

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Jana Štefková

**Možnosti řešení konfliktních situací s problémovým žákem
v primární škole**

Olomouc 2017 Vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Vlastnoruční podpis

.....

.....

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Dominice Provázkové - Stolinské, Ph.D, za její zodpovědné a odborné vedení diplomové práce, poskytování rad, vstřícnost při konzultacích, trpělivost a ochotu, kterou mi při zpracování věnovala. Dále děkuji své rodině a přátelům za velikou podporu a trpělivost v době tvorby mé diplomové práce i po celou dobu studia, a to především mému manželovi a mým milým rodičům. Mé díky patří také všem pedagogům, kteří se podíleli na vyplnění dotazníků k mé empirické části.

Obsah

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A VÝVOJ DÍTĚTE	8
1.1 Ontogenetický vývoj dítěte.....	8
1.2 Charakteristika dítěte v mladším školním věku	9
2 VÝZNAM OSOBNOSTI UČITELE PRO PREVENCI KONFLIKTNÍCH SITUACÍ...	17
2.1 Profesionální kvalifikace učitele	18
2.2 Vytvoření dobré „podnikatelské“ atmosféry	20
2.3 Komunikace mezi školou a rodiči žáků.....	21
2.4 Pravidla komunikace učitelů s rodiči.....	22
2.5 Čemu se lépe vyhnout při komunikaci s rodiči	23
2.6 Vztah učitele k problémovým žákům.....	23
3 PROBLÉMOVÝ ŽÁK VE ŠKOLE	24
3.1 Vliv rodinného prostředí.....	24
3.2 Vliv neúplné rodiny	25
3.3 Charakteristika problémových žáků	25
3.4 Rušivé chování	26
3.5 Problémová třída	27
3.6 Problémy v chování dětí v mladším školním věku.....	29
3.7 Úloha učitele.....	30
4 PORUCHY CHOVÁNÍ ŽÁKŮ A MOŽNÁ ŘEŠENÍ TĚCHTO SITUACÍ	32
4.1 Poruchy chování	32
4.2 Vybrané projevy poruch chování	35
4.3 Trest, odměna, motivace.....	43
4.4 Prevence.....	44

II	EMPIRICKÁ ČÁST	45
5	Cíl výzkumného šetření, stanovení předpokladů a výzkumných otázek, metodologie, popis průběhu šetření.....	45
5.1	Charakteristika zkoumané problematiky	45
5.2	Cíle výzkumu.....	45
5.3	Stanovení výzkumných otázek	46
5.4	Stanovení předpokladů	46
5.5	Sběr dat	47
6	Vyhodnocení a interpretace šetření	50
6.1	Identifikační nečíslované položky dotazníku	50
7	SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	72
7.1	Shrnutí výsledků	72
7.2	Zodpovězení výzkumných otázek	79
7.3	Celkové shrnutí.....	80
	ZÁVĚR.....	83
	SEZNAM PRAMENŮ A ODBORNÉ LITERATURY	85
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	89
	SEZNAM PŘÍLOH	91

ÚVOD

Většina učitelů na základních školách, a to na prvním i druhém stupni, se setkává s různými problémy, které musí řešit. Téměř každý učitel se ve své kariéře setkal s problémovým žákem. S dětmi, které rušily v hodinách výuky, nebo vystupovaly v kolektivu jinak problémově. Ve třídách se učitelé setkávají s velkou škálou projevů chování. Jsou zde děti pilné, učenlivé, pozorné, ale objevují se zde i ty méně úspěšné, se slabším školním výkonem, ty, které nerady respektují pravidla a chovají se tak problémově. Tyto děti pak výrazně narušují výchovně vzdělávací proces.

Nejvíce problémových případů se objevuje právě na prvním stupni základní školy, v období mladšího školního věku. Je to období, kdy se formuje osobnost dítěte a to má tak vliv na celý život. Proto je potřeba problémy u dětí včas zaznamenat, pokusit se nějakou vhodnou formou o kompenzaci nebo nápravu a předejít tak pozdějším problémům, které mají kořeny právě v tomto období. Často nám unikají podstatné souvislosti při posuzování projevů chování problémových žáků. V našich školách existují žáci, kteří mají normální schopnosti, ale pro některé učitele se stávají problémovými pro jejich špatný prospěch nebo chování.

Žáci, kteří vyrušují, vykřikují v hodinách, neplní si své povinnosti, nechtějí se zapojovat do aktivit, jsou nepozorní, odmlouvají, jsou tak často napomínáni a bývají často učiteli neoblíbení.

Přes všechny tyto nepříjemnosti je důležité, aby i těmto dětem bylo dáváno najevo uznání a podpora, aby bylo využíváno jejich talentu, aby byly povzbuzovány k dobrým výkonům a byly pozitivně a kladně vedeny ve vývojovém a vzdělávacím procesu. Problémy ve škole mají vliv na citové prožívání dětí. Školní problémy ovlivňují rozvoj jejich schopností, jejich obtíže a trápení s nimi prožívají také rodiče. Toto vše pak zasahuje i do rodinných vztahů a vztahů mezi vrstevníky. Vše má pak negativní vliv na vzdělávací možnosti dítěte.

Diplomová práce analyzuje problematiku řešení konfliktních situací na prvním stupni základních škol, protože jsme si vědomi, že práce s problémovými žáky je nedílnou součástí každého učitele. Jsou zde uvedeny některé situace, které mohou ve třídě nastat, a nastíněna možná řešení. Ve své práci se zmiňujeme i o vlivu rodinného prostředí na dítě, zaměřujeme se na chování a projevy problémových žáků ve třídě. Práce také hodnotí, jaký vliv má hluk na práci učitele, popisuje vybrané poruchy chování žáků a vybrané projevy těchto poruch.

Poukazuje na vhodnou komunikaci mezi školou (pedagogem) a rodiči žáků a tím tak vytváření dobré podnikatelské atmosféry ve třídě.

První kapitola se věnuje charakteristice dítěte v mladším školním věku. Zabývá se ontogenetickým vývojem, motorikou, vývojem poznávacích procesů, sociálním a emocionálním vývojem dítěte na prvním stupni základní školy. Následuje druhá kapitola, která se věnuje osobnosti učitele a jeho profesionální kvalifikaci. Jak nejlépe vybudovat dobrou atmosféru ve třídě, jak vytvořit spolupracující podnikatelské prostředí. Dotýká se problematiky komunikace školy s rodiči žáků. Jakým způsobem lze spolupracovat a čemu je lépe se při kontaktu s rodiči vyhnout. Ve třetí kapitole se dostáváme k problémovým žákům, koho jako problémového označujeme, jaký vliv má ruch na třídu. Dotýkáme se problematiky vlivu neúplnosti rodiny na prospěch a chování dítěte. Popisujeme problémové chování dětí v mladším školním věku a analyzujeme, jak může pomoci samotný učitel ke zlepšení situace. Další kapitola pak popisuje vybrané poruchy chování a jejich projevy, řeší problematiku využití trestu a nastiňuje i možnou prevenci.

Téma výzkumného šetření navazuje na teoretickou část. Studie se zaměřuje na zjišťování názorů a postojů učitelů prvního stupně základních škol k problematice související s problémovými žáky. Cílem práce je posoudit názory na pedagogickou činnost, která souvisí s problémovými žáky v určitém souboru pedagogů prvního stupně základní školy. Snahou bylo zjistit, jak učitelé vnímají kázeňské přestupky žáků, koho jako problémového vnímají. Sledovali jsme i jejich názor na to, zda má prospěch žáka vliv na chování samotného učitele.

Téma diplomové práce jsem si zvolila, protože se mi tato problematika jeví nejen jako velmi důležitá, ale také zajímavá. Jako rodič vnímám toto téma jako velice vážné. Je třeba dané konflikty a nepříjemné situace řešit a ne nad nimi přivírat oči. Důležitá je komunikace a ochotná spolupráce všech zúčastněných stran.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A VÝVOJ DÍTĚTE

V první kapitole bude přiblížen vývoj dítěte v období mladšího školního věku. Nejprve bude ve zkratce probrán ontogenetický vývoj dítěte a provedena charakteristika mladšího školního věku. Poté bude provedeno porovnání vývoje motoriky, poznávacích procesů, emocionálního i sociálního vývoje dětí v předškolním a školním věku.

1.1 Ontogenetický vývoj dítěte

Vývojem člověka se v historii pedagogiky zabývalo mnoho osobností. Mezi nimi byl například J. A. Komenský, J. J. Rousseau, S. Freud, J. Piaget a jiní. My využijeme modernějšího rozdělení Čápa a Mareše (2001), kteří vývoj člověka rozdělují do několika období podle podstatných biologických, sociálních a psychologických změn.

- Prenatální období: začíná početím dítěte. Spadá sem také období perinatální. V tomto období probíhá oplodnění, vývoj zárodku, embrya a také plodu. V tomto období zdůrazňuje Čáp emocionální aspekt, kdy se formuje emoční kontakt.
- Rané dětství: toto období je pro dítě velmi důležité. Jde o první rok života dítěte a taky druhý a třetí rok, kdy hovoříme o batolecím období. V prvním roce se rozvíjejí všechny smysly, dítě začíná používat první slova, dochází k velkému vývoji hrubé motoriky a pohybových schopností. V tomto období je dítě plně závislé na péči ostatních, v první řadě na rodičích. Tím se buduje oboustranný vztah dítěte k rodičům a také naopak rodičů k dítěti. Batole zlepšuje své pohybové schopnosti. V řeči nachází nová slova, zdokonaluje je, přechází z jednotlivých slov na věty, které pak dále rozvíjí. Pomalu se dítě odpoutává od matky a navazuje vztahy s jinými lidmi a dětmi. Známým obdobím je také období vzdoru, kdy dítě poznává polaritu svých rozhodnutí.
- Předškolní věk: doba od tří do šesti let. Dítě nabývá jistoty při chůzi, při projevu řeči i při celkovém projevu svého chování. Pro toto období je typická hra.
- Mladší školní věk: období je vymezeno časem, který dítě stráví na prvním stupni základní školy, tedy období první až páté třídy. Období odpovídá věk mezi šestým až desátým, někdy jedenáctým rokem.
- Střední a starší školní věk: zahrnuje období od jedenáctého roku života až po dvacátý rok, kdy dítě, nyní již v roli dospělého opouští střední školu. Někdy se dělí na prepubertu

(11-13 let), pubertu (13-15 let) a adolescenci (15-20 let). Typické pro toto období jsou hlavně tělesné změny. Fyziologie - velký růst, celková změna postavy, u chlapců změna hlasu (mutace), růst pohlavních orgánů a pohlavní ochlupení. V tomto období hledá jedinec sebe sama, hledá své místo mezi vrstevníky, místo v životě. Také se snaží prosadit v kolektivu, ve kterém se nachází. Volí si své povolání, svůj další životní směr.

1.2 Charakteristika dítěte v mladším školním věku

V této části diplomové práce je třeba s ohledem na její celkové zaměření věnovat pozornost dětem mladšího školního věku. Dítě přechází do mladšího školního věku z období předškolního. Vstup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost. Školní zralost nebo připravenost je výsledný stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který se odvíjí od úspěšně dovršeného vývoje předchozího období dětství, je vyznačen fyzickými i psychickými dispozicemi pro požadované nároky školy, je provázen pocitem štěstí dítěte a současně představuje dobrý předpoklad budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Biologické zrání je závislé na věku a na individuálních vlastnostech každého jedince. Každý školský systém určuje věk vstupu dětí do školy. Školní připravenosti děti dosahují okolo šestého roku. Posuzování výšky a hmotnosti je nejčastějším, nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte. V období vstupu do školy se mění nápadně tělesné proporce. Dochází k celkovému protažení postavy, prodlužují se končetiny a relativně se zmenšuje velikost hlavy, zužuje a zplošťuje se trup, který mění svou válcovitou podobu a na němž se začíná zřetelně odlišovat hrudník od břicha. Tukový polštář se ztrácí a do popředí vystupuje svalový reliéf. Nekoordinované pohyby se začínají okolo šestého roku výrazně měnit. Dítě šetří silami, je schopnější i drobných a přesných pohybů. (Paulík, 2004)

Kolem šestého roku také dochází k podstatným změnám v poznávacích činnostech dítěte. Dítě začíná chápat svět realisticky, je méně závislé na přáních a okamžitých potřebách. Začíná logicky myslet, i když jen při určitých činnostech. Vývoj vnímání lze postřehnout ve spontánní kresbě dítěte, která je nyní mnohem podrobnější co do jednotlivých detailů. Školní úspěch závisí i na dalších schopnostech dítěte - zvláště na jeho řeči, paměti i na určité zásobě znalostí získaných v předškolním věku. Jde o tzv. emoční zralost, která souvisí

s mentální výkonností. S citovou zralostí souvisí i zralost úkolová či „zralost pro práci“. (Vágnerová, 2012)

Dítě je nyní méně závislé na rodině, dovede se od ní na čas odloučit a být činné i bez její opory. Musí být schopné podřídit se cizí autoritě a přijmout novou roli - „roli školáka“, tedy řídit se pravidly, která z očekávání na jeho chování ve třídě vyplývají. Musí být tedy ovladatelné na dálku a musí si také najít své místo ve skupině dětí, v níž má nejen pracovat, ale v určený čas se i bavit a navazovat kamarádské vztahy. Děti samy spontánně přecházejí od čistě hravého zaměstnání k občasné vytrvalejší a cílevědomější činnosti, samy se o práci hlásí a jsou tedy schopné dokončit úkol, který započaly, i když je poněkud únavný a nezajímavý. Hra ze života dítěte však ještě dlouho nevymizí a ani práce nenastupuje rázem. Obojí se ještě dlouho střídá. Dítě je schopno pracovat ve skupině spolužáků. Schopnost soustředit se na úkol a vytrvale pracovat vzrůstá jen postupně. U školních začátečníků musíme stále dbát na to, aby nebyly kladenými požadavky překročeny hranice jejich přirozeného vývojového stavu. Proto je zde velmi důležitá motivace. Děti motivujeme různými druhy pro ně zajímavými činnostmi i střídáním her a úkolů. Úkoly by měly být zprvu snadné a jen postupně těžší, délka práce poměrně krátká a uznáním a odměnou za provedenou práci by se nemělo ve škole ani doma šetřit. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Období mladšího školního věku začíná vstupem dítěte do školy, tedy okolo šestého roku a končí ukončením prvního stupně základní školy - pátou třídou - jedenáctým rokem. Zahrnuje i období prepuberty. Jedná se o období povinné školní docházky. V následující kapitole se zaměříme na jednotlivé charakteristiky tohoto období z hlediska vývoje jedince.

Zdeněk Matějček rozděluje toto období na 3 části. Mladší školní věk (dítě ve věku šesti až osmi let), střední školní věk (zhruba mezi devátým až dvanáctým rokem) a starší školní věk, který se kryje s pubescencí. (Vágnerová, 2012)

Dítě nástupem do školy získává novou životní roli. Stává se školákem. Toto všechno ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti. Škola je místo pro něj velmi důležité, je to místo jeho socializace, místo, kde získává nové zkušenosti. Rozvíjí se zde jeho dovednosti a schopnosti.

V psychologickém pojetí bychom mohli označit mladší školní věk jako období střízlivého realismu, kdy je školák cele zaměřen na to, co je a jak to je. Snaží se pochopit celý svět a také to, jak funguje. Toto můžeme pozorovat nejen v mluvě, ale také v kresbě, později v písemném projevu, čtenářském zájmu i v žákově hře. Nejprve je realismus školáka závislý na tom, co mu autority (nejprve rodiče, poté učitelé a knihy) řeknou. Teprve později se dítě stává kritičtější. Tím pádem i jeho přístup ke světu je kriticky realistický, čímž se ohlašuje blízkost dospívání. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Můžeme tedy říci, že období mladšího školního věku je obdobím relativně krátkým, ale odehrává se v něm mnoho podstatných dějů. Trvá přibližně 2-3 roky, mezi dětmi dochází ve vývoji i k velkým rozdílům, nejen mezi pohlavím, ale i díky výchově a výchovnému působení rodiny.

1.2.1 Motorika u dětí mladšího školního věku

Předškolní věk je posledním stádiem raného dětství (4-6 let). Fyzicky nastává až po „první fázi plnosti“ (2-4 roky). Říká se mu také „první období vytahování“, během kterého dítě dosáhne již více než metrové výšky. Zlepšování pohybové koordinace hrubé motoriky i posun těžiště do oblasti pánve umožňují zvládnout dítěti i složitější pohybové dovednosti, například jízdu na kole, bruslení. Ke konci tohoto stádia se výrazně zlepšuje i ovládání jemné motoriky. Můžeme to sledovat při kresbě, vystřihování nebo také při zavazování bot. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V mladším školním věku je s ohledem na motorický vývoj možné hovořit o stálém zdokonalování se, zlepšování pohybové koordinace, větší hybnosti a eleganci pohybů. Změny se nezdají tak převratné jako v útlém a předškolním dětství. Psychoanalýza označila tento věk jako období „latence“. Avšak vývoj pokračuje trvale a plynule a ve všech směrech dosahuje dítě výrazných pokroků, které jsou pro jeho budoucnost často rozhodující. V tomto období se výrazně zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší, je nápadně zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. S tím souvisí zájem o pohybové hry a sportovní výkony. Zlepšuje se výkon ve psaní a kreslení. Zprvu jsou pohyby při praktických výkonech soustřeďovány do ramenního a loketního kloubu, teprve delší cvičení vede k potřebné jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů. Motorické výkony nezáleží jen na věku, ale i na vnějších podmínkách. Děti potřebují podporu a motivaci. Jemná motorika podporuje zlepšení při psaní a kreslení. Závisí též na rozvíjení a podpoře těchto schopností, vědomí vlastních úspěchů či nezdarů, poměřování vlastních dovedností s vrstevníky i dospělými. Je vhodné uznání a soustavné povzbuzování, obzvláště pokud má dítě tendenci na aktivitu zanevřít, protože ostatní jsou „lepší“. (Petrová, Šimíčková-Čížková, 2005)

1.2.2 Poznávací procesy u dětí předškolního a mladšího školního věku

S kresbou také souvisí schopnost vyjádřit myšlenku, co dítě vlastně nakreslilo. Dítě je schopno kresbou vyjádřit vlastní představu. Řeč se během předškolního období značně zdokonalí. Výslovnost tříletého dítěte je většinou ještě hodně nedokonalá. Během 4. a 5. roku

se většina dětí zlepší natolik, že dětská patlavost pomalu vymizí. Děti mají zájem o mluvenou řeč, vydrží delší dobu naslouchat krátkým povídkám. Sami znají několik pohádek, říkanek i písniček. Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě samém a o okolním světě. Správně označuje základní barvy a kolem pěti let podává jednoduchou definici známých věcí. Děti užívají řeč k regulaci svého chování. Kolem 4. roku se vývoj inteligence dítěte dostává na úroveň názorového myšlení. Dítě uvažuje v celostních pojmech, ještě neumí myslet logicky, ale umí vyvozovat závěry. Tyto úsudky jsou závislé na názoru nejbližší rodiny. Myšlení je úzce vázáno na činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, dítě všechno polidšťuje, dovoluje měnit fakta podle vlastního přání. (Vágnerová, 2012)

Od vstupu do první třídy po počátek dospívání prodělá dítě velký rozvoj poznávacích procesů. Pozornost bude zaměřena především na proměny v oblasti smyslového vnímání, myšlení, pozornosti, řeči, paměti a učení. Dítě mladšího věku zaznamenává v těchto všech oblastech významný posun vpřed. Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé. Je dobrým pozorovatelem a kritikem. Vnímání se tak stává pozorováním. Jeho svět se významně rozšiřuje v prostoru a čase. Děti mají obrovskou představivost. Podle Piageta zde dochází k přechodu od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V průběhu dětství převažuje bezděčné vnímání, které je zvolna vystřídáno záměrně organizovaným procesem. Vnímání se tak stává cílevědomou činností, přestává být nahodilé. Kvalita vnímání je úzce spjatá s dosaženou úrovní poznávacích procesů, tedy dosažených poznatků, dále s prožíváním i motivací. Uplatňuje se zde analýza, syntéza a systematičnost. (Čačka, 2000). Vnímání dítěte se postupem času přibližuje vnímání dospělého člověka. Děti se orientují v čase, prostoru a zdokonalují se veškeré jejich smysly.

Značné změny prodělává také myšlení žáka mladšího školního věku. Dítě začíná přesněji odlišovat realitu od světa přání a obav. Vstupuje tak do období věcného nahlížení reality a překonává dětský egocentrismus. Nejprve se děti opírají o vlastní zkušenosti a také o to, co je pro ně názorné. Mezery ve znalostech děti doplňují vlastními úvahami a myšlenkami z oblasti fantazie. Pro myšlení je stále charakteristická konkrétnost a názornost. Postupně, vlivem učení se a zrání dítěte, se obecné parametry myšlenkových výkonů v průběhu dětství zvyšují. Dochází k rozvoji logického myšlení, které se rozvíjí učním, hlavně v rámci vyučování. (Vágnerová, 2012)

Postupem času narůstá i míra a rozsah pozornosti. Její kvalita však určuje i úroveň ostatních poznávacích procesů a v průběhu školního věku mění. Zaměření pozornosti lze považovat za jednu ze složek školní zralosti. Vývoj pozornosti je možné posuzovat podle

schopnosti ovládat ji. Na počátku období mladšího školního věku převažuje u mnohých žáků pozornost bezděčná. Pozornost ovladatelná vůlí je pro děti tohoto věku značně vyčerpávající. Dále se rozvíjí zaměření, selektivita a schopnost přesunout pozornost z jednoho objektu na druhý. Pro školní činnosti je důležité umět udržet pozornost a nenechat se vyrušovat nepodstatnými podněty. Pro malého školáka je koncentrace na podněty různé kvality taky různě náročná. Vizuálně prezentované informace mají výhodu delší expozice. Soustředění se na sluchové podněty je náročnější, protože rychle mizí. Čím nižší ročník, tím by měly být úkoly krátkodobější povahy, buzení pozornosti častější, podobně jako obnovení motivace k činnosti. Kladný efekt mají pestré, střídající se formy práce, pochvala i povzbuzení a zařazení oddechových relaxačních chvil nebo cviků, dále i využití hravých prvků a alternativních vyučovacích metod. (Petrová, Šimíčková-Čížková, 2005)

V mladším školním věku se stále zdokonaluje i mluvení. Řeč je základním předpokladem úspěšného školního učení, napomáhá paměti. Počet slov, která dítě aktivně používá, se zvyšuje. Dochází k pokroku v artikulaci, již málo dětí používá ještě patlavost, která brzy vymizí. Mezi dětmi, které vstupují do školy, jsou však značné rozdíly nejen v bohatosti slovní zásoby, ale i v jejím obsahu. Vývoj řeči je úzce spojen s pamětí a přispívá k jejímu rozvoji. Dítě dovede lépe reprodukovat naučené učivo a vzestup v tomto směru je od začátku do konce mladšího školního věku znatelný. Kapacita paměti se v průběhu mladšího školního věku stále zvyšuje. Dítě si lépe zapamatuje, pokud může využít logických souvislostí. Také se zvyšuje rychlost zapamatování si informací. Nezbytnou podmínkou kvalitativního rozvoje paměťových funkcí je schopnost selekce a potlačení těch informací, které nejsou aktuálně užitečné či jsou zcela zbytečné. Paměťové strategie jsou takové způsoby, které slouží k lepšímu zapamatování a uchování informací. Základní paměťové strategie jsou opakování, uspořádání informací (toho jsou schopny děti již ve věku 9-10 let), strategie vybavování si na základně asociací (tato strategie se objevuje ve středním školním věku). (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Rozvoj meta-paměti je taková činnost, kdy si žáci uvědomují, že zapomínají a začínají chápat význam opakování. Chybí jim však možnost diferencovat a přetrvává u nich neadekvátní očekávání vlastních možností. Již děti ve 3. ročníku (to jsou děti staré 8-9 let) dovedou lépe rozlišovat, že někteří si pamatují více než ostatní. Děti středního školního věku (10-11 let) rozlišují strategie zapamatování ještě lépe a jsou také kritičtější. (Vágnerová, 2012)

V mladším školním věku získává novou kvalitu pojem učení, které se mnohem více opírá o řeč a je více plánované. Dítě dovede dávat pozor současně na více aspektů učební

látky, a tak roste složitost učení. Osvojuje si postupy učení. Škola i rodina zde mají nezastupitelný význam, každý svým poněkud odlišným způsobem. V zájmu zdravého vývoje dítěte musí být v jeho denním programu vyhrazen na hru přiměřený dostatek času. Zákaz hry nikdy nevede ke zvýšení zájmu o učení. Je ale vždy vážným ohrožením duševní rovnováhy. Děti se však postupně stávají stále více schopnými odložit hru, pokud ještě nesplnily školní povinnosti. Vývojové proměny mimoškolních aktivit přinášejí větší příležitost k uplatnění a uspokojení zvědavosti, představivosti, emocionality, potřeby pohybu apod. Hrou se rozvíjejí zdravé vztahy k ostatním dětem.(Langmeier, Krejčířová, 2006)

1.2.3 Emocionální a sociální vývoj dětí v předškolním a mladším školním věku

Rodina zůstává v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte. Rodina uvádí dítě do společenství lidí.

V předškolním období si jedinec osvojuje určité normy, na základě kterých si vytváří určitou kontrolu. Používá tak k tomu určité příkazy a zákazy, které jsou udělovány dospělými a které pak přijímá za své. Ty pak jeho individuální projevy chování usměrňují do mezí určených společností. Vyvíjí se emoční vztah jedince k lidem v jeho bližším i vzdálenějším okolí. Jedinec si také osvojuje sociální role, především vzorce chování a postoje, které jsou od něj očekávány ostatními členy společnosti a rodiny, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví či společenskému postavení. (Čačka, 2000)

Socializace probíhá po celý život člověka. Předškolní období může být do jisté míry chápáno po této stránce jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. V útlém dětství je dítěti dovoleno téměř všechno, ale později je podrobováno sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo způsobům rodiny i širší společnosti. Socializaci dítěte podněcují převážně rodiče a ostatní členové rodiny, ale významnou roli tady začínají hrát i ostatní děti. (Vágnerová, 2012)

Co se týče hry - v tomto věku převažuje hra společná. Všechny děti si hrají společně bez ohledu na pohlaví. Úroveň hry a rozdělení rolí jsou závislé nejen na věku, ale i na dalších okolnostech. Děti, které chodí do školky, mají více příležitostí k nacvičování pozitivních způsobů spolupráce. Některé děti získávají větší oblibu než ostatní, jiné zase určují vedení ve skupině, některé poroučejí druhým, jiné se podřizují. Výrazně se projevuje soupeřivost mezi dětmi a děti se učí zacházet i s pocity poražených. Děti se liší ve svém chování i podle pohlaví. Rozhodující je vztah chlapce k otci a vztah dívky k matce. (Čačka, 2000)

Stále je však dítě předškolního věku nejvíce závislé na svých rodičích, na matce. Jeho vztahy k druhým dětem jsou většinou nahodilé, přelétavé, málo trvalé. Každé dítě by mělo mít

v předškolním věku příležitost ke styku s druhými dětmi. V jejich společnosti se učí způsobům chování, které jsou později tolik důležité. Ve styku s dospělými se nemůže učit pomáhat slabším, nenaučí se někdy druhé vést a jindy se jim podřídit, soupeřit se stejně schopnými, spolupracovat na stejné úrovni a řešit kompromisem mnohé vznikající konflikty. (Vágnerová, 2012)

Citové procesy bývají sice zpočátku také dosti labilní a málo ovladatelné, v průběhu dětství však vykazují zákonitý vývoj. Počátkem dětství ještě převládá expresivní soulad prožívání a chování. Dítě v té době nic nepředstírá, projevuje se naprosto autenticky a spontánně. Se zralejším sebeuvědomováním a kritičností se ale děti začínají stále více obávat zesměšnění a postupně omezují svou vnitřní (prožitkovou) i vnější (projevovou) spontaneitu. Postupně je stále patrnější tlumení spontánnosti emocí a ustupující expresivita. Zhruba od 8 let děti nekriticky přijímají všechny informace. Sdělení dospělých je pro ně realitou a jeho akceptování jim dává jistotu. Po celé toto stádium jsou děti zpravidla dosti podrobné, ústupné až konformní vůči požadavkům autorit, později pak i normám skupiny. Vytváří se introspektivní zaměření. Když se zeptáme šestiletého dítěte „Jak poznáš, že jsi veselý?“, odpovídá dle chování - „Protože se směji“. V deseti letech - „Protože se tak cítím“. Spontánní sebereflexe starších školáků je velmi častá. Hovoří často o svých pocitech. Sebehodnocení se postupně stává realističtější a začíná být poměrně stabilní. Výkyvy nastupují se začátkem dospívání. Dále je velmi významný vliv rodičů na kladné, či záporné sebehodnocení. (Vágnerová, 2012)

Pro předškolní věk i mladší školní věk platí, že hlavním zdrojem formativních vlivů je v této době stále ještě rodina. V ní se začínají utvářet a upevňovat první postoje, formovat základní aspekty vlastního „já“ i charakteristické projevy osobnosti. Také sebehodnocení a posuzování toho, co je dobré a špatné, závisí proto převážně na přístupu nejbližších. Vztahy k vrstevníkům se v předškolním období omezovaly jen na společenské hry a neměly dlouhého trvání. Také první třída ještě představuje poměrně homogenní skupinu, ve které převládá rovnoprávnost. (Jedlička, 2011)

Učitel získává snadno roli nekriticky přijímané autority. Ve druhé třídě však již vzniká několik 3-4 členných skupinek dětí s prvními náznaky vnitřní struktury vztahů. V následujících ročnících se pak začíná utvářet jednotný „duch třídy“. Začíná se objevovat i podlehnutí svodu kamarádů při různých přestupcích. Širší společenské útvary postupně vykazují stále pevnější struktury pozic a rolí s náznaky skupinových hodnot, norem a cílů. Mínění skupiny tak zvolna přebírá funkci autorit. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Děti rozlišují způsoby sociální reaktivity. Jinak reaguje dítě na jiné děti a jinak zase na dospělé. Ve vrstevnické skupině se děti učí pomoci slabším, spolupráci, soutěživosti. Již v první třídě můžeme pozorovat začínající se projevy sociální schopnosti a chování - vedoucí a dominující až k extrémům - panovačného, agresivního chování. Některé děti se raději podřizují, nechají se vést druhými. Extrém je také trpná podřízenost žáka. Hlavní činností dítěte mladšího školního věku je učení a práce. Pro zdravý vývoj osobnosti má však stále značný význam i hra. Ta je ve srovnání s dřívějškem více diferencovaná a má stále komplikovanější pravidla. V mladším školním věku se objevují počátky zájmů, jež jsou obvykle přechodného charakteru, dítě se teprve začíná orientovat v možnostech rozličných aktivit i ve svých schopnostech. (Petrová, Šimíčková-Čížková, 2005)

2 VÝZNAM OSOBNOSTI UČITELE PRO PREVENCI KONFLIKTNÍCH SITUACÍ

„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé.“ (Holoušová, Kantorová, 2008)

Učitel, kantor, je ten, který je hlavním a rozhodujícím činitelem ve výchovném procesu, je iniciátorem a organizátorem. Organizuje a vede nejen svou vlastní pedagogickou činnost - zprostředkování vědomostí, dovedností a návyků, ale i činnosti dětí. Tím se podepisuje na výchově žáků a na rozvoji jejich osobností.

Učitel v různých typech a stupních škol bývá označován také jako pedagog. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Můžeme ho definovat jako jednoho z činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se o osobu, která je pověřena nějakou institucí nebo jednotlivcem, aby tento proces řídil a organizoval ho na profesionální úrovni. Může působit na děti, mládež i dospělé tak, aby bylo dosaženo předem stanovených žádoucích cílů. (Kraus, Vacek, 1992; Vorlíček, 2000)

Je přirozené, že hlavními a nejdůležitějšími vychovateli byli a jsou rodiče. Hlavně matka. V minulosti to také byli hlavně muži, kteří se podíleli na výchově. Například ve starém Řecku a Římě to byli domácí vychovatelé, kteří přejímali úkoly od rodičů. John Locke tvrdil, že vychovatelovo povolání vyžaduje velkou soudnost, umírněnost, starostlivost a obezřetnost, vesměs tedy vlastnosti, které se jen stěží dají ujednat, aby je člověk měl a bylo mu za ně zapláceno. (Holoušová, Kantorová, 2008)

Nějakou dobu fungovali v minulosti domácí učitelé, ne však dlouho. Bylo to docela složité, a proto začaly vznikat menší školy. Zpočátku byli učitelé nesvobodní muži, kteří měli velice špatné společenské i osobní finanční postavení. Ani ve středověku to neměli učitelé ze stejných důvodů jednoduché. Proto se často stávali učiteli kněží, faráři, mniši nebo písaři. Až v 19. století se vytvořil samostatný učitelský stav, kdy měli učitelé zakázáno mít další zaměstnání, aby se tak mohli věnovat pouze své pedagogické činnosti, která začala být považována za složitou a odpovědnou, vysilující činnost.

Velkým učitelem, který má význam nejen pro naši zemi, byl J. A. Komenský. Přirovnal učitele ke slunci, neboť od něho vychází a na něm závisí celý život školy. (Kantorová a kol., 2008).

Názory na úlohu učitele se měnily. Na konci 19. a na začátku 20. století bylo velké reformní hnutí, které požadovalo, aby učitel vycházel z potřeb dítěte. Kladlo se na srdce,

aby vztah učitele a žáka byl založen na lásce k dítěti a zdravé autoritě. To vše vedlo k tomu, že se vytvářela bezpečnější atmosféra pro dítě, než doposud ve školách panovala.

Na výchově žáků se v dnešní době podílí mnoho činitelů. Jsou to zejména rodina, škola, kamarádi a v neposlední řadě to jsou také média - televize, internet, tisk, rádio. Podle našeho názoru má tato moderní technologie obzvlášť významnou roli. Přestože podle nás zůstávají nejvýznamnějšími rodina a učitel, kvůli rychlému vývoji internetu je nutné brát vážně i zmiňované masové komunikační prostředky - hlavně internet. Tím se totiž často role učitele jako hlavního pramene informací pro děti snižuje. Z toho důvodu je pozice vyučujícího mnohem náročnější. Musí kontrolovat rozvoj poznání, aby byl schopen reagovat na dotazy a poznámky žáků. Zároveň tak ale narůstá role učitele jako iniciátora činnosti žáků. Kantor by měl žákům zadávat podněty k poznání, seznamovat je s možnostmi, jak dosáhnout, toho co potřebují, usměrňovat jejich proces učení se. Vědní disciplína, která má jako hlavní předmět svého zájmu roli učitele, se nazývá pedeutologie.

V dnešní době často slýcháváme o feminizaci učitelské profese. Jedná se o jev, který se v rámci České republiky objevuje již mnoho let. Je pravdou, že na prvním stupni vyučuje více žen, než mužů. Společně se školstvím se tento jev dotýká také zdravotnictví. Pojmem feminizace označujeme poměr mužů a žen, kteří vykonávají určitou profesi, přičemž procento žen převyšuje počet mužů. Obecně je tento jev považován za negativní rys školského systému. (Průcha, 2009) Podle posledních statistických údajů za rok 2014 učilo na českých základních školách 58.269 vyučujících, z čehož bylo více než 49.000 žen. (MŠMT ČR, 2014)

2.1 Profesionální kvalifikace učitele

Je známo, že učitel má na své žáky velký vliv. Velký podíl na tom má jeho osobnost, vztahové postoje, vlastnosti. Proto by měl mít učitel ideálně široký přehled o kulturním i společenskovědním dění a orientovat se v něm. Při vyučování by měl zajistit rozvoj žáka a dopřát mu i mezipředmětové souvislosti, spojené s probíranou látkou, učivem.

Pedagog nese společenskou odpovědnost za účinnost a úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu. Organizuje ho a zároveň hodnotí dosažené výsledky, vytváří obsah výchovně - vzdělávací činnosti. Provádí vstupní, průběžnou i výstupní kontrolu a diagnózu, rozhoduje o vhodných formách a metodách výuky, přizpůsobuje výchovný proces individuálním zvláštnostem vychovávaných dětí. (Jůva a kol., 2001)

Podmínkou dobré práce kantora není jen jeho vzdělání, ale také pedagogicko-psychologické vzdělání. Úspěšná učitelská výchovná činnost předpokládá zvláštní schopnosti, ke kterým patří pedagogické mistrovství, pedagogický talent a takt. (Kantorová a kol, 2008).

Učitel nepůsobí pouze jako zprostředkovatel vědomostí, dovedností a návyků, ale také řídí činnosti žáků, podílí se na rozvoji osobností žáků a tím také na jejich výchově. Učí je přijímat změny ve společnosti a reagovat na ně. Jeho pracovní náplní je tedy pečovat o tělesný, duševní, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaných. (Kantorová a kol., 2008)

Mezi důležité schopnosti učitele patří:

- Profesionální schopnosti - pro učitele jsou důležité například diagnostické schopnosti, které mu pomáhají stanovit nejružnější diagnózy žáka, nebo je přiřazovat do určitých skupin.
- Didaktické schopnosti - takové schopnosti, které umožňují učiteli jasně a srozumitelně žákům vysvětlit učivo, probudit v dětech zájem o probíranou látku, vytvořit takové podmínky, aby děti byly aktivní, mohly tvořivě myslet.
- Schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí.
- Expresivnost - umět žákům vysvětlit vlastní myšlenky, pocity i pedagogický postřeh a také vnímat toto u druhých.
- Konstruktivní schopnost - formovat a projektovat osobnost žáka, učivo vybírat a uspořádávat vždy s ohledem k dětem, k jejich věku a jejich zvláštnostem.
- Organizační schopnosti - schopnost organizovat kolektiv dětí, jejich práci i vlastní učitelskou práci.
- Výrazové schopnosti - schopnost jasně a přesně se vyjadřovat, nejen řečí, ale také prostřednictvím gest a mimiky.
- Komunikativní schopnosti - jsou takové, které umožňují získat dobré vztahy s žáky.
- Schopnost získat autoritu - v dnešní době velice důležité pro jakoukoli pedagogickou činnost učitele. Pedagogická autorita bývá většinou přirozeným důsledkem dobrých mezilidských vztahů. „Dobrý učitel“ ji většinou nenabývá za vynaložení velkého úsilí. Je tomu obvykle tehdy, když učitelovy odborné, povahové a charakterové vlastnosti převyšují všeobecné představy o tom, jak má výchovný pracovník vypadat. Jakmile učitel tyto vlastnosti nemá, je téměř nemožné pedagogickou autoritu získat. Věk učitele přitom nehraje žádnou roli. U dítěte mladšího školního věku je mnohem snazší získat autoritu než u starších školních dětí, u kterých se v důsledku rozvoje poznání a neustálého

nabývání životních zkušeností zvyšují „kritéria“ pro získání autority. Autorita je součástí učitelské profese. Takový učitel, který autoritu u žáků nemá, své žáky nemůže ničemu naučit.

Podle V. Pařízka by měl být učitel také tvořivý. Učitel by měl znát metody, které rozvíjí tvořivost žáků. Nestandardní situace dnes stále kladou velké nároky na tvořivost učitele. Tvořivost učitele ovlivňuje také celkový počet povinností, které kantor má.

Profesní dovednosti učitele bývají rozličně vymezeny a tříděny. Ch. Kyriacou zdůraznil při vymezení pedagogických dovedností vědomosti, rozhodování a jednání, přičemž základní skupiny pedagogických dovedností charakterizoval stručně následujícím způsobem. Hovořil o dovednostech spojených s plánováním a přípravou, které žákům dovolí zvládnout cíle. Vyučování by mělo zahrnovat i dovednosti pro zajištění efektivní komunikace, tak aby se žáci sami zapojovali. Dále je třeba zmínit i dovednosti rozvíjející příznivé klima třídy, dovednosti nutné k vytváření a udržení pravidel a mezí ve školní práci a ke kázni žáků (ty jsou pro tuto práci obzvláště důležité). Hodnocení prospěchu žáků je spojeno s diagnostickými dovednostmi a potřebná je i reflexe vlastní práce a její evaluace. (Gillernová, Krejčová a kol., 2012)

Na učitele jsou v oblasti kvalifikovanosti mnohem vyšší nároky než na zástupce většiny jiných profesí. Každý učitel by měl dosáhnout vysokoškolského vzdělání a stát se tak odborníkem na vyučování. Tento požadavek pro výkon činnosti a získávání odborné kvalifikace je dokonce ustanoven zákonem o pedagogických pracovnících. (Urbánek, 2005)

2.2 Vytvoření dobré „podnikatelské“ atmosféry

Z anglického názvu si můžeme převést termín „businesslike classroom“. Je to termín, který v angličtině obsahuje kromě vysoce profesionálního, efektivního přístupu také ovzduší ve třídě, podporující maximální soustředění na dosažení učebního cíle.

Podnikatelská atmosféra nám ulehčuje práci. Nejen učitel, ale i žákům. Někdy učitelům pomáhá štěstí, ale není to to hlavní. Termín „výuka vedená v podnikatelském duchu“ označuje učební prostředí, kde se žáci chovají tak, jako kdyby dosažení konkrétního cíle bylo důležitější než všechny ostatní zájmy. I v podnikatelské atmosféře se dějí i jiné činnosti než učební. Pro některé žáky může učební činnost být zábavou, pro jiné utrpením. V obou případech se však aktivní účast na učebních činnostech považuje za důležitou a vážnou věc. (Cangelosi, 1994)

Pro podnikatelskou atmosféru je charakteristická cílevědomost. Jak vytvořit tu správnou podnikatelskou atmosféru? Podle Cangelosiho je především nejdůležitější být sám osobně přesvědčen, že všechny učební činnosti, které učitel připraví pro své žáky, jsou důležité pro dosažení hodnotných a učebních cílů. Sdělení o důležitosti učební činnosti žákům předáváme svým chováním a svými postoji. Podnikatelskou atmosféru ve své třídě vytvoříme:

- 1) využitím začátku nového školního roku nebo dalšího pololetí k vytvoření podmínek pro spolupráci,
- 2) pečlivou a konkrétní přípravou a organizací výuky,
- 3) používáním stylu komunikace, který podporuje příjemné prostředí bez hrozeb, v němž se žáci mohou svobodně věnovat studiu bez strachu, že se ztrapní nebo že je někdo bude sekýrovat a sužovat,
- 4) stanovením požadavků na chování. (Cangelosi, 1994)

2.3 Komunikace mezi školou a rodiči žáků

Forem, jak komunikovat s rodiči žáků a jak si předávat informace a spolupracovat, je několik. V dnešní době již nestačí ústní sdělení na třídních schůzkách či nástěnkách u hlavního vchodu do školy, ale také je nutné umět využívat počítač. Vše se digitalizuje, modernizuje. Webové stránky školy a e-mailová pošta, mobilní telefon jak pro hovory, tak pro krátké textové zprávy (SMS). Vyjádřil se tak i J. Hostička ve svém článku na portálu rvp.cz.

Na učitele jsou kladeny jiné nároky než dříve. Nestačí vydávat školní noviny a informační letáky. Setkáváme se i s pořádáním seminářů pro rodiče. Z našich zkušeností, které jsme načerpali při práci, se třídní schůzky vedou jiným způsobem, než na který byla většina rodičů zvyklá. Je třeba zapojovat i rodiče do třídních či školních projektů. Pedagogové dnešní doby jsou názoru, že by rodiče měli nahlédnout „pod pokličku českého školství“.

Je mnoho způsobů, jak udržovat kontakt s rodiči žáků. Rodiče by měli vědět, co dítě ve škole zažívá. Ve škole tráví podstatnou část dne. Jak bylo zmíněno výše, rodiče mohou získat informace mnoha způsoby. Většina škol má své školní noviny. Informace o školských aktivitách jsou publikovány také na webových stránkách školy. Rodič a vyučující mohou využít komunikace přes e-mailovou poštu. Přestože zůstávají i standardní způsoby komunikace školy s rodiči - nástěnka, třídní schůzky, konzultační hodiny, flexibilita a aktuálnost řešeného problému v dnešní době nahrává moderním technologiím.

Je důležité si vybudovat pozitivní vztah mezi učitelem a rodičem žáka. V tomto vztahu se objevuje zájem o školní zážitky dítěte. Rodič by měl navštěvovat třídu svého dítěte a měl by se na životě třídy podílet. Při osobním setkání rodiče a pedagoga je vhodné, aby při setkání vládla příjemná harmonická atmosféra. Jako partneři pak můžou nejlépe nalézt způsoby, jak naplnit vzdělávací proces a osobní potřeby dítěte. (Clark, 2012)

Podle Hostičky každý rozhovor, který je veden s rodičem, musí být o vysvětlování a o poukazování na vše, co se ve škole děje. V rozhovoru se obě strany dozví, co se s dítětem děje. Rodič musí být naprosto přesně informován, jakým způsobem je žák vzděláván, a co je po něm vyžadováno. Učitel by měl říci, jakým způsobem si představuje spolupráci a komunikaci s rodiči. Žádná z otázek by neměla být nezodpovězená. Pokud má rodič zájem vidět výuku, nemělo by mu v tom být bráněno, ba právě naopak. Měl by být tento způsob zájmu hodnocen kladně. Samotná tvorba školních vzdělávacích programů je také především o spolupráci, o předávání informací.

2.4 Pravidla komunikace učitelů s rodiči

Existuje několik principů, pravidel, které jsou dobře srozumitelné a pomáhají učitelům vytvořit žádoucí týmovou spolupráci. Podle Čápa lze uvést následující doporučení. Rodič by neměl být nikdy odmítnut s tím, že na něj vyučující nemá čas. Vždy by měl dostat nabídku vhodného termínu pro řešení dané situace. Rodiče bychom měli ocenit za to, že do školy přišel a že má zájem věnovat jeho sdělení pozornost. Učitel by nikdy neměl bagatelizovat sdělení rodičů. V tom okamžiku se totiž škola pro rodiče stává neochotnou a nekompetentní. Je třeba naopak poděkovat za danou informaci a požádat o čas na zjištění informací, podrobností. Takový přístup je kompetentní a partnerský. Vždy je třeba si uvědomit, že v komunikaci učitel - rodič je profesionálem právě učitel. Ten nese větší zodpovědnost za to, jak a kam se bude komunikace vyvíjet. Mluví-li učitel s rozvášněným rodičem, je pro něj nejtěžší nenaskočit na kritickou, devalvující vlnu. Odpověď - „Co si to ke mně dovoluujete!“ je spíš katalyzátorem konfliktu, než zklidňujícím prvkem. V této situaci je vhodné vnímat rodiče jako někoho, kdo se rozhodl bránit své dítě a hlavně kdo chce situaci řešit, i když ne asi vhodným způsobem. Škola by nikdy neměla sdělovat rodičům informace o jiných žácích a zároveň by se problémy měly řešit vždy na půdě školy. (Čáp, 2014)

2.5 Čemu se lépe vyhnout při komunikaci s rodiči

Učitel by se měl vyhnout bagatelizaci problémů, přehnané kritice, popírání a odmítání. Na druhé straně také přehnané obraně, ústupnosti. Neměl by podávat příliš obecné, nejasné informace a kriticky hodnotit výchovné metody rodičů. Toto je oblast, kde na sebe obě strany často narážejí. Je výhodnější zaměřit se na určitou nevýhodnost daného postupu pro dítě, než na kritiku výchovy jako takové. Školy si často komplikují spolupráci s rodiči tím, že předávají o žákovi často jen kritické informace. Podle Čápa je vhodné přizvat dítě k řešení problémů. Samo si tak může navrhnout, co by se mohlo v dané situaci změnit, co by potřeboval, atd. Odpadá tak naprosto běžná situace, kdy rodič po rozhovoru s učitelem doma sám hovoří s dítětem, které tvrdí, že jemu řekl učitel něco jiného.

2.6 Vztah učitele k problémovým žákům

Vztah učitele k žákům, ať už k problémovým nebo ke všem ostatním, není nikdy neutrální nebo čistě účelový. Vztah je ovlivněn na jedné straně představami pedagoga a na straně druhé jeho přáními, která jsou často nevědomá. Způsob, jakým učitel pohlíží na žáky, určuje nejen jeho chování k nim, ale také výkony žáků. Jedná se o pygmalion efekt. (Auger, Boucharat, 2005)

Pohled učitele na žáka může být determinující a může mít přímý vliv nejen na chování žáka, ale i na jeho výkon. Hrozí zde nebezpečí „nálepkování“. Často se také stává, že si učitelé tyto „nálepky“ předávají. Může se tak stát typicky na začátku školního roku, kdy si učitel přečte, jak byl žák hodnocen. Nebo mu učitel - kolega sám sdělí, co si o žákovi myslí. Učitel může od žáka očekávat potvrzení svých předpokladů a tím mu nevědomě uzavírá možnost vyvíjet se jinak, než mu učitel předem určil. (Langer, 1999)

Problémoví žáci potřebují takové učitele, kteří jejich chování nepřikládají přílišný význam, kteří se necítí tímto chováním ohroženi a dokáží k takovým žákům přistupovat pozitivně a s důvěrou. Svým postojem dává učitel žákovi najevo, že mu rozumí, že je tu proto, aby mu pomohl, ale také že ho pokládá za někoho, kdo je schopen rozvíjet své schopnosti. Takový přístup pomůže žákovi, aby se viděl v jiném světle, získal pocit jistoty, a je tak možné, aby pomohl u žáka nastartovat proces změny.

3 PROBLÉMOVÝ ŽÁK VE ŠKOLE

V této kapitole uvedeme některé důvody, které vedou k tomu, že se žák či žáci stanou problémovými. Nejprve je vhodné si vlastně říct, co to je problém. Problém je taková situace, stav, který je nevyřešený, nežádoucí, nechtěný. Problém obvykle vyžaduje nějaké řešení. Problém není totéž co úloha, která vyžaduje nějaké řešení a která má určité postupy a pravidla k řešení. Problémy zůstávají pro některé osoby nevyřešené a často se nabalují jeden na druhý. Je třeba problémy řešit a k tomu jsou určeny i určité strategie řešení. Každého sporu se účastní dva nebo i více lidí. Většinou tedy nejsme tak jednoznačně v právu, jak bychom si rádi namlouvali. Každý problém má proto nejméně dva úhly pohledu. Výchozím předpokladem pro urovnání všech konfliktů mezi dvěma lidmi je vytrvalé hledání cesty k vzájemnému porozumění. (Van Pelt, 2001)

Učitelé očekávají od žáků specifický typ chování, jenž je žádoucí pro školní práci. V posledních letech se v této souvislosti užívá pojem spolupracující chování. Pokud panuje rovnováha mezi osobními předpoklady žáka a požadavky školního prostředí, je žákovo chování obvykle bezkonfliktní. (Musilová, 2002)

3.1 Vliv rodinného prostředí

Někteří autoři se domnívají, že na školní úspěšnost má velký vliv úplnost a funkčnost rodiny, z které dítě pochází. Funkční rodinou je podle Matouška normální, harmonická, zdravá rodina. Je to taková rodina, kde není přítomna jakákoliv porucha ve výchově dětí a v uspokojování potřeb všech členů rodiny. Mezi členy rodiny panuje respekt, jeden na druhého bere ohled. Tyto rodiny jsou charakteristické soudržností. Jsou v nich vymezená pravidla pro odpovědnost. Jedinečnost každého člena je hodnocena pozitivně. Komunikace v ní je živá a aktivní, plná dialogů a humoru, každý mluví sám za sebe. V těchto rodinách existuje rovnováha mezi potřebami vlastního soukromí a potřebou popovídat si o svých zážitcích, potřebách, radosti či smutku. Není zde problém v řešení konfliktů, nikdo zde nepřekrucuje realitu, nebo nepodává nezkreslené informace. Realita je zpracovávána pod vlivem rodinných tradic, které rodinu hodnotově orientují.

Dítě, které vyrůstá v takové rodině, má všechny předpoklady pro úspěšnost ve vzdělávacím procesu. Je daleko více motivováno ve své snaze o dosažení jakéhokoliv cíle. Pakliže je obdařeno ještě nadáním pro určitou činnost, můžeme hovořit o výjimečné situaci.

O situaci, která je pro dítě ideální a také pro jeho další vývoj po všech stránkách. (Matoušek, 1997)

Mezi rodinné prostředí, které negativně působí na dítě, může patřit to, kde je péče o dítě přehnaná. Činí tak milující rodiče, kteří z přemíry lásky ve skutečnosti své dítě zanedbávají. Mezi ideální rodinné prostředí většinou nepatří ani to, kde mají rodiče vysoké nároky na dítě, nízké rozumové schopnosti, rodiny, kde žije postižené dítě, člen závislý na drogách, gambler, delikvent nebo týrané dítě. Patří sem také rodiny jiného etnického původu a v dnešní době i rodiny uprchlíků. (Matoušek, 2005)

3.2 Vliv neúplné rodiny

Neúplnou rodinu tvoří svobodné matky, rodiny po rozvodu nebo narušené rodiny. Matoušek mluví o tom, že děti, které vychovává svobodná matka, bývají mnohem častěji nemocné, než ty, které žijí v kompletních rodinách. Bytová i finanční situace svobodných matek je horší, než u žen vdaných. Zmiňuje se i o tom, že děti svobodných matek mívají horší školní prospěch, i když se inteligencí neliší od dětí z úplných rodin. Matky strádají osamělostí a mužský element chybí nejen matce, ale i dítětem.

Rodič, který vychovává děti sám, musí mít velmi dobré výchovné instinkty a navíc spoustu odvahy, má-li dovést děti k tomu, aby se staly dobrými občany. V dnešní době žije zhruba třetina dětí v neúplných rodinách. Chudoba ohrožuje neúplné rodiny nesrovnatelně více než rodiny úplné. (Doherty, 2006)

Mluvíme-li o rozvodu, víme, že představuje pro rodinu velkou zátěž, s níž se rodina vyrovnává po dlouhá léta. Každý rozvod má svou ekonomickou, právní i osobní stránku. Na rostoucím počtu rozvodů se podílí i tempo společenských změn. (Matoušek, 2005)

3.3 Charakteristika problémových žáků

Ve školní praxi se ukazuje, že za problémové žáky se považují dva typy žáků:

- 1) žák, který vyrušuje v hodině,
- 2) žák, který odmítá pracovat.

▪ Žák, který vyrušuje v hodině

V tomto případě se jedná o všechny projevy vyrušování v hodině. Neklidný žák - je takové dítě, které se nedokáže soustředit. Konfliktní žák vyvolává v hodinách často nějaké konflikty. Za provokující dítě je označováno to, které se neustále baví a dělá ze sebe „šaška“,

aby pobavilo své kamarády. Do této kategorie řadíme i agresivního žáka, kdy se agresivita nebo násilné sklony objevují většinou jako reakce na poznámku nebo na příkaz. To vyvolá u dítěte odmítavou reakci. Například vyučující se rozzlobí na dítě a to na ni udělá výsměšné gesto, nebo také když učitelka požádá dítě, aby odešlo, a ono za sebou demonstrativně bouchne dveřmi. (Musilová, 2002)

- **Žák, který odmítá pracovat**

Tato situace může vypadat různě. Žák může odmítat přijít k tabuli, když je vyvolán, nechce vypracovat dané cvičení nebo ukázat či předložit svou práci ke kontrole. Může odmítat spolupracovat v hodinách, odpovídat na otázky, nosit pomůcky nebo může být celkově při výuce pasivní. Zde by se měl učitel snažit pomocí rodinné, osobní a školní anamnézy zjistit příčinu, získat rodiče pro spolupráci, vytvořit přesná pravidla komunikace s daným žákem, hledat silné stránky žakových schopností a podporovat jeho dílčí úspěchy, současně kladně hodnotit a posilovat jeho sebedůvěru, snažit se spolupracovat s ostatními vyučujícími a zamezit jeho „škatulkování“. (Musilová, 2002)

3.4 Rušivé chování

Nespolupracující chování u žáků v situacích, kdy si namísto činnosti zadané učitelem například povídají, zatímco by měli poslouchat vyučování, přerušují učitele, jsou nezdvořilí, šaškují nebo se chovají hrubě a násilně, se označuje za rušivé.

Případy, kdy dítě nespolupracuje, nedělá domácí úkoly, toulá se v myšlenkách od probíraného učiva, sní, podvádí při testech, chodí za školu, tiše sedí pod vlivem drog a nedává pozor (toto ale většinou není problém prvního stupně základní školy) se většinou nepovažuje za rušivé chování.

Obecně lze říci, že rušivé chování žáků je taková situace, která brání ostatním žákům v jejich snaze se věnovat žádoucí činnosti, nebo je k nespolupráci povzbuzuje (Cangelosi, 1994).

Mnozí učitelé mají právě z rušivého chování největší strach. Často se stává, že učitelé, kteří podle hodnocení inspektorů i ostatních jejich kolegů nedokážou dobře zvládnout třídu a mají potíže s kázní, jsou ti, jejichž žáci se chovají rušivě. (Cangelosi, 1994)

Jenže právě tito učitelé pak nemají na vybranou a s kázní ve třídě si musí poradit. Pokud nebudou řešit rušivé chování žáků, nespolupráci, čeká je velmi těžká práce. Činnosti budou velmi zdoluhavé a budou ubírat čas, který mají na danou látku vymezený. Žáci, kteří

se nezapojují do hodiny, do učebních činností, nebudou schopni dosáhnout učebních cílů a nerušivé nespolupracující chování se pravděpodobně časem vystupňuje v chování rušivé.

3.5 Problémová třída

Každý učitel se může někdy setkat s „problémovými žáky“ nebo s „problémovou třídou“. Nejčastější třída, která je učiteli označovaná jako problémová, je taková třída, která je velmi hlučná. Méně často je termín problémová třída spojen s neochotou celé třídy spolupracovat nebo s celkovou pasivitou třídy.

Třída jako skupina je seskupení jedinců, kteří jsou ve vzájemném vztahu a charakterizují je rysy jako je skupina dětí, nebo adolescentů, kdy je přítomen jeden dospělý (učitel). Dále třídu charakterizuje pravidelný kontakt, povinnost žáka třídu navštěvovat, společný cíl vzdělávat se a také to, že vzdělávání probíhá v určité instituci - tou je samozřejmě škola.

Třída jako taková má formální charakter. To znamená, že žáci sami, jako členové skupiny, si sebe navzájem nevybrali. Každá skupina, třída je jedinečná a má určité vlastnosti, svou strukturu. Tím je myšlena například velikost, rozmanitost skupinek dětí uvnitř třídy, stupeň soudržnosti, cíle různých úrovní, vlastní normy a hodnoty.

K tomu, aby třída dobře fungovala jako skupina, je důležité, aby učitel bral v úvahu několik jejích potřeb:

- 1) Potřebu bezpečí - pocit bezpečí ve skupině je spojen s existencí pravidel, která jsou jasně a srozumitelně dětem definována.
- 2) Potřebu soudržnosti - soudržnost se projevuje sdílením stejných norem a stejných hodnot. Slabá soudržnost se ve třídě projevuje konflikty.
- 3) Potřebu uznání - třída jako skupina má potřebu pozitivního uznání od učitele.
- 4) Potřebu komunikace a kolektivního vyjádření - patří mezi základní potřeby, nicméně komunikace mezi žáky, hodnocená často jako vyrušování, je obecně potlačována. Kolektivní hlas žáků je ve vzdělávacím procesu brán v potaz jen velmi výjimečně. (Bendl, 2005)

Augerová a Boucharlatová (2005) rozlišují:

- **Hluk ve třídě:** Mnoho učitelů si stěžuje na to, že se děti mezi sebou neustále baví, nahlas vykřikují, dělají rámus, jsou neklidné nebo neposlouchají, co učitel říká. Často si stěžují na neustálý šum ve třídě, nebo na to, že se žáci ihned po otočení se vyučujícího k tabuli

začnou bavit. Žáci se mezi sebou baví nejčastěji v zadních lavicích. Někteří učitelé si stěžují na to, že musí počkat i několik minut, než se situace uklidní a děti jsou schopny začít pracovat a naslouchat. Děje se to často ke konci vyučování. Nadměrný hluk ve třídě se objevuje také tehdy, když chce učitel žáky zapojit do diskusí a dialogů. Někdy se jedná jen o skupinu žáků, která vyrušuje ostatní. Může jít o žáky, kteří jsou hotovi s prací dříve než ostatní a nudí se.

- **Neochotu pracovat:** Neochotu může projevovat celá třída, nebo také jen menší skupina žáků. Děti odmítají spolupracovat, plnit zadané úkoly, nebo si nenosí své pomůcky, a proto není možné vykonávat zadanou činnost. Dávají najevo svůj nezájem. Žáci, kteří spolupracují s učitelem a dělají to, co pro ně učitel nachystal, naplánoval, se chovají spolupracujícím způsobem. K aktivnímu zapojení žáka do učební činnosti může dojít pouze během vymezeného času.
- **Pasivitu:** Pasivita je úzce spjatá s neochotou pracovat. Žáci mohou být neteční, bez jakékoliv iniciativy, apatičtí, lhostejní k tomu, co se děje ve třídě. Případně se tváří znuděně.

Hluk ve třídě a povídání žáků při hodině představuje nejčastěji se vyskytující problémové situace ve třídě. Toto zjištění je prokázáno pozorováním J. Testaniera, který uvádí, že učitelé nejsou v současné době tolik konfrontováni s tradičním vyrušováním žáků, jak tomu bylo před lety, ale mnohem více mají problém s tím, že žáci dávají najevo svůj nezájem o vyučování, jsou pasivní, záměrně se mezi sebou baví a snaží se hodinu učiteli „rozložit“. P. Ranjard přirovnává pozici současného učitele k divadelnímu herci hrajícímu před publikem, které se plně věnuje hovoru nebo hraje karty. Dokážeme si představit, jak stresující musí být tato situace pro učitele. (Auger, Boucharlat, 2005)

Problémovost dětí nemusí být trvalá a neměnná. Zkušenosti oslovených pedagogů a pedagožek nám ukazují, že se problémovost dá zredukovat, nebo může i vymizet tím, že se odstraní její příčiny. Můžeme toho dosáhnout například doučováním, změnou přístupu k dítěti a kompenzací. Uvádí se, že i původně defektní jedinec se může stát normálním, jestliže přestane trádat nedostatkem poškozené funkce a jestliže svůj defekt úspěšně vykompenzuje jinou zdravou funkcí. Efektivita ale nemusí být trvalá. Bylo by tedy nevhodné zaujímat stále stejný negativní výchovný přístup k těm jedincům, kteří z nějakého důvodu „selhali“ a vysloužili si tak špatnou pověst u pedagogů a pedagožek, neboť může dojít ke změnám ve vývoji osobnosti. (Langer, 1999)

3.6 Problémy v chování dětí v mladším školním věku

Během školní docházky se dítě může setkávat s různými nepříjemnými či nepříznivými momenty, jež mohou vyvolávat nejrůznější problémové reakce v jeho chování. Některé obtíže mohou vznikat na základě vrozených dispozic nebo na základě působení různých sociálních faktorů. Jací jsou vlastně žáci, kteří bývají označováni jako problémoví? Mezi základní charakteristiky patří oslabení v emocionalitě žáka nebo potíže s tím spojené. Například jsou to problémy ve vnímání, citlivosti, adaptaci na změnu prostředí, vytrvalosti, v dodržování stanovených pravidel, přílišná nebo velmi malá aktivita nebo také smutná nálada. (Procházka, Šmahaj, Kolařík, Lečbych, 2014)

Pro většinu z nás, ať už jsme děti nebo dospělí, bývají konfliktní situace součástí každodenního života. Většina lidí se během svého dětství a dospívání naučí s konflikty v rámci možností každého jedince žít a řešit je. Jestliže dítě nezíská kvalitní dovednosti k řešení problémů a konfliktů, nebude patrně schopné udržovat dobré vztahy s jinými dětmi stejného věku. Existuje množství tvořivých, konstruktivních postupů umožňujících uspokojivě řešit konflikty. (Waltmanová-Greenwoodová, Martin, 1997)

Učitelé považují za problémové dva typy žáků. Jedni vyrušují v hodině, druzí odmítají pracovat. Žáci obvykle vyrušují svým neklidným a agresivním projevem chování, které je často konfliktní až provokující. (Auger, Boucharlat, 2005)

Podle D. Fontany (2003) je důležité brát ohled na to, že problémové chování je označováno podle posuzování samotného pedagoga. Fontana také uvádí, že nejčastěji se vyskytují spíše jen drobné projevy problémového chování, jako je například mluvení bez dovolení, vyhýbání se práci, zbytečně velký hluk atd. Proto je také nutné se zamyslet, co žáky vede k tomu, aby se takto chovali. A je vhodné položit si otázku, co učitele vedlo k tomu označit takové chování za problémové.

Podle M. Vágnerové (1997) hraje právě osobnost učitele významnou roli při určování problémového chování nebo pro vymezení role problémového žáka. Některým učitelům určité projevy rušivého chování žáků mohou vadit nebo je vyčerpávat. Některé projevy chování učitele dráždí a můžou jim vyvolat pocit profesionální bezmocnosti. Jiní učitelé stejné situace zvládají bez problémů.

Často jsou považováni za problémové žáky děti s horším prospěchem, ty, které se špatně učí a mají s učením potíže, nebo také ty, které narušují kázeň ve třídě. Někteří autoři se domnívají (Auger, Boucharlat, 2005), že učitelé považují za problémové žáky i ty děti, které nejsou spokojeny samy se sebou, mají potíže s vlastním sebepřijetím, jsou úzkostní,

podceňují se. Tito žáci mívají psychické potíže. Nejčastěji se však u nich objevují odmítavé postoje a agresivita.

3.7 Úloha učitele

„Učitelé malých dětí mají tu čest být na samém počátku skvělého celoživotního procesu kultivace lidského ducha. Ovoce této práce může svou trvanlivostí dalece přesahovat okamžik, kdy se dítě vymaní z naší péče a osamostatní se.“ (Smith, 2001)

Učitel se ocitá ve třídě sám před skupinou žáků. Aby této situaci mohl čelit, má v rukou několik trumfů. Těmito trumfy jsou například pozice dospělého, profesionální pozice a jeho znalosti a vědomosti.

Někteří učitelé nemají problém s budováním dobré a příznivé atmosféry pro učení ve své třídě. Dokážou v ní vytvořit příznivé pracovní klima. Ve výuce děti spolupracují a věnují se své práci. Jiní učitelé musí vynaložit velké úsilí, aby své žáky ukáznili, a velmi se snaží, aby získali ve třídě alespoň jakýsi náznak řádu. Často se stává, že tito učitelé své povolání vzdají nebo předčasně zažívají syndrom vyhoření.

Podle Smitha (2001) bychom jako učitelé měli cítit pocit povinnosti poskytnout dětem svěřeným do naší péče jen to nejlepší. Jako učitelé bychom se měli stát společníky dětí na jejich cestě za poznáním, měli bychom být spíše v roli ochránců než rivalů. Skuteční učitelé mohou přetvářet životy dětí.

Je důležité poskytnout dětem pocit bezpečí, tj. vytvořit takový bezpečný prostor, v němž mohou děti nerušeně zkoumat okolní svět, objevovat vnitřní taje svých emocí a bádát v oblasti nenásilí, soucítění a porozumění pro naše společné lidství. (Smith, 2001)

V padesátých až sedmdesátých letech 20. století, prováděl Jacob Kounin řadu studií, v nichž zkoumal, jak určité chování učitele ovlivní zapojování žáků do výuky. Výzkum byl prováděn ve školách všech stupňů, od mateřských škol po univerzity. Kounin studoval, jak učitelův přístup k nesprávnému chování jednoho žáka ovlivňuje chování ostatních žáků. Přitom zjistil, že když učitel reaguje na nesprávné chování jednoho žáka tak, že ostatní jasně a přesně pochopí, proč je dané chování nepřijatelné, snižuje se pravděpodobnost, že se toto chování v budoucnu projeví u ostatních žáků. Tento efekt se silněji projevoval u žáků na základním stupni než u starších žáků. Dále zjistil, že pokud učitel reaguje na nesprávné chování žáka hněvem, výhrůzkami, tělesnými tresty, nebo když je na něm znát, že je ve stresu, ostatní žáci začnou být úzkostliví a nervózní, ale pravděpodobnost, že se u nich v budoucnu objeví totéž chování, se nesnižuje. (Krejčová, 2010)

Musilová (2002) předložila základní přehled pravidel, jež by měla být učitelem uplatňována, aby došlo k vytvoření podmínek pro žákovo spolupracující chování. Učitel by podle ní měl uplatňovat formální autoritu, seznámit se s žákovou rodinou, osobní i školní anamnézou, průběžně diagnostikovat žákův vývoj, mít přiměřené nároky a respektovat individuální schopnosti, ovládat a dodržovat pravidla hodnocení s důrazem na formativní charakter, ovládat schopnost pedagogické komunikace, určovat pravidla vzájemných vztahů a dbát na jejich dodržování, vést vyučování efektivně a dodržovat čas, sám se vzdělávat a provádět průběžnou sebereflexi.

4 PORUCHY CHOVÁNÍ ŽÁKŮ A MOŽNÁ ŘEŠENÍ TĚCHTO SITUACÍ

V této kapitole budou nejprve představeny poruchy chování podle mezinárodní kvalifikace nemocí a v následující části pak jednotlivé projevy těchto poruch:

4.1 Poruchy chování

K poruchám chování se řadí:

- 1) specifické vývojové poruchy chování,
- 2) nesocializovaná porucha chování,
- 3) socializovaná porucha chování a
- 4) porucha opozičního vzdoru.

4.1.1 Specifické vývojové poruchy chování

Tato kategorie zahrnuje širší spektrum obtíží, které jsou vrozené a chronické. Jsou způsobené drobným poškozením centrální nervové soustavy v prenatálním nebo perinatálním období. Většinou přetrvávají po celý život a jedinec může zažívat spoustu nepříjemných situací. Vlivem zrání nervové soustavy a tím, že vyhledáváme pomoc, se projevy mohou časem zmírnit. Často však tato poškození způsobují žákovi výrazná omezení ve schopnosti dodržovat určitá pravidla či dlouhodobě plnit úkoly, čímž výrazně ovlivňují jeho výkonnost. (Čáp a kol., 2011)

Specifické poruchy chování jsou ve velmi úzkém, příbuzném stavu se specifickými poruchami učení. Často se můžeme setkat s dětmi, u kterých se objevují obě tyto poruchy. Projevuje se to například výrazným snížením, nebo zvýšením koncentrace pozornosti, oslabením schopnosti plánovat činnosti nebo velmi pomalou pracovní aktivitou. Jedná se tak často o hyperaktivitu, nebo hypoaktivitu, zvýšenou impulzivitu. Děti trpící vývojovou poruchou chování mají často problém s pochopením neverbální komunikace a mají obtíže v komunikaci s okolím, nechápou určené hranice a obtížně se orientují v čase i v prostoru.

Pokud se setkáme v naší třídě s takovým dítětem, je dobré upozornit na to rodiče a poslat je s dítětem do pedagogicko-psychologické poradny. S pomocí je vhodné začít co nejdříve, aby se dítě nestalo v kolektivu terčem posměchu, a tím nebylo demotivováno ke školnímu výkonu, což může mít za následek odmítání plnění úkolů, vztek, vzdor,

záškoláctví, agresivitu nebo vymyšlení si takového způsobu chování, kterým chce dítě zaujmout ostatní žáky, aby se vyhnulo dalším neúspěchům a nepřijetí v kolektivu.

„Je důležité si uvědomit, že za tyto neúspěchy a projevy drobných poškození dítě opravdu nemůže a nemělo by za ně být káráno.“ (Čáp, 2011)

Jak může pomoci učitel? Určitě zbytečně nereagujme na zmiňované projevy chování. Je vhodné žáka dopředu informovat o tom, co od něj očekáváme. Přesně naše požadavky formulovat tak, aby jim porozuměl. Pečlivě mu strukturovat výuku, přesně formulovat pravidla a jemně dítě vracet zpátky do výuky. Je vhodné, aby žák s tímto problémem seděl blízko učitele, udržujeme s ním pravidelný oční kontakt. Vedeme žáka k zapisování úkolů i ve vyšších ročnících, protože si na ně později nevzpomene. Tito žáci se nevydrží dlouho soustředit na jednu činnost, proto je vhodné zařazovat občasnou relaxaci. Vhodné je využít třeba sport či jinou změnu činnosti. Cílem takové aktivity nemá být však únava, ale odpočinek od jednostranné námahy.

4.1.2 Nesocializovaná porucha chování

Jedná se o disociální a agresivní chování žáka s velmi závažným narušením vztahů k ostatním dětem i dospělým, které trvá nejméně půl roku. Takový žák mívá výrazné konflikty s dospělými lidmi, odmítá spolupracovat, chová se k lidem nepřátelsky. Často bývá izolován od vrstevníků, nebývá oblíben ve skupině dětí, kolektiv ho odmítá. Se svými vrstevníky nenavazuje pevné a vřelé přátelské vztahy. V některých případech přátelství naváže, ale bývá spíše jen povrchní.

Žák s touto poruchou chování páchá přestupky typicky samostatně. Jeho chování není závislé na hodnocení vrstevníků a také se ho nedopouští za účelem vyhovět skupině. Mezi nejčastější projevy tohoto žáka patří vyvolávání rvaček, hrubé jednání, nerespektování pravidel, ničení majetku, výbuchy zlosti, tyranizování slabších nebo zvířat, vydírání a násilnosti obecně.

Nejvíce se projevuje tato porucha právě ve škole, kde dítě bývá hodnoceno, kontrolováno, jsou na něj kladeny požadavky, vysoké nároky a je od něj vyžadována vysoká míra spolupráce.

Podle Čápa a kol. (2011) má tato porucha špatnou prognózu. Na její etiologii se pravděpodobně podílejí vrozené dispozice a výchova v rodině. Obecně platí jako u každého takového dítěte, že vše souvisí s výchovou v rodině. Žák s touto poruchou chování žije často v rodině s nefunkčními vztahy, v nepodnětném, zanedbávajícím či násilném prostředí. Většinou se však problém projeví až v pozdějším věku, tedy v pubertě či adolescenci.

Jak může pomoci pedagog? Může si být jistý, že nemá s žákem potíže jen on. Je důležité získat ke spolupráci rodiče žáka, doporučit jim odbornou pomoc. Nenecháme se zmalomyslnět, když máme pocit, že na dítě nemáme žádný výchovný vliv. Pro ostatní žáky je důležité vidět určité meze chování, které jsou tolerovány. V případě kritiky je nezbytné, aby žák věděl, že nekritizujeme jeho, ale jeho chování. Nenechejme se vtahovat do konfliktu či hádky. Tento konflikt není veden proti naší osobě, ale proti autoritě, kterou jako učitelé prezentujeme. Pokud se žák začíná chovat agresivně, k potlačení agresivity může pomoci lehký neútočný humor a empatie. „Nevystřílejte“ si veškerá výchovná opatření hned na začátku, eliminuje se tím jejich výchovný účinek.

4.1.3 Socializovaná porucha chování

Tato porucha označuje nejméně půl roku trvající disociální a agresivní chování žáka, který je ale dobře začleněn do skupiny jeho vrstevníků. Od nesocializované poruchy chování se liší tím, že je daný jedinec schopen vytvářet vztahy mezi vrstevníky, které jsou pevné, přátelské a empatické. Je členem skupiny, která ho akceptuje. Žák dokáže respektovat pravidla přátelského vztahu.

Žák se socializovanou poruchou chování často bývá členem nějaké party, která se dopouští delikventního chování, společně s ní pak páchá různé přestupky. Často se projevuje až ve vyšších ročnících prvního stupně základní školy, spíše mluvíme o druhém stupni základní školy. Může být ale také členem party, která je bezproblémová, a přestupků se dopouštět sám. Obecně však platí to, že se dopouští přestupků, aby na sebe upoutal pozornost, získal obdiv, ocenění nebo potvrzení, že patří do „party“. Ocenění ostatních a to, co si o něm myslí, je pro něj velmi důležité.

U žáka bývá narušen také vztah k dospělým, ale ne tak silně jako v předchozím případě. Navíc je žák s touto poruchou s dospělými schopen vytvářet přátelské vztahy. Nejčastěji se toto chování projevuje mimo rodinu, často ve škole, kde je spousta dospělých, mnoho autorit, se kterými může dítě bojovat. Můžeme ho zaznamenat hlavně v pubertě a adolescenci. Prognóza je dobrá. Je velmi pravděpodobné, že se takové chování upraví v pozdní adolescenci či v mladé dospělosti a jedinec je pak „normální“.

A jak může pomoci učitel, pedagog? Je dobré vědět, že žák neútočí a nebojuje přímo s učitelem, ale s rolí dospělé authority. Proto veškeré útoky nelze brát osobně. Reagujeme na dané situace v klidu, méně emotivně a s větší šancí na urovnání konfliktu. Pokusíme se využít silného vlivu vrstevníků. Vhodné jsou třídnické hodiny, ve kterých se zaměřujeme

na to, co se žákům ve třídě nelíbí a co se jim naopak líbí. Opět je dobré mít na své straně rodiče žáka nebo jim doporučit spolupráci se střediskem výchovné péče.

4.1.4 Porucha opozičního vzdoru

Tato porucha je typická pro období prvního stupně základní školy. Jde o neposlušné, vzdorovité a provokativní chování. Nevyskytují se však agresivní či antisociální projevy. Toto dítě je vzpurné, podrážděné, nerespektuje pravidla, záměrně dělá takové věci a činnosti, které dospělým vadí. Má sníženou frustrační toleranci a z toho důvodu se snadno rozzlobí. Ze svých chyb obviňuje ostatní kolem sebe. Neničí majetek, nechová se protispoločensky, ostatním surově neubližuje ani neporušuje práva ostatních.

Porucha se nejvíce projevuje ve vztahu k blízkým dospělým a vrstevníkům. Pokud se takové chování objeví v pozdějším věku, pravděpodobně se bude vyvíjet směrem k socializované nebo nesocializované poruše chování.

Podle Čápa a kol. (2011) jde o poškození, které pravděpodobně souvisí se silně autoritativní výchovou v rodině, kde se přehnaně uplatňuje moc a kontrola. Často touto poruchou trpí dítě vyrůstající v rodině se silně autoritativním otcem a pasivní matkou.

Co tedy může učitel dělat? Ve škole se určitě vyvarovat těchto autoritářských manipulativních intervencí. Pro takové dítě je důležitá pozitivní zpětná vazba, hlavně pochvala a ocenění. Čím více se upozorňuje na nevhodné jednání, tím více se tak dítě bude chovat a pokárání či trest bude mít spíše opačný účinek. Při prvních náznacích konfliktu může učitel využít empatii a v případě kritiky hovořit pouze o chování.

4.2 Vybrané projevy poruch chování

Poruchy chování můžeme chápat jako poruchu v socializační oblasti jedince. Dítě s poruchami chování není schopno respektovat normy odpovídající jeho věku a jeho rozumovým schopnostem. Každý projev poruchy chování může mít jinou příčinu a ovlivňují ho jiné okolnosti, může být řešen i jinými prostředky a s jinou mírou úspěšnosti. (Bendl, 2004) Faktory, které snižují riziko rozvoje poruch chování, jsou dobré vztahy dítěte s rodiči, dobré vztahy rodiče žáka s učiteli, pravidelná docházka do školy, dostatek přátel, pozitivní zájmy žáka a jeho aktivita mimo školu. Je také známo, že menší riziko poruch chování mají žáci, kteří mají dobrý prospěch ve škole, nemají problémy s učivem, jsou ve škole úspěšní, mají mimoškolní zájmy a v kolektivu jsou oblíbení.

V další části jsou prezentovány jednotlivé projevy poruch chování.

4.2.1 Lhaní

Nepravda není vždy lží. Podle některých autorů můžeme lež rozdělit do několika kategorií - konfabulace, bájivá lhavost a pravá lež. První z uvedených kategorií, tedy konfabulace by neměla být brána příliš vážně, nebo jako něco příliš špatného či patologického. Je typická pro dítě předškolního věku. Většinou si děti ani neuvědomují, že řekly něco, co není pravda. Může se jednat o vliv zlého snu, mísení reality a fantazie nebo reakce na sugestivní otázku dospělého. Konfabulace souvisí s odlišným vnímáním reality menšími dětmi, jako je například vnímání času, velikosti, vzdálenosti, atd. Na počátku školní docházky rozhodně není třeba vnímat toto lhaní jako lhaní v pravém slova smyslu, protože brzy vymizí. Nemá smysl s dětmi o tom diskutovat, vše se změní tím, jak děti začnou nabírat zkušenosti a vědomosti. Není třeba s nimi o tom argumentovat. Podle Bendla stačí vyjádřit pochybnost nad daným výrokem a dítě je pak schopno se samo opravit. (Bendl, 2004)

Bájivá lhavost slouží k uspokojení potřeb, které nemohou být jiným způsobem uspokojeny. Nejčastěji se projevuje tak, že dítě vypráví dlouhé příběhy a je hned zjevné, že nejsou pravdivé, příběhy jsou neskutečné a samo dítě v nich hraje významnou a velice zajímavou roli. Snaží se vyprávěním na sebe upoutat pozornost. Bájivá lhavost se objevuje v mladším školním věku a neměla by být také hodnocena jako patologická. Většinou sama vymizí ve středním školním věku. I zde platí, že stačí dítěti vyjádřit pochybnost nad jeho sděleními. (Martínek, 2009)

Pravá lež je taková lež, když dítě chápe všechny souvislosti s ní a uvědomuje si nepravdivost svého tvrzení. Většinou se dítě snaží svým tvrzením něco získat, nebo se naopak něčemu vyhnout. Je nutné zamyslet se nad tím, kdy dítě lež využije, čemu se chce vyhnout nebo co tím chce získat. Děti často lžou v situaci ohrožení nebo v obavě před trestem. (Martínek, 2009)

Jestliže dítě vyrůstá v prostředí, kde je každý jeho prohřešek tvrdě trestán, začne lež používat jako nástroj vyhnout se trestu. V tomto případě je vhodné všechny prohřešky netrestat, zaměřit se na to, proč dítě lhalo, a taky ocenit přiznání. Je dobré dítěti snížit obavy z neúspěchu nebo ze strachu z toho, že by jednalo špatně. Je důležité také vědět, že lhaní mezi vrstevníky je hodnoceno jinak než lhaní autoritě, učiteli. Když dítě lže učiteli, je často mezi vrstevníky obdivováno, pozitivně hodnoceno, proto je důležité věnovat se s třídou principu pravdomluvnosti a také výhodám, které přináší takovéto chování. (Vágnerová, 1997)

Něco jiného je, když dítě lže kvůli tomu, že se snaží někoho poškodit - takové jednání nazýváme pomluvou nebo také manipulací. Toto je nutné řešit hned od začátku, aby si žáci

nemysleli, že je taková forma chování normální. Je vhodné tento problém řešit kázeňským postihem. Sklon ke lhaní se může stát osobnostním rysem dítěte. Označuje se pak jako patologická lhavost a souvisí často s poruchou chování ve formě socializované či nesocializované. (Bendl, 2004)

4.2.2 Podvody

Příčiny podvádění je nutné rozlišovat stejně jako příčiny krádeží. Takové podvody, které jsou zaměřeny na vyučujícího, jsou často žáky podporovány. Potom je nutné vždy pracovat na tématu podvádění s celou třídou. I v tomto případě se může jednat o obrannou reakci proti příliš velkým nárokům nebo snahu vyhnout se zklamání a osobnímu selhání, případně také proti přísnému hodnocení. Je dobré zaměřit se na snížení obav dětí a zmírňovat je. Tím se můžeme vyhnout těmto podvodům. Často děti jednájí i zkratkovitě a podle toho mohou vymyslet různé podvodné reakce. Je dobré vědět, že tyto reakce jsou způsobeny nadměrným strachem ze selhání nebo úzkostí. (Martínek, 2009)

Podle Martínka může být podvod přirozenou reakcí na příliš předmětnou a těžko dosažitelnou odměnu. Pokud žák vidí, že může získat, co si moc přeje, a zároveň cítí, že cíl je pro něj těžko dosažitelný a cesta k cíli je podle něj příliš složitá, soustředí se daleko více na cestu k dosažení dané odměny než na vlastní proces splnění úkolu. „*Podvod je tedy logickou cestou k dosažení odměny.*“ (Čáp a kol., 2011, s. 13)

Motivujme žáky spíše něčím, co přirozeně vyplývá z dané činnosti. Dítě může podvádět i z toho důvodu, když cítí, že je to pro něj výhodné, aby se dobralo k cíli. Je to pak zafixovaný způsob jednání a dítě ho používá dle libosti. Takové jednání patří mezi poruchy chování a je třeba dítě korigovat výchovnými opatřeními. (Čáp a kol., 2011)

4.2.3 Krádeže

Pokud se ve třídě začnou ztrácet věci, je to vždy velkým problémem, který je třeba začít řešit. Nelze ho odkládat. O krádeži však můžeme hovořit tehdy, pokud si dítě uvědomuje, že svou činností porušuje určitou normu. Chápe význam vlastnictví. Při vstupu do školy by každé dítě mělo vědět, co je jeho vlastnictví a chápat základní normy chování v kolektivu.

V mladším školním věku se často vyskytuje „zapůjčení“ cizí věci. Nejčastěji se objevuje tehdy, pokud se určitá věc dítěti líbí, zatouží po ní, chtěl by také tu věc vlastnit. V tomto případě mluvíme o zkratkovitém neplánovaném jednání. Často se takového jednání dopouští děti se sourozenci, kteří si často „půjčují“ své věci bez předchozí domluvy. V těchto

případech není třeba dítě nějak postihovat, ale spíše se věnovat principu vlastnictví a vysvětlení všech náležitostí, které s tímto tématem souvisí a mají takovou krádež vyloučit. (Čáp a kol., 2011)

Někteří autoři se domnívají, že u starších dětí by nemělo být chápáno odcizení věcí z obchodů jako krádež, ale jako jakýsi neformální způsob „nakupování“. Zde je nutné zaměřit se na přesné pochopení toho, co je moje a co je cizích, určit a pochopit všechny souvislosti a přiřazovat vlastníkům tvář. Tedy i to, že zboží v obchodech patří do obchodu, popřípadě paní prodavače a je nutné za něj zaplatit. (Martínek, 2009)

U pravé krádeže je samozřejmě důležité, aby dítěti byl udělen nějaký trest, postih. Vždy ale musí být případ prošetřen. Krádeže totiž mohou být motivovány různě. Dítě může krást například samo pro sebe, aby se nějak obohatilo, zajistilo si svoje potřeby. Krádeže v této souvislosti můžou souviset taky s týráním. Případně se může jednat o to, že je to v jeho rodinném a sociálním prostředí normální. Někdy může dítě krást, protože hledá kompenzaci při citovém strádání. Pak tu máme také děti, které kradou pro druhé. Tyto děti se často chtějí zviditelnit před nějakou skupinou, partou, může se jednat i o určitý druh šikany. Dítě může krást s partou, nebo pro partu. Většinou se v tomto případě jedná o pravidelnou činnost a porušování norem chování ve společnosti. Partou je takové dítě oceňováno. Někdy může takové jednání připomínat organizovaný zločin. (Bendl, 2004)

Je nutné vždy posuzovat všechny souvislosti a poté potrestat krádež. Pouhé potrestání bez porozumění kontextu může celou situaci ještě zhoršit. Dobrým řešením bývá náprava takového jednání - tedy vrácení věci s omluvou. V některých případech se však ve vyšších ročnících učitelé musí obracet na Policii ČR. (Bendl, 2004)

4.2.4 Záškoláctví

Záškoláctví chápeme jako záměrné vyhnutí se výuce, absence ve škole. Často bývá spojeno s negativními postoji žáka ke škole nebo s obavami z neúspěchu ve škole. Nebývá však zvykem, že by dítě v mladším školním věku chodilo „za školu“. Většinou se tento nešvar objevuje až na druhém stupni základní školy. Příčiny záškoláctví mohou být různé. Může se jednat o obecný nezájem o spolužáky nebo negativní postoj ke škole jako instituci. Negativní postoje dítěte ke škole jsou s největší pravděpodobností ovlivněné rodinným prostředím.

Jestliže dítě nedochází pravidelně do školy, je učitel povinen kontaktovat OSPOD, který má určité možnosti, aby žáka v docházce do školy podpořil. Častou příčinou nepravidelné docházky může být také obava ze selhání. Takové dítě se ve škole necítí dobře,

dítě se srovnává s druhými a z těchto srovnání nevychází jako vítěz. Příčinou může být například, že zapomnělo domácí úkol nebo se nenaučilo na sjednanou písemnou práci, test, nemá pomůcky. Strach může vést k vytvoření si fobie. V tomto případě je nejvhodnější žáka k docházce motivovat a zajistit, aby nebyl srovnáván s druhými. Oceňujme jeho výkony a nepoužívejme příliš výrazné tresty při nesplnění úkolu. (Čáp a kol., 2011)

Záškoláctví může být projevem nejrozličnějších osobních problémů žáka. Dítě tímto způsobem chování může volat o pozornost. Je nutné porozumět situaci, ve které se dítě nachází, a pomoci mu z těchto problémů. Některé děti se vyhýbají školní docházce ze strachu ze šikany. Za toto jednání by žák neměl být nijak postihován a měla by se řešit situace šikany se žáky, kteří s tím mají co do činění. Někteří žáci, většinou ve starším školním věku, chodí „za školu“ s určitou skupinou lidí, partou, nebo se může jednat i o studenty střední školy, kteří jsou motivováni finanční odměnou z brigády. Proto jdou raději „pracovat“ než do školy. (Bendl, 2004)

Záškoláctví patří k nejčastějším projevům v problémovém chování na školách. Je nutné zaměřit se na prevenci. Vhodná a velice důležitá nejen pro prevenci záškoláctví je snaha učitelů, aby se žáci cítili ve škole dobře. Jako učitelé se snažme zmenšit riziko vystavení se neúspěchu a snažme se řešit vztahy mezi žáky. Při odpolední výuce je vhodné upravit rozvrh hodin tak, aby mezi dopolední a odpolední výukou nebyly příliš velké časové prodlevy, protože ty mohou vést k tomu, že žáci na odpolední výuku nepřijdou. Nutná je v těchto případech taky komunikace s rodiči, se kterými by vyučující měl záškoláctví řešit. (Čáp a kol., 2011)

4.2.5 Vandalismus

„Vandalismus chápeme jako ničení a poškozování, které je nesmyslné, protože aktérovi zdánlivě nepřináší žádný viditelný užitek.“ (Čáp a kol., 2011, s. 13)

U mladších dětí je vandalismus spíše impulzivní reakcí, a ne příliš rozumově korigovaným projevem vybití přebytečné energie nebo promyšleným způsobem chování. U starších dětí (střední a starší školní věk) může být toto chování motivováno různými pohnutkami. Často souvisí s pomstou, trestem ve skupině nebo také může být jako prostředek seberealizace či chuť šokovat okolí. Pokud se vandalismus vyskytuje na území školy, nejčastěji ve třídě, jde často o souboj s jiným třídním kolektivem nebo o výraz nedostatečné identifikace s územím třídy. Zde je dobré využít nejen výchovného opatření, ale i uplatnit možnost, aby si děti třídu vybavily či vyzdobily podle svého vlastního vkusu. Je totiž známo, že málokdo se cítí dobře v prostředí, na jehož tvorbě se sám nepodílel. (Bendl, 2004)

Někdy se jedná o ničení majetku druhého dítěte, což může být signálem šikany. Často je vandalismus v období dospívání určitou formou revolty vůči konformitě společnosti a jeho důsledkem bývá tvorba graffitů. Řešením této situace pak jsou vhodné mimoškolní aktivity nebo vytvoření legálního prostoru, místa, kde se děti mohou svobodně realizovat. (Čáp a kol., 2011)

Při poškozování majetku školy je hlavním cílem to, aby viníci napravili škodu (vymalování poškozeného prostoru, umytí, nahrazení zničené věci novou). Pokud to není možné napravit, pak je nutná finanční náhrada. Vždy tyto situace řešíme s rodiči, se kterými se domluvíme na vhodné nápravě, která by však měla zahrnovat aktivitu dítěte, aby si dítě uvědomovalo závažnost jeho chování. Některé problémové situace spojené s vandalismem často vyžadují spolupráci s organizací OSPOD, případně Policií ČR.

4.2.6 Agrese

Agresivní či násilné chování je v poslední době velkým tématem na půdě školy. Informují o něm i média. Ale ne každá agresivní reakce je patologická. Někdy se může jednat o obrannou agresivní reakci, která je vlastně přirozená pro děti, zvláště pro menší děti. Některé mladší děti, zvláště v prvních třídách, reagují na určité konflikty právě násilím, postrčením, fackou. *„Obranná agrese bývá někdy záměrně vyvolána útočníky, nejčastěji nadávkami a provokováním, protože vědí, že se jejich oběť zachová agresivně.“* (Čáp a kol., 2011, s. 17).

Je to spíš agrese ze zoufalství, trestání by měli být viníci, kteří toto chování záměrně vyprovokovali. Často se však stává, že trestání jsou ti, kteří se agresivně chovali, nezjišťuje se, co bylo motivem, primárním důvodem, kdo byl viníkem a potrestá se ten žák, který se agresivně choval. Tím se ale potvrzuje taktika pravého viníka a je tady možnost, že v takovémto jednání bude pokračovat. V každém případě je nutné eliminovat provokativní chování útočníků. (Martínek, 2009)

Vzrůstající agresivita mezi žáky je častým problémem v současných kolektivech dětí a mládeže. Může se objevit i u dětí, kdy nejde o projevy poruchy chování. Agrese je vrozený pud a je jedním z nejčastějších prostředků vyjadřování dítěte. Prostřednictvím agrese dává najevo, že něco není v pořádku. Základním východiskem k rozeznání zdravého chování je dlouhodobé sledování, anamnéza a rozbor chování dítěte. (Zelinková, 2007)

Agresivní projevy chování jsou také součástí většiny poruch chování zmiňovaných výše. Může se jednat o agresi se snahou získat nějaké výhody nebo vyšší kredit. Je vhodné, aby jakékoli projevy agrese, které vedou k zisku nad druhými, byly pojmenovány,

proč a jak se tak stalo. Učitel by měl vždy všechny projevy agrese zastavit. Jsme-li svědky rvačky nebo jakéhokoli fyzického útoku na žáka, nikdy nereagujeme sami agresivně. Zvolání jako „Co se to tady děje? Já vás srovnám! Okamžitě na místa!“, a tak podobně nepomáhají. Nevedou k efektivnímu vyřešení incidentu. Je nutné se v první řadě soustředit na ochranu napadeného žáka nebo na ochranu toho, kdo je viditelně v roli oběti. Ale tím může být i ten, kdo rvačku vyvolal. Zajistíme žákům případné ošetření a pokusíme se vyslechnout všechny žáky třídy individuálně bez možnosti jejich vzájemné domluvy. (Čáp a kol., 2011)

Nesmíme zapomínat, že i v období mladšího školního věku je u chlapců normální, že se rádi věnují fyzickým hrám a soutěžím, při kterých uplatňují svou sílu. Agresivní impulzy odvádějí za normálních okolností k úspěchům ve škole a vztahových oblastech. U dívek se spíše objevuje agresivita ve formě hádek, soupeření, slovního vyjadřování mezi kamarádkami. Jestliže se dívka rozhněvá, rozčílí na své okolí, nedává to najevo hrubostí, jako to bývá často u chlapců, ale obrátí svůj hněv proti sobě, kdy může začít trpět například žaludečními obtížemi či poruchami spánku. Pokud tento normální podíl fyziologické agresivity neovládne chování a dítě jí nepodlehne natolik, aby ho úplně ovládlo a působilo mu problémy ve škole či ve vztazích, kazilo mu radost pobytu ve společnosti, bránilo se učit a mít kamarády, pokud nekomplikuje rodinný život, je třeba tuto míru agrese akceptovat. (Antier, 2011)

4.2.7 Porušování společenských a dohodnutých pravidel

Pravidla ve třídě jsou vždy velmi důležitá. K porušování pravidel často vede jejich neznalost. Děti v mladším školním věku často školnímu řádu nerozumí, ani je nijak zvlášť nezajímá. Pokud mají vytvořená třídní pravidla, jsou jen obecná, například: „Chováme se k sobě laskavě, tolerantně. Respektujeme se.“ Takto stanovené pravidlo je pro děti nesrozumitelné. Je důležitá přesná formulace pravidel. Toleranci si děti pletou s ignorací, respekt zase se strachem a autoritu s mocí. (Čáp a kol., 2011)

Vždy je vhodné, aby žáci rozuměli tomu, co od nich chceme, co od nich požadujeme. Děti se učí zejména nápodobou. Proto je vhodné dávat si pozor i na sebe, co by pedagoga. Porušování pravidel, které vnímají u pedagogů, děti s oblibou napodobují. Proto, když jsou děti potrestány za něco, co sám pedagog nedodržuje, trest jako korekci nepřijmou a vnímají ho jako velkou nespravedlnost. Je dobré investovat hodně energie do dobrého zpracování pravidel jako takových. Ideální je začít třeba jen jedním pravidlem v první třídě a postupem času přidávat další. Na tvorbě pravidel se mohou podílet sami žáci. Je prokázáno, že takto dohodnutá pravidla děti méně porušují. Všechna tato pravidla se samozřejmě vztahují

i na pedagogy, kteří by je měli také důsledně dodržovat a po žácích důsledně vyžadovat. (Vágnerová, 1997)

Dále je vhodné pravidla stanovit ve formě „co budeme dělat“, než ve formě „co dělat nebudeme“. Negativně stanovená pravidla nám vlastně neříkají, co je správné. Pravidla se navíc stále vyvíjí, není to ukončený proces. Proto je třeba se k pravidlům vracet, ptát se, které pravidlo dělá dětem ve třídě potíže. Jak můžeme dětem pomoci, když jim něco dělá potíže s porušováním. Pravidla v každé skupině vznikají vždy. Pokud ale nebudeme nositeli společenských pravidel, určitě se ve skupině objeví nebo vyvinou pravidla jiná, často protispolečenská. (Čáp a kol., 2011)

V dodržování pravidel je nutná pomoc celého pedagogického sboru, protože je velmi špatné, když v některých hodinách děti mohou dělat něco, co v jiných s jiným pedagogem nemohou. V tomto případě se pak nemůžeme divit, když děti v některých hodinách pracují a v jiných vyrušují. Vlastně tak napodobují jednání dospělých. (Vágnerová, 1997)

4.2.8 Drzé, provokativní chování a nekonečné diskutování

V tomto případě se jedná o takové verbální projevy, které mohou výrazně komplikovat průběh vyučovacího procesu. Některé z nich mají souvislost s poruchou opozičního vzoru, proto také děti za ně nekáráme, ale snažíme se odvést jejich pozornost k jiným tématům.

Další případy souvisejí se syndromem ADHD a se specifickými poruchami chování. Žák se snaží vyhnout se těmito projevy nějaké práci, protože má strach například ze selhání. Je pro něj výhodnější se vztekat a nechtít spolupracovat, než se vystavit neúspěchu. Zde je lepší zaměřit se na odstranění nebo alespoň na snížení tohoto strachu z neúspěchu. (Bendl, 2004)

Ve vyšších ročnících základní školy používají některé děti řečnění a nekonečné diskutování jako prostředek boje s dospělými, často jako hru - kdo s koho. Podle Vágnerové tito žáci většinou ví, že nemají pravdu nebo že se v pokládání argumentů nevyrovnejí pedagogovi, ale jejich cílem je vlastní souboj nebo dohnání učitele k emotivní reakci - k pláči či křiku. Je proto důležité si toto uvědomit a nereagovat na provokace emotivně, nebo se do takové osočující diskuse raději nepouštět. (Vágnerová, 1997)

Dobrý pedagog ví, že je lepší se občas stát „neslyšícím“. Je lepší si občas poznamenat žáků a studentů nevšímát, jelikož by reakce vedla stejně jen k neproduktivní diskusi nebo hádce. Dospívající děti se snaží tímto chováním většinou revoltovat, upozorňovat na sebe, šokovat a vzpírat se konformitě nebo pouze oddálit výklad či písemnou práci. Většinou nebojují s učitelem, ale proti roli, kterou pedagog zastupuje. (Čáp a kol., 2011) Dále je dobré

mít na paměti, že normy komunikace často předáváme my sami. Proto by učitel neměl používat taková slovní spojení, která mohou působit jako „úder pod pás“, protože by tento model mohli žáci kopírovat a použít proti učiteli.

4.3 Trest, odměna, motivace

Tresty a úcta k dítěti se vzájemně vylučují. Avšak děti, které kladou na rodiče či učitele nemístné požadavky, tak znevažují autoritu a dělají z ní fungujícího otroka. U dohod a pravidel jde o to, abychom děti podnítli, navedli a podpořili. Děti by měly přirozené důsledky pocítit, ale nepovažovat je za hrozbu. Žáci se učí nejlépe zkušenostmi, které sami zažijí, ne z výhrůžných či „přátelských“ slov. Přirozené nebo logické důsledky uvolňují konfliktní situace. Ukazují žákům, jak daleko mohou zajít, a zároveň jim poskytují spolehlivost. Přirozenost je předvídatelná, dítě vždy ví, na čem je. (Rogge, 1996)

Učitelé tráví pomáháním dětem každý den mnoho hodin. K efektivním metodám, jak pomoci dětem zlepšit své chování, patří povzbuzování, chvála, odpočinková židle, bodové odměny. Rodiče mohou doma také využívat domácí vězení, poslání dítěte do jeho pokojíčku. (Clark, 2012)

Je těžkým výchovným prohřeškem, je-li dítě trestáno za něco, za co nemůže. Je také výchovně zhoubné, je-li tak trestáno soustavně. Stejně tak je nesprávné, když dítě chválíme a odměňujeme za něco, co se stalo náhodou, anebo když oceňujeme jako velkou zásluhu to, co bylo jenom dílem jeho tělesné zdatnosti nebo příjemného zevnějšku. Nejsme jistě ve všem dokonalí a každý máme právo se někdy mýlit. Jde jen o to, abychom se jako pedagogové, vychovatelé dětí, nemýlili příliš často nebo abychom si ze svých pedagogických omylů neučinili zásadu. (Matějček, 2012)

Důležitá je také vhodná motivace. Dlouhodobou motivaci, která rozvíjí mravní stránku osobnosti žáků, chápeme jako stěžejní. Bez tohoto předpokladu jsou málo platné jak sebekvalitnější znalosti, tak dovednosti. Proces motivace je vzájemně se prolínající. Není postupný. Nejprve máme příslušnou znalost, která prohlubuje motivaci, dovednost obohacuje znalost, motivace zpětně vede k dalším znalostem a dovednostem. Nemotivovanost pedagoga se nejčastěji projevuje v tzv. potlačujících přístupech k žákům. Motivovaný učitel je takový učitel, který považuje převzetí spoluzodpovědnosti za zdárný vývoj žáka po všech stránkách za samozřejmost plynoucí z představy jeho profese. Avšak ani dobře motivovaný učitel nemá stran účinného působení na mravy svých svěřenců vyhráno. (Vacek, 2013)

4.4 Prevence

Největší význam pro eliminaci poruch chování má a vždy měla prevence. Ta je založena na dobře stanovených pravidlech a jejich dodržování hlavně ze strany učitele, protože jak všichni víme, příklady táhnou. Pravidla by měla vždy být důsledně dodržována a měla by platit pro všechny stejně. Vždy také záleží na dobré atmosféře, která ve třídě panuje. Mělo by jít o atmosféru klidu a pohody s velkou mírou důvěry a podpory. Přílišné srovnávání výkonnosti dětí, přísné hodnocení i autoritativní přístup učitele naopak pravděpodobnost rozvoje poruch chování zvyšuje. K prvotnímu a základnímu vymezování hranic slouží nejlépe různé adaptační kurzy a třídnické hodiny, ale ani ve výuce bychom na vymezení hranic neměli zapomínat. Potíže je nejlépe řešit hned a jednotně s kolegy. (Vágnerová, 1997)

Je důležité být pro žáky srozumitelní, čitelní, předvídatelní, spravedliví a důslední. Pokud se necítíme dobře, jsme unaveni, rozladěni nebo rozčíleni, je vhodné na to v adekvátní formě žáky upozornit. Vyhneme se tím tak tomu, že pro ně budeme nesrozumitelní. V případě potřeby by učitel neměl váhat zkontaktovat rodiče s žádostí o spolupráci, školská poradenská zařízení nebo OSPOD či Policii ČR. (Čáp a kol., 2011)

II EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumného šetření, stanovení předpokladů a výzkumných otázek, metodologie, popis průběhu šetření

5.1 Charakteristika zkoumané problematiky

Téma výzkumného šetření navazuje na teoretickou část. Studie se zaměřuje na zjišťování názorů a postojů učitelů prvního stupně základních škol k problematice související s problémovými žáky. Výzkumná část diplomové práce vychází z analýzy odborné literatury a výzkumného šetření, které bylo prováděno pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli na základních školách. Získaná data byla zpracována, analyzována a v závěru výzkumného šetření byly porovnány výsledky šetření s nastudovanou literaturou. V závěru praktické části jsou ověřeny stanovené předpoklady, zodpovězeny výzkumné otázky a je provedeno celkové shrnutí výsledků.

5.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je: **zhodnocení názorů na pedagogickou činnost související s problémovými žáky v souboru učitelů prvního stupně ZŠ.** Naší snahou a záměrem bylo zjistit, jak učitelé vnímají kázeňské přestupky žáků, jak vnímají problémové žáky a třídy, i jejich názor na to, zda má prospěch žáka vliv na jeho chování. Dále také jejich pohled na užívání trestů za problémové chování, a jak se staví ke komunikaci a spolupráci s rodiči v případě řešení problémových situací. Má-li na emocionální rozpoložení vyučujícího vliv atmosféra třídy a chování žáků.

V souladu s poznatky uvedenými v teoretické části, je tento hlavní cíl rozložen do pěti základních tematických okruhů zaměřených na získání přehledu o tom, jak učitelé vnímají a hodnotí:

- **charakteristiku problémového žáka a problémové třídy,**
- **konfliktní situace ve třídě,**
- **strategie řešení konfliktních situací,**
- **vliv konfliktních situací na pedagogickou činnost,**
- **spolupráci s rodiči ve vztahu k problémovým žákům a řešení konfliktních situací ve třídě.**

5.3 Stanovení výzkumných otázek

Na základě těchto předpokladů, byly stanoveny tyto výzkumné otázky.

VO1: Souhlasí učitelé s tím, že má na prospěch žáka vliv neúplná rodina?

VO2: Souhlasí učitelé s tím, že hluk ve třídě a vyrušování negativně ovlivňuje výuku?

VO3: Souhlasí učitelé s tím, že prostřednictvím trestů lze dosáhnout kázně?

VO4: Má vliv na emocionální rozpoložení vyučujícího učitele výuka ve třídě s problémovými žáky?

VO5: Má pravidelná komunikace a spolupráce s rodiči pozitivní vliv na sociální atmosféru ve třídě?

5.4 Stanovení předpokladů

V souladu se stanovením cílů výzkumného šetření byly formulovány tyto předpoklady:

Kategorie: Charakteristika problémového žáka a problémové třídy

Předpoklad 1: *Je možné předpokládat, že pro většinu respondentů je žák s horším prospěchem problémový, a souhlasí, že se u těchto žáků nejčastěji objevuje agresivita a odmítavé postoje.*

Předpoklad 2: *Je možné předpokládat souhlas většiny učitelů, že problémová třída je taková, která nespolupracuje a je pasivní.*

Předpoklad 3: *Je možné předpokládat, že respondenti nesouhlasí, že děti z neúplných rodin mají větší sklon chovat se ve škole špatně.*

Kategorie: Konfliktní situace ve třídě

Předpoklad 4: *Je možné předpokládat většinový souhlas učitelů, že hluk ve třídě negativně ovlivňuje jejich výuku.*

Předpoklad 5: *Je možné předpokládat nesouhlas respondentů s tím, že vyrušuje-li jeden žák, nemůže pracovat celá třída.*

Předpoklad 6: *Je možné předpokládat nesouhlas učitelů, že hluk dělaný ve třídě je lepší ignorovat.*

Kategorie: Strategie řešení konfliktních situací

Předpoklad 7: *Je možné předpokládat, že učitelé souhlasí s tím, že většina kázeňských přestupků se nejlépe řeší za použití humoru.*

Předpoklad 8: *Je možné předpokládat, že většina respondentů nesouhlasí se získáním kázně pomocí trestů.*

Předpoklad 9: *Je možné předpokládat, že většina učitelů souhlasí s tím, že by na žáky neměl být zvyšován hlas a že by žáci neměli být odměňováni za kázeň.*

Kategorie: Vliv konfliktních situací na pedagogickou činnost

Předpoklad 10: *Je možné předpokládat, že většina dotazovaných chodí do problémových tříd učit s nechutí.*

Předpoklad 11: *Je možné předpokládat, že většina respondentů žáky motivuje k dodržování kázně jasně vymezenými tresty.*

Kategorie: Spolupráci s rodiči ve vztahu k problémovým žákům a řešení konfliktních situací ve třídě

Předpoklad 12: *Je možné předpokládat, že respondenti nesouhlasí, že kontaktování rodičů je znamením prohry a může být žáky bráno jako podraz.*

Předpoklad 13: *Je možné předpokládat, že učitelé souhlasí, že škola má především vyučovat a je převážně na rodičích, aby žákovi vysvětlili pravidla slušného chování.*

5.5 Sběr dat

Vzhledem k tomu, že jsme se rozhodli pro kvantitativní výzkum, ke sběru dat jsme si vybrali nejčastější formu, která je v případě kvantitativního výzkumu využívána a tou je dotazník. Metoda dotazníku, je dle Chráska soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou pečlivě seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně. Otázky, které jsou v dotazníku kladeny, mohou mít vztah k vnějším jevům, jako jsou např. názory, nebo vnitřním jevům v podobě postojů, citových stavů apod. (Chráska, 2007).

5.5.1 Dotazník

Pro účely výzkumného šetření byl využit nestandardizovaný dotazník, který jsme si sestavili sami na podkladě studia odborné literatury prezentované v teoretické části. V hlavičce dotazníku byly informace o autorovi, za jakým účelem byl vytvořen a jaký je cíl tohoto šetření.

Dále je dotazník členěn do dvou základních částí a je tvořen uzavřenými a polouzavřenými otázkami. První dvě otázky byly identifikačního typu, kde jsme zjišťovali věk a pohlaví dotazovaných. Další čtyři identifikační položky se týkaly zjištění, jak dlouhá je pedagogická praxe učitelů, zda respondenti v současnosti pracují jako učitelé základních škol, v jakém ročníku právě vyučují a počet žáků ve třídě, kde učí.

Druhý úsek obsahuje 20 uzavřených položek zaměřených na zjišťování postojů a názorů učitelů na zkoumanou problematiku. Tento úsek obsahu 5 kategorií, které jsou tematicky zaměřeny takto:

- **Charakteristiku problémového žáka a problémové třídy:** položky dotazníku č. 6., 7., 8., 9.
- **Konfliktní situace ve třídě:** položky dotazníku č. 10., 11., 12., 13.
- **Strategie řešení konfliktních situací:** položky dotazníku č. 1., 2., 3., 4.
- **Vliv konfliktních situací na pedagogickou činnost:** položky dotazníku č. 5., 14., 15., 16.
- **Spolupráci s rodiči ve vztahu k problémovým žákům a řešení konfliktních situací ve třídě:** položky dotazníku č. 17., 18., 19., 20.

Abychom na respondenty již při začátku vyplňování dotazníků nepůsobili převážně negativně, jednotlivé kategorie a některé otázky jsme pomíchali. Zařazení otázek do kategorií je podstatné pro shrnutí výsledků šetření, ne pro samotné respondenty.

Odpovědi na jednotlivé položky jsou zakotveny do designu Likertovy škály, s možnostmi odpovědí:

- **spíše souhlasím,**
- **naprosto souhlasím,**
- **spíše nesouhlasím,**
- **naprosto nesouhlasím**
- **nevím.**

Respondenti výzkumu byli informováni o anonymitě dotazníku.

5.5.2 Metoda vyhodnocení dat

Za účelem získání dat jsme oslovili učitele prvního stupně základních škol v jihomoravském a zlínském kraji. Sběr dat probíhal ve dvou obdobích a to v měsíci říjnu 2016 a v lednu 2017.

Z celkového počtu 158 distribuovaných dotazníků se jich vrátilo 121, z nich bylo 9 dotazníků vyřazeno kvůli neúplnému vyplnění. Ke konečnému zpracování se tedy dostalo 112 dotazníků, s nimiž jsme pracovali.

Při vyhodnocování výsledků šetření jsme postupovali následovně. Využili jsme programu Excel, ve kterém jsme vytvořili tabulku, sloupce sloužily jako čísla otázek a řádky jako jednotliví respondenti. Dále jsme do příslušných polí zanesli odpovědi dotazovaných. Pomocí vzorců jsme vytvořili kontingenční tabulku, kde se nám zobrazila četnost jednotlivých odpovědí u každé otázky. Poté jsme získaná data převedli na procenta, zanesli je do tabulek pro lepší orientaci a pro jasnější názornost jsme vytvořili grafy.

6 Vyhodnocení a interpretace šetření

6.1 Identifikační nečíslované položky dotazníku

Položka - Délka pedagogické praxe.

Ve zkoumaném vzorku učitelů byla nejčastěji zastoupena skupina, jež učí více než 20 let a to 32 % ze 112 dotazovaných. Další dvě silně zastoupené skupiny jsou učitelé učící 1-5 let (24 %) a učitelé učící 11-20 let (23 %). Výzkumného šetření se zúčastnili jen 4 pedagogové z celkových 112, kteří mají praxi kratší než jeden rok.

Položka - Ročník, v němž respondenti v současné době vyučují.

Největší skupinou učitelů byla ta, jež vyučuje ve 3. Ročníku. Jedná se o 33 respondentů z celkových 112. Společně s grafem č. 2 vyplývá, že další nejvyšší počet respondentů se rekrutuje z učitelů pátých ročníků ZŠ, celkem 24 dotazovaných. Skupina učitelů, kteří učí ve 2. ročníku je také početná - 22 pedagogů (což činí 20 %). Učitelé prvňáčků, kteří se zúčastnili našeho výzkumného šetření, je 15 ze 112 (13 %). Zastoupení vyučujících napříč ročníky není vyrovnané, ale je pokryté. Z toho můžeme usuzovat, že respondenti budou mít názory, které těží ze zkušeností s prací s mladšími i staršími žáky prvního stupně ZŠ.

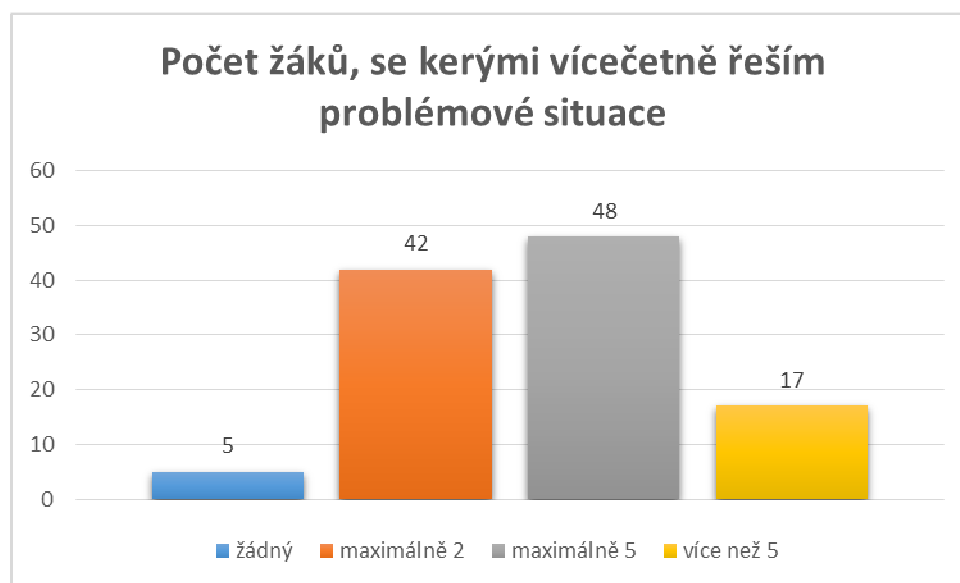
Položka - Počty žáků ve třídách, v nichž respondenti v současné době vyučují.

Z odpovědí respondentů na položku jak mají početnou třídu, ve které vyučují, nám 31 % tj. 35 učitelů odpovědělo, že mají ve třídách 16 až 20 žáků. Velmi vyrovnaně jsou zastoupeny i třídy s 21 až 25 žáky, takto se vyjádřilo 34 pedagogů (30 %) a s 26 a více žáky 30 učitelů (27 %). Ve třídách kde je 15 a méně žáků vyučuje 13 učitelů z celkového počtu 112. Můžeme tedy říci, že 88 % dotazovaných učí ve třídách, kde je 16 a více žáků.

Položka - Počty žáků ve třídách, s nimiž respondenti často řeší problémové situace.

Počet žáků, se kterými vícečetně řeším problémové situace	N	%
žádný	5	4%
maximálně 2	42	38%
maximálně 5	48	43%
více než 5	17	15%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 1: Počty žáků ve třídách, s nimiž respondenti často řeší problémové situace



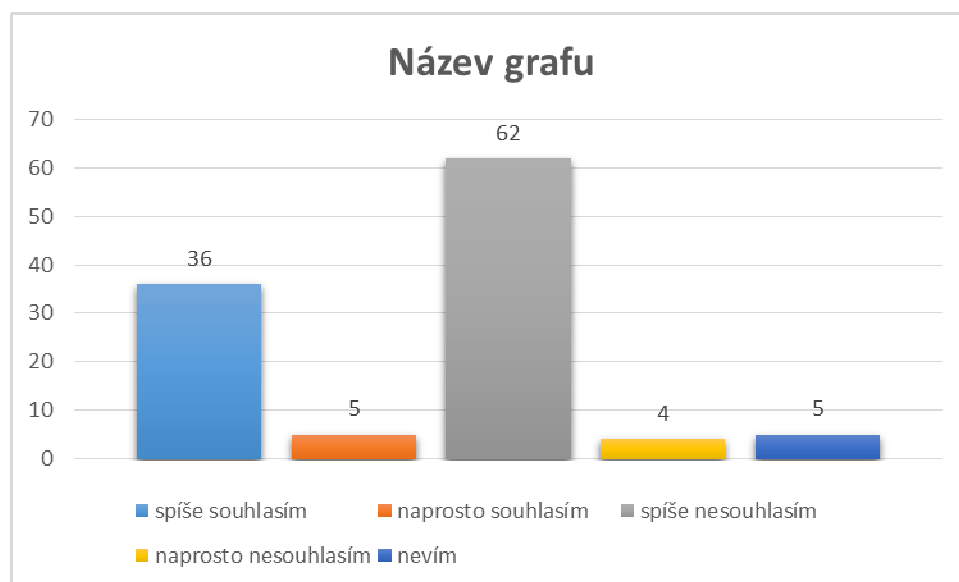
Graf č. 1: Počty žáků ve třídách, s nimiž respondenti často řeší problémové situace

Důležitá data přináší tabulka č. 4 a graf č. 4. Zde se nejvíce respondentů 48, tj. 43 %, shodlo na tom, že problémové situace řeší maximálně s pěti žáky ve třídě a další nejčastěji zastoupenou odpovědí 42 učitelů (38 %) je, že vícečetné problémy řeší s maximálně dvěma žáky. 17 učitelů z celkových 112 řeší problémové situace vícečetně s více jak 5 žáky ve třídě. Ve vzorku je zastoupeno pouze 5 dotazovaných, kteří uvádějí, že nemají žádné problémové žáky.

Položka č. 1 - Většina kázeňských přestupků se nejlépe vyřeší za použití humoru.

Většina kázeňských přestupků se nejlépe vyřeší za použití humoru	N	%
spíše souhlasím	36	32%
naprosto souhlasím	5	4%
spíše nesouhlasím	62	56%
naprosto nesouhlasím	4	4%
nevím	5	4%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 2: Odpovědi na položku č. 1



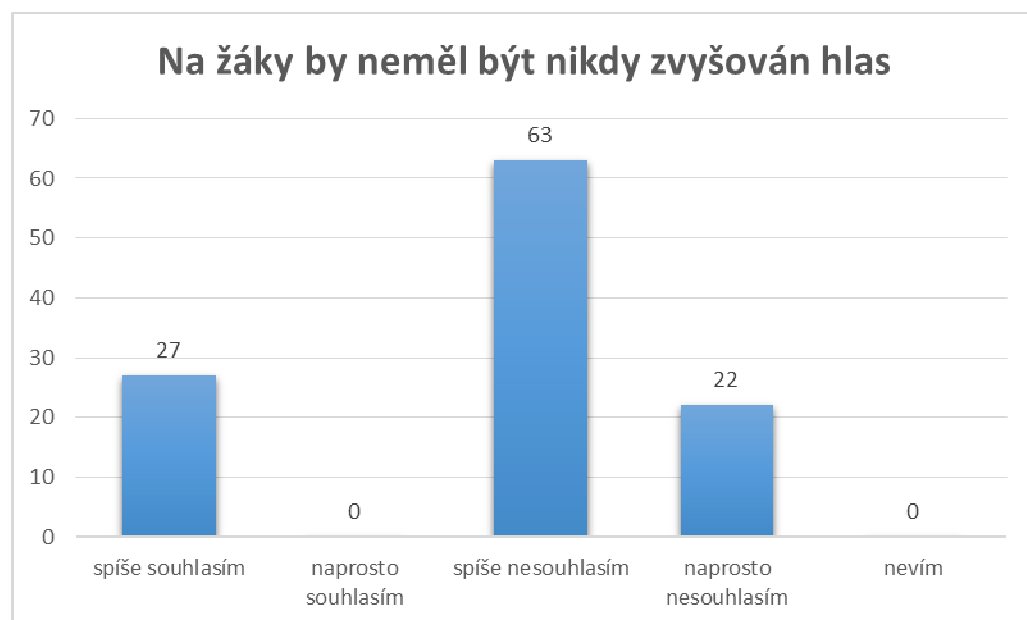
Graf č. 2: Odpovědi na položku č. 1

Poněkud překvapivá zjištění je možné vyčíst z tabulky č. 5 a grafu č. 5. Variantu „spíše nesouhlasím“ s tím, že většinu kázeňských přestupků je nejlépe možné vyřešit s pomocí humoru, zvolilo hned 62 respondentů (56 %), což je více než polovina, naprosto jich nesouhlasí další 4 %. Menšinu tak tvoří ty učitelé a učitelky, kteří se domnívají, že humor je vhodný pro řešení kázeňských přestupků (spíše jich souhlasí 32 %, 4 % souhlasí naprosto).

Položka č. 2 - Na žáky by nikdy neměl být zvyšován hlas.

Na žáky by neměl být nikdy zvyšován hlas	N	%
spíše souhlasím	27	24%
naprosto souhlasím	0	0%
spíše nesouhlasím	63	56%
naprosto nesouhlasím	22	20%
nevím	0	0%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 3: Odpovědi na položku č. 2



Graf č. 3: Odpovědi na položku č. 2

Tabulka č. 6 přináší poznatek, že 56 % respondentů spíše nesouhlasí a 20 % naprosto nesouhlasí s tvrzením, že na žáky by neměl být nikdy zvyšován hlas. Graf č. 6 nám pak ukazuje, že takto smýšlí celkem 85 učitelů ze 112, kteří se zúčastnili šetření. Pouhých 27 pedagogů, tj. 24 %, spíše souhlasí s tímto názorem a naprosto souhlasí nikdo.

Položka č. 3 - Kázeň lze nejúčinněji získat prostřednictvím trestů (poznámky, nechání po škole).

Kázeň lze nejúčinněji získat prostřednictvím trestů	N	%
spíše souhlasím	12	11%
naprosto souhlasím	5	4%
spíše nesouhlasím	81	72%
naprosto nesouhlasím	13	12%
nevím	1	1%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 4: Odpovědi na položku č. 3



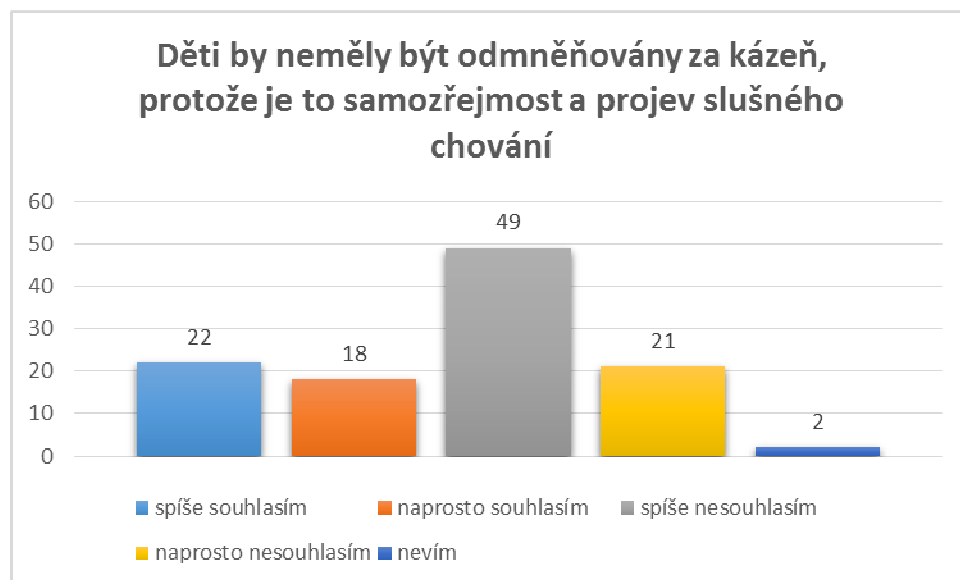
Graf č. 4: Odpovědi na položku č. 3

Respondenti se ve značné míře shodují v tom, že tresty (poznámky, nechání po škole) nepovažují za nejlepší prostředek k docílení kázně. S tvrzením o vysoké účinnosti trestů spíše nesouhlasí 72 % z nich, naprosto jich nesouhlasí 12 %, jak můžeme vyčíst z tabulky č. 7., celkem tedy nesouhlasí 84 % učitelů. Naopak 12 % jich spíše souhlasí a naprosto souhlasí 4 %. Jeden dotazovaný nevěděl, jak na tuto otázku odpovědět.

Položka č. 4 - Děti by neměly být odměňovány za kázeň, protože je to samozřejmost a projev slušného chování.

Děti by neměly být odměňovány za kázeň, protože je to samozřejmost a projev slušného chování	N	%
spíše souhlasím	22	20%
naprosto souhlasím	18	15%
spíše nesouhlasím	49	44%
naprosto nesouhlasím	21	19%
nevím	2	2%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 5: Odpovědi na položku č. 4



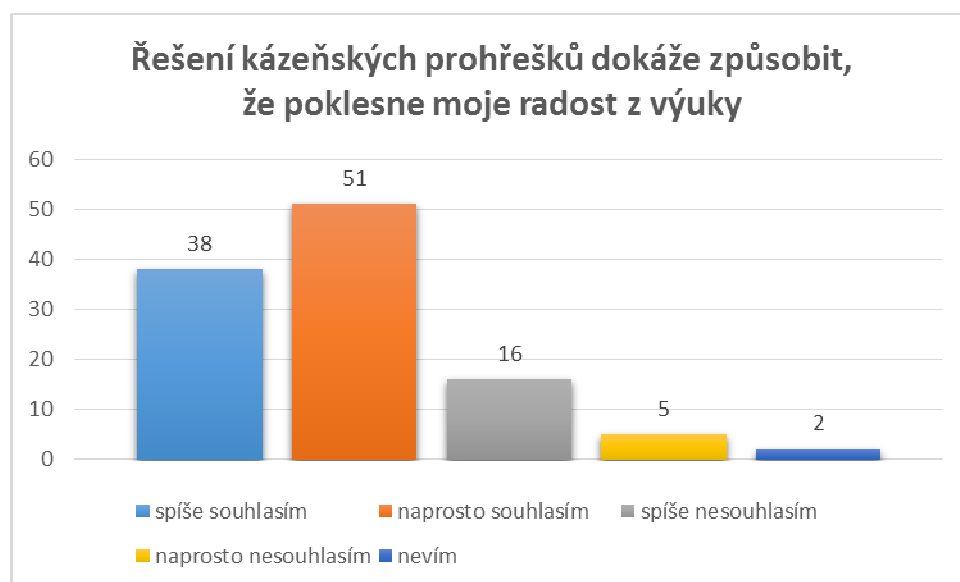
Graf č. 5: Odpovědi na položku č. 4

Na položku č. 4, že by žáci neměli být odměňováni za kázeň, protože je to samozřejmost a projev slušného chování odpovědělo nejvíce dotazovaných, 44 %, že s tímto tvrzením spíše nesouhlasí, 19 % jich pak nesouhlasí naprosto. Z grafu č. 8 je patrné, že s výše uvedeným tvrzením spíše souhlasí 22 učitelů a naprosto souhlasí 18 pedagogů. Celkově se tedy pro určitou formu odměny vyslovuje 35 % respondentů.

Položka č. 5 - Řešení opakovaných kázeňských prohřešků dokáže způsobit, že značně poklesne moje radost z výuky.

Řešení kázeňských prohřešků dokáže způsobit, že poklesne moje radost z výuky	N	%
spíše souhlasím	38	34%
naprosto souhlasím	51	46%
spíše nesouhlasím	16	14%
naprosto nesouhlasím	5	4%
nevím	2	2%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 6: Odpovědi na položku č. 5



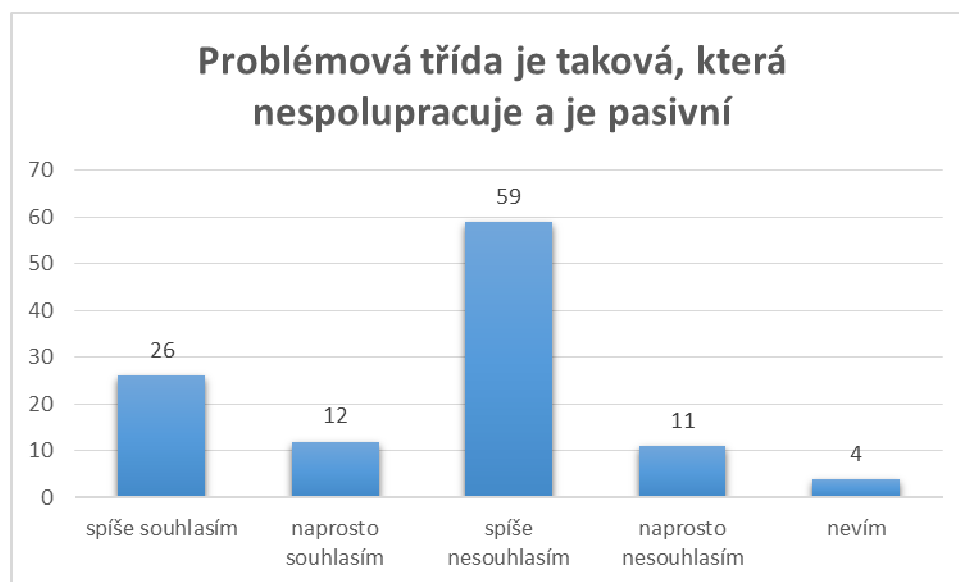
Graf č. 6: Odpovědi na položku č. 5

Respondenti se shodují v názoru, že řešení opakovaných kázeňských prohřešků do značné míry zaviní, že poklesne jejich radost z výuky, z grafu č. 9 je patrné, že s tím naprosto souhlasí 51 vyučujících (46 %) a spíše souhlasí 38 pedagogů (34 %). Celkově tedy souhlasí 80 % dotazovaných z celkových 112. Jen 14 % spíše nesouhlasí a 4 % naprosto nesouhlasí, 2 dotazovaní se vyjádřili, že neví.

Položka č. 6 - *Problémová třída je taková, která nespolupracuje a je pasivní.*

Problémová třída je taková, která nespolupracuje a je pasivní	N	%
spíše souhlasím	26	23%
naprosto souhlasím	12	11%
spíše nesouhlasím	59	52%
naprosto nesouhlasím	11	10%
nevím	4	4%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 7: Odpovědi na položku č. 6



Graf č. 7: Odpovědi na položku č. 6

Tabulka č. 10 a graf č. 10 dokládá, že se respondenti rozcházejí v názoru, zda lze za problémovou třídu považovat takovou, která nespolupracuje a je pasivní. S tímto názorem spíše souhlasí 26 respondentů a 12 jich souhlasí naprosto, dále pak 59 učitelů spíše nesouhlasí a 11 naprosto nesouhlasí. Čtyři z dotazovaných odpověděli nevím.

Položka č. 7 - Žák s horším prospěchem je pro mě problémový.

Žák s horším prospěchem je pro mě problémový	N	%
spíše souhlasím	10	9%
naprosto souhlasím	1	1%
spíše nesouhlasím	42	38%
naprosto nesouhlasím	55	49%
nevím	4	3%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 8: Odpovědi na položku č. 7



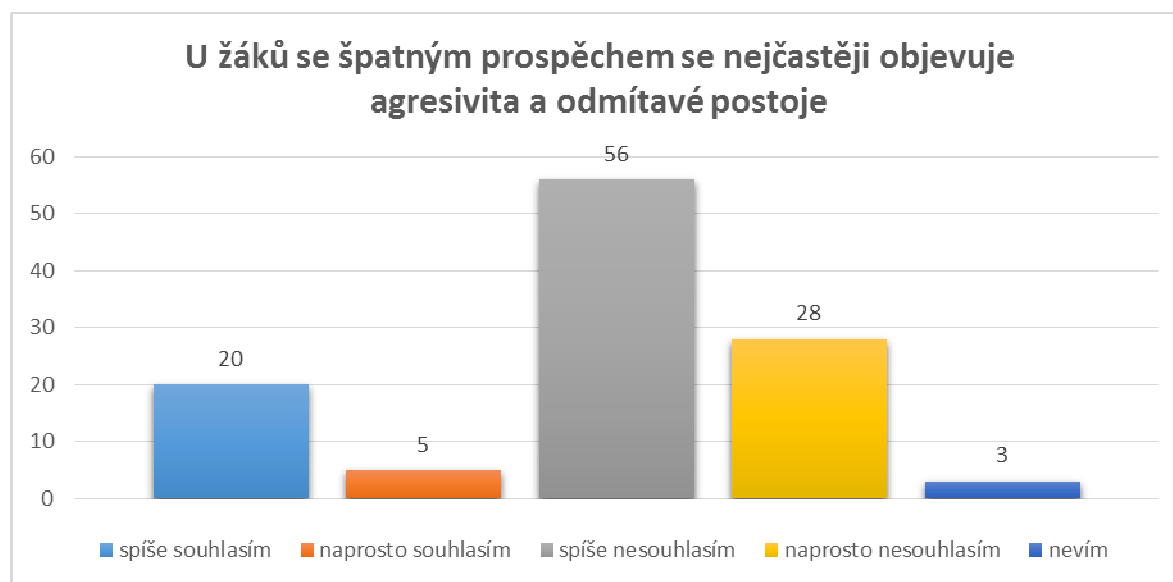
Graf č. 8: Odpovědi na položku č. 7

Respondenti odpověděli na položku č. 7, zda je možné hodnotit žáka s horším prospěchem jako problémového, takto. S touto premisou zcela nesouhlasí 55 učitelů (49 %) a spíše nesouhlasí 42 (38 %). 97 učitelů což je 87 % ze všech dotazovaných, tedy nesouhlasí s tím, že by pro ně byl žák s horším prospěchem problémový a nevykazují tedy tendenci žáka s horším prospěchem tímto způsobem reflektovat. Jeden pedagog se vyjádřil, že s tímto tvrzením naprosto souhlasí a 10 učitelů spíše souhlasí.

Položka č. 8 - U žáků se špatným prospěchem se nejčastěji objevuje agresivita a odmítavé postoje.

U žáků se špatným prospěchem se nejčastěji objevuje agresivita a odmítavé postoje	N	%
spíše souhlasím	20	18%
naprosto souhlasím	5	4%
spíše nesouhlasím	56	50%
naprosto nesouhlasím	28	25%
nevím	3	3%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 9: Odpovědi na položku č. 8



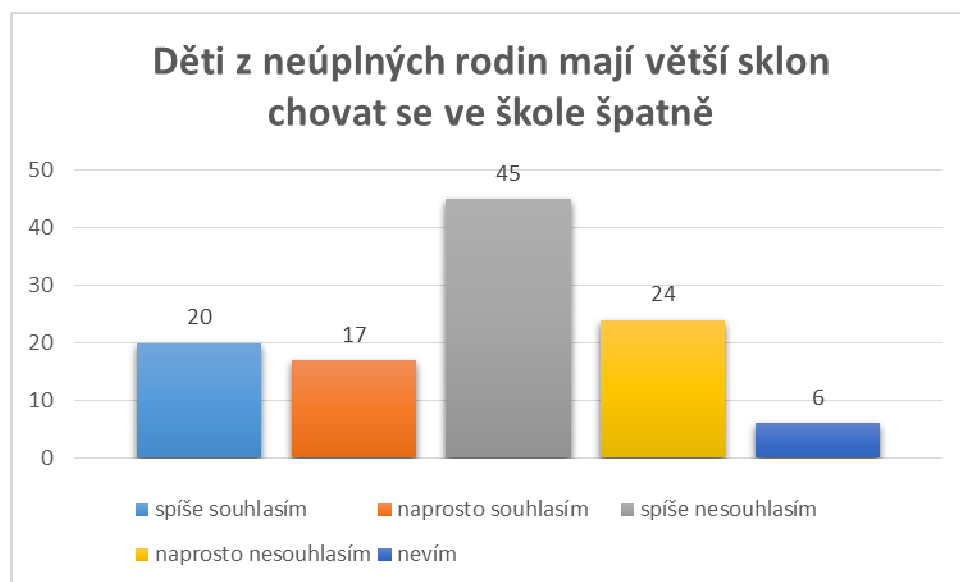
Graf č. 9: Odpovědi na položku č. 8

Osmá položka dotazníku zjišťovala, jaký mají učitelé názor na tvrzení, že u žáků se špatným prospěchem se nejčastěji objevuje agresivita a odmítavé postoje. Z tabulky č. 12 vyčteme, že 75 % pedagogů s tímto tvrzením nesouhlasí. Spíše jich nesouhlasí plná polovina tj. 50 % dotazovaných a naprosto nesouhlasí 25 %. Z grafu č. 12 je pak patrné, 25 učitelů s tímto tvrzením souhlasí, 20 souhlasí spíše, 5 naprosto. Tři respondenti odpověděli nevím.

Položka č. 9 - Děti z neúplných rodin mají větší sklon chovat se ve škole špatně.

Děti z neúplných rodin mají větší sklon chovat se ve škole špatně	N	%
spíše souhlasím	20	18%
naprosto souhlasím	17	15%
spíše nesouhlasím	45	40%
naprosto nesouhlasím	24	22%
nevím	6	5%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 10: Odpovědi na položku č. 9



Graf č. 10: Odpovědi na položku č. 9

S tvrzením, zda děti z neúplných rodin mají větší sklon chovat se ve škole špatně, nesouhlasí celkem 62 % dotazovaných. Jak vyčteme z grafu č. 13, spíše nesouhlasí 45 respondentů (40 %) a naprosto jich nesouhlasí 24 (22 %). S tím, že má žákova neúplná rodina dopad na jeho špatné chování, naprosto souhlasí 17 pedagogů (15 %) a spíše souhlasí 20 (18 %), celkem tedy 33 %.

Položka č. 10 - Hluk dělaný žáky ve třídě ovlivňuje negativně moji výuku.

Hluk dělaný žáky ve třídě ovlivňuje negativně moji výuku	N	%
spíše souhlasím	54	48%
naprosto souhlasím	43	38%
spíše nesouhlasím	10	9%
naprosto nesouhlasím	3	3%
nevím	2	2%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 11: Odpovědi na položku č. 10



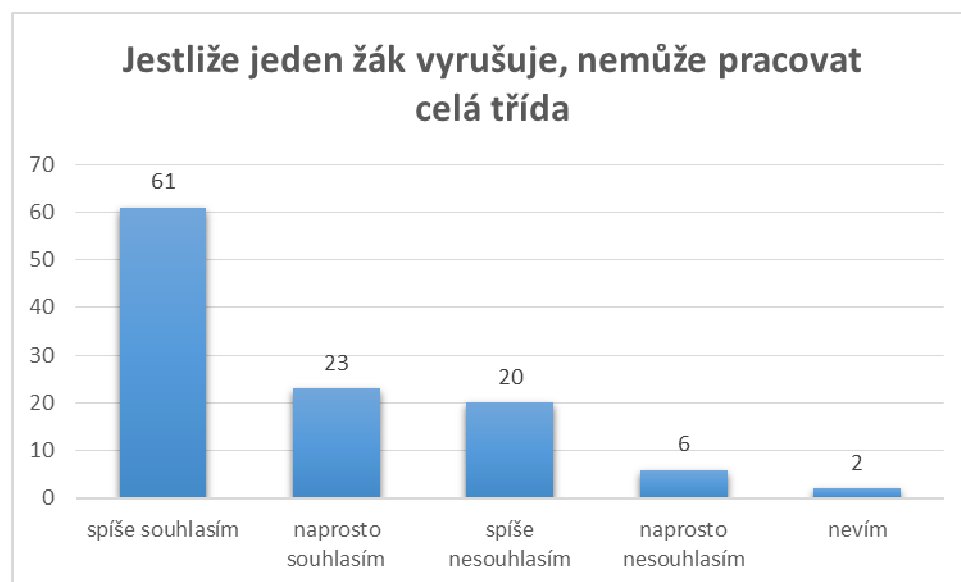
Graf č. 11: Odpovědi na položku č. 10

Tabulka č. 14 a graf č. 14 dokazuje, že tezi o tom, že hluk dělaný ve třídě působí negativně na výuku učitele, spíše zastává 54 respondentů (48 %), dalších 43 (38 %) s ní souhlasí naprosto. Počet učitelů, které hluk vytvářený žáky během výuky neovlivňuje, není nijak vysoký. Spíše s tímto názorem nesouhlasí 10 a 3 souhlasí naprosto. Tj. celkem 13 učitelů, z celkových 112, kteří se zúčastnili šetření.

Položka č. 11 - Jestliže jeden žák vyrušuje, nemůže pracovat celá třída.

Jestliže jeden žák vyrušuje, nemůže pracovat celá třída	N	%
spíše souhlasím	61	54%
naprosto souhlasím	23	21%
spíše nesouhlasím	20	18%
naprosto nesouhlasím	6	5%
nevím	2	2%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 12: Odpovědi na položku č. 11



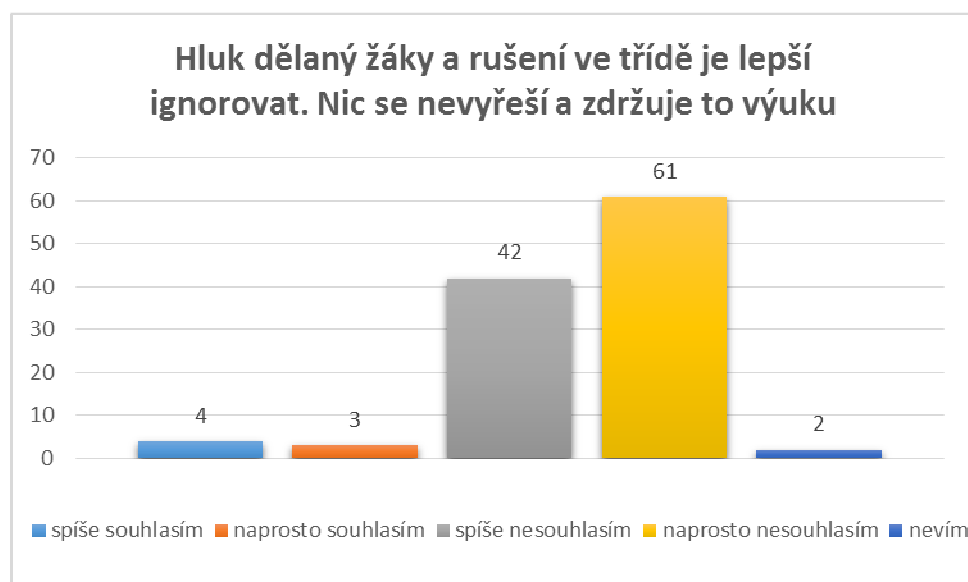
Graf č. 12: Odpovědi na položku č. 11

Na položku č. 11, pakliže jeden žák vyrušuje, nemůže pracovat celá třída, odpovědělo kladně celkem 75 % respondentů, 54 % učitelů souhlasí spíše, 21 % souhlasí naprosto. S tvrzením, že jeden žák zapříčiní situaci, která vede k tomu, že nemůže pracovat celá třída, spíše nesouhlasí 20 učitelů (18 %) a naprosto s touto tezí nesouhlasí 6 (5 %), celkem tedy nesouhlasí 26 pedagogů (23 %).

Položka č. 12 - Hluk dělaný žáky a rušení ve třídě je lepší ignorovat. Nic se nevyřeší a zdržuje to výuku.

Hluk dělaný žáky a rušení ve třídě je lepší ignorovat. Nic se nevyřeší a zdržuje to výuku	N	%
spíše souhlasím	4	4%
naprosto souhlasím	3	3%
spíše nesouhlasím	42	37%
naprosto nesouhlasím	61	54%
nevím	2	2%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 13: Odpovědi na položku č. 12



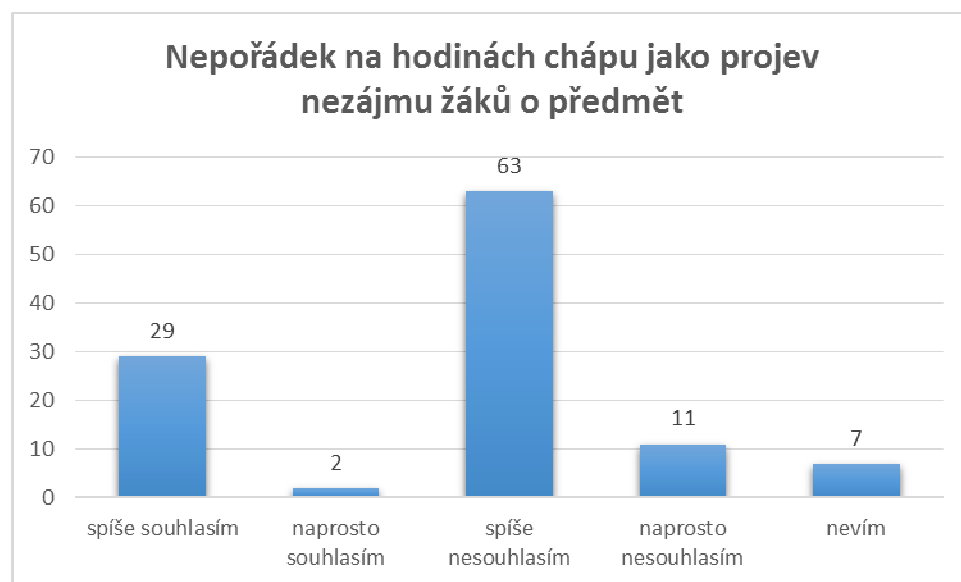
Graf č. 13: Odpovědi na položku č. 12

Podle tabulky č. 16 a grafu č. 16 se respondenti většinově shodují na tom, že tvrzení, že hluk dělaný žáky a rušení ve třídě je lepší ignorovat, protože se nic nevyřeší a zdržuje to výuku, není pravdivé. Nesouhlasí s ním celkem 91 % učitelů, což je 103 učitelů z celkových 112. Naprosto s ním nesouhlasí 61 (54 %) a spíše nesouhlasí 42 (37 %) dotazovaných. Pouhých 7 % učitelů, to je celkem 4 (4 %) spíše a 3 (3 %) naprosto, by žáky vytvářený hluk ignorovalo.

Položka č. 13 - Nepořádek na hodinách chápu jako projev nezájmu žáků o předmět.

Nepořádek na hodinách chápu jako projev nezájmu žáků o předmět	N	%
spíše souhlasím	29	26%
naprosto souhlasím	2	2%
spíše nesouhlasím	63	56%
naprosto nesouhlasím	11	10%
nevím	7	6%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 14: Odpovědi na položku č. 13



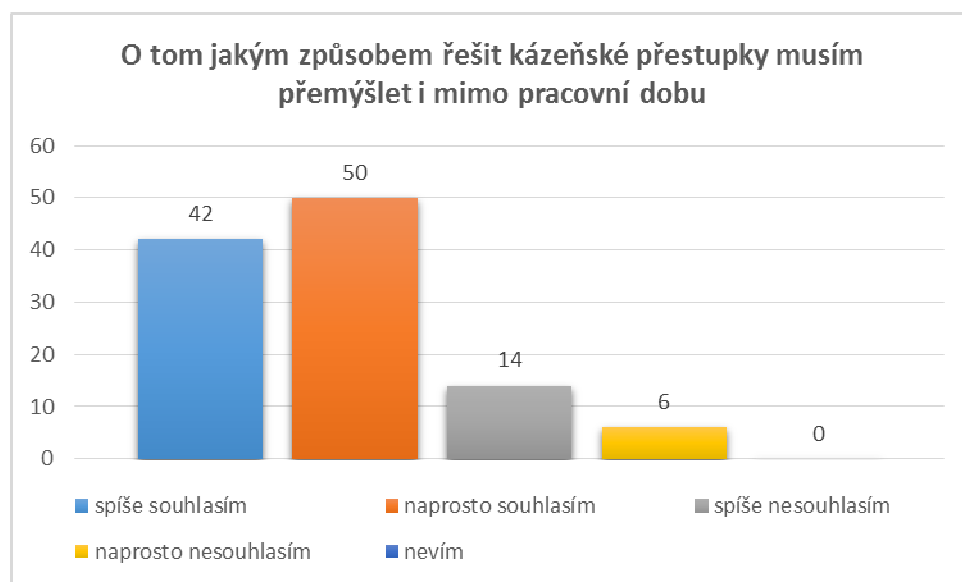
Graf č. 14: Odpovědi na položku č. 13

Položkou č. 13 jsme zjišťovali, zda učitelé chápou nepořádek ve vyučování jako projev nezájmu žáků o předmět. Z tabulky č. 17 vyčteme, že nepořádek na hodinách chápe jako projev nezájmu o předmět 28 % dotazovaných, když 26 % souhlasí s tvrzením spíše a 2 % naprosto. Že za nepořádkem ve vyučování stojí něco jiného, než nezájem o předmět si myslí 74 učitelů z celkových 112, což je 66 %. Spíše s výše uvedeným tvrzením v položce č. 13 nesouhlasí 56 % a naprosto nesouhlasí 10 % respondentů.

Položka č. 14 - O tom, jakým způsobem řešit kázeňské přestupky v dané třídě musím přemýšlet i mimo pracovní dobu.

O tom, jakým způsobem řešit kázeňské přestupky musím přemýšlet i mimo pracovní dobu	N	%
spíše souhlasím	42	37%
naprosto souhlasím	50	45%
spíše nesouhlasím	14	13%
naprosto nesouhlasím	6	5%
nevím	0	0%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 15: Odpovědi na položku č. 14



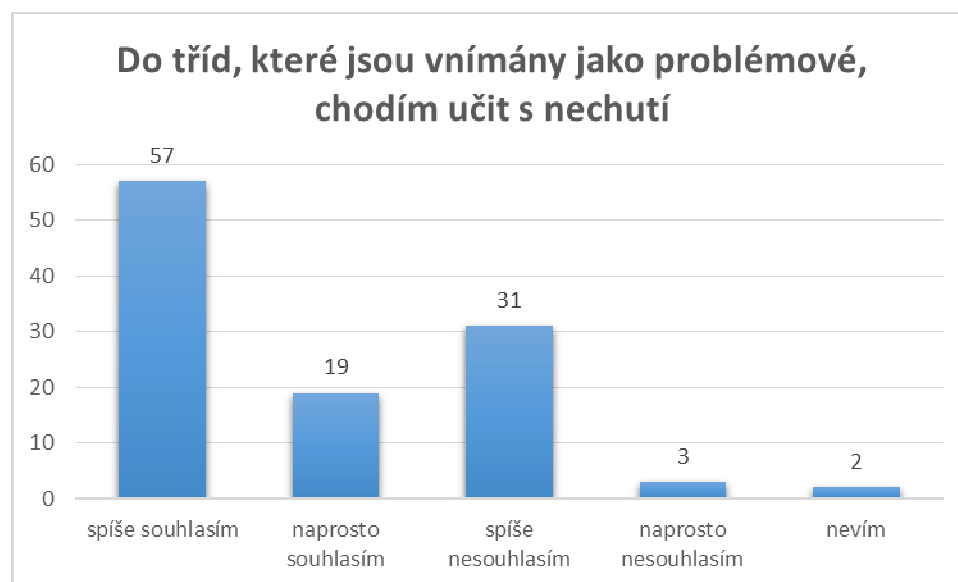
Graf č. 15: Odpovědi na položku č. 14

Vyhodnocená data v tabulce č. 18 a grafu č. 18 svědčí o tom, že respondenti berou svoje povolání velmi zodpovědně. Celkem 82 % jich souhlasí s tím, že o způsobech řešení kázeňských přestupků musí přemýšlet i mimo pracovní dobu. Spíše s touto tezí souhlasí 42 učitelů (37 %) a naprosto souhlasí 50 (45 %). Naopak 18 % z nich s tímto tvrzením nesouhlasí, naprosto nesouhlasí 6 (5 %), spíše nesouhlasí 14 pedagogů (13 %).

Položka č. 15 - Do tříd, které jsou vnímány jako problémové, chodím učit s nechutí.

Do tříd, které jsou vnímány jako problémové, chodím učit s nechutí	N	%
spíše souhlasím	57	51%
naprosto souhlasím	19	17%
spíše nesouhlasím	31	27%
naprosto nesouhlasím	3	3%
nevím	2	2%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 16: Odpovědi na položku č. 15



Graf č. 16: Odpovědi na položku č. 15

Položkou č. 15, jsme zjišťovali, zda učitelé chodí s nechutí učit do tříd, které jsou vnímány jako problémové. Z grafického znázornění v grafu č. 19 jasně vyplývá, že nejvíce byla zastoupena odpověď „spíše souhlasím“. Celkově tedy má vnímání tříd jako problémových vliv na následné učení učitelů v těchto třídách u 76 dotazovaných (68 %) z celkových 112. S tímto tvrzením jich spíše souhlasí 57 a dalších 19 souhlasí naprosto. Spíše nesouhlasí 31 a naprosto nesouhlasí 3, celkem tedy 34 dotazovaných (30 %).

Položka č. 16 - Žáky se snažím k dodržování kázně motivovat jasně vymezenými tresty, které jim za její porušování hrozí.

Žáky se snažím k dodržování kázně motivovat jasně vymezenými tresty, které jim za její porušování hrozí	N	%
spíše souhlasím	43	38%
naprosto souhlasím	41	37%
spíše nesouhlasím	19	17%
naprosto nesouhlasím	6	5%
nevím	3	3%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 17: Odpovědi na položku č. 16



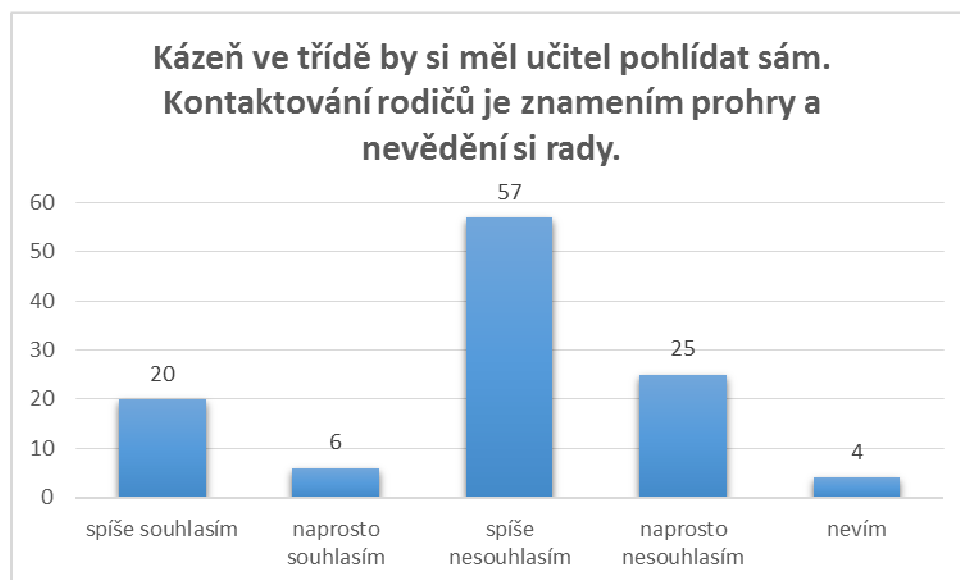
Graf č. 17: Odpovědi na položku č. 16

Tabulka č. 20 a znázornění grafu č. 20 nám ukazuje, že nejvíce odpovědí na tvrzení, že se učitel snaží k dodržování kázně žáky motivovat jasně vymezenými tresty, které jim za její porušování hrozí, bylo kladných a to celkem 84 (75 %). S tímto výrokem naprosto souhlasí 43 (38 %) a spíše souhlasí 41 respondentů (37 %). Spíše s tímto tvrzením nesouhlasí 19 dotazovaných (17 %) a 6 (5 %) nesouhlasí naprosto. Tři učitelé označili odpověď nevím.

Položka č. 17 - *Kázeň ve třídě by si měl učitel pohlídat sám. Kontaktování rodičů je znamením prohry a nevědění si rady.*

Kázeň ve třídě by si měl učitel pohlídat sám. Kontaktování rodičů je znamením prohry a nevědění si rady.	N	%
spíše souhlasím	20	18%
naprosto souhlasím	6	5%
spíše nesouhlasím	57	51%
naprosto nesouhlasím	25	22%
nevím	4	4%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 18: Odpovědi na položku č. 17



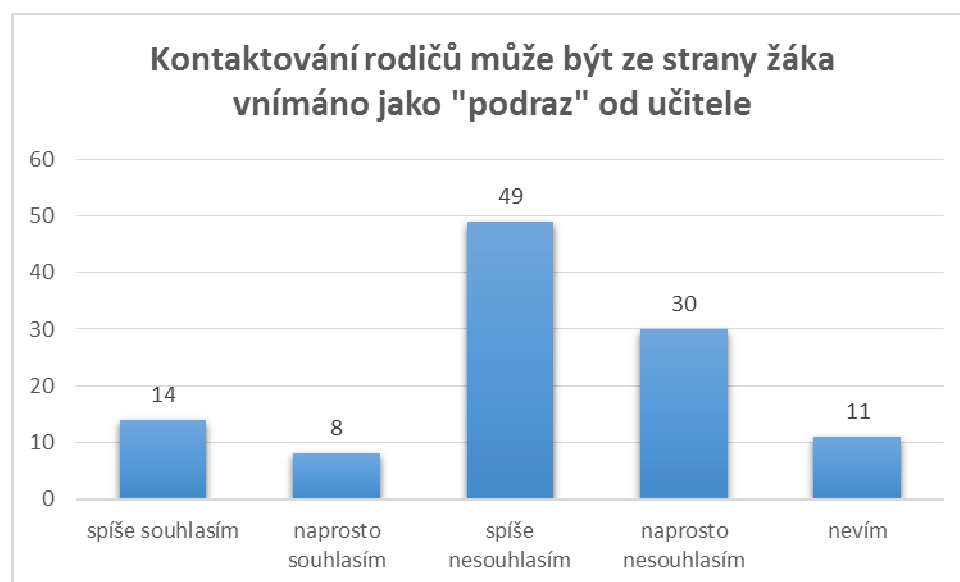
Graf č. 18: Odpovědi na položku č. 17

S názorem, že by si kázeň ve třídě měl učitel pohlídat sám, a že je kontaktování rodičů znamením prohry a nevědění si rady, se neztotožňuje většina respondentů tj. 73 %. Spíše s tímto názorem nesouhlasí 57 (51 %) a naprosto nesouhlasí 25 pedagogů (22 %). Kladně pak na tento výrok zareagovalo 26 dotazovaných. Naprosto s touto tezí souhlasí 6 respondentů (5 %) a spíše souhlasí 20 (18 %). Čtyři učitelé zvolili odpověď „nevím“.

Položka č. 18 - *Kontaktování rodičů může být ze strany žáka vnímáno jako „podraz“ od učitele.*

Kontaktování rodičů může být ze strany žáka vnímáno jako „podraz“ od učitele	N	%
spíše souhlasím	14	12%
naprosto souhlasím	8	7%
spíše nesouhlasím	49	44%
naprosto nesouhlasím	30	27%
nevím	11	10%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 19: Odpovědi na položku č. 18



Graf č. 19: Odpovědi na položku č. 18

71 % učitelů nesouhlasí s tím, že kontaktování rodičů učitelem může žák ze své strany brát jako „podraz“. Naprosto s touto tezí nesouhlasí 30 dotazovaných (27 %) a 49 (to je 44 %) nesouhlasí spíše. Z výše uvedeným tvrzením naprosto souhlasí 8 (7 %) a spíše souhlasí 14 (12 %), celkem tedy 19 % pedagogů. U položky č. 18 jsme zaznamenali nejvyšší počet odpovědí „nevím“ z celkového počtu 20 položek. Nevím odpovědělo celkem 11 učitelů.

Položka č. 19 - Škola má především vyučovat. Je hlavně starostí rodičů, aby žákovi vysvětlili pravidla slušného chování.

Škola má především vyučovat. Je hlavně starostí rodičů, aby žákovi vysvětlili pravidla slušného chování	N	%
spíše souhlasím	47	42%
naprosto souhlasím	33	29%
spíše nesouhlasím	20	18%
naprosto nesouhlasím	9	8%
nevím	3	3%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 20: Odpovědi na položku č. 19



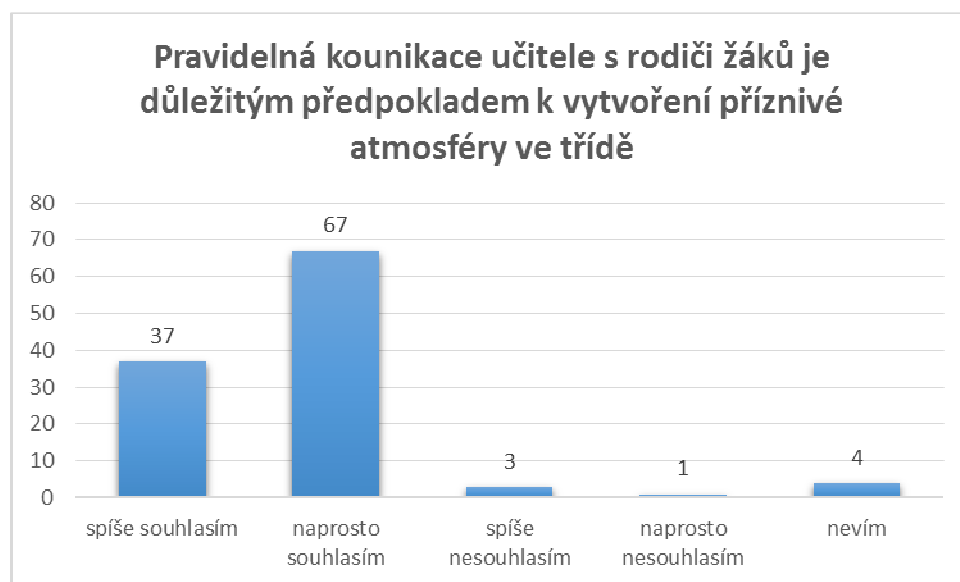
Graf č. 20: Odpovědi na položku č. 19

Devatenáctá položka dotazníku zjišťovala, zda učitelé souhlasí či nesouhlasí s tvrzením, že škola má především vyučovat a že je hlavně na rodičích, aby žákovi vysvětlili pravidla slušného chování. Z grafu č. 23 je zřejmé, že počty odpovědí mají od kladných k záporným sestupnou tendenci. Větší část respondentů tj. 80 z celkových 112 s tezí souhlasí, 47 (42 %) spíše a 33 (29 %) naprosto. Naprosto nesouhlasí 20 (18 %) a spíše nesouhlasí 9 (8 %) pedagogů.

Položka č. 20 - Pravidelná komunikace učitele s rodiči žáků je důležitým předpokladem k vytvoření příznivé atmosféry ve třídě.

Pravidelná komunikace učitele s rodiči žáků je důležitým předpokladem k vytvoření příznivé atmosféry ve třídě	N	%
spíše souhlasím	37	33%
naprosto souhlasím	67	60%
spíše nesouhlasím	3	3%
naprosto nesouhlasím	1	1%
nevím	4	3%
Celkem	112	100%

Tabulka č. 21: Odpovědi na položku č. 20



Graf č. 21: Odpovědi na položku č. 20

Z vyhodnocení položky č. 20 a jejího grafického znázornění v grafu č. 24 je patrné, že u této položky došlo k nejmarkantnějšímu rozdílu v počtech souhlasných a nesouhlasných odpovědí. S názorem, že pravidelná komunikace učitele s rodiči žáků, je důležitým předpokladem k vytvoření příznivé atmosféry ve třídě, souhlasí celkem 93 % respondentů. 67 pedagogů (60 %) souhlasí naprosto a 37 (33 %) souhlasí spíše. Pouhá 4 % učitelů nepřikládají pravidelné komunikaci mezi učitelem a rodiči žáků důležitost při tvorbě příznivé atmosféry ve třídě.

7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.1 Shrnutí výsledků

7.1.1 Identifikační položky

Položka: *Délka pedagogické praxe.*

Tato položka je informativního charakteru. Překvapující bylo, že ve zkoumaném vzorku byla nejpočetněji zastoupena skupina učitelů s více než dvacetiletou praxí. Další dvě silně zastoupené skupiny pedagogů byly s délkou praxe 1-5 let a 11-20 let. Překvapivě se našeho výzkumného šetření zúčastnili pouze 4 pedagogové „začátečníci“ s celkovou praxí pouze do jednoho roku.

Položka: *V současné době učím v 1., 2., 3., 4., 5., ročníku.*

Zastoupení pedagogů vyučujících v jednotlivých ročnících není vyrovnané, ale všechny ročníky jsou pokryté. Nejvyšší počet respondentů vyučuje ve 3. ročníku a to 33 pedagogů ze 112. Dále jsou silně zastoupeny skupiny pátých a druhých ročníků.

Položka: *Celkový počet žáků ve třídě.*

Odpovědi na počty žáků ve třídách jsou až na jednu kategorii velmi vyrovnané. Získané odpovědi svědčí o tom, že většina pedagogů, kteří se zúčastnili našeho výzkumného šetření, vyučují v početných třídách. Nejvíce je zastoupená skupina o počtu 16-20 žáků na třídu. Ze 112 dotazovaných se jednalo o 35 učitelů, což činí 88 % z celku. 34 pedagogů vyučuje ve třídě, která má 21-25 žáků. Ve třídě s více jak 26 žáky vyučuje 30 respondentů. Nejméně zastoupenou skupinou byla ta, kde se nachází 10-15 žáků. V takto početné skupině vyučuje 13 pedagogů ze 112 dotazovaných.

Položka: *Počet žáků, se kterými vícečetně řešíte problémové situace.*

Důležitou informativní položkou v našem výzkumu byla otázka, s kolika žáky ve své třídě učitelé řeší problémové situace. Je smutné, že nebyla nejvíce zastoupena odpověď žádný. Tuto možnost si vybralo pouze 5 učitelů ze 112. Učitelé se shodují, že nejvíce řeší vícečetné problémové situace pouze do 5 žáků. Variantu více než pět žáků zaškrtnulo 17 pedagogů,

což je menšina. Myslíme si, že učitelé odpověděli na tuto otázku podle toho, koho vnímají jako problémového. Tato otázka sloužila také jako přechod k otázkám tematickým.

7.1.2 Číslované položky dotazníku rozdělené do kategorií dle tematického zaměření

Jak bylo nastíněno v 5. kapitole, souhrnné vyhodnocení sloužící jako podklad k naplnění cíle práce, je zakotveno do pěti souhrnných kategorií. Každá kategorie je sycena čtyřmi položkami dotazníku.

Kategorie - Charakteristika problémové třídy

Položka č. 6: Problémová třída je taková, která nespolupracuje a je pasivní.

Třidu, která nespolupracuje a je pasivní vnímá jako problémovou menší část dotazovaných učitelů (a to 34 %). Oproti předpokladu č. 2, nespolupracující a pasivní třídu vnímá jako problémovou menší část dotazovaných učitelů. Větší část, tj. 62 %, spíše nesouhlasí nebo naprosto nesouhlasí s touto tezí. Učitelé, kteří se zúčastnili našeho výzkumného šetření, tedy nevnímají jako příliš velký problém neakční třídu, nebo také žáky, kteří nejsou příliš aktivní ve vyučování. Odpověď nevím zvolili v tomto případě pouze 4 respondenti.

Položka č. 7: Žák s horším prospěchem je pro mě problémový.

O tom, že respondenti neztotožňují problémovost žáka s jeho prospěchem, vypovídají odpovědi položky č. 7. Pouze jeden respondent naprosto souhlasí s touto myšlenkou. 87 % učitelů však spíše či naprosto nesouhlasí a problémovost žáka nepřikládá jeho horšímu prospěchu. Na tuto položku následuje další, která také souvisí s prospěchem.

Položka č. 8: U žáků se špatným prospěchem se nejčastěji objevuje agresivita a odmítavé postoje.

Následuje položka č. 8, která úzce souvisí s předchozí položkou. Dotazovaní učitelé jsou stejně jako u předchozí položky většinově ve shodě. Nemyslí si, že by špatný prospěch měl mít vliv na to, jestli je, či není dítě agresivní či odmítavé. Většina z nich odpovídá nesouhlasně, nebo spíše nesouhlasně na toto tvrzení. Takto odpovědělo 75 % dotazovaných. Vyhybavou odpovědí byla opět nabídka „nevím“, kterou zvolila 3 % respondentů. Spíše

s tímto tvrzením souhlasí 18 % dotazovaných. Tyto dvě položky (č. 7 a 8) jsou důležité pro vyhodnocení předpokladu č. 1. *Je možné předpokládat, že pro většinu respondentů je žák s horším prospěchem problémový, a souhlasí, že se u těchto žáků nejčastěji objevuje agresivita a odmítavé postoje.* Oproti předpokladu se ukázalo, že respondenti nespojují problémovost žáka s jeho prospěchem. Bylo tedy ověřeno, že pro pedagogy neznamena horší prospěch rovnítko s problémy

Položka č. 9: Děti z neúplných rodin mají větší sklon chovat se ve škole špatně.

Z odpovědí našeho výzkumného šetření vyplývá, že většina dotazovaných učitelů tj. 62 %, s touto premisou nesouhlasí a tím také potvrzují předpoklad č. 3. Učitelé totiž nesouhlasí s tvrzením, že by klíčový vliv na problémovost žáka měla úplnost rodiny. S faktem, že úplnost rodiny žáka má dopad na jeho chování ve škole, se neztotožňuje více než polovina dotazovaných pedagogů. Je dobře, že děti z neúplných rodin, kterých je v našich třídách v dnešní době hodně, nejsou znevýhodněni těmito předsudky. To, že rodina není kompletní, neznamena nutně být špatně vychovaný nebo chovat se špatně, i když podmínky, v kterých dítě vyrůstá, nejsou ideální a to si většina námi dotazovaných učitelů naštěstí uvědomuje. Následuje další kategorie, která řeší právě konflikty a špatné chování žáků.

Kategorie - Kázeňské přestupky a konfliktní situace

Položka č. 10: Hluk dělaný žáky ve třídě ovlivňuje negativně moji výuku.

Každý z učitelů má svou míru a cit pro vnímání zvuků, hluků, kterou jsou pro něj snesitelné, a kdy ještě vnímá hlučnou aktivitu třídy jako pozitivní a kdy již je míra hluku pro něj nepřijatelná. Většina našich respondentů (86 %) se však shoduje na tom, že jim hluk vadí a negativně pak ovlivňuje jejich práci a také postoj, jak hodnotí právě danou třídu. Zda je pro něj hlučná třída problémová či ne. Tím se nám potvrdil předpoklad č. 4. Hluk ve třídě však neznamena nutně vždy něco špatného. V některých hodinách a při některých činnostech se bez hluku neobejdeme. Děti nedokáží některé činnosti bez ruchu dělat. Proto je na zvážení, kdy děti krotit, aby se mírnily ve svých hlasových projevech, zdržely se komentářů a dokázaly být tišší. Je to také o pohledu pedagoga na věc a danou problematiku.

Položka č. 11: *Jestliže jeden žák vyrušuje, nemůže pracovat celá třída.*

S touto položkou oproti předpokladu č. 5 spíše souhlasí 54 % a naprosto souhlasí 21 %. Což je opět většina respondentů, kteří si myslí, že jediný žák může svým vyrušováním a strháváním pozornosti na sebe, narušit koncentraci celé třídy. Ovlivňuje tak nejen práci samotného učitele, ale také celý vyučovací proces. Je pravdou, a každý učitel se určitě za svou praxi setkal s tím, že jeden žák chovající se rušivě, vyzývavě, pro ostatní humorně nebo i jinak, je dostatečný k tomu, aby svým rušivým chováním ochromil v práci celou třídu.

Položka č. 12: *Hluk dělaný žáky a rušení ve třídě je lepší ignorovat. Nic se nevyřeší a zdržuje to výuku.*

Dle předpokladu č. 6 odpověděla drtivá většina námi dotazovaných respondentů na tuto položku nesouhlasně. Celkem 91 % dotazovaných spíše či naprosto nesouhlasí s tím, že by se hluk, který je dělaný právě žáky, měl ignorovat. Je tedy pro výuku lepší, pracovat v tišším prostředí. Zlepšuje to i koncentrovanost žáků. Pouze 7 % respondentů souhlasilo, že ukáznovat hlučné děti nic neřeší a pouze to zdržuje od výuky.

Položka č. 13: *Nepořádek na hodinách chápu jako projev nezájmu žáků o předmět.*

Jako částečný projev pedagogického optimismu hodnotíme odpovědi na položku č. 13, kdy s tímto tvrzením spíše či naprosto nesouhlasí 66 % dotazovaných pedagogů. Nechápu tedy nepořádek v hodinách vždy jako projev nezájmu dětí o daný předmět. Souhlasně pak odpovědělo 28 % a odpověď nevím zvolilo 6 % našich respondentů.

Kategorie - Strategie řešení konfliktních situací

Položka č. 1: *Většina kázeňských přestupků se nejlépe vyřeší za použití humoru.*

Tato položka byla úvodní, aby neodradila pedagogy negativní otázkou hned na začátku vyplňování dotazníku. I přes to, že se v odborné literatuře uvádí, že humor by měl být součástí řešení kázeňských přestupků, překvapivě pouze 36 % dotazovaných učitelů tvoří ti, kteří si myslí, že humor pomáhá řešit problémové situace a kázeňské přestupky jejich žáků. Nesouhlasnou odpověď oproti předpokladu zvolilo v tomto případě 60 % pedagogů. Z odpovědí jsme tedy zjistili, že si učitelé naopak myslí, že s humorem se při řešení kázeňských problémů příliš nezmůže.

Položka č. 2: *Na žáky by neměl být nikdy zvyšován hlas.*

S názorem, že by se na žáky neměl nikdy zvyšovat hlas, oproti předpokladu č. 9 nesouhlasí většina dotazovaných učitelů. Zvýšení hlasu nemusí hned znamenat něco negativního, naopak bývá využíváno také pro upoutání pozornosti dětí. Proto je také nesouhlasných odpovědí v tomto případě 76 %. Odpověď naprosto nesouhlasím a nevím nezaškrtl ani jeden námi dotazovaný pedagog. Svědčí to o tom, že tito učitelé využívají svou hlasovou výbavu ve svých hodinách. 24 % pedagogů spíše souhlasí a s tímto tvrzením sympatizují.

Položka č. 3: *Kázeň lze nejúčinněji získat prostřednictvím trestů (poznámky, nechání po škole).*

S využíváním trestů jako např. nechání žáka po škole, či psaní poznámek, souhlasí pouze 15 % našich respondentů. Většina však ve svých odpovědích uvádí, že s touto premisou nesouhlasí, čímž potvrzují předpoklad č. 8. Trest je žáky vnímán jako negativum. Je tedy vhodné takto motivovat pro lepší chování? Myslíme si, že motivovat žáky trestem, nebo jiným pro žáky odstrašujícím způsobem nikam nevede.

Položka č. 4: *Děti by neměly být odměňovány za kázeň, protože je to samozřejmost a projev slušného chování.*

Položka, která těsně souvisí s předchozí. Tresty motivovat žáky nepřináší příliš velký užitek pro vytvoření příjemné atmosféry ve třídě, nebo také pro udržení pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky. Odměnění za dobré chování může být i jen gesto, milý úsměv, pochvala. Děti potřebují být oceněné. Každému člověku je příjemné, když slyší chválu na svou adresu. Děti se v chování stále vyvíjí a proto je pro ně příjemným povzbuzením, když slyší pozitivní ohodnocení, i když mluvíme o jejich chování. Ze zkušeností pedagogů víme, že kázeň ve třídě není samozřejmost, ale je vnímána jako projev slušného chování. Odpovědi na toto konstatování se různí. Na danou položku odpovědělo souhlasně 35 % respondentů. Jedná se tedy o učitele, kteří svým žákům dávají odměny za jejich ukázněnost při výuce. Oproti předpokladu č. 9 většina pedagogů, tj. 63 %, se k této myšlence vyjádřilo nesouhlasně a s odměnou za slušné chování nesouhlasí, a chápou jej za samozřejmé.

Kategorie - Učitel a konfliktní situace

Položka č. 5: Řešení opakovaných kázeňských přestupků dokáže způsobit, že značně poklesne moje radost z výuky.

Problémy a jejich řešení u každého z nás vyvolává už samo od sebe nepříjemné pocity. Přesvědčili jsme se o tom i u odpovědi na položku č. 5., kdy 80 % učitelů uvádí, že jejich nadšení z vyučovacího procesu je negováno řešením opakovaných kázeňských přestupků. Respondenti jsou většinového názoru, že optimistický náhled na výuku upadá díky komplikovaným a opakovaným řešením kázně žáků. Právě špatná kázeň má vliv na emocionální vztah učitelů k dané třídě, kdy se učitelé do takových tříd netěší. Na tuto položku níže navazují další dvě.

Položka č. 14: O tom, jakým způsobem řešit kázeňské přestupky v dané třídě musím přemýšlet i mimo pracovní dobu.

Zde jsme se přesvědčili, že námi oslovení učitelé berou svou profesi vážně a o možnostech řešení kázně ve svých třídách přemýšlejí i mimo pracovní dobu. Těchto pedagogů je většina, a to 82 %. Tento proces tak zasahuje i do jejich soukromého života. Je pro nás potěšující, že ani jedna odpověď dotazovaných respondentů nebyla nevím. Svědčí to o zodpovědnosti učitelů a také o tom, že jim právě kázeň jejich žáků a její řešení není lhostejná.

Položka č. 15: Do tříd, které jsou vnímány jako problémové, chodím učit s nechutí.

Souhlas s tímto tvrzením podle předpokladu č. 10 vyslovila většina dotazovaných, přesněji 68 % respondentů. Zbývajících 30 % učitelů nesouhlasilo. Z toho vyplývá, že se do takzvaně problémových tříd učitelé netěší, avšak najdou se i učitelé, kteří se problémy nenechají odradit a nedají si vzít svůj optimistický postoj a náladu. Každý člověk má míru tolerance k neustálému řešení konfliktních situací jinou. Jestliže přemýšlí učitel o problémech svých žáků a jejich kázeňských přestupcích i mimo svoji pracovní dobu, jak už jsme zmiňovali v předchozí položce, může to ovlivňovat také kvalitu výuky, postoj, názor, i náladu, se kterou vstupuje do třídy.

Položka č. 16: *Žáky se snažím k dodržování kázně motivovat jasně vymezenými tresty, které jim za její porušování hrozí.*

Dle předpokladu č. 11 většina dotazovaných, to je 77 % uvádí, že využívají možnosti hrozby trestů k udržení kázně u svých žáků. Dalších 22 % naopak nesouhlasí a snaží se žáky motivovat pozitivně. A z těchto 22 % se s myšlenkou na trest, jako nástroj motivace, naprosto neztotožňuje pouze 5 %. Jak jsme již uváděli u položky č. 3, motivovat žáky hrozbou trestů není příliš vhodné. Trest je žáky chápán jako něco negativního, něco odstrašujícího, proto je pro ně lepší uposlechnout, než být potrestán. Je to pro nás učitele k zamyšlení, jak žáky vhodně motivovat, abychom je zbytečně nestrašili něčím negativním. Pozitivní motivací žáci dosahují lepších výsledků, které vedou k lepšímu zapamatování a využití probírané látky v životě.

Kategorie - Spolupráce s rodiči

Položka č. 17: *Kázeň ve třídě by si měl učitel pohlídat sám. Kontaktování rodičů je znamením prohry a nevědění si rady.*

Kategorie spolupráce s rodiči je pro některé učitele širší téma. Je dobře, že většina našich respondentů nepovažuje za své selhání rodiče kontaktovat. Činí tak 73 % námi dotázaných pedagogů. Ti si nemyslí, že v případě problémů a jakýchkoliv potíží, kontaktování rodičů znamená pedagogické selhání, nebo to, že by si právě oni nevěděli s žákem rady. Naopak je důležité rodiče informovat o tom, co se ve škole s dítětem děje, aby mohli žákovi co nejlépe pomoci. 23 % učitelů odpovědělo na tuto otázku souhlasně. Je zde tedy i určitá skupina, která řeší problémy raději jen mezi školou a žákem samotným. S touto položkou úzce souvisí následující.

Položka č. 18: *Kontaktování rodičů může být ze strany žáka vnímáno jako „podraz“ od učitele.*

S tím, že žáci mohou brát kontaktování rodičů učitelem jako podraz, souhlasí pouhých 19 % respondentů. Z toho vyplývá, že většina pedagogů podle předpokladu č. 12 vyslovila nesouhlas s tímto tvrzením. Spíše jich nesouhlasí 44 % a naprosto pak nesouhlasí 27 %. Námi oslovení učitelé vědí, že řeší-li nějaký problém, je vhodné přizvat rodiče. Tak mohou nejlépe žákovi pomoci, aby se konflikt, problém, či cokoli jiného vyřešilo. Rodiče by měli být informováni, co jejich dítě přes den zažívá, včetně té části dne, kterou tráví ve škole. Společně s pedagogem pak mohou najít nejlepší postup k úspěšnému vyřešení dané situace.

Položka č. 19: Škola má především vyučovat. Je hlavně na starosti rodičů, aby žákovi vysvětlili pravidla slušného chování.

Pravidlům slušného chování by v první řadě měli žáky učit rodiče. Na tom se dle předpokladu č. 13 shodlo 71 % učitelů. 26 % pak spíše či naprosto nesouhlasilo a mělo názor, že i učitel ve škole je vychovatelem a bezesporu přispívá také k výchově dítěte. Tento bod je také spjat s kategorií - Učitel a konfliktní situace. Je-li dítě vyzbrojeno slušností, která je mu doma vštěpována, je pro něj mnohem snadnější chovat se ve škole vhodným způsobem.

Položka č. 20: Pravidelná komunikace učitele s rodiči žáků je důležitým předpokladem k vytvoření příznivé atmosféry ve třídě.

Výsledky odpovědí na tuto položku jsou důležité pro ověření platnosti 5. výzkumné otázky. Většina respondentů se domnívá, že kooperace rodičů a školy má na atmosféru ve třídě kladný dopad. Kladných, tudíž souhlasných, odpovědí bylo 93 %. Pouze 4 % pedagogů nepřikládají pravidelné komunikaci přílišný význam pro vytvoření příznivé atmosféry ve třídě. Jak jsme zmínili již výše, u položky 17, která souvisí s touto - jsou tady někteří učitelé, kteří využívají komunikaci s rodiči jen v nejnutnějších případech. Raději řeší problémy s žáky na půdě školy. Nejsou však viditelně proti pravidelné komunikaci, která zlepšuje atmosféru ve třídě. Většina učitelů má k pravidelné komunikaci mezi školou a rodiči žáků pozitivní přístup.

7.2 Zodpovězení výzkumných otázek

VO1: Souhlasí učitelé s tím, že má na prospěch žáka vliv neúplná rodina?

Naše výzkumné šetření prokázalo, že větší polovina námi dotazovaných pedagogů nespojuje neúplnost rodiny se špatným prospěchem žáka. Nedávají tak dítěti, které pochází právě z těchto podmínek, nálepku špatně se učícího či problémového dítěte.

VO2: Souhlasí učitelé s tím, že hluk ve třídě a vyrušování negativně ovlivňuje výuku?

Pedagogové jsou názoru, že hluk opravdu narušuje koncentraci výuky a může mít tudíž dopad na kvalitu vyučovacího procesu. Dokonce více než 90 % námi dotazovaných učitelů jsou ve shodě, že ignorovat hluk ve třídě a myslet si o něm, že patří vždy k tvůrčí práci dětí, nelze tolerovat a je třeba žáky ztišit.

VO3: Souhlasí učitelé s tím, že prostřednictvím trestů lze dosáhnout kázně?

Motivovat děti trestem, aby se ve třídě udržela kázeň, není vhodné. S tím také souhlasí větší procento našich respondentů. Trest je žáky i učiteli vnímán jako něco špatného. Proto je mnohem lépe využít něco kladnějšího, než zrovna trest. Něco, co žáka hned nevystraší a není to vnímáno jako něco negativního. Pozitivní motivace je vždy lepší než negativní.

VO4: Má vliv na emocionální rozpoložení vyučujícího učitele výuka ve třídě s problémovými žáky?

Vliv na emocionální rozpoložení učitele má spousta faktorů. Pro každého člověka znamená řešení konfliktů a problémů vždy určitý stres. Každý z nás má jinou míru snesitelnosti. Vyučovat v problémové třídě či řešit konflikty se žáky, ovlivňuje učitele i jejich náladu a vztah k dané třídě. Učitelé jsou ve shodě, že neustálé problémy vytvářejí určitou nechuť k jejich práci.

VO5: Má pravidelná komunikace a spolupráce s rodiči pozitivní vliv na sociální atmosféru ve třídě?

Spolupracují-li rodiče s učiteli a pravidelně spolu komunikují, jsou na nejlepší cestě k tomu, aby byl výchovně - vzdělávací proces úspěšný. Tuto ideu sdílí většina našich respondentů. Je však nutno podotknout, že někteří učitelé (je jich ale opravdu minimum) se domnívají, že některé konflikty jsou zcela v jejich režii a vystačí si sami. Vyřešení konfliktních situací je však úleva pro všechny zúčastněné. Není-li ve třídě napětí, jde všechno snáz. Z toho vyplývá, že pravidelná komunikace vede k pozitivnímu, klidnému a podnětnému sociálnímu prostředí ve třídě.

7.3 Celkové shrnutí

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření je zhodnocení názorů na pedagogickou činnost související s problémovými žáky v souboru učitelů prvního stupně ZŠ. Snažili jsme se zjistit, jak pedagogové vnímají kázeňské přestupky žáků, kdo je pro něj problémovým žákem či třídou a jak tyto žáky a třídy vnímají. Sledovali jsme jejich názor na to, zda má prospěch žáka vliv na chování samotného učitele. Dotkli jsme se tematiky hlučnosti třídy, tedy toho, zda učitelé vnímají hlučné třídy jako problémové. Dotazovali jsme se také na jejich

názor ohledně komunikace mezi školou a rodinou žáků, jak s nimi řeší problémové situace, jestli může mít pravidelná informovanost vliv na příjemnou atmosféru ve třídě. Dále jsme se dotkli tematiky užívání trestů jako nástroje motivace. Zajímal nás i pohled na užívání trestů při problémovém chování a také to, jak se staví ke komunikaci a spolupráci s rodiči v případě řešení konfliktních situací. Sledovali jsme, zda má vliv na emocionální rozpoložení vyučujícího atmosféra třídy a chování žáků. Zjistili jsme, že mnoho učitelů přemýšlí o své práci i ve svém volném čase. Uvažují o tom, jak nejlépe vyřešit problémy a konflikty ve svých třídách.

Ke splnění tohoto cíle jsme využili metodu dotazníku, která patří k nejčastějším formám kvantitativního výzkumu. Z námi výše 13 stanovených předpokladů se nám potvrdilo 8. V souladu s poznatky uvedenými v teoretické části je hlavní cíl našeho výzkumného šetření rozložen do pěti tematických okruhů. Zaměřují se na získání přehledu o tom, jak učitelé vnímají a hodnotí samotnou problémovou třídu, konfliktní situace a strategie jejich řešení, ale i na vliv konfliktních situací na pedagogickou činnost a spolupráci s rodiči ve vztahu k problémovým žákům a řešení konfliktních situací ve třídě.

Zjistili jsme, že většina pedagogů nepovažuje nespolupracující třídu za problémovou, dokonce pro ně není komplikací ani žák s horším prospěchem. Námi dotazovaní učitelé nesouhlasí s tím, že by neúplná rodina měla vliv na to, že by se děti z těchto rodin měli stát problémovými. Pedagogové nemají vůči těmto dětem předsudky a nezařazují je mezi konfliktní žáky. Zjistili jsme také, že většina učitelů nepřisuzuje agresivitu a odmítavé postoje špatnému prospěchu.

Zajímal nás také názor na hlučnost žáků. Učitelé se jednoznačně shodují, že hluk ve třídě jim vadí a snaží se o to, aby se žáci uklidnili. Vnímají to jako velký problém. Ruch při vyučování totiž ovlivňuje negativně celou koncentrovanost třídy a tím i celý vyučovací proces. Námi dotazovaní pedagogové jsou také ve shodě s tím, že jeden vyrušující a hlučný žák může být středem pozornosti celé třídy a narušit tak celou výuku. Hluk je pro naše respondenty nepříjemný a ovlivňuje to celkové rozpoložení učitele a chuť k práci.

S ideou, že by byl humor nejlepším prostředkem k získání kázně, a že by byl humor výborným prostředkem k řešení konfliktních situací, nesouhlasí většina našich respondentů. Nesouhlasí ani s tím, že by nejlepším prostředkem k získání kázně byl trest. Učitelé však uvádí, že k vymezení kázně tresty využívají. Mají se žáky jasně dohodnutá pravidla a za jejich nedodržování následuje trest. Většina učitelů se shoduje také v tom, že v některých případech na své žáky zvyšují hlas, i když je to jen prostředek k získání pozornosti.

Jak bylo nastíněno výše, naši respondenti jsou zodpovědní a svou práci berou velice vážně. O způsobu jak motivovat a korigovat chování svých žáků přemýšlejí důkladně. Při problémech, ruchu a neustále opakujícím se řešení prohřešků žáků značně klesá chuť a radost vyučujících z práce.

Poslední částí našeho dotazníku bylo téma komunikace mezi školou a rodiči žáků. Námi dotazovaní pedagogové se shodují na tom, že je pravidelný kontakt a informovanost rodičů velice důležitá. Přispívá to k lepšímu fungování sociálních vztahů ve třídě.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se primárně zabývá možnostmi řešení konfliktních situací s problémovým žákem na prvním stupni základní školy. Pedagogové se na tomto stupni s tímto typem žáků běžně setkávají. Protože tyto děti značně narušují vzdělávací proces, je na učiteli, aby situaci nějakým způsobem řešil. Z toho důvodu byly v práci nastíněny některé konfliktní situace a možnosti jejich řešení.

V teoretické části byl nejprve definován samotný pojem mladší školní věk, přičemž byla kvůli zachycení specifik této etapy života provedena komparace mezi předškolním a mladším školním věkem s přihlédnutím k vývoji motoriky a poznávacích procesů, ale také k emocionálnímu a sociálnímu vývoji.

Poté se pozornost přesunula již k samotnému problémovému žákovi, přičemž nejprve byla definována osobnost takového žáka. Zmíněno bylo, že obvykle se za problémové považují hlavně žáci, kteří vyrušují v hodinách, případně odmítají pracovat. Problémová však může být také třída, a proto byla i jejímu vymezení na základě dostupné odborné literatury věnována pozornost. Zmíněny byly i nejčastější komplikace, s nimiž je možné se setkat v chování dětí v mladším školním věku. Při řešení těchto potíží má samozřejmě nezastupitelnou úlohu i učitel a učitelka.

V další části práce byla proto charakterizována osobnost učitele a zmíněny důležité vlastnosti a kompetence, jimiž by měl zdatný pedagog disponovat. Podle našich zjištění, se vyučujícímu jen za těchto okolností může podařit vytvořit ve třídě kvalitní „podnikatelskou“ atmosféru, o níž hovořil Cangelosi.

Závěr teoretického oddílu byl věnován problematice poruch chování a byla provedena bližší charakteristika specifických vývojových poruch chování, tedy nesocializované poruchy chování, socializované poruchy chování a poruchy opozičního vzdoru. Po tomto vymezení bylo přistoupeno k bližší charakteristice některých konkrétních projevů poruch chování a zmíněna byla i možná prevence.

V praktické části jsme se na základě dotazníku, jenž byl sestaven pomocí odborné literatury využitě v teoretické části práce, pokusili o zhodnocení názorů na výuku problémových žáků ve zkoumaném vzorku učitelů prvního stupně základní školy. Do vyhodnocení bylo zahrnuto 112 dotazníků (z celkového počtu 121) ze základních škol

Jihomoravského a Zlínského kraje. V dotaznících byly jednotlivé odpovědi nabídnuty v souladu s Likertovou škálou, kdy v úvahu připadalo pět možností.

Cílem bylo získat představu o tom, jakým způsobem vnímají respondenti problémového žáka a problémovou třídu, jak definují konfliktní situace ve třídě a jaké jsou strategie jejich řešení, zda mají konfliktní situace vliv na další pedagogickou činnost učitelů a jakou úroveň má spolupráce s rodiči ve vztahu k problémovým žákům a řešení konfliktních situací ve třídě. Za tímto účelem bylo také sestaveno pět výzkumných otázek a třináct předpokladů, které se zpravidla výzkumem potvrdily.

Většina respondentů opravdu nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí s tvrzením, že horší prospěch žáka a neúplnost rodiny má vliv na problémové chování ve třídě. To lze hodnotit pozitivně, protože podle tohoto vyjádření nepřistupují ke svým žákům s předsudky.

Značná shoda panuje mezi respondenty v názoru, že hluk ve třídě významně narušuje průběh výuky a že jej není možné ignorovat.

Předpoklad, jenž se nepotvrdil, je ten, podle něhož většina respondentů nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí s tím, že kázně se nejlépe dosáhne prostřednictvím trestů. Učitelé sice opravdu s touto premisou nesouhlasí, na druhou stranu se domnívají, že humor nemá při řešení kázeňských problémů místo a nevyhýbají se používání zvýšeného hlasu. Značná část z nich také tvrdí, že se snaží žáky k dodržování kázně motivovat jasně vymezenými tresty.

Pro nás možná až překvapivá shoda panuje v tom, do jaké míry dokáže nekázeň ve třídě ovlivnit v negativním smyslu emocionální rozpoložení učitelů a učitelek ve výuce. Většina z nich dokonce uvádí, že nad řešením kázeňských problémů musí přemýšlet i mimo vyučovací hodiny.

Většina vyučujících také v souladu s předpokladem deklarovala nutnost kvalitní spolupráce s rodiči, přičemž kontaktování rodičů kvůli řešení kázně jejich dětí neberou pedagogové jako přiznání osobní prohry, ale jako naprosto přirozený krok.

Tato práce může inspirovat i k řešení některých dalších problémů, které z odpovědí na dotazníky vyvstávají. Bylo by kupříkladu jistě zajímavé zkoumat, do jaké míry se respondenti shodují v tom, že kázeň by měla být primárně záležitostí výchovy rodičů. Jsou tu totiž patrné náznaky, že škola by podle nich měla být především místem vzdělávání, nikoli výchovy.

SEZNAM PRAMENŮ A ODBORNÉ LITERATURY

- ANTIER, Edwige, *Agresivita dětí*, Praha, Portál, 2011, 2. vyd., 104 s., ISBN 978-80-7367-881-4
- AUGER, Marie-Thérèse, BOUCHARLAT, Christiane, *Učitel a problémový žák (strategie pro řešení problémů s kázní a učením)*, 1. vyd., Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-907-0
- BENDL, Stanislav, *Kázeňské problémy ve škole*, 1. vyd. Praha: Triton, 2004, ISBN 80-7254-453-5
- BENDL, Stanislav, *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*, 1. vyd., Praha: TRITON s.r.o., 2005, ISBN 80-7254-624-4
- BRUNECKÝ, Zdeněk, TEYSCHL, Otakar, *Duševní vývoj a výchova dítěte*, 246 s., 3. vyd., Praha: Orbis, 1973, VA 13,09 - 510-21-852
- CANGELOSI, James S., *Strategie řízení třídy (Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce)*, Překlad: Milan Koldinský, Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-014-6
- CLARK, Lynn, *SOS pomoc pro rodiče*, Brno, CPress, ALBATROS Media a.s., 2012, 223 s., 1. vyd., ISBN 978-80-264-0021-9
- ČAČKA, O., *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, Brno: Doplněk, 2000, ISBN 80-7239-060-0
- ČÁP, David, MERTIN, Tomáš, ŽEMBERYOVÁ, Dana, BRICHTA, Viktor, *Problémové situace v kolektivu*, Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011, ISBN 978-80-87553-24-4
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří, *Psychologie pro učitele*, 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 656 s., ISBN 80-7178-463-X
- DOHERTY, J., William, Praha, Nakl. Návrat domů, 2006, 1. vyd., 132 s., ISBN 80-7255-138-8
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003, 388 s., ISBN 978-80-7367-725-1
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*, Praha: Grada, 2012, 248 s., ISBN 978-80-247-3472-9
- CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*, 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2007, 272 s., ISBN 978-80-247-1369-4

- CHRÝSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D., *Klima současné školy*, Brno, Konvoj, 2003, 1. vyd., 381 s., ISBN 80-7302-064-5
- JEDLIČKA, R., *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*, Praha, Portál, 1. vyd., 2011, 248 s., ISBN 978-80-7367-788-6
- JÚVA, V., et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, 1. vyd., Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001, 118 s., ISBN 80-859-3195-8
- KANTOROVÁ, Jana a kol., *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.*, 246 s., Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008, ISBN 978-80-7409-024-0
- KANTOROVÁ, Jana a kol., *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II.*, 1. vyd., Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2010, ISBN 978-80-7409-030-1
- KOENIG, Larry, J., *Chytrá výchova, Rádci pro rodiče a vychovatele*, 1. vyd., Praha, Portál, 2004, 178 s., ISBN 80-7178-780-9
- KRAUS, B., VACEK, P., *K základním otázkám pedagogiky*, 1. vyd., Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1992, 75 s., ISBN 80-704-1600-9
- KREJČOVÁ, L., a MERTIN, V. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer a.s., 2010. 308 s., ISBN 978-80-755-605-5
- KURIC, Jozef, ŠIMANOVSKÁ, Barbara, *Ontogenetická psychologie: Prevence problémů s agresivitou, pasivitou a závislostí*, 2. vyd., Brno: CERM, 2000, ISBN 80-214-1844-3
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, 4. akt. vyd., Praha: Grada Publishing, 2006, ISBN 80-247-1284-9
- LANGER, S., *Problémový žák na prvním stupni základní školy*, Hradec Králové, KOTVA, 1999, 1. vyd., 387 s., ISBN 80-900254-5-5
- MANNIOVÁ, J., *Učitel' v procese výchovy a vztahov*, 1. vyd. Bratislava: AXIMA, 2008, 198 s., ISBN 978-80-969178-5-3
- MARTIN, M., WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C., *Jak řešit problémy dětí se školou*, Praha: Portál, 1997, 322 s., ISBN 80-7178-125-8
- MARTÍNEK, Z., *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, 1. vyd., Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2310-5
- MATĚJČEK, Z., *Co kdy a jak ve výchově dětí*, Praha, Portál, 1996, 1. vyd., 143 s.
- MATĚJČEK, Z., *Co děti nejvíce potřebují*, Praha, Portál, 7. vyd., 2015, 112 s., ISBN 978-80-262-0853-2
- MATĚJČEK, Z., *Výbor z díla*, Praha, Univerzita Karlova, Karolinum, 2005, 1. vyd., 445 s., ISBN 80-246-1056-6

- MATOUŠEK, O., *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické Nakladatelství, 1997, 144 s., ISBN 80-85850-24-9
- MERTIN, Václav, ŽENATOVÁ, Zdenka, KREJČOVÁ, Lenka, VODÁČKOVÁ, Daniela, *Jak správně pracovat se třídou*, Praha: Nakl. Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011, ISBN 978-80-87553-26-8
- MUSILOVÁ, M. *Interakce učitele a žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002
- PAULÍK, K. *Vývojová psychologie pro doplňující pedagogické studium*. Ostrava: Centrum dalšího vzdělávání PdF OU, 2004
- PROCHÁZKA, R., ŠMAHAJ, J., KOLAŘÍK, M., LEČBYCH, M., *Teorie a praxe poradenské psychologie*, Praha: Grada, 2014
- PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*, 4. aktualiz. a dopl., Vyd. Praha: Portál, 2009, 488 s., ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, 6. rozš. a aktualiz., 2. vyd., Praha: Portál, 2009, 395 s., ISBN 978-807-3676-476
- PUNCH, KEITH, F., *Základy kvantitativního šetření*, 1. vyd., Praha: Portál, 2008, 150 s., ISBN 978-80-7367-381-9
- RASER, J., *Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít*, Praha, Portál, 2000, 1. vyd., 139 s., ISBN 80-7178-459-1
- ROGGE, Jan - Uwe, *Děti potřebují hranice*, Praha, Portál, 1996, 2. vyd., 131 s., ISBN 80-7178-088-X
- SCHWENGELER, Yvonne, SCHWENGELER, Bruno, *Slasti a strasti výchovy*, Ostrava: <ethos>, 1993, 196 s.
- SMITH, A. Charles, *Třída plná pohody*, 1.vyd., Praha: Portál, 1994, ISBN 80-85282-82-8
- STARK, Stanislav, DEMJANČUK, Nikolaj, DEMJANČUKOVÁ, Dagmar, *Kapitoly z filosofie výchovy*, Plzeň, Nakladatelství Aleš Čeněk, 1. vyd., 2003, ISBN 80-86473-56-2
- STROUHAL, Martin, *Teorie výchovy*, Havlíčkův Brod, Grada Publishing, a.s., 2013, 1. vyd., 192 s., ISBN 978-80-247-4212-0
- SVOBODA, Jan, *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*, Praha, Portál, 2014, 1. vyd., 168 s., ISBN 978-80-262-0603-3
- SVOBODA, Jan, NĚMCOVÁ, Leona, *Krizové situace výchovy a výuky*, Praha: Triton, 2015, 1. vyd., 211 s., ISBN 978-80-7387-935-8

- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: OU, 2005, ISBN 80-244-0629-2
- ŠVEC, V., *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, 1.vyd., Praha: ASPI, 2005, 136 s., ISBN 80-7357-072-6
- URBÁNEK, P., *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*, 1. vyd., Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005, 229 s., ISBN 80-7083-942-2
- VACEK, Pavel, *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, Hradec Králové, Gaudeamus, 2013, 2. vyd., 203 s., ISBN 978-80-7435-257-7
- VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2012, ISBN 978-80-246-2153-1
- VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie školního dítěte*, Praha: Karolinum, 1997, ISBN 80-7184-487-X
- VÁGNEROVÁ, M., *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, 1. vyd., Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-1074-4
- VAN PELT, Nancy, *Umění komunikace (Kniha o porozumění v partnerském vztahu)*, Praha: Advent Orion, 2001, ISBN 80-7172-564-1
- VORLÍČEK, Ch., *Úvod do pedagogiky*, 1. vyd., Jinočany: H&H, 2000, 175 s., ISBN 80-86022-79-X
- WALTMANOVÁ - GREENWOODOVÁ, Cynthie, MICHAEL, Martin, *Jak řešit problémy dětí se školou*, Praha, Portál, 1997, 1. vyd., 328 s., ISBN 80-7178-125-8
- ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*, Praha, Portál, 2007, 2. vyd., ISBN 978-80-7367-326-0

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

- Informační centrum o vzdělávání [online]. Dostupné z <http://www.eduin.cz/>, článek <http://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/> (cit. 25.11.2014)
- MŠMT ČR [online]. Praha: MŠMT, ©2006-2012, dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- Metodický portál rvp, [online]. Dostupné z <http://www.rvp.cz/>, článek <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICI-ZAKU.html/> (cit. 26.6.2006)

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

č. 1:	Počty žáků ve třídách, s nimiž respondenti často řeší problémové situace	51
č. 2:	Většina kázeňských přestupků se nejlépe vyřeší za použití humoru.....	52
č. 3:	Na žáky by nikdy neměl být zvyšován hlas	53
č. 4:	Kázeň lze nejúčinněji získat prostřednictvím trestů (poznámky, nechání po škole)....	54
č. 5:	Děti by neměly být odměňovány za kázeň, protože je to samozřejmost a projev slušného chování	55
č. 6:	Řešení opakovaných kázeňských prohřešků dokáže způsobit, že značně poklesne moje radost z výuky.....	56
č. 7:	Problémová třída je taková, která nespolupracuje a je pasivní	57
č. 8:	Žák s horším prospěchem je pro mě problémový	58
č. 9:	U žáků se špatným prospěchem se nejčastěji objevuje agresivita a odmítavé postoje.	59
č. 10:	Děti z neúplných rodin mají větší sklon chovat se ve škole špatně.....	60
č. 11:	Hluk dělaný žáky ve třídě ovlivňuje negativně moji výuky.....	61
č. 12:	Jestliže jeden žák vyrušuje, nemůže pracovat celá třída	62
č. 13:	Hluk dělaný žáky a rušení ve třídě je lepší ignorovat. Nic se nevyřeší a zdržuje to výuku	63
č. 14:	Nepořádek na hodinách chápu jako projev nezájmu žáků o předmět	64
č. 15:	O tom, jakým způsobem řešit kázeňské přestupky v dané třídě musím přemýšlet i mimo pracovní dobu.....	65
č. 16:	Do tříd, které jsou vnímány jako problémové, chodím učit s nechutí.....	66
č. 17:	Žáky se snažím k dodržování kázně motivovat jasně vymezenými tresty, které jim za její porušování hrozí	67
č. 18:	Kázeň ve třídě by si měl učitel pohlídat sám. Kontaktování rodičů je znamením prohry a nevědění si rady	68
č. 19:	Kontaktování rodičů může být ze strany žáka vnímáno jako „podraz“ od učitele.....	69

č. 20: Škola má především vyučovat. Je hlavně starostí rodičů, aby žákovi vysvětlili pravidla slušného chování	70
č. 21: Pravidelná komunikace učitele s rodiči žáků je důležitým předpokladem k vytvoření příznivé atmosféry ve třídě	71

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Dotazník pro učitele prvního stupně

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele prvního stupně

Vážení kolegové,

v rámci diplomové práce provádím výzkumné šetření zaměřené na získání přehledu o problémových žácích. Cílem dotazníku je charakterizovat samotný pojem problémové třídy. Následně by měl rovněž přispět k zodpovězení otázky, jaký vliv mají kázeňské přestupky na hodinu i samotného učitele. Do jaké míry ovlivňují jeho práci a chápání třídy. **Vyhodnocení bude naprosto anonymní!**
Děkuji.

OBEČNÉ ÚDAJE

Věk:.....

Pohlaví:

☐ muž

☐ žena

Délka pedagogické praxe

☐ do 1 roku

☐ 1 až 5 let

☐ 6 až 10 let

☐ 11 až 20 let

☐ více než 20 let

V současné době učím

☐ 1. ročník

☐ 2. ročník

☐ 3. ročník

☐ 4. ročník

☐ 5. ročník

Celkový počet žáků ve třídě

☐ 10 až 15

☐ 16 až 20

☐ 21 až 25

☐ 26 až 30

Počet žáků, se kterými vícečetně řešíte problémové situace

☐ žádný

☐ max. 2

☐ max. 5

☐ více než 5

1) Většina kázeňských přestupků se nejlépe vyřeší za použití humoru. S tímto tvrzením:

☐ spíše souhlasím

☐ naprosto souhlasím

☐ spíše nesouhlasím

☐ naprosto nesouhlasím

☐ nevím

2) Na žáky by neměl být nikdy zvyšován hlas. S tímto tvrzením:

☐ spíše souhlasím

☐ naprosto souhlasím

☐ spíše nesouhlasím

☐ naprosto nesouhlasím

☐ nevím

3) Kázeň lze nejúčinněji získat prostřednictvím trestů (poznámky, nechání po škole).

S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

4) Děti by neměly být odměňovány za kázeň, protože je to samozřejmost a projev slušného chování. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

5) Řešení opakovaných kázeňských prohřešků dokáže způsobit, že značně poklesne moje radost z výuky. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

6) Problémová třída je taková, která nespolupracuje a je pasivní. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

7) Žák s horším prospěchem je pro mě problémový. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

8) U žáků se špatným prospěchem se nejčastěji objevuje agresivita a odmítavé postoje. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

9) Děti z neúplných rodin mají větší sklon chovat se ve škole špatně. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

10) Hluk dělaný žáky ve třídě, ovlivňuje negativně moji výuku. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

11) Jestliže jeden žák vyrušuje, nemůže pracovat celá třída. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

12) Hluk dělaný žáky a rušení ve třídě je lepší ignorovat. Nic se nevyřeší a zdržuje to výuku. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

13) Nepořádek na hodinách chápu jako projev nezájmu žáků o předmět. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

14) O tom, jakým způsobem řešit kázeňské přestupky v dané třídě musím přemýšlet i mimo pracovní dobu. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

15) Do tříd, které jsou vnímány jako problémové, chodím učit s nechutí. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

16) Žáky se snažím k dodržování kázně motivovat jasně vymezenými tresty, které jim za její porušování hrozí. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

17) Kázeň ve třídě by si měl učitel pohlídat sám. Kontaktování rodičů je znamením prohry a nevědění si rady. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

18) Kontaktování rodičů může být ze strany žáka vnímáno jako „podraz“ od učitele. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

19) Škola má především vyučovat. Je hlavně starostí rodičů, aby žákovi vysvětlili pravidla slušného chování. S tímto tvrzením:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

20) Pravidelná komunikace učitel s rodiči žáků je důležitým předpokladem k vytvoření příznivé atmosféry ve třídě:

- | | | |
|---|---|--|
| ☐ spíše souhlasím | ☐ naprosto souhlasím | ☐ spíše nesouhlasím |
| ☐ naprosto nesouhlasím | ☐ nevím | |

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Štefková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková - Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017
Název práce:	Možnosti řešení konfliktních situací s problémovým žákem v primární škole
Název v angličtině:	Options in solving adversarial situations with troubled pupils on primary schools
Anotace práce:	Tato diplomová práce pojednává o problematice možnosti řešení konfliktních situací s problémovými žáky v primární škole. Popisuje vybrané poruchy chování a jejich projevy. Poukazuje na vliv učitele k vytvoření pozitivní podnikatelské atmosféry ve třídě. Poukazuje na vliv rodinného prostředí na prospěch a chování žáka.
Klíčová slova:	Problémový žák, problémová třída, poruchy chování, projevy poruch chování, podnikatelská atmosféra, komunikace učitel – rodiče žáka
Anotace v angličtině:	The Diploma thesis concerns the topic of possible options in solving adversarial situations with troubled pupils on primary schools. It describes selected behavioural disorders and their manifestation. It deals with teacher's impact on creating positive entrepreneurial class atmosphere. It points out the influence of family environment on pupils' study results and on their behaviour.
Klíčová slova v angličtině:	Troubled pupil, troubled class, behavioural disorders, manifestations of behavioural disorders, entrepreneurial atmosphere, teacher-parent communication
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ
Rozsah práce:	96 stran normovaného textu z toho 4 strany přílohy
Jazyk práce:	čeština