

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vendula Hondlová

Problémové chování žáků na 1. stupni ZŠ po době karantény
pohledem pedagoga

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph. D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně. Veškerou literaturu i další zdroje, které jsem v diplomové práci použila, uvádím na konci této práce.

V Benátkách dne 20. června 2023

Podpis autora

Poděkování:

Děkuji Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, Ph.D. za odborné vedení práce a za všechny věcné připomínky. Děkuji také všem pedagogickým pracovníkům, kteří byli vstřícní při mém pedagogickém výzkumu.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ	8
1.1 Projevy problémového chování a poruch chování	9
1.2 Problémové chování	14
1.2.1 Znaky problémového chování	15
1.2.2 Příčiny problémového chování	15
1.2.3 Projevy problémového chování ve školském kontextu	18
1.3 Poruchy chování	19
1.3.1 Poruchy chování dle MKN 10	20
1.3.2 Dělení poruch chování	22
2 ŠKOLNÍ VĚK.....	23
2.1 Školní zralost a školní připravenost.....	23
2.1.1 Školní připravenost.....	23
2.1.2 Školní zralost	24
2.2 Vývoj morálního uvažování a chování	25
3 ŠKOLA JAKO INSTITUCE A OSOBNOST PEDAGOGA	26
3.1 Škola	26
3.2 Osobnost pedagoga.....	27
3.3 Autorita učitele	28
3.4 Spolupráce pedagoga a rodičů.....	28
4 PROBLEMATIKA ŠKOLNÍ KÁZNĚ A NEKÁZNĚ	30
4.1 Školní nekázeň.....	31
5 ODMĚNA A TREST	32
5.1 Odměna.....	32
5.2 Trest	33
6 RODINA.....	35
6.1 Vliv rodiny na dítě.....	35
7 DISTANČNÍ VÝUKA	37
7.1 Vyučování během pandemie covid-19	37
8 INSTITUCE A OSOBY NÁPOMOCNÉ PEDAGOGŮM.....	39
8.1 Školská zařízení preventivně výchovné péče	39

8.2	Poradenští pracovníci	40
PRAKTICKÁ ČÁST		41
9	CÍLE VÝZKUMU	42
9.1	Dílčí cíle	42
10	HYPOTÉZY	43
10.1	Stanovení hypotéz.....	43
10.2	Ověření hypotéz.....	43
11	METODOLOGIE A REALIZACE VÝZKUMU	46
12	POSTUP PŘI SBĚRU DAT	47
13	ANALÝZY ROZHOVORŮ SLOUŽÍCÍ K VYTVOŘENÍ DOTAZNÍKU	48
14	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	55
14.1	Výsledky dotazníkového šetření	55
14.2	Analýzy vybraných odpovědí z rozhovorů.....	65
15	DISKUZE	68
16	DOPORUČENÍ PRO ZAČÍNÁJÍCÍ PEDAGOGY	70
ZÁVĚR		72
ZDROJE		73
ANOTACE		76
SEZNAM TABULEK.....		78
SEZNAM GRAFŮ.....		79
SEZNAM PŘÍLOH		80

Úvod

Žáci napříč celému školství byli od března 2020 vystaveni nelehké situaci, kdy se jim kvůli vládním opatřením zavíraly školy. Tato situace nebyla jednoduchá pro nikoho z nás, nejen pro školáky, ale také pro jejich rodiče, kteří leckdy museli nahradit učitele. Nebyla to situace snadná pro mladší školáky, ani pro vysokoškoláky.

Ani samotní pedagogové to neměli vůbec snadné a mnozí z nich si sáhli na pomyslné dno. Ze dne na den se museli přizpůsobit zcela nové a netypické situaci, naučit se pracovat s technikou a vyučovat v online prostředí. Značná část učitelů se snažila udělat žákům distanční výuku co nejpestřejší, proto vytvářela prezentace, online hry a natáčela výuková videa.

Vyučující se v daném období často potýkali s nejrůznějšími nástrahami, jako byl výpadek internetu, nezájem dětí, ale i s nekázní a nevhodným chováním žáků, kteří tak reagovali na nastalou situaci. Děti, zvláště pak ty nejmenší, pro které je osobní kontakt a dohled pedagoga nezbytný, se často při distanční výuce ztrácely, nepracovaly, přepadaly je záchvaty vzteku a pocity beznaděje. Zejména učitelé prvního stupně museli zajistit zklidnění žáků a často zařazovat povídací hodiny, aby žáci neměli pocit, že jsou na vše sami.

Zásadní vliv mělo období covidové pandemie také na žáky s problémovým chováním. K myšlence zkoumat možnosti dopadu pandemie na chování žáků s problémovým chováním mě přiměla moje osobní zkušenost, kdy se mi problémový žák po skončení covidu vrátil do školy s razantní pozitivní změnou chování. Můžeme si klást otázky, zda toto náročné období nějakým způsobem proměnilo české školství, přístup žáků i jejich rodin ke vzdělávání, a zejména chování žáků samotných.

V této diplomové práci se budeme zabývat zkoumáním problémových dětí a jejich potřeb při distančním vzdělávání. Dále také tím, jak se tyto žáci dokázali přizpůsobit, a jaké to na ně mělo dopady. Tedy, zda žákům prvního stupně, kteří vykazovali problémové chování, činilo distanční vzdělávání potíže, a zda toto chování vymizelo nebo přetrvávalo i po době celoplošné karantény.

Cílem práce je zjistit vliv karantény na problémové chování žáků a vyvození preventivních doporučení zamezujících problémovému chování u žáků během klasické výuky.

Dobou karantény není myšlena doba, po kterou byli jednotliví žáci během jejich onemocnění, nebo osob, se kterými přišli do kontaktu, doma, ale celková doba, po kterou docházelo k uzavírání škol v souvislosti s onemocněním covid-19.

TEORETICKÁ ČÁST

V první kapitole teoretické části diplomové práce se budeme zabývat vymezením pojmu problémového chování, jeho znaky, projevy, příčinami a souborem otázek vedoucích k porozumění tomuto chování. Také se zaměříme na poruchy chování, které jsou často zaměňovány s problémovým chováním.

V kapitole druhé se budeme věnovat školnímu věku a jednotlivým etapám tohoto období, které jsou pro tuto práci klíčové. Objasníme pojmy raný školní věk a střední školní věk. Dále pak vymežíme školní zralost, školní připravenost a dospívání.

Ve třetí kapitole se budeme zabývat školou jako institucí a pedagogem, jeho osobností a autoritou, která je klíčová pro pedagogickou profesi.

Ve čtvrté kapitole si vyjasníme pojmy školní kázeň a nekázeň, protože budou hrát důležitou roli v praktické části.

Pátá kapitola se zaměří na odměnu a trest – formu motivace ke zlepšení problematičného chování.

V šesté kapitole charakterizujeme rodinu, která hraje důležitou roli v životě každého z nás. Rodina velmi ovlivňuje chování dětí/žáků. Vzorce chování dítě získává především z rodiny, která jej od útlého dětství formuje. Dítě často kopíruje chování, životní postoj i přístup rodičů.

V sedmé kapitole se budeme zabývat distanční výukou, která je pro tuto diplomovou práci klíčová, neboť se týká právě tohoto období.

Poslední, osmou kapitolu zaměříme na školská zařízení a poradenské pracovníky.

1 Problémové chování a poruchy chování

Kapitolu o problémovém chování a poruchách chování jsme do teoretické části práce zařadili proto, že jsme práci zaměřili právě na skupinu žáků s problémovým chováním a s poruchami chování. Problémové chování a poruchy chování jsou tedy stěžejní pro tuto celou práci. Žáci s poruchami chování se v základním vzdělávání objevují čím dál častěji. Z rozhovorů a dotazníků vyplývá, že všechny dotazované učitelky/učitelé se s takovými žáky ve své praxi setkávají. Učí se s nimi pracovat, hledat cesty k porozumění a vzájemné toleranci a respektu. Téměř ve všech školách a nyní i skoro v každé třídě najdeme alespoň jednoho žáka, který vykazuje známky problémového chování. Často se ale jedná právě o poruchu chování, kterou je třeba řešit.

Pedagogové se téměř denně setkávají u žáků s chováním, které znesnadňuje jejich práci, narušuje chod hodiny, a také klima ve třídě. Nedodržování pravidel, provokace i vyrušování jsou nejčastější situace, se kterými se učitel musí vypořádat. Pokud je situace neúnosná – zasahuje do chodu třídy a výuky tak moc, že nelze pokračovat, pak se musí přistoupit k opatřením, která takovému chování zabrání. Ovšem tímto krokem může docházet k eskalaci problémů. Někteří pedagogové se snaží hledat další a další cesty, jak žákovi nabídnout pomoc nebo cestu, aby k takovým situacím nedocházelo. Takový přístup je mnohem žádanější, protože může ukázat problémovému žákovi cestu, jak být lepším. (Vojtová, 2005)

Většina pedagogů má ve své třídě dva nebo tři žáky, kteří je projevují problémovým chováním. Další žáci mohou mít pouze sociální problémy, potíže s učením, nebo s dotahováním úkolů. Pokud se zaměříme na speciální vzdělávání, objevují se zde problémy s pozorností, s učením a s vrstevníky v mnohem větší míře. Problémové chování narušuje chod třídy, její klima a zároveň narušuje výuku. (Bowen et al., 2004)

Děti potřebují zkoumat hranice, aby si dále v životě věděly rady. Zlobením tedy zkoumají, co se smí a co ne. V jiném prostředí dítě potřebuje zjistit, zda pravidla, která platí doma, platí i jinde. Dítě si vytváří vzorec chování, kdy vychází především z reakcí svého okolí. Tím získává potřebný pocit bezpečí. Už v mateřské škole by se měly děti s paní učitelkou setkat s nácvikem sociálních dovedností při primární prevenci problémového a poruchového chování. (Michalová, 2012)

„Chování je souhrn reakcí jedince, které jsou patrné zvnějšku a vychází ze změny prostředí či situace.“ (Valenta et al., 2015, s. 66)

1.1 Projevy problémového chování a poruch chování

V odborné literatuře bývají nejčastěji popsány následující projevy problémového chování a poruch chování: „*nadměrné upoutávání pozornosti, negativismus, lhaní, krádeže, čachrování, útěky, toulání, projevy psychické a fyzické agrese.*“ (Hutyrová et al., 2019, s. 89)

Považujeme za důležité výše zmíněné projevy problémového chování a poruch chování vysvětlit více dopodrobna, protože se některé z těchto projevů vyskytovaly v odpovědích rozhovorů a také v dotaznících, které sloužily pro praktickou část této práce.

Nadměrné upoutávání pozornosti je bráno jako problémové chování, jestliže trvá do školního věku. Toto chování se projevuje děláním „šашkären“. Jedinec tak většinou koná díky svým vlastním pocitům méněcennosti a neuspokojení, ať už citového nebo společenského. (Matějček in Hutyrová et al., 2019)

Nápravným opatřením k eliminaci nadměrného upoutávání pozornosti může být dostatečný zájem pedagoga, rodiny i celého okolí o daného žáka. Dítě by nemělo mít pocit, že je druhým na obtíž, a že se o něj nikdo nezajímá. Takovému dítěti můžeme svěřovat práci navíc, jako je rozdávání sešitů, pomoc s přípravou pomůcek. Dítě tak získá pocit, že je užitečné a není ignorováno. (Pedagogika, 2019)

Negativismus se projevuje odmítáním názorů autorit. Dítě odmlouvá a je neposlušné.

Nápravným opatřením může být vhodná motivace dítěte, ukazování správného chování, přiměřené postihování nežádoucího chování, odměňování za vhodné projevy chování, dostatečný zájem o dítě a také zjišťování příčin takového chování a práce na odstranění těchto příčin. (Beníšková, 2010)

Lhaní je tvrzení něčeho, o čem řečník nebo pisatel ví, že není pravda nebo o čem si nemůže myslet, že je to pravda, a přitom to za pravdu vydává. Lež může člověk použít v situacích, kdy chce být taktní nebo když chce někoho ochránit. Každá lež nemusí být špatná, pokud je myšlena v dobrém úmyslu. Existuje například milosrdná lež. Lžeme proto, abychom druhého potěšili, zbavili jej obav, povzbudili. (Beníšková, 2010)

Nápravným opatřením je eliminace takového jednání. Další cesta k nápravě vede skrze učení se novým sociálním postojům, které budou žádoucí. Dítě tak získá návod, jak se lhaní vyvarovat. (Pedagogika, 2019)

Můžeme rozlišit tři typy lhaní:

a) Smyšlenku (konfabulaci)

Smyšlenka je typická pro předškolní věk. Jde o to, že si dítě neuvědomuje, že neříká pravdu. Může vzniknout špatně položenou otázkou ze strany dospělého. Za takové chování bychom neměli děti nařknout ze lži, ani se s nimi hádat. (Martínek, 2009)

b) Bájnou lež

Bájnou lží chce dítě vzbudit rozruch, a tak vypráví dlouhé, nepravdivé příběhy. Upozorňuje především na sebe samé tím, že v příběhu hraje zajímavou a důležitou roli. (Martínek, 2009)

c) Pravou lež

Tento typ lži dítě dělá vědomě s nějakým cílem. Objevuje se ve stádiu, kdy už umí rozlišit, zda lze či nikoliv. Prostřednictvím pravé lži chce něco získat, něčemu se vyhnout atd. (Martínek, 2009)

Krádež je úmyslné jednání, kdy si člověk přivlastní věc patřící někomu jinému. O krádeži jako činu mluvíme pouze tehdy, pokud ji způsobil někdo, kdo rozumí pojmu vlastnictví. Je to vztah mezi vlastní a cizí věcí. Krádež, při které je použito násilí, se nazývá loupež nebo přepadení. (Valenta et al., 2015)

Matějček dělí krádeže do několika typů:

- a) Jedinec věc vezme doma – buď ji někomu daruje, nebo za ni něco koupí.
- b) Dítě doma odcizí peníze a koupí něco samo sobě.
- c) Dítě ukradne peníze, aby si dopřálo to, po čem touží, a co mu není dopřáno.
- d) Dítě krade mezi kamarády, nebo pro ně. (Pešová a Šamalík, 2006)

Kleptomanie je stav, kdy dítě nekrade pro svůj ani cizí zisk, ale pro krádež samotnou. Kradená věc nemá žádný větší užitek pro dítě ani pro jeho okolí, ale dítě tomuto jednání nemůže odolat. (Pedagogika, 2019)

Preventivním i nápravným opatřením je omezit příležitosti k takovému jednání. Vhodné je mít své věci pod kontrolou, popřípadě uklizené mimo dosah dítěte. Pokud si je dítě vědomé, že dospělý má o svých věcech naprostý přehled, pak se takovému jednání může vyvarovat. Dospělý by měl o svém přehledu dítě informovat, aby ho od takového chování odradil. (Pedagogika, 2019)

Čachrování neboli vyměňování jsou totožné termíny, které představují obchodování, vyměňování (čehokoliv), směňování, půjčování. To vše s lehkými podvody a krádežemi. (Hutyrová et al., 2019)

Nápravným opatřením je zamezení takovému chování a působení na sociální a emocionální oblast osobnosti dítěte. Dítě nemá problém s komunikací a kontaktem s cizími osobami, při níž dochází k čachrování, a proto je vhodné vysvětlit mu, že komunikace s cizí osobou může být nebezpečná. (Pedagogika, 2019)

Útěky mohou signalizovat psychické onemocnění, mohou být důsledkem špatné adaptace dítěte, nebo mohou odrážet nepříznivé prostředí, ve kterém dítě žije. Často nejsou předem připravené a dítě koná impulzivně, bez rozmyslu. V případě, že není na útěk předem připraveno, pak mu chybí dostatek oblečení a jídla. Některé děti chtějí zažít nevšední dobrodružství, jiné se chtějí zviditelnit před kamarády. Také se můžeme domnívat, že se takové chování neobejde bez dalšího nepřijatelného chování jako je vloupání a krádež. Jedinec často neutíká sám, ale s celou partou, která ho v takovém chování povzbuzuje. (Martínek, 2009)

Formy útěků:

a) Impulzivní útěky

Takovým útekem dítě signalizuje, že potřebuje pomoc, nemá v úmyslu být dlouho mimo domov, chce se vrátit. Většinou jde o jednorázový počín.

b) Chronické útěky

V tomto případě dítě nemá v úmyslu vrátit se zpět. Utíká před něčím, co ho činí nešťastným. Může to být nefungující rodinné zázemí, ubližování ze strany druhých lidí, ale také nepříznivý vývoj dítěte.

c) Útěky z ústavních zařízení

Jedná se o útěky z dětského domova či výchovného ústavu. Dítě tak reaguje na situaci, která je mu nepříjemná. Například může být omezeno na osobní svobodě, nebo bylo odebráno z prostředí, ve kterém bylo spokojené. (Pedagogika, 2019)

Nápravným opatřením v tomto případě je věnovat větší pozornost potřebám dítěte, zjistit příčiny takového chování a společně hledat cesty, jak tyto příčiny omezit, aby k takovému chování vícekrát nedocházelo. Jedinec má většinou více důvodů, proč se rozhodne k útěku. Je dobré mít zmapovaná místa, kde by se dítě mohl nacházet, a osoby, u kterých by se mohlo zdržovat. (Pedagogika, 2019)

Toulání často navazuje na útěky, kdy dítě opustí domov. K toulání může mít více důvodů, jako například špatné vztahy, nefungující zázemí. (Hutyrová, 2019)

Při toulání se jedinec většinou uchýlí k činnostem, které mu zajistí finanční prostředky. Takovým chováním myslíme například prostituci nebo krádeže. (Pedagogika, 2019)

Nápravným opatřením jsou podobné postupy, jaké se využívají při práci s lidmi, u kterých jsou časté útěky z domova, toulání na ně totiž navazuje. (Pedagogika, 2019)

Záškoláctví je jedním z častých výchovných problémů u dětí školního věku. Příčiny můžeme hledat v negativním přístupu ke škole, strachu ze špatné známky, trestu, který bude následovat, v psychomotorickém neklidu a ve špatných vztazích s vrstevníky i pedagogy. Často se s takovým chováním setkáváme u dětí, které jsou deprivované. Záškoláctví může sklouznout k situacím, které povedou k trestné činnosti. (Novák, 2014)

Charakteristika neurotického záškoláctví:

- a) rodiče, kteří na dítě kladou vysoké nároky, a to se poté bojí svěřit s problémem,
- b) psychické úzkosti dítěte,
- c) situace ve škole, kterou nedokáže zvládnout (prospěch, šikana, vydírání),
- d) velká změna v životě (stěhování, změna školy, rozvod rodičů),
- e) častější výmluvy při absenci ve škole než falšování omluvenek,
- f) dítě se po odhalení nedokáže k situaci vyjádřit, ale přizná se,
- g) opakuje se,
- h) zabránění záškoláctví nepomáhají ani různá opatření, např. doprovod žáka do školy, kontakt s učitelem atp. (Novák, 2014)

Nápravným opatřením záškoláctví není trest. Je potřeba pracovat na zlepšení situace doma i ve škole. Je vhodné zajistit intervenci v prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a odstranit příčiny problémů. V takové situaci je potřeba spolupráce všech účastníků, kterých se tato situace dotýká, tedy dítěte, školy a rodiny. (Novák, 2014)

Fontana (2003) jako příčiny záškoláctví uvádí:

- a) obavy z nepříjemného přístupu pedagoga/pedagogů nebo trestu,
- b) představu dalšího selhávání a snižování vlastního sebevědomí žáka na půdě školy,
- c) obavy o vlastní rodinu – dítě má pocit, že musí být stále doma, aby mezi rodiči nedocházelo ke konfliktům v době jeho nepřítomnosti, a tím se tak zabránilo rozpadu rodiny,

- d) hlídání mladšího sourozence či jiná pomoc v rodině, která dítěti brání ve školní docházce,
- e) bojkotování povinné školní docházky ze strany rodičů jako protest proti společnosti,
- f) požívání omamných látek, které dítě uvedou do stavu, ve kterém není schopno se výuky účastnit, například drogy, alkohol,
- g) zapletení žáka do trestné činnosti,
- h) nenaplněný volný čas, který dítě tráví tak, že se nudí a vymýšlí situace, které by mu zajistily dostatečnou zábavu, vzrušení a dobrodružství, po kterém v tomto věku touží.

Projevy psychické a fyzické agrese:

Agrese je způsob chování jedince, při kterém dochází k napadení, kdy jedinec jedná s vědomím, že druhému způsobí bolest. K agresi vede agresivita, která je rysem osobnosti. V určité míře je agresivita v každém z nás. Díky ní se člověk dokáže v různých situacích bránit. Každý člověk ji ale nedokáže ovládat. U jedince s vyšší mírou agresivity je třeba většího sebeovládání. Takový člověk to má v životě daleko náročnější. Společností nemusí být přijímán, je brán za problémového a nebezpečného. (Martínek, 2009)

Šikana je jeden z projevů agresivního chování, se kterým se můžeme ve škole setkat, proto považujeme za důležité ji více objasnit.

Šikana je chování, kterým agresor záměrně ubližuje někomu, kdo se neumí nebo nedokáže bránit. Je to opakované jednání. Ve zvlášť závažných situacích považujeme za šikanu i jednorázový čin, který by se mohl opakovat. Šikana může probíhat jak mezi vrstevníky, tak mezi zástupci jiných věkových skupin, například mezi žáky a učiteli. Šikanu dělíme na přímou a nepřímou. (Říčan a Janošová, 2010)

Přímá šikana probíhá různým způsobem:

- a) ubližováním oběti (napadáním fyzickým či psychickým),
- b) krádeží věcí,
- c) zotročováním,
- d) poškozováním věcí. (Říčan a Janošová, 2010)

Nepřímá šikana je charakteristická tím, že je oběť zcela ignorována okolím. Často je to pro ni horší, protože nedokáže zapadnout, ač se mnohdy snaží i nepřijatelnými cestami dosáhnout přijetí do skupiny. (Říčan a Janošová, 2010)

Tento pojem definoval jako první norský vědec Dan Olweus, který zkoumal agresivitu mezi školáky. Zároveň je autorem metody zjišťování výskytu šikany u školních dětí a dospívajících. (Janošová et al., 2016)

Odborníci se shodují na **třech hlavních znacích** v definici školní šikany:

- a) je to agresivní chování vůči druhým, které je úmyslné,
- b) není jednorázové, opakuje se,
- c) síla mezi agresorem a obětí není vyrovnaná. (Janošová et al., 2016)

1.2 Problémové chování

Problémové chování je termín, se kterým se ve školní praxi můžeme setkat velmi často. Jde totiž o významný fenomén dnešní doby, proto je mu nutno věnovat více pozornosti. Nejen učitelé, ale i rodiče jsou denně nuceni řešit problémy v chování dětí a vyvíjet snahu k jejich odstraňování. (Navrátil a Mattioli, 2011)

V odborné literatuře se často můžeme setkat s pojmem problémový žák/dítě. Podle Koláře (2012) jde o dítě, které svým chováním zapříčiňuje problémy, porušuje pravidla a vyžaduje specifický přístup k pochopení příčin takového chování.

Dále můžeme definovat syndrom problémového chování jako „*syndrom vymezující, že člověk, který se chová v určité oblasti rizikově, má tendence chovat se rizikově i v dalších oblastech, jedná se o propojenost jednotlivých projevů chování rizikového, což tvoří chování problémové.*“ (Valenta et al., 2015, s. 206)

Fontana (2003) nahlíží na problémové chování jako na chování, které je pro pedagoga nepřijatelné. Zároveň uvádí důležitý fakt, že každý učitel vnímá problémové chování zcela odlišně. Co jeden považuje za problémové chování, druhý nemusí. To vysvětluje i na příkladu, kdy jeden učitel toleruje, když spolu žáci hovoří při práci, jiný naopak vyžaduje, aby byli úplně potichu.

Problémové chování je charakteristické:

- a) menší silou nežádoucích projevů,
- b) kratší četností projevů problémového chování,
- c) motivací ke změně. (Bělík et al., 2017)

1.2.1 Znamky problémového chování

V této kapitole vymežíme a vysvětlíme tři základní znamky problémového chování dle Michalové (2012).

a) Neakceptování společenských norem

Tento znamk se netýká například osob s mentálním postižením, protože nejsou schopné pochopit význam daných norem.

b) Neschopnost udržet stálé sociální vazby

Vzhledem k nízké míře empatie a velkým požadavkům jedince na uspokojování vlastních potřeb, není možné trvale udržovat akceptovatelné sociální vztahy.

c) Agresivita

Agresivita je charakteristický způsob chování lidí s poruchou chování. Takový člověk na sebe potřebuje upozornit a díky agresivnímu chování chce dosáhnout svého.

1.2.2 Příčiny problémového chování

Učitel hraje zásadní roli při práci se třídou, ovlivňuje výskyt problémového chování a také jeho zvládání. Někdy může být příčinou problémového chování žáků i on sám. Ve školním prostředí se můžeme setkat s vyučujícími, kteří na žácích vyhledávají chyby, jsou nespravedliví či vztahovační. Dalším typem jsou učitelé příliš vážní nebo málo důslední. Je zřejmé, že takový učitel může u žáků vyvolat rozruch, veselí či nekázeň, což vede k nepřijatelnému chování. Pedagog se takové chování snaží samozřejmě mírnit za pomoci pokárání, trestů a pohrůzek, čímž se často dostává do začarovaného kruhu. (Fontana, 2003)

Fontana (2003) také uvádí, že výskyt problémového chování lze eliminovat, pokud se učitel bude snažit dodržovat několik následujících pravidel:

a) Zaujmout třídu

Žáci, kteří jsou zabráněni do své práce, obvykle nezpůsobují problémy.

b) Vyvarovat se podivnostem

Učitel by se měl vyvarovat podivnostem v oblékání i gestikulaci. Jakékoliv zvláštnosti samozřejmě děti ihned zaujmou, reagují na to, což může vést k problémovému chování.

c) Být spravedlivý

Pocit nespravedlnosti v dětech vyvolává negativní emoce a nenávisť. Proto je nesmírně důležité, aby se učitel snažil jednat se všemi žáky stejně a držel své slovo.

d) Být zábavný

Učitel by se měl umět zasmát a vhodně vnášet humor do výuky.

e) Vyvarovat se vyhrožování

Pedagog by se měl vyvarovat ovládnání žáků pomocí hrozeb a výhrůžek. V nevyhnutelných situacích užívá pouze výhrůžky přiměřené provinění.

f) Být dochvilný

Dochvilnost je důležitým faktorem ovlivňujícím zvládnání třídy. Chce-li jít pedagog svým žákům příkladem, je nutné, aby chodil včas a neprotahoval konec výuky.

g) Ovládat se

Ve vypjatých situacích by se měl učitel umět ovládnout, aby nedošlo k tomu, že udělá nebo řekne něco, co nebude moci vzít zpět. Žáci si takové chování budou dlouho pamatovat a v budoucnu takové situace budou interpretovat dále. Další žáci pak také zkusí vyprovokovat pedagoga, aby takovou reakci zažili na vlastní kůži.

h) Udržet si odstup

Žáci potřebují znát přesná pravidla soužití ve třídě od samého začátku. Pedagog by neměl jednat s žáky příliš důvěrně, protože by mohlo jeho chování v budoucnu žáky mást. Měli by pocit, že je to kamarád, a pak by nebyla ze strany žáků brána v potaz jeho autorita. Vhodnější je začít seznamování s odstupem z pozice autority, postupně pak může docházet ke sbližování. Žáci takový přístup ocení, neboť nebudou mít pocit, že je pedagog zpočátku zradil. Budou mít k němu důvěru, a ta se projeví na celkové atmosféře ve třídě.

ch) Dát dětem pocit odpovědnosti

Je ukazatelem důvěry mezi pedagogem a žáky. Dění ve třídě je pak společnou záležitostí nejen učitele, ale i žáků. Pokud má učitel pocit, že veškerou odpovědnost musí mít jen on sám, děti do ničeho nezapojí, pak mají pocit, že se nemusí o nic starat.

i) Udržovat pozornost

Tišení celé třídy nemá žádný efekt, proto je důležité nahlas usměrnit právě toho, kdo vyrušuje. Ve chvíli, kdy třída ztichne, pak je prostor k vyložení dalších pokynů. Pro tuto variantu je velmi důležité znát žáky jejich jménem, nechat je sedět na stejném místě a znát zasedací pořádek. Pokud se pedagog brzy naučí vlastní jména všech svých žáků, vyvolá v nich pocit, že o ně má zájem jako o jedince.

j) Vyvarovat se ponižování

Takové chování může dlouhodobě či celoživotně poškodit duševní vývoj dítěte. Spolužáci mohou takový postoj zaujmout po vzoru učitele k žákovi také a poškozené dítě může mít pocit, že si svojí pozici musí obnovit a záměrně bude vyvolávat situace, které budou cílit na autoritu pedagoga. Je potřeba dávat pozor na jízlivé poznámky, protože je žák může použít také. Pokud bude učitel klást nevhodné otázky, může se dočkat nevhodných odpovědí.

k) Být prozíravý

Učitel musí vždy vědět, co se děje ve třídě. Je tedy vhodné, aby se pohyboval mezi žáky a v případě potřeby jim přišel pomoci přímo k jejich místu. Žáci pohybující se po třídě pedagogovi brání v přehledu o celé třídě. Učitel by měl být fyzicky zdatný a měl by být stále ve střehu.

l) Kladně formulovat své požadavky

Je žádoucí žákům předkládat, co mají dělat, namísto toho, co dělat nemají. Nevhodné formulace by mohly navést neukázněné žáky k činnostem, které by je samotné doposud nenapadly. Je tedy třeba přesně pojmenovat, co má dítě udělat. Vyvarovat se formulacím s předponou ne-, například napomenutí „nevyrušuj“, můžeme nahradit pokynem „dávej pozor na to, co právě děláme“. Tímto způsobem by měla být vytvořena i třídní pravidla.

m) Být sebevědomý

Učitel svým příchodem do třídy dá žákům najevo, jak se cítí a co od nich očekává. Pokud přijde sebevědomý člověk, pak jsou žáci ochotni spolupracovat a soustředit se na výuku. Naopak vystrašený kantor vysílá signály, že očekává problém, a žáci ho proto s největší pravděpodobností nebudou respektovat. S tímto tématem úzce souvisí i šikana učitele, ve kterou může takové chování vyústit. Pokud se i přesto pedagog necítí dobře a má jisté obavy, neměl by je na sobě dávat znát.

n) Dát věcem řád

Je to důležitá součást každé vyučovací hodiny. Pedagog by měl vždy před žáky předstoupit připravený. Měl by mít celou hodinu ověřenou a předem naplánovanou, měl by mít připraveny potřebné pomůcky. Průběh hodiny je důležitý proto, aby pedagog přesně věděl, co bude následovat a mohl tak žáky předem instruovat. Není možné, aby v průběhu činnosti zjistil, že pomůcky nejsou funkční, část jich chybí nebo se nedají vůbec použít. Organizace výuky je potřebná k tomu, aby mohl ve vhodné chvíli žákům sdělit, co od nich očekává, a teprve poté jim umožnil činnost provést, např. úklid pomůcek. Pokud není učitel připraven, vyvolává v žácích nejistotu a sám sebe uvrhá do stresové situace, která většinou celou hodinu naruší. Žáci vycítí pedagogovu nejistotu, které využijí zejména problémoví žáci, a z výuky, která by pro žáky mohla být výjimečná, zábavná a inspirující, se pak díky jeho nepřipravenosti stane výuka nepřínosná.

o) Projevit žákům empatii

Žáci ocení pozitivní přístup ze strany učitele a potřebují získat jistotu, že je tu pro ně. Chování pedagoga se jim vtiskne do jejich vzpomínek na celý život a v dospělosti na něj budou vzpomínat v souvislosti s tím, jaký k nim zaujímal postoj, jak byl empatický a co je dokázal naučit.

1.2.3 Projevy problémového chování ve školském kontextu

Pokud se u žáků objevují projevy problémového chování, pak je učitelé posílají za odborníky do školských poradenských zařízení, nejčastěji do pedagogicko-psychologické poradny. Dítě zde absolvuje vyšetření, po kterém se shromáždí všechny podklady zaměřené na projevy jeho chování (od rodičů i pedagogů), a podle zjištěných informací dostane jedinec vhodnou podporu. Na základě projevů je zařazen do druhého nebo třetího stupně podpůrných opatření.

Podpůrná opatření se zaměřují na:

- a) metody výuky,
- b) organizaci,
- c) hodnocení žáka,
- d) přidělení asistenta,
- e) podporu ze strany školního psychologa nebo speciálního pedagoga,
- f) speciálně pedagogickou péči. (Hutyrová, 2019)

Soubor otázek vedoucích k porozumění problémovému chování:

- a) *„Považují všechny učitelky, které mají zkušenosti s problémovým chováním konkrétního dítěte, jeho chování za skutečný problém?*
- b) *Jedná se opravdu o problémové či poruchové chování, nebo se jím zastírá jiný problém?*
- c) *Neměli bychom si ujasnit, co je problémové chování?*
- d) *Máme co do činění s problémovým chováním dítěte, nebo spíše s problémovým vnímáním ještě přiměřeného chování?*
- e) *Máme k dispozici záznamy o problémovém chování dítěte z různých situací?*
- f) *Je možné, že příčinou problémového chování je zdravotní problém dítěte?*
- g) *Je možné, že příčinou problémového chování je psychická odchylka?*
- h) *Je možné, že dítě má problémy s chováním pouze při pobytu v mateřské škole?*
- i) *Je možné, že problémové chování dítěte souvisí s tím, jak se k němu chovají ostatní děti ve třídě?*
- j) *Je možné, že problémové chování dítěte souvisí s přístupem učitelů nebo učitele k němu?*
- k) *Je možné, že se problémové chování vyskytuje pouze v určitou denní dobu? Pokud ano, mohlo by toto chování souviset s rozvrhem činností?*
- l) *Je možné, že problémové chování dítěte souvisí s výchovnými strategiemi rodičů?“*
(Michalová, 2012, s. 19)

1.3 Poruchy chování

Problémové chování se s poruchami chování velmi často zaměňuje. Nevhodné chování dítěte školního věku je bráno za problémové. Pokud se na tuto problematiku budeme dívat očima speciální pedagogiky, pak mluvíme o takovém chování, které svým opakováním zatěžuje okolí, ale není tak časté a silné, aby se dalo považovat za poruchu chování. Pokud se projevy problémového chování opakují a přetrvávají delší dobu, pak se z problémového chování mohou stát poruchy chování. (Zapojmevšechny.cz, 2020)

„Sociokulturní normy v každé době charakterizují určité projevy chování nebo prožívání dětí, mladistvých i dospělých, které jsou všeobecně přijímány. Pokud se projevy konkrétního jedince liší od přijímané normy, stává se jejich nositel v očích druhých tzv. problémovým. Ne všechno, co se v chování malých dětí objeví, však musíme nutně označovat přídomkem „porucha chování“. (Michalová, 2012, s. 9)

Kvůli poruchám chování dětí dochází mnoho rodičů do poradenského zařízení. Kromě problémů, které s sebou nesou ADD a ADHD (hyperaktivita, neklid a nesoustředěnost) jde

i o asociální problémy chování, jako jsou krádeže, záškoláctví, útěky z domova a v neposlední řadě také lhaní (Pešová a Šamalík, 2006)

O poruchách chování mluvíme tehdy, pokud se objevují více než šest měsíců a všude tam, kde se dítě vyskytuje. Poruchy chování musíme posuzovat dle toho, na jakém vývojovém stupni se dítě právě nachází. Na určitém stupni vývoje jsou například běžné výbuchy zlosti. Nemůžeme tedy jejich projevy brát jako důvod pro diagnózu. (Michalová, 2012)

„Opakující se a trvalý (v trvání minimálně nejméně 6 měsíců) vzorec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte.“
(Pedagogika, 2019)

1.3.1 Poruchy chování dle MKN 10

Tabulka 1: Poruchy chování podle MKN 10

<i>F 91. 0</i>	<i>Porucha chování ve vztahu k rodině</i>
<i>F 91. 1</i>	<i>Nesocializovaná porucha chování</i>
<i>F 91. 2</i>	<i>Socializovaná porucha chování</i>
<i>F 91. 3</i>	<i>Porucha opozičního vzdoru</i>

(Pešová a Šamalík, 2006, s. 81)

Poruchy chování se projevují opakujícím se a stále trvajícím agresivním, asociálním, nebo vzdorovitým chováním. Abychom takové chování mohli považovat za poruchu chování, pak musí překračovat únosnou mez sociálního chování, které patří k určitému věku. Dalším znakem je, že se jedná o mnohem problematičtější chování než klasické dětské zlobení a má dlouhodobější průběh (více jak několik měsíců). Může se stát, že poruchy chování jsou jen projevem jakékoliv psychiatrické poruchy, která by měla být co nejdříve diagnostikována. Diagnostika poruchy chování se provádí na základě projevů chování. Patří sem například fyzické ubližování jiným, týrání lidí nebo zvířat, ničení cizího majetku, žhářství, krádeže, lhaní, absence ve škole, útěk z domova, agresivita, nekázeň. Aby bylo možné stanovit diagnózu poruchy chování, musí být takové chování opakované – nemůže se jednat o jednorázový incident. (MKN-10, 2023)

Níže si vysvětlíme konkrétní příklady jednotlivých poruch chování dle MKN 10.

F 91. 0 Porucha chování ve vztahu k rodině:

Nepřiměřené, agresivní chování, které je zaměřené na domácí prostředí a na osoby z rodiny a společné domácnosti. Aby mohla být tato porucha diagnostikována, pak musí splňovat podmínky F91. Tuto poruchu nelze diagnostikovat pouze na základě poškozené vazby mezi rodiči a dítětem. (MKN-10, 2023)

Paclt (2007) mezi takové chování řadí: agresivitu, krádež peněz, ničení věcí, zapalování rodinného majetku a konfliktní situace v rodině.

F 91. 1 Nesocializovaná porucha chování

Tato porucha je spojením nepřiměřeného a agresivního chování se zřetelným pervazivním poškozením vztahu diagnostikovaného člověka k dalším dětem. (MKN-10, 2023)

Paclt (2007) mezi takové chování řadí: izolovanost, agresivitu, nepřátelství a vzdor k dospělým, páchaní přestupků, projevy krutosti (i ke zvířatům) a šikanu.

F 91. 2. Socializovaná porucha chování:

Tato porucha je takéž poruchou, která trvá delší dobu. Objevuje se u jedinců, kteří jsou dobře začleněni do skupiny vrstevníků. Může se jednat o tyto projevy: delikvence páchaná skupinou, špatné chování v důsledku působení gangu na jedince, loupeže s jedinci tvořící partu a chození za školu. (MKN-10, 2023)

Paclt (2007) uvádí další projevy poruchy chování, a to: negativní vztah k autoritě a ke škole, parta disociálního charakteru a pozitivní vztah k partě.

F 91. 3. Porucha opozičního vzdoru

Tato porucha se objevuje především u malých dětí a projevuje se jejich vzdorem a neposlušností. Nemá ale nijak zvlášť závažný charakter. Tuto diagnózu nelze diagnostikovat na základě pouhého zlobení. Je třeba, aby vykazovala podmínky F91. (MKN-10, 2023)

Paclt (2007) mezi takové projevy poruchy chování řadí: neposlušnost, hrubost, opozici, odmítání plnit příkazy a běžné povinnosti, zvýšenou podrážděnost, nepřátelské postoje a provokace opozičnictvím.

1.3.2 Dělení poruch chování

Dělení poruch chování dle Valenty et al. (2015):

- a) **agresivní** – toto chování vede k poškození práv druhých lidí a k nadřazenosti nad nimi. Vyznačuje se výhružnými, útočnými a nepřátelskými projevy, které omezují jejich práva a city,
- b) **delikventní** – většinou se jedná o trestnou činnost nezletilých, kteří nejsou trestně postižitelní. Toto jednání není posuzováno jako trestný čin, i když se jedná o porušování zákonných nebo jiných norem,
- c) **kriminální** – je to druh velmi závažného chování, které je společností neakceptovatelné a zároveň je postižitelné dle trestního zákona, který jej vymezuje. Pachatel se odsuzuje k trestu odnětí svobody dle závažnosti provedených činů. Délku uloženého trestu pak určuje soud, který o případu rozhoduje,
- d) **rizikové** – nežádoucí chování, které je zaměřené proti institucím nebo autoritám.

2 Školní věk

Nástup do školy je velmi významný moment v životě dítěte. Dítě získává novou roli, stává se z něj školák. Musí projít zápisem do základní školy. Po zápisu už čeká na první školní den, který signalizuje něco nového. Škola jej velmi ovlivní v jeho dalším vývoji. Dítě tak oficiálně vstupuje do širší společnosti a jeho úspěšnost v tomto období je klíčová.

První stupeň základní školy rozdělujeme na:

a) Raný školní věk

Je to období od nástupu dítěte do školy (6. – 7. rok) do 9 let. V tomto období se dítě potýká s novou sociální rolí, kterou se snaží zvládat. Učí se také základům vzdělanosti, tedy číst, psát a počítat. (Vágnerová a Lisá, 2021)

Dítě se v tuto dobu potýká s velkou řadou změn. Na dítě jsou kladeny vysoké požadavky, které se do té doby objevovaly minimálně, dítě je musí splňovat v jejich plném rozsahu. Dítě, které bylo před nástupem do základní školy součástí dětského kolektivu, se nepotýká s tolika výraznými změnami, jako dítě, které bylo dosud jen s matkou. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

b) Střední školní věk

Období od cca 9 do 11–12 let (do nástupu na 2. stupeň základní školy). V této době začíná dítě dospívat a utvářet si pozici mezi vrstevníky. Tato etapa probíhá relativně klidně, kdy se tvoří předpoklady pro změny, které nastanou v období pubescence. (Vágnerová a Lisá, 2021)

2.1 Školní zralost a školní připravenost

Školní zralost a školní připravenost jsou dva termíny, které je třeba vysvětlit, protože mohou pozitivně i negativně ovlivňovat školní úspěšnost. To se také může odrážet na chování žáků. Pokud je žák nezralý, může častěji selhávat – to u něj může spouštět problémové chování. Pokládáme tedy za důležité tyto dva termíny více objasnit.

2.1.1 Školní připravenost

Školní připravenost znamená, že dítě již získalo dostatek schopností a dovedností, které jsou zásadní pro zvládání školních povinností. Dítě je připravené na školu ve chvíli, kdy zvládá navazovat kontakty, umí se začleňovat do kolektivu, respektovat autoritu a získávat poznatky z výuky i sociálních návyků. Žák by měl zvládat nejen učení jako takové, ale i vše ostatní, co ke škole patří jako například vztahy s ostatními spolužáky. (Vágnerová a Lisá, 2021)

Velice důležitá je sociální připravenost dítěte. Dítě vnímá, jaký názor na školu mají jeho rodiče, a tento názor přirozeně kopíruje. Pokud jsou rodiče přesvědčení, že škola jako taková nemá smysl, a je tedy zbytečné se jí zabírat, pak má dítě ke škole stejný přístup. Do této oblasti je zahrnuto i pochopení a zvládnutí běžných norem chování. Pokud dochází k odlišnostem v chování v rodině a ve škole, pak je dítě v situaci, kdy si neví rady s tím, jak se má kde chovat, aby to bylo v pořádku. Ve škole často narazí na situace, které mu budou nepříjemné, nebude se jimi chtít zabírat, ale přesto budou nutné. Musí rozlišovat i role, se kterými se ve školním prostředí bude setkávat, a také chování, které je s nimi v souladu. Na neúspěšnosti dítěte se může podílet nejen sociální nezralost, ale také velké hodnotové rozdíly mezi rodinou a školou, kdy je dítě nedostatečně motivované ke vzdělávání. (Vágnerová a Lisá, 2021)

2.1.2 Školní zralost

„Moderní autoři, kteří se pokoušeli definovat tzv. školní zralost, zdůrazňují zpravidla některou z těchto tří navzájem spojených stránek. Tak např. Erika Hoffmannová pokládá za zralé pro školu to dítě, které vyčerpalo možnosti předchozího stupně, tj. které se po splnění svých infantilních tužeb a přání od nich odvrací a s radostným očekáváním se obrací k tomu, co pro ně připravila škola. Klade tedy důraz na to, že dítě splnilo vývojové úkoly předškolního věku, a je tak dána základna pro vývoj kvalitativně nové etapy. I mnozí jiní autoři poukazují na to, že jedním z typických projevů dítěte zralého pro školu je nezáměr o pouhou hru a dřívější činnosti. Dítě také vyrůstá z rodiny a hledá širší okruh sociálních aktivit.“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 106)

Školní zralost představuje odolnost žáka vůči zátěži, schopnost přiměřeně reagovat v různých situacích a emoční stabilitu. Pokud je žák zralý pro vstup do školy, pak je ochotný upřednostnit práci před zábavou a uvědomuje si její důležitost. Měl by ovládat své chování přiměřeně svému věku a také volit vhodný přístup k pedagogovi a jeho požadavkům. (Vágnerová a Lisá, 2021)

Během školního věku dochází ke změnám v emočním prožívání, emoční stabilita by se měla stále zlepšovat, stejně jako odolnost vůči zátěži. Žáci mladšího školního věku vše hodnotí kladně. Ve výjimečných případech se může stát, že žák nepřiměřeně reaguje na danou situaci, ale většinou jsou vyrovnaní. Emoční inteligence se vyznačuje dovedností orientovat se v emocích a v jejich ovládnutí. Je závislá na zrání mozku a dosavadních zkušenostech. (Vágnerová a Lisá, 2021)

2.2 Vývoj morálního uvažování a chování

V průběhu morálního vývoje narůstá znalost pravidel chování a také motivace k jejich dodržování. V tomto věku dítě přijímá zodpovědnost za své jednání na základě znalosti pravidel chování. Pokud se u žáka objeví problémy v této oblasti, pak s největší pravděpodobností nejde o to, že žák nechopil pravidla, ale nedokáže se ovládat, a tím si působí problémy. Pravidla chování určují authority, a ty by měly dbát na jejich dodržování a případné nedodržování postihnout. Malí školáci berou pravidla nastavená od pedagoga jako závazná, ví, že se musí dodržovat, ale nepřemýšlí nad jejich obsahem. Učitel je pro ně velkým vzorem a malé děti mají zájem na tom, aby mu vyhověly. V tomto věku je pro děti velmi důležité ocenění, kterého chtějí svým chováním dosáhnout. Pokud se dopustí špatného chování ke svým kamarádům, neberou to tak závažně, jako když je to špatné chování zaměřené na učitele. (Vágnerová a Lisá, 2021)

Dospívání

Dospívání je období, které je na rozmezí dětství a dospělosti. Tato etapa začíná 10. rokem života dítěte a je velmi náročná, protože je plná změn. Změny nastávají v těchto oblastech:

- a) fyzické,
- b) psychické,
- c) sociální. (Vágnerová a Lisá, 2021)

Dospívající jsou skupinou, která již není brána za dětskou, ale ještě nejsou mezi skupinou plnoletých. Tato skupina má své vlastní, výrazné znaky, kterými se od obou výše zmiňovaných skupin odlišuje. Například ošacením, nebo mluvou. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Dítě hledá samo sebe, snaží se zjistit, kam patří, začínají se u něho projevovat fyzické znaky dospívání, se kterými se musí vyrovnávat. Typické jsou i hormonální změny, ke kterým dochází a které s sebou přináší nové situace. Děti o sobě začínají pochybovat, hledají své místo v životě i ve společnosti. Získávají pocit, že už nejsou dětmi, chtějí mít větší volnost, ale zároveň nejsou ochotny přijmou svou domnělou dospělost se vším, co k ní patří, tedy i s povinnostmi a zodpovědností, které jsou typické pro dospělost. V tomto věku mají pocit, že je vše trapné, zbytečné a obtěžující. Dívky začnou s dospíváním mnohem dříve než chlapci. Znaky dospívání můžeme pozorovat u některých žáků už od čtvrté třídy. Žáci se za nápadné znaky přirozeně stydí a nechťejí se o nich příliš bavit. Stud neodmyslitelně patří k této životní etapě. (Vágnerová a Lisá, 2021)

3 Škola jako instituce a osobnost pedagoga

Tuto kapitolu jsme zařadili do teoretické části práce, protože škola je důležitou součástí života každého jedince. Zároveň je to hlavní denní náplň dětí a dospívajících. Je to velký rozdíl oproti mateřské škole, kde je hlavní náplní hra. Žáci prvního stupně ve škole tráví poměrně velkou část dne. Musí se soustředit na práci, za kterou jsou následně hodnoceni. Postoj žáka a rodičů ke škole je klíčový. Na žácích se dá velmi jednoduše poznat, jaký má rodina žáka postoj ke škole (domácí úkoly, povídání o škole, o učitelích,..). Dítě toto chování zrcadlí. Vzájemný vztah pedagoga a žáka může velmi ovlivnit žákovo chování. Přirozený respekt, autorita, úcta, ale i hezký vztah pozitivně motivují k vhodnému chování. V případě, že si žák nevytvoří kladný postoj k osobě pedagoga, je možné, že dojde k projevům problémového chování ze strany žáka.

3.1 Škola

„Škola je institucí pro socializaci dětí a mládeže: širší spektrum socializačních vlivů a procesů dotváří soustavným, systematickým a odborně řízeným působením, orientovaným především na vzdělávání a osobnostní rozvoj v procesu výuky.“ (Helus, 2015, s. 260)

Čapek (2014) vymezuje školu jako organizaci, která souvisí s výchovou a vzděláváním dětí, se vzájemnými vztahy učitelů a žáků, organizací výuky, docházkou a klasifikací. Jejím úkolem je formovat osobnost dětí a připravit je do života, především na jejich povolání. Žáci se zde učí velkému množství užitečných informací.

Škola je důležitou součástí života každého z nás. V České republice je školní docházka dána zákonem č. 561/2004 Sb., v platném znění o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

„Škola je organizací, která má od společnosti pověření podílet se na uspořádané socializaci jedinců (školní docházka je povinná), učitelé mají nejen právo vyučovat a vyžadovat od dítěte či dospívajícího určitý tělesný a duševní výkon, ale také provádět selekci na základě výsledků jejich práce a ovlivňovat tak alokaci čili situování žáků na trhu pracovních sil, což znamená otevřít jim – nebo naopak zkomplikovat — přístup k vyšším formám vzdělávání.“ (Jedlička et al., 2018, s. 147)

Škola hraje ve vývoji každého dítěte důležitou roli. V dané instituci si žáci musí přivyknout společenským pravidlům, jako je školní řád, osvojují si roli školáka, jsou vedeni k podání určitého výkonu, ale také se setkávají s hodnocením, které může být odlišné, než na jaké jsou zvyklí ze svého domova. (Jedlička et al., 2018)

Na školy jsou kladeny nároky jak ze strany společnosti, tak i rodičů, kteří mají od škol mnohá očekávání. Škola by žákovi měla poskytnout jakýsi start do života a připravit ho na uplatnění ve společnosti tak, aby byl zajištěn jeho růst. To, co si žák ze školy odnese, je do jisté míry závislé na rodině a na tom, jakou hodnotu vzdělání přisuzují. (Havlík a Koťa, 2011)

Podle Havlíka a Koti (2011) je škola institucí, která slouží jako nástroj sociální integrace. Žáci si ve škole neosvojují jen poznatky, vědomosti či dovednosti, ale učí se zde i žít s lidmi odlišných povah. Je to místo, kde se žáci setkávají s autoritou. Podporuje-li škola uznání autorit, vede tak žáky k respektování sociálního řádu. Dítě se ve škole seznamuje s pravidly, normami chování a vystupování, učí se respektovat druhého, ale i naslouchat. Škola má významný vliv při utváření postojů k druhým lidem.

3.2 Osobnost pedagoga

Pedagog hraje jistě zásadní roli ve výchovně vzdělávacím procesu a je důležitým faktorem při zvládnutí a řešení problémového chování žáků. Proto by měl mít jisté kvality a nezbytné vlastnosti. S odhalením vlastností pedagoga nám může nejlépe pomoci jeho sledování v prostředí, kde se bude muset projevit, protože tak ho poznáme nejlépe. Pro osobnost pedagoga je důležitá jeho psychická odolnost, aby zvládal reagovat v těžkých situacích a dokázal věci řešit s klidnou hlavou. Dále by měl mít chuť učit se novým poznatkům a v neposlední řadě také sociální empatii a schopnost adekvátně komunikovat. Měl by být odborníkem ve své profesi, jeho cílem je rozvíjení dovedností žáků. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

Chování pedagoga je jedním z vlivů, kterým působí na žáky a do značné míry je ovlivňuje. Osobnost učitele je celá škála osobních vlastností, díky kterým se dokáže vypořádat se svými povinnostmi. Odborníci se nemohou dohodnout na tom, jak má vlastně vypadat ideální učitel. Je to ten, kdo podporuje společensko-citový vývoj dětí? Ten, kdo rozvíjí jejich rozumový vývoj? Ten, od koho budou mít plno znalostí, nebo ten, který jim pomůže k úspěšnému dokončení zkoušek? Mohli bychom dále uvádět další a další kritéria. Pro každého je zkrátka důležité něco jiného. Ideálního pedagoga zřejmě nelze definovat. Vždy záleží na reakcích a chování skupiny, se kterou pracuje. (Fontana, 1997)

3.3 Autorita učitele

Domníváme se, že autorita učitele hraje při zvládnání problémového chování žáků velkou roli. Vališová (2008, s. 17) uvádí, že autoritu obvykle chápeme jako:

- a) „všeobecně či lokálně uznávanou vážnost, vliv, úctu, obdiv, respekt,
- b) obecně uznávaného odborníka, vlivného činitele,
- c) mocnou instituci, úřad a související entity (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policii aj.)“.

Kolář (2012) dělí autoritu na formální a neformální.

- **Formální autorita** – jedná se o autoritu, která vyplývá ze samotného postavení člověka.
- **Neformální autorita** – jde o autoritu přirozenou, která pramení z osobnosti učitele, jeho osobních rysů a profesních kvalit.

3.4 Spolupráce pedagoga a rodičů

Na základních školách je tato spolupráce velmi důležitá. Rodiče by měli mít povědomí o prospěchu a chování svých dětí. Měli by být v kontaktu s třídním učitelem, který je o dětech informuje. Spolupráce s rodiči, třídní schůzky a celkově komunikace s rodiči činí problémy jak začínajícím pedagogům, tak často i těm zkušeným.

Štech výstižně charakterizuje klíčové rysy našeho tradičního modelu vztahů mezi školou a rodinou, kterými jsou:

- a) „*separace*,
- b) *selektivnost*,
- c) *úkolování*,
- d) *formálnost*.“ (Čapek, 2013, s. 13)

Separace

Je vztah mezi rodiči a pedagogem, který je založený pouze na společném setkávání v rámci třídních schůzek. Rodiče o školu nejeví zájem a setkávání mimo určený čas schůzek ignorují. Učitel projevuje jednosměrný zájem o dítě. Spolupráce obou stran nastane pouze v případě, že je třeba vyřešit nějaký problém. (Čapek, 2013)

Selektivnost

Rodiče spolupracují s pedagogem pouze v případě, že jsou k tomu ze strany učitele nebo školy vyzváni. (Čapek, 2013)

Úkolování

Zde jde pouze o jednostrannou formu spolupráce, kdy učitel klade nároky na rodiče, aniž by věděl, jaké jsou v rodině podmínky ke splnění těchto nároků. (Čapek, 2013)

Formálnost

Školy se snaží o mimoškolní aktivity, které se u rodičů nesetkávají s patřičnou odezvou. (Čapek, 2013)

4 Problematika školní kázně a nekázně

Kapitolu o odměně a trestu jsme zařadili, protože odměna hraje velkou roli při motivaci všech žáků a může výrazně omezovat jejich nevhodné chování. Je důležité, jakou odměnu pedagog zvolí, aby byla dostatečně účinná a přesvědčila je. Trest je ve školním prostředí často diskutován. Stejně jako u odměny, pokud je třeba trestat, pak musí být trest přiměřený.

Odměna i trest jsou nejvíce používané prostředky ve výchově. Oboje by mělo odrážet, co pedagog od žáka čeká. Mohou být informační a motivační. Informují nás o tom, zda bylo naše chování správné, či špatné.

Školní kázeň a nekázeň jsou témata, která jsou neustále předmětem diskusí v rámci celého školství. Každý pedagog se během své kariéry nevyhne setkání s nekázní. Častokrát představuje velkou výzvu, neboť nekázeň jediného žáka může narušit průběh celé výuky. Boj s nekázní není jednoduchý a klíčovou roli hraje motivace žáka. Příčin takového chování může být mnoho a termín "nekázeň" je obtížně definovatelný. Přestože ho všichni chápeme, každý z nás by ho pravděpodobně vysvětlil jinak.

Školní kázeň

„Kyriacou soudí, že k zavedení kázně je třeba, aby žáci přijali postavení učitele ve třídě a jeho legitimitu jejich chování řídit. Ne ovšem z hlediska mocenského postavení, ale jako manažera vzdělávání a pomocníka v další práci.“ (Kyriacou, 1996 in Čapek 2014, s. 16)

Obst uvedl, že kázeň v rámci školy je o tom, zda žáci dokáží dodržovat daná společenská a školní pravidla, spolupracovat s pedagogem při naplňování cílů výuky a zapojit se do vytváření vhodného sociálního prostředí. Můžeme si všimnout celkového pořádku, zvládnutí osobní hygieny, pořádku ve školních pomůckách, hezkého zacházení se zapůjčenými knihami, pravidelnosti školní docházky, chování žáků mimo vyučování, přípravy do školy. (Kalhous a Obst 2002 in Čapek 2014)

Bendl uvádí, že kázeň můžeme považovat jako vědomé uznávání pravidel, které je nastavené společností. Pokud se více zaměříme na slovo vědomé, pak ze skupiny osob dodržující tato pravidla musíme vyřadit osoby, které si neuvědomují existenci těchto pravidel. V životě se člověk seznamuje v různých prostředích s různými pravidly. Ve školním prostředí je to především školní řád, který je každý žák povinen dodržovat. Za porušení tohoto řádu může přijít postih. Někteří žáci berou kázeň jako přirozenou součást života a formu slušného chování, jiní zase jako nucenou povinnost. (Bendl, 2011)

Kázeň má přímou souvislost s tím, jak pedagog:

- a) vysvětluje učivo (jaké používá metody a formy práce, jaké aktivity vybírá),
- b) hodnotí žáky (známkou či slovně),
- c) žáky odměňuje a trestá,
- d) komunikuje,
- e) dokáže žáky zapojit do života třídy, do hodnocení, do výuky,
- f) stanoví pravidla a následně trvá na jejich dodržování.

Tyto zmíněné body jsou velmi důležité a pokud se odhalí nevhodné chování žáků, pak s největší pravděpodobností nefunguje více z nich. (Bendl, 2011)

4.1 Školní nekázeň

Nekázeň ve školním prostředí je nyní považována za velký problém. Mezi školní kázeňské problémy radíme především záškoláctví, šikanu, drogy a rasismus. Věková hranice pro páchaní trestných činů se neustále snižuje. Stále více se objevují nové projevy nevhodného chování, které jsou spojeny s vývojem moderních technologií. (Bendl, 2011)

5 Odměna a trest

Kapitolu o odměně a trestu jsme zařadili, protože odměna hraje velkou roli při motivaci všech žáků a může výrazně omezovat jejich nevhodné chování. Je důležité, jakou odměnu pedagog zvolí, aby byla dostatečně účinná a přesvědčila je. Trest je ve školním prostředí často diskutován. Stejně jako u odměny, pokud je třeba trestat, pak musí být trest přiměřený.

Odměna i trest jsou nejvíce používanými prostředky ve výchově. Oboje by mělo odrážet, co pedagog od žáka čeká. Mohou být informační a motivační. Informují nás o tom, zda bylo naše chování správné, či špatné.

Pravidla pro fungující zpětnou vazbu:

- a) Musí být přesná.
- b) Žák by měl vědět, že po pokárání se chování pedagoga k němu nezmění.
- c) Měli bychom upřesnit konkrétní situaci, ke které podáváme zpětnou vazbu.
- d) Špatné chování nevypovídá o tom, že je špatný žák.
- e) Účinnost zpětné vazby je silnější, pokud o ni příjemce stojí.
- f) Můžeme ji poskytnout pouze v případě, že je na to jedinec připravený.
- g) Pozitivní zpětná vazba je pro děti potřebná.
- h) Měla by odpovídat mentálnímu vývoji dítěte.
- i) Měla by přijít ihned po situaci, která ji vyžaduje.
- j) Žák se může rozhodnout, zda chce své chování změnit, či nikoliv a my bychom to měli pochopit. (Gillernová et al, 1989 in Čapek 2014)

5.1 Odměna

Odměnou žáka pozitivně hodnotíme a motivujeme ho tím k další práci, popřípadě k dalšímu projevování vhodného chování, za které ho právě odměňujeme. Odměna žákovi přináší radost a uspokojuje jeho potřeby po uznání. Jedinec se po obdržení odměny obvykle snaží získat další. Odměna by mu neměla být následně odebrána.

Odměna

Učitel nejčastěji děti odměňuje pochvalou, která musí splnit následující kroky, aby byla účinná:

- a) **množství pochval** – nic se nemá přehánět, což platí i u pochval, čím více jich je, tím více ztrácí na své efektivitě,

- b) **hodnota pochval** – každé jednání si zaslouží jinak intenzivní pochvalu, někdy stačí pouze sdělit pohledem, někdy je třeba slovní ohodnocení, jindy je na místě písemné pozitivní ocenění,
- c) **časová neprodlenost činu a pochvaly** – pochvala by měla následovat v krátkém časovém úseku po činu, aby žák věděl, k čemu se toto ohodnocení vztahuje. (Čapek, 2014)

Jako odměnu můžeme chápat:

- a) milý pohled,
- b) projev náklonnosti,
- c) slovní nebo písemnou pochvalu,
- d) dar,
- e) zážitek,
- f) jedničku jako klasifikační stupeň hodnocení. (Čapek, 2014)

5.2 Trest

Trest je způsob, kterým lze vyjádřit negativní hodnocení a tím vyvolat odpor, frustraci, nebo narušení potřeb jedince. Při ukládání trestu bychom se neměli nechat unášet právě nabytými emocemi a trest uložit až po řádném vyšetření situace. Žák školního věku už dokáže udržet v paměti celou situaci, a tak není potřeba trestat hned po jejím vyústění. Naopak je vhodnější celý případ řešit s klidnou hlavou a případný trest tak na nějakou dobu odložit. Žák ale nesmí mít pocit, že se na trest zapomene, nebo že mu bude prominut z důvodu časové prodlevy. Pedagog by se měl zaměřit především na výběr trestu, který bude odpovídat vážnosti celého činu. Trestat je pro autoritu mnohem náročnější než odměňovat. (Čapek, 2014)

Důsledkem trestu může být:

- a) ztráta přirozeného chování žáka,
- b) obavy ze školního prostředí,
- c) vyhledávání úniků,
- d) agresivní jednání vůči spolužákům. (Čapek, 2014)

Pravidla při udělování trestu:

- a) stanovení pravidel,
- b) přiměřenost trestu,
- c) spravedlivé posouzení činu,
- d) udělení trestu jako výchovného prostředku. (Čapek, 2014)

Druhy trestů:

- a) **fyzické** – dítě při nich cítí bolest, která by měla vyvolat lítost nad provedeným činem a odradit ho od dalšího takového jednání v budoucnosti. Dospělý v případě takového trestu neovládá svoje emoce a dítě uhodí nebo jinak fyzicky napadne,
- b) **psychické** – autorita dítě nenapadne fyzicky, ale cílí na duševní potrestání. To je pro dítě mnohdy daleko náročnější než trest fyzický, protože může trvat delší dobu a dítě si tak nemůže být jisté, zda se na něj dospělý ještě stále zlobí, či nikoliv. Mezi takové tresty patří výbuchy zlosti, křik, vyhrožování a ignorování dítěte. (Čapek, 2014)

6 Rodina

Kapitola rodina je v práci uvedena z důvodu vlivu rodinných příslušníků na vzdělání dítěte. V době pandemie Covid 19 se rodinní příslušníci museli daleko více podílet na vzdělávání žáků. Ať už jako pomoc při zprovoznění komunikačních platforem, kde se žáci propojili s učitelem na online výuku, ale také při plnění zadaných, samostatných úkolů (vysvětlení zadání,..) až po nahrávání splněných úkolů do systémů. Rodina je pro každé dítě základním pilířem, který jej od malička formuje. Dítě se učí základním vzorcům chování, které vidí kolem sebe, v rodině. Z rodinných příslušníků se v době pandemie stali svým způsobem „pedagogové“. Díky této zkušenosti si mnozí rodiče uvědomili, že vzdělávání žáků není procházka růžovým sadem, že obnáší mnoho úsilí nejen pedagogů, ale především žáků.

Rodina hraje zásadní roli při utváření dítěte. Je odrazkou jeho osobnosti a má vliv na jeho vývoj. Má také schopnost ovlivnit jeho úspěšnost, či neúspěšnost ve škole. (Helus, 2015)

6.1 Vliv rodiny na dítě

Můžeme rozlišovat tři základní činitele vlivu rodiny na dítě:

1. Socioekonomický status rodiny

Podílí se na vývoji dítěte, ovlivňuje jeho vztah k majetku, financím a lidským hodnotám. Rodinné zázemí každého dítěte je jeho vzorem. Děti, jejichž rodiče dosáhli nižšího vzdělání, mají v dosažení svého vyššího vzdělání ztížené podmínky. (Helus, 2015)

2. Výchovný styl v rodině

Neexistují žádné všeobecné příručky, které by rodičům usnadnily výchovu jejich dětí. Každá rodina si musí sama najít svůj způsob, kterým bude dítě vychovávat, a to s ohledem na jeho individuální potřeby. Musí však také myslet na to, že jejich výchovným stylem bude jejich dítě ovlivněno po celý život. Starší generace současnou výchovu vidí jako zbytečně problematickou, protože jejich výchova nebyla ovlivňována současným přívalem všech různých informací a výzkumů. (Mertin, 2021)

Rozlišujeme 3 typy výchovných stylů:

a) Autoritářský styl

Velmi tvrdý a striktní styl výchovy, který klade důraz na poslušnost dítěte. Rodiče dítěti nevěnují dostatek citové pozornosti, ale kladou na něj své vysoké nároky. Není výjimkou trestání psychické ani fyzické. (Helus, 2015)

b) Povolující styl

Opak autoritářského stylu výchovy. Dítěti je dopřána naprostá volnost. Smí dělat, co samo chce. Hranice nemá určené a na základě svého rozhodnutí v určité situaci dojde k závěru, jaké následky má jeho chování. (Helus, 2015)

c) Styl opřený o autoritu

Tento styl vyžaduje dodržování hranic nastavených rodiči, kteří se o dítě zajímají, jsou mu vzorem a mají přehled o jeho chování. Dítě přesně ví, co se smí a co ne. Baumrindová dokázala, že tento styl pomáhá dětem dosáhnout lepších výsledků než děti vychovávané předchozími dvěma styly. (Helus, 2015)

3. Vliv struktury rodiny

Podmínky, ve kterých dítě vyrůstá jsou zásadní, neboť formují jeho osobnost. Žít v úplné, spokojené rodině, která mu dává lásku, je nejlepší variantou, avšak není to samozřejmostí. Stále přibývá rozvodů, a tak děti často vyrůstají v rodině neúplné. Je to však lepší, než aby byly vychovávány v prostředí, kde jsou časté hádky a napětí. (Helus, 2015)

7 Distanční výuka

V souvislosti s pandemií covid-19 docházelo k uzavírání škol. Žáci nemohli navštěvovat školu prezenčně, a proto se začali vzdělávat tzv. distančně. Na mnohých školách se výuka přesunula do online prostředí, kdy se žáci mohli účastnit výuky bezpečně ze svých domovů. Tato situace byla pro mnohé náročná, ať se již jednalo o učitele, děti nebo rodiče. Pedagogové se dostali do zcela nové situace, kdy se během pár dnů museli naučit pracovat s technikou. Žáci si museli zvyknout na to, že se svým učitelem nejsou v osobním kontaktu a naučit se pracovat více samostatně. I samotní rodiče se zpočátku potýkali s problémy ohledně pomoci žákům s připojením a přípravou na online hodiny. Distanční výuka měla určitě i své výhody, jako byla možnost procvičovat a upevňovat učivo, ale i přesto online výuka nemohla nahradit tak důležitý a nezbytný kontakt učitele a žáka. (Tláskalová, 2021)

Žáci toto období prožívali s určitou nejistotou a strachem, že budou delší dobu bez přímého kontaktu s kolektivem. Ze stran dospělých bylo třeba pochopit jejich obavy a potřeby. Důležitá byla pomoc rodičů a učitele, který vyhrazoval čas pro třídnické hodiny, kde si mohli žáci o svých pocitech a obavách povídat. Tato výjimečná situace s sebou nesla také nežádoucí fyzické projevy. Například poruchy spánku, nechutenství, neklid a strach z odloučení, které mohly být důvodem k nárustu problémového chování. (Jiao et al., 2020)

Distanční výuka je forma řízeného studia, kdy učitel není se svými žáky v přímém kontaktu tváří v tvář, ale ke vzájemné komunikaci dochází v multimediálním prostředí. Výuka probíhá mimo prostory vzdělávací instituce. Učitel k prezentaci učiva využívá různé komunikační prostředky, jako jsou e-maily, počítačové programy, tištěné materiály apod. (Zormanová, 2017). Langer (2016) uvádí, že při takové výuce se vzdělává každý svým tempem, v libovolně zvoleném prostředí, skrze počítač připojený na internet, online vzdělávací programy či audioknihy.

Michajluková (2021) uvádí, že značná část dětí měla problémy se zorientovat v plnění úkolů souvisejících s distanční výukou. I tak je toho názoru, že distanční výuka přinesla větší krok k samostatnosti a odpovědnosti žáků.

7.1 Vyučování během pandemie covid-19

Pandemická situace si vyžádala mimořádná opatření také v oblasti vzdělávání, které muselo být v krátkém čase úplně přepracováno. Každý učitel musel kreativně přizpůsobit své vyučovací metody, vymyslet nové formy komunikace se studenty a zorganizovat online lekce.

Zároveň byla nutná pružnost při hledání vhodné platformy pro odevzdávání úkolů či vhodného komunikačního systému pro online hodiny. Toto přizpůsobení se nové situaci nebylo náročné jen pro pedagogy, ale také pro rodiče, kteří museli reagovat na časté změny.

Pedagog by měl pro klidný průběh používat tyto zásady:

- a) rozmanitost výukových metod,
- b) vhodná motivace žáků,
- c) propojení probírané látky se zájmy žáků,
- d) pozitivní přístup k žákům,
- e) adekvátní komunikace. (Čapek, 2014)

8 Instituce a osoby nápomocné pedagogům

Každý pedagog se za svou pedagogickou kariéru setká alespoň s jedním žákem, který vykazuje znaky problémového chování. Je tedy důležité vědět, kam se jako pedagogové můžeme obrátit a kde žádat pomoc s těmito žáky. Proto jsme se rozhodli níže uvést zařízení a osoby, kde lze hledat pomoc a kam případně žáka s rodiči nasměrovat, aby se s problémovým chováním jedince mohlo pracovat. V případě, že se ve třídě objeví žák s problémovým chováním a rodiče nebudou spolupracovat, pak může pedagog využít těchto kontaktů a telefonicky se poradit, jak s takovým dítětem pracovat, popřípadě jaké možnosti u žáka má.

V následující kapitole se seznámíme s institucemi a jednotlivci, kteří mohou poskytnout podporu pedagogům při práci s problémovými žáky.

8.1 Školská zařízení preventivně výchovné péče

a) Střediska výchovné péče

Cílem střediska výchovné péče je věnovat komplexní preventivně výchovnou péči klientům do osmnácti let, kteří mají negativní a patologické projevy chování a není u nich důvod umístit je do zařízení, která zajišťují ústavní nebo ochrannou výchovu. Zaměřují se na děti, které jeví známky asociálního chování. Poskytují ambulantní a pobytové služby. S navštěvováním tohoto zařízení musí souhlasit jak klient, tak jeho zákonný zástupce. Ve středisku výchovné péče se zaměřují na zlepšení komunikace v rodině i společnosti. (Pedagogika, 2019)

b) Školní poradenská zařízení

➤ Pedagogicko-psychologická poradna

Je hlavní a nejvíce využívané poradenské zařízení v rámci školství. Řídí školní metodiky prevence a podílí se na řešení problémů jako je záškoláctví, šikana, agresivní chování apod. Stará se o klienty ve věku od tříd do devatenácti let. Služby jsou určeny nejen pro nezletilé, ale také pro jejich rodiče, pedagogy a další odborníky, kteří s dětmi pracují.

Poskytují:

- a) psychologickou diagnostiku,
- b) speciálně pedagogickou diagnostiku,
- c) sociální diagnostiku,
- d) reedukaci,
- e) terapii. (Pedagogika, 2019)

8.2 Poradenští pracovníci

a) Metodik prevence

Vytváří minimální preventivní program, zabývá se prevencí rizikového chování a spolupracuje s dalšími institucemi. Je oporou všem pedagogickým pracovníkům, kterým nabízí metodickou pomoc při plnění minimálního preventivního programu. Zabývá se situací ve škole, kterou pečlivě mapuje, a zavádí nové přístupy k prevenci. Metodik může při své práci využít Standardy primární prevence, Manuál dobré praxe a Terminologický slovník, jež vydalo Ministerstvo školství. (Pedagogika, 2019)

b) Výchovný poradce

Monitoruje děti, které by mohly potřebovat pomoc. Navazuje kontakty s poradenskými pracovišti, školním psychologem, speciálním pedagogem a řídí jejich vzájemnou spolupráci s pedagogy. Navrhuje způsoby, jakými lze řešit problémové chování žáků a tyto žáky sleduje. (Pedagogika, 2019)

a) Školní speciální pedagog

Vyskytují se na konkrétních školách, kde poskytují odbornou, terapeutickou, metodickou i poradenskou pomoc. Zabývají se prevencí, diagnostikou, reedukací a terapií. Pracují buď s jednotlivcem nebo se skupinou. Mají na starost začlenění žáků se zdravotním handicapem. Jsou nápomocní při vzniku individuálního vzdělávacího plánu pro žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. (Pedagogika, 2019)

b) Školní psycholog

Řídí práci poradenských zařízení a školy. Jeho cílem je tvorba programů, které se orientují na pomoc při rozvoji osobnosti žáků. Je v úzkém kontaktu s metodikem prevence, který na škole působí a společně se podílí na preventivních programech, kde se zaměřuje na návykové látky, problémové chování žáků a jejich školní neúspěšnost. Žákům dokáže poradit ohledně jejich výběru budoucího povolání. (Pedagogika, 2019)

PRAKTICKÁ ČÁST

V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali problematikou problémového chování žáků prvního stupně do době covidu. Jak již název napovídá, tuto problematiku jsme zkoumali z pohledu pedagoga.

Vymezili jsme pojmy: problémové chování, poruchy chování, školní věk, škola jako instituce, osobnost pedagoga, kázeň a nekázeň, odměna a trest, rodina a distanční výuka.

Před zahájením smíšeného výzkumu jsme sestavili otázky pro rozhovory určené pedagogům prvního stupně základní školy, kteří vykonávali pedagogickou činnost během doby karantény a zároveň měli ve třídě žáka/y s problémovým chováním, nebo s poruchami chování. Tyto rozhovory jsme následně analyzovali pomocí principů metody vytváření trsů.

Dotazník byl sestaven na základě analýz jednotlivých rozhovorů a byl určen pedagogům, kteří učili na 1. stupni základní školy během covidového období a měli ve třídě žáky s problémovým chováním nebo poruchami chování.

Jako poslední jsme vytvořili analýzy vybraných odpovědí z rozhovorů, které jsme použili pro vytvoření preventivních doporučení zamezujících problémovému chování u žáků během klasické výuky.

Doba realizování jednotlivých rozhovorů byla cca šest týdnů. Odpovědi z dotazníků pro další pedagogy jsem získala za tři týdny. Dotazník byl vystavený na stránkách www.surveymonkey.com.

9 Cíle výzkumu

Cíl této diplomové práce zní: **Zjištění vlivu karantény na problémové chování žáků a vyvození preventivních doporučení zamezujících problémovému chování u žáků během klasické výuky.** Tedy, zda žákům prvního stupně, kteří vykazovali problémové chování, činilo distanční vzdělávání potíže, a zda toto chování vymizelo nebo přetrvávalo i po ukončení celoplošné karantény.

9.1 Dílčí cíle

1. Návrh preventivních doporučení předcházejících problémovému chování žáků při klasické výuce.

10 Hypotézy

10.1 Stanovení hypotéz

Pro kvantitativní část práce jsme stanovili 2 hypotézy:

1. hypotéza: Pedagogové s delší praxí dokáží odhalit více dětí s problémovým chováním než pedagogové s praxí do pěti let.

Pedagogové s delší pedagogickou praxí dokáží lépe problémové chování rozpoznat, protože mají více zkušeností díky délce své pedagogické kariéry. Delší praxí myslíme více než pět let.

2. hypotéza: Pedagogové s praxí více než pět let jsou častěji toho názoru, že problémoví žáci měli potíže při návratu do školy než pedagogové s praxí do pěti let.

Pedagogové s praxí delší než 5 let mají více zkušeností, pohybují se v praxi déle, proto lépe dokážou posoudit nastalou situaci.

10.2 Ověření hypotéz

Před zahájením výzkumu jsme stanovili dvě hypotézy, které v této části práce statisticky ověříme. Pro statistické ověření hypotéz jsme zvolili chí-kvadrát test nezávislosti v kontingenční tabulce. Hladinu významnosti alfa jsme zvolili 5 %. U každé hypotézy vypočítáme testové kritérium a příslušnou kritickou hodnotu. Na základě získaných výsledků z dotazníků poté dané hypotézy buď potvrdíme, nebo vyvrátíme.

Výpočet testového kritéria:
$$\chi^2 = \sum \frac{(\text{empirická četnost} - \text{teoretická četnost})^2}{\text{teoretická četnost}}$$

Určení počtu stupňů volnosti: $f = (r - 1)(s - 1)$

Kritická hodnota: $\chi^2_{\alpha} ((r - 1) \times (s - 1))$

1. hypotéza

H1: Pedagogové s delší praxí dokáží odhalit více dětí s problémovým chováním než pedagogové s praxí do pěti let.

H0: Mezi délkou praxí pedagogů a odhalením dětí s problémovým chováním neexistuje statisticky významný vztah.

HA: Mezi délkou praxí pedagogů a odhalením dětí s problémovým chováním existuje statisticky významný vztah.

Tabulka 2: Počet žáků s problémovým chováním

		1–3	4 a více
méně než 5 let	35	25	10
5 let a více	77	42	35

$$TK: \chi^2 = \sum \frac{(\text{empirická četnost} - \text{teoretická četnost})^2}{\text{teoretická četnost}} = 2,850$$

Hladina významnosti $\alpha = 0,05$

$$KH: \chi^2_{\alpha} ((r - 1) \times (s - 1)) = 3,841$$

Vyhodnocení hypotézy: $TK < KH$

Hodnota testového kritéria je 2,850 a kritická hranice je 3,841. Testové kritérium je tedy nižší než kritická hodnota, a tudíž přijímáme H0: Mezi délkou praxe pedagogů a odhalením dětí s poruchovým chováním neexistuje statisticky významný vztah. Alternativní HA nepřijímáme. Nemůžeme potvrdit tvrzení H1: Mezi délkou praxí pedagogů a odhalením dětí s problémovým chováním existuje statisticky významný vztah.

2. hypotéza

H2: Pedagogové s praxí více než pět let jsou častěji toho názoru, že problémoví žáci měli potíže při návratu do školy než pedagogové s praxí do pěti let.

H0: Mezi délkou praxí pedagogů a názorem na návrat problémových žáků po karanténě do školy statisticky neexistuje významný vztah.

H1: Mezi délkou praxí pedagogů a názorem na návrat problémových žáků po karanténě do školy statisticky existuje významný vztah.

Tabulka 3: Počet žáků s obtížemi při návratu po distanční výuce

		Ano	Ne
méně než 5 let	33	23	10
5 let a více	65	57	8

$$TK: \chi^2 = \sum \frac{(\text{empirická četnost} - \text{teoretická četnost})^2}{\text{teoretická četnost}} = 4,731$$

Hladina významnosti $\alpha = 0,05$

$$KH: \chi^2_{\alpha} ((r - 1) \times (s - 1)) = 3,841$$

Vyhodnocení hypotézy: $TK < KH$

Hodnota testového kritéria je 4,731 a kritická hranice je 3,841. Testové kritérium je tedy vyšší než kritická hodnota, a tudíž přijímáme H_1 : Mezi délkou praxí pedagogů a názorem na návrat problémových žáků po karanténě do školy statisticky existuje významný vztah. Alternativní H_0 zamítáme.

11 Metodologie a realizace výzkumu

V rámci výzkumu jsme se rozhodli pro výzkum smíšený, tedy spojení kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Chtěli jsme využít dotazníky i rozhovory, které jsme určili pro pedagogy učící na prvním stupni základní školy, kteří pracovali během karantény s problémovými žáky. Jako výzkumné metody jsme použili dotazníkové šetření (1 typ dotazníků) a strukturovaný řízený rozhovor, který byl určen pro pedagogy prvního stupně základních škol. Jako statistickou metodu analýzy dat jsme použili chí-kvadrát a principy metody trsů.

Pro realizaci kvantitativní části práce jsme jako první sestavili otázky pro rozhovory určené pedagogům z okolních základních škol. Tyto rozhovory jsme následně analyzovali pomocí metody trsů a na základě získaných informací jsme formulovali otázky do dotazníku, který sloužil ke statistickému ověření hypotéz.

Jedna z velmi využívaných metod sběru dat je dotazník, pro který jsme se také rozhodli v rámci kvantitativní části. Před zahájením výzkumu je třeba mít definované a jasně formulované otázky, na které budou respondenti odpovídat písemnou formou. Nevýhodou dotazníků je možnost, že respondent otázku nepochopí přesně tak, jak je myšlena. Velkou výhodou je sběr velkého počtu dat během krátké doby. (Chráška, 2007)

Pro dotazník jsme sestavili 12 strukturovaných položek. Hypotézy byly ověřeny pomocí chí-kvadrátu. Do kvalitativní části práce jsme zahrnuli analýzy jednotlivých odpovědí na vybrané otázky z rozhovorů, ze kterých jsme následně vytvořili doporučení, jak předejít problémovému chování žáků při výuce.

12 Postup při sběru dat

Nejprve jsme kontaktovali pedagogy z okolních škol a požádali je o rozhovory, které by nám posloužily pro diplomovou práci. Setkali jsme se s vybranými pedagogy osobně a realizovali rozhovory. Mezi 9. 12. 2020 a 29. 1. 2021 jsme takto získali celkem 13 rozhovorů. Následně jsme získané údaje analyzovali pomocí metody vytváření trsů a na základě těchto analýz jsme sestavili dotazník. Ten jsme pak distribuovali mezi širokou skupinu respondentů.

Dotazníky jsme po sestavení nahráli na portál www.surveymonkey.com. Během krátkého časového období jsme zde získali dostatečný počet odpovědí, což nám umožnilo dokončit kvantitativní část našeho výzkumu.

V rámci dotazníku jsme se zaměřili na témata související s distanční výukou, projevy problematického chování u žáků a vlivu pandemických opatření na chování dětí. Hledali jsme odpovědi na otázky, jak byl organizován proces distančního vzdělávání a jak reagovaly děti s problémovým chováním na tuto nezvyklou situaci.

Naše rozhovory se tedy týkaly problematického chování dětí v kontextu distanční výuky a následného návratu žáků do tradičního školního prostředí. Na základě analýzy odpovědí na jednotlivé otázky jsme sestavili soubor doporučení, jak předcházet problematickému chování u žáků během výuky, což tvořilo kvalitativní část našeho výzkumu.

Naším zkoumaným vzorkem byli pedagogové z běžných i alternativních vzdělávacích zařízení, kteří vyučovali na prvním stupni základní školy v době karantény a kteří měli ve svých třídách žáky s problémovým chováním.

13 Analýzy rozhovorů sloužící k vytvoření dotazníku

Analýza rozhovoru s paní A

Paní A je třídní učitelkou 3. ročníku. Ve třídě má 27 žáků, z toho pět vykazuje projevy problémového chování. Paní A uvedla, že viděla rozdíly mezi distanční výukou u žáků s problémovým chováním a u žáků bez projevů tohoto chování. Jeden z nich dokonce vstupoval do průběhu hodiny takovým způsobem, že ho ostatní žáci vypínali, protože kvůli jeho jednání neslyšeli výuku. Vypínání mikrofonu mu vadilo a jeho projevy musela krotit maminka, která u něho v tom čase seděla.

Zapojení rodičů do distančního vzdělávání proběhlo výborně, rodiče spolupracovali, dohlíželi na odevzdávání úkolů, případně chybějící dodali obratem bez problémů.

Paní učitelka žáky rozdělila do dvou skupin a žáky s problémovým chováním rozdělila rovnoměrně tak, aby se nepotkávali a vzájemně se nepodporovali v nevhodném chování.

Děti byly zpočátku ostýchavé a nechtěly mluvit ani o běžných věcech, ale po cca třech dnech si zvykly a spolupracovaly s paní učitelkou.

Domácí prostředí dětí mnohem více rušilo a jejich soustředění bylo okolím narušeno. Žáci s problémovým chováním nedokázali udržet pozornost a motivovat se k práci.

Po návratu do školních lavic měli dva z pěti zmíněných žáků problém respektovat nastavená pravidla, a tak bylo potřeba je opět zopakovat.

Paní učitelka se domnívá, že kdyby požádala o podporu, pan ředitel by jí zřejmě vyhověl, ale vzhledem k působení asistentky pedagoga ve třídě nebylo třeba.

Žáci se zvládli dostat zpět do vzdělávacího procesu a nyní funguje vše tak, jak má. Pokud by opět nastala situace, kdy by museli na distanční výuku, nejspíš by to zvládli bez obtíží.

Analýza rozhovoru s paní B

Paní B je učitelkou na základní škole, kde vyučuje druhý ročník s počtem 23 žáků. Mezi nimi je jeden student, jehož chování je problematické. Jak učitelka uvádí, tento žák je vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu. Během karantény mu byla umožněna prezenční docházka do školy, jelikož by pro něj byla distanční výuka příliš obtížná.

Online výuka nebyla snadná ani pro další žáky, protože často selhávala technika, což děti nesly velmi špatně. Všichni si v rámci třídních hodin povídali a tyto situace rozebírali, aby to nikoho zbytečně nezatěžovalo.

Po návratu do školy byla všem dětem nabídnuta možnost využít školního psychologa. V rámci této konkrétní třídy nedošlo k žádným změnám, žáci se adaptovali bez obtíží.

Paní učitelka se domnívá, že by případnou další karanténu zvládli obstojně.

Analýza rozhovoru s paní C

Paní C je třídní učitelkou čtvrtého ročníku běžné základní školy, která se nachází v oblasti vyloučené lokality. Do třídy chodí 24 žáků, z toho 13 z nich jeví známky problémového chování. Tito žáci se během karantény téměř nepřipojovali k výuce, úkoly neplnili, dostali tedy hodně špatných známek.

Někteří rodiče komunikovali a snažili se o spolupráci, jiní bohužel kontakt ze strany paní učitelky ignorovali, jak je již zvykem. Nepříjemný byl i fakt, že někteří neměli ani techniku, se kterou by mohli pracovat. V tomto případě pomohla škola, která zajistila půjčení notebooků a tabletů.

Pro všechny byl problém vrátit se zpět, dva chlapci mají dlouhodobé problémy, často se vymlouvají na nevolnosti. Paní učitelka se ovšem domnívá, že tento stav zapříčinila karanténa, kdy žáci byli doma a nyní nemají motivaci chodit opět do školy. Další karanténu si paní C nepřipouští, zřejmě by to nepřineslo nic dobrého.

Analýza rozhovoru s paní D:

Paní D učí spojený 4. a 5. ročník, kde má pět a sedm žáků. Pouze jeden chlapec, žák čtvrté třídy, vykazuje problémové chování. Distanční výuku zvládli všichni obstojně.

Zmiňovaný chlapec byl nekoordinovaný, nedokázal se ovládat, a tak byli často žáci společně s paní učitelkou svědky nehezkého chování před kamerou (konkrétně kontrolování dutin před kamerou) a zpěvem v nevhodnou chvíli (při výuce).

Komunikace a spolupráce jsou pro rodiče běžné. Úkoly si studenti plnili pečlivě. Poté, co se vrátili do škol, byli nadšeni možností vrátit se do kolektivu a mít méně domácích úloh. Během dopoledních hodin se jim podaří splnit veškerou práci. Finanční podporu na nákup školních pomůcek poskytla ředitelka. Všichni se vrátili k normálnímu režimu a další karanténa by tedy nemusela představovat žádný problém.

Analýza rozhovoru s paní E

Paní E učí devět prvňáčků na malotřídní škole. Jeden žák je v péči pedagogicko-psychologické poradny.

Během distanční výuky seděli u dětí jejich rodiče, kteří jim byli nápomocní. Zároveň mohli sledovat, jak jejich dítě pracuje a byla to i zkušenost pro paní učitelku, která viděla, jak jednotlivé rodiny fungují.

Rodiče se tedy přímo účastnili výuky, a proto i spolupráce probíhala skvěle. Z rozhovoru vyplývá, že domácí výuka byla možná efektivnější a klidnější než výuka ve škole.

Děti se na sebe těšily a neměly žádný problém s návratem do školy.

Paní učitelka uvedla, že by další případná karanténa nemusela být překážkou, protože děti už ví, co by je čekalo.

Analýza rozhovoru s paní F

Paní F učí na malotřídní škole spojený 1., 2. a 3. ročník. V 1. ročníku je jedna žákyně, ve druhém ročníku jsou čtyři žáci a ve třetím ročníku dva žáci. Problémy s chováním má pouze dívka z první třídy. Paní učitelka o nich věděla už dříve a myslí si, že plynou z nevhodného prostředí, ve kterém dívka vyrůstá. Holčička chodila při distanční výuce do školy hlavně z toho důvodu, že v té době byla žákyní prvního ročníku.

Distanční výuka probíhala za zhoršených podmínek kvůli špatnému internetovému připojení.

Po návratu do školních lavic žáci mezi sebou vyhledávali častý fyzický kontakt.

Školní asistentka, která ve škole působí, se nabídla, že bude chodit do výuky pomáhat. Jinou podporu paní učitelka nedostala.

Děti díky době, která nastala, změnily své smýšlení a už si váží toho, že jsou ve škole. Věty „Ať jsou prázdniny a nemusíme do školy“ nahradily věty „Hlavně, ať už nejsme doma“.

Žáci návrat do školy uvítali.

Paní učitelka je přesvědčena, že případnou další karanténu by zvládli bez obtíží všichni.

Analýza rozhovoru s paní G

Paní G učí na velké škole 22 dětí druhého ročníku, z toho jedna dívka jeví znaky problémového chování. Zmiňovaná holčička musela absolvovat distanční výuku individuálně, protože neumí ovládat své chování a narušuje tím tak chod celé výuky. Paní učitelka viděla výrazné rozdíly ve výuce dětí bez problémového chování v porovnání s žákyní s problémy.

Po návratu do školy se děti projevovaly odtažitě. Možná se chvíli bály i jedno druhého, to ovšem spravila častá kolektivní komunikace k tomuto tématu.

Podporu paní učitelce nikdo nenabídl, protože byla více potřeba v jiných ročnících.

Dětem se do školy moc nechtělo, ale výrazný problém s návratem do školy neměl nikdo. Paní učitelka uvedla, že by další distanční vzdělávání zvládli všichni.

Analýza rozhovoru s paní H

Paní H učí na malotřídní škole spojený 2. a 3. ročník. Ve druhém ročníku má ze sedmi dětí tři s problémovým chováním a ve třetí třídě takové projevy nemá ani jeden z žáků. Ze čtrnácti žáků mají tři problémové chování. Paní učitelka uvedla, že je to na tak malý počet dětí ve třídě vysoké číslo.

Rozdíly ve výuce problémových a neproblemových dětí vidí výrazné. Druhá třída pracovala méně, kvůli nekázni a drzosti. Během výuky byly děti nepozorné, domácí prostředí je rozptylovalo, hrály si a nedávaly pozor. Třetí třída je na tom s chováním lépe.

Do školních lavic se vrátily neukázněné děti, kterým trvalo asi čtrnáct dnů, než si připomněly pravidla, která ve škole platila.

Třída dostala finanční obnos na nákup vhodných pomůcek.

Nikdo z dětí neměl problém vrátit se do školy. Chování o přestávkách se zhoršilo a paní učitelka doufá, že už se podobná situace nebude opakovat.

Analýza rozhovoru s panem I:

Pan I je učitelem na běžné škole, kde už několikátý rok za sebou učí pátou třídu, kde má aktuálně 28 žáků.

Má za to, že žádný z jeho studentů nevykazuje problémové chování. Věřící, že toto chování se vyskytuje u dětí z rodin, kde nejsou stanovená a dodržovaná pravidla a rodiče nejsou konzistentní. Dvě dívky, dvojčata, jsou sledovány poradnou.

Rozdíl v distanční výuce u problémových a neproblemových dětí byl znatelný, ale pan učitel vidí hlavní příčinu v tom, že obě zmiňované žákyně seděly u jednoho notebooku, a byly tak neustále spolu.

Rodiče s panem učitelem spolupracují.

Návrat do školy uvítali úplně všichni, a to bez obtíží, které by bylo potřeba řešit. Vrátit se zpět do režimu, který byl nastavený před karanténou, nebyl problém pro nikoho ze zúčastněných.

Analýza rozhovoru s paní J:

Paní J učí na malotřídní škole dvanáct žáků pátého ročníku. Jeden z nich má problémové chování. Všichni školáci se chovali stejně jako ve škole. Nikdo neměl žádný výrazný problém, který by byl potřeba řešit s rodiči. Žáci si vše řešili sami.

Během výuky se někteří žáci věnovali hraní her či malování, tím potrestali sami sebe, protože zadanou práci museli dodělat samostatně.

Všichni se těšili na návrat do třídy, chtěli si užít poslední chvíle před odchodem na další školu, kam od září nastupovali. Covidová doba jim ale bohužel narušila všechny společné akce, které jsou pro žáky páté třídy důležité.

Analýza rozhovoru s paní K:

Paní K učí na základní škole ve městě. Je třídní učitelkou pátého ročníku, ale učí i v jiných třídách. Ve třídě má 19 žáků, dva z nich přišli nedávno. Z celkového počtu jsou dva žáci, kteří vykazují projevy problémového chování.

Rodinné zázemí dětí se odrazilo na jejich přístupu k učení během distanční výuky. Ty, které mají dobré domácí podmínky, pracovaly často lépe než ve škole. Žáci z horšího domácího prostředí nepracovali téměř vůbec. Rodiče je dle slov paní učitelky spíše podporovali ve lhaní, než aby situaci po výzvě pedagoga řešili.

Komunikace s rodiči probíhala pouze ze strany paní učitelky. Snažila se o kontakt, a proto posílala úkoly přes sms zprávy. Rodiče ovšem takovou formu spolupráce ignorovali, takže byla paní učitelka ráda, když děti mohly do školy na individuální konzultace, kde probíhalo doučování probraného učiva.

Problémoví žáci se při online hodinách chovali lépe než ve škole. Byla tu i možnost vypnout mikrofon ve chvíli, kdy se začali projevovat nežádoucím chováním. Děti ze sociálně slabých rodin nepracovaly, a tak se u nich problémové chování prohlubovalo.

Některé děti se do školy těšily, protože i když spolu byly v každodenním kontaktu skrze obrazovku, tak osobní kontakt jim scházel. Distanční výuka některým žákům vyhovovala více, protože mohli pracovat dle svého tempa, několik dětí si zvyklo, že nemusí nic dělat a mají pohodu. Od nich bylo po návratu do školního prostředí často slyšet, že jim doma bylo lépe.

Podpora ze strany vedení školy byla pouze v poskytnutí dokumentů k prostudování. Paní učitelka si zjišťovala potřebné informace od kolegů z jiných škol. Také se zúčastňovala webinářů.

Změny po návratu do školních lavic nebyly patrné. Oba zmiňovaní žáci s projevy problémového chování se vrátili do starých kolejí.

Další případná online výuka by zřejmě probíhala stejným způsobem. Děti, které mají podporu v rodině a chtějí se vzdělávat, by pracovaly a ty, které podporu nemají a nejeví o vzdělávání zájem, by se zřejmě k online výuce a domácím úkolům stavěly negativně.

Analýza rozhovoru s paní L:

Paní L učí na běžné škole čtvrtou třídu. Ve třídě má 23 žáků, z toho dva žáci mají projevy problémového chování, a proto mají sdílenou asistentku. Během distanční výuky měli tito chlapci tak velké problémy s kázní a sebeovládáním, že museli mít online výuku odděleně pod vedením asistentky, která dostávala pokyny od třídní učitelky. Připojovali se pouze k třídnickým hodinám, aby mohli být v kontaktu se svými spolužáky.

Rodiče problémových dětí spolupracovali jen v nejnútnejších případech, bohužel takto fungují běžně. Dle slov paní učitelky rodiče o povinnosti svých dětí moc nejeví zájem.

Všechny děti se v domácím prostředí chovaly hůř než ve škole. Problémoví žáci nezvládali sebeovládání, protože nad nimi nebyla kontrola rodičů a paní učitelce běžné metody nefungovaly.

Po návratu do školních lavic se žáci chovali tak, jako by před odchodem do karantény neměli nastavená žádná pravidla. Po krátkém čase se dokázali ovládat a opět fungovat podle starých pravidel.

Jako podpora ze strany zaměstnavatele byla paní učitelce nabídnuta možnost zúčastnit se online školení, kde se probíralo chování žáků po skončení karantény a také to, jak se s touto situací vyrovnat.

Změny v přístupu ke škole, které paní L vnímá, plynou především z toho, že žáci potřebují mít vymezená pravidla a mantinely, aby se cítili bezpečně. Jen z problémových žáků měl problémy s návratem do školy, kdy neuposlechl ani matku. Ta celou situaci řešila se školou, aby se našlo společné řešení.

Návrat do starých kolejí trval žákům dlouho, a tak si paní učitelka myslí, že by další karanténa byla problém.

Analýza rozhovoru s paní M:

Paní M učí na běžné škole druhou třídu. Do její třídy chodí 27 žáků, z toho čtyři s problémovým chováním. Problémoví žáci měli při online hodinách značné obtíže. Jeden žák napadal svoji maminku, druhý pokládal nohy na stůl, další si během výuky chodil hrát. Ve chvílích, kdy neměli slovo, si svévolně zapínali mikrofony a mluvili nebo zpívali.

Díky tomu, že rodiče byli při výuce přítomni a mohli vidět, jak se jejich dítě chová, začali s paní učitelkou spolupracovat mnohem více. Zjistili, že chyba nebude na její straně. Začali si uvědomovat, že jejich děti se v kolektivu chovají jinak, než jak je znají z domácího prostředí oni. Děti se mezi sebou strhávají a pro učitele je pak náročné je nějakým způsobem v takovém počtu umravnit.

Ve škole jsou podmínky k tomu, aby děti odvedly více práce, než která se dala stihnout během online výuky. Dětem tedy přibylo domácích úkolů, které musely vypracovat samostatně. Také kázeň je ve školním prostředí mnohem lépe zvladatelná.

Děti byly rády, že se mohou vrátit do školy, a měly si stále co říci. Paní učitelka je nechala povídat, protože byla sama zvědavá, jak celou situaci vnímají takto malé děti.

Paní učitelce podporu nikdo nenabídl, ale ona ji ani nepotřebovala.

Nikdo z žáků neměl problém s návratem do školního prostředí, a mohli tak společně pracovat na návratu do starých kolejí.

Další distanční výuku by žáci jistě zvládli.

14 Výsledky výzkumného šetření

V této části diplomové práce rozebereme všechny odpovědi na otázky z dotazníku.

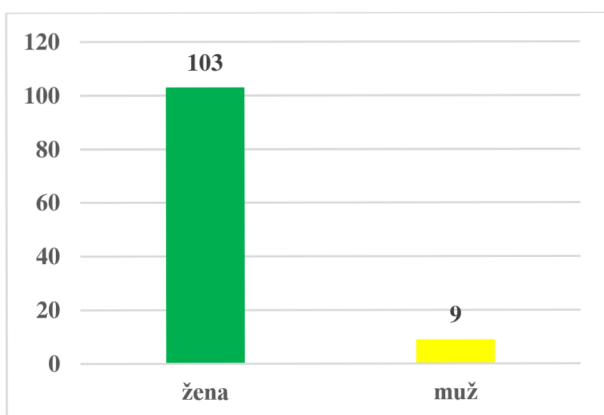
14.1 Výsledky dotazníkového šetření

Otázka č. 1. Jste žena nebo muž?

Tabulka 4: Pohlaví

žena	103
muž	9

Graf 1: Pohlaví



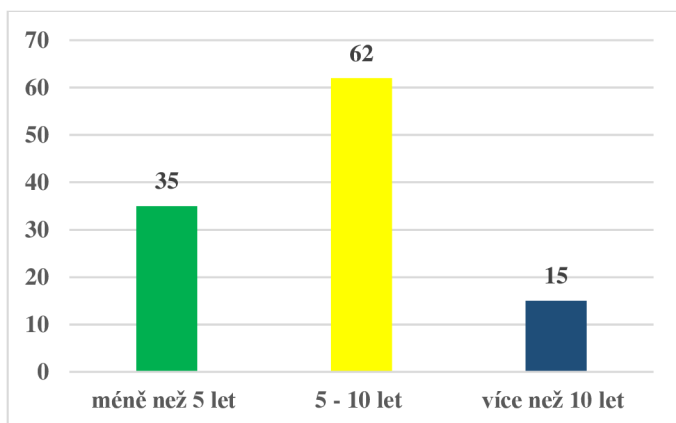
První položka dotazníku zjišťovala pohlaví respondentů. Jak je možné vidět na grafu č. 1, dotazník vyplnilo 103 žen a pouze 9 mužů. To je způsobeno tím, že ve školství stále pracuje více žen než mužů. Obzvláště na prvním stupni základních škol moc mužů/pedagogů nevyučuje.

Otázka č. 2. Jak dlouho učíte na prvním stupni?

Tabulka 5: Délka praxe

méně než 5 let	35
5–10 let	62
více než 10 let	15

Graf 2: Délka praxe



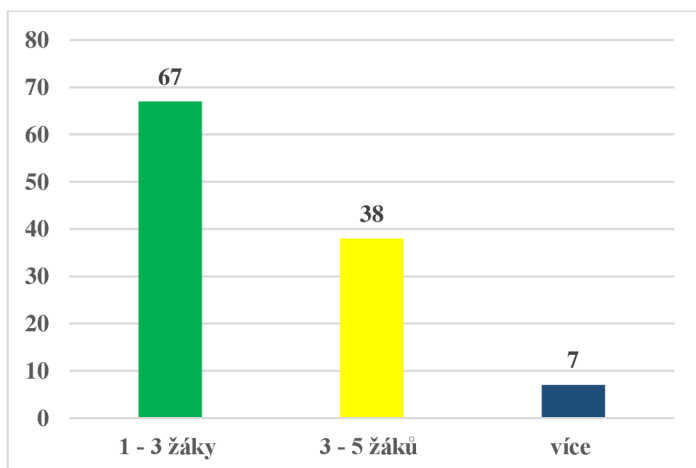
Záměrem druhé otázky dotazníku bylo zjistit délku praxe dotazovaných učitelů. Jak je možno vidět na grafu č. 2, nejvíce respondentů uvedlo, že délka jejich pedagogické praxe se pohybuje v rozmezí od 5 do 10 let. Méně početnou skupinu tvořili pedagogové s praxí kratší než pět let. Nejmenší skupinu tvořili pedagogové, kteří na školách působí více než 10 let. Tuto odpověď vybralo pouze 15 dotázaných z celkového počtu.

Otázka č. 3. Kolik máte ve třídě žáků s problémovým chováním?

Tabulka 6: Počet žáků s problémovým chováním

1–3 žáky	67
3–5 žáků	38
více	7

Graf 3: Počet žáků s problémovým chováním



Problémové chování žáků ve škole je závažný problém. Takoví žáci mohou narušovat výuku, ale také ztěžovat práci učiteli, proto úkolem dané položky dotazníku bylo zjistit, kolik se takových žáků ve třídě vyskytuje. Učitelé nejčastěji uvedli, že ve třídě mají jednoho až tři žáky,

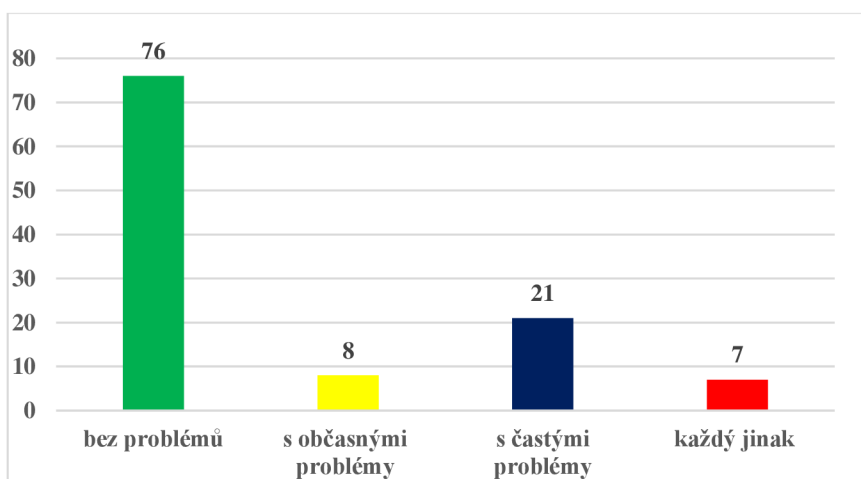
kteří jeví projevy problémového chování. Tuto odpověď vybralo 67 pedagogů. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že se těchto dětí ve třídě vyskytuje tři až pět. Pouze sedm pedagogů uvedlo, že ve třídě mají více než pět žáků s problémovým chováním.

Otázka č. 4 – Jak problémoví žáci zvládali distanční výuku?

Tabulka 7: Zvládání distanční výuky

bez problémů	76
s občasnými problémy	8
s častými problémy	21
každý jinak	7

Graf 4: Zvládání distanční výuky



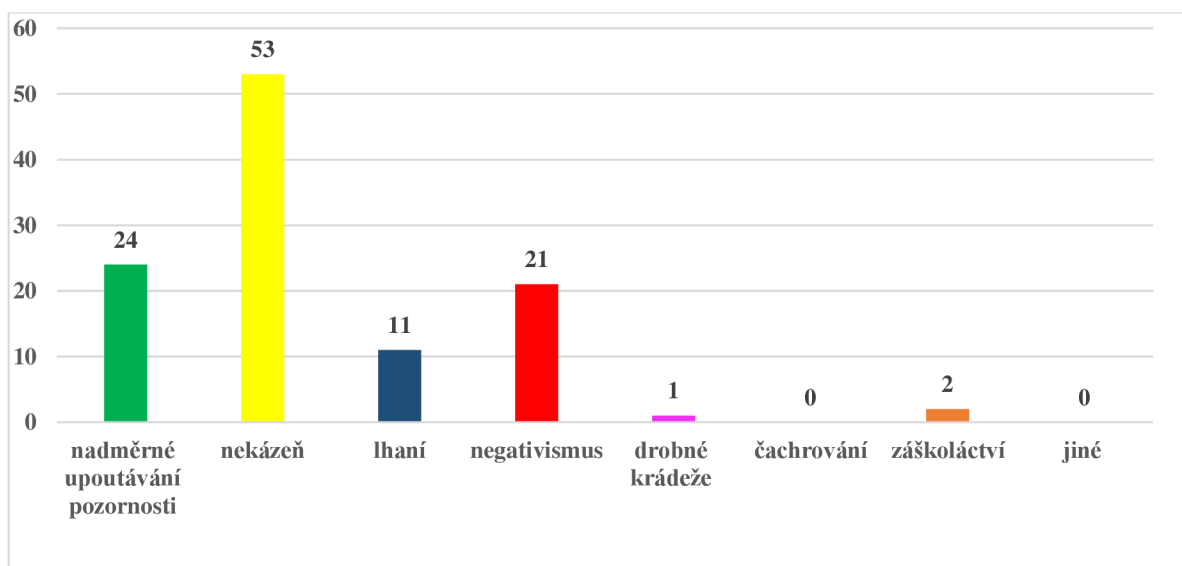
Distanční výuka byla pro mnohé žáky velmi náročná. I přes to je většina učitelů toho názoru, že problémoví žáci ji zvládali bez problémů. Tuto odpověď vybralo dohromady 76 respondentů. To je jistě skvělé zjištění, protože distanční výuka mohla probíhat bez větších omezení. Občasné problémy u problémových žáků zaznamenalo 8 dotazovaných pedagogů, časté problémy s žáky mělo 21 dotazovaných. Pouze 7 pedagogů vyhodnotilo odpověď jako nespecifikovatelnou, protože žáci neměli jednoznačné problémové či bezproblémové chování.

Otázka č. 5 – Jaké problémové chování se u Vás ve třídě nejčastěji projevilo před karanténou?

Tabulka 8: Výskyt problémového chování před karanténou

Nadměrné upoutávání pozornosti	24
Nekázeň	53
Lhaní	11
Negativismus	21
Drobné krádeže	1
Čachrování	0
Záškoláctví	2
Jiné	0

Graf 5: Výskyt problémového chování před karanténou



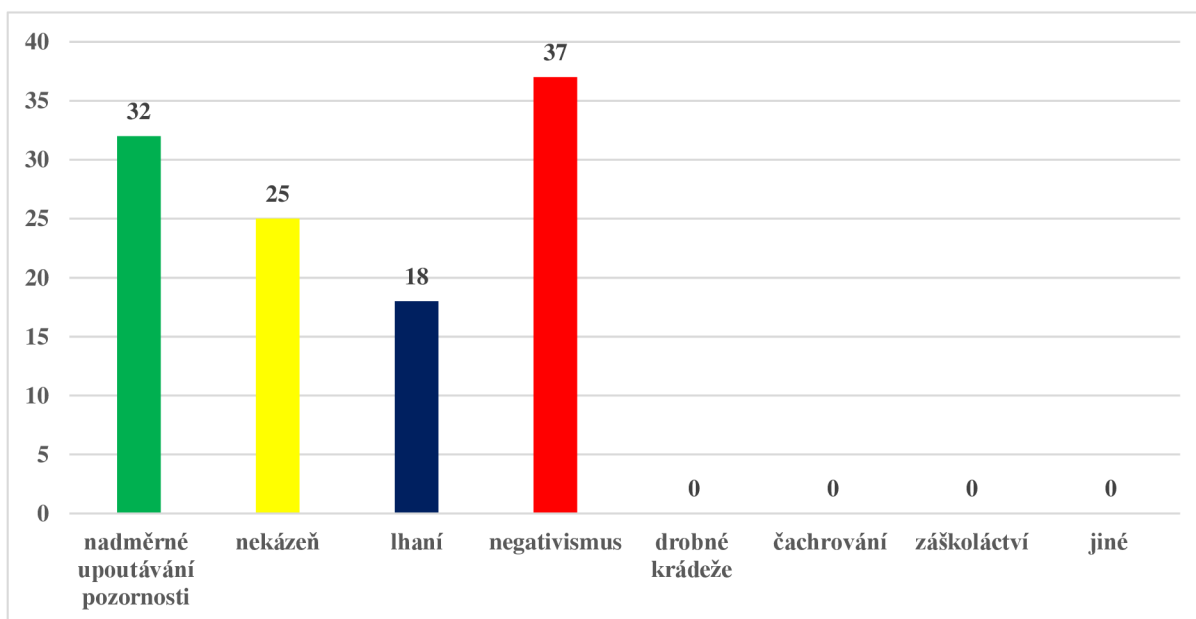
Nejčastějším projevem problémového chování u žáků před zavedením karantény byla nekázeň, následovaná nadměrným upoutáváním pozornosti, negativismem a lhaním. Záškoláctví a drobné krádeže uvedli jako problém pouze tři respondenti. Nikdo z dotázaných nevedl čachrování a stejně tak nikdo z pedagogů nevyužil možnosti uvést jinou odpověď.

Otázka č. 6 – Jaké problémové chování se u Vás ve třídě nejčastěji projevovalo při distanční výuce?

Tabulka 9: Projevy problémového chování při distanční výuce

Nadměrné upoutávání pozornosti	32
Nekázeň	25
Lhaní	18
Negativismus	37
Drobné krádeže	0
Čachrování	0
Záškoláctví	0
Jiné	0

Graf 6: Projevy problémového chování při distanční výuce



Při distanční výuce se nejvíce projevovat negativismus, který mohl být odrazem mimořádné situace, která se jistě podepsala na každém z nás. Celkem tuto odpověď vybralo 37 pedagogů. Druhou nejčastěji volenou odpovědí bylo nadměrné upoutávání pozornosti, možná proto, že žákům chyběl kontakt s druhými, proto se rádi stávali středem pozornosti.

Další velmi často volenou odpovědí byla nekázeň, která ve srovnání s dobou před karanténou výrazně klesla. Což je jistě pozitivní zjištění. Na výskyt nekázně během distanční výuky měla

jistě vliv přítomnost rodičů či dalších členů domácnosti při online výuce, kdy jimi žáci byli kroceni a kontrolováni.

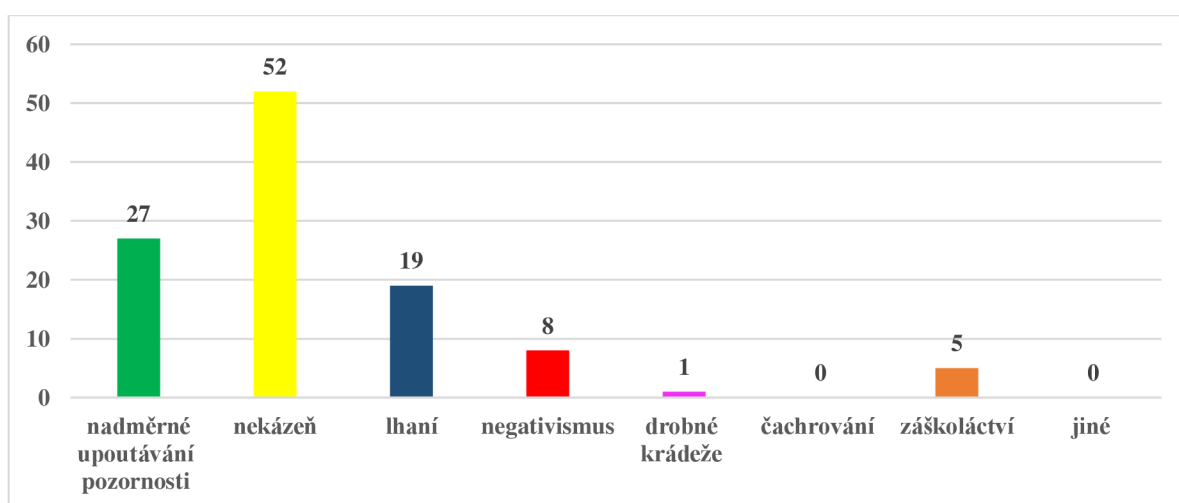
Lhaní označilo 18 dotazovaných pedagogů. Toto číslo se v porovnání s dobou před nástupem do karantény zvýšilo. Je tedy možné, že děti začaly více lhát, pokud nesplnily své povinnosti, kterých díky online výuce přibývalo. Drobné krádeže, čachrování ani záškoláctví se u problémových dětí nevyskytovalo, nebo pouze v omezené míře, jelikož tuto odpověď neuvedl ani jeden z dotázaných pedagogů. Žádný z respondentů nezvolil možnost uvedení jiné odpovědi.

Otázka č. 7 – Jaké problémové chování se u Vás ve třídě nejčastěji projevuje po karanténě?

Tabulka 10: Projevy problémového chování po karanténě

nadměrné upoutávání pozornosti	27
Nekázeň	52
Lhaní	19
Negativismus	8
drobné krádeže	1
čachrování	0
Záškoláctví	5
jiné	0

Graf 7: Projevy problémového chování po karanténě



Sedmá položka dotazníku zjišťovala, jaké projevy problémového chování se vyskytovaly u žáků po navrácení zpět do školy. Jak je možné vidět na grafu č. 7, situace se změnila

a negativismus, který byl nejvíce obvyklý při distanční výuce přeskočila nekázeň, která se projevila při návratu do školních lavic. Tuto odpověď vybrala téměř polovina pedagogů. To vypovídá o tom, že žáci během období, kdy nechodili do školy, odvykli režimu a dodržování pravidel. Dalším nevhodným projevem bylo nadměrné upoutávání pozornosti.

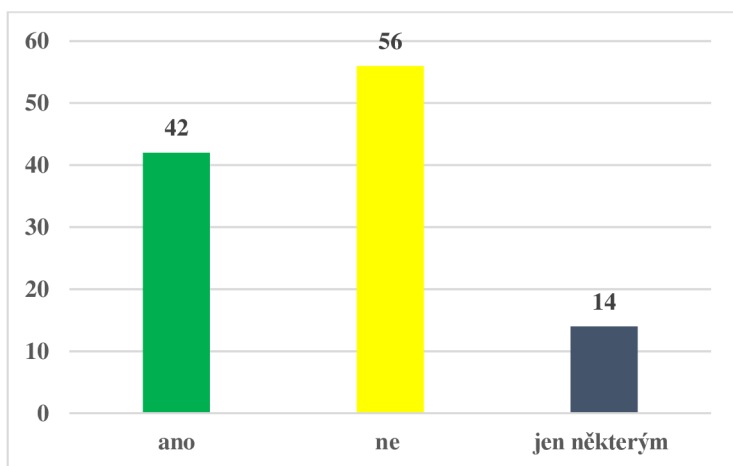
Lhaní se podle dotázaných pedagogů začalo projevovat ještě více po návratu do školního prostředí. Mnozí žáci lhali například ohledně plnění svých povinností, připojení a pokud jim prošla lež jednou, snadno takovému chování přivykli. Negativismus označilo 8 respondentů, drobné krádeže pouze jeden. Záškoláctví oproti době před karanténou stoupl. Někteří žáci měli po dlouhém odloučení problém s návratem do původního režimu, a tak začali chodit za školu. Čachrování nevybral žádný z respondentů, stejně tak jiné odpovědi.

Otázka č. 8 – Činil problémovým žákům návrat zpět do školního prostředí obtíž?

Tabulka 11: Problémy s návratem

Ano	42
ne	56
jen některým	14

Graf 8: Problémy s návratem



Úkolem otázky č. 8 bylo zjistit, zda problémovým žákům činil návrat zpět do školního prostředí potíže. Přesně polovina respondentů uvedla, že tito žáci zvládli návrat bez obtíží. To je jistě způsobeno tím, že se žáci po delším odloučení těšili na své spolužáky. Také jim možná vyhovovalo, že téměř celou práci odvedou ve škole a doma pak budou mít volné odpoledne, na rozdíl od distanční výuky, kdy museli mnohdy pracovat sami bez pomoci. Celkem 42 pedagogů

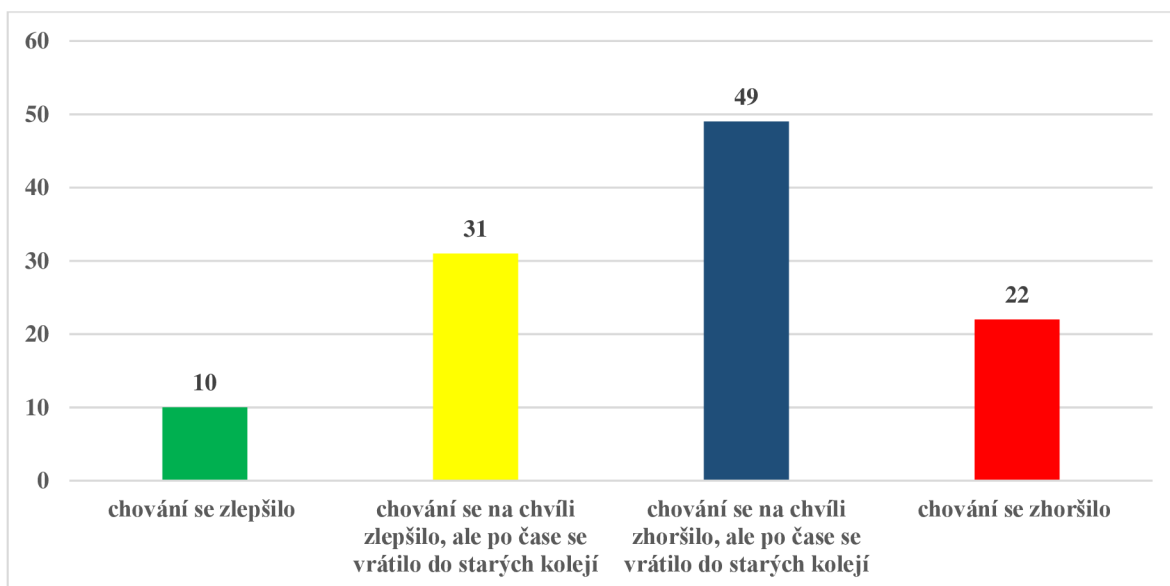
odpovědělo, že jejich žáci měli problémy s návratem do školy. Dalších 14 pedagogů uvedlo, že pouze někteří žáci s problémovým chováním měli obtížnější návrat do školy.

Otázka č. 9 – Vidíte v chování problémových žáků po karanténě nějaké změny?

Tabulka 12: Změny v chování

chování se zlepšilo	10
chování se na chvíli zlepšilo, ale po čase se vrátilo do starých kolejí	31
chování se na chvíli zhoršilo, ale po čase se vrátilo do starých kolejí	49
chování se zhoršilo	22

Graf 9: Změny v chování



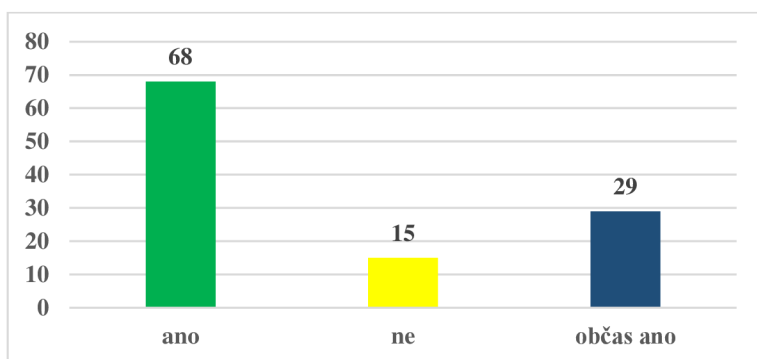
Jak je možné vyčíst z grafu č. 9 nejčastěji pedagogové uváděli, že se chování žáků po ukončené karanténě zhoršilo, ale po opětovném zavedení pravidel, hranic a režimu se žáci dokázali vrátit do starých kolejí. Tuto zkušenost má 49 respondentů. Druhou nejvíce volenou odpovědí bylo, že se chování na chvíli zlepšilo, ale po krátké době problémoví žáci opět sklouzli tam, kde byli před distanční výukou. Celkem 22 učitelů odpovědělo, že se chování žáků zhoršilo, a je tedy třeba na tom pracovat. 10 pedagogů si myslí, že je chování žáků po návratu do školy lepší. To je možná způsobeno tím, že rodiče měli možnost vidět, jak jejich děti pracují, jak se chovají k učiteli, jak spolupracují během výuky, a tak se začali zabývat eliminováním problémů v chování svého potomka.

Otázka č. 10 – Bylo potřeba opakovat pravidla chování?

Tabulka 13: Opakování pravidel chování

ano	68
ne	15
občas ano	29

Graf 10: Opakování pravidel chování



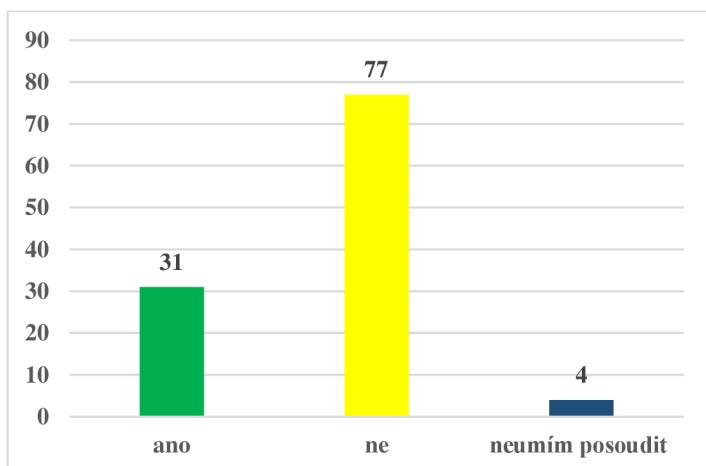
Po návratu do školního prostředí si museli žáci opět připomenout pravidla chování, aby vše fungovalo bez větších obtíží. Tuto odpověď dal největší počet dotázaných. Občasné opakování pravidel ve svých třídách muselo zavést 29 respondentů. Pravidla chování nemuselo řešit pouze 15 učitelů.

Otázka č. 11 – Myslíte si, že nyní častěji řešíte problémy v chování v souvislosti s proběhlým uzavřením škol z důvodu karantény?

Tabulka 14: Vliv karantény na problémové chování

ano	31
ne	77
neumím posoudit	4

Graf 11: Vliv karantény na problémové chování



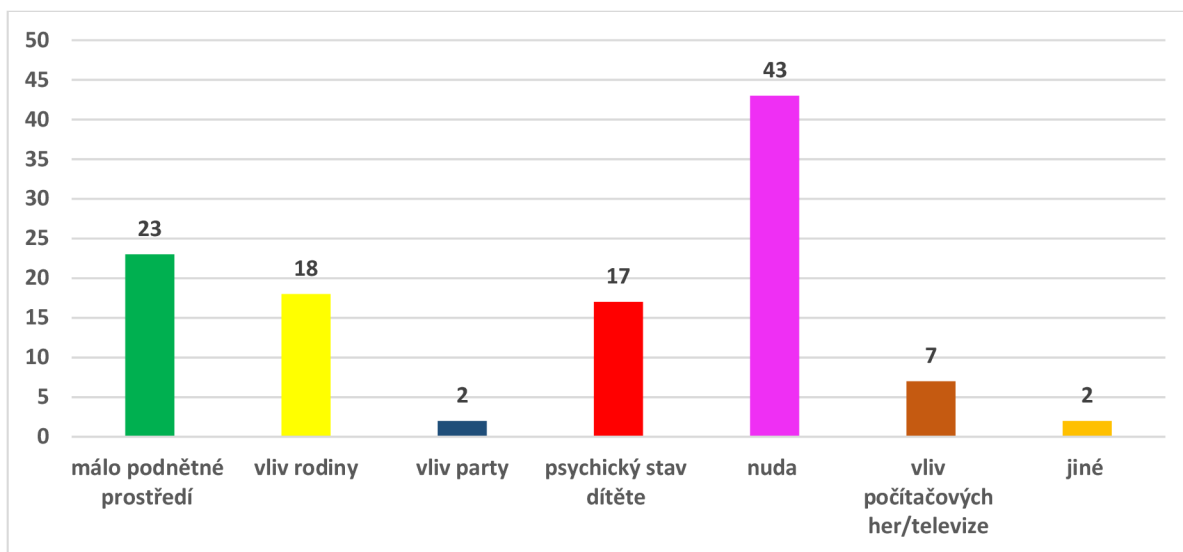
Většina pedagogů je přesvědčena, že karanténa neměla téměř žádný vliv na problémové chování žáků. Část si myslí, že se chování vlivem karantény zhoršilo a malý vzorek respondentů nedokáže toho chování posoudit.

Otázka č. 12 – Jaké jsou dle Vašeho názoru nejčastější příčiny problémového chování u dětí z Vaší třídy?

Tabulka 15: Příčiny problémového chování

málo podnětné prostředí	23
vliv rodiny	18
vliv party	2
psychický stav dítěte	17
nuda	43
vliv počítačových her/televize	7
jiné	2

Graf 12: Příčiny problémového chování



Za nejčastější příčinu vzniku problémového chování vnímá 43 pedagogů nudu. Protože se žáci nudí, vyrušují, hledají zdroj zábavy atd. Za další nejčastější příčiny označili málo podnětné prostředí a vliv rodiny. Rodina dítě ovlivňuje od narození. Dítě přejímá vzorce chování a následně je aplikuje ve svých projevech. To, co dítě nemůže ovlivnit, je jeho psychický stav – tato odpověď byla uvedena sedmnácti respondenty. Dalších sedm z dotazovaných uvedlo jako hlavní příčinu vliv počítačových her a televize. Dle dvou pedagogů je důvodem vzniku problémového chování vliv party, která je v tomto věku pro děti velmi důležitá. Dítě si tímto chováním získává své kamarády, kterým se chce zavděčit a zapadnout tak do kolektivu.

Dva respondenti uvedli jinou odpověď. Myslí si, že důvodem problémového chování je podceněná prevence vzniku takového chování a zanedbaná raná péče.

14.2 Analýzy vybraných odpovědí z rozhovorů

5. otázka: Měl/a jste možnost porovnat chování dětí ve školním a v domácím prostředí, co byste k tomu řekl/a?

Paní učitelka A rozdělila žáky na problémové a bezproblémové, aby zamezila problémovému chování během distanční výuky ze strany problémových žáků. Ti by se dle jejích slov mezi sebou podporovali a zřejmě by docházelo ke vzniku dalších problémů. Problémové děti rušilo domácí prostředí, kde byly obklopeny předměty, které je rušily od výuky a soustředění. Paní učitelky B, C, D a F neměly pocit, že by distanční výuka přinesla nějaké změny. Uvedly, že problém přinesly situace, kdy se žákům nešlo připojit, kdy během výuky vypadlo připojení atd. Paní E se domnívá, že distanční výuka byla účinnější než tradiční výuka, protože rodiče se

online výuky účastnili s dětmi. Paní G naopak neviděla problém ve výuce v domácím prostředí, ale v tom, že se její žákyně nedokáže ovládat, a to bez ohledu na prostředí, ve kterém je. Paní H uvedla, že výuka doma byla problematická, protože nebylo možné žáky více napomínat a usměrňovat, protože nevěděla, kdo u dětí v místnosti zrovna je a zároveň tyto děti neustále něco kolem nich rušilo. Pan I viděl problém v domácí výuce především v tom, že dvojčata, která mají problémové chování seděla vedle sebe a neměla vlastní prostor. Z rozhovoru s paní J je zřejmé, že domácí výuka problémové děti rušila od práce. Některé děti si malovaly, jiné si hrály. Paní K viděla v domácím vyučování zlepšení problémového chování, protože žáky, kteří narušovali hodinu, mohla kdykoliv ztišit. Paní L uvedla, že dříve získaná autorita během distanční výuky zcela vymizela a selhávalo vše, o co se v rámci výuky pokusila. Paní M smutně dodala, že problémové chování u problémových dětí během distanční výuky narostlo díky nekázní.

6. otázka: Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

Paní A po návratu dětí do školy řešila problémy s kázní. Nekázeň zřejmě vznikla dlouhým pobytem doma, kdy žáci zapomněli, že ve třídě platí nějaká pravidla. Paní B, D, E, F, J a M uvedly, že byl pro žáky návrat do školy potřeba. Žáci se na sebe těšili a chyběl jim bližší kontakt s vrstevníky. Paní E navíc dodala, že děti rády unikly pozornosti vlastních rodičů. Paní C u dvou žáků zaznamenala problémy s docházkou do školy, zřejmě kvůli volnějšímu režimu, který měli během distanční výuky. Paní G měla pocit, že se vrátily jiné děti. Byly zaražené, vyplašené, bojácné. Tyto projevy se dařilo zmírňovat debatováním o jejich pocitech. Paní H přiznala, že návrat dětí byl komplikovaný. Téměř čtrnáct dnů musela s dětmi intenzivně pracovat, aby se dokázaly vrátit k chování před karanténou, které bylo akceptovatelné. Také bylo třeba opakovat pravidla soužití ve třídě. Stejně tak paní L musela opakovat pravidla, protože se děti jevily jako rozjívené. Pan I nezaznamenal žádné výrazné změny, které by bylo třeba zmiňovat. Paní K zmiňovala bezproblémový návrat problémových dětí, a naopak vyzdvihla výhodu distanční výuky pro některé z dětí. Dětem vyhovovala práce v klidu a dle vlastního tempa.

7. otázka: Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

Paní A uvedla, že podporu nepotřebovala, protože má ve třídě asistentku, se kterou vše hezky zvládly. Ve škole u paní B byla poskytnuta pomoc školního psychologa, která byla v záloze pro případ potřeby. U paní C probíhal ihned po návratu preventivní program zaměřený na dobu po karanténě. Paní D zmínila jako podporu finanční obnos uvolněný ze školního rozpočtu na jednodušší návrat žáků zpět do školy. Finance dostala k dispozici i paní H, která využívala

především asistentky ve třídě. Paní E, F, G, J, M a panu I žádná podpora nabídnuta nebyla. Paní K má zkušenost s poskytnutím materiálů. Ona sama si zjišťovala informace a snažila se vyhledávat webináře. Paní L byla nabídnuta možnost online školení zaměřené na dobu po karanténě.

15 Diskuze

Práce se zaměřuje na problémové chování žáků prvního stupně základních škol. Téma diplomové práce jsme zvolili na základě osobního zájmu o danou problematiku, neboť jsem měla možnost porovnat chování žáků před dobou karantény a po návratu zpět do školních lavic. Problémoví žáci, které jsem v té době učila, prošli výraznou změnou chování. Po návratu do školního prostředí se jejich chování mnohonásobně zlepšilo a také si začali vážit toho, že mohou být se svými spolužáky a učit se společně. Ověřili jsme si, že při snaze řešit tuto problematiku je velice důležitá spolupráce škola – rodina. Problémové chování se ve školství objevuje čím dál více, a proto je potřeba se mu intenzivně věnovat.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou.

Teoretickou část tvoří několik kapitol a podkapitol, ve kterých jsme vymezili základní pojmy k tomuto tématu. Vymezili jsme pojem problémové chování a poruchy chování, školní věk, škola jako instituce, osobnost pedagoga, kázeň a nekázeň, odměna a trest, rodina, distanční výuka, školská zařízení a poradenští pracovníci.

V praktické části jsme shrnuli výsledky výzkumného šetření. Cílem výzkumu bylo zjistit vliv karantény na problémové chování žáků a vyvození preventivních doporučení zamezujících problémovému chování u žáků během klasické výuky.

Zajímalo nás, zda žákům prvního stupně, kteří vykazovali problémové chování, činilo distanční vzdělávání potíže, a zda toto chování vymizelo nebo přetrvalo i po době celoplošné karantény.

Dílčím cílem bylo poskytnout doporučení, jak předejít problémovému chování u žáků při běžné výuce.

Zjistili jsme, že pedagogové s praxí delší než 5 let dokáží lépe odhalit problémové chování.

Zaměřili jsme se na osobní zkušenosti pedagogů s touto skupinou dětí. Primárně nás zajímala odhadovaná početnost žáků s problémovým chováním v jednotlivých třídách, a to jak před obdobím karantény, tak po návratu zpět do škol. Také jsme chtěli zjistit, jestli školy pedagogům poskytly nějakou podporu a zda by další online výuka proběhla bez problémů.

Sběr dat probíhal za pomoci dotazníku vlastní konstrukce, na kterém spolupracovali pedagogové prvního stupně základních škol. Dotazník obsahoval dvanáct otázek. Získané údaje jsme zapsali do tabulek a poté jsme sestavili sloupcové grafy.

Z výzkumného šetření vyplývá, že se ve třídách nejčastěji objevují 1–3 žáci s problémovým chováním. Distanční výuka byla pro žáky s problémovým chováním velmi náročná, 76 pedagogů (67, 86 %) ale uvedlo, že ji zvládli bez problémů. Nejčastějším projevem problémového chování byla před karanténou nekázeň, při distanční výuce byl nejvíce zastoupen negativismus a nadměrné upoutávání pozornosti ze strany žáků. To mohlo být způsobeno nedostatečnou pozorností svého okolí v době karantény. Po návratu do školního prostředí byla nejvíce zastoupena nekázeň, stejně jako tomu bylo před karanténou. Z tohoto důvodu bylo třeba opakovat pravidla a nastavit hranice. Polovina pedagogů uvedla, že jejich žáci neměli problém s návratem do školy. O 14 pedagogů méně je ale názoru, že žákům návrat do školy obtíže činil. Chování u žáků se chvíli po návratu zpět změnilo. 41 pedagogů (36, 6 %) uvedlo, že se chování po návratu alespoň na chvíli zlepšilo, ale 31 z nich uvádí, že jim toto chování nevydrželo dlouhodobě. 71 pedagogů (63, 4 %) uvedlo, že se chování zhoršilo, 49 z nich je ale toho názoru, že se po chvíli opět navrátilo k původnímu, které vykazovali problémoví žáci před karanténou. Podle 77 dotazovaných (68, 75 %) neměla karanténa vliv na chování žáků. Vysoké procento učitelů (40, 18 %) vnímá jako nejčastější příčinu problémového chování u svých žáků nudu.

Stanovili jsme si celkem 2 hypotézy:

1. hypotéza: Pedagogové s delší praxí dokáží odhalit více dětí s problémovým chováním než pedagogové s praxí do pěti let.

2. hypotéza: Pedagogové s praxí více než pět let jsou častěji toho názoru, že problémoví žáci měli potíže při návratu do školy než pedagogové s praxí do pěti let.

Na **hypotézu č. 1** mi odpověděla otázka č. 3 v dotazníku pro pedagogy: Kolik máte ve třídě žáků s problémovým chováním? Tato hypotéza se mi potvrdila.

Na **hypotézu č. 2** mi odpověděla otázka č. 8 v dotazníku pro pedagogy: Činil problémovým žákům návrat zpět do školního prostředí obtíže? Tato hypotéza se mi potvrdila.

Problémové chování je velmi častým jevem, který se objevuje v podstatě na každé škole.

16 Doporučení pro začínající pedagogy

Během distanční výuky docházelo u různých pedagogů k různým situacím. U problémových dětí museli řešit problémy, které se vyskytují běžně při výuce, a také jim přibyly problémy, které přineslo období karantény. Bylo složité s dětmi pracovat a zaujmout je natolik, aby online výuka probíhala bez větších obtíží.

Doporučení tvoříme díky zkušenosti s online výukou a karanténou, které se dají využít v běžné výuce. Karanténa nám naznačila možné změny v chování problémových žáků, ze kterých můžeme vycházet.

Z analýz odpovědí na otázky č. 5, 6 a 7 pokládané pedagogům během rozhovorů vyplývá, že:

- Je třeba pracovat se skupinou problémových žáků odděleně, pokud si to situace žádá – můžeme tak eliminovat případné rušení ostatních žáků a zároveň v celém kolektivu nebude probíhat vzájemné podporování problémových žáků mezi sebou.
- U takových dětí je třeba odstranit z jejich blízkého okolí rušivé předměty, které je rozptylují od práce.
- Velkou roli hraje individuální přístup k těmto dětem, který často vyžadují, potřebují mít jistotu, že jim je věnována dostatečná pozornost.
- Je velmi důležité nastavení pravidel a jejich důsledné dodržování, děti pak získají pocit, že se jejich problémové chování nebude přehlížet a že za každý přestupek bude striktně následovat sankce.
- Problémoví žáci by neměli sedět spolu v lavici, ale měli by být rozděleni, pokud je to možné. Jejich vzájemná blízkost může eskalovat jejich chování, které se neslučuje s klidnou výukou, kterou pedagog očekává.
- Je dobré zajistit žákům prostor, ve kterém nebudou během výuky rušeni přehnaným množstvím pomůcek pro výuku, čím méně bude učebna vybavena, tím je větší možnost, že žáci nebudou rozptylováni.
- Nejdůležitější roli v tomto ohledu hraje autorita učitele, žáci si k pedagogovi tvoří vlastní vztah od první chvíle, kdy se dostanou do vzájemného kontaktu, žák velmi rychle vycítí, co si může dovolit a kam až může zajít, problémový žák zkouší hranice a také, zda pedagog bude nastavená pravidla dodržovat nebo bude schopen ústupků.

- První nastavení pravidel komunikace a vzájemného respektu je pro problémové děti stěžejní.
- Je vhodné problémovým žákům zajistit klidné pracovní prostředí.
- Je ideální, pokud takové žáky cokoliv ruší, mít možnost odejít do jiné učebny, kde budou pracovat individuálně, dle vlastního tempa a potřeby pod dohledem pověřené asistentky.

Z hypotézy č. 1 vyplývá, že pedagogové s praxí delší než 5 let dokáží lépe odhalit žáky s problémovým chováním. Díky jejich zkušenostem můžeme hledat pomoc a rady u zkušenějších kolegů. Další pomoc nám může poskytnout asistentka, pokud nějakou ve třídě máme, dále také školní psycholog či metodik prevence, nebo výchovný poradce. Pokud se ve třídě objeví žák/ žáci s problémovým chováním, pak je dobré požádat kolegy, popřípadě vedení školy o zajištění materiálů a školení v této problematice. Je vhodné si vyhledávat webináře a školení ve svém vlastním zájmu, případně hledat pomoc ve školských poradenských zařízeních, jako je například pedagogicko-psychologická poradna, kde by měli být nápomocni při řešení situací s takovým žákem.

Závěr

Diplomová práce na téma Problémové chování žáků na 1. stupni ZŠ po době karantény pohledem pedagoga vymezuje základní teoretické poznatky o tomto tématu.

Práce si kladla za cíl prozkoumat dopad karantény na problémové chování u žáků a vyvodit preventivní kroky k potlačení takového chování během standardní výuky.

Tyto cíle můžeme považovat za splněné. Výsledky výzkumu odhalily, že distanční výuka byla velmi těžkým obdobím pro všechny žáky, kteří ji zažili. Především chybějící osobní kontakt vrstevníků, ale takové zcela nová situace si žádala mnohé změny. Tato doba s sebou přinesla spousty ojedinělých situací, na které nejen žáci, ale i pedagogové museli reagovat.

Hypotézy odhalily, že pedagogové s praxí delší než pět let dokáží lépe odhalit žáky s problémovým chováním, a to díky svým bohatším zkušenostem. Z toho můžeme soudit, že profesně starší pedagogové mohou méně zkušeným pedagogům poskytovat cenné rady stran rozpoznání takových dětí a řešení výchovně-vzdělávacích situací, do kterých se pedagog může s těmito dětmi dostat.

Na základě analýzy odpovědí na vybrané otázky v rozhovorech s pedagogy jsme sestavili preventivní doporučení pro začínající pedagogy. Naším cílem bylo usnadnit jim prvotní etapu praxe. Vzhledem k tomu, že tato doporučení vychází přímo z rozhovorů s pedagogy, považujeme tuto část naší práce za splněnou.

Přínosem této práce jsou vytvořená doporučení, která mohou při výuce pedagogovi pomoci předejít problémovému chování těchto žáků.

Zdroje

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *Když dítě lže*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2309-9.

BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-.

BOWEN, JENSON, CLARK. *School-based interventions for students with behavior problems*. New York: Kluwer Academic, 2004. ISBN 0-306-48114-6

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

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

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

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

MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti*. Praha: Wolters Kluwer, 2021. ISBN 978-80-7676-161-2.

MICHAJLUKOVÁ, Anita. *Školák, který se v životě neztratí: jak vést děti k samostatnosti a odpovědnosti*. Ilustroval Miroslava MAIXNEROVÁ. V Brně: CPress, 2021. ISBN 978-80-264-3944-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.

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

NOVÁK, Tomáš. *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Praha: Grada, 2014. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-5069-9.

PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-.

PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

TLÁSKALOVÁ, Andrea. *123 tipů pro výuku, která baví děti i učitele*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3335-2.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-2282-8.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3532-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

Online zdroje

Pedagogika – Učitelům a studentům: *Etopedie*. [online]. 2019 [cit. 2022-12-12]. Dostupné z: <https://skolni.eu/specialni-pedagogika/etopedie/>

MKN-10 2023: *F90-F98 - Poruchy chování a emoci s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání* [online]. 2023 [cit. 2022-12-04]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98>

Zapojme všechny.cz: *Problémové chování* [online]. 2020 [cit. 2022-12-01]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/problemove-chovani>

Wen Yan Jiao, Lin Na Wang, Juan Liu, Shuan Feng Fang, Fu Yong Jiao, Massimo Pettoello-Mantovani, Eli Somekh: *Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic* [online]. 2020 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: [https://www.jpeds.com/article/S0022-3476\(20\)30336-X/fulltext](https://www.jpeds.com/article/S0022-3476(20)30336-X/fulltext)

ANOTACE

Příjmení a jméno autora	Vendula HONDLOVÁ
Název katedry a fakulty	Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Vedoucí práce	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
Rok obhajoby	2023
Název práce	Problémové chování žáků na 1. stupni ZŠ po době karantény pohledem pedagoga
Název práce v angličtině	Problematic behavior of pupils in the 1st grade of elementary school after the quarantine period from the perspective of the pedagogue
Anotace	<p>Cíl této diplomové práce je zjištění vlivu karantény na problémové chování žáků a vyvození preventivních doporučení zamezujících problémovému chování u žáků během klasické výuky.</p> <p>Tedy, zda žákům prvního stupně, kteří vykazovali problémové chování, činilo distanční vzdělávání potíže, a zda toto chování vymizelo nebo přetrvalo i po době celoplošné karantény.</p> <p>V praktické části práce využíváme kvalitativní i kvantitativní výzkum.</p> <p>Výzkumný soubor představují pedagogové I. stupně základních škol. Pro získání dat jsme zvolili anonymní rozhovory a dotazníkové šetření, kdy získané výsledky mohou sloužit k nalezení a možnosti snížení příčin vedoucích k výskytu problémového chování žáků ve škole. Zároveň mohou pomoci pedagogům při řešení problémového chování žáků ve škole.</p>

Klíčová slova	Problémové chování, poruchy chování, školní věk, osobnost pedagoga, rodina, distanční výuka
Anotace v angličtině	<p>The aim this diploma thesis is to determine the effect of quarantine on the problematic behavior of pupils and to derive preventive recommendations preventing problematic behavior among pupils during classical education.</p> <p>That is, whether distance education caused difficulties for first-grade students who exhibited problematic behavior, and whether this behavior disappeared or persisted even after the period of nationwide quarantine.</p> <p>In the practical part of the work, we use qualitative and quantitative research.</p> <p>The research group is represented by pedagogues of the first grade of primary schools. To obtain data, we chose anonymous interviews and questionnaire surveys, where the obtained results can be used to find and reduce the causes leading to the occurrence of problematic behavior of pupils at school. At the same time, they can help educators in solving problematic behavior of pupils at school.</p>
Klíčová slova v angličtině	Problematic behaviour, behavioral disorders, school age, teacher's personality, family, distance learning
Počet znaků	108 833
Počet příloh	15
Počet titulů použité literatury	33

Seznam tabulek

Tabulka 1: Poruchy chování podle MKN 10.....	20
Tabulka 2: Počet žáků s problémovým chováním.....	44
Tabulka 3: Počet žáků s obtížemi při návratu po distanční výuce.....	45
Tabulka 4: Pohlaví.....	55
Tabulka 5: Délka praxe.....	55
Tabulka 6: Počet žáků s problémovým chováním.....	56
Tabulka 7: Zvládnutí distanční výuky	57
Tabulka 8: Výskyt problémového chování před karanténou.....	58
Tabulka 9: Projevy problémového chování při distanční výuce	59
Tabulka 10: Projevy problémového chování po karanténě	60
Tabulka 11: Problémy s návratem	61
Tabulka 12: Změny v chování	62
Tabulka 13: Opakování pravidel chování.....	63
Tabulka 14: Vliv karantény na problémové chování	63
Tabulka 15: Příčiny problémového chování.....	64

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví	55
Graf 2: Délka praxe	56
Graf 3: Počet žáků s problémovým chováním.....	56
Graf 4: Zvládání distanční výuky	57
Graf 5: Výskyt problémového chování před karanténou.....	58
Graf 6: Projevy problémového chování při distanční výuce	59
Graf 7: Projevy problémového chování po karanténě	60
Graf 8: Problémy s návratem.....	61
Graf 9: Změny v chování.....	62
Graf 10: Opakování pravidel chování	63
Graf 11: Vliv karantény na problémové chování	64
Graf 12: Příčiny problémového chování	65

Seznam příloh

Příloha 1 Otázky do rozhovorů.....	81
Příloha 2 Otázky do dotazníku	82
Příloha 3 Rozhovor s paní A	86
Příloha 4 Rozhovor s paní B.....	88
Příloha 5 Rozhovor s paní C.....	90
Příloha 6 Rozhovor s paní D	92
Příloha 7 Rozhovor s paní E.....	94
Příloha 8 Rozhovor s paní F	96
Příloha 9 Rozhovor s paní G	98
Příloha 10 Rozhovor s paní H	100
Příloha 11 Rozhovor s panem I	102
Příloha 12 Rozhovor s paní J.....	104
Příloha 13 Rozhovor s paní K	106
Příloha 14 Rozhovor s paní L.....	108
Příloha 15 Rozhovor s paní M.....	110

Příloha 1 Otázky do rozhovorů

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?
2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?
3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?
4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?
5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?
6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?
7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?
8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?
9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?
10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?
11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

Příloha 2 Otázky do dotazníku

Vážení respondenti,

jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika. V rámci své diplomové práce provádím šetření, které se zaměřuje na problémové chování žáků na 1. stupni ZŠ po době karantény pohledem pedagoga. Touto cestou si Vás dovoluji požádat o vyplnění anonymního dotazníku. Vyplňování Vám nezabere více než 10 minut. Získaná data poslouží pouze ke zpracování diplomové práce.

Děkuji za Váš čas při vyplňování.

S přáním hezkého dne

Vendula Hondlová

1. Jste žena nebo muž?

- a) žena
- b) muž

2. Jak dlouho učíte na prvním stupni?

- a) méně než 5 let
- b) 5 - 10 let
- c) více jak 10 let

3. Kolik máte ve třídě žáků s problémovým chováním?

- a) 1 - 3
- b) 3 - 5
- c) více

4. Jak problémoví žáci zvládali distanční výuku?

- a) bez problémů
- b) s občasnými problémy
- c) s častými problémy
- d) každý jinak

5. Jaké problémové chování se u Vás ve třídě nejčastěji projevovalo před karanténou?

- a) nadměrné upoutávání pozornosti
- b) nekázeň
- c) lhaní
- d) negativismus
- e) drobné krádeže
- f) čachrování
- g) záškoláctví
- h) jiné

6. Jaké problémové chování se u Vás ve třídě nejčastěji projevovalo při distanční výuce?

- a) nadměrné upoutávání pozornosti
- b) nekázeň
- c) lhaní
- d) negativismus
- e) drobné krádeže
- f) čachrování
- h) záškoláctví
- i) jiné

7. Jaké problémové chování se u Vás ve třídě nejčastěji projevuje po karanténě?

- a) nadměrné upoutávání pozornosti
- b) nekázeň
- c) lhaní
- d) negativismus
- e) drobné krádeže
- f) čachrování
- g) záškoláctví
- h) jiné

8. Činil problémovým žákům návrat zpět do školního prostředí obtíž?

- a) ano
- b) ne
- c) jen některým

9. Vidíte v chování problémových žáků po karanténě nějaké změny?

- a) chování se zlepšilo
- b) chování se na chvíli zlepšilo, ale po čase se vrátilo do starých kolejí
- c) chování se na chvíli zhoršilo, ale po čase se vrátilo do starých kolejí
- d) chování se zhoršilo

10. Bylo potřeba opakovat pravidla chování?

- a) ano
- b) ne
- c) občas ano

11. Myslíte si, že nyní častěji řešíte problémy v chování v souvislosti s proběhlým uzavřením škol z důvodu karantény?

- a) ano
- b) ne
- c) neumím posoudit

12. Jaké jsou dle Vašeho názoru nejčastější příčiny problémového chování u dětí ve Vaší třídě?

- a) málo podnětné prostředí
- b) vliv rodiny
- c) vliv party
- d) psychický stav dítěte
- e) nuda
- f) vliv počítačových her/ televize
- g) jiné

Příloha 3 Rozhovor s paní A

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na běžné škole, kde máme 347 žáků. Jsem třídní třetího ročníku.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Ve třídě mám 27 žáků. Projevy problémového chování jsou u pěti z nich.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„Ano, rozdíly vidět byly. Žáci s problémovým chováním měli obrovský problém s tím, aby sami sebe donutili k práci. Často u počítače jen seděli, popřípadě si hráli. Jeden chlapec nás neustále rušil. I přes to, že ho nikdo nevyzval, tak si zapínal zvuk a mluvil, jak ho napadlo. Nejvíce ho rozčilovalo, když zjistil, že ho děti vypínají, protože kvůli němu nic neslyšely. Seděla u něj maminka a snažila se krotit jeho chování.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„Rodiče mých žáků spolupracovali skvěle. Nemůžu říct, že by něco nefungovalo. Odevzdání úkolů dětem kontrolovali a pokud se stalo, že něco zapoměli, tak to hned po upomenutí dodali. Nemůžu si stěžovat. Mám u všech pěti dětí rozumné rodiče, kteří si problém připustili a pracují na tom, aby to bylo co nejlepší do budoucna.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„Ano, to jsem měla. Je pravda, že jsem se toho ze začátku hodně bála, protože jsem netušila do čeho jdeme a moc jsem si neuměla představit, jak taková výuka „na dálku“ bude probíhat. Děti jsem rozdělila do dvou skupin a problémové jsem oddělila, aby se mi nepotkaly v jedné skupině a nepodporovaly se tak navzájem. Překvapilo mě, že všechny děti byly první dva dny ostýchavé, moc se mnou nechtěly mluvit. Myslím tím, že ani o tom, jak se mají, jak se jim to líbí, když mohou sedět doma. Problémové děti doma rušilo daleko více elementů, než je ruší ve škole. Byl to ze začátku docela problém. Byly ve svém prostředí, kde mají hračky a různé předměty. Soustředění tak bylo velmi omezené. Cca třetí den jsme to vyladili a myslím, že na to, jakým způsobem jsme pracovali, že to docela šlo.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„U dvou dětí jsme řešili problémy s kázní. Doma, jako kdyby zapoměly třídní pravidla a vše jsme mohli dělat znova. Pokřikovaly, běhaly po třídě, nerespektovaly domluvená pravidla. Kolegyně s nimi měla problém, že nerespektovaly její autoritu.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Ve třídě mám asistentku pedagoga, takže žádná podpora nebyla potřeba. Jsme sebrané a dokážeme si pomoci. O žádnou podporu jsem tedy ani nežádala. Ale věřím, že kdybych požádala, že by se mi pan ředitel snažil vyhovět.“

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Změny pro nás byly jen při nástupu na distanční výuku. Po návratu jsme se dokázali všichni rychle vrátit zpět. Každému to trvalo jinak dlouho, ale zvládli jsme to všichni. Některé děti velmi uvítaly, že nebudou muset plnit všechny úkoly doma s rodiči.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„Jenom ti dva, které už jsem zmiňovala. Jak jim byly „povoleny opratě“ tak se rozjeli, ale během týdne jsme to společnými silami dokázali dostat pod kontrolu. Jak už jsem zmiňovala, tak to byla především nekázeň, nerespektování autority a pokynů.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Ano, nyní už je to vše při starém. Máme znovu nastavená pravidla a myslím, že to vše funguje podle našich představ. Občas musíme bojovat, ale to k tomu patří.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Vzhledem k tomu, že už jsme si karanténu a vyučování „na dálku“ zkusili a už proběhl i návrat zpět do lavic, tak si myslím, že už by nám to nedělalo problém, protože už bychom nešli do neznámého, nebo jak to říct jinak...no asi by to bylo v pořádku.“

Příloha 4 Rozhovor s paní B

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na běžné škole, 2. ročník.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Ve třídě mám 23 dětí. Z toho je jen jeden chlapec, který se projevuje problémovým chováním. Ostatní děti mi s ním pomáhají.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„Ano, tento chlapec měl velký problém distanční výuku doma zvládat, takže docházel ve smluvený čas do školy, kde jsme pracovali společně. Tuto pomoc jsme rodině nabídli, protože žák má individuální vzdělávací plán a další problémy.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči při distanční výuce?

„Spolupráce s jeho rodiči probíhala docela dobře. Vlastně jsme jim celou situaci hodně usnadnili, takže s chlapcem dělali pouze domácí úkoly a vozili ho do a ze školy.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„No, docela mě překvapilo, že i ostatní děti (bez problémového chování) měly s domácí výukou v prvních dnech problém. Vyvedlo je z míry každé vypnutí kamery, signálu. Bylo na nich vidět, že je to znejistí a začnou panikařit, že nestíhají. Stále jsme si museli vysvětlovat, že se nic neděje a že technika občas selže. Bylo to hodně o třídních hodinách, povídání a vysvětlování. Ale situace si to žádala.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„Děti byly od začátku v klidu. Hned jsme se vrátili do zaběhlého režimu. Nepozorovala jsem žádné změny.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Všem na škole byla nabídnuta pomoc školního psychologa pro děti (v případě potřeby). Jinak nic. Já jsem ji ale nepotřebovala.“

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Změny byly jen v jiné formě vzdělávání. Přejít na distanční výuku, způsob odevzdávání úkolů. Jinak nic.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„Myslím, že se nikomu nechtělo opět vstávat dřív než za deset minut osm, převlékat se z pyžama, ale jinak asi problém nemá nikdo. Všichni jsou rádi, že mohou být s ostatními dětmi.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Ten jeden chlapeček problém nemá asi díky tomu, že do školy chodil celou dobu. Měl mě sám pro sebe, vyhovovalo mu to více.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Jsem si jistá, že bychom to opět zvládli. Mám prostě báječné žáky.“

Příloha 5 Rozhovor s paní C

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na velké škole. Mám čtvrtou třídu.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Ve třídě mám 24 žáků a pokud mám říci, kolik jich je s problémovým chováním, tak více než polovina. Je to moc. Naše škola se nachází v oblasti vyloučené lokality, takže je tu hodně dětí romských a někdy je to opravdu problém. Ze školy někdy odcházím unavená jak po směně v dolech. Ale pokud je mám spočítat, tak je to cca 13 žáků, kteří mají problém s chováním.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„Ano, žáci s problémovým chováním neplnili domácí úkoly, na upomínky nereagovali. Často se ani nepřihlašovali k online výuce, takže jsme to museli řešit s rodiči, kteří jim domlouvali. Odevzdávání úkolů jsem měla časově omezené, takže kdo to nestihl, dostal pětku. Žáci, o kterých je řeč, jich ve finále měli tolik, že se to ani nedalo spočítat. Bohužel jim tímto přístupem uteklo hodně učiva a teď mají ještě větší problémy. Ostatní žáci pracovali bez problémů, úkoly plnili pečlivě.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„S některými rodiči to šlo, jiní moje upomínání ignorovali a téměř nekomunikovali. Taková nespolečenská spolupráce s nimi probíhá běžně, takže mě to vlastně ani nepřekvapilo. Tady bylo hrozné, že jsem dětem nemohla domluvit já, protože jsme nebyli vůbec v kontaktu. Nepříjemné pak bylo, když jsem šla z práce (museli jsme učit ze školy) a tyto žáky jsem potkávala vysmáté na ulici.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„Výuka v domácím prostředí nikdy nemůže nahradit výuku ve škole. Některé děti mají špatné připojení, další nemají dostatek financí na nákup techniky, takže jsme museli půjčovat notebooky a tablety ze školy. Bylo to náročné období pro všechny z nás.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„Myslím si, že se dětem ulevilo, že opět budou fungovat nějaká pravidla. Dva chlapci mají stále trvající problémy s docházením do školy. Řešíme tuto situaci už delší dobu. Neustále se vymlouvají na nevolnosti. Já si myslím, že prostě natolik zpohodlněli, že už chodit nebudou. Lepší je být doma a nic nedělat.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Ano, v prvním týdnu po návratu jsme měli preventivní program, který se zaměřoval na dobu po karanténě, jak s touto situací naložit.“

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

Problém se vrátit zpět, opět přistoupit na pravidla a dva kluci se s tím perou ještě teď. Pár dětí mi občas řekne, jak jsou vděční, že mohou do školy chodit, že domácí výuka byla hrozná, protože na úkolech pracovali celý den a ve škole to zvládnou za dopoledne.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„Už jsem říkala. Ano, dva mají stále problém. Pracujeme na tom, ale ono to nemá moc řešení, pokud se to svede na psychiku dětí.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Ti, kteří chodí, tak ano. Už si znova zvykli na to, že ve škole platí pravidla, která se musí dodržovat, protože v opačném případě je problém. Byla to ale zkouška trpělivosti nás všech. Už před karanténou jsme neustále řešili nějaké problémy a po karanténě se to jen znásobilo.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Jen to ne. Už žádnou karanténu. Nevládly by to ani děti, ani já. To odloučení pro ně také nebylo snadné.“

Příloha 6 Rozhovor s paní D

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na malotřídní škole. Mám spojku 4. a 5. ročník.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Ve 4. třídě mám 5 dětí a v 5. třídě 7 dětí. Jen jeden čtvrták má problémy s chováním.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„Všechny děti pracovaly parádně. Zmiňovaný čtvrták měl problémy s tím, aby sám sebe nějakým způsobem koordinoval. I ve škole má kolem sebe a své lavice neustálý nepořádek a chaos a doma to bylo stejné. Pak měl takové chvíle, kdy si začal se zapnutým mikrofonem nahlas (naschvál) zpívat. Když fungovala kamera, tak si prohlížel obsah svých dutin a sám se tomu smál. Jinak nemůžu říct, že by něco nefungovalo.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„Rodiče jsou zvyklí komunikovat neustále, takže jsme pokračovali v tom, co funguje.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„Děti v domácím prostředí fungovaly a pracovaly podobně, jako ve škole. Většinu úkolů jsme udělali společně a zbytek mi posílali, když měli vypracováno. Všichni si vše hlídali.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„Děti mi den, co den při karanténě říkaly, že už chtějí, aby to skončilo. Ono přeci jen bylo nepříjemné, že museli být zavřeni doma, moc nevěděli, co se děje, jak dlouho to bude trvat, ale to nevíme ani my teď. Přála bych vám vidět jejich reakce po návratu zpět do lavic. Samé nadšení a jak si vážili toho, že mohou být spolu.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Žádná podpora nebyla třeba, ale paní ředitelka nám nabídla, že v případě potřeby uvolní finance, na nákup materiálů vhodných pro lepší návrat zpět.“

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Změny jsem žádné nezaznamenala. Tak, jak jsme školu opustili, tak jsme se zase vrátili. Byl to takový hodně prodloužený víkend.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„Nikdo žádný problém neměl.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Ano, ten jeden chlapec je úplně stejně neorganizovaný a problémový, jako byl před karanténou. Je teda pravda, že tam mohlo proběhnout nějaké zlepšení, ale nic.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Myslím, že už bychom to zvládli v pohodě, když víme, co to obnáší.“

Příloha 7 Rozhovor s paní E

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na malotřídní škole, 1. ročník.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Ve třídě mám 9 dětí. Jeden chlapec se projevuje problémovým chováním. Již od mateřské školy je v péči poradny. Stále se s ním musí pracovat.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„U všech dětí seděli rodiče, takže děti pracovaly možná lépe než ve škole. Rozdíl tedy nebyl poznat. Ani tento chlapec neměl výraznější projevy (až na pár výbuchů vzteku).“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„Tím že byli rodiče přítomni výuce, tak spolupracovali a byli pořád v obraze, bylo to moc fajn. Ušetřili jsme si tím mnoho nejasností. Úkoly mi vozili do školní schránky, abych je mohla kontrolovat a s hodnocením posílat zpět.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„V domácím prostředí to paradoxně fungovalo lépe než ve škole. Každé dítě mělo vedle sebe svého rodiče, takže byl zajištěn individuální přístup a bylo to fajn. Když se někdo ztratil, tak rodiče dokázali pomoci.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„Děti byly šťastné, že se vidí, že už nemusíme koukat před monitor a hlavně, že mají trochu volnost, když na všechno nedohlží rodiče. Rodiče bylo často slyšet, jak děti rovnají. To se mi moc líbilo.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Mně nikdo nic nenabídl a ani kolegyně nic neříkaly.“

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Změny? Možná tak změnu u mě samotné v pohlížení na konkrétní rodiny. Distanční výuka skvěle otevřela dveře do rodin a já jsem tak byla častokrát svědek toho, jak rodiče s dětmi mluví, jak jsou benevolentní, nebo naopak. Jak to doma funguje, jestli maminka hledá dítěti konkrétní stránku, nebo jestli ho nechá a zasáhne až v případě, že to dítě samo nenajde. Opravdu zajímavá zkušenost, a hlavně to byla změna pro mě. Jsem zvyklá mluvit s dětmi sama, mluvit na

ně svým jazykem a najednou mi za kamerou nasedlo jen devět žáčků, ale také devět dospělých. Jsem za tu zkušenost ale ráda. Posunulo mě to.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„Nikdo žádný problém neměl. Mám rozumné rodiče.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Nikdo neměl s návratem žádný problém.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Doufám, že už karanténa nebude. S dětmi raději pracuji sama tváří v tvář, bez rodičů, ale zvládly by to, protože už přesně ví, co mohou čekat.“

Příloha 8 Rozhovor s paní F

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na malotřídní a mám spojený 1., 2. a 3. ročník.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Ve třídě mám jednu prvňáčku, čtyři druháky a dva třetáky, takže dohromady sedm dětí, a právě ta prvňáčka má projevy problémového chování, ale věděla jsem to o ní už z doby, kdy chodila do školky. Není to ale nic hrozného, dá se to zvládnout. Tam to plyne hlavně z nevhodného, nepodnětného domácího prostředí.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„Druháci a třetáci byli bez problému a prvňáčka, i vzhledem k tomu, že je v první třídě, chodila dál do školy. Samozřejmě za dodržení všech opatření. Takže nedokážu porovnat.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„Spolupráce s rodiči probíhala běžně. Vodili ji do školy, po skončení zase vyzvedávali.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„Děti jsem na začátku hodně litovala, protože to pro ně bylo hodně náročné. Celá vesnice hodně bojuje s wifi, takže nám to pořád padalo a některé děti to nesly hodně těžko. Hlavně ne všechny měly doma rodiče. Některé děti byly s babičkou, která technice nerozuměla. Neustále se mi připojovaly ubrečené a nešťastné děti.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„Děti byly nadšené. Pořád měly tendence udržovat blízký kontakt, což nebylo z důvodu opatření možné. Přitom jsou to děti z vesnice, které jdou po vyučování společně k někomu domů.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Ze strany pana ředitele nám žádná podpora nabídnuta nebyla, ale paní asistentka se nabídla, že může chodit do hodin a případně pomáhat.“

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Změny jsem zaznamenala v tom, že dříve děti říkaly: „Já chci mít prázdniny, být doma“ a teď už takovou větu od nikoho neslyšíme, ba naopak: „Hlavně, ať už nejsme doma.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„Vůbec nikdo problém neměl, vážně se těšili.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Holčička se do starých kolejí vrátila hned v prvních minutách, co vstoupila do budovy školy. Hned všichni věděli, že už přišla.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Určitě bychom to zvládli všichni lépe. Už to máme perfektně naučené.“

Příloha 9 Rozhovor s paní G

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím druháky na škole běžného typu.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Ve třídě mám 22 dětí, z toho jednu dívku, která se projevuje problémovým chováním. Vlastně se chová skoro jako kluk.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„Tato žákyně musela mít distanční výuku po domluvě s rodiči úplně zvlášť. Nebylo možné, aby měla hodinu společně s ostatními. Nefungovalo to. Takže rozdíly byly dost výrazné.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„Její rodiče k tomu přistupovali zodpovědně, spolupracovali, zajímali se, jednali.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„Tady nebyl problém ani tak v domácím prostředí, ale v jejím chování. Sama sebe nedokáže ovládat. Neustále vyrušuje, vykřikuje, opakovaně dělá to, co má zakázané.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„Měla jsem pocit, že byly ze všeho takové zaskočené. Bylo to skoro jako kdybychom před karanténou snad ani do školy nechodili. Děti byly vyplašené, zaražené. Možná se i v jednu chvíli bály jeden druhého. Hodně jsme o tom museli mluvit.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Vzhledem k tomu, že mám jen jedno takové dítě ve třídě, tak ne. Podporu potřebovaly ostatní ročníky.“

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Změny asi žádné. Dětem se do školy nechtělo jako vždy.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„Neměli. Nikomu se jako vždy nechtělo, ale to není žádná změna. Za to covid nemůže.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Ano, jsme zpátky tam, kde jsme byli. Celá třída je tam, kde jsme byli před.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Asi bychom to nepocítili. Mně tedy vůbec nekončila pracovní doba, protože jsem opravovala x hodin denně a tím si zkazila zrak. Pracovat přes počítač není žádná výhra. Ale žáci to zvládli hezky.“

Příloha 10 Rozhovor s paní H

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na malotřídní škole spojku druhé a třetí.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Ve druhé třídě mám ze sedmi dětí 3 s problémovým chováním a ve třetí nemám ze sedmi dětí nikoho s problémovým chováním, takže ze čtrnácti dětí tři. To je vlastně dost.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„No měla jsem rozdělenou druhou a třetí třídu zvlášť a pokud budu brát druhou jako problémovou a třetí jako neproblemovou, tak byl rozdíl fakt velký. Práce s druháky byla naprosto šílená. Neuvěřitelná nekázeň a drzost. Vyučování s nimi bylo velmi náročné. Třetáci byli za odměnu, ale zase je to třída bez života, takže by člověk během výuky usnul. Asi si nevyberu. Ale jo, rozdíly byly viditelné.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„Rodiče mi museli posílat každý den úkoly, takže se spolupráci nevyhnu.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„No domácí prostředí není moc dobré. Děti si neustále s něčím hrály, všechno okolo je rušilo. Jak na ně úplně nevidím, tak dělají hlouposti. Zlatě být ve škole. Takhle je člověk ani nemůže moc napomenout, natož zvýšit hlas, protože nevíte, jestli tam rodiče nebo kdokoliv jiný neseď.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„No, to bylo jako vypuštění zvířátek. Pravidla úplně zapoměly a než jsem je srovnala, bylo pryč možná dobrých čtrnáct dnů. Už jsem z toho byla docela na nervy, že mi začnou skákat po hlavě, ale naštěstí se zadařilo a pochopily.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„V každé třídě mám asistentku, takže jsme obě musely s dětmi pracovat ještě víc. Jinak byl přiděl peněz na třídu, které jsme museli využít na zlepšení situace, třeba nákup emočních karet atd. Každý s tím naložil po svém.“

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Změny byly rozhodně. Zpátky do školy se mi vrátilo stádo. Špatné chování o přestávkách stále trvá. Jsem ráda, že alespoň výuka probíhá v nějakých mezích. Jinak je to doopravdy hrozné.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„S problémem přijít do školy jsem se nesečkala. Žádné záškoláctví nás nepotkalo, ani nějaké psychické problémy. Ale měla jsem malé děti, takže se to asi ani neočekává, ale stát se to může.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„No tak o přestávkách to je ještě horší, než to bylo dřív, ale ve výuce už jsme po dlouhé práci, několika třídních hodinách tam, kde jsme byli před karanténou, ale stálo to hodně úsilí.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„No to už snad ani nepřivolávejte. Jako třetáci by to zvládli, ale druháci nesmí vypadnout z režimu, pak se s nimi nedá vydržet.“

Příloha 11 Rozhovor s panem I

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na velké městské škole. Učím už několik let za sebou pátáky.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Ve třídě mám letos 28 žáků. Problémové chování nemá dle mého nikdo, všechno je podle mě jen otázkou nevychovy a nedodržování pravidel. Často taky nenastavením pravidel v rodině a ve škole. Ale v péči poradny jsou kvůli problémovému chování dvě holky, dvojčata.“

3. Viděl jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„No je teda pravda, že já jsem s nikým problémem neměl. Razím heslo: jestli Tě to nebaví, nemusíš tu být. Snažím se žáky motivovat tak, aby přirozeně chtěli. Ani s holkama nemám žádný problém, ale ostatní kolegové ano. Možná je to tím, že jsem chlap a mám možná jednodušší podmínky a přirozeně větší autoritu. U holek to bylo náročné hlavně kvůli tomu, že seděly spolu u jednoho počítače, takže se neustále bouchaly, kopaly, hádaly, ale s vypnutým mikrofonom nás nerušily. Ostatní pracovali jako ve škole.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„Rodiče holek jsou fajn. Zatím se mi nikdy nestalo, že bych se s nimi nedomluvil. Když něco potřebují, tak komunikují a když něco potřebuju já, tak mi odpoví, popřípadě vyřeší, co je třeba. Všechno úplně v klidu.“

5. Měl jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekl?

„Ve škole to jde holkám líp. Mohou sedět dál od sebe, mají vlastní prostor. Jako sám bych nechtěl být takovou dobu zavřený doma sám se sourozencem a při výuce muset sedět celou dobu vedle. Pro ně to asi taky nebylo jednoduché. Takže věřím tomu, že se fakt dost těšily do školy.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„Úplně stejně jako před karanténou. Scházely se během karantény po výuce venku, takže změna žádná.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Podpora? Ne, nebyla.“

8. Zaznamenal jste nějaké změny? Případně v čem?

„Změny kromě výuky přes obrazovku žádné. Všechno při starém. Mám super žáky, takže jsme to měli v poklidu.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„Nikdo problém neměl. Těšil jsem se já, těšili se moji žáci.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Hned po příchodu zpět do školy to všechno šlapalo. Doopravdy žádný problém. Hlavně by to asi zhoršilo celou situaci.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Zvládli by to. Nenechal bych je v tom. Od toho tu jsem.“

Příloha 12 Rozhovor s paní J

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na malotřídní škole, pátý ročník.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Mám dvanáct pátáků. Jeden chlapec má problémy, ale nic dramatického.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„Ne, všechny se chovaly stejně jako ve škole. Takže to bylo srovnatelné.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„Spolupráce probíhala stejně, jako vždycky. Naštěstí nebylo moc potřeba něco řešit, protože už si všechno kolem školy zařídí děti.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„Doma je teda všechno hrozně ruší. Nejednou jsem řešila, že kluci během výuky hráli hry, holky si malovaly. To ve škole si takové chování nesmí dovolit. Jinak práci odváděli stejně, jako ve škole. Co neudělali kvůli hrám a kreslení hned, to stejně museli dodělat.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„Myslím, že se fakt těšily. Přeci jenom už jim zbývalo posledních pár společných dnů a oni se zrovna jako pátáci fakt stmělili, tak si to chtěli ještě užít. Bohužel jsme kvůli situaci přišli o všechny akce, na které se pátáci vždycky těší.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Podpora žádná. V takovém počtu žáků to snad ani není potřeba.“

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Vrátili se mi po karanténě ještě větší pubertáci, než co odcházeli. Ale dalo se to s nimi.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„Naopak. Nebylo dne, kdy by se mě neptali, kdy už budou moct přijít do školy. Jindy by to chtěli a teď jim to už vadilo.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Všichni se vrátili do starých kolejí.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Zvládnou to všichni, protože jim nic jiného nezbyvá. Holt byla taková situace a my jsme museli zareagovat a nepoddát se tomu. To je vše.“

Příloha 13 Rozhovor s paní K

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na velké škole ve městě. Jsem třídní učitelkou pátáků, ale učím i v jiných ročnících.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Ve třídě mám nyní 19 dětí. Dvě děti k nám přišly nově. Problémové chování shledávám u dvou žáků.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„No to záleží hodně na prostředí, kde žijí. Ty děti, které pochází z ekonomicky zajištěné rodiny, ale mají problémové chování, ty během distanční výuky pracovaly někdy líp než ve škole, ale děti, co pochází ze sociálně slabé rodiny, ty skoro nepracovaly. Často jsem musela volat rodičům, ale těm to vlastně bylo jedno, že jejich děti se vyhýbají škole a neúčastní se výuky. Mám pocit, že je někdy i podporovali ve lhaní.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„No bylo to velmi náročné období. Já jsem se s rodiči snažila komunikovat, ale oni o to nějak nestáli. Úkoly jsem jim posílala smskou, ale bylo to stejně k ničemu. Situace byla neúnosná, takže jsem byla ráda, když se povolily individuální konzultace a žáci mohli přijít do školy. To jsme se snažili dohnat veškerou práci a učivo.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„Měla i neměla. Problémoví žáci pracovali a chovali se doma lépe, ale to jen v případě, že jim s tím pomáhali rodiče. Online neměli takové problémy jako ve škole, nebo nebyly tak viditelné. Tam je to jednodušší, když někdo narušoval výuku, prostě jsem mu vypnula mikrofon a bylo to. Ale u žáků, ze sociálně slabých rodin – nevím. Ti nepracovali, problémy se u nich akorát prohlubovaly, i to problémové chování.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„Některé se těšily, jiné zase vůbec. Pár dní si na sebe zvykaly, byly rády, že jsou spolu. Byla to taková zvláštní situace, protože se dlouho neviděly naživo, ale díky online výuce jsme spolu vlastně byli téměř denně. Někomu distanční výuka vyhovovala víc, měl na všechno čas, mohl pracovat v klidu, nikdo je třeba nerušil, mohly pracovat svým tempem. Ale část si taky zvykla na tu pohodu, na nic nedělání, na to, že za ně vše udělají rodiče. Tak přišly takové ty řeči, jakože

doma bylo líp. A ty problémové děti se taky těšily, protože jim samozřejmě chyběli kamarádi, ne učivo, škola, nebo paní učitelka. “

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Spíš ne. Vedení nám poslalo nějaké dokumenty, vyhlášky k prostudování, ale nemám pocit, že by nás nějak podporovali. Hodně jsem si zjišťovala, jak řeší problémy na jiných školách nebo si sama vyhledávala různé webináře. “

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Asi ne, přijde mi, že je to úplně stejné. “

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„No tak samozřejmě. Mnohým se nechtělo vstávat, zvykli si na režim, kdy vstávali těsně před osmou, také odvykli systému. Mnozí zapomněli psát, počítat. Bylo vidět, že doma nic nedělali. “

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Ano, oba. “

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Myslím si, že by to bylo stejné. Kdo má zájem se vzdělávat a má podporu rodiny, ten to má jednodušší. Ale ti, co doma nemají internet, vybavení, podporu rodiny, ti na tom budou úplně stejně. “

Příloha 14 Rozhovor s paní L

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Učím na běžné škole, čtvrtou třídu.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„23 dětí, z toho dvě mají sdílenou asistentku, nejen kvůli svému chování.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„To jsem teda viděla. To byla hrůza. Nejen, že mi neustále rušili hodiny chlapci s problémovým chováním, ale přidaly se k nim i další děti. Měli z toho vysloveně srandu. Než si to konečně sedlo, byl skoro konec. Pořád měli všichni pocit, že jsou prázdniny a já je jenom obtěžuju. To bylo hrozný období. Vyřešila jsem to tak, že se ti dva spojili pouze s asistentkou a pracovali zvlášť. Asi by se to ale nemělo. Posílali mi úkoly ke kontrole, já byla s asistentkou v kontaktu a připojovali se pouze na třídnické hodiny.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„U nás je to věčný boj. Rodiče často ignorují školní povinnosti svých dětí, k ničemu je nevedou. Je jim všechno jedno. Často mám pocit, že je mají jen pro radost. Takže abych odpověděla na otázku, tak spolupracovali jen minimálně.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„Chování všech dětí doma bylo o něco horší než ve škole. Problémoví žáci se doma jeví nevladatelně. Jejich rodiče chodili do práce, nemohli na ně dohlédnout a toho oba zneužívali. Takže ač si myslím, že běžně autoritu mám, tady selhalo naprosto vše.“

1. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„No to byla taky teda zkušenost. Přišlo mi, že nikdy neslyšeli pojem pravidlo, že byli rozjívění. Naštěstí brzy pochopili, že to takhle nejde a začali se chovat normálně.“

6. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„Bylo mi nabídnuto zúčastnit se několika online školení, které se zabývalo chováním žáků po karanténě a jak se s touto situací co nejlépe vypořádat.“

7. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Když se zklidnili, přišlo mi, že si začali vážit toho, že do té školy můžou. Vlastně si myslím, že se cítí bezpečně, když mají pravidla a řád, a to doma neměli. Takže vnímám změny v přístupu ke škole.“

8. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„Ano, jeden žák s problémovým chováním měl problém. Dělal doma mamince zle, vydíral ji. Maminka nám volala nešťastná, že ho nemůžu dostat ani do auta, natož do školy.“

9. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Ano, trvalo nám to dlouho, ale stálo to za to.“

10. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Myslím, že když na to budou opět sami, tak ne. Sebeovládání je jejich nepřítel.“

Příloha 15 Rozhovor s paní M

1. Učíte na malotřídní, nebo běžné škole? Jaký ročník?

„Já učím druháky na běžné škole.“

2. Kolik máte ve třídě dětí? Kolik z nich se projevuje problémovým chováním?

„Aktuálně mám 27 dětí a z toho čtyři problémové.“

3. Viděla jste při distanční výuce rozdíly v práci dětí bez a s problémovým chováním?

„Ano. Problémové děti měly doopravdy problém. Všichni čtyři žáci u počítačů občas předváděli něco neuvěřitelného. Ve chvíli, kdy mluvil někdo jiný si zapnuli mikrofon a začali také mluvit, v horším případě zpívat a vydávat zvuky. Jeden chlapec takové chování předváděl před maminkou, která na to nijak nereagovala. Další chlapec neměl problém ležet na stole, dát si na stůl nohy, i u něj seděla maminka. Další chlapec svoji maminku dokonce mlátil, když nestíhal. A ten poslední byl u babičky, která s ním u počítače nebyla, takže toho jsem v kameře skoro neviděla, protože si odbíhal hrát, a ještě se k tomu přiznal, když jsem ho hledala.“

4. Jak probíhala spolupráce s rodiči těchto dětí při distanční výuce?

„No, když rodiče viděli, jak se jejich zlatička chovají, tak z jejich strany začala mnohem intenzivnější spolupráce než dosud. Pořád si mysleli, že si s nimi nedokážu poradit a nejednou sami viděli, jak je to v kolektivu dalších dětí náročné. A to vedle sebe měli jen to své jedno dítě.“

5. Měla jste možnost porovnat chování dětí ve školním a domácím prostředí, co byste k tomu řekla?

„No tak v domácím prostředí se děti rozjely ve špatném chování daleko víc. Ve škole se nám pracuje lépe, uděláme víc práce. Máme víc prostoru a jsou ukázněné.“

6. Jak se projevovaly problémové děti při návratu do školních lavic?

„Měly radost, že můžou do školy a nemusí dělat tolik úkolů doma, to bylo asi nejdůležitější. Těšily se na sebe a snad i na mě. Nejdřív si chtěly neustále povídat, ale to jsem jim dopřála, protože se chudáci ze dne na den ocitly v karanténě a potřebovaly se zase nějak dostat zpět a všechno si konečně říct. Jejich pocity a pohled zajímal i mě.“

7. Byla Vám nabídnuta podpora při řešení problémů u problémových žáků?

„To teda ať přemýšlím, jak přemýšlím, tak nebyla. Ono na takové velké škole bych si asi musela říct, ale vlastně jsem ani nic nepotřebovala.“

8. Zaznamenala jste nějaké změny? Případně v čem?

„Velké změny v chování problémových dětí. To, co si dovoľovaly doma u počítače se ve škole po návratu už nestávalo. Myslím tím, jako že by někdo dával nohy na stůl, hrál si a tak. To pro mě bylo při online hodinách docela nemilé překvapení. Ani to netrvalo tak dlouho a měla jsem zase zpátky ty stejné děti.“

9. Měli někteří žáci problém s návratem do školy? Jaký konkrétně?

„To naštěstí neměl nikdo z nich.“

10. Jak je to nyní? Vrátili se žáci s problémovým chováním do „starých kolejí“?

„Jo a ani to netrvalo dlouho.“

11. Myslíte si, že by případné další distanční vzdělávání problémoví žáci zvládli lépe? Byl by pro ně návrat jednodušší?

„Asi by to zvládli. Otázkou je, jestli bych to zvládla já.“