

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Katedra pedagogiky a psychologie

Výchovné problémy žáků mladšího školního věku

Diplomová práce

Knihovna JU - PF



Autor: Jana Knížková

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Ludmila Prokešová, CSc.

Datum a místo konání: 28. 4. 2006 v Českých Budějovicích

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

67

27 -04- 2006

Michal

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: Výchovné problémy žáků mladšího školního věku vypracovala samostatně a použila pramenů, které cituji a uvádím v přiložené bibliografii.

V Českých Budějovicích dne 28. 4. 2006

Kučerová Jana

Anotace

V 199. diplomové práci se zabýváme výchovnými problémy na 1. stupni základní školy. Předmět přezkoumání je jedinečnost žáků a řešení výskytu.

V úvodu práce popíšeme charakteristiku primárního vzdělávání – pojem výuky na tomto stupni a obraz žáka, který na 1. stupni ZŠ přichází. Nasledují role učitele, jeho odpovědnost a kompetence žáků, ale na tomto 1. jen způsob výchovy.

V teoretické části charakterizujeme základní odborné literatury. Římcové vzdělávání, problémy, které jsou neaktuálními tématy. Účelové úkolů a které mají obsahový, ale na 1. stupni ZŠ.

Teoretická část práce je i praktická část, která zahrnuje dotazníkové šetření, modelové situace, pedagogické pozorování a různé metody. Společně se posuzují, které výchovné problémy žáků v primárním vzdělávání řeší a jak postupují k tomu zpravidla.

Děkuji za laskavou pomoc, cenné připomínky a rady vedoucímu mé diplomové práce, paní doc. PhDr. Ludmile Prokešové, CSc.

Anotace

V této diplomové práci se zabývám výchovnými problémy na 1. stupni základní školy. Poukazuji především na jejich charakteristiky a četnost výskytu.

V úvodu věnuji pozornost charakteristice primárního vzdělávání – pojetí výuky na tomto stupni i obrazu žáka, který na 1. stupeň ZŠ přichází. Nastiňuji roli učitele, jeho dovednosti a kompetence. Poukazuji také na rodinu a její způsob výchovy.

V teoretické části charakterizuji na základě odborné literatury Rámcové vzdělávací programy, které jsou nejaktuálnějším tématem dnešního školství a které mají obrovský vliv na výchovné problémy.

Těžištěm diplomové práce je její praktická část, která zahrnuje dotazníkové šetření, modelové situace, pedagogické pozorování a řízené rozhovory. Snaží se postihnout, které výchovné problémy učitelé v primárním vzdělávání nejčastěji řeší a jaké postupy k tomu zpravidla volí.

EDUCATIONAL PROBLEMS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Graduation Theses annotation

In this graduation theses I consider with educational problems of the primary school. First of all, I point out the characteristic and frequency of their occurrence.

At the beginning, I give attention to characteristic of the primary school education – conception of education in this grade and the characteristic of student who comes to primary school. I foreshadow the status of the teacher, his skills and competences. I advert to the family and her method of education as well.

In the theoretical part I describe the Global educational programs base on scientific literature. These Global educational programs are the most actual theme of today educational system and they have influence to educational problems.

The point of my graduation theses is the practical part that includes questionnaire search, model situations, pedagogical observations and controlled conversations. It tries to describe the most often educational problems which are resolved by the teachers of primary school and which procedures the teachers generally use.

Úvod.....	7
1. Primární vzdělávání.....	9
1. 1. Postavení 1. stupně základní školy ve školském systému v České republice	10
1. 2. Učitel primární školy – jeho klíčové kompetence.....	12
1. 3. Žák na 1. stupni základní školy.....	15
1. 3. 1. Vstup dítěte do školy.....	15
1. 3. 2. Rodina budoucího školáka	17
1. 4. Aktuální problémy 1. stupně základní školy.....	20
2. Vybrané problémy chování u žáků mladšího školního věku	25
2. 1. Základní charakteristiky problémového a poruchového chování.....	25
2. 2. Potíže vzniklé na základě ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.....	26
2. 3. Asociální chování	28
2. 3. 1. Agresivita	28
2. 3. 2. Lhavost.....	29
2. 3. 3. Krádeže.....	30
2. 4. Problémy ve společenských vztazích, v komunikaci, neobvyklé chování či záliby	32
2. 4. 1. Dětský autismus	32
2. 5. Osobnost dítěte s výchovnými problémy	33
2. 5. 1. Vývojová podmíněnost typu problémového a poruchového chování žáka mladšího školního věku	35
3. Nejčastější výchovné problémy žáků mladšího školního věku – praktická část.....	37
3. 1. Vymezení výzkumného problému	37
3. 2. Výzkumné otázky.....	38
3. 3. Použité výzkumné metody	39
3. 4. Organizace výzkumného šetření	41
3. 5. Analýza výsledků výzkumu	42
3. 5. 1. Dotazníkové šetření.....	42
3. 5. 2. Řešení modelových situací.....	46
3. 5. 4. Řízené rozhovory	65
4. Závěr práce	72
Přílohy	74
Seznam literatury.....	81

Úvod

České školství již šestým rokem hledá cesty k další proměně demokratického školství. V prvních letech reformních snah byla v centru pozornosti většiny zainteresovaných tzv. vnější reforma (otázky struktury školského systému, organizace, řízení, kontroly, financování školství apod.). Nyní se akcent posouvá na tzv. vnitřní reformu, která představuje změnu v pojetí vzdělání – jeho smysl, základní cíle a funkce, změny v obsahu vyučování – kurikulární reforma, změny v celkovém pojetí vyučovacího procesu, přístup k žákovi, komunikace učitel – žáci, škola – rodina, metody práce, atmosféra ve škole apod.

V zásadě existuje shoda v tom, že změna bude dlouhodobá, postupná (uvažuje se o časovém horizontu 1 – 2 generací). Vnitřní transformace za předpokladu vytvoření vnějších podmínek (zejména legislativních), má být reformou „zdola“ na základě propojování vznikajících ohnisek transformace – „ostrůvků pozitivní deviace“. Posledních 40 let vývoje našeho školství bylo naopak rychlým sledem jednorázových, celoplošných, direktivních, vnějších reforem.

Za východisko je přijímána další úvaha, že základem transformačního procesu ve školství je změna paradigmatu – změna základních východisek a principů vzdělávací politiky, změna filozofie školy, jejího smyslu a základních cílů v demokratické společnosti, změna pojetí vzdělání, postoje, hodnoty, dovednosti, vědomosti, změna celkového pojetí vyučovacího procesu – změna atmosféry ve škole, kvality komunikace učitel – žák, metod práce, způsobu hodnocení a motivování žáků, změna v přístupech k vymezování obsahu vzdělání (kurikulární přístupy) apod.

Obecně řečeno jde především o celkovou humanizaci školy, o renesanci její funkce kultivační v pojetí J. A. Komenského jako „dílny lidskosti“, která v duchu humanistických idejí usiluje především o tělesný, duševní a mravní vývoj dítěte z důrazem na sebeutváření, sebezdokonalování. Výchova je chápána jako pomoc člověku v nalézání vztahu k sobě, druhým lidem, přírodě, ke světu v intencích všelidských hodnot. Osou veškeré výchovy by měla být výchova k lidství, schopnost „vytvářet společenství“ (lidská soudržnost, pochopení a porozumění druhým, tolerance, ohleduplnost, sebekázeň, zodpovědnost k něčemu, co nás přesahuje).

Celková humanizace školy jako východisko transformace znamená úsilí o školu, jejímž klíčovým úkolem je komplexní kultivace osobnosti dítěte, otevření potenci, které v dítěti jsou. Úsilí o školu, jejíž hierarchie cílů vzdělání je opačná tradičnímu pojetí – na prvním místě postoje (k lidem, přírodě, sobě..) a hodnoty (zejména mravní), potom dovednosti (pracovat s informacemi, kvalitně komunikovat a kooperovat s lidmi, diskutovat, řešit problémy atd.) a nakonec vědomosti. Úsilí o školu jako službu dítěti, pomoc v jeho vývoji, školu, která respektuje právo dítěte na individuální rozvoj,

na vlastní vidění světa, která umožňuje dětem svobodně prožívat, hledat, chybovat apod. Školu, která opouští strategii permanentního modelování a přizpůsobování dětí zvnějšku daným normám, školu, která respektuje různost a chápe ji jako něco, co obohacuje lidskou společnost. Úsilí o školu jako místo společného setkání a sdílení, společného objevování, radosti z poznávání, která usiluje o dosažení maxima v rozvoji každého žáka, o školu založenou na aktivních vyučovacích metodách apod.- vlastní činnosti, zkušenostech, prožitcích s akcentem na řešení problémů, projektů, skupinovou práci a tvořivou hru.

Aktuální je zjistit, jak jsou na spolupráci mezi žákem a učitelem připravováni žáci a co si o tom myslí učitelé. Co může tuto spolupráci znesnadňovat. Jaké výchovné problémy jako jeden z činitelů, který ovlivňuje tento vztah, učitelé řeší. Z tohoto hlediska je práce aktuální a pro Vás osobně zajímavá.

1. Primární vzdělávání

Primární vzdělávání (první stupeň základní školy) je ucelenou a jasně definovanou fází vzdělávání orientovanou na kultivaci a osobní rozvoj dítěte. Zprostředkovává základní dovednosti a vytváří prvotní ucelený náhled na svět. Tento stupeň má svou svébytnost a didaktickou specifičnost a proto je důležité, aby ji neohrožovaly např. požadavky na přijetí do vyššího stupně školy, jednostranně orientované jen na výkon nebo jen na znalosti požadované osnovami vyučovacích předmětů. Primární vzdělávání vytváří základ pro celoživotní učení, formuje vztah ke vzdělávání vůbec, do značné míry rozhoduje o další motivaci dítěte a umožňuje zmírnit nerovnosti sociálního a kulturního prostředí rodiny.

Pro celkové pojetí primárního vzdělávání je také důležité, zda a jak jsou integrováni či segregováni žáci s určitými handicapy a žáci s problémy.

V zemích EU lze pozorovat výrazný trend k integraci žáků s handicapem do škol hlavního proudu – zprvu zřizováním specializovaných tříd, později i inkluzí, společným vzděláváním v běžných třídách. U nás se donedávna naopak posilovala opačná tendence: vyčleňovat handicapované žáky do speciálních škol. Také další skupiny – problémoví žáci, žáci se specifickými poruchami učení i žáci sociálně znevýhodnění, kteří vybočovali z normy a nestačili zvyšujícím se nárokům - byly vytlačovány do specializovaných tříd (vyrovnávacích, dyslektických) a do zvláštních škol (např. Romové).

Pro vzdělávací dráhu každého člověka je důležité, aby v prvních letech jeho setkávání se školou nedocházelo k diskriminaci či vyčleňování podle „školní úspěšnosti“. Zařazení do skupiny žáků „hůře prospívajících“, tj. podle známek při klasifikaci, může způsobovat rostoucí až trvalý odpor ke škole, učitelům i vzdělávání jako takovému. Odmítavá reakce dětí při trvalém klasifikačním neúspěchu je bude ve vyšších ročnících odrazovat od pokračování ve studiu i od zájmu o ty informace a činnosti, které škola pokládá za důležité.

V uplynulém období 15let se u nás usilovalo o takové pojetí primárního vzdělávání, které zvětšuje rovnost vzdělávacích šancí, umožňuje vyrovnávání sociálních a kulturních rozdílů a zamezuje vylučování dětí, tj. měli bychom více respektovat a uplatňovat kompenzační programy pro děti znevýhodněné.

Pro primární vzdělávání vznikaly různé vzdělávací programy, orientované přímo na kultivaci a osobnostní rozvoj dítěte, nikoli hlavně na přípravu žáků pro druhý stupeň školy. Při ukončení primárního vzdělávání je třeba vypracovat a projednat s rodiči diagnostickou zprávu, která komplexně posoudí vývoj žáka a dosažené výsledky, identifikuje jeho silné a slabší stránky a předpoklady pro další vzdělávací dráhu a doporučí nejvhodnější vzdělávací program, typ školy či kompenzační opatření.

Primární škola může existovat jako samostatná instituce, nebo být institucionálně popřípadě i kurikulárně spojena s navazujícím stupněm (s nižší sekundární školou). Ověřují se i možnosti propojení primární školy a mateřské školy, aby se usnadnil přechod dětí mezi nimi. Z hlediska institucionální struktury je vhodné umožnit existenci více variant podle místních podmínek.

Pro primární vzdělávání se doporučuje přesunout těžiště od služby vyššímu stupni vzdělávání směrem k osobnostnímu rozvoji dítěte. Respektovat v pojetí primárního vzdělávání různost dětí. Vytvářet postupně vhodné podmínky k vyrovnávání rozdílů a ke kompenzačním činnostem pro sociálně i jinak znevýhodněné. Uzavřít primární vzdělávání všestrannou diagnózou vývoje dítěte, posouzením jeho předpokladů pro další vzdělávací dráhu s doporučením k volbě školy.

1. 1. Postavení 1. stupně základní školy ve školském systému v České republice

Klíčovou charakteristikou školského systému je vztah mezi školou primární a sekundární. Zejména jejím nižším stupněm. Ve vyspělých západoevropských zemích existují dva typy školských soustav – integrovaná a selektivní. V integrované školské soustavě žáci absolvují celou povinnou školní docházku společně v tzv. integrované, sjednocené, vnitřně diferenciované, komprehensivní škole. V selektivní školské soustavě je v průběhu povinné školní docházky provedena selekce žáků (nejčastěji ve věku 10 – 11 let) na základě určitého kritéria (intelektové schopnosti, prospěch) a jejich následné rozdělení do několika více či méně přístupných vzdělávacích proudů.

Náš předválečný školský systém byl selektivní, velmi podobný systému rakouskému a německému (po pětileté obecné škole buď tříletá městská škola, ebeny, další tři roky obecné školy nebo osmileté gymnázium). Již mezi válkami byly některé aspekty tohoto systému kritizovány a mnoha odborníky i učitelskými iniciativami byl prosazován princip komprehensivnosti a integrovaného uspořádání (KOTÁSEK 1995). Prosazen do školní praxe byl zákonem o jednotné škole z roku 1948. Jednotná škola byla však v našich podmínkách argumentována především ideologicky a byla realizována jako unifikace, typizace, standardizace rozvoje osobnosti žáků. Raná vnější diferenciací žáků byla odstraněna, nebyla ale nahrazena propracovaným systémem vnitřní diferenciací.

Absolutizace principu jednotné školy ve smyslu uniformity vývoje žáků, podceňování individuálních rozdílů, orientace na průměrného žáka tak postupem času přispěla k naprosté diskreditaci principu samotného. Tím lze snad do určité míry vysvětlit současnou široce rozšířenou nechuť k jednotné škole a tendenci k rané vnější diferenciaci žáků. Od roku 1990 je umožněn vznik

víceletých gymnázií, která získávají stále větší oblibu. Ze strany rodičů a žáků je jako jeden z důležitých motivů vnímána několikanásobná možnost opakovat přijímací řízení na střední školu.

Pro celkové pojetí primární školy má zásadní význam provázanost primární a nižší sekundární školy či jejich oddělenost a relativní samostatnost.

Co se týče vztahu primární a nižší sekundární školy, existují v podstatě 2 základní řešení tohoto vztahu:

1. Primární škola jako institucionálně samostatný školský stupeň, který má vyhraněný charakter vzhledem k celkovému pojetí a specifickým cílům výchovy a vzdělávání žáků mladšího školního věku. Obsahově i organizačně se způsob výuky v primární škole výrazně liší od pojetí vyučování v sekundární škole.
2. Primární škola je propojena do jednoho organizačního celku s nižší sekundární školou. Z hlediska institucionálního a kutikulárního vytváří celek – základní školu – kterou prochází celá populace příslušného věku.

Spojení primárního a nižšího sekundárního stupně vzdělávání v jedinou školu vedlo v minulosti k budování mamutích komplexů, v nichž učitelé primární školy často ztráceli možnost podílet se na řízení školy. Začalo docházet k necitlivým zásahům do didaktických materiálů i celkové práce škol tohoto stupně. Primární škola pomalu ztrácela svou svébytnost, ve svých metodách a formách práce se začala přizpůsobovat vyučování starších žáků, ve svých nárocích na žáky někdy překračovala vývojové možnosti dětí mladšího školního věku (VYSKOČILOVÁ a kol. 1992, TUČEK 1992).

V současné době (novela školského zákona č. 171/1990 a č. 138/1995) je primární škola institucionálně integrována s nižší sekundární školou (1. a 2. stupeň základní školy).

Vedle toho však existují také primární školy jako samostatné instituce (zejména na vesnicích a menších městech). Počet těchto „neúplně organizovaných škol“ (stejně jako počet malotřídních škol) v posledních letech roste.

Vnitřní členění primární školy je obecně přijímáno jako rozlišení na 2 základní fáze. V první fázi – elementární, která je tvořena 1. – 2. či 3. ročníkem, jde zejména o uvádění dítěte do školní kultury, o jeho získávání pro učení, školu, vzdělávání, o vytváření základních sociálních vztahů, budování vlastní identity a sebejistoty, o osvojování trivia a základních poznatků o okolním světě apod. V této fázi pracuje s dětmi zpravidla pouze jeden učitel. Ve druhé fázi (4. a 5. ročník) – prohlubující – se postupně zvyšují nároky na žáka, rozšiřuje se jeho poznání, zkvalitňují se jeho kulturní dovednosti a učební kompetence, rozvíjejí se zájmy a orientace žáka. Vytváří se zde základna

pro náročnější myšlenkovou činnost a podmínky pro úspěšný přechod k odborně předmětové výuce na vyšším stupni. V tomto období pracuje v jedné třídě zpravidla již více učitelů.

1. 2. Učitel primární školy – jeho klíčové kompetence

Pojetí učitele jako odborníka, který usnadňuje procesy vývoje a učení, vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k rozvoji, organizuje situace, v nichž se žáci učí optimálním způsobem, předpokládá určité kompetence, potřebné k úspěšnému zvládnutí takto pojaté učitelské profese. Od 60. let našeho století je pedagogy kladena naléhavá otázka – Co to znamená být kompetentním učitelem, schopným úspěšně provozovat účinné, moderní, humánní...pojetí vyučování? (HUSTLER – INTYRE 1996).

Hledá se podstata profesionality, profesionalismu učitele a klíčové kompetence, které je sytí. Jsou vytvářeny popisy činností, žádoucích dovedností, vlastností, chování apod., kterými by měl učitel disponovat. Tyto normativní modely profese (Jaký má být učitel pro současnou a projektovanou školu – profil ideálního učitele) s přesně a detailně vymezenými požadavky na učitele jsou záhy podrobovány tvrdé kritice. Je odmítána idealizace profese promítnutá do obsáhlého výčtu charakteristik v ideální podobě.

V současné době převládá pojetí, které rámec kompetencí konstruuje na základě analýzy učitelských rolí a vyjadřuje je v termínech klíčových dovedností učitele ve vyučovacích procesech. Při formulování kompetencí se nevychází z popisu činnosti, z analýzy výkonu učitelského povolání, ale spíše z profesionálních hodnot, za jejichž uplatnění ve vyučování je učitel odpovědný. Důraz je tedy kladen více na hodnotovou dimenzi a etickou zodpovědnost než na nácvik konkrétních dovedností (VONK – GIESBERS – PEETERS – WUBBELS 1992).

Je definováno 6 základních linií, oblastí dovedností:

1. Znalosti a porozumění (předmětové znalosti, znalost kurikula, znalosti vývojových zákonitostí a procesů učení, znalost výchovného systému, učitelských rolí apod.).
2. Vyučovací strategie a metody zprostředkovávání učiva takovým způsobem, který umožní smysluplné učení. Zde jsou důležité dvě podmínky – aby učitel sám dobře rozuměl učivu a aby měl dobrou představu o kognitivních schopnostech a konkrétních učebních procesech dětí. Důraz je zde kladen také na komunikativní kompetence.
3. Třídní management (řízení a organizování situací, vytváření příznivého edukativního klimatu ve třídě, garance řádu, pravidel školní práce a kvalitní komunikace apod.)

4. Plánování a projektování celku i dílčích činností.
5. Hodnocení žákovy učební aktivity, výsledků a celkového pokroku v učení a osobnostním rozvoji.
6. Další profesionální rozvoj učitele, reflexe vlastní práce a sebeutváření.

Pojetí učitelské profese primární školy prošlo zajímavým vývojem. Od akcentu na řemeslné pojetí, přes vlastenecký ráz a osvětovou a kulturní úlohu v národním obrození s vlastní literární a hudební produkcí až k pokusnictví a didaktické tvořivosti v rámci českého reformního hnutí, přičemž tradiční didaktická a metodická kvalita této kategorie učitelů zachovala kontinuitu až do dnešních dnů (TUČEK 1994).

Mnoho požadavků směřem k učiteli primární školy je identických s jejich pojetí u jiných kategorií učitelů. Některé nároky jsou však specifické.. Zvláštnosti učitelství primární školy jsou dány zejména systémem jednoho učitele ve třídě, v níž vyučuje zpravidla všem předmětům. To sebou nese specifický úkol pro učitele – zvládnout na určité úrovni obsahovou šíři všech předmětů. Dále to znamená požadavek na integraci obsahu vzdělání, na překračování hranic a hledání styčných bodů mezi různými obory, základními pojmy a metodami, na zprostředkovávání celistvého obrazu světa, který odpovídá globalizačnímu charakteru vnímání a myšlení dětí v tomto věkovém období.

Skutečnost, že učitel primární školy pracuje s dětmi téměř sám, široké pole jeho působnosti znamená výrazně zvýšenou odpovědnost za žáky a jejich rozvoj. U učitele primární školy je také častý přesah profesionální role do jeho kulturních a jiných aktivit ve volném čase. Vzhledem k závažnosti působení učitele primární školy s dítětem v tak citlivém věku, k významu dětství a dobré, u položení základů vzdělanosti pro další školní a životní dráhu dítěte se dostávají do popředí nároky na osobnostní kvality učitele.

Vedle obecně lidských kvalit (zejména etická úroveň a ustálený systém hodnot, sociální zralost, dobrý fyzický a psychický stav apod.) je důležitá kultivovanost mluveného projevu, neboť učitel primární školy má významnou roli v utváření jazykové kultury žáků, je pro ně mluvným vzorem. Zdůrazňována je také všeobecná vzdělanost zejména v oblasti národní kultury (české dějiny, literární, výtvarné, hudební, divadelní, filmové umění apod.) a jisté filozofické zázemí.

Také obecný požadavek na komutativnost v mezilidských vztazích je u učitele primární školy zvýrazněn vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí, se kterými pracuje. Děti v tomto věku jsou většinou na učitele silně vázány, představuje pro ně jeden z významných vzorů a významnou autoritu, která ještě není příliš narušována teprve se vytvářejícími vrstevnickými vztahy. Učitel vytváří celkové sociální klima ve třídě, ovlivňuje strukturu žakovských sociálních vztahů, učí je vzájemné komunikaci a společnému soužití ve škole. Protože je ve třídě většinou jediným nebo hlavním dominantním

učitelem, není možné jeho případný negativní vliv kompenzovat působením jiných učitelů – odtud tedy onen zvýšený důraz na kompetence učitele primární školy v oblasti komunikace.

Vedle důrazu na osobnostní dimenzi je dnes všeobecně akceptováno, že těžiště profesní způsobilosti učitele primární školy spočívá v pedagogické a psychologické kompetenci. Požadavky na kompetence v této oblasti charakterizoval v souvislosti s proměnou české primární školy Z. Helus, podle něhož by měl být učitel kompetentní:

- a) v diagnostice, měl by být schopen zjistit potenciality dítěte, v čem jsou jeho rezervy, v čem ho dále rozvíjet,
- b) v realizaci rozvoje dítěte – vytvářet prostor pro individuální vyjádření a potřeby dítěte ve všech oblastech,
- c) v umožnění dítěti, aby se setkal se sebou samým v možnostech svého rozvoje, mohlo dokázat své schopnosti, své kompetence, pomoci mu vytvořit víru v sebe sama,
- d) v uvádění do přirozených situací života, orientovat ho v prostoru a čase,
- e) v rodičovsko – poradenské oblasti, být schopen kooperace s rodiči vzdělávacích a výchovných cest, pomoci poradit v konkrétních problémech a výchovných strategiích,
- f) v reflexi toho, že učit dnes znamená celou řadu možností, variabilit, alternativ. Je třeba mít určitý náhled a umět se pohybovat v prostoru možností,
- g) v chápání školy jako místa nejrozličnějších setkání, neredukovat školu jen na její výukovou funkci (HELUS 1993).

V rámci pedagogicko – psychologických kompetencí jsou výrazné nároky na diagnostickou kompetenci učitele primární školy. Tyto nároky jsou vyšší než na učitele sekundárních škol, protože pracuje s integrovanou a velmi různorodou populací, na jejíž základní diferenciaci se podílí. Dělá předběžnou diagnózu a navrhuje další kroky, jak u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a problémy nejrozličnějšího druhu, tak u dětí s výrazným nadáním v určité oblasti. Také změna způsobu hodnocení žáků v primární škole (možnost přejít od kvantitativního hodnocení v podobě klasifikace ke kvalitnímu slovnímu hodnocení) výrazně zvyšuje požadavky na diagnostickou kompetenci učitelů.

S nároky na diagnostickou činnost učitelů souvisí také otázka intervence, konkrétních metod a technik, které pomáhají žákovi odstraňovat jeho specifické problémy, tedy způsobilost v oblasti speciálně pedagogické. Tento trend nabývá na významu v souvislosti se současnými tendencemi k integraci handicapovaných dětí do běžných primárních škol. Častým předmětem kritiky současného učitele je , že není v tomto směru náležitě vybaven.

Za relativně novou v kontextu našeho školství a v současné době důležitou lze pokládat kompetenci teoretické reflexe vlastní učitelské činnosti, vlastního pojetí vyučování, zvažování různých cest a didaktických možností nebo celých alternativních koncepcí školy a vyučování.

Specifickými nároky jsou na učitele primární školy kladeny také v oblasti komunikace s rodiči. Výhodou je poměrně vstřícný postoj rodičů ke škole na počátku školní docházky dítěte založený na pozitivním očekávání, většinou ještě nezatíženém negativními zkušenostmi. Rodiče dětí tohoto věku se zpravidla zajímají o pokroky svého dítěte, mívají důvěru v učitele a jeho práci. Na základě společného zájmu o úspěšný vývoj může učitel citlivým a kompetentním přístupem získat rodiče ke spolupráci (RABUŠICOVÁ 1996). Zvýšené nároky na kompetence v oblasti komunikace s rodiči s sebou nesou skutečnost, že učitel primární školy vzhledem k nediferencované populaci žáků potřebuje umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní.

1. 3. Žák na 1. stupni základní školy

1. 3. 1. Vstup dítěte do školy

Začátek školní docházky, jak konstatuje J. Jirásek, je dítěti určen. Po hrách a zaměstnání podle vlastního přání následuje disciplinovaná a soustavná práce, uložená a kontrolovaná. V novém způsobu zaměstnání se dítě setkává s dosud neznámým prvkem – kontinuitou. Rozdíl v předškolním a školním zaměstnání nespočívá pouze v náplni, ale také v délce trvání. Závažným problémem je nestejná aktuální způsobilost jednotlivých dětí pro zařazení do společenství, podřízení dětí kolektivnímu pořádku a autoritě učitele. Subjektivní zážitky s tím spojené mají význam pro motivaci školní práce.

J. Jirásek užívá termín „traumatizace školou“ a s tím spojený neúspěch prvního roku. Nejsou to příčiny specificky vázané na věk dítěte, neboť se obdobně vyskytují v různých zemích. V nichž se věkový limit pro vstup do školy pohybuje mezi pěti až sedmi lety. Kromě častější únavy je možno vidět příčiny traumatizace v oblasti sociální, neboť dítě je vrženo do podmínek soupeření s ostatními dětmi, musí slevit z osobní svobody a přijmout uložené povinnosti, jejichž náročnost je stanovena vzhledem k průměru třídy. Dítě buď podlehe školou požadované námaze, nebo je přijme dobře podle toho, jak je právě zralé či nezralé pro vynaložené úsilí. Je tedy možno soudit, že dítě trpí školní traumatizací proto, že není celkově zralé nebo připravené v některém ohledu.

Škola nechtěla a nemohla zůstat pozadu za stále náročnějšími životními podmínkami, do nichž musí dítě jednou vstoupit. Zvýšené požadavky na vzdělání se odrazily i v elementární výuce první třídy.

Předpovídat psychický vývoj v kterémkoli úseku života je obtížné. Predikce, jak uvádí J. Nováčková, je možná pouze na podkladě dosavadních znalostí individuálního vývoje. Napomáhá

tomu i znalost senzitivních či kritických fází vývoje jedince. Jednou z takových kritických fází je vstup dítěte do školy, kdy přechází od hravé k učební činnosti. J. Nováčková zdůrazňuje, že autoři, zabývající se školní zralostí, se shodují na sledování následujících základních aspektů vývoje dítěte:

- zralosti rozumové
- zralosti senzorické
- zralosti tělesné
- zralosti emocionální
- zralosti sociální
- zralosti pracovní

Nejlépe je zpracován aspekt kognitivní. Problémy začínají s vymezením a diagnostikovaním emocionální, sociální a pracovní složky školní zralosti. Obecný předpoklad vykazuje potřebu určité minimální hranice jednotlivých složek a jejich vzájemný poměr. V samé podstatě zralosti pro školu je zakódována kvalitativní vývojová změna, která přináší změny ve struktuře osobnosti. Zvláště pak odpovědět na otázku, zda již skončilo období prudkých vývojových změn či zda proběhla ona kvalitativní změna, odlišující školní věk od předškolního, je složité.

Rozhodování a určování školní zralosti bylo u nás téměř do konce 60. let ponecháno v rukou pediatriů, kteří však především odpovídají za predikce somatického vývoje. Vznikem pedagogicko – psychologických poraden se přesouvá zjišťování školní zralosti převážně na pole psychologů.

Dítě, navštěvující mateřskou školu, je nuceno zapojit se do kolektivu a podřídit se autoritě cizího dospělého. Dítě, které absolvovalo mateřskou školu, zvládá situaci snadněji, ale i pro něj organizace školní činnosti zcela odlišná. Liší se zejména způsobem práce učitele. J. Langmeier razí termín „dálkové vedení“ na rozdíl od bezprostředního kontaktu. Od dětí je vyžadováno přiměřené soustředění a zachovávání školní kázně. Vyučovací jednotka je pro šestileté děti dlouhá a klade značné nároky na aktivní pozornost a inhibice. Poměrně rychle se začíná přímo s výukou, která klade nároky na rozumovou vyspělost, přiměřenou pracovní motivaci, zájem a dostatečnou koncentraci. Přitom stoupající nároky jsou shodné pro všechny děti.

Tyto podmínky zformuloval již J. A. Komenský v 11. kapitole „Informatoria školy mateřské“. Určuje zde 6 let jako nejvhodnější věk pro vstup dítěte do školy, ale současně poukazuje na individuální hranice a varuje před předčasným zařazením do školy.

„Aniž, děje-li se jinak, jaký užitek jest. Nebo pláň mdlá ke štěpování vzatá mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koniček také příliš časné zapřažený zemden bývá. Ale dáš-li mu čas k vymrštění se, potáhne silněji a nahradí všecko.“

„Naposledy však, ne tak se to miní, jako by nemohlo jinak býti než v šesti letech zuplna: můž býti o půl roku neb o celý dříve neb posléze, jak se při tom spatří.“

„Znamení pak, hodí-li se do obecné školy dítě tato budou:

1. *Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo.*
2. *Jestliže se při něm pozornost k otázkám i jakáž takáž k odpovědem důmyslnost spatřuje.*“

Převeďeno do současné češtiny by to znamenalo, že úspěch ve škole předpokládá:

1. Dítě si ve svém minulém vývoji osvojilo tyto znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.
2. Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole.

Naše výchova často nerespektuje žádoucí vývojovou kontinuitu. Situace dnešního dítěte je horší než v minulosti, kdy dítě vzrůstalo do nových funkcí pozvolna a přirozeně. Problém tzv. školní zralosti není v životě dítěte ojedinělá situace, je to trvalý pedagogický problém vznikající z nutnosti sladit vývoj dítěte s požadavky, které na něj klade vychovatel.

Langmeier se přiklání k definici školní zralosti, která je považována za takový stav somato – psycho – sociálního vývoje dítěte, který je

1. výsledkem úspěšného dovršení vývoje dítěte celého předchozího období,
2. vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a doprovázen pocitem štěstí dítěte, který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení dítěte.

J. Jirásek rozumí školní zralostí dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží zúčastnit společného vyučování ve třídě. Pro naše školské poměry platí, že dítě musí být na úrovni školáka po všech stránkách, aniž by ještě potřebovalo nějakou přípravu nebo zvláštní pomoc.

1. 3. 2. Rodina budoucího školáka

Vzájemné vztahy v rodině mají velký vliv na vznik trvajících poškození. Nevhodné chování dítěte může mít původ v dítěti samém, současně platí, že dítě je velice ovlivněno svými nejbližšími. Po nějakém čase začne napodobovat chování rodičů a osvojí si jejich vzorce vzájemného chování. Děti vycítí, co rodiče cítí, co si myslí a jednají podobným způsobem. Pozorují reakce rodičů na změny a zabudují si je do svého vlastního repertoáru vzorců chování.

Formováním se podle obrazu rodičů mohou budovat pozitivní představu o sobě samých i silný pocit vlastní identity. Stane se tak ovšem pouze v případě, mají-li rodiče mezi sebou dobrý vztah, nejsou si lhostejní a prokazují si vzájemnou úctu. Pokud spolu někdy nepromluví jinak než konfrontačně a agresivně nebo nejsou schopni o problémech hovořit či zvládat životní změny, odrazí se to na převzatém chování u jejich dětí. To se mnohem víc projeví u dítěte, které je citlivější a které se dá snadno ovlivnit lidmi kolem sebe.

Dlouhodobý dopad procesu „přejatého“ chování pochopí teprve dospělí, kteří jsou dost staří na to, aby si uvědomili svou podobnost se svými rodiči.

Zásadní vliv na dítě má také způsob rodičovské výchovy. Pokud rodiče uplatňují výchovné zásady příliš striktně a nepřipouštějí žádnou diskusi, je pravděpodobnější, že dítě bude mít nižší sebevědomí a bude uzavřené a nešťastné. Rozvoj jeho uvědomění si sebe sama může být omezený. Pokud jsou rodiče naopak příliš shovívaví a povolní, dítě si dělá, co chce, nevytvoří si mechanismus ovládání svých pohnutek a může se z něj stát agresivní člověk. Rodiče, kteří jsou postaveni před nekonečné požadavky svých dětí, se nakonec ve snaze získat nad dítětem převahu uchýlí k hrubostem – to má však přesně opačný efekt.

Pokud má dítě rodiče, kteří se nezajímají o to, co dělá, a do jeho záležitostí se vůbec nepletou, může být agresivní, trpět nedostatkem sebekontroly a sebevědomí.

Bylo zjištěno, že v rodinách, kde se vyskytují agresivní či delikventní děti, rodiče:

1. nedokáží poskytnout dítěti dostatečný dohled,
2. nedokáží stanovit jasně a důsledně pravidla a cíle,
3. nedokáží projevit nesouhlas s nevhodným chováním, např. s krádežemi, při nichž sami nebyli svědky,
4. vyhnuli se konfrontaci důležitých témat,
5. nedokáží reagovat v krizových situacích jinak než emočně,
6. nedokáží uplatnit pravidla výchovy, protože si prostřednictvím společného prožívání příjemných zkušeností nevybudovali smysluplný vztah se svými dětmi.

Ve chvíli, kdy stojí tvář v tvář otázce disciplíny, mají tyto rodiče sklon hodně křičet, ale k činu mají daleko. Pokud se k němu přesto rozhodnou, udělají tak spíš v důsledku své aktuální nálady než závažnosti toho, co dítě provedlo. Citovou reakcí odmítají dítě, nikoli konkrétní chování, s nímž nesouhlasí. Mají sklony příliš kritizovat, co dítě dělá, ať se potom snaží zavádět jakoukoli disciplínu, dítě je ignoruje.

Ačkoli není pochyb o tom, že dítě s problémy má samo vliv na způsob rodičovské výchovy, neumí s ním, vzhledem ke svému stavu, nic moc dělat. Rodiče však jistě úpravy udělat mohou. Za nejúčinnější je pokládán takový způsob výchovy, kdy rodiče stanoví jasná pravidla a dětem je dovoleno o nich na rozumné úrovni diskutovat a jednat. Tak rodiče u dítěte pěstují smysl pro svědomitost, sociální odpovědnost, nezávislost a sebevědomí.

Stojí za to mít na paměti velikost rodiny a chování dítěte s obtížemi.

Obecně lze říci, že děti z velkých rodin se v některých ohledech od dětí z malých rodin liší. Za prvé, protože mají rodiče v takových rodinách méně času s dětmi komunikovat, může se u nich projevit nižší verbální inteligence a čtenářské dovednosti. Děti nemají dostatečnou podporu pro studium. Za druhé, velké rodiny často trpí nedostatkem místa a materiálními problémy – v nich většinou spočívá nesoulad a konflikt mezi rodiči – a míra dohledu a kvality výchovy tím mohou být ohroženy. Děti s početných rodin proto mohou být neklidnější, neposlušnější a destruktivnější nebo se více uzavírají do sebe.

Naopak děti s malých rodin mohou trpět přílišnou péčí svých rodičů. Jedináček je považován za poklad: možná se narodil za obtížných okolností po dlouhé době neplodnosti, řadě neúspěšných těhotenství nebo po smrti jiných dětí. Dalo by se říci, že takové dítě je přeceňováno a přehnaně chráněné. Jeden z rodičů s ním může mít extrémně blízký vztah; matka třeba o dítě pečovala příliš dlouho, bránila mu ve vztahu s někým jiným, prodlužovala proces péče o dítě v nejútlejším věku, vždy mu byla po ruce, bránila jakémukoli posunu směrem k dospělosti, třeba tím, že mu nedovolila pomáhat při domácích pracích a snažila se za něj všechno rozhodovat. V řadě takových případů, bude matka na dítěti citově závislá, a pokud vyrostla v rodině, kde měla nedostatek citu a lásky, bude se nyní snažit svému dítěti vynahradit právě tu lásku, kterou ona postrádala. Pokud se svým partnerem žije spíše vedle sebe než spolu, možná si uvědomí marnost svého manželství a kompenzuje ho vazbou ke svému dítěti.

Spolupráce rodičů a školy je dnes obecně uznávána jako jeden z předpokladů kvalitního výchovného a vzdělávacího prostředí dítěte. Odborná literatura nabízí několik argumentů, proč má být tato spolupráce chápána jako důležitá: (1) rodiče mohou lépe pečovat o své dítě, jestliže rozumí tomu, jak dítě pracuje ve škole, (2) postoje rodičů ke školní výchově a vzdělávání mají významný vliv na školní výsledky dítěte, (3) spolupráce rodičů se školou má pozitivní vliv na výsledky dítěte a jeho postoje k učení (Pol, Rabušicová, 1998). Pro zdravý rozvoj školy je rovněž důležitý vztah k širší veřejnosti, která oceňuje (případně podceňuje) práci učitelů a tím zpětně ovlivňuje jejich výkon. Veřejnost také vztahuje ke škole určitá očekávání. Tlak obecného mínění tak školu nutně formuje určitým směrem.

K tomu, aby vztahy mezi školou, rodiči a širší veřejností byly funkční, je nutné, aby k sobě zúčastněné strany přistupovaly s důvěrou, respektem a především dostatkem věrohodných informací

Je nezbytné, aby se škola pod tlakem rodičů přizpůsobila možnostem dítěte v první třídě. To však nemůže dokázat jednotná, vnitřně diferenciovaná první třída, která ke všem dětem přistupuje stejně. Jestliže je každý žák jiný, musí i učitel mít připravené odlišné programy. Volba vhodné školy či třídy by měla probíhat na základě rozhodnutí rodičů s přihlédnutím k charakteristice jednotlivého

dítěte. Tím by se měl snižovat počet dětí, které nebudou moci nastoupit do školy v řádném termínu, jak zdůrazňuje např. V. Mertin.

K tomu však nedojde administrativním opatřením, ale tím, že základní škola bude ochotna a schopna pracovat i s dětmi nestandardními, s dětmi se speciálními edukačními potřebami i s dětmi vývojově opožděnými. Na začátku školní docházky je třeba reálně počítat s vývojovými danostmi jednotlivých dětí, které se musí nejen v období adaptace na školu, ale i po celou dobu školní docházky náležitě respektovat.

1. 4. Aktuální problémy 1. stupně základní školy

Kutikulární změny

Kutikulární změny se týkají především nově vznikající „Rámcově vzdělávacích programů pro základní vzdělávání“ (dále jen RVP), které jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň tvoří **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy**. Školní úroveň představují **školní vzdělávací programy**. Jsou to veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost, vycházejí z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňují potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků.

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové tradice vzdělávání, která zdůrazňuje kompetence žáků, dále z koncepce celoživotního vzdělávání. Formulují očekávanou úroveň vzdělání pro všechny absolventy jednotlivých škol a měly by podporovat pedagogickou autonomii škol a odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Mezi tendence vzdělávání navozované a podporované rámcovými vzdělávacími programy patří:

- zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků,
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků,
- širší nabídka volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků,
- příznivé sociální, emociální a pracovní klima založené na motivaci a metodách výuky,
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení a sebehodnocení
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol.

Na 1. stupni základní školy by měly rámcové vzdělávací programy usnadnit svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Hlavní pojetí je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení. Vede je k učební aktivitě a poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodný způsob řešení problémů.

Cílem je pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

V základním vzdělávání se usiluje o naplnění těchto cílů:

- umožnit žákům, aby si osvojili strategie učení a motivovali se pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné otevřené komunikaci,
- rozvíjet schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti,
- rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Vzdělávací proces se na konkrétní škole bude uskutečňovat podle školního vzdělávacího programu, který si škola vypracuje.

Zásady stanovené pro zpracování školních vzdělávacích programů:

- je zpracováván v souladu s RVP ZV pro celé období základního vzdělávání nebo pro jeho část, tj. pro ročníky, ve kterých daná škola realizuje základní vzdělávání,
- zajišťuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky a přihlíží k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem,
- umožňuje realizaci diferenciovaného a individualizovaného vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky mimořádně nadané,
- vytváří předpoklady pro realizaci vzdělávacího obsahu s ohledem na věkové zvláštnosti žáků, a tím postupné utváření a rozvíjení klíčových kompetencí,

- vede k naplňování cílů základního vzdělávání stanoveným výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy a k naplňování cílového zaměření vzdělávacích oblastí stanovených výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni vyučovacích předmětů,
- je zpracován tak, aby umožňoval učitelům rozvíjet tvořivý styl práce a neomezoval je při uplatnění případných časových i metodických odlišností, které vycházejí ze zkušeností učitelů s efektivními způsoby výuky a z konkrétních potřeb žáků,
- je vytvářen jako stálý materiál, jehož případné změny v učebním plánu a v učebních osnovách nesmí zasáhnout negativně do vzdělávání žáků v určitém započatém cyklu,
- dodržuje stanovenou strukturu.

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah je RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Vzdělávací oblasti jsou pak tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více vzdělávacími obory.

V rámci 1. stupně ZŠ je vzdělávací obsah členěn na 1. období (1. až 3. třída) a 2. období (4. a 5. ročník).

Vzdělávací oblasti

Jazyk a jazyková komunikace

Matematika a její aplikace

Informační a komunikační technologie

Člověk a jeho svět

Člověk a společnost

Člověk a příroda

Člověk a kultura

Člověk a zdraví

Člověk a svět práce

Vzdělávací obory

český jazyk a literatura, cizí jazyk

matematika a její aplikace

informační a komunikační technologie

člověk a jeho svět

dějepis a výchova k občanství

fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis

výtvarná výchova, hudební výchova

výchova ke zdraví, tělesná výchova

člověk a svět práce

Učivo je RVP ZV strukturováno do jednotlivých tématických okruhů (témat, činností). Je doporučeno všem k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo na delších časových úsekcích. Na úrovni školních vzdělávacích programů se učivo stává závazné.

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola rozčlení do vyučovacích předmětů a rozpracuje, popřípadě doplní v učebních osnovách podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků tak, aby bylo zaručeno směřování k rozvoji klíčových kompetencí.

Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu s více vzdělávacích oborů (integrovaný vyučovací předmět). Zásadní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel. Záměrem je, aby učitelé při tvorbě vzájemně spolupracovali a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělání.

Rámcové vzdělávací programy přinášejí změny požadavků na dovednosti a kompetence učitele při organizování výuky, ale i při posuzování žáků. Mimo kompetencí, které jsou důležité pro současný způsob vzdělávání, se klade obrovský důraz na kreativitu, tvořivý styl práce a silnou motivaci, která má žáka přesvědčit, že se učí pro sebe, a která má u žáka objevit zájem o nové poznatky.

Kompetence k učení

Na základě této kompetence učitel vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí učení, projevuje ochotu věnovat se studiu a celoživotnímu učení.

Kompetence k řešení problémů

Pomocí této kompetence učitel vnímá nejrůznější situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách. Promýšlí a plánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastních úsudků a zkušeností. Problémy řeší samostatně, volí vhodná řešení, při kterých užívá logických, matematických a empirických postupů. Jeho myšlení je kritické, činí uvážlivá rozhodnutí, která je schopen obhájit a uvědomuje si zodpovědnost, kterou za ně nese.

Kompetence komunikativní

Pomocí této kompetence učitel formuluje a vyjadřuje své názory a myšlenky v určitém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle, kultivovaně v písemném i ústním projevu. Je chopen naslouchat promluvám druhých lidí, snaží se jim rozumět a vhodně na ně reaguje. Jeho zapojení do diskusí jsou vždy účinná, snaží se obhájit svůj názor a dokáže vhodně argumentovat. Tato kompetence zaručuje porozumění různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů a běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků.

Kompetence sociální a personální

Na základě této kompetence je učitel schopen spolupracovat ve skupině, podílet se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu. Poznává a přijímá nové role v pracovní činnosti a tím ovlivňuje kvalitu společné práce. Svým působením utváří příjemnou atmosféru v týmu, pomocí ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů. V případě potřeby poskytuje pomoc nebo o ni dokáže sám požádat.

Kompetence občanská

Tato kompetence zaručuje schopnost respektovat přesvědčení druhých lidí, vážit si jejich vnitřních hodnot. Dokáže se vcítit do situací ostatních. Učitel se staví proti psychickému i fyzickému násilí. Orientuje se ve svých právech a povinnostech ve škole i mimo ni. Respektuje, chrání a oceňuje naše tradice a kulturní i historické dědictví. Jeho postoje k uměleckým dílům jsou vesměs pozitivní. Aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit.

Kompetence pracovní

Kompetence pracovní předpokládá učitelovu schopnost používat materiálů, nástrojů a vybavení bezpečně a účinně. Dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky. Přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot. Učitel využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.

Rámcové vzdělávací programy přinášejí také změny v nárocích na žáky. Kladou větší důraz na volnost a prostor pro vyjadřování a nabízejí žákům takové podmínky, které jim umožňují se rozvíjet. Propagují diferenciované a individualizované vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky mimořádně nadané.

2. Vybrané problémy chování u žáků mladšího školního věku

2. 1. Základní charakteristiky problémového a poruchového chování

Výchovné problémy lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni jeho věku (eventuálně úrovni rozumových schopností).

Základním rysem těchto problémů je chování, kterým jsou v různé míře opakovaně a dlouhodobě narušovány sociální normy. Nejde o následky duševních poruch či onemocnění, ale o odchylky v osobnostním vývoji, které jsou dány interakcí základních etiologických faktorů:

1. Vlivem sociálního prostředí, především rodiny: jestliže rodinný model chování působí nedostatečně nebo nevhodně, zvyšuje se riziko rozvoje nežádoucích osobních charakteristik, které k výchovným problémům vedou.

2. Genetická dispozice k disharmonickému vývoji (eventuálně až psychopatickému), s typickou odchylkou v rozvoji emočních a volních charakteristik. Předpokládá se, že tato odchylka je krajní variantou normy a tudíž dědičná polygenním způsobem. Frekvence takové odchylky v populaci činí pouhých 1-3 % (Zvolský, 1977).

3. Oslabení nebo porucha CNS, převážně na bázi prenatálního či perinatálního poškození. Jejich základem je jednak kolísavost emočního ladění, ale hlavně impulsivita a nižší schopnost sebeovládání, která vede k různým, často problematickým reakcím.

Do této kategorie by patřili např. jedinci s LMD a epilepsií. Takové projevy bývají typické i pro počáteční fázi demence, objevují se u dětí po zánětlivých onemocněních mozku.

V tomto směru jsou rizikové rodiny asociálních jedinců, psychopatických osobností, osob s tendencí k nevhodným návykům, vedoucí ke změně osobnosti, dále emočně chladných jedinců bez zájmu a struktury hodnot a norem. Negativní důsledky takové výchovy budou větší, jestliže je dítě k disharmonickému vývoji osobnosti nějak disponováno. I to je v takových případech pravděpodobnější než v běžné populaci, protože u jejich neadekvátně se chovajících rodičů nelze určitou genetickou zátěž vyloučit.

Pro potřeby této práce se pokusíme charakterizovat některé výchovné problémy, které učitel může zaznamenat už u dětí na 1. stupni ZŠ.

2. 2. Potíže vzniklé na základě ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou¹⁾

Dítě s touto poruchou vykazuje příznaky nesoustředěnosti, hyperaktivity či impulzivity.

Nesoustředěnost – dítě není schopné poslouchat, co mu kdo říká a nevydrží se soustředit na to, co právě dělá nebo o čem právě mluví. U jednoho úkolu vydrží pouze v případě, bude-li ho práce výjimečně bavit a bude-li mít okamžitě zpětnou vazbu. V jiných případech se nechá snadno vyrušit a nepodaří se mu dokončit úkoly nebo postupovat podle pokynů. Dítě je velmi roztěkané, není schopné se soustředit na podrobnosti a dělá řadu chyb z nepozornosti.

Hyperaktivita – jedná se o tzv. chronický neklid. Dítě se vyznačuje nevyčerpatelnou energií, není schopné hrát si potichu nebo chvíli v klidu posedět. Nepřestane se ošívát, mluví překotně a velice nahlas. Stále vypadá neklidně.

Impulzivita – dítě mluví a jedná impulzivně, bez přemýšlení a důsledcích svého jednání, byť by mohly být nebezpečné. Vnucuje se ostatním např. skákáním do řeči, pronášením nevhodných poznámek. Má problémy zapojit se do rozhovoru vhodným způsobem ve správnou chvíli.

Odhadovaný výskyt této poruchy u školních dětí se pohybuje kolem 3 – 5%. Některé prameny uvádějí výskyt až 19%.

Problémy tohoto typu je možné zjistit kolem čtvrtého či pátého roku věku. Problémy se obvykle zviditelní, když dítě začne chodit do školy, kde se mu nedaří, protože je nesoustředěné, nebo kde se kvůli své hyperaktivitě a impulzivitě nedokáže přizpůsobit určitým třídním pravidlům.

Ačkoli se tento problém častěji vyskytuje u chlapců, můžeme ji pozorovat také u dívek.

Příčiny mohou být dědičné, ale tyto odchylky mohou vznikat také z biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných poškození, prodělaných v průběhu let, jež jsou kritické pro rozvoj a zrání CNS, anebo s příčin neznámých.

U některých postižených dětí se problémy časem změní, u jiných se během obtížného období dospívání mohou zhoršit a vést k celkovým problémům spojeným se školní docházkou, nebo dokonce k asociálnímu až kriminálnímu chování. Děti s převahou nepozornosti mají srovnatelně lepší vyhlídky než ty, které jsou převážně hyperaktivní a impulzivní. V druhém případě existuje větší riziko vzniku poruch chování.

U dítěte s takovými problémy se s největší pravděpodobností vyskytne i příznak jiných poruch. Odhaduje se, že asi 70% dětí s touto poruchou trpí přidruženými problémy. Mnohé děti trpí poruchou opozičního vzdoru. Mohou být rovněž postiženy úzkostnými stavy a poruchami nálady, obtížemi v komunikaci, specifickými vývojovými poruchami řeči a učení.

¹⁾ Tato kapitola se opírá o práci Alana Traina: Nejčastější poruchy chování dětí, Praha, Portál, 2001

Tyto poruchy mají obrovský dopad především na chování dítěte. Mohou se objevit problémy ve studiu, kdy úspěchu nebude přikládat velkou pozornost. Bude se nejspíš podceňovat a bude mít spíše víc nepřátel než přátel.

Porucha opozičního vzdoru

Dítě s touto poruchou je odmítavé, vzdorovité, neposlušné a nepřátelské vůči nadřízeným osobám. Bude často:

- ztrácet trpělivost
- hádat se s dospělými
- aktivně odporovat dospělým nebo odmítat splnit jejich požadavky a podříditi se pravidlům
- úmyslně dělat věci, které někoho rozčilují
- vinit ze svého chování ostatní
- vztahovačné
- zlostné a rozmrzelé
- zlomyslné nebo mstivé

Odhaduje se, že porucha se vyskytuje u 2 – 16% dětí.

Charakteristické rysy se obvykle dají pozorovat před osmým rokem života dítěte, ne však později než na počátku adolescence.

Poruchou mohou trpět chlapci i děvčata. Před pubertou je porucha častější u chlapců, mezi dospívající mládeží je její výskyt rovnoměrný.

Poruchami bývají častěji postižené děti, v jejichž rodinách se u jednoho z rodičů také nějaká porucha vyskytla, např. porucha nálady, porucha pozornosti, porucha chování či porucha osobnosti. Matka postiženého dítěte mívá sklony k depresím, není však jasné, zda v tomto případě jde o příčinu či následek poruchy u dítěte.

U mnoha dětí, trpících touto poruchou, najdeme rovněž ADHD. Také mohou mít poruchy učení a obtíže v komunikaci.

Poruchy na chování dítěte budou mít takovýto dopad:

- Dítě bude působit jako tvrdohlavé.
- Nebude svolné ke kompromisu nebo vyjednávání.
- Bude stále zkoušet, co si může dovolit a kde jsou krajní meze.
- Bude své okolí popuzovat a rozčilovat.
- Bude verbálně kruté a agresivní.

- Nebude chtít připustit, že by s jeho chováním bylo něco v nepořádku, bude ovlivňovat všechny kolem sebe.
- Bude ve sporu s rodiči, učiteli i kamarády.
- Může mluvit sprostě.

2. 3. Asociální chování

U dítěte s problémovým chováním budeme pozorovat asociální projevy. Dítě může být agresivní k lidem i ke zvířatům, může ničit majetek, krást, podvádět, lhát a porušovat pravidla.

2. 3. 1. Agresivita

Jedná se o jeden z nejběžnějších problémů v chování. Existují odhady, které říkají, že se vyskytují u 4% dětí, které žijí na venkově, a u 9% dětí, které žijí ve městech. Jiné odhady hovoří o tom, že v určitých skupinách dětí dosahuje výskyt těchto problémů dokonce 16%.

Porucha se může vyskytnout u pětiletých dětí, častěji se s ní však setkáváme ve vyšším dětském věku nebo na začátku puberty. Příznaky se většinou s postupujícím věkem a fyzickým vývojem dítěte mění: méně závažné projevy chování jako např. drobné krádeže v obchodech nebo dětské rvačky, lze pozorovat v útlém věku.

Ačkoli se častěji objevuje u chlapců, můžeme se s ní setkat i u dívek. Chlapci s touto poruchou bývají obecně agresivnější než děvčata. Častěji se zapletou do potyček, drobných krádeží, vandalismu a mají problémy s disciplínou, dívky spíše lžou a chodí za školu.

Porucha je dědičná a vyvolaná podmínkami, v nichž se dítě nalézá. Dítě má k poruše větší dispozice, pokud jeden z rodičů trpí určitým typem poruchy, jako jsou poruchy osobnosti, poruchy emocí, schizofrenie nebo poruchy pozornosti.

Otázkou je, zda se stav dítětelepší. Vyhlídky trpícího touto poruchou jsou různé. Pokud se vyskytla před desátým rokem života, bude na tom dítě mnohem hůře, než kdyby se příznaky objevily až v pubertě – začnou-li nevhodné projevy v chování v útlém dětství, mívá dítě větší dispozici ke vzniku asociální poruchy osobnosti, poruchy nálady, úzkostné poruchy. Objevují se však i případy, kdy se časem chování dítěte upraví a problémy vymizí.

Výchovné problémy však také často vznikají na základě nepříznivých výchovných vlivů, většinou dlouhodobých, a může se zlepšit i vymizet, když tyto vlivy přestanou působit.

Hodně dětí, u kterých objevují výchovné problémy vycházející z agresivity, má zároveň hyperkinetickou poruchu pozornosti. Tyto děti často bývají také postiženy poruchami učení, komunikačními poruchami, úzkostnými poruchami a poruchami nálady.

Tyto projevy chování mohou být způsobeny ještě něčím jiným než poruchou chování. Některé nevhodné projevy chování lze sledovat i u ostatních dětí. Nemusí to ale nutně znamenat, že touto poruchou také trpí:

- Zlobivé dítě, jehož chování nám připadá asociální, může trpět syndromem hyperaktivity, popř. impulsivity
- Dítě, které se chová asociálně, může mít nízkou inteligenci.
- Dítě, které není schopné se přizpůsobit, může být převážně vzdorovité či oponující nebo může mít problémy s komunikací.
- Dítě, které vybočuje, může trpět úzkostí nebo může mít jinou emoční poruchu.
- Dítě možná reaguje na okolní podmínky nebo odráží prostředí, ve kterém se nachází: chová-li se asociálně – může se svým způsobem přizpůsobovat.

2. 3. 2. Lhavost

Lhaní je projevem, který symbolizuje určitou formu odmítnutí respektu k autoritě. Je to varianta úniku z osobně tíživé situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak.

Je třeba diferencovat různé varianty lhaní, kde chybí základní podmínka pravé lži: úmysl. Potom ovšem nejde o projev problémového chování, ale o odchylku jiného typu. Do této kategorie patří smyšlenka, pro niž je typická neschopnost přesně rozlišovat aktuální skutečnost od vzpomínek a fantazijní představy od reality. Smyšlenka vyplývá z typických vývojových znaků poznávání a prožívání, které přetrvávají ještě na počátku předškolního věku. Dítě je fixováno na přítomnost, minulé zážitky si přesně nepamatuje a jeho uvažování je navíc značně ovlivnitelné. Nepřesnosti vzpomínek zkreslené nejrozličnějším způsobem mu nevadí, ani si je vždy neuvědomuje. Dítě své tvrzení považuje za sdělení a samo mu věří.

Lež bájivá (pseudologia phantastica) se projevuje vymyšlením nepravdivých příběhů, ve kterých zpravidla hraje dítě atraktivní úlohu. Příběhy mívají neobvyklý a senzační obsah a jejich cílem je upoutat pozornost nebo kompenzovat nějaké nedostatky v uspokojování základních psychických potřeb. Dítě prožívá své vyprávění tak hluboce, že samo často uvěří jeho pravdivosti. Bájivá lhavost se může vyskytovat nezávisle na věku, ale u mladších dětí se s takovými projevy setkáváme častěji.

K bájivé lhavosti jsou disponovány děti s hysteroidními rysy, vyskytuje se také u dětí nějakým způsobem deprivovaných, které mohou kompenzovat svoje potíže alespoň ve fantazii. Obsah příběhů nám signalizuje citlivou oblast, ve které je dítě neuspokojeno. Např. dítě si vymýšlí příběhy, ve kterých prožívá různá dobrodružství se svým otcem, se kterým se ve skutečnosti nestýká. Potřeba

vztahu s otcem je v tomto případě zcela zřejmá.

Pravá lež je charakteristická úmyslem a vědomím nepravdivosti. Dítě dobře ví, že nemluví pravdu, a tomuto jednání předchází jednoznačný úmysl. Obyčejně jde o obranný mechanismus, který má nějaký účel: dítě se potřebuje vyhnout potížím anebo získat nějakou, obyčejně ne zcela zaslouženou výhodu. Vyskytuje se převážně až ve školním věku, kdy jsou děti schopné rozlišit omyl od vědomého záměru a vzpomínku od vlastní fantazie.

Ve školním věku je dítě schopno odlišit pravdu od nepravdy a ví, že se lhát nemá. Jestliže lze i za těchto okolností, jde mu o:

- a) dosažení nějakého cíle, kterého nemůže dosáhnout jinak, nebo
- b) nemůže ovládnout potřebu říkat něco jiného než pravdu, přestože z toho nic nemá.

Zvláštní kategorii představují lži zaměřené na poškození jiné osoby nebo dosažení osobního prospěchu bez ohledu na ostatní. Nelze je považovat za obranu v nouzi a bývají obyčejně spojeny s dalšími negativními projevy a existencí takových osobnostních vlastností jako je egoismus, necitlivost apod. V krajním případě se v těchto případech setkáme i s agresivitou, zejména při prosazování vlastních cílů. U takových dětí jde o závažnější odchylku osobnostního vývoje a prognóza do budoucnosti je horší.

2. 3. 3. Krádeže

Krádeže jsou charakterizovány záměrností jednání a předpokladem takového stupně rozumové vyspělosti dítěte, kdy je schopno pochopit pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem.

Děti na počátku školní docházky někdy impulsivně berou věci, které jsou pro ně atraktivní, aniž lze takové chování hodnotit jako krádež, protože tato reakce není záměrná. Na druhé straně si školní děti již uvědomují rozdíl mezi vlastním a cizím majetkem a v naprosté většině jsou schopné jej respektovat.

Dětské krádeže bývají různé a jejich závažnost vyplývá z několika možných kritérií: Je to místo krádeže, způsob krádeže, její cíle a frekvence.

Dítě ve škole obyčejně kradе věci spolužáků. V tomto směru jde o specifické porušení tabu cizího vlastnictví, nejde o cizí osoby, ale o spolužáky nebo dokonce kamarády. Takový čin má dvojitý význam. Porušuje závažnější normu chování, ale je i projevem neschopnosti (nebo neochoty) diferencovat rozdíl mezi blízkými a cizími osobami. Důsledkem bývá odmítavá reakce třídy, která se od zloděje distancuje.

Zajímavé je, že zejména mladší děti kradou spíše vrstevníkům než dospělým. Lhaní či krádež dospělému považují za větší přestupek, než kdyby totéž provedli dětmi. Autorita má v raném školním věku ještě určitá privilegia, větší respekt, který se projevuje i tímto způsobem. Ve vzájemných vrstevnických vztazích bývá větší tolerance.

V hodnocení významnosti krádeží se může projevit vliv odlišného hodnotového systému určité sociální vrstvy nebo etnika (např. romského). Krádeže zde nemusí znamenat závažnější přestupek, a z toho vyplývá i postoj dětí. Případné potrestání nepovažují za spravedlivé a nemají ani větší pocit viny nebo hanby, když jsou při krádeži přistiženy. Z jejich chování bývá zřejmé, že zde funguje dvojitý systém norem: učitelé svůj čin zapírají, protože vědí, že se ve škole krást nesmí, ale nemají pocit, že by byl jejich čin příliš špatný, protože normy jejich rodinného prostředí jej tolerují.

Způsob krádeže je pro posouzení závažnosti maladaptovaného chování velmi podstatný. Menší význam z tohoto hlediska mají neplánované, příležitostné krádeže, zejména mladších dětí. Krádež je v tomto případě výsledkem impulsivní reakce, nezvládnuté aktuální potřeby přivlastnit si nějakou věc, která se jim líbí, aniž by o takovém činu předem nějak uvažovaly. Obyčejně je takové chování důsledkem nezralosti, nedostatečného výchovného vedení nebo drobného poškození mozku (lehké mozkové dysfunkce).

Cíl krádeže a motivace může být velmi variabilní a signalizovat, jaké problémy dítě má:

- a) Dítě kradе pro druhé. Příčinou takových krádeží bývá neuspokojená potřeba dosáhnout vyšší prestiže mezi vrstevníky. Tímto způsobem získává kamarády dítě, které je pro ostatní neatraktivní nebo si neosvojilo potřebné sociální dovednosti a přijatelnější způsob neovládá. Pro tyto děti bývá typické, že kradou jinde, mimo teritorium skupiny.
- b) Dítě kradе pro sebe. Zde je základem nežádoucí aktivity potřeba získat něco, čeho nelze dosáhnout jiným, sociálně přijatelnějším způsobem. V některých vzácnějších případech může jít i o nouzové uspokojení základních potřeb, jako je jídlo, pití, ošacení apod., jestliže rodina zásadním způsobem selhává. Dítě kradе z pudu sebezáchovy. Matějček (1991) uvádí další případ, kdy jsou krádeže projevem náhradního uspokojování v situaci citového strádání, ovšem na nižší úrovni. Citově deprivované děti mohou mít zvýšenou potřebu hromadění věcí nebo jídla, které slouží jako náhražka za chybějící citové zázemí.

2. 4. Problémy ve společenských vztazích, v komunikaci, neobvyklé chování či záliby

2. 4. 1. Dětský autismus

Dítě, které trpí touto poruchou, má potíže se sociálními vztahy, s komunikací, má omezený a vyhraněný repertoár činností a zájmů.

Společenské vztahy. Schopnost neverbální komunikace je omezená, Při styku s ostatními je oční kontakt i výraz v obličeji neobvyklý. Držení těla ani gestikulace nejsou přiměřené.

Zatímco malému dítěti je jedno, jestli se s někým skamarádí, starší dítě toho bude chtít dosáhnout, nebude se mu to však dařit, protože nebude umět odhadnout společenské konvence. Není schopný spontánně hledat někoho, s kým by sdílelo svou radost nebo zájem, a dává přednost samostatným aktivitám. Pokud do nich zapojí někoho jiného, je to jenom proto, že ho k tomu účelu potřebuje.

Není schopné vysvětlit chování ostatních ani pochopit, co si myslí. Pro ostatní bude zase těžké vycítit jeho pocity, a dítě se pravděpodobně nebude ptát na jejich. Možná se bude zdát, že ho více lákají předměty nebo jejich části, což druhým nebude připadat zajímavé.

Co se *komunikace* týče, dítě není schopné mluvit tak brzy, jak by mělo, ani jinak komunikovat, třeba pomocí gestikulace. Až se naučí mluvit, bude pro něj těžké zahájit anebo udržet konverzaci, bude mluvit monotónně nebo s nesprávnou intonací. Opakuje věty, které někde zaslechlo, které však v současném kontextu nebudou mít žádný smysl.

Při hře se u dítěte objevuje nedostatek spontánnosti a tvořivosti, není schopné hrát si na něco nebo na někoho. Neumí se na lidi spontánně smát ani reagovat na jejich úsměvy.

Vyhraněné, opakující se chování a zájmy. Dítě může být přetížené jediným zájmem a bude o něm shromažďovat neuvěřitelné množství informací.

Většinou se upíná k pevným opakovaným činnostem a rituálům a špatně snášejí jakékoli změny. Jen malé změny v pokojíčku ho mohou vyvést z rovnováhy, a pokud se změní denní rozvrh, neumí se s tím vyrovnat.

Při hraní může opakuje tutéž činnost stále dokola a je fascinováno vším, co se hýbe.

Specifické jsou i pohyby, které doprovázejí dítě s touto poruchou: neobvyklý způsob chůze – např. po špičkách, tleskot či pravidelné kývání se.

Autismus se vyskytuje velmi zřídka. Podle odhadů jím trpí 2 – 5% z deseti tisíc dětí.

Porucha se již objevuje před třetím rokem věku, symptomy se však obvykle zjišťují obtížně – snadněji rozpoznatelné jsou mezi čtvrtým a šestým rokem.

Ačkoli touto poruchou mohou trpět jak chlapeci tak dívky, u chlapců se vyskytuje asi

3 – 4krát častěji.

Nejpravděpodobnější příčinou je dědičnost. Pokud se porucha vyskytla alespoň u jednoho z rodičů, je možné, že dítě bude touto poruchou trpět také.

V některých případech dochází ke zlepšení, obvykle tomu bývá během začátku puberty, kdy je dítě poddajnější. Později během dospívání se může stát, že bude agresivnější a hůře zvladatelné. Závisí to z velké části na závažnosti jeho stavu, na úrovni intelektu a na jeho komunikačních schopnostech. Některé děti dělají pokroky až do svých dvaceti, nebo dokonce třiceti let, porucha ale nikdy nevymizí docela: i značně inteligentní jedinec bude mít v dospělosti potíže se sociálními vztahy. Ačkoli může dosáhnout vyššího stupně samostatnosti, bude stále potřebovat velkou podporu okolí.

Tato porucha má obrovský dopad na chování dítěte. Dítě se může jevit jako nepřístupné, může být agresivní, hyperaktivní, impulzivní a nepozorné. Samo sebe poškozuje: může si ublížit třeba tím, že si pokouše zápěstí nebo že bude tlouci hlavou do zdi. Protože se neustále zabývá jedním, zdánlivě bezvýznamným zájmem, působí absolutně egocentricky.

2. 5. Osobnost dítěte s výchovnými problémy

Základní osobnostní vlastnosti, které nějakým způsobem, přímo nebo nepřímo, souvisejí se vznikem problémů v chování, mohou být různého charakteru. Mohou vytvářet rozdílné typy osobnosti, které podmiňují zcela odlišné adaptační problémy.

Určitým základem, který může představovat zvýšené riziko vzniku odchylek v chování je temperament, s typickými znaky prožívání a reaktivity. Impulsivita a silná emoční vzrušivost se sklonem k afektivním výbuchům může jedince predisponovat ke zkratkovému chování. Takoví jedinci mívají i nízkou frustrační toleranci. Chybí jim dostatečná sebekontrola a sebeovládání.

Specifickou skupinu tvoří děti s poruchami citového vývoje (bez ohledu na příčinu, která může být dána genetickými dispozicemi či deprivací zkušeností, event. jejich kombinací). Hlavním znakem jejich osobnosti je citová plochost, chladnost, nedostatek empatie, egoismus a často mrzutá, podrážděná nálada. Jejich činy bývají různé, ale je jim společný naprostý nedostatek ohledu k ostatním lidem a jejich potřebám.

Autoregulace jedinců s problémovým chováním bývá nezralá, převážně emocionální a směřuje především k uspokojování vlastních aktuálních potřeb, bez ohledu na okolnosti. S tím bývá spojeno snížené sebeovládání, impulsivita, nízká frustrační tolerance a neschopnost oddálit uspokojení.

K dosažení vyšší, volní autoregulace jsou nezbytné určité základní předpoklady:

1. Schopnost respektovat normy chování a ochota řídit se jimi, i když to bude znamenat nějaké osobní omezení.

2. Schopnost nejen zvolit, ale i realizovat nějaký, mnohdy nejen osobně atraktivní, ale obecně významný cíl, a přitom odolávat aktuálním potřebám.

Děti s výchovnými problémy mívají nedostatky v obou složkách. Buď normy a omezení vůbec neakceptují, nebo nejsou schopny omezení, která z nich vyplývají, delší dobu snášet. Jejich vztah k následkům vlastního jednání bývá dost typický. Často jim chybí jakékoliv pocity viny nebo zahanbení.

S osobnostním vývojem, který vede k problémovému chování, může souviset i preference a charakter uspokojování základních psychických potřeb těchto dětí.

1. Potřeba učení mívá selektivní charakter, uplatňuje se jen v určité oblasti, nějak související s vlastní obranou či prosazením vlastních potřeb. Pokud jde o něco aktuálně neatraktivního, tak nemívají o učení zájem. Ve škole tyto děti velmi často pracují výrazně pod úrovní svých dispozic a nadání.
2. S běžnými normami chování se neidentifikují, projevují se na určitým stylem chování, který nebývá sociálně přijatelný. Korektivní zkušenost je zpravidla málo účinná. To znamená, že na ně neplatí běžná výchovná opatření, která učitel ve škole užívá. (Negativní hodnocení učitele a z něho vyplývající očekávání lze považovat za další nepříznivý faktor. Dítě se chová podle role, která mu byla přisouzena. Také tímto způsobem, který je zdánlivě zcela přiměřený situaci, se může fixovat nežádoucí chování.)
3. Potřeba citové jistoty a bezpečí bývá často neuspokojena, děti s problémovým chováním bývají i citově deprivované. Jejich chování je reakcí na takovou zkušenost a může souviset i s transformací této potřeby. Např. ve smyslu náhradního uspokojování či stereotypní, rigidní infantilizací ve vztahu k důležitým lidem (vynucování, upoutávání pozornosti). Potřeba citových podnětů může být následkem deprivací zkušenosti značně snižena, tyto děti bývají emočně ploché a neschopné hlubšího citového vztahu. Chybí jim schopnost empatie. Takové změny se odrážejí i v charakteru výchovných problémů, mnohdy agresivního, bezohledného a egoistického.
4. Potřeba seberealizace, osobní aspirace, které spoluurčují i chování dítěte, mohou být sociálně nepřijatelné. Nepříznivé hodnocení a z toho vyplývající očekávání ovlivňuje specifickým způsobem sebehodnocení dítěte. Vývoj vlastní identity může být ovlivněn neúspěšností, která vede k náhradnímu uspokojení v oblasti, kde je to dosažitelné, bez ohledu na to, zda je stejně sociálně žádoucí (např. v partě). Mnohé nevhodné projevy chování mohou fungovat jako obrana vlastní identity. Dítě je používá proto, že není schopné dosáhnout žádoucího, přijatelného sebehodnocení jinak. Životní strategie, která z obrany identity vyplývá, může být

založena na nepřiměřeném úniku z frustrující situace (např. záškoláctví, lži, podvody).

Sociální identita (tj. příslušnost a identifikace s nějakou sociální skupinou) bývá u těchto dětí různá, v závislosti na tom, jakého charakteru jsou problémy chování.

Děti, u kterých jsou poruchy chování výrazem hlubší změny osobnosti, často nebývají sociálně akceptovány. Jejich vztahy s lidmi bývají krátkodobé, povrchní a často konfliktní. Sociální vakuum se projevuje jejich stále méně přiměřenými, ale v zásadě stereotypními pokusy o nějaký kontakt, zkratkovitostí jednání, ve kterém je zřejmá neschopnost respektovat potřeby druhého. Maladaptivní chování bývá často spojeno se sociálním selháním a může být výrazem snahy o nějaké uspokojení či zmírnění tenze.

Rozumové schopnosti mohou hrát určitou roli v porozumění normám, jejich interiorizaci a do určité míry i v rozvoji volní autoregulace. Nižší intelektová úroveň je činitelem, který vznik výchovných problémů usnadňuje a do určité míry i mění jejich charakter. Velmi dobrá inteligence je obecně předpokladem pro snadnější dosažení sociálního uspokojení, snadnější zvládnutí požadavků a tím i nižší míru celkové frustrace.

2. 5. 1. Vývojová podmíněnost typu problémového a poruchového chování žáka mladšího školního věku

Pro každé období školního věku jsou typické určité problémy v chování, které signalizují dosažení nějaké vývojové fáze. V pozdějším věku by znamenaly něco úplně jiného, protože pak by vycházely z jiných předpokladů.

V mladším školním věku jde především o projevy nezralosti nebo nepřípravenosti. Některé děti bývají natolik infantilní, že nedovedou přijmout omezení daná rolí školáka. (To se obvykle projevuje neustálým vyrušováním, vybíháním z lavice, hraním, mluvením apod.) Tyto děti nejsou schopné ovládat svoje aktuální impulsy a některé si dokonce ani neuvědomují, že se něco podobného ve škole nesmí. Případně může jít o děti z rodin, které mají odlišné normy chování. Jiné rodiny dítě v tomto směru výchovně zanedbávaly a ono se proto nenaučilo, jak by se mělo správně chovat. Většina dětí se po určité době ve škole adaptuje a začne se chovat přiměřenějším způsobem. V tomto věku ještě většinou nejde o poruchy, ale spíše o drobnější problémy nezralého a dosud nedostatečně socializovaného chování.

V rámci přechodu z předškolní úrovně prelogického myšlení do stadia konkrétních logických operací dochází k občasným nepřesnostem v hodnocení reality. Tyto projevy někdy působí jako lež, ale jde o smyšlenku, tj. nepřesné odlišení skutečnosti a fantazijní produkce, kterou samo dítě považuje za reálnou. Ze stejného důvodu některé děti zcela jednoznačně nerespektují tabu osobního vlastnictví

spolužáka a občas mu něco vezmou. Jde zatím spíše o nezralost autoregulace než o plánované a vědomé překročení sociálních norem. Samozřejmě, že i v těchto případech musí učitel výchovně zasáhnout, ale s vědomím příčiny takového jednání.

Vybaveni teoretickými poznatky přecházíme k části praktické, kde se pokusíme na některé otázky, které vyplývají z této problematiky, nalézt odpověď. Tyto otázky jsem si dále stanovila jako otázky výzkumné.

3. Nejčastější výchovné problémy žáků mladšího školního věku – praktická část

3. 1. Vymezení výzkumného problému

Hlavním úkolem výzkumné části diplomové práce je postihnout, jaké nové výchovné problémy se na 1. stupni základní školy nejčastěji objevují, jestli existuje rozdílnost výskytu výchovných problémů v různých typech škol a jaké postupy při jejich řešení pokládají učitelé za funkční.

Dále byly sledovány tyto otázky:

1. Objevují se na 1. stupni ZŠ nějaké nové výchovné problémy?
2. Liší se výskyt výchovných problémů na 1. stupni škol městského a sídlištního typu od škol typu vesnického?
3. Používají učitelé funkční postupy k řešení jednotlivých výchovných problémů?
4. Jsou si učitelé vědomi výchovných problémů ve svých třídách?
5. Souvisí výskyt četnosti výchovných problémů s daným typem školy?
6. Jsou učitelé vybaveni pedagogickými dovednostmi, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí výchovných problémů?
7. Liší se míra vybavenosti pedagogických dovedností učitelů působících na různých typech škol?

3. 2. Výzkumné otázky

Cílem výzkumu je postihnout, jaké nové výchovné problémy se na 1. stupni základní školy nejčastěji objevují, rozdílnost výskytu výchovných problémů v různých typech škol a jaké postupy při jejich řešení pokládají učitelé za funkční.

Na základě prostudované literatury a dostupných zdrojů jsem si pro potřeby svého výzkumu stanovila následující výzkumné otázky:

1. Objevují se na 1. stupni ZŠ nějaké nové výchovné problémy?
2. Liší se výskyt výchovných problémů na 1. stupni škol městského a sídlištního typu od škol typu vesnického?
3. Používají učitelé funkční postupy k řešení jednotlivých výchovných problémů?

3. 3. Použité výzkumné metody

V praktické části diplomové práce jsem vycházela z prostudované literatury, která s touto problematikou úzce souvisí.

Pro vypracování úkolů výzkumné části práce byly použity tyto metody:

- dotazníkové šetření
- řešení modelových situací
- pedagogické pozorování
- řízené rozhovory

Dotazníkové šetření

Předmětem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak často se výchovné problémy na 1. stupni základní školy vyskytují a s jakými obtížemi se učitelé při jejich řešení setkávají. Záměrně byli vybráni učitelé prvních stupňů škol městských, sídlištních a vesnických. Předpokládali jsem, že výskyt výchovných problémů bude vzhledem k odlišnosti těchto škol jiný. Originální dotazník byl vytvořen s oporou o literaturu. Učitelé vybírali z nabídnutých alternativ, jak často se dané výchovné problémy vyskytují v jejich třídách. Předložené výchovné problémy jsem v závěru rozdělila do dvou skupin, na základě jejich příčiny výskytu. Odpovědi učitelů jsem utřídila a procentuelně vyjádřila.

Řešení modelových situací

Modelové situace navazují na dotazníkové šetření, proto jsou uvedeny v kapitole Analýza výsledků výzkumu. Jsou součástí dotazníkového šetření. Vytvořila jsem je s oporou o literaturu a na základě svých dosavadních zkušeností z pedagogické praxe. Měli za úkol ověřit postoje učitelů k řešení výchovných problémů. Učitelům bylo předloženo deset modelových situací, které popisovaly určitý výchovný problém a způsob řešení problémů. Učitelé se měli rozhodnout o tom, zda se způsobem řešení souhlasí nebo nesouhlasí. Vybírali z čtyř stupňové posuzovací škály: souhlasím – souhlasím pouze částečně – spíše nesouhlasím – nesouhlasím. Odpovědi učitelů byly následně utříděny podle úspěšnosti do dvou okruhů: správné, nesprávné odpovědi.

Pedagogické pozorování

Pedagogické pozorování bylo doplňují metodou výzkumného šetření. Probíhalo ve dvanácti běžných vyučovacích hodinách 4. třídy sídlištní školy, která je podle vedení považována za nejproblémovější. Ve třídě se objevují děti s poruchou pozornosti, hyperaktivní děti a děti se specifickými problémy učení.

U dvou žáků této třídy je zřejmé, že jsou to jedinci s výchovnými problémy, které nevznikají jen na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou, ale také problémy vznikající na základě asociálního chování.

Pozorování mělo zjistit, jaké výchovné problémy se ve třídě během vyučování objevují a jak je učitelé, kteří se na vyučovacím procesu podílejí, řeší. Zájmem pozorování byly také výchovné prostředky a styl výuky učitelů. Jednotlivé výsledky byly v závěru komentovány.

Řízené rozhovory

Řízené rozhovory byly doplňují metodou výzkumného šetření. Zúčastnili se jich učitelé, kteří působí na odlišných typech škol (městské, sídlištní, vesnické). Řízené rozhovory zjišťovaly, jaké výchovné problémy považují učitelé za nejběžnější a jaké za nejzávažnější, a jak tyto problémy řeší ve třídě. Doplňující otázkou týkající se efektivnosti rámcově vzdělávacích programů jsem se snažila zjistit, jak dotazovaní učitelé reagují na jejich vliv na výchovné problémy.

Odpovědi učitelů byly mezi sebou srovnávány.

3. 4. Organizace výzkumného šetření

Dotazník byl předložen v září 2005 učitelům 1. stupně základních škol, čtvrtých a pátých tříd. Školy se typově lišily. Jedná se o ZŠ Dukelská v Českých Budějovicích a ZŠ Štáflová v Havlíčkově Brodě, které zastupovaly soubor škol městských. Dále pak o ZŠ O. Nedbala v ČB, ZŠ E. Destinové v ČB, které zastupovaly soubor škol sídlištních a ZŠ v Jincích u Příbrami, ZŠ v Okrouhlici u Havlíčkova Brodu a ZŠ ve Veselém Žďáře u Havlíčkova Brodu.

Dotazníky byly dány 49 učitelům. Byly vytvořeny tři soubory respondentů – soubor učitelů působících na škole městské (S1), soubor učitelů působících na škole sídlištní (S2) a soubor učitelů působících na škole vesnické (S3). První soubor obsahuje 17 učitelů tedy 35% z celkového počtu, druhý soubor též 17 učitelů také 35% z celkového počtu a soubor třetí 15 učitelů tedy 30% z celkového počtu.

V souboru S1 – učitelů škol městských – se průměrná délka praxe pohybuje kolem 20 let. V souboru S2 – učitelů škol sídlištních – průměrná délka praxe dosahuje 18 let. V souboru S3 – učitelů škol vesnických – se průměrná délka praxe shoduje se souborem S1, tedy 20let. Ve všech třech typech škol se jedná o učitelky.

Návratnost dotazníků byla 100%. Každý z učitelů, který byl požádán o spolupráci, dotazník řádně vyplnil a posléze vrátil.

Výsledky dotazníkového šetření jsem vyjádřila procentuelně.

Doplňující metodou výzkumného šetření bylo pedagogické pozorování a řízené rozhovory. Pozorování proběhlo během mé asistentké praxe v průběhu letního semestru 2005 a následně pak v prosinci téže roku v ZŠ E. Destinové, škole sídlištní. Řízené rozhovory se uskutečnily v prosinci 2005 a v lednu 2006. Zúčastnilo se jich 6 učitelů z těchto základních škol: ZŠ Štáflova v Havlíčkově Brodě, ZŠ Nuselská v Havlíčkově Brodě a ZŠ Okrouhlice u Havlíčkova Brodu.

Jednotlivé pozorované jevy a odpovědi řízených rozhovorů jsem utřídila a jejich vyhodnocení uvádím v kapitole Analýza výsledků výzkumu.

3. 5. Analýza výsledků výzkumu

3. 5. 1. Dotazníkové šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnily tři soubory respondentů:

Š1: soubor učitelů působících na škole městské (100% - 17 učitelů)

Š2: soubor učitelů působících na škole sídlištní (100% - 17 učitelů)

Š3: soubor učitelů působících na škole vesnické (100% - 15 učitelů)

Tabulky č. 1 - 3: zachycují výchovné problémy vyznačující se rysy asociálního chování. Četnost je vyjádřena v %.

Tabulka č. 1: Výchovné problémy a četnost jejich výskytu ve třídě (dotazník, otázka č.1).

Š1						
	denně	velmi často	často	občas	zřídka	nikdy
ponižování spolužáků	0	0	0	41,2	52,9	0
drobné šikanování spolužáků	0	0	5,9	58,8	23,5	11,8
šikanování dětí mimo výuku	0	0	5,9	41,2	35,3	5,9
vulgární mluva	5,9	11,8	29,4	35,3	17,6	0
neplnění domácích úkolů	11,8	5,9	17,6	52,9	11,8	0
záškoláctví	0	0	0	0	35,3	64,7
lhaní	0	0	0	41,2	64,7	0
drobné podvody	0	0	0	35,3	58,8	5,9
krádeže	0	0	0	5,9	47,1	47,1
žalování	17,6	11,8	29,4	35,3	5,9	0

Z tabulky číslo 1., která se vztahuje k výchovným problémům vyznačující se rysy asociálního chování na škole městského typu je zřejmé, že výchovné problémy jako jsou žalování, vulgární mluva a neplnění domácích úkolů patří mezi nejčastější.

Tabulka č.2:

Š2						
	denně	velmi často	často	občas	zřídka	nikdy
ponižování spolužáků	0	5,9	11,8	29,4	47,1	5,9
drobné šikanování spolužáků	0	0	17,6	52,9	29,4	0
šikanování dětí mimo výuku	0	0	5,9	58,8	23,5	5,9
vulgární mluva	17,6	0	47,1	23,5	11,8	0
neplnění domácích úkolů	0	5,9	17,6	41,2	29,4	0
záškoláctví	0	0	0	0	35,3	64,7
lhaní	0	0	5,9	58,8	35,3	0
drobné podvody	0	0	0	47,1	47,1	5,9
krádeže	0	0	0	11,8	76,5	11,8
žalování	23,5	23,5	29,4	5,9	17,6	0

Z tabulky číslo 2., která se vztahuje k výchovným problémům vyznačující se rysy asociálního chování na škole sídlištního typu je zřejmé, že mezi výchovné problémy vyskytující se nejčastěji patří žalování, ponižování spolužáků a vulgární mluva.

Tabulka č.3:

Š3						
	denně	velmi často	často	občas	zřídka	nikdy
ponižování spolužáků	0	0	33,3	13,3	53,3	0
drobné šikanování spolužáků	0	0	33,3	26,7	40	0
šikanování dětí mimo výuku	0	0	26,7	26,7	46,7	0
vulgární mluva	13,3	13,3	40	33,3	0	0
neplnění domácích úkolů	0	20	0	40	40	0
záškoláctví	0	0	0	0	73,3	26,7
lhaní	0	0	13,3	46,7	40	0
drobné podvody	0	0	0	33,3	46,7	20
krádeže	0	0	0	26,7	73,3	0
žalování	13,3	13,3	40	26,7	0	0

Z tabulky číslo 3., která se vztahuje k výchovným problémům vyznačující se rysy asociálního chování na škole vesnického typu, je zřejmé, že mezi výchovné problémy vyskytující se nejčastěji patří žalování, neplnění domácích úkolů a vulgární mluva.

Shrnutí: Jak vyplývá z šetření, mezi nejčastější výchovné problémy vyznačující se rysy asociálního chování, které se vyskytují na všech třech typech škol denně, patří žalování a vulgární mluva. Hojně jsou zastoupeny výchovné problémy typu neplnění domácích úkolů, které převažují na škole městské a škole sídlištní. Nejméně často se vyskytuje problém záškoláctví, drobných podvodů a krádeží.

Tabulky č. 4 - 6: zachycují výchovné problémy vznikající na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou. Četnost je vyjádřena v %.

Tabulka č.4: Výchovné problémy a četnost jejich výskytu ve třídě (dotazník, otázka č.1).

Š1						
	denně	velmi často	často	občas	zřídka	nikdy
spory se spolužáky o přestávkách	17,6	5,9	35,3	41,2	0	0
narušování vztahů ve třídě	0	5,9	23,5	35,3	29,4	0
vyrušování při vyučování	11,8	35,3	17,6	35,3	0	0
zapomínání domácích úkolů	11,8	5,9	17,6	47,1	17,6	0
opakované pozdní příchody	0	0	0	23,5	70,6	5,9

Z tabulky číslo 4., která se vztahuje k výchovným problémům vznikající na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou na škole městského typu, je zřejmé, že mezi výchovné problémy vyskytující se nejčastěji patří spory se spolužáky o přestávkách, vyrušování při vyučování a zapomínání domácích úkolů.

Tabulka č. 5:

Š2						
	denně	velmi často	často	občas	zřídka	nikdy
spory se spolužáky o přestávkách	17,6	11,8	29,4	41,2	0	0
narušování vztahů ve třídě	0	11,8	17,6	29,4	41,2	0
vyrušování při vyučování	23,5	5,9	47,1	0	23,5	0
zapomínání domácích úkolů	0	5,9	17,6	47,1	29,4	0
opakované pozdní příchody	0	0	0	17,6	47,1	35,3

Z tabulky číslo 5., která se vztahuje k výchovným problémům vznikající na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou na škole sídlištního typu, je zřejmé, že mezi výchovné problémy vyskytující se nejčastěji patří spory se spolužáky o přestávkách a vyrušování při vyučování.

Tabulka č. 6:

Š3						
	denně	velmi často	často	občas	zřídka	nikdy
spory se spolužáky o přestávkách	0	26,7	33,3	40	0	0
narušování vztahů ve třídě	0	0	13,3	46,7	40	0
vyrušování při vyučování	6,7	6,7	53,3	33,3	0	0
zapomínání domácích úkolů	0	20	0	40	40	0
opakované pozdní příchody	0	0	0	0	66,7	33,3

Z tabulky číslo 6., která se vztahuje k výchovným problémům vznikající na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou na škole vesnického typu, je zřejmé, že mezi výchovné problémy vyskytující se nejčastěji patří spory se spolužáky o přestávkách, vyrušování při vyučování.

Shrnutí: Mezi nejčastější výchovné problémy vznikající na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou patří vyrušování při vyučování a spory se spolužáky o přestávkách a to na všech třech typech škol. Hojně se pak vyskytuje, a to zase na všech třech typech škol, problém narušování vztahů ve třídě. Jedná se zejména o pomluvy a posměch.

Nejméně často se učitelé setkávají s problémem opakovaných pozdních příchodů.

3. 5. 2. Řešení modelových situací

Modelové situace se zaměřily na schopnost učitelů řešit některé z již zmíněných výchovných problémů. Navozenou situaci bylo možné řešit uvedeným způsobem, ke kterému se učitelé přikláněli jako ke správnému či k nesprávnému.

Modelové situace zjišťovaly postoje učitelů k řešení výchovných problémů. Byly předloženy stejným souborům učitelů Š1, Š2 a Š3 s očekáváním, že se potvrdí výsledky dotazníku. V každé modelové situaci je uveden výchovný problém a způsob jeho řešení. Učitelé hodnotí, zda se způsobem řešení problému souhlasí či nikoli podle posuzovací škály.

Modelové situace:

1. Pavel o hodinách často vyrušuje, otáčí se k sousedům, vykřikuje a upoutává na sebe pozornost.

Učitelé si myslí, že by takový žák, který má velké problémy, měl sedět vedle dětí, které jsou spíše klidnější.

souhlasím souhlasím pouze částečně spíše nesouhlasím nesouhlasím

a

b

C

d

Správnou odpovědí je označení písmene a nebo b. Žák projevující se chováním spíše výraznějším a narušujícím běh hodiny by se vedle klidnějšího žáka mohl vnímat skutečně jako špatný článek třídy, a tím by se mohl snažit své nevhodné projevy v chování regulovat.

Odpovědi	správné (v %)	nesprávné (v %)
Š1	70,6	29,4
Š2	76,5	23,5
Š3	46,7	53,3

2. Učitelé se domnívají, že chování ve třídě je možné zlepšovat stanovením jednoduchých pravidel, které žáci chápou.

souhlasím souhlasím pouze částečně spíše nesouhlasím nesouhlasím

a

b

C

d

Správnou odpovědí je označení písmena a nebo b. Učitel se snaží zjistit příčiny nesprávného chování. Přistupuje ke každému žákovi individuálně a z jeho jednání je zřejmé, že u žáků nevylučuje i specifické poruchy učení či chování. V takovém případě je správné řešit problém s rodiči a pedagogicko-psychologickou poradnou.

Odpovědi	správné (v %)	nesprávné (v %)
Š1	100	0
Š2	100	0
Š3	100	0

Přehled odpovědí na jednotlivé modelové situace:

Odpovědi						
	Správné (v %)			Nesprávné (v %)		
	Š1	Š2	Š3	Š1	Š2	Š3
1	71	77	45	29	23	53
2	94	94	100	6	6	0
3	88	82	100	12	18	0
4	88	88	100	12	12	0
5	65	35	13	35	65	87
6	41	41	71	59	53	29
7	94	100	100	6	0	0
8	18	29	60	82	71	40
9	12	0	0	88	100	100
10	100	100	100	0	0	0

Z tabulky je zřejmé, že soubor učitelů S3, učitelů vesnických škol, byl ve svých odpovědích podstatně úspěšnější než oba zbývající dva soubory S1 a S2. Správnou odpověď uvedl soubor S3 ve více jak v polovině případech. Z toho v pěti případech byla úspěšnost stoprocentní.

Ne vždy jde o otázky praxe. Učitelé na školách vesnických pracují v mnohem klidnějším prostředí, ve kterém mají více času o žácích přemýšlet. Nejen vzdělávací, ale i výchovný proces při malém počtu žáků ve třídě je vždy efektivnější. Důležitý je i individuální přístup, který se v podmínkách vesnické školy nabízí spíše než v ostatních dvou případech.

Řešení modelových situací neodráží skutečné klima třídy.

Dílčí shrnutí dotazníkového šetření

První část dotazníku, která se věnovala četnosti výchovných problémů, byla rozdělena podle typu na část výchovných problémů vyznačující se rysy asociálního chování a výchovných problémů vznikajících na základě poruchy pozornosti.

Dotazníkové šetření ukázalo, že mezi nejčastější výchovné problémy s rysy asociálního chování na školách všech třech typech škol – městské, sídlištní, vesnické – patří vulgární mluva. Hojně zastoupení má také neplnění domácích úkolů. Nejméně často se vyskytuje problém záškoláctví, drobných podvodů a krádeží.

Učitelé působící na škole sídlištní (Š2) uvedli četnost výskytu u většiny výchovných problémů vyznačující se rysy asociálního chování vyšší než učitelé působící na škole městské (Š1) a škole vesnické (Š3). Více než polovina problémů se u nich objevila často. Naopak výchovné problémy, které učitelé označily jako vyskytující se denně, převládaly na škole městské (Š1). Učitelé působící na městské škole (Š1) uvedli dva výchovné problémy s rysy asociálního chování vyskytující se denně, na rozdíl od učitelů škol sídlištních (Š2) a vesnických (Š3), kteří se setkávají pouze s jedním výchovným problémem vyskytujícím se denně. Co se týče problémového chování vyznačující se rysy asociálního chování, které je učiteli všech třech typů škol uvedeno jako nejméně často se vyskytující, tedy výskyt občasný, zřídka kdy nebo nikdy se nevyskytující, jedná se především o záškoláctví, drobné podvody a krádeže. Tyto typy výchovných problémů se objevují spíše u žáků druhých stupňů.

Z tohoto výsledku lze předpokládat, že výchovné problémy vyznačující se rysy asociálního chování se na školách městských a sídlištních objevují mnohem častěji než na školách vesnických. Ukazuje to na skutečnost, že na vesnických školách je možné se žáky vytvářet mnohem pevnější vztahy, což umožňuje menší počet žáků na jednoho učitele. Na základě těchto vztahů mnohem snadněji učitel s problémovým žákem komunikuje a pracuje, a tím jeho problémové chování rozpoznává a napravuje.

Mezi nejčastější výchovné problémy vznikající na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou na všech třech typech škol – městské, sídlištní, vesnické – patří vyrušování při vyučování a spory se spolužáky o přestávkách. Hojně se pak vyskytuje problém narušování vztahů ve třídě. Jedná se zejména o pomluvy, posměch a ponižování.

Nejméně často se učitelé setkávají s problémem opakovaných pozdních příchodů.

Četnost výskytu výchovných problémů vznikajících na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou byla uvedena převážně učiteli městských (Š1) a sídlištních (Š2) škol. Více jak

polovina byla uvedena souborem učitelů Š1, učitelů škol městských, kteří se s těmito výchovnými problémy ve své praxi setkávají denně. S polovinou těchto výchovných problémů vznikajících na základě poruchy pozornosti se setkávají denně učitelé souboru Š2, učitelé škol sídlištních. Na školách vesnických je jejich výskyt o poznání menší. Učitelé zaznamenali u svých žáků pouze občasné projevy. Co se týče problémového chování vznikajícího na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou, které je učiteli škol městských (Š1) a sídlištních (Š2) uvedeno jako nejméně často se vyskytující, tedy o výskyt občasný, zřídka kdy nebo nikdy se nevyskytující, jedná se především

o opakované pozdní příchody. Soubor učitelů Š3, škol vesnických, dokonce uvádí pouze výskyt zřídka kdy či nikdy.

Z tohoto výsledku lze vyvodit, že je možné se s tímto typem výchovných problémů, tedy výchovných problémů vznikajících na základě poruchy pozornosti, setkat na každém typu školy. Významnou roli zde určitě hraje početnost třídy a s tím spojený individuální přístup učitele, který některé tyto výchovné problémy eliminuje. Tím se jednoduše vysvětluje tak malý výskyt na školách vesnických, kde počet žáků na jednoho učitele není tak vysoký na rozdíl od škol městských či sídlištních.

Rozdíl mezi všemi třemi soubory učitelů je i v pohledu na příčiny obtíží při řešení výchovných problémů. Soubor Š1 a Š2 vidí hlavní příčinu v podmínkách, ve kterých vyučují. Jedná se o vysoký počet dětí ve třídě a nedostatek času na řešení výchovných problémů z důvodů rozsáhlého obsahu učebních osnov. Z toho lze usuzovat, ačkoli je v učebních osnovách ZŠ naznačen prostor, kdy lze na žáky výchovně působit, nedostačuje ve změněných podmínkách, ve kterých se společnost nachází a které vstupují i do škol. Nelze ale vyloučit, že učitelé nedisponují s dovedností využít tento prostor na výchovu dětí. V souboru Š1 a Š2 považuje nejvíce učitelů za problém spolupráci rodiny se školou. Přenášejí tedy zodpovědnost za výchovné problémy ve svých třídách převážně na rodiče. Někteří z těchto učitelů zřejmě nemají dostatečně osvojenou dovednost komunikace a dovednost vést evaluační rozhovor, které by jim umožnily úspěšně jednat a spolupracovat s rodiči. Na druhou stranu se ale může jednat o nezájem rodiny vůbec. Učitelé, i přes to, že zmíněné dovednosti mají dostatečně osvojené, nemají příležitost je uplatnit.

Výsledky dotazníku ukazují, že učitelé všech třech typů škol se ve své praxi s výchovnými problémy setkali a to bez ohledu na jejich délku praxe. Na otázku, zda byli před vstupem do praxe dostatečně seznámeni s výchovnými problémy, které sebou přináší práce s dětmi, odpověděli všichni stejně. Učitelé všech tří souborů (Š1, Š2, Š3) neočekávali takové množství výchovných problémů

na školách. Odpovědi nám vypovídají o tom, že se někteří učitelé necítí a ani teď necítí dostatečně vybaveni dovednostmi, pomocí nichž by zvládali úspěšně řešit výchovné problémy.

Učitelé všech třech souborů považují za nejtěžší ve své profesi řešit výchovné problémy a vést děti k pěknému vzájemnému vztahu. Soubor Š1 a Š2 vidí stejnou míru obtíží ve spolupráci s rodiči. Učitelé se shodují také na tom, že výchovná funkce rodiny v současné době selhává. 88% učitelů souboru Š1, 100% učitelů souboru Š2 a 88% učitelů souboru S3 uvádí, že by se rodiče měli více věnovat výchově svých dětí a zajímat se o jejich prospěch, volný čas a chování.

Druhá část dotazníku obsahovala tzv. modelové situace, které měly nastínit schopnost učitelů řešit některé z již zmíněných výchovných problémů. Navozenou situaci bylo možné řešit uvedeným způsobem, ke kterému se učitelé nakláněli jako ke správnému či k nesprávnému.

Modelová situace č.1 ve svém obsahu navodila jeden z výchovných problémů vznikající na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou, a to vyrušování při vyučování. Učitelé škol městských a sídlištních byli ve svých odpovědích úspěšnější než-li učitelé škol vesnických.

S modelovou situací č.2, která ve svém znění nabízí možnost učiteli, zavést pro svou praxi a pro zvládání všech výchovných problémů jednoduchá srozumitelná pravidla souhlasila většina učitelů (Š1 - 94%, Š2 - 94%) a tím potvrdila správnost. Na vesnických školách dokonce souhlasili všichni oslovení učitelé (Š3 - 100%) s tímto způsobem zvládání výchovných problémů.

V další modelové situaci č.3 se jedná o drobné šikanování spolužáků. S nabízeným řešením souhlasila a tím správně odpověděla většina oslovených učitelů (Š1 - 88%, Š2 - 82%, Š3 - 100%).

V modelové situaci č.4 se objevuje výchovný problém s rysy asociálního chování – vulgární mluva. Správný způsob řešení by zvolila opět většina učitelů (Š1 - 88%, Š2 - 88%, Š3 - 100%). Nesprávně by zareagovalo malé procento učitelů škol městských a sídlištních.

Na modelovou situaci č.5, navozující výchovný problém týkající se zapomínání domácích úkolů a vůbec její způsob řešení, odpovědělo správně větší procento učitelů škol městských (65%).

Modelová situace č.6 se týká nejen agresivity jako výchovného problému, ale i individuálního přístupu učitele a jeho kompetentnosti. Nejvyšší procento správných odpovědí převažuje u souboru učitelů Š3 (71%), škol vesnických.

Cílem modelové situace č.7 je navodit další z výchovných problémů, tentokrát týkající se narušování vztahů ve třídě. S nabízeným řešením této situace souhlasilo a tím odpovědělo správně 100% učitelů škol sídlištních (Š2) a škol vesnických (Š3). Jinak by situaci řešilo drobné procento učitelů škol městských (Š1).

Modelová situace č.8 obsahuje výchovný problém týkající se lhaní. Nabízené řešení není správné a s jeho nesprávností souhlasilo pouze 60% učitelů škol vesnických (Š3), o něco méně pak učitelé škol městských (Š1 - 18%) a škol sídlištních Š2 - 29%).

Další modelová situace **č.9** klade zvýšené nároky na dovednosti učitele. Tuto situaci by řešila více než polovina všech třech souborů učitelů nesprávně. O trochu úspěšnější by byl soubor učitelů Š1 (12%), škol městských.

Poslední modelová situace **č.10** se týká výchovných problémů týkající se poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou a opět klade zvýšené nároky na dovednosti učitele. Způsob řešení, který byl nabídnut a který je také správný, by zvolili všichni oslovení učitelé (Š1 – 100%, Š2 – 100%, Š3 – 100%).

Soubor učitelů S3, učitelů vesnických škol, byl ve svých odpovědích podstatně úspěšnější než oba zbývající dva soubory S1 a S2. Správnou odpověď uvedl soubor S3 ve více jak polovině případech. Z toho v pěti případech byla úspěšnost stoprocentní.

Ostatní méně obtížné modelové situace, které se patrně standardně objevují na školách, většina učitelů řešila správně. Z výsledků usuzuji, že učitelé dokáží řešit běžné výchovné problémy, nejsou však dostatečně připraveni řešit nestandardní problémové situace, kterých podle vyjádření učitelů neustále přibývá.

3. 5. 3. Pedagogické pozorování

Pedagogické pozorování bylo doplňující metodou výzkumného šetření. Mělo za úkol zjistit, jaké výchovné problémy se při vyučování objevují, jak na ně učitelé, kteří se podílejí na vyučovacím procesu, reagují a jakým způsobem je řeší. Snažila jsem se vypožorovat situace, ve kterých lze rozpoznat, zda základem je či není výchovný problém. Pozorování proběhlo ve dvanácti vyučovacích hodinách ve třídě, která byla vedením školy označena jako nejproblémovější. Ve třídě se objevují děti s poruchou pozornosti, hyperaktivní děti a děti se specifickými problémy učení. U dvou žáků této třídy je zřejmé, že jsou to jedinci s výchovnými problémy, které nevznikají jen na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou, ale také problémy vznikající na základě asocíálního chování. Hlavní příčinu některých výchovných problémů vidí učitelé v rodinném zázemí, které není schopné uspokojovat všechny důležité potřeby těchto žáků.

Pozorované jevy:

- výchovné problémy v hodině
- učitelovi reakce na výchovné problémy
- učitelův způsob řešení výchovných problémů
- učitelovi prostředky k řešení výchovných problémů

Jedná se o čtvrtou třídu sídlištní školy, s počtem žáků 26. Převládá počet chlapců nad počtem dívek.

Třídní učitel vyučuje ve své třídě všechny předměty, kromě hudební a tělesné výchovy. Tyto hodiny vyučují učitelé s příslušnou specializací.

Na celém vyučovacím procesu v této třídě se tedy podílejí tři učitelé.

Jednotlivé výchovné problémy jsou označeny číslicí a uvedeny pod značkou VP. Ke každému výchovnému problému je uveden učitelův způsob řešení daného problému a stručná reflexe daného způsobu. Učitelovy reakce na výchovné problémy a výchovné prostředky popisují v hodnocení učitele, které je uvedeno na konci celého záznamu z pedagogického pozorování.

Učitel 1 – třídní učitel:

1. hodina: Český jazyk

1. VP - V první hodině českého jazyka se hned na začátku objevuje vyrušování. Žáci jsou velice hluční a nevěnují pozornost učiteli. Baví se mezi sebou a dohadují se. Učitel zvyšuje hlas a vyhrožuje dětem, že pokud se neutiší, dostanou o domácí úkol více. Žáci berou výhružky vážně a uklidňují se. Způsob řešení této situace se zdá být efektivní.

2. VP - Během vyučování se jeden ze žáků neustále otáčí za sebe k lavici, kde sedí dvě děvčata. Půjčuje si věci bez dovolení. Děvčata na učitele vykřikují a snaží se mu vše žalovat. Učitel přistoupí k chlapci, který dívky otravoval a upozorní ho, že pokud se to bude opakovat, přesadí ho do poslední lavice, aby se nemohl otáčet. Dívky pokárá, že pokud něco chtějí, musí se přihlásit a vyčkat, až je učitel vyzve, aby promluvíly. Učitel situaci řeší výhružkou, která v tomto případě funguje.

3. VP – Při hře je jeden ze žáků velice hlučný a neustále odbíhá k vedlejšímu stolu, aby si úkol ulehčil tím, že to opiše od protihráčů. Učitel žáka napomene. Ten ale jeho napomenutí neregistruje, proto učitel žáka vyloučí ze hry a dá mu jiný úkol. Žák je s rozhodnutím nespokojený, ale učitel neustoupí. I přes prvotní protesty úkol v klidu vykoná a snaží se nerušit. Učitel situaci řešil na základě zkušeností s tímto problémovým žákem.

2. hodina: Matematika

1. VP – Žák si zapomene donést důležité pomůcky pro matematické rýsování. Učitel žáka pokárá. Nahlédne do svého zápisníku, kde si zaznamenává častost zapomínání žáků a vyzve ho, aby mu donesl žákovskou knížku. Protože se tento problém vyskytl již po několikáté, učitel do ní zapíše poznámku, kterou musí žák nechat podepsat od rodičů. Problém zapomínání řeší učitel stereotypním způsobem.

2. VP – Při krátké písemné práci jeden ze žáků opisuje od svého souseda. Učitel to zaregistruje a bez jediného slova žáka lehce ťukne do ramen a přísným pohledem se na něj podívá. Neverbální komunikace jako prostředek pro řešení situace tohoto typu působila efektivně.

3. hodina: Přírodověda

1. VP – Učitel zadá žákům úkol v pracovním sešitě, kde musí sami doplňovat různá slova. Žáci se snaží učitele přemluvit, aby daný úkol dělat nemuseli a mohli udělat cvičení vedle, které žákům nabízí kreslení a vybarvování. Učitel své zadání nezmění a trvá na dokončení zadaného úkolu. Jeden ze žáků však neuposlechne a začne se agresivně projevovat. Tluče rukou do lavice a vzteká se, protože nemůže dělat to, co chce. Učitel žáka napomene a vyzve ho, aby se šel uklidnit za dveře. Běžný postup, jak se zbavit narušitele, nebyl v této situaci příliš efektivní.

2. VP – Ke konci hodiny učitel žákům oznámí, že příští hodinu půjdou na výstavu. Žáci se radují, jsou hluční. Avšak již zmíněný chlapec, který byl na začátku hodiny poslán za dveře, neovládá své nadšení z tak dobré zprávy a začne vyskakovat ze židle a padat při tom na zem. Učitel žáka napomene a pohrozí mu, že pokud se nezačne chovat normálně, na žádnou výstavu s ostatními nepůjde. Výhružkami se situace příliš nemění.

4. hodina: Čtení a psaní

1. VP – Na začátku hodiny čtení učitel zjišťuje, že několik žáků nemá knížku, ze které už asi dva měsíce čtou. Rozsadí je tedy mezi ty, kteří knihu mají. Při společném čtení je ve třídě neustálý hluk. Několik žáků vyrušuje svým šepotem a smíchem. Učitel přeruší čtení a vyzve rušící skupinku, aby ukázali, kde zrovna jsme. Ze tří žáků ani jeden neví, proto jim učitel zadá speciální domácí úkol jako trest. Žáky posléze rozsadí. Učitel řešil situaci úspěšně.

2. VP – Po přečtení jedné z kapitol zadá učitel úkol, aby si žáci do svých čtenářských deníků zakreslili to, o čem se četlo. Během této práce jeden ze žáků ukradne své spolužačce sešit a s posměchem jej ukazuje ostatním. Dívka začne spolužáka nahánět a při tom ho nevhodně oslovovat. Učitel oba silným hlasem přeruší a pozve si je k sobě ke stolu. Ptá se na důvody této situace. Chlapec celou dobu mlčí a sklápí oči. Dívka celou situaci popíše a začne brečet. Učitel dívku pokárá za nevhodná oslovení a snaží se jí vysvětlit, že takhle dámy nemluví. Chlapce pošle do lavice a vyzve ho, aby za ním po hodině zašel, aby to probrali mezi čtyřma očima. Protože toto chování chlapce nebylo ojedinělé a stává se čím dál častějším, pozve si učitel do školy jeho rodiče, aby je na toto nevhodné chování upozornil a probral je s nimi. Na základě vážnosti této situace považují způsob řešení za správné.

5. hodina: Český jazyk

1. VP – Při důležité prověrce, která mohla ovlivnit celkovou známku na vysvědčení, učitel odhalil dva žáky, kteří si radili a na úkolu pracovali společně. Oba vyzval, aby mu načatou práci odevzdali a posadil je zpátky na místo. Pokáral je a pozval si je oba po vyučování, kdy důležitou prověrku napíší znovu. Řešením této situace nejen že oba provinilce potrestal, ale zároveň ostatní varoval před dalšími podvody.

2. VP – Konec hodiny se učitel snažil odlehčit, proto žákům připravil krátkou hru. Již zmínění žáci, kteří při prověrce švindlovali, odmítali hru hrát a dávali učiteli najevo svou nespokojenost s jeho řešením předchozího odhalení. Učitel žáky nechal sedět a trucovat. Ostatních žáků se sám zeptal, zda s navrženým trestem souhlasí. Zapojit žáky do řešení celé situace bylo správné a zčásti i efektivní.

6. hodina: Matematika

1. VP – Učitel na začátku hodiny vybírá od svých žáků domácí úkoly. Nejméně tři žáci úkol nemají s tím, že jej zapomněli udělat, protože si mysleli, že hodinu matematiky dnes nemají, i přes to, že moc dobře vědí, že matematiku mají každý den. Učitel žáky pokárá nejen za zapomínání, ale i za výmluvy. Do svého poznámkového bloku si zaznamená, kdo zapomněl a poté je vyzve, aby zůstali ve třídě po vyučování a úkol si dodělali. V této situaci stereotypní způsob řešení vidím jako efektivní.

2. VP – Na konci této hodiny jsou žáci velice hluční, jelikož je to hodina poslední a oni se jen těžko donutí k plné pozornosti. Neustále na sebe pokřikují a neplní zadaný úkol v pracovním sešitě. Reagují na učitelovu informaci, že pokud cvičení nedodělají, nic se neděje. Učitel žáky nenapomíná, jen sleduje, jak úkol provádějí. Po zazvonění všem oznámí, že kdo úkol nedodělal, donese jej dodělaný zítra. Tuto situaci řeší učitel s nadhledem a správně.

3. VP – Po tomto sdělení jeden ze žáků pracovní sešit vyhodí do vzduchu a kopne do něj se slovy, že nic doma dodělávat nebude. Učitel žáka napomene a oznámí mu, že po obědě se vrátí zpátky do třídy a úkol dodělá ve škole, když se mu to doma dělat nechce. Výhrůzkami se situace nijak nevyřešila.

7. hodina: Vlastivěda

1. VP – Na hodinu vlastivědy si učitel připravil video, které je ale možné zapojit v jiné učebně, proto na začátku hodiny vyzval žáky, aby se seřadily ke dveřím. Při přesunu dva žáci strkali do svého spolužáka, který upadl na schodech a začala mu téct z nosu krev. Žáci, kteří pád zavinili začali chlapci vyhrožovat, že pokud řekne učiteli, že to byli oni, po škole si na něj počkají a zmlátí ho. Chlapec ale na výhrůžky nereagoval a utíkal vše oznámit učiteli. Ten se nejprve snažil krvácení zastavit. Po zbytek celé hodiny se všemi situací řešil. Vyzvídal důvody jednání obou chlapců. Během hovoru mu jedna z dívek, která byla svědkem celé rvačky, prozradila, co slyšela o výhrůžkách, kterými se chlapci snažili poškozeného zastrašit. Poté si učitel od obou chlapců vyžádal žákovské knížky a řešil situaci poznámkou a pozváním rodičů do školy. Drobný projev šikany se snažil řešit pouze povrchně.

8. hodina: Výtvarná výchova

1. VP – Při zadávání tématu, co budou děti kreslit, je ve třídě veliký hluk. Žáci vyrušují a nesoustředí se na sdělení učitele. Ten své sdělení dokončí a na otázky žáků, co mají vůbec kreslit, nereaguje. Přísným hlasem oznamuje, že nebude nic říkat dvakrát a upozorní žáky, že kdo nebude kreslit to, co má, dostane písemný trest. V tomto případě se stereotypní způsob řešení nijak neosvědčil.

2. VP – Během hodiny výtvarné výchovy se dva chlapci začnou prát, protože jeden druhému zničil výkres tím, že do něj strčil. Hádka se neobejde bez vulgárních výrazů a fyzického napadnutí, kdy poškozený druhého chlapce udeří pěstí do zad. Učitel oba žáky vyzve, ať jdou s ním za dveře, kde si celou situaci vypočlechné. Poškozený odmítne se slovy, že nikam nepůjde, že nic neprovedl. Začne tedy řešit situaci ve třídě před ostatními. Ani jeden z chlapců nemluví, vše se dozvídá od ostatních spolužáků. Pokárá oba a dál se k situaci nevrací. Závažnou situaci učitel svým řešením pouze přecházel.

Třídní učitel výchovné problémy nepřechází a snaží se je hned řešit. Mezi nejvíce užívané výchovné prostředky patří výstraha, trest a poznámky do žákovských knížek. Třídní učitel si nevhodné projevy chování zaznamenává do svého bloku a pokud se některý z těchto problémů opakuje příliš často, snaží se je řešit společně s rodiči. Jestliže je některý žák zapsán vícekrát, a není-li jeho nevhodné chování až natolik závažné, aby musel kontaktovat rodiče, je potrestán tím, že musí vypracovat zvláštní cvičení z matematiky či českého jazyka. Situace, které kladly zvýšené nároky na jeho dovednosti, řešit nedokázal nebo je řešil neefektivně. Závažnému výchovnému problému jako jsou drobné projevy šikany, nevěnuje dostatečnou pozornost a tím se ho snaží potlačit. Uchyluje se ke stereotypním způsobům řešení problémů, které nejsou ve všech případech efektivní.

K dalším negativním stránkám jednání učitele je možné zařadit rozdílný přístup k jednotlivým žákům. Je zřejmé, že některé žáky má více v oblibě a ty častěji chválí. Učitel se nevyhýbá srovnávání žáků, jejich výkonů a chování.

Učitel 2:

9. hodina: Hudební výchova

1. VP – Děti jsou při hodině hudební výchovy velice hluční a nepozorní. Protože mají pro tuto hodinu jinou učebnu, mohou si sednout tak, jak samy chtějí. Učitel však jejich hlučné chování řeší tak, že žáky rozsadí sám podle toho, jak uzná za vhodné. Použitý způsob řešení působil efektivně.

2. VP – Děti mají možnost vybrat si, jakou písničku by chtěly. Začnou se překřikovat a hulákají na učitele. Ten vyčkává, až se třída uklidní a nechá vybrat písničku jednoho z těch, kteří nevykřikovali. Nepříliš závažný problém řešil úspěšně.

10. hodina: Hudební výchova

1. VP – Žáci jsou hned na začátku hodiny velice hluční. Učitel se je nesnaží překřikovat. Vyčkává, až si žáci všimnou, že už začala hodina a začnou dávat pozor. Poté jim připomene, že promarněný čas si mohou nahradit po vyučování, že má času dost. Žáci se uklidní. Nechat žáky, aby si sami uvědomili své nevhodné chování působilo úspěšně.

2. VP – Dva žáci si zapomněli udělat domácí úkol, který jim učitel předchozí hodinu uložil. Učitel je pokárá. Připomene jim, že jim z tohoto předmětu úkoly nedává skoro nikdy, proto by bylo vhodné, když už to jednou udělá, aby jej vypracovali. Žáci musí úkol dodělat do příští hodiny.

3. VP – Tématem této hodiny je naučit děti jednoduchým tanečním krokům. Je nutné připravit prostor ve třídě. Přípravy se však neobejdou bez hlučení. Tady učitel nijak nereaguje. Až posléze, když mají děti předvádět kroky, které učitel demonstruje, rozpoutá se obrovský chaos a žáci se přestanou soustředit. Někteří do sebe narážejí a padají na zem. Učitel situaci chvíli sleduje a s klidnou tváří

vyčká, až se žáci uklidní. Nechá třídu přestavit do původního stavu, děti se posadí do lavic a on se smutným výrazem oznamuje, že je z dnešní hodiny zklamaný a že se s dětmi nedá pořádně pracovat. Ve výrazech žáků je zřetelné provinění. I v tomto případě nechal žáky, by se sami nad sebou zamysleli a i zde je způsob řešení úspěšný.

Ani tento učitel výchovné problémy nepřechází. Reaguje velmi klidně a vyrovnaně, většinou nechá žáky, aby si své nevhodné projevy chování uvědomili sami. Jedinou negativní stránkou tohoto způsobu je časová náročnost. Žáky většinou nijak netrestá, pouze jim vyhrožuje, že si ztracený čas nahradí. Mohlo by se zdát, že žáci tuto výhrůžku již prohlédli. Jelikož vědí, že učitel nikdy ztracený čas nenahrazuje, stává se neefektivní. Jako jeden z nejčastějších výchovných prostředků používá neverbální komunikaci (oční kontakt, přísný výraz v obličeji). Snaží se v žácích vyvolat pocit provinění. Myslím, že všechny výchovné problémy, které byl nucen řešit, řešil velice úspěšně. Spojuji to i s velkou oblibou, kterou u žáků má. Žádné negativní jednání učitele jsem nezaznamenala.

Učitel 3:

11. hodina: Tělesná výchova

1. VP – Při skupinové hře, kdy se děti rozdělí do družstev a musí spoléhat jeden na druhého, se u jedné celé skupiny objevilo agresivní chování vůči jednomu žákovi, který díky své obezitě dopustil, že toto družstvo prohrálo. Všichni jeho spoluhráči ho slovně napadali a nešetřili ani vulgárními výrazy. Učitel ke skupině přistoupil a žáka, který prohru zavinil si zavolal k sobě. Vysvětlil mu, že se nesmí na své spolužáky zlobit, že si musí uvědomit, že je to vlastně jeho chyba. Ostatní pokáral za nevhodné chování a nevhodná slova a snažil se jim vysvětlit, že ne všichni jsou na sport nadaní. Učitel řeší situaci úspěšně a efektivně.

12. hodina: Tělesná výchova

1. VP – Během rozcvičky se dva žáci mezi sebou začnou prát, nejprve do sebe pošťuchují z legrace, ale poté, co jeden druhému přetrhne řetízek, začnou se napadat doopravdy. Žáci začnou pokřikovat na učitele, ten vzápětí zareaguje. Přistoupí k chlapcům. Ti se prát přestanou a začnou se překřičovat, aby co nejrychleji vysvětlili učiteli, že za všechno může ten druhý. Učitel oba chlapce pošle na lavičku a zakáže jim, aby se do konce hodiny zúčastnili vyučování. Jeden z chlapců začne plakat. Učitel to přechází. Po hodině si oba chlapce pozve k sobě a řeší situaci pouze s nimi. Jelikož je tento projev nevhodného chování u obou chlapců časté, učitel zapíše jim poznámku do žákovské knížky, kterou musí nechat podepsat od rodičů. K převrhlému řetízku se učitel nevrací, pouze poznamená, že takové věci do tělocvičny nepatří. Učitel pro řešení této situace využívá zkušeností, které s oběma chlapci má.

I tento učitel výchovné problémy, které se během jeho vyučovacích hodin vyskytly, nepřecházel a snažil se je řešit po svém. Jako účinný prostředek k řešení některých problémů používá individuální promluvy. Žáky si vezme stranou a řeší problémy pouze s nimi. Pokud se některý závažný výchovný problém opakuje, informuje o něm rodiče prostřednictvím poznámky do žákovské knížky. Některé projevy žáků, které vznikaly na základě prohry, chápal a nenutil žáky, aby je potlačily. Reagoval pouze v situaci, kdy se žáci vyjadřovali sprostě a to většinou slovně, napomenutím.

Během hodiny tělesné výchovy je velice těžké udržet si dostatečnou kázeň pro efektivní vyučování. Tento učitel situace zvládal s přehledem.

Dílčí shrnutí pedagogického pozorování

Pozorování ukázalo, že učitelé se v této třídě setkávají s výchovnými problémy a často se musí rozhodovat, jak problémy řešit. Mezi nejčastější a nejběžnější výchovné problémy patří vyrušování při vyučování hlasitým mluvením a nevěnováním pozornosti a zapomínání domácích úkolů či jiných pomůcek. Objevilo se také hlasité překřičování žáků, opisování, žalování a podvádění během her a prověrek. Byly zaznamenány i projevy agresivity dětí i mezi dětmi, vulgární mluva a drobné šikanování. Zde je zřejmá shoda se zjištěním v dotazníkovém šetření.

Jednotlivé reakce učitelů na výchovné problémy se v některých případech shodují, v jiných liší. Velkou roli zde hraje typ vyučovací hodiny. Třídní učitel a učitel na hudební výchovu řeší běžné výchovné problémy v tradičně organizované třídě, kde se podobá i styl výuky. Při tělesné výchově je organizace volnější a uplatňuje se odlišný styl výuky. Tím se liší i charakter vyskytujících se výchovných problémů.

Učitelé reagují na výchovné problémy poměrně klidně bez nervozity a hněvu. Výchovné problémy nepřechází a snaží se je řešit. Ve většině případech efektivním způsobem. Třídní učitel (č.1) rušivé chování při vyučování řeší často tak, že zvýší hlas. Snaží se používat i prostředky neverbální komunikace (oční kontakt, přísný výraz v obličeji). Za zapomínání domácích úkolů či jiných školních pomůcek dostávají žáci písemné tresty v podobě příkladů z matematiky nebo cvičení z českého jazyka. Pokud zjistí, že žáci při hrách podvádějí, řeší situaci vyloučením ze hry a zadáním jiného úkolu. Jestliže podvádějí při prověrkách zahrozí již zmíněným neverbálním projevem, v horším případě žák odevzdá to, co již napsal a přijde si prověrku dopsat po vyučování. O výchovných projevech svých žáků si vede záznam do svého bloku. Jestliže se nějaký výchovný problém opakuje v krátkou dobu příliš často, informuje rodiče nebo si je zve do školy. Uchyluje se ke stereotypním způsobům řešení problémů, které nejsou ve všech případech efektivní.

Učitel na hudební výchovu (č. 2) rušivé chování při vyučování řeší velice efektivně. Většinou nechá žáky, aby si své nevhodné chování uvědomili sami tím, že pouze stojí a vyjadřuje nonverbálními prostředky svou nespokojenost. Tomuto způsobu lze vytknout, že je velice časově náročný. Učitel na tělesnou výchovu (č.3) řeší problémy individuálními promluvy. Žáky si vezme stranou a řeší problémy pouze s nimi.

Z pozorování lze usoudit, že ve třídě, která je považována za problémovější, ne všichni učitelé, jež se podílejí na vyučovacím procesu, řeší problémy úspěšně. Také nelze konstatovat, že problémům ve třídě předchází.

3. 5. 4. Řízené rozhovory

Řízené rozhovory byly doplňující metodou výzkumného šetření. Uskutečnily se s 6 učiteli prvního stupně základních škol. Řízené rozhovory zjišťovaly, jaké výchovné problémy považují učitelé za nejběžnější a jaké za nejzávažnější, a jak tyto problémy řeší ve třídě. Doplňující otázkou, týkající se efektivnosti školních vzdělávacích programů, jsem se snažila zjistit, zda učitelé očekávají, že jejich zpracování ovlivní výskyt výchovných problémů.

Učitelům byly položeny tyto otázky:

1. Jaké nejběžnější problémy řešíte ve Vaší třídě? Jakým způsobem?
2. Jaký problém ve vaší třídě vidíte jako nejzávažnější?
3. Jaké nové výchovné problémy se ve Vaší třídě a na 1. stupni ZŠ vůbec vyskytují?
4. Kde vidíte příčiny ve výskytu stále nových výchovných problémů?

Doplňující otázka:

5. Je možné, že způsoby výuky, které nabízejí nově vzniklé rámcové vzdělávací programy, ovlivní výskyt výchovných problémů?

Odpovědi na otázky jsou následující:

Učitelé číslo 1 a 2 zastupují školu městskou.

Učitelé číslo 3 a 4 zastupují školu sídlištní.

Učitelé číslo 5 a 6 zastupují školu vesnickou.

Učitel 1:

1. Nejběžnější problémy, které ve své třídě řeším, je žalování a pření se mezi spolužáky o přestávkách. Děti nemají příliš dobrý kolektiv. Je zřejmé, že tento fakt je ovlivněn příchodem dvou nových žáků, kteří přešli z jiné školy. Kolektiv třídy se tak rozdělil na dva póly. Jeden nově příchozí obdivuje, druhý zavrhuje. Situaci se snažím řešit společnými rozhovory, které zaberou nejednu vyučovací hodinu.
2. Z výchovných problémů, se kterými ve své třídě setkávám, nejsem schopna vybrat ten nejzávažnější. Rozhodující je míra a ta nikdy nepřekročila hranici.
3. Mám pocit, že dříve děti tolik nemluvily sprostě.

4. Děti velice ovlivňují média, především televize, a když se podívám na dnešní zahraniční pohádky, které jsou plné násilí, jsem přesvědčena, že tady je ten zdroj. A pak samozřejmě rodina a jejich způsob výchovy.
5. Ve své výuce se snažím uplatňovat projektové vyučování, kdy spolu žáci musí spolupracovat a společně se podílet na řešení daného problému. Co se kázně týče, je mnohem těžší si ji udržet. To, co přinášejí školní vzdělávací programy předpokládá kompetence učitelů, které jsou pro mě nové. Popravdě řečeno, mnohem efektivnější pro osvojení si daných znalostí považuji dosavadní způsoby a metody výuky.

Učitel 2:

1. Mám ve třídě hyperaktivního chlapce, který mi skoro neustále narušuje hodiny svým neklidem a svou zbrklostí. Často se zvedá ze židle a prochází se po třídě. Ostatní děti to velice ruší, tak se mu vždy celá třída snaží domluvit. Není příliš oblíbený v kolektivu, takže je o přestávkách i středem posměchu a různých sporů. Snažila jsem se ostatním dětem vysvětlit, čím je způsobeno jeho nevhodné chování. Situace se vždy na pár dní zklidní, ale po čase se zase stává centrem útoků. Snažím se alespoň vyzdvihnout jeho přednosti a poukázat na jeho lepší stránky osobnosti.
2. Nejzávažnější výchovný problém, který jsem ve své třídě řešila, byla krádež.
3. Ze své dřívější praxe si nepamatuji, že by žáci tolik používali vulgární mluvu.
4. Myslím si, že stále nové výchovné problémy vznikají především na základě výchovy. Vliv rodiny cítím nejen v komunikaci, ale i v některých nevhodných projevech chování. Z vlastní praxe jsem se několikrát přesvědčila, že nevhodné způsoby chování děti kopírují po svých rodičích, se kterými jsem následně za účelem nápravy hovořila.
5. Vzhledem k tomu, že jsem v učitelské praxi nějakou dobu, jsem přesvědčena, že možnosti školních vzdělávacích programů výchovné problémy ovlivní. Otázkou však zůstává, zda pozitivně či negativně. Dosavadní metody pro realizaci vyučovacího procesu, který má být efektivní, se mi zdají mnohem účinnější.

Učitel 3:

1. Mezi nejběžnější výchovné problémy v mé třídě patří vyrušování o hodině, děti si mezi sebou povídají a tím ruší nejen mou práci, ale i ty, kteří se chtějí dovědět něco nového. Tuto situaci většinou řeším tím, že děti rozsadím a pokud to nepomůže, dostávají domácí úkoly navíc. Dále je velice časté, že se děti pomlouvají a žalují na sebe. Jako jediný funkční způsob řešení vidím ve společných debatách.

2. Mám ve třídě chlapce s dyslexií a dysgrafií. Velice často se stává středem posměchu. Někteří chlapci si během jeho vyjadřování neodpustí ostré narážky. Vidím to jako drobné šikanování.
3. Z toho, co sleduji kolem sebe, jsem přesvědčená, že jeden z nových výchovných problémů, který se stal velice častým už v posledních ročnících 1. stupně naší základní školy, je záškoláctví.
4. Příčiny výchovných problémů vidím jednoznačně ve výchově.
5. Myslím, že to, co nabízejí školní vzdělávací programy je výborné. Chce to přece jen dostatek kreativity, ale v mém případě nevidím žádný problém. Zda se uplatněním nových metod výuky výchovné problémy zmírní, nejsem schopna posoudit.

Učitel 4:

1. Řeším naprosto běžné problémy, které se podle mě vyskytují v každé třídě. Vyrušování během hodiny, zapomínání domácích úkolů a jiných pomůcek. Za každé zapomenutí dostane žák černý puntík. Za pět puntíků dostane trest v podobě příkladů z matematiky nebo cvičení z češtiny. Tento trest si musí vypracovat po vyučování.
2. Žádné jiné závažné výchovné problémy jsem zatím neřešila.
3. Mezi nové výchovné problémy, které se na 1. stupni základní školy objevují patří bezesporu narůstající agresivita mezi dětmi.
4. Myslím, že jde hlavně o vliv médií, ale také nevhodnou výchovu dětí. Rodiče bývají zaneprázdnění a svým dětem se dostatečně nevěnují.
5. Stále pracuji s běžnými metodami a s běžným způsobem výuky. To znamená, že i organizace ve třídě se nemění. Je pravda, že pokud mají děti pracovat na nějakém úkolu společně a na základě svého zájmu si osvojovat nové znalosti, jsou motivovanější. Problém vidím v tom, že během této možnosti výuky jsou děti rozdováděné a jen těžko si udržují ve třídě klid.

Učitel 5:

1. Skoro každý den se ve své třídě setkávám s vulgární mluvou a s vyrušováním při hodině. Nevhodná slova žáků většinou okomentuji napomenutím a připomenu jim nevhodnost jejich užívání. Pokud žáci při hodině vyrušují, dostanou napomenutí. Když se vyrušování opakuje, dostanou trest v podobě domácího úkolu navíc.
2. Myslím, že problémy, které ve své třídě řeším jsou běžné a naštěstí jsem ještě žádný závažnější problém řešit nemusela.

3. Jako nový výchovný problém, který se rozmohl na 1. stupni ZŠ bych označila nevhodnou a sprostou mluvu dětí. Nejen mezi sebou, ale často i mezi učitelem a žákem. Některá slova děti používají bez pochopení významu.
4. Myslím, že tento problém se rozmohl po té, co se v televizi začaly objevovat pořady, kde se sprostými slovy a nešetří a rodiče nebyli dostatečně důslední a nechaly své děti koukat. Nejhorší je, že stáčí jedno dítě, které se takto ve třídě vyjadřuje a ostatní ho hned napodobují.
5. Způsoby výuky, které nabízejí větší volnost dětí během vyučování, přináší spoustu nových problémů, které bude muset učitel řešit a pro které bude muset mít dostatek kompetencí. Být tvůrčí, dokázat zaujmout děti natolik, aby výuka byla efektivní a ještě k tomu kontrolovat zapojení se každého žáka zvlášť, bude velice těžké. Myslím, že běžné problémy jako je vyrušování o hodinách to ovlivní bohužel negativně.

Učitel 6:

1. Běžné výchovné problémy, které ve své třídě řeším, je vyrušování při hodině, zapomínání úkolů a jiných pomůcek, žalování a posměšky. Ti, co častěji zapomínají, musí zůstat po vyučování a vypracovávat úkoly navíc. Většinou se to týká dětí, kterým to vůbec neuškodí, proto to rodiče tolerují. Pro děti je to dobré jako doučování.
2. Za nejzávažnější výchovný problém, který jsem musela řešit, považuji krádež jednoho svého žáka v místním obchodě. Situaci jsem řešila ve spolupráci rodičů.
3. Myslím, že výchovné problémy, které se na 1. stupni ZŠ vyskytují, jsou běžné. Nejsem si vědoma žádných nových.
4. Příčiny výchovných problémů vidím jednoznačně ve způsobu výchovy a vlivu rodiny. Především pak starších sourozenců.
5. Jsem pro běžné způsoby výuky, které jsou podle mého efektivní. Organizace třídy a zasedací pořádek, který je běžný, považuji za nejlepší. Školní vzdělávací programy nabízejí něco, o čem nás za mých studií neučili a na co není naše starší generace připravená.

Dílčí shrnutí řízených rozhovorů

Mezi výchovné problémy, se kterými se dotazovaní učitelé setkávají ve své praxi běžně, patří vyrušování při vyučování, zapominání úkolů a žalování. Tyto typy výchovných problémů uvádějí všichni učitelé bez rozdílu typu školy jejich působení. Většina učitelů řeší situaci podobně. Děti jsou za své nevhodné projevy chování, které narušují průběh vyučovací hodiny a za zapomenutí domácího úkolu či jiné školní pomůcky potrestáni prostřednictvím domácího úkolu navíc, ať už se jedná o cvičení z českého jazyka či příkladů z matematiky. Jeden z učitelů, působící na škole městského typu, uvedl u svého žáka výchovné problémy vznikající na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou. Svým nevhodným chováním si nezískalo oblibu v kolektivu a je centrem posměchu. Učitel se snaží vyzdvihnout jeho přednosti a poukázat na jeho lepší stránky osobnosti.

Žalování pak učitelé řeší slovní domluvou.

Polovina učitelů ve své třídě nebyla nucena řešit žádné závažnější výchovné problémy. Učitel č.1 uvádí, že je rozhodující míra. Pokud se překročí jisté hranice, mluví teprve o závažném výchovném problému. Učitel č.2 působící na škole městské a učitel č.6 působící na škole vesnické uvedl jako nejzávažnější problém, který ve své třídě řešil, krádež jednoho ze svých žáků.

Mezi nové výchovné problémy, které se na 1. stupni ZŠ vyskytují patří podle dvou učitelů vulgární mluva. Tento typ problému uvedla polovina dotazovaných učitelů, z toho každý zastupuje jiný typ školy. Učitel č.3, zastupující sídlištní typ školy, považuje za nový výchovný problém, který se na 1. stupni ZŠ poslední dobou stále častěji vyskytuje a který není příliš typický pro žáky mladšího školního věku, záškoláctví. Učitel č.4, zastupující rovněž školu sídlištní, považuje za nově se objevující výchovný problém na 1. stupni ZŠ stoupající agresivitu mezi dětmi. Učitel č.6, zastupující školu vesnického typu, považuje vyskytující se výchovné problémy na 1. stupni ZŠ za běžné a není si vědom, že by se vyskytly nějaké nové.

Co se příčin výskytu stále nových výchovných problémů na 1. stupni ZŠ týče, všichni učitelé se shodují a kámen úrazu vidí ve způsobu výchovy a vlivu rodiny vůbec. Někteří pak ještě ve svém vyjádření na tuto otázku kladou důraz na vliv médií, především televize.

Doplňující otázkou, týkající se efektivnosti školních vzdělávacích programů, jsem se snažila zjistit, zda učitelé očekávají, že jejich zpracování ovlivní výskyt výchovných problémů.

Většina učitelů se shoduje, že rámcové vzdělávací programy předpokládají nové požadavky na dovednosti a kompetence učitele při organizování výuky, ale i při posuzování žáků, kladou důraz na kreativitu, tvořivý styl práce a silnou motivaci. Učitel č. 6, zastupující školu vesnického typu, dokonce uvádí, že těmito dovednostmi není dostatečně vybaven, že neměl šanci tyto dovednosti během svých studií rozvíjet. Učitel č.2, zastupující školu městskou, je přesvědčen, že možnosti rámcových vzdělávacích programů výchovné problémy ovlivní. Klade si však otázku, zda pozitivně či negativně. Dosavadní metody pro realizaci vyučovacího procesu považuje za dostatečně efektivní. Ostatní učitelé jsou v této věci stejného názoru. Pouze polovina dotazovaných učitelů byla schopna jednoznačně odpovědět na otázku, zda nové školní vzdělávací programy ovlivní výchovné problémy. Shodují se, že takové výchovné problémy jako je například vyrušování a nekázeň během hodiny, ovlivní spíše negativně.

3. 6. Závěr výzkumné části práce

Výzkumnou otázku č.1 jsem ověřovala pomocí dotazníků a řízených rozhovorů. Výsledky výzkumného šetření našly následující odpověď. Učitelé jsou si vědomi výchovných problémů ve své třídě a dovedou je přesně identifikovat. Všímají si vzrůstající agresivity dětí i mezi dětmi a vulgární mluvy. Tyto problémy považují za jedny z nejnovějších. Dále mezi dětmi spatřují neochotu spolupracovat. Jako nový výchovný problém na 1. stupni ZŠ bylo v jednom případě také označeno záškoláctví.

Výzkumnou otázku č.2 jsem rovněž ověřovala pomocí dotazníků a řízených rozhovorů. Výchovné problémy byly pro výzkumné šetření rozděleny na dva druhy: výchovné problémy vyznačující se rysy asociálního chování a výchovné problémy vznikající na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou. Výchovné problémy vyznačující se rysy asociálního chování se na školách městských a sídlištních objevují mnohem častěji než na školách vesnických. Stejně tak výchovné problémy vznikající na základě poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou se vyskytují na škole vesnického typu méně než na škole typu městského a sídlištního. Ukazuje to na skutečnost, že na vesnických školách menší počet žáků umožňuje vytvářet pevnější vztahy. Na základě těchto vztahů mnohem snadněji učitel s problémovým žákem komunikuje a pracuje, a tím jeho problémové chování rozpoznává a napravuje. Významnou roli zde určitě hraje větší možnost individuálního přístupu učitele.

Výzkumnou otázku č.3 jsem ověřovala především pomocí řešení modelových situací, jejichž výsledky odpovídají na otázku tímto způsobem. Učitelé se svými postupy při řešení výchovných problémů liší. Záleží na typech jednotlivých problémů, na osobních charakteristikách učitelů a pedagogických dovednostech. Ne však každou situaci, která je provázena výchovným problémem, řeší efektivně. Někteří se uchylují ke stereotypním postupům a nezamýšlí se nad tím, jak výchovným problémům předcházet.

4. Závěr práce

Uvolnění celkové atmosféry škol a možnosti názorových konfrontací sjednotilo školskou veřejnost v jednom – ovlivnit a změnit vztah mezi učitelem a žákem, změnit styl výuky a změnit organizaci a metody vyučování právě tak, aby se v místě, ve kterém dítě tráví většinu času, cítilo bezpečně a nebálo se přiznat a vyjádřit své pocity. Škola by neměla být brána jako pouhý zprostředkovatel informací a poznatků. Mezi její prvořadé úkoly patří především rozvíjet osobnost dítěte a naučit ho dovednostem, pomocí nichž by dokázalo komunikovat a navazovat dobré vzájemné vztahy s okolním světem. Jde zvláště o dovednost komunikovat, spolupracovat, vyslovovat odpovídajícím způsobem své názory, hodnotit sociální situace a reagovat na ně.

Učitel 1. stupně ZŠ napomáhá svými pedagogickými dovednostmi, které by si měl osvojit nejen za doby studií, ale především během své praxe, vytvářet ve třídě patřičnou atmosféru, která rozhoduje o tom, jaké vztahy budou mezi dětmi, jak se naučí děti spolupracovat a vzájemně se tolerovat. Tyto pedagogické dovednosti jsou jednou z hlavních podmínek správného řešení výchovných problémů, které mají tendenci atmosféru ve třídě negativně narušovat.

Od žáka, který je nedílnou součástí vzdělávacího procesu 1. stupně ZŠ, se očekává nejen zralost kognitivní, tělesná, emočně motivační, ale, s ohledem na vznikající výchovné problémy, zralost sociální. Žák na příslušném stupni školy přijímá určité role, které si musí osvojit a naplňovat je. Přípravenost na tyto role je dána z velké části z rodiny, která hraje v jeho životě důležitou roli. Právě způsob rodičovské výchovy má zásadní vliv na chování dítěte.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že výskyt výchovných problémů narůstá a hlavně se proměňují z hlediska závažnosti. Mezi běžné výchovné problémy, které byly nuceny řešit i starší generace učitelů, se přidávají stále nové. S narůstajícím počtem nových výchovných problémů rostou i zkušenosti žáků. Tento fakt je spojen především se změnou společenského života. Učitelé se snaží výchovné problémy řešit a odhalit jejich příčiny, ale na druhou stranu nejsou schopni problémům předcházet a vytvářet jakousi prevenci. Tento varující signál by měla zachytit pedagogická fakulta, která připravuje studenty na učitelské povolání, a v tomto ohledu přizpůsobit výuku. Je zcela nemožné předat budoucím učitelům všechny poznatky a zajistit jim rozvoj všech kompetencí, které budou potřebovat. Některé kompetence si kromě toho člověk může osvojit až po získání konkrétních zkušeností z praxe až poté, co se setká se skutečnými problémy ve svém profesním životě. Proto by měla pregraduální příprava vytvořit u budoucích učitelů především předpoklady pro další vzdělávání a vybudovat základ, na který budou moci učitelé později navázat. Nemělo by být opomenuto ani další vzdělávání učitelů v praxi, které vidím v podobě seminářů, kde by měli učitelé možnost analyzovat svou práci, vzájemně si sdělovat své zkušenosti z praxe a pod odborným vedením se učit novým

technikám nejen prevence ale i způsobům řešení výchovných problémů. Právě rozvoj osobnosti je pro učitele vhodným prostředkem, jak svou práci zlepšovat a zároveň i zlepšovat své soužití s žáky.

Kurikulární změny, které se objevují se vznikem nových rámcově vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, se snaží svým obsahem předcházet výchovným problémům, snaží se reagovat na měnící se společnost a po všech stránkách vychází dětem vstříc. Lze usoudit, že ne všichni učitelé jsou zcela přesvědčeni o jejich efektivnosti, ale domnívám se, že tuto otázku budou muset posoudit hlavně Ti, co se je snaží ve své praxi uplatnit nebo Ti, kteří se k tomu teprve chystají. V každém případě má smysl tomu věnovat pozornost a to především v rámci dalšího vzdělávání budoucích učitelů. Nové možnosti rámcově vzdělávacích programů předpokládají pro práci s problémovými žáky osobnostní rozvoj učitele, který mu umožní lépe porozumět jejich chování, uvědomit si o nich vlastní představy a jak na ně reagují a zlepšit s nimi vzájemnou komunikaci.

Jisté je, že výchova dětí pro příští staletí by měla být vedena prosociálně, k citu pospolitosti a sociálního uplatnění. Jedním z činitelů je učitel, který dokáže vytvořit ve třídě atmosféru vzájemné důvěry, spolupráce a tolerance, který bude schopný vést děti k přesvědčení, že úcta, slušnost, soucit a služba druhým lidem jsou hodnoty, které mají v životě smysl. Důležitou roli hraje také rodina, která by měla v dětech vzbuzovat pocit bezpečí a zázemí, dávat mu potřebné zkušenosti, poskytnout mu vhodný model k identifikaci, začleňovat ho do kvalitního způsobu života a předávat mu sociální požadavky a normy.

Přílohy

Dotazník pro učitele:

Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který se týká problémového chování žáků na 1. stupni základní školy.

Cílem dotazníku je zjistit, jaké výchovné problémy se na 1. stupni základní školy objevují nejčastěji, a vyvodit, na základě modelových situací, které způsoby řešení současní učitelé pokládají za funkční.

Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze pro účely tohoto výzkumu.

Údaje o učiteli:

Pohlaví:

Délka praxe:

Typ školy: městská sídlištní vesnická

Jak často se ve vaší praxi setkáváte s těmito výchovnými poruchami?

K jednotlivým výchovným problémům zakroužkujte odpověď.

	denně	Velmi často	často	občas	zřídka	nikdy
ponižování spolužáků	a	b	c	d	e	f
drobné šikanování spolužáků	a	b	c	d	e	f
šikanování dětí mimo výuku	a	b	c	d	e	f
spory se spolužáky o přestávkách	a	b	c	d	e	f
narušování vztahů ve třídě	a	b	c	d	e	f
vyrušování při vyučování	a	b	c	d	e	f
žalování	a	b	c	d	e	f
vulgární mluva	a	b	c	d	e	f
neplnění domácích úkolů	a	b	c	d	e	f
zapomínání domácích úkolů	a	b	c	d	e	f
opakované pozdní příchody	a	b	c	d	e	f
záškoláctví	a	b	c	d	e	f
lhaní	a	b	c	d	e	f
drobné podvody	a	b	c	d	e	f
krádeže	a	b	c	d	e	f

Modelové situace:

1. Pavel o hodinách často vyrušuje, otáčí se k sousedům, vykřikuje a upoutává na sebe pozornost. Učitelé si myslí, že by takový žák, který má velké problémy, měl sedět vedle dětí, ze kterých si může brát příklad.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b	c	d

2. Učitelé se domnívají, že chování ve třídě je možné zlepšovat stanovením jednoduchých pravidel, které žáci chápou.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b	c	d

3. Martin občas vezme Davidovi svačinu. Učitel většinou pokládá drobné spory mezi dvěma spolužáky za dětské škádlení, proto většinou oba nenapomíná.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b	c	d

4. Marek mluví velmi vulgárně. Je zřejmé, že problém vychází z rodinného zázemí. Kolem Marka se vytváří skupina žáků, jejichž mluva se stále více zhoršuje. Učitel si vymezí čas, aby si s celou třídou promluvil o nevhodnosti užívání vulgárních slov a zakázal jim taková slova používat. O přestávce však znovu zazní ve třídě několik nevhodných slov. Učitel tomu již nevěnuje pozornost a dělá si dál svou práci. Předpokládá, že je to otázkou času, kdy děti přestanou vulgární slova používat.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b	c	d

5. Marie velice často zapomíná domácí úkoly.

Pokud žák často neplní domácí úkoly, připisuje učitel tento lajdácký počin rodičům, kteří zřejmě nemají na dítě čas nebo jsou vůči těmto povinnostem laxní.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b	c	d

6. Petr je velice úspěšný žák, ale stále častěji se u něj objevují známky agresivity.

Jestliže nastane konflikt mezi žákem úspěšným a žákem s drobnějšími potížemi v učení, někteří učitelé se vždy přiklání na stranu chytřejšího.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b	c	d

7. Petr je hodný, tichý chlapec. Ve třídě se s ním téměř nikdo nebaví a většinou je to on, komu se žáci ve třídě posmívají.

Ve třídě se může objevit nenávisť celého kolektivu vůči jednomu spolužákovi. Někteří učitelé řeší situaci se žáky společně, např. nějakou hrou, kdy se snaží u ostatních vyvolat takové pocity, které neoblíbený cítí.

Dotazník pro učitele:

Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který se týká problémového chování žáků na 1. stupni základní školy.

Cílem dotazníku je zjistit, jaké výchovné problémy se na 1. stupni základní školy objevují nejčastěji, a vyvodit, na základě modelových situací, které způsoby řešení současní učitelé pokládají za funkční.

Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze pro účely tohoto výzkumu.

Údaje o učiteli:

Pohlaví: *žena*

Délka praxe: *27*

Typ školy: městská *sídelní* vesnická

Jak často se ve vaší praxi setkáváte s těmito výchovnými poruchami?

K jednotlivým výchovným problémům zakroužkujte odpověď.

	denně	Velmi často	často	občas	zřídka	nikdy
ponižování spolužáků	a	b	c	☒ d	e	f
drobné šikanování spolužáků	a	b	c	☒ d	e	f
šikanování dětí mimo výuku	a	b	c	☒ d	e	f
spory se spolužáky o přestávkách	a	b	☒ c	d	e	f
narušování vztahů ve třídě	a	b	☒ c	d	e	f
vyrušování při vyučování	a	b	☒ c	d	e	f
žalování	a	b	c	☒ d	e	f
vulgární mluva	a	b	☒ c	d	e	f
neplnění domácích úkolů	a	b	c	☒ d	e	f
zapomínání domácích úkolů	a	b	c	☒ d	e	f
opakované pozdní příchody	a	b	c	d	☒ e	f
záškoláctví	a	b	c	d	e	☒ f
lhaní	a	b	c	☒ d	e	f
drobné podvody	a	b	c	☒ d	e	f
krádeže	a	b	c	d	☒ e	f

Modelové situace:

1. Pavel o hodinách často vyrušuje, otáčí se k sousedům, vykřikuje a upoutává na sebe pozornost.

Učitelé si myslí, že by takový žák, který má velké problémy, měl sedět vedle dětí, ze kterých si může brát příklad.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b ✓	c	d

2. Učitelé se domnívají, že chování ve třídě je možné zlepšovat stanovením jednoduchých pravidel, které žáci chápou.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b ✓	c	d

3. Martin občas vezme Davidovi svačinu. Učitel většinou pokládá drobné spory mezi dvěma spolužáky za dětské škádlení, proto většinou oba nenapomíná.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b ✓	c	d

4. Marek mluví velmi vulgárně. Je zřejmé, že problém vychází z rodinného zázemí. Kolem Marka se vytváří skupina žáků, jejichž mluva se stále více zhoršuje. Učitel si vymezí čas, aby si s celou třídou promluvil o nevhodnosti užívání vulgárních slov a zakázal jim taková slova používat. O přestávce však znovu zazní ve třídě několik nevhodných slov. Učitel tomu již nevěnuje pozornost a dělá si dál svou práci. Předpokládá, že je to otázkou času, kdy děti přestanou vulgární slova používat.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b	c ✓	d

5. Marie velice často zapomíná domácí úkoly.

Pokud žák často neplní domácí úkoly, připisuje učitel tento lajdácký počin rodičům, kteří zřejmě nemají na dítě čas nebo jsou vůči těmto povinnostem laxní.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b ✓	c	d

6. Petr je velice úspěšný žák, ale stále častěji se u něj objevují známky agresivity.

Jestliže nastane konflikt mezi žákem úspěšným a žákem s drobnějšími potížemi v učení, někteří učitelé se vždy přiklání na stranu chytřejšího.

souhlasím	souhlasím pouze částečně	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
a	b	c	d ✓

Ve třídě se může objevit nenávisť celého kolektivu vůči jednomu spolužákovi. Někteří učitelé řeší situaci se žáky společně, např. nějakou hrou, kdy se snaží u ostatních vyvolat takové pocity, které neoblíbený cítí.

8. Dovi-li se učitel, že byl obětí lži ze strany svého žáka, někteří řeší situaci pouze s ním. Pohroží mu, že za každou další lež bude potrestán.

9. Učiteli se dostane do ruky omluvenka, která nepůsobí příliš věrohodně. Okamžitě informuje rodiče a posléze je zve do školy.

10. Ve třídě jsou dva hluční žáci, kteří svým hlasitým mluvením či vykřikováním ruší ostatní při výuce. Učitel se snaží tento problém řešit rozhovorem s každým ze dvou dětí, aby našel příčiny jejich chování.

Při neúspěchu je rozhodnut řešit problém s rodiči, popř. s pedagogicko – psychologickou poradnou.

souhlasím souhlasím pouze částečně spíše nesouhlasím nesouhlasím
a b c d

Seznam literatury

- Adler, A., (1994): Děti s výchovnými problémy, Praha, Práh
- Antierová, E., (2004): Agresivita dětí, Praha, Portál
- Auger, M.-T., Baucharlat, Ch., (2005): Učitel a problémový žák – Strategie pro řešení problémů s kázní a učením, Praha, Portál
- Bláha, K., Šebek, M., (1988): Já - Tvůj učitel, Ty - můj žák, Praha, SPN
- Bláhovcová, D., (2000): Problematika pedagogických dovedností učitele primární školy ve vztahu k výchovným problémům dětí mladšího školního věku, České Budějovice, PFJU
- Čáp, J., (1993): Psychologie výchovy, Praha, Univerzita Karlova
- Čermák, J., (1998): Dětská agrese, Brno, Akademické nakladatelství CERM
- Janata, J., (2000): Agrese, tolerance a intolerance, Praha, Grada
- Jeřábek, J., Tupý, J. a kol., (2005): Rámcové vzdělávací programy pro Základní vzdělávání, Praha, Výzkumný ústav pedagogický
- Kolář, M., (2000): Bolest šikanování, Praha, Portál
- Kolář, M., (1997): Skrytý svět šikanování ve školách – příčiny, diagnostika a praktická pomoc, Praha, Portál
- Kyriacou, Ch., (1996): Klíčové dovednosti učitele, Cesty k lepšímu vyučování, Praha, Portál
- Matějček, Z., (1968): Po dobrém nebo po zlém, Praha, SPN
- Matějček, Z., (1991): Praxe dětského psychologického poradenství, Praha, SPN
- Pokorná, V., (2001): Teorie a náprava výchovných poruch učení a chování, Praha, Portál
- Říčan, P., (1995): Agresivita a šikana mezi dětmi, Praha, Portál
- Skalková, J., (1993): Humanizace výchovy a vzdělávání jako soudobý pedagogický problém, Ústí nad Labem, UJEP
- Skalková, J. a kol., (1983): Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu, Praha, SPN
- Spilková, V., (1996): Čemu se učit ve škole? K transformaci obsahu primárního vzdělávání, Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- Spilková, V., (1997): Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko - srovnávací perspektivě, Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- Spousta, V., (1994): Základní výchovné činnosti třídního učitele, Brno, Masarykova univerzita
- Train, A., (2001): Nejčastější poruchy chování dětí, Praha, Portál
- Train, A., (1997): Specifické poruchy chování a pozornosti, Praha, Portál
- Vágnerová, M., (1997): Psychologie problémového dítěte školního věku, Praha, Karolinum