

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

**Role učitele při řešení krizového chování žáků**

Diplomová práce

Autor: Pavlína Kubitová  
Studijní program: N1101 Matematika  
Studijní obor: Učitelství matematiky pro střední školy  
Učitelství pro střední školy - dějepis  
Vedoucí práce: Mgr. Tichotová Sylvie  
Oponent práce: doc. Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Pavlína Kubitová

**Studium:** S18MA024NP

**Studijní program:** N1101 Matematika

**Studijní obor:** Učitelství matematiky pro střední školy, Učitelství pro střední školy - dějepis

**Název diplomové práce:** **Role učitele při řešení krizového chování žáků**

**Název diplomové práce AJ:** The role of teacher in solving the pupil's crisis behavior

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá rolí pedagoga při řešení krizového chování žáků. Cílem diplomové práce je prozkoumat problémového chování žáků, se kterým se učitelé v praxi setkávají a zmapovat oblast jeho možného řešení. Text práce je rozdělen na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se pozornost zaměřuje především na budování kladného vztahu mezi pedagogem a žákem, který přispívá k eliminaci případných konfliktů mezi dvěma stranami. Práce dále nabízí vymezení problémového chování žáků a seznamuje s možnostmi učitele, jak s tímto chováním žáků pracovat. Praktická část diplomové práce, vycházející z šetření formou rozhovorů, přináší pohled do reálných problémových situacích, se kterými se střetávají pedagogové na konkrétních školách a podává tak informace o jejich možném řešení. Práce vychází ze studia odborné literatury.

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

GILLERNOVÁ, Ilona, Soňa HERMOCHOVÁ a Richard ŠUBRT. *Sociální dovednosti učitele: cvičení z metod aplikované sociální psychologie : určeno pro posl. fak. filozof.* Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-039-2.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.

**Garantující pracoviště:** Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Sylvie Tichotová

**Oponent:** doc. Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 11.12.2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Dešné dne 15. 11. 2021

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Sylvii Tichotové za vstřícnou pomoc, za čas, který mně věnovala, za její odborné vedení a cenné rady při zpracování méj díplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat celé své rodině, které si nesmírně vážím a která mně byla po celou dobu studia obrovskou oporou. Zvláštní poděkování patří rodičům, sestře Tereze a mému příteli.

## **Anotace**

KUBITOVÁ, Pavlína. *Role pedagoga při řešení krizového chování žáků*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 100 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá rolí pedagoga při řešení krizového chování žáků. Cílem diplomové práce je prozkoumat problémové chování žáků, se kterým se učitelé v praxi setkávají, a zmapovat oblast jeho možného řešení. Text práce je rozdělen na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se pozornost zaměřuje především na projevy problémového chování žáků, na roli pedagoga při jeho řešení a na faktory, jež mohou eliminovat výskyt takového chování. Zmíněno je zde také budování vztahu mezi učitelem a žákem, které může předcházet vzniku konfliktních situací, a vliv problémového chování žáků na psychiku učitele. Praktická část diplomové práce, vycházející z kvalitativního výzkumu interpretativní fenomenologické analýzy dat, přináší pohled na vnímání problémového chování samotnými učiteli. Výzkum nabízí také nahlédnutí do učitelských strategií, které využívají nejen při řešení problémového chování žáků, ale také při komunikaci s jejich rodiči. Práce vychází ze studia odborné literatury.

**Klíčová slova:** problémové chování žáků, nepřijatelné chování, konfliktní situace, strategie učitele

## **Annotation**

KUBITOVÁ, Pavlína. *The role of the teacher in solving crisis behaviour of pupils*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 100 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis occupies with the role of teacher in solving crisis behaviour of pupils. The target of the thesis is to examine the problematic behaviour of pupils that teachers encounter in practice and to map the area of its possible solution. The text of the thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part focuses mainly on the display of problematic behaviour of pupils, the role of the teacher in its solution and the factors that can eliminate the occurrence of such behavior. It also mentions the creation of a relationship between teacher and pupil, which can prevent conflict situations and the impact of problematic behaviour of pupils on the psyche of the teacher. The practical part of the diploma thesis based on qualitative research of interpretative phenomenological data analysis, provides a view of the perception of problem behaviour by teachers themselves. The research also offers insight into teaching strategies using not only solutions of problematic behaviour of pupils but also to communicate with their parents. The thesis is based on the study of specialized literature.

**Keywords:** problem behaviour of pupils, unacceptable behaviour, conflict situation, teachers strategy

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

## Obsah

Úvod .....	11
TEORETICKÁ ČÁST .....	13
1 Problémové chování .....	13
1.1 Konfliktní situace .....	16
1.2 Přijatelné vs. nepřijatelné chování žáků .....	18
1.3 Rušivé chování žáků .....	18
1.3.1 Postup při eliminaci rušivého chování žáků .....	19
1.3.2 Možné metody, jak řešit nežádoucí chování žáků: .....	20
1.4 Nekázeň jako velmi častá forma problémového chování .....	21
1.4.1 Příčiny nekázně .....	22
1.4.2 Role pedagoga při řešení nekázně .....	24
1.4.3 Faktory snižující nekázeň žáků .....	25
1.5 Budování vztahu učitel – žák .....	26
1.5.1 Seznámení se s třídou .....	27
1.6 Vliv problémového chování na učitele .....	30
2 Další projevy problémového chování ve škole .....	34
2.1 Záškoláctví .....	34
2.1.1 Typy záškoláctví .....	35
2.1.2 Příčiny záškoláctví .....	36
2.1.3 Role pedagoga při záškoláctví žáka .....	38
2.1.4 Faktory eliminující výskyt záškoláctví .....	39
2.2 Lhaní a podvody .....	40
2.2.1 Role pedagoga při lži žáka .....	41
2.3 Krádeže .....	41
2.3.1 Motivy krádeží .....	42
2.3.2 Role pedagoga při řešení krádeže ve školním prostředí .....	43



2.3.3 Faktory eliminující výskyt krádeží .....	44
2.4 Návykové látky .....	45
2.4.1 Setkávání se s návykovými látkami a motivy k jejich užívání .....	45
2.4.2 Role pedagoga při výskytu alkoholu, tabáku či drog ve školním prostředí .....	46
2.4.3 Faktory eliminující výskyt či užívání návykových látek ve škole.....	48
2.5 Agresivní chování / šikana .....	49
2.5.1 Role pedagoga při řešení šikany ve školním prostředí .....	50
2.5.2 Faktory eliminující výskyt šikany .....	51
2.6 Vandalismus .....	52
2.6.1 Role pedagoga při řešení vandalismu ve školním prostředí .....	53
2.6.2 Faktory eliminující výskyt vandalismu ve škole .....	53
2.7 Výzkumy .....	54
3 PRAKTICKÁ ČÁST .....	57
3.1 Kvalitativní výzkum .....	57
3.2 Metoda výzkumu .....	58
3.3 Interpretativní fenomenologická analýza dat (IPA) .....	59
3.4 Cíl výzkumu .....	61
3.5 Výzkumný soubor .....	61
3.6 Výsledky .....	62
3.6.1 Analýza rozhovoru s paní učitelkou U1 .....	62
3.6.2 Analýza rozhovoru s paní učitelkou U2 .....	68
3.6.3 Analýza rozhovoru s paní učitelkou U3 .....	75
3.6.4 Analýza rozhovoru s panem učitelem U4.....	82
Diskuze .....	90
Závěr.....	94
Seznam použité literatury .....	95
Seznam internetových zdrojů .....	98

Seznam tabulek.....	100
---------------------	-----

# Úvod

Neexistuje škola, na které by se nevyskytovala alespoň nějaká forma problémového chování žáků. Troufnu si říci, že toto tvrzení by potvrdil snad každý učitel. Každý učitel využívá při řešení problémového chování žáků různé strategie, které se mu během praxe již osvědčily. Platí však, že ne každá strategie je vhodná pro každého pedagoga. Vhodnou metodu si učitel může najít sám a jednak k ní může dospět i jiným způsobem, například tak, že se inspiruje fungující strategií zkušenějšího kolegy.

Téma své diplomové práce jsem zvolila především ze dvou důvodů. Hlavním důvodem je, že jako začínající učitelka mám, jako asi každý, obavy z toho, že se velmi brzy dostanu do situace, kdy budu muset řešit problémové chování žáků a nebudu si s ním vědět rady. Chtěla jsem tedy proniknout do této problematiky, zmapovat nejčastější projevy problémového chování žáků, se kterými bych se mohla v praxi setkat, a do jisté míry se tak na jejich řešení připravit. Dalším důvodem bylo to, že jsem cítila potřebu zjistit, jak řeší konkrétní problémové situace jiní, zkušenější pedagogové.

Diplomová práce je členěna na dvě části, teoretickou část a praktickou část. Teoretická část je rozdělena na několik dalších kapitol, v nichž se zabývám definicemi problémového chování, jeho projevy, rolí pedagoga při jeho řešení a faktory, které mohou problémovému chování žáků předcházet. Zmiňuji zde také vliv problémového chování žáků na prožívání a osobní život učitele. Teoretická část vychází z odborné literatury dané problematiky.

V praktické části práce se na začátku zabývám popisem výzkumné metody, kterou ve svém výzkumu používám. Je jí interpretativní fenomenologická analýza dat. Pomocí této metody analyzuji rozhovory s učiteli, jejichž výsledky potom shrnuji v diskuzi. Ve svém výzkumu se snažím porozumět tomu, jak problémové chování žáků vnímají samotní učitelé, jaké strategie při jeho řešení využívají, zda mají nějaké možnosti, jak mu předcházet nebo jej eliminovat a jaké mají zkušenosti se zapojením rodičů do řešení problematického chování svých dětí.

Cílem je zaměřit práci na nejčastěji vyskytující se problémové chování žáků. Práce si neklade za cíl představit úplný přehled problémového chování, se kterým se může učitel během své praxe setkat. Věřím, že práce může přinést učitelům náhled do možného řešení

problémového chování žáků stejně tak, jako mně, a že se můj výzkum může stát inspirací pro další učitele.

# TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části práce vymezím termín problémové chování žáků ve škole, uvedu jeho projevy a možné faktory, které by mohly takové chování eliminovat. Nejdříve se zaměřím na problémové chování žáků především v rámci vyučovacích hodin (například rušivé chování). Poté se na tuto problematiku podívám z obecnějšího hlediska ve vztahu žáka ke škole (záškoláctví, krádeže, vandalismus, ...).

## 1 Problémové chování

V této kapitole se pokusím definovat problémové chování, uvést jeho projevy a nastínit jeho možná řešení. Nejdříve se zaměřím na definici problémového chování dle různých autorů, kteří se danou problematikou zabývají. V souvislosti s tímto vymezením také zmíním faktory, jež tito autoři považují za významné zdroje problémového chování žáků.

Divoká (2017) chápe problémové chování žáka jako překážku, která mu brání k dosažení očekávaného stavu věci nebo situace. Tato překážka žákovi znemožňuje splnit normu chování, jež se od něj očekává. Zde však Divoká zdůrazňuje, že očekávaná norma je vždy někým vytvořena a prosazována a může se výrazně lišit od očekávaných norem jiných osob. Poukazuje tedy na subjektivnost vnímání pojmu problémového chování. Dále apeluje na učitele, aby se u žáka, u něhož se budou projevovat prvky problémového chování, zaměřili na širší spektrum okolností, které mohou takovéto chování vyvolávat. Nemají tedy žákovo chování ihned odsoudit bez toho, aniž by se pokusili pochopit jeho motivy k tomuto chování. Věří, že každá problémová situace, do níž se učitel s žákem dostane, má naději na možné řešení.

Vágnerová (2005) označuje za problémové chování žáků nerespektování základních pravidel a porušování norem. Poukazuje na to, že většinou je učiteli nevhodné chování žáků vysvětlováno žakovou snahou o provokaci učitele. Žák ví, jak se má chovat, ale úmyslně se tak nechová. Zaměřují se tedy spíše na projevy takového chování než na jeho příčiny a zdroje. Opět zde hovoří o očekávání učitelů, ze kterých, pokud nejsou naplněna, vznikají „problémoví“ žáci.

Keogh (2007) rozlišuje problémové chování externalizované (vnější) a internalizované (vnitřní), přičemž externalizované problémové chování zahrnuje agresivní chování, zlobení a vyrušování a internalizované problémové chování se vyznačuje stažením se do sebe, depresi, nešťastností dítěte a úzkostí. Keogh zkoumá i to, jak samotní učitelé vnímají problémové chování žáků. Za jeho projevy považují učitelé například neklidnost, vykřikování, vyrušování, agresivní chování, lhaní, vandalismus, lži, neposlušnost, bezohlednost a vzdorovitost.

Autoři Navrátil a Mattioli (2011) problémové chování žáků definují jeho projevy. Těmi jsou nejčastěji drzost, vulgarita, vzdor, vztek, neochota, agrese, vydírání, lhaní, podvádění, krádeže, vandalismus, ponižování druhých, sebepoškozování atd. Tyto projevy chování žáků ve svém důsledku především brání v dosažení vzájemného porozumění, pochopení, tolerance a dobré spolupráce mezi žáky a dospělými, tedy jejich učiteli.

Podobné definice problémového chování se drží i Krejčová (2011). Také ona považuje za možné projevy problémového chování žáků záškoláctví, šikanu a kriminalitu. Navíc dále hovoří o rasismu, xenofobii, užívání návykových látek, závislosti na náboženském extremismu a patologickém hráčství.

Navrátil a Mattioli (2011) přitom vidí nejvýznamnější zdroj vzniku problémového chování žáků v samotném pojetí rodičovské výchovy či učitelova působení na žáky. Za další významný zdroj problémového chování žáků považují trendy rodinné výchovy současné doby, kdy jsou děti v rámci ní stále více vedeny k tomu, aby se rozhodovaly o všech svých záležitostech samostatně. Děti si tak vybírají, kterým činností se během denního režimu budou věnovat a kterým naopak ne, například zda si po sobě uklidí věci, zda udělají domácí úkol, zda budou docházet pravidelně na zájmový kroužek, v kolik hodin půjdou spát a tak podobně. Velmi často se potom stává, že takové děti ve školním prostředí odmítají plnit povinnosti s odůvodněním, že jsou omezována jejich svobodná práva na rozhodování. Právě v tomto případě nastává značný konflikt na obou stranách – žáka i učitele. Žák má tendenci přistupovat k plnění úkolů a respektování pravidel jako k výměnnému obchodu, kdy si neustále podmiňuje plnění určitých povinností výměnou za jisté výhody či úlevy. Od učitelů neustále vyžaduje zdůvodňování, k čemu je mu dané učivo užitečné a snaží se nároky učitele na svou práci snížit. Není ani výjimkou, že se potom takoví žáci dostanou do fáze, kdy se staví do role vítěze konfliktu. Případné sankce učitele za žákovo nevhodné chování komentují slovy: „Je mi to jedno!“

Bučilová, Kadlecová, Mertin (2010) spojují problémové chování žáků s poruchami chování žáků, a ty rozlišují do dvou typů. Do prvního typu podle nich patří specifické poruchy chování žáků a do druhého typu nespecifické poruchy chování žáků.

- Mezi **nespecifické poruchy chování** řadí socializovanou poruchu chování, nesocializovanou poruchu chování, poruchu opozičního vzdoru a také další konkrétní projevy problematického chování, jako je lhaní, záškoláctví, agresivní chování, krádeže, podvody, vandalismus, manipulace, odmítání spolupráce či nerespektování pravidel.
- Za **specifické poruchy chování** považují takové problematické chování, které je způsobeno důsledkem vrozených dispozic, například drobným poškozením centrální nervové soustavy. Poruchy v chování tohoto typu sice přetrvávají celý život, ale díky vhodným kompenzačním mechanismům a vlivem zrání centrální nervové soustavy se mohou v čase měnit či mírnit.

V souvislosti s těmito poruchami chování poukazují na to, že pro takového žáka, jenž jimi trpí, je velmi obtížné respektovat normy, které dodržují jeho vrstevníci, a proto se pro učitele může chování žáka jevit jako problémové.

Jedlička (2011) zmiňuje také vliv vývoje dítěte na problémové chování. Pokud se jedná o žáky pubescentní, je přirozeným jevem, že se jejich chování vyznačuje zvýšenou kritičností k autoritám a jim vyznávaným hodnotám. V tomto případě může velmi lehce dojít ke konfliktní situaci mezi učitelem a žákem. Spousta dospívajících se snaží získat si svým vzdorovitým chováním obdiv u svých spolužáků a také se díky němu chtějí prezentovat jako nezávislé osoby mající vlastní názor, který dávají všem patřičně najevo. Samozřejmě však není možné závažné problémové chování žáků omlouvat jejich vývojovou etapou. Může se však při řešení problémových situací k tomuto aspektu přihlídnout.

Marie-Thérese Auger (2005) provedla výzkum, ve kterém se snažila zmapovat vnímání problémového chování žáků učiteli. Z výsledků vyplynulo, že nejčastěji učitelé považují za problémové nejen žáky, ale také celé třídy. Problémové žáky definovali jako ty, kteří vyrušují při hodině, a ty, kteří odmítají pracovat.

- **Žáci vyrušující při hodině** – do této skupiny patří: neklidní žáci, kteří se nedokáží soustředit; konfliktní žáci – vytváří neustále konfliktní situace s učiteli; provokující žáci – neustále se baví, snaží se pobavit své spolužáky; agresivní žáci – agresivně reagující žáci na pokyny učitelů.

- **Žáci, kteří odmítají pracovat** – nekomunikují s učitelem, nepracují na zadaných úkolech, nenosí si pomůcky, při hodinách jsou pasivní.

O problémové třídě potom hovořili v souvislosti s hlukem ve třídě, neochotou žáků pracovat a s jejím pasivním nastavením.

Dále Auger (2005) upozorňuje na vliv učitelova pohlížení na žáka v souvislosti s problémovým chováním žáků. Učitelův vztah k žákům totiž v žádném případě není objektivní, protože je ovlivněn jeho ideálními představami o tom, jací by žáci měli být, jak by se měli chovat, co by měli dodržovat, apod. Pokud tato učitelova očekávání nejsou splněna, potom mohou být žáci, kteří tato kritéria nesplňují, velmi rychle označeni za problémové žáky. Další nástrahou, jež může ve svém důsledku „vytvořit“ problémového žáka, je nálepkování. Pokud si učitel o chování daného žáka již dopředu vytvoří nějaký nelichotivý obrázek, může to být na základě cizích výroků, například kolegů, žák má potom, aniž by o tom věděl, velmi snížené možnosti, jak by mohl tuto mylnou učitelovu představu vyvrátit.

Obecně tedy můžeme říci, že za problémové chování může každý učitel považovat zcela něco jiného. Souvisí to s hranicemi každého učitele, za které již není ochoten při výuce žáků zajít. To, co je považováno jedním učitelem za přijatelné, a tedy bezproblémové chování žáků, může být druhým učitelem považováno za nepřijatelné a problémové. Je přirozeným jevem, že v životě dochází neustále ke konfliktním situacím a odlišnému vnímání hodnot. Ve školním prostředí tomu není jinak.

## **1.1 Konfliktní situace**

Konfliktem vznikajícím v prostředí školy označujeme střet rozdílně vnímaných skutečností mezi učitelem a žákem, žáky navzájem, učiteli a rodiči atd. Jedná se o různé konfrontace názorů, hodnot, postojů, přání, zájmů, cílů a potřeb. Jelikož je konflikt běžným produktem sociálních vztahů, není možné zamezit ve všech případech jeho vzniku. (Gillernová, Krejčová a kol., 2012)

Mešková (2012) rozlišuje konflikty interpersonální a intrapersonální a dále uvádí definici konfliktní pedagogické situace a rozdíl mezi vzdělávací a výchovnou konfliktní situací:



- **Interpersonální konflikt:** Konflikty, jež probíhají mezi jednotlivými jedinci, jedincem a skupinou, více skupinami.
- **Intrapersonální konflikt:** Konflikt, který člověk řeší v sobě samém. Např. když je člověk nerozhodný, nedokáže si zvolit variantu, jež pro něj bude výhodnější.
- **Konfliktní pedagogická situace:** Vyznačuje se protichůdností žákových a učitelových požadavků. Stav napětí mezi oběma stranami může lehce přejít do kritičtější situace, která může poškodit vzájemné vztahy obou účastníků konfliktu, tedy učitele a žáka. Další vývoj rozpoutaného konfliktu potom záleží na řešení situace z učitelovy strany.
- **Vzdělávací konfliktní situace:** Souvisí se vzdělávací činností. K této konfliktní situaci dochází v momentě, kdy se žák střetává s problémy učebního procesu nebo neplní požadavky udělené učitelem (např. žák měl vypracovat zadaný úkol, ale neučinil tak).
- **Výchovná konfliktní situace:** Souvisí s výchovnými cíli (např. žák nepozdravil, vyjadřuje se vulgárně).

Platí, že snáze se učitel vyrovná se vzdělávacími konflikty, jelikož má na ně větší vliv než na konflikty výchovné.

Připravit se na situace, kdy bude učitel muset samostatně řešit problémové či rušivé chování žáků nejen ve výuce, není jednoduché. Podle Bělohradské (2003) se studenti učitelských oborů při praxích s problémovým chováním žáků příliš nesetkávají. Pokud se takové chování na praxích objeví, často je řešeno fakultním učitelem nikoliv samotným studentem. Bělohradská poukazuje na dotazníkové šetření z roku 2002, které se zabývalo hodnocením připravenosti pro výkon povolání z hlediska pedagogicko-psychologických profesních kompetencí. Z tohoto šetření vyplynulo, že se studenti necítí být dobře vybaveni pro řešení neobvyklých situací a že by ocenili, kdyby bylo zařazeno do jejich studia více seminářů zaměřených na modelové situace řešení problémového chování žáků a reakcí rodičů. Na těchto seminářích by si mohli odzkoušet různé postupy řešení a být tak do praxe lépe připraveni.

## 1.2 Přijatelné vs. nepřijatelné chování žáků

Již výše jsem hovořila o rozdílném vnímání problémového/nepřijatelného chování a neproblémového/přijatelného chování. Podle Gordona (2015) může každý posuzovat chování jedince jiným způsobem. Jedná se o individuální záležitost. Musíme si uvědomit, že na výskyt a posuzování přijatelného či nepřijatelného chování má vliv několik okolností. Například:

- **Průběh dne:** Pokud se nepřijatelné chování žáků odehrává v ranních hodinách, jsou učitelé k těmto „prohřeškům“ více tolerantní, imunní, neboť přichází do školy s energií a dobrou náladou. Pokud se však nepřijatelné chování objeví v odpoledních hodinách, kdy je učitel již unavený, musel za celý den vyřešit spoustu úkolů a problémů, pak je pravděpodobné, že jeho reakce nebude totožná jako v předchozím případě.
- **Situační rozdíly:** Záleží na situaci a místě, v níž se nepřijatelné chování odehraje. Například vykřikování v hodině matematiky bude považováno za nepřijatelné, kdežto v hodině tělocviku při míčové hře nebude stejné chování příliš rušivým elementem.
- **Osobnost žáka:** Učitel se někdy dopouští znevýhodňování určitého žáka. To znamená, že jednomu žákovi nepřijatelné chování projde bez povšimnutí učitele, ale v případě jiného žáka tomu tak není. Samozřejmě by se to nemělo stávat, ale i učitelé se dopouštějí chyb.

## 1.3 Rušivé chování žáků

Projevem nepřijatelného (můžeme o něm hovořit také jako o nežádoucím) chování je dozajista také rušivé chování žáků, které během hodin dokáže učitelům velmi znepríjemnit celou vyučovací hodinu. Nejen že může rozhodit učiteli celou strukturu hodiny, ale dochází jeho vlivem také k narušování pozornosti dalších žáků, čímž je i jim výuka znemožněna.

Bendl (2005) ve své publikaci odkazuje na teorii rušivého chování žáků, vytvořenou psychiatrem Rudolfem Dreikursem. Dreikurs uváděl, že jedině tehdy, když pochopíme, čeho nevhodným chováním chtějí děti dosáhnout, se s tímto chováním můžeme účinně vypořádat. Vymezil čtyři základní druhy rušivého chování žáků:

- **Snaha upoutat pozornost:** Žák si získává pozornost učitele neustálým vyrušováním, vykřikováním, nevhodnými poznámkami. Nejčastější učitelova reakce je napomenutí žáka. Učitel se cítí frustrovaný, podrážděný, chce žákovo chování změnit, stále jej sleduje, a žák tak získává požadovanou pozornost, která je pro něj v podstatě odměnou. Pokud žák na pokyn učitele přestane vyrušovat, zanedlouho opět začne. Řešením je v tomto případě poskytování pozornosti žákovi v momentě, kdy nevyrušuje. Tímto „odměňováním“ pozornosti bude žákovo žádoucí chování zpevňováno a nežádoucí chování bude na ústupu.
- **Touha po moci:** Žák s rušivým chováním pokračuje i po několika výzvách učitele, který ho požádal, aby s tímto chováním přestal. Naopak jej ještě stupňuje, stále zůstává v konfrontaci, testuje, kam až může zajít. Může tak činit za účelem získání obdivu u svých spolužáků. Učitel se nesmí pouštět do vyhroceného konfliktu. Řešením může být rozhovor s žákem po hodině, kdy by měl otevřeně hovořit o pocitech, které v učiteli žákovo nevhodné chování vyvolává.
- **Touha po mstě:** Žák se snaží učiteli nebo svým spolužákům nějakým způsobem ublížit (fyzicky nebo psychicky). Učitel se cítí být zranitelným a může pociťovat chuť se pomstít také. Řešením je nedávat své zklamání z žákova chování najevo, projevit o něj zájem, být laskavý.
- **Usilování o soucit:** Žák se snaží v učiteli vzbudit soucit svým rezignovaným postojem. Vyžaduje si stále učitelovu pomoc. Učitel dobře ví, že žák je schopen uloženou práci samostatně splnit. Jistým řešením je zadávat žákovi úkoly přiměřené obtížnosti, nelitovat jej, ale povzbuzovat k práci.

### 1.3.1 Postup při eliminaci rušivého chování žáků

Než se učitel pustí do hledání příčin nevhodného chování žáků, je vhodné se nejdříve zamyslet nad svými vlastními pocity a emocemi, jejichž spouštěčem je dané chování. Tím učitel najde odpověď na otázku, proč považuje dané chování žáka za nevhodné a co mu na tomto chování vadí. Následně se pak může zaměřit na hledání příčin a okolností chování u samotného žáka a možného řešení, které povede k eliminaci tohoto chování. (Fontana, 2010)

Při nevhodném chování žáků uvádějí Tesařová a kol. (2016) čtyři obecné kroky, které by měl učitel provést, aby porozuměl rušivému chování a mohl mu tak úspěšně předcházet:

- Zjistit okolnosti nevhodného či rušivého chování žáka
- Zhotovit velmi podrobný popis nevhodného chování žáka
- Popsat dopady nevhodného chování na atmosféru třídy, spolužáky a práci učitele
- Zamyslet se nad možným řešením situace, tj. stanovení si cíle do budoucnosti. Je vhodné zapojit do hledání řešení i osobu, které se to týká, a hledat tak společný kompromis, aby obě strany byly spokojeny.

### 1.3.2 Možné metody, jak řešit nežádoucí chování žáků:

Nástin možných metod, jak řešit nežádoucí chování žáků, zmiňuje ve svých publikacích Stanislav Bendl (2004, 2005).

- **Modelování** – jít žákům sami příkladem. Jedinci mají tendenci napodobovat chování, které ve svém okolí vidí a které je ostatními přijímáno.
- **System odměn** – u tohoto systému si musíme dávat pozor zejména na četnost a délku udělování odměn. Mohlo by se totiž velmi snadno stát, že zvýšená četnost odměn, kdy žák bude za sebemenší maličkost odměněn, přestane být pro žáka cenným a motivačním prvem k posilování žádoucího chování. Stejně tak i při dlouhodobém odměňování může dojít k zániku původního záměru v momentě, kdy žákovi odměnu přestaneme udělovat. V této situaci potom hrozí, že se žáci vrátí opět k nežádoucímu chování. Vhodné je odměňovat žáky nečekaně, aby si nezvykli za očekávané chování dostávat odměny. Odměnou pro žáky může být například udělení deseti minut volného času na konci hodiny za dobře provedenou a rychlou práci.
- **Učitelé strategie pro předcházení nežádoucího chování** – poklesnutí hlasem a procházení třídou pro upoutání pozornosti; projevování zájmu o názory a potřeby žáků; kladení otázek celé třídě s cílem zamezení nepozornosti.
- **Zapojit žáky do řešení jejich nekázně** – základem této metody je otevřená diskuse mezi žákem a učitelem. Předpokladem je, že se žák bude chtít podílet na společné dohodě o kázeňském postihu za své nežádoucí chování. Necháme jej postih navrhnout.

Fontana (2010) dále uvádí metodu **modifikace chování**. Ta vede k tomu, aby si učitel uvědomil, jak reaguje na nežádoucí chování žáka a jaké pocity jsou naopak v žákovi vyvolávány učitelovou reakcí na něj.

Při využití této metody musí učitel nejdříve jasně pojmenovat problémové chování, které chce u žáka změnit a které mu vadí. Následně se zaměří na svou obvyklou reakci nebo reakci třídy, kterou vyvolává žák svým nevhodným chováním. Často si v této fázi učitel všimne souvislosti se samotným vznikem problémového chování. Například pokud učitel zaznamená, že při výskytu takového chování, přeruší-li výuku, vyvolá úsměv na tváři rebelujícího žáka, pak je více než jasné, že právě takovéto chování učitele posiluje nežádoucí chování žáka. Jeho napomenutí tak není trestem, ale odměnou. Po tomto zjištění může učitel přehodnotit své reakce, a tím může dojít k nápravě nevhodného chování.

Za velmi častý projev nevhodného chování žáků považují učitelé nekázeň. V následujícím odstavci se proto na nekázeň zaměřím.

#### **1.4 Nekázeň jako velmi častá forma problémového chování**

Kropíková (2016) uvádí, že školní kázeň je chápána především jako prostředek, který zajišťuje bezpečí a klid na práci. Definuje ji jako vědomé dodržování psaných norem (například školního řádu, pravidel třídy), ale také nepsaných norem (například slovních pokynů pedagogů a zaměstnanců školy). Dodržování norem je zde pro obě zúčastněné strany, jak pro žáky, tak učitele, velmi důležité, neboť všichni ví, co od sebe navzájem očekávat, jaká pravidla společné práce jsou nastolena a jaké sankce hrozí za jejich případné porušení.

Na druhou stranu zmiňuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) i druhou stranu kázně – hovoří o kázni jako o prostředku, který ničí kreativitu a individuální projevy žáků.

Bendl (2004) se na kázeň dívá jako na nutnou podmínku efektivního učení. Není totiž možné vést ve třídě výuku, pokud jsou žáci neukáznění, pokřikují, nevěnují učiteli pozornost a dělají si v hodině, co sami chtějí.

### 1.4.1 Příčiny nekázně

Důvodů výskytu nekázně může být více. Proto bychom měli před vytvořením samotného závěru vzít v potaz například i rodinné prostředí žáka a jeho aktuální zdravotní stav. Možnou příčinou nekázně může být:

- **Nedostatek ve výživě dětí** – pokud jsou nedostatečně uspokojeny základní fyziologické potřeby jako je hlad a žízeň, nastává situace, kdy je žák unaven a nemůže se soustředit. Může se potom stát, že jeho chování bude učitelem vyhodnoceno jako projev nekázně.
- **Nedostatečná výchova v rodině** – jestliže dítě vyrůstá v nevyhovujícím rodinném prostředí, kde jsou například na denním pořádku hádky, rodiče nemají na své děti čas a nejsou zde nastavena žádná pravidla, je pravděpodobné, že žák nebude respektovat pravidla ani ve škole a chybějící pozornost od rodičů si bude vynucovat od učitelů.
- **Odraz nekázně ve společnosti** – v případě, že žáci ve svém okolí vidí, že ostatní lidé ve společnosti porušují zákon, pravidla, jednají agresivně, a to i bez případných sankcí atd., pak budou toto chování nejspíše považovat za normální a napodobovat jej i ve školním prostředí.
- **Snaha na sebe upozornit** – takoví žáci čekají na učitelovu reakci a tímto si vyžadují jeho pozornost. Zároveň svým jednáním získávají popularitu i v očích svých spolužáků.
- **Nedostatek pohybu o přestávkách** – pokud žák sedí celou vyučovací hodinu na místě a přestávku nevyužije k protažení svého těla, například alespoň projitím se po chodbě, bude pro něj obtížnější soustředit se na výuku a vydržet v klidu sedět na jednom místě po dalších 45 minut.
- **Vzdorovitost** – projevuje se v období dospívání, kdy si žák testuje u každého učitele hranice, za které až může zajít. Pomocí vzdorovitosti se snaží prosadit svou osobnost.
- **Školní neúspěšnost** – u žáka, který má horší prospěch, je jeho motivace k dalšímu učení výrazně slabší. Takový žák potom s pocitem marnosti na výuku rezignuje a o to více hledá způsoby, jak se během výuky zabavit. Toto chování je poté považováno opět za projev nekázně. (Bendl, 2004)

Bendl (2005) zdůrazňuje i další faktory, které stojí u příčin nekázně. Například faktory:

- **Biologické** – genetické, fyziologické, odchylky nervové soustavy, poruchy chování.

- **Duchovní** – absence smyslu života, nevhodná hodnotová orientace, postoje k zákonům.
- **Fyzikální** – atmosférický tlak, barva stěn ve třídě, rozmístění nábytku.

Pavelková (2017) poukazuje také na další možnou příčinu nekázně, a tou je **nudící se žák**. Žák cítí nudu, když je nezaměstnan, učivo ho nebaví, nechce se mu pracovat, výklad učitele považuje za nudný nebo mu nevyhovuje styl učitelovy výuky. Nudícími se žáky mohou být jednak žáci, kteří učivu nerozumí a je pro ně příliš složité, ale stejně tak i žáci, kteří jsou nadaní a během výuky nejsou dostatečně zapojováni. Poměrně častou výmluvou nudících se žáků je také jejich argument, že v učivu nevidí využití pro praktický život a že je pro ně tedy nepodstatné a nedůležité.

Důsledky nudy se potom v žákově chování mohou považovat za projevy nekázně (Pavelková, 2017), například:

- **Rozptyluje se jinou aktivitou** – žák si hledá způsob, jak se při výuce zabavit (kreslí po lavici, sešitě, rukou, provádí výzdobu sešitů; hraje se spolužákem piškvorky, tajně hraje hry na mobilu, povídá si se sousedem, ...).
- **Stáhne se do sebe** – žák se pohybuje ve svém snovém světě nebo přemýšlí nad spoustou jiných věcí než nad učivem (přemýšlí o rodině, kamarádech, o odpoledním programu, ...). Tento způsob nepřijatelného chování je atypický tím, že nikoho v hodině neruší.
- **Záměrně narušuje chod hodiny** – žákova pozornost je většinou směřována k učiteli, kterého provokuje, má k němu nevhodné připomínky, dělá mu naschvály, ignoruje jej a snaží se tak zkrátka učitele všemožným způsobem vyvést z míry.

S udržení kázně souvisí také **autorita učitele**. Pokud je vybudována na zkušenostech, odbornosti, znalostech učitele a úctě k němu, pak proti takovému učiteli většinou žáci neprojevují chování, které by se vyznačovalo nekázní. Jestliže však učitel zakládá svou autoritu na pozici nadřazenosti a moci, potom se naopak často stává, že takovému učiteli žáci budou vzdorovat. Především potom v situacích, kdy na žáky učitel nebude mít již vliv, například mimo školu nebo po uzavření klasifikace. (Gordon, 2015)

### 1.4.2 Role pedagoga při řešení nekázně

V žádném případě učitel nesmí projevy nekázně přehlížet. Jednak by to byl signál pro ostatní, že takové chování je tolerováno a mohly by tak nekázeň začít projevovat i další žáci, a jednak by se, od zpočátku prvotních a snad i nevinných projevů nekázně, mohla situace vyvinout i do podoby, kdy by jí už učitel nezvládl usměrnit.

Vrbková (2017) se zabývá neobvyklými situacemi vyvolanými nekázní žáků, do kterých se učitelé během své praxe běžně dostávají. Ne u všech typů projevů nekázně můžeme při řešení postupovat stejným způsobem. Jinak budeme postupovat například při žákově odmítnutí pracovat v hodině a jinak zase při vulgární mluvě žáka. Čeho bychom se měli podle Vrbkové vyvarovat vždy, je nepouštět se s žákem do konfliktu kdo s koho, nereagovat výbušně, nezvyšovat hlas, nezavírat před vzniklou situací oči a nenutit žáka k mocenskému podřízení se nebo uposlechnutí příkazu. Takovéto jednání by totiž mohlo vést k dlouhodobé ztrátě autority a k závažnému narušení vztahů jednak s daným žákem, ale také dost možná s celou třídou. Můžeme se však při řešení držet obecných postupů, které nám pomohou celou situaci vyšetřit:

- ***Přesně pojmenujeme, co se stalo*** – popíšeme slovně nežádoucí problémové chování.
- ***Vyjádríme svůj postoj k situaci*** – dáme žákovi najevo náš nesouhlas s jeho chováním.
- ***Respektujeme rozhodnutí žáka*** – nevyvíjíme na žáka nátlak, aby přijal náš očekávaný způsob chování. Připomeneme mu však, že za svá jednání musí nést každý případné následky. Tímto přeneseme odpovědnost za důsledky žákova chování přímo na něj. Rozhodnutí je jeho svobodnou volbou.
- ***Vyjádríme pochopení a nabídneme žákovi pomoc*** – podíváme se na vzniklou problémovou situaci očima žáka, pokusíme se pochopit jeho chování a nabídneme mu pomoc.

Další možností, jak řešit kázeňské problémy, jsou ***kázeňská opatření***. Po případném porušení školního řádu, nerespektování pravidel školy, třídy a pokynů vyučujících je možné žákovi udělit kázeňské opatření. To by však mělo následovat bezprostředně po vykonání daného přestupku. Důsledně by se žákovi mělo vysvětlit, proč bylo jeho chování nepřijatelné a jaké následky za něj ponese. Smyslem kázeňského opatření by mělo být zabránění takovému nevhodnému chování žáka do budoucna a mělo by být jasným signálem pro



ostatní, že takové chování ve škole nebude tolerováno. Neméně důležitou součástí při řešení nevhodného chování žáka musí být prošetření motivů jeho jednání. Při projevu nekázně je dobré si položit otázky, které sledují žákovu motivaci takového jednání. Proč se žák chová takovým způsobem? Při jaké pracovní činnosti žák odmítá pracovat? Jakým způsobem se konkrétně projevuje jeho nekázeň? Jak často se objevuje nevhodné chování? Nemá snad rodinné problémy, které by jeho chování mohly ovlivnit? Jaký je jeho aktuální zdravotní stav? (Kropíková, 2016)

### 1.4.3 Faktory snižující nekázeň žáků

Odpověď na otázku, co může eliminovat výskyt nekázně žáků, nabízí Fontana (2010):

- **Zaujetí třídy** – učitel, který zaujme žáky poutavým výkladem/tématem, má z poloviny zaručen úspěch. Třída, jež je zaujata tématem, s největší pravděpodobností nebude mít zapotřebí působit učiteli problémy. Navíc při možném výskytu nekázně nějakého žáka v tomto momentě dobře zafunguje seberegulace třídy, kdy se ostatní spolužáci postaví kriticky proti každému, kdo narušuje jejich zájem.
- **Důslednost, spravedlivost, dochvilnost** – pro všechny žáky musí platit stejná pravidla. Právě vlastnosti, jako jsou důslednost, spravedlnost a dochvilnost, žáci u učitelů velmi oceňují.
- **Vyvarovat se neobvyklostem** – v řeči, oblékání, způsobech práce – mohly by se totiž stát velmi snadno pro žáky motivem jejich nekázně.
- **Pocit jistoty** – před žáky vystupovat jistě, neukazovat jim pocity případných obav z průběhu hodiny či nezkušenosti. Případné nekázní totiž může zabránit i pouhý moment, kdy žáci vidí, že učitel do jejich třídy přichází rád, je empatický a má o ně zájem, zajímá se o jejich názory apod.
- **Organizace hodiny** – dobře připravená hodina je základem pro její úspěch. Jestliže si do hodiny přineseme všechny pomůcky, které budeme potřebovat, zamezíme tak možným zmatkům při jejich pozdějším shánění. Je dobré být připraveni na možnost, že z nějakých důvodů nebude část přichystané hodiny možné zrealizovat, a to

například z důvodu nefungující techniky. Měly bychom tedy přesně a jasně formulovat pokyny k práci žáků a vymežit ji také časově.

- **Používat pozitivní mluvu** – při pokynech dávat důraz na to, co chceme, aby žáci dělali. Zbytečně tak nepoukazujeme na to, co dělat nemají.

Bendl (2004) zmiňuje také další důležité prvky, které zabraňují vzniku nekázně. Doporučuje nevést hodinu monotónně, neustále žáky zaměstnávat, udržovat je v tempu, měnit často činnosti, metody a formy práce.

Se samotnou prevencí nekázně žáků můžeme začít již na úplném začátku, například v momentě, kdy teprve vznikají nové třídní kolektivy. Dalším vhodným momentem, kde posilovat zdravé prostředí třídy, pozitivně působit na žáky, jejich chování, postoje a hodnoty, je prostor, který nabízí třídnické hodiny.

Nezpochybnitelnou skutečností, která snižuje výskyt nekázně, jsou také dobře fungující vztahy na úrovni učitele a žáka. V následující kapitole se proto těmto faktorům, které napomáhají snižovat projevy nekázně, budeme věnovat.

## 1.5 Budování vztahu učitel – žák

Jestliže se někdo rozhodne stát dobrým učitelem, nepochybně musí vědět, že s pouhým předáváním vědomostí svým žákům si nevystačí. Na učitelskou profesi je kladeno z mnoha stran nemálo požadavků. Kromě odborné profesní kvalifikace, která je pro toto povolání nezbytná, jsou důležitými předpoklady také některé další schopnosti, dovednosti a vlastnosti, jimiž by měl učitel disponovat.

Jeden z pohledů na to, jak by měl vypadat dobrý učitel, nabízí Lukas a Lojdová (2018). Dobrý učitel projevuje zájem o žáky, nezapomíná je chválit, má smysl pro humor, vyniká výbornou přípravou a organizací vyučování, je schopen předcházet problémovým situacím a také je řešit.

Jedním ze základních faktorů, který předchází konfliktním situacím či zamezuje problémovému chování žáků, je dobrý vztah mezi učitelem a žáky, popřípadě učitelem a třídními kolektivy. Asi všichni se ve svém životě setkali s lidmi, ke kterým vzhlíželi, jež obdivovali, měli je rádi, a s lidmi, ke kterým takové sympatie nechovali nebo s nimiž se někdy dostávali do konfliktů. Ve školním prostředí je tomu obvykle také tak. Jestliže si učitel pochvaluje

dobrý vztah s jednou třídou, ještě to neznamenaá úplné vítězství, protože s jinou třídou může mít vztah problematický. Zatímco jedné třídě, popř. žákovi, může učitelův styl výuky vyhovovat, druhé třídě nemusí. Pokud se navíc k nevyhovujícímu stylu výuky ještě přidají osobní antipatie vůči danému učiteli, mohou se během vyučovací hodiny velmi rychle objevit konfliktní situace.

Budování dobrého vztahu mezi učitelem a žáky není krátkodobou záležitostí. Pro dosažení tohoto cíle je nutné vyvinout dlouhodobé úsilí. Alice Bendová (2016) ve své případové studii upozorňuje na důležitou osobu, která může ovlivnit celkové pozitivní nastavení třídy – je jí třídní učitel. Ve své práci, se zaměřením na třídního učitele, uvádí několik učitelských předností, jež jsou u žáků velmi ceněny a které pomáhají utvářet dobré vztahy jednak mezi žáky ale také mezi žáky a učitelem.

- **Charakterové a morální vlastnosti učitele** – čest, odvaha, starostlivost, spravedlnost, moudrost, angažovanost, prosociální cítění.
- **Emoční schopnosti učitele** – schopnost projevit a ovládat své emoce, pochopit emoce druhých, být ochoten žákům pomoci a naslouchat jim.
- **Samotný učitel** – vzhled učitele, přístup k žákům, učitel jako vzor pro ostatní.

Pro správné a zdravé fungování třídního kolektivu však nestačí byt' sebelepší dovednosti třídního učitele, ale je důležité postupné budování silných základů, na kterých bude stát nekonfliktní, pomáhající si a respektující se třída. Za tyto pomyslné základy můžeme považovat dobré seznámení se se třídou (úroveň učitel – třída, učitel – žák, žák – žák), vedení efektivní komunikace s třídou a jednotlivými žáky a vzájemné respektování se.

### 1.5.1 Seznámení se s třídou

Bývá pravidlem, že třídní učitel zná svou svěřenou třídu nejlépe, protože s ní tráví více času než ostatní učitelé. Mimo jiné má třídní učitel možnost poznat z komunikace s rodiči rodinné zázemí žáků, jejich radosti i starosti. Dále má možnost osobně poznat detailněji každého žáka, a to při příležitosti třídnických hodin, školních výletů, na akcích pořádaných školou, kde je velký prostor pro neformální rozhovory. Tímto způsobem se mohou žáci s vyučujícím lépe seznámit, dozvědět se o sobě vzájemně více informací, a najít tak pro sebe větší pochopení, což může nakonec vést k eliminaci případných konfliktů.

V knize Gillernové a Krejčové (2012) se hovoří o některých možnostech, které nabízejí prostor pro lepší seznámení se žáků s učiteli, popř. k budování soudržnosti třídního kolektivu. Jsou jimi seznamovací (adaptační) kurzy a třídnické hodiny.

- **Seznamovací kurzy** – školy mohou využít buď externí organizace, které se přípravou těchto kurzů zabývají, nebo kurzy připravit samostatně. V takovém případě může být přípravou kurzu pověřen metodik prevence rizikového chování nebo výchovný poradce. Kurzy jsou využívány především pro seznámení nového kolektivu žáků a žáků s učiteli – např. při přechodu žáků z malotřídky do třídy s větším kolektivem, při přestupu žáků ze základní na střední školu. Cílem je vytvořit sociálně stabilní třídu, pomoci žákům spřátelit se jednak se svými novými spolužáky a také s učiteli, se kterými se během výuky budou potkávat. Tyto kurzy většinou bývají vícedenní. Do programu jsou zařazeny nejrůznější aktivity na vzájemné poznání se. Jelikož každý žák může být zdatný v jiné zájmové oblasti, program by měl vynikat svojí pestrostí, aby dal každému žákovi možnost zažít úspěch. Neměly by zde však převažovat soutěživé aktivity, které by naopak v žácích mohly vyvolávat jistou nevraživost, popřípadě by mohly poukazovat na nedostatky jednotlivých žáků.

Vrbková (2017) k seznamovacím kurzům dále uvádí, že například v případě víceletých gymnázií či středních škol je vhodné na kurz přizvat i 3–4 žáky z vyšších ročníků, kteří by nově příchozí žáky seznámili s chodem školy a s nároky jednotlivých učitelů z jejich pohledu. Dále zmiňuje možnost, aby se sami žáci podíleli na připravovaném seznamovacím kurzu. Tím tak mohou vyjádřit, jaké aktivity by do kurzu chtěli zařadit, mohou navrhnout místo ke konání kurzu a podobně. Vrbková také zdůrazňuje důležitost účasti třídního učitele na seznamovacím kurzu jeho budoucí třídy.

- **Třídnické hodiny** – v rozvrhu každé třídy by se měl najít prostor pro tuto hodinu. Přestože nemusí být realizována každý týden, jistá pravidelnost, např. každé první pondělí v měsíci, jednou za čtrnáct dní apod., je vhodná. Díky třídnickým hodinám může docházet k pravidelnému posilování soudržnosti třídy, k předcházení výskytu negativních vztahů ve třídě. Těchto hodin by se měli účastnit všichni žáci. Nejen že se během nich dozví organizační záležitosti, ale jsou na nich řešeny aktuální problémy třídy, třídní úspěchy i neúspěchy a každý žák má možnost vyjádřit k danému tématu svůj názor či přijít s nápadem na nějakou změnu. (Gillernová, Krejčová, 2012)

Vrbková (2017) považuje za optimální vést jednu třídnickou hodinu týdně. Do těchto hodin by podle ní měly být zařazeny aktivity podporující kladné vztahy mezi žáky. U žáků se díky těmto aktivitám rozvíjí jejich komunikace, vzájemný respekt, uznání, tolerování názorů svých spolužáků a jiné.

I samotný učitel se může svým přístupem podílet na utváření dobrých vztahů se svými žáky.

- **Vnímání žáků** – učitel by se měl vyvarovat častých chyb při vnímání žáků. Při neúspěchu žáka na začátku školního roku by jej neměl považovat za nenapravitelného, ale poskytnou mu šanci na úspěch, neboť každý má právo na další šanci a zlepšení. Na každého žáka si učitel musí utvářet názor sám a nedbat při tom na soudy ostatních kolegů. Pokud se soudu učitel dopustí a zjistí, že byl mylný, neměl by se bát dotyčnému omluvit a své zpochybnění zdůvodnit. (Peláková, 2017)
- **Projevování zájmu o žáky** - rozhodně by učitelova práce neměla začínat a končit tím, že přijde do třídy, odučí si své učivo a ze třídy odejde. Žáci u učitele velmi oceňují, když cítí, že se učitel o jejich názory zajímá, mohou s ním vést dialog, podílet se na rozhodování a souhlasit, či oponovat názorům jiných. (Svoboda, Němcová, 2015)
- **Komunikace s žáky** – v komunikaci s žákem se učitel musí snažit vyhnout negativním prvkům, například: výčitkám, obviňování, ponižování a zesměšňování žáka, moralizování, citovému vydírání, křiku, vyhrožování, příkazům, porovnávání výsledků dvou žáků a podobně. Tato komunikace rozhodně k vzájemným dobrým vztahům nepřispívá. Naopak by měl využívat techniky efektivní komunikace. To znamená, pokud se učitel nebude líbit například žákovo chování, situaci slovně popíše s využitím slov: „Vidím / Slyším / Cítím, že ...“ S žáky vede učitel otevřenou komunikaci, během níž užívá tzv. já výroky. Například: „Potřebuji, aby ...; Pomohlo by mi, kdyby, ...“ (Mešková, 2012)
- **Důvěra žáků k učiteli** – nesmírně důležitou je pro dobrý vztah mezi učitelem a žákem důvěra. V případě, že však za učitelem přijde žák s nějakým problémem, se kterým si neví rady, a požádá učitele o pomoc či radu, je na učitelově zvážení, zda si tyto informace může ponechat pouze pro sebe, nebo je nutné je sdělit další osobě – například výchovnému poradci, řediteli školy nebo rodičům. Podle Fontany (2010) existují dvě pravidla, která je nutno vždy dodržovat. První pravidlo říká, že v případě, kdy bude nutné informace od žáka předat dále, by měl učitel požádat žáka o svolení

předání této informace. Druhé pravidlo přikazuje vždy dobře zvážit, zda je nutné důvěrnost porušit. Jiná situace nastává v momentě, kdy je žák nebo někdo jiný danou skutečností ohrožen na zdraví. V tomto případě učitel nemá jinou možnost, než věc ohlásit a řešit ji za spolupráce dalších k tomu pověřených osob. Učitel žákovi, jenž se mu svěřil, sdělí, že v této situaci je zavázán oznamovací povinností a udá mu pro tento krok důvody.

Budování vztahu mezi učitelem a žáky je nikdy nekončící prací, kterou učitel musí stále rozvíjet. Možný prostor pro prohlubování vzájemných dobrých vztahů jak mezi učitelem a žáky, tak v kolektivu žáků, nabízí školní výlety, akce, exkurze, školní slavnosti a podobně.

Ztížit budování dobrého vztahu mezi učitelem a žáky mohou konfliktní situace, do nichž se učitel s žákem dostává. Jedná se o takové situace, které mají vliv na samotnou osobnost učitele.

## **1.6 Vliv problémového chování na učitele**

Pokud bych chtěla odpovědět na otázku, zda problémové chování žáků ovlivňuje prožívání učitele, odpověď by byla zřejmá. Učitele takové situace nepochybně stresují a dostávají je do nepříjemného tlaku, jelikož se musí s problémem, který se vyskytl, nějakým způsobem vypořádat.

Někdy se může jednat o maličkost, s níž si učitel poradí na místě sám a problém je vyřešen téměř hned. Učitel se potom daným problémem většinou dál nezaobírá a dál jej tedy nezatěžuje. Jindy se zase může jednat o závažnější problém, jehož řešení není tak jednoduché a vyžaduje zapojení dalších osob. Může to být například z toho důvodu, že si s problémem sám učitel neví rady a potřebuje pomoc svých kolegů, anebo z důvodu, že charakter problémového chování žáka je natolik závažný, že musí být projednán s celou výchovnou komisí. Problémové chování může v učitelích vyvolávat pocity zklamání, zbytečnosti, úzkosti a bezmocnosti. Pokud se problémové chování žáků navíc pravidelně opakuje, učitel již vyzkoušel několik prostředků řešení, které se ale nakonec vždy ukázaly jako neúčinné, dostává se učitel do fáze, kdy může na svou práci rezignovat. V mnohých takových situacích si učitelé pokládají otázku, zda ve své profesi zůstat, nebo si najít jinou. (Marie-Thérèse Auger, 2005)

Často potom podle Auger (2005) dochází k tomu, že učitel své nepříjemné prožívání nevědomky zmírňuje následujícími obrannými mechanismy:

- **Popření problému** – učitel si nepřipouští, že mu problémové chování žáků, s nímž si neví rady, vadí. Výskyt problémového chování popírá i před svými kolegy, kterým se se svým trápením nesvěří.
- **Identifikace s jinou osobou** – učitel se snaží problémové chování řešit či mu předcházet způsobem, který se osvědčil jeho kolegovi/kolegyni. Snaží se nastavit taková pravidla, jež u ostatních učitelů fungují. Většinou je ale tento způsob neúčinný, neboť si žáci velmi rychle všimnou najednou odlišného přístupu učitele, se kterým se navíc učitel sám nemusí ztotožňovat.
- **Přenášení zodpovědnosti na žáky** – učitel vidí původ problémového chování pouze v žácích. Před kolegy svaluje všechnu vinu na samotné žáky.
- **Útěk** – u učitele se začne projevovat neangažovanost, nezájem o žáky i výuku a nakonec tento stav může vést až k rozhodnutí změnit práci.

Četnost vyskytujících se problémů, které učitel musí řešit, zvyšuje u učitele riziko předpokladu pro vznik syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření u učitele definuje Smetáčková a Štech (2020) jako stav, kdy dochází k fyzickému, kognitivnímu i emočnímu vyčerpání.

- **Fyzické vyčerpání** – pocit nedostatku energie, psychosomatické potíže v průběhu pracovní doby.
- **Kognitivní vyčerpání** – nezájem o nové podněty, nemožnost soustředění se, výpadky paměti, neschopnost řešit nově vzniklé překážky/problémy.
- **Emoční vyčerpání** – nezájem o druhé osoby, nerespektování potřeb druhých, podrážděnost, náladovost, stále špatná nálada, neschopnost empatie.

Jaké kroky může učitel podniknout k tomu, aby předešel syndromu vyhoření, uvádí Šolcová (1995).

- **Stanovit si priority** – zamyslet se nad tím, co je pro nás opravdu důležité, zaměřit se na aspekty, ze kterých za žádnou cenu nechceme ustoupit, na kterých lpíme a bez kterých bychom se neobešli, a na jevy, u nichž bychom mohli naše nároky snížit. Odlišíme tím podstatné věci od nepodstatných.

- **Naučit se „vypnout“** – pokusit se odpoutat se od problémů všedních dnů, pracovních povinností, ...
- **Věnovat se fyzické činnosti** – udělat si čas na pohybová cvičení, jež napomáhají snižovat stres. Může se jednat také o vycházku do přírody, do míst, která máme rádi a podobně.
- **Scházet se s přáteli** – neuzavírat se do sebe, nedistancovat se od společnosti, scházet se s přáteli, trávit ve společnosti blízkých, člověku milých a pozitivních lidí volný čas.
- **Najít si čas pro relaxaci** – čas pro celkový odpočinek těla. Relaxace může vypadat u každého jedince jinak – někdo si může číst knihu, druhý relaxuje sportem, jiný shlédne v době odpočinku film, vyrazí na výlet, věnuje se svým koníčkům apod.
- **Dbát na správnou výživu** – nepřejídat se a ani se jídlem neodbývat. Předejdeme tak dalším starostem, které by vyvolala nesprávná strava.

V mnohých případech může učitelům pomoci také intervence prostřednictvím supervize či mentoringu. Během těchto procesů dochází k rozklíčování svých vlastních pocitů, rozvahám nad situacemi, se kterými si učitelé nevědí rady, k jejich nasměrování, jak se se situacemi vypořádat.

- **Supervize** – možností prevence, jak se vyhnout syndromu vyhoření, zmírnit jeho projevy nebo opět najít v učení smysl a získat pozitivní přístup k práci, je spolupráce se supervizorem. Supervizor je odborník, který není zaměstnancem školy a jehož vztah k dané škole je z tohoto důvodu neutrální. Supervizor může učiteli pomoci reflektovat jeho práci, vztahy s žáky i kolegy a může být dobrým pomocníkem také při hledání vhodného řešení problémových situací s žákem/žáky, se kterými si učitel neví rady. Dále napomáhá učiteli hlouběji porozumět svým emocím, a to ať už pozitivním, nebo negativním, které mohou narušovat učitelům vztah k žákovi. Na počátku každé supervize se mezi zúčastněnými dohodnou podmínky, za nichž bude supervize probíhat, to znamená, jakou formou bude probíhat, jak často, v jakém rozsahu apod. Fungování supervize se většinou odehrává formou setkání supervizora s učitelem v domluveném čase v prostorách školy nebo na pracovišti supervizora. Na těchto setkáních mohou učitelé otevřeně se supervizory hovořit o svých potřebách, prožíváních, postojích, rolích, metodách výuky, konkrétních příkladech řešení problematického chování. Následně tato témata učitel se supervizorem společně analyzují. (Vybíral, 2020)



- **Mentoring** – Chmelová (2018) hovoří o mentoringu jako o procesu, během něhož dochází k učení se příkladem a ve kterém je méně zkušená osoba vedená osobou zkušenější. V podstatě se tak mentoringu nevědomky užívá i v situacích, kdy na školu přijde nový učitel a pro zaškolení je k němu určena odpovědná osoba, již bývá zpravidla právě zkušenější učitel. V rámci mentoringu potom dochází mezi zkušenějším a méně zkušeným, popřípadě novým, učitelem k seznamování se s chodem školy, předávání konkrétních informací, zkušeností, dovedností, inspirací i výměně osvědčených postupů učitele například s řešením problémového chování žáků. Součástí mentoringu je také vytváření zpětné vazby a rozhovor s učitelem o tom, které postupy jsou vhodné, které méně vhodné, které situace je vhodnější řešit jiným způsobem a podobně. Mentoring probíhá jednak formou vzájemných rozhovorů a jednak také formou hospitací, přičemž je důležité, aby tyto hospitace nevnímal mentorovaný učitel jako kontrolní činnost.

## 2 Další projevy problémového chování ve škole

Bendl (2004) považuje za projevy školní nekázně, a tedy problémové chování žáků, také šikanu, užívání návykových látek, záškoláctví, vandalismus, nošení zbraní, netoleranci, rasismus, xenofobii a další.

V této kapitole se proto budu zabývat dalšími nejčastějšími projevy problémového chování žáků ve škole, se kterými se učitelé setkávají. Zaměřím se na záškoláctví, lhaní a podvody, krádeže, návykové látky, agresivní chování a šikanu i vandalismus. U každého problémového chování definuji problém, poukážu na roli pedagoga při jeho řešení a na faktory, které eliminují jeho výskyt.

Nejdříve popíšu problematiku záškoláctví.

### 2.1 Záškoláctví

Pod pojmem záškoláctví – záškolák si může spousta lidí představit žáka, který se v době, kdy by měl být ve škole, toulá městem, chce se vyhnout výuce nebo se dokonce dopouští nějaké kriminální činnosti. Tento obraz společnosti může být velmi zkreslený, neboť důvodů k záškoláctví dětí může být hned několik a nemusí primárně znamenat snahu vyhnout se samotnému vyučování.

Záškoláctví pedagogický slovník definuje jako jev, kdy se žák úmyslně bez vědomí rodičů nezúčastňuje výuky a pobývá mimo domov. (Průcha, Walterová, Mareš 1995) Stěžejním problémem takového chování je fakt, že tím dochází k porušování zákona, který stanovuje dětem povinnou školní docházku.

Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) stanovuje povinnou školní docházku dětí po dobu 9 let, přičemž je docházka ukončena nejpozději ve školním roce, ve kterém žák dosáhne 17 let.

Dle zmiňovaného školského zákona jsou zákonní zástupci povinni zajistit, aby děti řádně docházely do školy, popřípadě musí doložit důvody nepřítomnosti dítěte ve vyučování, a to v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem. V opačném případě se musí rodiče na výzvu ředitele dostavit do školy k jednání týkajícímu se problémů žáka. Jestliže dochází k zanedbávání školní docházky, je tímto jednáním porušován nejen školský zákon,

ale i školní řád, ve kterém jsou povinnost školní docházky, způsoby omlouvání absence i případné sankce za porušení těchto pravidel jasně stanoveny.

### 2.1.1 Typy záškoláctví

Martínek (2009) rozlišuje dva typy záškoláctví. **Záškoláctví impulzivního charakteru** a **záškoláctví plánované, účelové**. K prvnímu typu dochází v důsledku náhlé reakce nebo rozhodnutí žáka a není tedy předem nijak promyšlen. V tomto případě se může také jednat o náhlé opuštění školy žákem během vyučování. Často dochází k tomu, že po tomto jednání žák nepříjde do školy ani další dny, protože se bojí, že bude muset svoji absenci doložit omluvenkou od rodičů, kteří o ní však nemají tušení. U druhého typu je neúčast na výuce žákem již předem promyšlena a naplánována. Dochází k ní většinou tehdy, když se chce žák vyhnout předem slíbenému zkoušení, testu, neoblíbenému předmětu nebo zkrátka nějaké nepříjemné situaci, které je ve škole vystaven.

Ještě podrobněji se typy záškoláctví zabývá Kyriacou (2005), který vyčleňuje pět kategorií:

- **Pravé záškoláctví** – žák školu nenavštěvuje a rodiče o tom nemají ponětí.
- **Záškoláctví s vědomím rodičů** – taková forma záškoláctví se objevuje často u rodičů, kteří mají odmítavý postoj ke škole nebo kteří jsou ochotni kdykoliv potvrdit absenci dítěti, kterému se do školy nechce. Jakákoliv sebemenší událost v rodině může být potom důvodem pro omluvení absence rodiči – např. narozeniny, rodinný výlet, nákup, pomoc při domácí práci apod.
- **Záškoláctví s klamáním rodičů** – dochází k němu v případech, kdy dítě přesvědčí rodiče o tom, že je mu špatně a z tohoto důvodu nemůže jít do školy, i když se dítě ve skutečnosti cítí dobře. Pro rodiče je tento typ chování těžko odhalitelný, pokud se často neopakuje.
- **Útěky ze školy** – žák do školy přijde, aby mu nebyla zapsaná absence, ale během vyučování ze školy zase odejde.
- **Odmítání školy** – znamená snahu vyhnout se škole jakýmkoliv způsobem. Důvodem může být strach z těžkého učiva, ze zkoušení, z fyzického násilí atd. Pro dítě je v tomto případě nepředstavitelné, aby do školy odešlo. Představa, že bude muset jít žák do školy, v něm může vyvolávat psychické potíže.

### 2.1.2 Příčiny záškoláctví

Důležité je včasné odhalení záškoláctví a jeho řešení. V prvním kroku musí učitel při řešení záškoláctví nejdříve odhalit samotnou příčinu takového jednání, tj. proč k němu vůbec dochází. Příčin může být přitom několik.

Martínek (2009) nabízí dělení příčin záškoláctví do tří skupin:

- **Negativní vztah ke škole** – pokud se žák bude cítit ve škole příjemně, bude zde obklopen kamarády (spolužáky), zažije školní úspěch, s učiteli bude vycházet dobře, potom je v takovém případě méně pravděpodobné, že se bude chtít škole vyhýbat. V opačném případě, tj. pokud se do školy nebude těšit, bude se bát učitelů, spolužáků, kteří mu mohou dokonce i ubližovat, bude se obávat těžkého zkoušení, testů a dalších problémů, jež ve škole musí řešit, bude žák k záškoláctví daleko náchylnější. Možných spouštěčů získání negativního vztahu ke škole může být několik:
  - a) *Obtíže s učením* – jestliže žák dostává stále špatné známky nebo je neustále kárán učitelem za svoji školní neúspěšnost, nemluvě o zesměšňování svého výkonu učitelem před celou třídou, je logické, že takový žák bude chtít z nepříjemného prostředí uniknout nebo se mu bude chtít vyhýbat.
  - b) *Mimořádné vědomosti a schopnosti* – žák, jenž je neustále chválen učitelem, dáván celé třídě na obdiv a vyzdvihován si u svých spolužáků paradoxně přízeň nezíská. Naopak toto chování může zapříčinit negativní postoj spolužáků k danému žákovi. Ti jej mohou začít zesměšňovat, označovat ho za „šprta“ a svou závist či žárlivost k němu mu mohou náležitě demonstrovat. Pro nadaného žáka bude vzápětí situace neúnosná a opět je zde větší šance, že společnost školní třídy / školy nebude žák vyhledávat.
  - c) *Nudící se žák* – v momentě, kdy bude mít žák pocit, že to, co se učí, již zná, umí, výuka pro něj nebude zajímavá a bude se zkrátka v hodinách nudit, může u žáka převážit přesvědčení, že škola pro něj nemá smysl, a je proto zbytečné do ní chodit.
  - d) *Hrozba násilí* – pokud je žák, v krajním případě, napadán svými spolužáky ať už psychicky, nebo fyzicky, pak u něj stále více sílí strach

z cesty do školy i ze školy a ze samotného pobytu ve škole. Školní prostředí se pro něj v tomto okamžiku stává nebezpečným a ohrožujícím, a proto vyhledává místo klidnější a bezpečnější.

- **Vliv rodinného prostředí**

a) *Odmítavý postoj rodičů ke škole* – pokud rodiče před dítětem demonstrují svůj odpor ke škole, je velmi pravděpodobné, že stejné hodnoty a soudy si převezme i jejich dítě. V krajním případě může jít až o záměrné neposílání dítěte do školy, či jeho nabádání k neplnění školních povinností. Takové jednání se stává závažným problémem, který se musí řešit. Při řešení této situace se posléze stává, že rodiče na svém nepřijatelném chování nevidí nic špatného a hájí svá rozhodnutí. Často bývá v tomto opozičním jednání s rodiči velmi obtížná komunikace.

b) *Přílišná vytiženost rodičů* – vysoké pracovní nasazení rodičů někdy může způsobit, že se rodiče snaží svoji nepřítomnost dítěti vykompenzovat penězi. To však samozřejmě nemůže nahradit osobní kontakt dítěte s rodiči, a proto může tento způsob rodinného života vést k přimknutí se dítěte k určité partě, skupině, kde již bude ostatními přijímáno a získá zde důležité sociální postavení. Rizikem tohoto problému se pak stává parta, skupina kamarádů, která navíc inklinuje k záškoláctví, nebo dokonce i ke kriminální činnosti.

c) *Nevyhovující podmínky domova* – nejrůznější problémy, které se mohou v rodině objevit, mohou zapříčinit záškoláctví dítěte, které tak bude chtít uniknout jednak ze stresujícího prostředí domova, jednak ze školy.

- **Volný čas a vliv party**

a) *Skupina vrstevníků* – dítě se obklopuje svými kamarády, se kterými tráví svůj volný čas. Každá skupina přijímá jisté normy, jež její členové musí dodržovat, jestliže chtějí do party patřit. Problém nastává tehdy, jestliže dítě patří do skupiny s kladným vztahem k alkoholu, kouření či drogám. Často se v chování členů těchto skupin objeví i další patologické chování – např. záškoláctví, krádeže, vandalismus apod. V souvislosti s těmito činnostmi se potom stává tato vrstevnická skupina pro dítě hrozbou.

### 2.1.3 Role pedagoga při záškoláctví žáka

Při řešení záškoláctví škola vychází z doporučených postupů, které jsou vydávány MŠMT v rámci Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Každá škola ve školním řádě jasně stanovuje podmínky a způsoby omlouvání absencí žáků. Problém záškoláctví se může řešit jednak na úrovni samotné školy a jednak, v případě, že neomluvená absence žáka přesáhne 25 hodin, i u přestupkové komise obce či městské části, a to i za spolupráce OSPOD. Jestliže i přesto nenastane v docházce dítěte náprava, jednání rodičů může být klasifikováno jako zanedbávání povinné péče o dítě a dítě jim může být i odebráno.

Velmi důležitou roli hraje u problematiky záškoláctví včasné odhalení tohoto nežádoucího chování. I přesto, že při plánované absenci žáka by měla být jeho nepřítomnost omluvena předem, nebo alespoň v den jeho absence, často se stává, že dítě donese omluvenku třídnímu učiteli až při svém návratu do školy. Učitel žákovu absenci eviduje, a pokud není do tří dnů od počátku nepřítomnosti omluvena, informuje o ní učitel rodiče. Pokud o absenci dítěte rodiče ví, učitel je vyzve k doložení nepřítomnosti dítěte ve škole. V opačném případě, kdy o absenci rodiče nemají tušení, se řešení situace odvíjí od toho, zda se jedná pouze o jednorázovou událost, nebo se již několikrát opakovala. Pro nápravu jednorázové záležitosti většinou postačí projednání celé věci s rodiči i daným žákem. Jestliže se však záškoláctví opakuje, často se tento problém řeší formou osobního jednání rodičů, třídního učitele a popř. dalších osob na půdě školy.

Možnou pedagogickou intervenci pro záškoláctví zde nabízí Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin, ed. (2010):

Jistou formou pro řešení situace je jednání rodičů a výchovné komise. Z této formy komunikace mohou mít rodiče strach, neboť na jednání je přítomno více pedagogů a fantasijní představa rodičů z tohoto jednání může nabývat až podoby soudního tribunálu, který již dopředu o provinění dítěte a jeho následném osudu rozhodl. Pokud má setkání s rodiči přinést kýžený výsledek, na jednání musí probíhat otevřená komunikace, jejímž cílem bude společná diskuze pedagogů, rodičů i žáka samotného o tom, jak situaci vyřešit a jak jí předcházet. Důležitá je zde tedy vzájemná spolupráce a ochota společně hledat cesty k řešení. Tyto schůzky se často uskutečňují za přítomnosti třídního učitele, rodičů, žáka, výchovného poradce, zástupce vedení školy a někdy také i metodika prevence.

Struktura schůzky může mít podle Bučilové Kadlecové, Krejčové a Mertina (2010) následující podobu:

- formulace problémového chování žáka a přednesení postoje k věci ze strany školy,
- vyjádření k problému ze strany rodičů,
- vyjádření k problému ze strany žáka,
- školou nastíněný další možný průběh v případě změny i v případě, že by náprava nenastala, např. spolupráce s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD),
- doplnění návrhů k řešení problému ostatními zúčastněnými ,
- znění společné úmluvy,
- zápis do formuláře z jednání,
- dohoda o termínu dalšího společného jednání, na kterém budou kontrolovány ,postupy ze společné úmluvy,
- podpis formuláře všech zúčastněných.

V průběhu rozhovoru s rodiči a žákem se snaží pedagogové rozklíčovat příčiny záškoláctví a přemýšlí nad postupy, jak je odstranit. Během jednání mohou být rodičům, v návaznosti na charakter příčiny záškoláctví, předány další kontakty na odborné instituce, např. pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen PPP), středisko výchovné péče (dále jen SVP) nebo psychologa. Pokud jako příčina záškoláctví shledán negativní vliv vrstevnické skupiny, je na místě zvážení takové formy řešení, která by dítě od problematické skupiny odloučila. Při dlouhodobé absenci (záškoláctví) dítěte je vhodnou podporou pro žáka, jenž se má opět začlenit do učebního procesu, stanovení přesných termínů, kdy bude kontrolováno doplněné učivo, popř. termíny pro konzultace, přezkoušení atd. O tomto kroku musí být informováni i ostatní vyučující daného žáka. (Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin, ed., 2010)

#### **2.1.4 Faktory eliminující výskyt záškoláctví**

Kyriacou (2005) ve výčtu možností, jak eliminovat výskyt záškoláctví, uvádí například budování příjemného školního prostředí, což zahrnuje nejen čisté, pohodlné a bezpečné prostředí, ale také budování vzájemných kladných vztahů mezi spolužáky, mezi učiteli a žáky a vytváření vzájemné pomáhající si atmosféry. Jako další důležitý předpoklad

pro předcházení této problematice považuje sledování absence a včasné informování rodičů o absenci dítěte. Kontrola docházky by měla být prováděna ihned na začátku hodiny. V případě, že žák chybí, by rodiče měli být informováni hned první den jeho absence. Jistou možností, jak snížit výskyt záškoláctví v souvislosti se školní neúspěšností, by také mohla být podpora při studijních potížích – příležitost doučování pro žáky, kteří s učivem mají problém.

U záškoláctví často dochází také ke lhaní a podvádění, jimiž někdy žáci kryjí svou absenci.

## 2.2 Lhaní a podvody

Lhaní vždy nemusí znamenat záměrné uvádění nepravdy. I zde můžeme rozlišit několik typů takového chování. Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin, ed. (2010) rozlišují tři kategorie lží:

- **Konfabulace** – není považována přímo za patologické chování. Je typická pro předškolní věk, kdy si dítě samo o sobě neuvědomuje, že se lži dopouští. Dítě prolíná sny se skutečností, dává průchod své fantazii, nechá se ovlivnit sugestivně položenou otázkou, neuvědomuje si pravý význam jednotek délky, času, vzdálenosti, velikosti apod. Pokud by tento způsob myšlení přetrvával až do pozdějšího věku, bylo by na místě zbystřit.
- **Bájevá lhavost** – umožňuje uspokojovat potřeby, které nemohou být jiným způsobem naplněny. Může se jednat například o dlouhé vyprávění příběhů, ve kterých hraje vypravěč důležitou roli - tímto chce na sebe dítě upoutat pozornost či získat u druhých obdiv. Opět by tento model myšlení měl ustávat v průběhu středního školního věku, tj. 8–11 let. Dostatečnou reakcí na tyto dva první typy lží je dát dítěti najevo naše pochybnosti o jeho výrociích.
- **Pravá lež** – se od předchozích dvou typů lží odlišuje tím, že se jedná již o záměrné uvádění nepravd, tedy zde si již dítě plně uvědomuje, že to, co říká, není pravdivé. Typická je pro takovou lež snaha se něčemu vyhnout, něco získat nebo něčeho dosáhnout.



### 2.2.1 Role pedagoga při lži žáka

Učitel se během své praxe velmi často setkává s žáky, kteří lžou. Lazarová (1998) však upozorňuje na to, že je nutné rozlišovat, zda se jedná o lež „neškodnou“, jejímž cílem může být vychloubání se před spolužáky, přibarvení si určité historiky apod., čímž nikomu fabulátor neublíží, nebo zda se jedná o záměrnou, zlomyslnou, promyšlenou lež. V takovém případě je nutné zaměřit se na to, co jí vlastně předcházelo, zjistit, čeho tím žák chtěl dosáhnout, vysledovat, jak často se lež/lži opakuje, všimnout si typického chování žáka při lži – například klopení očí, nápadné pohyby apod. Častými cíli ze strany žáka v případě lži může být: snaha vyhnout se nepříjemné povinnosti, být v očích druhých lepším, vyhnout se trestu, odpovědnosti, uškodit někomu jinému, pomstít se, podvádět pro vlastní prospěch atd.

O možných přístupech učitele k této problematice hovoří Martin a Grendwoodová Waltmanová (1997). Pokud žák vyrůstá v prostředí, kde je sebemenší prohřešek tvrdě trestán, bude u něj pravděpodobnější, že lež bude používat jako jistou formu sebeobrany i ve školním prostředí. Pro tento případ je vhodné dobře uvážit, jestli je postih za daný prohřešek opravdu nutný. Účinným prostředkem pro eliminaci lživého chování se tak naopak může stát i ocenění žáka, který se ke lži přizná. Dosáhneme tím snížení jeho obav z neúspěchu nebo z následného trestu za chybné jednání.

Na co si však učitel musí dávat pozor, jsou záměrné lži a podvody žáků, kteří i tímto způsobem získávají u svých spolužáků obdiv, jelikož je u nich takové chování bráno za projev vítězství žáka nad učitelem. Pokud navíc žák užije lži s cílem někoho pomluvit nebo očernit, stává se lež velmi nebezpečným nástrojem pro ublížení druhé osobě. Při takovémto chování je vždy nutný kázeňský postih daného žáka se zdůvodněním, proč je takové chování nepřijatelné a jaké má následky. (Martin, Grendwoodová Waltmanová, 1997)

### 2.3 Krádeže

Za další projevy problémového chování jsou považovány krádeže.

Ne vždy můžeme pokládat získání cizí věci bez vědomí vlastníka za krádež. Především v předškolním až mladším školním věku se velmi často můžeme setkat se situacemi, kdy si dítě od svého kamaráda či spolužáka vezme předmět/věc, aniž by o tom

kamarád či spolužák věděl. V takovém případě se však nejedná o pravou krádež, neboť si dítě ještě plně neuvědomuje pojem vlastnictví a jednoduše u něj převáží okamžitá touha si předmět/věc, která se mu líbí, kterou nemá nebo z nějakého důvodu ani nemůže mít, vzít. Jedná se tak spíše o zkratovité, ne předem promyšlené jednání. Stejně tak za krádež neoznačíme situaci, kdy si jeden sourozenec od druhého vezme jeho věc bez předchozí domluvy. Přísných trestů bychom se v takových případech měli vyvarovat. Vhodným zásahem je na tomto místě dítěti vysvětlit potřebu při vypůjčování věcí se nejdříve dovolit toho, komu věc patří. (Martínek, 2009)

### 2.3.1 Motivy krádeží

Pravou krádeží a jejími možnými motivy se zabývá Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin (2010), kteří hovoří o pravé krádeži v souvislosti s jednáním, jež je už dopředu promyšlené, plánové a přináší zloději jistý zisk. Zde je již sankce nevyhnutelná a potřebná. Stejně tak, jako u ostatního problémového chování, je i zde velmi důležité zaměřit se nejdříve na příčiny, proč ke krádeži vlastně došlo. Opět zde totiž mohou hrát roli odlišné cíle a motivy, od kterých by se pak měly odvíjet odlišné formy postihů. Možné motivy krádeží jsou:

- **Špatné rodinné zázemí** – v rodině, kde se rodiče o dítě nezajímají, nestarají se o něj, neposkytují mu ani prostředky na základní potřeby – tj. stravu, se pro dítě krádež může stát jedinou možností, jak si jídlo opatřit. Další pohnutkou ke krádežím vlivem rodiny může být fakt, že se rodinní příslušníci takového chování sami dopouštějí, ba dokonce mohou dítě k takovému jednání i vybízet. Podle těchto morálních hodnot, které dítě z rodiny přejímá, pak může dítě usoudit, že dopouštění se krádeží je běžnou a normální věcí. Bezesporu se pak vzor takového rodinného prostředí stává pro dítě nebezpečným vzhledem k jeho dalšímu vývoji.
- **Krádež pro druhé** – ke krádeži pro druhé dochází v situacích, kdy je dítě členem pro něj nebezpečné vrstevnické skupiny, nebo jestliže si chce dítě získat přízeň druhých.
  - a) *Vliv vrstevnické skupiny* – dítě je ve vrstevnické skupině k takovému chování vybízeno s pohrůzkou, že pokud tak neučiní, bude ze skupiny vyloučeno. Krádeže se nemusí dopouštět pouze jeden člen skupiny, ale toto chování může být dokonce celou skupinou přijímáno a považováno

za jakousi formu zkoušení či překračování pravidel, norem apod. Forma nelegálního chování může přerůst až do organizovaného zločinu.

b) *Snaha si získat přízeň druhých* – v tomto případě, kdy se dítě dopouští krádeže pro druhé, může jít o důsledek citového strádání, které si chce dítě právě krádeží vynahradit. Dítě pak očekává, že tím v očích svých vrstevníků získá prestižnější postavení, popř. že si jejich obdarováváním různými předměty, penězi apod. si získá jejich přízeň a kamarádství.

- **Důsledek šikany** – dítě vystavené šikaně lehce podlehne tlaku osob, které jej šikanují a uvolí se k jednání, ke kterému by se za jiných okolností neuchýlilo.

Fontana (2010) zmiňuje ještě jeden z dalších motivů krádeží u dětí, které pocházejí z bohatých rodin. Tyto děti se tohoto jednání nedopouští kvůli tomu, že by si danou věc nemohly koupit, ale dopouští se ho za účelem upoutat na sebe pozornost zaneprázdněných rodičů nebo prožít vzrušení z nežádoucího chování.

### 2.3.2 Role pedagoga při řešení krádeže ve školním prostředí

Je důležité rozlišovat mezi jednotlivými motivy krádeží. V některých zmíněných případech by jistě potrestání „pachatele“ nebylo zcela správné (například krádež v důsledku šikany, nedostatku jídla). Podle povahy a rozsahu krádeže se posléze do řešení případů krádeží zapojuje také Policie ČR či OSPOD.

Mynaříková (2011) hovoří o tom, že postupy pedagoga při řešení krádeže ve škole mohou být obdobné jako postupy rodičů při řešení krádeže v domácím prostředí. Shrnuje je do několika základních kroků:

- **Nepanikařit, vyhnout se fyzickým trestům** – nereagovat na zjištěné chování v afektu. S dotyčným žákem věc neřešit před celou třídou, nýbrž v soukromí.
- **Snažit se odhalit motivy krádeže** – zajímat se o důvody, které ho ke krádeži vedly. Zda ho k tomu někdo nenutil, jestli tím na sebe nechtěl pouze upoutat pozornost apod.
- **Otevřeně si s dítětem promluvit** – hovořit o tom, co se stalo, jaké to má důsledky. Žáka si vyslechnout, snažit se pochopit jeho motivy. Neodsuzovat žáka, pouze vyjadřovat odmítavý postoj k jeho špatnému chování.

- **Zjednat nápravu** – přimět dítě k navrácení odcizené věci a omluvě. V závažnějších případech sdělit sankci za krádež, jejíž forma by měla být také popsána ve školním řádu. Upozornit na postihy pro případ, že by se krádež opakovala.
- **Možnost šance na nový začátek** – stále dítěti prohřešek nepřipomínat, k incidentu se stále nevracet.

Metodický pokyn MŠMT věnovaný krádežím se zabývá také jejich kvalitací, kdy rozlišuje krádeže dle rozsahu způsobené škody. Jestliže se jedná o krádež věci s hodnotou do 5 000 Kč a nebylo k ní použito násilí (zničení šatní skříňky, šuplíku, věci, násilí proti osobě apod.), hovoří se o krádeži jako o přestupku. Pokud má však odcizená věc hodnotu větší než 5 000 Kč, jedná se již o trestný čin. Škola v každém případě po zjištění příčin takového jednání vyrozumí rodiče jak poškozeného žáka, tak žáka, který se krádeže dopustil. V situaci, kdy škola není schopná sjednat nápravu škody nebo se nemůže takové nápravy domoci, a to ani na žádost zákonného zástupce poškozeného, posléze věc ohlašuje Policii ČR. Spolupráce s OSPOD se navazuje v momentě, kdy dochází k opakovanému jednání a kdy předcházející výchovná opatření neměla žádný účinek.

### 2.3.3 Faktory eliminující výskyt krádeží

Učitel si společně s žáky může na začátku školního roku v rámci tvorby třídních pravidel vytvořit dohodu o půjčování a navracení věcí, dále stanovit, jak se bude zacházet s nalezenými předměty – např. odevzdání učiteli. Měly by být zmíněny i jisté sankce za porušení společné úmluvy. S další činností snižující výskyt krádeží přichází Kyriacou (2005), který navrhuje, aby učitel pracoval na prevenci v rámci třídnických hodin, do nichž může zařadit diskusi na téma morální výchovy. Žáci jsou tím vedeni k chápání správného chování, k prosociálnímu myšlení a také díky morální výchově dochází k prohlubování pozitivního vztahu k zákonům. Na hodinách je možné si vyzkoušet různé modelové situace a na delikt krádeže se dívat i očima okradeného, tedy jaké problémy mu krádež způsobí. Další možností prevence proti krádežím je uspořádání besedy s Policií ČR, která žákům přednese postihy za krádeže a doplní je konkrétními případy, jež v praxi řešila.

Tesařová a kol. (2016) dále zmiňují vhodnost upozornit žáky na to, že škola nemá zodpovědnost za cenné předměty, které si žáci nosí do škol, a proto by tedy měli žáci zvážit, jestli takto cenné předměty opravdu při výuce potřebují. Do jisté míry jiná situace nastává

například při tělesné výchově, kdy mají žáci možnost svěřit své cenné předměty do úschovy učiteli. Pokud je žákům tento způsob úschovy umožněn, učitel by měl cenné předměty dostatečně zabezpečit proti odcizení jinými osobami.

## **2.4 Návykové látky**

Dalším nezpochybnitelně palčivým problémem na školách je výskyt a distribuce návykových látek žáky.

Metodický pokyn MŠMT (č. j. 21291/2010-28, příloha návykové látky) označuje za návykové látky psychoaktivní chemické látky, které působí na centrální nervovou soustavu a navozují dočasné změny vnímání, nálady, vědomí a chování. Návykové látky dělí na:

- alkohol,
- tabák,
- konopné drogy,
- těkavé látky,
- stimulační látky,
- opioidy,
- halucinogeny,
- zneužívané léky,
- nové syntetické drogy.

Pro naše účely bude tato kapitola zaměřena na nejčastěji vyskytující se návykové látky ve školách, a to alkohol, tabák a drogy. Souhrnně zde budou označovány návykovými látkami.

### **2.4.1 Setkávání se s návykovými látkami a motivy k jejich užívání**

Martin a Greenwoodová Waltmannová (1997) poukazují na skutečnost, že návykové látky obklopují děti každý den. Mohou je vidět v obchodě, kam si jdou ráno koupit svačinu, v domácím prostředí, kde jsou většinou uloženy na určeném místě, na reklamních poutačích ve městě, v televizi a v neposlední řadě také u svých vrstevníků, kterými mohou být dokonce

lákání, aby svodům „zakázaného ovoce“ podleli. Často se pak stává, že dítě, které svým odmítavým chováním nechce nijak vybočovat ze skupiny, nakonec jejímu tlaku podlehne. V případě pravidelného užívání potom zbývá pouhý krůček k vypěstování si závislosti na dané návykové látce. Na místě je zde pěstovat v dětech odolnost nepodlehnutí takovému nátlaku a asertivně užívání odmítnout. Neustále se dětem musí připomínat, že v případě, kdy odmítnou nabízenou návykovou látku, si zaslouží spíše uznání než posměch těch, kteří ji nabízejí. Důležitou roli hraje samozřejmě také samotný postoj rodiny k dané problematice. Pokud sami rodinní příslušníci drogy užívají, rodiče kouří nebo holdují alkoholu, je dost pravděpodobné, že s dětmi nebudou vést debatu o rizicích užívání návykových látek, jejich účincích, následných dopadech na sociální život a jejich role v nastolení preventivních opatření vůči tomuto rizikovému chování nebude příliš úspěšná.

V období dospívání se u mladistvých setkáváme s touhou po osamostatnění a odpoutání se od autority dospělých, s čímž souvisí také překračování hranic a experimentování se zakázanými návykovými látkami. Prostřednictvím užívání návykových látek děti mohou získat pocit sounáležitosti k určité vrstevnické skupině či je naplněna jejich potřeba sdílet s ní podobné zkušenosti. I když se často jedná o příležitostné užívání, není možné takové jejich chování podceňovat, nebo dokonce zlehčovat. (Vágnerová, 2005)

#### **2.4.2 Role pedagoga při výskytu alkoholu, tabáku či drog ve školním prostředí**

Škola se musí jasně vymezit proti užívání návykových látek. Toto stanovisko musí být zaneseno také ve školním řádu a je nutné jej opět žákům připomenout před každou školní akcí, na níž vzrůstá pravděpodobnost užívání NL (například školní výlety, pobyty v přírodě, lyžařské a turistické kurzy apod.). Nejčastěji se ve školním prostředí můžeme setkat s akutní intoxikací žáka, vnesením NL do školy a její distribucí. (Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin, ed., 2010)

V případě podezření na užívání či přítomnost návykové látky ve škole je vhodným zásahem si s žákem pohovořit. Zde můžeme poukázat na možné důsledky při užívání nebo šíření návykové látky ve škole. Tesařová a kol. (2016) uvádí, že při podezření z toho, že žák vlastní návykovou látku, jej učitel může vyzvat, aby mu ji vydal. Pokud žák látku vydat odmítne, učitel nemá právo mu prohledávat osobní věci. Tato kompetence spadá do rukou

státní policie. O našem podezření je vhodné citlivě informovat rodiče a vyjádřit jim naše obavy. Cílem toho setkání není udělovat rodičům kázání, ale poukázat na možná rizika a nabídnout jim pomoc.

Jistou možností je také orientační testování na přítomnost návykové látky. V případě pozitivního výsledku orientačního testování však nelze zjistit, kdy byla látka žákem užita, v jaké míře a zda je žák momentálně pod jejím vlivem. Test může pouze potvrdit naše podezření, že žák návykovou látku užil. Pro tuto formu zjištění je však nutné mít k dispozici souhlas rodičů s orientačním testováním žáka. (Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin, ed., 2010)

Bučilová Kadlecová, Krejčová a Mertin (2010) doporučují následující obecné postupy při řešení problematiky týkající se návykových látek:

#### **Při výskytu akutní intoxikace**

- Učitel musí žákovi **zajistit bezpečné prostředí** – udržovat žáka v klidu, nevyvolávat konfliktní situace, snažit se působit klidným dojmem, sledovat zdravotní stav intoxikovaného a v případě, že žák upadne do bezvědomí, jej uvést do stabilizované polohy a zavolat zdravotní záchranou službu.
- Snažit se **zjistit, jakou látkou byl žák intoxikován, a tuto látku zajistit** – za přítomnosti dalšího pedagoga ji uložit do obálky, zapečetit ji, napsat na ni místo nálezů, datum a opatřit ji podpisem obou pedagogů.
- **Informovat o události rodiče** – dle závažnosti situace vyzvat rodiče, aby si svoje dítě ve škole vyzvedli, zejména pokud není schopno účastnit se výuky.

#### **Při vnesení návykové látky do prostor školy**

- **Zajistit návykovou látku** – postupovat stejně jako u zajištění látky při akutní intoxikaci. Navíc je nutno kontaktovat policii a předat jí zajištěnou návykovou látku.
- **Informovat o události rodiče.**

#### **Při distribuci návykové látky ve škole**

- **Zajistit návykovou látku** – viz předchozí postup.
- **Informovat o události rodiče.**

Lazarová (1998) ještě zmiňuje spolupráci s policií.

- **Zahájit spolupráci s policií** – jelikož se jedná jak o porušení školního řádu, ale také o trestnou činnost, je nutné celou záležitost ohlásit policii a spolupracovat s ní při řešení případu. Za trestnou činnost se v souvislosti s touto problematikou považuje jakékoliv poskytnutí návykové látky druhému, přechovávání, výroba a nabízení návykové látky.

#### 2.4.3 Faktory eliminující výskyt či užívání návykových látek ve škole

- **Učitel** může být **dobrým vzorem** pro své žáky – pokud žáci daného učitele mají rádi, vzhlížejí k němu a váží si jej, může mít pro žáky jeho odmítavý postoj k návykovým látkám velkou váhu.
- **Učit žáky odolat tlaku vrstevníků** – situace, kdy je žákovi nabízena návyková látka ne vždy skončí tím, že ji žák odmítne. I v tomto smyslu může sehrát škola důležitou roli. V rámci občanské výchovy nebo třídnických hodin mohou učitelé s žáky situace, kdy jim je nabízena návyková látka, přímo secvičit. Žáci se mohou během tohoto výcviku pokusit zformulovat důvody, proč odmítnout návykovou látku a jak v případě takovéto nabídky zareagovat. (Martin, Greenwoodová Waltmannová, 1997)
- **Upozornit žáky na důsledky plynoucí z porušování školního řádu** – žáci musí být seznámeni s případnými postihy za porušení školního řádu (například kázeňská opatření) a s dalšími důsledky jejich jednání. Například při kouření v prostorách školy, kdy je manipulováno s ohněm, dochází také k ohrožování bezpečnosti ostatních žáků ve škole.
- **Prevence** – pro žáky mohou být zorganizovány přednášky s odborníky týkající se dané problematiky. (Bártík, Miovský, ed., 2010)

Jiným neméně závažným problémem na školách je agresivní chování žáků a šikana.



## 2.5 Agresivní chování / šikana

Uvědomuji si, že téma šikany a agresivního chování žáků je nesmírně obsáhlé téma a přesahuje zaměření této diplomové práce. Proto se v ní zaměřím především na ty aspekty, které se týkají práce učitele se šikanou jakožto problémovým chováním.

Nelze říci, že bychom mohli šikanu či agresivní chování považovat za pouze výjimečně vyskytující se problémové chování ve školách. Není se čemu divit. Agresivní chování u žáků je posilováno okolím, ve kterém žijí. Žáci jsou neustále vystavováni vlivu médií (TV, rozhlas, počítačové hry), kde je agrese prezentována jako prostředek k dosažení cílů a řešení konfliktů. Takto prezentované násilí pak může v dětech vyvolávat pocit, že se jedná o zcela běžnou a normální věc, kterou se posléze snaží napodobit ve svém okolí. (Čáp, Mareš, 2007)

Než začneme hovořit o šikaně, je důležité si uvědomit rozdíl mezi samotnou šikanou, která je bezesporu patologickým jevem, a škádlením, které je běžným projevem sociálních kontaktů mezi vrstevníky. Během tohoto chování dochází ke vzájemnému poznávání a sblížování se. Typická škádlící hra chlapců vrstevníků je například testování si svých fyzických zdatností, pošťuchování se a podobně. Škádlení je tedy považováno za jistou formu hry. Problém však nastává tehdy, kdy se jeden ze zúčastněných se baví a pro druhého je tato forma hry nepříjemná či nepřijatelná. V případě opakování tohoto chování se již potom jedná jednoznačně o šikanu. Rozeznat od sebe tyto dva typy chování může být někdy velmi obtížné. (Říčan, Janošová, 2010)

Říčan a Janošová (2010) definují šikanu jako ubližování někomu, kdo se z nějakého důvodu nemůže nebo nedokáže bránit. Může to být například díky handicapu, tělesné slabosti či nešikovnosti, invaliditě, opožděnému rozumovému vývoji nebo díky početní převaze agresorů. Pedagogický slovník (2013) dále uvádí, že se jedná o jakékoliv fyzické, psychické nebo kombinované ponižování a týrání žáků, kterého se obvykle dopouští jiní žáci. Iniciátory šikany často bývají žáci starší, fyzicky vyspělejší, osobnostně nebo sociálně narušení.

Zjevným motivem agresora pro šikanující chování může být cíl pobavit třídu, předvést se před ostatními, demonstrovat před spolužáky svoji moc, sílu a nadřazenost, snaha upevnit si ve skupině moc nebo zisky materiální povahy. (Vágnerová, 2005)

Janošová, Kollerová, Zábrodská a spol. (2016) zmiňují tři základní kritéria, kterými se šikana vyznačuje. Jsou to:

- **záměrné agresivní jednání vůči druhému** – agresor jedná s úmyslem poškodit oběť – tzn. uvědomuje si, že to, co činí je oběti nepříjemné,
- **opakovanost agresivního jednání** – nejedná se pouze o jednorázovou záležitost, ale dochází k opakovanému ubližování,
- **nerovnováha síly mezi agresorem a obětí** – projevují se rozdíly ve fyzické nebo psychické zdatnosti.

### 2.5.1 Role pedagoga při řešení šikany ve školním prostředí

Bártík a Miovský (2010) poukazují u šikany na fakt, že by u pokročilejších stádií, kdy je na straně agresorů již většina žáků třídy, jedná se o dlouhodobý jev či jsou projevy šikanujícího chování velmi závažné, by měli být k řešení přivoláni specialisté, kteří se školním násilím zabývají. Přichází také s přehledným schématem první pomoci pro učitele při záchytu tohoto problémového chování.

- **Odhad míry závažnosti formou rozhovorů se zúčastněnými** – prostřednictvím získání informací z rozhovorů s informátory a oběťmi. Z hlediska posloupnosti rozhovorů by učitel měl nejdříve hovořit s oběťmi, a to nejlépe tak, aby si toho agresori nevšimli. Jistý prostor pro rozhovor v soukromí nabízí doba po vyučování. Zamezí se tím případné agresorově mstě oběti. Poté přichází na řadu v rozhovorech svědci, které může učitel vytipovat například z okolí šikanovaného nebo lze vybrat z těch žáků, kteří nijak nejsou vázáni na agresora. Během rozhovorů se učitel snaží zjistit rozsah šikany, a to kolik lidí je do šikany zapojeno, kdo je agresorem, kolik je obětí, kdo je aktivním účastníkem, kdo je iniciátorem, kdy, kde a jakým konkrétním způsobem ubližoval agresor oběti.
- **Zajištění ochrany oběti** – jelikož je školní docházka povinná pro všechny děti, je nutné zajistit, aby pro ně byla škola prostředím bezpečným, kde jim nebude ubližováno. V této souvislosti je možné zvýšit počet pedagogických dozorů, zajistit ve spolupráci s rodiči bezpečné příchody a odchody dítěte ze školy.
- **Rozhovor s agresorem** – k tomuto rozhovoru přistupovat až ve chvíli, kdy má vyšetřující pedagog nashromážděné důkazy. Pokud bude totiž tato fáze úspěšná,

může se stát, že bude mít agresor tendenci zapírat a jakákoliv podezření konfrontujícího učitele zpochybňovat. V takovém případě by se také usnadnila agresorovi ještě skutečnost – mohl by získat více času k zametení stop, instruování svého okolí a získávání si alibi.

- **Svolání výchovné komise** – celá věc bývá řešena za přítomnosti pedagogů, vedení školy, žáka agresora a jeho rodičů. Schéma jednání většinou začíná seznámením rodičů agresora s problémem, následuje vyjádření všech zapojených pedagogů a vedení školy, vyjádření žáka a vyjádření rodičů. Posléze se přistupuje k rozhodování výchovné komise v otázce postihů pro agresora. Možnými postihy může být důtka ředitele školy, snížena známka z chování, oznámení věci policii v návaznosti na závažnost a v krajním případě lze iniciovat také nařízení ochranné výchovy nebo pobyt v diagnostickém ústavu. K rozhodování výchovné komise většinou dochází tzv. za zavřenými dveřmi, a až následovně jsou se závěry srozuměni další účastníci jednání.
- **Rozhovor s rodiči oběti** – po jednání výchovné komise se přistupuje k jednání s rodiči oběti. V žádném případě se nesmí vést obě jednání zároveň, tedy jak za přítomnosti strany agresora, tak strany oběti. Rodiče oběti jsou seznámeni se zjištěními a závěry výchovné komise a jsou domlouvána další opatření.

Čeho by se učitelé měli při řešení šikany vyvarovat, uvádí Martínek (2009). Rozhodně by učitelé neměli rodiče oběti vyzývat k tomu, aby situaci brali do svých rukou a řešili ji s rodiči agresora nebo samotným agresorem sami. Je naopak nutné rodiče oběti ujistit, že šikana bude školou řádně vyšetřena, viníci budou potrestáni a o tom všem budou včas informováni. Velmi důležitá role rodičů v této situaci spočívá především v poskytování opory jejich dítěti, které se stalo obětí.

### 2.5.2 Faktory eliminující výskyt šikany

S faktory, které mohou pomoci eliminovat výskyt šikany, přichází Řičan a Janošová (2010):

- **Význam etické výchovy a vzor učitele** – v rámci etické výchovy lze u žáků posilovat vědomí úcty k druhým, ke všem živým bytostem a dále u nich podporovat prosociální citění. Působivým vzorem může být pro žáky i samotný učitel.

- **Pedagogický dohled o přestávkách** – jeho dostatečně hustá síť může předcházet možnému výskytu šikany, neboť dojde ke snížení počtu „slepých míst“.
- **Ve zvýšené míře se zajímat o děti se vztahovými, sociálními či zdravotními problémy** – u těchto dětí je větší pravděpodobnost, že se stanou potencionálními oběťmi.
- **Věnovat čas k posílení budování dobrých vztahů mezi žáky** – v rámci třídnických hodin, školních akcí, ale i během jednotlivých předmětů je možné zařadit aktivity na prohlubování vzájemných vztahů mezi žáky, které následně vedou k všeobecně pomáhající atmosféře třídy.
- **Nepoukazovat před žáky na nedostatky druhého** – ironických poznámek na účet žáků ohledně jejich znalostí, povahy a podobně by se učitel měl jistě vyvarovat. Jeho poznámky by mohly být spouštěčem pro posměch ostatních žáků.
- **Zaujmout jasný postoj k šikaně a nepřehlížet její projevy** – dát žákům jasně najevo, že žádné projevy agresivního chování a šikany nejsou ve škole tolerovány. Poukázat na bod školního řádu, který se této tematice věnuje.
- **Vliv zdravého rodinného prostředí** – také rodičovská výchova s kladnou hodnotovou orientací napomáhá k eliminaci šikany. Pokud jsou děti v rodinách vedeny k tomu, že mají slabším pomáhat, mají je ochraňovat a v případě potřeby se jich zastat, je málo pravděpodobné, že by se z takových dětí stali agresori nebo že by proti vzniklé šikaně, o které by věděly, nijak nezasáhly. Dobré vztahy a komunikace mezi dětmi a jejich rodiči mohou být stěžejní pro zachycení prvních signálů projevující se šikanou. Děti, které svým rodičům důvěřují a cítí od nich podporu, se obvykle s problémy nebojí svěřit.

## 2.6 Vandalismus

Určitým projevem agresivního chování je také vandalismus.

O vandalismu hovoří Vágnerová (2005) jako o chování, během kterého dochází k ničení a poškozování věcí, předmětů a budov. Specifickým projevem takového chování agresorů je tvorba graffiti, kterou se snaží kompenzovat své problémy se společností. Během jejich „umělecké“ tvorby porušují hned několik norem. Z této činnosti agresorovi zpravidla neplyne žádný zisk ani užitek. Jedná se tedy pouze o projev bezohledného agresorova chování k cizímu majetku.

Vandalismu se často děti dopouští v rámci skupiny, v níž nabývá jejich pocit moci a síly. Stává se, že tuto sílu posléze demonstrují způsobem, který vede k poničení majetku. Jejich motivem k této činnosti může být chuť se někomu pomstít, někoho potrestat, eliminovat nudu, vyprovokovat někoho, snaha získat si pozornost svého okolí, které bude jejich činem šokováno, ukázat vlastní odvahu a sílu před spolužáky. (Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin, ed., 2010)

S výčtem nejčastějších škod ve školním prostředí, které jsou způsobeny vandalismem, přichází metodický pokyn MŠMT věnovaný tematice vandalismu. Jedná se například o ulomené části školního nábytku, poškozené dveře, zdevastované školní pomůcky a učebnice, poničené interaktivní tabule a také se sem řadí popsany nábytek, nejrůznější čmáranice na lavicích, dveřích záchodů a tak dále.

### 2.6.1 Role pedagoga při řešení vandalismu ve školním prostředí

Vágnerová (2005) uvádí několik základních kroků, kterými se učitel může řídit v případě řešení tohoto problémového chování.

- **Zjistit, kdo se vandalismu dopustil** – zda byl agresorem pouze jedinec, nebo větší skupinka žáků, což bývá častější variantou. Při případném zatloukání žáků lze použít strategii, která předpokládá finanční zapojení celé třídy za vzniklé škody. Většinou se projeví nevole žáků, kteří se do ničení majetku nijak nezapojovali, a ti pak poukáží na skutečné pachatele.
- **Vyšetřit okolnosti, za kterých k vandalismu došlo** – kdo byl iniciátorem chování, jehož důsledkem byl poničený majetek; do jakého rozsahu sahají škody.
- **Vést pachatele k přijetí následků** – účinným kázeňským opatřením pro pachatele se stává nahrazení všech škod, a to ať už finančními, nebo materiálními prostředky. Škodu lze vymáhat po rodičích žáka, jenž se vandalismu dopustil.

### 2.6.2 Faktory eliminující výskyt vandalismu ve škole

S návrhem jistého preventivního opatření proti vandalismu přichází Bučilová Kadlecová, Krejčová a Mertin (2010), kteří hovoří o podílu žáků na vnitřní podobě školy, což se může projevit výzdobou školy či třídy. Díky tomuto jejich zapojení klesá

pravděpodobnost poničení vybavení školy. Žáci, kteří se budou ve škole cítit příjemně a navíc uvidí svůj podíl práce například na uspořádání třídy, vybavení rekreační místnosti, výzdobě společných prostor a chodeb, nebudou mít nejspíše potřebu toto prostředí nějakým způsobem ničit.

Další faktory, které mohou eliminovat projevy vandalizmu, uvádí metodický pokyn MŠMT (č. j. 21291/2010-28). V rámci prevence je dobré u žáků posilovat pozitivní sociální chování, rozvíjet kladný vztah ke společnosti, podporovat tvorbu společensky žádoucích hodnotových žebříčků a prosociálního chování. Dalšími možnostmi je posílený pedagogický dohled nad žáky během přestávek.

## **2.7 Výzkumy**

Než přejdu k samotné praktické části diplomové práce, chtěla bych se na tomto místě zmínit alespoň o některých výzkumech, které se problematikou popisovaného jevu zabývají, nebo s ním souvisí.

Lojdová (2015) se ve své studii, zaměřené na rezistentní chování žáků, zabývala otázkou, jak vnímají problémové chování žáků sami začínající učitelé, kteří se s ním setkávají v průběhu svých praxí. V rámci studie Lojdová kvalitativně analyzovala 58 pedagogických deníků studentů učitelství, které si psali během svých dlouhodobých praxí na druhém stupni základních škol. Výsledky ukázaly, že studenti považují za problémové chování takové chování, které se projevuje neochotou žáků se učit, odmítáním školy, apatií, neplněním povinností a vzpurným chováním vůči učiteli. V rámci svých praxí se setkali s žakovým ignorováním obsahu vzdělávání i ignorací učitele žákem, se snahou žáků diskutovat s učiteli o nastavených pravidlech a setkali se také s agresivními žáky, kteří v hodinách odmítali pracovat nebo slovně útočili na své učitele. Výsledky výzkumu poukázaly na fakt, že pro studenty učitelství je velmi obtížným úkolem vypořádat se na svých praxích s problémovým chováním žáků, a proto Lojdová uvádí, že je potřebné zařadit do kurikula přípravy budoucích učitelů více témat a oblastí, zaměřených právě na problémového chování žáků, což by umožnilo studentům nahlédnout do možných způsobů jeho řešení.

Výzkum provedený Hruškovou a Mrhálkem (2018), který byl realizován formou kvantitativního šetření s využitím hromadných dotazníků, se zaměřoval na konzumaci alkoholu, nikotinu, nelegálních drog, léků a energetických nápojů a dále také na pohyb

v rizikovém prostředí, za které autoři označili prostory nočních klubů a diskoték. Výzkumným vzorkem se stali v rámci této studie všichni žáci šestého a devátého ročníku základních škol v Českých Budějovicích. Výsledky výzkumu byly následně porovnány s celorepublikovou studií, z čehož vyplynulo, že u českobudějovické mládeže dochází k nižšímu výskytu rizikového chování. Zajímavým výsledkem výzkumu bylo, že se ukázala vzestupná tendence užívání analgetik a energetických nápojů mezi žáky šestých tříd. Výzkum také poukázal na vztahovou propojenost mezi užíváním návykových látek a rizikovými aktivitami, kterým se žáci věnují ve svém volném čase. Z výsledků dále vyplynulo, že přímo úměrně s dobou strávenou u počítače roste konzumace energetických nápojů.

Zajímavý pohled na problematiku chování žáků přinesl výzkum Makovské (2011), který se zaměřil na techniky chování žáků, které vedou ke změně učitelova chování v jejich prospěch. Z analýzy 32 záznamů vyučovacích hodin vyplynulo, že žáci k tomuto účelu využívají několik různých manipulativních strategií. Výsledky výzkumu odhalily strategie jako je obviňování učitele z nespravedlnosti, vyvolávání v učiteli pocitu viny, lichocení učitele, přehrávání žákových emocí, obecné výmluvy žáka, odvolávání se na vyšší autoritu a další. Autorka této studie upozorňuje na to, že těmito zmíněnými strategiemi lze velmi snadno učitele ovlivnit, a proto by se měl učitel snažit je rozklíčovat a nepodléhat jim.

Novotný (1997) poukazuje ve svém výzkumu na autoritářské působení učitele a jeho negativní vliv na vztah učitele s žákem i na komunikaci s rodiči žáků. Autoritářský styl učitele vnímá Novotný jako velkou překážku pro zdravě vyvíjející se školní vztahy a také v něm vidí možné příčiny problémového chování žáků. V rámci výzkumu byl zaslán dotazník, sledující danou problematiku, 171 učitelům druhého stupně základních škol v Brně. Výsledky prokázaly, že učitelé s autoritářskými rysy často zaujímají proti rodičům svých žáků negativní postoj, který poškozují jejich vzájemnou komunikaci a činí ji daleko obtížnější, například při řešení potíží s žákem. Naopak neočekávaným výsledkem bylo, že učitelé s rysy autoritářské moci hodnotili žáky daleko pozitivněji než ostatní učitelé.

Studie provedená Bendlem (2004) se zabývá vztahem způsobu výchovy dítěte v rodině a kázní dítěte ve škole. Výzkum byl prováděn na vzorku žáků sedmých a osmých ročníků pěti základních škol v Praze. Výzkumný vzorek byl reprezentován 711 respondenty. Každému žákovi byl dán dotazník týkající se způsobu výchovy v rodině a dále anketní list zaměřený na hodnocení ukázněnosti žáků. Dotazníky vyplňovaly žáci bez přítomnosti

učitelů. Před vyplňováním dotazníků byli žáci ujištěni o zachování anonymity jejich odpovědí. Výsledky tohoto výzkumu jasně poukázaly na těsnou provázanost způsobu výchovy dítěte v rodině a jeho chováním ve škole.

Oblastí, na kterou se ve svém výzkumu zaměřila Šed'ová (2011), bylo uplatňování mocenské pozice během výuky jednak ze strany učitelů a jednak ze strany žáků. Výzkum vycházel z analýzy videostudií vyučovacích hodin, hloubkových rozhovorů s učiteli a dotazníkového šetření s žáky. Výzkumný vzorek tvořilo 16 tříd a 16 učitelů ze čtyř různých škol. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že k dosažení mocenského vztahu na obou stranách dochází pomocí vyjednávání obou stran a vzájemným respektováním se. Ukázalo se, že vzájemný respekt je nezbytným předpokladem pro dobře fungující vztahy mezi učiteli a žáky a faktorem, který může předcházet konfliktním situacím mezi oběma stranami.



## 3 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části diplomové práce se zabývám otázkami, které se týkají toho, jak vnímají problémové chování žáků ve škole samotní učitelé. Výzkumným cílem je zamyslet se nad tím, jaké projevy chování žáků považují učitelé za problematické, jak reagují rodiče na oznámení o problémovém chování svého dítěte, zda má učitel nějaké možnosti, jak problémovému chování předcházet či jej eliminovat a podobně. Pro zpracování praktické části jsem si vybrala formu kvalitativního výzkumu, který je založen na interpretativní fenomenologické analýze dat, zkracováno IPA.

### 3.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativním výzkumem se rozumí proces, během něhož dochází k porozumění společenskému nebo lidskému problému. Na začátku každého výzkumu si nejdříve výzkumník stanoví základní otázky výzkumu, které však nebývají striktně jen uzavřené. Tyto otázky totiž může výzkumník v průběhu celého výzkumu měnit, nebo je doplňovat dle potřeby. (Hendl, 2016)

Prostřednictvím kvalitativního výzkumu jsou účastníci zkoumání v jejich přirozeném prostředí, na které jsou zvyklí nebo ve kterém se cítí příjemně. Výzkumník se zaměřuje na detailní popisy jejich každodenního života, na jejich prožitky, chování a vnímání zkoumaných jevů. Díky kvalitativnímu přístupu může výzkumník vysledovat, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány samotnými účastníky výzkumu. Výzkumník se tak cestou porozumění snaží rozklíčovat, jak dané situaci rozumějí samotní účastníci. „*Úkolem badatele je vypátrat, jak sami aktéři rozumějí sociálním situacím a které důvody je vedou k určitému jednání.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 19)

Výzkumná data kvalitativního výzkumu mohou zahrnovat přepisy poznámek z jeho sběru, fotografie, audiozáznamy, videozáznamy, osobní komentáře a poznámky, úřední dokumentaci a dále obecně vše, co výzkumníkovi může pomoci přiblížit všední život účastníka a lépe jej poznat. Z nashromážděných dat se výzkumník snaží danému účastníkovi porozumět, pochopit jej a následně se snaží o svých zjištěních podat zprávu. (Hendl, 2016)

Kvalitativní výzkum nabízí několik základních přístupů vyhodnocování a interpretace získaných dat. Ve své práci používám fenomenologicky zaměřený výzkum. Ten klade důraz na porozumění vnímání určité zkušenosti jedinci. „*Hlavním cílem fenomenologického zkoumání je popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců.*“ (Hendl, 2016, s. 130)

### 3.2 Metoda výzkumu

Metodou, kterou jsem si pro tuto práci zvolila, je polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor definuje Mišovič (2019) jako nejběžnější techniku využívanou v rámci kvalitativního výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor pracuje s předem připravenou strukturou otázek týkajících se problematiky výzkumu. Během rozhovoru mohou být tyto připravené otázky, které tvoří kostru rozhovoru, doplňovány o další, a to v návaznosti na kontext. Díky doplňujícím otázkám může dojít k odkrytí důležitých a detailnějších informací, jež ve svém důsledku přispívají k lepšímu porozumění výzkumu. Tento typ rozhovoru je většinou pro dotazovaného příjemnější formou na rozdíl od strukturovaného nebo nestrukturovaného rozhovoru. Mišovič o polostrukturovaném rozhovoru říká: „*Je relativně volně uspořádaný a otevřený vůči tomu, co účastník cítí, a reflektuje to, co důležitého a významného říká v souvislosti se záměry výzkumného projektu.*“ (Mišovič, 2019, s. 82)

Před samotným rozhovorem jsem dotazovaným s předstihem poskytla seznam otázek, na které jsem se jich během rozhovoru chtěla zeptat, aby měli představu o zvoleném tématu.

- Jak byste definoval/a problémové chování žáků?
- S jakým druhem problémového chování žáků jste se během praxe setkal/a?
- Mohl/a byste uvést konkrétní příklad problémového chování žáka, který jste vy osobně řešil/a a způsob vašeho řešení?
- Jaké pocity ve Vás vyvolává problémové chování žáků?
- Jaké máte zkušenosti, při řešení problémového chování, s rodiči žáků?
- Jak vnímáte četnost výskytu problémového chování v čase?
- Co podle vás může eliminovat výskyt problémového chování žáků?

Následně jsem si postupně domluvila s dotazovanými přesné termíny a časy schůzek. Prostředím, ve kterém se rozhovory odehrávaly, byly kabinety vyučujících, kam jsem byla pozvána. Toto prostředí pro dotazované bylo blízké a troufnu si říci, podle jejich prostorového uspořádání, i příjemné. Před zahájením rozhovoru byli dotazovaní ujištěni o zachování anonymity. Během rozhovoru jsem si dělala drobné poznámky a doptávala jsem se na doplňující otázky, které se nabízely z kontextu získaných odpovědí. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Po ukončení rozhovorů jsem zhotovovala jejich doslovné přepisy a následně byly kódovány a interpretovány pomocí interpretativní fenomenologické analýzy dat.

### 3.3 Interpretativní fenomenologická analýza dat (IPA)

Interpretativní fenomenologická analýza, jak o ní píše Řiháček, Čermák a Hytych (2013), je porozumění žité zkušenosti daného jedince. *Důležitými pilíři analýzy IPA jsou* přitom *tři přístupy – fenomenologický, hermeneutický a idiografický.*

- Fenomenologie slouží k nalézání jedinečné zkušenosti člověka a k prozkoumávání způsobu jejího vnímání konkrétním jedincem.
- V rámci hermeneutického přístupu se v IPA využívá tzv. dvojí hermeneutiky. Během ní se na jedné straně snaží respondent výzkumu porozumět danému jevu, své zkušenosti či fenoménu a na straně druhé se snaží výzkumník porozumět způsobu, jak k takovému porozumění respondent dochází. Výzkumník se zároveň snaží objasnit, jaký význam přisuzuje respondent své odžité zkušenosti.
- Podle idiografického přístupu se výzkumník zaměřuje na jedinečnost každého případu a jeho detailní prozkoumání, které není ukončeno dříve, než výzkumník dosáhne určitého stupně porozumění, kdy se již nedozvídá žádné nové skutečnosti.

Nejčastěji využívanou metodou sběru dat v IPA je *kvalitativní rozhovor*. Prostředí by mělo být vybráno s ohledem na účastníky rozhovoru. Tento prostor by měl nabízet klid, aby rozhovor nebyl ničím a nikým rušen, a měl by působit příjemně, aby během rozhovoru nepanovala napjatá atmosféra či přespřílišná nervozita. Během rozhovoru výzkumník zaznamenává data, která posléze analyzuje a interpretuje. (Hendl, 2016)

*Při samotné analýze se může výzkumník řídit doporučenými postupy* dle Smithe, Flowerse a Larkina (2009), na které odkazují ve své publikaci Řiháček, Čermák a Hytych (2013):

- *Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu* – zde může výzkumník objasnit svou motivaci pro téma výzkumu a zároveň reflektovat svůj vztah k dané problematice.
- *Čtení a opakované čtení* – během prvního čtení přepisu rozhovoru se výzkumníkova pozornost zaměřuje přímo na osobu dotazovaného a snaží se dívat na problematiku výzkumu jeho očima. K lepšímu vcítění se do prožívané zkušenosti dotazovaného může pomoci opětovný poslech nahrávky s jeho hlasem.
- *Počáteční poznámky a komentáře* – i když se výzkumník snaží z textu zachytit zejména to, co je významné či zajímavé, nezavrhuje ani další části z nashromážděného materiálu. Text opatřuje po stranách svými komentáři. Komentáře se mohou týkat významové stránky, jazykové stránky či mohou mít povahu otázek. Všechny jsou však vystavěné na základě respondentových slov.
- *Rozvíjení vznikajících témat* – v tomto kroku dochází k redukci dat, kdy prostřednictvím vytvořených poznámek a komentářů vznikají tzv. rodící se témata. Cílem je modifikace prvotních poznámek a komentářů, které vznikaly spíše na bázi volných asociací s textem, do nosných témat, jež zachycují zkušenost dotazovaného.
- *Hledání souvislostí napříč tématy* – v této fázi jsou mezi jednotlivými tématy hledány vztahy, kterými jsou propojeny. Z již vytvořených témat tak mohou vznikat témata jim nadřazená.
- *Analýza dalšího případu* – v případě, že analyzujeme více rozhovorů, postupujeme obdobným způsobem, jak je zmiňováno výše.
- *Hledání vzorců napříč případy* – dochází k propojení jednotlivých analýz rozhovorů. Výzkumník si všimá, jaké jsou souvislosti mezi zkušenostmi dotazovaných; které z témat se jeví ve všech případech jako nejsilnější apod.

Dalším krokem výzkumu je *interpretace získaných dat*. V té se výzkumník snaží jít dále za to, než co je zjevné z textu. Interpretace přitom striktně vychází z textu a její věrohodnost je dokládána přímými citacemi dotazovaného. Výzkumník si přitom musí dávat pozor na to, aby neinterpretoval svá přesvědčení, ale interpretoval přesvědčení, zkušenosti a příběh dotazovaného. (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013)

*Výsledky* interpretativní fenomenologické *analýzy můžeme prezentovat dvěma způsoby*. První způsob je založen na prezentaci hlavních témat, která nám během analýzy vzešla, a jejich podtémat. Nejdříve je předložen seznam hlavních témat a posléze jsou témata podrobněji popisována i s jejich podtématy dle jednotlivých dotazovaných. Druhý způsob umožňuje prezentovat výsledky idiograficky, to znamená že je řadíme podle jednotlivých dotazovaných. (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013)

### 3.4 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zmapovat, jak problémové chování žáků vnímají učitelé. Položila jsem si tedy následující výzkumné otázky:

- Co samotní učitelé považují za projevy problémového chování žáků?
- Jak jsou schopni učitelé problémové chování žáků řešit?
- Ovlivňuje nějakým způsobem problémové chování žáků prožívání učitelů či jejich soukromý život?
- Jsou rodiče schopni spolupráce při řešení problémového chování jejich dítěte?

### 3.5 Výzkumný soubor

Pro IPA je typický malý výzkumný soubor, který reprezentuje zkoumaný fenomén. Právě nižší počet dotazovaných totiž výzkumníkovi umožní detailní analýzu každého případu. V rámci analýzy se potom otevírá prostor také pro porovnání podobností, či rozdílů mezi jednotlivými případy. Smith, Flowers a Larkin (2009) doporučují pro studentské magisterské diplomové práce výzkumné soubory o velikosti 3–6 respondentů.

Výzkumný soubor mé práce je tvořen čtyřmi osobami, z toho jednou osobou je muž a zbylé tři osoby jsou ženy. Všechny dotazované osoby mají dlouholetou praxi a jsou učiteli na druhém stupni stejné základní školy. Volba dotazovaných byla ovlivněna jejich ochotou poskytnout mně rozhovor o daném tématu. Pro zachování anonymity nebudu v práci uvádět jejich pravá jména, ale budu je označovat pod zkratkami. Dotazované paní učitelky budou označeny jako U1, U2, U3, pro dotazovaného pana učitele použiji zkratku U4.

## 3.6 Výsledky

Tato kapitola předkládá výsledky zanalyzovaných rozhovorů. Při analýze rozhovorů jsem se držela doporučených postupů zmiňovaných výše. Nejdříve jsem se zamyslela nad reflexí své zkušenosti k výzkumnému tématu.

Zaměření praktické části diplomové práce jsem si vybrala především z důvodu získání inspirace pro řešení případného výskytu problémového chování žáků. Snad každý začínající učitel má z počátku své profesní kariéry obavy, aby jej žáci přijali, aby s žáky dobře vycházel a nedocházelo tedy k jakýmkoliv sporům, se kterými by si zpočátku nevěděl rady. Jelikož jsem se v rámci praxí během vysokoškolského studia s problémovým chováním žáků ani s nekázní nesetkala, potřebné dovednosti pro jejich řešení jsem nezískala. Velmi jsem oceňovala při studiu odborné semináře z pedagogicko-psychologických disciplín, kde jsme si mohli vyzkoušet řešit modelové situace, které inscenovaly právě problematiku chování žáků.

V rámci výzkumu jsem tedy proto pomocí rozhovorů chtěla zjistit, s jakým problémovým chováním se nejčastěji učitelé potýkají, jak jej případně řeší, zda se jim daří vést otevřenou komunikaci s rodiči v momentě, kdy je s rodiči nutné probrat problémové chování jejich dítěte, a v neposlední řadě, zda může učitel, tedy i já, udělat něco pro to, aby problémovému chování předcházel či jej eliminoval. Říká se, že člověk může studovat spoustu odborné literatury, tedy teorie, k této problematice, ale nejvíce ho naučí praxe. Provedený výzkum měl pro mě velký přínos, neboť se pro mě stal v některých případech velmi inspirujícím.

### 3.6.1 Analýza rozhovoru s paní učitelkou U1

Paní učitelka U1 učí na základní škole už dvacet osm let. Během své dlouholeté praxe také zastávala po devět let funkci výchovné poradkyně. V současné době již tuto funkci nevykonává. Z rozhovoru bylo více než patrné, že má s řešením problémového chování žáků nesmírné množství zkušeností.

Z rozhovoru vyplynulo, že U1 **považuje za problémové chování** takové chování, které narušuje klidný průběh vyučovací hodiny nebo přestávek. *„Třeba jakékoliv chování, které narušuje práci ve třídě, který narušuje i to, jak vypadají přestávky, nebo to chování*

*proti pravidlům ...“ Nejčastěji se setkává u žáků se ztrátou základních návyků k plnění si svých povinností, což považuje rovněž za problematické. „Co se mně zdá, že teď v poslední době je jako hodně, tak to je to, že jako žáci nemají jakoby žádný návyky. Jakoby neplní domácí úkoly, nenosí pomůcky, mají třeba v tašce celý týden stejný věci. Neumí se soustředit, neumí se ztišit v té hodině, vykřikují. No a pak vulgární vyjadřování, lhání.“*

Při způsobech řešení problémového chování hovořila U1 především o **možnostech, které učitel má**. Ty jsou velmi značnou mírou, podle jejího názoru, omezeny přístupem rodičů k danému problému. Rozlišuje rodiče dvojího typu. Prvním typem rodičů jsou rodiče, kteří si připustí problém s dítětem a chtějí se aktivně podílet na jeho řešení a nápravě. *„Někteří rodiče jako přišli, dalo se s nima domluvit úplně bezvadně, v klidu, věděli, co doma mají. Jako hned jsme se shodli na nějakým řešení, dokonce třeba i sami nějaký navrhli, jo? Tak my budeme to a to a vás prosím... Jako že to bylo i třeba o nepříjemných věcech celkem příjemný jednání.“* Druhým typem rodičů, jsou podle ní rodiče, kteří oznámený problém s jejich dítětem odmítají a staví se do zásadní opozice proti škole. U tohoto typu rodičů U1 vnímá řešení problémů jako něco nemožného. *„No a pak byli samozřejmě rodiče, kteří s náma ostře nesouhlasili. Jo, takže to pak ta spolupráce, když nemáš podporu rodičů, je nanič. To se můžeš na hlavu stavět a neuděláš nic.“* V tomto případě pak musí být někdy k řešení problematického chování přizvány i vnější subjekty, jakými je například i policie.

V rozhovoru U1 zmiňovala jeden případ krádeže, ve kterém rodiče vinu svého dítěte, i když mu byla prokázána očitým svědkem, popírali a nebylo možné s rodiči komunikovat na nekonfliktní úrovni. Hovořila o bezmocnosti případ vyřešit a nutnosti ho podstoupit třetí straně. Neviděla žádné jiné možné řešení. *„Pak do toho teda vstoupili agresivně ty rodiče a my už jsme neměli jinou možnost, než to prostě předat policii. Ať to teda vyšetří, prošetří. Jo? Takže to už vlastně nebyla z naší strany jiná možnost, než to předat té policii.“*

V souvislosti s problémovým chováním žáků U1 uvádí **velmi úzkou spojitost se vzorci chování jejich rodičů**, potažmo celé rodiny. Vlivu rodinného prostředí na problematické chování žáka přisuzuje velký význam. Dokládá to zmiňovaným případem krádeže, kde při komunikaci s rodiči lhali také rodiče, což se jim prokázalo. *„Já v tom, si myslím, vidím vzor té rodiny, jo? Protože i oni lhali a zapírali, i když věděli, že prostě jako máme... proč my bysme si to vymysleli? Máme svědka a všechno, tak oni lhali též. A oni lhali ve více věcech. Ta maminka ta lže dodneška. Ale já si myslím, že to bylo jakoby ten hodnotovej žebříček úplně jinej ... Tak to je ta nápodoba. To je ten hodnotovej žebříček z té*

rodiny ... Když se potom podíváš na ty problémový děčka, na to děcko, a zjistíš, kdo je tatínek a kdo je maminka, tak už je ti to jasný. “

**Při řešení problémového chování žáků používá U1 různé strategie,** které se jí během dlouholeté praxe osvědčily. Strategie rozliším na ty, jež se týkají přímo řešení problémového chování žáků, a na ty, které jim předcházejí.

Jednou ze strategií řešení problémového chování žáků je **vstřícná a „mateřská“ komunikace s žáky**, díky níž se jí žáci dokážou otevřít a svěřit se s případnými problémy, které mohou osvětlit důvody jejich chování. Tímto způsobem tedy někdy získává informace o zdrojích problémového chování žáků. Žáci podle ní ocení, když jim učitel ukáže, že mu na nich záleží a má o ně zájem. *„Ale když si s tím děckem sedneš a řekneš, ty, prosím tě, co blbneš, a začneš tak nějak klidně, což se někdy podaří a někdy taky ne (smích), tak jsem měla zkušenost, že i ti největší dacani se někdy rozmluvili, jo? A pak jsem zjistila, co třeba doma a tak, jo? Takže někdy se to jako dá, někdy jo.“*

Další uplatňovanou strategií je **důslednost v nastavení pravidel chování a plnění povinností**, díky které žáci ví, jaké chování je od nich vyžadováno. U1 poukazuje na nutnost nastavení si pravidel chování a povinností hned na začátku školního roku, nejlépe ihned při přestupu žáků na druhý stupeň. V tom vidí důležitou úlohu třídních učitelů. *„My to můžeme ovlivnit ve škole tím, že budeme důslední, že? Že budeme vyžadovat dodržování pravidel... My si musíme ve škole to chování jakoby udržet. Být důslední, dbát na to, aby se chovali slušně ... Já si dost myslím, že je to o tom, jak si to ten třídní nastaví od začátku ..., že je potřeba tu třídu nastavit v šestce. Tak jak jsem to říkala Andree. Pokud si to neošéfuješ hned v šestce, tak se sedmákama už neuděláš vůbec nic a ti další to už ne.“* U1 však připouští, že ne vždy, i přes sebevětší kvality a schopnosti učitele, se podaří problémovému chování žáků zamezit.

Důležitou strategií při řešení problémového chování žáků je pro U1 **ověřování si informací a mít** pro problémové chování žáka **důkazy**. Při konfrontaci žáka s problémovým chováním je pro U1 nesmírně důležité vyvarovat se nepodloženým informacím, které by mohli učitelé získat například od spolužáků daného žáka a podobně. Vychází ze zásady ověřování si informací, čímž se chce vyhnout neoprávněnému obvinění někoho. *„Většina té třídy totiž jakoby nevěděla nic. Jako von říkal a ten říkal, ale jenom jeden to viděl, jo? Takže většina třídy to neviděla. Jako že by to viděla na vlastní oči. Myslela si o tom svý. Ty holky*



*nám řekly, to určitě udělal ten a ten, ale já říkám ne, já chci, co jste viděly na vlastní oči. Jo? A jako to viděl jenom ten jeden kluk, a ten přišel až pozdějc. “*

Při řešení problémového chování žáků také U1 využívá **možnosti hovořit o problémech se svými kolegy**. *„Tak většinou se o tom bavíme, že jo. Když je to v mé třídě, tak se poptám těch, co tam učí. Tak se s něma o tom bavíme. No, a když jsem byla výchovná poradkyně, tak hlavně teda jsem to řešila se zástupkyní a s ředitelem, to určitě vždycky. A s třídním. No a teď jako třídní to řeším s těma učitelama, co tam učí většinou. “*

U1 zmiňovala také strategie, které pomáhají předcházet problémovému chování žáků.

Jedním z nich jsou podle ní **kázeňská opatření**. Kázeňské opatření přitom U1 vnímá spíše jako odstrašující opatření pro ostatní žáky, než pro samotného žáka, jehož chování je problematické. Zdůrazňuje tedy preventivní význam kázeňského opatření pro ostatní. *„Já jsem příznivec toho, že se mají dávat kázeňský opatření. Ne moc, ale mají se dávat. Někdo třeba řekne: ‚Dyť mu je to jedno.‘ Tomu žákovi to třeba je jedno, protože je natolik narušený a rodiče jako jim je to taky jedno, ale je to signál pro ty kolem. Pro tu třídu. Když on si to může dovolovat a nic, tak my si to budem dovolovat taky. A rozjede se celá třída. Jo, takže já jsem příznivce prostě toho, jakoby pochválit, ale i zkritizovat, dat pochvalu, ale i kázeňský opatření. Ale jako dávat je. “*

**Vhodnou preventivní strategii**, která by odradila žáky od nevhodného chování, je **být vzorem**. Sám učitel by měl podle U1 jít správným příkladem pro ostatní. Poukazuje na to, že učitel po žácích nemůže vyžadovat takové chování, kterým se sám neřídí. *„Nápodoba. Stokrát můžeš děckám říct, co mají dělat. Když to sám neděláš, jo, tak jako to nebudou taky dělat, jo? “*

Ze **zpětného hodnocení postupů** při řešení problémového chování žáků, se kterým se U1 setkala během své praxe, vyplynulo, že za nejobtížnější řešitelné problémy považuje mezilidské vztahy, jelikož jsou komplikovaným tématem. Snaží se je ale vždy řešit podle svého nejlepšího přesvědčení. Zároveň uvádí, že obtížnost řešení mezilidských vztahů spočívá především v tom, že řešení může být nespočet a každé z nich může na danou osobu působit odlišně. *„Jako myslím si, že v těch mezilidských vztazích, jako je to řešení vždycky hrozně těžký. Takže nemůžu říct, že jsem všechno řešila dobře ... Asi dycky ... vždycky se najde něco, kdy si řekneš: ‚Ježíš já jsem tenkrát neměl toto říkat, nebo toto dělat nebo... ‘ “*

### **V průběhu času U1 nesleduje žádný větší nárůst problémového chování žáků.**

V průběhu své praxe se s ním setkávala vždy a nepřisuzuje v tomto ohledu žádnému z období větší význam. Zmiňuje však souvislost problémového chování žáků s distanční výukou, což dokládá i potvrzenými informacemi z pedagogicko-psychologické poradny. „...jo, jsou divocí, ale já si myslím, že takoví byli aji předtím. Jako nepřijde mi to, že by to bylo jako nějak mnohem víc, než dřív ... Teď co mám jako potvrzený z poradny z pedagogicko psychologické, tak teď je hodně problémů právě s tím, jak byla distanční výuka. Děcka ztratily jakoby ty pravidla a ty návyky, jo? ... já když jsem volala včera doktorce Pešové ... tak mi teď říkála, že takových dětí teď mají po covidu strašně moc.“

Zajímavým prvkem analýzy bylo sledování **vlivu problémového chování žáků na prožívání a psychiku U1**. Jelikož dotazovaná paní učitelka vykonávala jistou dobu i funkci výchovného poradce, hovořila především o negativních dopadech na svou psychiku z tohoto období.

Svěřila se, že o problémovém chování žáků, se kterým se ve škole potýká, přemýšlí i doma. „Přemýšlím nad tím doma, třeba i někdy v noci se vzbudím a přemýšlím nad tím. No, jako hodně. A když jsem byla výchovná poradkyně, tak to mě semlelo úplně. Jo, já jsem pak měla syndrom vyhoření ... Dále také přiznala, že jí neustálé řešení problematického chování žáků v době, kdy vykonávala funkci výchovného poradce, dovedlo až do fáze, kdy koketovala s otázkou, zda chce v učitelské profesi pokračovat. „Zrovna jak jsem byla vyhořelá, tak to jsem fakt řešila hodně a teď občas to taky jako ... a člověk si musí udělat nějaký odstup, protože jinak by se z toho zbláznil.“ V souvislosti s výkonem výchovné poradkyně důrazně upozorňovala na přetíženost pedagogů, kteří tuto funkci zastávají. Při rozhovoru bylo cítit, že na období, kdy vykonávala funkci výchovné poradkyně, nechce příliš vzpomínat, protože to v ní vyvolává negativní emoce. Bylo zjevné, že příliš nechce znovu vyvolávat podrobnější vzpomínky na toto náročné období, které prožívala. „Já si myslím, že výchovnej poradce by vůbec neměl učit. By měl fakt udělat jenom toto. Oni furt zdůrazňujou výchovnej poradce, výchovnej poradce, psycholog, ale nedají podmínky. Máš mínus dvě hodiny týdně. Co to je? A to ještě jsem chodila i suplovat takže ... o tom bych nerada mluvila, ale jako to jsem si hodně nosila. To jsem měla takhle hlavu (naznačuje velké rozměry hlavy).“

Skutečnost, že již funkci výchovného poradce nevykonává, v ní nyní vyvolává pocity radosti a uvolnění. „*Já su tak hrozně šťastná, že už to nedělám, že jako fakt. To se setkáváš jenom s tímhletem*“

V následujících tabulkách 1, 2, 3 a 4 uvádím pro přehlednost odpovědi na výzkumné otázky, ke kterým jsem dospěla prostřednictvím IPA.

*Tab.1: Vnímání problémového chování žáků podle U1*

<b>Vnímání problémového chování U1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ chování narušující klidný průběh výuky či přestávek</li> <li>○ chování nerespektující nastavená pravidla</li> <li>○ žákovo neplnění si povinností</li> <li>○ vulgární vyjadřování žáků</li> </ul>

*Tab.2: Strategie při řešení problémového chování žáků užívané paní učitelkou U1*

<b>Snaha zajistit úspěch řešení problémového chování žáka</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ efektivní komunikace s rodiči žáka</li> <li>○ společný postup při hledání vhodného řešení problémové situace</li> </ul>
<b>Vstřícná a mateřská komunikace</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ snaha získat důvěru žáků</li> <li>○ projevit o žáky zájem</li> </ul>
<b>Důslednost v nastavování pravidel a jejich kontrole</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ stát si za svými požadavky</li> <li>○ kontrolovat plnění požadavků</li> </ul>
<b>Ověřování si informací</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ zamezit neoprávněnému obvinění žáka</li> <li>○ vyvarovat se popření obvinění ze strany rodičů žáka</li> <li>○ mít pro problémové chování žáků důkazy</li> </ul>
<b>Sdílení problematického chování žáků s kolegy</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ poradit se s kolegy o svých postupech</li> </ul>
<b>Být sama vzorem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ chovat se příkladně k žákům</li> </ul>

#### Udělovat kázeňská opatření

- odradit ostatní žáky od daného nežádoucího chování

Tab.3: Spolupráce rodičů při řešení problémového chování žáků dle U1

#### Spolupráce rodičů při řešení problémového chování žáků

- možnost spolupráce – s rodiči žáků, kteří si připustí problém se svým dítětem a chtějí jej vyřešit
- nemožnost spolupráce – s rodiči žáků, kteří si nepřipustí problém se svým dítětem a staví se do opozice vůči škole

Tab.4: Vliv problémového chování žáků na psychiku a prožívání U1

#### Vliv problémového chování na učitele

- prožívání negativních emocí
- zvažování dalšího působení ve školství
- pocity přetíženosti
- negativní vzpomínky na období působnosti jako výchovné poradkyně

### 3.6.2 Analýza rozhovoru s paní učitelkou U2

Paní učitelka U2 má již za sebou 35 let pedagogické praxe. Svou pedagogickou kariéru zahajovala U2 jako učitelka na střední škole. V průběhu let učila také na speciální škole, prvním stupni základní školy a nyní učí na druhém stupni základní školy, kde také ještě vykonává, posledními dvěma roky, funkci výchovné poradkyně. Z rozhovoru vyplynulo, že při řešení problematického chování žáků čerpá ze svých dlouholetých profesních zkušeností. Za svůj velký benefit považuje U2 psychologickou odbornost, kterou získala během studií. Podle rozhovoru s U2 bylo zřejmé, že o své profesi ráda vypráví a má ji velice ráda. Jelikož je U2 zároveň i výchovnou poradkyní, s problematickým chováním žáků se setkává téměř každý den.

Při zamyšlení nad tím, **co považuje paní učitelka za problémové chování žáků** a jak by jej definovala uvedla, že se někde dočetla, že by se označení problémové chování již

nemělo používat, ale mělo by se místo toho v této souvislosti spíše používat termín náročné chování žáků. Případnou změnu v tomto pojmu označovala spíše jako za slovíčkaření a uhýbání od podstaty věci.

Problémové chování žáků U2 **rozdělovala do několika oblastí**. Za první oblast problémového chování žáků považuje takové **chování, které se vymyká základním pravidlům slušného chování**. „První linie je úplně obyčejně ta lidská. Náročné chování žáků je takové, které se vymyká základním pravidlům slušného chování, které si myslím, že by měl dodržovat každý, nejenom žáci, ale i ti dospělí a měli by být dospělí vzorem těm děckám...“

Druhou oblast problémového chování spatřuje ve **vzájemném ubližování si žáků**. „Druhá věc je náročné chování dětí ve smyslu opravdu takových těch obyčejně lidských pravidel. Toho, jak se chová člověk k člověku, jestliže chci takového toho motta a hesla, co nechci, aby někdo dělal mně, nebudu já dělat druhým.“ Tuto oblast považuje za velmi často vyskytující se a výrazně problematickou.

Do třetí oblasti problémového chování řadí **neplnění si povinností a nerespektování pokynů učitele**. „... náročné chování ve smyslu zase něčeho, co vede ty děti k tomu neplnění povinností, nerespektování řeknu nějakých pokynů vyučujících a podobně.“ V současné době vnímá tuto oblast jako nejproblematičtější z důvodu ztráty návyků a smyslu pro plnění si povinností během covidového uzavření škol. „To je to nerespektování jakýchkoli pravidel. Nerespektování jakýchkoliv povinností. Ono to po nich nikdo de facto rok a půl nechtěl, jo, svým způsobem. Protože i ta online výuka v respektování pravidel a povinností byla určitým způsobem okleštěná. Nebyla prostě tak, jako že by byla striktní, protože to ani nešlo.“

Z výzkumu vyplynulo, že U2 přisuzuje velký **význam vlivu „postcovidové doby“ na problematické chování žáků**. Uvádí, že období distanční výuky žáky velmi poznamenalo. Žáci totiž v tomto období nemuseli v podstatě řešit žádné závažnější konfliktní situace se svými spolužáky, neboť je dlouho neviděli. Zmiňovala fakt, že sociální kontakt je pro věk žáků druhého stupně nesmírně důležitý. Po návratu žáků do škol tak docházelo a stále dochází k daleko častějšímu problémovému chování i z toho důvodu, že žáci „zakrněli“ ve schopnosti řešit konflikty smírnými cestami. Nejvíce cítí dopady tohoto období na žácích nynějších osmých ročníků. „Ať je to takový klišé, já už to cítím jako klišé, to postcovidová doba, tak je pravda, že na těch děckách se podepsala víc, než na těch dospělých... To, o tom jsem přesvědčená. Protože oni si teprve tvoří vůbec mezilidské vztahy. Oni si vlastně tvoří

*svoje názory. A kór ty základkový děcka druhostupňový, dyť oni sou teď momentálně ve věku, kdy se snaží vytvářet si nějaký názor a to se jim rozbilo... A u těch osmáků já to cítím jako nejoblavější. Opravdu nejoblavější. Tam mám prostě pocit, že jim to vzalo hrozně moc, jim to vzalo půlku šestky, kdy si začali tvořit kolektiv, pak celou sedmičku, kdy si teda mohli, co ztratili, začít budovat a oni to ztratili tu možnost a najednou skočí do osmičky defacto téměř na konec toho svého pobytu a oni nemají vytvořené ani vztahy třídní.“*

**Vlivem covidové situace** dochází také podle U2 ke **zvýšenému výskytu** problematického chování žáků. *„Letos je toho mnohonásobně víc. A je to zase, zase se vracím k tomu, že opravdu ten rok a půl toho vakua s sebou nese problémy, a myslím si, že to nebude otázka jenom tohoto školního roku.“*

Dalším významným faktorem, který podle U2 ovlivňuje problematické chování žáků, je **způsob chování celé společnosti a nastavení jejich hodnot**. Společnost totiž podle U2 nejde žákům správným příkladem. Důsledkem je, že se žáci učí z těchto nesprávných vzorců chování, které mnohdy považují za normální. *„A to, že někdo z nich občas dokonce odpoví, když je opravdu řeknu inteligenčně myslící žák a odpoví stylem ‚No ale dyť naši představitelé naši to taky nemusí, taky to nedělají, taky nerespektují pravidla,‘ tak se strašně těžko pracuje tomu dospělému a teď co – zareagovat ‚ano, máš pravdu, ale pojďme zkusit tedy my od toho nejnižšího stupně jít tou cestou, že to budem spravovat a budeme nějakým způsobem motivovat teda ty nejvyš postavené, aby se tak chovali.‘ Myslím si, že všichni víme, že je to utopie ... Jo, že takhle to nikdy v životě nešlo, nikdy v životě nebylo možné, aby se to změnilo odspodu, vždycky to bylo odshora.“*

**Strategie**, které U2 využívá **při řešení problematického chování žáků**, převážně vycházejí z jejího osobnostního nastavení. U2 sama se snaží s lidmi jednat slušně, snaží se být poctivá, spravedlivá a důsledná a k tomu samému vede také své žáky. První strategií je tedy **jít dobrým příkladem**. *„...být důsledný v tom, že i když je to pocit někdy marnost nad marnost, tak důsledně dodržovat ten fakt, že chci ta pravidla, chci to plnění povinností. Eee, nevynucovat si to vztekem, ale vynucovat si to možná tím, že já je budu plnit taky... Být vzorem, ano. A být důsledným vzorem po všech stránkách vůči sobě, i vůči těm děckám.“*

Druhou využívanou strategií je **vést žáky k uvědomění si vlastní zodpovědnosti za své chování**. K zodpovědnosti se je U2 snaží vést takovou formou, aby si uvědomili, že každá konfliktní situace má nějaký důvod a že ne vždy je viníkem pouze druhá strana. U2 se snaží žáky přimět k tomu, aby přiznali objektivně i svůj podíl viny a na problémovou

situaci se uměli podívat také očima druhého. „*V tom jsem se vždycky snažila ty děcka vést, že prostě přece já taky nechci, aby mi někdo nějakým způsobem ubližoval, ať je to slovně, ať je to fyzicky, ať je to jakýmkoli způsobem, tak já přece nebudu úplně přesně totéž dělat někomu jinému. A když dojde k tomu, že se řeší nějaké náročné chování ve smyslu, řeknu, nějaké konfrontace se spolužákem, tak to obracím. Obracím to zásadně v tom: ‚A tobě by se to líbilo? Ty bys chtěl, aby někdo takto s tebou jednal?‘ A ty děcka ve své podstatě vždycky řeknou: ‚No né, to by mi vadilo, to bych vybuchl.‘ A říkám: ‚No tak se nediv, že vybuchne ten dotyčný, vždyť ty děláš přesně to, co nechceš, aby dělal někdo tobě.‘“*

Třetí strategií, která se týká spíše předcházení problémovému chování žáků, je **důslednost**. Žáci musí vědět, co je od nich učitelem vyžadováno. Učitelova povinnost potom je, podle U2, žákovo splnění zadaného úkolu zkontrolovat. U2 není zastáncem neustálého připomínání povinností žákům. Tímto je chce vést také ke vlastní zodpovědnosti. „*...takové to, že člověk je taky jenom člověk a nemá se stydět za to, že si zapíše, mám udělat to a to. Já je pořád k tomu vedu. Já třeba nejsem ztotožněná se zapisováním domácích úkolů do bakalářů. Protože si myslím, že to je taková berlička a takový nesmyslný ulevování těm děckám v tom, že to tam ten vyučující vždycky napíše, že s tím nesouhlasím a nedělám to, přiznávám se, jo... A to si myslím, že je ta věc, že dokud je todlencto nenaučíme, budem všichni nešťastní, že nám neplní svoje povinnosti. Dokud si na sebe budem my sami plést bič v tom, že jim všecko do detailu, jak se říká lidově do mrtě, napíšeme někde...“*

Další využívanou strategií je **zohledňovat** při problémovém chování žáka **další vlivy**, **které žáka ovlivňují** a které mohou právě jeho problematické chování podporovat. U2 tuto strategii využila při odhalení situace, kdy se schylovalo k šikaně žáka jiné národnosti. I když nakonec k fyzickému napadení žáka nedošlo, připravovaný útok bylo nutné řešit i z toho důvodu, aby se podobným situacím předešlo. „*No, bylo to ted'ka třeba zrovna to poslední, to byla ta, ta jak bych to řekla... to vytvoření jakéhosi komplotu pro fyzické napadení žáka jiné národnosti. A to mi vadilo. Vadilo mi to velmi, mrzelo mě to na toho žáka, protože přestože vím, že ten žák má svoje osobní problémy, že je tam mnoho věcí geneticky daných, ale pořád si myslím, že a bylo pro mě až obdivuhodné, že to byl žák šestého ročníku, že dokázal zpracovat žáky průřezem od šestého do devátého ročníku a nabalit si je do své party.‘“*

*Snažit se rozklíčovat záměry* žáka je další strategií, která je používána při řešení problémových situací. U2 se snaží odhalit, proč se k takovému chování žák uchýlil, co tím sledoval a čeho tím chtěl dosáhnout. „*Bylo to proto, protože chtěl diváky. Nedošlo k tomu.*“

Zajímavou další strategií je, podle jejích slov, *sehrát žákovi divadlo*. Touto strategií se snaží U2 na žáky emočně silně zapůsobit a do jisté míry je tak od podobného chování do budoucna odradit. Tato strategie nespočívá pouze ve vzbuzení strachu v žákovi, ale především cílí na to, aby si žák svůj přečin uvědomil a pochopil závažnost celé situace. Pro přesnější popis této strategie zde uvádím konkrétní příklad problémové situace, ve které byla strategie využita. Problémovou situací byla příprava šikany žáka šestého ročníku. „*Možná, že u šestých ročníků si ještě člověk může dovolit být trošku hercem a sehrát trošku divadlo, protože já tvrdím, že učitel musí být hercem. Učitel pokud není herec, tak moc neudělá, nesmí se nechat vyprovokovat a vybuchnout a musí do toho trošku dát herectví. No a v okamžiku, kdy jsem vysvětlila tomu žákovi, že vlastně se jedná nebo respektive on sám začal z ničeho nic mluvit o rasismu, tak jsem jakoby na to konto se zeptala, jestli tedy nepovažuje i toto za rasismus, protože se jedná o někoho, kdo je jiné národnosti žijící teda tady, tak se zarazil, že to neví, a já říkám: ‚No a víš o tom, že vše, co se děje ve smyslu nějakého napadání, tedy s rasistickým podtextem, nebo teda toho xenofobního a podobně a takové té nenávisti, tak je ve své podstatě trestný čin, který podléhá teda i škole v tom, že musí tento trestný čin oznámit orgánům trestného řízení?‘ ‚Co to jsou orgány trestního řízení?‘ Já říkám: ‚No Policie České republiky.‘ Vyděšení v očích bych nepřála nikomu vidět, slzičky v očích. ‚A to musíte?‘ ‚A já říkám ano, to musím.‘ ‚No to né.‘ ‚A já říkám: No to jo. A pokud by skutečně k něčemu došlo, a bylo to i mimo budovu školy a okolí školy tak pak už v tom ani škola nehraje roli a nepomůžu ti ani škola, protože pak už kdokoliv zavolá přímo policii české republiky a už to budou řešit jenom oni. Takhle by to bylo ve spojitosti se školou, ale jinak to řeší jenom tendleten orgán.‘ To byl takový šok, že musím zaklepat (klepe na stůl), že se to zklidnilo, že to teda ustalo, protože to opravdu neslo vyloženě hon na toho žáka.“*

Z rozhovoru vyplynulo, že **při řešení** problémového chování žáků s jejich rodiči se U2 **setkává** převážně s **negativními reakcemi rodičů**. Pozici rodičů vnímá jako zcela opoziční, kdy ve většině případů rodiče popírají jakýkoliv problém s jejich dítětem a nechtějí se příliš podílet na jeho řešení. Rodiče často v takových momentech vystupují proti škole velmi útočně. „*Ve většině případů reagují rodiče negativisticky. Ve většině případů opravdu v tom, že budou obhajovat své dítě do krve... do posledních momentů a budou házet tu špinu*



*na školu. Takže bohužel negativní zkušenost. Ta negativní zkušenost je veliká. Je minimum rodičů, kteří zareagují pozitivně v tom, ano, já si to s dítětem vyřeším, vyřídím. Kde cítí člověk, že se něco skutečně stalo. To je minimálně.*“

Další strategií, kterou U2 využívá, jsou **konzultace se svými kolegy a vedením školy** o konkrétním problémovém chování žáků. Učitelé si v rámci společných konzultací vytváří postupy a strategie, jak takové chování eliminovat nebo mu předcházet. *„No radím, jakoby určitě se zástupci, s vedením školy, s třídními učiteli, s vyučujícími.“*

Způsobem, jak U2 **sdílí své zkušenosti, radí se o svých domněnkách a postupech**, je také studium výchovných poradců, které si v současné době doplňuje. Na těchto setkáních dochází k řešení konkrétních situací problémového chování žáků. U2 tak díky nim může v kolektivu dalších výchovných poradců přemýšlet nad vhodnými postupy a strategiemi. *„Já cítím největší problém třeba tady tohohle chování těch osmáků, jo, kdy opravdu na jednu stranu mě to vnitřně zlobí, tím teda, že jsem ve všech osmičkách tady u nás a shodou okolností v pátek jsem to otevřela i na tom studiu a asi čtyři lidi řekli ano, souhlasíme. Osmáci letos nejhorší. Takže asi skutečně to nebude jenom můj pocit tady, ale těch pocitů je víc“*

**Problémové chování žáků působí také na osobní život U2.** Nad problematickým chováním žáků U2 přemýšlí i doma. *„Odnáším si ho domů, určitě nad ním doma přemýšlím, ne sice tak jako dřív, už přece jenom jsem starší a už jakoby ta zkušenost, eee člověka, tak nějak jako trošičku zklidnila nebo jak bych to řekla. Ale nicméně ano, přemýšlím.“* Uvědomuje si, že někdy ze své profesionality nedokáže vystoupit ani v domácím prostředí. Přístup dcery k výchově svého dítěte vidí někdy až kriticky. Všimá si v její výchově prvků, které u ostatních rodičů svých žáků považuje za problematické a nevhodné. *„V okamžiku, kdy cítím rodiče, maminky, zejména v neúplných rodinách, které... které by dýchaly za ty své zejména syny, které nad něma drží opravdu ochrannou ruku neskutečným způsobem, i když se prokáže, že skutečně něco udělali, tak je to pro mě takový trošičku moment, protože to prožívám doma se svojí dcerou, která je teď momentálně sama s dětmi .... cítím, že to ta máma dělá taky a uvědomuju si, jak je to špatný... ale nemůžu s tím nic udělat ... Musím tomu nechat volný průběh.“*

V následujících tabulkách 5, 6, 7 a 8 uvádím pro přehlednost shrnutí výsledných zjištění, ke kterým jsem dospěla pomocí IPA.

Tab.5: Vnímání problémového chování žáků podle U2

<b>Vnímání problémového chování</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ jednání vymykající se slušnému chování</li><li>○ vzájemné ubližování si žáků</li><li>○ žákovo neplnění si povinností</li><li>○ nerespektování pokynů učitele</li></ul>

Tab.6: Strategie při řešení problémového chování žáků užívané paní učitelkou U2

<b>Být sama vzorem</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ chovat se k žákům tak, jak bych chtěla, aby se chovali sami žáci</li></ul>
<b>Vést žáky k uvědomění si zodpovědnosti za své chování</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ snaha žáky přivést k reflexi vlastního chování</li></ul>
<b>Důslednost v nastavování pravidel a jejich kontrole</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ stát si za svými požadavky</li></ul>
<b>Zohledňovat individualitu žáka</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ brát na vědomí negativní vlivy ovlivňující chování žáka</li></ul>
<b>Silně na žáka emočně zapůsobit</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ sehrát na problémového žáka „divadlo“</li><li>○ odradit žáka od případného opakovaného problémového chování</li></ul>
<b>Hledat příčiny problémového chování</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ snažit se nenaplňovat očekávání žáka</li></ul>
<b>Sdílet zkušenosti s kolegy</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ ujistit se ve správnosti svých postupů</li><li>○ ujistit se ve správnosti svých domněnek a pocitů</li></ul>

Tab.7: Spolupráce rodičů při řešení problémového chování žáků dle U2

<b>Spolupráce rodičů při řešení problémového chování žáků</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ obtížnost v řešení problémového chování žáků – většina rodičů je nespolupracujících, staví se do opozice vůči škole</li><li>○ možnost řešení problémového chování žáků – malé množství rodičů ochotných se školou spolupracovat</li></ul>

Tab.8: Vliv problémového chování žáků na psychiku a prožívání U2

Vliv problémového chování na učitele
<ul style="list-style-type: none"><li>○ pocity zklamání z chování žáků</li><li>○ obtížnost vystoupení z profesní role v rodinném prostředí</li></ul>



### 3.6.3 Analýza rozhovoru s paní učitelkou U3

Paní učitelka U3 učí na druhém stupni základní školy dvacátým druhým rokem. Svou profesi by neměnila, protože práce s mladými lidmi ji baví a naplňuje ji. S žáky, podle jejich slov, však nezažívá pouze legraci, o které dost v rozhovoru mluvila, ale také nepříjemné situace.

**Problémové chování žáků U3 definuje** spíše jeho **projevy**. Problémové žáky podle jednotlivých projevů problémového chování rozčleňuje do několika skupin.

Za **první skupinu** žáků s problémovým chováním považuje ty žáky, kteří **neustále jakýmkoliv způsobem narušují průběh výuky**. „...že třeba pokřikuje nebo nějakým jiným způsobem na sebe upozorňuje, ... může nějak provokovat třeba tím, že prostě v hodině bude odmítat pořizovat zápisy, bude odmítat pracovat, ... nerespektuje pokyny učitele, případně může být vulgární...“

Do **druhé skupiny** žáků s problémovým chováním řadí ty žáky, kteří **ubližují svým spolužákům**. Hovoří o tom, že se nemusí jednat přímo o fyzický útok, ale že žák může ublížit spolužákovi i slovem. Tento typ ubližování je podle jejího názoru velmi častý. „...žák může například ubližovat některým spolužákům, ať je to fyzicky, nebo prostě nějakým způsobem slovně...“

**Další skupinou žáků** s problémovým chováním je podle U3 skupina takových žáků, která **ničí školní vybavení** a majetek **nebo nosí do školy zakázané předměty**, které mohou ohrožovat zdraví jich samotných nebo dalších spolužáků. „...žáci nám tady ničí majetek školy, takže úmyslně například popisují lavice nějakými nevhodnými nápisy nebo vezmou kružítko a začnou jím dělat do lavice otvory, jiný zase vezme pravítko a začne nám tu lavici pilovat, takže člověk musí pořád něco hlídat... jiní problémoví žáci nám občas donesou do školy nějaké nepovolené předměty, takže nám třeba přinesou ukázat lovecký nůž, třeba na

*exkurzi si třeba vezmou alkohol nebo přinesou nějaké ty cigarety, ať už obyčejné nebo elektronické. Okolo Vánoc míváme petardy.“*

U3 také využívá několik **strategií**, které jí **pomáhají řešit problémové chování žáků**. Strategie, které někdy s odstupem času přehodnocuje, vycházejí především z jejich zkušeností dlouholeté praxe. Z rozhovoru bylo patrné, že k řešení problémového chování žáků se snaží přistupovat jako k výzvě a možnosti učit se stále něco nového. Uvědomuje si, že ne všechny osvědčené strategie a postupy jsou úspěšné ve všech případech řešení problémového chování žáků. V závislosti na povaze problémového chování se snaží své strategie přizpůsobovat aktuální potřebě.

Jednou ze strategií, které U3 využívá, je, že *se snaží problémové situace řešit v klidu*, bez vypjatých emočních reakcí. Ve vhodných situacích *se snaží také využít humor*. Podle jejího názoru se problémové situace ani jiným způsobem řešit nemohou. Poukazuje na to, že pokud učitel s žákem bude jednat při nějakém konfliktu hned přísně, za doprovodu křiku, moralizování a snahou za každou cenu si prosadit svou vůli, žák ihned vstoupí proti učiteli do opozice a jakákoliv rozumná komunikace s ním mu bude znemožněna. Tuto strategii se snaží využívat již od začátku svého pedagogického působení, kdy musela neustále řešit konfliktní situace se svým žákem. Například tehdy, když žák donesl do hodiny její kolegyně předmět, který by mohl být nebezpečný pro učitele i ostatní žáky. „...*ten žák nesnášel učitelku českého jazyka, takže nejenom že ji v hodinách provokoval, ale třeba i vyzdobil svůj sešit nápisem Králová je (chvilku ticho), potom tam nakreslil kosočtverec s úhlopříčkou a za to napsal nebeská... Nebo jí do hodiny přinesl veliký kámen, kterému říkal kouzelný krystal. No a teďka ta učitelka taky nebyla moc stará, a takže ona se ho bála a celou hodinu čekala, jestli po ní žák tento kámen hodí. Potom celá zděšená přiběhla o přestávce za mnou, že? A teďka co já s tím. Zase člověk před tím klukem nemohl být slaboch, takže já jsem přišla do třídy a já jsem si ten kámen přišla prohlídnout, když je to ten kouzelný krystal, a pak nevím, jestli jsem udělala dobře, ale asi spíš ano, že já jsem mu ten kámen nezabavila, protože to by vypadalo, že se ho bojíme, a požádala jsem ho, jestli by kámen, nebo kouzelný krystal mohl schovat do tašky, protože jinak by to mohlo vypadat, jako že ho chce po někom hodit. Takže chlapec to pochopil, krystal schoval, kupodivu, jsme se nějak demokraticky domluvili ... on čekal asi, že budeme řídit... kdyby člověk na něho šel přísně, tak asi by vzdoroval nebo tak.“ Při řešení problémů se U3 tedy snaží situace vyřešit s rozumem i humorem. Zároveň se snaží **působit** na žáky **tak, aby to nevypadalo, že z nich má strach**.*

Další strategií je, že se při výskytu problémového chování snaží U3 **odhalit jeho motivy**. „*Žádný důvod vlastně neměli, jenom tak je napadlo, že by mohli jít domů, tak to zkusili. Takže spíš takové zkratovité jednání.*“

Za častý motiv problémového chování žáků považuje jejich **snahu po pozornosti**. Uvádí to v souvislosti s výchovou dnešní moderní doby, kdy rodiče na své děti nemají díky pracovnímu vytížení příliš času, a děti si tak pozornost vynucují nežádoucími chováními ve škole u učitelů. „*... v dnešní době mají rodiče velmi dlouhou pracovní dobu... v dnešní době rodiče často pracují jako přes celý den, tím pádem je to dítě samo doma. Ono, nedostane se mu pozornosti, rodiče přijdou utahaní, nemají na něho čas, tak se to dítě potom potřebuje zviditelnit aspoň v té škole. To teďka bych řekla, že je jako taková moderní výchova. Že už nějak se ta pravidla potlačují a spíš se nechávají děti, aby se vychovávaly samy, aby si prostě dělaly co se jim líbí, protože tím rozvíjí svoji osobnost.*“

„*...sice kluk si s náma užil, věčně něco vyváděl, to znamenalo, že když jsem měla volnou hodinu, nebo pan zástupce taky, tak jsme si ho zvali z hodiny na chodbu a pořád jsme s ním mluvili o něčem, co se stalo. Pořád jsme spolu nějakým způsobem komunikovali. Taky jeho známky z chování nebyli úplně nejlepší, ale na druhé straně, když tento kluk vyšel školu, tak on nás ještě několik let chodil navštěvovat, toho pana zástupce a mě, a pokaždé nám přinesl větrník.*“

Při odhalení některých motivů problémového chování **se snaží nenaplnňovat očekávání žáků**. „*On čekal asi, že budeme řídit, že?... To ho asi překvapilo, protože kdyby člověk na něho šel přísně, tak asi by vzdoroval nebo tak.*“

Při řešení problémového chování **znovu** dotyčným žákům **zdůvodňuje, proč je jejich chování nepřijatelné**. Snaží se, aby žáci pochopili, jaké důsledky jejich chování může mít a koho všeho se mohou dotýkat. „*Minule se mně teda stalo, že dvě holčičky se domluvily a tak nějak se po jedné hodině sebraly, oblékly se a šly domů. Takže potom jsme si musely spolu o tom popovídat, proč to tak musí být, proč prostě musí předložit omluvenku, když chtějí odejít ze školy, že my jsme za ně zodpovědní, že kdyby se jim cokoliv stalo, tak že nám bude hrozit trestní stíhání. Takže povíдалy jsme si o těch důvodech, proč se to tak nemůže udělat, no a děvčata pochopila*“

S cílem jednak zamezit šíření případných nepravdivých informací při výskytu jakéhokoliv problému a jednak s cílem uvést na pravou míru fakta, **pracuje** U3 **s celou třídou**. Přitom **získané informace** od svých žáků v žádném případě **nezneužívá**, a pokud je

to možné, zachovává mlčenlivost, aby někoho nedostala do nepříjemné situace. Ochotu svých žáků sdílet s učitelem informace o problémovém chování některého spolužáka považuje U3 za zdravé prostředí, které napomáhá problém zachytit v počáteční fázi a nebere tedy tyto informace v žádném případě za „donášení“. *„Ano, spolužáci o tom věděli. Když paní učitelka zjistila, že jí tam dívka chybí, tak se velice rychle dozvěděla, kam ta dívka šla a s kým tam šla. Takže toto beru jako zdravé prostředí, protože kdyby drželi basu, tak je něco špatně. A já jsem zase neřešila, od koho to vím, že tam nejsou, nebo že se oblékly a že šly pryč. Protože nikdy nikoho nesmím jmenovat, způsobila bych mu tím problémy.“*

Další využívanou strategií U3 je **učení se ze svých vlastních zkušeností**. U3 se zamýšlí nad tím, jakým způsobem by se mohla při řešení problémového chování žáků bránit proti lživému nařčení ze strany rodičů. O této strategii hovořila při popisu případu záškoláctví, kdy jeden její žák nechodil úmyslně do školy. Rodinné prostředí tohoto žáka nebylo přitom vyhovující, neboť maminka byla bez práce, o své dítě se příliš nestarala a nezajímala se, kde tráví svůj volný čas. I když se po odhalení záškoláctví žák ke všemu přiznal a s paní učitelkou U3 si o svých důvodech pohovořil, maminka vše popřela a absenci svého syna omluvila s odůvodněním, že se její syn účastnil soutěže. Jelikož se žák ke všemu přiznal, zvolila U3 s vedením školy mírnější formu kázeňského opatření. Maminka po dokončení školní docházky svého syna školu obvinila, že si vše vymyslela a že její syn v žádném případě za školu nechodil. Dokonce byl tento případ prošetřován Českou školní inspekcí, což pro U3 bylo nesmírně stresující i z toho důvodu, že daný chlapec již žákem školy nebyl a situace se šetřila až s ročním zpožděním. Tato negativní událost paní učitelku U3 natolik ovlivnila, že si od té doby vše zálohuje, aby při případném problému, který by se mohl vyskytnout, mohla vše hmatatelně prokazovat. *„No a maminka to nějak nemohla přenést přes srdce a počkala, až žák dochodí devátou třídu. Teprve potom poslala stížnost na Českou školní inspekci, a Česká školní inspekce dorazila skoro po roce, co ten žák vyšel, mezitím člověk už třeba vyhodil doklady jako kopie omluvenky v žákovské knížce a takovýchle věci, a byl z toho docela problém... Ale zase poučení z toho zní, že je potřeba si všechno řádně zakládat. Takže já od té doby vlastně získávám zkušenosti a snažím se být opatrnější.“*

Strategií, která by pomohla především při řešení problémového chování žáků, je podle U3 dobrá spolupráce s rodiči. Tu se snaží zajistit **získáním rodičů na svoji stranu**. Dosahuje toho především komunikací s rodiči, ve které se snaží rodičům vyjádřit, že jí na jejich dítěti záleží a že umí ocenit jeho kvality. V rámci třídních schůzek se snaží rodičům

například vždy nejdříve sdělit přednosti žáka a v případě potřeby až poté přejít k méně příjemným záležitostem. I při jejich sdělování však U3 dobře rozmyšlí slova, která rodičům řekne, neboť, jak z rozhovoru vyplynulo, podle jejích zkušeností jsou rodiče často příliš vztahovační a citliví ke sdělení jakýchkoliv případných nedostatků jejich dítěte. „*Hlavně by bylo potřeba, aby rodina a škola táhla za jeden provaz. Protože pokud budeme stát v opozici, tak s tím dítětem nehnu. Takže toto bych potřebovala. Dostat rodiče na svoji stranu, aby mně ty problémy pomohli řešit. Proto člověk musí vážně vždycky zvážit, jak to těm rodičům řekne. Já třeba když bývají třídní schůzky, a je to problémové dítě, tak já se vždycky snažím začít něčím pozitivním. Ne že budu lhát, ale já si myslím, že na každém se něco dobrého najde, takže začnu tím pozitivním a pak se snažím nepříjemnou realitu nějak slovy zaobalit. Řeknu to podle pravdy, ale snažím se vážít slova, jak jim to řeknu, abych je zbytečně nerozčilila.*“

Právě rodiče mají dle U3 velký podíl na tom, zda se učiteli podaří či nepodaří problémové chování žáka úspěšně vyřešit. Velmi důležitý **faktor**, který podle U3 **umožňuje vyřešit problémové chování žáka, je vliv rodičů na jejich dítě**. Zdůrazňuje fakt, že pokud si sami rodiče neví se svým dítětem rady a mají s ním výchovné problémy, je velmi pravděpodobné, že při nápravě problémového chování žáka rodiče učiteli výrazněji nebudou moci pomoci. Zajímavé také je, že si U3 všimá rozdílného přístupu k řešení problémové chování rodičů z úplné, či neúplné rodiny a podnětné, či nepodnětné rodiny. „*... většinou pokud se jedná o úplnou rodinu, tak většinou ta rodina spolupracuje... No, a pokud je to nějaká problémová rodina, nebo třeba neúplná, tak většinou nastanou problémy ... kdo pochází z podnětné rodiny, kde lidi pracují a ta domácnost je vedená jako řádně, tak i děti bývají v pohodě. Ale pokud se jedná o rodinu, třeba kde se moc nepracuje, nebo je tam jenom jeden rodič, tak potom většinou toho problémového chování bývá víc.*“

Dalším faktorem, který znemožňuje učiteli řešení problémového chování, jsou potom rodiče, kteří svému dítěti bezmezně věří a hájí jej za každou cenu. I v tomto případě jsou možnosti učitele velmi omezené. „*Záleží jak kdy. Protože někteří rodiče to uznají a postaví se na moji stranu a dítěti domluví, a potom bych řekla ten problém úspěšně řešíme, nebo třeba je to nějaká jednorázová záležitost, která už se potom neopakuje. No ale pak jsou druzí rodiče, kteří naprosto věří svému dítěti, a tím pádem nás učitele tady berou jako možná i trochu za lháře, kteří se snaží to dítě očernit. No, a pokud je rodič v opozici, tak potom se problém těžko řeší. Takže záleží, na koho člověk narazí.*“

S odstupem času **některé své strategie přehodnocuje**, což je způsobeno také vlivem bohatších zkušeností a s tím souvisejícím narůstajícím strachem z toho, co vše by se mohlo stát. Opět tuto situaci ilustruje na případu s kamenem. *„Já nevím, jestli to bylo dobře nebo správně. Tenkrát já jsem hodně zariskovala, protože kdyby on kámen vytáhl a po někom jím mrštil, tak to by byl obrovitánskej problém, ale tenkrát mně to nějak vyšlo... já mám obavy, že už bych byla méně odvážnější (obě smích) a že bych asi žáka požádala, když je to tak vzácný kouzelný krystal, jestli bych ho mohla pohlídat, aby se mu do konce vyučování nic nestalo.“*

Negativní **vliv problémového chování** na prožívání a psychiku učitele U3 nepopírá. Problémové chování žáků v ní mnohdy vyvolává pocity naštvání, frustrace a vzteku, neboť se některé projevy stále opakují a U3 neví, co by mohla udělat pro to, aby k nim nedocházelo. *„Vyvolá to ve mně jednoznačně nepříjemné pocity, protože to už je člověk vzteklý, frustrovaný, prostě naštvaný. Tedka někdy člověk cítí bezmoc, protože některé ty věc jsou pořád dokola a dokola a nějak se mi nedaří to zlepšit.“* Při některých projevech problémového chování pak U3 nemá žádné možnosti, které by mohly takové chování eliminovat. Zmiňuje i skutečnost, že problémové situace nemá někdy s kým sdílet, což by jí v opačném případě pomohlo. *„No, jenomže tedka jsou zákony, že člověk tady o tomto s lidma, kteří nepatří do školy, tak o tom vlastně ani mluvit nesmí, takže potom je to takové těžké, že člověk jakoby asi to mohl nějakým způsobem ventilovat.“*

**Negativní zkušenost s případem**, jenž byl šetřen i školní inspekcí, o kterém jsem se zmiňovala výše, paní učitelku U3 natolik ovlivnila, že při problémové situaci vždy zvažuje, zda problémovou situaci vyřeší sama, nebo zda k řešení přizve i další kolegy, popřípadě vedení školy. *„Když je to nějaká maličkost, jako že mně dneska třeba ti hoši utekli o přestávce pryč, nebo předtím holky z výuky, tak to já vyřeším s rodiči sama, ale když je to něco opravdu hodně vážného, jako že třeba hrozí, že by to mohlo skončit tím, že na mě rodiče pošlou školní inspekci, tak vždycky požádám o pomoc buďto výchovnou poradkyni, nebo zástupce ředitele, nebo ředitele školy a nikdy se mně nestalo, že by mně někdo tu pomoc odmítl.“*

Z diskuze nad četností výskytu problémového chování vyplynulo, že U3 jej vnímá ve zvýšeném výskytu. Ten navíc spojuje do souvislosti s covidem. Změn si všímá především ve své třídě, u žáků osmého ročníku. *„Podle mě za tu dlouhou dobu mnohé děti ztratily pracovní návyky... někteří měli pěkné známky, i když tedka ty znalosti tomu absolutně*



*neodpovídají. Určitě jim chyběly sociální kontakty, protože můžu říct, že moji osmáci si zjevně jako řekli, že musí dohnat ztracený čas a že teďka provedou všechny lumpárny, které za ta léta nestihli provést, a že si musí říct všechno, co si nestihli říct, takže já bych řekla, že třeba v mé do dnešní doby celkem bezproblémové třídě těch problémů dost přibylo.“*

V následujících tabulkách 9, 10, 11 a 12 uvádím pro přehlednost odpovědi na výzkumné otázky, ke kterým jsem dospěla prostřednictvím IPA.

*Tab.9: Vnímání problémového chování žáků podle U3*

<b>Vnímání problémového chování</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ žáci narušující průběh výuky</li> <li>○ vzájemné ubližování si žáků – psychické i fyzické</li> <li>○ ničení školního majetku a vybavení</li> <li>○ manipulace se zakázanými látkami ve škole – zbraně, alkohol, cigarety, pyrotechnika</li> </ul>

*Tab.10: Strategie při řešení problémového chování žáků užívané paní učitelkou U3*

<b>Zachovat klid</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ vyvarovat se prudkým emočním reakcím</li> <li>○ ve vhodných momentech využít na odlehčení humor</li> </ul>
<b>Nedát najevo strach z žáků</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ nedávat žákům najevo nervozitu, zmatenost</li> </ul>
<b>Odhalit motivy problémového chování</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ snažit se nenaplnovat očekávání žáků</li> </ul>
<b>Vysvětlit, proč je určité chování považováno za problematické</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ poukázat na smysl nastavených pravidel a povinností</li> <li>○ zmínit důsledky nežádoucího chování pro žáka i učitele</li> </ul>
<b>Pracovat s celou třídou</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ zamezit šíření nepravdivých informací</li> <li>○ preventivně zapůsobit na žáky</li> <li>○ neporušit důvěru žáků</li> </ul>
<b>Neustále se učit z vlastních zkušeností</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ vyvarovat se možným chybám</li> </ul>

#### **Získat rodiče na svou stranu**

- navázat dobrou spolupráci s rodiči
- obezřetná komunikace s rodiči

*Tab.11: Spolupráce při řešení problémového chování žáků užívané paní učitelkou U3*

#### **Spolupráce rodičů při řešení problémového chování žáků**

- rodiče žáků, kteří na dítě nemají významný vliv, dítě je neposlouchá - nemožnost problémové chování vyřešit
- neúplná/nepodnětná rodina – obtížné řešení problémového chování žáka s rodičem; pravděpodobnější neúspěch vyřešení problému
- úplná/podnětná rodina – snazší spolupráce s rodiči při řešení problémového chování žáka; pravděpodobnější úspěch vyřešení problému
- rodiče nespolupracující, hájící své dítě za každou cenu – velmi obtížná spolupráce při řešení problémového chování
- rodiče spolupracující – snazší spolupráce při řešení problémového chování žáků

*Tab.12: Vliv problémového chování žáků na psychiku a prožívání U3*

#### **Vliv problémového chování na učitele**

- pocity naštvání, frustrace a vzteku
- v některých případech problémového chování pociťuje bezmocnost, z důvodu jeho opakování se
- pocity zklamání z neúspěšného řešení problémového chování žáků
- postrádá možnost hovořit o problémovém chování žáků s nepedagogickými pracovníky

### **3.6.4 Analýza rozhovoru s panem učitelem U4**

Pan učitel U4 vykonává učitelskou profesi již čtyřicet pět let. Hlavní motivaci, proč se stát učitelem, našel při studiu na gymnáziu. Ovlivnila jej osobnost jeho učitele, které se chtěl jistým způsobem přiblížit.

Při **vymezení problémového chování** žáků užívá U4 často různá přirovnání. Například třídu přirovnává ke sportovnímu hřišti, v jehož poli se nachází žáci i učitelé. V tomto poli učitel nastavuje pravidla hry (chování). Problémové chování žáků tedy U4 spojuje především s porušováním vytyčených pravidel učitelem.

U4 uvádí, že sami žáci nastavení pravidel, která mají být dodržována, požadují. Podle U4 pro žáky totiž není nic horšího, než když neví, co od nich jednotliví učitelé očekávají. Hovoří o tom, že je pro žáky velmi důležitá předvídatelnost učitelových reakcí na různé chování žáků. „*za nespravedlivého považují učitele, který ty pravidla nedodržuje, který se chová, úplně nejhorší učitel je ten náladový, který pokaždé zvolí jiné řešení podle nálady.*“ Za problémové chování žáků potom U4 označuje takové chování, kdy žák stojí mimo vytyčené hřiště (mimo pravidla třídy či učitele). Výrazně tedy tímto chováním vybočuje z učitelova očekávání. „*Jakoby za problémové dítě lze chápat, který stojí daleko mimo ta pravidla.*“ U4 zmiňuje svobodu každého učitele v nastavování pravidel chování žáků ve svých hodinách. Zároveň však upozorňuje na nebezpečí, že jestliže učitel chování žáků jasně neohraničí nebo bude k projevům problematického chování velmi benevolentní, zcela zajisté se brzy setká s problémovým chováním žáků. „*Samozřejmě, když ten učitel to hřiště zmenší, čím ho zmenšuje, tím potlačuje takovou přirozenou činnost těch dětí. Když ho příliš rozšíří, tak vlastně má didaktický problémy. Takže každý si ho vytváří podle svého.*“

U **strategií, které pomáhají řešit problémové chování žáků** pan učitel U4 uvádí jednak **vhodné strategie**, a jednak **strategie, kterých by se spíše učitelé měli vyvarovat**. Je zjevné, že se nad daným tématem pan učitel U4 často zamýšlí, protože sám uvádí dostatek strategií, které se mu v čase osvědčily, a také si všímá vlivu uplatňovaných strategií na své žáky i rodiče.

Mezi **vhodné strategie** řadí **včasně detekování problémového chování**. Velmi důležitou roli učitele zde spatřuje ve schopnosti všimnout si změn v chování žáka. Učitel by podle U4 měl být citlivý na náhlé výkyvy chování žáků. Změny v chování mohou být totiž způsobené například problémy, které žák zažívá v rodině, snahou žáka přiblížit se k nové partě kamarádů, jež na něj může mít špatný vliv, nebo mohou být změny v chování způsobeny dlouhodobými školními neúspěchy. Pokud učitel včas zaregistruje tyto změny, může s žákem navázat kontakt a zkusit tak předejít závažným projevům problémového chování žáka. „*Celkem nejjednodušší je, když dojde ke změně chování u dítěte z důvodu nějaké jeho frustrace. Vlastně fungoval normálně a najednou začnou být nějaké problémy.*“

*Nějaký vnější vliv. Rozvádí se rodiče, našel nevhodného kamaráda, zažil sérii neúspěchů, prostě něco. Celkem je jakoby možné vystopovat důvody té frustrace.“*

Další vhodnou strategií, kterou U4 využívá, je předně **se zaměřovat na příčiny** problémového chování, nežli na jeho projevy. Sám uznává, že se na začátku svého učitelského působení zaměřoval především na projevy žáků a nesnažil se odhalovat, co je jeho příčinami. Z rozhovoru bylo patrné, že tento svůj přístup hodnotí s odstupem času za velmi naivní a chybný. „*Třeba když jsem začínal, tak mě zajímal spíš ten projev, ale to je slepá cesta... pokud se podaří analyzovat důvody, tak se minimalizují chyby.“*

Dalšími strategiemi U4 je **velkorysost a důslednost** při řešení problémového chování žáků, které dává do kontrastu s nedbalostí a malicherností. Poukazuje na tenkou hranici mezi velkorysostí vs. nedbalostí a důsledností vs. malicherností. Učitel totiž velmi snadno může sklouznout od velkorysé tolerance méně závažnějších projevů problémového chování k nedbalosti a nereagováním na takové opakující se chování. Také U4 uvádí, že důslednost ve vyžadování pravidel může přejít k malichernosti ve vyžadování pravidel za každých podmínek nevnímaje jiné okolnosti. „*Shodneme se, že velkorysost je dobře, malichernost je špatně. Ale co je důslednost a co je řekněme nedbalost, jo? Kdy se velkorysost změní v nedbalost nebo přehlížení zásadních věcí učitele, a naopak kdy se... kdy důslednost skočí do malichernosti.“*

Při posuzování jednotlivých projevů problémového chování žáků by učitel podle U4 měl brát v potaz okolnosti, které problémové chování zapříčinily, a **individualitu**, jež má zohledňovat případné indispozice daného žáka. Jinak by měl učitel, podle jeho názoru, přistupovat k žákovi, který má nějaké zdravotní znevýhodnění, a jinak k žákovi bez zdravotního znevýhodnění. Tuto část pedagogického náhledu na žáky vnímá velmi problematicky, protože si uvědomuje, že pro mnohé žáky se právě takový přístup učitele může jevit jako nespravedlivý, což může poškodit jejich vztahy k danému učiteli. „*A když vezmete třeba to dítě s ADHD, vlastně on narušuje ty stejná pravidla. Tak. Jak má reagovat prostě, jo? To nelze dát do nějakého mustru. Teďka prostě cit pro tu situaci, kdy na jedné straně musí k tomu dítěti zaujmout individuální přístup. Větší tolerance je k jeho vykřikování, což ovšem znamená, že poruší princip spravedlnosti. Jak to, že on může? Ano, to prostě... oni to nazývají jednoduše. On mu nadržuje.“*

Za **vlivný faktor**, který může pomoci v předcházení problémovému chování žáka, označuje **pestrost složení třídního kolektivu**. Z rozhovoru vyplynulo, že U4 považuje třídní

kolektiv za významný činitel, který se podílí na hodnotovém nastavení kolektivu a na regulaci chování všech jeho členů. Zmiňuje důležitost v pestrosti složení třídního kolektivu z toho hlediska, aby takový kolektiv zahrnoval jednak žáky nadané, ale také žáky méně nadané, jednak žáky z vysoce sociokulturního zázemí, ale také žáky z nižšího sociokulturního zázemí. „*Jako tadyk je, a to je třeba jeden z důvodů, kterej je tady historicky vedle k tomu, přes různé pokusy o specializaci školy zachovat stejné rovnocenné třídní kolektivy, aby v každém ročníku, v každé třídě byl stejný, jakýsi podobný poměr dětí nadaných, prospěchové problémy, socio-kulturně, protože tadyk je zcela nezastupitelná úloha toho třídního kolektivu. Když přijde dítě s velmi problémovým rodinným zázemím, tak ono přijde a nasává ty hodnoty ostatních. Ty děti s tím vysokým sociokulturním statutem je prostě nevědomky takto rozdávají. Prostě to asi byla má největší radost, když jsem viděl, jak přišlo to dítě s tím nízkým statutem a teďka ono pozorovalo a jakoby rostlo... pokud to není psychiatrická odchylka, tak tomu dítěti začne záležet na tom, být členem toho třídního kolektivu a to je naprosto nejsilnější motiv.*“

Důležité je pro U4 **postupné řešení jednotlivých projevů** problematického chování žáka. U otázky řešení problémového chování žáka kázeňskými opatřeními bylo zřejmé, že pan učitel vnímá tuto variantu spíše za nešťastnou, a to především z jednoho pro něj zásadního důvodu. Za časté příčiny neúčelnosti kázeňských opatření, která jsou žákům udělována za jejich nepřijatelné chování, považuje nesprávné formulace zdůvodnění udělení takovýchto opatření. Upozorňuje na fakt, že v momentě, kdy je žákovi na pedagogické radě navrhováno kázeňské opatření, je často návrh podložen výčtem žákových prohřešků. Není mu tedy kázeňské opatření uděleno za jednu konkrétní věc, ale zahrnuje jich více, což v důsledku znemožňuje kontrolu nápravy nežádoucího chování. „*... všimněte si, když se budou udělovat kázeňská opatření, tak platí zásada vzít jedno a pominout ostatní. V momentě kdy: a dáme mu ředitelskou důtku, protože toto, byl za školou, nepřinesl úlohu, posmíval se, a přidává další a další.*“ Přiklání se proto k možnosti zaměřit se na jednu konkrétní věc, sledovat její nápravu a až poté, co bude vyřešen jeden problém, pracovat na vyřešení problému druhého. „*A teď je potřeba tohleto změnit. Vybrat jedno nejzávažnější opatření a to změnit a zároveň vždycky u těch výchovných komisí nebo setkání učitele... prostě si říct, co je potřeba teďka změnit. Jednu konkrétní věc... aby byla kontrolovatelná, pozorovatelná... Někdy je dobrý třeba to napsat, jo, prostě domluvíme se, že bude to a to. A teďka si říct tak, a sejdem se za měsíc. Změnilo se, nezměnilo se.*“

Neopomenutelným faktorem, který umožňuje řešit problémové chování žáka, je podle U4 **vzájemná spolupráce školy a rodiny**, jímž jde společně o blaho dítěte. Rodiče musí ze strany školy cítit, že jim na jejich dítěti záleží a že mu chtějí pomoci. Pokud škola povede s rodiči komunikaci ve stylu neustálých stížností na jejich dítě, rodiče se přirozeně budou stavět do opozice proti škole. „*Co škola musí udělat. Jednu věc. Aby zvýšila efektivitu tohoto jednání, tak udělat jednu věc. Dbát na to, aby nezahnala žáka a rodiče do jednoho koutu. Aby ten rodič nebránil toho žáka. Někdy ty emoce k tomu vedou. A dělá to a to a to a to. Vlastně brání možnosti... prostě žene rodiče i dítě do jednoho koutu aby bránil své dítě. Aby spíš byli na stejné straně. Existuje přísloví – krev je krev a voda je voda. A vlastně je přirozenou reakcí, že rodič brání své dítě.*“

Za nenápadnou strategii, kterou U4 využívá v eliminaci problémového chování žáka, označuje svou **snahu, aby i problémový žák zažil úspěch nebo získal** od učitele nebo spolužáků **uznání**. Poukazuje na to, že někdy stačí i malé povzbuzení k tomu, aby byly eliminovány projevy problémového chování. Někdy postačí, když žák uvidí učitelův zájem o něj samého nebo budou kladně ohodnoceny jeho kvality. „*Ty nejlevnější úspěchy, co jsem zažil. Stačilo někdy dát jenom lehkou motivaci tomu dítěti. Měl jsem hochu, kterej prostě byl... jenom proto, že byl nadanej běžecky, vyhrál pár závodů a najednou získal pozici ve třídě a z problémového dítěte se stal naprosto bezproblémovej. To stačil takovej malinkatej žďuchaneček.*“

Pro eliminaci nekázně žáků při výuce doporučuje U4 osvědčenou strategii, kterou často uplatňuje. Je jí **eliminace frontální výuky a větší zaměstnanost žáků**. Je praxí odzkoušené, že pokud žáci budou muset vyvíjet vlastní činnost, bude méně pravděpodobné, že budou projevovat v hodinách nekázeň. „*Učitel funguje ve dvou módech. V jednom má třídu, tady stojí a vlastně všichni žáci jsou vázání na něj. Frontální výuka. V tomto okamžiku, je to pro učitele nejnáročnější. Zvláště když ještě se má otočit k tabuli a psát... Tak je tam hned prostor, ano. V tomhleto okamžiku to změnit a vlastně postavit se za třídu, dostat se za ně a vlastně mít přednachystané věci, aby dělaly děti a on fungoval spíš jako konzultant.*“

Za **strategii, které by se učitelé měli vyvarovat**, považuje snahu učitele obrátit či poštvat celou třídu proti problémovému žákovi. Spolužáci potom takového žáka odmítají, chovají se k němu nepřátelsky a dávají mu najevo, že nechtějí, aby patřil do jejich kolektivu. „*Tadyk jsem se setkal dost často, že někteří učitelé volí takovou taktiku, že poštvou všechny*

*tyto děti proti tomuto žákovi. Je to jakoby špatné řešení, které se dlouhodobě vymstí... Prostě takovýto způsob prostě učitel nemůže akceptovat, protože obětovává to dítě.*“

Tuto strategii v rozhovoru U4 zmiňoval ještě jednou ve zcela odlišném pojetí. V původním pojetí, o kterém jsem nyní hovořila, tuto strategii zavrhuje. Při jiném pohledu na problematiku ji naopak vítal. Uváděl, že jestliže učitel při řešení problémového chování žáků pracuje s alternativou, že se mu podaří na svoji stranu získat třídní kolektiv proti problémovému žákovi, je daleko pravděpodobnější, že se mu podaří problémové chování žáka nějakým způsobem vyřešit. *„Pokud ten učitel předtím dělal tu strategii, že ho vyháněl a zesměšňoval, tak je šance, pokud to není psychiatrická odchylka, tak tomu dítěti začne záležet na tom, být členem toho třídního kolektivu a to je naprosto nejsilnější motiv.“* Druhou možností, do které se učitel může dostat, je naopak situace, kdy je problémový žák ve třídě hvězdou, je oblíbený a v takovém případě se podle U4 stává vyučující, ve snahách o nápravu chování žáka, bezmocným. *„Moment je druhý, že žák bude mít pozici hvězdy a... učitel se stává bezmocným“*

Jako problematický přístup vnímá také **neustálé ulevování žákům v plnění jejich povinností** nebo ve **snižování nároků na práci žáků**. I když si uvědomuje, že učitel musí jinak přistupovat k žákovi s jistým znevýhodněním, pozastavuje se nad otázkou, do jaké míry žákovi nároky snižovat tak, aby to pro něj nemělo negativní důsledky v dalším životě. *„Nedávno jsem četl od speciální pedagožky, která přesně upozorňovala na to, že někdy přílišná péče... přílišnou péčí to dítě zakrňuje. Podívejte se v zoologické zahradě lev. Když vezmete lva a dala byste ho do přírody, tak zhyne. Protože ztratil jakýkoliv návyky. A kde je ta hrana, kde otužovat to dítě a kde mu pomoci. Tadyk je ten problém.“*

V poslední době **si všímá zvýšeného výskytu problémového chování**, které se projevuje neplněním si školních povinností. Zvýšený výskyt tohoto problematického chování dává do spojitosti s covidem a zdůrazňuje velmi důležitou výchovnou funkci školy, která byla tímto obdobím ohrožena. Výchovnou složkou školy přitom myslí vytváření pracovních návyků žáků, utváření jejich zodpovědného přístupu k plnění povinností a v neposlední řadě také utváření morálních hodnot. Tyto schopnosti totiž po žácích nejsou vyžadovány jen ve škole, i když je škola prostředím, kde je žáci získávají, ale také jsou vyžadovány celou společností. *„Je skutečností, že vlastně ten loňský rok znamená neuvěřitelné vysílení, odumření pracovních návyků. To nemá v historii školství alternativu. Prostě si odvykli. Když Marie Terezie zaváděla školní docházku, tak prvotní cíl nebyl čist,*

*psát, počítat, ale bylo vést k respektování pravidel. Od toho vlastně ta škola byla. Naučit, že všichni budou respektovat daná pravidla. A někdy přílišná liberalizace na toto zapomíná. Co je socializace? Respektování pravidel... Protože vezměte, jakýkoliv zaměstnavatel, když ten mladistvý jde, co chce první? On nechce žádného génia. Nechce, aby mu vynalézával parní stroj. On chce, aby reálně šel do práce, a na čem se domluví, platilo. Tu spolehlivost a vlastně tam je tady ta úloha té školy. My jsme to ani nevnímali, protože jsme to považovali za naprostou samozřejmost. A teď se to vlastně ukázalo.“*

Problémové chování žáků neovlivňuje nijak výrazně negativně prožívání učitele. I přes jeho dlouholetou praxi a mnoho zkušeností s problémovým chováním jej práce naplňuje a profesi by neměnil. Uvedl, že se nikdy nedostal do situace, že by vážně přemýšlel o tom, že by učitelského povolání zanechal. Za největší výhodu své profese považuje obrovský prostor pro seberealizaci. *„Nikdy jsem, jako že bych si řekl, tak to se na to můžu vybodnout, vodejdu vod toho, nebo prostě... ne, ne... Najděte ještě druhé povolání, které přináší takový obrovský prostor pro seberealizaci. Nemá ho, troufnu si říct, ani lékař.“*

V následujících tabulkách 13, 14, 15 a 16 uvádím pro přehlednost odpovědi na výzkumné otázky, ke kterým jsem dospěla prostřednictvím IPA.

*Tab.13: Vnímání problémového chování žáků podle U4*

<b>Vnímání problémového chování</b>
○ chování žáků, které výrazně vybočuje od učitelových očekávání
○ nerespektování nastavených pravidel
○ neplnění školních povinností

*Tab.14: Strategie při řešení problémového chování žáků užívané panem učitelem U4*

<b>Vhodné strategie</b>
<b>včasně detekovat problémové chování</b>
○ všimnout si změn v chování žáka
<b>odhalovat příčiny problémového chování</b>
<b>být důsledný i velkorysý</b>
○ zohledňovat žáky s případnými indispozicemi
<b>problémy řešit postupně</b>
○ nekárat žáka za několik věcí na jednou



<b>snažit se o dobrou spolupráci s rodiči</b>
○ vyjádřit rodičům zájem o dobro jejich dítěte
<b>podpořit žáka</b>
○ vyjádřit žákovi obdiv
○ motivovat žáka pochvalou
<b>vést konstruktivní výuku</b>
○ maximálně zaměstnat žáky
<b>Nevhodné strategie</b>
<b>vyločit žáka z třídního kolektivu</b>
○ pěstovat v žácích nevráživost proti problémovému žákovi
<b>ulevovat žákům z plnění jejich povinností</b>

*Tab.15: Spolupráce rodičů při řešení problémového chování žáků dle U4*

<b>Spolupráce rodičů při řešení problémového chování žáků</b>
○ rodiče vnímající učitelův zájem o blaho jejich dítěte - možnost úspěšného řešení problémového chování žáka
○ rodiče přijímající od učitelů pouze stížnosti na jejich dítě – nemožnost úspěšného řešení problémového chování žáka

*Tab.16: Vliv problémového chování žáků na psychiku a prožívání U4*

<b>Vliv problémového chování na učitele</b>
○ problémové chování žáků nemá negativní vliv na prožívání U4
○ problémové chování žáků U4 naopak otevírá prostor pro zamýšlení se nad danou problematikou s cílem najít vhodná řešení, která pomohou žákům

## Diskuze

Hlavními výzkumnými otázkami bylo zjistit, co učitelé považují za problematické chování žáků, jak s ním pracují, jaké mají zkušenosti při řešení problematického chování žáka s jeho rodiči a zda problémové chování žáků nějakým způsobem ovlivňuje jejich život. Všichni dotazovaní jsou zkušenými pedagogy s dlouholetou praxí a byli ochotni své zkušenosti, týkající se tématu práce, sdílet. Díky jejich ochotě mně tak byl umožněn pohled do jejich vnitřního vnímání diskutované problematiky. Z rozhovorů bylo patrné, že se během své praxe setkali s mnohými formami problémového chování žáků a že tyto získané zkušenosti dále uplatňují.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že dotazovaní spojují často problémové chování žáků s nerespektováním nastavených pravidel, neplněním si svých povinností a nekázní žáků. Dále uváděli ve spojitosti s problémovým chováním žáků také jeho další velmi časté projevy, kterými jsou záškoláctví, vandalismus, agresivní chování žáků a lhaní.

Z rozhovorů bylo patrné, že v otázce, jaké možnosti má učitel, má-li řešit problémové chování žáka, se všichni dotazovaní shodují především v názoru, že pokud chce učitel problémové chování žáka úspěšně vyřešit, je nutná spolupráce s rodiči. V tomto směru považují ochotu rodičů řešit nastalý problém za stěžejní k tomu, aby situace vůbec mohla být řešena. Nejlépe tento zastávaný postoj, podle mého názoru, vystihla paní učitelka U1, která uvedla, že pokud se rodiče nechtějí podílet na řešení problému, stojí v opozici vůči škole a brání své dítě za každou cenu i navzdory tomu, že ví, že lže, učitel nemůže žádným způsobem situaci vyřešit a náprava chování žáka potom není možná. V rozhovorech zmiňovali, že za účelem naklonění si rodičů ke spolupráci velmi obezřetně volí slova k jejich vzájemné komunikaci, aby předešli již dopředu tomu, že se rodiče postaví ihned po sdělení problému do opozice vůči škole. Důležitým momentem, na který poukázal pan učitel, je ubezpečení rodičů o učitelově zájmu o žáka. Pokud rodiče uvidí, že učitel záleží na jejich dítěti, chce pro něj jen to dobré, budou daleko více nakloněni ke vzájemné spolupráci a ke společnému hledání vhodných postupů pro eliminaci nežádoucího chování jejich dítěte. Nejen pan učitel, ale také U3 poukazovala na to, že pokud učitel zahrne rodiče výčtem mnohých prohřešků jejich dítěte, staví se rodiče do přirozené role, ve které své dítě budou obhajovat.

Díky IPA se ukázalo, že všichni dotazovaní *využívají při řešení problémového chování žáků velké množství strategií*. Za prvotní velmi důležitý moment, při případném řešení problémového chování, vnímají učitelé odhalení příčin nežádoucího chování žáka. Shodují se na tom, že pokud se učiteli podaří odhalit příčiny nežádoucího chování daného žáka, je daleko větší pravděpodobnost, že se mu problémová situace podaří vyřešit. Učitel se tak dle jejich názorů nemá slepě zaměřovat pouze na projevy nežádoucího chování, aniž by řešil, co je způsobuje. Strategií, o kterou se snaží všichni dotazovaní, je důslednost v kontrole dodržování nastavených pravidel. Je pro ně důležité, aby žáci vnímali jejich jednání jako spravedlivé. Jsou tedy důslední v tom, že nastolená pravidla vyžadují ode všech žáků. Uvědomují si však, že v některých případech problémového chování žáků musí být více shovívaví, což je někdy jinými žáky vnímáno jako nespravedlivé. Těmito případy mohou být projevy nežádoucího chování dětí, které mají k takovému chování jisté predispozice. Učitelé se tedy při posuzování závažnosti problémového chování snaží zohledňovat i individuální zvláštnosti daného žáka. Za dobrou strategii, kterou ovlivňují chování žáků, považují učitelé také to, že se oni sami snaží jít svým žákům dobrým příkladem a nedávají jim tedy záminku pro to, aby se v tomto ohledu cítili nějak znevýhodňováni v porovnání s dospělými.

Neočekávaným výsledkem analýzy IPA pro mě byl rozdílný postoj některých učitelů ke kázeňským opatřením, která jsou udělována za nežádoucí chování žáků. Z rozhovoru s jednou paní učitelkou vyplynulo, že se na kázeňské opatření dívá především v tom ohledu, že je odstrašujícím prvkem pro ostatní. Tuto preventivní funkci vyzdvihovala nad samotným vlivem kázeňského opatření na žáka, který se dopustil nějakého prohřešku. Má tedy význam kázeňské opatření pro daného žáka? Zjistěte má, a to především, pokud žák pochází z rodiny, kde je slušné chování vyžadováno. Reakce rodičů na kázeňské opatření pak v tomto případě určitě nebude pro žáka přívětivá. Zajímavý pohled na věc přinesl také pan učitel, který upozorňoval na skutečnost, že často nese formulace kázeňského opatření hned několik prohřešků, za které je žák tímto trestán. Poukazuje tím na obtížnou kontrolovatelnost nápravy nežádoucího chování a na demotivaci žáka něco měnit, jelikož je výčet jeho problematického chování více než dlouhý. Žák potom v takových situacích může nabývat pocitu, že ať udělá, co udělá, stejně bude v očích učitelů špatný a bude jimi vnímán i nadále za problematického žáka. I když jsem se nad tímto nikdy podrobněji nezamýšlela, ztotožňuji se s jeho názorem, že pokud je kázeňské opatření žákovi udělováno, mělo by být žákovi uděleno za jednu konkrétní věc.

Za výrazný činitel, který ovlivňuje výskyt problémového chování žáka, považují všichni dotazovaní vliv rodiny. Dalo by se říci, že četnost výskytu problémového chování žáka přímo úměrně roste s tím, z jakého rodinného prostředí žák pochází. V čím více nevyhovujícím rodinném prostředí žák vyrůstá, tím větší je pravděpodobnost, že se stane „problémovým“ žákem. Jestliže pochází z nepodnětné rodiny, která neprojevuje zájem o dítě, která se staví negativně ke škole a kde se vyskytují sociálně patologické jevy, neodnáší si potom dítě z rodiny v takovém případě dobrý příklad a stejné vzorce chování, hodnoty a postoje rodiny si s sebou přináší do školy, kde posléze velmi rychle dochází ke střetům s požadovaným chováním ze strany školy. Na vliv nevyhovujícího rodinného prostředí na chování žáka jsem také upozorňovala v teoretické části. Hodně se o tomto vlivu zmiňuje ve svých publikacích Bendl (2004).

Zajímavým výstupem z IPA je spojování změn v četnosti problémového chování s pandemií covid-19. Všichni dotazovaní totiž nezávisle na sobě, aniž by se hovor záměrně dotkl tématu covidu, poukazovali na to, že po covidovém uzavření škol citelně vnímají zvýšený výskyt problémového chování žáků a registrují velmi závažné negativní dopady tohoto vládního opatření na své žáky. Hovoří o tom, že toto opatření neovlivní chování žáků pouze v tomto školním roce, ale může mít dalekosáhlejší dopady na jejich další život. Za hlavní negativní vliv na žáky, který s sebou toto opatření přineslo, považují ztrátu pracovních návyků a deficit v samotné socializaci žáků. Žákům, a to především nově utvářejícím se kolektivům, tedy nynějším osmým ročníkům, byla upřena dlouhodobá a intenzivní možnost budovat si kladné vzájemné vztahy. To nezávisle na sobě potvrdila jak U1, tak také U3.

Další výzkumnou otázkou bylo zjistit, zda problémové chování žáků ovlivňuje nějakým způsobem prožívání učitele či přímo jeho osobní život. Všechny dotazované paní učitelky přiznávaly, že nad problematickým chováním žáků často přemýšlí také doma a tedy, že je ovlivňuje. Jedna z paní učitelek se dokonce svěřila, že v období, kdy zastávala ještě funkci výchovné poradkyně, na sobě pozorovala projevy syndromu vyhoření. Její stav byl v tomto období způsoben především každodenním stresem, který zažívala při řešení problémového chování žáků.

Rozdílně vnímá vliv problémového chování žáků na svou osobu pan učitel. Ten uváděl, že nijak výrazně nepocituje dopady problémového chování žáků na svůj soukromý život. Troufnu si zde říci, že tento rozdílný postoj je dán osobnostním nastavením pana

učitele, který se snaží vnímat především klady své profese a který bere svou profesi opravdu jako poslání. Usuzuji tak podle toho, že se nad výchovnými i vzdělávacími otázkami hluboce zamýšlí a snaží se k nim přistupovat z pohledu více stran. To, že jej práce naplňuje a že často přemýšlí nad výchovnými a vzdělávacími otázkami potvrzuje skutečnost, že dokáže poutavě mluvit o problémech školství v různých přirovnáních.

Jistou možností, která by mohla pomoci učitelům lépe se vyrovnávat s negativními vlivy problémového chování žáků na svoje prožívání, by na tomto místě mohla být supervize. Učitelé by tak měli možnost si o problémech, které zažívají, pohovořit s odborníkem. Všichni dotazovaní sice uváděli, že sdílí své úspěšné, či neúspěšné strategie z řešení problémového chování žáků se svými kolegy nebo přímo s vedením školy a že se snaží společnými silami hledat vhodné cesty k nápravě chování žáků, což jim pomáhá, nicméně ve velmi malé míře se pracuje právě s jejich pocity a prožíváním. Zde by supervizor, podle mého názoru, mohl sehrát velmi důležitou a užitečnou roli.

Výsledky mého výzkumu ukázaly, že na problémové chování žáků se učitelé dívají dost podobně. Každý z učitelů využívá při řešení problémového chování několik strategií. Některé strategie, které získávají učitelé praxí, jsou všem učitelům společné. Platí však, že každého z dotazovaných učitelů ovlivňují jeho předešlé zkušenosti, na základě kterých, se snaží své strategie upravovat a přizpůsobovat aktuálním potřebám. Je také zřejmé, že každá problémová situace má svá specifika a je tedy jedinečná. V tomto smyslu se k ní také musí přistupovat. Nemůžeme proto říci, že by při řešení problémového chování žáků byla pouze jediná vhodná strategie, již bychom mohli použít. Řešení, která mohou být úspěšná, je velké množství. Ve sdílení zkušeností učitelů s jejich úspěšnými strategiemi a taktikami proti problémovému chování žáků spatřuji velkou příležitost nejen pro začínající učitele, již se jimi mohou inspirovat, ale i pro další učitele, kteří na základě zmiňovaných strategií mohou obohatit své přístupy k výchovnému působení na žáky.

Jelikož byl výzkum proveden se zkušenými učiteli, uvědomuji si, že pohled začínajícího učitele na danou problematiku by se mohl lišit. Otevírá se tím tedy prostor pro možné rozšíření této práce. Pozornost by v ní mohla být zaměřena právě na vnímání problémového chování žáků začínajícími učiteli a na strategie, které si testují a kterými zkouší problémové chování žáků úspěšně řešit. Zajímavé by bylo jistě také pozorovat proměny strategií začínajících učitelů v čase. Tedy jak své původní strategie řešení problémového chování s odstupem času přehodnocují a modifikují.

## Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala rolí pedagoga při řešení problémového chování žáků. V teoretické části jsem se soustředila na vymezení problémového chování a jeho nejčastější projevy. Snažila jsem se v ní také nastínit možnosti, které učitel má při jeho řešení. Poukázala jsem také na faktory, které mohou pomoci nežádoucímu chování žáků předcházet a jsou tedy vhodnými strategiemi ve smyslu preventivních opatření. V praktické části jsem svou pozornost zaměřila přímo na učitele a jejich zkušenosti s problémovým chováním žáků z praxe. Společně jsme se v rámci výzkumu, který byl proveden polostrukturovanými rozhovory, zamysleli s dotazovanými učiteli nad otázkami, jaké strategie napomáhají úspěšnému řešení problémového chování žáků, kterých strategií se naopak vyvarovat, jak velký vliv má rodina na chování dítěte ve škole, jak působí problémové chování žáků na učitele a zda může něco udělat sám učitel pro to, aby byla četnost problémového chování žáků jistým způsobem eliminována. Jednotlivé rozhovory jsem podrobila interpretativní fenomenologické analýze a její výsledky jsem předložila.

Z výsledků analýzy vyplynulo, že učitelé používají dost podobné strategie při řešení problémového chování žáků. Všechny používané strategie získaly svou pedagogickou praxí. Učitelé však získané strategie často upravují podle řešené situace a také v závislosti na charakteru problémového chování. Většina problémových situací je jedinečná a vyžaduje si individuální přístup a pedagogický cit. Učitelé na sobě neustále pracují a získávají další nové zkušenosti. I když problémové chování žáků učitele ovlivňuje například i v jejich prožívání a osobním životě, jejich práce je naplňuje a mají ji rádi.

Téma diplomové práce a její zpracování pro mě bylo velmi obohacující už z toho důvodu, že jako začínajícímu učiteli mně práce umožnila blíže nahlédnout do problematiky problémového chování žáků, se kterou se samozřejmě i já během své praxe budu potkávat. Je zřejmé, že i sebelepší učitelé se zkrátka někdy s problémovými situacemi setkávají a musí si s nimi nějakým způsobem poradit. Věřím, že díky zpracování tohoto tématu se mně podaří v praxi využít některé strategie zkušenějších učitelů, které se pro mě staly inspirací.

## Seznam použité literatury

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

BÁRTÍK, Pavel a Michal MIOVSKÝ, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. 1. vyd. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.

BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.

BENDOVIÁ, Alena. Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*. 2016, 26(2), 252–271. ISSN 1211-4669.

BĚLOHRADSKÁ, Jitka. Jsou absolventi dostatečně připraveni pro učitelské povolání? *Učitelství listy*. Praha: Agentura Strom, 2008, 10(7), 4–5. ISSN 1210-7786.

BUČILOVÁ, KADLECOVÁ, J., L. KREJČOVÁ a V. MERTIN, ed. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DIVOKÁ, Jana. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených*. 1. vyd. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

- JANOŠOVÁ, P., L. KOLLEROVÁ a K. ZÁBRODSKÁ. *Psychologie školní šikany*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-2992-3.
- JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.
- KEOGH, Barbara. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7454-1.
- KROPÍKOVÁ, Marika. Školní kázeň – téma vděčné a věčné. *Prevence*. Praha: Život bez závislostí, 2016, 13(1), 6–7. ISSN 1214-8717.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *První pomoc při řešení výchovných problémů. Poradenské minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 80-86106-00-4.
- LUKAS, Josef a Kateřina LOJDOVÁ. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2018, 68(2), 155–172. ISSN 0031-3815.
- MARTIN, Michael a Cynthia WALTMANNOVÁ-GREENWOODOVÁ. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. 1. vyd. Praha: SLON, 2019. ISBN 978-80-7419-285-2.
- MYNAŘÍKOVÁ, Lenka. *Dětské krádeže v rodině a ve školním prostředí*. *Prevence*. 2011, 8(8), 10–11,18. ISSN 1214–8717.
- NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.



PAVELKOVÁ, Isabella. Nudící se žáci. *Prevence*. Praha: Život bez závislostí, 2017, 14(5), 8–10. ISSN 1214-8717.

PELÁKOVÁ, Iva. O předsudcích. *Prevence*. Praha: Život bez závislostí, 2017, 14(1), 18. ISSN 1214-8717.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikamu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se mu bránit*. 1. vyd. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.

ŠEĐOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Umíte si poradit se stresem?* 1. vyd. Praha: Národní centrum podpory zdraví, 1995.

TESAŘOVÁ, Martina a kol. *Jak na žáky. Zvládání náročných situací ve třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VRBKOVÁ, Helena. Klíčové body adaptačních programů. *Třídní učitel a vedení třídy*. Praha: Život bez závislostí, 2017, (2), 34–35. ISSN 2570-8279.

VRBKOVÁ, Helena. Situace aneb co dělat, když... dítě v hodině odmítá uposlechnout pokyn učitele. *Třídní učitel a vedení třídy: časopis pro školní praxi*. Praha: Život bez závislostí, 2017, (1), 31. ISSN 2570-8279.

VRBKOVÁ, Helena. Třídnické hodiny: Začínáme s vedením třídnických hodin. *Třídní učitel a vedení třídy*. Praha: Život bez závislostí, 2017, (2), 36–37. ISSN 2570-8279.

## Seznam internetových zdrojů

BENDL, Stanislav. Vliv výchovy v rodině na nekázeň žáků ve škole. *Pedagogická orientace* [online]. 2004, 14(3), 2–20 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7987/7230>

HRUŠKOVÁ, Martina, Tomáš MRHÁLEK. Risky behaviour in older school children. *Kontakt* [online]. 2017, 20(1), 81–88 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2018/01/13.pdf>

CHMELOVÁ, Martina. *Mentoring a jeho význam ve škole*. [online]. 2018. [cit. 2021-11-05]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1120-mentoring>

LOJDOVÁ, Kateřina. Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis scholae* [online]. 2015, 9 (1), 103–117 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/cascislo/4881/OS\\_1\\_2015.pdf](https://karolinum.cz/data/cascislo/4881/OS_1_2015.pdf)

MAKOVSKÁ, Zuzana. Techniky změny chování a jejich užití ze strany žáků. *Pedagogická orientace* [online]. 2011, 21(1), 85–103 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/795/707>

NOVOTNÝ, Petr. Autoritářství jako jedna z determinant výkonu učitelské profese. *Pedagogika* [online]. 1997, 47(3), 247–258 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2839%20title=>

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2013 [cit. 2020-03-13]. ISBN 978-80-210-6382-2. Dostupné z: <http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf>

SMITH, Jonathan A., Paul FLOWERS a Michael LARKIN. *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research* [online]. Thousand Oaks: Sage, 2009 [cit. 2021-10-10]. ISBN 978-1-4129-0834-4. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=WZ2Dqb42exQC&pg=PP6&lpg=PP6&dq=978-1-4129-0834-4.&source=bl&ots=sp9l\\_YJIJB&sig=ACfU3U0nxTUaRidnYCizSrGAC-h5uCIpg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwjSkIC0rpfoAhUF66QKHUWEATkQ6AEwAXoECBEQAQ#v=onepage&q=978-1-4129-0834-4.&f=false](https://books.google.cz/books?id=WZ2Dqb42exQC&pg=PP6&lpg=PP6&dq=978-1-4129-0834-4.&source=bl&ots=sp9l_YJIJB&sig=ACfU3U0nxTUaRidnYCizSrGAC-h5uCIpg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwjSkIC0rpfoAhUF66QKHUWEATkQ6AEwAXoECBEQAQ#v=onepage&q=978-1-4129-0834-4.&f=false)

ŠEĎOVÁ, Klára. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica* [online]. 2011, 16(1), 89-118. [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/124/226>

VYBÍRAL, Michal. Supervize ve školství a její vztah ke společnému vzdělávání. [online]. 2020. [cit. 2021-11-05]. Dostupné z: <https://zpojmevsechny.cz/clanek/detail/supervize-ve-skolstvi-a-její-vztah-ke-spolecnemu-vzdelavani>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže č.j.: 21291/2010-28 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2010. [cit. 2021-08-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon 561/2004 Sb.) [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2020. [cit. 2021-07-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

## Seznam tabulek

Tab.1: Vnímání problémového chování žáků podle U1 .....	67
Tab.2: Strategie při řešení problémového chování žáků užívané paní učitelkou U1 .....	67
Tab.3: Spolupráce rodičů při řešení problémového chování žáků dle U1 .....	68
Tab.4: Vliv problémového chování žáků na psychiku a prožívání U1 .....	68
Tab.5: Vnímání problémového chování žáků podle U2.....	74
Tab.6: Strategie při řešení problémového chování žáků užívané paní učitelkou U2 .....	74
Tab.7: Spolupráce rodičů při řešení problémového chování žáků dle U2 .....	74
Tab.8: Vliv problémového chování žáků na psychiku a prožívání U2 .....	75
Tab.9: Vnímání problémového chování žáků podle U3.....	81
Tab.10: Strategie při řešení problémového chování žáků užívané paní učitelkou U3 .....	81
Tab.11: Spolupráce při řešení problémového chování žáků užívané paní učitelkou U3 ....	82
Tab.12: Vliv problémového chování žáků na psychiku a prožívání U3 .....	82
Tab.13: Vnímání problémového chování žáků podle U4.....	88
Tab.14: Strategie při řešení problémového chování žáků užívané panem učitelem U4.....	88
Tab.15: Spolupráce rodičů při řešení problémového chování žáků dle U4 .....	89
Tab.16: Vliv problémového chování žáků na psychiku a prožívání U4 .....	89