



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ A STRATEGIE PRO JEHO PŘEDCHÁZENÍ

Vypracovala: Bc. Tereza Vaňková
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice 2025

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum:

.....

Bc. Tereza Vaňková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu této diplomové práce, panu Mgr. Luboši Krninskému, Ph.D., za jeho odborné vedení, čas a cenné rady, díky kterým se tento výzkum mohl zrealizovat. Díky jeho vstřícnosti a pomoci probíhala tato práce hladce a zároveň byl pro mě velkou inspirací a motivátorem. Dále bych ráda poděkovala všem informantům, kteří se ochotně výzkumu zúčastnili, věnovali mi svůj čas a byli naprosto otevření.

V neposlední řadě patří mé VELKÉ díky rodině a přátelům, kteří za mnou stáli a byli mojí oporou nejen při psaní této práce, ale i při celé době studia. Luky, moc ti děkuji, že jsi mě vždy podržel a nikdy mě nenechal to vzdát.

Všem zmíněným moc děkuji a nesmírně si Vás vážím!

Anotace

Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku nevhodného chování, jehož se dopouští žáci na 2. stupni základních škol. Práce se zabývá vymezením a upřesněním termínu problémového chování a cílí na představení jeho jednotlivých typů. Popisuje zároveň příčiny, které jsou důležitým faktorem pro jeho vytvoření a případnou gradaci. Dále se práce zaměřuje na jednotlivé aktéry školního prostředí – učitele a žáky, jejichž vzájemný vztah je v této oblasti zásadním faktorem. V neposlední řadě jsou představeny způsoby prevence problémového chování, které učitelé mohou ve své pedagogické praxi využívat. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, který je realizovaný na základě polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky, kteří působí na 2. stupni základních škol. Jejím cílem je zmapovat pohledy a názory pedagogů na problémové chování žáků, identifikovat typické projevy současnosti, vyhledat nejzásadnější faktor pro jeho vznik a představit strategie pro jeho prevenci.

Často diskutovaným tématem u pedagogů je problém značně rozšířeného záškoláctví, a to konkrétně skrytého, které je často podporováno ze strany nejen rodičů. Za citlivé oblasti jsou považovány formy nevhodného chování žáků mezi sebou, kdy v nejvážnějších případech dochází až k šikaně, která se v dnešní době objevuje obzvláště ve virtuálním prostředí. Pedagogové zároveň varují před možnými riziky, která se týkají návykových látek nebo sexualizovaného chování. Zásadním faktorem, který na toto chování má vliv je rodina. Dalšími méně ovlivňujícími faktory jsou digitální technologie, škola a období dospívání, které vedou ke zhoršení psychického stavu u mladých. Z pohledu pedagogů je téma prevence zcela podstatné. Důležitost vnímají v přístupu učitele, který by měl být lidský, otevřený a měl by být schopný aktivního naslouchání a komunikace. Nemálo podstatné jsou strategie školní intervence, kdy oslovení učitelé představují několik inspirativních postupů, jak s žáky pracovat. Nejsou opomenuty ani preventivní programy, kterých se školy účastní.

Klíčová slova

Chování, prevence, 2. stupeň základní školy, role učitele, rodiče, sociální síť

Abstract

This thesis focuses on the issues of inappropriate behaviour committed by pupils at the second level of primary school. The thesis deals with the definition and specification of the term problem behaviour and aims to introduce its different types. It also describes the causes that are an important factor in its genesis and eventual gradation. Furthermore, the thesis focuses on the different actors in the school – teachers and pupils, whose mutual relationship is a crucial factor in this area. Last but not least, the methods of prevention of problem behaviour that teachers can use in their pedagogical practice are presented. The practical part is based on qualitative research, which is conducted on the basis of semi-structured interviews with teaching staff working at the second level of primary schools. Its aims are to map the views and opinions of teachers on problem behaviour of pupils, to identify typical manifestations at present, to find the most important factor for its occurrence and to present strategies for its prevention.

A frequently discussed topic among educators is the problem of widespread truancy, specifically hidden truancy, which is often encouraged not only by parents. Forms of inappropriate behaviour between pupils are considered to be sensitive areas, with the most serious cases involving bullying, which is nowadays especially carried out in virtual environments. At the same time, educators warn of possible risks related to substance abuse or sexualised behaviour. The family is an essential factor influencing this behaviour. Other less influential factors are digital technologies, school and adolescence, which lead to a deterioration in the psychological state of young people. From the point of view of educators, the topic of prevention is absolutely essential. They see the importance in the teacher's approach, which should be human, open and capable of active listening and communication. Strategies for school intervention are also important, and teachers interviewed presented several inspiring ways of working with pupils. The preventive programmes in which schools participate were not neglected.

Key words

Behaviour, prevention, second grade, role of the teacher, family, social network

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	8
ÚVOD	8
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	10
1.1. PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ	10
1.2. PORUCHA CHOVÁNÍ	12
1.3. KÁZEŇ	14
1.4. RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	16
1.5. NÁROČNÉ CHOVÁNÍ	17
2. PROJEVY A PŘÍČINY VZNIKU PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	17
2.1. PŘÍČINY VZNIKU PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	17
2.2. PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	20
2.2.1. <i>Lhaní</i>	21
2.2.2. <i>Negativismus</i>	22
2.2.3. <i>Záškoláctví</i>	22
2.2.4. <i>Krádeže</i>	23
2.2.5. <i>Agrese</i>	23
2.2.6. <i>Šikana</i>	24
2.2.7. <i>E-podvádění</i>	24
2.2.8. <i>E-vyrušování</i>	25
2.2.9. <i>Kyberšikana</i>	25
3. UČITEL A ŽÁK S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM	26
3.1. OSOBNOST UČITELE	26
3.2. OSOBNOST ŽÁKA	29
3.2.1. <i>Inteligence</i>	31
3.2.2. <i>Nadání</i>	31
3.2.3. <i>Orientace na výkon</i>	32
3.2.4. <i>Naučená bezmocnost</i>	32
3.3. VZTAH UČITELE A PROBLÉMOVÉHO ŽÁKA	32
4. PREVENCE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	34
4.1. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	34
4.2. STRATEGIE PREVENCE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	38
4.2.1. <i>Klima</i>	42
4.2.2. <i>Motivace</i>	44
4.2.3. <i>Pravidla třídy</i>	45
5. INTERVENCE V PŘÍPADĚ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	46
PRAKTICKÁ ČÁST	50
1. CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	50
2. METODA VÝZKUMU	51
2.1. VÝBĚR ÚČASTNÍKŮ ŠETŘENÍ	51
2.2. SBĚR DAT	53

2.3.	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	53
3.	INTERPRETACE A PREZENTACE ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ	54
3.1.	PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	54
3.1.1.	<i>Nedodržování pravidel</i>	<i>55</i>
3.1.2.	<i>Nevhodné chování k učiteli a spolužákům</i>	<i>56</i>
3.1.3.	<i>Problémové chování online</i>	<i>58</i>
3.1.4.	<i>Agrese</i>	<i>61</i>
3.1.5.	<i>Rizika</i>	<i>64</i>
3.2.	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ	67
3.2.1.	<i>Psychologické a osobnostní faktory</i>	<i>67</i>
3.2.2.	<i>Rodina</i>	<i>69</i>
3.2.3.	<i>Vrstevníci a okolí</i>	<i>75</i>
3.2.4.	<i>Škola</i>	<i>76</i>
3.2.5.	<i>Moderní společnost</i>	<i>78</i>
3.3.	PREVENCE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ Z POHLEDU PEDAGOGŮ	79
3.3.1.	<i>Preventivní školní programy</i>	<i>79</i>
3.3.2.	<i>Školní poradenská pracoviště</i>	<i>81</i>
3.3.3.	<i>Rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností</i>	<i>83</i>
3.3.4.	<i>Školní intervence</i>	<i>84</i>
4.	DISKUSE	88
	ZÁVĚR	95
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	97
	PŘÍLOHY	105

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Současný svět je charakteristický svou dynamičností a nestálostí. Rychlost změn, kterým se člověk musí v dnešní době přizpůsobit, je bezprecedentní. Dnešní mladá generace každý den musí čelit novým výzvám odrážející rychlý chod světa, a i přesto se dospělí stále pozastavují nad tím, z jakého důvodu se chování dětí tak razantně zhoršilo. Problémové chování se ve školách řešilo nepochybně vždy, avšak jeho projevy se díky těmto změnám markantně změnily. Vnímaná gradace či závažnost projevů je více podpořena mediálním zobrazováním dané problematiky. Jaký na to mají ale pohled ti, kteří s dnešními mladými tráví většinu svého času? Jaké jsou podle pedagogů nejčastější projevy problémového chování u žáků a jaká je jeho hlavní příčina? Jak žákům lze pomoci?

Hlavní motivací pro psaní této práce je osobní zájem o metodiku prevence. Věřím, že díky tomuto tématu se lze do hloubky seznámit s obtížnostmi objevujícími se na školách a pochopit mechanismy, které s nimi souvisí. Významným bodem tohoto tématu je zmapování jednotlivých postupů pro regulaci nevhodného chování, které jsou využívány pedagogy. Je možné se jimi inspirovat a obohatit svou pedagogickou praxi. Je důležité také zmínit, že tato práce je cenná i pro čtenáře, kteří se vyskytují mimo školní prostředí, jelikož může ukázat, s jakými problémy se dnešní mladí setkávají. Naznačuje i to, že je důležité neodsuzovat děti za jejich chování a jednání, protože nikdy nelze vědět, co vše se za tím skrývá.

Tato práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá z pěti kapitol, které díky různorodým odborným zdrojům poskytují ucelený pohled na danou problematiku. První kapitola je zaměřena na představení pojmu problémového chování a popsání odlišností spojených s užíváním podobných pojmů. Je to z toho důvodu, aby se předešlo jakémukoli chybnému užití.

Druhá kapitola představuje jednotlivé projevy, kterých se žáci mohou dopustit ve školním prostředí. Vybrané projevy jsou konkrétně popsány. V téže kapitole jsou uvedeny faktory, které toto chování mohou ovlivňovat a je nutné je brát v potaz.

Ve třetí kapitole je představena role žáka a pedagoga, jelikož jejich vzájemný vztah má významný vliv na chování žáků. Podrobně je zde popsána osobnost pedagoga a také žáka. Zvláštní pozornost je poté věnována vztahu mezi těmito jednotlivými aktéry.

Čtvrtá kapitola popisuje nespočet možností, které pedagog může využít pro prevenci problémových jevů. Důraz je kladen především na pedagogickou komunikaci a její správné užití. Prevence se v této souvislosti dále soustředí na klima, motivaci a pravidla třídy.

V neposlední řadě se teoretická část zaměřuje i na vybrané možnosti intervence při problémovém chování. I přesto, že se celá tato diplomová práce zaměřuje zejména na prevenci nevhodného chování, je vhodné v rámci teorie nastínit alespoň pár možností a tipů v rámci zakročení při řešení.

Praktická část se soustřeďuje na zodpovězení výzkumné otázky: Jak učitelé v dnešní době vnímají problémové chování žáků na 2. stupni základních škol? Tato otázka byla zkoumána na základě polostrukturovaných rozhovorů se 7 pedagogy působících na 2. stupni základních škol.

1. Vymezení základních pojmů

Definování základních pojmů je klíčové a zásadní pro pochopení celkové problematiky diskutovaného tématu. V minulosti se pojmy problémové chování a poruchy chování v zásadě překrývaly, avšak v dnešní době lze bez jakýchkoli pochybností tvrdit, že se jedná o dva naprosto odlišné termíny. Zároveň v průběhu let vyvstaly na povrch další pojmy, které se na první pohled zdají být podobné, nicméně jejich význam je ve spoustě aspektech odlišný. Lze zmínit například označení náročné chování, jehož přesnou definici a rozdílnost upřesnila Česká školní inspekce v Metodickém doporučení Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení (Felcmanová et al., 2021).

1.1. *Problémové chování*

S problémovým chováním ve školním prostředí se pedagogičtí pracovníci setkávají neustále a v průběhu let mnohem častěji. Aby se mohlo danému jevu správně a efektivně předcházet a případně ho také řešit, je potřeba toto chování správně definovat a vymezit na základě jeho platných charakteristik.

Jedním z prvních autorů zabývajících se problémovým chováním byl Erich Emerson (1995), který zároveň dokázal vytvořit komplexní definici zahrnující všechny potřebné charakteristiky daného pojmu. Tvrdí, že problémové chování je *„kulturně abnormální chování takové intenzity, frekvence nebo trvání, že může být vážně ohroženo fyzické bezpečí dané osoby nebo druhých, nebo chování, které může vážně omezit používání komunitních zařízení nebo může vést k tomu, že dané osobě do nich bude odepřen přístup“* (s. 21).

Problémovým chováním v nejjednodušším znění se rozumí chování, které je charakterizováno negativními projevy, jejichž *„škála sahá od projevů fyzické nebo verbální agrese či tlaku na ostatní jedince, přes lhaní, krádeže na jedné straně až k negativismu, neschopnosti kontaktu, přecitlivělosti, závislosti, k motorickému neklidu, obtížím se zaměřením pozornosti a soustředění, k problémům se sebepojetím“* (Hutyrová et al., 2019, s. 63). Nicméně pojetí zmíněné definice je postavené zejména na důsledcích problémového chování a zapomíná na důležité charakteristiky, které opomenuty být nesmí. Michalová (2011, s. 7) zdůrazňuje, že *„fenomén problémového chování může být plně pochopen až tehdy v případě, že k němu přistupujeme jako k sociálnímu konstrukt.“*

„Ve školním prostředí se jedná o chování, které je pro učitele nepřijatelné“ (Michalová, 2011, s.7) a zároveň se negativně liší od chování ostatních žáků. To, že je pohled na problémové chování sociálně podmíněn, zmiňuje i Emerson (2008). Zároveň doplňuje, že pokud je chování označeno v určité souvislosti jako problémové, ovlivňují ho následující okolnosti:

- *„společenská pravidla vymezující vhodné chování v daném prostředí,*
- *schopnost člověka dát svému chování přijatelné vysvětlení,*
- *názory ostatních účastníků v daném prostředí na povahu mentálního postižení a příčiny problémového chování člověka,*
- *obecná schopnost daného prostředí zvládat jakýkoli rozvrat způsobený chováním jedince“ (s. 17).*

Ve společnosti se lze setkat také s nálepkou problémový žák (dříve zlobivý žák), která je v dnešní době spíše neadekvátní. Tuto nálepku ve svých publikacích používala Marie Vágnerová (2004), úspěšná klinická psycholožka a vysokoškolská pedagožka. Nicméně i přes tuto nálepku dokázala definovat problémové chování a obecně ho charakterizovat. Vytyčila v problematice problémového chování zejména projevy, „které se liší od aktuálně přijímané normy a často bývají v nějakém rozporu se školskými požadavky“ (2004, s. 5). V realizující definici zdůraznila také „individuálně typickou toleranci k různým projevům dětí, danou osobností učitele“, což vede ke skutečnosti, kdy na jednotné projevy chování může reagovat každý pedagog jiným způsobem, jelikož nastavení hranice jednotlivých norem mají všichni jedinci odlišné (2004, s. 5). Je to založeno na úrovni osobní tolerance a subjektivním přístupu při kvalitativním hodnocení (Michalová, 2011).

Problémovým žákem se zabývali rovněž Auger a Boucharlat (2005), kteří opominuli definici daného pojmu a zaměřili se zejména na profil daného žáka tak, jak ho vnímají učitelé. Výsledkem diskutované problematiky byla skutečnost, kdy učitelé považovali za problémové žáky ty, kteří vyrušují při hodině nebo odmítají pracovat. Do těchto dvou typů zařadili i různé formy vyrušování a pouze okrajově zmínili, že odmítání práce může mít mnoho podob. Z jejich pohledů a tezí nemusí být problematický pouze jeden konkrétní žák, ale problémová může být celá třída, kdy „problémy souvisejí většinou s hlukem ve třídě a méně častěji pak s neochotou celé třídy pracovat nebo s pasivitou celé třídy“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 12).

Problémové chování žáků se obecně v dnešní době vyznačuje především vybočováním od platných norem v podobě porušování školního řádu, nedodržování pravidel školy, třídy či slušného chování. Jedná se o chování, které je pro učitele podle jeho subjektivního soudu nepřijatelné a výrazně se liší od ostatních žáků v negativním slova smyslu ve formě vyrušování, vykřikování, nedodržování pravidel nebo prudkými emočními až afektivními reakcemi. Zdůrazněna je v tomto ohledu subjektivita posuzování ze strany učitele, jelikož „stejně chování určitého jedince v různých prostředích (ale někdy i ve stejném prostředí) bude hodnoceno přítomnými aktéry různě“ (Michalová, 2011, s. 8). Hutýrová et al. (2019) vymezují tři typické znaky, které problémové chování jasně a stručně definují. „Jedná se o:

1. *chování nerespektující sociální normy,*
2. *neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy,*
3. *agresivitu coby rys osobnosti nebo chování“* (s. 67).

Přesto nálepkování žáka jako problémového může způsobit nevratné důsledky. Literatura (Bělík et al., 2017; Klimecká et al., 2022) toto označení popisuje jako teorii nálepkování, která může vést poté k nechtěnému Golem efektu neboli sebenaplnující předpovědi. Teoreticky lze Golem efekt popsat jako zápornou variantu Pygmalion efektu, kdy učitel má vůči žákovi negativní očekávání a v konečném důsledku se žák skutečně stává prostřednictvím svého výkonu či chování horším.

Díky rychlému rozvoji moderních technologií se fenoménem dnešní doby stalo tzv. e-vyrušování, kdy se jedná o vyrušování právě prostřednictvím digitálních technologií. Nové formy školního vyrušování jsou odlišné od klasických forem, a to zejména v tom, že se nemusí jednat o hlasité projevy (naopak aktivitu žáka na mobilním telefonu nemusí učitel ani postřehnout), i přesto má ale toto neakademické chování dopady na celkový klid ve třídě, na pozornost spolužáků i učitele (Ambrožová, 2020). Ambrožová (2020) zmiňuje zejména problematiku multitaskingu, nomofobie, phubbingu.

1.2. Porucha chování

Termín porucha chování je velmi často zaměňován s termínem problémového chování a je nutné provést jeho patřičnou diferenciaci, která je klíčová pro přesné porozumění dané problematice. Vágnerová (2004 s. 67) poukazuje na to, že se jedná o „odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající

jeho věku.“ Zároveň ale upozorňuje na rozdíl, který je v této oblasti zásadní, a to je frekvence a doba trvání daného jevu, kdy jsou sociální normy narušované v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (Vágnerová, 2004).

Žáci s poruchou chování jsou klasifikováni již ve skupině, která trpí psychiatrickou diagnózou, neboť jejich chování je charakterizováno dlouhodobými a extrémními projevy, které zásadně překračují vzory chování typické pro daný věk (Theiner, 2007).

Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí zdůrazňuje dobu trvání (nejméně 6 měsíců) a zároveň vytváří souhrnný popis charakterizující poruchu chování jako „přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovitý chování“ (MKN-10, 2023, s. 255). „Chováním, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útoky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň“ (MKN-10, 2023, s. 255). Tyto jevy nejsou ale pouze ojedinělého rázu, jejich realizace je opakovaná a v průběhu času jsou intenzivnější povahy.

Časová intenzita nežádoucího chování není jedinou hlavní odlišností, která je v této oblasti podstatnou. Jedná se také o motivaci jedince. Vojtová (2008, s. 82) zdůrazňuje, že žák s poruchou chování nastavené normy nepřijímá (případně je ignoruje) a „zpravidla nepociťuje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání.“ Oproti tomu žák s problémovým chováním nemá v úmyslu normy narušovat, naopak nálepkou „problémového žáka“, která v něm vyvolává negativní emoce, odmítá (Vojtová, 2008).

Diagnostika této poruchy je vskutku zásadní, avšak významně komplikovaná. Projevy sice mohou diagnóze odpovídat, nicméně často mohou být pouze výsledkem stresových či náročných situací, se kterými se dítě může v průběhu dospívání vypořádávat. V takovémto případě je nežádoucí chování pouze projevem, při kterém žák volá o pomoc (Ptáček, 2006).

Diagnostika podléhá zprvu základním kritériím. Hutýrová et al. (2019, s. 80) tvrdí, že „během uplynulého roku musejí být přítomny tři nebo více symptomů s jedním symptomem trvale přítomným v posledním půl roce.“ Zároveň podle Hosáka et al. (2015) je nutné zohlednit vývojový stupeň žáka a posoudit, zda se jedná o jev běžný nebo pouze ojedinělý. Hosák et al. (2015) hovoří o následujících oblastech:

- „vzdorovitost, odmítavost, nepřátelské postoje,
- agrese k lidem a zvířatům,

- *destrukce majetku a vlastnictví,*
- *nepoctivost nebo krádeže,*
- *vážné násilné porušování pravidel“ (s. 369-370).*

Zároveň Hosák et al. (2015) rozdělili a upřesnili jednotlivé poruchy chování podle intenzity a odstupňovali 3 míry závažnosti:

- *mírná – množství příznaků je nízké a nepřináší okolí velké komplikace, například: lhaní, záškoláctví*
- *středně těžká – množství příznaků a důsledky, které to přináší je středně těžké, například: krádež, vandalismus*
- *těžká – množství příznaků je vysoké a jeho důsledky pro okolí jsou vážné a působí škody, například: použití zbraně, fyzická agrese, vynucování sexuálních aktivit.*

1.3. Kázeň

Otázka kázně je ve školách věčným a nikdy nekončícím tématem k diskusi a díky tomu existuje celá řada definic, které se snaží tento pojem, co nejlépe specifikovat a ukotvit. I přesto každá z těchto definic vysvětluje pojem různorodým způsobem. Lze nekompromisně říct, že pojem kázeň podléhá historické a společenské podmíněnosti, která, ať už chceme, nebo ne, se časem vyvíjí a dává představě o její definici jiný rozměr. S vývojem společnosti se vyvíjí také společenské normy a v závislosti na tom se poté musí měnit i postoje k takto důležitým konceptům. V úvodu lze zmínit příklad postoje k fyzickým trestům ve školách. V dřívějších dobách se jednalo o naprosto běžný a každodenní počin, naopak v dnešní společnosti jde o jednání, které je neakceptovatelné. To, že termín kázně je společensky podmíněný, dokazuje svým tvrzením i Bendl (2001, s. 24), který tvrdí, že „kázeň ve škole je vždy do určité míry zrcadlovým obrazem kázně ve společnosti.“ Zároveň z historického hlediska se kázeň mění takovým způsobem, že „zatímco dříve se děti musely přizpůsobovat škole (školní kázi, stylu výuky, organizačním formám vyučování), dnes se naopak škola spíše přizpůsobuje dětem“ (Bendl, 2005, s. 4).

Prvním, kdo se kázní zabýval systematicky, byl Učitel národů Jan Amos Komenský ve svém díle Didaktika. Komenský (1991, s. 207) tvrdí, že „škola bez kázně je jako mlýn bez vody“ a přesně na této tezi lze vidět, že kázeň vnímal pouze jako prostředek výchovy.

Novodobější autoři vnímají kázeň již odlišným způsobem. Podle Bendla (2011b) lze obecně kázeň definovat jako „*vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo ‚zadané‘ nám umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo ‚vědomé‘ zase naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni, respektive o nekázni u člověka, který si není vědom existence norem, popřípadě je psychicky vyšinutý*“ (s. 35). Normami se v tomto případě rozumí pravidla školy či třídy nebo školní řád, který by měl být pro každého žáka závazným.

Průcha (2009, s. 122) v Pedagogickém slovníku definuje pojem konkrétněji a tvrdí, že se jedná o „*vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.*“ Sociální rolí se v tomto případě myslí zejména role žáka a autoritu představuje pedagog nebo jiný pedagogický pracovník.

Autorita je diskutabilní pojem, jelikož každý autoritu vnímá jiným způsobem. Slovo autorita v mnoha případech představuje pořádek nebo řád, podle kterého se ostatní jedinci řídí nebo by se měli řídit. Bendl (2001) tvrdí, že ve vztahu kázně a autority existují dvě hlavní teze:

- „Učitel, který má autoritu, má i kázeň.
- Učitel, který si dovede udržet kázeň u svých žáků, má u nich i autoritu ve smyslu pravomoci (získává si ji u nich)“ (s. 80).

Z celkového hlediska je na ni pohlíženo jako na jeden z výsledků výchovy. Tuto tezi zastává i Foucault, který o ni hovoří jako o výsledném stavu, „*kterého je dosahováno různými disciplinačními prostředky (regulační praxí), které jsou však vždy projevem moci*“ (citováno v Páchová, 2023, s. 9). Jak je již výše zmíněno, v minulosti byly běžnými disciplinačními prostředky i fyzické tresty. Ty jsou ale bezesporu důkazem nekompetentnosti pedagoga, který nedisponuje schopnostmi řešit situace správně a nedokáže regulovat své emoce (Čapek, 2014).

„Obecně se školní kázeň vztahuje na pravidla a strategie uplatňované ve škole k řízení chování žáků a k podpoře rozvoje jejich dovedností z hlediska sebeřízení“ (Duchesneau & Wriston, 2023, s. 1). Podle Backa (2006) je sebeřízení neboli sebekázeň nesmírně důležitá věc, které se všichni musíme učit. Ve vztahu k chování a k regulaci jeho negativních projevů je sebekázeň nezbytností pro utváření příjemného klimatu v jakémkoli prostředí (nejenom školním).

Na znalostech o základních principech kázně a sebekázně si poté pedagogové a pedagogičtí pracovníci utváří ve svých představách portrét „ukázněného žáka“, který „v určité konfliktní situaci projeví svou ukázněnost například tím, že se vzepře ostatním a začne se zastávat spolužáka, popřípadě bude bránit dítě, kterému se chystají ostatní ubližovat“ (Bendl, 2011b, s. 134).

V dnešním světě se ve školách dopouští žáci kázeňských přestupků na denní bázi a z toho důvodu jsou to pro pedagogy již tak běžné situace, že jim přestávají věnovat větší pozornost. I přesto je nutné brát v úvahu ale zejména to, že kázeň by měla splňovat dvě hlavní neopominutelné funkce, a to zajistit žákům a učitelům bezpečí a v neposlední řadě vytvářet prostředí podporující učení (Bendl, 2004).

1.4. Rizikové chování

Ačkoliv se může zdát pojem rizikové chování synonymní k pojmu problémového chování, ve skutečnosti tomu tak není. Rizikové chování lze použít jako zastřešující pojem. Pojem, který je nadřazený pojmům jako je problémové chování, delikventní, antisociální apod. Macek definuje rizikové chování jako „chování, které přímo nebo nepřímo ústí v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí“ (citováno v Nielsen Sobotková, 2014, s. 40). Díky této charakteristice „*představuje značně heteronomní kategorii různých typů chování, které se pohybuje na škále od extrémních projevů chování „běžného“ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. abúzus návykových látek, sebevražedné pokusy)*“ (Širůčková, 2015, s. 161).

Nielsen Sobotková (2014) uvádí jednotlivé projevy rizikového chování: „*záškoláctví, lhaní, agresivita, agresivní chování, šikana, kyberšikana, násilné chování, obecně kriminální jednání, vandalismus, závislostní chování, rizikové chování na internetu, rizikové sexuální chování, rizikové chování v dopravě, extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity, užívání anabolik a steroidů, nezdravé stravovací návyky, extremismus, xenofobie, rasismus, intolerance, antisemitismus*“ (s. 40).

Problematiku rizikového chování si uvědomuje také organizace UNICEF, která se na svých webových stránkách věnuje i tomuto tématu a snaží se edukovat rodiče v tom, jak podporovat jejich dospívající děti a zároveň je držet v bezpečí před různými negativními faktory.

1.5. Náročné chování

Česká školní inspekce v roce 2021 vymezila pojem náročné chování a představila ho jako „zastřešující pojem pro chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole“. Zároveň ho porovnála s již zmíněným problémovým chováním a zdůraznila subjektivitu hodnocení jednotlivých typů chování daných jedinců. Nicméně v předchozích terminologických vymezeních si lze všimnout, že většina autorů definujících pojem problémového chování subjektivní hodnocení vymezuje pro tento pojem také (např. Vágnerová, 2004), tudíž se tyto pojmy ve výsledku překrývají.

2. Projevy a příčiny vzniku problémového chování

2.1. Příčiny vzniku problémového chování

Z psychologie je známé, že osobnost každého jedince je ovlivňována vnějšími a vnitřními faktory (Vágnerová, 2010). Biologická determinace řadí se mezi vnitřní faktory zahrnuje vrozené predispozice, které jsou založené na dědičnosti. Sociální determinanty jsou vnějšího charakteru a formují osobnost jedince prostřednictvím vlivů společnosti. V neposlední řadě utváření vnitřního světa naší osobnosti mají za úkol psychologické determinanty. Tyto determinanty vzájemně působí na osobnost, vytváří ji a v nemalé míře přetvářejí specifika každé jednotlivé osobnosti. Rozdílným působením jednotlivých determinantů se poté vytvářejí rozdílné osobnosti.

Hutyrová et al. (2019) zmiňují, že sociální determinanty jsou ve většině případů silnější a problémové chování je zejména „často spojeno se společenskou kohezí, socioekonomickou úrovní a disharmonickým rodinným prostředím“ (s. 73). Do podrobných detailů ve své publikaci popisují jednotlivé faktory, které chování jedinců ovlivňují. Tyto faktory rozděluje na biologické, genetické, psychologické a sociální. Biologické faktory se projevují především při poruchách chování, a proto je do této kategorizace nelze zařadit. Důležité jsou v tomto případě faktory genetické neboli dědičné, přenášející se z generace na generaci a také faktory psychologické. Hutyrová et al. (2019) popisují jednotlivé příčiny projevů, které jsou pro jedince s problémovým chováním typické. Jedním z projevů je projev náhradního uspokojení, kdy se jedinec necítí členem rodiny ani vrstevníků nebo se může také jednat o projevy vztahující se k emoční deprivaci, která je spojena s pocitem deprivace zejména

v rodině. V některých případech jsou tyto projevy spojeny i s tím, že dítě může volat o pomoc. Jak bylo již výše zmíněno, podstatné jsou v tomto případě sociální faktory ovlivňující chování jedince ve větší míře. Primárním socializačním činitelem každého jedince je rodina, která by měla osobnost dítěte formovat nejsilněji (Jedlička, 2015). Hutýrová et al. (2019) tvrdí, že *„s negativním socioekonomickým statusem rodiny koreluje sociopatologické charakteristiky, např. závažné psychické onemocnění rodičů, rozvrácená rodina a domov, rodiny s velkým počtem dětí, rodiny s nedostatečným materiálním a emocionálním zázemím, zanedbávání péče v oblasti finančního zabezpečení, neuspokojování základních biologických i psychických potřeb“* (s. 78). Nicméně pokud je u dítěte genetické riziko, ale rodinné fungování je bezproblémové a dítě se v rodině cítí dobře, je možné nepříznivému vývoji předejít (Mertin et al., 2013). Nelze ale opomenout období, ve kterém je problémové chování řešeno. Je to období adolescence, které je charakteristické především svou náročností, kdy se dítě postupně mění v dospělého jedince. Díky tomuto se rodina stává vedlejším socializačním činitelem a důležitým socializačním činitelem se pro adolescenta stává vrstevnická skupina (Marková, 2008). Zároveň Hutýrová et al. (2019) také poukazují i na roli masmédií, která utváří v současné době společnost mnohem více než dříve.

Bendl (2001, 2011a, 2011b) poukazuje na řadu autorů, kteří se příčinami nekázně zabývali rovněž. Jejich teorie shrnuje a nabízí komplexnější porozumění. Mezi hlavní příčiny nekázně řadí *„rodinu a poruchy jejích funkcí, krizi pedagogických institucí, preferování výchovy k ctižádosti a bezohlednosti na úkor tolerance a kázně, odliv kvalifikovaných učitelů ze škol, vysoké procento učitelů v důchodovém nebo předdůchodovém věku, krizi autority, nudu ve škole, nedostatky v systému dalšího vzdělávání učitelů, oploštěné zájmy, ztrátu životních hodnot, preference materiálních zájmů, atrofii emocionalitu na úkor požadované výkonnosti, působení masmédií, všudypřítomnost nereálných představ o životě, negativní výklad svobody, legislativní nezřetelnost a nedokonalost“* (Bendl, 2001, s. 166). Svou teorii sumarizuje a vytváří přehlednější schéma příčin ve svých pozdějších publikacích (Bendl, 2011a; Bendl, 2011b). Bendl (2011a, 2011b) faktory rozděluje do jednotlivých skupin na:

- biologické (např. genetická nebo fyziologická oblast),
- spirituální (např. hodnoty a postoje, krajní liberalismus),
- společenské (např. rodina, vrstevníci, komunita),

- biologicko-společenské (např. inteligence, zdravotní kondice),
- zdravotní a hygienické (např. tekutinová bilance, pohyb, regenerace, spánková hygiena),
- fyzikální (např. počasí, dekorace třídy, konstrukce budovy školy),
- kontextuální (např. momentální rozpoložení žáků, incident v předchozí hodině, zdravotní problém, hluk z ulice),
- kombinované (kombinace zmíněných faktorů),
- skryté (neznámé) (Bendl, 2011a, s. 83; Bendl, 2011b, s. 77-78).

Faktory, které mění sociální chování, se zabývají také Langová a Vacínová (1994). Tyto autorky však neberou v potaz působení vrozených predispozic ani psychologické konstrukce jedince. Kladou důraz pouze na prostředí, ve kterém se žák vyskytuje a které ho formuje. Na základě této teorie se zaměřují obzvláště na analyzování tohoto prostředí, u kterého rozdělují 3 komponenty: fyzikální prostředí, sociální prostředí a prostředí pedagogické. Fyzikálním prostředím se předpokládá prostor, který žáky obklopuje a současně ovlivňuje. V tomto prostředí se mohou vyskytovat takové jednotlivosti, které učitel může změnit (např. výzdoba třídy, vzduch ve třídě, uspořádání třídy apod.) anebo nemůže (např. umístění školy). Oproti tomu sociální prostředí tvoří všichni, kdo školu navštěvují tzn. učitelé, žáci, a to jak jednotlivci, tak skupiny, vedení školy a ostatní zaměstnanci školy (Langová & Vacínová, 1994). Neméně podstatné je rovněž pedagogické prostředí, které „tvoří rozsáhlý komplex vzájemně propojených faktorů vytvářejících podmínky učení a sociálního chování žáků a pedagogického působení učitelů“ (s. 25). Do této úrovně zařazují učivo a metody vyučování, sociálně emocionální klima třídy a role učitelů, kteří by měli vytvářet vhodné stimulující prostředí (Langová & Vacínová, 1994).

Při pozdějším řešení a hledání jednotlivých strategií je nutné znát hlavní příčiny problémového chování. „Vinou nesprávného určení příčin neukázněného chování se naše snahy o prevenci nebo nápravu nekázně mohou snadno minout účinkem, ba co víc, mohou celou věc ještě více zkomplikovat a zhoršit“ (Bendl, 2011b, s. 74).

2.2. Projevy problémového chování

Škála jednotlivých projevů problémového chování je značně pestrá a postupně se během let více a více rozpíná. Kvůli nové digitální éře se rozšířila zároveň i do online prostředí, kde je problematičtěji viditelná a rozpoznatelná.

Tato podkapitola je zaměřena především na představení vybraných projevů problémového chování od projevů tradičních až po projevy, které jsou typické pro dnešní dobu. Hutýrová et al. (2019) řadí mezi hlavní projevy: „nadměrné upoutávání pozornosti, negativismus, lhaní, krádeže, čachrování, útoky, toulání a projev fyzické a verbální agrese“ (s. 89). Tyto projevy se řadí pouze mezi ty hlavní, protože podle Bendla (2004) nelze uvést veškeré projevy nekázně na školách.

Bendl (2004) rozlišuje projevy nekázně vůči učitelům (škole) a vůči žákům. Mezi nekázeň vůči učitelům zařazuje: „*drzost (včetně odmítání jít k tabuli, zvednout papírek, změnit místo), vulgárnost, vandalismus, šikanu, krádeže, poškozování věcí učitelů (propíchnutí pneumatiky u kola automobilu, poškrábání auta), drogy, kouření, alkohol, záškoláctví, fyzický útok, lhaní, pomlouvání, házení zábavné pyrotechniky, házení houbou po učitelích, pozdní příchody, plivání po zábradlí, zapomínání úkolů a pomůcek, močení po oknech a klikách WC, přepisování známek v žákovské knížce, používání taháků, jízda po zábradlí, honění se po chodbách, nahlášení bomby ve škole, nepozornost, vykřikování při hodině, provokace šířením neidentifikovatelných zvuků a pachů, nepořádnost, odbývání práce, nedbalost, simulantství, vyhýbání se škole různými formami sebepoškozování, nepřezouvání se, hraní hazardních her, posílání tzv SMS nebo telefonování z mobilu během vyučování*“ (s. 43-44). Nekázeň vůči žákům se podle něj projevuje v následujících formách: „*vulgárnost, šikana, rvačky, krádeže, poškozování osobních věcí či učebnic spolužáků, pomluvy, předbíhání ve frontách na oběd, odmítání pomoci spolužákům, úmyslné bojkotování práce ve skupině, provokování souseda v lavici, rozšiřování pornografie, svádění věcí na druhé*“ (s. 44). Tento výčet jednotlivých projevů je velmi rozmanitý a lze si zde povšimnout, že projevy problémového chování jsou vnímány velmi subjektivně, jelikož některé ze zmíněných projevů by se již v jiných publikacích řadili do kategorie rizikového chování anebo se jedná o projevy, které jsou lehce omluvitelné a nemají takový dopad na okolní prostředí ani žáka (např. běhání po chodbách, nepřezutí se apod.). Jak je výše zmíněno, sám učitel posuzuje, jaké chování je pro něj přijatelné a jaké

nikoli a na tomto se odráží i to, jaké projevy chování bude brát jako problémové a bude jej následně řešit.

V novém prostředí digitálních technologií lze hovořit o zcela odlišných formách vyrušování a podvádění. Ambrožová (2020) tyto formy označuje jako e-podvádění a e-vyrušování. Ostatní projevy vyskytující se prostřednictvím informačních technologií mohou být například netholismus, kyberšikana, kybergrooming, sexting, online hazardní hraní, podvody s platebními kartami, kyberstalking, happy slapping anebo obecné ohrožení mobilní komunikací (Hoferková et al., 2017). Celý tento výčet lze zařadit pod jeden zastřešující pojem, a to konkrétně kyberagrese. Kyberagresivní chování lze definovat jako úmyslné ubližování jiným lidem prostřednictvím komunikačních technologií. Antipina et al. (2019) upozorňují zejména na cíl agresora, protože ten se od cíle v off-line světě liší. Primárním účelem agresora je způsobit újmu zvláště psychického charakteru nikoli fyzického.

2.2.1. Lhaní

Každý jedinec ve svém životě alespoň jednou zalhal, a to je v pořádku, jelikož to patří ke zdravému vývoji a zároveň je to velmi podstatné při procesu učení. Charakteristickým znakem lži je její klamavá povaha (Konečný, 2010). Poprvé se lze se lhaním setkat u dětí předškolního věku mezi 4. a 5. rokem. Je nutné brát v potaz vývojovou úroveň každého jedince, abychom mohli zhodnotit závažnost lhaní. Pokud je lež brána jako projev problémového chování, jejím záměrem je dosažení vlastního zvýhodnění (podvod) nebo oklamat či poškodit druhého člověka (Matějček, 2011). Pokud se žák dopustí podvodu je zcela zřejmé, že jeho konání je záměrné, promyšlené a není zde prostor pro omluvu jakéhokoli zkratkovitého jednání (Matějček, 2011).

Vodák a Šulc (1964) rozdělili lži do několika skupin – smyšlenka, obranná varianta a forma lži, lež návyková, lež agresivní a lež bájeví. Jedinou charakterově nezávadnou lží je lež bájeví. Ostatní formy jsou považovány za projev problémového chování, včetně lži agresivní, která je založena na myšlence „spíše mi bude nejlépe, když za každou cenu dosáhnu svého a lidé v okolí budou trpět“ (Novák, 2014, s. 91) a právě díky tomuto se jedná o jeden z nejzávažnějších typů lží.

2.2.2. Negativismus

Pro období pubescence je charakteristických několik typů změn. Jednou z nich je hledání vlastní identity a s tím spojený pubescentní negativismus, jehož podstatou je negativní postoj vůči autoritám, a to zejména vůči rodičům a učitelům. Nicméně stále se jedná o přirozený proces dospívání. Hutytová et al. (2019) tvrdí, že projevy negativismu mohou být spojeny s poruchou chování (ADHD nebo emoční poruchou) anebo se jedná o důsledek nesprávné výchovy, kdy jsou na jedince kladeny nepřiměřené nároky či se výchovné požadavky zcela rozcházejí.

Na základě těchto informací je zcela zřejmé, že četnost setkání se s tímto projevem problémového chování na 2. stupni ZŠ je vysoká a pedagogové by měli znát vhodné strategie, které povedou k jeho zamezení či úplnému odstranění. Tesařová et al. (2016) popisují několik možností redukcí projevy negativistického chování. V první řadě je nutné žáky pozitivně motivovat a hledat především oblast v jaké mohou vyniknout a prosadit se. Zároveň také navrhuje sestavit pravidla, při jejichž nedodržení žáci budou sankciovaní. Nutností je také to, aby učitel reflektoval svou výuku a svůj přístup k žákům, případně se zaměřil na vlastní změnu postoje. V krajních případech je poté doporučována konzultace s rodiči.

2.2.3. Záškoláctví

Záškoláctví je jednou z neklasičtějších forem školních projevů problémového chování. „Záškoláctví lze charakterizovat jako úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku“ (Martínek, 2015). Důvodů, proč dítě chodí za školu, může být několik. Hoferková et al. (2017) rozděluje důvody na vnitřní a vnější. Do vnějších důvodů zařazují situaci v rodině, ze které mohou vycházet problémy jako rozpad rodin, alkoholismus, kriminalita, nepříznivé sociální poměry, hrubé fyzické násilí v rodině, nezáměr o dítě, což logicky může vést k tomu, že se dítě snaží najít nějakým způsobem uniknout z této situace a přiklání se poté k neúčasti na vyučování ve škole. Hoferková et al. (2017) nezapomínají také na to, že v některých případech vnějším důvodem může být rovněž i strach z konkrétního učitele, či špatná sociální pozice ve skupině vrstevníků. „Vnitřní příčiny záškoláctví poté souvisejí s psychickým stavem jedince. Dále s jeho emoční labilitou či stabilitou, psychickou

vyzrálostí, sociální adaptabilitou, poruchami chování, agresivitou a další“ (Hoferková et al., 2017, s. 38).

I přesto, že se jedná o nejklaštější projev problémového chování, je nutné si uvědomit zákonem danou povinnost školní docházky, jejíž nedodržování poté musí řešit odbor sociálních věcí. Při sebemenším podezření je v první řadě nejvhodnější komunikace se žákem a zároveň spolupráce se školním metodikem prevence. Martínek (2015) zmiňuje, že záškoláctví se řeší až v těch případech, kdy má žák zameškáno tolik vyučovacích hodin až je to zarážející, a právě proto doporučuje tuto situaci řešit mnohem dříve.

2.2.4. Krádeže

Charakteristickým rysem pravé krádeže je vědomá povaha provedeného činu (Martínek, 2015). Žák v tuto chvíli chápe podstatu vlastnictví a je schopen přijmout pravidla chování, která upravují vztahy k vlastním a cizí věcem (Hutyrová et al., 2019). Vágnerová (2008) popisuje tyto typy krádeží:

- *„Dítě krade pro sebe.*
- *Dítě krade pro druhé.*
- *Dítě krade, aby demonstrovalo své kompetence.*
- *Dítě či mladiství krade s partou nebo pro partu“ (s. 796-797).*

2.2.5. Agrese

Agresivní chování je chování, kterým buď přímo záměrně jedinec ublíží druhému člověku, anebo povědomí útočníka o tom, že úmyslně svým jednáním druhého poškodí (Janošová et al., 2016). Je nutné si ale uvědomit rozdíl mezi agresí a agresivitou. Kolář (2012) uvádí, že agrese je „přímé nepřátelství či útočnost vůči určitému objektu s výrazným záměrem fyzicky nebo psychicky ublížit“ (s. 19). Oproti tomu agresivita je poté „tendence k útočnému, nepřátelskému jednání vůči druhé osobě, skupině či vůči sobě samému“ (s. 19).

Agresi lze dělit na několik typů. Martínek (2015) hovoří o tzv. přímé a nepřímé agresi, verbální a fyzické, aktivní a pasivní. Ve své publikaci ukazuje jejich konkrétní kombinace a popisuje projevy, díky kterým je lze rozpoznat. Dále agresi rozdělil na emocionální, frustrační a instrumentální.

2.2.6. Šikana

Vágnerová (2008) tvrdí, že šikana je „násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit“ (s. 798). Konkrétně se jedná o specifický druh agrese, který lze definovat na základě 3 hlavních kritérií: záměrnost, opakovanost a nerovnováha síly mezi jednajícím a tím, kdo je agresivnímu jednání vystaven (Janošová et al., 2016). „Šikana je tedy dlouhodobý, opakovaný proces s cílem získat převahu, ohrožit oběť, zastrašit ji, ublížit jí za účelem zisku materiálních statků, společenského postavení, nebo pro potěchu agresora“ (Hoferková et al., 2017, s. 46).

Projevů šikany může být nespočet. Jsou sem řazeny například: fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, ale také útoky slovní, které zahrnují ponižování, pomluvy, nadávky nebo vyhrožování (Kolář, 2012). Lze se také setkávat i s psychickou šikanou (Kolář, 2012).

Při intervenci je nutné si uvědomit, že se jedná o velice křehké téma a při řešení se musí postupovat velmi opatrně a podle jasných strukturovaných pravidel. Seběmenší chyba může mít v těchto situacích neblahé důsledky.

2.2.7. E-podvádění

Podváděním ze strany žáků ve školním prostředí se zabýval Mareš (2005) a již v té době rozdělil podvádění na klasické a elektronické. Dokonce tvrdil, že způsob tohoto podvádění má stoupající tendence a upozorňoval na rozšíření plagiátorství v té době zejména v americké společnosti. Mareš (2005) zkonstruoval jednoduché schéma, kde představil typy podvádění a jejich jednotlivé konkrétní postupy. Jedná se například o využití elektronického taháku, zkopírování textu z cizojazyčného jazyka a vydávání ho za vlastní anebo před začátkem zkoušení zapnutí sdílení na svém počítači s jiným počítačem, kdy v průběhu zkoušení řeší úlohy jiný student a ten, který je zkoušený pouze předstírá činnost.

Ambrožová (2020) uvádí dále příklady jako „zjišťování správných odpovědí na internetu prostřednictvím mobilního telefonu během zkoušky, pořizování fotografií ze zkoušky (varianty testů, pořízené snímky studijních textů, které pomohou úspěšnému zvládnutí testu), nebo zjišťování odpovědí na otázky online komunikací“ (s. 90).

2.2.8. E-vyrušování

Problematika vyrušování prostřednictvím elektronických zařízení je novým fenoménem doby. Elektronické vyrušování může mít několik podob přes zvonění telefonu až po texting, vyhledávání na internetu apod. Současně s tímto projevem problémového chování lze pozorovat u žáků multitasking (přepínání pozornosti), nomofobii (úzkost z nemožnosti používat telefon) anebo phubbing (používání telefonu v přítomnosti ostatních osob) (Ambrožová, 2020).

2.2.9. Kyberšikana

Díky rozvoji komunikačních technologií se v poslední dekádě rozvinula nová forma šikany, která je realizována prostřednictvím informačních technologií. Hoferková et al. (2017) kyberšikanu definují jako „opakující se a nepřátelské chování, jehož cílem je ublížit oběti za použití informačních a komunikačních technologií, nebo ve virtuálním prostředí“ (s. 76). Jelikož se jedná o odnož klasické šikany, sdílí s ní její základní rysy (Černá et al., 2013).

Typickými projevy kyberšikany, které zmiňuje Černá et al. (2013) mohou být například: vydávání se za někoho jiného, vyloučení a ostrakizace, flaming, kyberstalking, pomlouvání, odhalení a podvádění nebo happy slapping. Pro větší upřesnění a uvedení do tématu jsou v následujících bodech popsány vybrané projevy kyberšikany.

- **Happy slapping** je označení pro jednu z forem kyberšikany, jejímž základem je někoho fyzicky napadnout v reálném světě, tento incident natočit a video následně sdílet na internet (Vaňková, 2022). Happy z anglického překladu „šťastný“ má označovat zábavu, kterou agresor „zažívá“ při točení videa. V tomto případě vyvstává otázka, zda tento projev problémového chování má řešit škola či nikoli, protože se většinou odehrává mimo školní prostory. Nicméně Campbell (2006) tvrdí, že škola by toto problémové chování řešit měla, jelikož „důsledky toho, co studenti dělají mimo hranice školy, se často přelévají do školy“ (s. 2).
- **Ostrakizaci** se rozumí vyloučení spolužáka ze sociálních sítí (ze společných skupin apod.) „Ostrakizace je pro oběť často velmi bolestivá, ačkoliv vlastně postrádá přímý prvek agrese“ (Černá et al., 2013).

- **Flaming** zahrnuje zasílání rozzuřených a vulgárních zpráv o konkrétní osobě prostřednictvím SMS nebo emailu dané osobě či celé skupině (Peled, 2019). Záměrem a cílem je opět poškodit druhého.

3. Učitel a žák s problémovým chováním

3.1. Osobnost učitele

Příprava a studium na pedagogických fakultách poskytuje studentům učitelství představu o „ideálním“ pedagogovi, k jehož profesním standardům by měli všichni jakýmkoli způsobem směřovat. V roce 2023 MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) představilo profil kompetenčního rámce absolventa, kde je prezentováno několik kompetencí, které by měl učitel ovládat ve své praxi a měly by být obecným cílem, jehož je nutné dosáhnout. Nicméně znalosti a dovednosti, které student nabude v průběhu studia a své praxe, nejsou jediné, co student učitelství a učitel musí splňovat pro správný výkon své funkce. Neméně podstatná je rovněž osobnost každého pedagoga, která se v průběhu studia a života může rozvíjet.

Každý pedagog by měl disponovat dovednostmi komunikace a hlubokým a vřelým přístupem k dětem (Nelešovská, 2005). Ve školním prostředí učitel nepůsobí pouze jako profesionál, který zná svůj obor, ale vystupuje i v roli vychovatele a představuje pro žáky vzor, který by měli následovat. Spousta (2003) představil osobnostní a dovednostní kompetence učitele, které je nutné získat, aby byla vytvořena tzv. osa učitelství. Jedná se o pozitivní charakterové vlastnosti, respektování morálních zásad a principů, empatický talent, tvořivé schopnosti, schopnost udržet zaměřenost beze ztráty otevřenosti, schopnost komunikovat a navazovat kontakty s jinými lidmi, schopnost spolupracovat, mít vztah k učitelskému povolání a schopnost mít pro něj osobní zaujetí (Spousta, 2003). Čáp (1993) zároveň také zdůrazňuje pedagogický takt, který se pojí s dobrými sociálními kompetencemi. Učitel má pedagogický takt, pokud „dovede správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, když správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání“ (Čáp, 1993, s. 330).

Zároveň je také nezbytné myslet na to, že 21. století je charakteristické svou dynamikou, a tudíž je potřeba, aby s ní učitelé dokázali pracovat, pohotově reagovat a rozhodovat, samostatně pracovat, disponovat verbální pohotovostí, pružností a tvořivostí v jakýchkoli

vzniklých situacích (Nelešovská, 2005). V závislosti na těchto informacích je nepostradatelná odolnost, jíž musí být pedagog dostatečně vybaven. „Znamená, že jedinec náporům takových událostí dokáže čelit; chápe je především jako výzvy poradit si a zvládnout to“ (Helus, 2015, s. 27-29).

Na odolnost nutnou pro pedagogickou profesi nezapomíná Mikšík (2007, citováno v Dytrtová, 2009) který vyzdvihl 4 komponenty osobnosti učitele:

- *„psychická odolnost (rezistence vůči desintegrujícím vlivům), vzhled do podstaty a povahy problémových situací,*
- *adaptibilita a adjustabilita (schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita),*
- *schopnost osvojovat si nové poznatky, učit se, schopnost regulovat své vnitřní a vnější aktivity,*
- *sociální empatie a komunikativnost“ (s. 15).*

Gordon (2015) dále uvádí, že žáci si u učitelů váží nejvíce jejich autenticity a lidskosti, kterou dokáží projevit. Nejvíce kritizují to, když učitelé neposlouchají, co jim žáci říkají a zároveň také kritizují jejich pokrytectví. Pokrytectví je vhodné nahradit právě již zmíněnou autenticitou, kterou žáci vždy uvítají, protože právě autentická osobnost je schopná být reálnou, upřímnou, nic neskrývajícím a nestylizující se do jiné podoby (Laca & Pasternáková, 2012).

Jak je již několikrát zmíněno, pedagog by měl být komunikativní a měl by disponovat skvělými sociálními dovednostmi. Zde se objevuje mýtus, podle něhož učitelskou profesi může vykonávat pouze člověk, jehož povaha je čistě extrovertní. Výzkum Jalili a Mall-Amiri (2015) sice ukazuje, že extrovertní učitelé jsou mnohem obratnější ve vedení a organizaci třídy, ale ne vždy je potřeba být co nejvíce aktivní a výmluvný. V roce 2017 Shabani et al. zjistili, že dominantním rysem introvertních pedagogů je aktivní naslouchání, které vyzdvihuje například také Thomas Gordon (2015) tvrdící, že aktivní naslouchání je jednou z cest vedoucích k vytvoření efektivního vyučování, k němuž by měl každý pedagog směřovat.

Osobnost pedagogů je často předmětem výzkumů, které cílí na výběr těch nejlepších kandidátů pro výuku žáků. Věda, která se zabývá nejen osobností učitele, ale obecně učitelskou profesí, se nazývá pedeutologie. Jedno z prvních typologických vymezení

pedagogů vytvořil Christian Caselmann, který rozdělil pedagogy na dva základní typy: logotrop a paidotrop. Učitel typu logotrop se zaměřuje zejména na svůj obor a jeho obsah. Oproti tomu paidotrop je pedagog, který je více orientovaný na své žáky a obsah svého předmětu je pro něj vedlejší. Laco a Paternáková (2012) dělí logotropa dále na filozoficky nebo vědecky orientovaného. Filozoficky orientovaný učitel představuje žákům jednotlivé filozofické směry a pomáhá jim najít smysl života. Vědecky orientovaný učitel představuje výsledky exaktních věd a stává se pro žáky vzorem. Dále zmiňují, že paidotrop „*může být individuálně psychologicky orientovaný (velmi citlivý, chápavý, empatický, snaží se dobře poznat, pochopit a získat důvěru žáků) a sociálně psychologicky orientovaný (zaměřený na žáky jako na sociální skupinu, řeší problémy dětí a mládeže určitého věku, uvažuje, jak rozvíjet jejich myšlení, paměť, vůli, zájmy, motivaci)*“ (s. 67). Obecně je vhodné říct, že nejlepší možnou variantou je kombinace obou typů, aby se pozice učitele, co nejvíce vyvažovala.

Zmíněná typologie není jedinou, která byla v průběhu let představena. Čáp (1993) prezentoval 3 hlavní typy pedagogů na základě K. Lewinova výzkumu (1939) ohledně odlišných stylů výchovy:

- autoritativní – učitel tohoto typu je charakteristický rozkazováním, trestáním, nerespektuje přání a potřeby svých žáků, determinace žáků probíhá na základě učitelova úsudku, zkušeností a rozhodnutí, žákům poskytuje málo samostatnosti a iniciativy
- liberální – učitel liberálního typu je charakteristický svou volnou výchovou, poskytuje žákům, co nejvíce prostoru, žáky neřídí a pokud vysloví požadavek, nepožaduje důsledně jeho plnění
- demokratický – kombinace dvou předchozích typů, učitel poskytuje žákům přehled o činnosti a cílech třídy, nerozkazuje v takové míře jako autoritativní typ, podporuje iniciativní chování, působí příkladem než hojnými tresty a zákazy.

Podle Gordona (2015) je autoritativní a liberální typ učitele krajním přístupem a měl by se hledat ustálený střed, který v tomto případě prezentuje demokratický typ. Podle Čápa (1993) sami žáci nejlépe hodnotí přístup demokratický. Autoritativní přístup vede přímo k submisivitě, apatičnosti, agresivitě a napětí, kdy žáci pouze čekají na rozkazy od vyučujícího, který nikterak nepovzbuzuje jejich možné iniciativní chování. Z toho je zřejmé, že

„způsob výchovy silně působí na činnost dětí, na jejich psychický stav a na nejrůznější složky osobnosti“ (s. 338).

I přesto, že v pedeutologii existuje celá řada typologií, byly zde uvedeny pouze dva příklady, jelikož se jedná pouze o představení toho, jaký by pedagog mohl být. Pro vyřešení problémů v chování je totiž nutné nejen pochopit osobnost žáka, ale také osobnost pedagoga, protože jak je již uvedeno výše, každý pedagog je jiný, tudíž bude reagovat na vzniklé situace jiným způsobem, bude řešit problémové situace jinak či jim bude odlišně předcházet. Vágnerová (2004) dále popisuje, jak jednotlivé typy učitelů mohou působit na rozdílné typy žáků. Uvádí, že autoritativní učitel stejně jako nejistý učitel, nebude tolerantní k jakýmkoli odchýlkám, živý a temperamentní učitel nebude brát ohled na bojácné a úzkostné žáky nebo starší, unavený učitel nepřipustí žádné rušivé projevy ve třídě.

3.2. Osobnost žáka

Typická pro většinu základních škol je různorodost. Nejvíce se začíná projevovat na 2. stupni základních škol, kdy žáci prochází obdobím dospívání a postupně se začínají v životě hledat a vytvářet si svoje vlastní identity. Období dospívání se tradičně dělí na dvě hlavní fáze: raná adolescence neboli pubescence a pozdní adolescence. Pro tuto práci je podstatná především fáze pubescence, která se vymezuje mezi 11. a 15. rokem života (Vágnerová, 2012). Mladiství začínají v tomto období hledat smysl života a snaží se najít svou vlastní cestu. Způsob, jakým formují svou vlastní identitu, se odvíjí od dosažené úrovně kognitivních schopností (Vágnerová, 2012). „Liší se z hlediska výkonu, chování, prožívání i zevnějšku“ (Vágnerová, 2004, s. 8).

Období puberty je zcela specifickým obdobím, jelikož v této době probíhá v životě (fyzickém i psychickém) mnoho změn. Jedná se o období, které je charakteristické vysokým výskytem kázeňských přestupků, delikvence, duševních poruch a sebevražd (Čapek, 1993) a právě proto je označováno jako druhým obdobím vzdoru a zároveň druhým nejtěžším obdobím života jedince. Typické jsou biologické změny, ale zároveň také změny sociální. Sociální změny popisuje Čapek (1993) a zmiňuje především: volbu povolání, přechod na jinou školu, navazování nových vztahů, úsilí odpoutání se od rodičů, změnu vztahů k vrstevníkům, spory s rodiči, rozpory mezi biologickou a sociální zralostí a mnoho dalšího. Auger a Boucharlat (2005) dále hovoří o těchto psychických změnách: stesk po dětství, obrazy o vlastním těle, síla emocí, snění a představivost, úzkost z dospělosti. Čapek (1993)

zmiňuje vztahy s rodiči také, nicméně Auger a Boucharlat (2005) prezentují dvě protikladné potřeby: potřeba být závislý a potřeba se oddělit od rodiny. Zároveň doplňují informaci o procesech, které dospívající provází ve vztahu k učiteli. Jedná se o identifikaci a projekci, které se řadí mezi jedny z forem sociálního učení.

Identifikace znamená „ztotožnění se s chováním a způsobem jednání, s postoji druhé osoby, skupiny osob“ (Kolář, 2012).

„Projekce“ je psychologický proces, při kterém se určitá osoba připodobňuje k osobě druhé“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 21).

Problémové chování vychází ze začínajícího rozkolu, který probíhá uvnitř každého individua přímo v období puberty a z toho důvodu je podstatné pochopení psychických změn, které mají na toto chování vliv. V důsledku biologických změn dochází v tomto období k výskytu hormonálních bouří, které značí emoční nevyrovnanost (Ptáček & Kuželová, 2013). Mladiství poté reagují podrážděně, prožívají věci hlouběji, jejich nálady bývají labilní, nápadně se často a razantně mění a převládají v nich po většinu času záporné emoce jako rozmrzelost, nepokoj, neklid, vzdor (Ptáček & Kuželová, 2013). Tyto negativní emoce v sobě pubescenti drží většinou velice dlouhou dobu a stále si je v hlavách přemítají. Vágnerová (2012) varuje, že díky tomu mohou hrozit sklony k anhedonii, špatné náladě i depresivním stavům a v důsledku poté vznikají problémy ve vztazích s druhými lidmi. S emoční nevyrovnaností dále souvisí také kolísání aktivační úrovně (Vágnerová, 2004), jelikož jejím důsledkem je ovlivněné soustředění, snadná unavitelnost, méně vydatný spánek a úzkost (Ptáček & Kuželová, 2013). Uvedené jevy se mohou vyskytnout také ve školním prostředí, kdy mladí nemají jednoduše sílu na práci v hodině.

Vágnerová (2012) doplňuje, že u pubescentů se posiluje poznávací egocentrismus a obranný redukcionismus. Lze konstatovat, že i tyto jevy mohou mít na chování adolescentů vliv. Jedná se především o:

- Nadměrnou kritičnost a sklon s kdekým polemizovat (zaujetí postoje, kdy jejich názor je ten nejlepší, odmítání pochybností).
- Podlehnutí klamu, že jejich úvahy jsou zcela výjimečné (nepochopení názorů ostatních, lehce ovlivnitelní: přijetí názorů kamarádů, negativistický postoj k čemukoli, co tvrdí autorita).

- Přecitlivění a vztahovačnost (pocit, že jsou stále centrem pozornosti).
- Odmítání výjimek a kompromisů (přijímají zejména základní pravidla) (Vágnerová, 2012).

Dalším charakteristickým rysem období adolescence je chuť objevovat, zkoumat a experimentovat. S potřebou experimentovat se váže již zmíněné hledání vlastní identity. Hojným využíváním internetu a sociálních sítí jsou tyto změny v dnešní době více posíleny, protože internet poskytuje možnosti, díky nimž lze toto hledání realizovat. (Ambrožová, 2020).

Změny, které žáka postupně utvářejí v tomto období, nejsou jediné podstatné, které mohou mít vliv na jeho chování. Pugnerová (2019) hovoří o tzv. osobnostních dispozicích, které mohou mít výraz vliv na chování žáka. Zmiňuje inteligenci, nadání, orientaci na výkon anebo naučenou bezmocnost. Následující body představují jednotlivé dispozice a znázorňují, jakým způsobem mohou mít vliv na chování žáků.

3.2.1. Inteligence

Inteligenci lze „vymezit jako komplexní vlastnost, která zahrnuje: schopnost myslet a účelně zpracovávat dostupné informace, schopnost učit se ze zkušeností a využívat svoje znalosti a schopnosti ke zvládnutí různých prostředí“ (Vágnerová, 2010, s. 222).

Obecně se intelligence rozděluje na fluidní a krystalickou, přičemž fluidní intelligence postupně během života klesá. Krystalická intelligence naopak zůstává a je proti období stárnutí odolnější. Hlavním rozdílem je, že fluidní intelligence je zakotvena ve vrozených dispozicích. Oproti tomu intelligence krystalická je vzdělanostně a kulturně podmíněna a má schopnost využívat dříve nabyté znalosti (Vágnerová, 2010).

Intelligence má velký vliv na myšlení a z toho důvodu se stává podstatným ukazatelem úspěšnosti ve škole. To způsobuje rozličné výkony u žáků a v návaznosti na to může poté docházet k problémovému chování, jelikož nějaký žák může zvládat něco lépe než jiný.

3.2.2. Nadání

Obecně je nadání chápáno jako soubor schopností, jež jsou předpokladem k nějakému mimořádnému výkonu (Hříbková, 2009). Nadaní žáci jsou ve škole velmi uznávanými a je obvyklé, že je pro ně ve školách vytvořen individuální vzdělávací plán, aby nebyli zpomalováni svými spolužáky.

Většinou nadání přináší pro žáky pouze pozitiva. Mohou se ale vyskytnout také negativní stránky s ním spojené, které vedou k problematičtějším chování. Toto chování často vyvstává na povrch, pokud žákovi není poskytnut individuální vzdělávací plán. Pugnerová (2019) zmiňuje, že takovíto žáci mohou oddalovat ukončení úkolů, snaží se o dokonalé výkony, mohou polemizovat s učitelem, disponují potřebou prezentovat se před celou třídou, zpochybňovat obsah učiva aj. S tím souvisí i doprovázené pocity odlišnosti, pocity odcizení od spolužáků a obecně vrstevníků, kdy má nadaný žák pocit, že je vnímán ve školní třídě jako outsider (Pugnerová, 2019).

3.2.3. Orientace na výkon

Orientace na výkon je spojena se silnou výkonovou motivací. „Je rovněž podstatnou součástí nadání, která může být pozorovatelná již od útlého věku, a proto poskytuje poměrně konzistentní údaj o osobnosti dítěte“ (Hříbková, 2009). Bývá většinou spojena s očekáváním ze strany rodiny, školy nebo vrstevníků.

3.2.4. Naučená bezmocnost

Termín naučená bezmocnost vytvořil Martin Seligman při svých experimentech týkajících se deprese. Pojem naučená bezmocnost lze chápat jako žákovské přesvědčení, že zde není prostor ani možnost pro zlepšení. Dítě je přesvědčeno o tom, že nedisponuje žádnou schopností, jak situaci změnit (Pugnerová, 2019). Žákovo sebevědomí je na velmi nízké úrovni. Příčinou vzniku může být nálepkování dítěte. Divoká (2017) ale zmiňuje, že častou příčinou je také srovnávání žáka s ostatními, což „může vést k prokrastinaci, a tím i do začarovaného kruhu neplněných povinností“ (s. 92).

3.3. *Vztah učitele a problémového žáka*

Vztah učitele a žáka je základním pilířem celého školství, protože „je rozhodující pro kvalitu klimatu a tím i pro kvalitu společné práce“ (Nohavová, 2006, s. 8). Štech (2010) zmiňuje, že profese učitelství je jednou ze vztahových profesí, jelikož je založená na vzájemném vztahu s druhými. Objektivní přístup, který by podle literatury měl každý pedagog směřem k žákům udržovat, je jasným a nezpochybnitelným faktem. Přesto je nutné si uvědomit, že učitelé jsou stále lidskými bytostmi a mají svoje názory a přesvědčení. To se

poté promítá do vztahů mezi žáky, neboť každý učitel má odlišné představy a očekávání týkající se chování, studijních návyků a úrovně znalostí žáků ve svém předmětu.

Na základě vnímání a rozhodnutí učitele může následně docházet k rozhodování o budoucím směřování žáka. Tyto představy, které o daném žákovi učitel má, se poté mohou promítat do žákova chování (Nohavová, 2006). Podle Augera a Boucharlata (2005) může tento fenomén vést k tomu, že učitelé sami přispívají k formování slabých a úspěšných žáků. Zároveň tvrdí, že determinující způsob pohledu na žáka nemusí vést pouze k ovlivnění chování, ale i ovlivnění žákova výkonu. Toto nálepkování je spojeno se dvěma známými jevy – Pygmalion efekt a Golem efekt. Pygmalion efekt je spojen s pozitivním přesvědčením o žákovi, kdy učitel přichází s kladným názorem na žáka a vytváří mu takové podmínky, díky kterým se žákova výkonnost nebo chování skutečně zlepší (Kolář & Šikulová, 2009). Opakem je tzv. Golem efekt, který je spojen s negativním očekáváním vůči žákovi. „Učitel se chová k žákovi odmítavě, soustavně ho napomíná, kritizuje, podezírá, obviňuje, a to tak dlouho až v žákovi navodí přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 41-42). Tento jev je také často spojován s naučenou bezmocností (viz podkapitola 3.2), která je většinou jeho bezprostředním důsledkem.

Pygmalion a Golem efekt nejsou jediné chyby v sociální percepci, kterých se pedagog, ale i člověk obecně, může dopustit. Jedním z velmi známých efektů, kterému čas od času podlehnou každý, je tzv. haló efekt neboli efekt prvního dojmu. Na základě prvního setkání si jedinec vytvoří mylnou představu o druhé osobě, kterou však ve své mysli považuje za objektivní realitu.

Pugnerová (2019) dále uvádí tyto chyby, kterých se učitel může nevědomky dopustit ve vztahu k žákovi:

- Implicitní teorie osobnosti: předpoklad, že žák disponuje dalšími vlastnostmi, které jsou logicky napojeny na tu, kterou disponuje a o které víme.
- Efekt shovívavosti: tendence hodnotit druhé pozitivně.
- Logická chyba: podobný princip jako u implicitní teorie osobnosti.
- Atribuční teorie: tendence přisuzovat příčiny chování a jednání druhým lidem. Přesnou příčinu člověk nezná, ale vytvoří si v mysli mylnou představu, která by podle něj mohla odpovídat realitě.
- Základní atribuční chyba: podceňování situace.

- Stereotypizace: rozlišování lidí na základě jasně daných atributů: pohlaví, věku, genderu, národnosti apod., nemusí být nutně negativní.

V neposlední řadě nelze opomenout předsudky, jejichž podstata je podobná jako u stereotypizace. Vyznačují se však tím, že mají vždy negativní charakter.

Podle Augera a Boucharlata (2005) se ve vztahu učitel-žák mohou vyskytnout také nevědomé aspekty, které mohou měnit přístup učitele k žákům. Jedná se o identifikaci a projekci, kdy se učitel „nejčastěji identifikuje s žáky, kteří jsou úspěšní“ (s. 39). Zároveň dále zmiňují, že občasnou hrozbou jsou učitelova nevědomá přání, která mohou být spojena například s touhou po uznání nebo přijetí.

Zmíněné předsudky, očekávání a chyby v sociální percepci, které učitel může mít, je nutné minimalizovat na co nejnižší úroveň. Zároveň je dobré se zamyslet, zda jsou popsané jevy pouze krátkodobého nebo dlouhodobého charakteru, jelikož jak bylo již zmíněno, mohou mít vliv na výkon i chování žáka a je poté velmi složité tyto chyby napravovat. Bohužel je většina percepčních chyb nevědomého charakteru a trvá poté delší dobu než se dostanou do naší vědomé mysli (pokud se tam dostanou) a dojde k uvědomění a nápravě.

4. Prevence problémového chování

4.1. *Pedagogická komunikace*

Pro efektivní aplikaci strategií zaměřených na předcházení problémového chování je klíčová pedagogická komunikace, která tvoří základní pilíř ve vztahu mezi učitelem a žákem. Pro pochopení těchto strategií je nezbytné uvědomit si komplexitu této komunikace a seznámit se s jejím správným využitím a potenciálními riziky v rámci školního prostředí.

Nelešovská (2005) považuje pojem pedagogická komunikace za odlišnou formu sociální komunikace, kdy lze říci, „že jde o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme, vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle“ (s. 26). Nelze zapomenout na hlavní aktéry, které jsou v této interakci přítomni, a to je učitel a žák.

Komplexnější definice hovoří, že *„pedagogická komunikace v podmínkách intenzivního interaktivního vzdělávání je specifická forma komunikace, která je kombinací nástrojů a metod zaměřených na vytvoření příznivého psychologického klimatu ve vzdělávacím*

procesu a efektivního dosažení pedagogického cíle na základě spolupráce mezi subjekty vzdělávacího procesu“ (Zholdasbekov et al., 2017, s. 1).

Oproti tomu Gavora (2005, s. 30) říká, že termín pedagogická komunikace je stejně jako například pedagogická psychologie pouze „disciplína která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích“ a tím pádem se nejedná o činnost, kterou si pod pojmem většina představí. Jedná se pouze o vědní oblast, která shrnuje dosavadní poznatky, které vedou k naučení se efektivní komunikaci.

Předtím než budou představena pravidla pedagogické komunikace a pravidla pro její efektivní využívání, je nutné se zaměřit na složku verbální a neverbální komunikace. K verbální komunikaci je využívána řeč. A proto, že slovo má velkou sílu, je nezbytné si na jeho použití dávat velký pozor. Z toho důvodu je nezbytné osvojit si správné komunikační dovednosti. Laca a Pasternáková (2012) tvrdí, že podstatné je mít dobrou artikulaci a výslovnost jednotlivých slov, používat správné tempo, modulovat hlas a zároveň vybírat správnou skupinu slov, aby obsah, forma a cíl textu vycházeli ze skutečnosti, komu směřujeme naši informaci. Zmíněný obsah řeči se týká verbální komunikace, nicméně hlasitost řeči, její tempo, pauzy v řeči nebo zabarvení hlasu se řadí mezi prostředky nonverbální komunikace, konkrétně do skupiny paralingvistické (Gavora, 2005). Druhou, neméně podstatnou skupinou, jsou extralingvistické prostředky nonverbální komunikace, které jsou prezentovány řečí těla zahrnující mimiku, gesta, pohledy, doteky, držení těla nebo vzhled člověka. V porovnání s verbální komunikací, kterou si člověk uvědomuje, v případě nonverbální komunikace tomu tak být nemusí (Gavora, 2005). Ta je často nevědomá, ale paradoxně mnohem silnější a přesvědčivější.

Podstatou komunikace je záměrné sdělení nějaké informace druhému jedinci. Nejčastěji se pro tato sdělení používá, právě již zmíněná, verbální komunikace. „Příjemce (žák nebo učitel) se snaží o dekódování sdělení a snaží se odhalit jeho smysl“ (Nelešovská, 2005, s. 42). Důležitou formou je dialog, jehož efektivita závisí na několika zásadách. Nelešovská (2005) zmiňuje důležitost otázky, která je pro dialog klíčová. Nicméně ta se vztahuje zejména na výuku a tato práce je zaměřená na problémové chování žáků, tudíž je nutné se více soustředit na dialog, který je více spojen s výchovou žáků.

Laca a Pasternáková (2012) vyzdvihují důležitost rozhovoru rovněž a upozorňují na 7 pravidel, která by měla být po jeho čas dodržena:

- Důsledně naslouchat, zaměřit se na využití všech smyslů, mluvit srozumitelně a pomalu.
- Přizpůsobit jazykovou úroveň posluchače a objasnit nejasnosti.
- Promyslet návaznost otázek tak, aby byly řazeny logicky.
- Klást jen jednu otázku najednou.
- Projevovat úctu a zájem prostřednictvím neverbálních signálů.
- Využívat a akceptovat ticho pro vhodnou formulaci myšlenek.
- Udržovat oční kontakt, klid a empatický přístup (s. 121-122).

Zároveň na základě poznatků Adaira (2004, citováno v Laco & Pasternáková, 2021) shrnují principy efektivní komunikace a tvrdí, že je podstatné se zaměřit zejména na: srozumitelnost, jasnost, jednoduchost, živost, přirozenost a stručnost.

Pokud učiteli něco brání v efektivním vyučování a komunikaci je nutné rozeznat koho se ten problém týká. Tuto problematiku rozebírají Auger a Boucharlat (2005) a Gordon (2015) ve své publikaci Škola bez poražených. Podle těchto autorů je velmi důležité rozpoznat, zda se problémy týkají přímo učitele nebo se jedná o problémy, které se týkají žáků. Komunikační přístup se bude v zásadě měnit podle toho, kdo je nositelem daného problému.

Pokud problém patří žákovi je zde několik možností, které učitel může využít. Gordon (2015) představil 4 způsoby, jak žákovi v jeho problému pomoci:

- Pasivní naslouchání: jedná se o ticho, které přiměje studenty mluvit o jejich problémech a dává jim dostatečný prostor na vyjádření.
- Potvrdit příjem: reakce, které žákovi potvrzují, že učitel věnuje pozornost a aktivně naslouchá jeho projevům.
- „Pootevřít dveře“, neboli pozvat žáka k rozhovoru: učitel dává najevo zájem, může využít věty typu: „Chtěl bys mi o tom něco říct?“ nebo „Chceš o tom mluvit?“
- Aktivní naslouchání: vyžaduje mnohem více interakce s žáky, díky němu žák pozná, že ho učitel vnímá a rozumí jeho sdělení.

Auger a Boucharlat (2005) předkládají pouze jednu možnost rozhovoru a shrnují jí do 4 fází:

1. „Učitel žákovi položí otevřenou otázku.

2. Naslouchá tomu, co mu žák odpovídá.
3. Učitel shrne, co mu žák sdělil, aby se ujistil, že mu dobře porozuměl.
4. Učitel poukáže na své hledisko, vyjádří svůj názor“ (s. 85, zkráceno).

Tyto fáze jsou prakticky popsáním způsobu aktivního naslouchání, které uvádí také Gordon (2015). Holeček (2014) dále doplňuje, že je důležitá nehodnotící zpětná vazba, kterou učitel dítěti poskytuje. Pokud k hodnocení žáka dojde, může hrozit to, že se žák stáhne.

Holeček (2014) tuto komunikaci popisuje jako podporující. Gordon (2015) ji naopak označuje jako přijímající. Holeček (2014) podporující komunikaci líčí jako komunikaci, která má následující charakteristiky:

- Každý má právo bezpečně a volně sdílet své zkušenosti, pocity, myšlenky i kritické připomínky.
- Důležité je vzájemné naslouchání.
- Nikdo si neskáče do řeči.
- Každý se snaží o pochopení druhého.
- Mezi jedinci nedochází ke vzájemnému srovnávání, posuzování, hodnocení.

Toto je základ funkčního vztahu, který je efektivní díky bezpodmínečnému přijetí každého jedince. Absence této komunikace může následně vést ke vzniku problémů týkajících se chování.

Jak již bylo zmíněno výše, nutností je analýza příslušnosti problému, zda problém patří žákovi nebo učiteli. Problém patřící učiteli lze poznat, pokud žák například ryje do lavice, skáče učiteli do řeči, bez dovolení si půjčí něco z učitelského stolu, hlasitě šeptá, když pedagog zadává práci aj. Zjištění konkrétní příslušnosti problému je skutečně klíčové, jelikož pokud se jedná o problém patřící učiteli, způsob aktivního naslouchání, zde nebude vhodnou strategií pro komunikaci. Gordon (2015) hovoří o technice tzv. já-sdělení. Jedná se o situaci, kdy pedagog žáka konfrontuje se svým problémem, postaví se před něj, "aby mu řekl, že určitým svým jednáním zasahuje do jeho práv“ (s. 138). Já-sdělení by mělo pokaždé obsahovat 3 základní složky, aby došlo k jeho plnému pochopení a přijetí. V první řadě je potřeba žákovi představit, co pedagogovi způsobuje problém. Následně by měl pedagog

žákovi přiblížit skutečný dopad, který má konkrétní jednání žáka na pedagoga nebo situaci. V neposlední řadě je nutné se žákovi otevřít a popsat mu, jak se v konkrétní chvíli pedagog cítí a jaké pocity prožívá. Zvykem učitelů je používání klasického ty-sdělení („Nesmíš!“, „Přestaň!“ aj.), které je pro formulaci daleko jednodušší. Zároveň je také složité racionálně uvažovat, pokud se člověk nachází v náročné situaci a má v sobě hned několik emocí. Lošťáková (2020) představuje 5 pomáhajících kroků, které tyto emoce pomohou dát stranou a zároveň pomohou komunikovat racionálně:

1. Plné uvědomění svých emocí.
2. Zastavit se, nadechnout se a vydechnout.
3. Jaká je teď moje potřeba? Co cítím?
4. Jaká volba je v tuto chvíli nejlepší?
5. Neustálá práce s tím, co a jak prožívám.

Já-sdělení je pro efektivní pedagogickou komunikaci rozhodující, protože přenáší odpovědnost chování na žáky, povzbuzuje je k uvážlivému a vstřícnému chování a zároveň učitelům dodává vědomí zodpovědnosti za své vnitřní podmínky (Gordon, 2015). Zahrnuje sdílení svých pocitů s žáky, což poté vede k otevřenosti a transparentnosti ve vztahu učitel-žák.

Nohavová et al. (2022) dále přebírají rozdělení Thomase Gordona (2015) z programu Teacher Effectivness Training a rozdělují já-sdělení do dalších 3 kategorií, které pro efektivní komunikaci, lze použít také:

- Preventivní já-sdělení
Snaha předcházet možnému vzniku problémů a konfliktů.
- Pozitivní já-sdělení
Vyjádření pozitivních myšlenek, které vedou k pocitu uznání u druhé osoby.
- Deklarativní já-sdělení
Vyjádření vlastních pocitů a názorů jasně a přímo.

4.2. Strategie prevence problémového chování

Následující podkapitola se zaměřuje na strategie prevence problémového chování vyskytující se ve školním prostředí. Jsou zde představeny různé faktory, které mohou přispět

k redukci nevhodného chování ze strany žáků jako například klima třídy, motivace nebo nastavení pravidel. Zároveň jsou zde uvedena různá doporučení, která by měla být dodržována.

Pro vytvoření bezpečného prostředí ve škole nejsou důležité pouze preventivní programy, které jsou často realizovány vnějšími činiteli, kteří o daných žácích, třídách a škole nemají takový přehled jako samotní pedagogové. Je nutné vytvářet toto prostředí neustále a budovat partnerské vztahy mezi žáky i učiteli, které povedou k jeho bezprostřední účinnosti.

Bendl (2011a, 2011b), který se intenzivně problematikou kázně zabývá, představil několik opatření, které se soustředí přímo na její podporu. Opatření rozdělil mezi 4 platformy: škola, vedení školy, učitelé, žáci.

- **Škola**

- školní prostředí (architektura, ergonomie, estetika prostředí, hygiena),
- vzdělávací program (klást důraz na výchovu k hodnotám a postojům v rámci vzdělávání, vyzdvihoval příklady pozitivního chování, podpora kritického myšlení při práci s médii),
- kooperace (škola s rodiči či zákonnými zástupci, škola s obcí, škola s ostatními školskými nebo pomáhajícími institucemi),
- image školy (cíle a smysl školy, atraktivní učební program, množství volitelných aktivit, podpora tradice školy, implementace pravidelných rituálů ve škole),
- osvětová činnost (přednášky a pracovní semináře pro rodiče, vzdělávat rodiče v oblasti výchovy, přednášky pro budoucí rodiče, rodičovské programy na různá témata, informační panel pro veřejnost),
- snižovat biologické hrozby (dodržovat stravovací návyky, garance adekvátní výživy z hlediska kvality a kvantity, dbát na dostatečný příjem tekutin a na jejich vhodnost, vytvořit prostor pro dostatečnou pohybovou aktivitu, aplikace relaxačních metod, zavedení zdravotní péče).

- **Vedení školy**

- definovaná kázeňská pravidla (disciplinární školní program, jasně stanovené požadavky týkající se chování žáků upravené ve školním řádu, upozornit na důsledky nevhodného chování, evidence kázeňských přestupků a pochval),

- zaměstnanecká politika (členové z řad pedagogů, přítomnost sociálního pedagoga, udržet stabilitu učitelského sboru, podpora profesního rozvoje pedagogů, realizace porad pedagogů),
- aktivní zapojení vedení školy v oblasti kázně, disciplíny a výchovných procesů.
- **Učitelé**
 - brzká prevence problémového chování (stanovit pravidla chování od samotného začátku, zaměřit se na výkon aktivního dozoru, náhodné prohlídky osobních skříněk žáků),
 - znalost chování žáků a schopnost jeho předvídání (znalost žáků a jejich rodinné zázemí, aktivní naslouchání, identifikace faktorů nekázně, sledovat všechny žáky stejně bez rozdílu),
 - aktivní zapojení v problematice kázně a mravní výchovy (debata s žáky, nebát se využít kázeňské opatření),
 - povaha učitele (striktnost, laskavost, atraktivnost výuky, sebedůvěra, zábavnost, férovost, disponovat manažerskými schopnostmi, asertivita, vzor),
 - výchova učitele (autoritativní s integračními prvky, věřit žákům),
 - prostředky kázně (užívat rozmanité prostředky k udržení kázně, využít negativní a pozitivní důsledky chování, aplikace (psycho)terapeutických metod),
 - zásady chování (vědeckost, optimismus, cílevědomost, jasnost, upřímost, otevřenost, konzistentnost, adekvátnost, spravedlnost, poslušnost, systematickosti, ohleduplnost, vytrvalost, důslednost, komplexní rozvoj dovedností a postojů žáka, kolektivní výchova, kombinace teoretických a praktických dovedností, rozmanitost kázeňských metod).
- **Žáci**
 - podněcovat žáky k pomoci a podpoře mezi sebou (podílet se na upozorňování na nevhodnost problémového chování, nejvlivnější žák na straně pedagoga, podněcovat žáky k podpoře a ochraně slabších spolužáků, dát žákům prostor pro společné vyřešení problémů),
 - připravit žáky na život ve společnosti díky naučeným dovednostem (posilovat psychickou odolnost žáků, jejich sociální dovednosti a kognitivní schopnosti, exkurze v sociálních laboratořích, budovat a fixovat správné kázeňské návyky),

- každý žák by se měl cítit užitečně (samospráva třídy, žákovská samospráva, poskytnout důvěru při péči o jednotlivé složky chodu školy, pověřit žáky úkoly vyžadující zodpovědnost, žákovská pomoc při upevňování učiva, žák přebere roli učitele),
- posilovat sebejistotu žáků (umožnit prožití úspěchu, podpora pozitivních emocí prostřednictvím vzpomínek, zařadit hry podporující seberozvoj),
- podporovat vzájemné vztahy (intenzivně budovat mezilidské vztahy ve třídě, vytvořit příležitosti pro společnou činnost) (Bendl, 2011a, s. 244-257; Bendl 2011b, s. 150-174).

Bendlův výčet je pestrým příkladem toho, co vše lze udělat, aby byla kázeň podpořena na maximum. Doporučení, která jsou zde představena, by měla být dodržována a pedagogové by na jednotlivé rady měli brát ohled. Bendlovo podrobné doporučení není jediným návrhem, kterým by se pedagogové mohli řídit. Podlahová (2004, citováno v Buchtová, 2020, s. 65-67) představila rady, které je možné efektivně využít pro předcházení problémového chování. Jedná se o:

- pozitivní třídní klima,
- začlenění žáka do práce,
- průběžná kontrola a hodnocení žáka,
- udržení kompaktnosti a kontinuity,
- motivace, aktivace a povzbuzení,
- Uvědomění si komunikace mezi žáky,
- změna prostorového uspořádání, metody nebo činnosti,
- respektování kvality kázně,
- pokládání otázek všem,
- respektování otázek,
- srozumitelnost požadavků,
- všímání si projevů nekázně a neúcty,
- přesazení žáků,
- neztrácet nervy,
- akceptovat žáka a projevit mu úctu,

- nemstít se,
- orientace na kladné rysy,
- chválit ukázněné a žádoucí chování,
- netrestat dvakrát.

V tomto výčtu byly doporučeny rady, které jsou skutečně důležité pro jakýkoli kontakt se žáky, včetně prevence nekázně. Pro každého pedagoga by zmíněná doporučení měla být základem a měl by na tyto rady pamatovat. Někdy je velmi těžké problémovému chování předejít, nicméně těmito malými kroky, je možné se o to alespoň pokusit.

4.2.1. Klima

Pro plné pochopení termínu „klima“ je nejprve nutné představit jeho základní charakteristiky:

- Jedná se o skupinový jev.
- Je sociálně konstruované, rozvíjí se na základě osobních zkušeností jedinců, ale také komunikací mezi žáky, mezi učiteli, mezi učiteli a žáky, mezi žáky a rodiči.
- Je sdílené v rámci skupiny.
- Je utvářeno společenskými okolnostmi a prostředím (prostředí školy, typ školy, spádová oblast apod.) (Mareš & Ježek, 2012).

Zároveň Holeček (2014) uvádí, že je v této problematice klima chápáno ve třech směrech:

- prostředí třídy: žáci, učitelé, vybavení třídy, prostředí třídy, péče o duševní zdraví,
- atmosféra třídy: krátkodobý jev, ve třídě směř různých atmosfér,
- sociální klima třídy: vztahy mezi žáky, dlouhodobý jev.

Pozitivní třídní (i školní) klima je pro udržení kázně jedním z hlavních faktorů. Nicméně zkušenosti ukazují, že třída může být i místem, kde se kumulují negativní emoce, které poté vedou k různým projevům problémového chování a nepříspěvají k tvorbě pozitivního klimatu. Tyto kumulované negativní emoce ve třídě mohou vycházet například z chybějícího sociálního uznání, pocitu z nedostatku spravedlivého jednání, závidi, nebo z pocitu omezení (Eichhorn, 2019).

Otázkou je, jak toto klima vybudovat a jak ho případně změřit. Pro zhodnocení klimatu ve třídě je nezbytná jeho diagnostika, která je obvykle prováděna školním psychologem. Diagnostické postupy zahrnují různé metody, přičemž pro zjištění a změření klimatu se využívají speciálně upravené dotazníky. Lze zmínit běžně využívané dotazníky B3 a B4, dotazník MCI nebo SORAD.

Jak vybudovat dobrou atmosféru ve třídě a posílit vzájemnou komunikaci mezi žáky popisuje ve své publikaci Auger a Boucharlat (2005). Je nutné žáky vybízet a plánovat jim skupinové práce, díky nimž se mohou setkávat s co největším počtem svých spolužáků a posilovat vzájemné vztahy. Pro posílení vzájemných vztahů je nutné také podporovat vzájemnou pomoc mezi žáky. Ta ale může představovat riziko, kdy učitel může nevědomě některé žáky vystavit ponižující situaci, ve které se žák cítí jako ten, který potřebuje neustálou pomoc. Je proto klíčové pečlivě naplánovat a zorganizovat výuku tak, aby se žádný z žáků necítil podprůměrný a méněcenný. Pro nastavení správné atmosféry je potřeba si vyhradit na začátku školního roku čas a říct si, co je nutné udělat proto, aby se ve třídě cítili všichni dobře, včetně učitele. Auger a Boucharlat (2005) doporučuje, aby s touto aktivitou začal učitel a postupně se přidali i žáci. „Žáci pak mohou vybrat ty zásady, které považují za nejdůležitější, a tak si stanoví společné hodnoty, které budou ve třídě platit, tedy něco jako pravidla ideálně fungující třídy“ (s. 68). Čapek (2010) zároveň konstatuje, že pedagog by se měl zaměřovat na aspekty, které sám může ovlivnit. Zmiňuje: „vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků, prostředí třídy“ (s. 15).

Zdravým a pozitivním klimatem ve třídě se aktivně zabývá program Mezinárodní zdravotnické organizace s názvem Škola podporující zdraví (ŠPZ). Program se opírá o tři základní pilíře, které by měly přispět k rozvoji schopnosti žáků i učitelů v oblasti zdravého životního stylu, orientovat tento styl i na celou školu a obec, kultivovat vztahy uvnitř školy a budovat neformální vztahy k rodičům a obci (Kašpárková, 2007). Konkrétními pilíři jsou: pohoda prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství. Nicméně výzkum Kašpárkové (2007) ukazuje, že statisticky neexistují žádné rozdíly mezi školami, které tento program implementují a které nikoli.

4.2.2. Motivace

Učitelova schopnost motivovat žáky podstatnou částí ovlivňuje jejich výkon a z toho důvodu je neustále předkládána jako neopominutelná složka učení. Být motivován znamená být poháněn k nějaké činnosti, mít plno energie a být inspirován k dosažení nějakého cíle (Ryan & Deci, 2000, citováno v Saeed & Zyngier, 2012). Motivace žáka je ovlivňována několika faktory: povahou úkolu, typem žáka, atmosférou ve třídě, postojem učitelky či učitele nebo rodičovským postojem (Martin & Waltman-Greenwood, 1997). Auger a Boucharlat (2005) dále doplňují, že faktory pro podporu motivace jsou především samotná motivace učitele a jeho samotná důvěra v žákův pokrok.

Tyto faktory mohou zásadně ovlivnit žákův postoj ke škole a jeho motivaci ke vzdělávání. Vágnerová (2004) doplňuje, že postoj jedince ke škole může být ovlivněn i jeho ustáleným hodnotovým systémem, který většinou vyplývá z rodinného prostředí nebo také jakoukoli zkušeností, která se ve škole stala. Po nepříjemné zkušenosti, může žák prosazovat svůj odmítavý postoj ke škole kvůli obavám z opakování stejné situace a uzavřít se do sebe. Do těchto všech faktorů se prolíná i charakteristika dnešní doby. Jelikož „dostupnost a neustále se zvyšující kvalita informací získatelných prostřednictvím internetu a sociálních sítí způsobuje pokles motivace pro školní aktivity“ (Svoboda & Němcová, 2015, s. 151). Zároveň Svoboda a Němcová (2015) zdůrazňují zvyšující se individualizaci, která je spojená s rozšiřující se inkluzí na školách.

Znalost efektivních metod a postupů, jak žáky správně motivovat představuje zásadní prvek pedagogické praxe. Konkrétní strategie představuje Auger a Boucharlat (2005, s.78-80):

- Vysvětlit žákům smysl zadávaných úkolů a projevovat zájem o danou problematiku.
- Aktivizovat žáky v procesu vzdělávání.
- Vytvářet situace, kde žáci mohou mezi sebou interagovat.
- Vytvářet příležitosti, při kterých žáci mohou uspět.
- Využívat rozmanité formy hodnocení.

Pokud se jedná o žáka ze znevýhodněného sociálního prostředí, Mončeková (2015) sestavila seznam opatření zaměřených přímo na podporu motivace. Tato doporučení lze

aplikovat i na ostatní žáky, jelikož se jedná o komplexní a pomáhající rady. Doporučuje například:

- Přenést zájem učitele na žáky.
- Učitel a žák zná cíl a proces hodnocení.
- Využití zájmů, schopností a dovedností každého žáka.
- Učitel vytvoří takové podmínky, aby žáci mohli být proaktivní.
- Využívání pestrých výukových metod a forem.
- Učitel zohlední individuální možnosti každého žáka.
- Učitel poskytne průběžnou a popisnou zpětnou vazbu.
- Učitel vytvoří bezpečné a podnětné prostředí.
- Učitel omezí prostředky, které podporují vnější motivaci.
- Učitel poskytne možnost motivačního rozhovoru.

Ztraceným a nemotivovaným žákům by učitel měl pomoci svou motivaci najít. Divoká (2017) doporučuje vytvořit si motivační kartičku, která bude připomínat žákovi jeho silné stránky, dovednosti, přání a úspěchy.

4.2.3. Pravidla třídy

Pro vytvoření pozitivního klimatu ve třídě, dodržování kázně a redukci projevů problémového chování přispívá vytvoření si třídních pravidel. Pravidla chování by měla být kontraktem mezi žáky a učiteli, při jehož nedodržení by měl následovat spravedlivý trest, jelikož, jak již bylo výše zmíněno, učitel by se neměl obávat trest využít. Protože se jedná o pravidla žáků i učitele, obě strany by do této smlouvy měly přispět svými nápady a také by ve finální úpravě měl každý poskytnout svůj podpis jako důkaz stvrzení a závázání se plnění daných pravidel. Pro každodenní připomínání dohodnutých pravidel může být jejich seznam vystaven ve třídě (Čapek, 2014).

Pro efektivitu nastolených pravidel ve třídě je nutností zaměřit se na požadavky, které musí být brány v potaz. Langová a Vacínová (1994) shrnuly práce Hargreaves (1975), W. Glassera (1969), D. L. Duka a Ch. Perryho (1978). Na základě těchto prací zformulovaly požadavky, které by měly být dodržovány.

- Odůvodnění každého pravidla.

- Zhodnocení funkčnosti jednotlivých pravidel v čase.
- Pravidla jsou jasná a stručná.
- Pravidla jsou formulována v pozitivní formě.
- Vytvoření malého počtu pravidel (ideální 3-5 pravidel).
- Vystavení pravidel ve třídě.
- Potřeba zapojení žáků do tvorby pravidel.
- Při počátečním zavedení nejprve pravidla připomínat.

Lze si všimnout, že některé z požadavků již byly zmíněny výše, a proto jsou velmi podstatné. Čapek (2014) navrhuje příklady pravidel: „nikomu ve třídě se neposmíváme, pomůžeme tomu, kdo to potřebuje“. V tuto chvíli je nutné si uvědomit, že Čapek (2014) použil znění pravidla v negativní formě, čímž může posílit chování žáků, které učitelé berou jako problémové (Langová & Vacínová, 1994). Je tudíž zásadní dbát na formulaci pravidel v pozitivní formě. Eichhorn (2019) klade rovněž důraz na zapojení žáků do tvorby pravidel a pro kontrolu jejich dodržení navrhuje zapojení žáků také. Doporučuje zvolit tzv. strážce pravidel, kteří samozřejmě kontrolují jejich dodržování, nicméně mají také za úkol „přistihnout“ své spolužáky při jejich dodržování. Napíší si jména spolužáků a pravidlo, které dodrželi a na konci hodiny přednesou, co vypožorovali. Stejný postup platí i pro přítomného pedagoga.

Auger a Boucharlat (2005) popisují 3 základní pozitivní přínosy následování pravidel: pocit jistoty, pomoc při formování osobnosti, pomoc při socializaci. Langová a Vacínová (1994) upozorňují také na to, že formulace pravidel je důležitá zejména proto, že se může vyskytnout chování nové nebo potenciálně rizikové a pečlivé definování jasných pravidel může být klíčové pro prevenci nežádoucích jevů, které by z tohoto chování vycházely.

5. Intervence v případě problémového chování

Jak již bylo v předchozí podkapitole 4.1. zmíněno, pedagogická komunikace je základem pro prevenci. To samé platí v případě intervence v rámci problémového chování. Z toho důvodu by intervence měla být realizována nejprve na základě dobré pedagogické komunikace, při které by měl být pedagog vybaven velkou dávkou trpělivosti. „Při intervenci by měl učitel v první řadě uplatnit pravidlo minimální akce“ (Mertin et al., 2013. s. 74). Mertin et al. (2013) představil třístupňový model, který převzal od Burdena (2006). Tento

model je rozdělen podle intenzity reakcí, které učitel může použít: situační reakce, mírné reakce a výraznější reakce. Do situačních reakcí, jejichž cílem je pomoci žákovi, aby se koncentroval a udržel se u úkolu, lze zařadit: odstranění rušivých předmětů, poskytnutí podpory obvyklými činnostmi, posílení přijatelného chování, odvedení pozornosti chování jinam, pozměnění průběhu hodiny, použití netrestajícího vyloučení nebo modifikování prostředí třídy. Do mírných reakcí se řadí verbální i neverbální úkony, které jsou netrestající a mají navrátit žáka k učení. Projevy verbální a neverbální komunikace byly popisovány již v podkapitole 4.1. Mezi neverbální reakce Mertin et al. (2013) řadí ignorování nevhodného chování, využití neverbálních signálů, postavení se k žákovi, či využití případného fyzického kontaktu ve formě doteku. Verbálními reakcemi se rozumí jednoduché verbální signály, použití humoru, využití osobního sdělení nebo pozitivního sdělení a vyjádření, připomenutí nastavených pravidel chování, poskytnout možnost volby, vznést dotaz „Co bys dělal/a?“ nebo verbální pokárání. Mezi výraznější reakce snižující projevy problémového chování je řazeno odejmutí výhod, změna zasedacího pořádku, napsání reflexe problémů ze strany učitele, vyloučení žáka z aktivity, žáka nechat „po škole“, kontaktovat rodiče nebo dovést žáka k řediteli.

Neverbální komunikace (prodloužený pohled do očí, zastavení řeči, pokynutí na žáka aj.) při počátečních projevech problémového chování je zcela adekvátní a popisuje ji také Čapek (2014). Zároveň vyzdvihuje metody přirozených následků, jelikož „usnadňuje dítěti pochopit, co vlastně učinilo, jaký dosah má jeho jednání a že potrestání je zdůvodněné“ (Čapek, 1993). Trest, tak jak je znám, není podle něj nejefektivnějším způsobem pro řešení kázeňských problémů, jelikož může dojít k tomu, že po jeho užití se žákovi postoje nezmění, ale pouze potlačí (Čapek, 2014).

Langová a Vacínová (1994) poukazují na to, že jednou z nevhodnějších metod řešení nevhodného chování je diskuse. Ve své publikaci také popisují, jak tuto diskusi vést, přičemž několikrát zdůrazňují důležitost ohleduplnosti, jemnosti a neodsouzení žáka. Nejprve ale chování žáka/žáků musí být analyzováno, aby se zjistilo, odkud problém vychází. Auger a Boucharlat (2005), Gordon (2015) navrhuje nejprve využití já-sdělení a poté aktivního naslouchání. Pokud obě techniky selžou je nutné se soustředit na diskusi. Diskuse by měla být vedena formou trychtýře, kdy učitel začne pokládat nejprve obecné otázky a postupně je v jejím průběhu bude specifikovat. Podstatné je, aby se v diskusi neobjevila otázka „Proč..?“,

jelikož žáci často neznají příčinu svého chování. Diskuse by především měla vést k tomu, aby žáci byli schopni sebeuvědomění a vyhledání alternativ pro řešení.

Specifickou formou diskuse je vyjednávání. To popisuje Langová a Vacínová (1994), Auger a Boucharlat (2005) ale také Gordon (2015). Líčí postup vyjednávání, který navrhl John Dewey. Tento postup je aplikovatelný až tehdy, kdy nastává střet konfliktů (problém má žák i učitel). Pokud pedagog chce, aby došlo k vyřešení problému ke spokojenosti obou stran je neodvratné zaměřit se na 6 kroků:

- „1. Vymezit problém.*
- 2. Vymyslet možná řešení.*
- 3. Posoudit návrhy.*
- 4. Rozhodnout se.*
- 5. Určit, jak se rozhodnutí provede.*
- 6. Zhodnotit úspěšnost řešení“ (Gordon, 2015, s. 231).*

Tyto kroky jsou diskutovány mezi učitelem a žákem či žáky. Díky nim by mělo dojít k win-win výsledku, kdy byly vysvětleny a pochopeny potřeby obou stran a jeden z aktérů konfliktu upustil od svého postoje ve prospěch toho druhého a nemá přitom pocit vlastní ztráty, jelikož odměnou získal něco jiného (Gabašová, 2020).

Pro úspěšné vyřešení konfliktní situace Holeček (2014) popisuje několik zásad:

- Myslet na důležitost zdraví.
- Mít znalost druhého aktéra konfliktu.
- Znat hloubku zakořeněného postoje oponenta.
- Vyjednání uskutečnit nejlépe co nejdříve.
- Poskytnout si čas na vyřešení.
- Nebát se vyjádřit své pocity.
- Opakovat vícekrát po sobě požadavky.
- Neříkat „Ano“, když chci říct ne.
- Technika otevřené dveře.
- Znat cíl oponenta.
- Vnímat konflikt a jeho řešení jako výzvu.
- Technika aktivního naslouchání.
- Provádět parafrázování.
- Vytvořit příznivé klima pro komunikaci.
- Promyslet si dobře první větu.
- Vyzvat oponenta k posazení.
- Využít sílu mlčení.
- Nenechat se vyvést z míry křikem.

- Vyjadřovat se v první osobě.
- Respektovat pohled druhého.
- Vytvořit důstojnou ústupovou cestu.
- Souhlasit kdykoliv je to možné.
- Neptat se „Proč?“.
- Ptát se „Proč ne moje varianta?“, „Co kdyby?“.
- Požádat oponenta o radu.
- Používat obrat „jestliže-pak“.
- Akumulovat souhlasné „Ano“.
- Neříkat „Ano, ale...“.
- Nedopustit se přestupků.
- Dát si pauzu na uklidnění.
- Uvědomit si, že konflikty jsou zdravé.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl praktické části

Problémové chování žáků na základních školách je v dnešní době celosvětově diskutovaným tématem především kvůli jeho nárůstu a mediálnímu zviditelnění. Toto chování se zajisté objevovalo již v minulosti, avšak nyní je ovlivňováno faktory, které pro dřívější dobu nebyly typické. Nárůstem digitálních technologií, zrychlením doby a dalšími činiteli, chování žáků dosahuje jiných perspektiv a rozměrů.

Téma tohoto výzkumu jsem zvolila především kvůli svému zájmu o metodiku prevence. Věřím, že tato práce poskytne mně i ostatním čtenářům ucelený pohled na danou problematiku a umožní vytvoření pevných a efektivních strategií při práci s žáky vykazující takovýto typ chování.

Cílem této práce je představit pohledy a názory pedagogů na problémové chování žáků na druhém stupni základních škol. Prvotními záměry je zachytit typické projevy problémového chování v dnešních školách a využívané strategie prevence z pohledu dotazovaných participantů. Jelikož z rozhovorů vyplynuly zajímavé postřehy týkající se faktorů problémového chování, byla práce doplněna i o tuto oblast. V tomto ohledu mi přijde podstatné, co vše stojí za chováním takového rázu.

Jak je avizováno v předchozím odstavci, výzkum byl realizován na základě polostrukturovaných rozhovorů, jež byly ukotveny na základních tematických okruzích. Díky těmto oblastem byly vytvořeny dílčí otázky, které měly za úkol vytvořit komplexní stanoviska respondentů na danou problematiku. Pro adekvátní zkoumání této problematiky je zvolena tato výzkumná otázka: **Jak učitelé v dnešní době vnímají problémové chování žáků na 2. stupni základních škol?** Tato otázka v sobě nese tři specifické výzkumné otázky zaměřující se především na projevy problémového chování žáků, jeho příčiny a prevenci:

- Se kterými projevy problémového chování se pedagogové ve své praxi setkávají?
- Jaké jsou učiteli nejčastěji vnímané příčiny problémového chování žáků?
- Jaký postoj učitelé zaujímají k oblasti prevence problémového chování?

2. Metoda výzkumu

Praktická část realizovaného výzkumu byla provedena na základě kvalitativního šetření. „Kvalitativní výzkum je označení pro různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza“. (Maňák & Švec, 2004, citováno v Skutil et al., 2011). Data byla získávána na základě polostrukturovaného neboli hloubkového rozhovoru. Rozhovor obecně je podle Švaříčka a Šedové (2010, s. 159) „nejčastěji používanou metodou ve sběru dat.“ V případě hloubkového rozhovoru lze zachytit přirozené výpovědi vybraných participantů a podrobně je dále analyzovat. Analýza byla prováděna pomocí otevřeného kódování, což je oproti ostatním analýzám sice časově náročnější, avšak pro výzkum jsou její výsledky přínosnější díky podrobnějšímu zkoumání jednotlivých výpovědí.

2.1. *Výběr účastníků šetření*

Výběr participantů představoval prvotní fázi výzkumu. Byli upřednostněni učitelé, se kterými jsem měla již možnost se setkat a pracovat. Věřila jsem, že díky tomu, že se vzájemně známe, je mezi námi větší důvěra a bude snazší od nich získat jakékoli informace. Další pedagogy bylo možné oslovit na základě doporučení známých a kolegů. Je důležité zmínit, že i přesto, že mezi námi nebyl žádný dřívější kontakt, všichni z učitelů se mnou jednali velmi otevřeně a ochotně a toho si velmi cením.

Bylo osloveno 7 pedagogů a všichni s rozhovory souhlasili, tudíž nebyla potřeba kontaktovat nikoho dalšího. Do tohoto výzkumu se podařilo získat učitele, jejichž profesní dráha je působivá a jejich dosavadní zkušenosti jsou pro tuto práci velmi příhodné. Většina respondentů pedagogicky působí v Jihočeském kraji, pouze jeden z nich v kraji Středočeském.

Podstatnou částí realizace jednotlivých rozhovorů byla domluva termínu schůzky. Základem bylo vytvořit, co nejpříjemnější prostředí. Z toho důvodu si každý z participantů mohl vybrat termín a místo sám s tím, že se jako výzkumnice jakkoli přizpůsobím. Tři rozhovory byly vedeny přímo ve školním prostředí, kde respondenti působí. Další dva rozhovory byly prováděny v kavárnách. V tomto bodě je nutné upozornit, že je nezbytné vybrat si místo, které je klidné. Jedna z kaváren byla trochu hlučnější a v následném přepisu rozhovoru byl poté problém slyšet vše vyřčené. Jeden z rozhovorů byl z časových a místních důvodů realizován online přes platformu MS Teams. U poslední informantky byla poté

možnost rozhovoru v její soukromé kanceláři. Časová náročnost každého rozhovoru se pohybovala mezi 45–75 minutami. I přesto, že někteří z respondentů byli velmi struční a k některým věcem se nijak nevyjádřili, byly jejich odpovědi použity, jelikož byly v mnoha případech velmi příhodné až překvapivé.

Podrobnější představení respondentů je uvedeno v tabulce 1. V informační tabulce je uvedena doba praxe, aprobace a další specifika, která nám jednotlivé respondenty mohou představit. Z důvodu zachování anonymity a soukromí jsou původní jména respondentů změněna. K zachování etiky výzkumu byl zároveň podstatný informovaný souhlas všech respondentů, a to ve formě ústního souhlasu.

Tabulka 1

Seznam participantů

Jméno	Doba praxe	Aprobace	Specifika
<i>Petra</i>	30 let	Zeměpis, Tělesná výchova	Škola malého typu, zástupkyně ředitele, bývalá metodička prevence
<i>Eva</i>	9 let	Přírodopis, Zeměpis	Velká sídlištní škola, třídní učitelka
<i>Jan</i>	11 let	Anglický jazyk, Český jazyk, Německý jazyk	Škola středního typu, třídní učitel
<i>Klára</i>	6 let	Anglický jazyk, Výchova k občanství	Škola velkého typu, třídní učitelka, překladatelka
<i>Veronika</i>	30 let	Český jazyk, Výchova k občanství	Škola středního typu, metodička prevence
<i>Milena</i>	30 let	Chemie, Přírodopis	Dnes škola malého typu, většinu své praxe působení na pražské sídlištní škole, metodička prevence, třídní učitelka
<i>Markéta</i>	25 let	Zeměpis, Ruský jazyk	Škola středního typu

Zdroj: vlastní zpracování

2.2. Sběr dat

Praktická část této práce byla realizována na základě kvalitativního výzkumu. Data byla nashromážděna díky polostrukturovaným rozhovorům s uvedenými pedagogy (viz tabulka 1). Ty byly vedeny v období měsíců říjen a listopad roku 2024.

U tohoto typu rozhovoru je charakteristické využití souboru témat/otázek, které jsou jeho předmětem, nicméně jejich pořadí závisí čistě na výzkumníkovi (Reichel, 2009). V průběhu rozhovoru poté mohou být pokládány doplňující otázky. Tento zmiňovaný postup byl použit i při přípravě a vedení rozhovorů v této práci.

V prvotní fázi každého z rozhovorů byli respondenti ubezpečeni o dodržení etických zásad výzkumu, a to především o zachování anonymity. Dalším důležitým bodem byl souhlas s nahráváním rozhovoru a jeho následné přepsání. Každý z tohoto souhlasu byl ústní. Ze všech rozhovorů byla pořízena audionahrávka vytvořená prostřednictvím diktafonu na mobilním telefonu.

2.3. Způsob zpracování a analýza dat

Pro získání co nejkvalitnějších výsledků je zapotřebí pečlivá analýza dat. Pro toto zpracování byly audionahrávky doslova přepsány do textového editoru a pro lepší přehlednost následně vytisknuty. Reichl (2009) na důležitost transkripce upozorňuje, jelikož je to pro pozdější práci s daty klíčové.

Pro zpracování získaných údajů byla využita technika otevřeného kódování. *„Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“* (Švaříček & Šedová, 2010, s. 211). Tato pojmenování jsou označovány jako kódy, které se poté shrnou do kategorií odpovídajících na výzkumné otázky.

Celkem bylo zformulováno 14 kategorií. Vytvořené kategorie, jsou uvedeny v tabulce 2. Všechny kategorie byly stanoveny tak, aby odpovídaly, jak na specifické otázky, tak na hlavní výzkumnou otázku, která nám poskytne celkový přehled v dané problematice. Nutné je upozornit, že kategorie Rodina je pro pedagogy velkým a ožehavým tématem, z toho důvodu bylo nutné tuto kategorii rozdělit na jednotlivé podkategorie: výchovný styl, rodinné zázemí, rodičovský přístup ke škole, vliv rodiny na dítě, specifika.

Tabulka 2*Seznam kategorií*

Pořadí	Kategorie
1	Nedodržování pravidel
2	Nevhodné chování k učiteli a spolužákům
3	Problémové chování online
4	Agrese
5	Rizika
6	Psychologické a osobnostní faktory
7	Rodina
8	Vrstevníci a okolí
9	Škola
10	Moderní společnost
11	Preventivní školní programy
12	Školní poradenská pracoviště
13	Rozvoj sociálních dovedností a hodnot
14	Školní intervence

Zdroj: vlastní zpracování

3. Interpretace a prezentace získaných výsledků

V následující části jsou představeny výsledky výzkumu, který je zaměřen na získání přehledu o tom, jak pedagogové vnímají v současnosti problémové chování u žáků na 2. stupni základních škol. Výzkum interpretuje jejich dosavadní zkušenosti a doporučení, které by mohly být pro čtenáře zamyšlením a zároveň poučením, radou a upozorněním na to, s čím se ve školním prostředí lze setkat. Základním bodem je především jejich pohled na danou problematiku a možné strategie prevence, které mohou být přínosné k budování bezpečného prostředí ve škole i mimo ni.

3.1. Projevy problémového chování

Problémové chování žáků je neodmyslitelnou součástí školního prostředí. V průběhu vývoje společnosti se jeho charakter výrazně proměňuje a v některých oblastech dosahuje

intenzivnějších projevů. Pedagogové hovořili a dlouze popisovali nespočet projevů, se kterými se v dnešní době setkávají.

3.1.1. Nedodržování pravidel

Očekávaným projevem problémového chování, který pedagogové často zmiňují, je nedodržování a porušování pravidel nastavených školou a školním systémem. Zároveň se s těmito typickými příklady lze setkat i v teoretické části této práce.

Tento projev má v dnešní době velkou váhu, a to především v podobě záškoláctví, na které upozorňuje většina respondentů. Jan ihned v začátku rozhovoru zmiňuje, že *„problémový chování je často chození za školu, neomluvené hodiny. [...] To já osobně vnímám, jako ten největší problém.“*

Milena zároveň upozorňuje, že *„Záškoláctví asi bylo vždycky, ale ne v takové míře.“* Dále uvádí: *„Jako pro mě je, jako pro třídního, nejobtěžující řešit to záškoláctví no. Jako dokazovat to, ehm dohledávat nějaký omluvenky. Jako donutit je třeba, aby to měli potvrzený od lékaře.“*

Petra se k tomu vyjadřuje také a zmiňuje, že *„Mají (míněno žáci) hodně velkou absenci, kterou jim v podstatě dost kryjí rodiče a omlouvají jim rodiče.“*

K problému skrytého záškoláctví se vyjadřuje i Veronika: *„Skryté záškoláctví s podporou rodičů je další závažnej problém, který tady řešíme. To jako ve velkym.“* Zároveň popisuje i případ, který ve škole v nedávné době řešili: *„My jsme teď hocha měli vloni, který nechodil do školy skoro vůbec. Takže to řešil i soud. No a tohle to je věc, která je strašně častá tady.“*

Milena zmiňuje skryté záškoláctví rovněž a popisuje znepokojující případ ze svého působiště: *„Tak jako já teď mám vlastně takovou jednu holku, která nechodí do školy. Údajně se to táhne od loňského roku. Tak matka to omluví všechno, že jo. A dokonce je to tak daleko, že tady místní paní doktorka jí dá razítko úplně na všechno.“*

Petrou další vnímaný problém, který úzce souvisí se záškoláctvím je falšování omluvenek skrze stránky EduPage, které se používají jako elektronická forma žákovských knížek. Tvrdí: *„Oni dneska uměj vlézt do účtu svých rodičů a napsat si poznámku skrze to. Teda omluvenku, jo, takže to už jsou zase kličky, který taky sme jako objevili.“* Zároveň zmiňuje další přestupky proti pravidlům. Ve škole, na níž Petra působí, je zaveden zákaz používání mobilní telefonů, i přesto tvrdí, že *„Kde to de, tak pak jako potají o přestávkách [...] ale prostě když je přestávka, sou někde zašitý v rohu ve třídě, kde zrovna není dozor, tak prostě se to snaží jakoby používat nebo se zašijou na záchody a tam prostě.“*

Eva toto pozoruje také a úsměvně reaguje: *„Jak sem říkala, mám Instagram a ty děti. Tak. Takže, jak to ve skutečnosti probíhá na záchodech, to často vidíte v jejich storýs (míněno stories) (pousmání).“*

Jan dále zmiňuje: *„Vyrušování v hodině, ale jako to je takovej ten běžnej standard, jo, s tím se setkáte v praxi.“* a sdílí i příběh, kdy došlo k zásadnímu porušení pravidel nejenom školního řádu: *„[...] moji dva žáci prostě ze staveniště čorli takovej ten signalizační kužel. Ten gumovej. Přinesli ho do školy.“*

Klára zmiňuje, že s porušováním pravidel se ve škole setkávají nejčastěji a dodává: *„Vůbec nerespektujou absolutně žádný pravidla, vůbec je to nezajímá.“* Zároveň popisuje její nedávnou zkušenost ze školního výletu: *„Jela sem s nima jako jeden z kantorů do Británie do Londýna. Vopravdu sme byli v Londýně, voni byli ve škole, pak sme jeli dvě hodiny za Londýn do Winsoru. Měli sme domluvený na přelomu února, března ještě i soukromý apartmány, než se uplně veřejnosti uzavřou a voni z půlky tohodle prohlídkovýho okruhu ty exoti zdrhli, aby si šli koupit kafe a podobný nesmysly do starbaks (míněno Starbucks). A tenhleten hradní komplex je po pražským hradu druhej největší a tím jak je to sídlo krále, tak je absolutně obšancovanej. Tam sou všichni v plný zbroji. Procházíte takovym bezpečnostním rituálem, že to nemůžu nazvat jinak. To vopravdu vás sundají do spodárů bych klidně řekla. A voni z toho z půlky zdrhnou.“*

Pedagogové z hlediska nedodržování pravidel nejčastěji zmiňují záškoláctví, které se v současnosti objevuje nejen v klasické podobě neomluvených hodin. Zásadním způsobem značně převažují formy krytého záškoláctví ze strany rodičů. Z rozhovorů je zároveň očividné, že pedagogy tato problematika tíží, nicméně jejich prostor pro zásah je minimální a ve většině případů neefektivní. Obecné nedodržování pravidel je komplexním problémem, který je nicméně součástí a každodenní starostí života ve škole.

3.1.2. Nevhodné chování k učiteli a spolužákům

Podobně jako nedodržování pravidel je nevhodné chování vůči učiteli a spolužákům každodenní realitou dnešních škol. Mezi formami nevhodného chování se často objevuje lhaní, disrespekt, drzost, vulgarita, nadávky nebo jakékoliv jiné formy obtěžování, které mohou narušovat výuku a mít negativní vliv na třídní a zároveň školní klima.

Eva uvádí: *„Nemám ráda eh nadávky nebo ponižování jakýhokoli zrna. Když se děti vopravdu pohádaj a používaj proti sobě eh nadávky nebo si třeba vyhrožujou, že se zmlátí, že*

si na sebe počkají někde mimo školu [.]“ a upozorňuje na rozdíly mezi jednotlivými ročníky, přičemž: „[.] ten nejhorší slovník obstojně zvládaj děti tak od sedmé třídy vejš.“ Tvrdí: „No a deváťáci sou potom schopný si ten konflikt řešit mezi sebou. Často teda. A je teda věcí pravděpodobnost, že se vám deváťáci porvou. To jako taky. Šestáci moc ne. Šestáci sou jako kluci, co blbnou o přestávce. Ale to se taky midlej jako midlej. Ale u deváťáků pozoruju vyšší pravděpodobnost, že si, že se jako serou ty kluci.“ Zároveň popisuje případ, kde již musel třídní učitel zakročit a udělit napomenutí třídního učitele: „[.] tři žáci nadávali jedný spolužačce a ona z toho byla taková hodně špatná. Někej pláč tam byl eh a eh od nich nadávky typu ‚Vomlátim ti hlavu vo zeď.‘ A takže sme zakročili [.]“

Jan dále upozorňuje na: *„[.] různé provokace ve smyslu vysypávání tašek spolužákům, vyhazování svačín.“*

Klára se v tomto ohledu zaměřuje na záměrné a pro žáky nepříjemné vyloučení z kolektivu kvůli jinakostem: *„Já bych klidně řekla, že ty děti vycítí současně v tom týmu, kdo má jakej hendikep (míněno handicap) a vemou si ho na paškál. A i když ten člověk hendikep (míněno handicap) nemá a je něčím jinej. Třeba holka je vysoká v sedmičce, vypadá na šestnáct, je to výborná sportcmenka, basketářka, umí fantasticky angličtinu a voni jí prostě hloupým slepičím chováním prostě nevemou do party.“*

Markéta si naopak myslí, že nevhodné chování většinou není záměrné, ale spíše je to výsledek nedopatření. Nicméně vyjádřila se i k tomu, co jí není ve škole zdaleka příjemné: *„Tak mě vadí uplně, nejvíc mi vadí lež, eh potom nemám ráda, když něco vyvedou a nepřiznají se. A my to víme, že to udělali, ale těžko jim to jako dokazujeme. Když prostě sou na sebe zlí.“*

Přesto, že respondenti zmiňovali především nevhodné chování žáků vůči sobě, objevily se i případy, kdy bylo toto chování směřováno vůči pedagogům.

Petra zmiňuje to, co je pro ni v tomto ohledu nejvíce obtěžující: *„Pro mě je nejvíc vulgarita a jakoby ten nerespekt, jo, kterej spolu s tou vulgaritou. Když dokážete říct k dospělé osobě, ženě, někdo prostě komunikačně něco jako vulgárního. To mně hodně vadí. Pak mi hrozně vadí lhaní. Prostě lže do očí, jak tiskne a přitom ví, že to a to. Jasně.“*

Eva naopak uvádí: *„Vyloženě nemám, já už vůbec, osobní zkušenost, že by mě někdo takhle hrubě nadával a pokud ostatním, nejsem si toho já tady vědoma.“* Nevhodné chování ve formě nadávek vůči učiteli není jedinou možnou formou. Popisuje nepříjemnou zkušenost své kolegyně: *„Eh kolegyně, je to několik let zpátky, měla sukni. Nahla se k vysvětlování někomu jinému a jinej žák, to bylo ještě před zákazem telefonů, tak vlastně vzal telefon, strčil*

ji takhle [ukazuje, jak to žák udělal] ruku mezi nohy pod tu sukni. Nevíme, jestli to vyfotil do dneška. Každopádně kolegyně ho viděla. Když se otočila tak von vlastně stáhl tu ruku (z-) z jejího rozkroku. Prostě ona, jak tam stála vlastně, tak on vlastně takhle na dálku tam strčil.“

Nutností je si uvědomit, že ignorace nebo přehlížení drzé chování může vést k ovlivnění celé třídy, kdy žáci získají představu, že takovéto chování je akceptovatelné. Zkušenost s tímto má Milena: *„Jestliže je drzej, tak si to dovolí i ty ostatní, že jo, který by si to možná nedovolili. Ale jako rozhodně sme měli nějaký třídy, který byly jako postrachem. Kde byla tadle klika. A to fakt byla klika. Jako mafie bych se taky možná nezdřáhala říct.“*

Markéta zmiňuje nerespektování autority rovněž a dodává: *„[...] neumí ani pozdravit kolikrát [...]“*

Pedagogové se s podobnými formami problémového chování musí běžně vypořádat, ať už se jedná o běžnosti v podobě drzosti či vulgarit až po závažnější incidenty týkající se například cíleného vyloučení z kolektivu. Převládající tzv. klukoviny, které jsou podle jedné z respondentek rozšířené především u mladších žáků, mají nezávažný a nevědomý charakter. Oproti tomu u starších ročníků je toto chování více uvědomělé.

Z rozhovorů vyplývá, že ignorace a přehlížení i zdánlivě malých a zprvu nepříliš problematických projevů, může vést ke gradaci problémového chování nejen u konkrétního jedince, ale i v rámci celého kolektivu. Alarmující je v tomto ohledu nevhodné chování vůči učitelům, který, jak je z rozhovorů patrné, nemusí zahrnovat pouze verbální útoky. Je proto potřeba nastavit jasná a pevná pravidla, která vytyčí hranice akceptovatelného chování a zabrání normalizaci nevhodného chování jak vůči učitelům, tak vůči žákům.

3.1.3. Problémové chování online

Díky rozmachu sociálních sítí se online svět stává prostředím, které poskytuje nespočet možností, jak někoho dehonestovat, aniž by ho dotyčná osoba musela konfrontovat napřímo. Stal se tak nástrojem, který má velkou moc, jak z pozitivního hlediska (tvorba kontaktů, propojenost světa apod.), tak i z toho negativního. Jeho sílu demonstrovali ze svých zkušeností pedagogové, kteří popisují několik závažností.

Eva srovnává dřívější dobu a konstatuje, že *„Dřív ste třeba chytla papírek nebo vyloženě hádku a oni ty děti si vopravdu škodí onlajn (míněno online), že si třeba píšou zprávy a podobně.“* Popisuje také s čím se nejvíce setkává: *„Uplně nejčastěji hádky. Uplně klasika. Holky se pohádaj, zase to záleží na každé na povaze každého z nás. Holky se pohádaj a teď ty*

digitální technologie jim umožňují v tom konfliktu pokračovat a gradovat. [...] Tady se to řeší tak, že voni vodejdou a začnou si vypisovat. [...] Vim, že sem řešila, že někdo někomu psal, ať chcípne eh, že třeba tam docházelo k osobním útokům na rodinu. To je taky hodně častý, že si píšou ‚Tvoje máma‘ a teď já nevím, co všechno jo. Buď teda je prase anebo neuklízí nebo chcípne na rakovinu a podobně jo. Takže tohleto voni sou schopný si psát a eh pak to přenáší do tý školy, protože tohle vám někdo napíše a vy dete do tý školy, že tohle někdo napsal o vaší mamce.“ Následně upozorňuje i na to, že konflikty na sítích mohou vygradovat i do té míry, že na sebe žáci zaútočí v reálném světě.

Takovéto chování na sítích je v posledních letech běžným jevem. To dokazuje odpověď na otázku Veroniky ohledně nejčastějšího projevu problémového chování. Zmiňuje: *„Poslední roky určitě se zneužíváním sociálních sítí. Problémové chování na sítích“* a podobně jako Eva poukazuje na problém přesahu do reálného světa. Zaměřuje se především na chování žáků prostřednictvím aplikace s názvem Whatsapp: *„Wocapové (míněno Whatsapp) skupiny, wocapové (míněno Whatsapp) skupiny a chování žáků na wocapových (míněno Whatsapp) skupinách a urážky, fotky, dehonestace. Pak se nám to vrací do kolektivu zpátky. To, co proběhne na někde wocapu (míněno Whatsapp) mimo školu, tak se nám to promítá na vztazích ve škole, tam se ty děti fyzicky potkají a dochází, no. Teď jsme měli vlastně i případ, kdy došlo i k fyzickému násilí následně teda po konfliktu na wocapu (míněno Whatsapp).“*

Markéta se s těmito názory ztotožňuje a současně upozorňuje na výzvy, které se začaly objevovat na sociálních sítích a žáci je mají plnit přímo ve vyučovacích hodinách: *„[...] oni existují nějaký na sociálních sítích nějaký výzvy, no. Takže třeba najednou zjistíte, že ta třída pracuje jako hezky, je v klidu, není tam nikdy. Ale to se mě teda nestalo, jo. Je tam klid, všichni dávají pozor, všichni dělají to, co mají, protože je to zrovna výzva, která letí na sociálních sítích. Takže oni tu jednu hodinu jako vydrží, sou úplně zlatý, ale tím splní tu výzvu a tím to končí.“*

Lze se setkat s nespočtem nevhodných věcí, které si žáci mezi sebou na sítích sdělují. Milena zmiňuje: *„Jako urážky ohledně těla, že jo, rodiče urážky. Tak to je taky velmi častý [...] Nevím. Různý nabídky. Vyhrožování. Teď mi kolegové říkali, že bylo vyhrožování zabitím, jo. Různý posílání jako morbidních fotografií, videí.“*

Zkušenosti respondentů popisují i případy kyberšikany objevující se v kolektivech mezi žáky. Petra udává: *„[...] ze soukromí nějaký záležitosti, že si mezi sebou něco joo přepošlou. Fakt jako ty sexuální věci.“*

Jan konstatuje, že s takovou formou problémového chování mají ve škole také zkušenost: „U nás ve škole se něco (.) takovýho jako před třema nebo dvěma lety stalo eh prostě vytvoření falešného profilu eh, nasekání fotek během školní doby, během přestávek, a právě dáno na ten falešný profilu. Jo a teď jako takový ty sprostárny, komentý, ale to se vyřešilo velice rychle, jo.“

O kyberšikaně v rámci četnosti hovoří i Milena a zmiňuje: „[.] ta kyberšikana, to bych asi jako možná dala v současný době na první místo.“ I přesto, že se vyskytuje povětšinou mezi žáky navzájem, je její řešení v prostředí školy velmi špatně uchopitelné. Milena říká, že „Kyberšikana je v podstatě z pozice toho učitele dost jako nepostižitelná, jo. Děje se to mimo školu a často, já nevím, rodiče s tím třeba přišli a jako co s tím, že jo. Jak s tím vy, jako škola, naložíte, jo. Děje se to mezi spolužáky, ale není to na půdě školy. V podstatě tam je odkazujete na policii [.]“

Markéta dále říká, že: „Nejhorší je asi, když si daj nějaký takový ty obrázky a někdo to nechá kolovat, a tak různě. Takže ty děti sou vždycky z toho, no.“

Petra a Markéta dokonce mluvili o online problémovém chování vůči učiteli. Petra tvrdí: „I víme, že potají děti natáčej. Dovolí si natočit hodinu nějakýho pedagoga. Pedagoga slabšího pedagogicky, co jsme tady měli a už tady nejsou joo.“ Následně popisuje i tajné natáčení, které bylo mířeno přímo na její osobu: „[.] jsem se jednou dostala do situace, kdy mě natočil kluk na cyklistickém kurzu. Prostě vymysleli takovou jako srandu pro ně. A čekali, jak to, já jako pedagog, budu řešit a potají to natáčeli. A když jsem to, když jsem to odhalila, tak odpověď na to byla ‚No já jsem.‘ a přitom to byl fajn kluk, s kterým jsem měla jako dobrou vztah. On to jako kdyby vůbec nemyslel jakoby ve zlým a on ‚No já sem to chtěl jako natáčet jako zábavu, jako prostě mě zajímalo, jak to budete řešit a poslal sem to mamce, prostě se mi to chtělo poslat jako zábavu, jako aby měla jako zážitek, zábavný video‘. Prostě takový ty ríl (míněno real), takový ty krátký videa, co dneska oni na ně jedou [.] Pro mě bylo úplně jako šokující.“

Situace, kdy byli pedagogové natáčeni za účelem zesměšnění a pobavení bylo mnohem jednodušší v době distanční výuky. S tímto má zkušenost právě Markéta: „Mě se stalo, že sem musela řešit takového chování, když sme měli onlajn (míněno online) [.] konkrétně se stalo, že si nás fotěj jako na tý obrazovce [.] no, a pak to s nějakými komentáři posílají do éteru, no [.]“

Online prostředí má na vztahy mezi dnešní mladými nepopíratelný vliv, a to nejen v rámci možnosti neustálé komunikace. Internet se stal nástrojem, díky kterému se nevhodné chování a šikana dá realizovat mnohem snáze a podle respondentů nepopíratelně častěji než kdy dříve, jelikož k sobě mají mladí neustálý přístup. Tyto online konflikty se podle pedagogů poté přenáší do reality a žáci pak sobě stojí tváří v tvář, přičemž v těchto chvílích může docházet k určitým eskalacím. Jelikož se kyberšikana často odehrává mimo školní prostředí, učitelé upozorňují na složitosti, které se vyskytují při jejím řešení. Zároveň je nutné poznamenat, že 2 ze 7 respondentů mají osobní zkušenost s problémovým chováním online vůči své osobě, což se může zdát jako nízké číslo, ale nelze nutně tvrdit, že se jedná o zanedbatelný problém. Důkazem je výpověď respondentky Petry, která na tento problém poukázala a zmínila, že pedagogové, byť pedagogicky slabší, na její škole z těchto důvodů již nepůsobí. Zároveň je nutno podotknout, že někteří pedagogové si ani nemusí být vědomi toho, že jsou natáčeni nebo pouze o této zkušenosti nechtějí hovořit. Tyto situace poté mohou mít velký vliv na vztahy mezi žáky, popřípadě i na celkové vztahy ve škole.

3.1.4. Agrese

Každý z respondentů během rozhovoru zmínil alespoň jednou určitou formu agrese. Jednou z typických forem agrese zmiňovali pedagogové agresi vůči majetku.

Petra poukazuje především na nerespekt, který mají žáci k vybavení školy: *„Pak mi hrozně vadí ehh demolování školního majetku, takovej vandalismus, taková jako prostě fakt ta jako neúcta. ,Ta škola, tak tak já to prostě zlikviduju. Doma bych to neudělal, ale tady to zlikviduju.‘ Takže to, že prostě lavice vejplů jo, ,Já jsem jenom jako na ní prudce naskočil, nasednul. No vono to nevydrželo, no.‘ Tak jo, taková jakoby fakt neúcta k majetku školy. To tady řešíme každou chvíli.“* Tento nerespekt bývá občas spojený i s naštvaností některých žáků, kteří si potřebují vybit zlost a k tomu využijí bohužel školní majetek.

Klára se proti tomuto ohrazuje nejvíce a říká: *„Sou to fakani, kteří vopravdu si neberou. Klidně zničí školní majetek a vy tam prostě třeba na těch toaletách kamery mít nemůžete, že jo.“* Dále ale zmiňuje, že *„Vono všude máte něco, ale tohle bych řekla, že je jako extrém.“*

Z teoretické části je již známo, že agresivita může mít různé formy například formu nepřímé či verbální agrese. S tímto chováním má zkušenosti Eva, která uvádí chování jedné ze svých žaček. Označuje ho za toxické a popisuje, jakým způsobem ovlivňuje třídní kolektiv: *„Ehham, mám teď na mysli jednu holčinu. Dnešním slovníkem bychom řekli, že je dost*

toxická. Vlastně spousta. Klukům je vlastně docela ukradená, protože kluci si jedou tu svojí, ale holky eh. Je schopná mi je fakt jako docela rozhádat. Eh je to člověk, kterej si dost vymejší na můj vkus, neustále někomu vyhrožuje, a hlavně je majetnická. Takže je to ten typ člověka, kdy, když si s ní nesesednete, tak ona se na vás naštve. A přesně. A vstupuje do toho kyberšikana, kdy vona vám vypisuje, eh nebo vás začne pomlouvat po škole a podobně a některý to prostě nedávaj. A to je třeba fakt člověk, kterej je schopen rozložit třídu. Protože někteří se ji zastanou, někteří, kteří se s ní zrovna baví, tak se jí zastávají, ona pak velmi ráda třeba vyhrožuje, že eh její její. Ted' nevím, kterým rodičem. Myslím, že tatínkem vona vyhrožuje. Že tatínek si na ty děti počká někde.“

Z teoretické části vyplývá (viz kapitola 2.2.6.), že jednou ze specifických forem agrese je také šikana, a právě tu pedagogové často zmiňovali, jelikož je tato problematika očividně velmi zasahuje. Markéta ihned v této souvislosti říká: *„No tak jako mě vždycky vyrazí dech, čeho jsou schopný, šikany. To je asi nejhorší. [.] Spíš je to takový ublížení jako psychicky, že prostě se dokážou zranit.“*

Milena srovnává s dřívějšími školními léty a popisuje šikanu dříve: *„Jo, vobčas se vyskytla ve třídě taková ta otevřená šikana jako s nějakýma prvkama fyzickýho násilí, psychickýho násilí. Spíš to bylo tváří v tvář jako, že se to dělo, že tam bylo třeba víc svědků a šlo s tím jako v rámci tý školy víc jako pracovat a nakládat.“* Dodává také, že *„Hm, tak určitě se to všechno znásobilo.“*

Je to zároveň vnímáno i jako jeden z nejzávažnějších projevů problémového chování na školách. Tak to vnímá hlavně Veronika: *„Tak určitě to byla šikana. Jako s fyzickým násilím, tak to určitě kdysi. (.) No asi tak.“*

Naopak Jan tvrdí: *„Vono ten termín šikana, vono se z toho stal takovej už prázdněj ornament, používá se to pořád dokola. Se to omílá. Už i ty děti z toho maj srandu kolikrát, třebaže jim dám za domácí úkol si uděláte ,Vy nás šikanujete domácíma úkolama.‘ (smích). Tomu se jako zasmějeme a deme dál jo.“* Jan říká: *„Já mám žáky, jak říkám nebylo jim dáno tady (ukazuje prstem na hlavu) úplně, jako těžko se vzdělávaj, je to problematický, je to složitý, ale bylo jim dáno tady (ukazuje rukou na srdce). A jsou hodný.“*

Stejně jako existuje několik forem agrese, existují i různé formy šikany, se kterými se lze ve škole setkat. Petra společně s Klárou zmiňují skrytou šikanu. Petra popisuje třídu, která byla složena především ze sportovců: *„Co se nám tam sešlo, teda (za-) za prostě (zavrčení jak tygr) tygři, rváči a strašně prostě a bylo pár holek. A když tam byla taková křehčí dívka anebo*

i křehčí kluk jako, tak ty jim to teda tam dávali tak sežrat prostě. Fakt tvořili úplně takovou kliku. Takovou jako skrytou šikanu, že jenom prostě kolem něj šli a poznámka, utrhnu se jako na něco, co co mu zrovna nešlo. A teď to jako tak uchopili společně skrytě, jo, (že-) že v tom jeli jo, že já nic jo, to udělal támhle ten, já nic, já sem mu jenom řek tohle. Že se to i těžce jako vlastně vobjasňovalo, kdo, co, proč.“

Klára dodává zkušenost z jedné z jejích tříd, kde učí: „*Skrytá šikana, jistě. Náká pomstychtivost a tohle tam jede, to je tam rozjetý a vlastně ten třídní s nim nemůže nic udělat nebo ta třídní s nim nemůže nic dělat.“*

Podobně jako nevhodné chování může být i šikana mířena proti učiteli. S touto nepříjemnou zkušeností se svěřil Jan: „*[.] ten můj nástup před těmi dejme tomu jedenácti lety do toho školství, to byl pro mě strašnej šok, protože já sem skutečně nastoupil na základku tady kousíček vod nás. Byla to škola malého typu. Byly tam vlastně jenom jednočetný třídy dejme tomu po dvaceti žácích. Já si vzpomínám na dvě. Byla to sedmá, devátá třída, a to (povzdech) chování tam bylo naprosto šílený. Paní ředitelka uvolnila stavidla, tehdejší ředitelka eh velmi byla, jako dávala poslechu dětem, velmi jim jako dopřávala sluchu a já sem zažil ve třídě šikanu na svou osobu ze strany tehdejší devítky [.] Takže já sem zažil podpálenou lavici ve třídě, já sem zažil žáka, co seděl ve votevřenym okně [.] No, takže já sem zažil šikanu svoji osoby jako vopravdu drsnou, kdy žáci si přišli do třídy, chtěl sem začít výuku. Začali po mě házet věci, začali hučet, odmítali si vyndat pomůcky, rozsypali je, lítali po třídě. Takže to byla ta jedna devítka. Pak sedmička, to byla taky v tom duchu se vezla [.] Ehh takhle já sem byl překvapenej, že tohle se dít může. [.] Ale já si myslím, že tahleta problematika určitě ve školách je. Učitelé se o tom asi i boje mluvit.“*

Problematika agrese je podle respondentů ve školách poměrně častá, přičemž agresivní chování je nejčastěji vedeno proti majetku školy z důvodů vybití zlosti či naštvaní. Druhou značně rozšířenou formou agresivního chování je dle pedagogů šikana, která se v průběhu let značně proměnila a v dnešní době nabývá spíše psychického rázu ve formě verbální či nepřímé agrese. Z výpovědí je zřejmé, že toto chování může být vedeno i proti učiteli, a ačkoliv se o této problematice mluví méně, neznamená to, že neexistuje. Je nutné si uvědomit, že každý může být terčem agresivního chování jak žáci, tak učitelé. Podobně jako u kyberšikany, kdy se terčem stala Markéta, se často na tyto skutečnosti zapomíná a možná se někdy i přehlíží.

3.1.5. Rizika

Projevy problémového chování mohou dosáhnout v některých případech vážnějšího rázu a jedná se poté o problémy, které přináší dokonce zdravotní a sociální rizika. Z hlediska teoretického vymezení tyto projevy lze zařadit pod pojem rizikového chování, nicméně se domnívám, že je správné zmínit vše, co pedagogové považují za problémové chování z vlastních perspektiv i přesto, že z teoretického přístupu by se jednalo o vymezení odlišné.

Poměrně často respondenti uvádějí užívání návykových látek, a to v různých formách. Petra zmiňuje zejména užívání nikotinových výrobků: *„Už je jim patnáct a co si budem jako kouřej, nikotinový sáčky prostě tajhlety sráčoviny typu kratom a podobně jako. Prostě fakt jako v tom ty děti někteří jedou no a prostě tvoří se jim závislost a potřebujou to řešit i tady ve škole, no. Přes zákaz, kerej máme ve školním řádu, nedovolí se tady žádněj z dospěláků, kterej je kuřák, kouřit (na-) v prostředí jako v areálu školy a děti potají si dou na záchod kouřit elektronickou cigaretu, kterou my tak těžce odhalíme prostě. Ona, jak je to dneska navoněný a to, tak my to nepoznáme. Oni řeknou, že se tam byly navonět voňavkou. [...] Takže ano. Kouří nám elektronický cigarety na záchodech. Používají prostě ty nikotinový jo polštářky prostě do pusy.“* Mezi látky, které jsou běžně dostupné, lze řadit i některé stimulanty, na které Petra rovněž upozorňuje: *„Oni třeba i ty energyťáky (míněno energy drinky) a tyhlenty jako nápoje, to беру jako běžnou součást života joo. Takže s tím ráno tady přijde do školy jako úplně na pohodu, tak se tady přetahujeme, vysvětlujeme vhodný, nevhodný, kde to je napsaný v každým jako řadě přesně to máte napsaný. Kávu si kupují na pumpě. Dou sem s kávou joo. Když sou polední přestávky, třeba přišli na hodinu a kafe tady jako.“*

Eva se k nikotinovým výrobkům vyjadřuje také: *„Cigarety, to si myslím, že se děje, protože dneska vapík necítíte. Jo, takže eh takže vim, že vždycky někdo třeba přijde ,Hele, oni tam kouřili‘ a takhle. Takže za mě, mi přijde, že vapování teď je klid, ale řeší se to obecně vzato poměrně často [...]“* Nicméně jedná se o chování, ke kterému tíhnou především vyšší ročníky. Eva dále doplňuje: *„[...] v devítce to přechází v to ,Alkohol do školy nenosíme! Nekouříme na záchodech!‘ a podobně. Že tam oni inklinujou spíše jakoby k tomuhle eh k tomuhle chování. Teď se kratom třeba řeší, že jo, a podobně.“*

Veronika se vyjadřuje k nikotinovým sáčkům také: *„Kdysi to bylo i při hodinách ve velkym. To musím říct jako, že jsme nacházeli všude možně zastrkaný. Ne dneska Ludík to přines na záchodě, to předváděl ostatním. Shodou okolností osmák deváťákům.“*

Milena doplňuje: „[.] nikdy se samozřejmě ve škole nenašlo, kdo to přines. Tak bylo jako ty sáčky nikotinový, že jo, tak to bylo všude jako poházený. Jako neřešili sme, že by někdo něco měl a rozdával to, jo. Asi to možná měli, ale jako to sme nikdy nějaký takovýhle záchyt neměli.“

Markéta uvádí, že naopak v jejich škole se většinou přišlo na žáka, který tyto výrobky používal: „[.] prostě někdo je přines do školy, jo. Pak se to zjistilo tak, že mu to nějak vypadlo z tašky (pousmání) a podobně.“

Podle participantů je dalším problémem konzumace alkoholu, nicméně se jedná skutečně o výjimečné případy. Jan popisuje: „Eh měli jsme tam před několika málo lety konzumaci alkoholu, že žáci přišli na hodinu, odpoledku, vopravdu v podnapilým stavu. [.] Tady to bylo takový komický, protože ona se úplně neřešila ta podnapilost. Primárně se řešila tenkrát, oni přišli na sedmou, osmou hodinu na vyučování, a neřešila se úplně podnapilost, ale řešilo se jejich agresivní chování vůči učitelce, který bylo neočekávaný najednou. Nadávky, takový jako to arogantní pozérství a učitelka najednou nechápala, co se tady děje. Až vlastně ve chvíli, kdy k nim došla a houkla na ně a voni na ní promluvili, tak zjistila, že z nich něco táhne.“

Milena vyprávěla o své zkušenosti s konzumací alkoholu u žáků devátého ročníků na školním výletě: „Šli jsme do zoo s deváťákama. [.] No ale tak si mysleli, že na jako závěr devítky, že by si jako něco vzali s sebou. Posnídali kakao mnozí, tak to zapili vodkou. No, a tak ty zdatnější, který už s tím měli zkušenost, ty to dali, ale takovej jeden chlapec prostě, ten tam skolaboval [.] Oni ho našli někde v křoví, no a volali sme sanitku. Jel rychlou a byl v podstatě v ohrožení života, jo. Takže to byl alkohol na akci, takže já sem eh byla ve velkém stresu a ve velkém napětí, zdali to chlapec přežije. [.] Takže já sem stála. Von byl úplně. Tak ho vyslíkli, protože byl celej zeblitej. Byl na kapačkách. A v zoo sem tam prostě stála, hm, takže sem ještě zavolala policii. Nechala jsem ty děti všechny dejchnout, no, tak ještě byli další tři. Jako nadejchali hodně, no, ale ty samozřejmě ty byli v pohodě. Ale ten to odnes.“

Markéta se připojuje ke zkušenostem svých kolegů: „No jeden ten alkohol, to bylo mezi přestávkou, v přestávce, kdy měli mít školu, pak měli mít odpoledku.“

V důsledku návykových látek, v tomto případě nejspíše tvrdších, Milena uvádí: „V Praze jsme měli. Tam bylo hodně dětí eh nechodili a když přišli, tak prostě spali. Jako regulérně spali. Jako seděl chvíli a pak už to jako nedal a spal jako. Takže samozřejmě asi nějaký návykový látky, že jo.“

Eva, Jan a Milena zmiňují další rizika, se kterými měli možnost se v pedagogickém prostředí setkat a které lze označit jako jedny z nejzávažnějších.

Eva hovoří o problému sebepoškozování, které se ji povedlo úspěšně vyřešit její vlastní intervencí: „Holka se sebepoškozovala. [...] Měla sklony k sebepoškozování v sedmý třídě. Přišly mi to říct kamarádky, a tak sme eh. Tam se povedlo promluvit s ní. Tam byli i super rodiče, že tam se teda do toho povedlo zapojit rodiče a tam se ukázalo, že se jí líbil eh jakýsi tovaryš, který tohle provozoval a tam byl typickej ten přenos toho na tu holku, že. Sebepoškozování je docela nakažlivý, takže ona, jelikož její tovaryš, idol, se sebepoškozoval, tak ona to zkoušela jako taky [...] okopírovala od něj chování a eh my sme ji teda v uvozovkách vystavili takový intervenci, která vlastně byla moc hezká, protože sem tady byla já, ale její spolužačky taky. Oni jí říkaly ‚Hele nedělej to. My tě máme rádi. Dyť tohle vůbec není za potřebí. Vůbec to s ním nemáš zapotřebí.‘“

Jan poukazuje na problematiku sexualizovaného chování a tvrdí: „[...] čím ten žák se stává starší, tak to problémové chování nabírá toho koloritu primárně sexualizovaného.“ Alarmujícím v tomto případě je, že je toto chování občas podporováno i ze strany rodičů: „A deváťáčka mi před lety přinesla slohovku. To bylo ‚Kým chci bejt až vyrostu.‘ něco takovýho jo. Moje volba. Až mi bude osmnáct, máma mi zaplatí umělý kozy. Uplně takhle to četla před třídou. Já sem říkal ‚To snad nemyslíš vážně tohle?‘. Jo a teď menovala nějakou českou pornoherečku, ono to je shodou náhod příbuzná mojí bejvalý kolegyně, jo (pousmání). To je, nevím teď to méno [...] A vona prej no a budu teda slavnou pornoherečkou, jo. Vona ‚To je můj sen jako.‘ Já sem to napsal mamince tenkrát jako co tady proběhlo a maminka ‚Ano vím o tom, je to její volba a já jí v tom podpořím.‘ Ta maminka regulérně řekla, že jí ty kozy koupí k těm osmnáctinám. Že když už je holka blbá, tak ať se nějak aspoň uživí.“ O rodičovském vlivu je dále pojednáno v následující podkapitole.

Milena uvádí chování, které lze charakterizovat přímo jako sexuální obtěžování na půdě školního prostředí: „No tak to sem měla třídu a tam byli. To byli sedmáci a eh tam byl [...] eh. No týkalo se to kluk rom a holka bílá. Jako bylo tam jakýsi sexuální obtěžování. Údajně k tomu mělo dojít na záchodě, a to mě šokovalo uplně nejvíc, že se to stalo ve škole. Eh, řekly mi to děti [...] On jim i vyhrožoval, takže se báli před nim. Ale jako našli se, byli odvážný. Řekli to. Tak já sem okamžitě jako zavolala kriminálku. Oni přijeli, začalo šetření. Odvezli mě na výslech a pak se to nějak začalo rozkrývat. Skutečně se teda potvrdilo nějaký jako obtěžování, ale co mě nejvíc šokovalo byla reakce eh matky té holky, která byla strašně rozčilená ten den,

kdy sme jí jako zavolali do školy. Jakože je to blbost, že proč jako takovýhle věci otvíráme, že se vlastně nic nestalo a že si to beztak holka vymyslela, že tohle byl jako její výstup, závěr z toho [...] dospělo to k soudu a pak se stalo, že jako moje výpověď eh byla čtena jako u toho soudu. Kluk byl v pěstounské péči [...] a když se u soudu četla moje výpověď, tak eh pak přiběhla babička do školy. A jako to byl tanec, jako co, že sem to řekla [...] ale no nakonec on se dostal do diagnostáku a v podstatě se z něj stal jako kriminální živel, no. Dopadlo to tak, že měl útěky z toho diagnostáku mnohokrát. No a vždycky když sem ho potkala na sídlišti, tak to nebylo vůbec příjemný. Jako nekoukal se hezky, ani babička a no momentálně nevím.“ Dále popisuje: „Já sem udělala, jako ty děti sem strašně pochválila, mezitím von teda napad toho kluka, co to řek. Jo, strašně ho zmlátil ještě a tam byly ještě další věci, který pokračovaly a no. A ta holka se ke mně taky chovala velmi zdrženlivě. [...] Ani dneska bych to neudělala jinak a byla sem ráda, že se to nějak podchytilo, protože věřím tomu, že by jako určitě chlapec šel dál. Že by ho to jako nestoplo. Pak myslím, že i v tom vyšetřování, že tam, že ta holka nebyla sama, že pak tam byl nějaký i mimo školu, ale.“

Z výpovědí respondentů je patrné, že problémové chování může dosahovat mnohem závažnějšího charakteru. Zdravotní riziko přináší zejména užívání nikotinových výrobků, což je z pohledu pedagogů velmi častým jevem, který se objevuje především ve vyšších ročnících na 2. stupni základních škol. V tomto období se dle jednoho z pedagogů se objevuje chování, které má sexuální podtext. Lze říct, že v některých případech se chování žáků na základních školách více vyostřuje a z těchto důvodů respondenti mluví také o strategiích prevence, které jsou rozebírány v následujících podkapitolách.

3.2. Faktory ovlivňující chování žáků

3.2.1. Psychologické a osobnostní faktory

To, jakou osobností žák je, výrazně ovlivňuje projevy jeho chování a jednání. O to silněji je tato osobnost formována a posilována v období puberty, která je na druhém stupni základní školy v nejvýraznější fázi. Dochází nejen k fyzickým změnám, ale především k emocionálním a psychickým. Toto období bylo konkrétněji popsáno v teoretické části této práce.

Právě o pubertě hovoří Markéta společně s Veronikou. Veronika zároveň tvrdí, že *„Sedmička, ano, nejtěžší, asi nejproblémovější chování. Ty děti fakt jako jsou v pubertě. A já to pocítuju, že tam toho řešíme asi hodně.“*

Veronika dále upozorňuje na již zmíněnou osobnost žáka: *„[...] nastavení toho dítěte, ten charakter a tak dál, je to někdy tak prostě daný.“*

Jan na základě toho poté dodává: *„[...] samozřejmě to je i o tom dítěti, do jaký míry si umí postavit hlavu.“*

Alarmujícím zjištění z výpovědí respondentů jsou narůstající úzkostné stavy žáků, o kterých hovořila polovina dotazovaných. Tyto stavy poté mají negativní vliv na chování žáků v mnoha ohledech. Petra tvrdí: *„[...] hodně dneska dětí trpí ehm špatnou psychikou, že jo. Nejsou fakt jako úplně pevní, dostatečně vybaveni čelit všemu to, co to, co nejenom škola, ale prostě kolikrát doma. Doma, starosti velký, tak s tím ty děti si nejsou schopni poradit, no [...]“*

Stavy takového zaměření se někteří z rodičů snaží různými způsoby řešit. Jan říká, že *„Spousta žáků má psychiatry, poradny, psychology, kouče, sociální kouče, mentální kouče, kouče na psychohygienu, jo.“*

V této souvislosti by se dalo říci, že to má spojitost se situací v dnešní poněkud zrychlené době, které bude věnováno více prostoru v nadcházejících kategoriích. Nicméně žáci z toho důvodu tomu často hledají svou identitu mnohem déle a nemohou přijít na to, jakým člověkem jsou. V návaznosti na to mají poté nedostatečné sebevědomí. Milena tvrdí: *„Vážít si sám sebe je podle mě docela důležitá věc jako, hodně důležitá a. Že často to může být taky nějaká příčina toho, že k něčemu sklouznou.“* Zároveň zmiňuje, že problémem je i nedostatek sociálních dovedností: *„Nesetkali se s nima (míněno sociální dovednosti).“*

S ohledem na uvedené Markéta konstatuje: *„[...] základ je vyjádřit to, že se vám něco nelíbí. Prostě říct ne. To u málo lidí. Tam se to v nich pere, protože řeknu ne, oni s tebou nebudou kamarádit, jo. A teď se to takhle navrší všechno. A málokdo je taková silná osobnost, že to neřekne.“*

Nicméně příčina problémového chování může být mnohdy i mnohem jednoduššího rázu. Petra udává: *„Baví je hodně prostě chachacha nějakou zábavu, tak takový jako něco ,Tyvole vono se bude něco řešit, nějaká nějaká zábava tady.““*

Z rozhovorů je pozorovatelné, že psychické a osobnostní stránky žáka jako příčina problémového chování jsou povětšinou vnímány jako druhotný faktor. Puberta v období druhého stupně přináší samozřejmě plno výzev, nicméně v dnešní době se čím dál více

objevují úzkostné stavy žáků, které mají výrazný vliv na jejich chování. S tímto se objevují i komplikovanější situace v oblasti hledání identity a pevných sociálních vazeb. Tyto poznatky vedou k závěru, že by se mělo více dbát na psychohygienu žáků a orientovat na to i potřebné preventivní programy.

3.2.2. Rodina

Příčiny problémového chování žáků mohou být odlišných charakterů. Nicméně respondenti nejčastěji zmiňovali vliv rodinného prostředí, a to v širokém pojetí jako jsou výchovné styly, rodinné zázemí, přístup rodičů ke škole, vliv rodičů a další specifčnosti. Z toho důvodu je nutné tuto kategorii rozdělit, jelikož je příliš obsáhlá. Vhodné je ji diferenciovat do jednotlivých podkategorií, což přinese pro tuto práci větší přehlednost a umožní hlubší analýzu dané specifické otázky.

Důležité je v začátku zmínit myšlenku Mileny: „[.] určitě si myslím, že rodina je základ všech problémů no.“

Výchovný styl

Z obecného přehledu jsou známy hlavní přístupy, které ve výchově lze uplatnit: autoritativní, liberální a dále jejich kombinace. Z výpovědí respondentů je patrné, že výchovný styl je jedním z nejzásadnějších faktorů ovlivňující chování žáků. Toto chování je poté odrazem toho, jakým způsobem se rodiče dětem věnují a zároveň je to i důkazem toho, jaké přístupy ve výchově jsou ty nejvhodnější.

Jan hovoří o nalezení středu mezi těmito přístupy, což je podle něj ideální: „*Já mám rodiče, co sou velmi ambiciózní a sou velmi autoritativní. Pak mám rodiče, co sou až přehnaně ambiciózní a na těch dětech se to zase negativně odráží. Ale někteří ty rodiče to umí moc dobře vybalancovat a funguje to.*“

Volná výchova, která je v dnešní době populárním tématem u spousty mladých rodičů, není podle Mileny nejlepší volbou: „*Já si myslím, že volná výchova. Nejsem jejím zastáncem. Myslím si, že mantinely sou důležitý. Jako a pro to dítě samo. To dítě, když je nemá, tak z toho musí bejt strašně nešťastný. Protože je v prostoru, že jo. Není ukotvený. Nic ho nevrátí zpátky do toho bezpečnýho prostoru, jako prostor není ohraničenej. A prostě si myslím, že to je velká bolest jako volná výchova nebo nevýchova vůbec. Jako za mě, eh myslím, že v tom není potřeba hledat nějaký jako hlubší věci, ale že můžeš všechno a budeš spokojenej. Mezi to*

bych rovnítko vůbec nekladla. Nemůžeš všechno a nemůžeš mít všechno. A jako věci si musíš prostě zasloužit. Něco je za něco.“

Markéta dále tvrdí: *„Záleží [...] hlavně na rodičích prostě, co jim dovolí nebo jak si vo tom třeba s nima povídaj.“* A vyjadřuje se k rodičům, kteří jsou podle jejích slov ochrannější: *„No anebo tam jsou takový ochranný rodiče anebo potom tam jsou takový ty děti, který se chovaj doma hezky, ale ve škole ne. A ty rodiče tomu nedokážou uvěřit. Potom teda asi musíte jim teda vyloženě popisovat, co ty děti dělaj ve škole a voni se tomu diví, jak je to možný.“* Nicméně zmiňuje i autoritativní výchovu: *„Autoritativní asi taky nic moc, bych řekla, to jsou děti už takový zakřiknutý, bojí se, když je to pak teda hodně vostrý a potom to už vidíte, že kdo v té rodině.“*

Petra poté popisuje obávaný důsledek výchovy, ve které jsou rodiče spíše ochranného charakteru: *„Takže mě to souvisí jako zase s tou dnešní dobou, (kdy) kdy ty rodiče z těch dětí vychovávaj opravdu, někdo to nazývá generace sněhových vloček, jo. Prostě sebemenší problém a oni se z toho rozplynou, prostě úplně roztají, protože to nejsou schopni řešit, jo.“*

Podobně jako Milena hovoří o mantinelech ve výchově také Veronika: *„Tak je to určitě o výchově. V pravidlech v rodině [...] to vygraduje, že jo, když. Jsou daný pravidla, ano. Důslednost je důležitá a kontrola je důležitá.“* Na druhou stranu popisuje i rodiče, jejichž nastavení není úplně ideální: *„Jeden rodič a druhý rodič. Máme supř rodiče, fungujou, dělaj pro děti, co můžou, mají to dobře nastavený. Pak jsou rodiče, je jich spousta, nezám. Už je dost velké. Musí se postarat sám. Musí vědět, co má dělat, musí mít povinnosti.“*

Nezájem až ignorace problémů svých dětí zmiňuje rovněž Milena: *„[...] věřím tomu, že spousta dětí třeba má ve škole nějaký problém, že se jim někdo směje a že to ani, i kdyby to těm rodičům řekli, že jim nepomůžou, že řeknou, já nevím, ,Ty seš posera, to si vyříd!‘, jo nebo ,Moc si to bereš!‘ Nebo prostě ,To se mi stalo taky!‘ Ale některý děti takový nejsou, že jo, takový ranaři, že by si to dokázaly vyřešit a že potřebujou tu pomoc.“*

Výchovné styly se mohou lišit i v závislosti na jednotlivých kulturách nebo národnostech. Na tuto skutečnost reaguje Jan a Milena, kteří s tímto mají zkušenosti ze svého působení. Problémové chování podle Jana nabylo na síle v době příchodu ukrajinských žáků: *„Já vim, že se o tom moc mluvit nemá nebo ne nemá. Školy některé se k tomu staví tak jako (ticho-) ticho po pěšině. Je to v dnešní době velké problém, ale já to řeknu tak, jak to je*

a prostě tenhle ten nárůst a prostě třeba ten alkohol nebo cigarety ve škole, ty vapky, to skutečně zesílilo po příchodu ukrajinských žáků.“

Milena právě poukazuje na odlišnost výchovy, celkové nastavení a jinakost z hlediska mentálního nastavení: *„[...] jak jsme mluvili vlastně s těma rodičema, tak všichni ty ukrajinští rodiče se shodli, že česká škola je nastavená úplně jinak. Že na Ukrajině to nevadí, když dítě nejde, že to tam je víceméně tolerovaný. Jo, to nám bylo řečeno. I třeba chování. Nevím, že tady třeba postihujeme, když někdo něco rozbije. Že oni to tak nemají. Tak to rozbije, tak si to zaplatí. Že to prostě neřeší. Bych řekla taková rozvolněnější morálka [...] my sme tam fakt měli problém. Já to zmiňuju naprosto otevřeně. Nemám vůbec. Jako nijak to nespojuju s ničím. Jako mají skutečně zvláštní mentalitu. Zvláštní mentalita, která si myslím, že je velmi podobná ruský mentalitě. Veliký nárok. Hodně sebevědomí. A myslím, že se neumějí moc podřizovat a přizpůsobovat.“*

Jediná Milena dokonce hovoří i o romských komunitách, které v jejím bývalém působišti převládaly, a nastavení v nich: *„Jinak žijou, jinak vnímaj skutečnost, jinak se radujou, jinak prožívají. Maj všechno prostě jinak a jako je natlačit do nějakýho chlívku, si myslím, že je prostě nereálný. Nepodařilo se to a nepodaří se to. Prostě sou jiný. Ale sou jako srdečný, jako když se k nim dostanete, chováte se slušně, tak jako vstřícněj přístup. Nemůžu říct, že bych někdy měla. Daleko horší zkušenost sem měla s těma Ukrajinčema. To chování, sprostoty i vod rodičů, ale jako romská komunita, dá se s nima jako vyjít, ale není tam prostě ten tah na branku.“*

Z výpovědí respondentů vyplývá, že nalezení středu ve výchovném stylu je nejprůvčetnějším řešením. Podle respondentů přílišná liberálnost, a naopak přílišná autorita nejsou cestou, která by žáky vedla správným směrem jak v chování, tak v celkovém přístupu ke studiu a životnímu nastavení.

Rodinné zázemí

Rodinným zázemím se v tomto případě označuje rodinné fungování, socioekonomický status rodin či rodinné uspořádání, jehož vliv na rodinu je po většině zcela zásadní. Typ rodiny a její funkčnost hluboce ovlivňují chování žáků jak ve školním prostředí, tak mimo něj. K zázemí rodiny se v tomto případě vyjádřili pouze tři pedagogové, avšak jejich myšlenky byly velkým přínosem pro pochopení dané problematiky.

Markéta se vyjadřuje k rodinnému zázemí obecně: „Ale to všechno je z domova. My ve škole nemůžeme vychovávat, že jo. Něco prostě musej doma podchytit. A je to někdy smutný, protože eh když nemaj zázemí i ty rodiny, tak co, že jo.“

Jan a Milena dále hovoří o problematice neúplných rodin, kdy Jan se zaměřuje především na střídavou péči: „Jako v nejhorším případě, když máte střídavku, jo. Čtrnáct dní dítě tam a čtrnáct dní tam a rodiče se nedohodnou a teď ehhh máte dítě, najednou neomluvený hodiny. A teď ty rodiče se handrkujou jako [.]. A v momentě, kdy ty rodiče dou prosti sobě, tak to dítě je zmatený. [.]. Takže na ty žáky to má obrovské vliv, neskutečnej, to je jako. To vždycky poznáte i u koho to dítě bylo, jestli bylo u maminky, u tatínka jo.“

Na druhou stranu Milena zmiňuje i pozitivní stranu neúplných rodin: „[.] možná je to lepší, než když jsou z úplných, kde je třeba nějaký násilí.“ Hovoří i o problematice ve vícečetných rodinách: „[.] sou to děti z vícečetnejch rodin. Že třeba ty první děti, který sem chodili, tak byli třeba i dobrý, jako prospívali, ale tím, jak těch dětí v tý rodině je víc, tak toho času je míň a že v podstatě už tak rostou jako dříví v lese a že sou takový jako i sociálně deprivovaný, že jim chybí prostě nějaká dovednost, nějaká péče a jsou z toho třeba už úzkostný, neprojeví se, jo.“ Dále uvádí i podle ní nový fenomén dnešní doby: „Pěstounská péče. Fenomén doby. Tam bylo mnoho dětí v pěstounský péči prarodičů, jakože rodiče selhali. Většinou to byla nějaká drogová závislost, některý byli i zavřený a byli u babičky a u dědy, a to byl taky mazec. Jako to absolutně nezvládali ty prarodiče. Tam to bylo jako hodně hodně případů.“

I přesto, že rodinné zázemí v rozhovorech nebylo často zmiňováno, zkušenosti těchto tří pedagogů mohou vést k zamyšlení, jak je uspořádání a chod rodiny velmi důležitý pro psychickou pohodu žáků a studentů. Jak zmiňuje Markéta, škola nemůže nijakým způsobem nahradit výchovu, která by měla být zajišťována především v rodině, ale může se pokusit pomoci žákům, kteří vyrůstají v nestabilním, a ne příliš vhodném prostředí.

Rodičovský přístup ke škole

Podpora rodičů ve vzdělávání je zásadním faktorem k tomu, aby žáci sami viděli smysl ve studiu a rozvinula se jim pro získání kvalitního vzdělání i patřičná motivace. Tato podpora poté ovlivňuje celkový vztah dětí ke škole. Avšak závisí na přístupu, který rodiče ke škole mají, jak školu a pedagogy v ní vnímají a jakým způsobem vnímají celý systém vzdělávání.

Klára porovnává a zmiňuje, jak byl pedagog vnímán v minulosti: *„Ty rodiče měli autoritu a ten učitel měl autoritu. A ty rodiče spolupracovali s tím kantorem. Dneska voni z vás udělají pitomce.“*

Veronika se vyjadřuje k tomu, jakým způsobem vztah mezi rodiči a školou žáky ovlivňuje: *„Hlavně tím, jak rodiče prezentují školu, jak se školou spolupracují, jak reagují.“* Zároveň upozorňuje na minimální spolupráci ze strany rodičů a podobně jako Klára srovnává s dřívějšími obdobími: *„Rodiče minimálně navštěvují školu. Minimálně. To se změnilo za ty léta, tak to se změnilo jako hodně, co jsme začínali, jo. Že ty rodiče nechodí do školy. Já neznám třeba. Čtyři roky učím děti a neznám jejich rodiče. A to učím češtinu.“*

Milena o nespokojenosti rodičů hovoří rovněž, a to zejména při řešení častého záškoláctví: *„[.] vždycky to byli problémoví rodiče, nespokojení. Nikdy se to nikam jako nevyvedlo. Jo táhlo se to, vleklo, neomluvený hodiny, dvojky z chování, trojky z chování, a to byl celej eh.“*

Nespolupráci ze strany rodičů zmiňuje i Jan: *„Nejhorší je takovej ten rodič, kterej jako vás vyslechne, ale stejně si myslí svoje. A to poznáte právě na tom dítěti, jo. Dycky na tom dítěti poznáte, jak ta komunikace a konzultace s tím rodičem fungovala. Tam se to odrazí nejvíc.“*

Klára se k problematice rodičů vyjadřuje v širším kontextu. Při rozhovoru, kdy odpovídala na otázku, co považuje za problémové chování, které se mělo týkat žáků, odpověděla překvapivě: *„Rodiče. Za mě nedisciplinovaný rodiče, který si myslí, že jejich nynánek může úplně všechno.“* Především dále zmínila: *„Že vám to rodiče nevěří. Že tomu učiteli ty rodiče nevěří a myslí si, že učitel je kretén. Vy s těma dětma dennodenně pracujete, vidíte je ve všech stránkách vod tělocviku až po a voni vám to nevěří. Voni si furt myslí, že jejich nynánek bůhví co.“*

Nedůvěřivý přístup rodičů ke škole a učitelům je z výpovědí pedagogů zjevným a zdá se, že zásadně ovlivňuje přístup samotných žáků ke vzdělávání, studiu a chování. Tento postoj poté může vést k oslabení postavení učitele, kdy nerespekt ze strany rodičů se promítá v chování žáků vůči učiteli.

Vliv rodiny na dítě

Jak je z předchozí podkategorie zřejmé, vliv rodičů je nepopiratelným faktorem ovlivňujícím chování žáků. Je nutné ale poznamenat, že se nejedná pouze o přístup rodičů ke škole, ale jejich vliv je v těchto případech mnohem komplexnější.

Eva hovoří především o přejímání chování od rodičů: „*No a pak, když tady mám rodiče, kterej nepozdraví ani rodič, tak jako jak chci, aby zdravily ty děti.*“

Jan Evu doplňuje a dodává myšlenku ucelenější pohled: „*Ono (míněno problémové chování) to často koresponduje eh i s problémovým chováním rodičů. To je neoddiskutovatelný fakt.*“

Klára se v tomto ohledu domnívá, že je to především odlišnou dobou, ve které rodiče dnešních žáků vyrůstali: „*Ta generace je jiná a voni nic nerespektují. Voni si všichni myslí, že všechno můžou.*“ V této návaznosti pak Klára zdůrazňuje, že jsou žáci zmanipulovatelní špatnými návyky od rodičů, kteří podle jejího tvrzení nerespektují školu jako instituci.

Milena si naopak myslí, že někteří žáci nemají návyky vůbec žádné, jelikož „*[.] tam je jako ta nepéče, jako nevěnování se a nemají prostě žádný návyky.*“

Je očividné, že zájem o žáky ze strany rodičů je v těchto případech důležitý a výrazně se odráží na chování žáků. Veronika tvrdí, že rodiče chování svých dětí ovlivňují zejména „*[.] celkově dohledem a naplňování volného času, ale i vzorem. Rodiče jsou vždycky dobrý vzor a děti to prostě sledují. No, takže si myslím, že by se měli více o své děti zajímat. O jejich prospěch, o jejich chování a jejich volný čas.*“

Důsledky nezájmu rodičů mohou být podle Mileny i jiného charakteru, který se může zrcadlit i v celkovém vývoji dítěte, a nejen v jeho chování: „*[.] rozhodně je obrovský problém, že jako děti špatně mluví [.] No tak to je určitě nekomunikací, že jo, že nečtou si knížky, rodiče s nima nezpívají, nehrajou nějaký hry.*“ Dále upozorňuje i na absenci těchto projevů: „*[.] pohlazení, nějaká láska, pozornost.*“

Veronika v tomto ohledu odkazuje, že tito rodiče se zajímají sami o sebe „*Nebo to nezvládají. Nejsou na to vybaveni, aby své děti vychovávali. Nemaj na to.*“

Jednoznačným faktem podle výpovědí respondentů je, že rodiče jsou pro své děti vzorem a jejich zájem či nezájem zásadně ovlivňuje jejich chování i celkový vývoj. Absence zájmu ze strany rodiny může poté vést ke gradaci problémového chování, tudíž je vhodné usilovat o jeho posilování.

Specifika

Rodinný faktor rovněž zahrnuje specifické faktory výrazně ovlivňující chování žáků.

Jan hovoří o novém fenoménu: „*Diagnózy na vobjednávku z poraden, protože poradna vám vesměs napíše to, co vy chcete. To si tam rodiče vypláčou, jo, to jako nebudem si tady jako dělat eh iluze. No a ten dětskej psychiatr se to svým způsobem naučil taky. Radši jít těm*

rodičům na ruku. [...] No pracuje se s tím blbě a výsledkem je, že to má vliv na to klima ve třídě takový, že voni řeknou, 'Ona nedělá, my nebudeme dělat taky. My ty prášky chcem taky.' A pak se strhává taková ta lavina [...]" V některých případech rodič nemá ani potvrzení od lékaře a diagnózu svého dítěte si určí sám: „Rodiče rádi přijdou s tím [...], My máme adehade (míněno ADHD).‘ Ale nemaj na to podklad. Jo? Ale v tom dítěti to žíví. ‚Ty máš adehade (míněno ADHD) a škola ti, vyučující ti musí vyhovět.‘ Takže já mám třeba žáka, kterej řekne ‚Ale já má poruchu, já mám adehade (míněno ADHD)‘, a řekne to před třídou.“

I přesto, že se jedná o jediný specifický faktor, který byl v rozhovorech zmíněný, připadá mi v tomto ohledu velmi důležitý, jelikož může výrazně ovlivnit přístup žáka a jeho motivaci ke škole a zároveň negativně ovlivnit třídní prostředí a klima, ve kterém se poté může problémové chování stupňovat. Je proto nutné přistupovat k této problematice zodpovědně, citlivě a nikterak jí neznehodnocovat.

3.2.3. Vrstevníci a okolí

Teoretická část práce vyzdvihuje roli vrstevníků a staví je do významné role z hlediska socializačních faktorů v období puberty. Tento okruh je pro jedince v dospívání poměrně klíčovým, jelikož dokáže výrazným způsobem ovlivnit jeho chování na základě jakéhokoli důvodu. Lze připomenout i strach z vyloučení, který byl zmiňován v předchozích kategoriích. O této roli hovoří respondenti rovněž, nicméně ji zmiňují pouze okrajově a nepřikládají jí takový důraz jako například faktoru rodiny.

Ovlivňování chování prostřednictvím vrstevníků probíhá podle pedagogů především ve školních třídách. Eva zmiňuje: „[...] nevyhovující kolektiv té třídy, že se prostě octnete v bandě lidí, se kterýma tam prostě bejt nechcete.“

Veronika uvádí zkušenost z jedné třídy, kde nyní působí: „Ta třída reaguje různě, že jo. Záleží, jak je nastavená. Takže tahle třída ho za půl roku dostala někam, kde ten kluk vůbec nebyl, protože měli prostor a byli tak nastavený.“

Milena dále dodává, že to souvisí především s tím, že „[...] hrozně záleží na té sestavě, jaká se sejde [...]"

Petra uvádí, že ovlivňování chování může probíhat i mezi ročníky: „[...] jak jsme ta malá škola, tak jsme tady hodně jako pospolu a tady třeba na té hlavní třídě se potkávaj ty prťata z toho prvního stupně s těmi velkými, jo. Tak už tady jako se zamýšlím, jak to na ty prťata působí, že to musej vlastně lapat ty jejich projevy jo a ty jejich projevy jsou jako jiný, no.“ Dále

přichází se zajímavou myšlenkou ovlivňování chování prostřednictvím mimoškolních aktivit, kdy popisuje: „V dnešní době trenéři fotbalový jakoo. Já to občas vnímám, když se prostě třeba na nějaký trénink nachomejtnu, anebo i při těch zápasech, jak se po těch klukách řve, jak tam řvou ty trenéři po nich, jak tam řvou ty všichni, který tomu kolem rozumí. Takže ty kluci byli utváření tady tím způsobem, jo, v tom období ty (míněno puberty) no.“

Z rozhovorů vyplývá, že pedagogové nepřikládají roli vrstevníků v souvislosti s problémovým chováním velkou váhu. Avšak s ohledem na jejich zkušenosti, podstatnou roli hraje složení a dynamika třídního kolektivu, přičemž okrajově se lze setkat i s ovlivněním mezi ročníky. Nicméně se domnívám, že v tomto ohledu závisí zároveň i na nastavení školy a třídy jako celku, což může vztahy rovněž ovlivnit.

3.2.4. Škola

Jak již bylo zmíněno v předcházející kategorii, školní prostředí může zásadně ovlivnit vztahy, které se ve škole realizují a zároveň tyto vztahy mohou ovlivňovat chování jakéhokoli jedince. Do této kategorie lze řadit několik proměnných.

Celkové nastavení školního systému je podstatné pro správné vzdělávání, jelikož se některé skutečnosti mohou odrážet nejen na chování žáků. Klára v této souvislosti zmiňuje problematiku přílišné feminizace školství: „Já si jako vopravdu myslím, že tohle povolání, buď teda by se to mělo otočit, měli by to zaplatit a měli by tam nastoupit chlapi. Možná by ty děti konečně získaly nějakou autoritu.“ Nebo navrhuje: „Prostě já si myslím, že tady těm školám chybí naprosto nějaký nástroj ve stylu ‚My ho vypouštíme z evidence. My ho tady nechceme.‘ [.] ‚Je to tak problémový komplikovaný žák, že my prostě. Dejte si ho, kam chcete, my ho tady prostě nechcem.‘ Takovejle nějaký nástroj eliminační. Je to tvrdý, že to říkám, ale myslím si, že ty rodiče by si to občas zasloužili.“

Eva zmiňuje, že „Někdy to nasedá samozřejmě i na nějaký specifický vzdělávací potíže nebo potíže s chováním, jo.“

Milena tím navazuje na problematiku individuálních vzdělávacích programů pro některé žáky: „[.] IVP, individuální vzdělávací programy, to si myslím, že je taky taková kauza. Eh, že to je jako strašně, je jich hodně a jako rodiče se tím rádi zaštiťují, děti taky a nemyslím si, že to je vždycky úplně opodstatněný, jo.“ Dále upozorňuje na nedostatek školních psychologů, kteří by žákům v mnoha případech mohli výrazně pomoci v jakýchkoli situacích.

Eva, Jan a Milena pak hovoří o celkové velikosti školy a jejím umístěním. Milena, která má celoživotní zkušenost z jedné pražské sídlištní školy, nyní učí na menší vesnické škole. Tvrdí, že *„Je to obrovskej rozdíl město, městská škola, vesnická škola. To je úplně jako nebe a dudy.“*

Evě praxe má opačný ráz, avšak s názorem Mileny souzní a doplňuje komentář o důležitosti lokality dané školy: *„[...] ta menší škola třeba byla míň problémová než třeba škola, na který sedíme teď, což je škola uprostřed třicetitisícového sídliště a je tady úplně třeba jiná skladba obyvatelstva.“*

Nejpodstatnější je v rámci této problematiky přístup učitele, který podstatnou měrou vytváří přívětivé klima a bezpečné prostředí ve třídě. Klára říká, že *„Ta třída reaguje i na to, co vy jim dovolíte a když je ten učitel příliš benevolentní, tak voni dělaj brajgl.“*

Je důležité mít v této oblasti patřičné zkušenosti, díky kterým pedagog již ví, jak s žáky správně pracovat. Jan uvádí: *„[...] už mi bude skoro čtyřicet, umím si ty, mám zkušenosti, umím si ty děti nějak srovnat, vedete je od určité třídy, že jo.“* Důležité podle jeho zkušenosti je žáky znát a neignorovat drobnosti: *„[...] tak voni to zkouší, jo, zkouší a graduje to. Se to posouvá a není to úplně v pořádku, takže vždycky i tyhlety drobnosti nějakým stylem, nějakým klidem, s nějakou rozvahou vyřešit hned.“*

Petra naopak hovoří o osobnostně slabších učitelích. Žáci tyto slabosti ihned poznají a v některých momentech toho dokáží patřičnými způsoby využívat viz předchozí kategorie jako natáčení pedagogů.

Veronika v této souvislosti zmiňuje důležitost role třídního učitele: *„[...] hlavní faktor tam je ten třídní učitel. Vždycky. [...] Nastavení třídního učitele, nastavení dětí, vzájemný vztahy mezi nima. To je jako strašně důležitý. Třídní učitel dělá třídu prostě. Je to strašně znát.“*

Nastavení školního systému je v některých oblastech poměrně diskutabilní a vnímají to i zmiňovaní participanti. O přístupu pedagoga hovoří polovina dotazovaných, a to potvrzuje skutečnost, že role pedagoga ve třídě je rolí podstatnou a neopomenutelnou. Především pozice třídního učitele, která má výrazný vliv na vzájemné vztahy ve třídě a jednotlivé žáky v ní.

Na základě zkušeností respondentů není nejideálnější volbou se přiklánět k přístupu, který je příliš benevolentní, navíc pokud se jedná o pedagoga osobnostně slabšího. Tato kombinace pak může způsobit pedagogův brzký odchod či jeho vyhoření a třída či jednotlivci v ní mohou nabýt dojmu, že gradace jejich problémového chování je v pořádku.

3.2.5. Moderní společnost

Nepopiratelnou příčinou problémového chování je dnešní doba, díky které se projevy problémového chování značně mění. Zřetelně se ukazuje, že zásadním prvkem je rozšíření digitálních technologií a sociálních sítí, jejichž využívání ve školách muselo být značně omezeno.

6 ze 7 účastníků šetření vnímá digitální technologie jako jednu z hlavních příčin nárůstu problémového chování. Markéta tvrdí, že *„[...] ty děti hodně tráví na těch sociálních sítích, protože je to zábavný, no a pak zapomínají, jak se má člověk chovat.“*

Veronika v návaznosti na toto téma prohlašuje, že *„Ztrácí (míněno žáci) sociální vazby. Vyloženě ztrácí sociální vazby ve smyslu toho konkrétního vztahu nebo toho fyzického vztahu. [...] Nemají prostě kompetence, neumí se k sobě chovat. Nescházej se odpoledne. Nehrajou si. Nekomunikují jinak než přes ty sítě. Většina dětí jako určitě.“*

Petra doplňuje: *„Ty děti jsou neskutečně závislé na mobilech a na digitálních technologiích prostě.“*

Eva zmiňuje zejména negativní obsah, který se na sociálních sítích může objevovat a udává příklad jako je TikTok nebo Redit. Neopomíná a jako jediná zmiňuje i negativní vliv některých z influencerů: *„Když si vezmu třeba ehh Džona Marijánka (míněno Johna Mariánka), jo, jeho slovník, jeho dikci, jeho fungování v tom prostoru. Tak oni si to. Chlapci samozřejmě k němu maj blíž. Tak oni si to berou za vlastní, že vlastně takhle se chovat eh je úplně normální, že ty vzory tam kolikrát sou takový špatný.“*

O přebírání nevhodných hodnot z internetu hovoří i Jan a spojuje to s problematikou abnormální konzumace pornografie: *„Řada eh žáků devátých ročníků má eh přístup k placeným portálům onlyfans (míněno Onlyfans). Peníze nejsou velký. Hodně mých žáků má karty vod rodičů, kde dostávají každý kapesný. Už to není keš jako se dřív dával. A oni si z té karty skutečně, mě se i několik žáků devítky přiznalo, že si z té karty hradí měsíčně za dva dolary onlyfans (míněno Onlyfans). [...] Ten prodej toho těla, ta komodifikace toho těla se stala naprostým standardem.“*

Tři z participantů uvažovali i o období v době pandemie Covid-19 a jaký to mělo na žáky vliv. Markéta má v této problematice jasno a říká: *„No změnil je ten kovid, onlajn (míněno online) vyučování a to, že prostě když maj ty sociální sítě, tak si na sebe. Eh, jako když si koukaj z očí do očí, tak si neřeknou tolik věcí vošklivých jako když to na sebe můžou napsat anebo prostě takhle se schovat za něco [...]“*

Milena s Veronikou tento názor nesdílejí a Veronika dokonce tvrdí, že „[...] je tomu dáváno, za mě, je tomu dáváno moc velká váha. Nemyslim si, že to je až tak jako, jak je to prezentováno. To si nemyslim. To zase záleží na té rodině, kde to dítě bylo.“

Veronika dále upozorňuje na odlišnost dnešní doby a jiné potřeby dnešních žáků: „[...] ty děti procházej složitou dobou, jsou hodně jako zatížený, ať jsou to sociální sítě, ať je to zájem, nezájem rodičů, některý jsou překroužkovaný, co si budem povídat. Některý děti jsou naopak zase vytížený. Takže já si myslim, je to jako, mluví se o tom fakt hodně o duševním zdraví, ale já si myslim, že se o něm mluví správně, že je to v pořádku. Takže podpora těch dětí ve smyslu, jaký jsem, co se sebou můžu dělat, co je moje pozitivní stránka ‚Supr, je dobrá, posílím.‘, negativní věci, umět s nima pracovat. Ty děti si myslim jako se dneska vyvíjej jinak. Potřebují něco jinýho než my. Nepolezou po těch stromech, kde budou mít ten pohyb a zrelaxujou se. Oni to mají jinak.“

Dnešní doba je diametrálně odlišná od minulosti, v níž neexistovaly moderní technologie, lidé spolu museli jednat napřímo a celkový pohled na svět byl odlišný. Z výpovědí informantů je zjevné pevné pouto dnešních mladých s mobilními zařízeními a jeho důsledky. I přesto, že influenceři jsou nyní tím nejzásadnějším vzorem, který mladí následují, překvapivě jejich vliv a působení zmínil pouze jeden z participantů.

Avšak je nutné upozornit na to, že zmiňované technologie nemají pouze tyto negativní stránky. Mají nespočet kladů, které žákům pomáhají ve vzdělávání. Bylo pouze nutné v této kategorii poukázat i na negativa, která se musí brát v potaz pro celkový přehled.

Jak správně Veronika zmiňuje v závěru, dnešní mladí mají jiné potřeby, které souvisí se současným nastavením světa. Je však nezbytné jim ukázat směr, kterým se mají vydat, jelikož se poté mohou ocitnout v začarovaném kruhu, kdy nebudou umět pracovat se svými potřebami vhodně a efektivně. V této souvislosti lze zmínit sdělení Jana, který upozornil na problém kupování předplatného na stránkách pro dospělé dětmi.

3.3. Prevence problémového chování z pohledu pedagogů

3.3.1. Preventivní školní programy

Zapojení škol do různých preventivních programů je příznačné nejen pro školu, ale především pro účastníky v ní. Nicméně vybrání vhodného preventivního programu přispívá

k jeho následné efektivnosti a působnosti. Je tudíž důležité se pečlivě zamyslet, jaký program je vhodné vybrat. Za tuto úlohu je odpovědný ve škole především metodik prevence.

Dotazovaní pedagogové zmiňovali několik programů, které podle nich měli velký přínos a jejich efektivita byla zásadní. Petra uvádí: „[.] v průběhu roku děláme, dělá nám to městská policie z X, prostě ehh pro děti workshop (míněno workshop) na kyberkriminalitu, kyberšikanu.“ Tyto besedy zmiňuje zároveň i Jan s Markétou.

Nicméně Jan se proti této besedě ohrazuje a tvrdí: „[.] je potřeba zvážit koho třeba ten metodik prevence do té školy pozve. [.] Aby tam nebylo po stopadesátý, já nevím, ehh jeden pán od policie, co je preventista [.] že tam pán dělá jednu a tu samou prevenci na jedno, a to samý téma [.] Vono když tam furt točíte jedno a to samý, tak ty děti to přestane bavit.“ Zdůrazňuje to, čím se zabývá jejich preventista z řad policie: „[.] náš preventista od policie právě hovoří o podvodných nákupech, o nákupech různých preparátů na internetu. Protože třeba kluci v devítce se snažej dobře vypadat, tak eh řada z nich eh třeba nakupuje takový ty různý protejnový šejky.“

Eva s Janem vyzdvihují program Revolution train. Jan popisuje: „Jako bylo to něco neskutečného. Tam jo prostě. Prováděla nás tam policistka. Vyprávěla nám, že třeba má za sebou x oznámení, kdy musela rodičům jet říct, že jejich dítě je mrtvý, že se zabilo prostě na silnici, v alkoholovém opojení nebo kdy dítě uteklo nebo vlastně už mladý člověk, dítě uteklo z domu a ona pak oznamovala rodičům, že si někde střelil jejich syn zlatou dávkou a umřel někde na záchodách, jo, pod mostem. Tak nám vyprávěla, jak ty rodiče reagují. Tak tohle bylo výborný. Tohle byl skvělej preventivní program.“

Eva doplňuje svou zkušenost s interaktivním divadelním představením: „[.] hra potom byla taková, že oni hráli znova a děti do toho mohli vstupovat a nabízet jim řešení jo, takže třeba i tohleto. To je vopravdu malý divadlo jihočeský, a to bylo teda úplně jako za mě úchvatný. I dětem se to líbilo. Že vás to nutilo zamyslet se.“

Milena dává příklad programu, který je pro ni adekvátní: „Já sem chodila s dětma, třeba sme chodili do, eh, do zařízení v Praze. Je to na Florenci. [.] Je to zařízení pro lidi s eids (míněno AIDS), kde přímo sme šli jako dovnitř. Měli sme tam přednášku a měli sme pak možnost, že sme si prošli to zařízení. Vzali nás na pokoje a dycky to ved člověk jako hiv pozitivní. A jako nepřeháněl. Vyprávěl svůj příběh. Nebo příběhy jiných. A to jako bylo ticho jak v hrobě, a to bylo za mě hodně jako působivý.“ Naopak tvrdí, že: „No, ale jinak takový ty, jakože přijde někdo na přednášku, jako nevím. [.] jako oni si to vyslechnou, ale myslím si, že

jako.“ A dodává: „[.] rozhodně si myslím, že prevenci už jako na druhym stupni jako úplně jako nenese ovoce. [.] Já myslím, že to už je jenom taková úlitba, že se tohle dělá.“

Jan si oproti tomu myslím, že *„Vždycky záleží na tom, co vyberete, jakou reflexi tomu dáte [.]“*

Pedagogové v rozhovorech zmiňovali různorodé preventivní programy, které mohou být inspirací pro každého čtenáře této práce. Přínosem jsou především programy, při kterých hosté hovoří o svých zkušenostech s vybranou tematikou. Podle respondentů je nutné se vyhnout stereotypním přednáškám, při kterých jsou žáci neustále poučováni. Je možné, že by takovýto program poté mohl přinést opačný efekt, než jakého mělo být docíleno.

Je třeba brát v potaz to, že preventivní programy jsou pouze doplňkovým produktem, který ve škole lze využívat. Největší předpoklad má každodenní práce s žáky a celkové nastavení školy, což je ukázáno v následujících kategoriích.

3.3.2. Školní poradenská pracoviště

Jednou z nejpodstatnějších složek školního poradenského pracoviště je z hlediska prevence problémového chování metodik prevence, který by měl být součástí každé školy. Z dotazovaných pedagogů je aktuálně na místě metodika prevence pouze Veronika a Milena, avšak celkovou zkušenost s touto úlohou mají tři z nich, konkrétně dále Petra.

Petra s Milenou se shodují na náročnosti této pozice. Petra uvádí: *„Ten metodik prevence, je to strašně náročný jako [.] pak už ee jako těch problémů je strašně moc na té základce. [.] Pak mě nejvíc vysosávalo řešení prostě těch situací. Když se tady něco semele, stane, že jo, tak je třeba to prostě vyšetřit, prozkoumat, vyslechnout ty děti, jak to, jak to vlastně skutečně bylo, přijít na to gró.“*

Veronika nastavila perfektní strategii, která podle jejího názoru zaručuje základ pro správné fungování každého metodika prevence: *„Tak já učím ve všech třídách vyššího stupně. Když to vyjde, tak učím ve všech třídách, abych ty kolektivy prostě poznala. Poznala problémový děti, poznala chování těch dětí v hodinách. Takže to je prostor od vedení. To je supr, když jako můžu mít občanky, výchovy ke zdraví v každé třídě, jo. Takže pracuju s nima tak, jak je poznám. Řeším tam problémy, když je potřeba. No, a to si myslím, že je úplný základ, že ten preventista by měl tu školu znát prostě. Ty svoje žáky. Pak samozřejmě spolupracuju s třídními, jo, v souvislosti s tím, jak ten kolektiv poznám. No a můžu si tam dělat různý šetření. Mám prostě prostor pro to. Takže vědí, že jsem preventista. Vědí, kdy za*

mnou můžou přijít. Znájí moji tvář. To je pro ně strašně důležitý jako, že nejsem pro ně někdo, kdo sedí v támhletem kabinetě.“

Pečlivost a přemýšlivost v tomto odvětví je důležitá, jelikož podle Jana: *„[.] hlavně jak ten člověk to dělá. [.] říkám něco něco rychle, honem, abych si mohla udělat čárku, že mám splněno. To není dobrý.“*

Petra, Milena a Veronika kladou důraz na přítomnost školního psychologa a sociálního pracovníka na škole. Bohužel Milena na svém působišti roli psychologa postrádá a je to z toho důvodu, že *„[.] ty školní psychologové nejsou jo a nikdo to nechce dělat, je to nezajímavý pro ně finančně.“*

Petra popisuje dále přínosnou úlohu sociální pracovnice: *„[.] ta má za úkol pracovat s těmi rodinami joo, což je taky fajn, ale noo trošku úskalí ty rodiny. Ne úplně vždy chtějí, (aby-) aby do toho jako někdo píchal a šel, takže třeba domluvit si s nima schůzku, to je úplně jako strašně zdlouhavý.“*

Milena tuto pozici považuje za velmi podstatnou pro jakoukoli prevenci či případné řešení některých problémů např. se záškoláctvím: *„To si myslím, že by mělo taky své místo ve škole, jako propojit tu školu a tu rodinu.“*

Petra vidí velkou oporu i v asistentovi pedagoga, který pomůže učiteli vyřešit v hodině téměř jakýkoli problém.

Role každého pracovníka školního poradenského pracoviště je podstatná pro správné fungování školy a jednotlivců v ní. Jak z výpovědí lze vidět, práce metodika prevence není jednoduchou záležitostí. Pro tuto pozici je zásadní znát nejen všechny žáky školy, ale i uspořádání kolektivů, jež mají vliv na třídní a školní vztahy. Následování představené strategie Veroniky je základem pro správné fungování, tudíž: znalost svého působiště, možnost učení v každé třídě na druhém stupni, identifikace problémového chování v hodinách i mimo ně, práce se třídou v rámci svých hodin, každodenní práce s žáky, spolupráce s třídními učiteli, šetření ve třídách, vědomí toho, že metodika zná každý žák. Je potřeba zdůraznit, že je nezbytné se problémy, které se ve škole a jejích třídách dějí, nezatěžovat, jelikož pak může dojít k rychlému vyhoření, což by mohlo přinést negativa nejen pro nás, ale i pro naše pracovní okolí.

Překvapujícím zjištěním bylo vyzdvihování nejen školního psychologa, ale především sociálního pracovníka, jehož přítomnost na škole by pedagogové s radostí uvítali. Jeho role spočívá v práci s rodinami, které respondenti vnímají ve většině případů jako prvotní zdroj

problémů (viz předchozí kategorie). Je možné, že díky jeho roli, by spolupráce školy a rodiny byla přínosnější a pedagogové by měli více času a prostoru věnovat pozornost především vzdělávání žáků.

3.3.3. Rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností

Škola zásadně přispívá do výchovně-vzdělávacího procesu žáků, a proto je nezbytné se zaměřit nejen na získávání vědomostí, ale i formování oblastí, které podporují osobní rozvoj. Je nutností žáky vybavit takovými schopnostmi, aby byli kompetentní fungovat ve svém osobním i pracovním životě.

Markéta se zaměřuje na „*[.] slušné chování a takový i jako vyjadřovat city, pocity. To není taky moc jednoduchý [.]*“

Milena se s tímto ztotožňuje a doplňuje, že je vhodné ukazovat hodnoty běžného života: „*Nějaký mechanismy prostě, vážím si lidí, vážím si sebe, vážím si stárí, vážím se někoho, kdo něco jako udělal. Jako eh není to nějaký jutuber (míněno youtuber). Ale vážím si třeba běžného člověka, kterej prožil nějaký život, vychoval nějaký děti, něco umí, něco dělal. Jako hledat ty hodnoty v běžném životě [.]*“ Zároveň apeluje na rozvoj zdravého sebevědomí a pěstování obranných mechanismů, díky kterým se snáze předchází rozvoji problémového chování u jedince: „*Jsem to já, vážím si sám sebe, jako nenechám se nějak jako strhnout, jako neurazíš mě. [.] Ale myslím si, že i tohle by mělo bejt ve škole, jo, nějakou touhle cestou prostě zocelit toho člověka a eh jako tím bych řekla, že by v sobě mohl mít potom nějak obranný mechanismy, jak se bránit prostě těm rizikovejm faktorům, který ho oblokupují nebo který na něj útočí. Ať už jako z té společnosti nebo vod spolužáků. To bych řekla, že je cesta. Ale asi ne snadná.*“

Většina respondentů se na základě tohoto shoduje, že nejpodstatnější je pro rozvíjení těchto dovedností komunikace, lidskost a projevení zájmu ze strany pedagoga.

Eva uvádí: „*[.] stačí těm dětem jenom eh (dát) naslouchat, vobčas se jich zeptat, jak se maj, vobčas s nima prostě jenom promluvit anebo potom stačí klidně i v té třídě, když vidíte, že tam někdo má problém, tak třeba ,Hele, co ta Nikča? Je jí dneska dobře?’ a dozvíte se vlastně první poslední. Tohle jako pokud se učitel nechce zajímat, tak se nedoví, pokud se učitel chce zajímat, tak se doví spoustu věcí.*“

Klára tvrdí: „*[.] vobčas musím tu uzdu popustit a říct ,Jedeme na výlet. Jedeme. Vylezeme na Kletě.‘ A sednu si s nima, mluvím s nima. A probírám s nima věci a co je trápí, mluvit s nima.*“

Věnovat se jim, jo. Stát s nima na tý zastávce. A jednou s těma, jednou s těma, jednou s tam těma. Voni to taky potřebujou, taky to chtěj.“

Milena demonstruje konkrétní strategii: *„No tak já myslím, že vždycky se vyplatí jako nějaká otevřenost a nějaká vstřícnost. Snažit se je brát ne jako, eh, žáky, ale jako lidi, který maj svoje dny, svoje nějaký radosti, strasti, trápení. No, dát jim asi i prostor, aby se mohli vyjádřit. Eh nevim, prostě asi vytáhnout, kdo třeba potřebuje pomoc, jako podpořit někoho, kdo je uplně zakřiknutej, jo. Korigovat je zase ty průbojný. Jako otevřenost, prostě přátelskej přístup, nevim nějakej humor, prostě zasmát se, budovat nějakou jako přátelskou atmosféru, důvěru. Jako zase společný zážitky.“*

Pedagogové se shodují na tom, že by měla být do Rámcového vzdělávacího programu zahrnuta hodina tohoto zaměření. Hodina, která by přímo cílila na rozvíjení těchto kompetencí. Klára hovoří o hodině preventivního chování, Milena navrhuje zahrnutí etické výchovy. Naopak Petra popisuje, že v rámci školy, na které působí, již hodinu podobného zaměření využívají. Nese název Osobnostní a sociální výchova. Takovéto hodiny by bylo jistě vhodné zařadit do každého kolektivu, jelikož jejich přínosem je utváření bezpečného prostředí ve škole a zároveň rozšiřování schopností a dovedností žáků pracovat sami se sebou. Avšak, pro co největší přínos, je potřeba se vyvarovat špatného uchopení těchto hodin a nezahrnovat do nich organizační a administrativní činnosti týkající se třídy.

3.3.4. Školní intervence

Do této kategorie je zahrnuto více témat, která souvisí s tím, jak škola může v rámci prevence problémového chování přispět větší měrou. Již v předchozí kategorii bylo navrhováno, aby všechny školy do svých programů zahrnuly hodiny, které by se zaměřovaly na žáky a jednotlivé třídní kolektivy. V tomto ohledu to lze chápat jako zahrnutí třídnických hodin, které ve svých výpovědích respondenti taktéž zmiňují. V rámci některých škol třídnická hodina povinná není a organizuje se pouze tehdy, kdy je potřeba. Jan zmiňuje: *„Vyložene třídnická hodina v rozvrhu zanesená není. [...] na třídnickou hodinu sem vždycky obětoval hodinu společenských věd.“*

Veronika se k třídnickým hodinám vyjadřuje takto: *„[...] to je na zvážení třídního učitele. Třídní učitel si je buď dělá nebo nedělá.“*

Naopak Milena tvrdí, že ve škole, na které působí je třídnická hodina zařazena již od prvního stupně. Uvádí: *„No tak třídnická hodina má asi smysl, pokud je nějak jako*

koncipovaná a je tam třeba zvolenej nějaký program pro ty konkrétní děti, pro tu konkrétní třídu, jo. Jestli se tam řeší prospěch a nějaký jako aktivity jiný, tak to asi úplně nesplňuje to poslání, který by to mít mělo. [...] Eh asi by toho mělo být, nevím, tak možná jednou za měsíc si s nima sednout, rozebrat situaci, to jasně, ale. Tak asi to má svý místo, abych to uzavřela. Asi to má svý místo. Je na to prostor, kterej třeba v tý výuce jako není, ale zase říkám, jako hodina není to úplně hodně, že jo. Asi neproniknete. Záleží, kolik ste v té třídě, jak tam často učíte. No, jakou vazbu s těma dětma máte. Asi víc faktorů je tam, kdy jako preventivně můžete působit.“

Školní intervencí se v daném kontextu rozumí i úprava školního řádu, což respondenti zmiňovali nejčastěji v souvislostech zákazu užívání mobilních telefonů. Petra dále zmiňuje, že jako škola museli měnit školní řád z důvodu vysokých absencí: *„[...] pokud bude mít žák věci jak třicetiprocentní zaměstnanost ve výuce, tak ehmm má vlastně potom problém být ohodnocen. Nesplnil vlastně výstupy z RVP a ŠVP. A tím pádem vlastně není zajištěno, že splnil jako to učivo, který měl. [...] Jedeme na to od září a máme pocit, že to funguje [...]“*

Velmi přínosné jsou podle pedagogů adaptační pobyty, které utužují nový kolektiv při přechodu na druhý stupeň. Milena hovoří o dobrých zkušenostech s adaptačními programy od Odyssey: *„[...] s nima (míněno s Odyseou) adaptáky, to bylo skutečně zážitek. [...] Pršelo. Byla zima. V lese, prostě. Stezky důvěry a takový různý jako i věci, takový hodně emotivní to bylo. Takový i rozbory večer a svíčky a jo dobrý. A měli fakt moc hezký hry a jo byli sme jako vod bláta, mokry, jo, a šlo o to někoho přenést, někoho někam dopravit a jo dobrý.“*

Markéta zmiňuje, že mají pouze jeden adaptační den: *„[...] v šestý třídě eh je to na jeden den, že oni se neučí, a právě třídní učitel a tenhle školní psycholog připraví vždycky nějaký program, který vlastně dělaj dohromady.“* V tomto aspektu se domnívám, že jeden den není pro vytvoření pevných základů v nové třídě dostatečný a je potřeba vyjet společně mimo prostředí školy a vytvořit si kolektivní zážitek, který stmelí všechny nové žáky podobně jak popisuje Milena.

O společných akcích, které by měly stmelovat nejen kolektiv třídy hovoří Veronika: *„Dny třídy, jo, třídní prostě mají prostor. A jsou dny, kdy prostě třídní jsou ve své třídě a jmenuje se to třeba den třídy. Vánoční programy, Velikonoční programy, prostě máme prostor, kdy se neučí podle rozvrhu.“*

V tomto směru Veronika zdůrazňuje důležitost tvorby třídní pravidel: *„Rozhodně to nejsou pravidla, že si napíšeme deset pravidel a splníme je. Máme jich pět, máme je měsíc*

a pak je třeba úplně předěláme, překopeme, podle toho, co se tam za problém vyskytuje. [...] A jsou tak jako veřejný, všichni je vidí, upozorní na to nebo třídní ve spolupráci s těmi dalšími vyučujícími, že jo.“

Zároveň Veronika hovoří i o využívání sociometrie, díky které má možnost poznat třídy skutečně do hloubky.

Petra dále zmiňuje několik efektivních strategií, které jako škola používají a podle jejího názoru jsou skvělým nástrojem pro prevenci problémového chování na škole. Hlavním bodem je připojení se do programu Kiva: *„Program Kiva pro prevenci a řešení šikany. [...] Máme na to tady tým proškolených odborníků a ehh jsou to vlastně lidi z pedagogického sboru a ty vyloženě mají na své kanceláři napsáno, že oni jsou členy toho kiva týmu. Nosí i takový jakoby vizitky jo, že každý dítě ví, na koho se obrátit a je to fakt zacílený na rychlé řešení šikany a každý dítě tady ve škole ví, že v tom jedeme. Každý dítě ze školy ví, že když něco, tak se na ně de obrátit a je to docela rychlé a takovými jako návodnými technikami řešeno a vyřešeno.“* Tento program je v jejich působišti zaveden teprve krátkou dobu, i přesto vnímají rychlost a efektivnost, kterou jsou jakékoli případy řešeny.

Oproti tomuto programu Petra dále uvádí strategie, které se mohou zdát banálními, ale z tohoto hlediska je považují ze velmi účinné. Na základě zkušeností s častým ničením školního majetku, škola pořídila na chodbu boxovací pytel: *„[...] nemáme ho tady dlouho tak, no tak třeba teďkon potom měsíci zatím nic tady nebylo takového jako proboxlýho.“*

Mimo to reflektuje zkušenosti s tzv. odloučeným pracovištěm, které se využívá pro žáky, kteří svým chováním extrémním způsobem narušují hodinu a nedá se s nimi jakýmkoli způsobem dále pracovat: *„[...] eh každý dítě, kdo tohleto dělá a není tam asistent, nemůže opustit tu třídu, tak je s jedním učitelem pedagogem ze školy v nějaký samostatný místnosti a ten ho má na starosti a tam ho, tam s tím teda pracuje. Máme na to rozvrh vyloženě odloučené pracoviště. Je tam vypsanej každej v každý hodině, kdo má zrovna volno a máme to tak jako zařízený telefonní číslo. Učitel volá z tý hodiny přímo tomu učiteli, protože ten je třeba ve sborovně, ve své kanceláři jo, nebo třeba může i suplovat. Ale zavolám mu a ten učitel si ho dojde vyzvednout do té třídy a vezme si ho k sobě a s ním pracuje. [...] Ze začátku docela to bylo využíváný a nějak to bych řekla, že to teda se o toho, jo, že to prostě se přestalo používat, což může být teda známka, že to nebylo třeba jo.“*

Další strategií, kterou Petra zmiňuje, je: *„Máme edupejdž (míněno Edupage) jo, což je vlastně třídní kniha, se tam zapisuje a veškerá komunikace. Tak tam sme nově teďkon*

vymysleli, že dáváme dětem místo poznámek, když se dřív psali do žákajdy, tak dáváme vlastně různý smajlíky. Tam jsou k tomu ikonky, takže rodičům hned pípne na mobilu.“

Komunikace rodičů s učiteli vnímá jako klíčovou i Eva s Veronikou. Eva uvádí: „[.] já se snažím komunikovat s rodičema, ať už onlajn (míněno online) přes telefon nebo se jim snažím vyjít vstříc, že prostě oni přichází sem.“

Se zajímavou strategií přichází Milena. Nazývá ji „Metoda plyšáků“ a popisuje její funkci: „Já mám takovou metodu plyšáků. Nosím s sebou plyšáky a nikdy bych jako nevěřila, že třeba sedmáci chtěj třeba plyšáka na hodinu, jo. Můžou si tři vzít plyšáka malinkýho a vidím, že prostě kluci drží plyšáka a strašně ho celou dobu jako mačká, jo. Je to plyšák na uklidnění. [.] nosím to fakt do všech tříd. A první je co ‚Nemáte plyšáky!‘. Jo a já ‚Dobře, běžim pro ně!‘. Mám jich jako plnou igelitku, jsou malinký, jsou různý a tři se můžou za hodinu. Nesmí ho nikomu dát tu hodinu, je jenom pro něj tu hodinu, nesměj s nim házet, trhat ho. Může si ho držet a fakt jako si ho některý si ho normálně drží a maj rádi takový ty jako huňatý, fakt jako hebký a myslím si, že třeba i ty hyperaktivní děti, že to třeba strašně zklidní. Jo, že oni si ho jako muchlaji, ocásek si drží, zobáček, jo, co to je. Jo, taková jako terapeutická, bych řekla, metoda.“

Zmiňované strategie jsou podle respondentů efektivními metodami pro předcházení problémovému chování žáků. Lze využívat klasické třídní hodiny, které by měly vytvářet zdravý a bezpečný kolektiv třídy. Co se tohoto týče je důležité věnovat pozornost uspořádání třídnických hodin, jelikož snadno může pedagog sklouznout k tomu, že jsou tyto hodiny využívány pouze jako administrativní. Doporučením by mohlo být pevné zanesení těchto hodin do každého rozvrhu, jelikož jejich nepravidelnost a využívání pouze v krajních nutnostech nemusí být účinná. Osvědčenou strategií jsou zároveň i adaptační programy utvářející školní kolektiv.

Pedagogové představili i několik strategií, které jsou spíše neobvyklého charakteru. Nad uváděnými strategiemi by bylo vhodné se zamyslet a začít je pravidelně využívat, jelikož je jejich funkčnost zjevná. Dovolím si tvrdit, že například tzv. Metoda plyšáků je překvapivým a důvtipným nástrojem, který má velký potenciál pro prevenci nejen problémového chování.

4. Diskuse

Diplomová práce cíleně představuje názory pedagogů na problémové chování, kterého se dopouští žáci na 2. stupni základních škol. Díky rozhovorům se podařilo zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, která v sobě zahrnuje tři otázky specifické a zároveň naplnit i cíl této práce. Hlavní výzkumná otázka zní: Jak učitelé v dnešní době vnímají problémové chování žáků na 2. stupni základních škol? Přičemž specifické výzkumné otázky cílí především na popsání jednotlivých projevů, příčin a názorů pedagogů ohledně strategií týkajících se prevence problémového chování na školách. Důležité je upozornit na to, že výzkum je kvalitativní, tudíž nelze zjištěné poznatky zobecňovat. Jedná se pouze o názory vybraných pedagogů.

Již z teoretické části si lze všimnout, že projevů problémového chování je celá řada. Bendl (2004) dokonce zmiňuje, že všechny projevy se vyjmenovat ani nedají. Toto je vskutku pravdivé tvrzení, což lze vidět i na ukázkách jednotlivých výpovědí respondentů. Zároveň se potvrzuje i ta teorie, že chování, které vybočuje od nastavených norem, každý informant vnímá odlišně.

Nicméně jsou zde oblasti, ve kterých se respondenti shodují a vnímají to jako problém, který se stupňuje. Konkrétně jde o problematiku záškoláctví. Martínek (2015) ve své definici vymezuje záškoláctví jako jev, který je prováděn, aniž by o tom věděli rodiče. Z výpovědi participantů však vyplývá, že dnes už se nejedná o jev, který by byl povětšinou vykonáván bez vědomí rodičů. Skutečnost je taková, že záškoláctví je v dnešní době z velké části skryté, a to především právě rodiči. Jedna z respondentek dokonce uvádí, že tento projev je krytý i lékařem.

Z hlediska nedodržování pravidel se málokdy objevuje něco dalšího. V tomto ohledu je poté pozorováno především porušování školního řádu, zejména v oblasti používání mobilních telefonů. V tomto kontextu je nutné zmínit, že se nejedná o projevy jako e-podvádění (Ambrožová, 2020). Týká se to zejména e-vyrušování, ale převážně v takové míře, že si toho pedagogové složitě všimnou. Obecné vyrušování nebylo informanty téměř vůbec zmiňováno. Jeden z respondentů pouze uvedl, že jde o standardní situace. Naopak Auger a Boucharlat (2005) ve své definici problémového chování vyrušování přímo zahrnují. Z toho vyplývá, že oslovení učitelé se v dnešní době zaměřují už spíše na jiné aspekty chování a to, co jim dříve přišlo obtěžující, dnes považují za běžnou součást školních dní.

To však neplatí pro nevhodné chování, které je cíleno na spolužáky ve formě nadávek a ponižování. Tyto projevy jsou podle informantů jedny z nejvíce obtěžujících a zraňujících zejména poté pokud se jedná o závažné formy verbální agrese či případně fyzické útoky. Toto chování se v dnešním světě snadno přesouvá do online prostředí, kde pokračuje a graduje. Pocity a emoce, které jsou díky tomu nahromaděny, se často přenáší do reálného světa, kde může dojít k jejich eskalaci. Samotní respondenti jsou kolikrát nepříjemně překvapeni, jak ostrá slova jsou schopni žáci proti sobě použít. Je nutné v tomto kontextu zmínit i kyberšikanu, která podle Mileny je dnes nejrozšířenější formou problémového chování. Jedna z participantek uvádí, že za nejhorší formu kyberšikany považuje odhalení (sdílení intimních fotografií), které jmenuje i Černá et al. (2013). Alarmujícím je v tomto kontextu poté zneužívání mobilních telefonů i proti učiteli samotnému. Právě v souvislosti s tímto lze chápat smysl zákazu používání mobilních telefonů ve školních prostorách.

Projevy problémového chování pedagogové vnímají i ve formách agrese, a to především té, která cílí na školní majetek. V jedné ze zmíněných škol se jednalo o již tak rozšířený problém, že byl do společných prostor pořízen boxovací pytel. Lze se domnívat, že se jedná o jeden z efektivních nápadů, jak regulovat agresi žáků či jejich afektivní stavy a ochránit tím případné škody na majetku školy. V kontextu agresivního chování jsou ze strany informantů popisovány i prvky šikany, které se v kolektivech vyskytují. Kolář (2012) hovoří o tzv. psychické šikaně, o které se jedna z respondentek zmiňuje také. Tvrdí, že především psychické zranění je to nejhorší. Zároveň je zde poukázáno, jak se forma šikany změnila během let. Participanté popisují dřívější převládání fyzické agrese a zároveň upozorňují na znásobení výskytu šikany v posledních letech. Pedagogové vnímají, že z důvodu rozšíření digitálních technologií se agrese přesouvá do tohoto prostředí. V návaznosti na to, ale spatřují problém s jejím případným vyřešením, které dříve probíhalo především v prostorách školy a bylo díky tomu snáze postižitelné. Výsledky ukazují, že pedagogům tento problém není lhostejný, avšak jejich zasažení není v mnohých případech možné, jelikož se událost neděje přímo ve škole. Domnívám se, že se jedná o problém, který by se měl řešit, jelikož takovýchto případů agresivního chování nejen mezi spolužáky se objevuje mnoho. Tato problematika by měla být patřičně ukotvena v legislativě, která by díky tomu mohla poskytnout dostatečný prostor pro intervenci.

Šikana je často zkoumána především v kontextu mezi žáky, a to i v případech odborných zdrojů. Z výpovědí však vyplývá, že tento jev se neobjevuje pouze ve vztazích mezi dětmi.

Šikana může být namířena i proti učiteli samotnému. Je nutné na tuto skutečnost upozornit, jelikož šikana učitele může mít závažné dopady na jeho psychické zdraví, pedagogickou praxi a celkově může zásadně ovlivnit klima třídy. Respondenti o tomto tématu mluvili otevřeně, jelikož na ně samotné tato skutečnost neměla moc velký vliv. Nicméně pokud se bude jednat o pedagoga osobnostně slabšího, jak zmiňuje Petra, může to být jeden z důvodů odchodu.

Podle definice Macka (citováno dle Nielsen Sobotková, 2014) byly do kategorie rizik vybrány projevy chování, které mohou výrazně poškodit psychosociální nebo zdravotní oblast jedince. Respondenti hovoří především o užívání návykových látek. Užívání alkoholu, drog a kouření zmiňuje ve svém výčtu i Bendl (2004). Do kategorie rizik bylo užívání návykových látek přidáno zejména z toho důvodu, že může zásadním způsobem ohrozit zdraví žáků. Pedagogové upozorňují zvláště na užívání nikotinových sáčků a elektronických cigaret, jejichž odhalení je v mnohých případech složité. Jedna z informantek dále apeluje na problém konzumace kofeinových nápojů, především kávy a energy drinků. V neposlední řadě byl zmíněn i problém alkoholu a podnapilého stavu žáků. Jedná se však o situace, které se stávají pouze výjimečně.

Rizika, která byla dále zmíněna ze strany učitelů, byly problémy spojené se sebepoškozováním, sexuálním obtěžováním a sexualizovaným chováním. Podle Jana je nadměrné sexualizované chování žáků znepokojující a měla by se tímto tématem prevence zabývat mnohem více.

Faktorů, které toto chování ovlivňují, je mnoho. Jeden z faktorů však výrazně dominuje. Hovoří se primárně o rodině. I přesto, že literatura problém rodiny popisuje, překvapilo mě, jakou vážnost pedagogové tomuto faktoru přisuzují. Z toho důvodu musela být tato kategorie rozdělena do několika podkategorií – výchovný styl, rodinné zázemí, rodičovský přístup ke škole, vliv rodiny na dítě a specifika. Pedagogové se shodují, že každé z dětí musí mít nastavené hranice, které nepřekročí. Zároveň upozorňují na rodiče převážně ochranného typu. Například Gordon (2015) popisuje, jaký typ učitele je nejvhodnější z hlediska výchovy. Mluví o učiteli s tzv. demokratickým výchovným stylem. Domnívám se, že právě tento styl výchovy je nejlepší zařadit i v rodinném prostředí, jelikož z výpovědi respondentů si lze povšimnout, že přehnaná péče nebo nepéče, nejsou často vhodným řešením a sami respondenti odkazují na to, že se musí najít vhodný střed.

Vskutku zajímavé bylo, jak výchovné styly mohou být odlišné v cizích kulturách. V této souvislosti informanti hovořili o žácích z Ukrajiny a romských žácích. Zde se nabízí myšlenka, do jaké míry kulturní odlišnosti mohou ovlivňovat školní klima.

Nejpodstatnějším bodem probírané problematiky bylo rodinné zázemí a vliv rodiny na žáka. Potvrzuje to tezi, kterou zastávají Hutýrová et al. (2019), kdy tvrdí, že sociopatologické jevy mají velmi často souvislost se špatnou socioekonomickou situací v rodině. Participanti v tomto kontextu poukazovali především na problematiku neúplných rodin. Byly zmíněny i rodiny vícečetné. Z teorie je známé, že rodina je primárním činitelem socializace a na to odkazují i zmiňovaní informanti. Rodičovský vzor je nepopiratelným faktorem. To dokazuje i celý rozhovor Kláry, která místo problémového chování žáků stále hovořila pouze o problémovém chování rodičů. V tomto případě vždy závisí pouze na tom, zda rodiče o dítě projevují zájem či nikoli. Nezájem může vyplývat i z nekompetentnosti rodičů být rodiči a nejspíše nějakou mírou zahleděnosti do sebe, což poté může vést k nedostatečnému osvojení základních návyků, nejenom v chování.

Diskutovaným problémem byl i samotný přístup rodičů ke škole, který může žáky zásadně ovlivňovat. Kritickou oblastí je spolupráce rodiny a školy, jelikož nedůvěra rodičů ve školu je znepokojivá. Zásadní je také to, jak rodiče školu prezentují a jak o ní hovoří se svými dětmi. Bendl (2005) zmiňuje, že v dnešní době se škola primárně přizpůsobuje dětem. Z výpovědí vyplývá spíše to, že přizpůsobování školy dětem často probíhá podle představ rodičů. Důkazem jsou i tzv. domácí diagnózy, které rodiče svým dětem sami určí. V této fázi bych se nebála zmínit, že příčinám problémového chování u žáků by mohl být věnován samostatný výzkum a rodinnému faktoru rovněž, jelikož se jedná opravdu o obsáhlé téma. Nabízí se otázka, zda by rodiče vnímali sami sebe jako hlavní faktor problémového chování svých dětí či by uvedli jiné příčiny.

Přesto rodina není samozřejmě jedinou příčinou, která by mohla zásadně ovlivňovat chování žáků. Na vině může být i skupina vrstevníků. Nicméně i přesto, že Marková (2008) tvrdí, že vrstevnická skupina se v období pubescence stává nejdůležitějším socializačním faktorem, který má na chování vliv, participanti tuto příčinu zmiňují pouze okrajově a spíše v souvislosti se složením kolektivu ve třídě. Marková (2008) zmiňuje, že rodina v tomto období jde spíše do ústraní a žáci se soustředí pouze na své kamarády nebo spolužáky. Právě pedagogové toto vnímají naprosto odlišně a na rodinu ve svých výpovědích kladou velký důraz.

Významným faktorem, který se může podílet na utváření problémového chování je školní systém a jeho celkové nastavení. Jedna z respondentek zmiňuje problematiku přílišné feminizace školství, na což upozorňují i Říčan a Janošová (2010). Důležitým aspektem je dále lokalita a velikost školy. Nepopíratelnou roli v tomto prostředí hraje pedagog a jeho celkový přístup k žákům. Podle participantů je přílišná benevolence nevhodná a neefektivní, toto platí zejména i pro třídní učitele, kteří podle informantů utvářejí třídu. Zároveň je ve výpovědích upozorňováno na pedagoga osobnostně slabého. Je proto nutné, aby každý ze zájemců o učitelství byl schopen sebereflexe a zhodnotil své předpoklady, které je potřeba rozvíjet.

Jak bylo již v přechozích odstavcích uvedeno, problémové chování se dnes často přesouvá do online prostředí a díky tomu, zde vyvstává další faktor, který je zásadní pro vznik chování překračujícího stanovené normy. Nastavení společnosti je v dnešní době naprosto odlišné. To popisuje i jedna z participantek, která poukazuje na to, že děti mají v současnosti naprosto odlišné potřeby, což je nepopíratelně dáno dobou. Přítomnost digitálních technologií a rozšíření sociálních sítí tomu jistě přispívá. Hutýrová et al. (2019) již v teoretické rovině zmiňují, že masmédia utváří společnost dnes mnohem více. V tomto kontextu lze mluvit o ovlivňování mladých prostřednictvím influencerů. I přesto, že se jedná o zcela aktuální a diskutovaný problém, zmínila tuto skutečnost pouze jedna z respondentek. Znepokojivé výpovědi informantů ukazují velké závislosti mladých na sítích, přičemž se v tomto kontextu lze setkat i s abnormální konzumací pornografie.

S ohledem na uvedené, lze potvrdit tvrzení Hutýrové et al. (2019), kdy tvrdí, že sociální determinanty jsou povětšinou mnohem silnější a utvářejí jedince mnohem výrazněji. Sociálními determinanty lze rozumět faktory, které byly nyní uvedeny. Respondenti i přesto nezapomínají na činitele, které nejsou sociálního charakteru. Mluví o tzv. osobnostních a psychologických charakteristikách žáků. Vědomí přítomnosti puberty je u učitelů zřejmé a s hormonálními bouřemi, které zmiňuje Čapek a Kuželová (2013) počítají. Hormonální bouře spojené s negativními emocemi jsou pro toto období typické, přičemž podle jedné z respondentek je jejich nejsilnější projevení patrné v 7. ročníku. Nicméně pedagogové v dnešní době pozorují rozsáhlé úzkostné stavy žáků. Vágnerová (2012) sice tvrdí, že k takovýmto stavům dojít v období puberty může, přesto se v současnosti jedná o jev, který je bohužel běžným. Respondenti v této oblasti nezapomínají zmínit, že záleží zároveň i na charakteru daného žáka.

Bendl (2011b) zdůrazňuje důležitost znalosti příčin problémového chování, jelikož bez nich nelze nastavit efektivní preventivní opatření. Pedagogové jmenují několik strategií, které ve své praxi využívají. Většina z nich zmiňovala důležitost rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností žáků. Právě proto je nutné, aby těmito dovednostmi učitelé disponovali také. O dovednostech, které by měli učitelé mít, je podrobně psáno v podkapitole 3.1. Zároveň je velmi podstatný přístup samotného pedagoga. Gordon (2015) tvrdí, že žáci nejvíce oceňují, pokud je učitel autentický a lidský. Participantů souhlasí a současně vnímají důležitost zájmu, který projevují vůči žákům, a proto je pro ně klíčové s dětmi mluvit otevřeně a občas pouze naslouchat. Podle nich je to věc, kterou žáci potřebují.

Svobodová (2021) hovoří o čtyřech oblastech při prevenci konfliktu, přičemž jedna z nich se věnuje aspektu smysluplných pravidel, kdy žáci dodržují stanovené normy. O tomto mluví samozřejmě i informanti a zmiňují důležitost jejich dodržování. Na formulaci pravidel třídy není nikdy pozdě. Domnívám se, že nejvhodnějším časem je doba adaptačního kurzu anebo při třídnické hodině, o jejímž přínosu již informovala Milena. Při zavedení třídnické hodiny upozorňuje zejména na to, aby se nestala pouze hodinou, kde se řeší administrativa a organizační věci. Mělo by se jednat o čas, kdy se mohou rozvíjet dovednosti a posilovat vztahy v kolektivu. V teoretické části je uvedeno, že pro zjištění funkčnosti a uspořádání kolektivu třídy lze využít i některou z diagnostických metod. Onu metodu využívá i jedna z participantek, a to konkrétně sociometrii, která jí, jako metodičce prevence, pomáhá hlouběji nahlédnout do třídních vztahů. Zdravé vztahy nejen ve třídě lze zároveň podle informantů posilovat i společnými školními akcemi.

Zmiňované preventivní strategie jsou v mnoha ohledech velmi inspirující a efektivní. Lze zmínit program Kiva, prospěšnost odloučeného pracoviště, hodnocení chování pomocí smajlíků prostřednictvím elektronické žákovské knihy nebo metodu plyšáků. Jsou to zajímavé a inovativní příklady moderního přístupu k prevenci problémového chování. Nejvíce mě zaujala metoda plyšáků, která je kreativním a efektivním způsobem, jak lze pracovat s emocemi.

Participantů hovořili i o preventivních programech, které měli možnost absolvovat. Vyzdvihovaný program nese název Revolution train, který má žáky varovat před rizikovým chováním, jehož se mohou dopustit především ve vztahu k návykovým látkám. Reference na oficiálních stránkách programu (Revolutiontrain, 2025) dokazují, že se jedná vskutku

o neobvyklý, avšak poučný projekt, který může žákům mnohé předat. Doporučeným zajímavým preventivním programem bylo i interaktivní divadelní představení, do kterého žáci mohli v průběhu hry zasahovat. Dále byly zmiňované především workshopy, které byly vždy realizovány na dané téma.

Nelze v tomto případě opomenout důležitost přítomnosti metodika prevence, který má na zavádění většiny strategií a programů vliv. Z rozhovorů vyplývá efektivní strategie, kterou by se metodik měl řídit, aby jeho práce byla, co nejefektivnější. Nicméně pedagogové, kteří měli tu zkušenost s výkonem funkce metodika prevence popisují, o jak náročnou úlohu se jedná. V této oblasti bych nejspíše doporučila zavedení časově omezeného funkčního období metodika prevence, a to především z toho důvodu, aby se co nejvíce zamezilo případným vyhořením a odchodům pedagogů ze školního prostředí. Není opomenuta ani role školního psychologa a sociálního pracovníka, jejichž role jsou ve škole sice potřebné, ale z hlediska jejich nízkého počtu ve školách často nedostatečně pokrývají potřeby žáků.

Z uvedeného je patrné, že problematika nevhodného chování na školách se vlivem zmíněných faktorů proměňuje a dosahuje komplexnějšího charakteru. Je nutné neustále s žáky pracovat a všímat si i drobností, které poté mohou gradovat. Podstatné je zaměřit se na oblast prevence, která může být v mnoha případech efektivním způsobem pro zamezení či redukci problémového chování žáků. Jak je patrné, je možné využívat nespočet množství metod. Nutné ale je tyto metody vybírat moudře a s rozvahou, aby bylo dosaženo, co největšího efektu a prevence plnila svůj účel. Zohlednit se v tomto případě musí specifika jednotlivých tříd. Klíčové totiž je, aby se žáci ve škole cítili bezpečně.

ZÁVĚR

Tematika problémového chování žáků je dlouhodobě diskutovaným a sledovaným tématem. Tuto skutečnost lze pozorovat ze zdrojů, které pro tuto práci byly využívány. Jedná se však o problematiku, která odráží dění ve společnosti, tudíž se její obsah každou chvílí proměňuje. Diplomová práce nastínila, jak na tuto záležitost nahlíží vybraní pedagogové a jakým způsobem k ní přistupují. Jedním z cílů bylo zjistit, s jakými projevy problémového chování u žáků na druhém stupni se pedagogové v současnosti setkávají. Díky šetření bylo zjištěno, že problémů ve školním prostředí se vyskytuje celá řada, ale podle oslovených pedagogů se nejvíce objevuje záškoláctví a nevhodné chování, které je realizováno z velké části online. Překvapujícím zjištěním je převaha skrytého záškoláctví, ke kterému přispívají rodiče a v některých případech i lékaři, čemuž nepomáhá ani minimální spolupráce rodiny se školou, která je pedagogy rovněž kritizována. Zmíněné online problémové chování je dalším velkým tématem na školách, jelikož jeho rozšíření je značné, ale prostor pro intervenci v rámci školy je velice nedostatečný. Učitelé v tomto bodě upozorňují na mnohem častější výskyt těchto forem. Nejvíce však učitelům ubližuje nevhodné chování žáků mezi sebou, které překračuje hranice slušného chování. Podobně vnímají i šikanu, která je podle jejich tvrzení v dnešní době spíše psychického rázu. Tato forma šikany je povětšinou pro žáky více zraňující, jelikož slova mohou občas ublížit více než fyzický útok. Z výzkumu se ukázalo, že žáci se nebojí občas vést šikanu i proti učiteli samotnému. Představena zde byla i rizika, která jsou v dnešní době rozšířena. Jde především o užívání návykových látek ve formě nikotinových sáčků, kofeinových nápojů a dalších stimulantů. Většina respondentů odkazovala především na užívání nikotinových sáčků a elektronických cigaret, výjimečně byl zmíněn alkohol. Upozorněno bylo i na sexualizované chování, které je typické spíše pro vyšší ročníky, ale je v dnešní době velmi rozšířené.

Podstatným zjištěním celého výzkumu bylo, jak zásadní roli přisuzují učitelé rodině. Rodinný faktor, který má významný vliv na chování žáků byl zkoumán v několika aspektech přes výchovný styl až po specifika, která se v rodině mohou vyskytnout. Nebyl opomenut ani faktor vrstevníků. Nicméně se ukázalo, že podle učitelů nejsou tak zásadním činitelem pro utváření problémového chování. Dalším z faktorů, kterým byla věnována pozornost, byla škola a její jednotlivé oblasti. Posledním sociálním faktorem byla celá moderní společnost, která v dnešní době vykazuje velmi specifické rysy. Zrychlená doba přináší jiné potřeby žáků,

kterým někteří dospělí nerozumí a je poté složité tyto potřeby uspokojovat. Neopomenutelnou součástí je i rozvoj digitálních technologií a přítomnost sociálních sítí. I přesto, že sociálním determinantům byl věnován velký prostor, participantů neopomenuli ani osobnostní a psychologické aspekty žáků, které mají především v období dospívání zásadní vliv. S těmito aspekty poté souvisí přítomnost úzkostných stavů mezi žáky, která je v dnešní době znepokojující a velice rozšířená. Může to mít samozřejmě spojitost i s výskytem sociálních determinantů, které byly zmíněny.

Důležitost je spatřována především v rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností u žáků. Zároveň je nutná otevřená komunikace, díky které žáci cítí, že učiteli na nich záleží. Toto je vsutku důležité, jelikož pokud žáci vidí zájem, snadněji se pedagogovi svěří s problémy, které je tíží. Učitel díky tomu poté dokáže lépe porozumět situacím a predikovat chování žáků. Zároveň je nutné brát v potaz postupy, které byly v rámci školní intervence doporučovány. Radím využití a zařazení zejména metody plyšáků, což je kreativní způsob toho, jak lze pracovat s emocemi. Představeny byly i inovativní preventivní programy, které je v rámci prevence možné využívat. Vybírání preventivních programů je vždy v rukou metodika prevence, tudíž je potřeba, aby tuto roli vykonával někdo zodpovědný a neuskutečňoval prevenci, která je absolutně neefektivní. Vyzdvihován byl v tomto ohledu projekt Revolution train. Pro kvalitní fungování školy hrají důležitou roli i sociální pracovník a školní psycholog, zejména ve smyslu formování chování žáků. Je nutné, aby tyto pozice dostaly ve školách větší prostor, jelikož jejich přínos může být zásadní.

Doufám, že tato práce přispěje nejen pedagogům a pedagogickým pracovníkům, ale i široké veřejnosti, která by se měla s otázkou problémového chování dětí seznámit do větší míry. Zároveň si přeji, aby zde zmíněné strategie, sloužily jako inspirace toho, co vše lze do škol zařadit s cílem pomoci nejen žákům, ale i učitelům.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

Ambrožová, P. (2020). *Nové formy školního podvádění a vyrušování v kontextu digitálního vzdělávání*. Pavel Mervart.

Antipina, S., Bakhvalova, E., Miklyaeva, A. (2019). Cyber-aggression and Problematic Behavior in Adolescence: Is There Connection?. In: Alexandrov, D., Boukhanovsky, A., Chugunov, A., Kabanov, Y., Koltsova, O., Musabirov, I. (eds) *Digital Transformation and Global Society*. DTGS 2019. Communications in Computer and Information Science. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37858-5_54

Auger, M. -T., Boucharlat, C., & Hučínová, L. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Portál.

Back, A. (2006). *Proč děti zlobí a co s tím*. Samuel.

Bartošová, I., Faberová, M., Haviger, J., Havigerová, J. M., Chráska, M., Juklová, K., Křováčková, B., Maňenová, M., Průcha, J., Skutil, M., Zikl, P., Žumárová, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál. <https://www.bookport.cz/kniha/zaklady-pedagogicko-psychologickeho-vyzkumu-pro-studenty-ucitelstvi-3287/>

Bendl, S. (2001). *Školní kázeň Metody a strategie*. TIRA.

Bendl, S. (2004). *Kázeňské problémy ve škole*. Triton.

Bendl, S. (2005): Žáci, škola a společnost. *Pedagogická orientace*, (2), 2-14.

Bendl, S. (2011a). *Kázeňské problémy ve škole*. Triton.

Bendl, S. (2011b). *Školní kázeň v teorii a praxi*. Triton.

Bělík, V., Hoferková, S., & Kraus, B. (2017). *Slovník sociální patologie*. Grada.

Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Campbell, M. A. (2006). Happy?? Slapping??. *Connections*, 23(4), 2-4. <https://eprints.qut.edu.au/14883/>

Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.

Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi* (2., přepracované vydání). Grada.
<https://www.bookport.cz/e-kniha/odmeny-a-tresty-ve-skolni-praxi-2293029/>

Černá, A., Dědková, L., Macháčková, H., Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2013). *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Grada. <https://www.bookport.cz/e-kniha/kybersikana-2293041/>

Divoká, J. (2017). *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. Pasparta.

Duchesneau, N., & Wriston, B. (2023). *How school discipline impacts students' social, emotional, and academic development (SEAD)*. The Education Trust. https://edtrust.org/wp-content/uploads/2014/09/Impact_SEAD_Brief_V13.pdf

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
<https://www.bookport.cz/kniha/ucitel-344/>

Eichhorn, Ch. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o.

Emerson, E. (2008): *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem*. Portál.

Emerson, E., Bromley, J. (1995). The form and function of challenging behaviours. In National Collaborating Centre for Mental Health. (2015). *Challenging Behaviour and Learning Disabilities: Prevention and Interventions for People with Learning Disabilities Whose Behaviour Challenges*. National Institute for Health and Care Excellence (NICE).

Felcmanová, L., Hečková, L., Myšková, L., Němec, Z., Krejčová, L., Winkler, P., Dvořáková, K., Houška, P., Franke, H., Korbel, M., Kubíčková, A., Šimáčková Laurenčíková, K., Nosál, I., Salomonová, M., Smrž, J., Turková, K., Zatloukal, T., Andrys, O., Pražáková, D., Forwalczny R., Borkovcová, I. (2021). *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení*. Metodické doporučení. Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Metodicke-doporuceni-pristupy-k-narocnemu-chovani-11-10-2021.pdf

Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido.

Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených*. Malvern.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada. <https://www.bookport.cz/e-kniha/socialni-psychologie-pro-pedagogy-2363142/>

Hoferková, S., Kraus, B., & Bělík, V. (2017). *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Gaudeamus. <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/publikace-ke-stazeni/socialni-patologie-a-prevence-pro-studenty-ucitelskych-oboru.pdf>

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/psychologie-v-ucitelske-praxi-637/>

Hosák, L., Hrdlička, M., & Libiger, J. (2015). *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Karolinum.

Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/nadani-a-nadani-137/>

Hutyrová, M., Spěváček, J., Bílková, Z., Elznerová, I., & Zmeškalová D. (2019). *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Portál.

Jalili, S., & Mall-Amiri, B. (2015). The difference between extrovert and introvert EFL teachers' classroom management. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(4), 826. https://www.researchgate.net/publication/275242107_The_Difference_between_Extrovert_and_Introvert_EFL_Teachers'_Classroom_Management

Janošová, P., Kollerová, L., Záborská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Grada.

Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence* (1. vyd.). Grada.

Kašpárková, J. (2007). Klima třídy v programu Zdravá škola. In *Sborník příspěvků z 15. konference ČAPV*. https://capv.cz/charakteristika-skolního-klimatu-v-programu-zdrava-skola/?doing_wp_cron=1741879691.7139689922332763671875

Klimecká, E., Staňková, I., Venterová, L., Havigerová, J. M., & Dostál, P. (2022). *Jak předcházet nevhodnému nálepkování žáků*. Univerzita Tomáše Bati. <https://doi.org/10.7441/978-80-7678-095-8>

Kolář, Z., Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., doplněné vydání). Grada.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

Komenský, J. A. (1991): *Vel'ká didaktika*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Konečný, Š. (2010). *Fenomén lhaní v prostředí internetu*. [Disertační práce, Masarykova univerzita]. <https://is.muni.cz/th/rkcg9/>.

Laca, S., & Pasternáková, L. (2012). *Komunikácia vo svete edukácie*. Institut mezioborových studií.

Langová, M., & Vacínová, M. (1994). *Jak se to chováš*. EMPATIE.

Lošťáková, O. (2020). *Empatická a asertivní komunikace*. Grada.

Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(4), 310-335. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1738>

Mareš, J., Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy*. Národní ústav pro vzdělávání. https://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

Marková, M. (2008). Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů. *Pediatric pro praxi*, 9(3), 190-191. https://www.pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-200803-0011_Vliv_socialnich_faktoru_na_problemove_chovani_adolescentu.php

Martin, M., & Waltman-Greenwood, C. (1997). *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče* (přeložil Jiří FOLTÝN). Portál.

- Martínek, Z. (2015): *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Grada Publishing.
<https://www.bookport.cz/kniha/agresivita-a-kriminalita-skolni-mladeze-2425/>
- Matějček, Z. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství* (vyd. 2., aktualiz. a upr.). Portál.
- Mertin, V., Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Wolters Kluwer Česká republika.
- Michalová, Z. (2011). *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Technická univerzita.
<https://dspace.tul.cz/handle/15240/172523>.
- MKN-10. (2023). *F90-F98 – Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání*. <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98>
- Mončeková, L. (2015). Podpora motivace žáka. In Felcmanová, L., Habrová, M., Bartůňková, R. (Eds.), *Katalog podpůrných opatření* (s. 109-113). Univerzita Palackého v Olomouci.
<http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada Publishing.
- Nielsen Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Grada.
- Nohavová, A., Bílková, Z., Stuchlíková, I., & Pártlová, M. G. (2022). *Mentorská podpora akademických pracovníků*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
https://www.pf.jcu.cz/images/PF/veda-vyzkum/edicni-cinnost/download/Mentorska_podpora_akademickych_pracovniku.pdf
- Nohavová, V. (2006). *Vztah mezi učitelem a žákem z hlediska preferenčních postojů učitele* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK.
<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/8247?locale-attribute=en>
- Novák, T. (2014). *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Grada Publishing.
- Páchová, A. (2023). Moc (bez)mocných učitelů: kázeň v současné škole. *E-pedagogium*, 3, 7-29. <https://doi.org/10.5507/epd.2023.008>

- Peled, Y. (2019). Cyberbullying and its influence on academic, social, and emotional development of undergraduate students. *Heliyon*, 5(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01393>
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Ptáček, R. (2006). *Poruchy chování v dětském věku*. Vzdělávací institut ochrany dětí. <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378735909.pdf>
- Ptáček, R., Kuželová, H. (2013). *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. <https://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2017/03/vyvojova-psychologie-pro-socialni-praci.pdf>
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Grada.
- Reichl, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Revolutiontrain. (2025). *Revolution train*. <https://www.revolutiontrain.cz/v2/index.php>
- Říčan, P., & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/jak-na-sikanu-394/>
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and learning*, 1(2), 252-267. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
- Shabani, K., Ghasemian, A., & Gritter, K. (2017). Teacher's personality type and techniques of teaching pronunciation. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313560>
- Spousta, V. (2003). Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém. *Pedagogická orientace*, 13(1), 12-16. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6704>
- Svoboda, J., & Němcová, L. (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Stanislav Juhaňák – Triton.
- Svobodová, Z. (2021). *Konflikty ve škole – od prevence k řešení*. Wolters Kluwer. <https://www.bookport.cz/kniha/konflikty-ve-skole-od-prevence-k-reseni-11105/>

Širůčková, M. (2015). Rizikové chování. In Miovský, M., Adámková, T., Barták, B., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Endrödiiová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Martanová, V. P., Nejedlá, M., Nevoralová, M., Novák, P., Orossová, O., Skácelová, L., Šťastná, L., Širůčková, M., Štefunková, M., Vacek, J., Zapletalová, J. (2015). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (s. 161-166). Univerzita Karlova. <https://www.adiktologie.cz/file/829/2-vykladovy-slovník-nahled.pdf>

Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách : pravidla hry* (1. vyd.). Portál.

Štech, S. (2010). Profese učitele. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (139–144). Praha: Univerzita Karlova. <https://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd/data/ostatni/stech3.pdf>

Tesařová, M. (2016). *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Portál.

Theiner, P. (2007). Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatr*, 2, 85-87. <https://www.psychiatriepropraxi.cz/>

Vágnerová, M. (2004). *Psychologie problémového dítěte školního věku* (3. dotisk 1. vyd). Karolinum.

Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese* (vyd. 4). Portál.

Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Karolinum.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2. vydání, rozšířené a přepracované). Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.

Vaňková, T. (2022). *Kyberšikana z pohledu učitele na 2.stupni ZŠ a možnosti preventivního opatření* [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita]. Theses. https://theses.cz/id/zph8j0/Bakalarska_prace_-_Tereza_Vankova.pdf

Vodák, P., & Šulc, A. (1964). *Závady a poruchy chování v dětském věku*. Státní pedagogické nakladatelství.

Vojtová, V. (2008). *Kapitoly z etopedie*. Masarykova univerzita.

Zholdasbekov, A. A., Yesimkhanova, N. A., Zholdasbekova, B. A., & Sakhieva, F. A. (2017). Pedagogical communication as the important condition of the training process effectiveness. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, (3). <https://s.science-sd.com/pdf/2017/3/25368.pdf>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Ukázka transkripce vybraného rozhovoru

Příloha č. 2: Seznam respondentů

Příloha č. 3: Seznam kategorií

Příloha č. 1

Tazatel: A vy jste zmiňovala, že ste měla školení na ty třídnický hodiny. Můžu se zeptat, jak to probíhalo?

Milena: Jo, jako školení sme měli spoustu. Myslím, že to dělala Odysea, nevím jestli ještě fungují. Ta Odysea byla bezvadná, s nima sme dělali i nějaký adaptáky. A jo to sme měli školení „Jak vést třídnickou hodinu“, dostali sme takovej manuál a tam byly popsány ty aktivity, hry, metodiky a no možná to vytáhnu tady. A s nima adaptáky, to bylo skutečně zážitek. Zážitek. To sem třeba zažila s těma problémovějma klukama. Sme měli takovej adapták a jako na závěr voni vám teda udělali, jak vy věříte třídě. Takže vás postavili na stůl, mohla ste to odmítnout nebo ne a.

Tazatel: Ano, to jsme taky dělali.

Milena: No, a to není vůbec jednoduchý. No to bylo tohle. Jakoby takovej úplně vrchol toho. Musím říct, že sice se mi vopili v zoo, ale já sem je měla strašně ráda. A jako vytvořilo se mezi náma pouto. Jako fakt dělali kraviny, moc se neučili zlobili, ale jako byla tam velmi silná vazba. A myslím, že i díky tomu adaptáku. To bylo hodně takový zážitkový, jo. Pršelo. Byla zima. V lese, prostě. Stezky důvěry a takový různý jako i věci, takový hodně emotivní to bylo. Takový i rozbory večer a svíčky a jo dobrý.

Tazatel: Čím si myslíte, že to bylo?

Milena: Jako ta Odysea, voni to měli zmáklý, jo. To byli zkušený lektoři a fakt to uměli a vyplatí se za to zaplatit. Jako mě se to strašně líbilo a pak sme vlastně měli takovou školní psycholožku. Ta jezdila s námi. Taky fajn, ale tohle mělo něco jako navíc. Že ty lidi byli i takový jako mimo, neznali se s těma dětma, mělo to prostě takovej kus jako tajemnosti. Jako uměli to prostě dobře navodit tu situaci, atmosféru. A jako pád důvěry, si myslím, že. Jo, voni si to pak dělali mezi sebou a nevím. Možná to byla náhoda, možná si to namlouvám, za mě to mělo. Byl to dobrej start na druhý stupeň. Společnej zážitek.

Tazatel: Tak ono je to asi nejlepší pro stmelení toho kolektivu nějaký společný aktivity, zážitky.

Milena: A když je to spojený i s tou nepohodou, že jo, že

Tazatel: Ano, že musíte něco překonat dohromady!

Milena: Jo, to je úplně supr. A měli fakt moc hezký hry a jo byli sme jako vod bláta, mokrá, jo, a šlo o to někoho přenést, někoho někam dopravit a jo dobrý. Dobrý.

Tazatel: Jaký třeba konkrétní strategie používáte v té třídě pro předcházení tomu problémovému chování?

Milena: No tak já myslím, že vždycky se vyplatí jako nějaká otevřenost a nějaká vstřícnost. Snažit se je brát ne jako eh žáky, ale jako lidi, který maj svoje dny, svoje nějaký radosti, strasti, trápení. No, dát jim asi i prostor, aby se mohli vyjádřit. Eh nevím, prostě asi vytáhnout, kdo třeba potřebuje pomoc, jako podpořit někoho, kdo je úplně zakřiknutej, jo. Korigovat je zase ty průbojný. Jako otevřenost, prostě přátelskej přístup, nevím nějaký humor, prostě zasmát se, budovat nějakou jako přátelskou atmosféru, důvěru. Jako zase společný zážitky. Nevím no. Tak tak asi za mě no, ale nevím no.

Příloha č. 2

Jméno	Doba praxe	Aprobace	Specifika
<i>Petra</i>	30 let	Zeměpis, Tělesná výchova	Škola malého typu, zástupkyně ředitele, bývalá metodička prevence
<i>Eva</i>	9 let	Přírodopis, Zeměpis	Velká sídlištní škola, třídní učitelka
<i>Jan</i>	11 let	Anglický jazyk, Český jazyk, Německý jazyk	Škola středního typu, třídní učitel
<i>Klára</i>	6 let	Anglický jazyk, Výchova k občanství	Škola velkého typu, třídní učitelka, překladatelka
<i>Veronika</i>	30 let	Český jazyk, Výchova k občanství	Škola středního typu, metodička prevence
<i>Milena</i>	30 let	Chemie, Přírodopis	Dnes škola malého typu, většinu své praxe působení na pražské sídlištní škole, metodička prevence, třídní učitelka
<i>Markéta</i>	25 let	Zeměpis, Ruský jazyk	Škola středního typu

Příloha č. 3

Pořadí	Kategorie
1	Nedodržování pravidel
2	Nevhodné chování k učiteli a spolužákům
3	Problémové chování online
4	Agrese
5	Rizika
6	Psychologické a osobnostní faktory
7	Rodina
8	Vrstevníci a okolí
9	Škola
10	Moderní společnost
11	Preventivní školní programy
12	Školní poradenská pracoviště
13	Rozvoj sociálních dovedností a hodnot
14	Školní intervence