

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Sociální kontexty problémového chování dětí

Michaela Rajmová

Diplomová práce

2018

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Rajmová**
Osobní číslo: **H16422**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Sociální kontexty problémového chování dětí.**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomová práce analyzuje sociální kontexty problémového chování dětí, zejména ty determinanty, které v budoucnosti ovlivňují chování těchto dětí. Teoretická část diplomové práce se věnuje vymezení problémového chování a prezentuje specifika chování této věkové skupiny klientů. Práce se zaměřuje rovněž na preventivní aktivity vedoucí k eliminaci problémového chování a na napomáhající, poradenské a etopedické instituce, které lze zařadit do resocializačního kontextu. Empirická část práce prezentuje výzkum, který se věnuje za pomoci vhodných metodologických strategií analýze problémového chování v širších i užších sociálních kontextech. Výsledky výzkumu obohatí teorii a praxi resocializační pedagogiky a doplní tak poznatky z oblasti problémového chování, které se jeví jako závažný sociální jev současné společnosti.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KALEJA, Martin. Základy etopedie. Ostrava. Ostravská univerzita, 2013, 74 s. ISBN 978-80-7464-271-5.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Problémové chování dětí a mládeže. Praha: Grada, 2011, 120 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3672-3.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Praha: Portál, 2012, 162 s. ISBN 978-80-262-0182-3.

JANSKÝ, Pavel. Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 292 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD : zásady výchovného vedení : působení relaxačních technik : dospívání hyperaktivních dětí. Praha: Grada, 2010, 238 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2697-7.

FARRELL, Michael. The effective teacher's guide to behavioural and emotional disorders: disruptive behaviour disorders, anxiety disorders, depressive disorders and attention deficit hyperactivity disorder [online]. 2nd ed. London: Routledge, 2011, 1 online zdroj (128 s.) [cit. 2017-03-21]. ISBN 9780203834350.

KALLIOPUSKA, Marja. Children's helping behaviour: personality factors and parental influences related to helping behaviour. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1980, 203 s. Annales Academiae scientiarum Fennicae.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2017**

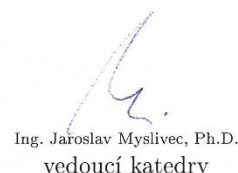
Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2018**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



L.S.



Ing. Jarošlav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2017

Prohlášení

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne

.....

Poděkování

Poděkování patří žákům druhého stupně základní školy, kde byl prováděn výzkum, paní ředitelce základní školy za umožnění a zprostředkování výzkumného šetření, dále třídním učitelkám druhého stupně této školy, za trpělivost a vstřícnost při rozhovorech k mému výzkumu. Také panu profesorovi Pavlovi Mühlpachrovi, který mi vedl práci do doby, kdy působil na Univerzitě Pardubice na Katedře věd o výchově. A to hlavně za odbornou kontrolu, trpělivost a úpravy provedené v počátcích mého úsilí. Taktéž panu doktorovi Jaroslavu Myslivcovi za odborné rady ke kvantitativnímu výzkumu. Můj vděk náleží i paní doktorce Marcele Ehlové, která byla ochotná převzít vedení mé diplomové práce a provést nejen příslušnou kontrolu, ale i poskytnout mi nespočet odborných rad. A v neposlední řadě děkuji všem svým blízkým přátelům a rodině, jež mě podpořili, pomohli mi a vydrželi to se mnou až do úplného konce.

ANOTACE

Diplomová práce analyzuje sociální kontexty problémového chování dětí, zejména ty determinanty, které v budoucnosti ovlivňují chování těchto dětí. Teoretická část diplomové práce se věnuje vymezení problémového chování a prezentuje specifika chování této věkové skupiny klientů. Práce se zaměřuje rovněž na preventivní aktivity vedoucí k eliminaci problémového chování a na napomáhající, poradenské a etopedické instituce, které lze zařadit do resocializačního kontextu. Empirická část práce prezentuje výzkum, který se věnuje za pomoci vhodných metodologických strategií analýze problémového chování v širších i užších sociálních kontextech. Výsledky výzkumu nastiňují obohacení teorie a praxe resocializační pedagogiky a doplní tak poznatky z oblasti problémového chování, které se jeví jako závažný sociální jev současné společnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Problémové chování, děti mladšího školního věku, sociální kontexty, prevence

TITLE

Social contexts of children's problem behavior.

ANNOTATION

This thesis analyzes the social contexts of problem behavior of children, especially those determinants, which in the future influence the behavior of these children. The theoretical part of the thesis is dedicated to detect a problematic behavior and presents the specifics details of the behavior of this group of clients who share the same age. The thesis also focuses on preventive activities leading to the elimination of problematic behavior and on helping, counseling and etopedic institutions, which can be included in the re-socialization context. The empirical part of the thesis presents a research which is devoted to the use of suitable methodological strategies to analyze problematic behaviors in wider and narrower social contexts. The results of the research outline the enrichment of the theory and practice of resocialization pedagogy, thus completing the knowledge of problematic behavior, which seems to be a serious social phenomenon of the present society.

KEYWORDS

Problem behavior, children of younger school age, social context, prevention

Obsah

Úvod	11
1. Problémové chování	13
1.1. Základní terminologické vymezení	13
1.2. Problémové chování versus porucha chování	15
1.3. Determinanty problémového chování	18
1.4. Etiologie problémového chování.....	20
1.5. Sociální kontexty problémového chování v užším a širším kontextu....	21
2. Specifika chování dětského věku	24
2.1. Vývojová stádia jedince	24
2.2. Charakteristika předškolního věku	26
2.3. Mladší školní věk.....	28
2.4. Starší školní věk.....	31
3. Prevence v oblasti problémového chování	37
3.1. Prevence a represe	37
3.2. Úrovně prevence.....	38
3.3. Primární prevence.....	41
3.4. Sekundární prevence	42
3.5. Terciární prevence	43
3.6. Prevence online násilí.....	44
3.7. Pomáhající instituce.....	45
4. Praktická část	47
5. Metodologie výzkumu	48
5.1. Cíle výzkumu.....	48

5.2.	Výzkumné otázky	48
5.3.	Stanovení hypotéz.....	50
5.4.	Metody sběru dat	51
5.5.	Charakteristika výzkumného souboru	51
5.6.	Analýza a prezentace dat z dotazníkového šetření.....	52
5.7.	Verifikace a vyhodnocení hypotéz k dotazníkovému šetření	70
5.8.	Analýza kvalitativních dat z kvalitativního šetření	78
5.9.	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	89
6.	Diskuze výsledků výzkumného šetření	92
	Závěr	94
	Použitá literatura	96
	Přílohy	100
	Příloha č. 1- Strukturovaný záznamový arch	101
	Příloha č. 2 – Polostrukturovaný rozhovor	106

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1: Záměr v nežádoucím chování jedince (Vojtová, 2008, s. 83)	18
Tabulka 2: Příčiny problémového chování	21
Tabulka 3: Vývojová stádia jedince.....	24
Tabulka 4: Informanti pro kvalitativní šetření (třídní učitelky 2. stupně ZŠ).....	52
Graf 2 - Věk žáků.....	53
Graf 3 - Bydliště žáků	54
Graf 5 - Vzdělání obou rodičů žáků.....	55
Graf 6 - Povolání matky.....	55
Graf 7 - Povolání otce	56
Graf 8 - Znamky žáků	57
Graf 9 - Počet žáků ve třídách	58
Graf 11 - Pomoc učitele/učitelky řešit s žáky jejich problém.....	59
Graf 12 - Řešení problémové situace žákem	59
Graf 13 - Vznik dohody mezi účastníky sporu	60
Graf 14 - Reakce rodičů na řešení sporu.....	60
Graf 15 - Pomoc rodič dětem s jejich úkoly	61
Graf 16 - Účast žáků na doučování.....	61
Graf 17 - Domácí příprava žáka na další den	62
Graf 18 - Pomoc rodičů žákům s učením	62
Graf 19 - Vztah žáků s rodiči.....	63
Graf 20 - Denní sledování TV žáky.....	63
Graf 21 - Trávení času na PC, mobilu, tabletu apod.....	64
Tabulka 5: Výskyt kroužků na ZŠ	64
Graf 22 - Účast žáků na školních kroužcích	65
Tabulka 6: Účast žáků na konkrétních školních kroužcích	65
Graf 23 - Zpoplatněnost kroužků na škole.....	66
Graf 24 - Účast žáků na mimo školních aktivitách.....	66
Tabulka 7: Účast žáků na konkrétních kroužcích mimo školní prostředí.....	67
Graf 25 - Záliby žáků.....	67
Tabulka 8: Konkrétní záliby žáků.....	68
Tabulka 9: Jak nejčastěji žáci tráví svůj volný čas o víkendu	68
Graf 26 : S kým nejčastěji žáci tráví svůj čas	69

Graf 27 - Jak žáci pomáhají svým rodičům	69
Tabulka 11: Soužití žáka ve společné domácnosti ve vztahu se vztahem žáka k rodičům	70
Tabulka 12: Očekávané četnosti k předcházející tabulce	71
Tabulka 13: Yatesova korekce k předcházející tabulce.....	71
Tabulka 14: Vztah žáka s rodiči	72
Tabulka 15: Očekávané četnosti k předcházející tabulce	72
Tabulka 17: Vliv sledování TV na účast žáka na zájmových činnostech ve škole	73
Tabulka 18: Očekávané četnosti k předcházející tabulce	73
Tabulka 19: Souvislost trávení času na mobilu, PC, tabletu apod. a účastí žáka na zájmových činnostech	74
Tabulka 20: Očekávaná četnost k předcházející tabulce:	74
Tabulka 21: Souvislost mezi účastí žáka na zájmových činnostech ve škole a věkem žáka....	75
Tabulka 22: Očekávané četnosti k předcházející tabulce	75
Tabulka 23: Vlastní zkušenost žáka se šikanou ve třídě a vliv žákova věku.....	76
Tabulka 24: Očekávané četnosti k předcházející tabulce	76
11,057	76
Tabulka 25 : Souvislost účasti žáka a zájmových kroužcích ve škole a zpoplatnění těchto kroužků	77
Tabulka 26 : Očekávané četnosti k předcházející tabulce	77

Úvod

Závažným sociálním jevem, který se řeší již několik desítek let, jsou problémy v chování dítěte v jeho dětském věku. Vzhledem k tomu, že se velice často pohybují v různých prostředích, kde se tato věková skupina vyskytuje celkem běžně, nemohu si nevšimnout, jakou patřičnou úlohu hraje přístup nejednoho dospělého ke způsobu chování dítěte. Netvrdila bych, že je správným řešením takovéto projevy dítěte omlouvat, ale je zapotřebí dospělého naučit s takovými dětskými projevy pracovat. Pokud je to jen trochu možné, vytvořit prostředí určené právě pro obnovu vztahu, lepší socializaci a přirozený vývoj dítěte, náležící jeho věku.

Zvolila jsem si takové téma diplomové práce, jenž mi snad pomůže, pochopit jednání dětí s problémy v chování a možná i naučit se způsobu práce s nimi. Počátky mého dohledu nad mladšími jedinci byly znát již na několika letních táborech, kde jsem působila jako oddílová vedoucí.

Tak, jako mnoho mých vrstevníků, tak i já jsem si prošla vzpurným obdobím. Z toho vzešlo, že během období studia střední školy jsem docházela do zařízení, kterému se říká NZDM, tj. nízkoprahové zařízení pro děti a mládež. Tam mi opravdu pomohli se vyrovnat s přechodem z vesnické základní školy na pro mne obtížnější střední školu.

Sociální pracovník, který mne měl na starosti, na mne zapůsobil na tolik, že jsem se po střední škole, rozhodla studovat obor sociální a charitativní práce na Univerzitě v Hradci Králové (dále jen UHK). Moji další zkušeností byla práce v zahraničí na pozici au pair, což je označení pro slečnu či paní na hlídání dětí. Tato zkušenost ještě předcházela studiu na UHK, v podobě jednorozhodního samostatného působení v jedné německé rodině. Přinesla mi poznání řady nových výchovných postupů a prvků, včetně těch, vyplývajících z odlišných názorů mých a rodičů, na výchovu těchto dětí. Tuto zahraniční praxi hodnotím pro mne jako velmi přínosnou.

Samozřejmě nemohu opomenout školní praxe v bakalářském studiu na UHK. Spolupráce s dětmi a prostředí dětí i mládeže hrály v mém životě velice podstatnou roli. A před čtyřmi lety, při studiu, jsem navázala kontakt v jedné nejmenované organizaci v Pardubicích, kde jsem rozvíjela své základy práce s dětmi v podobě animátorky. Letní školní tábory, návštěva NZDM, brigáda na pozici animátorky, praxe ve dvou hradeckých NZDM a v nedávné době absolvování praxe v Dětském domově v Nechanicích, všechna tato prostředí jsou místem, kde jsem se s dětmi s problémy v chování setkala. Každé určité problémové chování mělo nejen svůj specifický původ, ale zároveň i řadu společných faktorů.

To je tedy důvodem, proč jsem si vybrala oblast týkající se jednak socializace, ale i resocializace jedince ve společnosti.

Cílem mé práce je rozpoznat sociální kontexty problémového chování jedinců v dětském školním věku. Zjistit, které determinanty skutečně ovlivňují chování dětí. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část pojednává o vymezení problémového chování a prezentuje specifika chování této věkové skupiny klientů. Termín tedy „dítě“, jenž se bude objevovat v průběhu celé práce, není tzv. „nic neříkající pojmenování“, ale je nutné konkretizovat věkovou kategorii, s níž se bude v celé diplomové práci pracovat. Rovněž poslední úsek teoretické části upozorňuje na nezbytnost zavedení novějších napomáhajících aktivit vedoucích k eliminaci takového jednání dětí. Současně tato kapitola navádí k budování dalších preventivních, poradenských a etopedických institucí, které lze zařadit do resocializačního kontextu. Empirická část pak popisuje v širším i užším sociálním kontextu, za pomoci metodologických strategií, výzkum věnující se dětem s problémy v chování. V praktické části zajišťuje kombinace kvalitativního a kvantitativního zkoumání větší komplexnost výsledků od dvou výzkumných souborů (žáků i třídních pedagožek). Tito respondenty (žáci) se účastnili dotazníkového šetření a participienti (třídní učitelky) šetření s využitím metody rozhovoru. Tato část rovněž zahrnuje výsledky výzkumu, interpretaci zjištěných údajů a poznatků, ale i samotnou poslední část týkající se závěru celého šetření. Závěr obsahuje vyhodnocení a naplnění stanovených cílů. Potom případná doporučení a návrhy na opatření k zvolenému tématu.

1. Problémové chování

Tato kapitola se rozděluje na několik podkapitol, jejichž obsah je nutné zmínit v souvislosti s problémovým chováním, výrazy týkající se tématu. Současně je důležité odlišit problémové chování od poruchy chování, což bývá velice často zaměňováno. Také nesmíme opomenout, že problémové chování se nezrodí jen tak náhodou, předchází jemu spousta faktorů a událostí, jež ho mohou ovlivnit. A poslední podkapitola popisuje možné příčiny, které nastávají při působení uvedených faktorů.

1.1. Základní terminologické vymezení

I když samotná práce pojednává o chování označeném jako problémové, je nezbytně nutné vymežit a vysvětlit si jednotlivé související pojmy jako:

- **Normální chování**

je takové jednání, jež je přijatelné většinou společností a nepoškozuje ji samotnou, tj. takzvané statistické pojetí. Poté můžeme za normální považovat i to, co je odvozeno od nějakého rituálu či zvyku, tj. pojetí sociokulturní (Michalová, 2012).

Problém nastává tehdy, když něco normálního člověka ohrožuje či znevýhodňuje. Autorka knihy *Předškolák s problémovým chováním* Zdeňka Michalová uvádí, že to, co je normální, se nám často nemusí líbit nebo to pro nás může být škodlivé.

- **Norma**

je jistě širší pojem, vzhledem k tomu, že se takovýto pojem vyskytuje v mnoha oborech, které si jej vysvětlují tzv. po svém. Tedy ve svém kontextu. Všeobecně, by se ale norma dala nazvat pravidlem, které je třeba dodržovat, ať už je psané či nepsané. Takového pravidlo je závazné pro každého žijícího tvora v sociálním útvaru tedy v rodině, skupině, třídě, společnosti, státu apod.

Normu můžeme taktéž chápat z pohledu mediálního. Jak tvrdí Vágnerová (2000) ve shodě se Šulovou (2002), „...představuje vzor toho, co je opakovaně a často atraktivním způsobem prezentováno jako žádoucí nebo standardní“.

Dalo by se to také nazvat idealizovanou realitou (In Michalová, 2012, s.14).

- **Odchylka od normy**

je projevem míry přizpůsobivosti prostředí a její porušení se projevuje výskytem subjektivních obtíží (Jánský, 2004).

Jak tvrdí Jánský v knize *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních* „... je možné normalitu vyjádřit jako míru psychosociální adaptace, která škálově

popisuje, jak zkoumaný člověk funguje psychologicky, sociálně a profesně.“ (Jánský, 2004, s. 18).

- **Definice problémového chování**

Dle Michalové (výše uvedená publikace) by se dalo označit, že problémové chování člověka je takové chování, jež evokuje vypořádání se s obtížnou situací. Je to nepřizpůsobení se neboli nedostatečná adaptace na vzniklý stav, ve kterém se dotyčná osoba nachází. Tuto definici lze vztáhnout na všechny věkové kategorie. Přičemž nesmíme opomenout působení nemalého množství nacházejících se faktorů v daný moment, které mohou být příčinou problémového chování (Michalová, 2012).

- **Problémové dítě**

je související termín, který je pracovním označením, vyjadřujícím z pedagogického hlediska odchylku, jenž je nežádoucí ve vývoji a projevech jeho osobnosti (Jánský, 2004).

Abychom byli vůbec schopni určit, že se jedná právě o problémové chování, měli bychom se zamyslet nad tím, jestli nečiníme špatné zařazení z následujících důvodů:

- **Dopouštíme se zbytečného nálepkování** (škola, která má problémy s jistým žákem, by se měla zamyslet, jestli je nemůže vyřešit vlastním přičiněním).
- Když již nějaké problémy jsou, měli bychom se soustředit na **včasné doporučení k odborníkům** (zabrání tak tvorbě negativního prostředí pro spolužáky ve spojení se vzděláváním).
- **Zabránění vyloučení žáka s problémovým chováním ze školy**, ponechání utvořených vztahů ve školní třídě a tím i zmírnění špatné socializace v jeho životě (Vojtová, 2008).

Takovéto dělení se nachází v knize od Vojtové, jenž srovnává své tvrzení s Rustemierem v jeho publikaci z roku 2002. Já bych jej doplnila možná o větší spolupráci s těmi, co se podílejí na výchově problémového dítěte, tedy hlavně s rodiči, popř. s osobami, které jsou s ním v časté bezprostřední blízkosti a mají na něj jistý vliv v jiném než rodinném prostředí (Rustemier: In Vojtová, 2008).

Mnozí autoři jako je Vojtová, Rustemier, Helus, Hayden, Sobotková, Jánský, Jahnukainen apod. se více či méně utvrzují v názoru, že právě vyloučení žáka ze školy, je nejzávažnější důvodem k jeho špatné socializaci v budoucnosti, a to až do dospělosti.

Jak tvrdí ve své knize Pavel Jánský: *"Odhadované počty dětí s problémy v prospěchu nebo chování bývají dle různých autorů uváděny odlišně, v rozmezí 2–20 % výskytu školní*

populace. Důvodem bývá nejednotný přístup při vymezování hranic normality a posuzování osobnosti žáků." (Jánský, 2004, s. 19).

S tímto názorem od pana doktora Jánského se ztotožňuji. Pokud učitel či jiný hodnotící neví přesně, co je normální, natož aby to vědělo samo dítě, nemůže zařadit jen tak, dítě chovající se tak zvaně "nenormálně" mezi chovající se problémově a naopak.

V dnešní době je opravdu těžké říci zcela jednoznačně co je normální, co je normalita apod. Přesto se musíme shodnout, že je jisté chování přes rámec slušnosti. Tedy stanovit si určité meze. Ano, k tomu nám pomáhají normy a zákony. Jediný ne 100%, ale přesto účinný systém, jak dojít k závěrečné shodě, že se nám tzv. „*dítě nevejde do tabulek*“.

Kdybychom dbali na přesnost, museli bychom vnímat dítě s problémovým chováním více globálně, komplexně, souhrnně atd. Předejít tak chybám při diagnóze je nezbytně nutné. Pokud jsme v pozici pedagoga, volíme převážně variantu poslat dítě k dalšímu vyšetření pro podezření na poruchu chování nebo na problémové chování. Následně tedy při krátkodobé variantě pouze problémového chování musíme, činit preventivní pedagogicko-psychologické působení.

Vojtová také uvádí rozdíly mezi problémovým chováním a poruchou chování ve 3 aspektech:

- *v motivaci nežádoucího chování,*
- *v časovém období a v intenzitě nežádoucích projevů chování,*
- *ve způsobech podpory a intervence dítěte* (Vojtová: In Vojtová, 2008, s.78).

Z těchto aspektů je v následující podkapitole porovnáno dítě s poruchou chování a s problémy v chování.

1.2. Problémové chování versus porucha chování

Problémové chování bývá velice často zaměňováno za poruchu chování, proto bych zde ráda rozlišila tyto dva pojmy.

• **Porucha chování**

je tedy poruchou pozornosti a hyperaktivity (ADHD), afektivní poruchou (deprese), poruchou adaptace (neurózy) apod. (Michalová, 2012).

Sama porucha chování je vymezena jako dlouhodobé chování, tj. alespoň 6 měsíců v jakémkoliv prostředí (doma, ve škole, v práci, ve volném čase aj.). Dalšími znaky jsou porušování sociálních norem, neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy, zvýšená agresivita jako násilný způsob jednání (Michalová, 2012).

Nejvíce se o rozdělení poruch dle různých typů dozvídáme v MKN 10 (Mezinárodní klasifikace nemocí 10.revize). Zde jsou poruchy chování označeny pod číslem F91, jež charakterizuje opakované přetrvávající, agresivní, asociální nebo vzdorovité jednání, je závažnější, než běžné dětské jednání zlobení nebo rebelantství dospívajících.

Tento druh poruch chování může být projevem i jiné psychiatrické poruchy – preferovaná příslušná diagnóza. Diagnóza je založena na nadměrném praní se nebo týrání, krutosti k lidem nebo zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útoky z domova, časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Poruchy chování mohou být sdružené s emočními poruchami (F92) i hyperkinetickými poruchami (F90).

Patří sem tedy:

F91.0 – Porucha chování vázaná na vztahy k rodině – disociální nebo agresivní chování (a nikoli pouze opoziční, vzdorovité, rozvratnické), soustředí se na domov a na meziosobní styky se členy nukleární rodiny nebo s dalšími členy domácnosti.

F91.1 – Nesocializovaná porucha chování – kombinace trvalého disociálního nebo agresivního chování, s výrazným pervazivním narušením vztahu jedince k ostatním dětem. (Porucha chování samotářského agresivního typu)

F91.2 – Socializovaná porucha chování – disociální nebo agresivní jednání trvalého rázu, vyskytující se u jedinců, kteří jsou celkem dobře integrováni do skupiny stejně starých.

- Porucha chování skupinového typu
- Skupinová delikvence
- Poklesy v souvislosti s členstvím v gangu
- Krádeže s partou
- Záškoláctví

F91.3 – Opoziční vzdorovité chování – porucha vyskytující se u mladších dětí, která je primárně charakterizovaná vzdorovitým, neposlušným a rozkladným chováním, které však neobsahuje delikventní činy ani extrémnější agresivní nebo disociální chování. (u této poruchy si musíme dát pozor na stanovení správné diagnózy).

Další poruchy chování – **F91.8 – Jiné poruchy chování a F91.9 – Porucha chování NS** (MKN 10, 2009).

A posléze se již dostáváme k samotnému výrazu syndromu problémového chování.

- **Syndrom problémového chování**

Richard Jessor a jeho manželka Shirley formulovali teorii problémového chování. Nazvali ji jako chování, které je ze sociálního hlediska definováno jako problém, zdroj obav, nepříjemné ve spojení s normami. Dle Jessornových je syndrom problémového chování definován jako: „*Adolescent chovající se rizikově v jedné oblasti bude takové chování pravděpodobně rozšiřovat na více oblastí.*“ Ale i pro problémovou danou věkovou skupinu je chování vnímané společností jako ohrožující či nebezpečné. Toto chování ovšem není patologické (chorobné). Takovíto adolescenti mají negativní postoj ke vzdělání, mnohdy podnikají záškoláctví, zneužívají návykové látky, jsou agresivní apod. (Sobotková, 2014, s. 43).

Vojtová ve své knize uvádí, že **žáka s problémy v chování** bychom mohli charakterizovat takto:

Žák o svých problémech ví, vadí mu, že tyto problémy činí a chtěl by je odstranit, v hodinách i o přestávkách normy nenarušuje úmyslně, ale často se díky takovému porušení dostává do vnitřního konfliktu, mezi požadavky kladenými zvenku a jeho vnitřními potřebami. Neumí se mezi těmito dvěma nároky rozhodnout a následně prožívá negativní emocionální zážitek. Koná tedy neadekvátní rozhodnutí v dobré víře napravit své činy. Všechny problémy mají však krátkodobý charakter, popř. jsou nahodilé nebo periodické. Téměř vždy jsou v souvislosti vývoje dítěte. Pomocí a intervencí zde jsou pouze cílená pedagogická opatření v systému školního prostředí, třídy a užívání speciálně pedagogických metod (Vojtová, 2008).

Příčemž **poruchové chování** je pravým opakem žáka s problémy v chování:

Takový žák se necítí být s danými normami v konfliktu, ale nepřijímá je, velice často se stává, že je ignoruje. S tím souvisí také, že žák nevnímá vinu ve vztahu k důsledkům jeho vlastního jednání. Jeho chování je dlouhodobé a v souvislosti s jeho morálním vývojem se neustále prohlubuje. Podporou a intervencí je mu komplexní vyšetření tedy pedagogicko-psychologické (Vágnerová: In Vojtová, 2008).

Vojtová zpracovala přehlednou tabulku, která se týká rozdíly žáků s poruchou v chování a s problémovým chováním.

Tabulka 1: Záměr v nežádoucím chování jedince (Vojtová, 2008, s. 83)

ZÁMĚR V NEŽÁDOUCÍM CHOVÁNÍ JEDINCE	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou v chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit normy nenarušuje úmyslně jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami žáka nálepkou problémového žáka trpí a vyvolává v něm negativní emocionální zážitky 	<ul style="list-style-type: none"> není s danými normami v konfliktu nepřijímá je, popř. je ignoruje zpravidla nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání
ČASOVÁ DIMENZE NEŽÁDOUCÍHO ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou v chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> problémy bývají krátkodobé popřípadě se projevují v určitých periodách mívají vývojové souvislosti bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím 	<ul style="list-style-type: none"> porušuje normy dlouhodobě vývojová specifika morálního vývoje způsoby nežádoucího chování prohlubují
NÁPRAVA, KOMPENZACE, REEDUKACE	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou v chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> k nápravě vedou cílená pedagogická opatření speciálně pedagogické metody kompenzují nežádoucí chování žáka, navozují nové modely chování, které by žákovi umožňovaly přiměřené naplňování jeho potřeb 	<ul style="list-style-type: none"> náprava vyžaduje speciální péči směřuje k převádění (sublimaci) způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného k chování, které je přijatelné

1.3. Determinanty problémového chování

Činitelů, které působí na chování dítěte, je bezmezně nespočet. Uvedla bych tedy následující dělení dle knihy od Sobotkové (Rizikové a antisociální chování v adolescenci) a poté vybrala jen některé, jež já považuji za více ovlivňující.

Syndrom problémového chování staví na třech skupinách faktorů:

- Biologické** – pohlaví, hormonální systém, tělesná konstituce, fyzická odolnost vůči bolesti, vrozené handicapy atd.
- Psychologické** – rysy osobnosti, sebepojetí hodnotová orientace, postoje
- Mající sociální kontext** – sociodemografické charakteristiky, prostředí, rodinná konstelace vrstevníci sociální kognice, dále sociální chování adolescenta – struktura problémového chování a konvenčního chování (Sobotková, 2014).

Dále se mezi oblasti osobnosti řadí projektivní a rizikové (chování a sociální prostředí).

Byly tvořeny i jisté studie od manželů Širůčkových a Macka a vliv jednotlivých faktorů nepotvrzují, ale dokonce tvrdí, že je třeba zkoumat jednotlivé formy chování adolescentů v průběhu jejich socializace.

Nicméně v mnoha případech jde o negativní životní události, odmítání dítěte, problémy ve výchově, včetně ústavní výchovy, poruchu ve vztazích, případně vzdělávací problémy (Jánský, 2004).

Faktory působící na dítě, již v útlém věku, posléze i v pozdějším vzpurném období – výběr nejzásadnějších z nich.

- **Fyzická odolnost vůči bolesti**

Nejeden psycholog či psycholožka nám potvrdí, že názory na fyzickou odolnost vůči bolesti převažují ve vyšší míře u žen. Ale to tedy nemá vůbec nic co dělat s mohutnější mužskou tělesnou konstitucí.

- **Genetická predispozice (dědičná delikvence)**

Tělesná stavba a komplex chemických struktur (lidé, kteří mají genetickou predispozici se při napadení budou chovat agresivněji).

- **Charakteristika osobnosti**

Dominantní rysy nám mohou o člověku velice prozradit a pak můžeme snáze pochopit, že tato osoba, takto reaguje normálně. Obdobně s ní souvisí i temperament.

- **Postoje a názory, hodnotová orientace**

To, jaké nám jsou předávány názory od nejbližších, se kterými žijeme nebo jsme žili od narození, je pro nás zásadním kritériem při rozhodování.

- **Prostředí**

Já osobně si myslím, že prostředí je jeden z nejzásadnějších faktorů, které mají vliv na chování dítěte. Nejvíce pak rodinné prostředí, prostředí školní a prostředí utvářené ve vrstevnické sociální skupině.

- **Výchova**

Je to podstatná složka v celém vývoji dítěte. Jde tedy nejen o výchovný proces podle způsobu rodičů (osob vychovávajících), ale i o působení dospělých ve školním prostředí, přátel i příbuzných rodičů apod. (Michalová, 2012).

Samotná negativní životní událost zanechá v našem životě nemalou stopu, může poškodit stránku naší osobnosti.

1.4. Etiologie problémového chování

K tomu, abychom zjistili, že má dítě problémové chování je zapotřebí vypořádat se s ním, jak se v určitých situacích chová. Mezi nejčastější projevy lze zařadit zhoršený prospěch ve školním prostředí, „...*nepozornost, nepořádnost, hyperaktivita, impulzivita, krádeže, lhaní, negativismus a vzdor, nepřátelské chování, opozice, agrese a násilnost, riskantní chování, sklíčenost, deprese, úzkosti, neurotické projevy, neupravenost, nečistota, záškoláctví nebo obecně absence při vyučování...*“ (Jánský, 2004, s. 20).

Pokud se dítě shoduje ve více možných projevech uvedených výše, je zřejmé, že by se mohlo v jeho případě jednat o problémové chování. Ale na to je potřeba více metod zkoumání dítěte a více odborného diagnostikování.

Při práci s problémovými dětmi nás ale více než projevy (které nás tedy opravdu ujišťují, že se nejedná o poruchu chování) zajímají příčiny, jež jsou právě tou podstatnou skutečností, říkající nám, kde je chyba. Jádro problémového chování se nachází především v příčinách toho, proč dítě jedná tak, jak jedná.

Jednou možnou příčinou problémového chování či vzniku poruchy chování je nějaká náhlá změna, nedostatečně uspokojená potřeba bezpečí, vztahu nebo jiného nedostatku. Taktéž se mezi velké změny dá zařadit změna v přístupu k dítěti, hlavně ze strany učitelů, rodičů a osob nejbližších. To se pak problémové chování stává tak zvaným kompenzačním mechanismem dítěte, který je náhradou obvyklé reakce při podmínkách, na něž je jedinec zvyklý. Dalšími příčinami jsou nedostatky vytvořené bez etiologické podmíněnosti. Pocit bezpečí, správně utvořené školní podmínky, aby se žák necítil méněcenný, neúspěšný, nespokojený apod. (Jánský, 2004).

Opravdu důležitou složkou, která stojí za pozornost nejen učitele jsou vztahy s vrstevníky, tedy především šikanování, vandalismu, krádežím atd. (Kolář, 2005).

Škola by měla být terapeutickým prostředím dle Matějčka, tedy prostředím, v němž se utvářejí budoucí hodnoty, názory, postoje, vztahy, sociální role, sebepojetí i sebehodnocení a v neposlední řadě i jistá spolupráce (kooperace).

Nesmíme, ale vyřadit z možných původů problémového chování i to, že se v průběhu života jedince dostavily symptomy, vykazující takové jednání, což ale nemuselo být vůbec zapříčiněno faktory, uvedenými výše. Rušivé formy chování se mohou dostavit i před nástupem do povinné školní docházky. Jejich reputace v tomto případě nepůsobí moc pozitivním dojmem a ihned mohou být zaškatulkovány mezi ty „problémové“. Postupem času však pedagogové zjišťují, že na vině jsou zapříčiňující faktory, které přetrvávají po celý jeho vývojový cyklus. Patří sem např. „*temperament, genetické faktory, neurobiologické faktory,*

interakce dítěte s rodiči, charakteristické rysy rodiny, observační učení, charakteristika školy (styly vedení, variabilita školní třídy, řízení celé školy, pravidla chování, kázeňská politika školy).“ (Michalová, 2012)

Tabulka 2: Příčiny problémového chování

Příčiny problémového chování		
vnitřní	Vnější	Mezilidské
duševní zdraví	Hluk	poškození smyslového vnímání
kognitivní schopnosti	Teplota	problémy s komunikací
bolest	přelidněnost	nedostatečné oceňování
zneužívání návykových látek (vzniká závislost)	zasedací pořádek	postoje a očekávání
	nerespektování soukromí	strach, frustrace
fenotypy	zneužívání v jakékoli formě	naučené chování

Konformní chování žáků nám ale nikterak nezaručí ani prostředí, ani kvalita těch subjektů, který dotyčného jedince vychovávají a ani pozitivní podmínky socio-ekonomického, kulturního a rodinného zázemí. Přesto hrají podstatnou roli v chování jedince, který ho může cíleně využít ve svůj prospěch (Kaleja In: Štefanovičová, Kaleja, Šulovská, 2014).

Žáci, kteří vyrušují při procesu vyučování, jsou jedním typem žáků problémových (především neklidní, konfliktní, provokující, a agresivní žáci). Druhým typem, na podobné ne-li horší úrovni, jsou žáci, kteří odmítají v procesu vyučování pracovat (tedy např. odmítá jít k tabuli, když ho učitel/ka vyvolá, při zadání cvičení, jenž mají žáci vyplnit absolutně nespolupracuje a odmítá veškerou aktivitu v hodinách, ale i co se týče domácích úkolů chová se pasivně. Zjednodušeně řečeno, má velice důrazný odpor k jakékoli práci související se školou, dokonce i nosit pomůcky na hodinu (Auger, Boucharlat In: Štefanovičová, Kaleja, Šulovská 2014).

1.5. Sociální kontexty problémového chování v užším a širším kontextu

- **Užší kontext**

Rodina – V mnoha psychologických publikacích se uvádí, že dítě vždy ovlivňuje z velké části a úplně prvotně rodina. Rodiče působí na dítě různými technikami, které převzali od svých rodičů a nebo je dokonce převzali z odborných publikací. Nezabráníme tomu, že mnohdy jsou tyto návyky z rodin špatné a potýkají se tedy s kritikou ve školním prostředí. V případě kompromisu (učitelů i rodičů) se dá ještě mnohé zachránit a vychovat dítě správným působením. Ale tak jako již malé dítě okouká od rodičů jejich gesta, mimiku, řeč apod., tak o to horší je to ve starším školním věku, kdy žák již ví, co se smí a co ne. Pokud se

setkáme se špatným chováním jednoho rodiče např. vůči společnosti, škole, ale i druhému rodiči je to velice nepříznivým příkladem dítěte, a to hlavně v momentu, kdy toto jednání rodiče zpozoruje. Podle autora Nešpora se můžeme dočíst, že výchovné styly rodičů lze rozdělit do těchto kategorií: *Přijímající rodič, odmítající rodič, omezující rodič a povolný rodič* (Kasalova a Kasal, 2011). Na tomto rozdělení je jasně vidět, jak rodič pracuje při výchově s dítětem. Mít o dítě zájem a umět mu nastavit jistá pravidla a hranice je důležité pro obě strany a také pro jeho budoucí vývoj v interakci s dalšími subjekty. Na výchovu má vliv i zázemí, ve kterém dítě s rodinou žije. Tedy nežádoucí vzorce chování mohou být zapříčiněny situací v rodině, takovým rodinám říkáme sociálně a ekonomicky slabé rodiny. Selhání rodičů v rodičovské roli můžeme mít následující projevy: nedostatek zájmu rodičů o vzdělání jejich dětí, neefektivní rodičovská disciplína, nedostatek zjevných projevů rodičovské náklonnosti, nezájem rodičů o dítě až odmítavý postoj k dítěti, náladovost rodičů se sklony k agresi, používání tělesných trestů, týrání nebo zanedbávání dítěte (Farrell, 1995).

Škola – Působí dlouhodobě na chování žáka, ovlivňuje ho již od nepovinné docházky do mateřské školy. Zároveň je druhotnou institucí, která nutí dítě převzít roli žáka, adolescent pomalu díky škole navazuje rovnoprávnější vztah s učitelem. Navazováním vztahů se svými spolužáky a kamarády vytvářejí školní „subkulturu“. Zde se díky vlivu osob této subkultury rodí problémové či rizikové chování. Jedinec činí, díky vlivu svých vrstevníků ve školním prostředí, přestupky proti školnímu řádu (např. neplnění písemných úkolů, zameškání školní docházky, vzdor vůči učiteli, zesměšňování, odmítání, verbální i neverbální agrese, šikanování, lhaní, podvádění, vliv návykových látek, přestupky vůči majetku i obyvatelstvu v okolí), (Dolejš, 2010). Co bych zde ještě zmínila je vztah učitele s žáky. To, na jaké úrovni si buduje učitel svůj přístup k žákům, jestli je více kamarádský nebo spíše více autoritativní, tak to záleží pouze na něm. Nicméně se to velice projevuje na chování třídy jako celku. Pokud si umí učitel najít k žákům cestu a oni opravdu věří, že je s nimi na jedné lodi, že je jejich partner, který se s nimi i občas zasměje, vzniká mezi nimi vztah založený na sympatiích (Bokovská, 2011).

- **Širší kontext**

Sem můžeme dle různých úhlů pohledu zařazovat všechna působení na dítě, které se nachází v české společnosti. Tedy např.:

Sociálně-kulturní systém dané země – politika daného státu, ekonomická situace ve státě, kulturní zvyky, pravidla, normy. „*Společenský pokrok je doprovázen velkým množstvím nových informací vytvářejících nepřehlednou mozaiku světa, ve které se člověk postupně ztrácí.*“ (Dolejš, 2010, s. 15).

Společnost – základním atributem člověka je společenská, která se projevuje vztahy jednotlivce s okolními osobami či skupinami (Tyrlík, Macek, Širůček, 2010).

Komunikační média - Dříve mladí více listovali novinami, knihami a poslouchali hudební relace. Již několik let zpětně, ale až do dnešní doby zaznamenáváme prudký nárůst užívání moderních komunikačních zařízení. Jednoduše jsme uvízli u televizorů, před počítačem, s tabletem v ruce a co si nedokáže představit žádný současný teenager, že by byl, byť jen jeden den bez mobilního telefonu. Pro většinu obyvatel se stala elektronická síť nejdůležitějším zdrojem zpráv, a to především na sociálních sítích. Násilné jednání kvůli sledování různých pořadů, které by ani v tom časovém úseku neměli vysílat. Ale i násilné chování ze sledování elektronických pohádek. (Gerbner, Gross In: Jedlička, 2015).

Vrstevníková skupina – Dospívající děti se s vlivem názorů vrstevníků více odklánějí od názorů svých rodičů a jiných dospělých, za což může vliv vrstevníkové skupiny. Díky takovému kolektivu se může dostat jedinci uznání, spolupráce a společných zážitků. Dítě má v prostředí takové skupiny pocit, že je respektováno i co se týče jeho vizuálního stylu oblékání, hodnotových postojů či svého ojedinělého stylu řeči (komunikace). Vrstevníci se tedy staví do pozice sobě rovných (mnohdy i spřízněných duší). Tato skupina by se pak dala vystihnout termínem „subkultura mládeže“ (Jedlička, 2015).

Volný čas – Je důležitým časovým úsekem v náplni dne dospívajícího dítěte. Je to doba v hodná k osobnostnímu růstu a morální výchově. Svoboda je pak myšlenkou, vycházející a naplňující tento čas. Záleží tedy na každém, jakou náplň svého volného času si zvolí (Kaplánek, 2012). Tudíž se velice často stává, že děti tráví svůj volný čas nebezpečně či rizikově. Ať už poukážeme na užívání návykových látek (tabákové výrobky, drogy, alkohol), tak hazardování se svým životem v podobě akrobatických kousků ve venkovním výškovém prostředí na střeše nějakých budov apod.

2. Specifika chování dětského věku

V této kapitole se věnuji ohraničení jak pojmu „dítě“, tak i „dítě s problémy“. Dále ve srovnání s několika autory uvádím jednotlivé kategorie (jejich případné charakteristiky), členění věku vývoje jedince z hlediska psychologického, ale i pedagogického. Další podkapitoly, související se specifickými chování dítěte, více zaměřují na mladší školní věk a starší školní věk. Důvodem je mé následné srovnání této skupiny s empirickou částí a výzkumem této práce. V závěru mé diplomové práce dojde k srovnání s těmito údaji, byť je nebereme jako nějakou normu pro správné a špatné chování dítěte v jeho životě.

Vymezení termínu dítě:

Dítě je jedincem nacházejícím se v určitém věkovém rozmezí, který výstižně označíme jako dětský věk či věk dětství (Helus, 2009).

Z hlediska diagnostického tvrdí Jánský ve své publikaci, že jedinec dětského věku vyjadřuje pouze jistou odlišnost od dané požadované normy. Takové hledisko je důležité zmínit vzhledem k tomu, že se týká chování dítěte a jeho problémů. Jako autorka této diplomové práce souhlasím s tvrzením Jánského, problémové dítě je nevhodné označení, které by mělo být nahrazeno pojmem, dítě s problémy, popř. dítě s rizikovými projevy (Jánský, 2014).

2.1. Vývojová stádia jedince

Obecné dělení vývojových stádií člověka, na kterém se mnozí autoři (Vágnerová, Čáp a Mareš, Langmeier a Krejčíková) shodují:

Tabulka 3: Vývojová stádia jedince

Období	Název období
před porodem	prenatální období
0–1 měsíc	novorozenecké období
do 1 roku	kojenecké období
1–3 roky	batolecí období
3–6 let	předškolní období
6–11/12 let	mladší školní věk
11/12–15 let	starší školní věk
15–20/22 let	adolescence (prepuberta, puberta)
20/22–30 let	mladá dospělost
30–45 let	střední dospělost
45–60/65 let	pozdní dospělost
nad 60/65 let	Stáří

Jednotlivé specifické chování dle věkové kategorie rozděluje mnoho autorů, uvedeni jsou však jen někteří, vzhledem k rozsahu této kapitoly.

Dělení z hlediska periodizace rozlišuje Vágnerová na devět období dětského věku:

1. *období prenatálního věku* (jedinec, ještě nenarozený v těle matčině)
 2. *období novorozeneckého věku* (samotný porod novorozeněte)
 3. *období kojeneckého věku* (jedinec se většinou vyznačuje výrazným sacím reflexem)
 4. *období batolecího věku* (ve kterém rozvíjí jedinec své pohybové dovednosti)
 5. *období předškolního věku* (dítě, které již, tak může být označováno, značně rozvíjí své zkušenosti formou poznávání a více se socializuje na jiné prostředí, než je rodinné)
 6. *období nástupu do školy* (pro takového jedince je to výrazný zlomový okamžik nejen v procesu socializace)
 7. *období školního věku dítěte* (který se dělí na mladší a starší školní věk)
 8. *období na předělu mezi mladším a starším školním věkem* (pubescence)
 9. *období adolescence* (trvajícím přibližně od 15 let do 18 let)
- (Vágnerová In: Helus, 2009).

Čápovo a Marešovo dělení z hlediska vývojových stádií, vývojových úkolů, kritických životních událostí a celoživotního běhu (podle znaků a biologických, sociálních a psychologických změn)

- a) *prenatální období*
- b) *rané dětství – 1. rok života (kojenec, nemluvně) a dále 2. a 3. rok (batolecí)*
- c) *předškolní věk (od 3 let věku dítěte do 6 let věku dítěte)*
- d) *mladší školní věk (1. stupeň ZŠ od 6 let do 11 let)*
- e) *střední školní věk (mládí, prepuberta a puberta, od 13 až 14 let, přibližně do 20 let)*
- f) *dospělost (mladá dospělost od 20ti až 30ti let, střední dospělost od 30ti do 45ti let, pozdní dospělost od 60ti do 65ti let)*
- g) *stáří*

(Čáp, Mareš, 2007, s. 213).

Koncepce vývojových stádií je dle Čápa zákonitě a nutně dána v pořadí jednotlivých stádií. V každé etapě vývoje je pak nutné dojít k bodu krize, kdy nás tento okamžik nenechává v stigmatizujícím stavu, ale posouvá náš další psychický vývoj, kdyby nebyla, uvízli bychom v určitém stupni chování a myšlení jedince. (Čáp, 2007)

Dětský věk pak konkrétně rozdělil pan profesor Velemínský:

- Novorozenecký věk
- Nedonošené dítě
- Kojenecký věk
- Batolecí věk
- Předškolní věk
- Školní věk
 - Mladší školní věk
 - Starší školní věk
- Dorostový věk
- Young adults

(Velemínský, 2017).

2.2. *Charakteristika předškolního věku*

Předškolní věk z pohledu Langmeiera a Krejčíkové

Jedná se o období od narození až po vstup do školy. Zkráceně bychom také mohli říci, že je to období věku mateřské školy, není však zcela na místě takto tuto etapu dítěte označovat, vzhledem k tomu, že se v současné době toleruje i tzv. rodinná domácí výchova, tzn. zůstává základem, na kterém dále institut mateřské školy staví rozvoj dítěte (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Jedinci v tomto věku, již neřeší kritické lidské dovednosti, jejich motorický vývoj se projevuje zlepšenou pohybovou koordinací nebo třeba elegancí pohybů a větší hbitostí. Zručnost se u dětí projevuje narůstající soběstačností i samostatností. Tyto nabyté kompetence zkouší při různých činnostech jako jsou obouvání bot, oblékání i svlékání oblečení, lezení do různých výšek přiměřených jeho možnostem, zrychlené pohyby, ale můžeme si i povšimnout také větší rozvoj v rozumovém pochopení světa. Detailnější kresby u dítěte se s postupem času projevují s větší propracovaností, realističtější obrazy. Ve čtyřech letech je hlavonožec, kterého kreslí již dokonalejší, avšak nemá ještě stanovenou budoucí představu, na rozdíl od pátého roku věku, stejně tak v šestém roku jsou jeho kresby vyspělejší (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Zdokonalení jazyka u předškolního věku je zjevné již mezi čtvrtým a pátým rokem věku dítěte, kdy již v mnoha případech zmizí patlavost. Pokud nezmizí, je zde nutná menší logopedická pomoc. Rozvoji řeči svědčí také o větší pozornosti při vyprávění povídek a příběhů i v malých dětských skupinách. Ne nadarmo se dítě v předškolním věku učí

v mateřské škole neustálému rozvoji řeči skrze básně, písně, říkadla. V předškolním věku rostou poznatky o světě, okolí, o sobě, o vztazích s druhými, užívá řeč k regulaci svého chování. Tento růst zaznamenáváme i v případě, když vyvolává zájem o práci. Úroveň názorového myšlení je postavena na intuitivním myšlení. Postupy jedinců v předškolním věku se řídí dle názorů a analogií. Velkou část dětského konání a rozhodování tvoří emoce, které ovlivňují spontánnější projevy dítěte.

Dle **Langmeiera a Krejčíkové** zahrnuje socializace takového jedince tři vývojové aspekty:

- A) Sociální reaktivity (diferencované emoční vztahy k lidem ve svém okolí)
- B) Vývoj sociálních kontrol (i hodnotových orientací – vývoj norem, hranice, cíle a úsilí)
- C) Osvojení sociálních rolí (vzorce chování, postojů, které jsou očekávány ostatními členy společnosti, problém u mnoha dětí, kteří mají za rodiče pedagogy)

Vývoj dítěte v době jeho vstupu do školy souvisí s tělesnou zralostí (výška, váha), lepší koordinace těla s každým přibývajícím rokem, Zeller již v roce 1936 rozdělil na tři typy dítěte a to Kleinkind (předškolní dítě), Übergangstyp (přechodný typ), Schulkind (školní dítě). Dále kognitivní zralost (začíná chápat realisticky, nelpí tolik na svých přáních, potřebách, nastupuje větší uplatnění logické hemisféry mozku. A k emoční můžeme zařadit motivační a sociální zralost (souvisí úzce s mentální výkonností dítěte, také zájem o práci – Bühlerová, vytrvalost, úsilí a koncentrace, určitá spolupráce v kolektivu apod.)

- **Nároky na dítě ve školním prostředí**

Požadují se spíše konstantní pravidla nároků, stále se opakujících, aby si dítě v počátcích školního období zvyklo na režim, také se zde docela jistě projeví zralost dítěte (schopnost přizpůsobit se), pokud se nám zdá, že se jedná o nerovnoměrnou zralost v různých psychických složkách, lze předpokládat, že individuální možnost práce s žáky je více než nutná. V případě, že to dovolí alespoň jeden z rodičů je možné při práci s takovými žáky využít různé individuální či alternativní přístupy. Soustředění a zařazení se žáka do třídy může být někdy obtížné, a proto musíme brát na zřetel, že na něj působí hned několik faktorů (třída – prostředí, ostatní spolužáci – kolektiv, sám pedagog, situace doma, jeho rozvinutá socializace v dřívějším prostředí, kterým byla mateřská škola aj.). Možným vlivem na špatné zařazení do kolektivu dle Langmeiera a Krejčíkové může být odložení školní docházky rodiči, vzhledem k názoru, že považují své dítě ještě stále pořád za hravé a příliš živé apod. (tomu lze zabránit jen díky pečlivému lékařskému, ale i psychologickému vyšetření).

Dále je rozebrán podrobněji zmíněný mladší školní věk a starší školní věk (pubertu a adolescenci), vzhledem k mé výzkumné části, která se zaměřuje na jedince v těchto etapách jejich života v souvislosti s problémovým chováním. Tyto dvě etapy jsou zmíněny ve srovnání s autory Čáp a Mareš, Vágnerová, Langmeier a Krejčíková.

2.3. *Mladší školní věk*

MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK – tak, jak ho vidí více autorů

Je to období raného středního dětství, které trvá od 6 let do 9 let věku dítěte, pozdní střední věk pak trvá jako od 10 do 11 až 12 let. Je to životní etapa, při níž se formuje sebepojetí, genderová identita (děti si více uvědomují vlastní pohlaví) a utváří si pevnější postoj ke vzdělávání. Prvňáčci tedy děti v první třídě nemívají mylně obtíže se zvládnutím obsahu nové látky, ale překvapivě s tempem prezentování těchto informací. Takovýto jedinec by se však neměl učit více jak hodinu, vzhledem k tomu, že se musí ještě aklimatizovat. Nežádají žádnou pomoc od rodičů, ale určitou dopomoc potřebují. Jejich nejbližší se jim tak snaží zajistit všestranný rozvoj. A mezi dětmi dochází k zvýšené míře porovnávání a soutěživosti. Teprve se v tomto věku učí přijímat vlastní nedostatky. Okolo 9 až 10 let již projevují více soudržnosti a solidarity, ale mají stále křehkou frustrační toleranci a lehce se dostávají do stresu. Dospělí by tedy měli učit děti porozumět emocím, dále umět dokázat zastavit negativní myšlenky a přehodnotit situaci jejím pozitivním přerámováním. Kognitivní schopnosti se opírají o konkrétní myšlenkové operace, objevují se u nich i počátky metamyšlení (Thorová, 2015).

Z pojetí kognitivního vývoje rozdělil **Piaget** typické charakteristiky myšlení středního dětství na:

- A) Reverzibilitu (tj. vratnost, která je stěžejním aspektem operačního myšlení)
- B) Princip konzervace (je dán stálostí některých vlastností – váhou, množstvím, změnou svého pohledu)
- C) Klasifikace (na základě vlastností předmětů dokáže dítě třídit)
- D) Schopnost indukční logiky (je schopností zobecňování)
- E) Schopnost seriality (seřadí předměty dle logické posloupnosti např. časové => aritmetická posloupnost)
- F) Tranzitivní inference (spojení informací ze kterých vytváří nový logický závěr)
- G) Decentrace (vyvození závěru na základě posouzení více hledisek)

Z hlediska obecné psychologie **dle Vágnerové v roce 2016**, která takto označuje školní věk jsou níže uvedené důležité kompetence mladšího školního věku.

- Vnímání a smyslové poznávání (vnímání prostoru a pohybu)
- Koncentrace (intenzita soustředění na daný podnět nebo aktivitu)
- Paměť (krátkodobá X dlouhodobá)
- Kognitivní vývoj (rozpoznávací schopnosti a dovednosti) + rekonstrukce, osvojení
- Sociální učení (získávání poznatků a zkušeností v rámci interakce s jinými lidmi, vytváření schémat, zpětná vazba – podoba trestu a odměny, poznávání pravidel)
- Jazyk a řeč (verbální X neverbální)
- Emoce (fyziologické projevy, vnější X vnitřní projevy)
- Motivace (vnitřní X vnější)

(Vágnerová, 2016).

Další z autorů toto stádium se ve srovnání s pubertou hodnotí jako klidné, nenápadné a bez velkých konfliktů. Důležitým mezníkem v životě dítěte je zajisté vstup do školy.

Změny, které prožívá, zanechávají v jeho mladém mozku spoustu podstatných získaných vjemů, díky kterým utváří své názory a rozhodnutí. Dozajista k takovému období patří i přeměna původních sociálních rolí. Dítě již není jen něčí syn/dcera, něčí bratr/sestra, vnuk či vnučka, ale stává se i žákem či spolužákem, kamarádem, premiantem třídy v lepším případě, tzv. „černou ovci“, v horším případě.

Jednoduše jsou mu připisovány určité role v různém sociálním prostředí a záleží pouze na něm, do jaké míry si je jedinec přivlastní a ztotožní se s nimi. Opravdu si musíme připustit, že takový tlak, který je na dítě kladen, není žádným lehkým soupeřem. Proto bychom se možná měli více zamyslet nad jeho projevem v chování, což je to, co nám říká, jestli se náhodou nejedná pouze o masku a co je za ní. Nevolá dítě neúmyslně o pomoc? (Čáp, 2007).

Velkým problémem je zejména hodnocení, které si často osoby v takovém věku berou doslovně a osobně. Jaké právo mají dospělí, aby hodnotili, že je někdo v něčem hrozný, špatný podprůměrný, průměrný či jiné podobné metaforické výrazy? Ano, společnost nutí učitelé hodnotit, jenomže to může mít velký dopad na celou osobnost, tak malého dítěte, obzvláště v jeho sebepojetí a sebehodnocení. „*E. Erikson označil toto období jako fázi pile a snaživosti.*“ (Čáp, 2007, s. 230).

Rozvoj schopností a dovedností je tedy na prvním místě, a aby dítě nestrádalo hlavně po stránce psychické, patří mezi to i zájmy. Ne nadarmo tvrdí Čáp ve své publikaci, že osobnost mladšího školního věku jedná většinou na úrovni konvenční morálky, to znamená, chová se dle příkazu, zákazů rodičů a učitelů. Očekává pochvaly a tresty, jež přinášejí

případné pocity viny, smutku, ba dokonce i zoufalství, a naopak v případě pochval bezpochybně pocity uspokojení (Čáp, 2007).

Dalo by se říci, že v tomto období se neděje nic tak převratného jako v předškolním věku a starším školním věku dítěte. Langmeier a Krejčíková tuto etapu pojmenovávají jako věk střízlivého realismu. Poznávání dítěte v takovém věku je hlavní rys, kterým si objasňuje, co a jak to je. Snaží se okolní svět pochopit, jak se v něm mají věci „doopravdy“. Začíná více se čtením knih a objevování skrze různé povídky, historické příběhy a realisticky provedené ilustrace. Ale uznává i „naivní realismus“ tj. to, co mu jeho autority povědí. V blízkosti dospívání pak přechází na „kritický realismus“, ve kterém začíná být více hodnotící a zkoumavý. Je známo, že dítě lépe vnímá, když má nějakou reálnou předlohu, kterou může srovnávat se zapsanými nabytými poznatky (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Matějček také rozlišuje mladší školní věk zhruba od 6-8 věku až do staršího školního věku od 9–12 věku (který přechází do pubescence), děti v mladším školním věku jsou velmi sugestibilní, dokáží vydržet hrát si asi 10 minut u jedné činnosti, ale ještě stále mají rády pohádky, vnímání vztahů v rodině, sousedství či ve školním prostředí, rozdělování na chlapce a dívky (Matějček: In Langmeier, Krejčíková, 2006).

Vývoj základních schopností a dovedností je velice často závislý na tělesném růstu, při němž se zlepšuje jemná i hrubá motorika, taktéž i smyslové vnímání, paměť, slovní zásoba, kvalita a soustředěnost učení.

Kognitivní vývoj u mladšího školního věku dítěte je závislý na spojení různých myšlenkových procesů, tj. např. invariace (zachování) počtu, hmotnosti či výšky i přes změnu tvaru nebo místa. K tomu je již nutné zapojení a rozvíjení abstraktně logických formálních operací. Intelektová výkonnost tedy významně závisí na jiných stránkách osobnosti, a to zejména na motivaci a dobrém pracovním postoji. Dítě se učí si vytvářet své vlastní modely chování v podmínkách, ve kterých se nachází (Langmeier, Krejčíková, 2006).

K rozvoji všech tří základní složek socializačního procesu, jak uvedli Langmeier a Krejčíková v předškolním věku, nějakým způsobem více či méně přispívají skupiny dětí, ale i např. dospělých vzorů kolem nás. Stále více se u dítěte diferencuje schopnost sociálního porozumění, seberegulace, dále emoční reaktivita (založena na temperamentech člověka a ovlivňována celkovým dozráváním organismu) na druhou stranu i volní ovládání emočních reakcí (automatická reakce je dána impulzem k akci, kterou ale dítě umí vůlí lépe potlačit a jednat tak záměrně a plánovitě).

K narůstající odolnosti dítěte vůči zátěži i k větší adaptabilitě pomáhá vývoj v obou oblastech. Děti v takovém věku jsou pak schopny své pocity více kontrolovat a regulovat

podle okamžité situace. Vývoj emočního porozumění v této fázi značně pokročil a dítě je tak schopno rozlišovat vnější a vnitřní pocity, projevy a stavy (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Sociální kontrola a hodnotové orientace se vyvíjí již od předškolního věku, ale nyní jsou tyto okolnosti podloženy normami sociálního chování, jež jsou závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte, ale i na postojích dospělých autorit. Vývoj morálního vědomí a jednání je chápáním mravních norem a hodnot, podle kterých se řídí. Morálka předškolního dítěte dle Piageta je heteronomní tedy určována druhými (příkazy a zákazy dospělých), kdež to kolem 7–8 roku věku dítěte se morálka stává z velké části autonomní (to znamená že dítě uznává určité jednání za správné, a to samo o sobě bez ohledu na dospělého). Dále od 11–12 let většina dětí proniká hlouběji do podstaty mravního hodnocení, když přihlíží i k motivům jednání (tj. ne u každého stejného jednání je jeden a ten samý závěr). (Piaget: In Langmeier, Krejčíková, 2006).

Dítě pak dle **Kohlberga** prochází třemi základními stádii morálního vývoje:

1. Stádium – prekonvenční úrovně
2. Stádium – konvenční úrovně
3. Stádium – postkonvenční, principiální úrovně

(Vacek, 2008).

2.4. *Starší školní věk*

STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK – tak, jak ho vidí více autorů

Starší školní věk je období mládí, adolescence a puberty od třinácti u dívek, u chlapců pak od čtrnácti let věku.

Fáze puberty je obdobím pohlavního dospívání a nového začleňování osobnosti do společnosti. U každého je to individuální proces dozrávajícího, který se ohraničuje somatickými změnami (menses, první noční poluce – s nástupem reprodukčních schopností, mění se výška a váha). Měli bychom si tedy ujasnit pojmy prepuberta, což je období přechodu od dětství k dospívání a dále následuje období adolescence, jehož počátek je přibližně v patnáctém roku věku mladistvého až do dvacátého roku věku mladistvého, již právně odpovědného člověka.

Dle Čápa je prepuberta etapou zvyšování kompetencí, úsilí o dobré výsledky ve škole i v zájmových činnostech, prohlubování vědomostí, zdokonalování a rozvoj intelektu. Tím samozřejmě budují lepší kladné sebehodnocení, ale i jistoty. Upevňování a navazování vztahů patří bezesporu k nejvýznamnějším okamžikům, které jsou zásadní pro následující období adolescence. Můžeme zpozorovat u dívek i chlapců pečovatelské chování k malým dětem,

tedy tvorbu základů rodičovských rolí. Podobně je tomu i při chování dítěte v přítomnosti zvířete. Často byt' si to mladiství neuvědomují, je silným projevem pubertálního věku změna nálady, podrážděnost či unavenost zapříčiněné biologickým růstovým vývojem. Ukázkovou reakcí je vzhlížení k ideálu stejného pohlaví a zároveň projevy nespokojenosti se sebou samým, především z pohledu vizuálního (Čáp, 2007).

Tento stupeň dospívání lze nazvat dalším vzdorovitým obdobím (prvním obdobím je věk 3 let dítěte). Puberta zahrnuje několik zásadních změn jako např. upevňování názorů, ale i postojů, popř. vzdorovité opovrhování názorem rodičů či jejich příkazy a zákazy. Dalším znakem výrazným pro pubertální období jsou masturbační praktiky a zájem ve vyhledávání různých publikací na toto téma. Individualita pubescentů je v dnešní době více než zaručena, vzhledem k nespočetnému množství realizovaných výzkumů a šetření zaměřených na jejich průměrnou, nadprůměrnou a podprůměrnou labilitu v chování (Čáp, 2007).

V období středního věku je stále centrem života dítěte rodina, stejně tak ale i vrstevnická skupina. Byt' se děti samotné začínají samostatně pohybovat v místě bydliště, přesto potřebují výraznou a konzistentní oporu rodičů. Absolutní autoritou zůstávají nadále rodiče, kteří určují hranice a pravidla chování, nicméně tito mladí začínají inklinovat k vrstevnickým vztahům a občas kritizují své opatrovníky. Potřebují intenzivnější emoční podporu rodičů i učitelů, více úspěchů a méně kritiky (Thorová, 2015).

Vztahy jsou tedy již výběrové a přecházejí do hlavního středobodu. Ve svém mladším školním věku se o sebe dívky a chlapci zajímají a snaží se navazovat dětské párové vztahy. Zájem projevují především chlapci a to škádlením, provokováním, ale i vulgaritami a agresivními projevy, jen aby upoutali pozornost, protože to neumějí jiným způsobem vyjádřit. Děti se učí od druhých v dětské skupině, stejně tak strategickému myšlení, spolupráci, kooperaci, komunikaci, smyslu pro fair play, zvládání frustrace z prohry a odolávání nátlaku skupiny. Často také dochází ke konfliktům a zklamáním. Charakteristika vztahů prepubertálních dívek i chlapců v období 11 až 12 let je patrná. Pokročilejší socializace značí snahu o formálnější organizaci skupiny, vznikají tak první skupinové identity. Mezi 7 až 11 lety se růst u obou pohlaví zpomalí zhruba na 5 cm za rok. Ačkoli nedochází ještě k rozvoji pohlavních znaků, postavy se mírně liší, dívky mají širší pánev a chlapci ramena a hrudník. Jak se u dítěte v etapě „mladšího školního věku“ se prudce vyvíjí nervová soustava přináší to zvýšenou unavitelnost a kolísavou pozornost. U obou pak dochází k tzv. preadolescentnímu tělesnému spurtu, tj. kosti opět rostou rychleji. Dítě by mělo mít i prostor k spontánním pohybovým aktivitám. Toto období se považuje za zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti. Mladí jedinci rychle běhají,

šplhají, skáčou do dálky a do výšky, obratně hrají míčové hry, jejich reakční schopnosti dosáhly vrcholu. „Ke konci tohoto období se děti při odpovídajícím tréninku svoji fyzickou obratností a manuální zručností vyrovnají dospělým.“ (Thorová, 2015, s. 410).

Vývoj kresby se zpomaluje, kresba se vylepšuje zejména technicky, ale když ta kresba neodpovídá představám tak jedinec rezignuje. Od 8 let se velice lepší, je reálnější (tj. stádium vizuálního realismu), u dívek je vývoj kresby ukončen v 10 letech, u chlapců pak ve 12 letech (Thorová, 2015).

Adolescence je obdobím přibližně v patnácti do dvaceti let věku jedince, na rozdíl od předchozí fáze pubertálního věku se jeví klidnější, nikoliv však bezproblémovým. Probíhá zde zařazování se do již očekávané dospělejší části života, kde nastává čas pro výběr nejen budoucího zaměstnání, ale i dalších studií. A v neposlední řadě i zkušenost prvního pohlavního styku. Formují si tak svou identitu, nejsou ani dětmi ani dospělými. Odborným termínem takovýto stav nazývá E. Erikson jako „*psychosociální moratorium*“ (Čáp, 2007, s.236) Mladistvý se snaží zastavit čas svého dospívání, odpovědnosti, ale i ustrnutí a usedlosti. Postup vzdorovitosti je velice často podobný jako u pubescenta. Zralost a další stupeň vývoje se projeví většinou až v přijetí skutečného závazku rozhodnout se pro jednu z mnoha možností, což je např. volba povolání, volba partnera apod. (Čáp, 2007).

ADOLESCENCE (období pozdního dětství, 12/13–19 let)

Následná etapa začíná nástupem puberty. Prudké a na první pohled nápadné fyzické změny navazují na emoční, kognitivní a sociální vývoj. Mladistvý začíná být vystaven vyšší míře stresu, což se může projevit úzkostí a odmítáním dospělosti, přesto v tomto období nabývají na významu vrstevnické vztahy.

Adolescenti velice často testují reakce dospělých, jež slouží k získávání sociálních zkušeností. Takový jedinec cítí bezpečí, pokud cítí podporu své skupiny. Avšak ne všechno je tak růžové, jak vypadá, mnohdy je to nevhodné a často jde i o šikanující chování vůči svým vrstevníkům. Výrazně rebelující jedinci tvoří minoritu, většina dospívajících má s rodiči v průběhu adolescence vřelý a recipročně akceptující vztah, nicméně negativně na vývoj adolescenta působí zejména nedostatek zájmu rodičů a styk s vrstevníky s narušeným chováním. V adolescentním období proměňuje vztahy k rodičům a dosavadním autoritám. Najednou mají vlastní názory i představy o budoucnosti. Spoření na vytouženou věc a jejich první brigády jim pomáhají získat představu o výdělku, hospodaření s penězi a přípravu na

ekonomickou nezávislost. Reciproční vztah vzájemné podpory, respektu a spolupráce se projevuje z emoční závislosti.

Dospívající sice svoje rodiče kritizují, ale i chválí a oceňují, byť to nedávají nijak více najevo. Důležitou roli pro ně hraje trávení společného času, a to především s dospělými – hlavně rodiči. Adolescenti, kteří mají se svými rodiči vřelý vztah, cítí, jak je emočně podporují, poskytují jim ochotněji informace, přiměřeně je brání. Zároveň však odpírají informace, které mají někomu předávat nebo od někoho přejímat. Jsou u nich nové boje za posunutí a vymezení nových hranic, tedy zaujímají kritický a asertivní postoj vůči autoritám. „*Společnost adolescenci vnímá jako moratorium, období, ve kterém do jisté míry dospívajícímu toleruje specifické chování a chápe jeho vývojový význam.*“ (Thorová, 2015, s. 417). K formování osobní identity, utváření vlastního vztahu k okolnímu světu, vyjádřeného určitým světonázorem či životním stylem. Introspekce a sebereflexe ujasňuje svoje hodnoty a názory vztahené k vlastnímu životu, strukturuje jeho sebepojetí, nicméně to vyžaduje experimentování (Thorová, 2015).

Americká klinická psycholožka **Ruthellen Josselsonová** popsala u dospívajících čtyři stádia vývoje identity v procesu individuace:

1. Fáze diferenciacie (12–13 let) – zvýšená kritika vůči okolí, zejména vůči dospělým.
2. Fáze získávání zkušeností a experimentování (14–15 let) – má pocit, že ví vše nejlépe, zaměřuje se na blízkou budoucnost, snaží se dosáhnout autonomie.
3. Fáze sblížení s přáteli (16–17 let) – kritika přestává být tolik významná, začínají být zodpovědnější vůči rodině i přátelům.
4. Konsolidace vztahu k sobě (18 let – konec dospívání) – ustálení názorů k vlastní osobě, okolnímu světu, k budoucnosti (formuje pocit autonomie a jedinečnosti).

Ustrnutí ve fázi difuzní identity (4. stádium) způsobuje nižší sebevědomí, názory jsou rigidnější, mívají obtíže sami se sebou i ve vztazích s ostatními lidmi. Dospívající vyhledávají společnost a společenskou komunitu, která je přijímá a oceňuje. Chování takového jedince významně ovlivňuje důležité navázané sociálně-emoční vztahy. Psycholožka **Vivian Center Seltzerová** se zmiňuje o vrstevnické aréně, jež funguje jako testovací publikum. Taktéž skupinová identita získává významnější roli, mladí lidé se často stávají příslušníky různých subkultur. Typické adolescentní skupiny se formují na základě určitých idejí, svou příslušnost k určité subkultuře mladí vystihují pak svými postoji a názory, chováním, symboly, vizáží a způsobem vyjadřování. Odmítají respektovat normy běžného soužití, revoltují proti falešné morálce. Ve virtuálních

komunitách vztahy existují v kyberprostoru, což není zrovna nejlepší varianta sblížení, ale funguje hodně např. k udržení komunikace mezi mladistvými. Starší adolescenti pak vyhledávají online komunity, aby si ujasnili a prohloubili své názory a hodnoty především v oblastech životního stylu a sebe prezentace. Takovému prostředí říkáme virtuální realita, v níž se skrývá riziko kybergroomingu (druhá osoba manipulací vyvolá v dítěti falešnou důvěru, následně se s dítětem sejde a pohlavně jej zneužije) a kyberšikana (jde o šíření pomluv, zesměšnění, ponížení či jiná snaha člověka znemožnit nebo mu nějak ublížit) (Thorová, 2015).

Doba rychlého pubertálního růstu, tzv. spurtu se vyznačuje nárůstem celkové výšky o 20 % (v průměru se tedy pohybuje mezi 9 až 14 cm za rok), to doprovází bohužel zhoršení motorické koordinace a snadná unavitelnost. Hormonální změny se řídí pohlavním zráním adolescenta, ty tak trápí kožní onemocnění akné z 85 %. Nástup puberty se u dívek projevuje vývojem prsů (telarché) a příchodem první menstruace, u chlapců pak mutací hlasu a první ejakulací. Projevy nastávají u chlapců mezi 11. a 12. rokem. Taktéž tělesné znaky jsou značně viditelné – vousy, axiální ochlupení. Na konci adolescence jsou chlapci v průměru o 12 cm vyšší než dívky a dívky mají celkově vyšší podíl tuku než muži. Dospívající někdy až příliš věnují svému vzhledu zvýšenou pozornost, někdy svůj vzhled chápou jako prostředek k dosažení sociální akceptace a prestiže. Vnitřní touha po dokonalosti souvisí s jejich velmi křehkou identitou. S tím souvisí i vytvoření soudobého ideálu extrémní štíhlosti a mentální anorexie se tedy začíná rozvíjet mezi 13. a 16. rokem mladých. U chlapců pak riziko bigorexie a svalové dysmorfie, jenž je velice často ohrožuje (nadměrná spotřeba doplňků výživy, kompulzivní neúměrné cvičení, zneužívání anabolických steroidů). Navazování prvních partnerských vztahů a utváření dvojic, vznik prvních silnějších adolescentních lásek. Převažuje zde epizodně erotická vášeň a experimentování se vztahy, častá promiskuita apod. (k sexuálnímu styku by mělo docházet až po navázání monogamního párového vztahu) (Thorová, 2015).

Ve střední adolescenti je dítě již schopné uvažovat vědeckým způsobem, přemýšlí o svém vlastním myšlení, zajímá se nejen o sebe, ale i prožívání druhých lidí, o jejich motivy, vlastnosti a charaktery. Hojně opakující je, že nacházíme u vrstevníků v tomto období ručně psané deníky, internetové blogy či kupodivu objevují složitější literaturu, popř. vypisují různé citáty. Fascinující je zaujetí multidimenzionální perspektivy, adolescenti chápou relativnost. Pochybují a odmítají přijímat absolutní pravdy od ostatních, což navenek projevují častou neúprosnou argumentací. Příčinou je omezená

životní zkušenost dospívajících, kteří tak mají tendenci být náchylnější ke kognitivním omylům, projevující se vztahovačností, přeháněním, bagatelizací, nálepkováním, nadměrným zevšeobecněním a zkresleným výběrem faktů (podkladů). Adolescent je stále idealistou, prožívá nějaké traumatizující životní zklamání např. z rozvodu rodičů, smrti blízké osoby, sexuálního zneužívání apod. Rodiče těchto dětí jdou příkladem morálního chování, diskutují s dětmi o otázkách týkajících se morálky a používají výchovné metody založené na vysvětlování následků a výchově k empatii (Patrick, Gibbs In: Thorová, 2015).

Odpírání si pozitivních citů nebo určitých výhod je normální reakcí mladého jedince na jeho fyzické týrání, trestání apod. Během adolescence je možné, že dochází ke zvýšení výskytu psychiatrických onemocnění. Zneužívání alkoholu a drog v adolescenci má negativní důsledky pro fungování v dospělosti, Marihuana i jiné drogy a těžké pití alkoholu vyvolávají signifikantně vyšší výskyt rodinných a zdravotních problémů. Vznikají pak nekonvenční sociální role.

3. Prevence v oblasti problémového chování

V této kapitole diplomové práce se nejprve věnuji rozdílu mezi pojmy „represe“ a „prevence“. Ty bývají rozdělovány z hlediska různých úhlů pohledu např. koncipován na horizontální a vertikální úroveň, jež popisuje Polínek. A pak se dostávám k rozčlenění na jednotlivé druhy prevence, u nich popisují jejich různé varianty a podoby. Do kapitoly prevence byla ještě zahrnuta menší podkapitola zmiňující poradenské a etopedické instituce.

3.1. Prevence a represe

Prevence postihuje všechna opatření mířící k předcházení a snížení jevů spojených s nestandardním chováním, ale i jeho důsledky. Prevencí rozumíme nejen různé druhy intervencí (výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální apod.), ba dokonce programy, projekty, volnočasové aktivity, ale i činnost různých organizací či institucí, které tyto služby nabízejí včetně základních škol (Polínek, 2015).

Jak bylo již zmíněno výše prevence je předcházení, které lze také označit jako zabránění něčemu. Tu si velice často lidé pletou s výrazem, připomínající podobnou funkci, jež je **represe**. Ta je však pojmem potlačující určitý jev, kterému nelze bezprostředně zabránit nebo mu předejít. Tudíž se represe užívá v momentu, kdy víme, že nemůžeme již nic jiného učinit. Pokud, je to jen trochu možné, tak užití prevence, jako předcházení něčemu, je v důsledku efektivnější variantou. Účinek lze pak předpokládat nejlépe v kombinaci obou přístupů, tzv. „vyvážený přístup“ (Hutyrová, Růžička, Spěváček In: Polínek, 2015).

Stejně tak tvrdí Kalina, že není možné brát v potaz či hledat pouze jedinou eventuální příčinu určitého problémového, ale i rizikového chování a tu následně eliminovat. Represivní metody se drží takového předpisu, jenž nám říká, že účinné je snižovat, již zavedenou a rozšířenou nabídku (např. drog, tabákových výrobků a podobných uvolňovacích prostředků).

Kalina pak tato omezení dělí na:

- Administrativní kontrolu (zabránění unikání drog užívaných k léčbě na ilegální trh)
- Zákonnou represí (eliminace trestné činnosti produkce)
- Eradikaci zemědělské produkce (vymýcení pěstitelských kultur, zavádění alternativních plodin)

Tato dělení se tedy vztahují především na drogovou závislost i to, co k ní může přispět, nicméně obdobně by se dalo využít na kriminalitu, která už je s problémovým či rizikovým chováním spojená více. Represivní složky existují v našem státě v podobě orgánů státní

správy, policie ČR, celní správy, justice a vězeňství. (Kalina In: HutYROVÁ, Růžička, SpěVáček, 2013)

3.2. *Úrovně prevence*

Dle Světové zdravotnické organizace rozčleňujeme 3 nejznámější základní úrovně.

Primární prevence – předcházení určité situaci, v momentu, kdy osobu jedince, ale i jeho okolí nikterak nepoškozuje (nemá s ní žádnou zkušenost – u problémového chování žáka by se to dalo vztáhnout na přestupek školního řádu, kvůli kterému dostane napomenutí (poznámku), doma pak např. nějaký trest, na veřejnosti např. i to, že dotyčný skončí na policejní stanici) atd.

Sekundární prevence – předcházení rozvoji a přetrvávání určitého negativního jevu, mladiství již tímto jevem je ovlivněn a sám nemůže zabránit jeho působení na něj (u každé situace uvedené výše v primární prevenci, lze tvrdit, že mohou být druhem experimentu, jedinec nemá tolik zkušeností se situacemi, evokujícími možný adrenalin, zajímavost, vzrušení apod.).

Terciální prevence – předcházení vážnému a neměnnému stavu, zdravotnímu či sociálnímu poškození plynoucímu z nestandardní negativní situace, která přichází z opakovaného déle trvajících chování mladého jedince. Jednání vedoucí až ke zkáze, hrozící dokonce ústavní nařízení soudu (Kalina In: HutYROVÁ, Růžička, SpěVáček, 2013).

Další klasifikaci primární prevence z pohledu Ústavu pro lékařství Americké akademie věd lze dělit na prevenci:

Všeobecnou – vtaňuje se na celou populaci (obyvatelé určitého regionu, oblasti, pro ně vytvořené preventivní programy ve prospěch všech, např. program proti rasismu).

Selektivní – jen na určitý počet obyvatel (tedy jen na určité skupiny osob, kterých se to týká, projevující se nějakým způsobem rizikově či problematicky např. adaptační program pro školní třídu, jež integruje žáky s poruchami chování).

Indikovanou – zaměřuje se na skupiny populace, u kterých se rizikové či problémové chování projevilo a můžeme předpokládat, že jejich situace bude mít další vývoj (např. intervence snížení konzumace drog, kouření tabákových výrobků, hraní hazardních her u neproblémových uživatelů, jenž nejsou agresivní). (McGrath a kol. In: HutYROVÁ, Růžička, SpěVáček, 2013).

Efektivnost preventivních variant je závislá na úspěšné koordinaci, která je klíčem pro orientaci v zaštitěních oblastí prevence (tj. resortů kompetentních pro danou oblast). Na horizontální úrovni hraje rozhodující úlohu Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT), jenž spolupracuje s jednotlivými věcně příslušnými resorty, podporuje je a nese za ně zodpovědnost. Dalšími orgány na podobné úrovni jsou Ministerstvo zdravotnictví (zdravotní stav populace) a Ministerstvo vnitra (kriminalita), Úřad vlády ČR (např. koordinace protidrogové politiky, protialkoholní atd.) a také např. subjekt Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity. Na úrovni vertikální je to pak oblast krajů a obcí, jež by měly reflektovat specifické potřeby daného regionu a zároveň být v souladu s národními strategiemi prevence. Jedním krátkým příkladem je třeba MŠMT nadřazené krajskému školskému koordinátorovi prevence, dále pak metodikovi prevence a ten školnímu metodikovi prevence. (Polínek, 2015)

Pokud si nevíme rady, měli bychom využít nějakou odbornou pomoc případně i službu. Ta nám může být doporučena jinou sociální službou, která zrovna nemá potřebné kompetence k tomu, aby nám v naší situaci odborně poradila, co se týče naší situace. Proto je možné využít tyto dostupné sociální služby, jež napomáhají sociálnímu vyloučení.

Služby sociální prevence (bezplatně poskytovány):

- raná péče,
- telefonická krizová pomoc,
- tlumočnické služby,
- krizová pomoc,
- sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi,
- sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby se zdravotním postižením,
- terénní programy a
- sociální služby v kontaktních centrech, nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež a v intervenčních centrech.

(níže uvedeny služby poskytovány bezplatně s výjimkou stravy nebo stravy a ubytování, které u těchto služeb hradí uživatel služby).

Jedná se o:

- azylové domy (úhrada za ubytování a stravu nebo pomoc při jejím zajištění),
- domy na půl cesty (úhrada za ubytování a stravu nebo pomoc při jejím zajištění),
- terapeutické komunity (úhrada za ubytování a stravu nebo pomoc při jejím zajištění),

- služby následné péče (úhrada za ubytování a stravu nebo pomoc při jejím zajištění),
- nízkoprahová denní centra (úhrada za stravu nebo pomoc při jejím zajištění),
- sociálně terapeutické dílny (úhrada za stravu nebo pomoc při jejím zajištění) a
- sociální rehabilitaci (úhrada za ubytování a stravu nebo pomoc při jejím zajištění).
- Noclehárny mohou uživatelé této služby využívat za úhradu.

(Zákon o sociálních službách, 2006).

Z legislativního hlediska se k primární prevenci mohou vztahovat ještě tyto dokumenty:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, zákon č. 109/2002 Sb., o zařízeních ústavní výchovy, ochranné výchovy a zařízeních preventivně výchovné péče, zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů, zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ze školských zařízeních pak minimální preventivní program (MPP) vypracovaný školami pomocí Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j.: 201291/2010-28 atd. (Vaníčková, Chudomelová, Pohořelá, Brandejsová, 2016).

Přístupy primární prevence (modely)

KAB model prevence – kognitivní a behaviorální model – znalosti, postoje, chování – tyto složky by mělo ovlivňovat preventivní působení.

Holistický model prevence (biopsychosociální) – nedělitelnost složek biologických, psychologických a sociálních, tj. když ovlivňujeme jednu složku, bezpodmínečně ovlivňujeme celou osobnost jedince.

Pozitivní vhodný přístup na jedince v primární prevenci se skrývá dle Kaliny (2003) v podpoře sebedůvěry, aktivity a hodnotových zájmů + diskuse, kontinuálního procesu, zaměření se na změnu postojů a chování, živého (interakčního) učení, využívání směřodatných vzorů, pokud možno z blízkého okolí anebo zapojení do života místní komunity.

Jiné dělení nalezneme u autorky Vojtové, kde primární prevenci dělí do dvou stupňů, a zároveň ji odlišuje od (nákladnější) sekundární:

První stupeň – na zavedení jasných pravidel (školního řádu). V tomto stupni učíme žáky se orientovat v nastavených podmínkách a seznamujeme je s očekávaným chováním i s praktickými příklady.

Druhý stupeň pak žáky zahrnuje do univerzálních postupů a nacvičuje s nimi řešení situace, která se potýká s problémem, se kterým mohou žáci přijít velice snadno do styku. Takové nácviky obsahují právě programy prevence problémového chování. K tomu jsou zajisté nutné určité metodické postupy, které obsahuje školní curriculum. Programy prevence nejsou, až na výjimku MPP, dané státem. Ale jsou z velké části vlastním prostředím školy, která vychází z rámcového vzdělávacího programu.

Sekundární prevence je oproti primární v porovnání poněkud nákladnější, ale za to intenzivnější, ale i časově náročnější. Nesnaží se předcházet poškození, nýbrž dané osoby od poškození, které vzniklo působení rizikových faktorů, odvrátit. Kompetentní pedagog by měl problémového jedince podpořit a navést ho na tu správnou cestu. Tedy zprostředkovává mu informace či znalosti potřebné ke zlepšení životních podmínek jednotlivce.

Z pohledu etopeda jsou pro fázi prevence důležité tyto hlavní úkoly:

- Identifikace rizikových faktorů v prostředí a v procesech
- Eliminace jejich rozvoje a vlivu, jejich odstranění
- Poznání charakteru problémů
- Zvyšování kompetenci pedagoga, který ho učí, vede, podporuje apod.
- Pomoc jedinci s problémovým chováním – orientace ve vlastním chování
- Odstraňování ohrožujících a škodlivých aspektů
- Pomoc sociálnímu okolí orientovat se v rizikové situaci (Vojtová, 2008).

3.3. Primární prevence

V souvislosti s problémovým chováním se dle WHO (Světové zdravotnické organizace) mezi výchozí ochranu zahrnuje zabránění (předcházení) jevům netýkajících se přímo konkrétního člověka, nýbrž ostatních jedinců, kteří se ale vyskytují v přímé blízkosti samotné osoby, na niž by tyto jevy mohly začít mít vliv. Kdybychom pak chtěli do primární prevence zařadit složky působící na dítě ve školním období, byla by na prvním místě zajisté rodina. Jako útvar prvotního působení může zapříčinit mnohým vlivům, jež by ovlivňovaly jedince na tolik, aby jim podlehl. Základem je určitě řádná výchova, usilující o správné návyky, tedy i vhodné

příklady samotných členů rodiny žijících s dítětem. Jde, ale také o základní principy chování, pevný řád či pravidla. Tím, jak jsou děti v prostředí domova vychovávány, tím, jak je k nim přistupováno. Ovšem není pouze zásluha rodiny, jak se jejich dítě chová. Hned po prvních dvou letech, kdy má rodič možnost vrátit se z mateřské dovolené nazpět do zaměstnání, nastává situace, co s dítětem? Z větší části volí rodič variantu naskytující se v podobě mateřské školky. Tedy instituce spadající pod orgán Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Škola je další návaznou institucí spadající pod MŠMT. V určitém věkovém rozmezí tedy tyto dvě instituce velmi ovlivňují život a životní události mladistvého. Životní etapa školského prostředí, jenž na nás působí jak vzdělávacím principem, tak i výchovným, dokonce socializačním principem. Spolupráce složky rodičovské a školské je bezpochybností vším, co dítě potřebuje ke zdravému psychickému, fyzickému i sociálnímu růstu. Tvorba demokratického pole mezi rodičem, dítětem a školou na území školního prostředí podporuje projev vlastních názorů. „*Rodiče i škola mohou společně vytvářet zdravé, estetické prostředí, zařizují právě zdravé prostředí ve škole.*“ (Prevence-info.cz, 2010–2018).

Dalším prostředím existující v dětském období je společnost, místní komunita nebo vrstevnická skupina. Ani tyto subjekty nehrají malou roli v období předškolního či školního růstu. Vliv, který má společnost na dítě je negativním, ale i pozitivním etablováním zvyklostí české kultury. Problémové chování je tedy hlavně tím negativním, jenž nám říká, co špatného nás naučila společnost, komunita nebo vrstevnická skupina.

3.4. Sekundární prevence

Situace vyskytující se v prostředí domova a školy, kterým jsme již nedokázali více vzdorovat, předejít jim, musíme minimalizovat na co nejmenší úroveň. Zabránit prohlubování negativnímu vlivu jevů, jež na nás už působí, lze mnoha způsoby. Prvně si musíme uvědomit, jestli to zvládneme samostatně zabránit rozšíření negativního jevu (např. v kruhu svých blízkých osob, s jejich podporou) nebo spíš potřebujeme odbornou pomoc. Napomáhají nám k tomu preventivní aktivity, preventivní programy, včasné intervence, poradny apod. Ten, kdo nám tuto pomoc nabízí již od základu, jsou školy se svými vlastními preventivními programy různých úrovní. Dále střediska výchovné péče, management školy nebo školní třídy, krizová centra, pedagogicko-psychologické poradny atd. Významné je, že negativní účinek se vyskytuje napříč oblastmi temperamentu osobnosti, genotypy a v souvislosti s prostředím (sociální učení a charakteristika rodiny či školy). Při problémovém chování je velice dobré využít odborného poradenství metodika prevence na školách, jenž nabízí jak individuální, tak kolektivní práci s žáky tříd základních škol. Tuto úlohu vykonává taktéž i školní metodik

prevence, který zná žáky o něco více než cizí metodik prevence. Do funkce je jmenován ředitelem/ředitelkou školy a je to jeden z pedagogů vlastního školního pedagogického sboru. Protože není vše v silách školy, je možnost pozvat si na takové setkání i preventistu primárních programů na školách. Ten může pocházet například z neziskové organizace, která se zabývá preventivními programy zejména pro školy, skupiny anebo celkově o komunitu v obci. (městě). Různými aktivitami, zadanými tímto metodikem prevence, lze ovlivňovat jejich volný čas, přestávky mezi hodinami a spolupracující činnosti, a tak odhalovat silné a slabé stránky žáků. To vše nás upozorňuje, kde je ještě nutné něco pro současný stav udělat, na kterém místě se dá zlepšit kooperace mladých osob. Kontakty zprostředkující preventivní aktivity na školách poskytuje hned několik institucí např. Národní vzdělávací ústav, Evropské standardy prevence, Pedagogicko-psychologické poradny, Nizkoprahová zařízení, Krizová centra apod.

Formu těchto ochranných aktivit lze dle vzoru rozdělit následovně:

- Jednoduchá interakce
- Zážitková pedagogika
- Pedagogicko-psychologické hry
- Dlouhodobý program
- Specifický program
- Program pro rizikové skupiny
- Adaptační program
- Program zdravého životního stylu
- Rodičovský program

(ProstorPro, 2010).

Toto rozdělení je pouze příkladem jedné neziskové organizace, podílející se na poskytování primární prevence sekundárním zařízením, které je tu vždy, když si nestačíme sami. Je zapotřebí si uvědomit, že toto je převážně věcí mezioborové provázanosti v pedagogické, zdravotní a sociální sféře (Bartík, Miovský, 2010).

3.5. *Terciární prevence*

Tento druh prevence lze definovat jako předcházení již prožitým opakovaným negativním vlivům. Terciální prevence je tedy zaměřena hlavně na osoby, které mají osobní negativní zkušenost, což je realizováno pomocí resocializace a reintegrace tak, aby se zamezilo šíření problému recidivy. (Bělík, 2012) K již zmíněné resocializaci a reintegraci

nám pomáhají např. centra a ústavy společně s doléčovacími programy. Stejně tak i státní instituce (např. Probační a mediační služba (PMS)).

Vzhledem k zaměření výzkumného šetření na druhý stupeň základních škol, považuji jako autorka za podstatné zmínit zde zvláštnost prevence ve dvou věkových kategoriích:

„Od sedmého do dvanáctého roku života dítěte vstupuje do školního prostředí a setkává se s celou řadou rizik.“ (Bělík, 2012, s. 62) Cílená prevence, by měla bezpodmínečně působit na rizika, se kterými se žák setkává ve školním prostředí v jeho věku, tj. užívání drog, tabákových výrobků, alkoholu aj. Protože je dítě této věkové kategorie nejvíce ovlivnitelné a jelikož si teprve utváří nebo upevňuje své názory, měli bychom na něj působit co nejvíce, pomocí preventivních programů a aktivit.

„Od třinácti let věku života dítěte dochází k tělesnému i duševnímu dozrání dítěte.“ (Bělík, 2012, s. 62) Jedinec se vyvíjí rozumově a dokáže více posuzovat, co je správné a co špatné. Tyto způsoby myšlení neustále mění a přehodnocuje, vytváří si své vlastní podmínky pro vlastní život (Bělík, 2012).

K tématu prevence, a především té sekundární a terciální, bych poznamenala, že jsem v literatuře našla, a to i přes usilovné hledání, pouze publikace, související s rizikovým chováním, což není totéž.

Rizikové chování je termínem mnohem komplexnějším, zavedeným resortem ministerstva školství. Poukazuje na vzorce chování, jež nejsou přesně vymezeny a v jejich důsledcích může docházet k nárůstu sociální, zdravotních psychických a dalších ohrožení pro samotného jedince i společnost (Hurytová, Růžička, Spěváček, 2013) **Problémové chování** je propojením jednotlivých projevů rizikového chování (Širůčková in Miovský, 2010).

K působení terciální prevence bych dodala, že ji nalezneme, ale i ve složkách státních institucí jako jsou střediska Probační a mediační služby (probační programy). Tímto bych uzavřela kapitolu o terciální prevenci a zmínila bych se ještě krátce o prevenci v online sféře.

3.6. *Prevence online násilí*

Jako pozitivní nutnost, která je přínosem pro školní prostředí, byla vytvořena autorkami Vaníčkovou, Chudomelovou, Pohořelou a Brandejsovou Metodika prevence násilí, online násilí a šikany ve školách.

Základní prioritou prevence proti násilí a pro důležitou minimalizaci možných obětí různého druhu násilí, je podpora rodičovských kompetencí. Nedávné vědecké studie WHO jednoznačně poukazují na následky expozice interpersonálního násilí.

Multioborová spolupráce je také jednou z důležitých východisek pro efektivní tvorbu prevence. Škola má určitě velký vliv na děti a jejich chování, a proto zajisté ovlivňuje jednání nejednoho žáka. S ním může být spojena bez pochybností i šikana vyskytující se téměř na každém školním prostředí. A která škola tvrdí opak, tak ta je onou známou výjimkou, jež potvrzuje pravidlo. Prevence interpersonálního násilí je především prevence dlouhodobých následků, spojených se zdravím. To v některých případech může znamenat i rozvoj komplexního traumatu a zvýšené riziko rozvoje somatické nemoci apod. (např. v předchozí kapitole Specifika chování dětského věku jsem se již zmínila o kybergroomingu, který je jedním z příčin výše zmíněného komplexního traumatu). Tato prevence řeší zejména ty děti, jež jsou celoživotními oběťmi nebo agresory, a stejně tak sociální role, které poškozují jejich zdraví a zhoršují jejich kvalitu života.

Jedlička a kolektiv upozorňují na témata, která by se měla řešit v moderním systému základního vzdělávání, a těmi jsou především:

- 1. Pozice žáka, zákonného zástupce a státu** – zde je kladen důraz především na prevenci předčasných odchodů ze vzdělávacího systému. To se řeší formou pedagogicko-psychologických přístupů, jimiž se snaží předcházet školnímu neúspěchu či získávání averze vůči škole. Stejně tak zajišťuje podporu rodičů k tomuto rozhodnutí jejich potomka. Tím se předchází možnému následku vedoucí nevzdělanosti národa.
- 2. Raná péče a intervence u dětí předškolního věku** – tlak na předškolní vzdělávání a přípravné ročníky. Přesto, že to není míněno, jako segregace, je nutné rozdělovat žáky do různých směrů vzdělávacích směrů a úrovní škol, dle jejich schopností a nároků.
- 3. Stále více propagovaná finanční podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** – a to hlavně nerozdílně ve všech typech vzdělávání (základní, střední i vysokoškolské), zprostředkování dostatečného množství a různorodosti kompenzačních pomůcek. Stejně tak i možnost učitelů na proškolení v oblasti odborné z hlediska předmětu, ale i didaktiky, na něž mají tyto osoby nárok.
- 4. Povinné vzdělávání při kariérním růstu učitelů** (které je v dnešní době už snad samozřejmostí), **taktéž i supervize pedagogické práce s žáky** (Jedlička, 2015).

3.7. Pomáhající instituce

• Poradenské instituce

Se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. - Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v níž jsou uvedeny instituce i poradenské služby, které nabízejí. Zároveň to vše slouží nejen dětem, žákům a studentům, ale i zákonným zástupcům a

školám, případně školským institucím (viz níže). Tato vyhláška též uvádí podmínky, pravidla i účel poskytování poradenských služeb. Díky této vyhlášce rozlišujeme dva typy školských poradenských zařízení jsou:

- a) pedagogicko-psychologická poradna (dále jen poradna)
- b) speciálně pedagogické centrum (dále jen centrum)

(Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005)

- **Školské instituce**

Se řídí zákonem č. 109/2002 Sb. – o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, kde je uvedeno, že institucemi jsou míněna zařízení určená k ústavní a ochranné výchově tedy:

- a) diagnostický ústav (dále jen DÚ)
- b) dětský domov (dále jen DD)
- c) dětský domov se školou (dále jen DDŠ)
- d) výchovný ústav (dále jen VÚ)

K nimž se také řadí Středisko výchovné péče (dále jen SVP), které zajišťuje preventivně výchovnou péči a je školskou etopedickou institucí. Všechna zařízení toho typu vykonávají náhradní výchovnou péči v zájmu dítěte (tj. jedinec od 3 až 18 let věku, případně ještě do 19 let věku zletilé osoby) zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.

Dle zákona poskytují pomoc v podobě rodinné terapie a nácviku rodičovských a dalších dovedností nezbytných pro výchovu a péči v rodině apod. Ve spolupráci s těmito zařízeními je dítěti zprostředkována podpora přechodu do původního rodinného prostředí nebo přemístění do jiné náhradní rodinné péče.

Účelem středisek je poskytování preventivně výchovné péče a tím, předcházet, zmírňovat a odstraňovat příčiny či důsledky, jež se objevují v souvislosti s působením negativních vlivů. Tato opatření se týkají stejně tak podmínek vzdělávání, které jsou pro vyvíjející se dítě důležité. Více o zařízeních uvedeno v zákoně.

(Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, 2002)

4. Praktická část

Druhá část mé diplomové práce tvoří kombinaci kvalitativního i kvantitativního výzkumného šetření. Místem uskutečnění výzkumu se stala devítiletá základní škola vesnického typu v Královéhradeckém kraji. Díky předešlému studiu na této škole jsem neměla problém s navázáním kontaktu se školou a mohla tak učinit předvýzkum v podobě nezávislého rozhovoru s paní ředitelkou a dalšími pedagožkami učitelského sboru, které byly přítomny (mezi nimi nebyl přítomen žádný muž).

Celé zkoumání se týkalo problémového chování dětí na škole, jeho řešení, preventivních programů, ale také spolupráce s rodiči. V kvalitativním výzkumu si dotazované učitelky definovaly samy problémové chování žáků a určily jeho vlastní řešení. Kvantitativní zkoumání u žáků zjišťovalo hlavně náplň jejich volného času, chování ve škole (reakce na situaci šikany ve třídě), přístup rodičů ke škole z pohledu žáka, zároveň vztah žáků a jejich rodičů. Cílem bylo zjistit, jaké sociální kontexty působí na problémové chování žáků na druhém stupni z pohledu učitelů ve srovnání s tvrzením žáků v dotaznících.

5. Metodologie výzkumu

Kvalitativní a kvantitativní výzkumné šetření zahrnuje rozhovory s třídními učitelkami druhého stupně a dotazníkové šetření s žáky téhož stupně. Vzor polostrukturovaného rozhovoru pro pedagožky je uveden v přílohách, dále i vzor strukturovaného dotazníkového archu pro žáky. Výhodou kombinace těchto dvou výzkumných šetření je přesnější a kvalitnější zjištění cíle diplomové práce a interpretace závěrů výzkumu. Pro zajištění vysoké míry validity byl užit systém triangulace výzkumných technik, kterými jsou dotazník, pozorování a rozhovor (Chrástka, Kočvarová, 2015). Není to tak časté u smíšeného výzkumu, ale nevýhodou, která platí pro tuto odbornou práci, se stává nemožnost zobecnování výsledků na širší vzorek populace, a to především vzhledem k malému počtu žáků zkoumaných tříd základní školy (Jindrová, Seinerová, 2014). Samy pedagožky v předvýzkumu předurčily, že jejich výpovědi o žácích ve třídě nelze generalizovat na celý soubor žáků druhého stupně na jejich škole, natož na ostatní školy. Při jiných smíšených výzkumech by to možné bylo, pokud by spolupracovalo více výzkumníků a účastnilo by se více respondentů či participantů. Přínosem pro praxi tedy mohou být nová zjištění v neprozkoumané oblasti vesnického prostředí Královéhradeckého kraje.

5.1. Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je, zjistit jaké sociální kontexty působí na problémové chování dětí na druhém stupni základní školy. Mezi dílčí cíle můžeme zahrnout zjištění, jak na žákovu chování ve škole působí rodina, dále jak žáka formuje školské prostředí a jak žák naplňuje svůj volný čas. Naplnění těchto cílů dosahujeme prostřednictvím dotazníkového šetření u žáků a následně tyto výsledky prohlubujeme informace z tvrzení třídních pedagožek z rozhovorů, které předpokládáme, že žáky znají podstatně blíže. V podkapitole shrnutí dochází ke komparaci těchto výsledků.

5.2. Výzkumné otázky

Ke stanovenému hlavnímu cíli zvolila tyto níže uvedené výzkumné otázky:

VO1: Ovlivňuje model soužití ve společné domácnosti chování žáka k rodičům?

Touto výzkumnou otázkou se snažím zjistit, jestli má vliv model soužití žáka ve společné domácnosti (s rodiči, s matkou, s otcem, s prarodiči) na vztah rodičů s žákem. Domnívám se, že tyto dva komponenty se vzájemně ovlivňují. Model společného soužití značí varianty zmíněné v dotazníku v otázce č. 4.

VO 2: Existuje statisticky významná souvislost mezi pomocí rodičů s domácím úkolem žáka a vztahem žáka k rodičům?

Pomocí této výzkumné otázky ověřujeme, jestli se rodiče alespoň občas věnují svým dětem v případě, že potřebují pomoci s domácím úkolem. Tedy zajímá mě, zda mají rodiče zájem o pomoc při řešení domácích úloh, ale i přípravu do školy.

VO 3: Ovlivňuje sledovanost televize žákovu účast na zájmových činnostech ve škole?

Obecným tvrzením dnešní doby (dle různých autorů: Gerbner, Gross In: Jedlička, Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence, 2015, Manfred Spitzer, Digitální demence, 2014) je, že děti tráví před televizorem velké množství času, proto mě zajímalo, jaký vliv to má na jejich účast na zájmových kroužcích ve škole. Tedy můžeme předpokládat, že čím více děti tráví čas před televizorem, tím méně budou mít zájem o účast na zájmových kroužcích ve většině případů.

VO 4: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou času, kterou stráví žák na mobilu, PC, tabletu apod. a účastí na zájmových činnostech ve škole?

Na základě skutečnosti několika výzkumů (např. Manfred Spitzer, Digitální demence, 2014 apod.) prováděných na toto spojení žáka a času stráveného na moderních elektronických zařízeních, internetu apod. je více než možný vliv těchto zařízení na účasti žáka na kroužcích na škole.

VO 5: Existuje statisticky významná souvislost mezi věkem žáka a účastí žáka na zájmových činnostech (kroužcích) ve škole?

Tato výzkumná otázka odkazuje k mnoha odborným publikacím (Miloslav Hubatka, Úspěšní vychovávají své děti jinak, 2017, Miroslav Bocan, Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 – 15 let 2012), týkajících se dětského věku a jejich změny zájmů. Případně s postupem přibývání věku dítěte i různým jiným projevům chování.

VO 6: Souvisí věk žáka s vlastní zkušeností žáka se šikanou?

Se zvyšujícím se věkem žáka, přibývají i vědomosti, dovednosti a porozumění, proto nám výzkumná otázka má ověřit, jestli žáci opravdu vědí o tom, zda u nich ve třídě nějaká šikana je.

VO 7: Existuje statisticky významná souvislost mezi účastí žáka na zájmových kroužcích a zpoplatnění těchto zájmových kroužků na škole?

Dalo by se předpokládat, že žáci nejspíš budou vědět, jaké kroužky na škole jsou zpoplatněny, proto nás zajímá, jestli tento fakt má souvislost s účastí žáka na zájmových kroužcích.

5.3. Stanovení hypotéz

V této podkapitole se věnujeme stanovení hypotéz k celému výzkumu v podobě alternativních hypotéz.

H1: Mezi modelem soužití ve společné domácnosti a vztahem s rodiči je statisticky významná souvislost.

Hypotéza nám říká, jestli to, s kým žijí ve společné domácnosti ovlivňuje i to, jaký vztah s nimi mají (tedy především s rodiči, případně s prarodiči). Hypotéza by mohla ovlivnit chování dítěte ve školním prostředí, a proto byla zařazena mezi ostatní hypotézy ve výzkumném šetření.

H2: Mezi pomocí rodičů s domácím úkolem žáka a vztahem žáka s rodiči je statisticky významná souvislost.

Další hypotéza ukazuje, jak pomáhají rodiče dítěti a byla stanovena z obecného tvrzení (např. v knize Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm, Moree Dana, 2013), že s dnešní dobou a kariérním růstem nemají rodiče na děti příliš času.

H3: Sledování TV ovlivňuje účast žáka na zájmových činnostech ve škole.

Tuto hypotézu jsem si stanovila sama z domněnky, že se děti více zajímají o TV a moderní zařízení než o zájmové činnosti (ať už doma či ve škole).

H4: Mezi trávením času na mobilu, PC a tabletu apod. a účastí žáka na zájmových činnostech ve škole je statisticky významná souvislost.

I tato hypotéza stejně jako předchozí patří mezi mé domněnky, která obecně říká (např. dle Manfred Spitzer, Digitální demence, 2014), že dnešní doba má vliv na život dětí či mladého člověka, a proto byla zařazena do výzkumného šetření.

H5: Věk žáka ovlivňuje účast žáka na zájmových činnostech (kroužcích) ve škole.

Předpokládáme, že s postupem let a změnou zájmu je účast žáka na zájmových kroužcích nižší a jeho zájem o zájmové kroužky na škole klesá. Touto hypotézou zjišťujeme, jestli toto tvrzení je pravdivé.

H6: Věk žáka souvisí s vlastní zkušeností žáka se šikanou.

Stejně jako u předchozí hypotézy usuzujeme, že věk žáka má souvislost s jeho vlastní zkušeností se šikanou.

H7: Mezi účastí žáka na zájmových kroužcích a zpoplatněním těchto zájmových kroužků je statisticky významná souvislost.

Tato hypotéza nám může potvrdit nebo vyvrátit, jestli má vliv zpoplatnění kroužků na účast žáků, tedy zda ovlivňují poplatky za kroužek rozhodnutí žáka na účasti.

5.4. Metody sběru dat

Smíšený výzkum zahrnuje využití metod, které souvisejí, jak s kvantitativním, tak s kvalitativním šetřením. Hlavní metodou, která byla použita, bylo dotazníkové šetření, což je nejrychlejší varianta sběru většího množství dat. Tvořila 30 položek různých forem (otevřené, uzavřené, polootevřené dotazníkové položky). Dotazník zjišťuje u respondenta základní faktografické informace, názory atd. (Gavora, 2012). Na druhou stranu má dotazník i nevýhody, které zde nejsou opomenuty, těmi je např. vysoká míra subjektivity, schematizování dat, riziko prezentování zkreslené reality (Chrátka, Kočvarová, 2015). Je nutné, provést eliminaci nevýhod, a to např. formou testování hypotéz.

Další zvolenou metodou je rozhovor (interview), který představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat. Osobní setkání s participienty nám umožňuje hlouběji proniknout do jejich postojů. Nejvhodnější typ rozhovoru pro mé šetření je polostrukturovaný rozhovor, kde se zvyšuje naše aktivita skrze předem připravené otázky, s možností dalších doplňujících otázek, díky volnému toku myšlenek obou účastníků rozhovoru (Barrat, 1971).

5.5. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor pro kvantitativní šetření tvoří 70 žáků (obou pohlaví) druhého stupně základní školy od 6. třídy až po 9. třídu ve věkovém rozmezí 11 až 15 let. Žáci pochází z různého sociálního prostředí, kde mají rozdílné rodinné zázemí i počet členů tvořící jejich rodinu apod. Z 99 % tvoří tento vzorek děti z vesnického prostředí. Druhým výzkumným souborem pro kvalitativní zkoumání jsou 4 třídní učitelky z pedagogického sboru druhého stupně základní školy, vyučující různé předměty na jejich škole. Tyto učitelky byly nejvhodnějšími osobami pedagogického sboru, aby posoudily problémové chování žáků druhého stupně ZŠ. Mezi nimi se bohužel nenachází žádný pedagog mužského pohlaví, se kterým by byl zpracován rozhovor. Třídní učitelky mají mezi sebou značné rozdíly v praxi,

tj. v profesním pedagogickém působení. Níže zpracovaná tabulka nám zobrazuje informace třídních učitelkách.

Tabulka 4: Informanti pro kvalitativní šetření (třídní učitelky 2. stupně ZŠ)

Participient	Třídní učitelka	Věk učitelky	Pedagogická praxe na škole	Vyučované předměty na škole
P2	6. třídy	27 let	3 roky	Český jazyk, dějepis, zeměpis, občanská výchova, výtvarná výchova
P3	7. třídy	29 let	6 let	Český jazyk, anglický jazyk, občanská výchova
P1	8. třídy	43 let	8 let	Anglický jazyk
P4	9. třídy	46 let	14 let	Přírodopis, chemie, výchova ke zdraví, občanská výchova

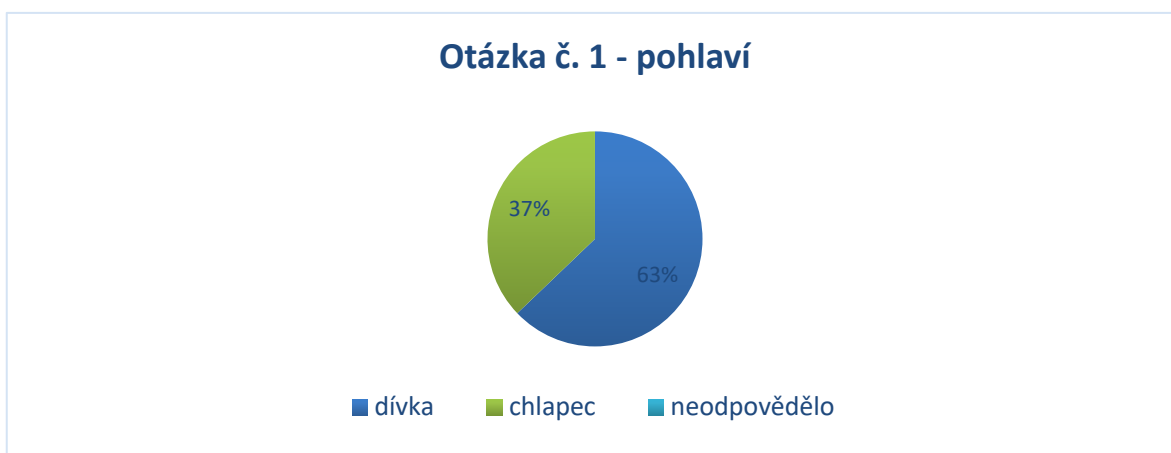
Participient 1 (P1), participient 2 (P2), participient 3 (P3), participient 4 (P4).

Porovnání informací o žácích a názorů učitelů má za cíl zjistit, co je pravděpodobně sociálním kontextem jejich problémového chování, z čeho pramení jejich chování a případně vidí-li učitelky nějaké řešení takových situací.

5.6. Analýza a prezentace dat z dotazníkového šetření

V následující podkapitole byla užita takzvaná univariční analýza dat z dotazníku, která byla prezentována následně ve formě přehledných grafů a tabulek s podrobným popisem pod nimi. Tato analýza ukazuje, jaké informace jsme se dozvěděli od dotazovaných žáků, sloužící jako základ pro následné hypotézy v další podkapitole. Hodnoty v grafech jsou uvedeny v číslech i v procentech, ale pouze u koláčových grafů.

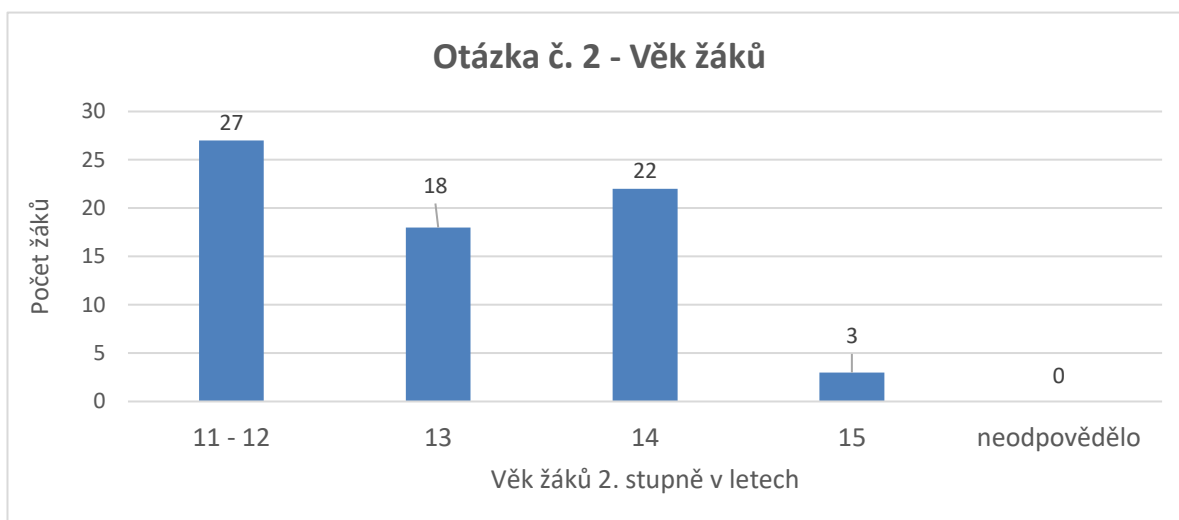
Otázka č. 1: Pohlaví žáka na 2. stupni ZŠ.



Graf 1 - Pohlaví žáka

Z grafu vyplývá, že na 2. stupni se objevuje více dívek nežli chlapců. To samé se objevilo i při pozorování během výzkumu, tedy závěr říká, že přetrvává dlouhotrvající trend na této škole většího počtu dívek ve třídách než chlapců (informace od paní ředitelky). Na tuto otázku odpověděli všichni žáci, tedy žádný nechtěl být anonymizován.

Otázka č. 2: Věk žáků na 2. stupni ZŠ.



Graf 2 - Věk žáků

Nejpočetněji zastoupených je žáků ve věku 11–12 let, kteří se dělí mezi třídy 6. a 7., nižší počet žáků mají ti, kterým je 14 let, a ještě nižší ti, kteří mají věk 13 let. Nejmenší zastoupení pak tvoří děti ve věku 15. kteří patří k nejstarším žákům celé ZŠ, jsou tedy v 9. třídě. A opět žádný žák neanonymizoval svůj věk.

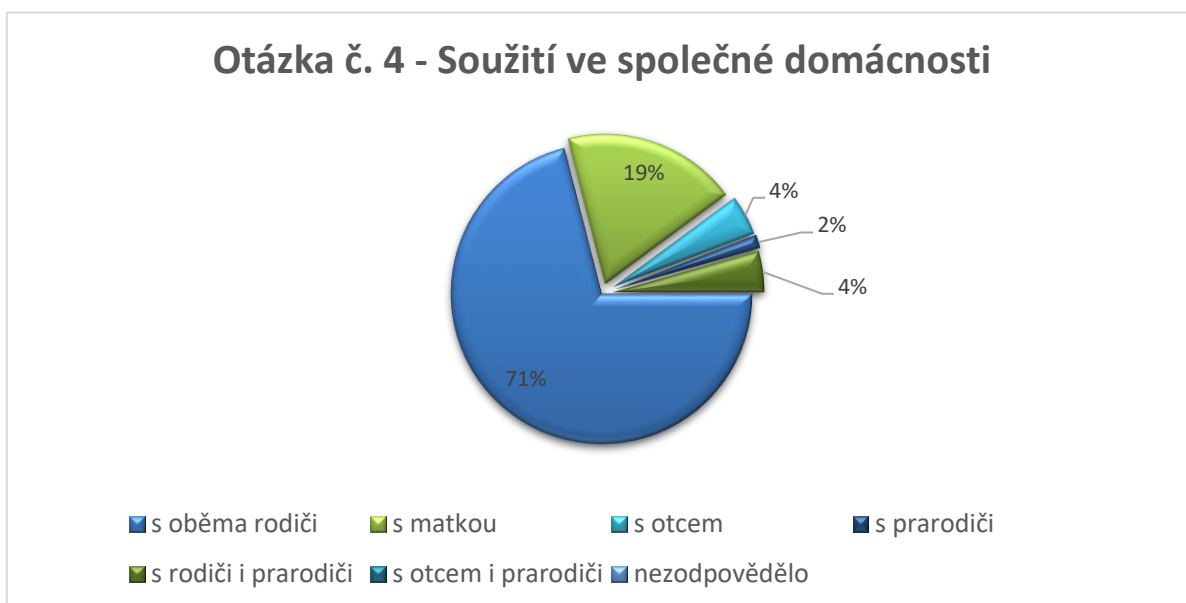
Otázka č. 3. Bydliště žáků na 2. stupni ZŠ.



Graf 3 - Bydliště žáků

Jak se dalo předpokládat, vzhledem k tomu, že výzkum byl prováděn na vesnické základní škole, je 97% žáků z vesnice a pouze 3% žáci z města. Opět všichni žáci zodpověděli tuto otázku.

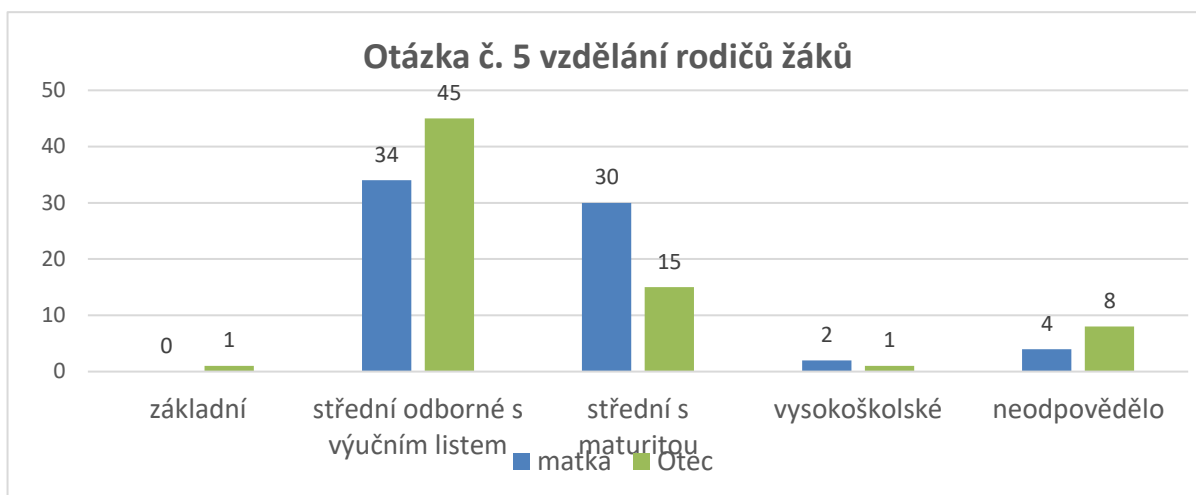
Otázka č. 4: Společné soužití žáků v jejich domácnosti.



Graf 4 - Soužití ve společné domácnosti

Graf říká, že 71 % žáků žije s oběma rodiči ve společné domácnosti. Dále 19 % žáků žije pouze s matkou, 4 % žáků s otcem a další 4 % s rodiči i prarodiči. S otcem a zároveň s prarodiči nežije žádný žák a 2 % žáků s prarodiči. Všichni žáci zodpověděli tuto otázku.

Otázka č. 5: Vzdělání matky a otce žáků 2. stupně ZŠ.



Graf 5 - Vzdělání obou rodičů žáků

Z grafu je zřejmé, že nejpočetnější zastoupení má střední odborné vzdělání s výučním listem, a to hlavně otců, o něco menší je počet matek ve stejné kategorii. Další více zastoupená kategorie je střední vzdělání s maturitou, které je ovšem více zastoupené u matek a o polovinu méně u otců. Zanedbatelný počet pak tvoří vysokoškolské vzdělání rodičů při počtu 3 osob dohromady. Tuto otázku nezodpovědělo celkově 12 žáků, to může mít za příčinu, že buď nežijí s tímto rodičem nebo neznají jeho vzdělání (toto tvrzení vyplývá ze zpracovávání dotazníků, ale i z pozorování žáků při vyplňování dotazníků).

Vzdělání matky a otce, taktéž dále jejich zaměstnání nám nastiňuje, jaká je sociální a ekonomická situace v rodině.

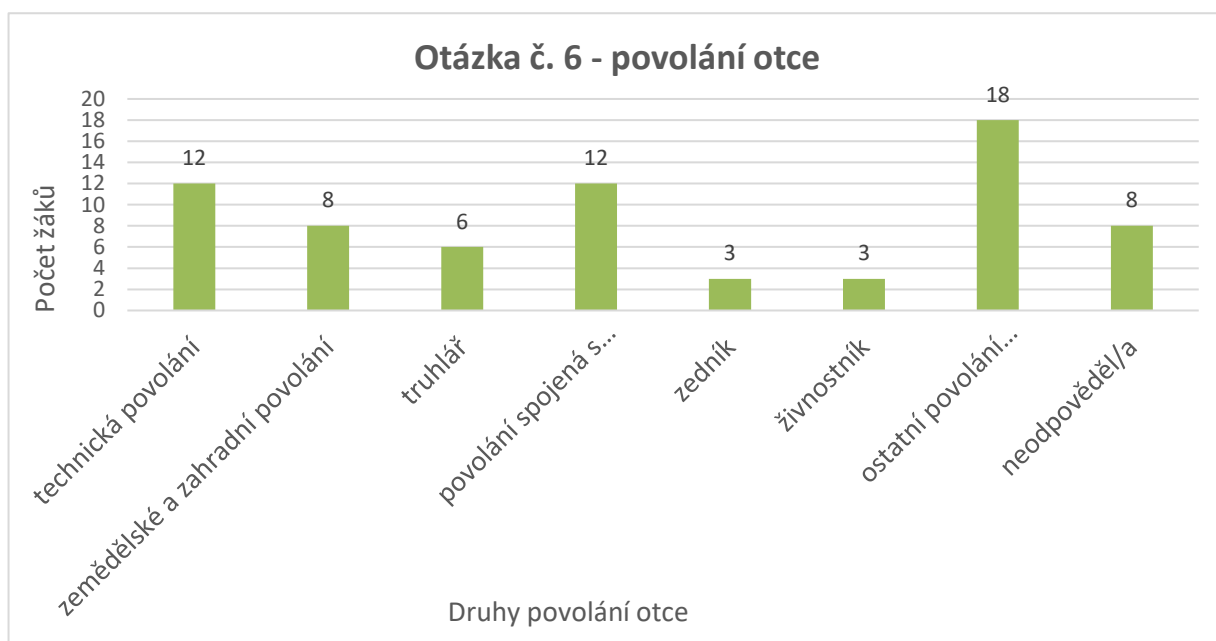
Otázka č. 6: Přehled různých zaměstnání, která mají rodiče žáků 2. stupně ZŠ.



Graf 6 - Povolání matky

Graf výše ukazuje přehled druhů povolání, jež mají matky žáků 2. stupně ZŠ. Největší zastoupení, které je utvořeno do kategorie, mají kancelářská povolání, do níž patří sekretářka, recepční, tiskařka, účetní, obchodní zástupkyně, bankovní úřednice, vedoucí ve firmě, ekonomka. Avšak bez kategorie nacházející se povolání nejvíce zastoupené je prodavačka. Další dvě kategorie stejně početně zastoupené jsou manuální povolání, ale i zemědělské a zahradnické práce. Další více zastoupené povolání je kuchařka. V počtu 5 a méně než 5 jsou zaměstnání např. technická zaměstnání, ostatní povolání. Mezi tyto další je zahrnuta i mateřská dovolená. Na tuto otázku neodpověděli 4 žáci.

K otázce č. 6 náleží i povolání otce, které se zobrazuje v tomto následujícím grafu.



Graf 7 - Povolání otce

U otců bylo poměrně složité rozdělit jejich povolání do kategorií. To znamená, že kategorie, která má nejpočetnější zastoupení ovšem obsahuje více různých povolání jako je např. dřevorubec, klempíř, sochař, hlídač, kuchař, zámečnick, elektrotechnik atd. Další hojně zastoupená povolání tvoří dvě kategorie, které mají stejný počet žáků, a to jsou povolání technická (tedy montážní dělník, dělník, obráběč kovu, opravář) a povolání s automobilem (silničář, řidič, automechanik). Dále zemědělská a zahradnická povolání v počtu 8 žáků. Se stejným počtem ovšem i žáci neodpověděli na tuto otázku. Menší počty jsou u povolání truhlář, zedník, živnostník.

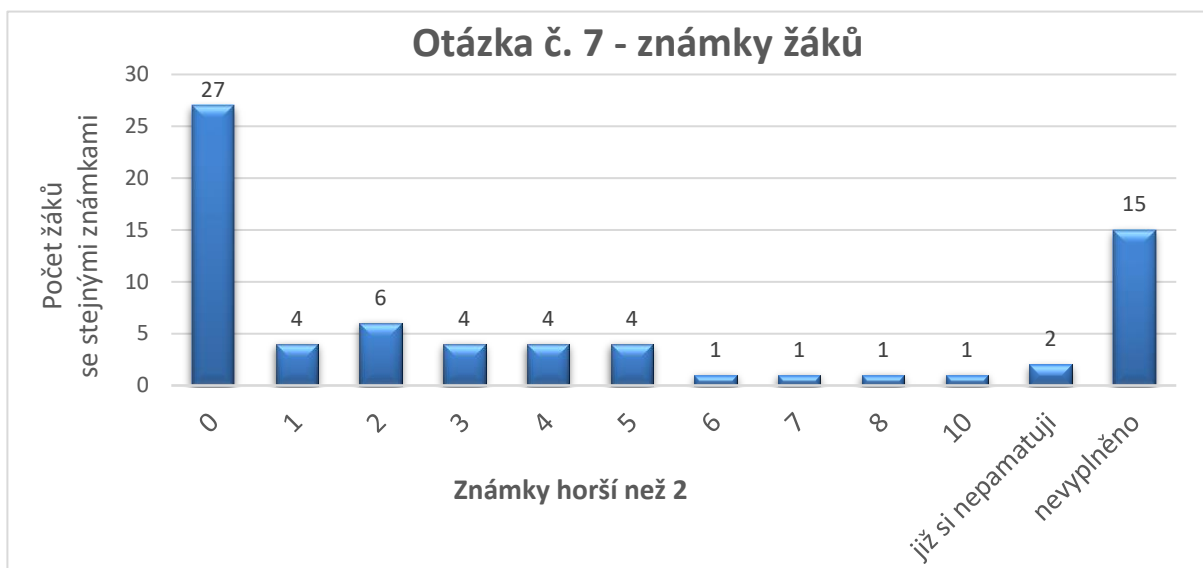
K oběma grafům lze říci, že počet žáků, kteří neodpověděli je dohromady 12 a opět jako v otázce č. 5 by se dalo tvrdit z průběhu výzkumu (pozorování při vyplňování dotazníku

žáky nebo i ze zpracování dotazníků), že někteří žáci vůbec nevědí, jaké povolání mají jejich rodiče.

Otázka č. 7: Jak se žákům této konkrétní základní školy daří na 2. stupni nyní.

Otázka ve výzkumu zněla: „Kolik známek horších než 2 jsi měl v posledním vysvědčení?“

Byl jim uveden příklad – na vysvědčení jsem měl tři trojky a dvě čtyřky a ty napíšeš na vysvědčení jsem měl 5 známek horší než 2.

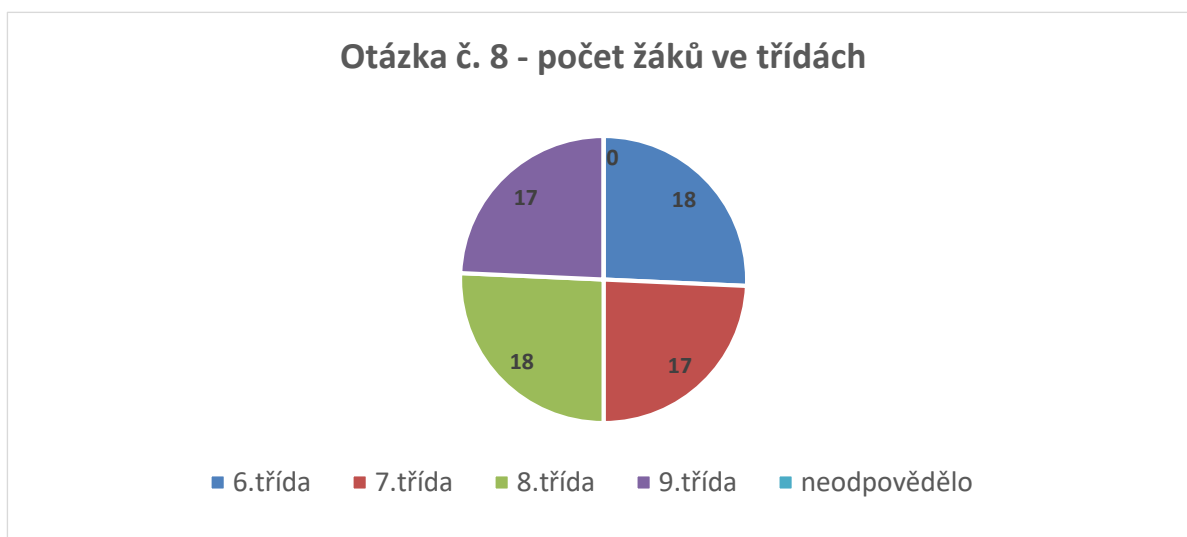


Graf 8 - Známky žáků

Z grafu můžeme vyčíst, že nejvyšší počet, jak se alespoň trochu dalo předpokládat je nula. Tedy na 2. stupni je 27 žáků, kteří neměli žádnou horší známku než 2 na vysvědčení. Co mě, ale velice překvapilo, bylo 15 žáků, kteří buď nevěděli, co jsem touto otázkou myslela, a to i přes vzorový příklad odpovědi uvedený za otázkou, nebo se naopak chtěli anonymizovat a neposkytnout tuto informaci pro můj výzkum. Vyšší početní zastoupení máme u dvou známek horších než 2, a to v počtu 6 žáků. Ostatní známky mají pak menší počet nežli 5 žáků. Nejvyšším, ale tedy nejhorším počtem známek 10 u jednoho jediného žáka.

Tato otázka je zahrnuta do prezentace dat, protože patří k charakteristice žáka.

Otázka č. 8: Početní zastoupení žáků ve třídách 2. stupně



Graf 9 - Počet žáků ve třídách

Z grafu jde přehledně vyčíst, jak vysoký počet žáků má, která třída. Většinou je to více méně vyrovnané. Nula vyznačená v grafu opět značí, že všichni žáci na tuto otázku odpověděli a nikdo se nezdržel.

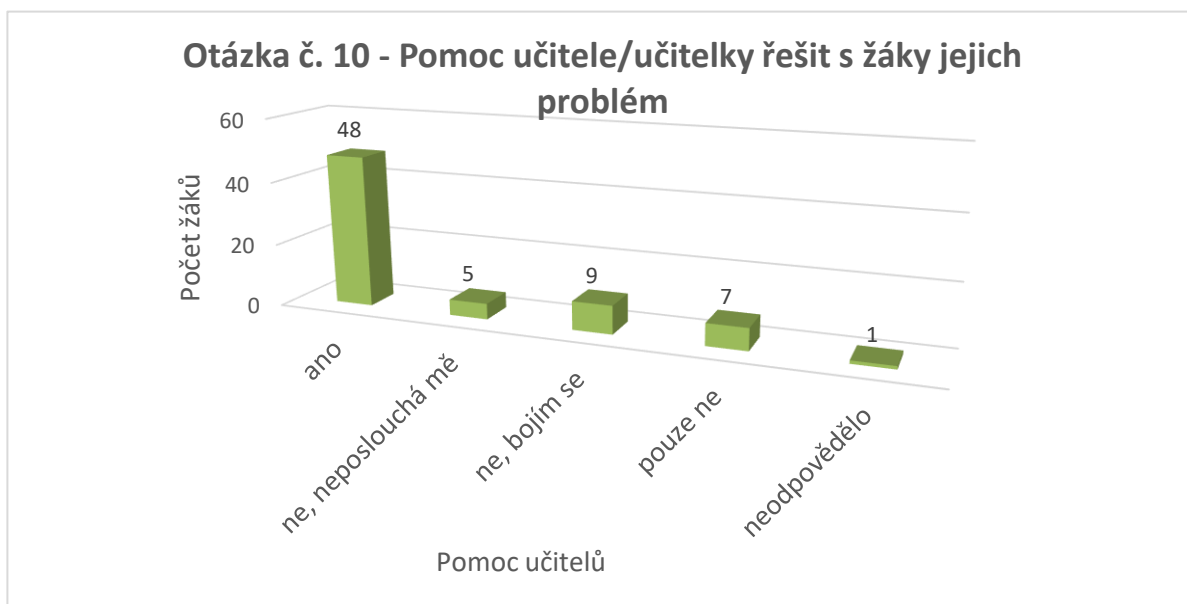
Otázka č. 9: Povědomí o šikaně v podobě mé takto položené otázky: „Pokud řekneme, že: „Šikana je opakované a soustavné chování jedince či skupiny s cílem ublížit, ohrozit nebo zastrašit druhou osobu“, můžeš vyvrátit, případně potvrdit, jestli ses s takovým chováním některého ze svých spolužáků setkal?“



Graf 10 – Vlastní zkušenost žáků se šikanou

Graf poukazuje na to, že žáci na této ZŠ z převážné většiny nemají vlastní zkušenost s uvedeným a vysvětleným termínem šikana. Pouhých 27 žáků uvedlo, že se již s tímto chováním setkali. Tedy nevyvracují tvrzení, že zde se na škole žádná šikana nevyskytuje, popř. chování tomu podobné. A opět na tuto otázku odpověděli všichni žáci.

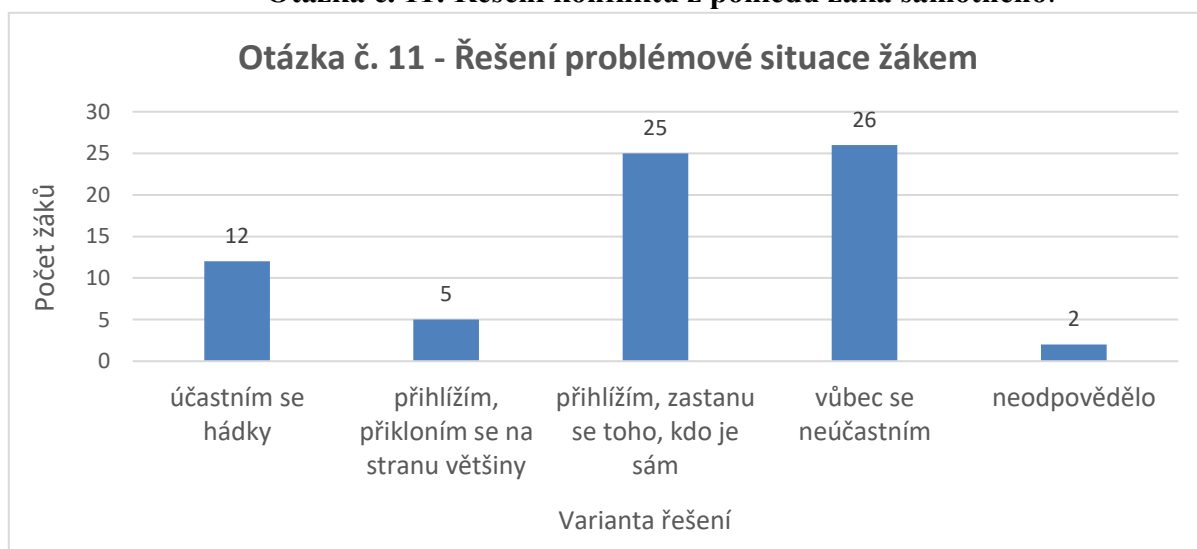
Otázka č. 10: Jak reagují učitelé na problémovou situaci žáka, jenž jim ji přijde sdělit. Vyslechne žáka, pomůže mu problém řešit?



Graf 11 - Pomoc učitele/učitelky řešit s žáky jejich problém

Z grafu vyplývá, že nejvíce žáků tvrdí ano, učitelé jim opravdu s jejich problémy pomáhají a řeší je. O poznání méně 9 žáků tvrdí, že se bojí přijít za učitelem/kou, aby se jim se svým problémem svěřili. Zbytek žáků (zanedbatelná menšina) se shoduje na názorech směřujících k odmítnutí žáka učitelem/kou v případě, že se snaží upozornit na svůj problém. Buď je učitelé neposlouchají nebo jim vůbec nepomohou. Na tuto otázku neodpověděl pouze 1 žák.

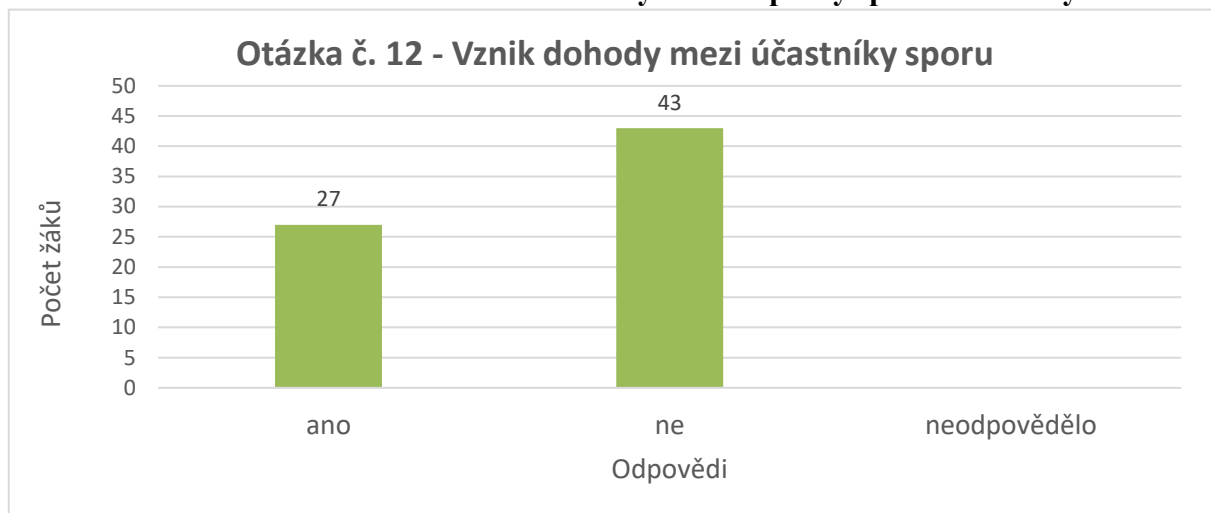
Otázka č. 11: Řešení konfliktů z pohledu žáka samotného.



Graf 12 - Řešení problémové situace žákem

V grafu vidíme, že žáci 2. stupně v počtu 26 žáků se hádek neúčastní, když nějaké vzniknou, anebo pomalu ve stejné počtu 25 žáků, kteří přihlíží a pak se zastanou toho, kdo je sám (kdo je šikanován). Ostatní spíše přihlížejí a pak se přikloní na stranu většiny. A pouhých 12 žáků zvolilo variantu – účastním se hádky. Tuto otázku nezodpověděli pouze 2 žáci.

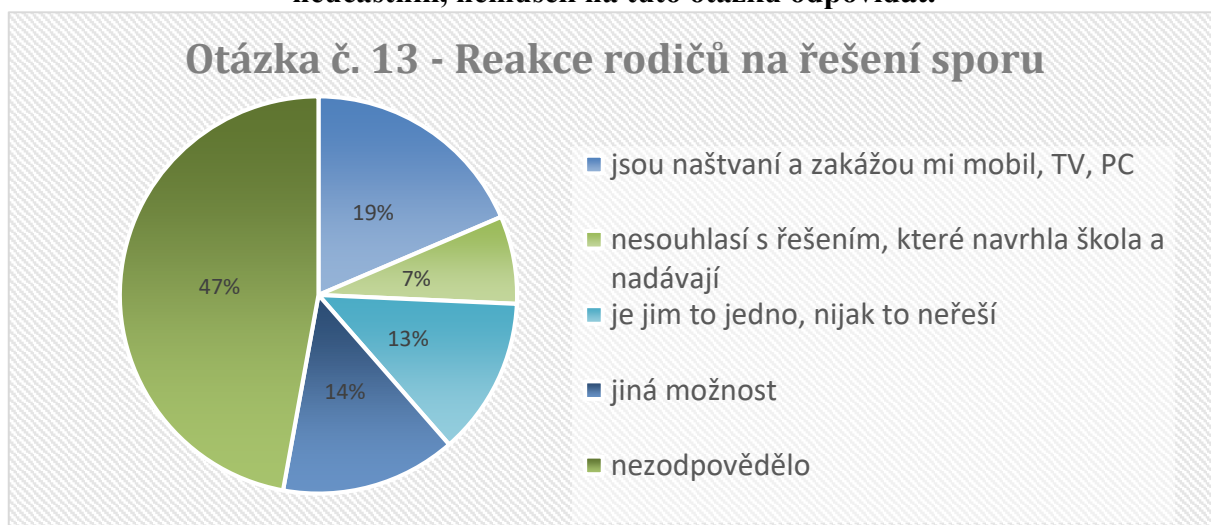
Otázka č. 12. Uzavření dohody nebo nápravy sporu mezi žáky.



Graf 13 - Vznik dohody mezi účastníky sporu

Graf říká, že žáci z větší části tvrdí, že mezi účastníky sporu dojde k nějaké nápravě, tedy přesněji řečeno k dohodě o nápravu. Odpověď ano zvolilo až 44 žáků, odpověď ne pak pouze 23 žáků. Na otázku neodpovědělo nula žáků.

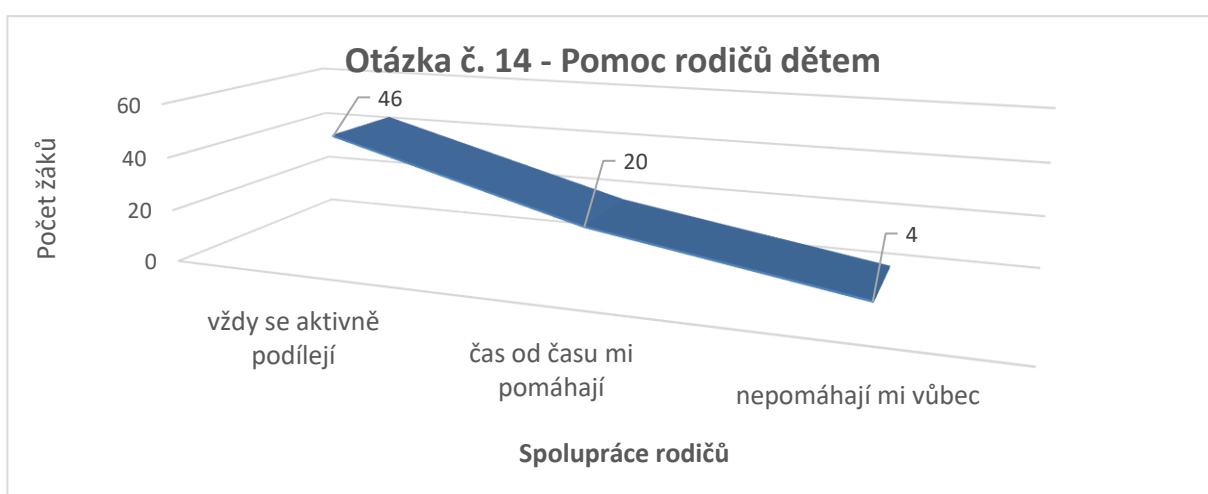
Otázka č. 13: Reakce rodičů na řešení sporu školou. Pokud se žáci žádných sporů neúčastnili, nemuseli na tuto otázku odpovídat.



Graf 14 - Reakce rodičů na řešení sporu

Z grafu je patrné téměř vyrovnané zastoupení počtu žáků ve všech odpovědích. Překvapujícím bylo, že 47 % žáků využilo možnost zdržet se odpovědi na tuto otázku. Na základě toho by se dalo uvažovat, že téměř polovina žáků na 2. stupni ZŠ se neúčastní žádného sporu. Což mi nepříjde uvěřitelné, že by byli žáci až tak vzorní. Když už se ale účastnili, volili odpověď, že jim rodiče většinou něco zakáží, v jiných odpovědích, jež byly uvedeny v 14 % zastoupení se objevovaly odpovědi typu: „Zastanou se mě, řeší tuto situaci a jsou nespokojeni s tím, jak to řeší škola.“, jiný zase tvrdili, že jim rodiče povětšinou domluví a vysvětlí jim, jak se mají v takové podobné situaci chovat. Dalším rodičům je chování jejich dítěte jedno.

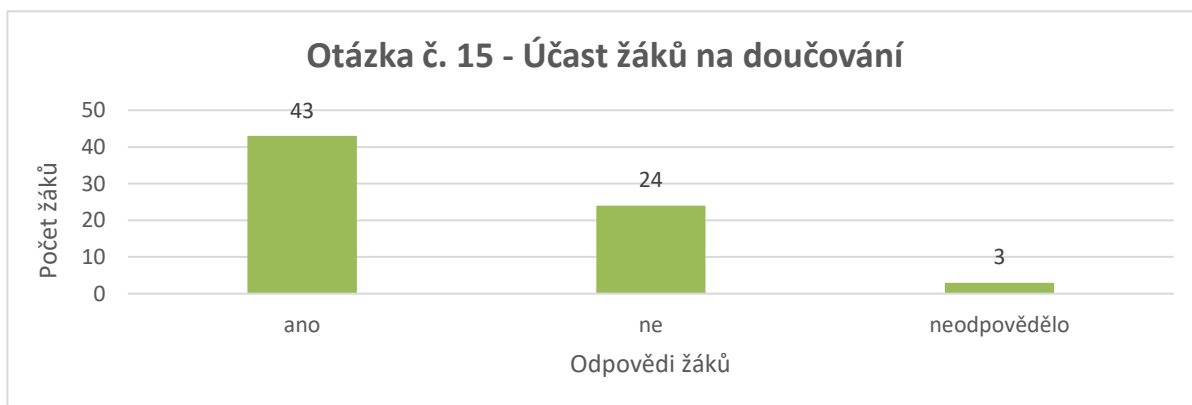
Otázka č. 14: Pomoc rodičů dětem s jejich úkoly.



Graf 15 - Pomoc rodič dětem s jejich úkoly

Z grafu vyčteme, že je velká míra pomoci rodičů dětem, co se týče školy. Rodiče svým dětem pomáhají aktivně nebo čas od času. Pouze 4 žáci uvedli, že jim rodiče vůbec nepomáhají. Na tuto otázku odpověděli všichni žáci. A klesající míra nespolupráce (nepomoci) nám říká, že rodiče mají zájem o své dítě.

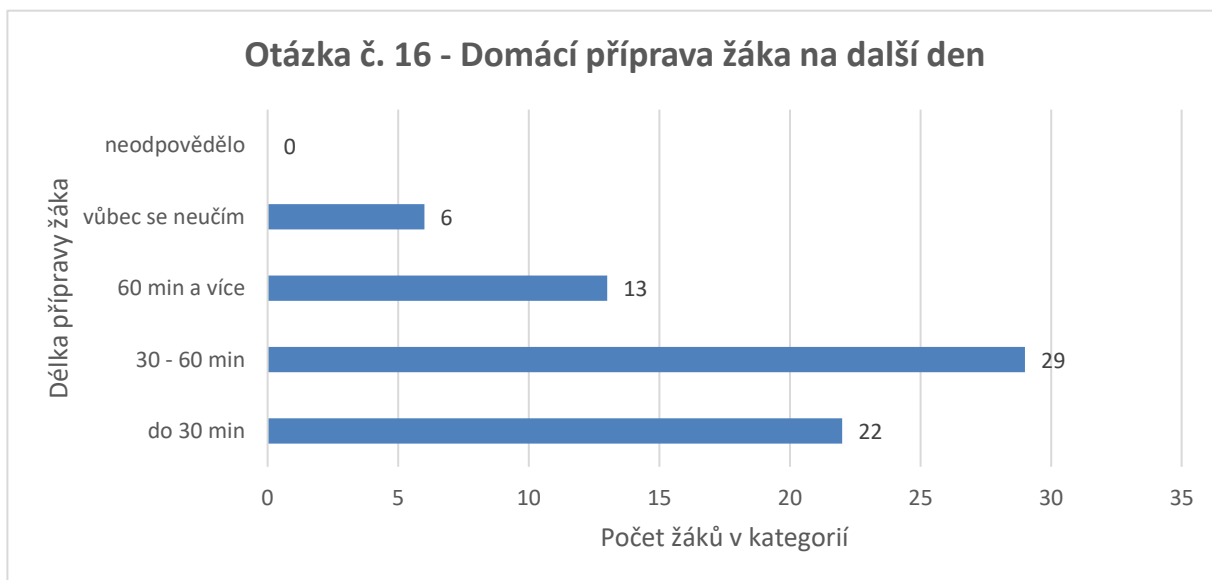
Otázka č. 15: Doučování ve škole.



Graf 16 - Účast žáků na doučování

Dle grafu můžeme konstatovat poměrně velkou účast na dobrovolném doučování, které se koná po klasickém vyučování ve škole. Výhodou pro žáky je, že toto doučování je zcela neplacené. V grafu vidíme, že na škole je 24 žáků, kteří se neúčastní doučování a 3 žáci ze všech zúčastněných neodpověděli na tuto otázku.

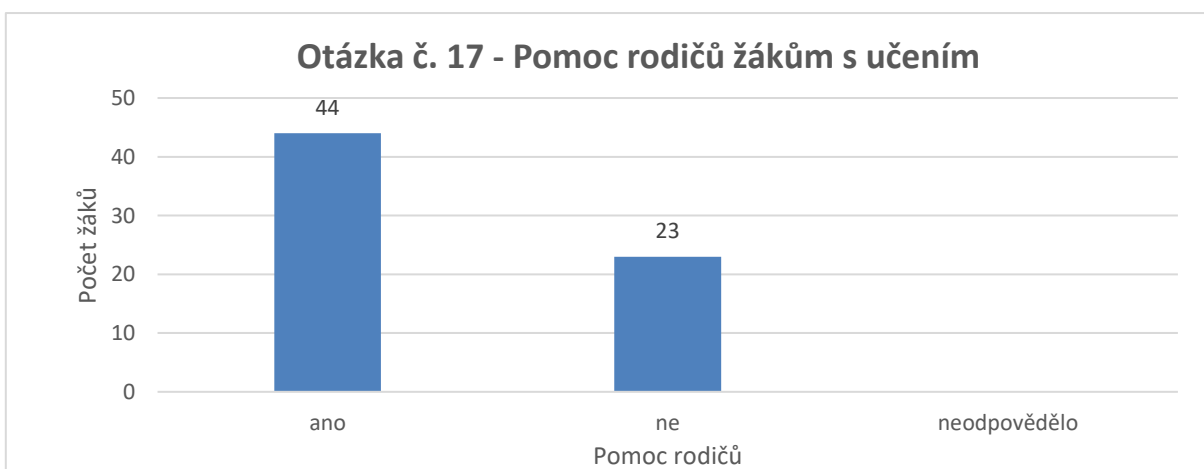
Otázka č. 16: Časová příprava na další den ve škole.



Graf 17 - Domácí příprava žáka na další den

Žáci 2. stupně se věnují přípravě do školy na druhý den zpravidla půl hodiny až jednu celou hodinu, a to v počtu 29 žáků. Do půl hodiny se připravuje 22 žáků. Žáci, kteří se připravují na hodinu více než 60 minut jsou v počtu 13 žáků. A v celku zanedbatelný počet ze všech 6 žáků se neučí vůbec. Žádný žák se nezdržel odpovědi na tuto otázku.

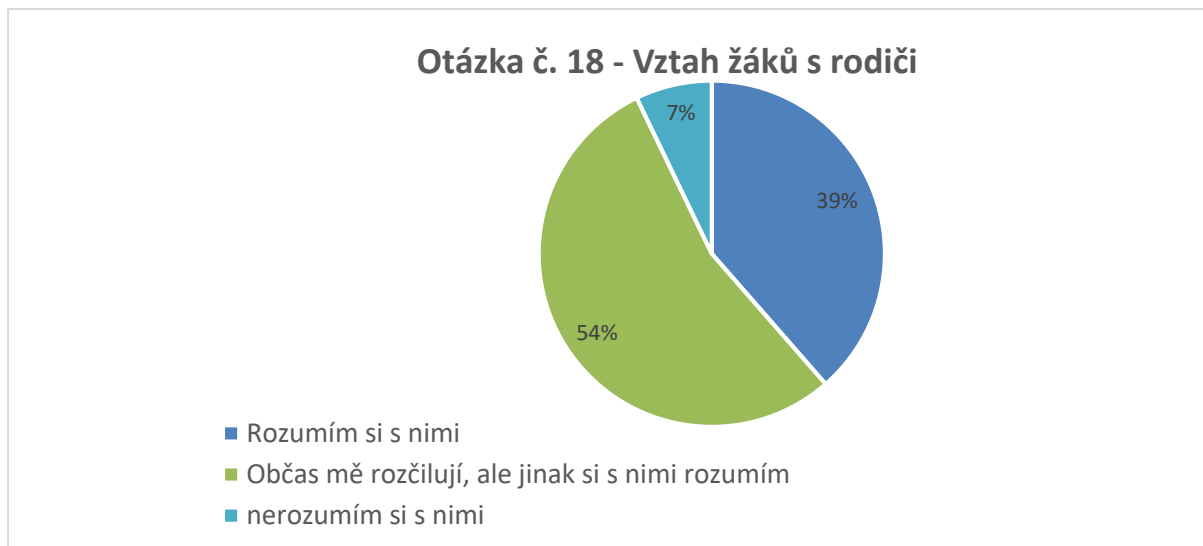
Otázka č. 17: Pomoc rodičů žákům při učení doma.



Graf 18 - Pomoc rodičů žákům s učením

Velice překvapivě z grafu vyplývá, že rodiče dětem více pomáhají s učením nebo přípravou do školy. O téměř polovinu žáků méně žáků tvrdí, že jejich rodiče jim při úkolech a přípravě do školy nepomáhají, přesně 23 žáků. Na tuto otázku neodpověděl/a jeden žák.

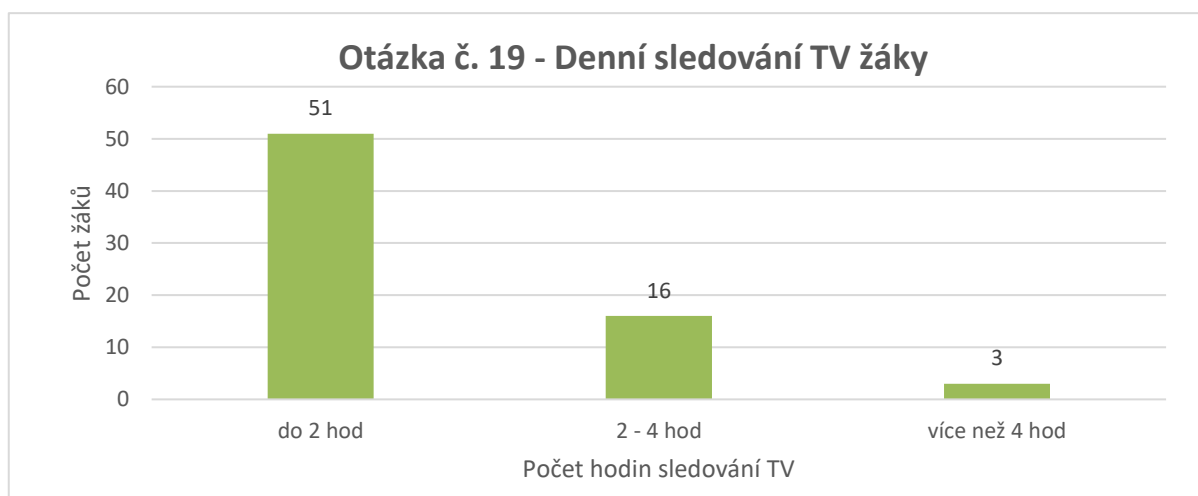
Otázka č. 18: Vztah dětí s rodiči.



Graf 19 - Vztah žáků s rodiči

Z grafu vyplývá nejvyšší početní zastoupení v počtu 54 % žáků u varianty, která nám říká, že žáci si s rodiči rozumí, ale občas je rozčilují. A druhá více početně zastoupená varianta ukazuje, opravdové porozumění si s rodiči. Nejmenší a poměrně zanedbatelné procento si pak s rodiči nerozumí, přesně v počtu 7 %. V grafu nezahrnutý počet, ale přesto nulový, je počet žáků, kteří neodpověděli.

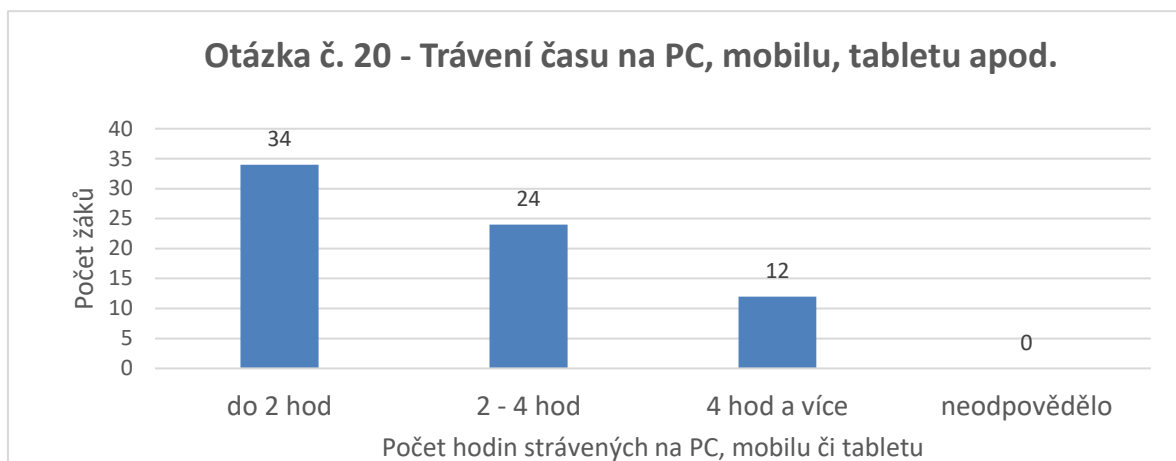
Otázka č. 19: Kolik hodin denně sledují žáci TV.



Graf 20 - Denní sledování TV žáky

Graf nám ukazuje, že nejvíce žáků v počtu 51 sleduje TV denně do 2 hodin, což není tak hrozné. Dále 16 žáků sleduje televizi v rozmezí 2–4 hodiny, 3 žáci pak více než 4 hodiny. A žádný žák se nezdržel odpovědi na tuto otázku.

Otázka č. 20: Kolik hodin denně žáci tráví na PC, mobilu, tabletu apod.



Graf 21 - Trávení času na PC, mobilu, tabletu apod.

Z grafu vyplývá, že žáci většinou tráví na PC, mobilu, tabletu apod. do dvou hodin v počtu 34 žáků, což je poměrně méně, než jsem předpokládala. Druhá varianta 2–4 hodiny je zastoupena v počtu 24 žáků. A poslední variantu 4 a více hodin tvoří 12 žáků. Početně se tedy zodpovězení této otázky zúčastnili všichni žáci.

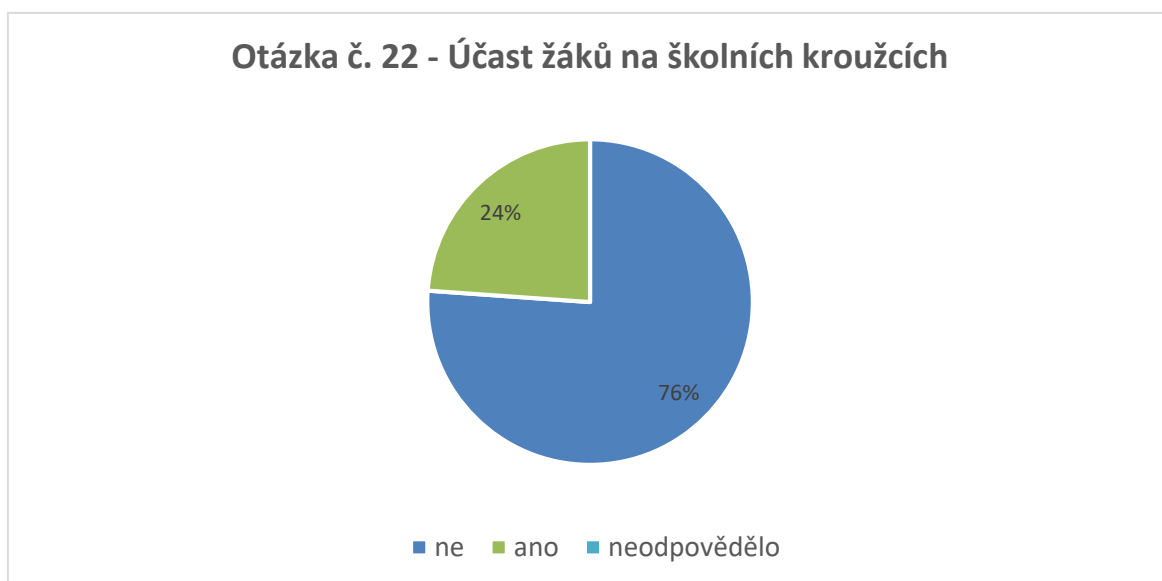
Otázka č. 21: Kroužky na škole, které si nejvíce žáci pamatují.

Tabulka 5: Výskyt kroužků na ZŠ

Žádný	Sbor	Výtvarný kroužek	Zdravot. kroužek	Modelářský kroužek	Sportovky (atletika)	Kroužek cvičení nejen pro holky	Doučování (příprava na přijímačky)	Kroužek AJ
10	40	31	13	30	41	7	32	24

Jak vidíme v tabulce, nejvíce zapamatovatelný kroužek jsou sportovky (tedy kroužek související se sportovními aktivitami i atletika), hned za ním je sbor nebo sboreček (což je hudební kroužek zpěvu a hraní na hudební nástroje). Další nejvíce zastoupené jsou doučování (taktéž příprava na přijímací zkoušky), výtvarný kroužek, modelářský kroužek a kroužek anglického jazyka. V menším počtu si pamatují Cvičení nejen pro holky a dokonce 10 žáků si nepamatuje žádné kroužky, co se na škole objevují (tento údaj ve mně vzbuzuje pocit, že žáci na otázku nechtěli odpovědět).

Otázka č. 22 (první část) se týká účasti žáků na školních kroužcích.



Graf 22 - Účast žáků na školních kroužcích

Dle grafu žáci více chodí na školní kroužky, nežli vůbec nechodí. Na tuto otázku odpověděli všichni z dotazovaných žáků.

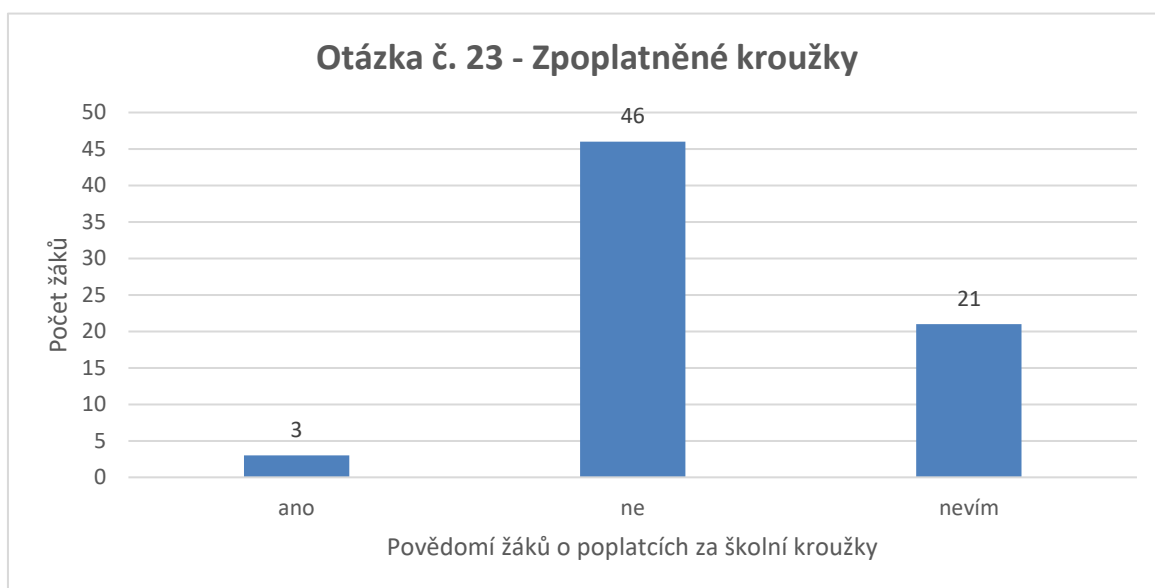
Otázka č. 22 (druhá část) navazuje na předchozí graf a rozšiřuje ho o volbu školních kroužků, kterých se žáci účastní.

Tabulka 6: Účast žáků na konkrétních školních kroužcích

Zdravotnický kroužek	Sportovky	Sbor	Kroužek AJ	Výtvarný kroužek	Doučování
8	9	11	11	7	24

Největší zastoupení žáků je v kroužku doučování, který bývá spojen i s přípravou na přijímací zkoušky na další školy. Tato účast žáků je chvály hodná, přesto na celkový počet žáků, pro které byl dotazník sestaven, je to málo. Protože při počtu 70 žáků 2. stupně nedosahuje 24 žáků ani na polovinu celkového počtu. Dalšími více navštěvovanými kroužky jsou sbor a kroužek anglického jazyka. Další tři zbylé kroužky jsou v menším obsazeny menšími počty, a to konkrétně zdravotnický kroužek (8), sportovky (9), výtvarný kroužek (7).

Otázka č. 23: Povědomí žáků o tom, zda se kroužky na škole platí.



Graf 23 - Zpoplatněnost kroužků na škole

Většina žáků tvrdí, že kroužky na škole nejsou zpoplatněny, pouze 3 žáci tvrdí, že jsou zpoplatněny (soudím, že žáci nabývají dojmu, že pokud platí např. na výtvarném kroužku za hmotu, modelářskou hlinu nebo jiné dražší pomůcky, tak je kroužek placený => to ovšem není pravda). Zbytek žáků nemá povědomí o tom, jestli jejich rodiče něco za kroužky platí, či nikoli. V grafu vidíme, že na tuto otázku odpověděli všichni žáci.

Otázka č. 24 se ptá žáků v její první části, jestli se účastní nějakých kroužků mimo školní prostředí.



Graf 24 - Účast žáků na mimo školních aktivitách

Mezi žáky na 2. stupni je velice vyrovnaný počet žáků, kteří se účastní nějakých mimoškolních aktivit a těch, kteří se neúčastní vůbec. Většinou je to z důvodu nedostatku finančních prostředků na dojíždění za těmito aktivitami, popř. skutečný nezájem žáků mít nějaké mimoškolní aktivity (to pak může způsobit i vytíženost žáků při domácích povinnostech). Na tuto otázku, jak můžeme vyčíst z grafu, odpověděli všichni žáci.

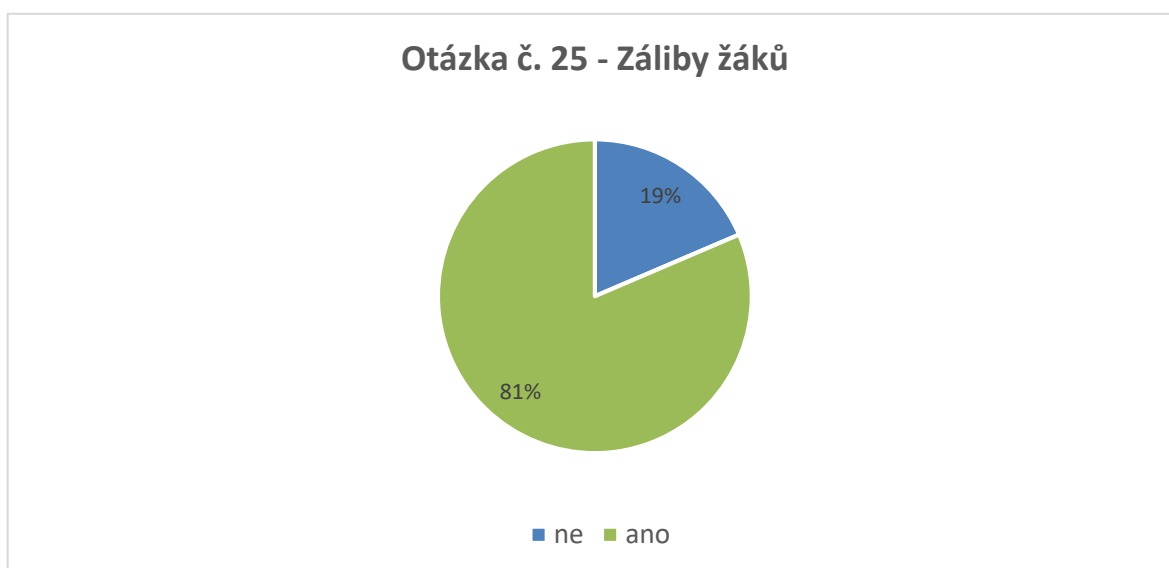
Otázka č. 24 v druhé části, které typy kroužků nejvíce děti navštěvují.

Tabulka 7: Účast žáků na konkrétních kroužcích mimo školní prostředí

Otázka č. 24 - účast na kroužcích mimo školní prostředí							
ne	ano						
	tanec	Pohybové (kolektivní) hry	ZÚŠ (divadlo)	výtvarka	hasiči	stolní tenis	ostatní kroužky
34	4	8	15	4	6	4	3

Počet účasti i neúčasti žáků na mimoškolních kroužcích je více méně stejný. Nejvíce se děti věnují činnostem spojených s uměním tedy divadlo a hudební sbor (hra na nástroj apod.), dalšími zájmy jsou pak pohybové aktivity většinou kolektivní jako je fotbal, florbal, box a mimo jiné i atletika. Dalším typickým zájmem pro žáky pocházející z vesnic jsou sbory dobrovolných hasičů. V menším počtu se objevují zájmy v podobě tance, výtvarných činností či stolního tenisu.

Otázka č. 25 nám v první části říká, jestli vůbec žáci nějaké záliby mají.



Graf 25 - Záliby žáků

Z grafu vyplývá, že žáci převážně nějaké záliby mají, nežli nemají.

Otázka č. 25 druhá část: Záliby žáků.

Tabulka 8: Konkrétní záliby žáků

Hasiči	Sport	Divadlo, hudba (zpěv)	Rybaření	Četba, kreslení, ruční práce	PC hry	Ostatní	Nic
7	32	12	3	11	5	5	19

Největší zálibu mají žáci ve sportu a sportovních aktivitách. Překvapením pro mě bylo, že se 19 žáků se neprojevovalo, že by nějaké záliby měli. V téměř stejném počtu mají žáci záliby o hudbu (zpěv) a četbu, kreslení či ruční práce. V zanedbatelném počtu jsou zastoupeni hasiči, počítačové hry, ostatní záliby a rybaření.

Otázka č. 26: Jak žáci tráví čas o víkendu.

Tabulka 9: Jak nejčastěji žáci tráví svůj volný čas o víkendu

S rodiči (sourozenci)	S kamarády	Venku	Doma (odpočívám)	Dělám domácí práce	Jsem na PC/sleduji TV	Učím se	Sportuji	Hudba (zpěv)	Se zvířaty
24	26	7	10	13	28	9	13	4	10

Žáci o víkendu tráví nejvíce času u televize nebo počítače (28 žáků), přičemž v porovnání s tím, jestli chodí ven to není zase velký rozdíl (27 žáků). Většina z nich odpověděla, že tráví více času s kamarády, pak až se sourozenci či rodiči. Poměrně menší počet pomáhá doma a dělá nějaké domácí práce a taktéž v stejném počtu i sportují (13 žáků), dalších 10 žáků tráví čas doma (odpočívá) a přitom je s nějakým domácím mazlíčkem, případně je se zvířaty venku. Pouze 9 žáků se věnuje o víkendu přípravě do školy. A v nejmenším počtu se žáci věnují hudbě (zpěvu) či hře na nějaký nástroj.

Otázka č. 27: Jak žáci nejčastěji tráví svůj volný čas v týdnu.

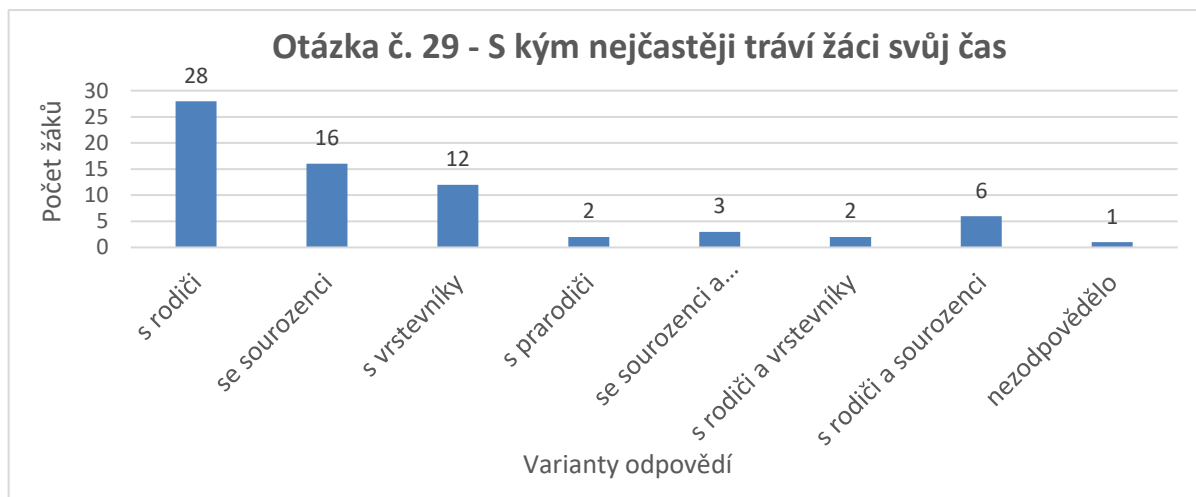
S kamarády	S rodiči	Učím se	Jsem venku	Jsem doma (odpočívám)	Chodím na kroužky	Jsem na PC/sleduji TV	Ve škole	Pomáhám v domácnosti	Čtu si	Sportuji
13	13	25	15	7	10	23	8	9	6	9

Tabulka 10: Jak nejčastěji tráví žáci svůj volný čas v týdnu

Z tabulky vyplývá, že děti v týdnu logicky tráví více času učením. Přestože počet není polovinou žáků z 70 dotazovaných žáků, je vidět, že se jsou ovlivněni dobrou a více tráví čas

na počítači, mobilu či tabletu (23 žáků), popř. také u televize. Většina žáků pak odpověděla, že tráví čas s rodiči, ale i s kamarády ve stejném počtu 13 žáků. Poměrně více času tráví venku než v domácím prostředí. Ze zdravotního hlediska je to dobře, avšak když se nad tím zamyslíme, může to vypovídat o tom, že se např. v domácím prostředí necítí úplně dobře. Dalšími náplněmi jejich času jsou v menším početním zastoupení zájmové kroužky, škola, pomoc v domácnosti, čtení a sport.

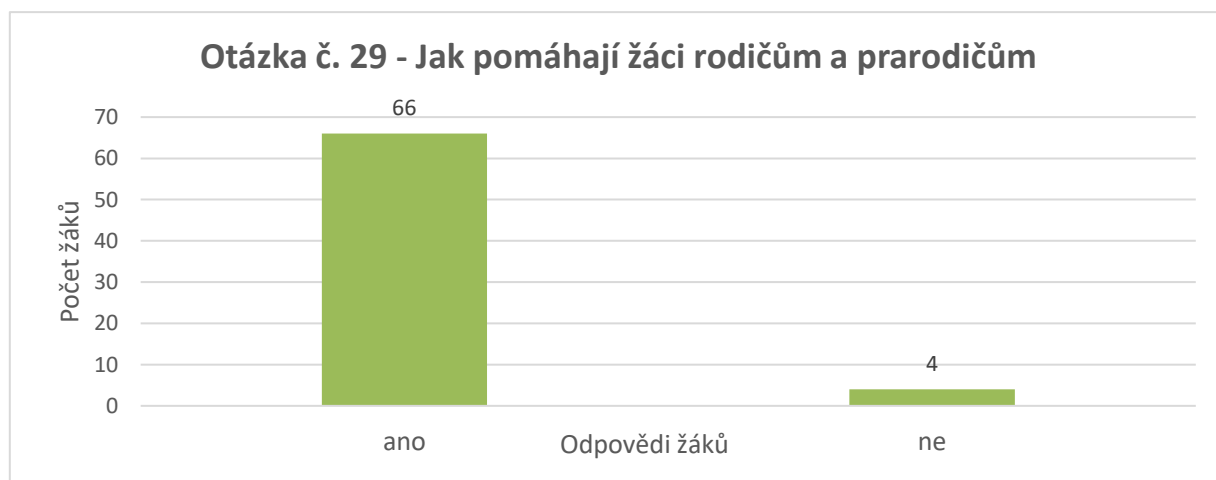
Otázka č. 28: S kým nejčastěji tráví žáci svůj čas, a to i v případě více variant.



Graf 26 : S kým nejčastěji žáci tráví svůj čas

Největší početní zastoupení mají žáci u rodičů, což se dalo očekávat a taktéž i v případě sourozenců. Další početnější zastoupení je v případě vrstevníků. A někteří považovali za důležité zmínit, že nejvíce času tráví, jak s rodiči, tak i se sourozenci. Ostatní varianty byly v zastoupení méně než 5 žáků. Tuto otázku nezodpověděl jeden žák.

Otázka č. 29: Pomoc žáků svým rodičům či prarodičům.



Graf 27 - Jak žáci pomáhají svým rodičům

Z grafu jednoznačně plyne, že žáci v 66 případech spolupracují a pomáhají svým rodičům či prarodičům při domácích činnostech (uklizení, žehlení, praní, mytí nádobí, opravování věcí v dílně, zahradní a zemědělské práce apod.). A pouze 4 žáci tvrdí, že svým blízkým s domácími činnostmi vůbec nepomáhají.

5.7. Verifikace a vyhodnocení hypotéz k dotazníkovému šetření

V této podkapitole je podrobně popsána verifikace hypotéz z výše uvedené podkapitoly *Stanovení hypotéz*, ale i některé další vybrané k testování. K testování hypotéz byl užit test dobré shody (Chí-kvadrát test) a v několika případech i Yatesova korekce, která nám pomohla upravit data tak, aby mohl být ten test dobré shody použitý. Při testování každé hypotézy byla vytvořena tabulka skutečných a očekávaných četností dat, které byly porovnávány funkcí CHISQ.TEST, což je test dobré shody. Tento test nám udává p-hodnotu, jež je porovnávána s alfou 5 % (tj. že máme 5 % pravděpodobnost, že zamítneme nulovou hypotézu a uděláme chybu prvního druhu). P-hodnota nám pak říká na kolik procent je možné, že uděláme chybu prvního druhu, tedy zamítneme nulovou hypotézu. Pokud je tato hodnota menší nebo rovna alfě, znamená to zamítnutí nulové hypotézy (tj. že mezi dvěma hodnotami není vztah) a přijímáme alternativní. A naopak, jestli je hodnota větší než alfa, pak nulovou hypotézu ponecháváme a zamítáme alternativní.

Stanovení hypotézy č. 1

H_0 : Mezi modelem soužití ve společné domácnosti a vztahem s rodiči není statisticky významná souvislost.

H_{1A} : Mezi modelem soužití ve společné domácnosti a vztahem s rodiči je statisticky významná souvislost.

V tabulce jsou zaznamenány skutečné četnosti, tak jak žáci odpovídali na otázky v dotazníku.

Tabulka 11: Soužití žáka ve společné domácnosti ve vztahu se vztahem žáka k rodičům

Model soužití ve společné domácnosti	Vztah žáka s rodiči		Celkový součet
	nerozumím si s nimi	rozumím si s nimi (občas mě rozčilují)	
Matkou (prarodiči)	2	2	1
Oběma rodiči (prarodiči)	11	51	3
Otcem (prarodiči)	13	53	4
Celkový součet	5	65	70

Tabulka 12: Očekávané četnosti k předcházející tabulce

0,93	12,07
3,78	49,21
0,28	3,71

Tato další tabulka nám zobrazuje očekávané četnosti (v %), které jsme zjistili z tabulky skutečných četností. Protože 20 % těchto četností je menší než 5, nemůžeme použít test dobré shody bez úpravy. Musíme tedy využít další tabulku, ve které uděláme Yatesovu korekci, pro zjištění kritické hodnoty (KH) a z té následně p-hodnotu.

Tabulka 13: Yatesova korekce k předcházející tabulce

0,35	0,027
0,43	0,033
0,16	0,012

Díky této Yatesově korekci (YK) jsme získali čísla, ze kterých nejprve určíme testové kritérium. Testové kritérium (TK = suma celé tabulky YK): 1,022. Z tohoto TK zjistíme KH (funkce CHISQ.INV.RT): 5,99 a nakonec **p-hodnotu (funkce CHISQ.DIST.RT): 0,599**.

P-hodnota tedy vyšla větší než alfa (5%), což znamená, že ponecháváme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní.

Výsledek testování je ponechání H_0 , která zní:

Mezi modelem soužití ve společné domácnosti a vztahem s rodiči není statisticky významná souvislost.

Stanovení hypotéz

H_0 : Mezi pomocí rodičů s domácím úkolem žáka a vztahem žáka s rodiči není statisticky významná souvislost.

H_{1A} : Mezi pomocí rodičů s domácím úkolem žáka a vztahem žáka s rodiči je statisticky významná souvislost.

V tabulce jsou zaznamenány skutečné četnosti, tak jak žáci odpovídali na otázky v dotazníku.

Tabulka 14: Vztah žáka s rodiči

Pomoc rodičů s domácím úkolem žáka	Vztah žáka s rodiči		Celkový součet
	nerozumím si s nimi	rozumím si s nimi (občas mě rozčilují)	
Aktivně pomáhají	0	46	46
Čas od času pomáhají	5	19	24
Celkový součet	5	65	70

Tabulka 15: Očekávané četnosti k předcházející tabulce

3,29	42,71
1,71	22,28

Tato další tabulka nám zobrazuje očekávané četnosti (v %), které jsme zjistili z tabulky skutečných četností. Protože 20 % těchto četností je menší než 5, nemůžeme použít test dobré shody bez úpravy. Musíme tedy využít další tabulku, ve které uděláme Yatesovu korekci, pro zjištění kritické hodnoty (KH) a z té následně p-hodnotu.

Tabulka 16: Yatesova korekce k předcházející tabulce

2,36	0,18
4,53	0,35

Díky této Yatesově korekci (YK) jsme získali čísla, ze kterých nejprve určíme testové kritérium. Testové kritérium (TK = suma celé tabulky YK): 7,42. Z tohoto TK zjistíme KH (funkce CHISQ.INV.RT): 3,84 a nakonec **p-hodnotu (funkce CHISQ.DIST.RT): 0,0064**.

P-hodnota tedy vyšla menší než alfa (5%), což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

Výsledkem testování je přijetí H_{1A} , která zní:

Mezi pomocí rodičů s domácím úkolem žáka a vztahem žáka s rodiči je statisticky významná souvislost.

V tomto případě můžeme tedy porovnávat jaká ta souvislost je.

Z tabulky vyplývá následující očekávání: I když se malý počet rodičů aktivně podílí na spolupráci (pomoci) při plnění domácího úkolu žákem, tak si s nimi nebudou jejich děti rozumět. O to více je potěšující, že skutečná četnost žáků byla vyšší než očekávaná, a to v případě, kdy rodiče aktivně spolupracují a zároveň si rozumí se svými dětmi.

Co ale ve skutečnosti bylo vyšší a my jsme očekávali nižší četnost, že si děti s rodiči nerozumí, a přesto jim rodiče čas od času pomáhají. Stejně tak při variantě, kdy si rodiče s dětmi rozumí a čas od času jim pomohou, jsme očekávali větší četnost, než byla ve skutečnosti.

Stanovení hypotéz

H_0 : Sledování TV neovlivňuje účast žáka na zájmových činnostech ve škole.

H_{1A} : Sledování TV ovlivňuje účast žáka na zájmových činnostech ve škole.

V tabulce jsou zaznamenány skutečné četnosti, tak jak žáci odpovídali na otázky v dotazníku.

Tabulka 17: Vliv sledování TV na účast žáka na zájmových činnostech ve škole

Sledování TV žákem	Účast žáka na zájmových činnostech ve škole		Celkový součet
	ne	ano	
2 - 4 hod	5	14	19
do 2 hod	27	24	51
Celkový součet	32	38	70

Tabulka 18: Očekávané četnosti k předcházející tabulce

8,69	10
23,31	28

Tato další tabulka nám zobrazuje očekávané četnosti (v %), které jsme zjistili z tabulky skutečných četností. A proto, že 20 % těchto četností není menší než 5, můžeme použít test dobré shody.

Chí-kvadrát test (porovnání skutečných četností a očekávaných četností): **0,047 = 4,7 %**

P-hodnota u tohoto testu tedy vyšla menší než alfa (5%), což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

Výsledek testování je přijetí H_{1A} , která zní:

Sledování TV ovlivňuje účast žáka na zájmových činnostech ve škole.

V tomto případě můžeme tedy porovnávat jaký ten vliv je.

Z tabulky vyplývá následující očekávání: U žáků, kteří se dívají na TV více jsme očekávali vyšší neúčast na zájmových kroužcích ve škole, zatímco u žáků, kteří se méně

dívají na TV jsme očekávali vyšší účast na zájmových kroužcích. Tedy výsledky při testování dopadli úplně opačně, než jsme očekávali.

Stanovení hypotéz

H_0 : Mezi trávením času na mobilu, PC a tabletu a účastí žáka na zájmových činnostech ve škole není statisticky významná souvislost.

H_{1A} : Mezi trávením času na mobilu, PC a tabletu a účastí žáka na zájmových činnostech ve škole je statisticky významná souvislost.

V tabulce jsou zaznamenány skutečné četnosti, tak jak žáci odpovídali na otázky v dotazníku.

Tabulka 19: Souvislost trávení času na mobilu, PC, tabletu apod. a účastí žáka na zájmových činnostech

Trávení času na mobilu, PC, tabletu apod.	Účast žáka na zájmových činnostech		Celkový součet
	ne	ano	
2 - 4 hod	12	12	24
do 2 hod	15	19	34
více než 4 hod	5	7	12
Celkový součet	32	38	70

Tabulka 20: Očekávaná četnost k předcházející tabulce:

10,97	13
15,54	18
5,48	6,5

Tato další tabulka nám zobrazuje očekávané četnosti (v %), které jsme zjistili z tabulky skutečných četností. A proto, že 20 % těchto četností není menší než 5, můžeme použít test dobré shody.

Chi-kvadrát test (porovnání skutečných četností a očekávaných četností): **0,86 = 86 %**

P-hodnota u tohoto testu tedy vyšla větší než alfa (5%), což znamená, že ponecháváme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní.

Výsledek testování je ponechání H_0 , která zní:

Mezi trávením času na mobilu, PC a tabletu a účastí žáka na zájmových činnostech ve škole není statisticky významná souvislost.

Stanovení hypotéz

H_0 : Mezi věkem žáka a účastí žáka na zájmových činnostech není statisticky významná souvislost.

H_{1A} : Mezi věkem žáka a účastí žáka na zájmových činnostech je statisticky významná souvislost.

V tabulce jsou zaznamenány skutečné četnosti, tak jak žáci odpovídali na otázky v dotazníku.

Tabulka 21: Souvislost mezi účastí žáka na zájmových činnostech ve škole a věkem žáka

Věk žáka	Účast žáka na zájmových kroužcích ve škole		
	ne	ano	Celkový součet
13 let	8	10	18
11,5 (11 - 12 let)	14	13	27
14,5 (14 - 15 let)	10	15	25
Celkový součet	32	38	70

Tabulka 22: Očekávané četnosti k předcházející tabulce

8,23	9,8
12,34	15
11,43	14

Tato další tabulka nám zobrazuje očekávané četnosti (v %), které jsme zjistili z tabulky skutečných četností. A proto, že 20 % těchto četností není menší než 5, můžeme použít test dobré shody.

Chi-kvadrát test (porovnání skutečných četností a očekávaných četností): **0,687 = 68,7 %**

P-hodnota u tohoto testu tedy vyšla větší než alfa (5%), což znamená, že ponecháváme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní.

Výsledek testování je ponechání H_0 , která zní:

Mezi věkem žáka a účastí žáka na zájmových činnostech není statisticky významná souvislost.

Stanovení hypotéz

H_0 : Věk žáka nemá vliv na vlastní zkušenost žáka s šikanou ve třídě.

H_{1A} : Věk žáka má vliv na vlastní zkušenost žáka s šikanou ve třídě.

V tabulce jsou zaznamenány skutečné četnosti, tak jak žáci odpovídali na otázky v dotazníku.

Tabulka 23: Vlastní zkušenost žáka se šikanou ve třídě a vliv žákova věku

Věk	Vlastní zkušenost se šikanou ve třídě		Celkový součet
	ne	ano	
13 let	10	8	18
11,5 (11 - 12 let)	20	7	27
14,5 (14 - 15 let)	13	12	25
Celkový součet	43	27	70

Tabulka 24: Očekávané četnosti k předcházející tabulce

11,057	6,9
16,586	10
15,357	9,6

Tato další tabulka nám zobrazuje očekávané četnosti (v %), které jsme zjistili z tabulky skutečných četností. A proto, že 20 % těchto četností není menší než 5, můžeme použít test dobré shody.

Chí-kvadrát test (porovnání skutečných četností a očekávaných četností): $0,2207 = 22,07 \%$

P-hodnota u tohoto testu tedy vyšla větší než alfa (5%), což znamená, že ponecháváme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní.

Výsledek testování je ponechání H_0 , která zní:

Věk žáka nemá vliv na vlastní zkušenost žáka s šikanou ve třídě.

Stanovení hypotéz

H_0 : Mezi účastí žáka na zájmových kroužcích a zpoplatněním těchto zájmových kroužků není statisticky významná souvislost.

H_{1A} : Mezi účastí žáka na zájmových kroužcích a zpoplatněním těchto zájmových kroužků je statisticky významná souvislost.

V tabulce jsou zaznamenány skutečné četnosti, tak jak žáci odpovídali na otázky v dotazníku.

Tabulka 25 : Souvislost účasti žáka a zájmových kroužcích ve škole a zpoplatnění těchto kroužků

Účast žáka na zájmových kroužcích ve škole	Zpoplatnění těchto kroužků			Celkový součet
	ne	ano	nevím	
Ne	15	2	15	32
Ano	31	1	6	38
Celkový součet	46	3	21	70

Tabulka 26 : Očekávané četnosti k předcházející tabulce

21	1,4	9,6
25	1,6	11,4

Tato další tabulka nám zobrazuje očekávané četnosti (v %), které jsme zjistili z tabulky skutečných četností. Protože 20 % těchto četností je menší než 5, nemůžeme použít test dobré shody bez úpravy. Musíme tedy využít další tabulku, ve které uděláme Yatesovu korekci, pro zjištění kritické hodnoty (KH) a z té následně p-hodnotu.

Tabulka 27: Yatesova korekce k předcházející tabulce

1	0,012	2,50
1	0,010	2,11

Díky této Yatesově korekci (YK) jsme získali čísla, ze kterých nejprve určíme testové kritérium. Testové kritérium (TK = suma celé tabulky YK): 7,31. Z tohoto TK zjistíme KH (funkce CHISQ.INV.RT): 3,84 a nakonec **p-hodnotu (funkce CHISQ.DIST.RT): 0,00687**.

P-hodnota tedy vyšla menší než alfa (5%), což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

Výsledkem testování je přijetí H_{1A} , která zní:

Mezi účastí žáka na zájmových kroužcích a zpoplatněním těchto zájmových kroužků je "statisticky významná souvislost.

V tomto případě můžeme tedy porovnávat jaká ta souvislost je.

Z tabulky vyplývá následující očekávání: Žáci z převážné většiny (ovšem ne na 100%) vědí, že jsou u nich na škole kroužky poskytovány zdarma. Pouze náklady na nějaké potřeby pro tvorbu uměleckých předmětů v modelářském kroužku jsou zpoplatněny minimální částkou (např. modelářská hlína, doplňující předměty k této hlíně apod.). Z tabulky vyplývá, že se více žáků účastní zájmových kroužků na škole a vyšší počet také ví, že nejsou kroužky zpoplatněny. Když bychom se měli vrátit k datům z grafů, je průměrný počet žáků ve třídě 17–18 žáků a těch, kteří se neúčastní zájmových kroužků a nevědí o zpoplatnění kroužků, je 15 žáků, z čehož můžeme usuzovat, že tito žáci nevědí a ani je nezajímají zájmové kroužky či jejich zpoplatnění.

5.8. *Analýza kvalitativních dat z kvalitativního šetření*

Jednotlivé rozhovory s třídními pedagožkami byly nahrány na mobilní diktafon a následně byla učiněna transkripce. Tato metoda se používá hlavně pro interview, což má mluvenou podobu a je zapotřebí je převést do písemné formy tedy udělat transkripci dat (Hendl, 2005). Data byla dále analyzována pomocí kódovacího procesu. Tento druh kódování se provádí pomocí tvorby kategorií dle výroků participantů.

- **Kategorie: Problémové chování** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Nekázeň je výraz, mezi který jistě patří drzé vystupování, nerespektování pravidel, neslušnost, nevstřícnost atd. Takové chování lze u dětí pozorovat poměrně často: „*Nekázeň při vyučování, drzé vystupování vůči učitelům, někdy i ke spolužákům,...*“ (P1). Potvrzují to i další pedagožky: „*Nerespektování veškerých pravidel ve třídě a ty děti ani to nechtějí respektovat, když porušují školní řád.*“ (P2). „*Neslušnost, vulgární vyjadřování, nevstřícnost vůči učitelům, drzé vystupování vůči učitelům.*“ (P4). **Absence sdělování** je kód pro vulgární vyjadřování či opovrhování druhým v rozhovoru: „*Když to vezmeme jako konkrétně v mé třídě, tak vykřikování a nechtějí ani dodržovat to, že když mluví jeden, tak ostatní jsou ticho. To absolutně nezvládají.*“ (P2). „*Děti, které spolu neumí komunikovat, vulgárně se vyjadřují, agresivní, neumí se spolu normálně bavit, případně i hrát si.*“ (P3) **Ignorece authority** se samozřejmě pojí s nerespektováním autority, neplnění si svých povinností, nevstřícnost vůči učitelům: „*...nepřipravují se na vyučování, neplní si své domácí úkoly, nerespektování autority.*“ (P1). „*Neslušnost, vulgární vyjadřování, nevstřícnost vůči učitelům, drzé vystupování vůči učitelům.*“ (P4). Dále taktéž i přesto, že se v lecčem participantů shodují, u této kategorie je

velice individuální usuzování toho, co konkrétně vidí učitelky jako problémové chování. Tedy **Vykřikování**: „*U mě tedy asi to vykřikování. To mi hodně vadí.*“ (P2). Dvě pedagožky se spíše nepotýkají s výrazným problémovým chováním tedy kód jsem nazvala **nespecifické**, protože uvedly dvě následující tvrzení: „*Spíš, mě vadí, že se doma nepřipravují.*“ (P1). „*Já se osobně nepotýkám s něčím konkrétním často, spíš s takovým pošťuchováním a takovými legráckami.*“ (P3). **Nerespektování pedagoga**: „*Vůči mojí osobě nevstřícnost vůči učiteli, vulgární vyjadřování se, vůči mě, ale obecně.*“ (P4).

- **Kategorie: Možnosti řešení – obecně** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Napomenutí, je obecně jedním ze základních možností, které nejčastěji pedagogové užívají, tudíž i na této škole: „*Kázeňská opatření, at' už je to tedy slovní napominání, ...*“ (P3). „*Upozornění žáka napomenutím, ...*“ (P4). Mezi napomenutí lze zařadit i pohovor se žákem, což zmínila P1. **Poznámka**, další nejvíce využívané řešení: „*Poznámka, ...*“ (P2). „*...když to opakované nepůsobí, tak tedy i písemné...*“ (P3). „*Poznámka žákovi, ...*“ (P4). **Pozvání rodičů** je méně používané řešení, pokud jde o problémového žáka tak naopak velice časté: „*Tak samozřejmě, že např. informovat rodiče (písemně nebo telefonicky).*“ (P1). „*...pozvání rodičů do školy...*“ (P2). „*...pak telefonické upozornění rodičů, pozvání rodičů do školy, což má asi největší váhu a takový větší efekt.*“ (P3). „*kontaktování rodičů, pozvání rodičů do školy.*“ (P4). **Důraznější možnosti** jsou minimálně užívaná východiska z obtížných situací, které byly uvedeny pedagožkami: „*...informování vedení školy, svolání mimořádné pedagogické rady (kde se řeší případné problémové chování žáka), tu jsme tady užili zatím snad pouze jednou a jednou jsme svolávali výchovnou komisi.*“ (P1). „*... svolání mimořádné výchovné komise.*“ (P2).

- **Kategorie: Konkrétní možnosti řešení** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Domluva je u těchto čtyř pedagožek nejčastějším řešením (tedy řadíme sem i upozornění, individuální rozhovor s žákem): „*Nejprve ho upozorním, ...*“ (P4). „*Určitě si s ním nejprve promluví.*“ (P3) Takže jsem si je tady třeba nechala i o volné hodině a vyjasňovali jsem si proč to porušují.“ (P2). „*Já jsem osobně jiné metody ani nemusela použít, vždy stačila domluva s žákem a ...*“ (P1). Ve výjimečných případech se napíše **poznámka**: „*...pak mu napiši poznámku, ale to pouze ve výjimečných případech. Nemám moc problémy*

s žáky, oni se spíš i omluví za své drzé vystupování tak, že řeknou: *Paní učitelko pardon, to jsem neměl říkat, já vím.*“(P4). Následně se na této škole po telefonickém rozhovoru s rodiči, v horších případech přechází na **pozvání rodičů** do školy: *„V těch nejhorších případech se pozvou rodiče do školy.*“(P2). *„...v krajním případě až to zavolám rodičům hned po vyučování nebo jim to zdůrazním na rodičovských schůzkách.*“ (P1). Něco navíc (úkoly), využívá nejeden pedagog, byť to není vždy efektivní a ten žák se z toho neponaučí, spíše si takové povinnosti vůbec neplní. Ale jedna paní učitelka tvrdí, že: *„Snažit se netrestat třeba i prací, ale také to není na škodu, když zato to dítě dostane dobrou známku, jim dát nějaký ten domácí úkol navíc...“*(P3).

- **Kategorie: Řešení sporů ve třídě** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Řešení společně je nejčastějším řešením, které ve třídě pedagožky využívají: *„To záleží na situaci, na třídnických hodinách, buď je to obecně s celou třídou.*“(P1). *„Samozřejmě, když je nějaký problém, tak to určitě řešíme a bavíme se o těch jejich věcech, jestli oni mají nějaký problém, ale jinak u nich moc povídání v kroužku, jako ty třídnický hodiny moc nejdou no.*“(P2). *„Většinou si o tom popovídáme, pak se k tomu následně můžou vyjádřit sami, jsme domluveni, že pokud by někdo cítil, že se mu něco nezdá, že je mu ubližováno nebo někomu z jeho spolužáků, tak za mnou mohou kdykoliv přijít.* (P3) *„Tak většinou to řeším s žáky kolektivně, ne, že bych nevedla individuální rozhovory s jednotlivými žáky, ale jsem ráda, když všichni vědí, jak se situace má a mohou na to říct svůj názor, pokud se ta situace týká celé třídy, učím je, aby si navzájem pomáhali, a to i v situaci, když je ten jeden žák např. nemocný a potřebuje zápisky z předmětů apod.*“(P4) **Anonymně** či individuálně je beze sporu variantou, kdy to žáci mohou přijít říci sami a popovídat si, svěřit se, případně vyjasnit si něco: *„Anonymně můžou říci, že ten a ten (Anička říkala...).*“ (P3). *Ale nedá se vše řešit vše v kolektivu, tudíž pak to řešíme individuálně. Pohovory oběma aktéry incidentu, případně s vícero. Nebo klasický individuální rozhovor s žákem.*“(P1). **Alternativa** – jeden zajímavý případ, který se jistě využívá nejen v tomto konkrétním případě u této paní učitelky je řešení: *„Já, jelikož jsem ta učitelka českého jazyka, tak jim i v hodinách dávám, takové zajímavé texty související se vztahem a ono to jim to vnukne nějaké otázky, tak třeba takhle nenápadně na o zabrousíme.*“ (P3)

- **Kategorie – Průběh třídnických hodin** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Povídání je pro žáky nesmírně důležité, aby mohli sdílet své problémy, ale i úspěchy. Hlavně by měli mít pocit, že je někdo poslouchá, že se mu mohou svěřit apod.: „*Průběh třídnických hodin vypadá asi následovně: žáci sedí v lavicích, tak jako při normální hodině, vzájemně respektují jeden druhého, při projevech svých názorů, moje pozice je tam spíše jako takového mediátora, který je usměřňuje ve svých projevech a dává stejný prostor každému žákovi, který se chce projevit.*“ (P4). „*Sedneme si do kolečka a povídáme si o tom.*“ (P3). „*Většinou jsem si sedla s tou svou poslední třídou do kroužku a povídali jsme si o tom. Byla jsem zvyklá na to, že, kdo měl takového plyšáka, tak mluvil a ostatní se učili ho poslouchat, ale tady s touhle 6. třídou to vůbec nejde. Pořád to řešíme s metodikem prevence*“ (P2). „*Okamžitě se probírá aktuální problém ve třídě. Povídáme si o tom, co a jak se událo od té doby, co jsme měli poslední třídnickou hodinu. Vyjasňujeme si různé neshody atd.*“ (P1).

- **Kategorie: Jak často chodí děti s problémy** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Čas od času někdo určitě přijde si stěžovat, svěřit se, popovídat si, ale není to denně. To dokonce vyplývá i z tvrzení pedagožek: „*Jak kdy, někdy je to častěji, jindy vůbec.*“ Hlavně to jsou většinou ti kluci z mé třídy a ty pak konflikty řeší na záchodech, takže to je opravdu hloupé, tam za nimi chodit.“ (P2)

„*Tak čas od času se něco vyskytne to víte, není to tedy denně, ale občas ano.*“ (P4).

- **Kategorie: Nejčastější problémové situace** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Hádky se ve třídách vyskytují občas, nejsou však na denním pořádku, mezi ně jsou zařazeny i potyčky, provokaci či malichernosti, které v tyto hádky vyústí. K takovému závěru docházím z výpovědí při rozhovorech s pedagožkami, kde se taková tvrzení často vyskytovala: „*Většinou se tu objevují nějaké ty hádky mezi žáky.*“ (P1) „*Oni to jsou většinou malichernosti, ale ty holky to opravdu považují za reálný problém, že třeba já nevím, ona se se mnou nebaví.*“ (P4) Ale i další participantka uvádí: „*Velmi často, se vyskytují mezi sebou navzájem, že si holky a kluci nadávají, hádají se, laškují spolu...*“ (P3). **Nadávky** vyskytující se obdobně jako hádky. V dnešní době je na denním pořádku, že se žáci mezi sebou urážejí, nadávají si apod. Potvrzují to i výroky pedagožek z druhého stupně zkoumané

školy: „V té mé třídě, nejčastěji, že si nadávají, urážejí se, schovávají si někam věci (a to hlavně převážně kluci).“ (P2). **Schovávání věcí** je z hlediska příchodu puberty u dětí nejspíš normální, přesto je to dost častý problém na školách. Jak už zmínila paní učitelka v předchozím odstavci: „... schovávají si někam věci (a to hlavně převážně kluci).“ (P2). **Nespecifický problém**, vidí na příklad jedna paní učitelka: „Není tam tedy nějaká nejčastější příčina, ono to je v podstatě tak variabilní, že každé dítě má nějaký svůj problém. Žádnou specifikaci tedy z mé strany nezaznamenávám.“ (P4).

- **Kategorie – Užití preventivních programů** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

MPP je zkratka pro minimální preventivní program, který je podmínkou na každé škole, a to potvrzují ostatně také všechny paní učitelky: „Ano určitě tady máme preventivní programy.“ (P1) „Ano, minimální preventivní program, jinak o jiném nevím.“ (P2) „Ano, tak určitě minimální preventivní program, ...“ (P4).

- **Kategorie – preventivní programy – konkrétně** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Konkrétní názvy byly sepsány z výpovědí pedagožek, se kterými byly uskutečněny rozhovory: „Rizika online.“ (P4). „A pak nedávno tu byla přednáška (beseda) na téma Rizika online, tak to s tím určitě taky souvisí.“ (P2). „Zdravá pětka.“ (P4). „Každý vyučující má nějaký kroužek, možnost individuální péče, preventista na škole z hlediska protidrogového chování či šikany.“ (P1) „...pak program na předcházení kyberšikaně a konfliktům ve třídě.“ (P4). „Tak ano, jsou tu hlavně přednášky pro děti, a to ať už se to týká zdravého stravování, rizika online, ...“ (P3). Pravidelně sem jezdí jeden pán, který je metodikem prevence a má tu u nás na škole přednášky, je možnost si ho zavolat i na požádání, když máme nějaký problém. Jedna paní také od Policie ČR nám tu dělala preventivní přednášku.“ (P1).

- **Kategorie – Spolupracující organizace či instituce** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Poradna je jednou z organizací, která bezpodmínečně spolupracuje se všemi školami v České republice: „S pedagogicko-psychologickou poradnou. Současně s metodikem prevence, jenž je u této poradny zaměstnán.“ (P1). „...pedagogicko-psychologická poradna.“ (P3). „Pán z pedagogicko-psychologické psychologické poradny, ...“ (P2). Mezi **státní**

instituce patří: „...s policií ČR – ohledně kyberšikany...“ (P1). „Záchranná služba, jak už jsem říkala, Policie ČR, OSPOD.“ (P3). „Policie ČR, ale i Rychlá záchranná služba tu byla na besedu s žáky.“ (P4). **Projekt na zdravou výživu** je také v dnešní době bezpodmínečně zařazen do škol už kvůli zdravému stravování a prevenci v něm: „...a ten projekt Zdravá pětka, tuším, že je to od Nadace Albert.“ (P3). „...jedna paní z programu Zdravá pětka na školách.“ (P1). „...paní ze Zdravé pětky.“ (P2). „...už je to delší dobu, ale také zde byla, pak i paní z programu Zdravá pětka.“ (P4).

- **Kategorie – Spolupráce s rodinou** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Osobní schůzka je většinou velmi účinné řešení problémové situace ve škole. Mnohdy si to rodiče vyřikají s dětmi ještě před schůzkou: „Většinou jim zavoláme a pozveme si je do školy, to oni přijdou.“ (P2). „Když je požádáme, jestli mohou dorazit do školy, tak ano oni přijdou a omlouvají se za děti, že jim domluví a všechno bude a napravíme to.“ (P3). „Jak kteří rodiče spolupracují, nejde to paušalizovat, je maminka, která mi před rokem pořád volala, protože se bála, jestli ten její syn něco neprovedl, ale tento rok, je to opravdu dobré. Musím říct, že stejně většina rodičů spolupracuje a ty, co nespolupracují, tak většinou zase nebyvají problémové.“ (P4). **Komunikace**: „Komunikace s rodiči je dobrá, byť ne všichni chodí na rodičovské schůzky. Kolikrát i rodič, když přijde a my si to tady vyřikáme a uvedeme tu situaci na pravou míru, tak ten rodič mnohdy odchází i takový spokojený, že konečně ví, na čem je a jak se to bude řešit dál.“ (P3). „Já za sebe můžu říct, že jsem se vždy domluvila. A to teď nechci nějak rozdělovat, ale i s Romy jsem se domluvila naprosto v pohodě.“ (P4)

- **Kategorie – Reakce rodičů na problémovou situaci** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Spolupráce rodičů je dobrá, ale málokdy účinná: „Rodiče určitě spolupracují a reagují většinou pozitivně, tedy já mám takové zkušenosti.“ (P3). „Když jim doporučíme, jestli by s dítěte nechtěli někam zajít, tak ano, řeknou, že zajdou, ale ve směr se pak následně nic neděje.“ (P2). „Rodiče většinou spolupracují a respektují naše řešení určité situace, předem jsou upozorněni na to, jaká opatření a následky plynou z této situace a respektují to.“ (P1). „Je to těžké specifikovat, no z velké části to podpoří, souhlasí s řešením, promluví doma s dětmi a většinou se s těmi rodiči domluví po telefonu.“ (P4). Pokud je to jo závažný případ, tak paní ředitelka si je zavolá a udělá se zápis konkrétních věcí, ale jak říkám, já jsem

opravdu v poslední době nic takového neřešila.“(P4). „A měli jsme tady i teď příklad sourozenců, kteří se usměřňovali navzájem, a hlavně ten starší toho mladšího se známky ve škole.“(P3)

Nespolupráce, bývají i případy, kdy rodiče spolupracovat nechtějí: „Pak tu byl tatínek, který na nás byl vyloženě agresivní, protože jsme si očividně na jeho dítě zasedli, ono je přece hodné atd.“. „...rodiče, kteří jsou rozvedení a do školy chodí a spolupracuje pouze ten jeden rodič...“ (P2).

Kategorie – **Nastanou změny?** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Ano, když se problémové chování řeší s rodiči, tak změny většinou nastávají, protože je ten rodič pro dítě větší autoritou než učitel: „Většinou změny nenastávají. Ale je to samozřejmě velice individuální. Někteří rodiče spolupracují, sami přijdou s tím, že má jejich dítě nějaký problém a že by se to mělo řešit.“ (P1). „Ano nastává, ale jsou to individuální případy, kdy někomu to vydrží opravdu jen krátce, ale někomu i déle. A to i v případě, kdy za to třeba to dítě samo nemůže“ (P3). „Na chvíli určitě.“ (P4)

Ne, změny moc nenastávají, protože dítě má stejně své naučené chování: „Změny moc nenastávají.“ (P2.)

• **Kategorie – Projevy změn** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Ano, už jen to, že jejich rodiče musí jít do školy na něj nějak působí: „Hlavně v tom, že už není, jak se, tak říká, jako z divokých vajec.“ (P3). „Tak určitě si s nimi o tom rodiče popovídali, tak je potom ten žák takový mírnější, ale že by se zásadně změnilo jeho chování (že by ukázněně seděl, měl všechny úkoly a nevykřikovat), tak to se říct nedá.“ (P2). **Ne**, mnohdy nepomáhá ani vstřícnost: „V některých případech, to dobrosrdečný jednání a chování u dítěte prostě nedocílíte, ty děti jsou z těch rodin nějakým způsobem nastavený, vychovaný, takže je opravdu těžké změnit nějakého toho problémového jedince v mírumilovného žáka. Já se snažím je pořád vést k tomu, aby se k sobě chovali dobře, ale nezabráníte tomu, že jednou za čas to vypluje na povrch.“ (P4). „Neprojevují. Komunikace u rodičů s žáky s problémovým chování je bez efektu, beze změny. Většinou souhlasí s řešením, ale za krátkou dobu se to vrátí do normálu.“(P1).

- **Kategorie – Zlepšení chování** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Změna ve většině případech nastává, ale není trvalého charakteru: „*Já nevím, většinou jsou ty děti jsou neustále problémové. Rodiče jen tak na oko souhlasí s řešením, dělají, že ho doma pokárají, ale žádné dlouhodobé změny v projevech chování u toho žáka my pak nepostřehneme.*“ (P1). „*Na chvíli ano, ty výraznější projevy odezní, ale ne na moc dlouho.*“ (P2). „*Jak kdy, hlavně na jak dlouhou dobu, ale opravdu je to případ od případu.*“ (P3). „*Zdá se mi, že se to rok od roku zlepšuje, jednoduše, jak se ty děti vyvíjejí, tak ty změny jsou trvalejšího rázu než dříve. Že už pochopili, co se po nich chce, a i dokonce kluci, když něco vyvedou, tak sami za mnou přijdou.*“ (P4).

- **Kategorie – Jak dlouho vydrží změna?** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Doba: „*Nějakou dobu určitě, to snad ani nelze specifikovat. Jsou věci, které se nám podařilo vyřešit hned, ale pak se vyskytnou věci, které trvají týden, čtrnáct dní, měsíc, takže to nedokáží specifikovat.*“ (P4). „*Většinou dva týdny i více, ale někdy zase jen dva dny.*“ (P3). „*Většinou to trvá tak týden až čtrnáct dní, že se jeho chování poněkud uklidní, ale jinak se to vrátí zase zpátky do klasického problémového chování.*“ (P2). „*Je to žák od žáka, jak kdy a jak u koho. Teď zrovna myslím na jednoho, který ani jeden den nevydržel se chovat ukázněně. A to bohužel i po rozhovoru s maminkou. Ale pak zase stačila jedna schůzka u jiného případu a vše bylo v pořádku a k té nápravě došlo. Je to opravdu individuální no.*“ (P1)

- **Kategorie – Prameny problémového chování** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Předvádění se je jedna z nejčastějších pozic, kterou zaujímají žáci velice často, a to nejen v souvislosti s jejich hormony, a ne vždy to má vtipnou podobu (tzv. šaškování): „*Já si spíš myslím, že to jsou takové typy žáků, které se potřebují předvádět před tím kolektivem, možná si něco dokazovat.*“ (P1) „*U některých žáků to plyne třeba z toho prospěchu a to, že mu to ve škole třeba moc zrovna nejde, tak se na sebe snaží upozornit právě takovým chováním. Ale v neposlední řadě na to má určitě v 7. třídě i puberta a hormony, to často teď dávají najevo.*“ (P3). **Výchova**, je jedním z nejčastějších a nejpodstatnějších faktorů, které bezpodmínečně ovlivňují chování mladších jedinců: „*...myslím si, že ten příklad má asi jako doma. Viděla jsem, že se otec chová agresivně k matce, že jí dokonce bije a ten žák má takto*

problematický vztah k holkám, ale i dokonce k učitelkám, že tam je trochu narušena ta rovnováha muž, žena. Takže si myslím, že ty návyky, jaké si dítě osvojí doma, tak má i tak ve škole, když ví, že to funguje doma, tak proč by to nefungovalo i ve škole. Ten vliv tedy hodně vnímám ze základu výchovy ze strany rodiny a výchovy.“ (P2) Jiný si tím řeší vzájemné potyčky, že si léčí nějaký komplex z domácnosti, kde to třeba zrovna moc nefunguje, nedostane se ke slovu, taky tam nemusí jít pro ránu daleko, jsou různé souvislosti. A hlavně tedy ta výchova, jestli se o něj zajímají ty rodiče, mají přehled, co jejich dítě dělá, co se s ním ve škole děje, jak je na tom se vzděláváním, dokážou si to dítě napomenout a srovnat.“ (P3).

• **Kategorie – Vztah mezi rodičem a dítětem** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Obraz výchovy je častou příčinou chování problémového dítěte, aniž by to ten jedinec sám chtěl, nijak tomu více méně ve svém věku nezabrání: „*Ten obraz rodiny je jednoznačný, v podstatě děti jsou odrazem svých rodičů. Takže já nemám problém např. s romskými dětmi, protože vím, že jsou tak vychovávány k obrazu svých rodičů. Oni opravdu nemohou za to, odkud pocházejí, jsou důsledkem jednání svých rodičů, jakým způsobem s nimi mluví apod.*“ (P4). „*Pro tento konkrétní případ, který jsem již uváděla, je rodič pro dítě autoritou, ale tedy pouze ten tatínek, vzhledem k tomu, že se otec nad matku povyšoval a tvrdil o ni před synem, že je hloupá. Takže jako i v tu chvíli, kdy tohle u nich probíhá, nemůže být matka pro syna autoritou.*“ (P2) „*...rodič ví, co se ve škole stalo, ještě pomalu dříve, než se to dozví třídní, protože ten žák se jí svěřuje, pokud se něco odehrálo ve škole, tak maminka ví hned, co se stalo. Jako tam určitě není problém ve vztahu dítěte k tomu rodiči. Pokud tedy nastane v rodinném prostředí nějaká obtížná situace, tak se mi dost často stává, že žáci přijdou a řeknou, že se u nich doma začíná něco dít, a proto třeba ten žák mám horší prospěch nebo případně sama poznám, že se něco začíná dít s jejich prospěchem apod.*“ (P1). **Důvěra**, to hodně znamená, proto je to v každé rodině jiné: „*No spíš naopak teď to spíš více řeší s kamarády, spolužáky, vrstevníky než s rodiči. S rodiči mohou být teď trochu na válečné stezce, tak spíš se svěřují okolí.*“ (P1). **Závislost rodiče na vztahu ke škole**, pak může dítě posoudit, jak se k ní má také chovat: „*Záleží na tom, jaký vztah má rodič ke škole, a hlavně s tím dítětem. Občas se stane, že dítě něco prohodí, ale to je jen ta jedna strana, stejně tak když přijde dítě domů a něco líčí doma, tak je to pouze jeho úhel pohledu a nemůže z toho udělat ten rodič závěr, když nezná ten náš pedagogický náhled na věc. Jinak si myslím, že tak*

jak komunikujeme s rodiči na rodičovských schůzkách, tak máme tam nějak ten vztah nastavený i s nimi.“(P3).

- **Kategorie – spolupráce na domácí přípravě** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Ano, většina rodičů se na domácích úkolech a přípravě žáka do školy podílí, někdy je to až na škodu: *„To se dá docela i vidět na těch úkolech. Někdy mám pocit, že ten úkol dělal více rodič než žák, což také není dobře, spíš je lepší to dítě jen tak vést a podepsat se i pod úkol s chybami, vždyť jsou to chyby toho žáka ne rodiče.“ (P3)* *„To nevím, o tom jsme se nikdy nebavili, jako ano asi ano. Nicméně já sama mám děti, takže se jim snažím zadávat takové úkoly z té angličtiny, aby to ti žáci uměli vypracovat sami, ale mluvím za sebe, nevím, jak ostatní učitelé. Já osobně jim zadávám takové úkoly, u kterých už mají ze školy vypracovaný nějaký vzor a podle něho to určitě mohou zvládnout, popř. i slovíčka se naučit, výslovnost z knížky v hranatých závorkách apod.“(P4).* *„...mám pocit, že se rodičům svěřují, protože rodiče většinou vědí, co se děje ve škole.“ (P1).* **Ne**, spíše jim je žákův prospěch a příprava do školy jedno a tak, nějak doufají, že postoupí do dalších ročníků: *„Ale pak jsou tu zase takový rodiče, které to vůbec nezajímá, že nemá úkoly. No a když je to jedno doma, tak je to pak jedno i tomu dítěti. A to můžeme i pořád psát poznámky a pětky za nedonesené úkoly.“(P3).* *„Vůbec, tam bych řekla, že ty rodiče velice často ani nevědí, co to dítě za domácí úkol má a z jakého předmětu apod.“ (P2).* **Individuální úsudek** pedagoga, je dle jejich názoru nemístný, avšak já bych ho shledal, vhodným z toho důvodu, že nám odhaluje skrytou prokrastinaci žáků: *„No to nevím, to zase nemůžu posoudit, že ano, jak doma probíhá domácí příprava. Já jsem tedy názoru, že vidím, že oni ani ty žáci nechtějí, aby s nimi rodiče spolupracovali na domácích úkolech, nechtějí být rodiči kontrolovány. Vím z rodičovských schůzek, že rodiče jsou spokojeni s tím, že nahlédnou do pokoje, podívají se, jestli se ten žák učí a jsou spokojeni, když ho vidí u učení, a to jim stačí. Ale aby se podívali, jestli náhodou nemá pod tou učebnicí či sešitem mobil, to už neudělají. (P1)*

- **Kategorie – Účast žáků na zájmových kroužcích** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Ano, děti jsou po většinou aktivní a mají zájem o náplň svého volného času: *„Já si myslím, že tady u nás na škole mají zájem o účast na kroužcích, vždy si nějaký z nabídky učitelů vyberou. Ano, jsou jedinci, kteří nechodí na žádný kroužek, ale to je spíš už proto, že*

jsou v 9. třídě, ale ta 6. a 7. třída jsou žáci dost aktivní a chodí na hodně kroužků. Většinou třeba na mém zdravotnickém kroužku se žáci udrží od té 6. až do 9. třídy, ale jistě, že se třeba stane, že jim někdo změní názor, a proto přestanou chodit na ten kroužek.“ (P1). „Celkově bych řekla, že určité holky převažují nad kluky v účasti na kroužcích často i mimo školní prostředí se mi svěřují, že jezdí do ZUŠ a na tancování. Ty kluci moc ani ne, maximálně, že tady u nás na škole chodí na nějaké sportovky, ale také moc ne.“ (P2) „Já bych řekla, že o kroužky je u nás zájem, pak se tady i bojuje o časy, kdy ten kroužek bude, aby mohli chodit i na vícero kroužků. Co já mám kroužky, tak tam spíše chodí děvčata, kluků spíše po málu, ale vedu i cvičení a tam chodí i děti z nižších ročníků. Ono, když já to vedu v pátek, tak ty kluci už se vidí asi někde jinde než ve škole, kde jsou pořád.“ (P3) „Určitě holky tam více převažují, na to doučování chodí dost, teď jsme probírali i fyziku. Kluci vlastně taky, ty zase třeba více chodí na sportovky a některá ta děvčata, ta jsou tedy hodně aktivní. Ale překvapuje mě, že i když u nás ty kroužky placené nejsou, tak to rodiče nevyužijí a nepřihlásí dítě na nějaký ten kroužek. Nevím, jestli ty žáci nechtějí, ale je to škoda. A ano myslím si, že vydrží u té účasti, když už jsou přihlášení, třeba od té 5. třídy, co je mám až do teď.“ (P4).

- **Kategorie – Trávení volného času** (zahrnuje více kódů, které jsou vyznačeny tučně a spojeny s výroky pedagožek).

Náplň trávení volného času: „Sem tam se se mnou baví, o tom, jak tráví svůj čas, u těch svých mám opravdu přehled. Spíš ano, tráví dobře svůj čas. Ty děti jsou víc chtiví, víc jdou po známkách, více připravují, dokonce se i sami zkouší o přestávkách. Myslím si, že i kolegové říkají, že tam chodí rádi, do té mé třídy. Vzájemně prostě spolu dost ty můj žáci spolupracují.“ (P4). „Zmíní se mi, že kde byli hlavně ty menší, ale v u mě v 7. třídě také, ale rozhodně je nezpovídám, kde byli. Kolikrát je i sama potkám ve vesnici, když jsem venku.“ (P3) „V rámci občanské výchovy jsme na toto téma určitě narazili, tak jsme se o tom bavili, ale i někdy občas samy ty děti přijdou a říkají mi, kde byly o víkendu, co zažili.“ (P2). „Ale tak jistě, tím, že je to vesnice, a i když tady nebydlím, tak vím a doslechnu se, co dělali.“ (P1). **Bezpečnost trávení volného času**, je u pedagožek docela rozporuplná, jedna tvrdí, že žáci čas bezpečně netráví: „To bych právě řekla, že nemám. Rozhodně si to nemyslím, protože kolikrát ani ty rodiče nevědí, co ty děti dělají, že jsou někde na mobilu, počítači nebo i někde venku a bůh ví, co tam dělají.“ (P3). „Tak samozřejmě, že to vidím tak, že tu náplň by mohli mít lepší, ale když si vzpomenu na nás v jejich věku. Oni už taky teď za chvíli budou žít tím, že budou taneční, přeci jen už je to jiný věk než ta 6. a 7. třída.“ (P1).

5.9. Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V této podkapitole jsou uvedeny odpovědi na výzkumné otázky (dále jen VO) ve srovnání s výsledky z testovaných hypotéz, doplněné o výsledky univariční analýzy dat. První VO byl zkoumán vliv modelu soužití ve společné domácnosti na chování žáka. Dotazníkové šetření neprokázalo, že se tyto dva komponenty se vzájemně ovlivňují. Pravděpodobně z důvodu kombinace dvou variant, a to, že děti žijí ve společné domácnosti s rodiči (71%) a vcelku si s rodiči rozumí, ale i občas je rozčilují (93%).

Druhá VO zjišťovala souvislost mezi pomocí rodičů s domácím úkolem žáka a vztahem žáka k rodičům. Tato souvislost se potvrdila vzhledem k dobrým výsledkům u vztahu žáka s rodiči (93%) a poměrně velkému počtu rodič, kteří čas od času či aktivně pomáhají svým dětem s úkoly. Z dotazníkového šetření vyšlo, že pomoc rodičů s domácím úkolem žáka má vliv na vztah žáka k rodičům. Děti si většinou s rodiči rozumí a rodičem jim také čas od času s úkoly pomáhají. Při kvalitativním výzkumném šetření, to je při rozhovorech, se tato pomoc rodičů se z větší části potvrdila rodiče mají zájem na pomoci dětem s domácí přípravou (úkolem). Minimálně se to projevuje v tom, že jim podepíší úkoly a zkontrolují žákovské knížky. Každá třídní učitelka na této škole ovšem tvrdí, že to je velice individuální, nemůžeme tedy tvrdit, že by se tato pomoc žákovi dala vztáhnout na celou třídu kompletně. Jsou zde žáci s horším rodinným zázemím a jiný zase mají rodiče, kteří se opravdu zajímají někdy až přes příliš viz názor jedné z pedagožek: „*To se dá docela i vidět na těch úkolech. Někdy mám pocit, že ten úkol dělal více rodič než žák, což také není dobře, spíš je lepší to dítě jen tak vést a podepsat se i pod úkol s chybami, vždyť jsou to chyby toho žáka ne rodiče.*“ (P3).

Třetí VO se zabývala vlivem sledování TV na účast žáka na zájmových činnostech (kroužcích) ve škole. U žáků, kteří se dívají na TV více se překvapivě objevil větší zájem o zájmové činnosti ve škole, zatímco u žáků, kteří se méně dívají na TV se s údivem vyskytl menší zájem na zájmových činnostech ve školním prostředí. Avšak učitelky v rozhovorech vypověděly, že nezaznamenávají, že by se žáci ve škole zmiňovali v nějaké nadměrné míře o tom, že na příklad sledují nějaké seriály pravidelně a povídali si o tom s paní učitelkou. To spíše, když v nějakém tématu narazí na něco, co viděli v televizi. „*No to by se Vám vysmáli při té otázce, protože oni se vlastně na televizi nedívají, protože paní učitelko, vždyť v dnešní době máme všechno v mobilu, tabletu apod. Posledně se mi vysmáli, že jsou pro ně smsky zastaralé. Spíš si tedy myslím, že než televize, tak takové ty jiné zařízení jako mobily tablety apod. je zajímaví.*“ (P3). „*No tak většinou v té mé hodině angličtiny, mají třeba příspěvky k tomu, že tohle viděli v televizi, např. když máme třeba příběh o královně, tak k tomu mají*

určitě poznámky. Ale je to tedy pouze v rámci té mé hodiny, nemohu z toho usuzovat, že se více dívají na televizi, seriály apod.“ (P4), tak to okomentují, ale dle nich zde není značný vliv sledování TV na chování žáka. (hypotéza č. 3 – jestli je zde statisticky významná souvislost), nám říká, že skutečné četnosti vyšly při testování mnohem větší, než se očekávalo.

Čtvrtou VO ověřovala statistickou souvislost mezi mírou času, kterou stráví žák na mobilu, PC, tabletu apod. a účastí na zájmových činnostech ve škole. Tato souvislost se nepotvrdila i na výsledcích z dotazníkového šetření, což bylo pro mne velice překvapující. V souvislosti s tvrzením pedagožek: *„No to oni moc jako televizi neřeší, tedy co tak slyším ve třídě, spíš právě, že více řeší počítačové hry a kluci většinou, že je slyším říkat, že nad tím seděli až dlouho do večera nebo do rána, hráli nějaké další hry.“ (P2),* ale i mého samotného pozorování na škole, jsem nabyla dojmu, že žáci opravdu tráví na svých mobilních telefonech nebo i na PC větší množství času. Tento fakt je i obecným tvrzením ve společnosti (Manfred Spitzer, Digitální demence 2014), proto bylo překvapující, když tento se tento vztah nepotvrdil. Vliv těchto zařízení na účast žáků na zájmových činnostech ve škole.

Pátou VO, která zkoumá statisticky významnou souvislost mezi věkem žáka a účastí žáka na zájmových činnostech (kroužcích) ve škole, se objevil shodující se názor pedagožek, jenž nepotvrzuje výsledek hypotézy č. 5. Pedagožky tvrdí, že hlavně u 7. – 8. třídy tedy u věku 13–14 let bylo vidět, že jsou to třídy, které mají hodně zájem o kroužky ve škole. Přičemž je značné, že např. 8. třída je zlomová pro životní období žáka, který buď u účasti a zájmu zůstane nebo se úplně distancuje a přehodnotí své zájmy. Toto vyhodnocení se opírá o tvrzení třídních učitelek: *„Já bych řekla, že o kroužky je u nás zájem, pak se tady i bojuje o časy, kdy ten kroužek bude, aby mohli chodit i na vícero kroužků. Co já mám kroužky, tak tam spíše chodí děvčata, kluků spíše po málu, ale vedu i cvičení a tam chodí i děti z nižších ročníků. Ono, když já to vedu v pátek, tak ty kluci už se vidí asi někde jinde než ve škole, kde jsou pořád.“ (P3),* *Ano, jsou jedinci, kteří nechodí na žádný kroužek, ale to je spíš už proto, že jsou v 9. třídě, ale ta 6. a 7. třída jsou žáci dost aktivní a chodí na hodně kroužků. Většinou třeba na mém zdravotnickém kroužku se žáci udrží od té 6. až do 9. třídy, ale jistě, že se třeba stane, že jim někdo změní názor, a proto přestanou chodit na ten kroužek.“ (P1).* Z grafu u univariační analýzy vyplývá, že se žáci spíše zájmových kroužků na škole účastní než vůbec ne.

Šestou VO bylo zjišťováno, zda souvisí věk žáka s vlastní zkušeností žáka se šikanou ve třídě. V rozhovorech byly pedagožky dotazovány, jestli má vliv věk žáka na povědomí (žákovu vlastní zkušenost) o šikaně ve třídě, což se potvrzuje na jejich názorech např.: *„Tak vzhledem k tomu, že už jsou ti můj v 9. třídě, tak ano myslím si, že to povědomí tady mají.“*

(P1) „Já si myslím, že povědomí mají hodně dobré, vzhledem k programům či besedám, které u nás na škole občas proběhnou, tak ano. Jsou si vědomi téměř všeho, od těch fyzických aspektů až po nějakou tu kyberšikanu. A většinou, když mají pocit, že něco by se mohlo tvářit jako šikana nebo by se to mohlo vyvinout v něco jako šikana, tak to ani nepovažují za to, že je to šikana. Paní učitelko, vždyť to je jen legrace, my jsme normálně kamarádi. Spíš nepovažují tedy některé jejich chování znaky šikany. (P3). Takže dle těchto tvrzení lze usoudit, že s věkovým růstem, roste i jejich povědomí o tom, co je bezpečné či nebezpečné v chování jejich vrstevníků či okolí. Přesto tato souvislost nebyla potvrzena v tetované hypotéze č. 6. I univariační analýza dat uvádí, že jen pouhých 23 žáků z 70 celkových uvádí, že má osobní zkušenost se šikanou. Rozhodně je tento výsledek potěšující, ale nemůžeme tvrdit, že je s jistotou pravdivý, když uvážíme v potaz domněnky žáků o tom, co ještě není a co už je znakem šikany (a to i přesto, že jim byla uvedena definice šikany v dotazníku při šetření).

Poslední sedmá VO ověřuje souvislost mezi účastí žáka na zájmových kroužcích ve škole a zpoplatněním těchto kroužků na škole. Z tabulky při testování hypotézy č. 7 vyplývá, že se více žáků účastní zájmových kroužků na škole a vyšší počet také ví, že nejsou kroužky zpoplatněny. Můžeme se také zamyslet nad tím, že o neplacení za kroužky ví, ale přesto se jich neúčastní. Mým názorem je, že buď na to nemají čas, a nebo se jim jednoduše nechce.

6. Diskuze výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo na nejmenované základní škole a zahrnovalo dvě kombinace zkoumání, a to kvantitativní dotazníkové šetření u 70 žáků druhého stupně a kvalitativní, jenž bylo uskutečněno v podobě rozhovorů se 4 třídními učitelkami. Výzkum se týkal problémového chování dětí na základní škole, především z pohledu třídních učitelek, doplněný o výpovědi žáků z dotazníkového šetření. Domnívám se, že v praktické části diplomové práce bylo dosaženo hlavního cíle práce, jímž bylo zjistit jaké sociální kontexty působí na problémové chování dětí na druhém stupni základní školy. A to i přesto, že participientky neuvedly všechny důležité sociální kontexty, nicméně vyjádřily jasná stanoviska, že podstatnými jsou rodina (výchova), škola a náplň volného času. V této podkapitole je zaznamenáno posouzení výsledků výzkumu ve vztahu k teorii. V teoretické části diplomové práce v první kapitole byly uvedeny různé pojmy související s problémovým chováním žáka. Zajímavé bylo, že třídní učitelky v kvalitativním výzkumném šetření samy definovaly, co považují za problémové chování dítěte: „*Nekázeň, absence sdělování, ignorace autority, vykřikování, nepřípravenost na další hodinu, nerespektování pedagoga apod.*“ Tyto charakteristiky se ne úplně shodují s autorkou Michalovou z jejíž publikace je uvedena definice problémového chování v první podkapitole. Nicméně tím nechci tvrdit, že je jedno správné a druhé špatné. Jednoduše se toto vymezení liší autor od autora, to je vidět i u autorky Vojtové, která porovnává spíše problémové chování a poruchu chování. To, v čem se pedagožky shodují s mnohými autory (Jedlička, Michalová, Matějček apod.) je vliv výchovy, jako důležitého faktoru, ovlivňujícího chování dítěte. Jejich tvrzení: „*...myslím si, že ten příklad má asi jako doma. Viděla jsem, že se otec chová agresivně k matce, že jí dokonce bije a ten žák má takto problematický vztah k holkám, ale i dokonce k učitelkám, že tam je trochu narušena ta rovnováha muž, žena. Takže si myslím, že ty návyky, jaké si dítě osvojí doma, tak má i tak ve škole, když ví, že to funguje doma, tak proč by to nefungovalo i ve škole. Ten vliv tedy hodně vnímám ze základu výchovy ze strany rodiny a výchovy.*“ (P2) Jiný si tím řeší vzájemné potyčky, že si léčí nějaký komplex z domácnosti, kde to třeba zrovna moc nefunguje, nedostane se ke slovu, taky tam nemusí jít pro ránu daleko, jsou různé souvislosti. A hlavně tedy ta výchova, jestli se o něj zajímají ty rodiče, mají přehled, co jejich dítě dělá, co se s ním ve škole děje, jak je na tom se vzděláváním, dokážou si to dítě napomenout a srovnat.“ (P3). Výsledky šetření se více shodují s teoretickými tvrzeními jiných autorů. Nelze říct, jestli tyto učitelky souhlasí či nesouhlasí, ale z jejich tvrzení vyplývá, že vidí podstatný vliv rodiny na jednání dítěte. Těmto jedincům nevyhovuje ani náhlá změna, které se musí přizpůsobit a

vyrovnat se s jejími různými postihy. Testování stanovených hypotéz na začátku výzkumu nám nepřineslo velké souvislosti, vlivy či vztahy mezi jednotlivými proměnnými, avšak nesmíme opomenout, že zkoumaný soubor na základní škole nebyl v tak velkém počtu respondentů druhého stupně, abychom mohli věřit, že se všechny stanovené a testované hypotézy naplní a bude mezi nimi statisticky významný rozdíl. Jsem si vědoma toho, že otázky kladené v dotazníkovém šetření, ale i v polostrukturovaném rozhovoru, mohly být zaměřeny konkrétněji na souvislosti s těmi sociálními kontexty, které jsem předpokládala v teoretické části, že budou mít vliv. Přesto musím vyjádřit obtížnost (ale i vhodnost) formulací otázek pro žáky 6. a 7. třídy, kteří jsou těmi mladšími na druhém stupni základní školy a jejich rozumové vnímání není tak rozvinuté, ač jsem na této formulaci spolupracovala i s paní ředitelkou školy, která zná místní úroveň inteligence žáků.

Závěr

Diplomová práce měla za cíl zjistit jaké sociální kontexty působí na problémové chování žáků na základní škole v Královéhradeckém kraji. Tento cíl byl naplněn, z testovaných hypotéz vyšel vztah pouze u tří z devíti. Ovšem vzhledem k malému počtu žáků na druhém stupni této menší základní školy je to postačující důkaz téměř jedné třetiny, která vypovídá o působení sociálních kontextů na jednání žáka. Vztah vyšel pouze u hypotézy č. 2 a 7. Tedy hypotézy č. 2: Mezi pomocí rodičů s domácím úkolem žáka a vztahem žáka s rodiči je vztah. Z tohoto výsledku, ale i tvrzení učitelek výše v předchozí kapitole usuzujeme, že vliv na chování žáka má to, jak s ním rodič spolupracuje, jestli vůbec a jak se mu věnuje i např. při přípravě do školy. Poslední hypotéza č. 7, ve které vyšel vztah zněla: Mezi účastí žáka na zájmových kroužcích a zpoplatněním těchto zájmových kroužků je vztah. Třídní učitelky tvrdí v rozhovorech, že účast žáků na zájmových kroužcích u nich na škole je a žáci poměrně dost využívají školní nabídku k naplnění svého volného času. Tyto pedagožky se také domnívají že s růstem věku u dítěte se mění jeho zájmy a upadá jeho vztah k předešlým zálibám chození na školní kroužky. Někteří žáci přesto zůstávají od 6. třídy až do 9. třídy, a na to má dle pedagožek vliv rodina. Podpora rodiny a zájem žákových rodičů je to, co formuje žáka. Také na to má vliv beze sporu i finanční situace v rodině a sociální situace. I přes minimum potvrzených vztahů mezi hypotézami se mi podařilo zjistit z rozhovorů s třídními učitelkami jaké sociální kontexty působí na chování žáka. Pedagožky uvádějí, že nejpodstatnější vliv na chování žáka má samotné chování rodiče, výchova, kterou preferuje a vztah ke svému dítěti. „*...myslím si, že ten příklad má asi jako doma. Viděla jsem, že se otec chová agresivně k matce, že jí dokonce bije a ten žák má takto problematický vztah k holkám, ale i dokonce k učitelkám, že tam je trochu narušena ta rovnováha muž, žena. Takže si myslím, že ty návyky, jaké si dítě osvojí doma, tak má i tak ve škole, když ví, že to funguje doma, tak proč by to nefungovalo i ve škole. Ten vliv tedy hodně vnímám ze základu výchovy ze strany rodiny a výchovy.*“ (P2) Jiný si tím řeší vzájemné potyčky, že si léčí nějaký komplex z domácnosti, kde to třeba zrovna moc nefunguje, nedostane se ke slovu, taky tam nemusí jít pro ránu daleko, jsou různé souvislosti. A hlavně tedy ta výchova, jestli se o něj zajímají ty rodiče, mají přehled, co jejich dítě dělá, co se s ním ve škole děje, jak je na tom se vzděláváním, dokážou si to dítě napomenout a srovnat.“ (P3). Potvrzuje to i má osobní zkušenost při uskutečněním šetření na škole. Vliv rodičovské výchovy je zde značný, pokud vezmeme v potaz ku příkladu situaci, kdy žáci druhého stupně této školy narušují klidný život občanů této obce, když pouštějí hlasitou hudbu o volných hodinách při procházení se obcí a

trávení tak svého volného času. Nerespektují tak žádné soukromí občanů, a to i přes upozornění jejich rodičů. Vedení školy s tímto problémem bohužel nemůže nic udělat, jelikož se žáci nepohybují na území školy, vhodným způsobem ze strany pedagogů může být pouze upozornění na nevhodné chování samotného žáka, poté jeho rodičů. Na místě je i spolupráce starosty obce, který může upozornit žákovi rodiče na takové chování. Další důležitou složkou v životním usuzování žáka má jeho okolí, tedy především vrstevníci a prostředí školní třídy. A v neposlední řadě to může být i ta samotná bezpečná náplň trávení volného času, což jak několik učitele zmínilo, je na pochybách, jestli je ten volný čas žáků opravdu naplněn bezpečně. Já bych osobně doporučila, aby se žáci nepoddávali nějaké náhlé velké změně. V jejich mladém věku je to velice těžké vyrovnat se např. s obtížnou životní situací doma, ale od toho tady máme své blízké, příbuzné, kamarády, kamarádky, učitelé aj., kteří nám s tou situací mohou pomoci. Především učitelé mají velkou roli vyzozorovat na žákovi, že něco není v pořádku (obzvláště na prospěchu). Když se jedinec nachází ve svém dětském věku v rizikovém prostředí má to samozřejmě dopady na jeho chování, a to v nejedné oblasti. Neadekvátní problémové jednání není chorobné, je však zapotřebí mu včas zabránit. Mé návrhy, ve spojení této diplomové práce pro žáky s problémy v chování, vidím v zvýšení vlivu učitele na dítěte ve školním věku tak, aby se učilo přerámování myšlení tzv. metamyšlení dle Thorové, jak již bylo zmíněno výše v kapitole druhé podkapitoly s názvem *Charakteristika předškolního věku*, i přesto, že je to uvedeno u předškolního věku nemění to můj názor. Je nutné dítě učit vyrovnat se s nelehkou situací v domácím prostředí tak, aby to nemělo velký dopad na jeho chování ve školním prostředí. Není nutností tím, zatěžovat pouze pedagogy, ale jistá preventivní činnost na školách probíhat musí, bez opomenutí působení metodika prevence či spolupracujících organizací. Školy by měly více využívat preventisty primární prevence na školách a různých dalších podpůrných programů či aktivit pro žáky. V současné moderní době je na místě, tedy přinejmenším u mladších učitelů a učitelek, aby drželi krok s žáky a věnovali trochu větší pozornost jejich zájmům a koníčkům, a to pokud to je možné, propojili jejich zájmy s výukou nějakým kreativním způsobem.

Použitá literatura

1. BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
2. BOKOVÁ, Ludmila. *Rodiče, děti a jejich problémy: sborník studií*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2011, 126 s. ISBN 978-80-904920-0-4.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. ČESKO. Zákon o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37, číslo 108. Dostupné také z: http://www.sbcr.cz/cgibin/khm.cgi?typ=1&page=khq:SB2006/108A6A25_005.HTM&so_ubor=§62*108/2006*&platne=4&druhv=0&oblastv=6&indexcis=1.
5. ČESKO. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, číslo 72. Dostupné z: <https://www.noveaspi.cz/products/lawText/1/59741/1/2?vtextu=vyhl%C3%A1%C5%A1ka%20%C4%8D.%2072/2005%20Sb.#lema0>.
6. ČESKO. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48, číslo 109. Dostupné z: <https://www.noveaspi.cz/products/lawText/1/53243/1/2>.
7. DOLEJŠ, Martin. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2642-6.
8. FARRELL, Peter. *Children with emotional and behavioural difficulties: strategies for assessment and intervention*. Washington, D. C.: Falmer Press, 1995, 155 p. ISBN 0750703628[online]. [cit. 2016-05-22]. Dostupné z: https://books.google.pt/books?hl=cs&lr=&id=5bPAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=children+with+behavioural+difficulties&ots=1Uw81RmqL&sig=QaXOLY51fz2PEat13MGjmz2miw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
9. GAVORA, Peter. *Tvorba výzkumného nástroje pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN, 2012. 978-80-10-02353-0.

10. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.
11. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
12. HUTYROVÁ, Miluše, Michal RŮŽIČKA a Jan SPĚVÁČEK. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5.
13. CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.
14. JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 8070411147.
15. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
16. JINDROVÁ, Pavla a Kateřina SEINEROVÁ. *Zpracování dotazníkových řešení: distanční opora na CD*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta ekonomicko-správní, 2014. ISBN 978-80-7395-754-4.
17. KALEJA, Martin, Andrea PREČUCHOVÁ ŠTEFANOVIČOVÁ a Monika ŠULOVSKÁ. *Problémové správanie verzus poruchy správania u žiakov základných škôl*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, 2014, 126 s. ISBN 978-80-89726-18-9.
18. KAPLÁNEK, Michal. 2012. *Čas volnosti – čas výchovy: Pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál. s. 175. ISBN 978-80-262-0450-3.
19. KASALOVÁ, Renata a Josef KASAL. *Závislosti – rizikové chování v kontextu sociální práce*. Odborný text k akreditovanému studijnímu programu. MŠMT ČR: 2011/134-PC/SP, 2011.
20. KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 256 s. ISBN 80-7367-014-3.
21. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
22. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné také z:

- <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:b99b5460-d6ca-11e4-b880-005056825209>.
23. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012, 162 s. ISBN 978-80-262-0182-3.
 24. MIOVSKÝ, M. (ed.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Vydání 1. Praha: Sdružení SCAN; Centrum adiktologie – Psychiatrická klinika; 1. LF UK v Praze; VFN v Praze, 2010. 253 s. ISBN 978-80-8725-8-47.
 25. SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 9788024740423.
 26. POLÍNEK, Martin Dominik. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 164 s. ISBN 978-80-244-4842-8.
 27. Prevence-info.cz: *Portál vytvořený pro projekt MŠMT nazvaný Prevence rizikového chování*, 2018 [online]. Prevence-info [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence>.
 28. ProstorPro: *Preventivní programy pro žáky a studenty*, 2010 [online]. Prostor Pro – obecně prospěšná společnost. [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: <http://www.prostorpro.cz/preventivni-programy-spirala/preventivni-programy-pro-zaky-a-studenty.html>.
 29. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
 30. TYRLÍK, Mojmír, Petr MACEK a Jan ŠIRŮČEK, ed. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5107-2.
 31. VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-148-1.
 32. VALENTOVÁ, Lidmila. *Školní poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 207 s. ISBN 978-80-7290-629-1.
 33. VANÍČKOVÁ, Eva, Lenka CHUDOMELOVÁ, Jindra POHOŘELÁ a Jana BRANDEJSOVÁ. *Metodika prevence násilí, online násilí a šikany ve školách*. Praha: [Fakultní nemocnice v Motole], 2016, 43 s. ISBN 978-80-87347-30-0.
 34. VELEMÍNSKÝ, Miloš. *Dítě od početí do puberty: 1500 otázek a odpovědí*. 4. vydání. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton, 2017. ISBN 978-80-7553-148-3.

35. VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

Přílohy

Příloha č. 1 – Strukturovaný záznamový arch pro žáky

Příloha č. 2 – Ukázka doslovně přepsaného rozhovoru s třídní učitelkou

Příloha č. 1- Strukturovaný záznamový arch

Ahoj, jmenuji se Michaela Rajmová a v současné době studuji 2. ročník magisterského studia oboru Resocializační pedagogika na Univerzitě v Pardubicích. Kdysi dávno jsem byla žačkou na této škole v Chomuticích, a proto, že mi je stále blízka, vybrala jsem si ji pro svůj výzkum do diplomové práce. Moje diplomová práce se týká problémového chování dětí, a proto mě bude zajímat hlavně Tvůj názor a odpovědi v následujícím dotazníku. Žádný strach, dotazník je naprosto anonymní, což znamená, že se nikam **NEPODEPISUJEŠ a já díky tomu nemohu zjistit**, kdo tento dotazník vyplňoval. Byla bych velice ráda, kdybys na všechny otázky odpověděl/a zcela upřímně a tak, jak jsou, nikdo Tě nebude za Tvé odpovědi kritizovat ani známkovat.

Předem Ti děkuji za Tvůj věnovaný čas. Na dané otázky můžeš odpovědět zakřížkováním (to pouze v první variantě), dále pak už jen kroužkováním nebo zápisem vlastní odpovědi (**TU PIŠ PROSÍM TISKACÍM PÍSMEM**).

1) Zakřížkuj prosím pohlaví: dívka chlapec

2) Vyber svůj věk:

- a) 11–12 let
- b) 13 let
- c) 14 let
- d) 15 let

3) Pocházíš a) z vesnice b) z města

4) Žiješ ve společné domácnosti s:

- a) oběma rodiči
- b) matkou
- c) otcem
- d) prarodiči

5) Jaké nejvyšší dosažené vzdělání mají Tvoji rodiče (popř. prarodiče)?

Matka (když není matka => babička):

- a) základní
- b) střední odborné s výučním listem

- c) středoškolské s maturitou
- d) vysokoškolské

Otec (když není otec => dědeček):

- a) základní
- b) střední odborné s výučním listem
- c) středoškolské s maturitou
- d) vysokoškolské

6) Jaké povolání vykonávají Tvoji rodiče (prarodiče)?

Matka (případně babička):

Otec (případně dědeček):

7) Kolik známek horších než 2 jsi měl v posledním vysvědčení? (to znamená např. na vysvědčení jsem měl tři trojky a dvě čtyřky a ty napíšeš na vysvědčení jsem měl 5 známek horší než 2)

8) Do jaké třídy v současné době chodíš?

- a) 6. třída
- b) 7. třída
- c) 8. třída
- d) 9. třída

9) Pokud řekneme, že: „Šikana je opakované a soustavné chování jedince či skupiny s cílem ublížit, ohrozit nebo zastrašit druhou osobu“, můžeš vyvrátit, případně potvrdit, jestli ses s takovým chováním některého ze svých spolužáků setkal?

- a) ano setkal
- b) ne nesetkal

10) V případě, že máš nějaký problém a jdeš za učitelem/učitelkou pomůže Ti problém řešit?

- a) ano
- b) ne, neposlouchá mě
- c) ne, bojím se
- d) pouze ne

11) Pokud nastane na Vaší škole problémová situace a týká se Tebe, tvých spolužáků či kamarádů, jak probíhá řešení této situace z tvojí strany?

Např. Jeden Tvůj spolužák ukradne druhému Tvému spolužákovi jeho oblíbenou propisku, kterou mu daroval někdo blízký a vydává ji za svou, strhne se hádka, případně i nějaké fyzické projevy, jak zareaguješ?

- a) Účastním se hádky
- b) Přihlížím a přikloním se na stranu většiny
- c) Přihlížím a pak se zastanu toho, který je na to všechno sám
- d) Vůbec se neúčastním

12) Vznikne nějaká dohoda mezi zúčastněnými stranami sporu?

- a) ano
- b) ne

13) Jak reagují Tvoji rodiče na řešení sporu ve škole, pokud jsi se také účastnil?

(pokud jsi se neúčastnil neodpovídej na tuto otázku)

- a) Jsou naštvaní a zakážou mi TV, mobil, PC apod.
- b) nesouhlasí s řešením, které navrhla škola, a nadávají.
- c) je jim to jedno, nijak to neřeší.
- d) jiná možnost:

14) Dostaneš domácí úkol a nevíš si s ním rady, když půjdeš za rodiči a požádáš je o pomoc, jak reagují rodiče?

- a) vždy se aktivně podílejí
- b) čas od času mi pomáhají
- c) nepomáhají mi vůbec

15) Účastníš se doučování, které nabízí Vaše škola po klasickém vyučování?

- a) ano
- b) ne

16) Jak dlouho se učíš doma na další den ve škole?

- a) do 30 min
- b) 30–60 min
- c) 60 min a více
- d) vůbec se neučím

17) Učí se s Tebou doma rodiče?

- a) ano b) ne

18) Jaký vztah máš s rodiči?

- a) Rozumím si s nimi.
b) Občas mě rozčilují, ale jinak si s nimi rozumím.
c) Nerozumím si s nimi.

19) Kolik hodin denně sleduješ TV?

- a) do 2 hod
b) 2–4 hod
c) více než 4 hod

20) Kolik hodin denně trávíš u PC, tabletu, mobilu apod.?

- a) do 2 hod
b) 2–4 hod
c) více než 4 hod PC

21) Jaké kroužky zájmových činností se nachází u Vás na škole?

22) Účastníš se nějakých kroužků?

- a) ne b) ano (uved' je)

23) Jsou tyto kroužky ve škole zpoplatněny?

- a) ano
b) ne
c) nevím

24) Dojíždíš na nějaké další kroužky mimo školní prostředí?

- a) ne b) ano (na jaké a kam?)

26) Máš nějaké jiné záliby?

- a) ne b) ano (uved' je)

27) Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas o víkendu?

28) Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas ve všedních dnech?

29) Nejčastěji trávím svůj volný čas s:

- a) rodiči
- b) sourozenci
- c) vrstevníky
- d) prarodiči

30) Pomáháte rodičům či prarodičům s domácími činnostmi (uklizení, žehlení, praní, mytí nádobí, opravování věcí v dílně, zahradní a zemědělské práce apod.)?

- a) ano
- b) ne

Příloha č. 2 – Polostrukturovaný rozhovor

1) pohlaví žena /muž

2) Doplňte věk: 29 let

3) Jaké je Vaše současné dosažené vzdělání?

Vysokoškolské

4) Uved'te předměty, které vyučujete na Vaší škole?

„Český jazyk, občanskou výchovu, anglický jazyk.“

5) Jak dlouho na Vaší škole působíte?

„Učím tady 6 let.“

6) Co považujete za problémové chování dítěte?

„Děti, které spolu neumí komunikovat, vulgárně se vyjadřují, agresivní, neumí se spolu normálně bavit, případně i hrát si.“

7) S čím konkrétně se u dětí s problémovým chováním setkáváte?

„Já se osobně nepotýkám s něčím konkrétním často, spíš s takovým pošťuchováním a takovými legráckami.“

8) Jaké možnosti řešení problémového chování dětí znáte?

„Kázeňská opatření, ať už je to tedy slovní napominání, když to opakované nepůsobí, tak tedy i písemné, pak telefonické upozornění rodičů, pozvání rodičů do školy, což má asi největší váhu a takový větší efekt.“

9) Jak řešíte problémové chování dětí Vy?

„Snažit se netrestat třeba i prací, ale také to není na škodu, když zato to dítě dostane dobrou známku, jim dát nějaký ten domácí úkol navíc, jinak standardně, ty které jsem jmenovala já obecně, tak i třeba občas využívám.“

10) Jsou u Vás na škole užívané preventivní programy např. proti problémovému chování žáků nebo pomáhání si navzájem, soužití lidí různých ras, vztahy ve třídě apod.?

„Tak ano, jsou tu hlavně přednášky pro děti, a to ať už se to týká zdravého stravování, rizika online, který tu byl nedávno a byl zaměřený na to, aby si ty děti uvědomili, na čem jsou vlastně celý den závislí, hodně dětí, což mě překvapilo, má pozitivní vztah, že neinklinují k nějaké závislosti, ale přitom spousta dětí právě naopak má slušně nakročeno k té závislosti. Což tedy mi hlavně vidíme o přestávkách, jak jsou na mobilních telefonech.“

11) Uved'te prosím konkrétní názvy preventivních programů či aktivit, které využívá Vaše škola?

„Zdravá pětka, preventivní program na téma Rizika online, jezdí sem i pán ze záchranné zdravotnické služby, který dětem předvádí ukázky resuscitace, pak někdo od Policie ČR na protidrogové preventivní přednášky. U nás i výchova ke zdraví, ale to je i samostatný předmět na škole.“

12) Existuje na Vaší škole nějaký celoroční (celoškolní) projekt? Uveďte název.

„Tak to nevím, jestli tady něco takového máme, určitě na prvním stupni ano, tam mají u Kočičí zahrady, ale my tady nevím.“

13) S kým spolupracuje Vaše škola (instituce)?

„Záchranná služba, jak už jsem říkala, Policie ČR a ten projekt Zdravá pětka, tuším, že je to od Nadace Albert, pedagogicko-psychologická poradna, OSPOD.“

14) Jste třídním učitelem? (pokud ne, na otázku č. 12 a č. 13 neodpovídejte)

„Ano já jsem třídní učitel 7. třídy.“

15) Jak řešíte jako třídní učitel spory ve třídě (3–4 věty)?

„Většinou si o tom popovídáme, pak se k tomu následně můžou vyjádřit sami, jsme domluveni, že pokud by někdo cítil, že se mu něco nezdá, že je mu ubližováno nebo někomu z jeho spolužáků, tak za mnou mohou kdykoliv přijít. Anonymně můžou říci, že ten a ten (Anička říkala...). Ono by nebylo na škodu, kdybychom měli třídnické hodiny třeba i dvakrát do týdne, když jsou v té sedmé třídě. Ale i jednou to stačí. A já jelikož jsem ta učitelka českého jazyka, tak jim i v hodinách dávám, takové zajímavé texty související se vztahem a ono to jim to vnukne nějaké otázky, tak třeba takhle nenápadně na o zabrousíme.“

16) Jak probíhají třídní schůzky (3–4 věty)?

„Sedneme si do kolečka a povídáme si o tom.“

17) Když za Vámi přijde dítě, že má s něčím problém a žádá Vás o pomoc, vyhovíte mu?

„Ano, to určitě.“

18) Jak často za Vámi chodí děti s problémovým chováním?

„Vyslechnu si názor nejprve toho, kdo si stěžuje, pak tedy i tu opačnou stranu, ne nikdy pohromadě. Většinou z toho vyplyne, že nikdy není jedna oběť. A hlavně na ně velice v tomhle věku působí puberta, protože další týden jsou zase nejlepší kamarádi.“

19) Jaké problémové situace nejčastěji řešíte?

„Hádky, nadávky, většinou spolu laškují holky a kluci navzájem a tvoří holčičí a klučičí party. Věčně jsou tam záchvaty smíchu ze strany dívek a ty hlavně ty potyčky s kluky vyprovokují. To už pak i my si musíme dávat pozor na to, co sami řekneme a jestli náhodou z nás nevypadne nějaké to slovo, co je zakázané.“

20) Jak probíhá spolupráce s rodinou?

„Když je požádáme, jestli mohou dorazit do školy, tak ano oni přijdou a omlouvají se za děti, že jim domluví a všechno bude a napravíme to. Komunikace s rodiči je dobrá, byť ne všichni chodí na rodičovské schůzky. Kolikrát i rodič, když přijde a my si to tady vyřikáme a uvedeme tu situaci na pravou míru, tak ten rodič mnohdy odchází i takový spokojený, že konečně ví na čem je a jak se to bude řešit dál.“

21) Jak reagují rodiče na řešení problémového chování dětí?

„Rodiče určitě spolupracují a reagují většinou pozitivně, tedy já mám takové zkušenosti. A měli jsme tady i teď příklad sourozenců, kteří se navzájem usměrňovali a hlavně ten starší toho mladšího se známkami ve škole.“

22) Nastávají nějaké změny po spolupráci s rodinou?

„Ano nastává, ale jsou to individuální případy, kdy někomu to vydrží opravdu jen krátce, ale někomu i déle. A to i v případě, kdy za to třeba to dítě samo nemůže“

23) Jak se tyto změny projevují?

„Hlavně v tom, že už není, jak se, tak říká, jako z divokých vajec.“

24) Zlepší se chování dítěte?

„Jak kdy, hlavně na jak dlouhou dobu, ale opravdu je to případ od případu.“

25) Jak dlouho vydrží změna stavu chování dítěte?

„Většinou dva týdny i více, ale někdy zase jen dva dny.“

26) V otázce: „Co považujete za problémové chování dítěte?“ jste odpověděla:

„Děti, které spolu neumí komunikovat, vulgárně se vyjadřují, agresivní, neumí se spolu normálně bavit, případně i hrát si.“ (29 let)

„Jak zareagujete na moment, kdy zadáte žákům práci ve skupinách, kde jsou rozděleni tak, jak jsou sepsáni v abecedním pořadí do dvou skupin, přičemž se jedna žákyně vůči svému spolužákovi chová agresivně a vulgárně mu nadává, případně s ním odmítá spolupracovat na čemkoli, co se bude dít tuto hodinu.“

„Nejrychlejší způsob řešení té situace bude ty žáky přesadit a vyřešit to s nimi po hodině nezdržovat tím chováním celou třídu. Pak tu dotyčnou kontaktovat a vyřikat si to s ní mezi čtyřma očima z jakého důvodu, pak by se potupovalo podle toho, pokud to je nějaká malichernost a, nebo něco závažného.“

Poslechnou Vás žáci vždy, když uděláte takové opatření proti vulgárnímu vyjadřování a zklidní se?

„Myslím, že oni vědí, že se vyplatí poslechnout, protože pak to má i své následné nějaké postupy, když v tom hodlají pokračovat. Nejjednodušší je jít s tím dítětem třeba do ředitelny, tam se uklidní.“

Stala se Vám nějaká taková situace?

„Byla tam nějaká situace jednou, když se na mě jedna z žákyň osočila, že mám něco proti Romům. Tak se to v ředitelně řešilo, ale to bylo opravdu jen jednou, pak už se to neopakovalo.“

27) Když se žák nějak problémově projevuje, z čeho to pramení?

„U některých žáků to plyne třeba z toho prospěchu a to, že mu to ve škole třeba moc zrovna nejde, tak se na sebe snaží upozornit právě takovým chováním. Jiný si tím řeší vzájemné potyčky, že si léčí nějaký komplex z domácnosti, kde to třeba zrovna moc nefunguje, nedostane se ke slovu, taky tam nemusí jít pro ránu daleko, jsou různé souvislosti. A hlavně tedy ta výchova, jestli se o něj zajímají ty rodiče, mají přehled, co jejich dítě dělá, co se s ním ve škole děje, jak je na tom se vzděláváním, dokážou si to dítě napomenout a srovnat. Ale v neposlední řadě na to má určitě v 7. třídě i puberta a hormony, to často teď dávají najevo.“

28) Máte tušení, co se v něm odehrává?

„Já si troufám říct, že se hodně vciťuji do těch dětí. To ani snad nejde nebo nedokáži si představit situaci, že by člověk byl učitelem a nevcíťoval se do těch dětí.“

29) Víte o tom, jaký vztah je mezi rodičem a problémovým dítětem?

„V některých případech ano, v některých ne. Záleží na tom, jaký vztah má rodič ke škole, a hlavně s tím dítětem. Občas se stane, že dítě něco prohodí, ale to je jen ta jedna strana, stejně tak když přijde dítě domů a něco líčí doma, tak je to pouze jeho úhel pohledu a nemůže z toho udělat ten rodič závěr, když nezná ten náš pedagogický náhled na věc. Jinak si myslím, že tak jak komunikujeme s rodiči na rodičovských schůzkách, tak máme tam nějak ten vztah nastavený i s nimi.“

30) Pomáhají rodiče s dětem s domácími úkoly, případně na přípravě do školy?

„To se dá docela i vidět na těch úkolech. Někdy mám pocit, že ten úkol dělal více rodič než žák, což také není dobře, spíš je lepší to dítě jen tak vést a podepsat se i pod úkol s chybami, vždyť jsou to chyby toho žáka ne rodiče. Ale pak jsou tu zase takový rodiče, které to vůbec nezajímá, že nemá úkoly. No a když je to jedno doma, tak je to pak jedno i tomu dítěti. A to můžeme i pořád psát poznámky a pětky za nedonesené úkoly.“

31) Co byste řekla na účast žáků na zájmových kroužcích ve Vašem školním prostředí?

„Já bych řekla, že o kroužky je u nás zájem, pak se tady i bojuje o časy, kdy ten kroužek bude, aby mohli chodit i na vícero kroužků. Co já mám kroužky, tak tam spíše chodí

děvčata, kluků spíše po málu, ale vedu i cvičení a tam chodí i děti z nižších ročníků. Ono, když já to vedu v pátek, tak ty kluci už se vidí asi někde jinde než ve škole, kde jsou pořád.“

Máte pocit, že žáci se na kroužcích udržují s postupem věku?

„Jak kteří, já musím osobně říci, že ten konec sedmičky, začátek osmičky je zlomový moment, kdy se rozhodují, jestli budou ještě pokračovat nebo ne. Jsou žáci, kteří se udrží až do 9. třídy, ale většinou třeba z nich dost odpadne v 8. třídě.“

32) Máte povědomí o tom, jak tráví svůj volný čas především žáci s problémovým chováním? (Ptáte se jich např. co jste dělali o víkendu? Nebo co jste dělali včera v týdnu?)

„Zmíní se mi, že kde byli hlavně ty menší, ale v u mě v 7. třídě také, ale rozhodně je nezpovídám, kde byli. Kolikrát je i sama potkám ve vesnici, když jsem venku.“

Máte pocit, že ty děti tráví ten svůj volný čas bezpečně?

„To bych právě řekla, že nemám. Rozhodně si to nemyslím, protože kolikrát ani ty rodiče nevědí, co ty děti dělají, že jsou někde na mobilu, počítači nebo i někde venku a bůh ví, co tam dělají.“

Je tam nějaká souvislost mezi jejich volným časem a koukáním na televizi?

„No to by se Vám vysmáli při té otázce, protože oni se vlastně na televizi nedívají, protože paní učitelko, vždyť v dnešní době máme všechno v mobilu, tabletu apod. Posledně se mi vysmáli, že jsou pro ně smsky zastaralé. Spíš si tedy myslím, že než televize, tak takové ty jiné zařízení jako mobily tablety apod. je zajímají.“

Mají Vaši žáci povědomí o tom, co je to problémové chování a šikana?

„Já si myslím, že povědomí mají hodně dobré, vzhledem k programům či besedám, které u nás na škole občas proběhnou, tak ano. Jsou si vědomi téměř všeho, od těch fyzických aspektů až po nějakou tu kyberšikanu. A většinou, když mají pocit, že něco by se mohlo tvářit jako šikana nebo by se to mohlo vyvinout v něco jako šikana, tak to ani nepovažují za to, že je to šikana. Paní učitelko, vždyť to je jen legrace, my jsme normálně kamarádi.“

Takže tedy nepovažují jejich některé chování jako za šikanu?

„Ano, je to tak, nemyslím si, že by mezi sebou nějakou měli, spíš takové legrácky, ale i to, že se tak na sebe zlobí, občas se stane, že někomu ta hranice stane přes hranu únosnosti, ale ono se pak stane, že mi přijdou říct, no, ale tomu předcházelo zase tohle a tohle. Takže většinou se obě dvě strany v tom nějak interesují.“