



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra Pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Životní příběhy problémových žáků

Vypracovala: Mgr. Kristýna Vosátková

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 4. 8. 2013

.....

Mgr. Kristýna Vosátková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PhDr. Martě Franclové, Ph.D. za cenné rady a připomínky a za odborné vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji všem zúčastněným, kteří byli ochotni se mnou vést rozhovor a pomohli mi tak realizovat výzkum.

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké jsou příběhy dětí, které jsou ve škole učitelem označeny za problémové, jaká je jejich životní situace, postoj ke škole a jak jejich problém vnímají učitelé. V teoretické části jsou popsány pojmy jako problémový žák, problémové chování a jeho projevy, dítě ve školním věku a jeho vývoj a vliv školy a vliv rodiny na dítě. Praktickou část tvoří kvalitativní výzkum, jehož výstupem jsou případové studie tří problémových žáků vytvořené na základě informací, které byly získány nestrukturovanými rozhovory s rodiči a polostrukturovanými rozhovory s žáky, jejich třídními učiteli.

Klíčová slova: žák, problémový žák, problémové chování, životní příběh, případová studie,

ABSTRACT

The target of this bachelor thesis is to reveal the stories of children labeled as problematic, look at their live situations, attitude towards school and how their problems are perceived by the teachers. The theoretical part describes some terms like a problematic pupil, problematic behaviour and its manifestations, a school age child and its development, and the influence of school and family on children. The practical part is made up by qualitative research, which output are three case studies of problematic pupils based on questions gathered using unstructured interviews with the parents and semi-structured interviews with the pupils and their class teachers.

Key words: pupil, problematic pupil, problematic behaviour, life story, case study

OBSAH

I. ÚVOD.....	8
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Problémový žák	10
1.1 Charakteristika a definice problémového chování.....	11
1.2 Projevy problémového chování.....	12
1.2.1 Rušivé chování.....	12
1.2.2 Nevhodné chování.....	13
1.2.3 Neklid.....	13
1.2.4 Lhaní	13
1.2.5 Vzдор a odmlouvání.....	14
1.2.6 Podvádění.....	14
1.2.7 Záškoláctví.....	14
1.2.8 Agresivita	15
1.2.9 Šikana.....	15
2. Dítě ve školním věku	16
2.1 Vývoj dítěte ve školním věku	16
2.1.1 Mladší školní věk	17
2.1.2 Střední školní věk.....	17
2.1.3 Starší školní věk	18
2.2 Vliv školy.....	18
2.2.1 Klima.....	19
2.2.2 Klima školy	19
2.2.3 Třídní klima.....	20
2.2.4 Osobnost učitele	20
2.2.4.1 Problémové chování žáka a jeho vliv na učitele	21
2.3 Vliv rodiny	22
2.3.1 Klima rodiny	23
2.3.2 Výchova v rodině	24
2.3.3 Typy problémově zatížených rodin.....	24

III. PRAKTICKÁ ČÁST	26
3. Cíl práce	26
4. Výzkum.....	26
4.1 Kvalitativní výzkum.....	26
4.2 Metoda sběru dat – rozhovor.....	27
4.3 Výzkumný soubor	28
4.4 Vlastní sběr dat.....	29
5. Výstupy.....	31
5.1 Matyáš	31
5.2 Dan	34
5.3 Nikola.....	36
6. Shrnutí.....	39
7. Závěr	41
IV. SEZNAM POUŽITÉ LITARATURY	42
V. PŘÍLOHY	45
Příloha č. 1: Seznam otázek na problémové žáky	45
Příloha č. 2: Seznam otázek na třídní učitele problémových žáků.....	45
Příloha č. 3: Rozhovor s Matyášem.....	46
Příloha č. 4: Rozhovor s Matyášovou třídní učitelkou	47
Příloha č. 5: Rozhovor s Danem.....	49
Příloha č. 6: Rozhovor s Danovou třídní učitelkou	51
Příloha č. 7: Rozhovor s Nikolou	52
Příloha č. 8: Rozhovor s třídním učitelem Nikolou.....	54

I. ÚVOD

Běžně se ve škole čím dál tím více setkáváme s dětmi, které svým chováním na sebe upozorňují. Ať už se jedná o žáky, kteří vyrušují, nedávají pozor, zlobí, špatně se učí, neposlouchají učitele, chodí za školu, nesoustředí se a mohla bych jmenovat dál. Jedná se zkrátka o žáky, kteří se odlišují od norem a standardů, které se ve třídě či škole dodržují. Tito žáci pak bývají označeni za problémové. Co je ale těmi normami a standardy? Kdo je určuje, odkud vychází? Jistě, na každé škole existuje školní řád, podle kterého by se žáci měli chovat, ale mezi řádem a samotným chováním dětí je prostor na pravidla, která si stanoví sám učitel. Může je nastavit tak, jak on uzná za vhodné, jak jemu přijdou správná. Je jednodušší označit žáka za problémového a nechat ho být, protože práce s těmito dětmi je náročná a vyžaduje více času a úsilí.

Co si ale skutečně pod spojením problémový žák představit? Co to znamená? Jak vůbec se takoví problémoví žáci projevují v praxi? Jak se v této bakalářské práci dozvíme, problémovým žákem nemusí být jenom dítě bez zájmu o školu se špatnými známkami. Problémovým žákem může být označeno i dítě, které se dobře učí a má výborný prospěch. Jak je to možné?

Otázka problémovosti žáků na školách je v současné době velmi aktuální. Kdo však z žáků dělá ty problémové? Může za to sám žák? Může za to rodina? A položil si někdy někdo otázku, jestli za to nemůže náhodou škola? Co když učitel žáka označí za problémového, aby si usnadnil práci s dítětem, kterému by se musel věnovat víc? Na tomto tématu je spousta nejasností, která má práce nevysvětlí. Tato práce nahlédne do životů třech různých dětí, do třech různých životních příběhů, které se od sebe liší a zároveň je něco spojuje. Všechny tři děti jsou ve své škole označeny za problémové.

Tato bakalářská práce se zaměřuje právě na to, jaké jsou konkrétní příběhy právě těchto tří problémových žáků. Téma jsem si vybrala z toho důvodu, abych se přiblížila k tomuto aktuálnímu tématu, které je v mnoha ohledech nejasné. Na třech kazuistikách se pokusím ukázat, že problémovým žákem je pokaždé někdo jiný, a že je vždy třeba za tímto označením hledat něco víc a hlavně se ptát a zajímat se, proč tomu tak je.

V teoretické části se zaměřím na vysvětlení pojmů, kdo je problémový žák, co je charakteristické pro problémové chování a zabývat se budu také projevy problémového chování. Dále v teoretické části zmíním vývoj dítěte v mladším, středním a starším školním věku a rozeberu i to, jaký vliv má na dítě škola a jaký rodina.

Praktickou část pojmu kvalitativně a skrze nestrukturované rozhovory s rodiči a polostrukturované rozhovory se třemi problémovými žáky a jejich učiteli dám dohromady případové studie tří problémových žáků, které jsou zároveň cílem této bakalářské práce.

II. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části této bakalářské práce se zaměřím na vymezení základních pojmů a to, kdo je problémový žák, co charakterizuje problémové chování a jaké jsou projevy problémového chování. Dále se budu v teoretické části zabývat vývojem dítěte v mladším, středním a starším školním věku a tím, jaký vliv má na dítě škola a jaká rodina.

1. Problémový žák

S pojmem problémový žák se v dnešní době můžeme setkat na každé škole téměř v každé školní třídě. Koho a co ale přesně tento pojem skrývá? Auger a Boucharlat ve své knize uvádějí, že *„problémový je takový žák, který vyrušuje při hodinách, je neklidný, konfliktní, agresivní a provokuje nebo žák, který odmítá pracovat“* (Auger, Boucharlat, 2005, str. 14). Určili, že za problémové jsou považovány dva typy žáků. Ti, kteří vyrušují při hodině a ti, kteří odmítají pracovat. Odmítají např. jít k tabuli při vyvolání učitelem, vypracovat cvičení, odpovídat na otázky apod. a celkově jsou při vyučování pasivní.

To, že je dítě učitelem označeno jako problémový žák, může mít špatný dopad na jeho vztahy ve třídě a vést tak až k jeho sociální izolaci. Samotný pojem problémový žák považuje Vágnerová (2005) za příliš obecný z toho důvodu, že *„zahrnuje všechny varianty, kdy se dítě ve škole nechová nebo nepracuje tak, jak by mělo a jak lze vzhledem k jeho věku očekávat“* (Vágnerová, 2005, s. 20). Podle Vágnerové určují problémového žáka dvě kritéria. Tím prvním je obecná charakteristika projevů žáka, která je odlišná od aktuálně přijímané normy či je v rozporu se školními pravidly. Osobnost učitele, jeho temperament, zkušenosti, fyzický a psychický stav, věk a v neposlední řadě individuální tolerance vůči určitým způsobům jednání je kritériem druhým (Vágnerová, 1997).

Práce s problémovými žáky je pro učitele výrazně náročnější. Takový žák je hůře zvladatelný a práce s ním vyžaduje individuální zcela odlišný přístup, než jaký vyžaduje žák s běžným chováním. Napříč tomu je práce s těmito žáky méně uspokojivá, protože výsledky problémového žáka neodpovídají vynaložené snaze učitele. Vágnerová také upozorňuje na to, že problémového žáka nevymezují jenom zjevné projevy, ale hlavně to, jak si je učitel interpretuje a vysvětlí příčiny, které k nim vedly (Vágnerová, 1997).

1.1 Charakteristika a definice problémového chování

Každá osobnost se vůči vnějšímu prostředí nějak projevuje. Tento projev nazýváme chováním. Chování lze pozorovat a hodnotit. Kde je však přesná hranice mezi problémovým a normálním chováním? Na problémové chování působí hned několik vlivů. Je to sám jedinec, rodina, škola i celá společnost. Jako problémové můžeme tedy chápat to chování, které se zdá být problémové jeho posuzovateli a pozorovateli (Zelinková, 2007).

Nežádoucí chování žáků je často učiteli označováno jako problémové. S projevy problémového chování žáků se v současnosti setkáváme stále častěji. Vztahy dětí a dospělých jsou mnohdy narušeny z důvodu lhaní, odmítání, vzdoru, drzosti, agrese apod. (Mattioli, Navrátil, 2011). Může to být způsobeno přebíráním vzorů ze svého okolí, ve kterém se dítě pohybuje, a které má na jeho chování velký vliv. Současná společnost má na děti zcela jiné výchovné požadavky, než tomu bylo dříve. Děti mají větší svobodu, jsou otevřenější, což pro učitele znamená častěji se vyskytující problémy se zvládáním žáků během vyučování. Problémové chování můžeme tedy určit jako chování pro pedagoga nepřijatelné. Učitelé často hodnotí pouze projevy problémového chování, avšak nezamýšlí se nad tím, co může být jeho příčinou nebo co jej může způsobovat.

S prostou definicí přichází Fontana. Ten říká, že „*problémové chování můžeme vymezit jako chování pro učitele nepřijatelné*“ (Fontana, 2003, s. 337). Dá se říct, že se jedná o chování, které se jako problémové jeví tomu danému učiteli, který ho za problémové označí. Pro jednoho učitele tak určité chování žáka může být bráno jako problémové, pro druhého nikoli. Záleží tedy vždy na osobnosti učitele a jeho subjektivním posouzení. Jak uvádí Nakonečný „*co na jednoho člověka působí kladně, ve vztahu k druhému může být neutrální a třetímu může vysloveně vadit*“ (Nakonečný, 1998, s. 186).

Spíše jako o odchylce mluví o problémovém chování Horňáková. Odchylkou označuje „*mírné formy nepřizpůsobivosti, nízké sociální dovednosti a nedostatečné návyky*“ (Horňáková, 2010, s. 320). Žák s problémovým chováním sice porušuje běžná společenská pravidla, ale nepřekračuje hranice zákonnosti.

Podle Sheedyové-Kurcinkové odlišuje děti s problémovým chováním od ostatních dětí jejich mimořádnost a uvádí, že děti s problémovým chováním jsou „*mimořádně emocionální, vytrvalé, citlivé, vnímavé a neochotné ke změně ve srovnání s druhými dětmi*“ (Sheedyová-Kurcinková, 1998, s. 9).

Není výjimkou, že ve školní třídě se vyskytuje i několik žáků, se kterými má učitel problémy. Jedná se o projevy různého druhu a stupně závažnosti. Mohou se vyskytovat jednotlivě i v kombinaci. U některých žáků se jedná o chování přechodné, u jiných může souviset s jejich vývojovým obdobím či životní událostí, u dalších se jedná o dlouhodobou obtíž. Mezi vybrané projevy nežádoucího chování patří například záškoláctví, lhaní, krádeže, agrese, šikana, neposlušnost, nezáměr o učení, časté zapomínání, vyrušování při hodině a další (Čáp, 2001). V následující kapitole si podrobně probereme některé vybrané projevy problémového chování.

1.2 Projevy problémového chování

Vítková (1998) rozděluje projevy problémového chování do třech skupin. První skupinu tvoří děti, jež neprospívají a nepodávají výkony, které se od nich vyžadují. Druhou skupinu tvoří děti, co na sebe upoutávají pozornost vzhledem ke svému nápadnému chování, co vyrušují při vyučování a tím učiteli znesnadňují výuku, ale i děti, které jsou agresivní vůči svým spolužákům. Do třetí skupiny můžeme zařadit děti mající problémy v oblasti citového prožívání. Děti nápadné svou bázlivostí, úzkostlivostí a přecitlivělostí.

Mezi nejčastěji se vyskytující chování, které pedagogové označují jako problémové, patří rušivé chování, nevhodné chování, neklid, lhaní, vzdor a odmítání, podvádění, záškoláctví, a šikana.

1.2.1 Rušivé chování

Rušivým chováním rozumíme takové chování žáka, který nespolupracuje a svými projevy ve vyučování ruší učitele a své spolužáky. Každá třída by měla mít jasně stanovená pravidla, jaké chování je přijatelné a jaké je již bráno jako rušivé. Pravidla by měla jasně definovat, jaké chování je od žáků požadováno a jaké je naopak zakázáno.

Podle Čapka je rušivé chování takové chování, které „*odvádí pozornost jiných žáků od jejich práce*“ (Čapek, 2008, s. 89). Patří sem například mluvení, přerušování pedagoga, hraní si s různými předměty, šaškování apod. Rozdíl Čapek vidí mezi žákem, který ruší a který nespolupracuje. Rušivý žák odvádí pozornost ostatních žáků, zatímco nespolupracující žák nevěnuje pozornost učiteli a probíranému učivu, ale neodvádí pozornost ostatních žáků a neupírá jim právo na to učit se.

Cangelosi (1996) uvádí jako příklady rušivého chování mluvení, skákání do řeči, předvádění se, násilné chování vůči učiteli a ostatním žákům, nepořádek a vandalismus.

1.2.2 Nevhodné chování

Jako nevhodné chování uvádějí učitelé nejčastěji povídání žáků mezi sebou při hodině, mluvení bez vyvolání, vyrušování ostatních žáků, nevěnování pozornosti učiteli, neplnění úkolů a bezdůvodné opouštění místa. Předcházet nevhodnému chování lze zavedením pravidel, dobrým vedením výuky a budováním dobrých vztahů mezi žáky a učitelem (Kyriacou, 2004).

1.2.3 Neklid

Neklidné chování se váže k množství pohybů za jednotku času, můžeme je tedy měřit. Patří mezi nejčastější příznaky toho, že s dítětem není něco v pořádku. Považovat jej můžeme za poruchu tehdy, kdy se stane trvalým rysem chování dítěte, který je nezávislý na momentální situaci a stavu dítěte.

Jako neklidné chování se považuje otáčení se, hraní si s různými předměty, vrtění, poposedávání, šoupání nohama apod. Je ale možné také to, že se neklid neprojevuje viditelnými pohyby, pak se dá hovořit o vnitřním napětí (Šebek, 1990).

Ondráček říká, že „*neklidné chování je patrně nejčastější forma projevů žáků, která zatěžuje výukovou interakci ve třídě*“ (Ondráček, 2003, s. 68). Sklon k neklidnému chování se často pojí se sníženou schopností se soustředit na nějakou činnost. Velkou roli zde však také hraje temperament dítěte (Ondráček, 2003).

1.2.4 Lhaní

Vágnerová uvádí, že „*že lhaní lze chápat jako jeden ze způsobů úniku z osobně nepřijemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak*“ (Vágnerová, 2005, s. 161). Pro lež je charakteristické to, že ji dotyčná osoba říká úmyslně s vědomím toho, že to, co říká, není pravda. Ve školním věku už jsou děti schopné odlišit co je pravda a také moc dobře vědí, že lhát se nemá (Vágnerová, 2005). Nejedná se tedy o smyšlenku, která se objevuje u dětí předškolního věku, je způsobena jejich odlišným nezralým vnímáním a dítě si v tomto případě neuvědomuje, že říká nepravdu. Lhaní je časté u dětí, které mají tvrdou a v ne ojedinělých případech trestající výchovu. Velmi častým motivem ke lhaní bývá také touha po uplatnění se v kolektivu (Martínek, 2009).

Při hodnocení dětských lží je třeba brát v potaz to, jak často dítě lže, komu lže, za jakých situací obvykle lže a účel, který dítě dovedl ke lhaní. „*Pokud je sklon ke lhavosti*

trvalejším rysem, pak se jedná o patologickou lhavost, která je jedním ze symptomů asociální poruchy osobnosti“ (Vágnerová, 2005, s. 161).

Žáci ve škole lžou z různých důvodů. Někdy může být důvodem, aby se vyhnuli trestu za to, že udělali něco nepovoleného, jindy zas může být důvodem, že říct pravdu by pro ně znamenalo spíše problémy než přínos. Některé děti lžou za účelem toho, vyvolat u ostatních soucit, manipulovat s druhými nebo za účelem toho, vzbudit u ostatních pozitivní dojem (Ondráček, 2003, s. 91).

1.2.5 Vzдор a odmítání

S prosazováním vlastních názorů se můžeme setkat spíše u žáků na 2. stupni základní školy. Toto chování je dáno vývojovým obdobím, ve kterém se žák nachází a ve kterém se snaží najít vlastní identitu. Při vzdorovitém chování je však nezbytné vždy hledat příčinu, která za takovým chováním stojí.

1.2.6 Podvádění

Podvádění žáků nebývá mezi vrstevníky označováno jako vážný přestupek, bývá spíše tolerováno a velmi často také podporováno. Může mít různé příčiny, které by měl učitel včas rozpoznat. Podvod může být např. obranou reakcí v situaci, která je subjektivně chápána jako zátěžová, nebo zkratkovitou reakcí u dětí, které mají nadměrný strach ze školy či u dětí úzkostných anebo se může jednat o zafixovaný způsob jednání, které dítě užívá, jak se mu to právě hodí. Podvodné chování se nemusí vyskytovat jen u žáků, kteří ve škole selhávají, ale také u těch, kteří jsou ctižádostiví a chtějí za každou cenu uspět (Vágnerová, 2005).

1.2.7 Záškoláctví

Podle Čapka je záškoláctví „úmyslné zameškávání školního vyučování“ (Čapek, 2008, s. 79). Žák zameškává vyučovací hodiny ve většině případů bez vědomí rodičů a tyto hodiny pak bývají započítávány jako neomluvená absence. Čapek (2008) dále uvádí, že se záškoláctví objevuje ve všech třídách základní školy první třídou počínaje.

Dopouštějí se ho většinou jedinci, kteří nejsou schopni plnit školní povinnosti a tím se dostávají do stresujících situací. Jedná se tedy o chování únikového typu, jehož nejčastějšími důvody jsou nezájem o školu, strach z testů nebo zkoušení a šikana (Čapek, 2008). Kyriacou uvádí, že záškoláctví se může objevit také u žáků, na které jsou kladeny

vysoké nároky ze strany rodičů. Takové záškoláctví pak lze chápat jako pokus o to si odpočinout od neustálé a nepřiměřené výkonové zátěže (Kyriacou, 2005).

Netýká se pouze neúspěšných žáků, kteří mají problémy s učením a ve škole se jim nedaří. Může se vyskytovat i mezi žáky úspěšnými, kteří jsou svými spolužáky odmítáni a zesměšňováni kvůli svým neobvyklým schopnostem a vědomostem.

1.2.8 Agresivita

Podle Vágnerové (1997, s. 63) lze agresivitu považovat jako nedodržení daných sociálních norem, kdy žák vlastním chováním ohrožuje své okolí. Agresi chápe jako násilný způsob, kterým si daný jedinec uspokojuje pro něj významné potřeby a skrze ni dosahuje svých stanovených cílů. Agrese se může stát cílem ve chvíli, kdy osobu vykonávající agresi uspokojuje. V osobnosti každého jedince je agresivní část. Úkolem výchovy a socializace je naučit se tuto agresivní složku osobnosti ovládat.

1.2.9 Šikana

Jedná se o nejhorší projev agresivity. Samotné slovo šikana vzniklo odvozením od francouzského slova „chicane“, které znamená zlomyslné týrání, obtěžování, sužování nebo pronásledování (Říčan, 1995). Je to chování, které je záměrné s úmyslem ponížit, zastrážit nebo ohrozit jiného člověka či skupinu lidí. Může mít formu fyzickou nebo psychickou. Na to, že „*šikana není záležitostí výhradně jednotlivce, ale je poruchou vztahů celé skupiny*“, upozorňuje Čapek. Zpravidla mívá formu opakovaných posměšků, fyzického útoku, poškozování věcí nebo nevhodných poznámek o rodině (Čapek, 2008, s. 72).

Podle Bendla se šikana „*může projevovat verbálními útoky, fyzickým násilím nebo jeho hrozbou*“, „*ostrá hranice mezi tím, co šikana je a co ještě není, neexistuje*“ (Bendl, 2003, s. 24-25). Šikanu určují hlavní rysy, které vypovídají o nepoměru sil mezi agresorem a obětí, a že agrese je záměrná a opakovaná. Záměrem agresora není zisk, ale uspokojení z ponížení jiné osoby. Rozpoznat agresora není jednoduché. Mohou pocházet z rodin, ve kterých je nedostatek citu, přehnaně přísná nebo nedůsledná výchova (Kyriacou, 2005).

Šikana je nebezpečná hlavně pro svou dlouhodobost, protože její oběti si často nesou psychické či fyzické následky po celý život.

2. Dítě ve školním věku

Chování jedince ve škole závisí jak na jeho osobnosti, tak na chování jeho vrstevníků, pedagogů a členů rodiny. Je třeba si uvědomit, že *„každé dítě je jedinečné nejen co do fyzického vzhledu, ale i co do způsobu chování. Od ostatních se liší hned po narození. Má svou vlastní osobnost a povahu“* (Train, 1997, s. 14)

2.1 Vývoj dítěte ve školním věku

Budeme-li chtít porozumět chování dítěte, musíme znát zákonitosti jeho vývoje. Rozvoj dětské osobnosti a to, jak prožije své dětství, významně ovlivní vstup do školy i čas, který v ní následně stráví. Dítě získává nové role žáka a spolužáka, učí se plnit povinnosti, pilně pracovat a postupně zjišťuje, že od něj společnost něco očekává. Školní úspěchy či neúspěchy se promítají do sebehodnocení žáka a do jeho sebepojetí, což se následně odrazí v jeho dalším životním směřování.

Žák se během své školní docházky setkává s různými sociálními skupinami a učí se lidským vztahům ke svým vrstevníkům a dospělým.

Existují různá dělení období školního věku dle různých autorů. Např. Vágnerová rozlišuje tři etapy školního věku. Za prvé Raný školní věk, který začíná nástupem do školy, tedy někdy mezi 6. a 7. rokem věku a trvá přibližně do 8. až 9. roku. Pro toto období je charakteristické změněné sociální postavení a mnohé vývojové proměny. Za druhé Střední školní věk, který začíná mezi 8. a 9. Rokem a trvá do doby, než dítě přestupuje na druhý stupeň základní školy, tedy do 11. až 12. Roku. V tomto období začíná dítě pomalu dospívat. Tuto vývojovou fázi Vágnerová označuje jako přípravu na dospívání. Jako třetí následuje Starší školní věk, který trvá po celý zbytek povinné školní docházky tedy do 15 let. Jedná se o tzv. první fázi dospívání (Vágnerová, 2008). Podobné dělení jako Vágnerová akorát s rozdílnou délkou trvání jednotlivých etap uvádí Hájek (2008), který rozděluje školní věk na mladší (6-11 let), střední (11-15 let, pubescence) a starší (15-20let, adolescence). Na rozdíl od předešlých dvou autorů si např. Matějček (1998) vystačil s rozdělením do pouhých dvou etap. Tedy mladší (6-10 let) a starší (10-14/15 let).

2.1.1 Mladší školní věk

Mezi vývojem žáků v mladším školním věku jsou velké individuální rozdíly. Nejedná se jenom o rozdíly mezi pohlavími, ale i co se týče vzrůstu či váhy. Věk biologický se ne vždy musí shodovat s věkem kalendářním. Rychlejší vývoj můžeme pozorovat u dívek.

Podle Eriksona (1963) charakterizuje vývojové období mladšího školního věku snaživost a iniciativa. Dítě má smysl pro píli a pracovitost, kdy jeho hlavním cílem je uspět a prosadit se (in Vágnerová, 2008, s. 237). Dítě si vytváří vrstevnické skupiny, které mají vlastní hierarchii a pravidla. Rozvoj myšlení žáků v mladším školním věku je charakteristický tím, že se řídí základními zákony logiky a respektuje poznávanou realitu na úrovni aktuální i zafixované zkušenosti. Žák chce poznávat svět i to, podle jakých pravidel svět funguje. Táhne k tendenci přesvědčit se o pravdivosti různých tvrzení nejlépe na základě jasných důkazů (Vágnerová, 2001).

Žák v mladším školním věku je citově vyrovnanější a odolnější vůči zátěži. Je optimistický, již dokáže chápat své emoční prožitky a začínají se u něj rozvíjet vyšší city etické, sociální, intelektové a estetické (Šimíčková-Čížková, 2008). V tomto období se rozvíjí sebekontrola a další autoregulační mechanismy a učí se také zodpovědnosti. Typická je pro děti v tomto období extroverze a kolektivní život. Žák se odpoutává od rodiny, přijímá nové sociální role a upevňuje svou roli sexuální (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.1.2 Střední školní věk

V tomto období se nesetkáme s žádným významným mezníkem biologickým ani sociálním. „Dítě ve středním školním věku si uvědomuje, kým je a co je pro ně typické resp. čím se liší od ostatních“ (Vágnerová, 2008. S. 309). Žáci upřednostňují skupiny se stejným pohlavím, jako jsou oni sami a ztotožňují se s nimi. Erikson (1963) o tomto období mluví jako o fázi citové vyrovnanosti, Freud (1991) je zas označuje jako fázi latence tj. klidového stavu (in Vágnerová, 2008, s. 237).

Ve středním školním věku se mění vztah ke škole a role žáka začíná mít pro dítě jiný význam. A mění se i jeho vztah k učiteli. Ten je stále akceptován jako autorita, přesto už se u dětí objevují odmítavé projevy vůči učiteli. Dítě v tomto věku klade důraz na spravedlnost a dodržování stejných podmínek pro všechny. Již není tak egocentrické a začíná si všímat také výkonu ostatních dětí. V tomto období se u dětí mění i pohled na

přátelství, to začíná mít nové kvality v podobě vzájemné solidarity a pomoci. A sice ještě výjimečně, ale už se dovedou řídit morálkou svého svědomí.

O středním školním věku hovoří Matějček (1994, 1996) jako o době přípravy na partnerství a rodičovství, kdy se pod vlivem rodičovských vzorů a vrstevnických kontaktů dotváří generová identita (in Vágnerová, 2008, s. 317).

2.1.3 Starší školní věk

Starší školní věk se z biologického hlediska označuje jako období pubescence (puberty) neboli první fáze dospívání. Podle Vágnerové (2008) je pubescence označována také jako raná adolescence. Čačka (2000) uvádí, že u děvčat začíná puberta s příchodem první menstruace a u chlapců s příchodem ranních polucí.

Nejnápadnější změnou v tomto období je tělesné dospívání. V rámci vývoje dítěte ve starším školním věku dochází ke změně způsobu myšlení. Díky hormonálním změnám se dějí i změny v emočním prožívání. Velký význam mají v tomto období vrstevníci a charakteristickými pro toto období jsou důležitá přátelství, první lásky a experimentování v partnerských vztazích. Pubescenti touží po tom, být odlišní skrze např. svůj vzhled nebo specifický životní styl.

Starší školní věk je také charakteristický mnoha osobnostními proměnami. Děti v tomto věku již dokážou systematictěji uvažovat a experimentují s vlastními úvahami. Jsou více impulzivní a dochází u nich dost často ke střídání nálad, které ve většině případů neumí vysvětlit (Vágnerová, 2008).

Důležitým sociálním mezníkem pro toto období je ukončení školní povinné docházky, kdy je třeba se rozhodnout o svém dalším profesním směřování.

2.2 Vliv školy

„Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou roli žáka, stává se školákem“ uvádí Vágnerová (2008, s. 236). Role žáka představuje pro dítě změnu životního stylu a zásadně ovlivňuje určité životní období dítěte. Pro vstup do školy musí mít dítě nejenom rozumové předpoklady, ale *„musí být pro práci ve škole také emočně připraveno a motivováno. Má mít kladný postoj ke škole, k učební látce a ovšem i pozitivní vztah k učiteli a ke spolužákům...v této náročné situaci vstupu do školy patrně nejvíce záleží na tom, zda má dítě dostatečnou možnost aktivně se s celou situací vyrovnat, zda*

pociťuje, že celý proces ovládá a drží spíše pod vlastní kontrolou, než že by se jím cítilo zavaleno a přemoženo “ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 111). Do života dítěte, jehož hlavní náplní byla hra, vstupuje postupně školní práce a s ní spojené povinnosti. Na dítě jsou kladeny vyšší nároky na kázeň a schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb ve chvíli, kdy by dělalo raději něco jiného. Žák dále získává možnost, uplatnit se ve větší skupině, což pro něj může být mnohdy náročné na zvládnutí a stojí ho to hodně sil (Říčan, 2004).

2.2.1 Klima

V odborné literatuře se setkáme s následným vymezením klimatu: *„Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů“* Grecmanová (2008, s. 9). Jednoznačná definice psychosociálních jevů zatím neexistuje a místo toho jsou používány termíny jako prostředí, atmosféra nebo právě klima. Vytváření klimatu je dlouhodobý jev, který nevzniká sám o sobě.

2.2.2 Klima školy

Problematika klimatu školy se do povědomí české společnosti začala dostávat po roce 1990. V současné době směřuje školní vzdělání ke komplexnímu rozvoji všech žákových kompetencí. Vědomosti, které během školní docházky získá, by měly být využitelné v praktickém životě. Klade se větší důraz na rozvoj mezilidských vztahů a vývoj sociálního citění. Vhodné klima školy těmto výchovně vzdělávacím metodám napomáhá.

Jako *„specifický projev školního prostředí, který vnímají, prožívají, popisují a hodnotí žáci, učitelé, rodiče, veřejnost apod.“* vymezuje školní klima Grecmanová (2008, s. 18). Pod pojem školní klima spadá veškeré klima na škole. Skládá se z mnoha proměnných. Mezi objektivní ukazatele školního klimatu patří velikost budovy, vybavenost školy, demografie apod. Samotný výzkumný proces se však bez účastníků výchovně vzdělávacího procesu a jejich subjektivních názorů na školu neobejde.

Školní klima můžeme využít při zkoumání dopadu výchovně vzdělávacího procesu na účastníky nebo při plánování zavedení změn na škole (Mareš, 2003).

2.2.3 Třídní klima

Mluvíme-li o třídním klimatu, máme na mysli „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků emocí, vzájemného působení všech účastníků, které v nich vyvolávají činnosti v daném prostředí*“ (Čapek, 2010, s. 13). „*Klima třídy se nevytváří jen v průběhu výuky, ale také o přestávkách, na výletech apod.*“, udává Grecmanová (2008, s. 49).

Školní třída je sociální skupina utvořená uměle tzn., že nevzniká přirozeně na základě dobrovolnosti. Její vznik je oficiální a doprovází jej určitá pravidla. Vztahy mezi žáky a učiteli stojí na formální autoritě učitele, neformální vztahy vznikají na základě prožitých situací a poznávání se. Vzájemné chování a vztahy žáků s učiteli ovlivňují klima školní třídy, jedná se tedy o jev dlouhodobějšího charakteru. Budování pozitivního klimatu třídy je jedním z hlavních úkolů učitele. Správným působením může učitel do jisté míry ovlivnit chování žáků a snížit tak výskyt problémového chování.

2.2.4 Osobnost učitele

Fontana (2003) tvrdí, že „*pokud chceme porozumět dětskému chování, musíme brát v úvahu nejen samotné dítě, ale i různé vlivy, které na ně působí*“. V podmínkách školy je tou nejdůležitější osobou učitel. Ten může na žáka působit příznivě či nepříznivě např. svou komunikací, vztahem k žákům, svou osobností atd. Od učitele se očekává, že bude žáka vzdělávat a vychovávat. Postoj žáka k učiteli a k učení, a výsledky jeho pedagogického působení závisí hlavně na vlastnostech učitele a na jeho postoji k žákům. „*Charakteristiky jako je věk, pohlaví, motivy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou a různým způsobem sociální klima školní třídy*“ (Grecmanová, 2008, s. 63).

Pedeutologie je věda, která se zabývá osobností učitele, a která při zkoumání osobnosti učitele uplatňuje dva přístupy. Normativní, jehož cílem je určit, jaký má učitel být, pokud chce být ve svém povolání úspěšný. Tento přístup využívá metodu dedukce, která určuje ideální vzor učitele, ke kterému by se měl pedagog profesně přiblížit. Druhý přístup je analytický s cílem zjistit, jací učitelé jsou a jaké mají vlastnosti a je spojen s induktivní metodou, která analyzuje výpovědi žáků o učitelích.

Důležitým předpokladem pro výkon povolání učitele jsou jeho osobnostní a psychické předpoklady. Obdobně jako u jiných profesí lze nalézt určité povahové vlastnosti a

osobnostní předpoklady, jimiž by měl pedagog disponovat. Stejně jako ty, které jsou pro výkon povolání učitele nevhodné či nepřijatelné (Dvořáček, 2009).

Být učitelem znamená být v první řadě osobností, tomu se nelze vyučit ani naučit. Osobnost pedagoga má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu, jeho autorita a působivost jeho osobnosti je předpokladem kladného vlivu na žáky. Vztah mezi učitelem a žákem se podílí na kvantitě i kvalitě výchovně vzdělávacího procesu a spoluurčuje jeho výsledky. Učitel by měl být schopen respektovat individualitu žáka a také sledovat a správně hodnotit situaci celé třídy a žáka. To, jak bude učitelovo výchovné působení účinné, závisí na jeho sebepoznání, sebekontrolě a emociální vyzrálosti (Kohoutek, 1996).

Průcha (2002, s. 72) říká, že *„vlastnosti dobrého učitele jsou především zakotveny v jeho vrozených predispozicích (učitelem se člověk musí narodit), kdežto přípravné vzdělávání asi nemůže tento vrozený předpoklad k profesi podstatně ovlivnit.“*

Každý učitel hodnotí a posuzuje žáky jiným způsobem. Má tendenci si žáky řadit do kategorií dle vlastních kritérií a toto zařazení učitelem je pro žáka trvalé (Vágnerová, 2005). Existuje několik důvodů, proč je velice důležité správně rozlišit problémové chování a správně je zařadit. Správné zařazení žáka sníží pravděpodobnost jeho špatného a zbytečného nálepkování a následného vyloučení ze školní třídy a také vede k časnému kontaktu s odborníky mimo školu, kteří mohou pomoci předejít tak celkovému zhoršení situace žáka.

V ideálním případě by se učitelé měli zcela vyvarovat nálepkování žáků (Vojtová, 2008). Rozhodně není výjimkou, že učitel nepochopí osobnost žáka, nastane mezi nimi konflikt a poté učitel označí žáka za problémového. Vždy je tedy nutné brát v potaz individuální osobnostní rozdíly obou zúčastněných, žáka i učitele.

2.2.4.1 Problémové chování žáka a jeho vliv na učitele

Každý učitel považuje za problémové chování něco jiného. Většinou jako problémového označí toho žáka, který opakovaně porušuje pravidla stanovená učitelem a školní řád. Problémové chování může mít řadu příčin a vyžaduje vždy zcela odlišný individuální přístup učitele. Pedagog musí hledat jiné vzdělávací postupy a měnit své chování. To bývá náročné a výsledek neodpovídá vynaloženému úsilí, což je vyčerpávající a neuspokojivé (Vágnerová, 1997). Učitelé v běžných třídách vynakládají mnohem více

času, úsilí a prostředků při práci s problémovými žáky a věnují i výrazně více svého volného času jejich potřebám.

Pedagogové se s problémovým chováním setkávají a musí jej řešit v každodenní praxi. Výskyt problémového chování ve třídě může učitele znejistit a znepokojit a může takové chování začít vnímat jako osobní ohrožení, což ve výsledku působí negativně na kvalitu výuky. Učitelova reakce na takové chování pak může vykazovat prvky napadání žáka za účelem získání zpět své ztracené autority (Fontana, 2003).

Učitel může problémové chování žáků ovlivnit změnou přístupu ve výuce. Omezit problémové chování může stanovením jasně definovaných pravidel. *„Pravidla by se měla stanovovat jen, pokud slouží ke zpevnění spolupracujícího chování a minimalizaci rušivého chování nebo zajištění bezpečnosti a pohodlnosti školního prostředí“*, říká Cangelosi (1996, s. 123). Dále také uvádí, že by pravidla měla udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi všemi aktéry výchovně vzdělávacího prostředí.

2.3 Vliv rodiny

Podle Vágnerové (2008, s. 268) je *„rodina důležitou součástí identity školáka. Dítě považuje svou příslušnost k rodině za samozřejmost, která zároveň funguje jako emoční zázemí i opora osobní prestiže“*. Většinu potřeb dítěte uspokojuje právě rodina. Vztahy školáka k rodičům jsou stále velmi silné a dále se vyvíjí. Školák se začíná lépe orientovat v rodinných vztazích, lépe ovládá své emoční projevy i chování a dospělý se s ním snáze na něčem domluví.

„Pro jednotlivce by měla být rodina jako primární skupina především emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, stimulace, podnětů a uznání a místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup do společnosti“ (Havlík, 2002, s. 68).

Do rodiny, která je jednou z velmi významných složek dětského světa, zahrnujeme rodiče, dítě i další členy jako jsou sourozenci, prarodiče atd. Ti všichni dohromady jsou samozřejmou součástí rodiny. Nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem je společné sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o své dítě zájem a jsou dítěti k dispozici, když to potřebuje.

Tam, kde dítě uspokojuje psychické potřeby rodičů, a rodiče uspokojují psychické potřeby dítěte, můžeme mluvit o rodinném soužití (Matějček, 1992). Psychických potřeb školáka, které uspokojují právě rodiče je celá řada. Rodiče slouží jako modely určitých

vzorů rolí, vzorů určitých způsobů chování a dítěti naplňují potřebu smysluplného učení. Rodiče jsou pro dítě zdrojem emoční opory a jistota dítěte spočívá v přesvědčení, že tomu tak bude navždy. Rodiče také ovlivňují uspokojování potřeby seberealizace dítěte výběrem aktivit pro dítě a hlavně svým hodnocením. Dále rodiče představují vzor pro budoucnost (model dospělého chování), který naplňuje představu dítěte o dosud otevřené budoucnosti.

V roli rodiče je automaticky zakotvena formální autorita, kterou dítě ve školním věku bez výhrad akceptuje. Ale i přes to, dokáže být dítě ke svým rodičům kritické a otevřeně jim povědět, co mu na nich vadí.

Nástup dítěte do školy může velmi významně zasáhnout do rodinných vztahů. Postavení dítěte v rodině může do jisté míry změnit role školáka. Mohou se změnit jak postoje rodičů k dítěti, tak styl celého života rodiny apod. Podle toho, jakou hodnotu má vzdělání a školní výkon školáka pro rodiče, zaujímá dítě svůj postoj ke škole a školní práci. Pocit úspěchu či selhání školáka je závislý na názoru dospělého, ať už je jakýkoliv. Hodně dětí si zvyklo, být rodiči akceptováno a pozitivně hodnoceno za všech okolností, což může být problém, protože mimo rodinu tomu tak vždy být nemusí (Vágnerová, 2008).

2.3.1 Klima rodiny

Spokojenost členů rodiny záleží na rodinném klimatu. Jeho hodnocení je subjektivní, proto může být do jisté míry zkreslené. Klima ovlivňuje vztahy mezi členy rodiny, charakter jejich interakce a celkově působí na spokojenost členů rodiny. Rodinné klima je závislé na charakteru vztahů a interakcí mezi členy, pro něž je velmi důležité jasné vymezení pravidel chování, pravomocí a povinností členů rodiny.

Pro funkční rodinu je klima velmi důležité. Patří do něj pohodová atmosféra, respekt a důvěra mezi jednotlivými členy. Dále to jsou stejná práva a povinnosti manželů a rozvíjení vzájemných vztahů mezi dětmi, prarodiči a širší rodinou. Ve funkční rodině by mělo být samozřejmostí, že se rodiče aktivně zajímají o své děti, řeší jejich problémy, akceptují je takové, jaké jsou a zapojují je do běžného chodu domácnosti včetně jejich podílení se na rozhodování v otázkách týkajících se jich samotných nebo celé rodiny (Bakošová, 2008).

2.3.2 Výchova v rodině

V rodině dostává dítě přirozenou formou mnoho podnětů a zkušeností a osvojuje si základy sociálního chování. Z tohoto důvodu je výchova v rodině nenahraditelná. Společně s výchovou školní a mimoškolní tvoří moderní výchovu, která přispívá k mnohostrannému rozvoji každého člena společnosti (Vališová, Kasíková, 2007).

Způsob výchovy se mění. Dnešní společnost oproti dřívějšku toleruje rozvody, přijímá alternativní formy rodinného soužití i děti narozené mimo manželství. Pařízek (1992) poukazuje na to, že dnešní rodina se sice o dítě postará po stránce ekonomické, ale výchova o dítě jako taková upadá. Současné rodiny mají sice méně dětí, než tomu bylo dříve, ale rozhodně to neznamena, že péče o ně je intenzivnější, jelikož rodiče tráví více času v práci. A chvíle, které by členové rodiny mohli trávit spolu např. společným povídáním, hraním nebo čtením knih nahrazuje počítač, televize atd. „*Děti však potřebují ke svému vývoji bohaté sociální kontakty s jinými dětmi i dospělými, potřebují zkušenosti z rozhovorů s rodiči i zažívat úspěch ve styku s ostatními lidmi*“, tvrdí Pařízek (1992, s 30). Nedostatek jistoty v rodině pak podmiňuje neúspěch ve škole a naopak neúspěch ve škole může být dítěti doma vytýkán.

2.3.3 Typy problémově zatížených rodin

Podle funkčnosti vzhledem k dítěti rozděluje do pěti kategorií rodiny Helus (2007, s. 151). Tou první jsou rodiny stabilizovaně funkční, které svým dětem zajišťují kvalitní socializační podmínky. Jako druhé jsou rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy, které způsobují nejrůznější vlastnosti jejich členů, vnější okolnosti či osobní selhání. Jako třetí jsou rodiny problémové, jako čtvrté rodiny dysfunkční a jako poslední páté jsou rodiny afunkční.

Mezi nejčastější typy problémově zatížených rodin patří rodiny nezralé, přetížené, ambiciózní, autoritářské, rozmazlující a nadměrně liberální.

Nezralá rodina je charakteristická nízkým věkem rodičů, jejich malými zkušenostmi a také tím, že děti v těchto rodinách mohou být přijímány jako nechtěné. V přetížené rodině se setkáváme s přetížeností jednoho z rodičů, která může být způsobena konflikty v rodině, v zaměstnání, starostmi s nemocí v rodině, narozením druhého dítěte atd. I přes zralost rodičů, jejich lásku a vzornou péči je tato rodina problémová. V ambiciózní rodině panují na první pohled dobré podmínky pro rozvoj dítěte, problém je však v tom, rodiče

dětí z ambiciózních rodin jsou až příliš pohlcováni svými vlastními potřebami na seberealizaci a uplatnění na úkor potřeb dítěte. V autoritářských rodinách se setkáváme se vztahy mezi rodiči a dítětem, které jsou omezené na neustálé rozkazování, zákazy, dirigování apod., aniž by se přihlíželo k potřebě dítěte se také samostatně rozhodovat a nést zodpovědnost. V rozmazlující rodině se rodiče snaží rodiče bezpodmínečně vždy vyhovět dítěti přesně tak, jak žádá. A v rodině nadměrně liberální zas děti postrádají jakýkoliv řád. V těchto rodinách nejsou rodiče schopni jasně vytyčit dětem cíle a realizovat s nimi cestu k jejich dosažení (Helus, 2007).

III. PRAKTICKÁ ČÁST

3. Cíl práce

Cílem práce je zjistit, jaké jsou příběhy dětí, které jsou ve škole učitelem označeny za problémové, jaká je jejich životní situace, postoj ke škole a jak jejich problém vnímají učitelé.

4. Výzkum

4.1 Kvalitativní výzkum

Pro tento typ výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup, vzhledem k tomu, že jsem se snažila zjistit, jaké jsou případové studie problémových žáků. Kvalitativní přístup tím, že se badatel výzkumu aktivně účastní, umožňuje lépe porozumět a zorientovat se ve zkoumaných jevech a získat do nich vhled. Kvalitativní přístup je procesem zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníky výzkumu. Kvalitativní přístup je mimo jiné charakteristický svou jedinečností a neopakovatelností. Mezi jeho výhody patří popisovat uvedený jev pravdivě a s terminologií, kterou používá respondent. S výzkumem je také možné nadále pracovat, kdykoliv do něho vstoupit a čerpat ze svých pocitů během výzkumu a s nimi data rozšířit a obohatit.

S vlastní definicí kvalitativního přístupu přišel Miovský (2006, s. 18) a říká: *„Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.“*

Hartl a Hartlová (2009, s. 687) uvádějí, že se jedná o výzkum, kdy *„zdrojem dat jsou přirozená prostředí, přičemž důraz je kladen na výklad zkoumaných jevů očima účastníků.“*

Metodolog Creswell (in Hendl, 2005, s. 50) definoval kvalitativní výzkum jako *„Proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání“*

daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

4.2 Metoda sběru dat – rozhovor

Pro získání potřebných informací jsem použila metodu nestrukturovaného a polostrukturovaného rozhovoru.

Charakteristikou nestrukturovaného rozhovoru je, že „Znění otázek a jejich pořadí nejsou připravené dopředu. Výzkumník má připravené jen všeobecné schéma a cíl interview. Otázky se vynořují podle toho, jak se odvíjí téma interview. Interview má často neformální uvolněný charakter. Má vlastnost přátelského rozhovoru. Atmosféra u interview má být příjemná a uvolněná. Interview často přerůstá do souvislého povídání člověka a stává se tak monologem. V interview se výzkumník musí pokusit porozumět různým skrytým a přitom naznačovaným významům a adekvátně na ně reagovat, někdy stejnou řečí“ (Gavora, 2010, s. 201).

Nestrukturované interview je podle Miovského (2006, s. 157) „metoda, která se vnějšími znaky podobá běžnému rozhovoru. Důraz při jejím použití bývá kladen na přirozenost konverzace, nenásilný průběh atd. Při nestrukturovaném interview nemáme dopředu vytvořený plán v podobě struktury, které bychom se pevně drželi. Držíme se především hlavního tématu, které nás zajímá a sledujeme jeho rozvíjení.“

Nestrukturované interview bylo použito při rozhovorech s rodičem/i žáků, kteří byli ponechání, aby volně vyprávěli o životě a důležitých časových úsecích života svého dítěte.

Technika polostrukturovaného rozhovoru vychází z předem stanovených schémat otázek, které jsou pro tazatele závazné a tvoří základní strukturu rozhovoru, ale otázky nemají pevně stanovený řád, jak by měly jít za sebou a lze je doplňovat dalšími otázkami, aby byl rozhovor vyčerpávající. Během rozhovoru je prostor k tomu, aby se tazatel mohl doptat na informace, které mu nejsou jasné, a které chce, aby mu respondent objasnil. U polosturkturovaného rozhovoru je tedy definováno tzv. jádro rozhovoru. Jedná se o minimum otázek, které má tazatel za povinnost probrat, aby měl jistotu, že budou probrána všechna témata (Miovský, 2006).

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že přihlíží k individuálním rozdílům dotazovaných a otázky mohou být během rozhovoru upraveny tak, aby komunikace měla prostor se vyvinout a využilo se bezprostřednosti rozhovoru (Hendl, 2005).

Otázky rozhovorů jsem se snažila klást otevřené a cílené, aby mi pomohly pochopit život žáka a zjistit, kde je problém. Otázky mířené na třídní učitele žáků, jsem se snažila sestavit tak, aby mi doplnily celkový pohled na situaci a dovolily mi nahlédnout na příběh i z druhé strany. Struktura otázek, které jsem při rozhovorech použila, je v příloze č. 1 a příloze č. 2.

Při vyhodnocování rozhovorů jsem nepoužila kódování, vzhledem k tomu, že jsem se nesnažila hledat spojitosti, ale snažila jsem se zjistit konkrétní životní situaci jednotlivce.

4.3 Výzkumný soubor

Abych získala výzkumný soubor žáků, využila jsem metodu záměrného (účelového) výběru. Tato metoda patří v kvalitativním výzkumu mezi nejrozšířenější. Podle Miovského (2006) se jedná o metodu, kdy výzkumník vyhledává respondenty podle předem stanovených kritérií, kdy respondenti musí splňovat určité vlastnosti a zároveň musí souhlasit se svou účastí na výzkumu.

V rámci metody záměrného výběru výzkumného vzorku rozeznáváme několik různých strategií. Ty se obvykle různě kombinují a doplňují podle naší potřeby. Já jsem v této práci použila záměrný (účelový) výběr prostý, který spočívá v tom, že *„bez uplatnění dalších specifických metod či strategií vybíráme mezi potencionálními účastníky výzkumu (splňujícími určité kritérium) toho, který je pro účast ve výzkumu vhodný a současně s ním také souhlasí“* (Miovský, 2006, s. 136).

Pro výběr výzkumného vzorku v této práci jsem využila známostí ve svém okolí. Konkrétně to byly dvě kamarádky, které jsou sociálními pracovníci, moji přátelé učitelé, jeden známý, který je ředitelem školy a lékařka. Oslovila jsem je s konkrétním požadavkem, že potřebuji pro svou bakalářskou práci získat příběhy dětí, které jsou z nějakého důvodu ve škole učitelem označeny za problémové. Dostala jsem celkem tip na 11 dětí. Z těchto jedenácti tipů se mi podařilo získat rodiče pěti z nich, ale samotného výzkumu se dobrovolně rozhodly účastnit jen 3 děti. Jeden 13 letý chlapec a 14 letá dívka odmítli, což jsem se telefonicky dozvěděla od jejich rodičů bez dalšího vysvětlení. Samotného výzkumu se pak účastnili dva chlapci a jedna dívka. Chlapci byli ve věku 9 a 10 let, dívka bylo 14. Každé z těchto dětí navštěvovalo jinou základní školu a navzájem se

neznaly. Abych mohla dát dohromady případové studie problémových žáků, využila jsem informací, které mi poskytli jejich rodiče (u chlapců pouze matky, u dívky oba rodiče) a třídních učitelů.

4.4 Vlastní sběr dat

Jak jsem již uvedla výše, kontaktovala jsem zpočátku rodiče žáků označených ve škole jako problémové. Telefonicky jsem jim vysvětlila, z jakého důvodu je kontaktuji, popsala jsem jim, co je tématem mé bakalářské práce a vysvětlila jim svůj záměr. Zároveň jsem rodiče ujistila, že informace, které o dětech získám prostřednictvím jich, jejich dětí a třídních učitelů, budou použity výhradně pro účely této bakalářské práce. S rodiči jsem se domluvila na osobním setkání, které probíhalo u nich doma bez přítomnosti dětí z toho důvodu, abych se o dětech dozvěděla co nejvíce informací. V případě Matyáše se jednalo o matku, u Dana to byla také pouze matka a u Nikoly se setkání účastnili oba rodiče. V rámci rozhovorů s rodiči jsem uplatnila nestrukturovaný rozhovor, kdy mě zajímal celý život dítěte, co předcházelo jeho početí, jak se narodilo, vyrůstalo, jestli chodilo do školky, jaký mělo nástup do školy, jak dítě školu vnímá, jaký k ní má vztah, jestli rodiče spolupracují s učiteli ve škole, zajímala jsem se o poměry v rodině, sourozence. Zkrátka jsem od rodičů chtěla vědět vše o životě jejich dítěte včetně určitých časových úseků, které by mohly být pro dítě zlomové. Součástí našeho setkání a povídání si o dítěti bylo i mé představení toho, jak si představuji, že bude probíhat následné setkání s jejich dítětem. Ukázala jsem jim seznam otázek, na které se budu jejich dětí ptát. Ujistila jsem je, že děti nebudu do ničeho nutit, a že na všechny mnou kladené otázky budou moci odpovídat dobrovolně. Také jsem rodiče poprosila, jestli by mne při další schůzce mohli svému dítěti představit a dětem vysvětlit a připravit je na to, co od nich budu potřebovat. Jinak to bylo pouze u Nikoly, které jsem se musela představit sama, jelikož na mě čekala doma sama, protože oba rodiče byli v práci. Od rodičů dětí jsem také získala kontakt na jejich třídní učitele, se kterými jsem uskutečnila rozhovor později. Povídání s rodiči nebylo nikdy delší než 2 hodiny. Pro následný rozhovor s jejich dětmi jsem měla jedinou podmínku a to bylo to, že nesměli být během mého rozhovoru s dítětem ve stejné místnosti, abych předešla situaci, kdy mi dítě na nějakou otázku nebude chtít odpovědět z důvodu jejich přítomnosti.

Po rozhovorech s rodiči se uskutečnily samotné rozhovory s dětmi, které probíhaly v jiný den, na kterém jsme se předem s jejich rodiči domluvili. Výběr místa, pro uskutečnění rozhovoru s dítětem, jsem volila po domluvě s rodiči. V případě chlapců se

rozhovor odehrával u nich doma v dětském pokoji. V případě dívky jsme se spolu šly projít ven a rozhovor se uskutečnil na lavičce nedaleko jejího domova.

Všechny tři rozhovory s dětmi se uskutečnily v květnu a v červnu 2013. Na začátku rozhovorů jsem děti vždy ujistila, že vše, co mi řeknou, zůstane jen mezi námi. Pověděla jsem jim něco o sobě a ubezpečila jsem je o tom, že tam nejsem od toho, abych je nějak hodnotila a kárala nebo na ně dokonce žalovala jejich rodičům či učitelům. Snažila jsem se při každém rozhovoru navodit příjemnou atmosféru a působit na ně v jejich očích spíše jako kamarádka. Dětem jsem kladla jednoduché otázky tak, aby na ně bylo dítě schopné odpovědět. Seznam otázek je uveden v příloze č. 1. Tyto otázky jsem v průběhu doplňovala dalšími, které vznikly na základě našeho rozhovoru. Rozhovory s dětmi nebyly nikdy delší než 50 minut.

Poté jsem dělala rozhovory s třídními učiteli dětí. Ty proběhly vždy až po rozhovorech s dětmi a ve všech případech se uskutečnily na půdě základní školy, na kterou dítě chodilo. Spolupráce spočívala v tom, že mi odpovíděli na několik mnou předem připravených otázek týkajících se daného žáka. Účelem těchto rozhovorů bylo zjistit, jak se dítě ve škole chová, jaký má přístup k učení a proč vlastně je dítě označeno za problémové. Rozhovory s učiteli se uskutečnily v květnu a v červnu 2013, kdy si na mě udělali čas v týdnu během svého rozvrhu a rozhovory netrvaly nikdy déle než 30 minut. Struktura rozhovorů s učiteli je v příloze č. 2.

Při rozhovorech s rodiči jsem si dělala poznámky na papír, u rozhovorů s dětmi a učiteli jsem použila diktafon, abych mohla v práci použít jejich doslovný přepis, který je uveden v přílohách této práce. Při rozhovoru s dětmi jsem si navíc dělala na papír poznámky o tom, jak reagují na otázky a jak se jim mění nálada během rozhovoru. Tyto postřehy jsou uvedeny v závorkách u rozhovoru.

5. Výstupy

Výstupem této bakalářské práce jsou případové studie 3 dětí, na které jsou ve škole učitelem označeny za problémové. Abych zachovala anonymitu dětí, budeme jim říkat Matyáš, Dan a Nikola. Příběhy těchto dětí jsou složené z vyprávění jejich rodičů, z rozhovorů se samotnými žáky a s jejich třídními učiteli.

Případové studie jsou základním a jedním z nejrozšířenějších typů výzkumu v rámci kvalitativního výzkumu. „V centru pozornosti tohoto typu výzkumu je případ. Případem rozumíme objekt našeho výzkumného zájmu, kterým může být např. osoba“ (Miovský, 2006, s. 94). Robert Yin charakterizuje strategii případové studie jako vhodnou tehdy, když se ptáme *proč* a *jak* a současně máme možnost jen malé kontroly nad zkoumanými procesy a událostmi. Dále pokud „je zkoumaný problém aktuální, soudobý a v reálném životním kontextu a pokud hranice mezi případem a kontextem nejsou příliš ostré a je žádoucí využít více zdrojů důkazů“ (Miovský, 2006, s. 94).

5.1 Matyáš

Matyášovi je 9 let a právě končí čtvrtou třídu povinné školní docházky. Je to tichý drobný chlapeček, který už na první pohled vzbuzuje dojem hodného a poslušného dítěte. Když ho poznávám, je hezky oblečený, čistý a upravený. Když jsme se setkali, měl na sobě tričko a kalhoty a nahlas mě pozdravil. Matyáš žije v domácnosti se svou matkou a bratrem Tomášem. Chlapci mají společný útulně zařízený pokoj.

Matyáš se narodil do úplné rodiny. Matka s otcem dítě neplánovali, přesto se narodil jako chtěný. Matyáš se narodil v termínu a byl zcela zdravý. Když byl však Matyášovi necelý rok, jeho rodiče se rozvedli a Matyáš zůstal matce. Otec Matyáše se od rodiny odstěhoval a o svého syna přestal jevit zájem. Brzy na to, se Matyášova matka znovu provdala a její nový muž se rozhodl Matyáše adoptovat. Svého prvního otce si Matyáš nepamatuje a ani neví, že někdo takový existuje. Svého adoptivního otce považuje za opravdového tatínka.

Matka vypovídá, že Matyáš měl šťastné dětství¹. Podle matky to byl veselý hodný chlapeček, který nikdy moc nezlobil. Než nastoupil do školy, byl s matkou doma. Nechodil nikdy ani do jeslíček ani do školky. V době, kdy měla matce končit rodičovská dovolená, a Matyášovi byly 4 roky, narodil se mu bratr Tomáš. Na bratříčka se Matyáš moc těšil a od

¹ Matka tak mohla vypovídat v rámci určité sebe prezentace a sociální deziderability.

té doby, co se narodil, tak se o něj vždy moc hezky staral. Chlapci spolu mají dodnes moc pěkný vztah. Matyáš má svého bratra velmi rád.

V šesti letech nastoupil Matyáš do první třídy. Do školy se těšil a vždy do ní rád chodil. Učení Matyášovi šlo a nikdy s ním nebyl problém. Matyáš patří dodnes ve třídě mezi jedničkáře. Matka se s ním pravidelně doma učí. Do školy chodí na hodiny připravený, nikdy nezapomene domácí úkol a při hodinách nezlobí. S učiteli neměl Matyáš nikdy žádný problém. Matyáš je tišší chlapec, takže nikdy příliš nevyhledával kolektiv. Ve třídě si ale našel dobrého kamaráda Pét'u, se kterým se stýkají i mimo školu. Oba chlapci mají velkou zálibu v počítačích, a protože Matyáš doma počítač nemá, chodí si hrát k Pét'ovi domů, kde s ním u počítače tráví spoustu času. Až do 8 let měl Matyáš normální dětství. Nikdy se u něj nestávalo, že by z ničeho nic někam odcházel a potají plakal. Vždy byl veselé dítě.

Když bylo Matyášovi 8 let, jeho matka se s otcem rozvedla, ten se od rodiny odstěhoval a jak říká Matyáš, tatínek už s nimi nebydlí. Matyáš ještě ve svém věku nechápe, co znamená rozvod. Chápe, že teď tatínek bydlí jinde a jak mu jeho matka vysvětlila, bydlí s jinou paní.

Když však ještě otec s rodinou bydlel, hrál si Matyáš s otcovým mobilem, se kterým měl zakázáno si hrát. Otcův telefon Matyášovi upadl a rozbil se. Přesto, že šel telefon spravit, otec se na Matyáše zlobil. Protože brzy na to, se otec od rodiny odstěhoval, myslí si Matyáš, že je to jeho vina. Za příčinu otcova odchodu považuje to, že mu rozbil telefon, se kterým měl zakázáno si hrát.

Od rozvodu rodičů uběhl rok, během kterého Matyáš svého otce viděl jenom párkrát. Není to z důvodu toho, že by matka nechtěla Matyáše otci půjčovat, ale je to proto, že otec si Matyáše k sobě brát nechce. Po rozvodu se totiž stalo to, že otec přestal o Matyáše zcela jevit zájem. Na víkendy, svátky či prázdniny si jezdí k matce pouze pro Tomáše a na Matyášovi dotazy, jestli by mohl s ním také jít, odpovídá vždy slovem „ne“. Matyáš nechápe důvod, proč si ho otec nechce brát. Myslí si, že se na něj otec stále hněvá kvůli rozbitému telefonu a je přesvědčený o tom, že bratra Tomáše otec s sebou bere, proto, že malý bratříček je hodný a tatínka nezlobí.

Vždy, když Matyáš zůstane doma pouze s matkou a Tomáš je u otce, vymýšlí matka pro Matyáše pestrý program, aby syna zabavila. Naposledy spolu byli na plovárně, kde Matyáš jezdil na tobogánu, což ho strašně bavilo a má z toho veliký zážitek. Také, když je

jenom s matkou, snaží se matka Matyášovi dokazovat svou lásku tím, že ho mazlí a tulí, protože na synovi vidí, že je smutný, protože nemůže být s otcem jako Tomáš.

Rok po rozvodu rodičů ve škole Matyáš stále prospívá. Má jedničky, škola mu jde a v jeho přístupu k učení se nic nezměnilo. Škola Matyáše baví a chodí do ní rád. Ale stal se z něho problémový žák. Proč?

Od odchodu otce si začal Matyáš stěžovat na bolesti břicha². To ho rozbolelo vždy ve škole, a tak si stěžoval učitelce, která vždy zavolala matce a ta si ho ve škole vyzvedla. Matyáše bolelo ve škole břicho velmi často, a tak si matka často musela odvádět domů a Matyáš tak má spoustu zameškaných hodin. S bolestmi břicha byl Matyáš několikrát na vyšetření, kde se nepotvrdilo, že je nemocný, a tak se matka s učitelkou domluvila, aby jí už kvůli Matyášovým bolestem břicha nevolala. Bolavé břicho však není jediná věc, se kterou má Matyáš ve škole problémy. Matyášovi bývá ve škole často smutno a odchází z hodin na toaletu, kde tajně pláče³. Matyáš se navíc ve škole špatně soustředí, bývá často myšlenkami úplně někde jinde, než u učení a bývá učiteli často napomínán, aby dával pozor. Učitelé si na Matyáše stěžují, že tím, jak jej musí třeba i několikrát do hodiny napomínat a opakovat mu věci, protože nedává pozor, tak jsou zdržováni od výuky, nestíhají probrat dané učivo a ostatní žáci ve třídě trpí. Na základě těchto stížností byl Matyáš označen jako problémový žák.

Matyášova třídní učitelka ví, že bolesti břicha jsou v jeho případě psychického rázu a také ví, že Matyáš má problémy po rozvodu jeho rodičů. Snaží se ve škole Matyáše zabavit, aby přišel na jiné myšlenky, ale dál jeho situaci neřeší. Matyáše jí je sice líto, ale neví, jak by mu mohla pomoci a tvrdí, že to ani není v jejích silách.

Už prakticky rok, je Matyášova situace stále stejná. Přestože je Matyáš výborný žák, je v očích učitelů ten problémový. Je to tím, že s ním mají více práce, musí se mu individuálně věnovat a to je stojí čas.

Momentálně se Matyáš těší na prázdniny. Bude u své babičky, která má psa Ferdu a s ním si bude hrát.

Matyášův příběh je smutný. Ve svých 9 letech se ale setkal se situací, za kterou nemůže, kterou nechápe a se kterou se jako dítě nedokáže sám vyrovnat. Má milující

² Bolesti břicha jsou v Matyášově případě s velkou pravděpodobností psychosomatického původu.

³ Jeden z možných výkladů Matyášova pláče ve škole je to, že se mu stýská po otci a mrzí ho, že jej otec odmítá.

matku, bratra, kamaráda Pétu, babičku, ale někdo důležitý mu chybí. Tím je otec a pochopení ze strany učitelů.

5.2 Dan

Danovi je deset let a po prázdninách půjde do 6. třídy na 2. stupni základní školy. Při našem setkání ležel na posteli v teplácích a tričku, hrál si s mobilním telefonem a tvářil se znučeně. Dan žije se svou matkou, nevlastním otcem Jardou a sestrou Lucií v rodinném domě, kde má svůj vlastní hezky zařízený dětský pokoj.

Danův příběh možná začal ještě dřív, než se samotný Dan narodil. Danovo matce bylo skoro 14, když jela se svou matkou autem na dovolenou. Havarovaly a matka nehodu nepřežila. Danovu matku poté vychovávala babička. Ještě na střední škole si našla Danova matka přítele Václava, který byl v *očích babičky grázl*. S ním odešla z domova a brzy otěhotněla. Narodil se Dan. Byl zdravé dítě, snad prý jen trochu hyperaktivní, které občas trpívало záchvaty vzteku, které ovšem nebyly nijak mimořádné. Otce Václava Dan nikdy příliš nezajímal, nestaral se o něj a výchovu zajišťovala matka. Podle ní byl Dan normální dítě. Když mu byly 3 roky, šel do školky, kde s ním nebyl vážnější problém. Dan byl vždy kamarádský, kolektivu se nestranil a rád si hrál.

Před Danovým vstupem do první třídy, se jeho matka rozešla s otcem Václavem. Brzy na to, ve stejné době, kdy šel Dan do první třídy, se v jeho životě objevil nový tatínek Jarda, ke kterému se svou matkou přestěhoval. Jeho nevlastní otec Jarda pracuje jako kuchař a je silnější postavy. Od rozchodu Danových rodičů a přestěhování se k nevlastnímu otci Jardovi do rodinného domu, Dan svého otce Václava vůbec nevidá a ten na Dana posílá pouze peníze. To, že Dan říká tati někomu jinému, mu divné nepřijde a po otci Václavovi se mu nestýská.

Do školy se prý Dan velice těšil, ale už v první třídě se u něj však objevily problémy. Dana škola nebavila, vždy dal raději přednost hře před učením a při hodinách vyrušoval, neposlouchal a nedokázal se soustředit. Danova matka tuto situaci neřešila. Předpokládala totiž, že si Dan musí na školní povinnosti zvyknout. Postupně se však u Dana krom neplnění školních povinností začalo objevovat změněné chování, kdy začal být negativistický a zlý k ostatním dětem i dospělým. V jeho slovníku se začala objevovat slova jako „tlustý, hnusný, blbý, debilní, nejrači bych je zabil“ a k tomu vždy dodával, že sebe taky zabije. Dan se sebou začal být nespokojený, často se rozčiloval a začal také

mluvit o tom, jak nemá rád tlusté lidi a že on *nikdy tlustý nebude, protože to je hnusný, že on chce být hubený*. Matka Danovy řeči neřešila a myslela si, že to Dana přejde. Situace se však u něj stupňovala. Dan začal nadávat silnějším dětem i dospělým a začal používat i vulgární slova. Ve druhé třídě byl dokonce rodiči doma několikrát přistižen, jak si po pokoji schovává nože. Ve škole se Dan nezlepšoval, škola ho i nadále nebavila a zlobil v ní. S učiteli matka příliš nekomunikovala, nepovažovala to za důležité a vzhledem k tomu, že když byl Dan ve třetí třídě, se jí narodila Danova nevlastní sestra – Lucie, přestala mít na Dana čas. Svou sestru má Dan rád, ale podle matky na ni žárlí a bývá na ni i zlý. Matka si myslí, že to je způsobeno tím, že byl Dan dlouho zvyklý na to, být vychováván jako jedináček a ve chvíli, kdy matka začala rozdělovat pozornost mezi dvě děti, začal na sestru žárlit. Projevuje se to tak, že jí bere hračky, nechce si s ní hrát, straší jí a pak se sestře směje.

Vztah Dana s nevlastním otcem není dobrý. Jarda má údajně Dana rád, ale Dan ho neposlouchá a nemá z něho žádný respekt. Matka Dana přiznává, že problémy s Danem se začaly objevovat v době, kdy do Danova života vstoupil nevlastní otec Jarda, ale doufá, že se situace zlepší a Dan si k Jardovi najde cestu.

Ve škole má Dan tři kamarády a učitelé si na jejich skupinku neustále stěžují. Dan s kamarády ve škole zlobí. Ostatním dětem rozbíjí věci, posmívá se jim a vyhazuje jim svačiny. Dan nepatří k oblíbeným žákům ani mezi učiteli, ani mezi ostatními dětmi. Ty se ho spíš bojí, než aby se s ním chtěly kamarádit. Dan nedává ve škole pozor, má špatné známky je drzý na učitele, odmlouvá, není připravený na hodinu, úkoly nenosí a je veden jako problémový žák. Matka vzhledem k péči o malou sestru nemá na Dana prakticky čas a ten tak tráví volné chvíle mimo školu sezením u počítače nebo hraním si na mobilu. Počítač a mobil patří mezi jeho největší koníčky.

Řešit Danovu situaci začala matka teprve před rokem, když byl ve čtvrté třídě. Začala u něj totiž pozorovat problémy s jídlem. Dan si stoupal často na váhu a po jídle vždy odcházel na toaletu, kde měla podezření, že zvrací. Dan tedy začal docházet k psychologovi s podezřením na mentální anorexii, která se u něj nepotvrdila, a s podezřením na to, že by mohl ublížit sobě nebo někomu jinému. Situace u Dana však neustále přetrvává. I nadále nadává na tlusté lidi a touží být hubený, ve škole zlobí, jeho prospěch se neustále zhoršuje a s nevlastním otcem Jardou nevychází.

Dan má ve škole třídní učitelku, která Dana příliš v oblibě nemá, podle ní se jedná o typického problémového žáka, bez zájmu o školu. Navíc vzhledem k tomu, že matka se školou převážně nespolupracuje a s třídní učitelkou nekomunikuje, tak ani škola, ani třídní učitelka se nesnaží komunikovat s matkou.

Kdybyste Dana neznali, na první pohled byste o něm řekli, že je to normální kluk. Rozhodně nevypadá jako typický „grázlík“, od kterého nelze čekat nic dobrého. Stačí se s ním však chvíli bavit a zjistíte, že před vámi normální kluk rozhodně nesedí. Asi bych o něm jako jeho matka nemluvila, že je méně zvladatelný a ani bych nevěřila, že si sám od sebe tátu Jardu oblíbí. Dan, který je označený ve škole jako problémový žák má problém, který jej provází prakticky od nástupu do školy, a který neustále narůstá. Dan je ještě malý na to, aby si uvědomil, že to, co dělá, říká, jak se chová, není mezi dětmi jeho věku běžné, ale že se vymyká.

5.3 Nikola

Nikole je 14 let a chodí do osmé třídy. Když jsem ji poznala, měla na sobě hezké oblečení, byla upravená a nebyť jejích problémů s akné, které se snažila překrýt silnou vrstvou make-upu, by na ní nebylo nic nápadné.

Nikoliny rodiče dlouho nemohli mít děti. Poté, co zjistili, že čekají dítě, velice se na něj těšili. Nikola se narodila jako vymodlené dítě předčasně 5 týdnů před termínem a pro nedonošenost byla dva měsíce v inkubátoru. V době jejího narození patřili rodiče už k těm starším. Matce bylo 38 a otci 41 let. Nikola vše dohnala a vyvíjela se jako normální zdravé dítě. Když bylo Nikole 3,5 roku, nastoupila do školky a matka se vrátila zpět do zaměstnání. Byla prodavačka, kterou dělá dodnes, otec pracoval tou dobou jako automechanik. Ve školce s Nikolou žádné problémy nebyly, byla poslušná, nezlobila, vždy patřila mezi tišší děti. Byla zvyklá hrát si sama a do kolektivu se příliš nezapojovala. Do školy nastoupila bez odkladu, a jak uvádějí její rodiče, s přestupem z mateřské školy na základní neměla problém. Matka i otec se s Nikolou pravidelně učili a ve svém volnu jí věnovali veškerý svůj čas. Do školy chodila vždy připravená, ale učení ji pomalu začalo dělat problémy. Nikolu škola nebavila, učení jí příliš nešlo a už ve druhé třídě se na jejím vysvědčení začaly objevovat trojky. Rodiče pravidelně spolu chodili na třídní schůzky, o Nikolu se zajímali, ale od učitelů slyšali, že Nikola není příliš studijní typ. Na druhém stupni základní školy patřila trojka mezi její lepší známky, dvojky mívala zřídka kdy a většinou pouze jen z praktických předmětů, jedničky nemívala vůbec. Nikola své známky

nikdy neřešila, škola jí byla lhostejná a brala ji jako nutnou povinnost. Její rodiče se s jejími špatnými známkami smířili. Nyní si hlavně přejí, aby vůbec školu dochodila.

Stejně jako ve školce i na základní škole se spíše stranila kolektivu. Pár kamarádek v rámci školy na prvním stupni měla, ale s žádnou se nikdy nekamarádila víc. Rodiče na to byli zvyklí, proto jim nepřišlo divné, že si často Nikola chodívala hrát ven jen tak sama.

Až do šesté třídy, krom horšího prospěchu a toho, že se občas Nikole do školy nechtělo, s ní nebyl problém. Ty začaly, když bylo Nikole asi tak 11 let. Začala nosit ze školy poznámky, že se hádá a je vulgární na své spolužačky. V šesté třídě si také začala stěžovat stále častěji na zdravotní potíže. Vzhledem k tomu, že je Nikola jedináček a její rodiče žádné jiné dítě nemají, vždy se o ni báli, a když bylo Nikole špatně, raději ji nechávali doma nebo s ní šli rovnou k lékaři. Nikola zjistila, že zdravotní potíže jsou dobrý způsob, jak se vyhnout škole, a tak se začala vymlouvat a začala mít ve škole plno zameškaných hodin. Neomluvené hodiny neměla nikdy žádné, protože rodiče vždy podali učiteli vysvětlení, a Nikolinu nepřítomnost ve škole omluvili. Důvěry rodičů začala Nikola hodně zneužívat a byly i týdny, kdy se ve škole neobjevila několik dní za sebou. Když pak do školy dorazila, nebyla připravená, učení nevěnovala pozornost a to se ještě více odráželo na jejím prospěchu. Na třídních schůzkách rodiče od všech učitelů slyšeli, že má Nikola hodně zameškaných hodin a že se o učení nezajímá. Nikdy rodiče s učiteli nenašli společné východisko, jak by se dala situace řešit. Podle učitelů Nikola neměla a nemá studijní nadání, a kdyby alespoň z její strany viděli snahu, tak by se s její situací dalo něco dělat. S Nikoliným neprospěchem narůstala i její averze vůči ostatním spolužákům, s chlapci se nikdy nebavila a mezi dívkami si nenašla žádnou kamarádku. Byla hádavá a doma si stěžovala na šikanu.

Nikola má velmi špatnou pleť. S akné má problém od začátku puberty a velice tím trpí. Snaží se akné překrýt make-upem, ale v jejím případě to nepomáhá. Ze strany rodičů nemá příliš velké pochopení, podle jejího otce je to jen pár pupínků, které jednou zmizí.

Nikola žije s rodiči v malém bytě, kde Nikola nemá pro sebe žádné soukromí ani prostor na to, kde by se učila nebo dělala domácí úkoly. Její pokojíček tvoří roh obývacího pokoje, který se snaží přizpůsobit svému vkusu. Na zdi má pár plakátů a poličku s voňavkami a dalšími holčičími věcmi. Na celém jejich bytě je vidět, že rodina nemá příliš peněz. Zařízení bytu je staré a nemoderní. Nikola touto situací trpí. Její rodiče nikdy neměli dostatek finančních prostředků. Nikola vždy měla, co potřebovala a co bylo důležité, ale

strádala a strádá tím, že si její rodiče nemohou dovolit víc. Stěžuje si, že nemá moderní oblečení, že jí matka nechce nic kupovat, a že se o módu nezajímá. Finanční situace rodiny se navíc zhoršila v době, kdy byla Nikola v sedmé třídě. Otec přišel o práci a byl téměř 1,5 roku bez zaměstnání. Když si Nikola stěžovala na zdravotní problémy, byli spolu s otcem doma, když byla Nikola za školou, potulovala se po sídlišti a kouřila. To, že kouří, její rodiče nevědí, sami jsou silnými kuřáky.

Ke konci sedmé třídy se u Nikoly vystupňovaly problémy se spolužačkami. Dívky ve třídě obvinila, že jí šikanují kvůli její pleti, posmívají se jejímu oblečení a známám a odmítla do školy chodit. Rodiče se po domluvě s třídní učitelkou rozhodli po prázdninách Nikolu přeradit na jinou základní školu. Tam však již od začátku nechodila ráda. Do nového kolektivu nezapadla a nenašla si žádnou kamarádku, s kluky se nebavila vůbec. Aby nemusela chodit do školy, začala se vymlouvat na bolesti celého těla. Jednou jí bolí hlava, jindy brní končetiny a nejvíce má problémy s bolestmi břicha, které se po Vánocích vystupňovaly natolik, že šla na operaci, kde jí odstranili slepé střevo. Jak se ukázalo, operace nebyla nutná. Rodiče jsou spokojeni, že Nikola je v pořádku. Přesto si stále stěžuje, že ji břicho po operaci bolí a tak i nadále do školy nechodí. V osmé třídě navíc začala Nikola propadat. Tím, že má mnoho zameškaných hodin a doma školu nedohání, bude mít na vysvědčení na konci roku několik pětěk. Její nový třídní učitel říká, že tím, jak Nikola nechodí do školy, a škola jí nezajímá, si nemá jak známky zlepšit a ani nemá možnost se s ostatními dětmi skamarádit. Rodiče se na Nikolu pravidelně ve škole dotazují, ale nedohlíží na to, aby se doma učila, a neustále její nepřítomnost ve škole omlouvají.

Nikola školu ráda nemá, nebaví ji do ní chodit a těší se, až jí školní povinnosti skončí. To, jestli po prázdninách postoupí do deváté třídy, jí netíží. Škola je jí *ukradená*. Co bude po škole, ale sama neví, studovat dál se jí nechce a jestli chce pracovat, neví. Chtěla by mít peníze, aby si mohla kupovat oblečení, ale to, jak si je bude vydělávat, když nebude mít vzdělání, neřeší. Nejradši by byla bez povinností, a aby nemusela nic dělat. Zatím jí to prochází v podobě omluvenek od rodičů, ale co bude pak? Připadalo mi, že Nikola ne vždy ve všem říká pravdu, a že jí její současná situace vyhovuje. Hlavně že teď má klid.

6. Shrnutí

Téměř na samém závěru mé bakalářské práce se podělím o úskalí, která výzkum provázela a vyjádřím to, co mě na daném tématu překvapuje, zarazí a co si myslím, že si zaslouží další zkoumání.

Výzkum jsem zaměřila na žáky základní školy. Vzhledem k tomu, že se jednalo o školáky ve věku, ve kterém ještě nebyli schopni komplexně reflektovat svůj život a souvisle o něm vyprávět, rozhodla jsem se do svého výzkumu zapojit rodiče žáků a jejich třídní učitele. Samotné rozhovory byly náročné. Ani ne tak ty s rodiči nebo učiteli, ale právě s dětmi. Byla jsem pro ně cizí člověk, který se jich ptal na věci, které jim byly nepříjemné a které je trápily. Naše rozhovory protínaly chvíle ticha, kdy jsem přemýšlela, jak si dítě naklonit na svou stranu, získat si jeho pozornost nebo jak docílit toho, aby se mi alespoň trochu otevřelo. Nemít informace od rodičů nemohla bych nikdy tyto rozhovory ani celý výzkum uskutečnit. Rozhovory s učiteli pak sloužily jako pohled z druhé strany, který mi dokreslil celou situaci.

Na případové studii Matyáše, Dana a Nikoly je vidět, že co žák, to jiný životní kontext, jiný příběh. Matyáš vyrůstá se svou matkou a nevlastním bratrem a jeho trápení souvisí s odchodem jeho nevlastního adoptivního otce, který Matyáše odmítá. Zatímco u Dana, který vyrůstá se svou matkou, nevlastní sestrou a nevlastním otcem, je úskalí v tom, že Dan si v sobě vypěstoval nesnášenlivost k lidem silnější postavy, která pramení z averze k tělesné konstituci jeho nevlastního otce. A Nikola vyrůstá s oběma vlastními rodiči, ale její problém pramení z toho, že rodina nemá příliš financí. Různý je i jejich vztah ke škole. Zatímco Matyášovi se ve škole líbí, Danovi přijde škola „hnusná“, protože se v ní musí učit a to ho nebaví. Ani Nikole se ve škole nelíbí a těší se, až v ní skončí. Proč jsou ale všichni označeni jako problémový žák? Proč Matyáš, který má dobré známky, domů nosí jedničky a škola ho baví, je označen za problémového stejně jako Dan, který chodí do školy nepřípravený, učí se špatně, škola ho nebaví, je drzý a ubližuje ostatním žákům a stejně jako Nikola, kterou škola nezajímá, chodí za školu a propadá? Jak to, že problémovým žákem může být i žák úspěšný? „...musím se mu věnovat více než ostatním žákům...musím mu věci i několikrát opakovat...a to samozřejmě komplikuje výuku... se stejnými problémy s Matyášem za mnou přicházejí i moji kolegové... řešit to musíme...“ říká Matyášova třídní učitelka. Tím řešením je pro ni nálepka problémový žák. Zajímají se ale učitelé o životní kontext žáků? Vnímají ho jako důležitý? Matyášova učitelka si myslí,

že zná důvod Matyášova trápení, které je příčinou jeho nesoustředěnosti, ale jak na začátku podotýká „...nerada bych spekulovala...“ Proč se neptá? Proč nepožádá o vysvětlení Matyášovu matku? Když sama je při řešení této situace bezradná a říká „*Také mě to trápí, ale je vám asi jasné, že já s tím nic nezmůžu... Ráda bych mu pomohla, ale popravdě toto není v mých silách.*“

Na rozdíl od Matyáše Dan nemá kladný vztah ke škole. Proč je ale v očích učitelů problémový? „...Škola ho očividně nebaví, při vyučování vyrušuje a nedává pozor, není nikdy připraven na hodinu, nenosí úkoly a často se i vulgárně vyjadřuje. Zkrátka je toho víc...“ Proč ale Dana škola nebaví? Proč nechodí do školy připraven? Zná Danova třídní učitelka jeho rodinnou situaci? Moc ne, sama to přiznává slovy „*Ne příliš...z řeči matky vyplývá, že chlapec má záporný vztah ke svému nevlastnímu otci...*“ Proč jenom usuzuje, proč se nezeptá? Paní učitelka vysvětluje, že „*Komunikace s rodiči není příliš dobrá.*“ Byl by její vztah k Danovi stejně chladný a negativní, kdyby věděla, co Dan prožívá? Že ve svých deseti letech řeší svou váhu, bojí se, že bude tlustý, schovává si doma nože a už jako dítě prohlašuje, že se jednou zabije. Kdyby toto věděla, tvrdila by i nadále „...*najít si cestu k Danovi je těžké...*“? S Danem by se určitě mělo i nadále pracovat, protože jeho řeči by nemusely být jen plané.

A co Nikola? Co stojí za jejím označením „problémový žák“? Učitelův laxní tón je zarážející „*No jo no, Nikola... To je příběh sám o sobě. Přešla k nám po sedmé třídě z jiné školy. Údajně kvůli šikaně...*“ Jak to, že údajně? On příčinu její šikany neřešil? Zřejmě ne, když dodává „*osobně si myslím, že to byla spíš jen záminka, aby mohla přestoupit na jinou školu...*“ A „láme nad ní hůl“, když o její problémovosti říká „*Nikola se neučí, chodí za školu a pořád se vymlouvá na zdravotní potíže. Žádný vědec z ní nikdy nebude... To víte, talent chybí...*“ O její rodině ví pouze to, že jejich životní standard není příliš vysoký, ale s rodiči Nikolinu situaci neřeší i přes to, že tvrdí „...*rodiče jeví o Nikolu velký zájem... matka i otec chodí pravidelně na třídní schůzky, na dceru se informují...*“ Nikola má zameškané hodiny, protože do školy nechodí, proč? Zarážející je, že její třídní učitel možná přišel na důvod „*Nikola má poměrně dost velký problém...je dost zakomplexovaná...má v obličeji akné, a to jí jistě trápí...kamarádek tady také moc nemá...*“, ale situaci neřeší. Proč se nesnaží najít nějaké individuální řešení, aby Nikole v její situaci pomohl?

Z příběhů Matyáše, Dana a Nikoly je zřejmé, že jejich rodinná situace není ideální. Je ale nutné, když doma nemají dobré podmínky, aby neměli dobré podmínky ani ve škole? A

ptám se, kdyby učitelé znali životní kontext těchto žáků, nahlíželi by i tak na ně jako na problémové? Nesnažili by se spíše jejich situaci řešit než je rovnou označit jako problémové? Kdo nebo co tedy dělá problémového žáka problémovým? Způsobuje si své problémy sám žák tím, že je negativistický a pocituje nechuť ke škole? Nebo jej za problémového označí sama škola či učitel? Anebo za problémy žáka stojí rodinné prostředí, kdy rodiče nekultivují postoje žáka ke škole?

7. Závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou příběhy dětí, které jsou ve škole učitelem označeny za problémové, jaká je jejich životní situace, postoj ke škole a jak učitelé vnímají jejich problém.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsem se zaměřila na vysvětlení pojmů, které s touto tematikou úzce souvisí. Na to, kdo je problémový žák, čím je charakteristické problémové chování a jaké jsou jeho projevy. Dále jsem se zabývala vývojem dítěte v mladším, středním a starším školním věku a zaměřila jsem se na to, jaký má na dítě vliv škola a jaký rodina.

Praktickou část tvoří kvalitativní výzkum, jehož výstupem jsou tři případové studie Matyáše, Dana a Nikoly. Vzhledem k tomu, že se jednalo o školáky ve věku 9, 10 a 14 let, kteří ještě nebyli schopni reflektovat svůj život a souvisle o něm vyprávět, jsou jejich příběhy složené z informací získaných na základě nestrukturovaných rozhovorů s rodiči a polostrukturovaných rozhovorů se samotnými žáky a jejich třídními učiteli.

Tato bakalářská práce ukazuje, že problémovým žákem je pokaždé někdo jiný a že za každým problémovým žákem stojí zcela jedinečný příběh, který je důležité znát a pochopit a až potom vyvozovat nějaké soudy či hodnocení.

Tato práce má posloužit k tomu, aby vzbudila hlubší zájem škol a hlavně samotných učitelů o životní kontexty dětí. Protože jediné tak, že se budou zajímat o jejich příběhy, zjistí důvody jejich chování a budou je moci pochopit.

IV. SEZNAM POUŽITÉ LITARATURY

- AUGER, M. T., BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005, 1. vydání, 121 stran. ISBN 80-7178-907-0.
- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011, 251 stran. ISBN 978-80-9699-440-3.
- CANGELOSI, J. S., *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1996, 289 stran. ISBN 80-7178-083-9.
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000, 378 stran. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008, 160 stran. ISBN 978-80-2471-718-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 656 stran. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DVOŘÁČEK, J. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2009, 176 stran. ISBN 978-80-7290-405-1.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003, 383 stran. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, 261 stran. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex-Olomouc, 2008, 209 stran. 978-80-7409-010-3.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008, 240 stran. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009, 776 stran. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, 174 stran. ISBN 80-7178-635-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2001, 408 stran. ISBN 80-7367-040-2.
- HORŇÁKOVÁ, M. *Poruchy chování a emoční poruchy*. In LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010, 440 stran. ISBN 978-80-7367-679-7.
- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996, 184 stran. ISBN 80-85867-94-X.

- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004, 155 stran. ISBN 978-80-7367-434-2.
- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. 151 stran. ISBN 80-7178-945-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, 368 stran. ISBN 80-247-1284-9.
- MAREŠ, J. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. Strana 87-98. In *Psychosociální klima školy I*. JEŽEK, S. Brno: FSS MU, 2003. 152 s. ISBN 80-86633-13-6.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009, 150 stran. ISBN 978-80-2472-310-5.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 stran. ISBN 80-0425-236-2.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H, 1998, 205 stran. ISBN 80-8602-221-8.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. 287 stran. ISBN 80-200-0690-7.
- ONDRÁČEK, P. *Františku přestaň konečně zlobit nebo...* Praha: ISV nakladatelství, 2003. 165 stran. ISBN 80-8664-218-6.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. 95 stran. ISBN 80-7178-049-9.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, 390 stran. ISBN 80-7178-829-5.
- SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, M. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha: Portál, 1998, 284 stran. ISBN 80-7178-174-6.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, 164 stran. ISBN 80-7178-131-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997, 170 stran. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997, 88 stran. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 stran. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, 430 stran. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008, 467 stran. ISBN 978-80-246-0956-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, 402 stran. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998, 181 stran. ISBN 80-8593-151-6.

V. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Seznam otázek na problémové žáky

- Kolik je ti let a do jaké třídy chodíš?
- Co dělá maminka?
- Co dělá tatínek?
- Kolik máš sourozenců a jak se jmenují?
- Vzpomeneš si na svůj první den ve škole?
- Jak se ti ve škole líbí?
- Byl/ jsi někdy za školou?
- Co tě baví za předměty?
- Jaké máš známky?
- Kolik máš ve škole kamarádů a jak se jmenují?
- Jaké máš záliby?
- Máš hodnou třídní učitelku?
- Co budeš dělat o prázdninách?

Příloha č. 2: Seznam otázek na třídní učitele problémových žáků

- Jak dlouho učíte a jaká je vaše specializace?
- Povězte mi o žákovi, jaký je, v čem spočívá jeho problémovost a jaký má prospěch?
- Dokázal/a byste mi říct, jestli chodí žák rád do školy? Stalo se někdy, že by šel žák třeba za školu?
- Musíte se mu věnovat více, než ostatním dětem?
- Povězte mi, jaký má žák vztah ke svým spolužákům, má ve třídě nějaké kamarády?
- Víte něco o jeho rodinné situaci?
- Spolupracují s vámi žákovi rodiče?
- Můžete mi objektivně říct, jaký máte k žákovi vztah?
- Můžete mi, prosím, obecně charakterizovat, co právě pro vás znamená pojem „problémový žák“?

Příloha č. 3: Rozhovor s Matyášem

Rozhovor probíhal v Matyášově pokojíčku, který má společný se svým mladším bratrem Tomášem. Seděli jsme na koberci a všude kolem nás byla spousta hraček. Pod oknem stál psací stůl, který byl až nápadně uklizený. Ležela na něm pouze hromádka školních sešitů a pár učebnic.

Matyáši, povíš mi, kolik je ti let a do jaké teď chodíš třídy? *Chodím do čtvrté bé a je mi 9, ale brzo mi už bude 10.* (Povídá s nadšením a klade důraz na 4. B.)

Co dělá tvoje maminka? *Maminka pracuje na poště.*

A co tatínek? *Jezdí týrákem, ale teď není doma.* (V očích chlapce je vidět smutek.)

A proč není tatínek doma? *Maminka říkala, že bydlí s jinou paní.*

A jak často tatínka vídáš? *Tatínek se na mě zlobí.*

Ty jsi něco udělal? *Hmm...* (Má sklopenou hlavu a dál nic neříká.)

A víš, co jsi udělal? *No, Tomáš ten nezlobil.*

Kdo je Tomáš? *Tomáš je můj bratříček, ten je ještě malej.*

Když jsi zlobil, tak jste byli u tatínka s Tomášem? *Já jsem zlobil doma.*

Ty jsi zlobil doma a to ještě tatínek doma bydlel? *Ano.*

A co jsi mu teda udělal? *Upadnul mi jeho mobil, ale šel spravit.* (Říká s nadějí.) *Ale tatínek se moc zlobil a teď u nás nebydlí.*

Ty si myslíš, že odešel kvůli tomu, že ti upadnul jeho mobil? *Já jsem si s ním nesměl hrát.*

A když jsi u tatínka, tak ti ho půjčuje? *Já k tatínkovi nesmím, já zlobím.*

A Tomáš k tatínkovi může? *Hmm, on nezlobí, jeho má rád.* (Matyáš odpovídá nerad a odpovědi z něj spíš musím páčit. Při této otázce se u něj objevily slzy, a tak odvádím řeč k jinému tématu.)

Tak Matyáši, ty chodíš do 4. B, jak se ti ve škole líbí? *Ano, líbí.*

Co tě baví za předměty? *Hodně mě baví počítače a prvouka.* (Na chvíli se odmlčí a dodává.) *Počítač my doma nemáme.*

Jaké máš Matyáši známky? *Měl jsem dvojku z českého jazyka.*

Dvojka je špatná známka? *Maminka říká, že ne.*

Vzpomínáš si, když jsi byl ještě malý a šel jsi do první třídy. Jaký byl tvůj první den ve škole? *Hmm... já nevím.*

To nevadí. A co tvoji kamarádi ve škole, jak se jmenují? *Já kamarádím s Pétou. Má doma počítač.*

A to je tvůj jediný kamarád? *Ano... baví ho taky počítače. Jeho tatínek nám počítač půjčuje, tak si k němu chodím hrát. (Usmívá se a je u něj vidět radost.)*

A když si nehraješ s Pét'ou na počítači, tak co děláš? *Byli jsme s maminkou na plovárně. Jezdil jsem tam na tobogánu. Byl táákhle dlouhej. (Vstává ze země a vesele ukazuje, jak byl tobogán dlouhý.)*

A co Tomáš, ten s tebou taky jezdil na tobogánu? *Ne, ten tam nebyl. (Bere do ruky žlutý bagr a začne s ním jezdit kolem sebe.)*

A kde byl? *Hmmm ...s tátou. (Při vzpomínce na otce začíná být Matyáš opět smutný a tak se znovu snažím přejít na jiné téma.)*

Matyáši, máš hodnou paní třídní učitelku? *Tu mám moc rád, ta je hodná.*

A zlobíš jí? *Nee, nezlobím. (Stále má bagr v ruce.)*

A byl jsi někdy za školou? *Nee, to se nesmí. (Zvedl hlavu, škaredě se na mě podíval, zvedl se a odešel se dívat z okna.)*

A býváš často nemocný? *Včera mě bolelo břicho.*

Takže jsi nebyl ve škole? *Byl, ono mě bolelo jen chvilku.*

Matyáši, kdy tě začne bolet břicho, není to vždy, když si vzpomeneš na tatínka?
(Neodpovídá.)

A co, Matyáši, už se těšíš na prázdniny? *Ano, budu u babičky, tam si budu hrát s Ferdou. To je pes. Chci jít za maminkou.*

Příloha č. 4: Rozhovor s Matyášovou třídní učitelkou

Rozhovor probíhal odpoledne po výuce a uskutečnil se ve třídě. Matyášova třídní učitelka mi ukázala místo, kde Matyáš sedí a dokonce i společnou fotografii třídy, jelikož týden předtím měly děti společné focení s fotografem.

Jak dlouho učíte a jaká je vaše specializace? *Po studiích jsem byla téměř 6 let s dětmi doma. Poté jsem nastoupila sem na školu, kde učím na prvním stupni prvouku, vlastivědu a tělesnou a pracovní výchovu. Už tady budu 12. rokem.*

Povězte mi o Matyášovi, jaký je, v čem spočívá jeho problémovost a jaký má prospěch? *Je to moc šikovný a chytrý chlapeček. Učí se dobře, je jedničkář. Až do třetí třídy s ním žádný problém nebyl. Ty s ním začaly až teď ve čtvrté třídě. Všimla jsem si, že Matyáš často při hodinách nedává pozor a začal si stěžovat na bolení břicha. Zpočátku jsem opakovaně kontaktovala jeho matku, ale ta mě ujistila, že jej nechala vyšetřit, a že Matyáš je v pořádku. Údajně snad prý jeho problémy pramení z neutěšené rodinné situace,*

a jak maminka uvádí, jsou psychického rázu. Vím jen to, že s ním dochází k psychologovi, ale jak je to dlouho nebo jak často, to se vám omlouvám, to opravdu nevím.

Víte alespoň něco o jeho rodinné situaci? *Vím, že Matyáš je z prvního manželství matky, která se znovu provdala, a její druhý manžel Matyáše adoptoval. To si však matka nepřeje, aby Matyáš věděl! Vím, že má Matyáš bratra, který je v předškolním věku. V loňském roce o prázdninách se Matyášovi rodiče rozvedli a tam si myslím, že je ten problém. Nerada bych spekulovala, ale jsem přesvědčena o tom, že Matyáš špatně nese odchod otce. Mluvila jsem o této záležitosti s jeho matkou a ta mi řekla, že je jeho vztah s otcem komplikovaný. Matyáš bývá často ve škole smutný a pláče, již několikrát jsem od něj slyšela, že ho otec nemá rád. Také mě to trápí, ale je vám asi jasné, že já s tím nic nezmůžu.*

Dokázala byste mi říct, jestli chodí rád do školy? Stalo se někdy, že by šel Matyáš třeba za školu? *Matyáš se velmi dobře učí. Patří k dětem, které mají školu rády. Za školou nebyl nikdy. Opakovaně si ho však matka musela odvádět domů, kvůli bolestem břicha. Při hodinách si stěžoval, odcházel na toaletu, kde jsem ho našla, jak pláče. Dříve jsem volala matku. Teď už to nedělám.*

Proč? *Podala mi vysvětlení, že Matyášovy bolesti břicha jsou psychického rázu. Je to těžké...Snažím se Matyáše zabavit nějakou činností, ale ne vždy to zabírá.*

Musíte se mu tedy věnovat více, než ostatním dětem? *Ne přímo v tom smyslu, jako dětem neprospívajícím. Matyáš má opravdu velmi dobrý prospěch. Je vidět, že se mu matka doma věnuje. Ale samozřejmě se mu musím věnovat více než ostatním žákům. Snažím se, aby se ve škole co nejméně trápil rodinnými problémy a soustředil se na výuku. Někdy se však stane, že mu musím věci i několikrát opakovat, protože je nesoustředěný a to samozřejmě komplikuje výuku. Navíc s těmito stejnými problémy s Matyášem za mnou přicházejí moji kolegové. Stěžují si na něj, že je nedává pozor a odchází jim od hodiny. V této situaci je těžké se na Matyáše zlobit, ale řešit to musíme. Již je to za hranicí.*

Co Matyášova matka, už jste jí několikrát během rozhovoru zmínila, ta s vámi spolupracuje? A co Matyášův adoptivní otec, vídáte ho? *Pamatuji si, že v první třídě chodili na třídní schůzky oba rodiče. Nyní se setkávám pouze s matkou a s tou je spolupráce velmi dobrá. Je na ní vidět, že i ji samotnou situace velmi trápí.*

Můžete mi objektivně říct, jaký máte k Matyášovi vztah? Máte ho ráda? *Matyáš je milý a hodný chlapec. Mám ho ráda, ale je mi ho v současné době moc líto. Ráda bych mu pomohla, ale popravdě toto není v mých silách.*

Ještě mi povězte, jaký má Matyáš vztah ke svým spolužákům, má ve třídě nějaké kamarády? *Matyáš byl vždy tišší chlapeček. Poslední dobou se kolektivu dost straní.*

V lavici sedí s Petrem, s tím si rozumí a stýkají se spolu i mimo školu, pokud vím.

Poslední otázka, můžete mi, prosím, obecně charakterizovat, co právě pro vás znamená pojem „problémový žák“? *Pro mě je problémový žák ten, kterému musím věnovat výrazně větší pozornost než ostatním žákům ve třídě. Ať už problém žáka pramení z toho, že dítě neprospívá, učení ho nebaví nebo hůře chápe. Do kategorie problémových žáků rozhodně patří ti, kteří mají sklony k záškoláctví nebo ti, kteří jsou agresivní ke svému okolí a nezačleňují se do kolektivu. Bohužel mezi takové žáky patří i ti, kteří nedávají pozor, jsou nesoustředění a nespolupracují s učitelem.*

Příloha č. 5: Rozhovor s Danem

Rozhovor s Danem se uskutečnil v dětském pokoji. Seděla jsem na židli u stolu, Dan ležel na své posteli s mobilem v ruce.

Dane, kolik je ti let a do jaké chodíš třídy? *Deset.*

A do jaké chodíš třídy? *Do pátý. (Hraje si s mobilem a pouští na něm nějakou hudbu.)*

Dane, mohl bys to vypnout a povědět mi, co dělá tvoje maminka? *Mně se to líbí... (Dál přeskakuje mezi písničkami, ale odpovídá.) Mamka se stará se o Lucku.*

Kdo je Lucka? *Moje malá ségra.*

A co dělá tvůj tatínek? *Ty mam dva. (Kouká na mě a nejspíš čeká, co na to budu říkat. Tato informace mě nezaskočí, ale ptám se.)*

Ty máš dva tatínky? *Jo.*

Jak to? *Maminka měla ráda tátu Vaška, ale teď u nás bydlí táta Jarda.*

A kde je teď tvůj táta Vašek? *Nevim. (Zvedá se z postele a jde ke mně.)*

Dan se ptá: „*Chceš něco vidět?*“, odpovídám, že ano a Dan mi začne na mobilu ukazovat nějakou hru, ve které se střílí. Snažím se mu vysvětlit, že si s ním ráda zahraju, ale až poté, co mi odpoví ještě na pár otázek. Moc se mu to nelíbí, ale odpoví mi „*Joo, noo.*“

A co táta Jarda, co ten dělá? *V hospodě.*

V hospodě? Dělá číšníka? *Nee, vaří tam.*

Máš tátu Jardu rád? *Hmm, jo... Já nemam rád tlustý lidi. (Dan se na mě začal mračit. Jeho odpověď mě zaskočila.)*

A proč nemáš rád tlustý lidi? *Sou hnusný a tlustý. Já nechci bejt tlustej. (Sedí na posteli a tváří se tak, že nedokážu odhadnout, jestli je otrávený nebo naštvaný. Snažím se toto téma rozvinout, dokud mám jeho pozornost.)*

A koho, kdo je tlustej znáš? *Hodně lidí sou tlustý... (S odporem dodává slovo.) a hnusný.*

Maminka je hezká a hubená. Já budu taky hubenej.

A co Lucka a táta Jarda, ty jsou taky hezký a hubený jako maminka? *Lucka jo.*

A Jarda? *Ten ne, von hodně žere. Se ho dojde zeptat! (Přestává mi věnovat pozornost a nahlas si pouští zvuky na mobilu a hraje hru. Snažím se změnit téma, jestli upoutám jeho pozornost zpět.)*

Tak Dane, ty chodíš do páté třídy, jak se ti ve škole líbí? *Je hnusná.*

Hnusná, proč? *Se tam musím učit... to mě nebaví.*

A baví tě alespoň nějaký předmět? *Tělátko.*

Jaký máš, Dane, známky? *Dobré.*

Dane, mohl bys, prosím, odložit ještě na chvíli ten telefon a říct mi, co znamená slovo dobré? *No dobré no.*

Aha, takže to jsou třeba dvojky? *Taky.*

A Dane, vzpomněl by sis, když jsi byl ještě malý a šel jsi do první třídy. Jaký byl tvůj první den ve škole? *Coo?! (Mlčí. Očividně jsem ho přestala zajímat, tak se rozhoduji nechat školu být a zeptat se ho na kamarády.)*

Jak se jmenuje tvůj nejlepší kamarád ve škole? *Mám jich víc! Dominik a Ondra... Joook a ještě Lukáš.*

A s ostatními dětmi ve třídě se také kamarádíš? *Ne, ty jsou blbí.*

Proč jsou blbí? *Prostě blbí no.*

Dane a máš hodnou paní třídní učitelku? *Hmm, jo.*

Ale ty jí zlobíš, vid'? *Někdy.*

Někdy třeba každý den? *(Neodpovídá, ptám se dál.)*

A byl jsi někdy za školou? *Nee.*

Dobře a co děláš po škole? *Nic. (Dan se mi vůbec nevěnuje, přišoupla jsem se na židli blíž k němu a zeptala jsem se ho, jestli by mi nepůjčil svůj mobil, že si ho chci prohlédnout. Odpověděl mi, že ne.)*

Jak to, že po škole nic neděláš? Ty nechodíš s kamarády ven? *Jo chodím.*

A co společně venku děláte? *Hmm... nic.*

Vidím, že si rád hraješ s mobilem, baví tě ještě něco dalšího? *Počítač.*

Ale tady v pokojíčku ho nikde nevidím. *(Mám zpět jeho pozornost, zvedá se a jde ke dveřím pokoje.) Máme ho tady, ti ho ukážu... (Jdu za ním do obývacího, který mají spojený s kuchyní.)*

Dane, tak to je fajn, to si můžeš klidně hrát na počítači, když mamka vaří a můžete si spolu povídat, vid'? *Fuj! Jídlo je hnusný! (Odpověď z něho rychle vypadne a tváří se*

znehuceně.)

Jak hnusný, tobě nic nechutná? Já nechci bejt tlustej a hnusnej.

Jsi přeci hubenej, tak můžeš jíst. Ti říkám, že nechci bejt tlustej! (Odchází zpět do pokoje a zavírá za sebou dveře. Do obýváku přichází Danova matka a povídá mi „Tohle nám dělá pořád.“ Odcházím za Danem do pokoje, abych náš rozhovor alespoň nějak zakončila.)

A co, Dane, už se těšíš na prázdniny? Nevím.

Co budeš o prázdninách dělat? Nevím. (Úplně jsem Dana přestala zajímat.)

Příloha č. 6: Rozhovor s Danovou třídní učitelkou

Danova učitelka na mne neměla příliš času. Setkaly jsme se spolu v jejím kabinetě před odpoledním vyučováním. Rozhovor jsem začala stejnou otázkou.

Jak dlouho učíte a jaká je vaše specializace? Učím již 26 let, český a anglický jazyk.

Povězte mi, prosím, o Danovi, jaký je Dan žák, proč je problémový a co jeho prospěch? S Danem mám velké problémy. Škola ho očividně nebaví, při vyučování vyrušuje a nedává pozor, není nikdy připraven na hodinu, nenosí úkoly a často se i vulgárně vyjadřuje. Zkrátka je toho víc. Patří k velmi slabým žákům, na vysvědčení měl i čtyřky.

Vulgárně se vyjadřuje, jak? Nadává svým silnějším spolužákům do tlustoprdů, všem říká, že jsou například debilové a podobně. Vůbec mu nevadí, že tato slova používá za přítomnosti ostatních učitelů nebo jiných dospělých. Je to strašné.

To tedy Dan asi moc kamarádů ve třídě nemá, vidíte? Kamarádí se třemi rošťáky, a to je čtyřka! Ostatní žáci si na ně stěžují a bojí se jich. Hoši jsou na svůj věk ke svým spolužákům dosti agresivní. Již jsem řešila několik případů rozbitých předmětů a učebních pomůcek, jednu dobu dokonce brali a vyhazovali dětem svačiny. Jak už jsem vám říkala, posmívají se silnějším dětem. A to nejenom v jejich třídě, ale i starším školákům!

Myslíte si, že Dan chodí do školy rád? Stalo se někdy, že by šel třeba za školu? Jak jsem vám již řekla, škola Dana příliš nezajímá. Domnívám se, že několikrát za školou byl, ale matka jeho nepřítomnost vždy nějak omluvila.

Musíte se mu věnovat více, než ostatním dětem? No samozřejmě! A je to na úkor ostatních žáků ve třídě.

Spolupracují s vámi Danovi rodiče? Komunikace s rodiči není dobrá.

Mohu se vás zeptat na jeho rodinnou situaci? Víte o ní něco? Ne příliš. Matka dochází na třídní schůzky sporadicky, má ještě malou dceru, otce jsem nikdy neviděla. Matka je

podruhé provdaná a z jejích řečí vyplývá, že chlapec má záporný vztah ke svému nevlastnímu otci.

Můžete mi objektivně říct, jaký máte k Danovi vztah? Máte ho ráda? *Jako třídní učitelka si nemohu dovolit nemít své žáky ráda, ale najít si cestu k Danovi je velmi těžké.*

Můžete mi, prosím, obecně charakterizovat, co právě pro vás znamená pojem „problémový žák“? *Myslím, že jste si o problémovém žákovi mohla právě udělat obrázek. Je to dítě bez zájmu o školu, které neprospívá, ubližuje ostatním dětem, není schopno se začlenit do dětského kolektivu a ke svým aktivitám strhává i ostatní žáky.*

Příloha č. 7: Rozhovor s Nikolou

S Nikolou jsme se sešly u ní doma. Přesto, že její rodiče byli tou dobou v práci, domluvily jsme se spolu, že se půjdeme projít ven. Podle jejích slov je to doma hrozný a nejradši by tam vůbec nebydlela. Posadily jsme se na lavičku blízko lesa asi 10 minut chůze od jejího domu. Prý tam často chodí a má to tam ráda. Rozhovor jsem začala již cestou.

Můžu ti říkat Niky? Joo, klidně.

Kolik ti je let a do jaké chodíš třídy? Za rok mi bude patnáct. No a zatím chodím do osmičky.

Řekneš mi, co dělají tvoji rodiče? *Máma je prodavačka a táta jezdí s autobusem.* (Zaráží mě tón jejího hlasu.)

Neříkáš to moc nadšeně. *Hmm... sou to hrozný práce. Já bych tohle nikdy nedělala.*

A co bys chtěla jednou dělat? *Co já vim... hlavně, že za to budou nějaký prachy.*

Takže zatím nevíš, kam půjdeš po základce? *Jestli třeba chceš jít dál do školy nebo jestli chceš jít pracovat?* *To nevím. Se uvidí. Hlavně nechci chodit už do žádný školy!*

Takže chceš pracovat? *Nevím.*

Jak jsi na tom vůbec s učením? *Tě zajímá jako jak se učím, jo?*

Jo, zajímá. I jestli se ti teď v nové škole líbí a co tvoje známky? *No ve škole se mi teda moc nelíbí. Už se těším, až skončím.*

A co známky? *Známky nic moc no.*

Které předměty tě ve škole baví? *No mě škola nebaví. Koho taky jo...* (Dodá potichu.)

Ani třeba tělocvik? *No ten vůbec teda.* (Vysměje se mi.)

Byla jsi třeba někdy za školou? *Ne!* (Odpovídá s takovým důrazem, jako by o tom chtěla přesvědčit i sebe sama.)

Mně můžeš říct pravdu, já to nikomu povídat nebudu. *To určitě. (Odsekne.)*

Věř mi, nejsem tu proto, abych na tebe žalovala. *No někdy teda chodíme... s holkama no.*

S holkama? Chodí vás takhle za školu víc? *Byly se mnou jednou.*

Proč jen jednou? *Sou to krásy... sry.*

A co děláš, když nejdeš do školy? *(Neodpovídá.)*

Fakt si to nechám pro sebe. Jen mě to zajímá, jestli je to pořád stejný, jako když jsem chodila za školu já. *(Získávám si Nikolu trochu na svou stranu.) Taky si chodila za školu?*

(Ptá se mě.) „No jasně, že jo.“ (Odpovídám.) Dobře noo. Du na cígo a tak... chodim po sídláku. Někdy jezdím i busem. Můžu zadara, oni mě znaj od táty.

Kdo oni? *Autobusáci přece.*

Aha. A kouříš jenom cigarety? *(Smích) Jednou sem měla...no víš co je brko, ne? ...noo tak to. Ale to bylo na tej minulej škole. To přines jeden kluk ne já!*

Když říkáš kluk... Napadlo mě teď, jestli s někým chodíš? *Hmm... (Neodpovídá a tváří se smutně.)*

Jsi nějaká smutná, máš s kluky problémy? *Nevím no... já se o tomhle nechci bavit. Ty kouříš? „Ne.“ (Odpovídám.)*

Ty si chceš zakouřit? *... jo. „Mně to nevadí.“ (Odpovídám, Nikola si zapaluje cigaretu.)*

Dobře, tak mi řekni, co kámošky, máš nějaké? *V týhle škole sou samý...prostě samý krásy.*

Ty jsi předtím chodila do jiné školy? *Jo, ale tam to bylo úplně hrozný, tak jsem přešla do týhle. Do tý teď chodit nemusím, tak to de.*

Jak to, že nemusíš? *Sem nemocná.*

Nemocná? Vždyť teď vypadáš docela zdravě. *To nejsem... (Začala se chytat za břicho.) ...sem po tý vážný operaci... s tím břichem přece. Pořád to bolí.*

Po jaký vážný operaci? *Noo, byla sem v nemocnici v únoru. Brali mi slepák. Bylo to na poslední chvíli. Ta doktorka, co k ní chodím to ani jednou nezjistila, že ho mam.*

Ty jsi byla u doktorky kvůli tomu slepáku víckrát? *Sem to říkala už půl roku, že mě bolí. Je to píča... sry. Pořád mi kecá o jebákách a to, že mam slepák, to jí nezajímalo. Musela sem si zavolat záchranku.*

Zavolala sis záchranku? *Jo.*

A v nemocnici tě hned operovali? *No ne, ale pak přišli na to, že ho mam, tak mi ho vzali.(Usmívá se.)*

Aha, ta operace ale musela být hrozná. *No právě že vůbec. V nemocnici to bylo super*

a pak sem hlavně mohla zůstat doma.

Vím, že máš hodně zameškaných hodin, jakým způsobem teď školu zvládáš?

V pohodě, sem doma, sem nemocná.

Takže do školy vůbec nechodíš? Ne.

A učíš se doma? Jo. (Nejsem si jistá, jestli mi říká pravdu.)

Opravdu? Jo.

A co vztah s tvým novým třídním učitelem, ten máš dobrý? Jako s třídním, jo?

Ano, vycházíte spolu? Asi joo, noo... de to.

Blíží se vysvědčení, co na něm bude? No, nic moc... asi blbý.

Zatím jsme si skoro nepovídaly o tvých rodičích. Vím jen, co dělají. Jaký s nimi vůbec máš vztah? Nevim no... normál je to. Táta nemá moc čas, je pořád v práci, někdy jezdím autobusem i s nim. On je v pohodě. Máma je taky v pohodě, ale nechce mi moc kupovat hadry a to přitom dělá v krámě. Je hrozná, vůbec neví, co se nosí.

Ale vždyť jsi hezky oblečená. Jo, ale mam toho málo. (Je naštvaná.)

Vím, že jsi jedináček? Toužila jsi někdy po tom, mít sourozence? To teda ne. Bysme už neměli vůbec žádný prachy.

Když mají rodiče jenom tebe, to bys jim měla dělat radost, ne? Myslíš, že jí z tebe mají? Někdy joo, já nevim no... asi moc nee no. Možná, kdybych byla zdravá...

Niky, ještě se tě zeptám. Vzpomínáš si na svůj první den ve škole? Jaký byl? Jee.. tyyy jooo. Byli tam se mnou naši. Nevim no, bylo to v pohodě.

Blíží se prázdniny, už víš, co budeš dělat? Asi pojedu na tábor, když mi to naši zaplatí. Nevim no...

Příloha č. 8: Rozhovor s třídním učitelem Nikoly

Rozhovor s třídním učitelem Nikoly se uskutečnil v jeho kabinetě po vyučování. I přes to, že Nikola je na současné škole prvním rokem, poskytl mi její třídní učitel zajímavé informace.

Jak dlouho učíte a jaká je vaše specializace? Joo, to už bude dlouho. Příští rok to bude 20 let a celou tu dobu je to matematika s fyzikou a tělesná výchova.

Povězte mi o Nikole, jaká je, v čem spočívá její problémovost a jaký má prospěch? No joo no, Nikola... To je příběh sám o sobě. Přešla k nám po sedmé třídě z jiné školy. Údajně kvůli šikaně. Já osobně si myslím, že to byla spíš jen záminka, aby mohla přestoupit na jinou školu. Škola rozhodně není a asi ani nikdy nebyla v popředí jejího zájmu. Nikola se

neučí, chodí za školu a pořád se vymlouvá na zdravotní potíže. Žádný vědec z ní nikdy nebude.

Víte něco o Nikoly rodinné situaci? Moc toho nevím. V záznamu, který nám o Nikole přišel ze základní školy, do které původně chodila, je uvedeno, že pochází ze sociální rodiny. Co vím, tak otec byl dlouho bez práce a rodinu živila matka. Rodiče jeví o Nikolu velký zájem, je to jejich jediné dítě a jsem přesvědčený o tom, že mají Nikolu moc rádi. Bohužel jsou na ní příliš krátkí.

Jak to myslíte, krátkí? Myslím, že by jí neměli vše věřit. Ta dívka hodně lže a vymýšlí si.

Rodiče se tedy snaží s vámi spolupracovat? Ano, ale s Nikolou to mají velice těžké.

Matka i otec chodí pravidelně na třídní schůzky, na dceru se informují, ale to víte, talent chybí.

Na otázku, kterou vám teď položím, už asi předem tuším, jak odpovíte, ale zeptat se na to musím. Myslíte si, že chodí do školy ráda a stalo se někdy, že by šla za školu? (Smích.) Do školy rozhodně ráda nechodí, má spousty omluvenek od rodičů, že byla u lékaře a jsem přesvědčen o tom, že když chodila do školy, tak za školou byla poměrně často.

Musel jste se jí věnovat více, než ostatním žákům ve třídě? Víte, já učím matematiku a fyziku a to je s Nikolou utrpení. Z obou předmětů bude dělat opravné zkoušky.

Opakovaně jsem jí nabízel doučování, ale nejeví zájem a rodiče s ní také moc nezmůžou.

Na tělocviku jsem jí neviděl ani jednou a v ostatních předmětech bude mít řadu čtyřek. Ted' je navíc doma, kde se neučí, takže špatné známky nemá ani jak dohnat.

Jaký má Nikola vztah ke svým spolužákům, má ve třídě nějaké kamarády? Víte, Nikola má poměrně dost velký problém. Myslím si, že je dost zakomplexovaná. Jistě jste si všimla, že má v obličeji akné, a to jí jistě trápí a určitě tím trpí. S chlapci, pokud vím, se prakticky nebavila a kamarádek tady také moc nemá. Vždyť vůbec do školy nechodí, aby se tu mohla s někým skamarádit!

Můžete mi objektivně říct, jaký máte k Nikole vztah? Máte ji rád? Jak bych to formuloval. Svým způsobem je mi jí líto, kdyby alespoň projevila trochu zájmu... Tak snad se do té deváté třídy dostane.

Můžete mi, prosím, obecně charakterizovat, co právě pro vás znamená pojem

„problémový žák“? Víte, tohle je ted' mezi učiteli velice oblíbené slovní spojení. Já bych to takhle vůbec nebral. Snažím se tomuto označení spíše vyhýbat, ale není zbytlí. Holt nějaké děti škola baví, jiné ne. Některým dětem učení jde a některé mají zkrátka jiné

přednosti. To, co mi ale bytostně vadí, je lhaní a záškoláctví. Za celou dobu své učitelské praxe jsem se s těmito jevy nesetkával tak často, jako u dnešních dětí poslední dobou. A to je smutné.