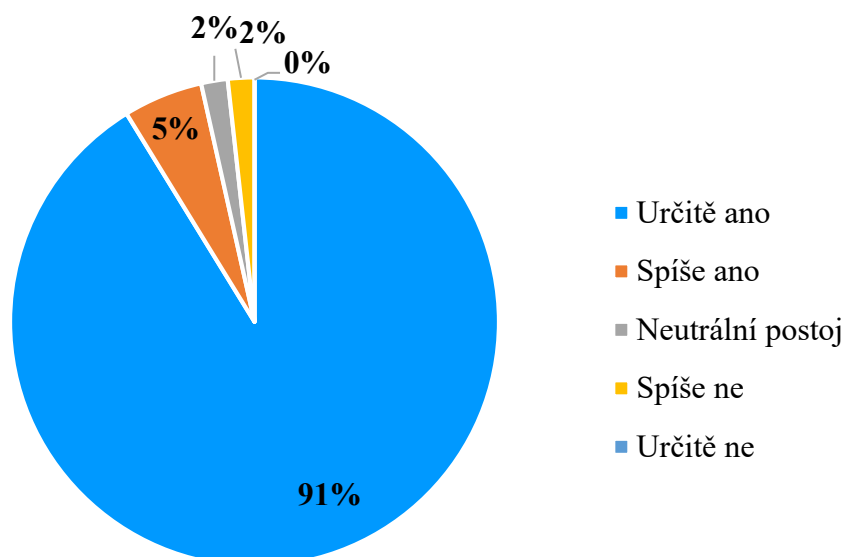
H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost šikany jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost šikany jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 104 |
| Spíše ano | 6 |
| Neutrální postoj | 2 |

| | |
|-----------|---|
| Spíše ne | 2 |
| Určitě ne | 0 |

Tabulka 18: Absolutní četnost odpovědi na podotázku 2d).



Graf 18: Relativní četnost (%) odpovědi na podotázku 2d).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=362,3156 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují šikanu za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „určitě ano“ zvolilo 91 % učitelů, možnost „spíše ano“ 5 %. „Neutrální postoj“ zastávají 2 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „spíše ne“ zvolila 2 % učitelů a poslední možnost „určitě ne“ 0 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 96 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje šikanu za problém.

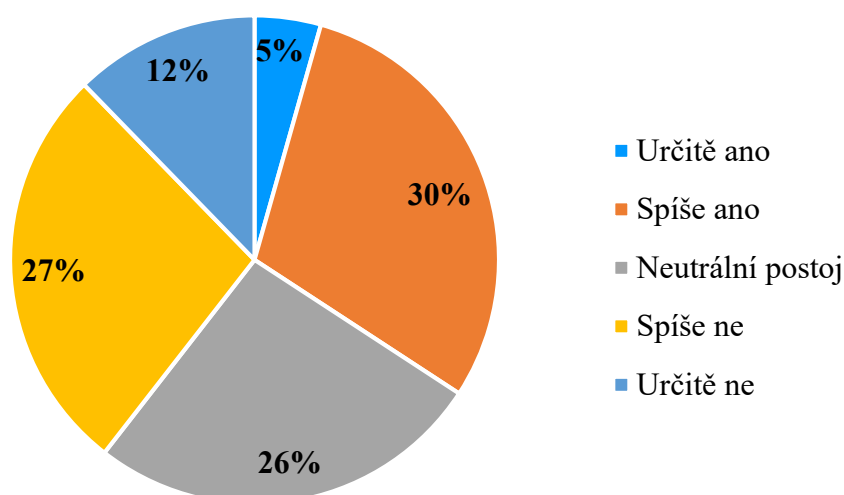
e) *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 5 |
| Spíše ano | 34 |
| Neutrální postoj | 30 |
| Spíše ne | 31 |
| Určitě ne | 14 |

Tabulka 19: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2e).



Graf 19: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2e).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=28,0172 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují žáka se speciálními vzdělávacími potřebami za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.1 Speciální vzdělávací potřeby) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „určitě ano“ zvolilo 5 % učitelů, možnost „spíše ano“ 30 %. „Neutrální postoj“ zastává 26 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „spíše ne“ zvolilo 27 % učitelů a poslední možnost „určitě ne“ 12 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 54 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů nepovažuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami za problém.

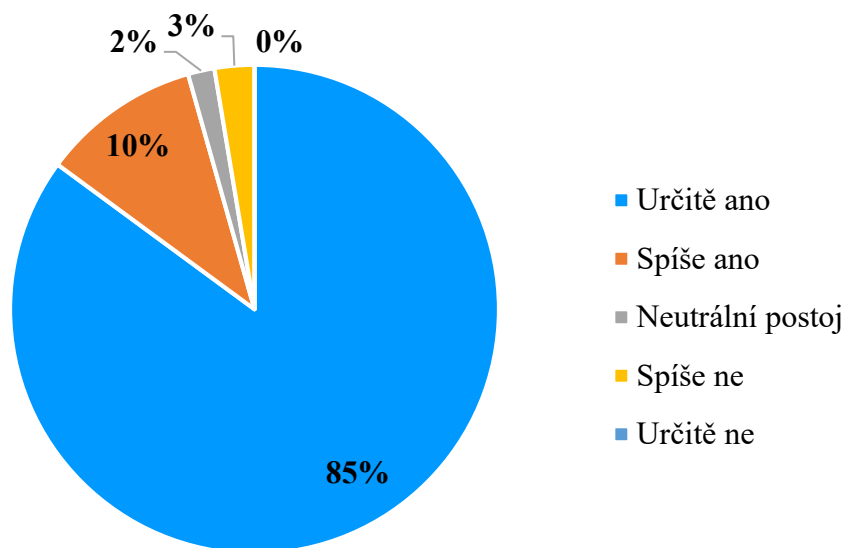
f) Agresivita

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost agresivity jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost agresivity jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 97 |
| Spíše ano | 12 |
| Neutrální postoj | 2 |
| Spíše ne | 3 |
| Určitě ne | 0 |

Tabulka 20: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2f).



Graf 20: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2f).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=305,5612 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují agresivitu ve školním prostředí za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „určitě ano“ zvolilo 85 % učitelů, možnost „spíše ano“ 10 %. „Neutrální postoj“ zastávají 2 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „spíše ne“ zvolila 3 % učitelů a poslední možnost „určitě ne“ nebyla zvolena vůbec.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 95 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje agresivitu ve školním prostředí za problém.

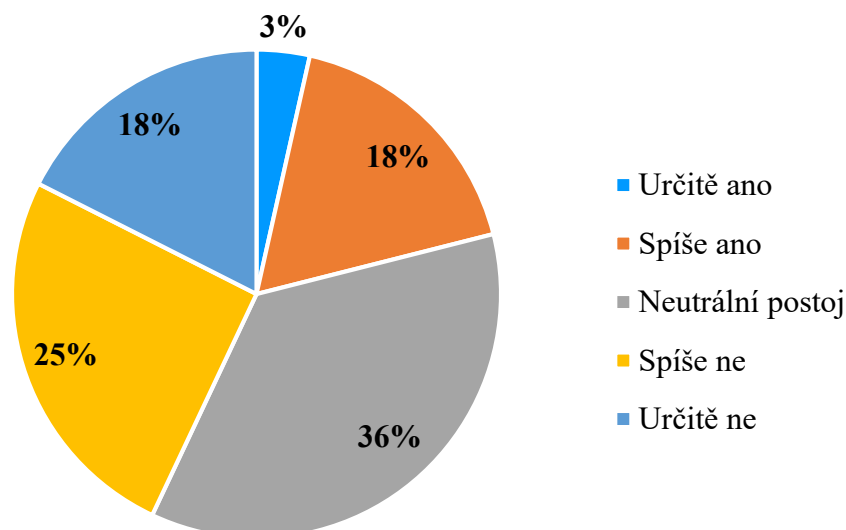
g) *Práce s žákem jiného etnika*

H₀ Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost práce s žákem jiného etnika jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost práce s žákem jiného etnika jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 4 |
| Spíše ano | 20 |
| Neutrální postoj | 41 |
| Spíše ne | 29 |
| Určitě ne | 20 |

Tabulka 21: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2g).



Graf 21: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2g).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=32,4032 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují práci s žákem jiného etnika za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolila 3 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 18 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 36 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 25 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ 18 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 43 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů nepovažuje práci s žákem jiného etnika za problém.

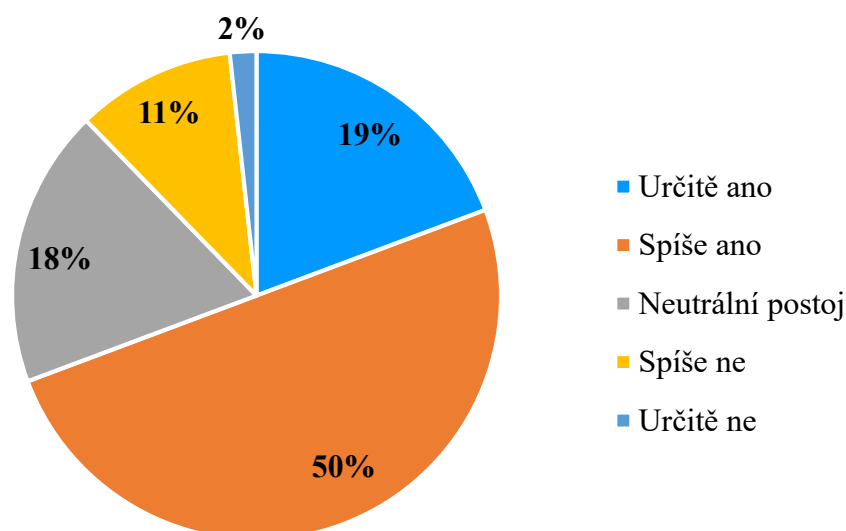
h) *Nepozornost ve vyučování*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost nepozornosti ve vyučování jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost nepozornosti ve vyučování jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 22 |
| Spíše ano | 57 |
| Neutrální postoj | 21 |
| Spíše ne | 12 |
| Určitě ne | 2 |

Tabulka 22: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2h).



Graf 22: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2h).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=75,5612 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují nepozornost ve vyučování za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolilo 19 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 50 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 18 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 11 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ 2 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 69 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje nepozornost ve vyučování za problém.

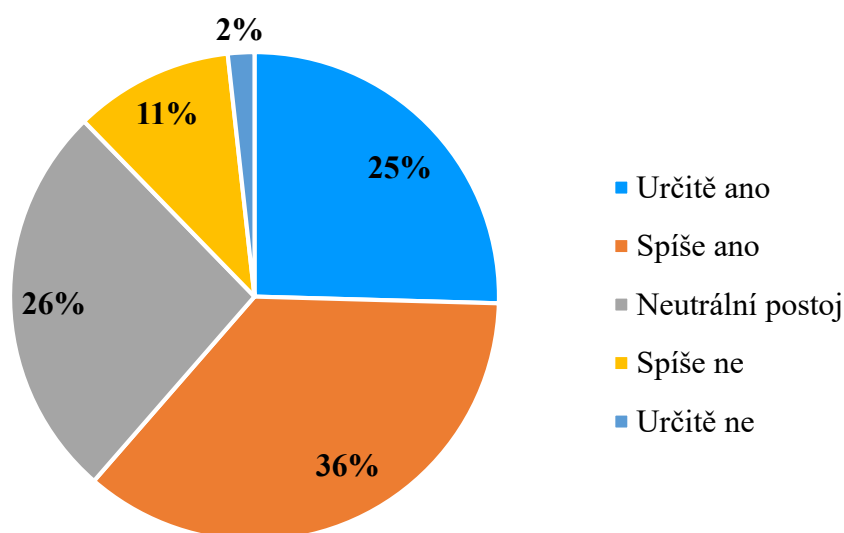
i) Školní neprospěch

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost školního neprospěchu jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost školního neprospěchu jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 29 |
| Spíše ano | 41 |
| Neutrální postoj | 30 |
| Spíše ne | 12 |
| Určitě ne | 2 |

Tabulka 23: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2i).



Graf 23: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2i).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=42,5786 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují školní neprospěch za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „určitě ano“ zvolilo 25 % učitelů, možnost „spíše ano“ 36 %. „Neutrální postoj“ zastává 26 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „spíše ne“ zvolilo 11 % učitelů a poslední možnost „určitě ne“ 2 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 61 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje školní neprospěch za problém.

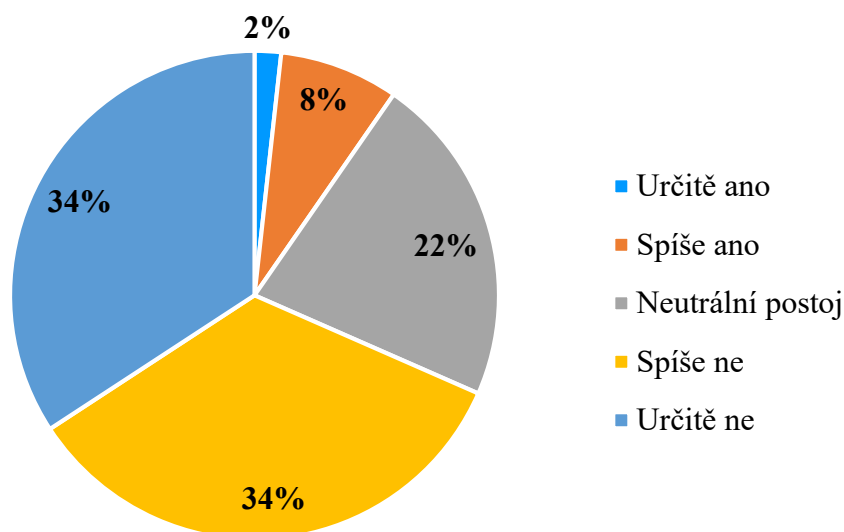
j) *Práce s nadaným žákem*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost práce s nadaným žákem jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost práce s nadaným žákem jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 2 |
| Spíše ano | 9 |
| Neutrální postoj | 25 |
| Spíše ne | 39 |
| Určitě ne | 39 |

Tabulka 24: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2j).



Graf 24: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2j).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=50,5612 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují práci s nadaným žákem za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolila 2 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 8 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 22 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 34 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ 34 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 68 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů nepovažuje práci s nadaným žákem za problém.

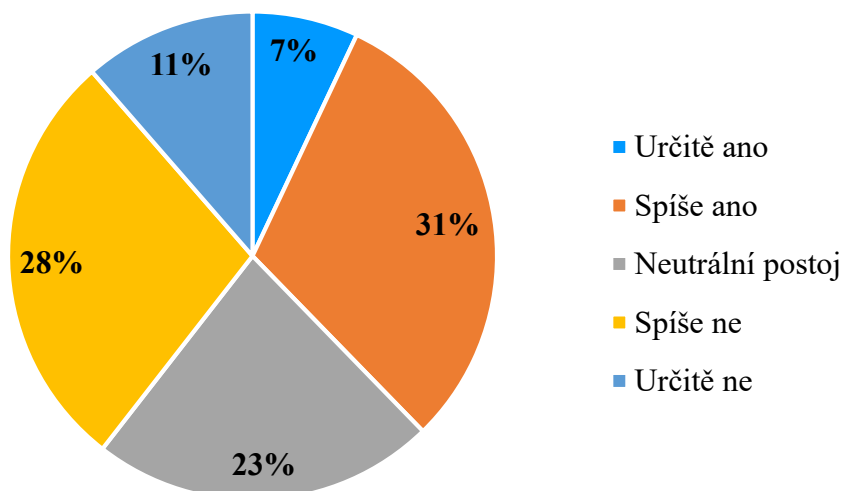
k) Vývojové poruchy učení

H₀ Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost vývojové poruchy učení jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost vývojové poruchy učení jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 8 |
| Spíše ano | 35 |
| Neutrální postoj | 26 |
| Spíše ne | 32 |
| Určitě ne | 13 |

Tabulka 25: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2k).



Graf 25: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2k).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=24,5085 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují vývojové poruchy učení u žáků za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolilo 7 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 31 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 23 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 28 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ 11 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání nepotvrdilo, jelikož 39 % učitelů hodnotilo záporně a 38 % hodnotilo kladně. Je však zajímavé, že rozdíl v procentuálním vyjádření dělá pouhé 1 %, což značí vyváženost kladných a záporných odpovědí.

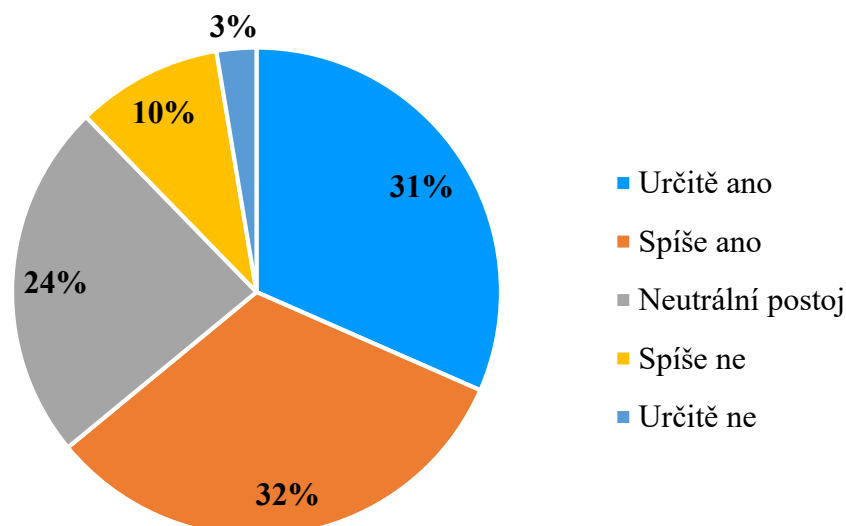
1) *Izolovanost*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost izolovanosti jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost izolovanosti jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 36 |
| Spíše ano | 37 |
| Neutrální postoj | 27 |
| Spíše ne | 11 |
| Určitě ne | 3 |

Tabulka 26: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2l).



Graf 26: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 21).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=40,5612 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují izolovanost žáků za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolilo 31 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 32 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 24 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 10 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ 3 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 63 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje izolovanost žáků za problém.

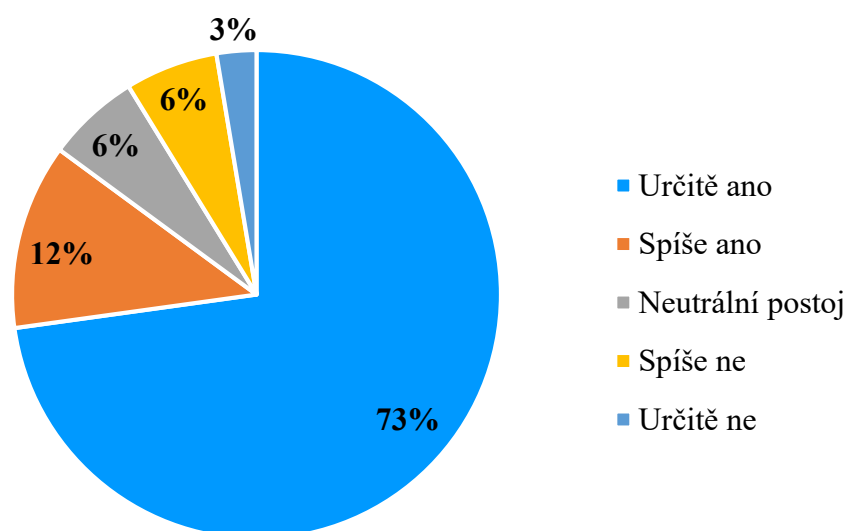
m) *Záškoláctví*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost záškoláctví jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost záškoláctví jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 83 |
| Spíše ano | 14 |
| Neutrální postoj | 7 |
| Spíše ne | 7 |
| Určitě ne | 3 |

Tabulka 27: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2m).



Graf 27: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2m).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=201,4384 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují záškoláctví za problém.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolilo 73 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 12 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 6 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 6 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ 3 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 85 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje práci s nadaným žákem za problém.

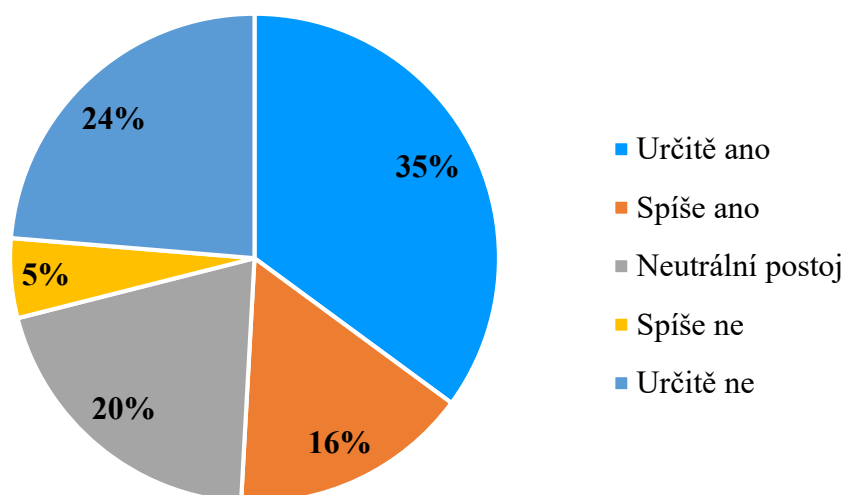
n) *Jiné*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost ještě jiných situací jako problém, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost ještě jiných situací jako problém, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 40 |
| Spíše ano | 18 |
| Neutrální postoj | 23 |
| Spíše ne | 6 |
| Určitě ne | 27 |

Tabulka 28: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2n).



Graf 28: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2n).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=27,1401 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primární školy považují i jiné (nezmíněné) situace za problém.

Na základě zkušeností a informací obsažených v teoretické části jsme předpokládali, že se učitelé primárních škol setkali i s jinými situacemi, které považují za problémové.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „určitě ano“ zvolilo 35 % učitelů, možnost „spíše ano“ 16 %. „Neutrální postoj“ zastává 20 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „spíše ne“ zvolilo 5 % učitelů a poslední možnost „určitě ne“ 24 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 51 % učitelů primárních škol se vyjádřilo kladně. Učitelé jako další nejčastější situace považující za problémové uvedli – děti s ADHD, děti se sníženou hybností horních či dolních končetin a děti z rozvedených/problémových rodin.

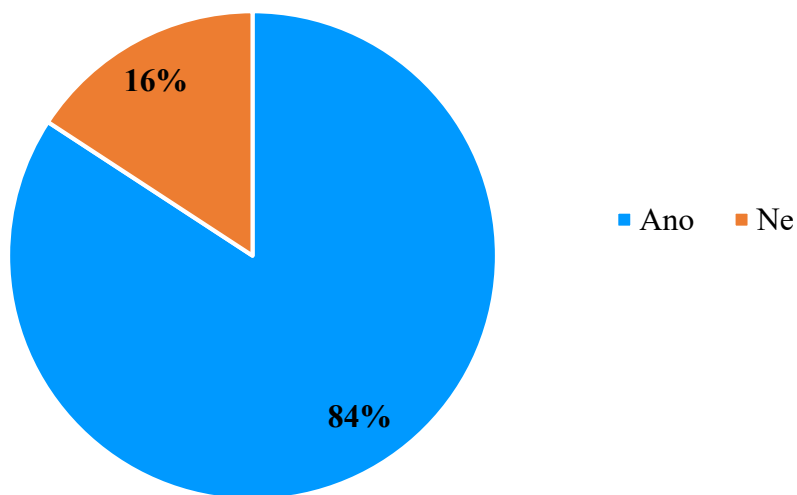
3. Dokázali jste si s problémovými žáky ve školním prostředí vždy poradit?

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s problémovým žákem a úspěšným řešením problémů, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost setkávání se s problémovým žákem a úspěšným řešením problémů, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|--------------|----------------|
| Ano | 96 |
| Ne | 18 |

Tabulka 29: Absolutní četnost odpovědí na otázku 3.



Graf 29: Relativní četnost (%) odpovědí na otázku 3.

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=53,3684 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda si učitelé primární školy dokáží vždy poradit s problémovými žáky.

Na základě informací z teoretické části jsme předpokládali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „ano“ zvolilo 84 % učitelů a pouhých 16 % zvolilo možnost „ne“.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 84 % učitelů hodnotilo kladně a většinou si dokáží poradit s problémovými žáky.

Nejčastější způsoby, pomocí kterých si naši dotázaní učitelé při práci s problémovými žáky poradili, byly následující:

- Individuální přístup – rozhovor s žákem, rozhovor s rodiči
- Asistentka pedagoga
- Pedagogicko-psychologická poradna
- Rozhovory s celou třídou
- Vyšší pozornost a kontakt se třídou i o přestávkách – monitoring žáka

Na základě předchozího zjištění jsme se učitelů též ptali, zda použité řešení jejich nastalých situací s problémovými žáky bývá úspěšné. V 93 % učitelé hodnotí své zvolené postupy na jednotlivé problémové chování jako funkční a používají jej opakovaně. Pouze 7 % dotázaných učitelů ještě hledá způsoby, jejichž funkčnost by byla na vyšší úrovni.

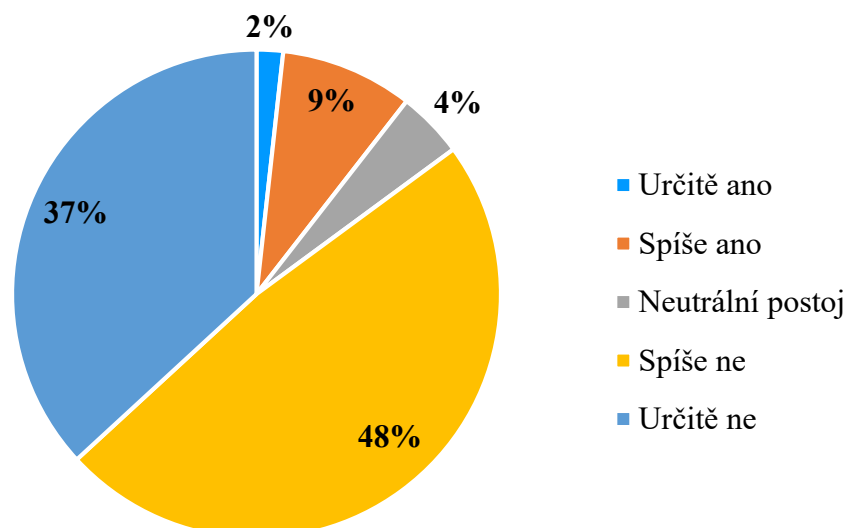
4. Naučili se učitelé primárních škol základy metod práce s problémovými žáky na vysoké škole?

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost naučení se základů metod práce s problémovými žáky na vysoké škole, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost naučení se základů metod práce s problémovými žáky na vysoké škole, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 2 |
| Spíše ano | 10 |
| Neutrální postoj | 5 |
| Spíše ne | 55 |
| Určitě ne | 42 |

Tabulka 30: Absolutní četnost odpovědí na otázku 4.



Graf 30: Relativní četnost (%) odpovědí na otázku 4.

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=101,7015 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primární školy naučili základy práce s problémovými žáky na vysoké škole.

Na základě informací z teoretické části (2.1.2 Specifické poruchy učení a chování – doplnit) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolila 2 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 9 %. „**Neutrální postoj**“ zastávají 4 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 48 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ 37 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 85 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů se nenaučila základy práce s problémovými žáky na vysoké škole, ale naučila je to praxe a fyzický kontakt s těmito žáky.

5. Je pro učitele primární školy práce s inkludovanými žáky v níže zmíněných situacích složitá?

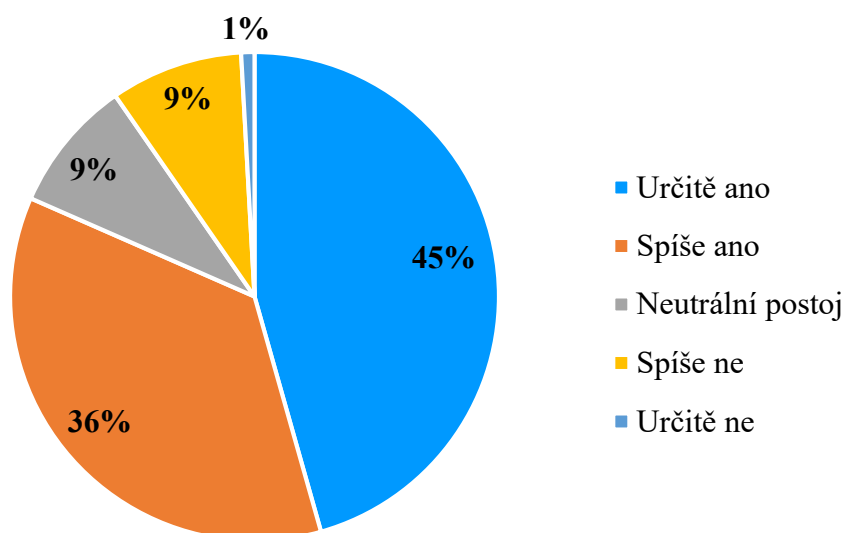
a) *Vyšší časová náročnost na přípravu.*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti setkávání se s vyšší časovou náročností při přípravě práce pro inkludované žáky, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti setkávání se s vyšší časovou náročností při přípravě práce pro inkludované žáky, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 52 |
| Spíše ano | 41 |
| Neutrální postoj | 10 |
| Spíše ne | 10 |
| Určitě ne | 1 |

Tabulka 31: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5a).



Graf 31: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5a).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=87,14 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda je pro učitele primární školy vyšší časová náročnost pro přípravu práce pro inkludované žáky složitá.

Na základě informací z teoretické části (kapitola 4.) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolilo 45 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 36 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 9 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 9 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ 1 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 81 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje vyšší časovou náročnost přípravy práce pro inkludované žáky za složitou.

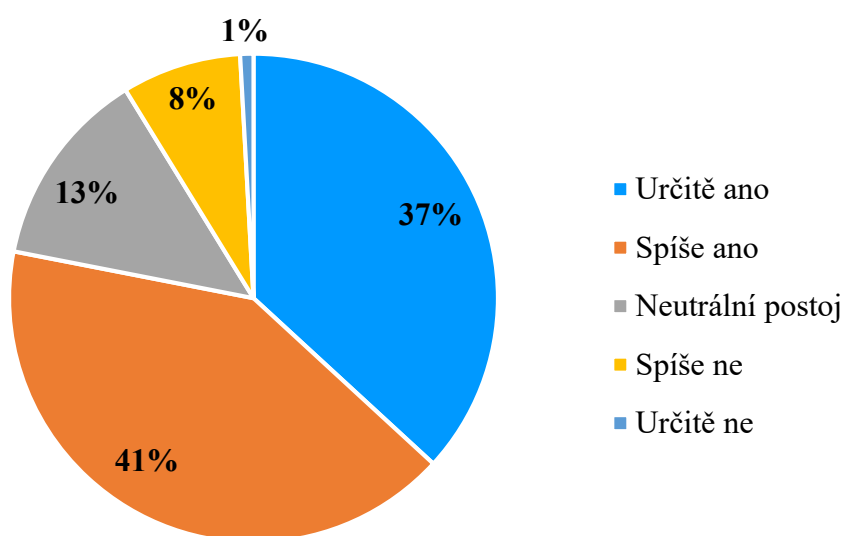
b) *Využití jiných metod a forem výuky při vyučování.*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti využívání jiných metod a forem výuky při vyučování s inkludovanými žáky, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti využívání jiných metod a forem výuky při vyučování s inkludovanými žáky, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 42 |
| Spíše ano | 47 |
| Neutrální postoj | 15 |
| Spíše ne | 9 |
| Určitě ne | 1 |

Tabulka 32: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5b).



Graf 32: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5b).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=73,7191 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda je pro učitele primární školy využití jiných metod a forem výuky při práci s inkludovanými žáky složité.

Na základě informací z teoretické části (kapitola 4.) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „určitě ano“ zvolilo 37 % učitelů, možnost „spíše ano“ 41 %. „Neutrální postoj“ zastává 13 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „spíše ne“ zvolilo 8 % učitelů a poslední možnost „určitě ne“ 1 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 78 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje využití jiných metod a forem výuky při práci s inkludovanými žáky za složité.

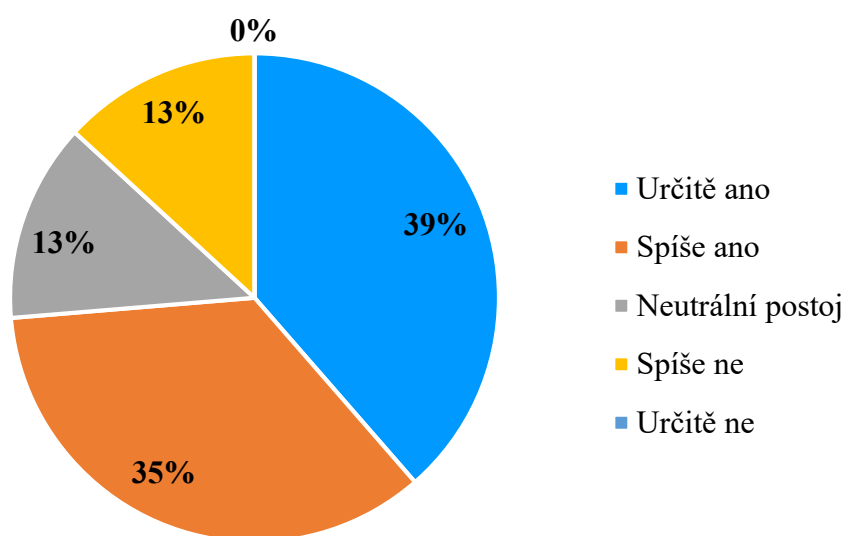
c) *Individualizace ve výchově.*

H₀ Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti individualizace ve výchově inkludovaných žáků, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti individualizace ve výchově inkludovaných žáků, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 44 |
| Spíše ano | 40 |
| Neutrální postoj | 15 |
| Spíše ne | 15 |
| Určitě ne | 0 |

Tabulka 33: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5c).



Graf 33: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5c).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=60,8244 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda je pro učitele primární školy individualizace ve výchově inkludovaných žáků složitá.

Na základě informací z teoretické části (kapitola 4.) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „určitě ano“ zvolilo 39 % učitelů, možnost „spíše ano“ 35 %. „Neutrální postoj“ zastává 13 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „spíše ne“ zvolilo 13 % učitelů a poslední možnost „určitě ne“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 74 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje individualizaci ve výchově inkludovaných žáků za složitou.

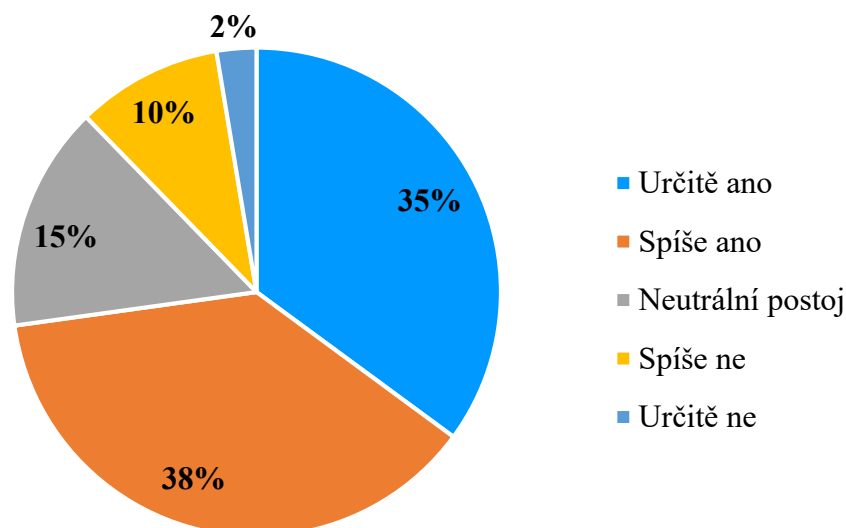
d) *Zahrnutí inkludovaných žáků např. do skupinové práce.*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti zahrnutí inkludovaných žáků např. do skupinové práce, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti zahrnutí inkludovaných žáků např. do skupinové práce, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 40 |
| Spíše ano | 43 |
| Neutrální postoj | 17 |
| Spíše ne | 11 |
| Určitě ne | 3 |

Tabulka 34: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5d).



Graf 34: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5d).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=55,6489 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda je pro učitele primární školy zahrnutí inkludovaných žáků např. do skupinové práce složité.

Na základě informací z teoretické části (kapitola 4.) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolilo 35 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 38 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 15 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 10 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ zvolila 2 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 73 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje zahrnutí inkludovaných žáků např. do skupinové práce za složité.

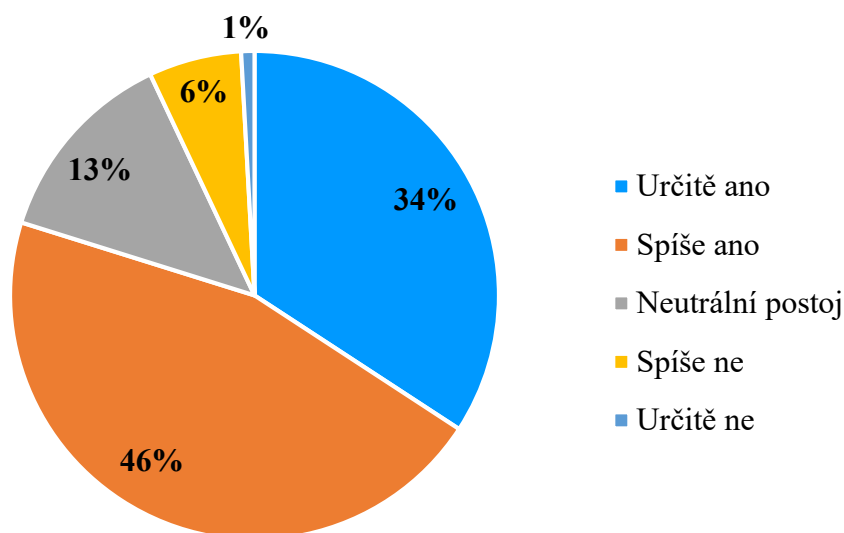
e) *Časová náročnost při výuce.*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti časové náročnosti při výuce s inkludovanými žáky, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti časové náročnosti při výuce s inkludovanými žáky, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 39 |
| Spíše ano | 52 |
| Neutrální postoj | 15 |
| Spíše ne | 7 |
| Určitě ne | 1 |

Tabulka 35: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5e).



Graf 35: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5e).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=83,3682 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda je pro učitele primární školy časová náročnost při výuce složitá.

Na základě informací z teoretické části (kapitola 4.) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**určitě ano**“ zvolilo 34 % učitelů, možnost „**spíše ano**“ 46 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 13 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše ne**“ zvolilo 6 % učitelů a poslední možnost „**určitě ne**“ zvolilo 1 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 80 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje časovou náročnost při výuce inkludovaných žáků za složitou.

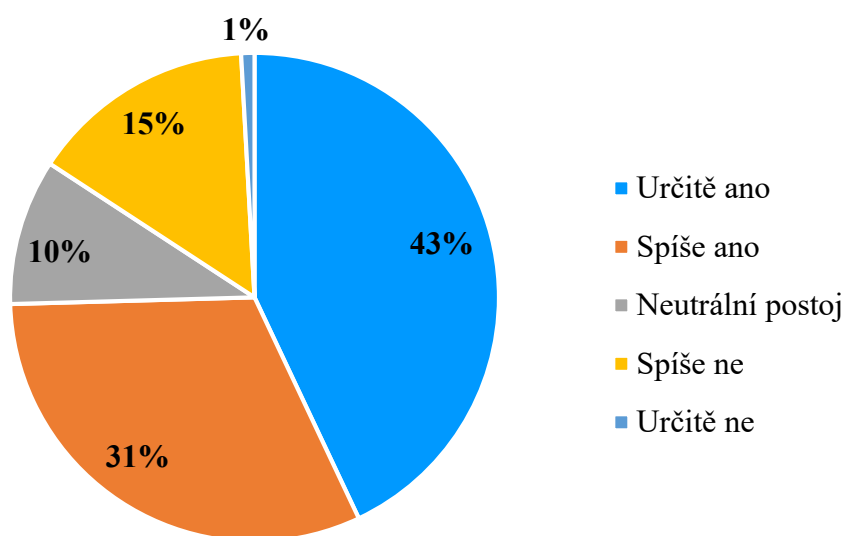
f) *Kontrola práce inkludovaného žáka při vyučování.*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti kontroly práce inkludovaných žáků při vyučování, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti kontroly práce inkludovaných žáků při vyučování, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 49 |
| Spíše ano | 36 |
| Neutrální postoj | 11 |
| Spíše ne | 17 |
| Určitě ne | 1 |

Tabulka 36: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5f).



Graf 36: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5f).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=66,1753 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda je pro učitele primární školy kontrola práce inkludovaného žáka při vyučování složitá.

Na základě informací z teoretické části (kapitola 4.) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „určitě ano“ zvolilo 43 % učitelů, možnost „spíše ano“ 31 %. „Neutrální postoj“ zastává 10 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „spíše ne“ zvolilo 15 % učitelů a poslední možnost „určitě ne“ zvolilo 1 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 74 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje kontrolu práce inkludovaného žáka při výuce za složitou.

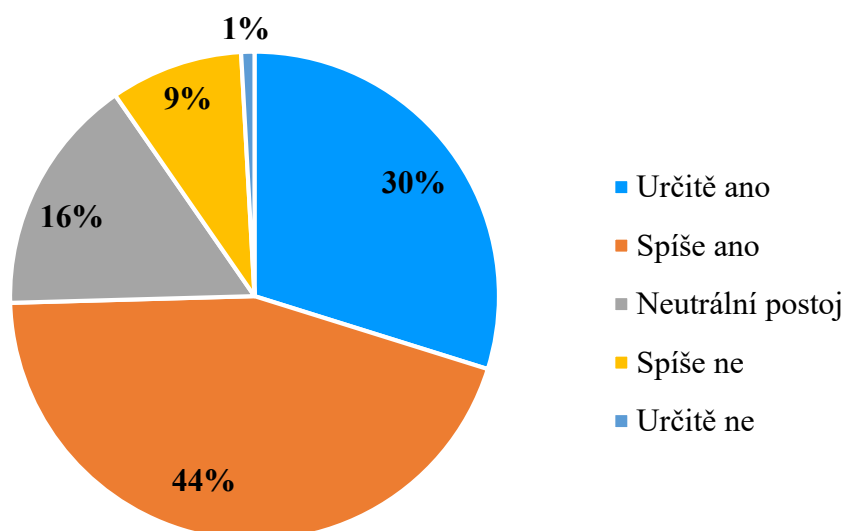
g) Časové rozvržení práce inkludovaného žáka.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti časového rozvržení práce inkludovaných žáků, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti časového rozvržení práce inkludovaných žáků, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|------------------|----------------|
| Určitě ano | 34 |
| Spíše ano | 51 |
| Neutrální postoj | 18 |
| Spíše ne | 10 |
| Určitě ne | 1 |

Tabulka 37: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5g).



Graf 37: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5g).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=69,4208 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda je pro učitele primární školy časové rozvržení práce pro inkludovaného žáka složité.

Na základě informací z teoretické části (kapitola 4.) jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „určitě ano“ zvolilo 30 % učitelů, možnost „spíše ano“ 44 %. „Neutrální postoj“ zastává 16 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „spíše ne“ zvolilo 9 % učitelů a poslední možnost „určitě ne“ zvolilo 1 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 74 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů považuje časové rozvržení práce inkludovaného žáka za složité.

6. Dokáže se učitel primární školy ztotožnit s následujícími tvrzeními?

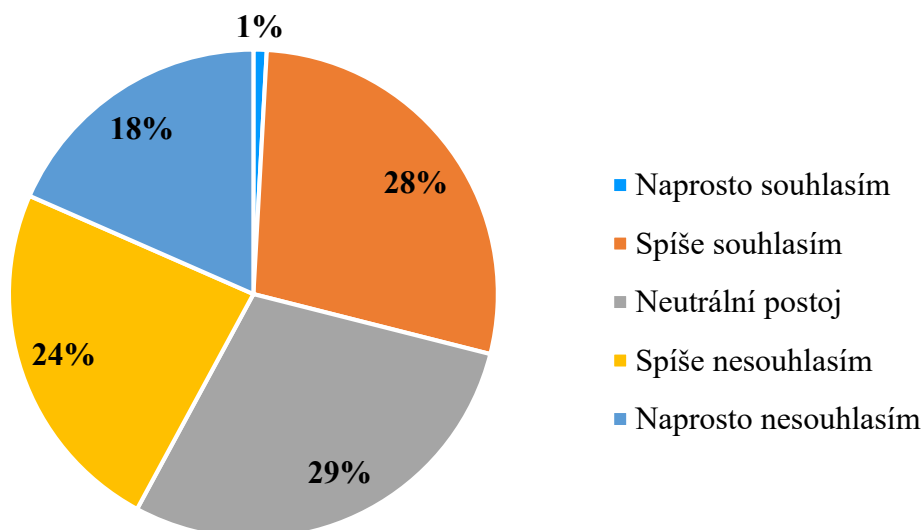
a) *Umím pracovat s žákem se závažnější vadou zraku.*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti práce s žákem se závažnější vadou zraku, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí schopnosti četnost práce s žákem se závažnější vadou zraku, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|-----------------------|
| Naprosto souhlasím | 1 |
| Spíše souhlasím | 32 |
| Neutrální postoj | 33 |
| Spíše nesouhlasím | 27 |
| Naprosto nesouhlasím | 21 |

Tabulka 38: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6a).



Graf 38: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6a).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=30,0348 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda umí učitel primární školy pracovat s žákem se závažnější vadou zraku.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 1 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 28 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 29 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 24 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolilo 18 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 42 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů nesouhlasí s tím, že umí pracovat s žáky se závažnější vadou zraku.

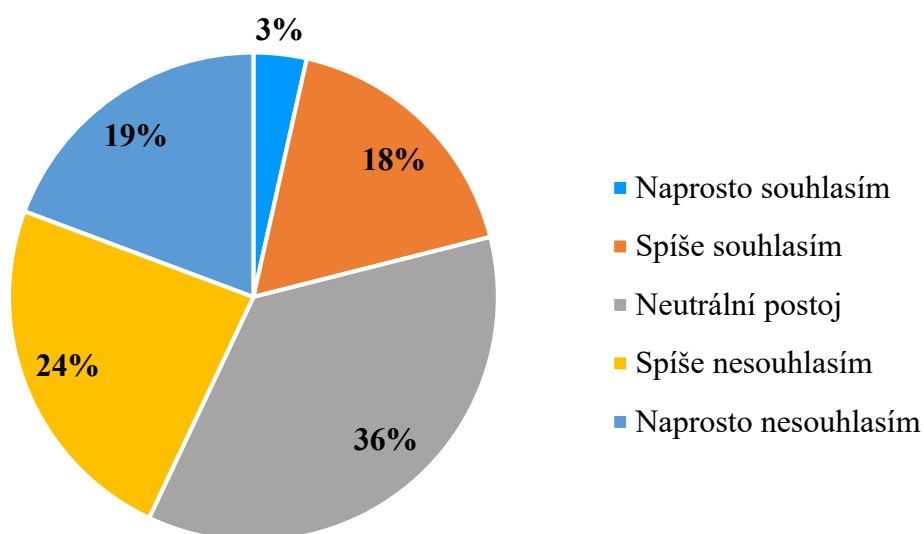
b) *Umím pracovat s žákem se závažnějším problémem sluchového ústrojí*

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti práce s žákem se závažnějším problémem sluchového ústrojí, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti práce s žákem se závažnějším problémem sluchového ústrojí, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 4 |
| Spíše souhlasím | 20 |
| Neutrální postoj | 41 |
| Spíše nesouhlasím | 27 |
| Naprosto nesouhlasím | 22 |

Tabulka 39: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6b).



Graf 39: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6b).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=31,1751 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda umí učitel primární školy pracovat s žákem se závažnějším problémem sluchového ústrojí.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolila 3 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 28 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 29 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 24 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolilo 18 % učitelů primárních škol.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 42 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů nesouhlasí s tím, že umí pracovat s žáky se závažnějším problémem sluchového ústrojí.

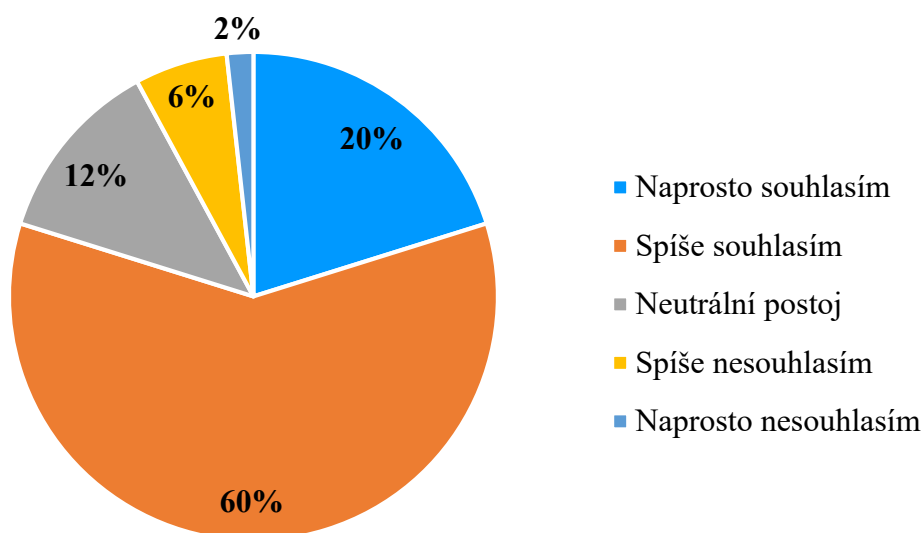
c) Umím pracovat s žákem s ADHD.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí schopnosti práce s žákem s ADHD, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí schopnosti práce s žákem s ADHD, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 23 |
| Spíše souhlasím | 68 |
| Neutrální postoj | 14 |
| Spíše nesouhlasím | 7 |
| Naprosto nesouhlasím | 2 |

Tabulka 40: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6c).



Graf 40: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6c).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=122,9296 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda umí učitel primární školy pracovat s žákem s ADHD.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 20 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 60 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 12 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 6 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolila 2 % učitelů primárních škol.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 80 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí s tím, že umí pracovat s žáky s ADHD.

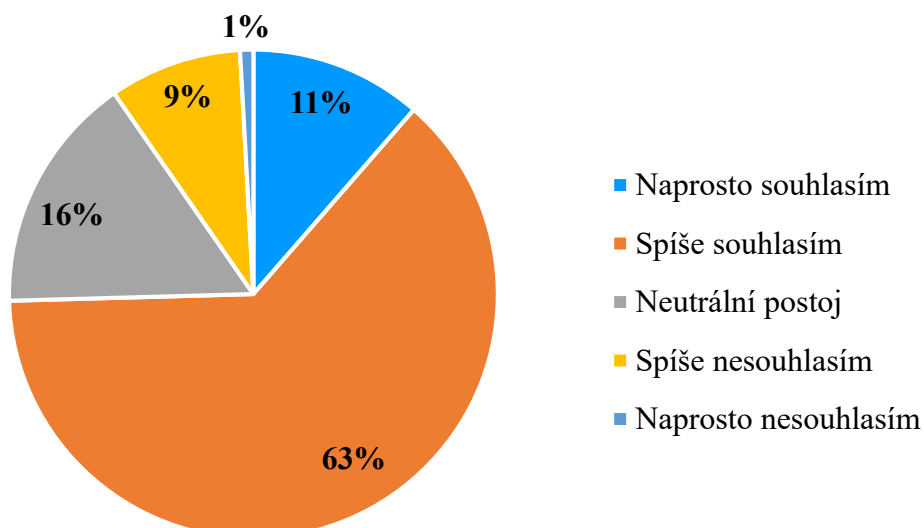
d) Umím si poradit s agresivitou ve škole.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti poradit si s agresivitou ve škole, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti poradit si s agresivitou ve škole, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 13 |
| Spíše souhlasím | 72 |
| Neutrální postoj | 18 |
| Spíše nesouhlasím | 10 |
| Naprosto nesouhlasím | 1 |

Tabulka 41: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6d).



Graf 41: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6d).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=139,4208 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda si umí učitel primární školy poradit s agresivitou ve škole.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**napřesto souhlasím**“ zvolilo 11 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 63 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 16 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 9 % učitelů a poslední možnost „**napřesto nesouhlasím**“ zvolilo 1 % učitelů primárních škol.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 74 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí s tím, že si umí poradit s agresivitou ve škole.

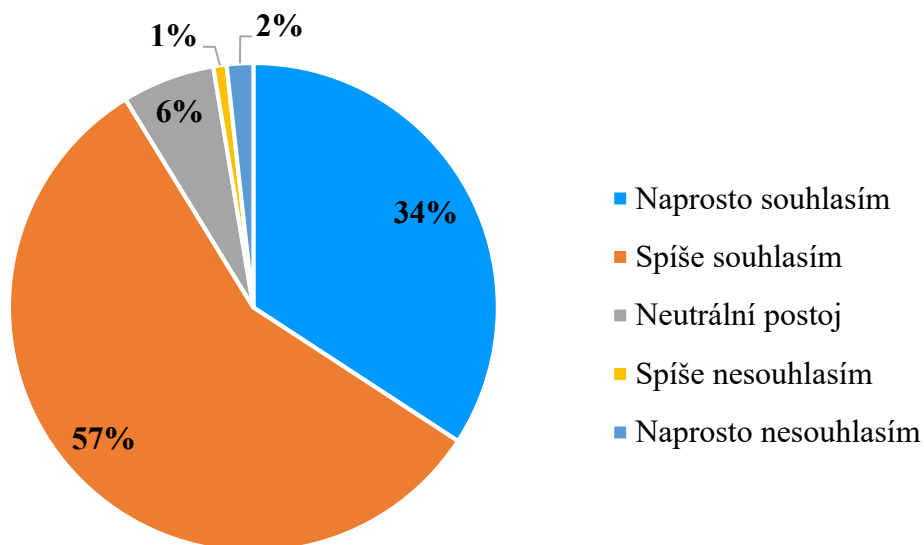
e) Umím si poradit s nudou ve škole.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti poradit si s nudou ve škole, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti poradit si s nudou ve škole, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 39 |
| Spíše souhlasím | 65 |
| Neutrální postoj | 7 |
| Spíše nesouhlasím | 1 |
| Naprosto nesouhlasím | 2 |

Tabulka 42: Absolutní četnosti odpovědí na podotázku 6e).



Graf 42: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6e).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=140,3858 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda si umí učitel primární školy poradit s nudou ve škole.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 34 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 57 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 6 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 1 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolila 2 % učitelů primárních škol.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 91 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí s tím, že si umí poradit s nudou ve škole.

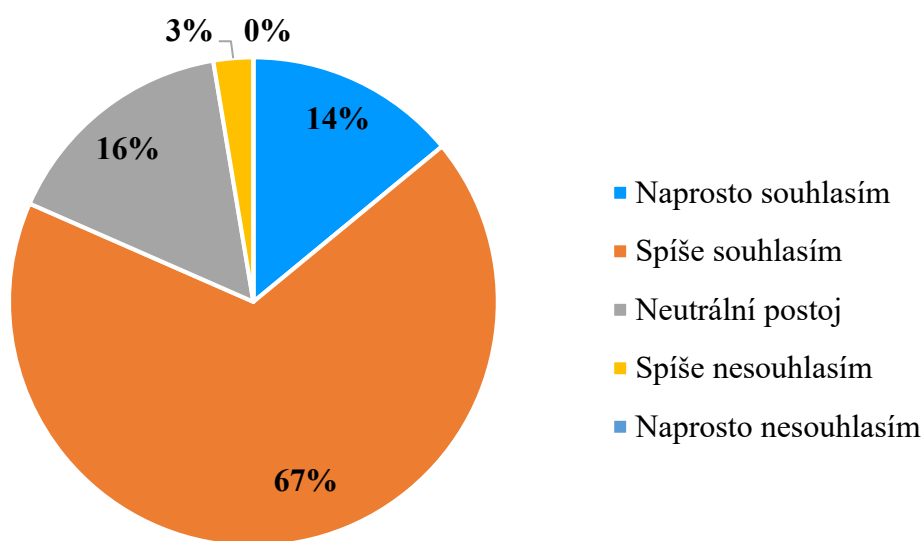
f) Umím si poradit s nespokojeností dítěte.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti poradit si s nespokojeností dítěte, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti poradit si s nespokojeností dítěte, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 16 |
| Spíše souhlasím | 77 |
| Neutrální postoj | 18 |
| Spíše nesouhlasím | 3 |
| Naprosto nesouhlasím | 0 |

Tabulka 43: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6f).



Graf 43: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6f).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=171,877 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda si umí učitel primární školy poradit s nespokojeností dítěte ve škole.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 14 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 67 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 16 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolila 3 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ nebyla zvolena ani jednou.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 81 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí s tím, že si umí poradit s nespokojeností dítěte ve škole.

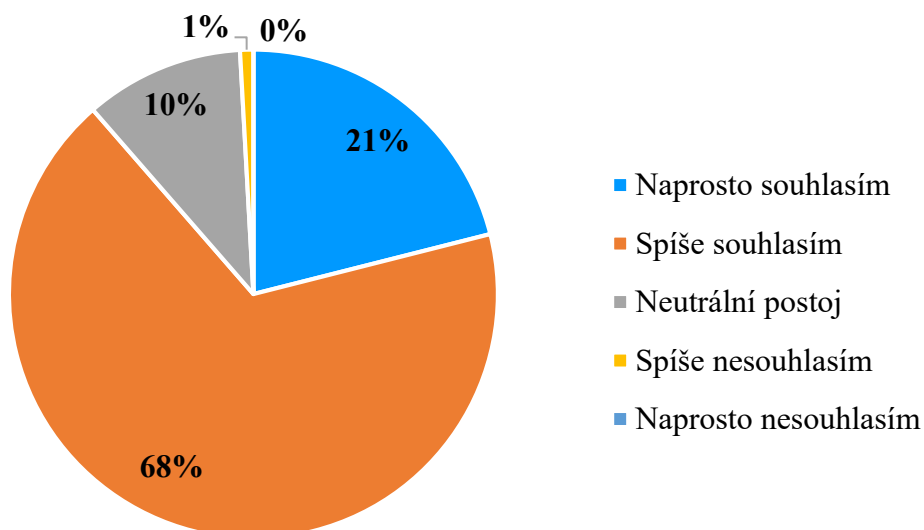
g) Umím si poradit s nepozorností ve škole.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti poradit si s nepozorností ve škole, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost schopnosti poradit si s nepozorností ve škole, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 24 |
| Spíše souhlasím | 77 |
| Neutrální postoj | 12 |
| Spíše nesouhlasím | 1 |
| Naprosto nesouhlasím | 0 |

Tabulka 44: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6g).



Graf 44: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6g).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=177,6664 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda si umí učitel primární školy poradit s nepozorností žáků ve škole.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 21 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 68 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 10 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 1 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ nebyla zvolena ani jednou.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 89 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí s tím, že si umí poradit s nepozorností žáků ve škole.

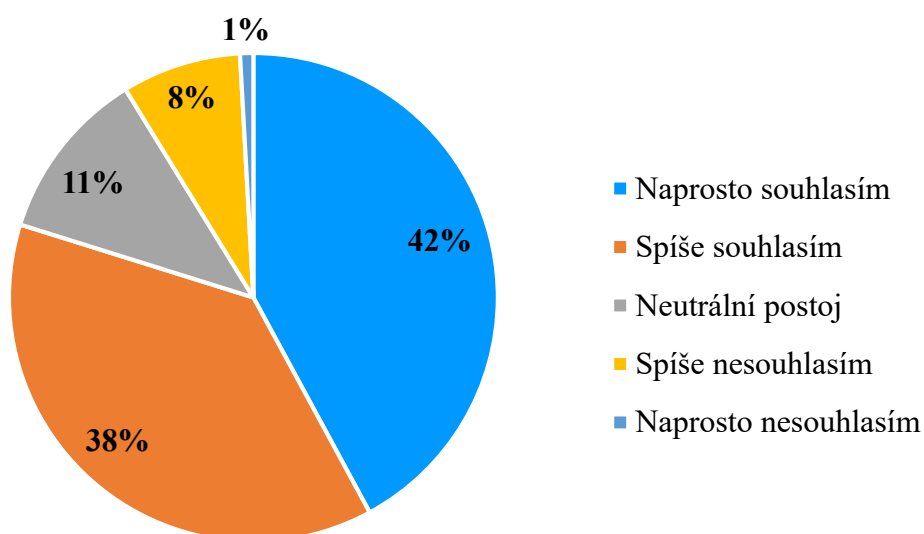
h) Problémoví žáci narušují plynulost vyučování.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „problémoví žáci narušují plynulost vyučování“, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „problémoví žáci narušují plynulost vyučování“, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 48 |
| Spíše souhlasím | 43 |
| Neutrální postoj | 13 |
| Spíše nesouhlasím | 9 |
| Naprosto nesouhlasím | 1 |

Tabulka 45: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6h).



Graf 45: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6h).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=79,1576 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primárních škol zastávají tvrzení, že problémoví žáci narušují plynulost vyučování.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 42 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 38 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 11 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 8 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolilo 1 % učitelů primárních škol.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 80 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí s tím, že problémoví žáci narušují plynulost vyučování.

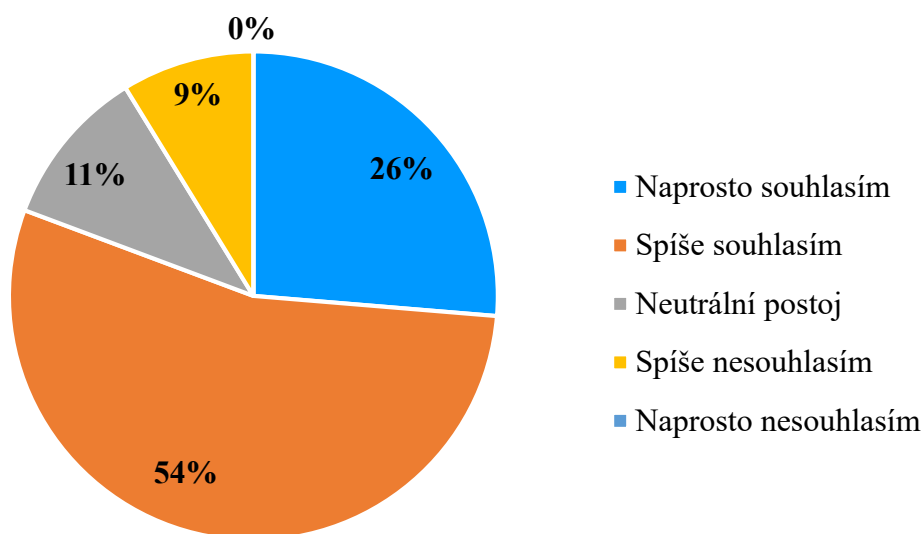
i) Problémový žák je v mých třídách plně začleněný do kolektivu.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „problémový žák je v mých třídách plně začleněný do kolektivu“, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „problémový žák je v mých třídách plně začleněný do kolektivu“, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 30 |
| Spíše souhlasím | 62 |
| Neutrální postoj | 12 |
| Spíše nesouhlasím | 10 |
| Naprosto nesouhlasím | 0 |

Tabulka 46: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6i).



Graf 46: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6i).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=104,7716 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda jsou ve třídách učitelů primárních škol problémoví žáci vždy plně začleněni do kolektivu.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 26 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 54 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 11 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 9 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 80 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí s tím, že problémoví žáci jsou v jejich třídách plně začlenění do kolektivu.

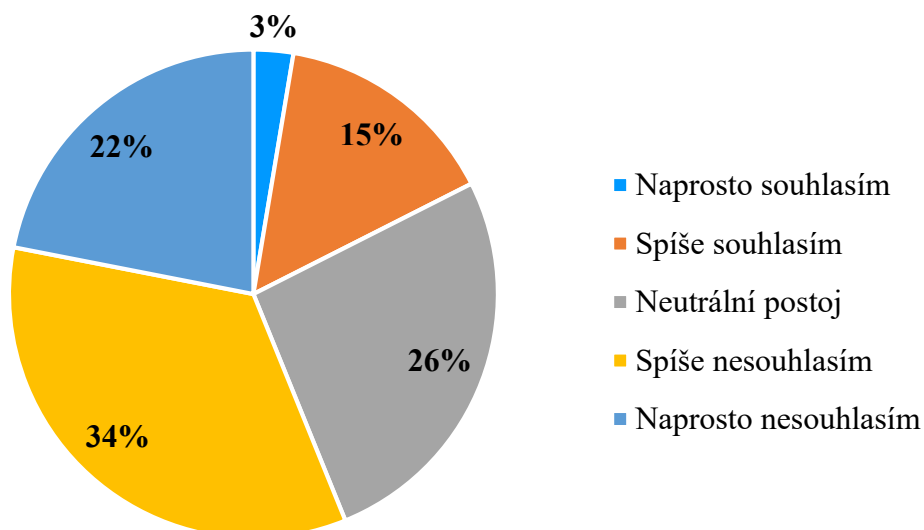
j) Inkluze je tou správnou cestou a je nutná.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „inkluze je tou správnou cestou a je nutná“, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „inkluze je tou správnou cestou a je nutná“, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 3 |
| Spíše souhlasím | 13 |
| Neutrální postoj | 30 |
| Spíše nesouhlasím | 39 |
| Naprosto nesouhlasím | 25 |

Tabulka 47: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6j).



Graf 47: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6j).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=32,6664 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primárních škol zastávají tvrzení, že inkluze je správnou cestou a je ve školství nutná.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolila 3 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 15 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 26 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 34 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolilo 22 % učitelů primárních škol.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 56 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů nesouhlasí s tím, že inkluze ve školství je správná cesta a že je nutná.

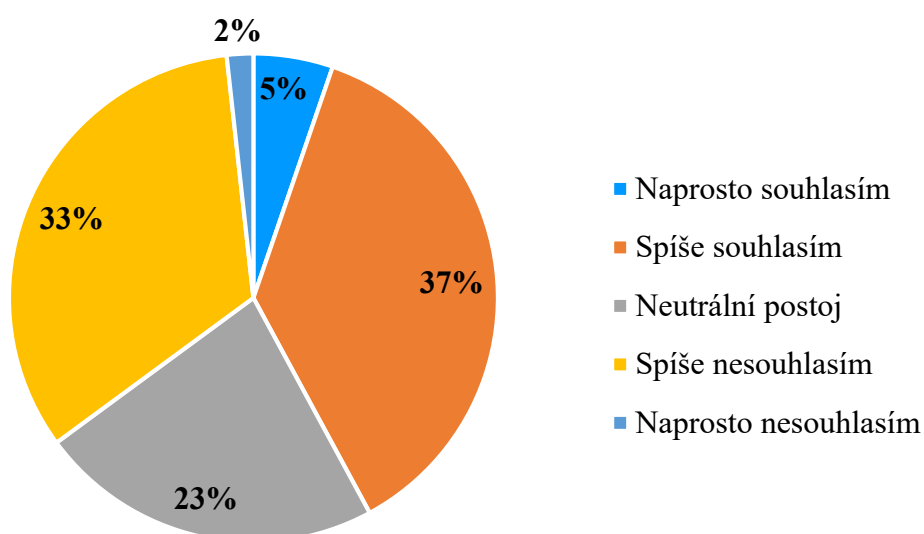
k) Je pro mě těžké motivovat problémového žáka.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti motivace problémového žáka, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost složitosti motivace problémového žáka, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 6 |
| Spíše souhlasím | 42 |
| Neutrální postoj | 26 |
| Spíše nesouhlasím | 38 |
| Naprosto nesouhlasím | 2 |

Tabulka 48: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6k).



Graf 48: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6k).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=58,1051 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda je pro učitele primárních škol složité motivovat problémové žáky.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 5 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 37 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 23 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 33 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolila 2 % učitelů primárních škol.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 42 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí s tím, že je pro ně složité motivovat problémové žáky.

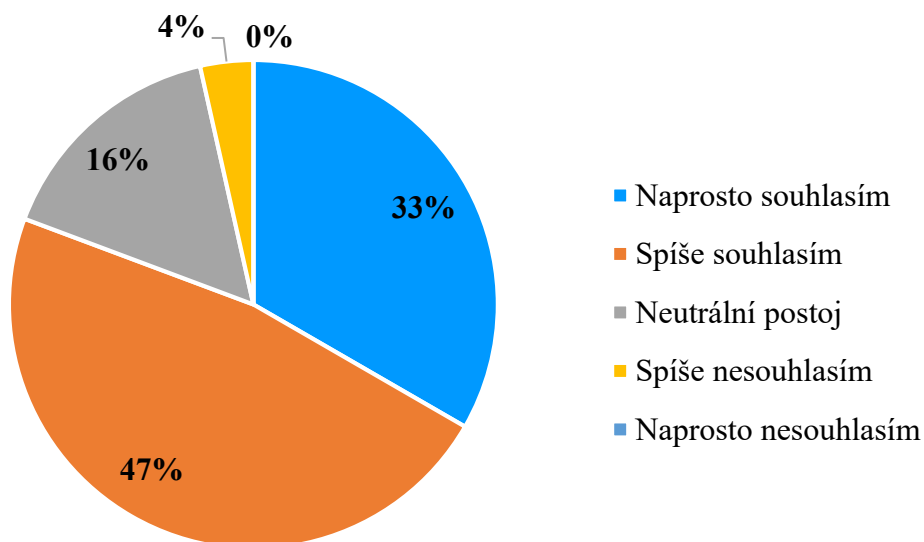
l) Projevy nekázně zarazím hned v počátku.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí tvrzení – „projevy nekázně je nutné zarazit hned v počátku“, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí tvrzení – „projevy nekázně je nutné zarazit hned v počátku“, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 38 |
| Spíše souhlasím | 54 |
| Neutrální postoj | 18 |
| Spíše nesouhlasím | 4 |
| Naprosto nesouhlasím | 0 |

Tabulka 49: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6l).



Graf 49: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6l).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=92,1402 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primárních škol zastávají tvrzení, že projevy nekázně je potřeba zarazit (podchytit) hned v počátku.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 33 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 47 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 16 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolila 4 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 80 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí s tím, že je důležité zarazit projevy nekázně hned v počátku jejich výskytu.

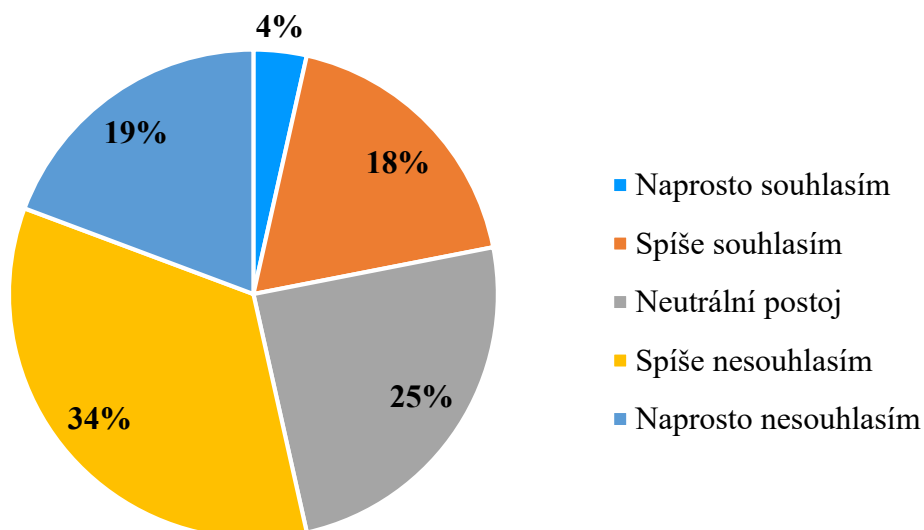
m) Do jisté míry je vhodné projevy nekázně přehlížet.

H₀ Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „projevy nekázně je vhodné do jisté míry přehlížet“, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „projevy nekázně je vhodné do jisté míry přehlížet“, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 4 |
| Spíše souhlasím | 21 |
| Neutrální postoj | 28 |
| Spíše nesouhlasím | 39 |
| Naprosto nesouhlasím | 22 |

Tabulka 50: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6m).



Graf 50: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6m).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=28,3682 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda si učitelé primárních škol myslí, že je vhodné do jisté míry přehlížet projevy nekázně.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolila 4 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 18 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 25 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 34 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolilo 19 % učitelů primárních škol.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 53 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů nesouhlasí s tím, že je vhodné do určité míry přehlížet projevy nekázně. Rádi bychom však zdůraznili, že více než 20 % učitelů si myslí, že to naopak vhodné je. Vysoké procento (25 %) dotazovaných nevědělo, na kterou stranu se mají přiklonit.

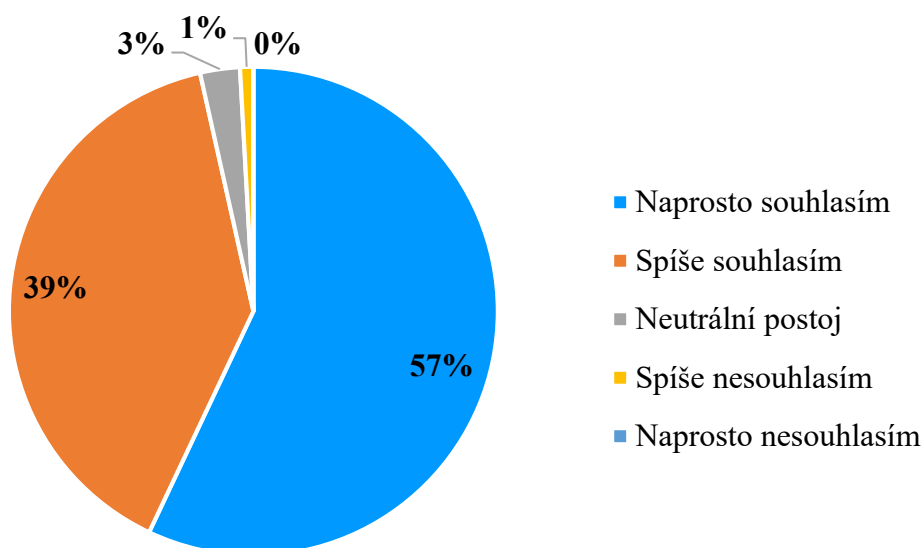
n) O kázeňských problémech s žáky hovořím ihned po jejich výskytu.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „o kázeňských problémech s žáky hovořím ihned po jejich výskytu“, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „o kázeňských problémech s žáky hovořím ihned po jejich výskytu“, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 65 |
| Spíše souhlasím | 45 |
| Neutrální postoj | 3 |
| Spíše nesouhlasím | 1 |
| Naprosto nesouhlasím | 0 |

Tabulka 51: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6n).



Graf 51: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6n).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=160,5612 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primárních škol s žáky hovoří o kázeňských problémech ihned po jejich výskytu, i kdyby měli přerušit výuku.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 57 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 39 %. „**Neutrální postoj**“ zastávají 3 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 1 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 96 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů s žáky hovoří o kázeňských problémech ihned po jejich výskytu i za předpokladu přerušování vyučovací hodiny.

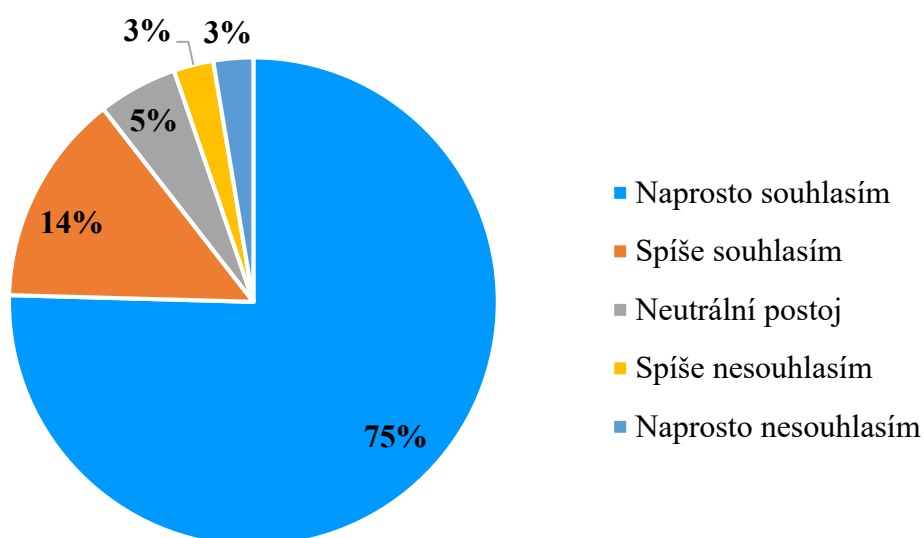
o) Ve třídě máme vyvěšená pravidla chování, která jsme s žáky sami tvořili.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost vyvěšení pravidel chování ve třídě, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost vyvěšení pravidel chování ve třídě, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 86 |
| Spíše souhlasím | 16 |
| Neutrální postoj | 6 |
| Spíše nesouhlasím | 3 |
| Naprosto nesouhlasím | 3 |

Tabulka 52: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6o).



Graf 52: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6o).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=223,9822 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda mají učitelé ve třídách s žáky vyvěšená pravidla chování na jejichž tvorbě se společně podíleli.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 75 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 14 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 5 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolila 3 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolila 3 % učitelů primárních škol.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 89 % učitelů hodnotilo kladně – ve třídách mají vyvěšená pravidla chování, na jejichž tvorbě se podílel jak učitel, tak žáci.

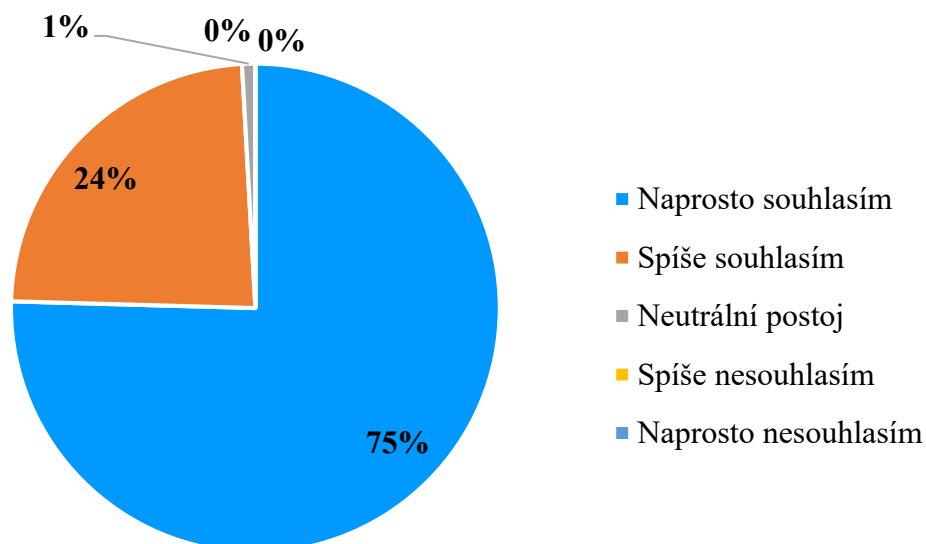
p) Ve výuce se snažím měnit styl práce, abych předešel/a nudě ve vyučování.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost změny stylu práce ve vyučování z důvodu předcházení nudy ve vyučování, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost změny stylu práce ve vyučování z důvodu předcházení nudy ve vyučování, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 86 |
| Spíše souhlasím | 27 |
| Neutrální postoj | 1 |
| Spíše nesouhlasím | 0 |
| Naprosto nesouhlasím | 0 |

Tabulka 53: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6p).



Graf 53: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6p).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=242,4033 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primárních škol mění styl práce ve vyučování, aby předešli nudě.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 75 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 24 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 1 % učitelů primárních škol. Záporné odpovědi „**spíše nesouhlasím**“ a „**naprosto nesouhlasím**“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 99 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů mění styl práce, aby předešli nudě ve vyučování. Tak vysoké procento kladných odpovědí vypovídá o tom, že se může jednat o jeden z hlavních způsobů, jak předcházet nudě.

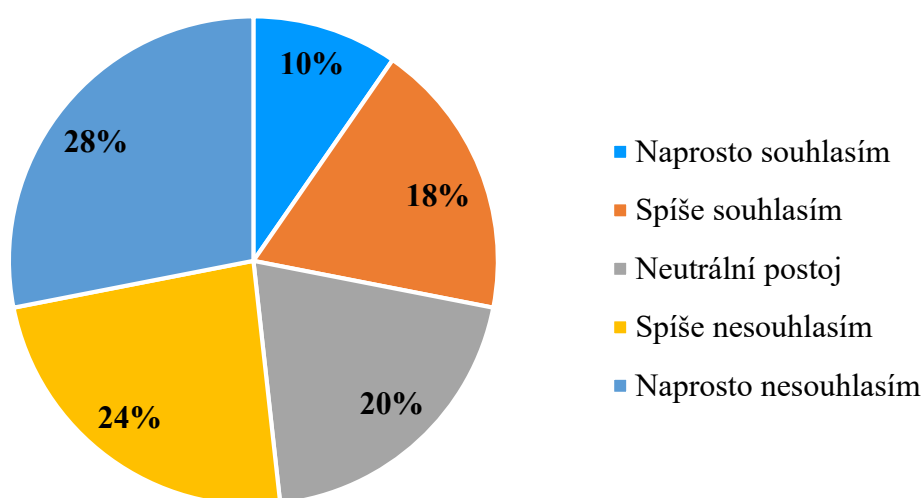
q) Za problémového žáka považuji i žáka nadaného.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost zařazení nadaného žáka mezi žáky problémové, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost zařazení nadaného žáka mezi žáky problémové, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 11 |
| Spíše souhlasím | 21 |
| Neutrální postoj | 23 |
| Spíše nesouhlasím | 27 |
| Naprosto nesouhlasím | 32 |

Tabulka 54: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6q).



Graf 54: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6q).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=10,7366 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé primárních škol považují za žáka problémového i žáka nadaného.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 10 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 18 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 20 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 24 % učitelů a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolilo 28 % učitelů primárních škol.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 52 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů nepovažuje žáka nadaného za problémového. Neutrální postoj však zastává též

vysoké procento – učitelé nezařadili nadaného žáka do problémových žáků, ale též tuto možnost nevyvrátili.

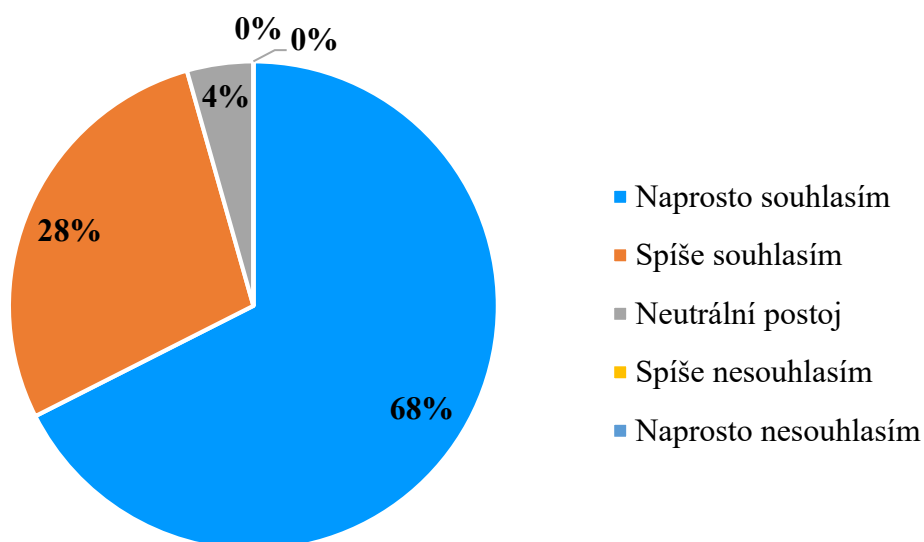
r) K řešení problémů projevů nekázně přistupuji individuálně na základě zvláštnosti žáků.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost přístupu k projevům nekázně individuálně, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost přístupu k projevům nekázně individuálně, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 77 |
| Spíše souhlasím | 32 |
| Neutrální postoj | 5 |
| Spíše nesouhlasím | 0 |
| Naprosto nesouhlasím | 0 |

Tabulka 55: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6r).



Graf 55: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6r).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=192,0524 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda si učitelé primárních škol myslí, že je vhodné k řešení problémů projevů nekázně přistupovat individuálně na základě zvláštnosti žáků.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 68 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 28 %. „**Neutrální postoj**“ zastávají 4 % učitelů primárních škol. Záporné odpovědi „**spíše nesouhlasím**“ a „**naprosto nesouhlasím**“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 96 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí s tím, že je důležité k projevům nekázně přistupovat individuálně na základě zvláštnosti žáků, jelikož každé dítě je jiné a má jiné potřeby.

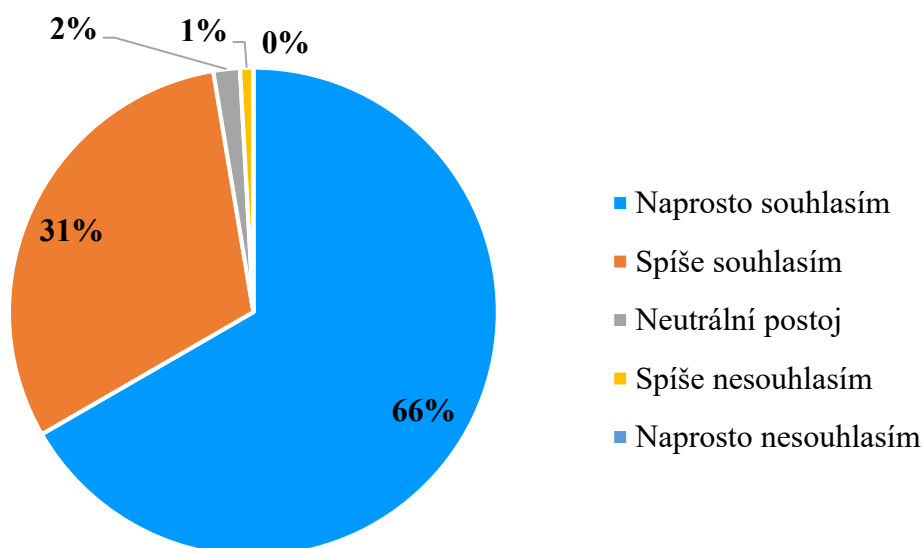
s) Příjemné třídní klima podporuje dodržování kázně.

H₀ Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „příjemné třídní klima podporuje dodržování kázně“, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „příjemné třídní klima podporuje dodržování kázně“, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 76 |
| Spíše souhlasím | 35 |
| Neutrální postoj | 2 |
| Spíše nesouhlasím | 1 |
| Naprosto nesouhlasím | 0 |

Tabulka 56: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6s).



Graf 56: Relativní četnost (%) odpovědi na podotázku 6s).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=193,2805 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda si učitelé primárních škol myslí, že příjemné třídní klima napomáhá dodržování kázně.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 66 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 31 %. „**Neutrální postoj**“ zastávají 2 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 1 % a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 97 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů souhlasí, že příjemné třídní klima podporuje dodržování kázně ve třídě.

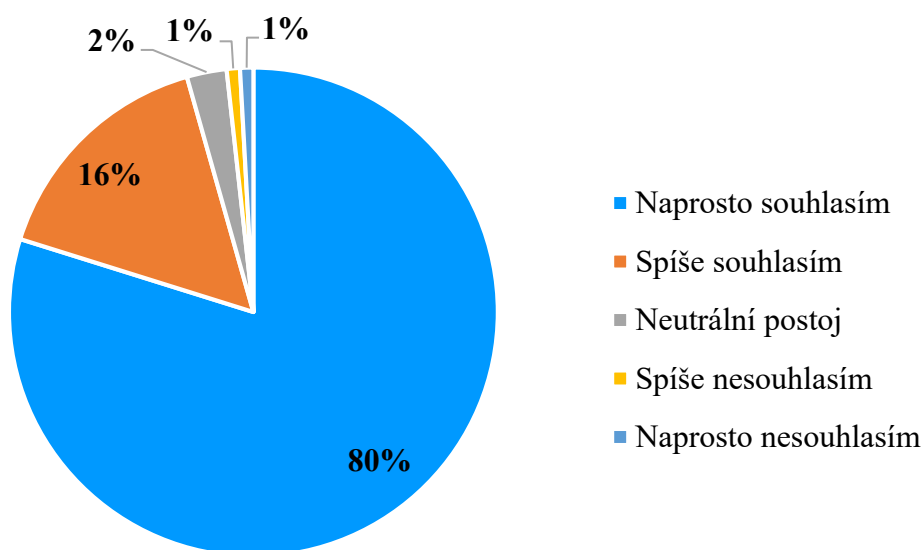
t) Učitel má mít autoritu, ale má být i přítelem.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „učitel má mít autoritu, ale má být i přítelem“, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost tvrzení – „učitel má mít autoritu, ale má být i přítelem“, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 91 |
| Spíše souhlasím | 18 |
| Neutrální postoj | 3 |
| Spíše nesouhlasím | 1 |
| Naprosto nesouhlasím | 1 |

Tabulka 57: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6t).



Graf 57: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6t).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=263,8945 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se učitelé primárních škol ztotožňují s tvrzením, že učitel má mít autoritu, ale má pro dítě být i přítelem.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 80 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 16 %. „**Neutrální postoj**“ zastávají 2 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 1 % a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ zvolilo též 1 % učitelů.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 96 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů zastává názor, že učitel má mít autoritu, ale má pro dítě být i přítelem. Stránky

autority a přátelství by měly být vyvážené a učitel by je měl správně využívat podle nastalých situací.

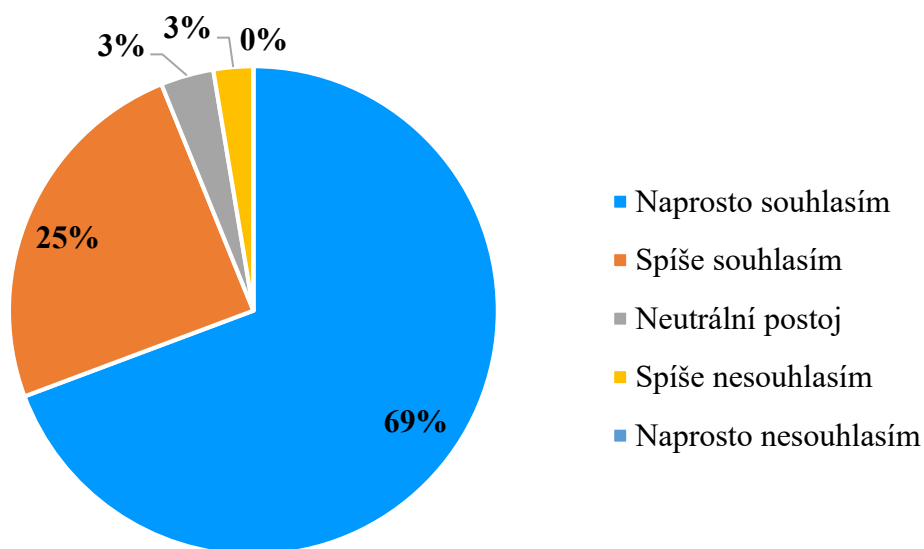
u) Žáci předem vědí, jaké sankce následují za nevhodné chování.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost předem nastavených sankcí za nevhodné chování, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost předem nastavených sankcí za nevhodné chování, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 79 |
| Spíše souhlasím | 28 |
| Neutrální postoj | 4 |
| Spíše nesouhlasím | 3 |
| Naprosto nesouhlasím | 0 |

Tabulka 58: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6u).



Graf 58: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6u).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=195,2103 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda mají učitelé primárních škol s žáky předem stanovené sankce, které budou využity za určité problémové chování žáků.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 69 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 25 %. „**Neutrální postoj**“ zastávají 3 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolila 3 % a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ nezvolil žádný respondent.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 94 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů se shodla, že mají s dětmi předem stanovené sankce za určité problémové chování. Žáci tedy přesně vědí, jaké sankce mohou očekávat za určité problémové chování.

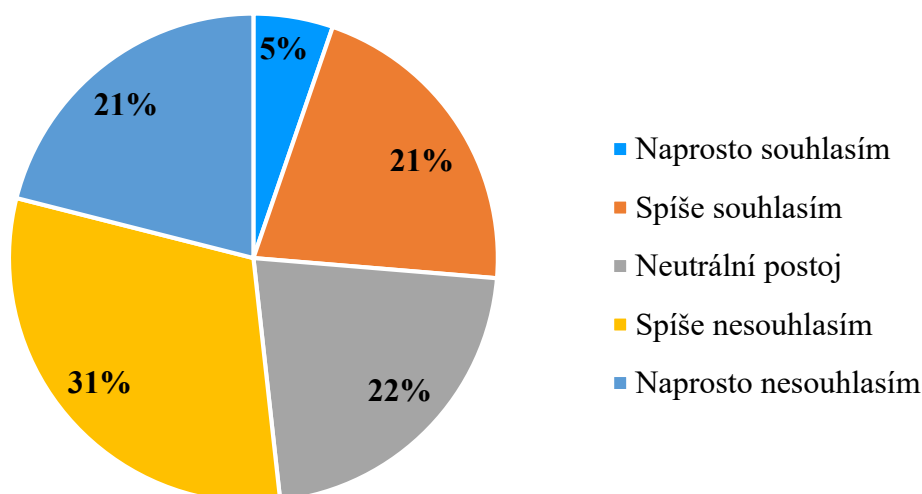
v) Inkludovaní žáci nebrzdí výuku třídy.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost zpomalení výuky inkludovanými žáky, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost zpomalení výuky inkludovanými žáky, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 6 |
| Spíše souhlasím | 24 |
| Neutrální postoj | 25 |
| Spíše nesouhlasím | 35 |
| Naprosto nesouhlasím | 24 |

Tabulka 59: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6v).



Graf 59: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6v).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=19,2453 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé považují inkludované žáky za žáky, kteří brzdí tempo výuky.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 5 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 21 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 22 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 31 % a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ bylo zvolena ve 21 % případech.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 52 % učitelů hodnotilo záporně – většina učitelů nesouhlasí, že by inkludování žáci brzdili tempo vyučování.

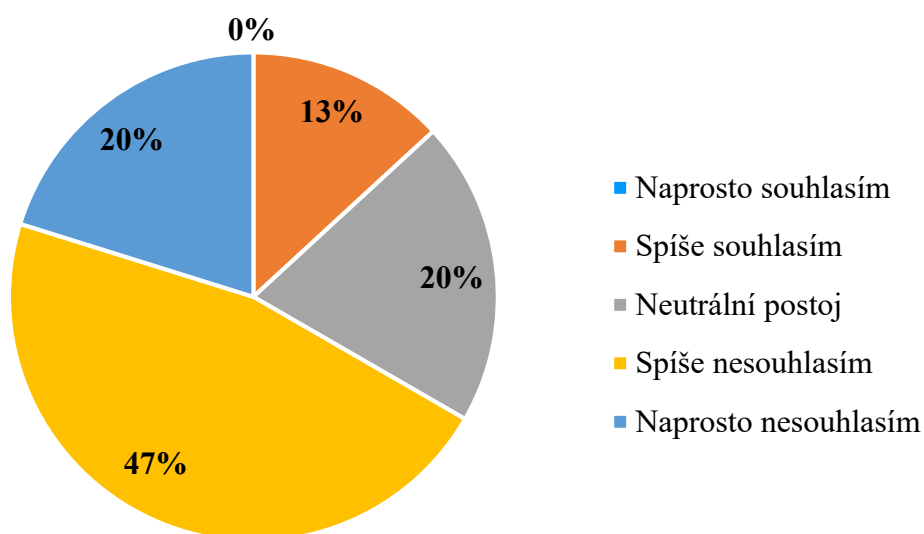
w) Když vidím, že má dítě nějaké problémy, nezapojuji ho příliš do výuky.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost nezapojení dítěte do výuky v případě problémů, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost nezapojení dítěte do výuky v případě problémů, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 0 |
| Spíše souhlasím | 15 |
| Neutrální postoj | 23 |
| Spíše nesouhlasím | 53 |
| Naprosto nesouhlasím | 23 |

Tabulka 60: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6w).



Graf 60: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6w).

Hodnota testového kritéria: $\chi^2=65,4735 \rightarrow$ Neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda učitelé zapojují do práce žáky, u kterých je evidentní, že se jim něco přihodilo – mají nějaké problémy např. v osobní rovině.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví záporně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ ne zvolil žádný respondent, možnost „**spíše souhlasím**“ 13 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 20 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 47 % a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ byla zvolena 20 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 67 % učitelů hodnotilo záporně – zapojují do práce ve vyučování i žáky, kteří mají určitý problém např. v soukromé sféře.

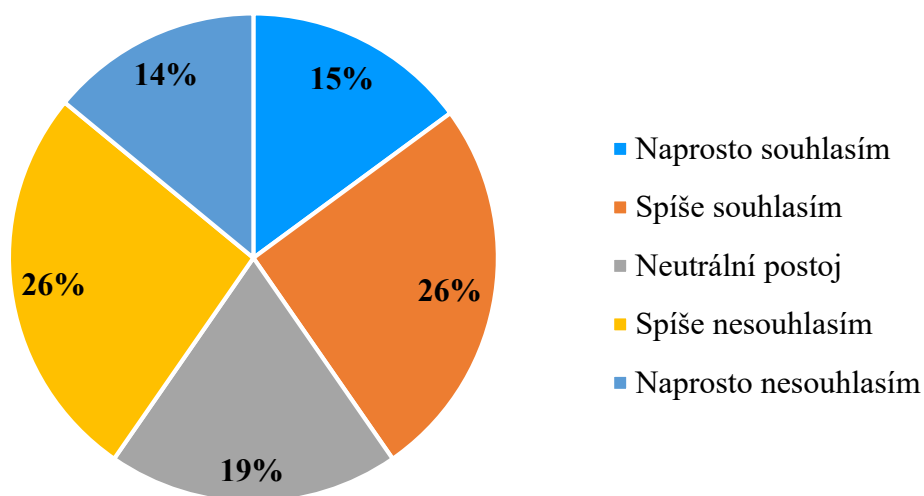
x) Poznámka či hovor s rodičem je poslední způsob řešení problému.

H_0 Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost řešení problému poznámkou či hovorem s rodiči, jsou stejné.

H_A Četnosti učitelů, kteří hodnotí četnost řešení problému poznámkou či hovorem s rodiči, jsou rozdílné.

| Typ odpovědi | Počet odpovědí |
|----------------------|----------------|
| Naprosto souhlasím | 17 |
| Spíše souhlasím | 29 |
| Neutrální postoj | 22 |
| Spíše nesouhlasím | 30 |
| Naprosto nesouhlasím | 16 |

Tabulka 61: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6x).



Graf 61: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6x).

Hodnota testového kritéria: $x^2=7,4909 \rightarrow$ Zamítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda jsou pro učitele poznámka či hovor s rodiči poslední způsoby, jak vyřešit problémové chování žáků.

Na základě informací z teoretické části jsme očekávali, že většina respondentů odpoví kladně.

Z odpovědí respondentů plyne, že možnost „**naprosto souhlasím**“ zvolilo 15 % učitelů, možnost „**spíše souhlasím**“ 26 %. „**Neutrální postoj**“ zastává 19 % učitelů primárních škol. Zápornou odpověď „**spíše nesouhlasím**“ zvolilo 26 % a poslední možnost „**naprosto nesouhlasím**“ byla zvolena ve 14 %.

Z toho vyplývá, že se naše očekávání potvrdilo, jelikož 41 % učitelů hodnotilo kladně – většina učitelů spatřuje poznámku či hovor s rodiči jako jedno z posledních možných řešení problémů. Velmi nás však překvapilo, že záporné odpovědi se lišily v pouhém 1 %, z čehož vyplývá, že kladné a záporné odpovědi byly velmi vyrovnané.

7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tématem této diplomové práce je problémový žák z pohledu učitele primární školy. Ve výzkumné části jsme se zaměřili na četnost setkávání se učitelů primárních škol se situacemi, které odborná literatura zařazuje mezi problémové. Ve druhé části se učitelé vyjádřili k těmto situacím ve smyslu, zda berou tyto situace za problémové. Zajímalo nás, zda si učitelé umí poradit s problémovým chováním žáků a co je na práci s těmi inkludovanými nejsložitější. Na základě vyhodnocení dotazníkových otázek jsme vyhodnotili výzkumné otázky a obsahové hypotézy vztahující se k našemu tématu.

1. Výzkumná otázka

„Setkávají se učitelé primárních škol se situacemi, které bývají v odborné literatuře označovány jako problémové?“

V rámci výzkumného šetření zabývající se první výzkumnou otázkou jsme se zajímali o situace, které jsou pro školní prostředí v odborné literatuře klasifikovány jako problémové. Na základě odborné literatury jsme uvedli 13 položek – situací, které jsou považovány za problémové a objevují se ve školním prostředí. Hovoříme o následujících situacích – nuda ve škole, napovídání, vykřikování, šikana, práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, agresivita, práce s žákem jiného etnika, nepozornost žáků ve vyučování, školní neprospěch žáků, práce s nadaným žákem, vývojové poruchy učení žáků, izolovanost žáků a záškoláctví. Učitelé primárních škol se setkali se všemi 13 zmíněnými situacemi. Nejčastěji se setkávají s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vykřikováním, nepozorností ve vyučování, vývojovými poruchami učení a napovídáním (položky jsou seřazeny od nejvyššího k nejmenšímu). Naopak nejméně se učitelé ve škole setkávají se záškoláctvím, šikanou, izolovaností žáků, prací s nadanými žáky a nudou ve škole.

V rámci poslední otázky jsme se ptali, zda se učitelé setkávají s ještě jinými situacemi. 67 % učitelů se s jinými situacemi spíše nesetkává. Učitelé, kteří zvolili, že se s jinými situacemi setkávají, uvedli: procházení se po třídě, neschopnost vydržet déle sedět, stydlivost v hlasitém projevu a práce s žáky trpícími epileptickými či jinými záchvaty.

H1: *„Jestliže se učitelé primární školy setkávají s problémovými žáky, setkávají se s následujícími situacemi.“*

První hypotéza byla vytvořena na základě teoretické části, která se zabývá chováním a jednáním žáků, které je bráno jako problémové. K první hypotéze se vztahuje první otázka dotazníku, která vyjmenovává problémové situace (1a – 1m) a ptá se, zda se s nimi učitelé primárních škol setkali. Na základě zkušeností a teoretické části jsme předpokládali, že se učitelé setkali se všemi zmíněnými situacemi. Naše hypotéza se potvrdila, jelikož většina učitelů (více než 50 %) se setkala s každou ze zmíněných situací. Z položky 1n plyne, že většina učitelů se již nesetkává s jinými problémovými situacemi.

2. Výzkumná otázka

„Pokud se učitelé primárních škol setkávají se situacemi, které jsou v odborné literatuře označovány jako problémové, považují je též za problémové?“

Druhou výzkumnou otázkou jsme chtěli zjistit, které situace učitelé primárních škol ve své praxi vnímají za problémové. Na výběr jsme učitelům dali stejné možnosti jako u první výzkumné otázky, abychom poté mohli porovnat, zda se učitelé shodují s odbornou literaturou. Učitelé považují za problémové následující situace (seřazeno od nejvyššího procenta po nejnižší): šikanu, agresivitu, záškoláctví, nepozornost ve vyučování, nudu ve škole, izolovanost, školní neprospěch a vykřikování. Oproti tomu v následujících možnostech se učitelé primárních škol vyjádřili spíše záporně, nepovažují tedy zmíněné situace za problémové – práce s nadaným žákem, práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, práce s žákem jiného etnika, vykřikování a práce s žáky s vývojovými poruchami. Posledním výčtem jsme též vypsali položky, které odborná literatura považuje za problémové, ale učitelé vyplňující náš dotazník je jako problémové nevnímají. Nejvíce rozporuplnou položkou se stala práce s žáky s vývojovými poruchami učení, kde 39 % respondentů hodnotilo záporně, 38 % hodnotilo kladně a zbylých 23 % zastalo neutrální postoj. Učitelé, kteří hodnotili situace a rozhodovali, zda pro ně jsou problémové, či nejsou, rozhodovali na základě svých zkušeností z praxe, tudíž na základě téměř každodenního kontaktu s žáky.

Učitelé v 51 % hodnotili možnost „jiné“ kladně, to znamená, že se vyšší procento učitelů setkává s ještě jinými situacemi, které hodnotí jako problémové. Mezi odpověďmi respondentů se objevily následující situace: děti s omezenou hybností horních/dolních končetin, žáci s ADHD, žáci trpící stydlivostí hlasitého projevu, žáci z rozvedených/problémových rodin (vyskytuje se u nich nepředvídatelné chování, které může trvat poměrně dlouhou dobu).

H2: „*Jestliže se učitelé primární školy setkávají se situacemi, které jsou v odborné literatuře považovány za problémové, sami je považují ve školním prostředí za problémové.*“

Druhá hypotéza přímo navazuje na první výzkumnou otázku a její hypotézu. Zabývá se otázkou, zda všechny zmíněné situace (2a – 2m), které jsou v literatuře zmíněny jako problémové, považují za problémové i učitelé. Naše hypotéza se potvrdila pouze z části – učitelé nepovažují za problémové všechny položky, ale pouze jejich většinu. Hypotéza se potvrdila u položek 2a, 2c, 2d, 2f, 2h, 2i, 2l a 2m. Zbylé položky učitelé ohodnotili záporně – položky 2b, 2e, 2g, 2j a 2k považují za spíše neproblémové.

3. Výzkumná otázka

„Vědí učitelé primárních škol, jak si s problémovým žákem v různých situacích poradit?“

Učitelé v 84 % zvolili možnost, že si vždy dokáží poradit s problémovými žáky. Volné odpovědi nás nechaly nahlédnout na možnosti, které učitelé používají při řešení různých problémů nejčastěji. Velmi často se objevoval rozhovor s žákem, častější kontrola žáků, asistent pedagoga, rozhovor s rodiči, třídní nastavení pravidel a jejich důslednost v jejich dodržování, získání si žáka, individuální přístup, budování příjemného a podporujícího třídního kolektivu, spolupráce s psychologem nebo pedagogicko-psychologická poradna.

Pro pedagogického pracovníka je důležité, aby jeho řešení jednotlivých problémů žáků byla dlouhodobá a neměla pouze krátkou působnost. 93 % učitelů sdělilo, že jejich řešení problémů s žáky bývá úspěšné v delším časovém horizontu. Většina pedagogů si časem vytvořila jisté postupy, které se snaží používat v podobných případech (berou však v potaz individualitu žáků a situací, tudíž své řešení přizpůsobují, kostra však zůstává stejná).

Objevila se též skupina učitelů, která sdělila, že hledají řešení problémového chování celou svou profesní dráhu, jelikož se děti s generacemi neustále mění a vyvíjejí. Na základě toho tvrzení nelze říci, že co platilo na žáky před 10 lety, na ně bude platit nyní. Je důležité postupovat s dobou a přizpůsobovat se tak potřebám doby a řešení problémových situací.

H3: „*Jestliže se učitel primární školy setkal s problémovým žákem, dokázal si vždy poradit.*“

Hypotéza číslo 3 se vztahuje ke zkoumané otázce číslo 3 a jejím podotázkám. Naše hypotéza se potvrdila, jelikož většina učitelů (84 %) si dokáže s problémovým žákem vždy poradit. K řešení situací využívají různé metody a postupy.

4. Výzkumná otázka

„Setkali se učitelé s otázkou problémových žáků na vysoké škole, kde se též naučili základy práce s nimi?“

Učitelé primárních škol uvádí, že 85 % z nich se nenaučilo základy práce s problémovými žáky na vysoké škole, kde studovali obor kvalifikující je k práci učitele primární školy. Pouhých 11 % učitelů se tyto základy na vysoké škole naučilo. Z praxe a teorie však vyplývá, že učitelé primárních škol se na vysoké škole setkávají s předměty, které je připravují teoreticky na zmíněné problémové chování. Například psychologie zmiňuje psychologický vývoj dítěte, vady a nemoci, které může tento žák mít, a učí nás, jak pracovat s dítětem tak, abychom neohrozili jeho zdravý vývoj. Sociální pedagogika nám zase vysvětluje a učí nás, jaký přístup by měl učitel volit k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jako je žák s vadou zraku či sluchu, žák s postižením, žáci s ADHD apod. Můžeme tedy říci, že vysoká škola má učitele připravit po teoretické části, ale metody a způsoby řešení problémů, které budeme využívat, jsou spíše otázkou praxe. Toto tvrzení můžeme podložit již zmíněnými odpověďmi učitelů, že každé dítě je jiné, tudíž při řešení problémových situací lze využívat pouze osvědčené „kostry řešení“, ale přesnou podobu nelze určit z důvodu individuality žáků.

H4: *„Jestliže učitel primární školy vystudoval obor učitelství pro 1. stupeň na vysoké škole, nenaučil se základy metod práce s problémovými žáky právě na vysoké škole.“*

Naše hypotéza číslo 4 se potvrdila. Učitelé nám pomocí položky sdělili, že se nenaučili základy práce na vysoké škole, nýbrž svou učitelskou praxí.

5. Výzkumná otázka

„Je pro učitele primárních škol práce s inkludovanými žáky v některých jejích částech náročnější?“

V teoretické části (kapitola 4) jsme se zaměřili na inkludované žáky. Z odborných publikací jsme zjistili, že učitelé považují za problémové situace například – integraci inkludovaného žáka do kolektivu, snížení pracovního výkonu třídy na základě nižšího pracovního tempa inkludovaných žáků, obecné ztížení práce pedagoga, ale i osobní selhání při práci s nimi. Na základě našeho výzkumu můžeme potvrdit, že většina učitelů vnímá práci s inkludovanými žáky ve třídě za složitou. Toto tvrzení můžeme podložit naším výzkumem, jelikož 7 položek, které měli učitelé ohodnotit, se v procentech kladných odpovědí nedostalo

pod 70 %. Učitelé primárních škol spatřují nejvyšší problém v časové náročnosti na přípravu (81 %) a v časové náročnosti při výuce (80 %). Velmi těsně se však zařadilo i využívání jiných metod a forem výuky při vyučování, a to se 78 %. Další problémové faktory, které přináší inkluzivní vzdělávání žáků na základních školách, jsou individualizace ve výchově, zahrnutí inkludovaných žáků do skupinové práce, celková kontrola práce žáků při vyučování a časové rozvržení práce inkludovaného žáka. Velmi uspokojivé však je, že ani v jednom případě nebyla doplněna procenta pouze neutrálním postojem. Existuje tedy i skupina učitelů, kteří se v některých částech práce naučili pracovat tak, aby tyto části nepovažovali za problémové či náročné. Nejvyšší procento učitelů, kteří si myslí, že práce v této oblasti není příliš náročná, získala položka – kontrola práce inkludovaného žáka při vyučování.

H5: *„Jestliže má učitel ve třídě inkludované žáky, je pro něj práce s nimi složitější.“*

Pátá hypotéza vznikla na základě 4. kapitoly teoretické části. V této kapitole jsme pracovali s pohledem učitelů na inkluzi. Jejich tvrzení naznačovala určité pochybnosti, které jsme si chtěli ověřit. K hypotéze se vztahovala pátá otázka. Položky 5a – 5g potvrzují naši hypotézu, jelikož všechny položky měly kladné hodnocení větší než 70 %. Jestliže tedy mají učitelé ve třídě inkludované žáky, je pro ně práce s nimi složitější.

6. Výzkumná otázka

„Ztotožňují se učitelé s tvrzeními, která se objevují v odborné literatuře, v otázkách spojených s problémovými žáky, či bývají více rozebírány právě učiteli a veřejností?“

V první části dotazování 6. výzkumné otázky jsme se zaměřili na zjištění, zda si učitelé primárních škol myslí, že umí pracovat s vybranými žáky spadajícími pod žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zda si umí poradit s vybraným problémovým chováním, jelikož literatura uvádí, že by učitelé měli ovládat alespoň základy této práce. Většina učitelů si myslí, že umí pracovat s žáky s ADHD, umí si poradit s agresivitou, nudou ve škole, nespokojeností a nepozorností dítěte ve škole. Naopak se většina dotázaných učitelů domnívá, že neumí zcela pracovat s žáky, kteří trpí závažnější vadou zraku či sluchového ústrojí.

Ve druhé části jsme se dotazovali na problémové žáky. Podle učitelů problémoví žáci narušují plynulost vyučování, což potvrzuje informace z teoretické části. Nepovažují však za žáky problémové nadané žáky. V tomto případě se učitelé s literaturou rozcházejí. Za velmi

dobré však považujeme, že učitelé v 80 % zvolili možnost, že problémoví žáci jsou v jejich třídách plně začlenění a že pro učitele není složité problémové žáky motivovat.

Třetí část se zabírala tvrzeními z oblasti inkluze. Velmi často jsme se při práci s literaturou a rozhovory s učiteli setkali s rozporuplností tvrzení – „inkluze je tou správnou cestou a je nutná“. Na základě zahrnutí tohoto tvrzení mezi naše využitá tvrzení, na které jsme se učitelů ptali, můžeme konstatovat, že většina našich respondentů s tímto tvrzením nesouhlasí. 56 % se vyjádřilo pomocí možností spíše ne a určitě ne. Pouhých 18 % učitelů si myslí, že inkluze je vhodná a nutná (neutrální postoj zaujalo 11 % učitelů). Z toho vyplývá, že učitelé, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, by raději volili možnost školního prostředí bez možnosti inkluze žáků. Je velmi pravděpodobné, že v souvislosti se zamítnutím předchozího tvrzení naši respondenti odmítli i tvrzení, že inkluze žáků nebrzdí výuku třídy, jelikož 52 % učitelů se vyjádřilo záporně.

V poslední části otázky jsme se zaměřili na tvrzení týkající se nekázně ve školním prostředí. Porovnali jsme 2 protichůdné možnosti řešení nekázně. Učitelé mohou nekázeň zarazit buď hned v počátku, nebo ji mohou do jisté míry přehlížet. Učitelé zvolili jako lepší možnost zastavení projevů nekázně hned v počátku (80 %). Možnost – přehlížení projevů nekázně zvolilo pouhých 53 % (z toho 25 % učitelů zaujalo neutrální postoj). Vysoké procento učitelů se však shoduje, že k řešení nekázně přistupuje individuálně na základě zvláštnosti žáků. Berou tedy v potaz, že žádný žák není úplně stejný jako jiný žák a situace, ve kterých se problémové chování vyskytlo, nejsou též nikdy úplně stejné.

Většina učitelů hovoří s žáky o kázeňských problémech ihned po jejich vyskytnutí se. Souvislost hledáme ve faktu, že 89 % učitelů má ve třídě vytvořená a vyvěšená pravidla, na kterých spolupracovali přímo s žáky. Na toto potvrzené tvrzení přímo navazuje fakt, že žáci u většiny respondentů vědí, jaké sankce hrozí za nevhodné chování. Kázeňským problémům může předcházet příjemné třídní klima, jelikož se žáci cítí dobře, kolektiv spolužáků mají rádi a necítí se nijak ohroženi. Do třídního kolektivu žáci zahrnují i učitele, kterého vnímají jako autoritu, ale i přítele. Toto tvrzení nám učitelé potvrdili 96 % hlasů.

Často se objevuje otázka, zda je vhodné do vyučovacího procesu plně začlenit i žáka, na kterém jde v určitý den vidět, že není úplně v pořádku (psychická, emoční stránka). Učitelé se mohou snažit o jeho plné zapojení do vyučovací hodiny (aby se žák soustředil na něco jiného), nebo jej může po nějakou dobu nechat „odpočívat“, jelikož ví, že by žák nereagoval

podle učitelových představ. Většina učitelů by žáka, který má očividně nějaké vnitřní problémy, zapojila do výuky, aby alespoň na chvíli vypadl ze svých myšlenek.

V případě, že je chování žáka bráno jako nevhodné, má učitel spoustu možností, jak problém s chováním řešit. Zeptali jsme se tedy učitelů, zda z celé škály možností berou jako jednu z prvních možností hovor s rodiči či poznámku do žákovské knížky. V rámci odpovědí se ukázalo, že 41 % učitelů vnímá hovor s rodiči jako poslední možnou cestu, jak řešit problém s dítětem – z toho vyplývá, že se v první řadě snaží problémy řešit pouze s žáky.

H6: *„Jestliže jsem učitel primární školy, dokážu se ztotožnit s většinou následujících tvrzení.“*

Naše hypotéza se potvrdila, jelikož většina učitelů souhlasila položkami 6c, 6d 6e, 6f, 6g, 6h, 6i, 6k, 6l, 6n, 6o, 6p, 6r, 6s, 6t, 6u a 6x, což činí většinu tvrzení. Položky, se kterými se učitelé neztotožnili, jsou následující – 6a, 6b, 6j, 6m, 6q, 6v a 6w. Je velmi důležité, že v případech, kdy učitelé primárních škol souhlasili s tvrzeními, byla procenta souhlasu velmi vysoká.

ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme se zabývali pohledem učitelů primárních škol na problémové žáky. V teoretické části nalezneme informace vztahující se k problematice naší diplomové práce, které, jak jsme zjistili, jsou mezi sebou velmi propojené a místy jsou na sobě i závislé. Náplní práce učitele primární školy je vychovávat a vzdělávat žáky, jelikož každý člověk má právo na vzdělání, které mu musí být umožněno. Učitel mívá na žáky velmi vysoký vliv, který je důležité plně využít. V naší práci jsme se zaměřili na určení problémového žáka. Při zkoumání učitele primární školy jsme však narazili na přirozené řešení problémového chování žáků. Zjistili jsme, že učitel může předcházet takovému chování vytvořením příjemného třídního klimatu, do kterého se žáci těší a cítí se v něm plně začlenění. Takové prostředí lze vytvořit na základě vytvoření třídních pravidel, na jejichž tvorbě se žáci mohou podílet a tím se zaváží k jejich dodržování. Učitelé se většinou snaží nekázeň zastavit hned v počátku, aby se co nejméně narušil chod vyučování. K zastavení nevhodného chování učitel mnohdy nepotřebuje ihned psát poznámky, či na žáka „křičet přes celou třídu“, ale stačí mu pouze delší zadívání se na žáka, položení ruky na rameno, oslovení žáka či využití jiného gesta, které žákovi sdělí – pozor, blížíš se k hranici nevhodného chování, které jsme si stanovili třídními pravidly. Velmi často je využívána i přirozená autorita, která vůbec nedovolí vznik nekázně.

Problémový žák však není jen žák, který je neukázně. Mohou jimi být i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, specifickými poruchami učení a chování, ale i žáci nadaní – zjistili jsme však, že většina učitelů nebere nadané žáky jako žáky problémové. Problémovost těchto žáků převážně nespočívá v nedodržování kázně, ale ve složitější práci s nimi. Zjistili jsme, že pro učitele je náročnější časová příprava na vyučování, časové rozvržení práce, využití jiných metod a forem práce a další. Náročnost na práci učitele se neustále zvyšuje. Velmi velkou roli hraje inkluze, která přivedla do tříd učitelů primárních škol vysoké množství právě takových žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby.

Ukázalo se, že se situacemi, které uvádí literatura, se učitelé běžně setkávají. Nejvíce se setkávají s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, vykřikováním žáků a nepozorností. Nejméně pak se záškoláctvím, šikanou a izolovaností žáků. Oproti tomu za největší problémy objevující se ve škole považují šikanu, agresivitu a záškoláctví. Za nejméně problémové považují vývojové poruchy učení, napovídání a práci s žákem jiného etnika.

V teoretické části nás kapitola týkající se osobnosti učitele a jeho pojetí výuky zavedla i k připravenosti učitele na své budoucí povolání. Učitel by měl být připravený na náplň své budoucí profese z vysoké školy. Což nás přivedlo na myšlenku, zda jsou učitelé připraveni i na naši problematiku problémových žáků. Ukázalo se, že většina učitelů primárních škol si nemyslí, že by byla připravena na tyto situace z vysoké školy. Vysokoškolské předměty zabývající se žáky ve školním prostředí (předměty spojené s psychologií a speciální pedagogikou) učitelům dávají jistý přehled o problémovém chování žáků či jejich specifických potřebách, ale přesné návody „jak pracovat s dětmi“ neexistují. Učitelé tedy spoléhají na informace o žácích, které získali právě na vysoké škole, ale řešení těchto problémů praktikují spíše na základě citu a později i zkušeností. Povedlo se nám však potvrdit, že většina učitelů umí pracovat se situacemi, které doprovází problémové žáky, či s problémovými žáky samotnými.

Závěrem můžeme říci, že se nám podařilo splnit všechny stanovené cíle. Důsledkem toho můžeme sdělit, kteří žáci spadají pod problémové žáky, můžeme sdělit, zda se s nimi ve školním prostředí učitelé setkávají, zda umí pracovat s problémovými žáky, a co všechno předchází či ovlivňuje vznik problémových situací spojených s problémovým žákem.

Tato práce tedy přináší pohled učitelů primárních škol na problémového žáka a práci s ním, který je porovnán s informacemi z odborné literatury. Jak jsme již zmínili, učitelé se s odbornou literaturou téměř ve všem shodují. Výzkum vznikl v době inkluze, tudíž existuje vyšší pravděpodobnost, že se učitelé setkávají s problémovými žáky více a mohli tedy hodnotit na základě svých vlastních zkušeností.

Téma problémových žáků je velmi široké. Na základě naší práce musíme konstatovat, že spousta částí by si zasloužila další výzkum. Například by se dal hlouběji zkoumat problémový žák z pohledu třídního kolektivu nebo bychom se mohli zaměřit na různé metody řešení problémového chování, které učitelé primárních škol využívají, a pokusit se o jejich klasifikaci.

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1a). | 40 |
| Tabulka 2: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1b). | 41 |
| Tabulka 3: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1c). | 42 |
| Tabulka 4: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1d). | 43 |
| Tabulka 5: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1e). | 45 |
| Tabulka 6: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1f). | 46 |
| Tabulka 7: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1g). | 47 |
| Tabulka 8: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1h). | 48 |
| Tabulka 9: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1i). | 49 |
| Tabulka 10: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1j). | 50 |
| Tabulka 11: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1k). | 51 |
| Tabulka 12: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1l). | 52 |
| Tabulka 13: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1m). | 54 |
| Tabulka 14: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 1n). | 55 |
| Tabulka 15: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2a). | 56 |
| Tabulka 16: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2b). | 57 |
| Tabulka 17: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2c). | 58 |
| Tabulka 18: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2d). | 60 |
| Tabulka 19: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2e). | 61 |
| Tabulka 20: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2f). | 62 |
| Tabulka 21: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2g). | 63 |
| Tabulka 22: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2h). | 65 |
| Tabulka 23: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2i). | 66 |
| Tabulka 24: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2j). | 67 |
| Tabulka 25: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2k). | 68 |
| Tabulka 26: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2l). | 69 |
| Tabulka 27: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2m). | 71 |
| Tabulka 28: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 2n). | 72 |
| Tabulka 29: Absolutní četnost odpovědí na otázku 3. | 73 |
| Tabulka 30: Absolutní četnost odpovědí na otázku 4. | 74 |
| Tabulka 31: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5a). | 76 |
| Tabulka 32: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5b). | 77 |
| Tabulka 33: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5c). | 78 |
| Tabulka 34: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5d). | 79 |
| Tabulka 35: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5e). | 81 |
| Tabulka 36: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5f). | 82 |
| Tabulka 37: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 5g). | 83 |
| Tabulka 38: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6a). | 84 |
| Tabulka 39: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6b). | 86 |
| Tabulka 40: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6c). | 87 |
| Tabulka 41: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6d). | 88 |
| Tabulka 42: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6e). | 90 |
| Tabulka 43: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6f). | 91 |
| Tabulka 44: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6g). | 92 |

| | |
|--|-----|
| Tabulka 45: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6h). | 94 |
| Tabulka 46: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6i). | 95 |
| Tabulka 47: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6j). | 96 |
| Tabulka 48: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6k). | 98 |
| Tabulka 49: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6l). | 99 |
| Tabulka 50: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6m). | 100 |
| Tabulka 51: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6n). | 102 |
| Tabulka 52: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6o). | 103 |
| Tabulka 53: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6p). | 104 |
| Tabulka 54: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6q). | 106 |
| Tabulka 55: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6r). | 107 |
| Tabulka 56: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6s). | 108 |
| Tabulka 57: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6t). | 110 |
| Tabulka 58: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6u). | 111 |
| Tabulka 59: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6v). | 112 |
| Tabulka 60: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6w). | 114 |
| Tabulka 61: Absolutní četnost odpovědí na podotázku 6x). | 115 |

SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ

| | |
|---|----|
| Graf 1: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1a). | 40 |
| Graf 2: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1b). | 41 |
| Graf 3: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1c). | 42 |
| Graf 4: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1d). | 44 |
| Graf 5: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1e). | 45 |
| Graf 6: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1f). | 46 |
| Graf 7: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1g). | 47 |
| Graf 8: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1h). | 48 |
| Graf 9: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1i). | 49 |
| Graf 10: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1j). | 50 |
| Graf 11: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1k). | 51 |
| Graf 12: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1l). | 53 |
| Graf 13: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1m). | 54 |
| Graf 14: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 1n). | 55 |
| Graf 15: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2a). | 56 |
| Graf 16: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2b). | 57 |
| Graf 17: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2c). | 59 |
| Graf 18: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2d). | 60 |
| Graf 19: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2e). | 61 |
| Graf 20: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2f). | 62 |
| Graf 21: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2g). | 64 |
| Graf 22: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2h). | 65 |
| Graf 23: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2i). | 66 |
| Graf 24: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2j). | 67 |
| Graf 25: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2k). | 68 |
| Graf 26: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2l). | 70 |
| Graf 27: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2m). | 71 |
| Graf 28: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 2n). | 72 |
| Graf 29: Relativní četnost (%) odpovědí na otázku 3. | 73 |
| Graf 30: Relativní četnost (%) odpovědí na otázku 4. | 75 |
| Graf 31: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5a). | 76 |
| Graf 32: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5b). | 77 |
| Graf 33: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5c). | 78 |
| Graf 34: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5d). | 80 |
| Graf 35: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5e). | 81 |
| Graf 36: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5f). | 82 |
| Graf 37: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 5g). | 83 |
| Graf 38: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6a). | 85 |
| Graf 39: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6b). | 86 |
| Graf 40: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6c). | 87 |
| Graf 41: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6d). | 89 |
| Graf 42: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6e). | 90 |
| Graf 43: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6f). | 91 |
| Graf 44: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6g). | 93 |

| | |
|---|-----|
| Graf 45: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6h)..... | 94 |
| Graf 46: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6i)..... | 95 |
| Graf 47: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6j)..... | 97 |
| Graf 48: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6k)..... | 98 |
| Graf 49: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6l)..... | 99 |
| Graf 50: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6m)..... | 101 |
| Graf 51: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6n)..... | 102 |
| Graf 52: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6o)..... | 103 |
| Graf 53: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6p)..... | 105 |
| Graf 54: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6q)..... | 106 |
| Graf 55: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6r)..... | 107 |
| Graf 56: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6s)..... | 109 |
| Graf 57: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6t)..... | 110 |
| Graf 58: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6u)..... | 111 |
| Graf 59: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6v)..... | 113 |
| Graf 60: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6w)..... | 114 |
| Graf 61: Relativní četnost (%) odpovědí na podotázku 6x)..... | 115 |

ZDROJE

- ABULHAMAIL, Albaraa a AL-SULAMI, Fahad a kolektiv. Primary school teacher's knowledge and attitudes toward children with epilepsy. In: *Seizure-journal.com*. [online]. 1. 4. 2014. [3.1.2021]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.seizure.2013.12.010>
- AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.
- BUCHAR, Jiří. Stojí zkřížená lateralita za pozornost. *Psychologie dnes*. 2001, číslo 2, strana 30. ISSN 1212-9607.
- CIHELKOVÁ, Jana. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. 1. vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1248-5.
- CLARK, Barbara. *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. California: Pearson, 2013. ISBN 978-0-13-262066-6.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. s. 99. ISBN 80-85931-79-6.
- HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-47-1369-4.
- KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- KRYKORKOVÁ, Hana a VÁŇOVÁ, Růžena. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGER, Stanislav. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. 1. vydání. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900254-5-5.
- MACHŮ, Eva a KOČVAROVÁ, Ilona a kolektiv. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. ISBN 978-80-7454-316-6.
- MAREŠ, Jiří aj. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 802101444X.

- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka a kolektiv. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- MORTIMORE, Peter, 1998. *Learning: the treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Higher Education Policy. 11(1), 97-98. ISSN 0952-8733. Dostupné z: doi:10.1016/S0952-8733(97)00029-9
- NAVRÁTIL, Stanislav a MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
- OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.
- PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1426-4.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PRŮŠA, Jan. *Moderní metody vedení lidí*. Praha: Svoboda, 1985.
- ŠIMONÍK, Oldřich a kolektiv. *Vzdělávání nadaných žáků*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5349-6.
- ŠIMONÍK a kolektiv. *Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky: dimension of educational work with talented pupils* [online]. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-7392-006-7.
- Školský zákon: zákon číslo 561/2004 Sb., *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*
- ŠKVOROVÁ, Jaroslava a ŠKVOR, David. *Proč zlobím? Lehká mozková dysfunkce /LMD/ADHD*. 1. vydání. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-407-1.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 8071848573.
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997. ISBN: 80-7184-488-8.
- VOSMIK, Miroslav. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2018. ISBN 978-80-7496-357-5.
- ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1:

Dotazník – Problémový žák z pohledu učitele primární školy

1. Setkáváte se s těmito situacemi? *

| | |
|--|--|
| a) Nuda ve škole | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| b) Napovídání | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| c) Vykřikování | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| d) Šikana | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| e) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| f) Agresivita | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| g) Práce s žákem jiného etnika | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| h) Nepozornost ve vyučování | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| i) Školní neprospěch | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| j) Práce s nadaným žákem | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| k) Vývojové poruchy učení | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| l) Izolovanost | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| m) Záškoláctví | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |
| n) Jiné | <i>Velmi často – Často – Výjimečně – Nikdy</i> |

(Zde můžete napsat, s jakou jinou situací jste se setkali.)

2. Které z těchto situací považujete ve školním prostředí za problém? *

| | |
|--|---|
| a) Nuda ve škole | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| b) Napovídání | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| c) Vykřikování | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| d) Šikana | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| e) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| f) Agresivita | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| g) Práce s žákem jiného etnika | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| h) Nepozornost ve vyučování | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| i) Školní neprospěch | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| j) Práce s nadaným žákem | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| k) Vývojové poruchy učení | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| l) Izolovanost | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| m) Záškoláctví | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |
| n) Jiné | <i>Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne</i> |

(Zde můžete napsat, jakou jinou situaci považujete ve školním prostředí za problém.)

3. Dokázal/a jste si s problémovým žákem poradit? *

Ano

Ne

Pokud jste odpověděli ano, napište v krátkosti jak.

Bylo Vaše řešení problému s žákem úspěšné?

Ano

Ne

Jak zpětně hodnotíte svůj postup řešení problému? Použil/a byste tento postup znovu?

4. Naučil/a jste se základy metod práce s problémovými žáky na vysoké škole? *

Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne

5. Je pro Vás práce s inkludovanými žáky v níže uvedených položkách složitá? *

a) Vyšší časová náročnost na přípravu

Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne

b) Využití jiných metod a forem výuky při vyučování

Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne

c) Individualizace ve výchově

Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne

- d) Zahrnutí inkludovaných žáků do skupinové práce
Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne
- e) Časová náročnost při výuce
Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne
- f) Kontrola práce inkludovaného žáka při vyučování
Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne
- g) Časové rozvržení práce inkludovaného žáka
Určitě ano – Spíše ano – Neutrální postoj – Spíše ne – Určitě ne

6. Zhodnoťte následující tvrzení: *

- a) Umím pracovat s žákem se závažnější vadou zraku.
Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím
- b) Umím pracovat s žákem se závažnějším problémem sluchového ústrojí.
Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím
- c) Umím pracovat s žákem s ADHD.
Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím
- d) Umím si poradit s agresivitou ve škole.
Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím
- e) Umím si poradit s nudou ve škole.
Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím
- f) Umím si poradit s nespokojeností dítěte.
Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím
- g) Umím se poradit s nepozorností ve škole.
Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím
- h) Problémoví žáci narušují plynulost hodiny.
Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím
- i) Problémový žák je v mých třídách plně začleněný do kolektivu.
Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím
- j) Inkluze je tou správnou cestou a je nutná.
Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím
- k) Je pro mě těžké motivovat problémového žáka.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

l) Problémy nekázně zarazím hned v počátku.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

m) Do jisté míry je vhodné projevy nekázně přehlížet.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

n) O kázeňských problémech s žáky hovořím ihned po jejich výskytu.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

o) Ve třídě máme vyvěšená pravidla chování, která jsme s žáky sami tvořili.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

p) Ve výuce se snažím měnit styl práce, abych předešel/a nudě ve vyučování.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

q) Za problémového žáka považuji i žáka nadaného.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

r) K řešení problémů projevů nekázně přistupuji individuálně na základě zvláštností žáků.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

s) Příjemné třídní klima podporuje dodržování kázně.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

t) Učitel má mít autoritu, ale má být i přítelem.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

u) Žáci předem vědí, jaké sankce následují za nevhodné chování.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

v) Inkludovaní žáci nebrzdí výuku třídy.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

w) Když vidím, že má dítě nějaké problémy, nezapojuji ho příliš do výuky.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

x) Poznámka či hovor s rodičem je poslední způsob řešení problému.

Naprosto souhlasím – Spíše souhlasím – Neutrální postoj – Spíše nesouhlasím – Naprosto nesouhlasím

ANOTACE

| | |
|----------------------------|--|
| Jméno a příjmení: | Klára Balajková |
| Katedra nebo ústav: | Katedra primární a preprimární pedagogiky |
| Vedoucí práce: | PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2021 |

| | |
|------------------------------|--|
| Název práce: | Problémový žák z pohledu učitele primární školy |
| Název v angličtině: | Problem pupil from the perspective of the teacher of the primary school |
| Anotace práce: | Diplomová práce je zaměřena na problémového žáka z pohledu učitele primární školy. V teoretické části se zabýváme nekázní ve výuce a jejímu předcházení či řešení. Dále specifikujeme problémového žáka a zajímáme se o místo nadaného žáka v této skupině. V neposlední řadě nás zajímá osobnost učitele a jeho pojetí výuky. Seznamujeme též s typologií učitelů a styly jejich práce. Uvádíme též školní komunikaci a řeč jako důležitou součást působení učitele na žáky. Zastavíme se též u inkluze a její souvislosti s problémovými žáky. V empirické části převážně zkoumáme, kdo je podle učitelů primárních škol problémový žák a zda si s nimi umí poradit. |
| Klíčová slova: | Problémový žák, primární škola, nekázeň, nadaný žák, inkluze, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení a chování |
| Anotace v angličtině: | The diploma thesis is focused on a problem pupil from the perspective of the teacher of the primary school. In the theoretical part we deal with indiscipline in teaching and its prevention and solution. We also specify the problem pupil and we are interested in the place of the gifted pupil in this group. Last but not least, we are interested in the teacher's |

| | |
|------------------------------------|--|
| | <p>personality and his concept of teaching. We also get acquainted with the typology of teachers and styles of their work. We also mention school communication and speech as an important part of the teacher's influence on students. We will also stop at inclusion and its connection with problem pupils. In the empirical part, we mainly examine who, according to primary school teachers, is a problem pupil and whether he can deal with them.</p> |
| Klíčová slova v angličtině: | <p>Problem pupil, primary school, inappropriate behaviour, gifted pupil, inclusion, special educational needs, specific learning and behavioral disorders</p> |
| Přílohy vázané v práci: | <p>1</p> |
| Rozsah práce: | <p>119</p> |
| Jazyk práce | <p>Český jazyk</p> |