

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Markéta Čablová

Komparace přístupů pedagogů k dětem s problémy v chování

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze pramenů uvedených v Seznamu použité literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 26. 3. 2012

.....
Markéta Čablová

Poděkování

Děkuji Mgr. Miluši Hutýrové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za její čas, ochotu, poskytované rady a odborné připomínky k textu. Děkuji také dalším lidem, kteří mě podporovali při práci.

OBSAH

ÚVOD	5
1 PROBLÉMY V CHOVÁNÍ	6
1.1 Terminologické vymezení	6
1.1.1 Problémy v chování versus poruchy chování	7
1.2 Problémové chování	8
1.2.1 Problémový žák	8
1.2.2 Vývojová podmíněnost problémového chování	10
1.2.3 Problémový žák ve škole	10
2 PŘÍSTUP PEDAGOGŮ K DĚTEM S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM	12
2.1 Autoritativní až liberální přístup pedagogů	13
2.2 Využití odměn a trestů ve výuce	14
2.2.1 Tresty	15
2.2.2 Odměny	19
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘÍSTUP PEDAGOGŮ K DĚTEM S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM	23
3.1 Vnější faktory ovlivňující přístup pedagogů k dětem s problémovým chováním	23
3.1.1 Prostředí	23
3.1.2 Atmosféra třídy, třídní klima	23
3.2 Vnitřní faktory ovlivňující přístup pedagogů k dětem s problémovým chováním	24
3.2.1 Vzdělání pedagoga	25
3.2.2 Délka praxe pedagoga	29
3.2.3 Pohlaví pedagoga	33
3.2.4 Rysy osobnosti pedagoga	35
3.3 Shrnutí komparace	35
ZÁVĚR	38
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	39
ANOTACE	

ÚVOD

Zažila jsem situaci, kdy mi učitelka na základní škole praktické sdělila, jak nevhodně se určitý žák v její třídě chová. S řešením byla ihned hotova: „Nejraději bych mu dala pár facek a bylo by po problémovém chování.“ Opravdu mají učitelé na základních školách tento přístup?

Cílem mé bakalářské práce je poukázat na existenci řady možností, jak přistupovat k dětem s problémy v chování. Zde se proto budu zabývat samotným pojmem problémy v chování a přehledem i zhodnocením vzorku pedagogických přístupů s poukázáním na jejich klady a zápory. Dále zde nastíním hlavní determinanty, jak vnější, tak vnitřní, ovlivňující samotný přístup k dětem s problémy v chování. Pokusím se nalézt souvislosti především mezi vnitřními faktory, které spoluutvářejí postoje učitelů. Jedná se o vzdělání pedagogů, délku praxe, pohlaví a rysy osobnosti pedagogů.

Otázkou je nejen samotné osvojení si systému vhodných přístupů k dětem s problémy v chování pedagogy druhého stupně základních škol (kterým zde budeme věnovat pozornost), ale také to, jaké faktory tento proces ovlivňují. I přes možnou náročnost zaměstnání zůstává skutečnost, že ten, jenž si zvolil učitelskou profesi, by svou práci měl vykonávat s chutí a vidinou co nejlepších výsledků, bez ohledu na věk či pohlaví. Vynaložená snaha posléze přináší pedagogům plody jejich práce, a pokud se jedná o efekt kladný, samo učitelské povolání dostává nový rozměr a přináší více potěchy. A nejen samotným učitelům, výsledky práce pedagoga působí jak na dítě, tak na jeho okolí, rodinu. Ve společnosti ovšem panuje mínění, že se dnes setkáváme s problémovým chováním u žáků čím dál více. Nebo je tu možnost, že se setkáváme čím dál více s typy pedagogů, kteří se dostali do úzkých?

Slyšela jsem názor, že tato práce může být zbytečnou – přece víme, že se teorie liší od praxe. Nemohlo by však být mým cílem zjištění, že tomu tak zcela není? Pokud totiž všichni dobře víme, co vše a do jaké míry pedagogie během působení na škole ovlivňuje a co jim chybí, z jakého důvodu situace není řešena? Kdo z pedagogů se může vskutku přiklánět k výše zmíněnému názoru? Existují zajisté učitelé, kteří se svou prací snaží brát zodpovědně, snaží se vytvořit si co nejefektivnější přístup k sobě i dětem s problémy v chování, čímž mohou dokazovat opak. Nestojí tedy ve vzduchu naděje, že ke konci práce dojdou k veskrze kladným výsledkům?

1 PROBLÉMY V CHOVÁNÍ

Problémy v chování či chování problémové jsou v odborné literatuře již ustálenými pojmy. Díky jejich širokému záběru, variabilitě a zdánlivé propojenosti s dále zmíněnými termíny, je však stále pro mnoho pedagogických pracovníků jejich pojetí nejasné. Dochází ke střetům mezi pojmy rizikové chování, vývojové či specifické poruchy chování, hyperkinetický syndrom a problémové chování, které je nutné umět od sebe odlišit. Neboť žák s kterýmkoli problémem vyžaduje individuální péči, která mu má být ušita přesně na míru. Při volbě přístupu k žákům vychází pedagogové z propracovaných teoretických poznatků, které se od sebe liší stejně tak, jak se od sebe liší jednotlivé projevy chování žáků. V této kapitole se pokusíme objasnit základní rozdíly mezi problémovým chováním a s ním nejčastěji zaměňovaným termínem, jímž jsou poruchy chování. Dále si zde vymezíme samotný pojem problémové chování a problémový žák.

1.1 Terminologické vymezení

V současné speciální pedagogice se objevuje nesmírné množství termínů týkajících se problematiky nežádoucího chování dětí a mladistvých. V literatuře najdeme termíny jako poruchy chování, potíže v chování či ještě jemnější termín nápadné chování. V těchto názvech je znatelná snaha předcházet nálepkování žáků, kteří mají problémy v chování. Uživatelé tohoto názvosloví hledají souvislosti mezi poruchou a sociálním prostředím. Vnímáme tedy postoj pedagoga, jeho zodpovědnost za budoucnost žáků s problémy v chování. Společnost žádá o participaci jedinců, o zrovnoprávnění přístupů ke vzdělávání pro všechny. Bojuje tak proti zařazení žáků do kategorie problémových a zabraňuje tím jejich postavení na okraj. (Vojtová, 2004)

Tím se dostáváme k vlastním přístupům pedagogů k dětem s problémy v chování. Pedagogům se nabízí dvě možnosti jak nahlížet na tyto žáky. Buďto je označí jako žáky s poruchou chování a zároveň jako někoho, kdo do školy nepatří a tím je vyloučí. Druhým způsobem je vzít všechny své síly a hledat taková opatření a podmínky, které povedou k pozitivní změně v chování těchto žáků. Pedagog však musí rozlišovat mezi kázeňským problémem a závažnou poruchou chování. Rozdíly pozorujeme ve třech rovinách. Zajímá nás motivace žákova chování, trvání problémového chování a způsoby pedagogického vedení žáka. (Vojtová, 2008)

1.1.1 Problémy v chování versus poruchy chování

Rozdíly mezi poruchou a problémem v chování dle Vojtové (2008):

1. Záměry jedince při nežádoucím chování

Žák s problémy v chování si uvědomuje nevhodnost svého chování. Jeho problémy mu dokonce vadí a chce je odstranit. Nenarušuje tedy normy úmyslně – porušuje je v důsledku konfliktu mezi jeho vnitřními potřebami a vnějšími požadavky okolí. Když je pak postaven před rozhodnutí, jak se zachovat, vybírá si takové chování, které není slučitelné s vnějšími požadavky společnosti. Trpí nálepkou problémového žáka, neví jak své chování napravit a tak bohužel často volí další a další nevhodná rozhodnutí.

Žák s poruchami chování naopak není s normami v konfliktu, ale nepřijímá je. Vinu za důsledky svého nežádoucího chování nepocítuje. (Vágnerová 2001, in Vojtová 2008)

2. Časové rozpětí projevů nežádoucího chování

Nežádoucí chování *žáka s problémy v chování* je spíše krátkodobého charakteru. Objevuje se v krátkém časovém úseku, v periodách či zcela nahodile.

Oproti tomu jednání *žáka s poruchami chování* se projevuje dlouhodobě. Způsoby nežádoucího chování se během vývoje mnohdy prohlubují.

3. Pedagogické působení – intervence, náprava

Náprava nežádoucího chování u *žáka s problémy v chování* se zaměřuje na pedagogická opatření v rámci školy (např. užívání různých pedagogických metod, plánování výuky, systému práce). Dále se zaměřuje na speciálně pedagogické metody cílené na kompenzaci nežádoucího chování (překonávání nedostatků způsoby, které přiměřeně naplňují žákovy potřeby).

Pro *žáka s poruchami chování* je již nutná speciální péče, tzn., že žák pracuje s týmem speciálních pedagogů a psychologů. Ti cílenými speciálně pedagogickými a psychologickými metodami ovlivňují žákovo chování. Cílem nápravy je převod nežádoucích vzorců chování na způsoby společensky přijatelné.

Nyní tedy známe a uvědomujeme si konkrétní rozdíly mezi pojmem problémy a poruchy chování a dokážeme je rozlišovat. V této práci se budeme zabývat pouze žáky s problémy v chování. Terminologicky se přikloníme k pojmu problémové chování.

1.2 Problémové chování

Termín problémové chování dle Vojtové (2008, s. 56):

„S tímto termínem se setkáváme v současné české i světové literatuře. Pro užívání tohoto termínu v edukačním kontextu hovoří následující argumenty:

- 1. Zahrnuje v sobě respekt k pedagogickým možnostem odborníků – speciálních pedagogů, pedagogů, atd.*
- 2. Ukazuje na časovou omezenost a perspektivu problému jedince. Plně koresponduje s humánním pojetím a tendencemi v přístupech k znevýhodněným lidem.*
- 3. Ukazuje na rovnoprávné nároky a potřeby dětí s problémovým chováním ve společenském kontextu dnešní doby, na jejich právo nebýt vyčleněn.*
- 4. Naznačuje odpovědnost edukačního prostředí a ostatních účastníků výchovně vzdělávacího procesu za jejich podporu a rozvoj.“*

1.2.1 Problémový žák

Kategorie projevů, které mohou být základem pro jeho vřazení do role problémového žáka dle Vágnerové (1997):

- 1. Problémy ve sféře školního prospěchu – žák má zhoršené školní výsledky, než by se dalo očekávat. Neprospívá pouze v určitých oblastech či dokonce ve všech předmětech.*
- 2. Problémy ve sféře chování – žák je nápadný svým chováním, případně i zevnějškem, odlišuje se tak od ostatních dětí a v některých případech přímo narušuje školské normy.*
- 3. Problémy ve sféře citových prožitků – žák nenarušuje školské normy, upoutává však pozornost svou nápadnou až nepřiměřenou úzkostí či bázni. Stává se tak opět odlišným.*

Problémovým žákem je dle studie, kterou zrealizovali Auger a Boucharlat:

- 1. žák, který vyrušuje v hodině;*
 - 2. žák, který odmítá pracovat.*
-
- 1. Žák, který vyrušuje v hodině, se může projevovat jako:*
 - neklidný žák – neposedný, nezvládá se koncentrovat na práci;
 - konfliktní žák – odmítá plnit pedagogovy pokyny, přehnaně reaguje na kritiku;
 - provokující žák – baví se v hodině, upoutává na sebe pozornost;

- agresivní žák – reaguje na pedagogovy pokyny či poznámky agresivně, jak verbálně (nadává, vyhrožuje, je vulgární), tak fyzicky (kope kolem sebe, hází s věcmi, odchází ze třídy).
- 2. *Žák, který odmítá pracovat*, se může projevat různými způsoby. Žák například odmítá plnit úkoly, nespolupracuje, neodpovídá, je-li tázán, nenosí si pomůcky, je ve výuce pasivní. (Auger, Boucharlat, 2005)

Čáp, Mareš (2007) uvádí tyto konkrétní příklady projevů chování u žáků, které můžeme označit za problémové:

- nižší výkon (pod průměrem žakových schopností), nezáměr o učení či o určité předměty, zároveň silné projevy lítosti a podráždění při nezdarech;
- pohybový neklid, neustálé vyrušování v hodinách, bavení se se sousedem v lavici, vybíhání z ní apod.;
- pomalost, malá aktivita;
- zapomínání pomůcek, domácích úkolů;
- strach, úzkost ze školy samotné či ze školního neúspěchu;
- neurotické vegetativní problémy, např. bolesti hlavy, břicha, poruchy příjmu potravy, poruchy spánku aj.;
- poruchy řeči;
- lhání, podvody (opisování, padělání podpisů aj.);
- neposlušnost, provokace zaměřená na pedagoga;
- záškoláctví;
- izolace od vrstevníků;
- užívání alkoholu (cigaret či jiných drog), hraní na automatech;
- krádeže;
- fyzická agrese, šikana;
- konflikty s vrstevníky;
- sexuální přestupky.

1.2.2 Vývojová podmíněnost problémového chování

V průběhu života se děti učí rozlišovat, co je a není správné, tj. žádoucí a nežádoucí chování. Nejde jen o vlastní znalost norem, ale také o jejich osvojení a jednání dle nich. V životních počátcích rodiče kontrolují jednání svých dětí. *Žáci druhého stupně základních škol*, kterými se budeme blíže zabývat, by se již měli chovat žádoucím způsobem, aniž by na ně kdokoli dohlížel. Signálem dosažení tohoto stádia je pocit viny při nežádoucím chování. (Vágnerová, 1997)

Na druhém stupni základních škol žáci prožívají období prepuberty a puberty. U chlapců se *prepuberta* objevuje v rozmezí od 12. do 14. roku a u dívek od 11. do 13. roku života. Vyvrcholení *puberty* se uvádí u hochů zhruba od 14. do 16. roku a u dívek od 13. až do 15. roku života. (Langer, 2001) V pubertě dochází ke změnám myšlení. Žáci se ubírají novými cestami, vymýšlejí nové variantami čehokoliv, aniž by brali v potaz varianty již existující. To vede k nástupu kritičnosti a k zvýšeným nárokům, což se ve škole projevuje negativismem, drzostí, provokováním a polemizováním s pedagogy. Žáci mají potřebu dokázat si vlastní nezávislost. Tu mnohdy realizují odvržením norem společnosti. Začínají se oblékat odlišně, schylují se k vandalismu či jiným zakázaným aktivitám jako je např. užívání drog. (Vágnerová, 1997)

1.2.3 Problémový žák ve škole

V prostředí školy je na problémové dítě pohlíženo ze dvou hledisek. Důležité jsou žakovy projevy – jeho chování, prožívání, zevnějšek a dále jejich obecná charakteristika. U problémového žáka se tyto projevy liší od aktuálně přijímané normy a velmi často bývají v rozporu se školskými požadavky a pravidly. Tím jsou považovány za problematické a nežádoucí. Problémový žák vyžaduje od pedagogického pracovníka odlišný, mnohdy náročnější, přístup. Zároveň mu také přináší menší profesní uspokojení, protože výsledky často neodpovídají jeho vynaložené péči. Tím se dostáváme k druhému hledisku. Definování role problémového žáka je totiž závislé na toleranci pedagoga k projevům dítěte. Ta je dána osobností pedagoga – jeho vzděláním, zkušenostmi, léty praxe, pohlavím apod. Projevy problémových žáků mohou vyučujícího dráždit, vyčerpávat a vyvolávat tak pocit profesní nejistoty a bezmocnosti. (Vágnerová, 1997)

Výzkum na školách v západní části Německa (a nejen zde, i v jiných zemích vykazují podobné zkušenosti) ukázal, že pedagogičtí pracovníci učící na pátém až devátém stupni musí v průběhu vyučovací hodiny kázeňsky zasahovat v průměru každé tři až čtyři minuty. Stejný

výzkum poukazuje na to, že v každé třídě jsou zhruba tři tzv. narušitelé míru. Ti přicházejí do školy pozdě, ve vyučování často vyrušují, až pobuřují, mnohdy se přikloní i ke lži. Mimo tyto tři se ve třídě vyskytuje jeden tzv. hrubián, který se vyznačuje agresivitou i jinými přestupky. (Čáp, Mareš, 2007)

Rozlišujeme projevy, které pedagogové odmítají více či méně, neboť jsou v rozporu s jejich očekávanou představou přijatelného žáka. Role problémového žáka není vymezena jen jeho zjevnými projevy, ale také jejich interpretací a důvody, které je k tomuto chování vedou. Pokud je za viníka označena jiná osoba či například nemoc, žák bývá pedagogy více tolerován. Záleží pouze na pedagogovi samotném, zda bude pátrat po přesných příčinách žákova chování. Přiřčení role problémového žáka je tak výsledkem vzájemné interakce pedagoga a žáka. Hodnocení a postoj pedagoga k žákovi se postupem času zafixuje. Stává se stereotypem velmi odolným ke změně. O co hůř – mínění je často předáváno mezi pedagogy jako fakt bez dalšího vlastního ověřování. Proč také nevěřit názoru kolegy, který má jisté zkušenostmi a dobrou profesionální úroveň? Přisouzení role problémového žáka, tzv. stigmatizace ovšem může ovlivňovat jeho budoucnost, která je předurčována úspěšností na základní škole. Pedagogové od takového dítěte neočekávají výborné výsledky a narušují tak jeho pozitivní motivaci. Jeho úsilí se stává zbytečným. (Vágnerová, 1997)

2 PŘÍSTUP PEDAGOGŮ K DĚTEM S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM

Je velmi pravděpodobné, že s problémovým žákem se jednou setká každý pedagog. Ne však každý tuto situaci zvládne. Práce s problémovým dítětem je náročná, staví nás do konfliktů a mnohdy dlouho nenese očekávané výsledky. Existuje velké množství publikací, příruček, rad - jakýchsi „manuálů“, jak si při práci s problémovým žákem bezchybně počínat. Jak se však zachováme vstříc realitě? Umíme správně reagovat na nesprávné chování žáků? Nejde jen o to si metody osvojit, ale umět je také použít. Práce s dětmi je navíc velmi individuální a nemůžeme se tak stále držet jednoho postupu, třebaže jsme s ním již uspěli. U někoho zabere postup, který může jinému naopak uškodit.

Co se týče samotného řešení problémového chování žáků, je zřejmé, že nás nejdříve napadne pátrat po příčinách problému. Zda se právě dítěti nerozvedli rodiče, jestli žák učivo nechápe, nerozumí mu, proto ho bojkotuje a podobně. Existuje mnoho životních situací, které se projeví problémovým chováním ve škole. Je na pedagogovi, aby si problému všiml, analyzoval jeho příčinu a dále pak vybral cestu, jakou se vydá při eliminaci či odstranění nastalého stavu. Sám učitel svým přístupem vytváří podmínky pro průběh pobytu ve škole, čímž může dosáhnout odstranění vnitřních příčin nežádoucího chování. Tím zároveň pracuje na rozvoji těch stránek žákovy osobnosti, které umožňují změny v chování v různých psychicky náročných životních situacích. Kupříkladu při snaze předejít střetům mezi žáky a učiteli, které jsou doprovázeny odmítáním a slovní útočností, si pedagog musí nejprve vymezit možné příčiny vzniku sporu. Z těch nejčastějších můžeme jmenovat zápornou zkušenost žáků při řešení životních situací s dospělými. Dále se učitel snaží zjistit, co konkrétně ovlivňuje získání těchto negativních zkušeností. Děti vyžadují od dospělých, aby naslouchali jejich názorům, aby respektovali jejich hodnoty, potřeby, zájmy i jejich vzory chování. Snaží se jim přednést své představy o ideálu učitele a poukazují na omezenost možností zdárně dosáhnout všech požadavků dospělých. Pokud se očekávání žáků výrazně liší od reality předkládané dospělými, mluvíme o již výše zmíněné negativní zkušenosti žáků, která zasahuje emoční prožívání a při níž se mohou objevit problémy v chování. Úkolem pedagoga je zjistit daná kritéria hodnocení u žáků, s nimiž situaci řeší. Dle zjištěných kritérií si pak vyučující upravuje svůj přístup tak, aby děti cítily, že se pedagog snaží naplňovat jejich očekávání. V případě, kdy tak nelze učinit, pedagog informuje žáka, proč v dané situaci

nemůže respektovat jeho požadavky. V pedagogickém procesu se tak přizpůsobuje nejen žák, ale i učitel. (Navrátil, Mattioli, 2011)

V následujících kapitolách nastíníme hlavní proudy přístupů pedagogů k dětem s problémovým chováním. Samotná paleta přístupů je velice široká, my se však dále zaměříme na dva nejdiskutovanější přístupy - autoritativní a liberální a na, s nimi souvisejícími, kázeňské prostředky – odměnu a trest.

2.1 Autoritativní až liberální přístup pedagogů

Čáp s Marešem (2007) nám sdělují, že styl výchovy, určitý přístup, je určen jak způsobem komunikace s žáky, požadavky, které jsou na žáky kladeny a jejich kontrolou, tak samotnými výchovně vzdělávacími metodami. Mezi základní, nejznámější výchovné přístupy pedagogů patří přístup liberální a jeho protipól přístup autoritativní:

Autoritativní přístup (často označován jako dominantní, autokratický či silný přístup)

Pedagog žákům rozkazuje, řídí výuku dle vlastních zásad. Nedává dětem prostor k vlastní volbě, vyjádření se. Mluví mnohdy sám, nepustí druhé ke slovu. Brání jim tak v rozvoji samostatnosti a iniciativy. Často nepřiměřeně hrozí, trestá, nerespektuje potřeby a přání dětí, má pro ně malé pochopení. Zajímá se o kázeň a výkony žáků, naopak neklade zřetel na jejich možnosti a podmínky. Nehledí na přání a potřeby dětí, nesnaží se je blíže poznat. Žáci jsou vystavováni zákazům, výčitkám, varováním. Nemají možnost být tvořiví, musí postupovat přesně podle pedagogových pokynů. Když už se učitel pokusí o humor, sklouzává přes ironii až k zesměšňování.

Liberální přístup (často označován jako slabý přístup)

Pedagog žákům nerozkazuje, neklade své požadavky přímo. Děti při jejich práci řídí velmi málo či vůbec. Učitelovo chování působí jako lhostejné. Projevuje se to nejen v přístupu k žákům, ale i k celému výchovně vzdělávacímu procesu. U pedagoga lze pozorovat nejistota, často si dokonce před žáky stěžuje na své problémy. Náplň práce ho unavuje, až obtěžuje. V opačném případě můžeme u pedagoga s liberálním přístupem pozorovat ochranné sklony. Projevuje sympatie k žákům, snaží se rozumět jejich potřebám a problémům. Reaguje na ně snížením požadavků, nedostatky žáků omlouvá. Atmosféra ve třídě je uvolněná, učitel žáky nekontroluje, nepožaduje důsledné plnění úkolů, jeho požadavky jsou nízké. (Čáp, Mareš, 2007)

Pedagog si musí uvědomovat, že svým osobitým přístupem silně působí na chování a sebehodnocení žáků. Proto by učitel měl uvážlivě volit slova a styl přístupu, který zrcadlí jeho očekávání. Mluvíme o formativním vlivu postojů učitele na žakovu osobnost. Styl, jakým učitel s dětmi komunikuje a jeho vlastní očekávání vůči nim (jak děti tituluje, hodnotí) mnohdy zrcadlí, jak se žáci budou skutečně chovat, případně kým se stanou. Pedagogův přístup je jakýmsi předurčením – chybné zhodnocení situace vyprovokuje u žáka nový vzorec chování, které potvrzuje původní předpoklad. Nemusí se ovšem jednat pouze o vliv negativní. Pedagog svým očekáváním úspěchu u žáka a vhodně zvoleným přístupem může v žákovi vzbudit přesvědčení, že je schopen zlepšit své chování. Tento jev nazýváme *pygmalionským efektem*. (srov. Čáp, Mareš, 2007, Švec, 2005)

V literatuře se dále setkáváme s pojmem *sociálně integrační přístup*. Jedná se o demokratické vedení žáků – v rámci třídy se diskutuje, děti mohou vyjádřit svůj vlastní názor. Učitel je otevřený i debatám mimo školní tematiku. Projevuje k žákům důvěru, věří, že splní jeho požadavky. Ty jsou přiměřené schopnostem žáků. Kontrola úkolů probíhá vlídnou formou, bez urážek či ponižování. Pracovní skupinky nejsou vytvářeny příkazem, nýbrž spontánně. Pedagog je klidný, nepozorujeme u něj úzkost či nervozitu. Žáky netrestá, motivuje je spíše vlastním chováním, snaží se jim být vzorem. Ukazuje správný příklad lidských vztahů a komunikace. Podporuje iniciativu a samostatnost dětí, pomáhá jim v rozvoji. Podává návrhy, podněty, děti se zamýšlejí, vybírají samy řešení problému, účastní se na rozhodování. Vyučující se snaží vyvarovat příkazům a zákazům. Působí přirozeně, žáci cítí, že jim učitel rozumí. Tento přístup je označován jako netradiční a náročný. Samotné děti jej hodnotí nejpriznivěji. (Čáp, Mareš, 2007)

Na učiteli není, aby si vybral jeden z těchto přístupů, nýbrž aby zvolil v konkrétní situaci z již zmíněného to nejvhodnější. Obecně však platí názor, že co se týče poměru učitel-žák, partnerský vztah není tou správnou volbou. Ten přivádí určitou nejistotu do třídního prostředí. Avšak učitel a žák si nejsou ve svých postaveních rovnocenní. Pedagog má být v rozestavení pozic nad žákem. Představuje mu tak autoritu, vzor, který má v žákovi vzbuzovat přirozený respekt.

2.2 Využití odměn a trestů ve výuce

S liberálním a autoritativním přístupem se přirozeně pojí kázeňské prostředky odměna a trest. Nejsou zajisté jedinými kázeňskými metodami ani jedinou formou přístupu k dětem s problémy v chování. Měly by být provázeny další řadou technik, jedině pak může být

přístup ucelený a účinný. Zde budeme ovšem věnovat pozornost převážně odměnám a trestům. Není jednoznačně určeno, zda a v jaké míře je jejich užívání vhodné. Autoři publikací k tomuto tématu poukazují na rozdílné názory společnosti, zda a jaké užívat odměny a tresty. Kupříkladu Bendl (2004) zmiňuje i užívání fyzických trestů ve výuce. V této práci nahlédneme do problematiky očima pedagogů. Zda problémové situace řeší tresty a případně které jsou nejvhodnější, neúčinnější či volí raději odměny za žádoucí chování, které tím podporují?

Problémy v chování často vznikají na základě toho, že žáci nemají jasně určené mantinely. Děti musí vědět, kam až si mohou dovolit zajít, musí se orientovat v situaci, vědět, co po nich pedagog vyžaduje. Z vlastních zkušeností víme, že žáci mají nakonec nejraději (a nejvíce si pamatují) pedagogy, kteří v nich budili určitou autoritu. U učitelů nejistých, benevolentních totiž nikdy neví, co mohou očekávat a to přináší do hodin určitou nejistotu až, řekněme „výzvu“ k chování, které jim nikdo nezakázal.

2.2.1 Tresty

Definice trestu dle Čápa, Mareše (2007, s. 253):

„Trest je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které

- 1. vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;*
- 2. přináší vychovávaného omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.“*

Samotné využívání trestů ve výuce není zlé či špatné, nesmíme přeci nechat nežádoucí chování žáků bez odezvy. Je však důležité, jaký trest vyučující v dané situaci zvolí. Zabýváme se touto prací proto, že některé přístupy pedagogů jsou vskutku nemyslitelné. Mnoho nevhodných metod trestů popisuje Robert Čapek ve své monografii *Odměny a tresty ve školní praxi* (2008). Cenné informace získal od studentek, které docházely do základních škol na praxi. Lze totiž předpokládat, že od samotných učitelů by bylo obtížnější dozvědět se, jaké konkrétní metody ve vlastním vyučování skutečně využívají. Ne každý pedagog veřejně přizná, že by jeho vlastní přístup k dětem mohl být špatný. To nás přivádí k myšlence, že si pedagogové uvědomují své vlastní chyby a navzdory tomu je stále opakují. Učitelé tvrdí jednu věc (a možná tomu i sami věří), skutečnost je však odlišná. Za všechny hovoří tento příklad, který zmiňuje Čapek (2008):

Učitel hudební výchovy neměl v oblibě Jirku. Jednalo se o tichého, velmi introvertního žáka, který se stranil kolektivu. Jiří neuměl zpívat. Navzdory tomu ho učitel neustále vyvolával, chlapec musel často zpívat sám před celou třídou, pouze za doprovodu klavíru. Když ho pedagog vyvolal, doprovázel zkoušení větami typu: „Neumíš zpívat, to zas bude hrozné.“ a podobně. Přitom Jirkovi zadával těžké písně a na klavír hrál v různých tóninách. Chlapec zpíval falešně, spolužáci se mu smáli. Dokonce došlo k situaci, kdy učitel Jirku vyzval, ať sám zpívá před ostatními a to pro zahnání dlouhé chvíle na školním výletě. Pohrozil Jirkovi, že když nezaspívá, dostane na vysvědčení čtyřku z hudební výchovy. Postupem času se Jirka uzavíral víc a víc do sebe, přestal se zcela bavit se spolužáky. Báł se jakkoli projevit, aby opět nebyl terčem posměchu.

Druhy trestů

Obecně můžeme jmenovat dva druhy trestu. Trest umělý a přirozený. Tresty přirozené přicházejí samy jako následek nevhodného konání. Jedná se kupříkladu o náhradu či nápravu škody. (Bendl, 2004) Konkrétním příkladem trestu přirozeným důsledkem je žák, který neustále zesměšňoval třídní samosprávu. Znemožňoval úmyslně práci svých spolužáků, choval se vůči nim agresivně. Učitel se s třídou dohodl a následně dosadil zmíněného žáka na určitý čas do funkce předsedy samosprávy. Ten najednou musel spolupracovat s druhými, přesvědčovat je k práci. Na vlastní kůži zjistil, jak nepříjemné je, když mu druzí jeho práci a snahu hatí. (Navrátil, Mattioli, 2011) Mnohdy však místo trestu přichází po spáchaném činu následky příjemné a pokud dojde k trestu přirozenému, bývá již pozdě. Zde proto přicházejí na řadu tresty umělé. (Bendl, 2004)

Bendl (2004) uvádí tyto druhy umělých trestů:

- administrativní opatření k posílení kázně – černé puntíky, poznámky, napomenutí, důtka třídního učitele, ředitelská důtka, snížená známka z chování;
- tresty založené na nadávkách, zesměšňování a ironii – nadávky, ironie, výsměch před celou třídou;
- omezení volného času žáků – předškola, zrušení přestávky, poškola;
- pracovní trest – domácí úkol navíc (k probírané látce či např. úvaha zaměřená na spáchaný prohřešek), ústní či písemné zkoušení, služba ve třídě;
- vtipné tresty jako typ pracovního trestu – úkol typu básně, příběhu, obrázku vztahujícímu se k danému přestupku;
- hromadný trest – potrestání celé třídy za provinění jednotlivce;

- odebrání věcí;
- peněžitý trest – systém pokut za nežádoucí chování (nelegální);
- vyloučení z kolektivu (ztráta výhod) – posláni žáka za dveře, přesazení, přeřazení do jiné třídy, případně do jiné školy, odebrání možnosti účastnit se na společných akcích (výlet, soutěž).

Dále můžeme hovořit o tzv. zvrhlých trestech. Jedná se buďto o nemístné či přehnané již výše zmíněné tresty. Někteří učitelé se však nezdráhají využívat vlastních mnohdy velmi nevhodných metod. Za všechny hovoří případ, kdy učitelka nasadila neukázněnému žákovi „oslovskou masku“ – masku utvořenou z papírového pytlíku, pouze se dvěma otvory pro oči. Ten okamžitě přestal odmlouvat, třída také zmlkla. Tresty však nemůžeme překračovat práva žáků, tím spíš, pokud by hrozil hluboký zásah do jejich psychiky. Je tedy samozřejmé, že tělesné tresty jsou oficiálně zakázány. Trest nestojí nikdy sám o sobě. Existuje řada podmínek, zajišťujících účinnost trestu. Těmito podmínkami se pedagog řídí, má je ve svých rukou. Vychází z toho, že učitel musí být žákům autoritou, nesmí být příliš tvrdý ani mírný, musí žáka vždy před trestem varovat (užívání varovných signálů jako „ne“, „přestaň“), žák musí vědět a chápat, zač je trestán. Trest by měl přicházet ihned po přestupku. Učitel užívá přiměřených, spravedlivých trestů, které obměňuje. Pedagog nikdy nesmí přistoupit k trestu, který by poškozoval žákovo psychické či dokonce fyzické zdraví. Existuje spousta důvodů, které hovoří pro a proti. Z těch pozitivních můžeme jmenovat kupříkladu trest jako výstrahu ostatním problémovým žákům, motivaci k lepším výkonům, uvědomění si, jaké chování již není přijatelné (a tudíž je hodno trestu), udržení kázně ve třídě, uvědomění si svého postavení (role žáka versus role učitele jako autority, která trestá). Když ovšem pohlédneme na druhou stranu mince, musíme hovořit o dopadu trestu na žákovu psychiku. Trest nemusí být přijat pouze jako oprávněná odplata za nevhodné chování, žák při něm může pociťovat bezprávi (neodůvodněnost trestu), ponížení (příčemž hrozí až ztráta sebevědomí). Může v něm vyvolávat nepřiměřenou úzkost, strach, ztrátu motivace a v neposlední řadě ztrátu vytvořeného postavení ve třídě. Časté trestání může u žáků vytvářet nesprávné hodnoty – poukazuje na nevhodný model mezilidských vztahů, nezaměřuje se na příčiny problémového chování, nepodporuje přímo žádoucí jednání a řeší často pouze aktuální problém. (Bendl, 2004) Proto tresty využíváme pouze, když je jejich užití funkční. Mluvíme o situacích, kdy přerušení nežádoucího chování je prvním bodem při snaze o následnou spolupráci a výchovu žáků. Jedná se například o prvotní kontakt s jedincem, který vede třídní skupinu a hodlá spolupracovat pouze s tím, u něhož cítí přesilu. Trest je vhodným prostředkem také ve

chvilích, kdy se během vyučování žák chová tak, že při spolupráci nerespektuje učitelem jasně řečené „ne“, které již ostatní spolužáci přijali. Dále, pokud je to možné, dávají autoři přednost již výše zmíněným trestům přirozeným, které žákům poukazují na důsledky jejich chování a pomáhají jim uvědomit si, co nežádoucího učinili. (Navrátil, Mattioli, 2011)

Tatáž situace může být řešena dvojím způsobem – jak odměnou, tak trestem. Záleží pouze na správném vyhodnocení případu. Kupříkladu Čapek (2008) uvádí možnosti řešení situace, kdy se ve třídě žák hlasitě bavil se spolužáky, pokřikoval a ignoroval napomínání učitele. Ten nejprve zhodnotil situaci a po zjištění, že se žák snaží upoutat pozornost svých sličných spolužaček, přistoupil k trestu. Přemístil žáka i se stoličkou a učebními materiály k zadní stěně třídy. To vše proběhlo rychle, rezolutně a bez dalších diskusí. Tak se chlapec ocitl mimo zorné pole svých spolužáků a navíc s úkolem k tématu, které musel do konce hodiny vypracovat, což mu znemožnilo další vyrušování. Existuje však i jiná varianta vyhodnocení problémové situace (viz. oddíl 2.2.2 Odměny)

Ve škole se často setkáváme i s nevhodným výběrem trestu. Autorka práce zmiňuje situaci, s kterou se setkala v průběhu vlastní souvislé praxe. Paní učitelka, která měla dozor na chodbě, o přestávce sledovala honící se žáky. Provokovali se, pošťuchovali. V blízkosti byly dveře do osmé třídy. Zde byli tím pádem k nalezení kluci ve věku kolem čtrnácti let. Do třídy opakovaně vcházel žák třídy šesté. Chlapci ho však zde velmi neradi viděli. Nezdráhali se mu to říct. Nezdráhali se napsat seznam pravidel ušitých mu na míru. Mezi ně patřilo kupříkladu: „nesmíš nám chodit na oči“ a „nesmíš nás štvát“. Objevovaly se zde i peprnější výrazy doprovázené smíchem a spokojeností nad dílem. Dotyčný sliboval, že už do třídy nikdy nevkročí. Chtěl odejít. To však nebylo tak jednoduché. Tahoun skupiny si vzal situaci do svých rukou. A to doslova. Chytl mladšího chlapce za tričko, později pod krkem a dával mu důrazně najevo, co si o něm myslí. Ostatní scénu uznale pozorovali. Po chvíli šarvátek mladšího vetřelce pustili ven. Zazvonilo, to zase byla jednou legrace. Avšak zpět k paní učitelce na chodbě. Netušila, co se za zavřenými dveřmi dělo. Možná hluk odtud vycházející ji mohl upozornit. Jiný den, jiná přestávka, avšak podobný scénář. Učitelka opět hlídala a pozorovala na chodbě mírně rozjívené žáky. Jejich chování nespátřovala neobvyklým, vzhledem k tomu, že jsou v pubertě. Situace se však mírně přirostřovala – kluci do sebe šťouchali, padl i vulgární výraz, pedagožka v tu chvíli zasáhla. „Přestaňte nebo na vás pošlu Honzu, ten už si to s vámi vyřídí!“ Ano, Jan je ten již zmíněný vůdčí osmé třídy.

Trest se za daných okolností může stát odměnou. Bendl (2004) z vlastních zkušeností uvádí příklad, kdy potrestal dívku, která se neustále hlásila, vykřikovala a upozorňovala na

sebe tak, že tím narušovala atmosféru ve třídě. Avšak pokaždé, když jí pedagog dal slovo, reagovala obdobně. Řekla, že už odpověď neví, že ji zapomněla. Když už byla situace neúnosná, reagoval učitel pokáráním. Čím víc však dívku napomínal, tím více se chovala nevhodně. Následně si pedagog vyhledal její osobní materiály, z kterých zjistil, že dítě vyrůstalo v dětském domově a poté bylo adoptováno. Po rozhovoru s matkou dospěli k závěru, že se dívka vřazením do dětského domova cítila ostrčená. Proto, když se jí naskytla komunikace s dospělým, snažila si získat jeho pozornost. Neustálým napomínáním se tak žákyně cítila v centru dění a byla spokojená. Učitel se s ní poté dohodl, že se smí hlásit, jen když bude doopravdy znát odpověď. Na to bude pedagog reagovat smluveným signálem – aby věděla, že ji registruje. Do dohody také patřilo, že za hodinu smí vykřiknout pouze 5x, učitel ji bude kontrolovat a vždy na prstech ukáže, kolikrát již pravidlo překročila. Tímto způsobem se pomalu podařilo upravit její chování. Další výhodou tohoto smluveného systému bylo, že se už kvůli napomínání nemusela přerušovat vyučovací hodina a spolužáci tak nebyli rušeni při práci.

2.2.2 Odměny

Definice odměny dle Čápa (2007, s. 253):

„Odměna se takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které

- 1. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;*
- 2. přináší vychovávaného uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.“*

Využívání odměn ve výuce není ve společnosti tak diskutované téma jako užití trestů, avšak je neméně důležité. Kladné podněty by ve škole měly mít převahu nad negativními reakcemi, a proto by se na odměny nemělo zapomínat. Žádoucí chování není pouhou samozřejmostí, které není třeba věnovat pozornost. Naopak odměnou se správné návyky upevňují. Dá se říct, že občasnou a dobře mířenou pochvalou nic nezkažíme, a proto největším prohřeškem pedagogů bývá právě samotné opomenutí odměny. (Čapek, 2008)

Jaká pozitiva nám tedy odměny přinášejí? Pedagog s jejich pomocí zvyšuje motivaci žáka k lepším výkonům, k překonávání překážek. Vytváří se kladné třídní klima, které působí na psychiku žáků. Ti odměnou prožívají radost z úspěchů, zvyšuje se jim zdravá sebedůvěra a ctižádostivost. V neposlední řadě dokáže pochvala zlepšit vztah žáků k učivu a ke škole samotné. Avšak i odměny mají svou odvrácenou tvář. Žák si snadno zvykne na pochvaly,

může pocítit až pocit nadřazenosti nad ostatními, což samozřejmě u ostatních vyvolává závist a zášť. Na každého však pochvala působí jinak a proto (stejně jako s tresty) musíme s odměnami umět zacházet. Pedagog musí odhadnout správnou míru a druh zvolené odměny. (Bendl, 2004)

Druhy odměn

Stejně jako tresty dělíme odměny obecně na přirozené a umělé. Jak už tedy víme, přirozená odměna se dostavuje sama bez cizího přičinění. Může jít tedy kupříkladu o zisk po předchozí vlastní přičinlivosti. Ten ovšem mnohdy přijde pozdě, ne-li vůbec. Proto dostávají slovo odměny umělé. Ty jsou zprostředkovávány pedagogem a to buďto mezi čtyřma očima, před třídou či dokonce před větší skupinou žáků (např. pochvala prostřednictvím rozhlasu). (Bendl, 2004)

Bendl (2004) zmiňuje tyto druhy umělých odměn:

- ústní pochvala;
- projev pedagogovy přízně;
- písemná pochvala, tzn. vyznamenání (do žákovské knížky či umístěné na viditelném místě, např. na školní nástěnce);
- materiální odměna (kniha, obrázek);
- vlastní systém odměn (barevné puntíky, razítka);
- nabytí výhod (pověření službou, svěřením čestného úřadu).

Naneštěstí opět, stejně jako u trestů, narážíme užívaní nevhodných, až sporných odměn. Za žádoucí chování pošle kupříkladu pedagog žáka ze školy dříve domů, odpustí mu domácí úkol, zkoušení či písemnou práci, což jsou činnosti povinné a zmíněné jednání je tedy vůči ostatním spolužákům neférové. Sám pedagog si tímto způsobem znemožňuje efektivní hodnocení školní úspěšnosti žáků. (Bendl, 2004)

Nelze tedy chválit jakkoliv, za cokoliv a kdykoliv. Aby odměny byly efektivní a splnily tudíž svůj účel, musí se učitelé řídit určitými pravidly. V první řadě nesmí přehánět, co se týče množství pochval, žáci si na chválu mohou brzy zvyknout a odměny poté ztrácí svůj význam. Stejně tak musí být pedagogové opatrní s intenzitou a včasným užitím odměny – ta má přicházet ihned po žádoucím chování či skutku a to takovým způsobem, aby si byl žák vědom souvislosti. (Čapek, 2008)

Práce s žáky s problémy v chování vyžaduje jak užívání trestů, tak odměn. Jejich využití je však velmi individuální. Pedagog sám musí nalézt hranici intenzity, množství a druhu těchto kázeňských prostředků, přičemž odměny a tresty mravní by měly mít vždy přednost před odměnami a tresty materiálními. Odměna a trest nestojí proti sobě, nýbrž se vzájemně doplňují. Dřív, než učitel zasáhne, si musí být vědom povahy žáka, míry jeho frustrační tolerance, okolností spáchaného skutku. Nepracuje pouze s následky, ale pátrá také po příčinách v zájmu jejich odstranění či zmírnění. Výsledkem pedagogovy práce je tedy eliminace problémového chování, což přispívá nejen konkrétním jedincům, ale také celé třídě, třídnímu klimatu.

Vracíme se k příkladu, který vyvolává nutnost zamyšlení a následně různé možnosti řešení. Čapek (2008) uvádí případ, kdy se žák ve třídě hlasitě bavil se spolužáky, pokřikoval a ignoroval napomínání učitele. Po zhodnocení situace (na rozdíl od předchozího příkladu, viz. oddíl 2.2.1 Tresty) pedagog zjistil, že chlapec chtěl získat učitelovu pozornost, protože se cítil v tomto směru zanedbáván. V následujících hodinách si pedagog více všiml žákova žádoucího chování, které chválil, zapojoval chlapce do komunikace a povzbuzoval ho při další práci. Tak vyučující ve spolupráci s kolegy docílil proměnu nežádoucího chování v žádoucí.

Stejně tak, jako se trest může stát odměnou, odměna se může proměnit v trest. Bendl (2004) z vlastních zkušeností uvádí situaci, která nastala, když se s žáky sedmých tříd účastnil lyžařského výcviku. Změna prostředí v dětech často vyvolává proměnu chování. A tento kurz nebyl výjimkou. Chlapec, který se ve škole často potýkal s kázeňskými problémy, projevoval se hrubě nejen ke spolužákům, ale také k učitelům, byl drzý a neustále vulgární, se najednou zcela změnil. Užíval si sportů, které mu byly blízké, pomáhal spolužákům, povzbuzoval ty méně nadané, byl ohleduplný a přátelský a to i k učitelům. Problém nastal, až když ho paní učitelka s dobrou vůlí pochválila a to přede všemi ve společenské místnosti. Tím momentem nastal zlom a chlapcovo chování se vrátilo opět do starých kolejí. Odměna se mu v té chvíli stala trestem. Chlapec, kterého všichni ve škole brali jako „tvrdého hochu“, se cítil zahanben, styděl se. Jeho vybudovaná pověst byla ohrožena, a proto se tak rychle vrátil ke svému předchozímu jednání.

Závěrem je nutné podotknout, že učitelství řadíme mezi komplexní povolání. Pedagogičtí pracovníci se totiž v průběhu své profese nesetkávají pouze s komplikovanými situacemi, které je možno vyřešit a najít poměrně snadno správné řešení, ale také s

komplexními problémy, při kterých nemůžeme přesně popsat všechny jednotlivé příčiny či důsledky a tedy nemůžeme problému plně porozumět a dosáhnout jeho úplného zvládnutí a vyřešení. Daná záležitost neboli komplexní problém, je provázen mnohými faktory, které se různí, jsou protichůdné, avšak navzájem propojené a často nepozorovatelné. Proto u těchto případů pedagog často nenalézá souhrnné a trvalé řešení. Takových situací se ve školním prostředí objevuje mnoho, a tudíž by učitelé měli ovládat metodu eklekticismu. Mluvíme o odmítnutí jediné uzavřené teorie a upřednostnění mnohotvárnosti, otevřenosti k různým metodám řešení se zaměřením na jejich efektivnost, užitečnost a nezaujatost. Pedagogové se tedy musí orientovat v nejednom systému kázeňských prostředků a přístupů k dětem s problémovým chováním, ale také umět vytvořit si vlastní cestu, byť by byla vědecky neověřená. Eklekticismus jim pomáhá řešit účinněji situace, na které neexistuje jednotná odpověď. (Puren 1998, in Lazarová 2005)

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘÍSTUP PEDAGOGŮ K DĚTEM S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM

Úspěšnost pedagoga při práci s žáky s problémovým chováním je dána nejedním faktorem. Hovoříme o tzv. exogenních (vnějších) a endogenních (vnitřních) podmínkách výchovně vzdělávacího procesu. (Horák a kol., 2001)

3.1 Vnější faktory ovlivňující přístup pedagogů k dětem s problémovým chováním

Mezi vnější neboli exogenní faktory řadíme mimo jiné prostředí, atmosféru a klima třídy. Jedná se o skutečnosti, které jsou utvářeny naším okolím.

3.1.1 Prostředí

Mezi předpoklady exogenní neboli vnější řadíme prostředí. To je souhrnem okolností, za jakých se utvářejí konkrétní situace. Jedná se o vnější podmínky, vlivy a podněty, působící na jedince, pedagoga. Ty mohou být jak fyzikální, tak sociální povahy. Termínem prostředí můžeme tedy označit souhrn všech vnějších vlivů, psychosociálních, kulturních i přírodních. Jedná se o jevy, jimiž je jedinec obkloповán, a které mu umožňují, ale také v řadě situací ztěžují, podmínky k práci a ovlivňují tak celý edukační proces. Mluvíme o spleťtí propojeném systému, v němž se pedagog neobjevuje pouze jako součást celkového uspořádání, ale také jako jeho aktivní spolutvůrce. Pod pojmem systém zde rozumíme třídu či školu, ve které se vlivem prostředí utváří atmosféra a klima. Pedagogovým úkolem je působit na tyto jevy takovým způsobem, který v konečném důsledku pomáhá k rozvoji žáků. (Kašpárková, in Podlahová 2007)

3.1.2 Atmosféra třídy, třídní klima

Dalším zmíněným vnějším faktorem je atmosféra třídy. Ta závisí na vnějším prostředí, působí na ni aktuální procesy vnímání, prožívání, postoje a reakce žáků i učitelů na danou situaci. Atmosféra je tedy proměnlivý, krátkodobý jev, ovlivněný konkrétní situací a také emočním laděním mezi žáky a pedagogy. Změny v třídní atmosféře nastávají nejčastěji jako reakce na kritickou událost, kterou může být kupříkladu výměna názorů mezi žáky a učitelem. Dlouhodobější jev ve třídě či škole nazýváme klimatem. To je postupně tvořeno ustálenými

procesy vnímání, hodnocení, názory a reakcemi žáků i učitelů na zaběhlý pořádek ve třídě. Na rozdíl od třídní atmosféry je klima jevem typickým pro třídu a učitele v rozmezí, které může přesáhnout i roky. Proto negativní zásahy do něj mohou vyvolat dalekosáhlé nežádoucí důsledky. (Průcha a kol., 2009) Příkladem může být klima třídy, ve které pedagog zvolil autoritativní přístup k žákům. Dodržování přísných pravidel a disciplína, kterou učitel striktně vyžaduje, může v žácích vzbuzovat obavy z trestů za nedostatečné splnění zadaných úkolů, až fobii z dotyčného učitele či samotného předmětu, ve kterém se s pedagogem setkávají. Postupně se tak vytváří klima, ve kterém převládá strach. Naopak ve třídě, kde vyučuje pedagog liberální až nejistý, se bude klima vyznačovat nekázní, přílišnou volností, nedodržováním povinností ze strany žáků. Pro učitele bude typická nízká organizovanost a udržitelnost řádu vyučovací hodiny. Nastolené klima může mít zásadní vliv na utváření hodnot a chování dětí. (Kašpárková, in Podlahová 2007) K vytvoření optimálního prostředí pedagog uplatňuje nejen své vlastní charakterové rysy, mezi které by měla patřit mimo jiné empatie, akceptace a kongruence, ale především informace, které získal v průběhu studií či vlastní praxe. To už ovšem hovoříme o faktorech vnějších, které se vzájemně prolínají s aspekty vnějšími a tvoří tak ucelený komplex podmínek ovlivňujících přístup pedagogů k dětem s problémovým chováním.

3.2 Vnitřní faktory ovlivňující přístup pedagogů k dětem s problémovým chováním

Postoje učitelů tedy nejsou pouhým výsledkem sociálního a přírodního prostředí. V tom případě by bylo velmi složité objasnit, proč pod vlivem jedné podmínek dochází u pedagogů či žáků k projevům zcela odlišným, proč mají mnohdy rozdílné názory, hodnoty a v neposlední řadě chování. Na utváření přístupu pedagogů k dětem s problémy v chování tedy působí další determinanty, tzv. endogenní neboli vnitřní faktory edukačního procesu. Řadíme zde dědičné a získané podmínky. Mezi faktory dědičné zde započteme *pohlaví* a částečně základ *osobnostních charakteristik*. Mezi získané vlastnosti řadíme schopnosti intelektové, které jsou uplatňovány v procesu *vzdělávání*. Dále si pedagog vypracovává dovednosti na rovině emocionálně citové, do nichž patří rysy osobnosti, projevující se kupříkladu vztahem k žákům, empatií, kongruencí a taktem. Dále budeme hovořit o determinujícím faktoru, kterým je věk pedagoga, respektive délka jeho působení v praxi, což je také skutečností získanou. (Horák a kol., 2001) Všechny faktory vnější a vnitřní se vzájemně prolínají a ovlivňují přístup

k dětem s problémovým chováním. Co je však pro nás ještě podstatnější, je fakt, posléze dochází ke zpětné vazbě, tzn., že zvolený přístup bezesporu působí na chování žáků.

3.2.1 Vzdělání pedagoga

Na úvod uvedeme zajímavý poznatek Statistické ročenky České republiky z roku 2000. Zde můžeme vyčíst rozdíl mezi počtem lékařů a učitelů připadajících na 1000 obyvatel ČR. Množství lékařů na 1000 obyvatel u nás dosahuje čísla 3,8. Nahlédneme-li do resortu školství, zjistíme, že počet učitelů na 1000 obyvatel sahá k cifře 16,6. To ukazuje na až čtyřnásobně vyšší odborné zabezpečení vzdělávacího systému oproti zajištění systému zdravotnictví. Zda statistika dokazuje lepší úroveň zabezpečení v oblasti školství, či snadnou dosažitelnost vysokoškolského vzdělání na pedagogických fakultách, se můžeme pouze dohadovat, neboť na toto téma neexistuje věrohodný a jednoznačný výzkum. (Průcha, 2009)

Mluvíme-li o učiteli neboli pedagogovi, musíme si nejprve objasnit, co tento pojem či povolání skutečně znamená. Učitel je profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, jenž patří mezi základní činitele výchovně vzdělávacího procesu. Má profesionální kvalifikaci, kterou získává odbornou, pedagogickou způsobilost, jež ho předurčuje k spoluzodpovědnosti za přípravu, organizaci, řízení a výsledky tohoto procesu. Tradiční pojetí vnímá učitele jako hlavní subjekt vzdělávání – učitel zajišťuje žákům ve vyučování předávání poznatků. Současné pojetí zdůrazňuje učitelovy subjektivě - objektové role v interakci se žáky a prostředím. Pedagog se velkou měrou podílí na spoluutváření edukačního prostředí, na organizaci a koordinaci činností žáků a mimo jiné také na monitorování procesu učení. Specifické aspekty náplně učitelské práce vyplývají z rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol. Obsah práce odpovídá příslušným aprobacím. (Průcha a kol., 2003)

Učitelské povolání je sociální rolí, jejíž hlavní úlohou je nejen předávání informací a dovedností, ale i působení na citění, přesvědčení a především na chování žáků. Učitelská profese se vyznačuje již po léta vypracovávanou pedagogickou teorií, z které vyučující při své práci vycházejí a v problémových situacích v ní nalézají oporu. Osvojit si tuto teorii je nezbytností, neboť její zvládnutí je oficiální podmínkou pro vykonávání učitelského povolání. Dále se vychází ze základního předpokladu, že pedagog má specifickou potřebu vychovávat a vzdělávat žáky. Pouští se tedy s pozitivní energií do často nelehké a problematické práce. S učitelským povoláním se také pojí profesní etika, tzn. nutnost dodržování etických zásad ve vztahu k žákům, jejich rodičům, kolegům a k celé společnosti, ve které má pedagog

charakteristickou roli, status, s čímž se pojí také jeho prestiž. Ta je dle veřejného mínění vyšší, než sami učitelé většinou pociťují. V dnešní době je učitelské povolání ovlivňováno mnohými vnitřními i vnějšími faktory, mezi které patří mimo jiné zvyšující se spolupráce mezi formálními a neformálními vzdělávacími institucemi a neustále větší důraz na celoživotní vzdělávání. (Průcha a kol., 2009) My budeme dále hovořit o těchto podmínkách a to konkrétně s přihlédnutím na pedagogy druhého stupně na základních školách (učitel druhého stupně základní školy) a na základních školách praktických (speciální pedagog).

Vysokoškolské studium na Univerzitě Palackého v Olomouci – komparace studijního programu pro učitele druhého stupně základní školy a speciální pedagog

O vysokoškolském vzdělávání pedagogů základních škol v České republice hovoříme až od roku 1946, což je velmi pozdě ve srovnání kupříkladu s profesní přípravou architektů, kteří studovali na vysokých školách již od roku 1863. (Průcha, 2009) Systém získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků je dnes ukotven v Zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Učitel druhého stupně základní školy je vysokoškolsky vzděláván v oblasti zaměřené na svou aprobaci, v konkrétních předmětech druhého stupně základní školy či střední školy, či v oboru jehož obsah odpovídá daným předmětům. Práce speciálního pedagoga vyžaduje vysokoškolské vzdělání v oblasti zaměřené na speciální pedagogiku. Dá se říct, že toto studium předpokládá práci s dětmi s poruchami chování, a proto se může zdát, že speciální pedagog je takříkajíc více připraven na práci s dětmi s problémovým chováním. Jak jsme však v první kapitole uvedli, poruchy chování nejsou totéž, co problémové chování. Proto nemůžeme ihned jednoznačně tvrdit, na kterém oboru vysoké školy je přístup k těmto žákům více formován. Na následujících řádcích uvedeme komparaci připravenosti studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci na základě akreditovaných předmětů souvisejících s problematikou problémového chování u žáků druhého stupně základní školy.

Vysokoškolské vzdělávání na pedagogických fakultách budoucí pedagogy nenaplnuje pouze informacemi z jejich konkrétních a často tak různorodých oborů. Náplň bakalářského studia zahrnuje také přednášky a semináře zaměřené mimo jiné na integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a na postoj k dětem z odlišného kulturního prostředí. Pozornost je však také věnována přístupu k dětem s problémovým chováním. Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se jedná u bakalářských studijních programů kupříkladu o povinné předměty Integrace žáků se specifickými potřebami, Komunikativní dovednosti, Žák sekundární školy 1 a Žák sekundární školy 2, v kterých se projednává mimo

jiné kritické myšlení žáků, výchovné problémy a jejich zvládání, otázka agrese a východiska zvládání agresivního chování u žáků druhého stupně základní školy. Předmět Učitel sekundární školy 1 se zabývá problematikou kázně a předmět Učitel sekundární školy 2 řeší kupříkladu zodpovědnost pedagogů při ovlivňování kriminality mladistvých. Studenti jsou tak informováni o širokém systému kázeňských prostředků, o zvládání krizových situací, o možnostech pomoci, sociální kontroly a opory žákům. Dalším cenným povinným předmětem je Praxe v edukačním procesu. V bakalářském studiu se jedná sice pouze o náslechy, avšak i ty jsou pro studenty významným přínosem. Na druhém stupni základních škol sledují jednání již zkušených učitelů a reakce žáků na ně. Přináší si tak z praxe užitečné poznatky, případně také metody, kterých by se měli vyvarovat. Univerzita dále studentům nabízí volitelný předmět s názvem Pedagogika v praxi (1 – 4). Studenti si zde mohou vybrat z řady workshopů, víkendových akcí a letních škol. Semináře pružně reagují na aktuální dění ve školství. Najdeme zde témata jako získání autority u žáků či možnosti vnější a vnitřní motivace žáků k práci ve vyučování. Lektori zde nabízejí studentům jak teoretické, tak praktické informace o odměnách a trestech, vyzvedávají jejich klady a zápory, nabízejí možnosti řešení nežádoucího chování žáků. Lektory jsou vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří již působí v praxi a mají přímou zkušenost v dané problematice. Na semináře dojíždí lektori z celé České republiky. Tato nabídka je společná pro všechny studenty oborů učitelství druhého stupně základních škol. To znamená pro obory s různou specializací (kupříkladu pro obor Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání v kombinaci se studijním oborem Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání), včetně speciální pedagogiky. Ta však svým studentům nabízí dále předmět Etopedie, Specifické poruchy učení a chování a v neposlední řadě větší množství praxí. Studenti tak v průběhu bakalářského studia absolvují nejen praxe náslechové, ale také 3 praxe souvislé, na kterých již sami musí vyvíjet určitou aktivitu a mnohdy tak zažívají problémové situace na vlastní kůži.

V navazujícím magisterském studiu absolvují studenti povinně dvě souvislé pedagogické praxe spolu s předmětem Reflexe pedagogické praxe. Což je opět pro všechny studenty shodné. Magisterské studium provází dále tématické povinně volitelné předměty. Studentům oboru Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a pro střední školy univerzita nabízí předmět Přehled poruch psychického vývoje, studenti ostatních učitelských oborů si mohou zvolit předmět Aktivizační metody ve výuce, Interakce učitele a žáka či Šikana ve škole. Tito studenti mají větší svobodu výběru (vybírají si 4 předměty z 13), předměty speciální pedagogiky jsou zde více jednostranně zaměřené (navíc si studenti vybírají 3 až 4 předměty ze 4). Na studijním oboru Speciální pedagogika pro 2. stupeň

základních škol a pro střední školy si dále studenti vybírají ze šesti oborů speciální pedagogiky. Jedním z nich je etopedie. Studenti, kteří si zvolí tento obor, se dále budou důkladně zabývat „*osobami (dětí, mladistvů, dospělých) s poruchami chování, emocí, sociálních vztahů, hodnotových orientací. A to ve výchově a vzdělávání, prevenci, poradenství, terapiích, sociální rehabilitaci i resocializaci.*“ (Hutyrová, 2006, s. 8) Velmi podstatnou je však nabídka povinně volitelných předmětů k psychologickému modulu, jedná se o předměty Psychický stres a duševní hygiena a psychologie osobnosti a její diagnostika. Náplň těchto předmětů je pro studenty jedním ze základů úspěšné učitelské kariéry. Student, nastávající pedagog, se totiž v budoucnu nebude věnovat jen svým žákům, s kterými se pravděpodobně dostane do nemála problémových situací, ale bude muset pracovat také sám na sobě a předcházet tak negativním dopadům stresujících situací na jeho osobnost (viz. oddíl 3.2.2 Délka praxe pedagoga).

V důsledku vidíme, že nejen studentům speciální pedagogiky se dostává množství informací o práci s dětmi s problémovým chováním. Je však na samotných budoucích pedagozích, do jaké míry budou tomuto studiu věnovat pozornost. Získáním magisterského titulu na vysoké škole však profesní příprava pedagogického pracovníka nekončí.

Další vzdělávání pedagogů, které je realizováno prostřednictvím:

Centra celoživotního vzdělávání

Povolání pedagoga patří mezi profese, jež vykazují potřebu neustálého vzdělávání. Učitelé si mohou vybrat ze široké nabídky kurzů, výcviků a seminářů. Ty nabízejí vzdělávací agentury či samotné vysoké školy. V kraji autorky práce se na další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřuje Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace. Z již proběhlých seminářů jako příklad uvedeme kurz s názvem: *Náměty pro práci s dítětem, které má problém* (č. 1269821050). Ten informuje o rozdílnostech přístupů ve výuce s přihlédnutím na individualitu žáka. Účastníci si osvojují nové techniky, které posléze mohou uplatnit ve školním prostředí.

Supervize

Jiný typ dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků představuje využití intervize (sdělování zkušeností a rad mezi kolegy) či supervize. „*Je to proces praktického učení, v němž supervizor-učitel – někdy též skupina stejně postavených kolegů – pomáhá supervidovanému řešit konkrétní problémové situace, které vznikají při jeho práci s klienty.*“ (Kopřiva, 1997, s. 136) Tento typ učení u nás bohužel není velmi rozšířen. Avšak o

nezbytnosti supervize u učitelů není pochyb. Pedagogové jsou vystavováni každodennímu stresu a často musí řešit velmi vypjaté situace, pro které není vždy snadné najít vhodné řešení. Supervizor učitelům nenadiktuje nabídku vhodných metodických postupů, nýbrž vede supervidované k pochopení vztahového kontextu při práci s žáky a k reflexi vlastních pocitů. Zmíněné uvědomění otevírá pedagogům nové směry uvažování o problémových situacích ve třídě a o sobě samých v roli učitele. Při supervizi nemluvíme pouze o předávání cenných informací, otevírání nových možností, ale také o péči o duševní zdraví učitelů (což je důležitou složkou prevence syndromu vyhoření). Ti při procesu supervize pocítují potřebnou podporu a jistotu od zkušených kolegů, supervizor naopak předpokládá atmosféru důvěry a přiměřené očekávání od pedagogů (někteří potřebují pomoc i na úrovni osobních problémů, které působí na výchovně vzdělávací proces ve škole, to už je ovšem otázkou terapeutické práce). (Havrdová a kol., 2008)

Samostudium

V rámci dalšího vzdělávání pedagogů nesmíme také zapomenout na možnost samostudia. Jedná se o samostatný proces, jehož cílem je získávání vědomostí a všestranný rozvoj jedince. Pedagog tak naplňuje nejen požadavky společnosti, ale také vnitřní potřeby. Učitel může získávat všeobecný přehled (potřebný k porozumění žákům) kupříkladu v médiích jako jsou noviny, rádio či televize. (Pavlík, 1985) Musí však dále také sledovat odborné zdroje, nutností je orientace v stále se obměňující legislativě (která mimo jiné stanovuje zákaz fyzických trestů). Existuje také řada knih zabývajících se problematikou přístupu k dětem s problémovým chováním (viz. Seznam použité literatury a zdrojů).

Z již uvedeného vyplývá, že povolání učitele druhého stupně základní školy stejně tak jako povolání speciálního pedagoga vyžaduje orientaci v novém dění, sledování a učení se nových způsobů, jak a proč přistupovat k dětem s problémovým chováním a to nejen během vysokoškolského studia, ale také v průběhu celé praxe.

3.2.2 Délka praxe pedagoga

Léta strávená v praxi mohou (ne ve všech případech tomu tak je), souviset s biologickým věkem pedagoga. Pedagogická praxe je provázena množstvím různorodých poznatků a proto člověk s jistou dávkou zkušeností bude mít zajisté odlišný náhled na problémové situace ve škole než začínající učitel. Setkal se za život s již nesčítelným množstvím situací, které musel řešit. Ať zdárně či nikoliv, nese si z nich cenné ponaučení a informace.

Vysokoškolsky připravený jedinec, který nastupuje na své první učitelské místo, nemá jednoduchou pozici. Na rozdíl od jiných profesí, kde probíhá postupné zaučování a adaptace za pomoci zkušenějších kolegů, musí pedagog hned od začátku zvládat bez pomoci téměř všechny povinnosti své práce. Je postaven před kolektiv dětí, které musí nejen vzdělávat, ale také vychovávat. Musí si poradit v mnohých problémových situacích, na které sice může být ze studia teoreticky připraven, nyní však poprvé může využít své poznatky v praxi. Pociťuje tedy ihned po nástupu do povolání značnou míru zodpovědnosti. Zkušený pedagog již ví, jak si počínat v rozličných případech, začínající učitel se ještě v prvních letech praxe stále učí. (Průcha, 2009)

Mladší pedagogičtí pracovníci si ovšem přinášejí z vysokoškolského studia řadu poznatků, o které je dnešní systém vysokého školství pedagogického obohacen. Když se podíváme zpátky do minulosti (a ne zas tak dávno), zjistíme, že dnešní vysoké školy nabízejí nejen širší spektrum oborů, ale také seminářů a přednášek, týkajících se právě dětí s problémovým chováním. (viz. oddíl 3.2.1 Vzdělání pedagoga) V těchto hodinách vysokoškolští učitelé prezentují řadu technik a metod práce s žáky s problémy v chování, které jsou v praxi tak nepostradatelné. Jak jsme již výše zmínili, existuje dále široká paleta možností dalšího vzdělávání, je pouze na pedagogických pracovnících, zda a do jaké míry této možnosti budou využívat a především, jak budou schopni nabyté poznatky využít v praxi.

Čapek (2010) jako vhodný příklad uvádí mladou učitelku, která právě dostudovala a začíná učit na své první škole. Chce si vybudovat svůj vlastní pedagogický styl, pozici a přístup k žákům. Jeden chlapec na její hodině nemá splněný domácí úkol a ještě ke všemu je velmi drzý. Pedagožka se musí zamyslet – jedná se zde o upevňování žákovy pozice ve třídě, chce chlapec rozptýlit nudu či se předvést před novou učitelkou? Vyučující začíná pociťovat úzkost. Nabízí se dvě možnosti – řešení trestem či odměnou. Chce být dostatečně přísná, aby si udržela autoritu. Žák může tedy nepřiměřeně potrestat, čímž by se však dopustila chyby. Třída by si selhání všimla a v situaci by podržela spolužáka, který by se stal hrdinou. Konflikt by tím tedy neskončil, místo toho by se do něj přidali ostatní a situace by se pravděpodobně přiosťřila. Druhou variantou je liberálnější přístup. Učitelka nechce být přísná, nýbrž přátelská. Případ se proto může snažit vyřešit humorem. Začne se usmívat a komunikovala s žákem. Tato nepřiměřená pozornost by však způsobovala žákovi radost. Jeho chování by mu přineslo zisk, a proto by v něm nadále pokračoval. Pedagožka by ztratila respekt a ostatní žáci by s největší pravděpodobností v dalších hodinách také nenosili úkoly. Stalo by se tak, že se nežádoucí chování promění ve vzor spolužákům. Zmíněná učitelka je však dostatečně poučena a tak ví, že neexistuje pouze přístup „buď anebo“. Ví, že musí volit řešení přiměřené

situaci, s ohledem na možné následky. Zvolí tudíž jinou možnost. Klidně, rozhodně a bez sebemenšího pozitivního znamení, uloží chlapci na příští hodinu dvojnásobný úkol. Poté pokračuje s úsměvem ve vyučování. Zkontroluje žákům práce a všechny, které splňují zadané požadavky, posléze ohodnotí jedničkou. Tím žákovi ukáže, že poctivá práce přináší zisk, a že nežádoucím chováním, tedy kupříkladu zmiňovanou drzostí, chlapec ničeho nedosáhne, nýbrž si pouze přidělá práci navíc.

Příklad potvrzuje výsledky práce docenta Šimoníka z let 1990 - 1992. Výzkum se pokoušel mimo jiné zjistit, v čem spatřují mladí učitelé druhých stupňů základních škol největší obtíže v počátcích své profese. Dle výsledků se jedná o práci s žáky, kteří neprospívají, udržení kázně a pozornosti žáků. Problémy při řešení kázeňských přestupků uvádí až 55,3 procent začínajících pedagogů. Avšak dále přicházíme k pozoruhodnému zjištění S. Bendla. Ten roku 1997 také zkoumal náročnost učitelských činností u pedagogů vyučujících na druhých stupních základních škol. Díky porovnání s výsledky šetření docenta Šimoníka můžeme nyní prezentovat překvapivou shodu. Nejen začínající učitelé, ale také pedagogové zkušenější (s více lety v praxi) mají obtíže s udržením kázně a pozornosti ve třídě, s volbou vhodných výchovných metod a s řešením kázeňských přestupků. (Průcha, 2009)

Věk, jakožto vnitřní faktor, působí na faktory vnější, mezi něž patří již zmíněné klima třídy. Působením mladých pedagogů na školách se zvyšuje energičnost a tvořivost pedagogického procesu, ten se v důsledku stává optimističtější a radostnějším nejenom pro žáky, ale také pro samotné pedagogy. Učitelé mladších generací mají stále velkou chuť k práci, kterou se snaží dělat různorodější, aktivnější a to kupříkladu za pomoci plánování rozličných třídních akcí, projektů, soutěží či výletů. Tím pozitivně ovlivňují celkové klima třídy, působí tak kladně na chování žáků a eliminují projevy nežádoucího chování. (Kašpárková, in Podlahová 2007)

Bohužel se mnohdy v praxi setkáváme s pedagogy, kteří se v rámci svého studia něčemu naučili a během let praxe si nedohledávali nové informace. Vycházejí tedy takřka celý profesní život ze stejných poznatků, které již v některých případech mohou být zastaralé. Proto se ještě dnes můžeme na školách setkávat se zákazy nošení dlouhých náušnic, šátků, nášivek na oblečení a to pod hrozbou trestu vyloučení ze školy. Výjimkou není také užívání zastaralých termínů, jako je „debil“, „imbecil“, „idiot“, „zvláštní škola“ či dokonce laických výrazů jako „polepšovna“ a „cvokárna“. Je samozřejmostí, že pedagog nesmí být ovlivněn dřívějšími poznatky, které mohou být již neplatné či politickým přesvědčením, které by v žádném případě nemělo mít vliv na utváření přístupu k žákům.

Autorka textu se sama v průběhu své souvislé praxe setkala s podobným případem. Jednalo se o třídního učitele osmé třídy základní školy. Ve třídě měl žáka, který se nevěnoval příliš studiu, měl ke všemu velmi laxní přístup. Dle psychologických testů byl v hraničním pásmu mentální retardace (pan učitel se nezdáhal sdělit výsledky psychologických testů před celou třídou). Volný čas však žák nevěnoval rozvoji svého intelektu, nýbrž se s kamarády scházel za školou, kde kouřili cigarety a výjimkou nebylo také užívání psychotropních látek, jako je marihuana. Pan učitel o všem věděl, trest žákovi neudělil a pouze ho varoval, že by měl chodit praktikovat své záliby mimo areál školy, v jiném případě se vše bude muset řešit výše. Když se byla autorka práce pedagoga po hodině ptát, z jakého důvodu řeší situaci tímto způsobem, bylo jí odpovězeno, že chlapec stejně nemá pozitivní vyhlídky do budoucna, za chvíli bude hodnocen jako „debil“ a pravděpodobně skončí zavřený v „nějakém paťáku“. Jednalo se o učitele, který zhruba před 40 lety absolvoval na vysoké škole obor speciální pedagogika.

Existuje ovšem předpoklad, že učitel, který již dosáhl padesáti let a tudíž se pohybuje zhruba 25 až 30 let v praxi, je nejzkušenější. Při své práci by měl vycházet nejen z poznatků, které získal vysokoškolským a dalším vzděláváním, ale i ze zážitků vlastních. Avšak právě vysoký věk (respektive delší doba strávená v praxi) u pedagogů zvyšuje riziko negativních postojů, mezi které patří kupříkladu konzervativní přístup a rezignace. Tyto postoje se projevují na základě dlouhodobého působení stresujících situací, což může vést až k pocitu vyhasnutí neboli vyhoření. (Průcha, 2009) Mluvíme o stavu psychického vyčerpání, který negativně ovlivňuje motivaci a přístup k práci, emoce, názory i hodnoty učitelů. Vyčerpání se odráží v oblasti kognitivních i somatických funkcí, v celkové výkonnosti. Tzv. burnout syndrom neboli syndrom vyhoření s sebou přináší zásah do celého vzorce profesionálního jednání pedagogů, což předznamenává neblahý dopad na přístup k žákům. (Kebza, Štolcová, 2003) V porovnání učitelů a učitelek jsou ženy ve vyšším věku citlivější na projevy apatických či hrubých žáků, avšak necítí za ně tutéž odpovědnost jako dříve. U mužů se zvyšuje tendence ignorování snah o inovace ve školství. Hlavním důvodem není nesouhlas s novými metodami, ale zvyšující se nechuť opouštět zaběhlý systém a snaha dokončit poklidně svou dráhu pedagoga. Bluhme roku 1985 prezentoval výzkum, kterým zjistil, že na stresovou zátěž při problémových situacích ve třídě jsou náchylnější ženy a to ve vyšším věku, přesněji mezi 40 a 50 rokem. Také Buhr téhož roku svou studií poukazuje na častější výskyt neurotických symptomů u osob s delší praxí. Konkrétně u učitelů s praxí 1-10 let trpí neurotickými potížemi 8,3 procent jedinců, zatímco u pedagogů s praxí delší než 20 let se dostáváme k 31 procentům. (Průcha, 2009) Sami učitelé základních škol uvádějí, že

psychická i fyzická zátěž v pedagogické profesi stále vzrůstá. Za jejím vznikem stojí především nekázeň a agresivita žáků. (Průcha, 2000)

V dnešní době se v českém školství stále častěji objevuje početní převaha žen-učitelek nad muži-učiteli. I tento jev vykazuje souvislost s věkovou kategorií učitelů. V mnohých zemích Evropské Unie, včetně České Republiky, výzkumy odhalují nejvyšší podíl žen právě mezi mladými pedagogy. Dokonce můžeme mluvit o přímé úměře – čím nižší věková hranice vyučujících, tím vyšší procento žen. Z toho vyplývá, že na základních školách dochází stále větší měrou k feminizaci. (Průcha, 2009)

3.2.3 Pohlaví pedagoga

Přístup k dětem s problémy v chování samozřejmě ovlivňuje nejen kvalita dosaženého vzdělání a délka praxe, ale i tak na první pohled triviální aspekt a to pohlaví pedagoga. V dnešní době můžeme mluvit o feminizaci školství v České republice, stejně tak jako v jiných členských zemích Evropské Unie. Tzn., že v učitelské profesi tvoří výraznou většinu ženy, žákům tak ve škole chybí mužské vzory. Uvádí se, že z celkového počtu pedagogických pracovníků ve školství tvoří ženy 72 procent. Z toho na základních školách vyučuje až 84 procent žen, konkrétně na 2. stupni se dostáváme k 74,3 procentům. Bohužel není k dispozici výzkum, který by věrohodně potvrzoval tuto skutečnost, avšak předpokládá se, že feminizace v učitelských profesích má neblahý dopad na charakter edukačního prostředí na školách. (Průcha a kol., 2009) Nejen široká veřejnost, ale také pedagogové, kteří se zabývají teorií ve výchovně vzdělávacím systému, považují feminizaci učitelské profese za negativní rys českého školství a za jeden ze základních faktorů, jenž ovlivňuje edukační proces. (Průcha, 2009) Větší vyváženost mezi vyučujícími by žákům jen prospěla. Ti totiž potřebují jak vedení ženy-učitelky, tak muže-učitele. Muži však profesi pedagoga na základní škole nevyhledávají a to jak z důvodů nízkého platu a pocitu nevelké společenské prestiže, tak z důvodu velmi vzdálené vidiny kariérního postupu. (Průcha a kol., 2009) Statistiky nám dále ukazují, že v průběhu 15 let nárůst feminizace ve školství stále pokračuje. Podíváme-li se ještě více do minulosti, přesněji do roku 1954, zjistíme, že v kategorii pedagogů základních škol činil podíl žen 55,3 procent. (Průcha, 2009) Paradoxně je stále rozšířenější termín „učitel“ a to jak v literatuře, tak v legislativních dokumentech, ačkoli čeština výraz „učitelka“ umožňuje. (Průcha a kol., 2009)

Nicméně o mužích a ženách, kteří se rozhodli pro povolání pedagoga, nemůžeme hovořit jako o odlišných lidech. Zajisté mají podobné pohnutky a důvody, proč se stát právě

učitelem. Přesto musíme uznat, že mnohé ženy i muži se vyznačují svými „typickými“ vlastnostmi. Již od pradávna mají ve společnosti rozdílnou roli. Muži, kteří vyrazili „za obživou“ jsou mnohdy viděni jako více sebevědomí, odvážní, ale také více soutěživí a agresivní. Na rozdíl od žen, které měly vždy v rukou výchovu, a proto je jim přisuzována větší citlivost či pečlivost. Dá se tedy říct, že ženy častěji inklinují k odměnám než k trestům, jejich přístup je více liberální. U mužů je tomu naopak (ačkoli to zajisté není pravidlem). V této práci se samozřejmě nechceme přiklánět k stereotypům, poukazujeme pouze na všeobecně rozšířené mínění. Avšak i přes snahu o rovnoprávné postavení mužů a žen ve společnosti, existují v naší kultuře tzv. „mužské a ženské profese“. Veřejnost řadí učitelství mezi „ženská povolání“. Zda je příčinou holý fakt již existující feminizace školství či mínění o úspěšnosti žen v této oblasti, není vědecky podloženo. Dalším důvodem, který by mohl patřit mezi podklady tohoto mínění, může být nízké finanční ohodnocení pracovníků ve školství. Tato skutečnost snižuje motivaci mužů k volbě povolání pedagoga, čímž se také reálně snižuje počet mužských zájemců o tuto profesi. Příjemnou skutečností je, že ženy tento fakt v posledních letech zjevně neodradil od studia vedoucímu k práci s dětmi. (Průcha, 2009)

Tento jev však může mít až negativní dopad na žáky. Podle již popsanych poznatků se na druhém stupni základních škol většina žáků v rámci svých vyučujících setká s převahou žen-učitelek. Tento fakt může žákům přinášet poznatek, že učitelství na základní škole je profesí vhodnou více pro ženy než pro muže. A to v důsledku propojení tohoto zaměstnání s prací s dětmi, výchovou a s předáváním hodnot, modelů chování a dalších kulturních vzorců. Přičemž všechny tyto charakteristiky veřejnost obvykle připisuje ženám. Tím se u žáků prohlubuje nejen myšlenka o ženskosti učitelského povolání (což nadále přispívá k větší míře feminizace v českém školství), ale také vědomí o rozdílnosti mužů a žen. Vše v konečném důsledku vede k tvorbě nežádoucích stereotypů. (Skálová, 2008)

Samy děti přijímají ženy-učitelky jinak než muže-učitele. Muž může žákovi nahrazovat vzor – otce, učitelka milující laskavou matku. (Čáp, 2007) V tomto důsledku může být přijetí trestu či odměny jiné od muže než od ženy. Kupříkladu trest od ženy může být více zraňující. Muž může vzbuzovat v žákovi větší přirozený respekt, než žena. Pedagogovým úkolem je rozlišit kdy a u koho je daný přístup vhodnější. V žádném případě není selháním, když liberální žena-učitelka požádá o pomoc kolegu, muže-učitele, v případě, kdy cítí, že by autoritativnější vedení žákovi pomohlo. Stejný postup platí v opačném případě. Schopnost uvědomění si vlastních možností a jejich hranic je dalším aspektem, který ovlivňuje přístup k dětem s problémovým chováním. Tuto důležitou schopnost však již řadíme mezi osobnostní rysy pedagoga.

3.2.4 Rysy osobnosti pedagoga

Vliv osobnosti pedagogického pracovníka na přístup k žákům s problémovým chováním nesmíme opomenout, ačkoli ho zde nemůžeme obsáhnout v celé jeho šíři. Jen v málo profesích hraje osobnost pracovníka tak důležitou roli jako ve školství. Jisté rysy osobnosti si přinášíme dědičně, většinu si však utváříme v průběhu života. Stejně jako na tvorbu přístupu k žákům, tak na osobnost člověka působí faktory vnější a vnitřní. Jedná se tedy o složitý proces ovlivněný mnoha skutečnostmi. Předpokládáme však, že pedagog nastupuje do povolání jako člověk s již ustálenou osobností. Mluvíme zde o mnohostranné záležitosti, na kterou lze pohlížet z různých úhlů pohledu. Jedná se tedy o tak individuální záležitosti, jako jsou osobní názory a hodnotový systém pedagoga. Učitelé jak vědomě, tak nevědomě prezentují dětem kupříkladu své postoje k nynějšímu stavu české společnosti či k situaci českého školství. Hovoříme o stránce lidské povahy, která není tak snadno rozpoznatelná, jako dosažené vzdělání, pohlaví a věk. Z tohoto důvodu využívá odborná literatura termínu skryté kurikulum. Pojem zahrnuje vše, s čím se žáci ve škole setkávají a co je ovlivňuje, aniž by to bylo obsahem kurikula oficiálního. (Průcha, 2000) Dále kupříkladu Čáp (2007) zmiňuje problematiku motivace učitele k práci. Pokud se člověk stává pedagogem proto, aby pocítil jistotu a sílu nad žáky (které se mu jinde nedostává), zajisté je někde něco špatně. Horák a kol. (2001) řadí mezi významné prvky osobnosti učitele pedagogický takt a racionální intuici. To je pro nás velmi podstatné, protože oba faktory velmi ovlivňují styl práce pedagoga a postup při posuzování problémových situací. Přináší jasný vhled do problematiky a ovlivňují tak kupříkladu rozhodování o vhodnosti trestu či odměny. Škála osobnostních charakteristik je velmi široká, protože zahrnuje mnoho aspektů, od asertivity přes komunikační dovednosti až po smysl pro humor. Je tedy tématem takřka nevyčerpatelným Co je však pro nás podstatné je shrnutí individuálních vlastností osobností učitelů do dvou základních typologií pedagogického působení – učitel autokratický a učitel liberální (Horák a kol., 2001) (viz. podkapitola 2.1 Autoritativní až liberální přístup pedagogů).

3.3 Shrnutí komparace

Vzdělání pedagogů, délka praxe, pohlaví, rysy osobnosti pedagoga – všechny tyto endogenní vlivy svým způsobem působí na utváření přístupu k dětem s problémovým chováním. Zajisté není možné tvrdit, kdo je tzv. ideálem pedagoga. Škála vlivů se vzájemně

propojuje a tvoří tak jedinečného člověka, který si volí svůj vlastní přístup, který by měl co nejefektivněji reagovat na problémové situace ve třídě.

Skutečný vliv některých ze zmíněných faktorů na úspěšnost žáků se pokusil vysledovat průzkum Mareše, Skalské a Kantorkové, který byl knižně vydán roku 1994. Z jejich šetření lze vyčíst vliv pohlaví a délky praxe pedagogů (nejen) základních škol na školní úspěchy a neúspěchy dětí. Pro naši práci by mohlo být důležité zjištění, že muži pocítují větší zodpovědnost za nezdary žáků a menší účast na úspěších žáků než ženy. Co se týče délky praxe, učitelé s více lety strávenými za katedrou se cítí více zodpovědní za úspěchy žáků a o to méně si připisují nezdary žáků. Výzkum v několika rovinách ukazuje, že čím více let praxe, tím menší pocit zodpovědnosti za neúspěch žáků a naopak. Pedagogové základních škol se v žebříčku pocitu zodpovědnosti za úspěchy svých žáků umístili před učiteli škol středních a vysokých, což pro ně na první pohled vypadá jako dobrý výsledek. Nevýhodou výzkumu však je, že konečným zjištěním není objektivní skutečnost, jež by určovala míru zodpovědnosti učitelů za úspěchy a neúspěchy žáků a následná komparace mezi jednotlivými respondenty (a tedy zjištění vlivu pohlaví a délky praxe učitelů na edukační proces). Výsledkem je zjištění, že při úspěších žáků mají ženy větší tendenci přisuzovat zásluhy sobě místo dětem a naopak při neúspěchu přenáší vinu na žáky. Stejně tak je to u osob s delší pedagogickou praxí. Jedná se pouze o subjektivní hodnocení, které v konečném důsledku vyzdvihuje muže a pedagogy s kratší dobou strávenou v praxi. Můžeme zde však objevit ještě jiný pohled na věc. Snižování pocitu zodpovědnosti za nezdary žáků s přibývajícím věkem praxe nemusíme vidět jako negativní vlastnost učitelů. Je pravděpodobné, že zkušení pedagogové vidí situaci reálněji, než učitelé začínající. Uvědomují si, že pedagog nemá tak velký vliv na úspěchy dětí, jak jim bylo během studií předkládáno a připouští si omezenost svého vlastního působení na žáky v porovnání s ostatními faktory, které na žáky v prostředí školy působí. (Průcha, 2009) Nicméně je pravdou, že pokus o jakoukoli komparaci pomocí dotazníkové metody mnohdy selhává na faktu subjektivnosti odpovědí a velké rozmanitosti interpretace výzkumu. Sama autorka práce chtěla pomocí dotazníků odhalit, zda je přístup k dětem s problémovým chováním odlišný u učitelů druhého stupně základní školy či u speciálních pedagogů, už žen či u mužů, u pedagogů s delší či kratší praxí. Avšak jak Chrásková (2007, s. 163-164) podotýká: „Dotazníkové metodě bývá často oprávněně vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni.“ Sami si již doplníme, že v otázce přístupu k dětem s problémovým chováním se mnoho pedagogů zdráhá odpovědět reálně. Dělají ze sebe osoby vlídnější, laskavější (jak jsme při pilotním výzkumu, po rozdělení určitého vzorku dotazníků

zjistili), ačkoli to také nemusí být vždy správně. Vždyť stanovení jasných hranic je jedním ze základů vhodného přístupu k dětem s problémovým chováním. Na základě tohoto důvodu byl předvýzkum autorky pomocí dotazníkové metody vyhodnocen jako neúspěšný a nadále čerpala z pozorování v přirozených podmínkách školy a z již prověřených prací uznávaných autorů. Zaměřila se tak dále na porovnání existence samotných faktorů, které mohou mít vliv na utváření přístupu k žákům.

Co se týče *vzdělání pedagogů*, můžeme nyní říct, že příprava na vysokých školách, konkrétně na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci je v oblasti problémového chování rovnocenná jak pro studenty speciální pedagogiky, tak pro studenty dalších učitelských oborů 2. stupně základních škol. Liší se v základu pouze větším množstvím praxí na oboru Speciální pedagogika. Potřeba dalšího vzdělávání je nadále zcela shodná. Zde se již zrcadlí vlastní zájem o další rozvoj, profesní i osobní růst. Z hlediska *délky praxe* výzkumy překvapivě uvádějí, že nejen začínající učitelé, ale také pedagogové zkušenější mají ve třídě problémy s udržením kázně a pozornosti žáků, nejsou si jisti volbou vhodných výchovných metod a řešení kázeňských přestupků jim činí obtíže. Zde však nacházíme první zřetelné rozdíly. Mladí učitelé přinášejí do škol novou energii, zatímco u pedagogů s delší praxí hrozí větší procento výskytu zkonstatovaných názorů, neurotických potíží či syndromu vyhoření. Co se týče *pohlaví pedagogů*, mluvíme v našem školství o značné feminizaci, která s sebou přináší jisté negativní rysy, kupříkladu tvorbu nežádoucích stereotypů. Zároveň je prokázáno, že ženy vyššího věku jsou náchylnější na stresovou zátěž při problémových situacích ve třídě. Dále zde pojednáváme o existenci nepřeborného množství *rysů osobnosti pedagoga*, které jako mozaika utváří ucelený obraz člověka, který si volí svůj osobitý přístup k dětem s problémovým chováním.

ZÁVĚR

Práce s dětmi s problémovým chováním není vždy snadná. Nicméně učitelé vědí, a jsou tomu učením, co je a není správné při konfliktu s těmito žáky. Existuje dlouhá řada možností v čele se systémem odměn a trestů. Zda se těmito radami dokáží učitelé řídit, ukáže jen samotná praxe. Nejen z tohoto důvodu v této práci uvádíme příklady jednotlivých přístupů pedagogů k dětem s problémy v chování zjištěné z vlastních zkušeností autorky či ze zkušeností, které uvádějí autoři knih zabývajícími se problémovým chováním u dětí druhého stupně základních škol. Jsou to informace velmi cenné, ukazují nám objektivně na konkrétní přístupy pedagogů v problémových situacích. Jednání učitelů je však velmi individuální a to díky působení řady okolností.

Exogenní faktory, stejně tak jako faktory endogenní, mezi nimiž uvádíme vzdělání pedagogů, délku praxe, pohlaví a rysy osobnosti pedagogů, ovlivňují přístup k dětem s problémy v chování a to už tím, že působí na samotného pedagoga. Výzkumy poukazují na velký výskyt neurotických potíží v učitelské profesi a to s převažujícím procentem u osob starších, konkrétně u žen. Řešením nemůže být přijetí tohoto výsledku, ale zapracování na systému, který k němu vede. To bylo také prvotním účelem této práce – proč pedagog rezignuje na práci, kterou si jednou vysnil? Učitelka v úvodu měla problém s žákem. Co když v jejím případě bylo na čase přiznat si, že má problém se sebou? Člověk si musí uvědomovat své možnosti, rezervy, musí pracovat vždy také sám na sobě, byť by to bylo s cílem změny okolí. Studium na vysoké škole je profilováno především na žáka, jako na objekt výchovně vzdělávacího procesu. Faktory na něj působící však ovlivňují také samotného pedagoga, který by již během studia měl být veden nejen ke způsobům práce s žáky, ale také k možnostem, jak pracovat sám na sobě. Pedagog si musí poradit v mnoha nelehkých situacích. Měl by si tedy v případě jistých potíží či nesrovnalostí sám vědět rady či byl měl vědět na koho se obrátit. Zde se nabízí okruh center celoživotního vzdělávání či supervize.

Základním východiskem pro budoucí práci učitelů je jejich studium, proto už zde by mohlo být větší množství praktických předmětů zaměřujících se na duševní rozvoj, školní hygienu, zvyšování odolnosti proti stresovým situacím či celkově na prevenci vyhoření. Dalším krokem jsou centra celoživotního vzdělávání. Jejich nabídka je jistě velmi pestrá, což se bohužel o supervizi říci nedá. Ta je u nás prozatím v počátečních krůčcích rozvoje. Všechny tyto body ovšem stojí na jednom předpokladu – na chuti a snaze pedagoga samotného vyhledávat nové možnosti. Můžeme snad doufat, že ta bude s časem a novými příležitostmi už jen vzrůstat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- AUGER, M.; BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-7178-907-0.
- BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. 1. vyd. Praha: ISV, 2004. 212 s. ISBN 80-86642-14-3.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- HAVRDOVÁ, Z.; HAJNÝ, M. a kol. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. 1. vyd. Praha: Galén, 2008. 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.
- HORÁK, J.; KRATOCHVÍL, M.; PAŘÍZEK, V. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 86 s. ISBN 80-7083-534-6.
- HUTYROVÁ, M. *Etopedie pro výchovné pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 45 s. ISBN 80-244-1190-3.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Vliv osobnosti učitele na tvorbu klimatu školy. In PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy 2*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 20-29. ISBN 978-80-244-1829-2.

KEBZA, V.; ŠTOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. 2. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. 23 s. ISBN 80-7071-231-7.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese: Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-150-9.

LANGER, S. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a v nižších třídách gymnázia*. 1. vyd. Hradec Králové: Kotva, 2001. 398 s. ISBN 80-902210-0-9.

LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, Š.; ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita; Paido, 2005. 134 s. ISBN 80-210-3802-0 (Masarykova univerzita); ISBN 80-7315-102-2 (Paido).

NAVRÁTIL, S.; MATTIOLI, J. *Problémové chování dětí a mládeže: Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.

PAVLÍK, O. a kol. *Pedagogická encyklopédia Slovenska, II. zväzok*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1985. 702 s. ISBN [71-063-85].

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKÁLOVÁ, H. a kol. *Genderovou optikou: Zaměřeno na český vzdělávací systém*. 1. vyd. Praha: Gender Studies, 2008. 55 s. ISBN 978-80-86520-28-5.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. *Pedagogická fakulta: prezenční studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 250 s.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 94 s. ISBN 80-210-3532-3.

VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: Masarykova universita, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

ČESKO. KRAJSKÉ ZAŘÍZENÍ PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ A INFORMAČNÍ CENTRUM, NOVÝ JIČÍN, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE. *KVIC: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín, příspěvková organizace* [online]. Nový Jičín: KVIC [cit. 2012-02-08]. Dostupné z: <http://www.kvic.cz/>

ČESKO. PEDAGOGIKA V PRAXI. *Pedagogika v praxi* [online]. [cit. 2012-02-04]. Dostupné z: <http://www.pvp.upol.cz/>

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Zákony* [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Čablová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Komparace přístupů pedagogů k dětem s problémy v chování
Název v angličtině:	Comparing pedagogical approaches to children with behavioral disorders
Anotace práce:	Práce poukazuje na existenci řady možností, jak přistupovat k dětem s problémy v chování. Zabývá se samotným pojmem problémy v chování a přehledem vzorku pedagogických přístupů s poukázáním na jejich klady a zápory. Dále zmiňuje hlavní determinanty ovlivňující samotný přístup k dětem s problémy v chování. Jedná se o vzdělání pedagogů, délku praxe, pohlaví a rysy osobnosti pedagogů.
Klíčová slova:	problémy v chování, problémové chování, autoritativní přístup, liberální přístup, tresty, odměny, školní prostředí, atmosféra třídy, třídní klima, vzdělání pedagoga, délka praxe pedagoga, pohlaví pedagoga, rysy osobnosti pedagoga
Anotace v angličtině:	The work indicates the existence of a number of possibilities how to approach children with behavioral disorders. It deals with the term behavioral disorders and with a summary of pedagogical approaches with a view to their positives and negatives. It also mentions the main determinants that influence the very approach to children with behavioral disorders. These are the education of teachers, the length of their experience, sex and characteristic of their personality.
Klíčová slova v angličtině:	behavioral disorders, problem behaviour, authoritative approach, liberal approach, punishment, reward, school environment, class atmosphere, class climate, education of the teacher, length of teacher's experience, sex of the teacher, characteristic of teacher's personality
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	41 s.
Jazyk práce:	CZ