

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Specifika práce s problémovými dětmi ve školství Velké Británie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Petr Sýkora

Vypracovala:

Lenka Šafaříková, DiS.

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Specifika práce s problémovými dětmi ve školství Velké Británie“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 21. 4. 2009

.....
Lenka Šafaříková

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Petru Sýkorovi, za laskavé vedení, rady a užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Také děkuji anglické škole Onslow St Audrey's School in Hatfield za vstřícnost, ochotu, výjimečný profesionální přístup a pomoc, kterou mi poskytli při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím.

Lenka Šafaříková

OBSAH

Úvod	3
1. Vhled do problematiky	5
1.2 Mladší školní věk	5
1.2 Kulturní odlišnosti Velké Británie a České republiky	7
1.3 Vzdělávací system ve Spojeném království	7
1.4 „Problémové dítě“	11
2. Co s tím a jaké možnosti obecně mají školy ve Velké Británii	13
2.1 Z čeho usuzujeme na problém	14
2.2 Porucha chování a porucha emocí	14
2.3 Rozvoj klíčových dovedností	15
2.4 Poradenství v rámci školy, komunikace a možnosti nápravy	16
2.5 Bližší pohled na některé konkrétní problémy dětí ve Velké Británii	19
3. Šikana	20
3.1 Kde k šikaně dochází a její odlišné pojetí	20
3.2 Statistiky výskytu šikany	21
3.3 Proč k šikaně dochází a jak se jí účinně bránit	21
3.4 Co může udělat škola a její strategie v boji proti šikaně	22
3.5 Metody v přístupu k šikaně v UK	24
4. Odmítání školy a záškoláctví	26
4.1 Důvody a příčiny odmítání školy	26
4.2 Statistiky a záškoláctví	28
4.3 Záškoláctví, kriminalita a další skutečnosti ve školství UK	28
4.4 Jaké jsou možnosti intervence škol v boji se záškoláctvím v UK	29
4.5 Styly učení a speciální třídy	30
4.6 Spolupráce s rodinou	30

5.	Vyloučení	32
5.1	Komu hrozí vyloučení	33
5.2	Důvody k vyloučení žáků ve Velké Británii	33
5.3	Vyloučení a statistiky	34
5.4	Postupy škol ve Velké Británii ke snížení počtu vyloučených	34
5.5	Co by mělo předcházet vyloučení a co se odehrává v žákovi	36
5.6	Poruchy chování a poruchy emocí v kontextu vyloučení	36
5.7	Vyrovnávací jednotka (třída)	37
6.	Škola ve spolupráci s rodinou	39
6.1	Zapojení rodičů do vzdělávacího procesu	40
6.2	Spolupráce rodiny a školy	40
6.3	Škola, školní výsledky a budoucnost dětí v rukou školy nebo rodiny?	42
6.4	Nelehká role učitele a rostoucí násilí	43
6.5	Reflexe stanoviska k trestání v České republice	44
7.	Osobní postřehy aneb více o průzkumu	46
7.1	Prestiž a reputace anglických škol	49
7.2	Škola a stravování	50
7.3	Další postřehy	51
7.4	Vytváření pravidel společně s dětmi	53
	Závěr	55
	Resumé	58
	Anotace	59
	Seznam použité literatury	60
	Odkazový aparát	61
	Seznam příloh	63

Úvod

Tématem této odborné práce jsou specifika práce s problémovými dětmi ve školství Velké Británie. Mojí snahou bude popsat některé specifické metody řešení nežádoucích jevů v chování školní mládeže v kontextu anglosaského prostředí a přístupu. Nabízí se zde určitá hypotéza, do jaké míry se jedná o specifika dané oblasti právě na britských školách, jaké jsou tyto postupy a zda je lze využít i v rámci našeho školství. Pro hlubší vhled do problematiky školních dětí ve Velké Británii je vhodné srovnat vzdělávací systém Spojeného království s českým vzdělávacím systémem. Dále je potřebné charakterizovat a blíže specifikovat cílovou skupinu, která dle kategorizace spadá do mladšího školního věku. Mým úmyslem je poznatky o cílové skupině (děti ve věku od sedmi do dvanácti let) vhodně proložit výpověďmi získanými z rozhovorů a dotazníkového šetření na anglických školách, popřípadě pro srovnání uvést vzorek z názorů na tuto problematiku od českých pedagogů.

V této práci bych chtěla zjistit a poodhalit způsoby intervence britských škol, jejich strategie a možnosti, využívané k minimalizaci negativních jevů, ke kterým dochází u této skupiny dětí v Británii. Dále také poukázat na důležitost role pedagoga, neboť je dle mého mínění klíčovou osobou a nezbytnou součástí celého procesu nápravy obtíží u žáků. Domnívám se, že škola má k dispozici řadu efektivních způsobů a kroků, jak přistoupit a vypořádat se s nežádoucím chováním žáků a současně u žáka posílit chtěné a očekávané jednání. Jaké jsou tyto kroky ve školství Velké Británie, to je předmětem zkoumání.

K volbě a zpracování tohoto tématu jsem se rozhodla z důvodu sympatií k prostředí Velké Británie a dětem školního věku jako takovým. Ve Spojeném království jsem strávila necelý rok jako au-pair, čímž jsem měla možnost více poznat tuto nesmírně zajímavou zemi, její obyvatele, rozmanité spektrum v odlišnostech našich kultur a také nahlédnout do života anglické rodiny. Zaujala mě možnost prozkoumat specifika práce s dětmi školního věku, hlouběji pohlédnout do oblasti s jakými problémy se děti v Anglii potýkají a zda lze využít něco ze strategií britských škol v zamezování a řešení vzniklých obtíží i v naší kultuře.

Přestože děti tráví podstatnou část svého dne v prostředí školy, je zřejmé, že škola není jedinou institucí, na které by měla spočívat odpovědnost v „napravování“ nežádoucího/problémového chování dětí a usměrňování jejich kázeňských přestupků. Proto nahlédnu na školy i z hlediska spolupráce s ostatními institucemi. Domnívám se, že škola je

prostředím, kde ke konfliktním situacím dochází často a škola „ví“ jak tyto obtíže zvládnout. Mým cílem je odhalit specifika této práce alespoň v některých situacích, neboť jsem si vědoma, že popsat celou šíři možných sporných bodů a jejich řešení je mnohem obsáhlejší záležitost, přesahující možnosti této práce.

Jaká jsou tato specifika práce, co škola může udělat a na jaké problémy je vlastně u dětí ve Velké Británii třeba reagovat, to jsou otázky, které si v této práci kladu.

K možnosti získat validní vzorek chci použít dotazníkové šetření, přičemž chci prioritně oslovit několik pedagogů přímo na britských školách. Zvolit otevřené otázky se mi jeví jako adekvátní vůči snaze prozkoumat jaké jsou skutečné problémy dětí ve Velké Británii a jak na ně školy reagují. Nechci v položených otázkách předjímat, že „takové či onaké“ chování je problém, neboť si netroufám říct, jak na tento fenomén pohlíží angličtí pedagogové. Získané údaje se pokusím seskupit do určitých oblastí dle charakteristiky a struktury jevu a následně se je budu snažit vyhodnotit formou empirické statě, analýzy a komparace porovnávací prostředí české a britské. Dále se budu snažit posoudit, zda pro naši českou kulturu jsou vyplývající fakta (závěry) použitelná a zda mohou být pro pedagogy přínosná.

Propojenost studia sociální pedagogiky jako vědní disciplíny s tématem mé bakalářské práce vnímám především v tom, že jako obor se snaží reflektovat aktuální sociální problémy (zde problémy dětí ve školním prostředí), analyzovat vztahy jedince s jeho okolím a hledat adekvátní výchovná působení, která by minimalizovala dopady negativních sociálních jevů na danou osobu. Sociální pedagogika vnímá člověka v jeho každodennosti, rozvíjí jeho vlastní odpovědnost, přičemž respektuje individuální potřeby jedince. Ukazuje cestu, jak zvládat náročné, konfliktní a problémové situace, což je také předmětem této práce.

Jako základní zdroj informací použiji dostupnou literaturu a odborné publikace, které se zabývají danou problematikou. Vzhledem k tomu, že se jedná o téma trochu netradiční, využiji také zdrojů z internetových stránek. Doufám, že se mi podaří dané téma zpracovat tak, aby objektivně vynikla specifika práce s problémovými dětmi v prostředí anglických škol.

S využitím odborné literatury a informací získaných prostřednictvím výzkumu na vybraných školách se v této práci zaměřím na potvrzení nebo vyvrácení stanovené hypotézy. Téma samo o sobě je velice zajímavé a tak předpokládám, že i výsledky budou v mnohém překvapující už pro fakt, že se jedná o tak kulturně a sociálně odlišné prostředí jako je Velká Británie.

1. Vhled do problematiky

Ve své bakalářské práci se orientuji na děti ve věku od sedmi do dvanácti let. Z tohoto důvodu jsem se snažila v první části této kapitoly popsat a nastínit základní charakteristiku tohoto období. Jedná se o mladší školní věk, který je co do vztahu ke škole rozhodujícím obdobím. Dítě by mělo být na školu připraveno (posuzuje se školní zralost). V tomto období si zvyká na nové prostředí a povinnosti, do jeho života přichází noví lidé, stává se součástí větší skupiny a v tomto světě si vytváří své místo a pozici. Dítě charakterizuje zájem o činnosti, je nadšené, společenské, veselé, je zvědavé, rádo se učí a snaží se své okolí nezklamat a chovat žádoucím způsobem (sociální deziderabilita). Tvoří si vztah ke škole, kladný nebo odmítavý, a v mnohém záleží na rodičích i škole samotné, jak pomůže dítěti tímto obdobím změn projít.

V následující kapitole se budu snažit nahlédnout do radostí i strastí tohoto vývojového období a jak může škola žákům pomoci zvládnout různá úskalí se školou související.

1.1 Mladší školní věk

„Jedna velká změna, jinak klid (bouře na obzoru)“ [1]

Toto období lze charakterizovat jako období klidné, bez větších vývojových zvrátů. Počátek této vývojové fáze spadá do **zahájení školní docházky** (většina dětí je pro nástup do školy zralá v zhruba šesti až sedmi letech, posuzováno v České republice) a **končí nástupem pubescence** (jedenáctý až dvanáctý rok věku dítěte). V Anglii je povinná školní docházka zahájena podstatně dříve a to už v pěti letech. Kolem jedenáctého roku dítě přechází na tzv. střední školu. O školním vzdělávacím systému bude pojednáno v následující podkapitole.

Asi každý bude souhlasit, že nástup do školy je velkou **událostí v rodině** dítěte. Tato výrazná životní změna vyžaduje od dítěte značnou schopnost **adaptace**. Opouští známé prostředí, musí zvládnout odloučení od rodiny, přijmout autoritu učitele, začlenit se do kolektivu a v neposlední řadě zvládnout učivo. Údajně je toto období etapou kdy pro dítě končí hra a začíná učení.[2]

Mám přesvědčení, že toto období je velice krásné a výjimečné v životě člověka. Osobně jej nazývám „pravým dětstvím“. Dítě v tomto věku je velice hravé, soutěživé, chápe pravidla hry a unese porážku. Není tak plačtivé, má smysl pro kolektivní činnosti, je zvědavé, obratné, učí se plavat, jezdit na kole. Děti v tomto věku jsou neuvěřitelně radostné, hovorné,

bezstarostné a **přátelské**. Mají **pozitivní vnímání** věcí. Zajímají se o lidské vztahy, o dění kolem sebe, hledají vzory (v rodině). Rovněž je u dětí tohoto věku patrná větší schopnost **abstraktního myšlení**, záměrného soustředění se (vydrží se koncentrovat až 20 – 25 minut na jednu činnost). Sociální vyspělost se projevuje ve vztahu k vrstevníkům, ke škole a povinnostem. Dítě se do školy těší a roste v něm touha po seberealizaci.[3]

„Paní učitelka říkala...“

Dítě přijímá další **autoritu** do svého života a tou se stává bezvýhradně **učitel**, učitelka. V dítěti budí takový respekt, co profesor řekl, že přes to nejede vlak. Později se tento náhled mění. S postupným osamostatňováním se vliv autority zmenšuje a před osobou učitele jsou upřednostňováni spolužáci (zhruba kolem desátého roku). Jedním z důkazů této proměny je, že dítě přestává žalovat a je více solidární.

V myšlení je dítě schopno uvažovat pouze v konkrétní rovině, proto se učí počítat jablíčka, pojmy, které zná a které si dovede představit. S postupem času je schopno více a více přemýšlet abstraktně. Citově se vyvíjí a je schopno odhlédnout od svého egocentrismu a cítit se do potřeb a pocitů druhého (kolem desátého roku).[4]

Dítě v tomto věku má většinou velmi dobrý vztah k sourozencům a je schopné se o své mladší sourozence postarat. Spolužáky ve třídě bere jako kamarády a **rádo** s nimi **soutěží**.

Dítě mladšího školního věku potřebuje pocit bezpečí a jistoty. Neúplná rodina, rozpory mezi rodiči, nedostatek péče, pozornosti a lásky tento slibný vývoj narušují. Dítě rádo spolupracuje a je velmi důležité zda subjektivně vnímá, že při plnění svých povinností obstálo. Jeho sebehodnocení je závislé na podaném výkonu. Špatně snáší neúspěchy a je-li jich mnoho, vzniká v dítěti pocit vlastní nedostatečnosti a méněcennosti. Přitom je důležité si uvědomit, že tento pohled na sebe dítě přejímá z reakcí osob, které jsou pro něj nejdůležitější.

Dítě zhruba kolem desátého roku má silnou potřebu začlenit se do kolektivu. Tvorba vztahů v tomto období má význam pro budoucí intimní a přátelské vztahy. Skupiny vrstevníků jsou stále diferencované podle pohlaví. Panuje soudržnost a ztotožnění se s ostatními. Děti se kamarádí povětšinou s těmi, se kterými mají podobné zájmy. V období dospívání je náklonnost k ostatním umocněna zástupným „my“ a dítě má potřebu začlenit se do skupiny vrstevníků.

Mladší školní věk končí s nástupem **puberty**. Většinou se jí u dětí bojíme, ale domnívám se, že není proč. Intelektový vývoj dítěte jde kupředu a rozvíjí se jeho introspekce. Dítě v tomto období objevuje svůj vnitřní svět a zajímá se o vnitřní svět svých nejbližších. Soudí bystře (zvláště, když se na něco kriticky zaměří), zato ale příkře, ukvapeně a mnohdy

nespravedlivě. Dospívající tráví mnoho času tzv. denním sněním, k čemuž jim napomáhá mohutný příliv fantazie a objev vnitřního citového světa, probuzená sexualita, řada rozporů mezi dětstvím a dospělostí. Potřebují svoji autonomii, prostor, příležitost, aby se mohli o něco samostatně starat a druzí by jim do toho neměli moc mluvit (Matějček, 1996, s. 84). Na dané téma by se dalo pohovořit více, ale je třeba se podívat na to, z jakého prostředí děti, o kterých je řeč, vlastně pochází.

1.2 Kulturní odlišnosti Velké Británie a České republiky

Spojené království Velké Británie a Severního Irska (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland) je úplně a správně označení pro tento evropský stát. Obyvatelé Spojeného království poněkud neradi slyší jeho zkrácenou verzi „Great Britain“ pokud tím nerozlišujeme, že se nejedná o celé království. Hlavním městem Anglie je Londýn, kterým protéká řeka Temže. Státním zřízením se jedná o parlamentní monarchii, tedy království, rozprostírající se v Atlantském oceánu, ležícím na Britských ostrovech. Úředním jazykem je angličtina, Skotové mluví keltskou gaelštinou, Irové a Walesané keltskou velštinou. Převládajícím náboženstvím je anglikánská církev. Angličané jsou označováni příslovci jako „studení a chladní“ se svým typickým suchým humorem. Vždy si najdou čas na svůj oblíbený šálek čaje (černý čaj s mlékem) a klidný rozhovor s přáteli v příjemném prostředí anglických hospůdek. Velice typickou starostí (většinou otce rodiny) je údržba krátce zastřiženého šťavnatě zeleného trávníku. Do práce ráno nikterak nespěchají, většinou chodí na devátou hodinu a vrací se kolem šesté odpoledne. A podle čeho ještě můžete poznat typického Angličana? Podle bot! Jsou vždy čisté.

Co vás při návštěvě Spojeného království na první pohled krom známých památek jako Big Ben a Houses of Parliament zaujme je jízda po levé straně a proslulé červené double deckers a telefonní budky. Školáci se mohou svést na své cestě do školy speciálními žlutými school buses. O školství více pojednávám v následující podkapitole.

1.3 Vzdělávací systém ve Spojeném království

Cílovou skupinou, na kterou jsem se zaměřila, jsou děti ve věku od sedmi do dvanácti let. Protože se jedná o děti školního věku, zabývám se v této části strukturou vzdělávacího systému v Anglii, který se od našeho českého systému poněkud liší. Později na to navazuji

zmíněním se o šesti základních „klíčových“ dovednostech, kterými by měl být žák během studia vybaven.

Děti v Anglii míří do školních lavic s brašnou na zádech a ve školní uniformě již **v pěti letech, někdy ve čtyřech letech. Povinná školní docházka je do šestnácti let.** Kolem jedenácti dítě přechází na secondary school, něco jako u nás druhý stupeň základní školy. Střední školu ukončí žák složením tzv. **GCSE** zkoušky, General Certificate of Secondary Education, kterou skládá z pěti až šesti předmětů. Poté mají možnost pokračovat ve studiu další dva až tři roky, kdy skládají tzv. A-level zkoušku. (Advanced Level, většinou ze tří předmětů). Jedná se o obdobu naší maturity. Dále postupují na colleges, universities a další typy terciálního vzdělání, nebo se připravují na konkrétní povolání. Zajímavým rozdílem k našemu systému hodnocení v České republice je, že britské děti nenosí domů známky. Na druhou stranu musí absolvovat již zmíněné zkoušky a různé formy testů během studia.

Základní škola má tři stupně:

1. Primary
2. Secondary
3. Further

Primary school je obdobou naší základní školy prvního stupně, kde shodně jako v České republice má každá třída jednoho „svého“ učitele. Na druhý stupeň děti přechází ve věku zhruba jedenácti let, a to na tzv. **secondary school**, nazývané taky jako **comprehensive schools**. Zde jsou žáci smícháni dohromady bez většího přihlídnutí k jejich schopnostem. Ti „chytřejší“ mohou navštěvovat tzv. **grammar schools**. Některé školy nabízí specializaci v oborech jako je matematika, sport, jazyky, umění, humanitní vědy, přičemž ale musí splnit podmínky národního kurikula, školních osnov. Tak jako u nás je možné i v Anglii si vybrat školu státní nebo soukromou. Further education následuje od šestnácti let výše. Jedná se o různé typy colleges.

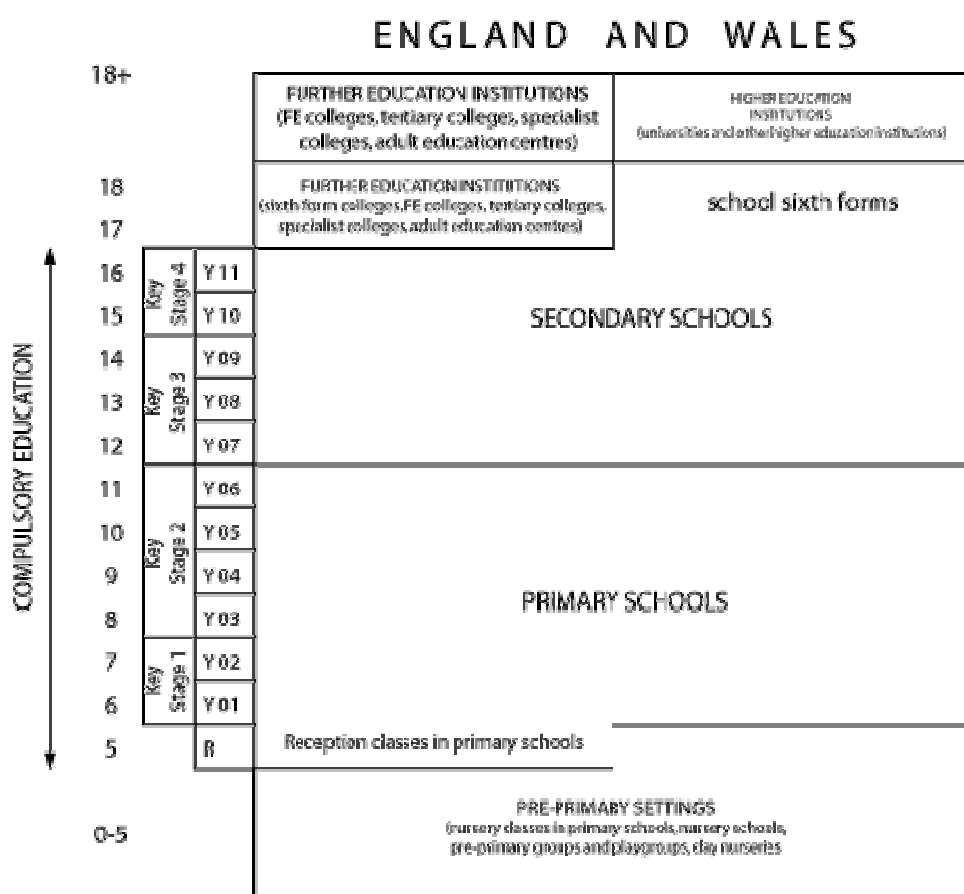
Pro zvlášť nadané žáky jsou zřízeny speciální školy, ve kterých mohou rozvinout svůj potenciál. Rozlišují se tři typy nadání a žáků: **s akademickým nadáním** (vynikají v tělesné, výtvarné, hudební výchově a dílnách), **žáci nadaní** (v oblasti umění, hudbě, sportu) a **všestranně nadaní** tzv. all rounders, kterým jde vesměs všechno.[5]

Dále uvádím přehled vzdělávacího systému ve Velké Británii.

Školní docházka je rozdělena na období zvaná „Key stages“:[6]

Key stage	věk
1	5 – 7 let
2	7 – 11 let
3	11 – 14 let
4	14 – 16 let

Obecná struktura vzdělání:



Pro srovnání k anglickému vzdělávacímu systému uvádím stručný popis vzdělávání v České republice v rámci základních škol. Povinná školní docházka byla u nás zavedena v roce 1774. Vzdělávání je rozděleno na: předškolní, základní (povinná školní docházka je devítiletá a trvá od šesti do patnácti let), střední a terciální. Základní vzdělání poskytují tyto typy škol: základní škola, základní škola praktická, základní škola pro děti se speciálními vzdělávacími

potřebami, osmiletá gymnázia a základní školy uměleckého zaměření. Základní školy mohou být státní, soukromé a církevní.

V současné době jsou pro základní školy schváleny tři typy vzdělávacích programů. Nejčastějším je Základní škola (1. – 9. třída). Větší prostor pro učitele i žáky poskytuje program Obecná škola (pro 1. – 5. třídu, zde navíc dramatická výchova a volitelné předměty) a Národní škola (1. – 9. ročník, předepsáno je pouze kmenové základní učivo, ostatní je voleno dle zájmů a schopností dítěte). Z osnov Národní školy většinou vychází školy alternativní.[7] Jako alternativní vzdělávací program byly v České republice od školního roku 2004/2005 zavedeny: waldorfská škola, mateřská a základní škola Montessori a základní škola Montessori II. Stupně.[8] Existují i základní školy Daltonské, sportovní, projekt zdravá škola atd.

V úvodu podkapitoly jsem zmínila, že děti nosí do školy uniformu. Jedná se o další tradici Velké Británie. Zda je to studentům milé či ne, to nevím. Jisté je, že se tím Angličané snaží potlačit sociální nerovnosti a předejít tak možným pocitům méněcennosti těch, kteří pocházejí ze sociálně slabších rodin. V době, kdy jsem v Anglii pobývala jako au-pair, jsem se s odmítavým postojem vůči školním uniformám nesetkala. Spíše to bylo pojímáno, jako něco, na co jsou Britové zvyklí a ani by je snad nenapadlo na tom něco měnit. „Our school uniform is simple and practical one, intended to keep the children looking smart but at the same time enabling a fair degree of movement. We also believe that our uniform contributes to the strong feeling of belonging to the school. We hope parents will co-operate and ensure that pupils are suitably dressed for school.“¹

Školní uniforma má předepsanou podobu. Chlapci nosí triko s límcem, kalhoty nebo oblek s košilí a kravatou (na soukromých školách) a mikinu/svetr s logem školy. Dívky halenku a sukni nebo kalhoty a také svetr s logem školy. Černé boty jsou součástí uniformy obecně. Uniformy škol se od sebe liší barevně, převládá kombinace černé s modrou, vínovou a bílou barvou. Pokud žák něco „provede“ mimo prostory školy, nejen, že je v uniformě lehce rozpoznatelný, ale je také patrné, kterou školu navštěvuje. Nicméně, jak v citaci zaznělo, v žácích je silně podporováno vědomí hrdosti, že patří zrovna na „tuto konkrétní školu“ a ne jinou. A jaké mají problémy děti navštěvující základní školu ve Velké Británii?

¹ <http://www.southfield.herts.sch.uk/info/prospectus.htm#absence>

1.4 „Problémové dítě“

Název podkapitoly je záměrně vložen do uvozovek. Jak asi každý tuší, vnímání hranice, co je ještě u dítěte v pořádku a co naopak už překračuje tyto meze, se u každého z nás liší. Ač v následujících odstavcích jsou použity výpovědi britských učitelů, propojuji tuto teoretickou část s praktickou záměrně, neboť se domnívám, že může příjemně doplnit teorii a zároveň poskytnout vhled, jak na problémovost žáků pohlíží opravdu britští učitelé. Více o průzkumu pojednávám v poslední kapitole této práce.

Problémové dítě je většinou klasifikováno jako dítě s poruchou chování, vztahů, komunikace, dítě trpí úzkostí, strachem, depresemi (sociální a školní fobie). U dítěte se projevují poruchy emocionálního charakteru (úzkost, deprese), poruchy v chování (agrese), fyzické obtíže (porucha spánku) a psychické potíže (problémy ve škole). Zmíněné poruchy mohou být zapříčiněny množstvím faktorů: způsob výchovy v rodině, její rozporuplnost a nedůslednost (inconsistent and contradictory), nehody v rodině, sexuální zneužití nebo zanedbání (abuse or neglect), různá zranění a ublížení (injury), chronická onemocnění, izolace a ztráta blízké osoby (bereavement). Často je u takového dítěte diagnostikována porucha pozornosti (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorders), na kterou se váží specifické poruchy učení, jako je dyslexie, dysgrafie a další.[9]

Z písemných odpovědí, které byly vyplněny deseti učiteli na základní škole blízko Londýna, se ukázalo, že na problém dítěte **učitelé usuzují** z vnější patrné změny v jeho chování a charakterizují je jako: jsou **jiní, podivínští, zvláštní** (odd), mají **jiné postoje a projevuje se u nich ztráta houževnatosti** (persistence disruption). Na potíže žáků přichází z rozhovoru, sledováním studentů (observing the student), nebo přímo žáka vyzvou, vybidnou k hovoru (challenge). Zajímavá byla odpověď, ve které byla patrná návaznost na třídu, tedy nejen dle charakteristik změny chování jednotlivce, ale i z toho, že změna chování jednoho jedince změnila klima celé třídy. Frekvence uvedených hodnot vychází zhruba stejně. Nejčastěji se vyskytovaly odpovědi: **změna v chování**, že jsou „**jiní**“, a **rozhovor** často přispěl k odhalení problému, který byl veden se žákem ihned po incidentu. Z některých odpovědí, kde zaznělo pouze „by talking“ není jasné, zda rozhovor proběhl neformálně a jen „při řeči“ se učitel dozvěděl o potížích žáka nebo byl cíleně namířen k odhalení pozadí již známého problému.

V průzkumu, který jsem provedla mezi českými učiteli a několika náhodně oslovenými respondenty vyplynulo, shodně jako v odpovědích britských učitelů, že většinou na problém dítěte usuzují z jeho vnějších projevů, někdy taky v souvislostech s informacemi

poskytnutými třídním učitelem (o rodinném prostředí aj.). Problémové dítě vnímají jako to, které se **nedokáže soustředit**, je unavené, **nepozorné**, pořád v **pohybu**, nebo naopak **pasivní a bez zájmu**, **zlobivé** (nevychované), **nemá respekt k autoritám** a je agresivní. Trpí řadou „dysporuch“, je hyperaktivní a může být zanedbané. Někteří respondenti uvedli, že za problémem u dětí školního věku vidí: šikanu, drogy, nezájem kantorů, nedostatek času rodičů, chybné nastavení životních priorit, přejímání špatných návyků či představ o životě (parta, média), rozchod s hodnotovým systémem rodičů. Zajímavá byla odpověď, že „problémové“ dítě v podstatě reaguje na špatné chování k němu (tlak vyvolává protitlak, v rodině a ve společnosti). Dále se takové dítě potýká se svými osobními problémy (nespokojenost se sebou samým, se svým vzhledem – touha být štíhlá jako Barbie). Může být také „odstrčeno“ vrstevníky (nemá věci, které mají ostatní) a dochází u něj k frustraci. Lektorka křesťanské etiky a vedoucí klubu pro děti od osmi do jedenácti let uvedla, že za problémy dětí vnímá rozvrácené rodiny, nedostatek času rodičů, pevných hodnot ve společnosti, včetně víry. „Je zde mnoho svobody a málo odpovědnosti, nedostatek vzorů, materialismus. Školy jako celek mohou udělat v nápravě asi málo. Vybavení a finanční možnosti jsou obrovské, ale přesto to nestačí. Největší díl je na každém učiteli – mít naději pro svůj život, mít pochopení pro děti, mít je rád a být jim přirozeným vzorem“. Rada této učitelky jak jednat s problémovým dítětem je: modlit se za lásku k tomuto dítěti, najít si pozitivní polohu vztahu, která nevyklučuje přísnost a morální zásadovost. Dětem, dle jejího názoru, je třeba pomoci, neboť samy z problému nemohou. V podobném duchu odpověděla i učitelka angličtiny v ČR, že je třeba s dítětem jednat trpělivě a s láskou. „Mnohdy to neznají ani z domu a na moji lásku reagují velmi pozitivně i ti „velcí“ darebáci, ale je třeba si dát pozor, často zneužívají situace a snaží se vytěžít nějaké výhody oproti ostatním (a to i rodiče).“

Oproti britským učitelům vnímali náhodně oslovení respondenti (v blízkosti Londýna) u školních dětí tyto obtíže: drzost, nevychovanost, nedostatek disciplíny, respektu k autoritám, problémy s chováním (social behaviour problem), přílišná hlučnost. Dále byla zmíněna šikana (bullying), braní drog, tlak na jejich užívání vrstevnickou skupinou (peer group pressure), nuda, nedostatečná motivovanost dětí ke studiu, nezájem o klasické předměty jako je angličtina a matematika. Zaznamenala jsem i ohlasy na chybějící podporu nadprůměrně inteligentním dětem, poukázání na velký počet žáků ve třídě, měnící se zaměstnanci školy a málo atraktivních činností mimo školu. Je pozoruhodné, že slovo **disciplína** zaznělo nejvíce a to ve všech možných spojitostech jako: nedostatek disciplíny (lack of discipline), odmlouvání, nedostatek respektu aj. Dalším poukazovaným nežádoucím jevem na školách byla **šikana a tlak skupiny**.

2. Co s tím a jaké možnosti obecně mají školy ve Velké Británii

Děti se během svých školních let mohou dostat do řady stresujících situací. Při jejich řešení hraje škola významnou úlohu. Někteří žáci se s potížemi dovedou vypořádat s minimálním zatížením. U jiných vyvolávají tyto negativní situace závažné, dlouhodobé stresové symptomy, psychické a zdravotní potíže. Míra dopadu negativních událostí se liší věkem žáka, jeho osobností a závažností situace. Existuje celá řada situací, o kterých se učitel ani nedozví. Přesto jejich výskyt má možnost škola do značné míry ovlivnit. „V zásadě lze říci, že preventivní opatření spočívají **v omezení pravděpodobnosti výskytu dané situace nebo v předání takových vědomostí a dovedností, které žákům pomohou aktuální obtíže překonat**“ (Kyriacou, 2005, s. 10).

Pedagog by měl umět problém identifikovat, poskytnout žákovi účinnou radu a pomoc. V případě potřeby, zvážit účast dalších osob na řešení obtížné situace. Je velmi obtížné odhadnout, jak žák situaci zvládá a jakou formu pomoci a podpory potřebuje.

Školy obecně mají hned několik způsobů, jak mohou dítěti, které se nachází například ve stresové situaci pomoci. Jde především o **vyjádření zájmu** (empatie). K tomu napomáhá přátelské klima školy, třídy, vzájemná úcta, respekt, otevřenost, prostor pro sdílení. V Británii je pro řešení závažnějších problémů ve škole ustanoven tzv. **poradenský tým školy**, který je v úzkém kontaktu s rodiči a vnějšími organizacemi. Druhým způsobem je, zaměřit se na **problém samotný**. Škola může například šikanujícímu žákovi vysvětlit nepřijatelnost jeho chování. Oběti šikany pak poskytnout takové informace a osvojit si dovednosti, které jí umožní situaci čelit a předcházet jí.

V rámci školního **výchovného programu** může také škola **zařadit do výuky** přípravu na případné stresové situace. Dalším, čtvrtým způsobem, je **organizační stránka školy**, což spočívá v zavedení takových opatření (pravidel), která podporují dodržování pravidel a řádu jako je dochvilnost, přípravu na hodinu apod.[10]

Každá škola se bude s největší pravděpodobností lišit v kombinaci těchto čtyř způsobů. Je to dané i polohou školy, poněvadž v její spádové oblasti může být vyšší výskyt sociálně nežádoucího chování, vyšší procento zločinnosti mladistvých. V následujících podkapitolách se blíže zabývám problémy školních dětí ve Velké Británii z obecného pohledu a jednotlivými kroky k nápravě, které volí tamní školy.

2.1 Z čeho usuzujeme na problém

Žák může na problémy a okolnosti, jimž čelí reagovat normálním způsobem, nebo za jeho chováním tušíme jistou abnormalitu. Dítě v rámci své náležitosti k určité etnické či náboženské skupině může projevat, např. v reakci na špatnou známku, pro danou skupinu charakteristickým způsobem, řekněme agresí. Jde o to, že za daných okolností a souvislostí se jedná o adekvátní reakci. „Třeba i ustavičný pláč o přestávkách můžeme chápat jako stav v mezích normálu. Čím bude chování žáka výraznější a méně adekvátní, tím větší pozornost musíme případu věnovat“ (Kyriacou, 2005, s. 21).

Pokud například žák dlouhodobě vnímá chování ostatních spolužáků či pedagogů vůči své osobě jako nepřátelské a neuspokojivé, měl by učitel zbystřit, neboť se jedná o jistou známku patologie. Vnímání vlastní identity a vztah k druhým lidem je ohrožen. Učitel ale musí být ve svém zainteresování se do potíží žáka opatrný, neboť mohou být výrazem traumat a potíží z minulosti, které byly znovuoživeny současnými událostmi. Nemusí být pro dobro věci dítěte ani učitele, aby tyto záležitosti s dítětem probíral. Je proto velmi ke zvážení, co ještě můžu já jako pedagog zvládnout, a kdy už požádat o radu kolegu, či výchovného poradce. Svým citlivým přístupem může však každý učitel žákovi projevit zájem o to co se v něm děje, pohovořit s ním a v případě, že vidí, že situace je opravdu natolik vážná, že vyžaduje specializovaného odborníka, tak jednat.[11]

2.2 Porucha chování a porucha emocí

Vážné psychické poruchy většinou nastanou tehdy, pokud jim předcházely velmi závažné a dlouhodobé negativní situace. Například poruchy chování se projevují zvýšenou agresí, opakovaným porušováním pravidel. Kdežto porucha emocí se projevuje úzkostí, uzavřením do sebe, depresí, sebepoškozováním, drogovou závislostí, poruchou příjmu potravy atd.

Mohou se vyskytnout i příznaky jako nespavost, noční můry, neschopnost koncentrace (posttraumatická stresová porucha). Tyto symptomy jsou výsledkem náhlých, až dramaticky negativních okolností. Může jít o ztrátu kamaráda, smrt jednoho z rodičů, nebo v dnešní době tolik častější ozbrojená přepadení. Takové dítě bývá pak úzkostlivé, bojácné, opatrné a snadno se vyleká. Poruchám emocí (například mimořádně uzavřené dítě) nebývá věnována taková pozornost jako poruchám chování. Jedním z důvodů je, že nepůsobí tolik starostí.

Dle výzkumu anglického Národního statistického úřadu 4 % žáků trpí poruchami emocí (včetně deprese a různých fobií) a 6 % trpí poruchami chování (včetně socializované

a nesocializované poruchy chování, poruchy opozičního vzdoru a poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou). U žáků starších, žijících ve městě, majících zvláštní vzdělávací potřeby nebo jejichž rodiče jsou nezaměstnaní, toto procentuální vyjádření stoupá. Zmíněný průzkum také odhalil, že zhruba 29 % žáků trpících psychickou poruchou, nikdy nevyhledalo odbornou pomoc (všeobecného lékaře, pediatra, sociálního pracovníka, školního psychologa nebo psychiatra). Ač by tedy řada obtíží vyžadovala odbornou pomoc, ne vždy jsou rodiče ochotni ji vyhledat, neboť si nepřejí zásah vnějších organizací (Kyriacou, 2005, s. 15 – 16).

2.3 Rozvoj klíčových dovedností

Ve školství Velké Británie se používá termín „**key skills**“ (**klíčové dovednosti**). Označují se tak přesně vymezené dovednosti potřebné pro žáka, aby se stal konkurenci schopným na trhu práce. Zavedení těchto dovedností mají na svědomí zaměstnavatelé z osmdesátých let 20. století, kterým šlo o to, aby mladí lidé opouštějící školu byli připraveni obstát v konkurenci doby. Proto byl a je dosud kladen takový důraz, zvláště na tři klíčové dovednosti: komunikaci, využívání matematických postupů a používání informačních technologií (IT). V roce 2000 se změnou Národního kurikula (bude vysvětleno později), se tyto tři dovednosti rozšířily na **šest oblastí: komunikace, využívání matematických postupů, používání informačních technologií, spolupráce s druhými lidmi, zlepšování vlastního učení a výkonnosti, řešení problémů**. Přičemž pozornost byla zaměřena také na **angličtinu, matematiku** a na **mentální dovednosti**, jako je logické myšlení, zpracování informací, zvědavost, kreativní myšlení atd. Tyto klíčové dovednosti byly vybrány jako stěžejní ke zdokonalení vlastního učení a výkonu ve vzdělávání, práci a životě celkově.

Pro účely této práce se pozastavím pouze u poslední ze šesti zmíněných dovedností a to řešení problémů. Smyslem je, aby si **žáci osvojili dovednosti a takové strategické postupy, které jim pomohou řešit problémy**, s nimiž se setkávají během studia při učení nebo ve svém okolí.

Jde o dovednost rozpoznat a pochopit problém, naplánovat způsob jeho řešení, všimnout si změn a pokroku a zpětně se na situaci podívat a zhodnotit stanovený postup a jeho efektivitu.

Národní kurikulum (National Curriculum) se zaměřuje na rozvoj výše uvedených klíčových dovedností a vymezuje vzdělávací programy v Anglii. Jeho tvorbou se zabývá QCA – The Qualifications and Curriculum Authority, který určuje, jaké předměty se na škole

budou vyučovat. Pro stupeň základní školy platí, že jsou to: **matematika, přírodní vědy, informační technologie a zeměpis**.^[12]

V českém školství je pozornost u žáků zaměřena na podobné klíčové dovednosti. „Rámcový učební plán pro základní vzdělávání vychází z rozčlenění rámcového vzdělávacího programu do devíti vzdělávacích oblastí. Jsou to: jazyk a jazyková komunikace (mateřský jazyk, cizí jazyk); matematika; informační a komunikační technologie; člověk a jeho svět; člověk a společnost (výchova k občanství, dějepis); člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis); umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova a dramatická výchova jako neobligatorní součást vzdělávací oblasti); člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova); člověk a svět práce (Skalková, 2007, s. 46 – 47).

2.4 Poradenství v rámci školy, komunikace a možnosti nápravy

Velice vžitým druhem pomoci školy žákovi je v anglosaských zemích tzv. **pastorační péče**. Jedná se o období našeho školního poradenství. V úzkém kontaktu a součinnosti spolupracuje ředitel školy s vedoucími pracovníky, pedagogy, třídním učitelem a rodiči žáka. Její efektivnost spočívá v dobré komunikaci na všech úrovních a všech zúčastněných stran. Po formální stránce funkci pastorační péče plní ředitel nebo jeho zástupce.

Učitelé by měli být schopni poskytnout studentovi pomoc na obecné úrovni, čímž se nemyslí poradenství terapeutické. Pokud vyjde najevo, že poradenství zprostředkované školou samo o sobě nestačí, je třeba přizvat mimoškolní organizace, jako je lékařská pomoc, odborná psychologická terapie apod.

Poradenské služby ve škole (v České republice) jsou zpravidla zajišťovány výchovným poradcem, školním metodikem prevence, dále školním psychologem, kteří spolupracují především s třídním učitelem, popřípadě dalšími pedagogickými pracovníky školy (školním speciálním pedagogem). Při jejich činnosti je pozornost věnována především prevenci školní neúspěšnosti a primární prevenci sociálně patologických jevů.

K tomu, aby pedagog mohl efektivně poradit žákovi s problémy, je třeba uplatnit určité **strategie a schopnosti**. Mezi ty základní patří pomoc žákovi vyznat se lépe v sobě, umět pohlédnout na situaci trochu s nadhledem, zhodnotit vlastní reakci, pomoci mu zamyslet se nad tím, jak by se v dané situaci dalo nejlépe postupovat apod. Tyto rady provází na straně pedagoga nezbytná schopnost pozorně **naslouchat, zjistit další okolnosti** případu (konzultací

s rodiči, ostatními učiteli aj.), a **navrhnout postup**, jak dál pokračovat (Kyriacou, 2005, s. 18).

Při běžné každodenní komunikaci máme tendenci spíš než vnímat co je nám sdělováno, si připravovat, promýšlet a předem formulovat svou vlastní odpověď. „Naslouchání vyžaduje bedlivé upnutí pozornosti na to, co žák říká, a pobízení žáka s cílem pomoci mu dále rozvinout, co nám chce sdělit“ (Kyriacou, 2005, s. 19). Vyslechnutí dalších osob může napomoci dotvořit celý obraz situace (návštěva v rodině žáka).

Zvolený postup řešení by pak měl být s žákem probrán a měl by k němu žák vyjádřit souhlasné stanovisko.

Několik obecných rad pro komunikaci se žákem (ve Velké Británii):

1. **Povzbud'te žáka k hovoru** – vhodné je klást otevřené otázky a dbát, abychom v hovoru nezasahovali do osobní sféry a nevyžadovali na žákovi, aby řekl něco, čeho by později litoval, mít citlivý přístup.
2. **Nebojte se mlčení** – není důvod spěchat. Je důležité dát žákovi prostor, aby mohl vyjádřit a promyslet si, co nám chce sdělit. Jsou věci, o kterých se mluví s obtížemi, a my bychom to měli respektovat.
3. **Zeptejte se, jakou pomoc a podporu by žák ocenil** – je dobré vzít v úvahu, že i žák má schopnost zvládat náročné situace a vhodným způsobem je třeba toto v žákovi posílit.
4. **Nenuťte žáka projevovat emoce** – jsou děti, které jsou plačtivé a naopak takové, které ocení naši podporu udržet klid a zachovat si chladnou hlavu. Nemyslete si, že žák potřebuje „vylít“ své pocity. Úkolem učitele je poskytnout žákovi podporu a pochopení a zvážit, jak by mu v tomto stresovém období nejlépe pomohla škola.
5. **Nezacházejte nad rámec svých kompetencí** – pokud učitel s žákem probírá jeho situaci, může čelit tomu, že daná záležitost je nad jeho kompetence. V tom případě může případ předat kolegovi, nebo vyhledat radu odborníka. V zájmu žáka, ani učitele, není řešit situace, k nimž nemá potřebné informace, nezná stanovisko školy ani doporučený postup, legislativu v oblasti vzdělávání nebo postrádá interpersonální dovednosti nutné ke správnému zkoumání situace.
6. **Nenechte se do věci osobně zatáhnout** – osoba zabývající se osobní péčí, která často pracuje se žáky čelícím akutním a stresujícím problémům, bude často v pokušení se ve věci angažovat osobněji (odsun role učitele). Může se nám zdát, že problém vyřeší

naše určitá finanční pomoc, návštěva rodičů žáka doma, že je třeba naší větší zainteresovanosti apod. Je ale na místě si uvědomit hranice svých pedagogických možností, být si vědom, že hrají roli v širším systému, který může nabídnout odpovídající pomoc. Je nutné si uvědomit, že jen málokterý případ je tak jednoduchý, jak se z učitelova pohledu může jevit. Dále je třeba nezapomenout, že i s nejlepšími úmysly je možné jednat kontraproduktivně. Posledním faktem je, že není reálné, aby se učitel osobně angažoval a věnoval případu tolik času a citového zaujetí, kolik by bylo doopravdy potřeba.

7. **Nezavazujte se k mlčení** – je možné, že se dostaneme do situace, kdy se nám žák bude chtít svěřit s něčím, co by nerad, aby věděli ostatní. Jsou však situace, kdy budeme povinni danou záležitost oznámit (v případě zneužití). I když se pomine právní stránka věci, neměl by pedagog slibovat, že v případě nutnosti dané informace nepředá dál.
8. **Nesdělujte důvěrné informace** – od učitele se očekává, že bude s citlivými informacemi zacházet opatrně, diskrétně a citlivě. Je zcela běžné, že si o žácích učitelé povídají ve sborovně a při běžném hovoru. Musíme si ale uvědomit, které informace sdělit můžeme a které nikoli.
9. **Nenechte zranit vlastní city** – je možné, že sdělené informace od žáka nás zasáhnou hlouběji. Hrozí, že se v takovém případě dopustíme nevhodného postupu. Může se i stát, že sám učitel bude potřebovat radu, aby se dokázal smířit se situací, které je vystaven (Kyriacou, 2005, s. 23 – 25).

Pro doplnění uvádím rady české lektorky křesťanské etiky. „Moje rada jak jednat s problémovým dítětem je: modlit se za lásku k tomuto dítěti, najít si pozitivní polohu vztahu, která nevyklučuje přísnost a morální zásadovost. Snažím se řídit tímto desaterem: modli se za problematiku dětí ve skupině, projev dítěti uznání a ocenění, udržuj vyváženost mezi blízkostí a odstupem, snaž se o zajímavý program s využitím poznatků vývojové psychologie, zaměstnej děti činnostmi, udělej něco neočekávaného, začni mluvit teprve tehdy, až se všichni utiší, stanov si společně s dětmi pravidla (př. Aby se u nás všem líbilo), najdi příčinu rušivého chování a reaguj na ně, nech si od Boha ukázat, v čem chce změnit Tebe.“

2.5 Bližší pohled na některé konkrétní problémy dětí ve Velké Británii

Pro každé dítě, bez rozdílu, ať už chodí do školy v České republice nebo ve Velké Británii, platí, že během školní docházky zažívá mnohá dobrodružství, objevuje a získává nové informace, okruh jeho blízkých osob se rozšiřuje, vytváří si nová kamarádství a také se učí plnit školní povinnosti. Mnohdy také naráží na to, že se mu nedaří, že se musí učit, když se mu zrovna nechce a ne vždy umí vycházet se svými spolužáky. Dítě začíná čelit různým potížím, a ve škole zase učitelé musí zvládnout jeho nespokojenost, umíněnost, nekázeň a další nechtěné projevy. Žák může být negativní vůči sobě nebo ostatním (spolužákům, učitelům, pomocnému personálu).

Pokud škola zasahuje do nějaké situace, většinou se u žáka jedná o potíže spojené s jeho chováním a zvládnutím (spíše nezvládnutím) emocí. Jak už bylo řečeno, na dítě jsou ve škole mnohdy kladeny příliš velké nároky co do množství a obsáhlosti učiva. Žák v takových situacích propadá beznaději, má pocit, že danou látku nemůže zvládnout a klesá jeho důvěra v sebe. Řada dětí bojuje s pozorností, poruchami učení, jsou nepřipravení na hodinu, nemají potřebné pomůcky. V mnohých případech čelí různým posměškům a ústrkům od svých spolužáků (pro svůj vzhled, zjevnou řečovou vadu, starší typ mobilu apod.).

Autor knihy (Kyriacou:2005), ze které v následujících třech kapitolách povětšinou čerpám, zmiňuje několik vybraných negativních jevů a situací. S některými z nich jako šikana, školní stres, zármutek, kriminalita apod. je český učitel ve své školní praxi také konfrontován. S jinými, jako například vyloučení ze školy, se zase tak často neseťká. Kritické využití některých výchovných postupů a strategií, věřím, by mohlo obohatit naše školství v boji s nežádoucími projevy žáků a studentů.

V následujících kapitolách vybírám jen tři konkrétní oblasti, o kterých pojednám podrobněji na teoretické úrovni. Těmito třemi problémy jsou: šikana; záškoláctví a odmítání školy; vyloučení. Teorii budu prokládat dalšími údaji získanými z rozhovorů nebo dotazníkového šetření.

3. Šikana

Není žádným překvapením, že tento poměrně známý jev se na školách vyskytuje v posledních letech čím dál tím častěji a více než bychom si přáli. Výzkumy hovoří jasně. Stopy, které šikana na svých obětech zanechává, jsou nesmazatelné, proto má smysl v jejím potírání postupovat radikálně a nekompromisně. Asi se školám nikdy nepodaří tento nešvar zcela vymístit, není ale pochyb že soustředěným úsilím je možné napomoci jak obětem šikany, tak šikanujícím žákům.

Šikana jako taková je definována jako dlouhodobé a opakované agresivní jednání jednoho žáka (nebo skupiny žáků) vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení. Útok může mít podobu fyzického násilí (bití, pošťuchování), slovního napadání (nadávky, zesměšnění) a nepřímou podobu (hanlivé posunky, vyloučení z kolektivu). Šikanovaný má nad obětí jistou převahu. Je pozoruhodné, že řada zemí nemá pro slovo šikana ve svém jazyce vlastní slovo. Používá se tak anglické *bullying* nebo dochází k jeho opisu výrazy jako hrubost, agresivita na školách apod.

Při posuzování co je a co není šikana, je třeba odlišit běžné pošťuchování od zastrašování. „Ve skutečných případech šikany si je trýznitel plně vědom úzkostného stavu, který své oběti způsobuje“ (Kyriacou, 2005, s 25). Radost z tohoto strachu, který v oběti vzniká, je důvodem, proč se na ni opakovaně zaměřuje.

3.1 Kde k šikaně dochází a její odlišné pojetí

Šikana se nemusí nutně odehrávat **v prostorách školy**. Dochází k ní i během cesty do školy a ze školy, na ulici, v přilehlých parcích nebo v místě bydliště dítěte, tedy **i mimo prostory školy**.

Průzkumy na toto téma také odhalují různé pojetí šikany a odlišné názory na ni mezi samotnými učiteli. Mezi učiteli ze 138 základních a středních škol na severozápadě Anglie byl učiněn průzkum, ze kterého vyplynulo, že 97 % učitelů souhlasí s tím, že šikana je „slovní zastrašování“ a 48 % učitelů považovalo za šikanu „vyloučení jedince z kolektivu“ (Kyriacou, 2005, s. 27).

Pravdou tedy zůstává, že obraz šikany se v jednotlivých školách může lišit. Ať už jsou čísla v takové výši, jak bylo uvedeno, nebo nižší, hovoří jasně. Děti ve škole čelí hrubým nadávkám, slovním výhrůžkám, zastrašování, někdy bití, kopání a dalším traumatickým situacím.

3.2 Statistiky výskytu šikany

Britské ministerstvo školství a vědy (DfES – Department for Education and Science), ve své studii uvedlo, že psychické týrání působené šikanou může vést k horšímu prospěchu a záškoláctví, dokonce až k sebevraždě. Odhaduje se, že **každé třetí děvče a každý čtvrtý chlapec se v určitém období své školní docházky kvůli šikaně bojí chodit do školy**. Je těžké odhadnout skutečná čísla případů, kdy k šikaně dochází. Domnívám se, že mnohdy učitelé nemají ani šanci dozvědět se o daném incidentu, natož mu zabránit. Ve 425 základních školách mezi žáky ve věku 8 – 11 let v Merseyside byla provedena pozoruhodná studie, která ukázala, že 9% žáků bylo „pouze šikanující“, 22 % žáků za „oběti“, 15 % žáků za „šikanující i oběti“ a 54 % žáků nepatřilo ani do jedné skupiny. Další průzkum v Sheffieldu ukázal, že **deset procent žáků na základní škole je v průměru šikanováno alespoň jedenkrát týdně** (Kyriacou, 2005, s. 28).

Co se týká situace v českém školství, je zkušenost obdobná - šikana je v posledních letech reálnou hrozbou. Uvádí se, že na základní škole zažilo zhruba každé druhé až třetí dítě šikanu, nebo samo šikanovalo (Kopřiva, 2007, s. 243).

3.3 Proč k šikaně dochází a jak se jí účinně bránit

Naskýtá se otázka, **proč někteří žáci šikanují a jiní se stávají oběťmi?** Není to pravidlem, ale výzkumy ukazují, že šikanujícími bývají častěji chlapci. Podoba šikanování se liší u dívek, které svoji oběť trýzní spíše verbálně. Chlapci nad obětí používají svoji fyzickou převahu. Můžeme se jen dohadovat, co je důvodem takového závadového chování mezi dětmi. Je možné, že tyto děti pochází z rodin, kde panuje nedůsledná výchova, nebo naopak velmi přísná. Mohou trpět nedostatkem citu. Sami také mohou být oběťmi domácího násilí, nedovedou se vyrovnat se ztrátou blízké osoby.

Důležité je rozlišovat mezi těmi, kteří sami šikanu iniciují a mezi těmi, kteří se k ní přidají pod vedením vůdčí osobnosti v kolektivu. I oběť bývá dosti různá. Může pocházet z rodin, kde je výchova mnohdy až úzkostně přehnaná. Bývají to děti nejisté, submisivní, které mají málo kamarádů. Mohou být odlišní co do etnického původu, dovedností, schopností, typu osobnosti aj. Rozhodujícím faktem ale zůstává, snažit se efektivně zabránit dalšímu střetu s agresorem.

Díky **společenské dovednosti dítěte, humoru, obranným mechanismům a zdravému rozumu** je to možné. Dítě se naučí **vyhýbat se situacím**, které šikanu umožňují (Kyriacou, 2005, s. 29).

Ač naše snahy se vypořádat se šikanou mohou být velice nápadité, jako stěžejní osobně vnímám podpořit žákovu schopnost šikaně čelit, rozpoznat ji, být schopen o ní mluvit a postavit se jí. K získání takové dovednosti v Británii používají **trénink asertivity**. Jedná se o věty typu: „Nelíbí se mi, co děláš, a chci, abys toho nechal“. Studie ukazují, že schopnost oběti reagovat na zesměšňování a nadávky pomocí urážek a trefně vtipných poznámek patří k účinným způsobům obrany. Dále sklízí úspěch metoda umožnit šikanovanému **pohlédnout na věc očima postiženého**. V takových případech není výjimkou, že šikanující žák pronese, že si dané důsledky neuvědomil a nechtěl je způsobit.

Jedna ze zajímavých studií probíhající formou dotazníků na základní škole na Maltě (bývalá britská kolonie, dnes nezávislá republika, která však zůstala součástí Britského společenství národů) ukázala zajímavý fakt. V odpovědi týraných žáků na otázku, co dělali po incidentu, třicet jedna procent řeklo, že nedělalo nic. Zatímco **22 %** uvedlo, že **vyhledalo pomoc učitele** (Kyriacou, 2005, s. 30).

Tento fakt svědčí o důležitosti osoby učitele. Více o roli učitele zmíním v poslední kapitole této práce.

3.4 Co může udělat škola a její strategie v boji proti šikaně

V boji proti šikaně školy ve Velké Británii volí z řady strategií. Mnohé z nich už byly naznačeny nebo konkrétně zmíněny. Jedná se o programy zaměřené buď na šikanující a oběti, žáky obecně, nebo programy pro pedagogy, nepedagogické zaměstnance a rodiče. V informační úrovni jde o tištěné příručky, videa, aktivity zaměřené na rozvoj postojů a dovedností nutných ke zvládnání šikany. Dále citovou podporu oběti, nabídku poradenských služeb apod. Každá škola má v této problematice jiné zkušenosti a dle toho si vytváří svůj program šitý „na míru“.

Obecně lze říci, že školy mohou zamezit šikaně dvěma způsoby:

Prvním z nich je zaměřit se na **potlačení asociálního chování**. Netolerovat žádný z projevů násilného jednání, zesměšňování apod. Potlačit v žácích obdiv, popularitu a respekt, který šikanující vzbuzuje v očích jeho spolužáků.

Druhým způsobem je podpora **prosociálního chování**. Orientace na dobré vztahy, projevy úcty, respektu, uznávání práv ostatních žáků, odlišnost vnímat jako něco pozitivního. Jako vhodné se jeví i použití strategie, která umožňuje žákům **vyslovit vlastní názor a prostor pro diskuzi**, například zavedení fóra žáků, knihy přání a stížností, rozmístění schránek po škole, kam by žáci vhadzovali své připomínky a témata k diskuzi. Dále je možné doplnit školní knihovnu o vhodné materiály a knihy, kontakty na telefonní linky pomoci a webové stránky. Posilou je bezesporu i přítomnost **školního poradce**, který může účinně pomoci oběti osvojit si techniky efektivního vypořádání se s krutým chováním spolužáků.

Někdy **učitel může předpokládat**, jaké dítě by se mohlo stát obětí šikany, proto by měl pozorněji sledovat, zda takovému dítěti není ubližováno. Při dozoru na hřišti v době polední přestávky (na anglických školách jsou během dne dvě patnáctiminutové a jedna půlhodinová přestávka, kdy mohou děti hrát venku různé hry) by učitel měl umět v konfliktní situaci zasáhnout. V ideálním případě takovým situacím předcházet (zaujmout děti hrou).

Z DfES vyplývá, že ředitelé mají zákonnou povinnost stanovit postupy zamezující šikaně mezi žáky a seznámit s nimi učitele, rodiče i samotné žáky. Jasně postupy a efektivní strategie v boji proti šikaně se tak stávají součástí školního řádu. DfES vydala informace pro všechny, kdo se v boji proti šikaně angažují, s názvem *Netrpte v tichosti* (Don't Suffer in Silence) a zpřístupnilo na internetu webové stránky pod stejným názvem.

Dále Skotská rada pro výzkum ve vzdělávání (SCRE – Scottish Council for Research in Education) poskytla učitelům **několik rad**, jak správně reagovat pokud se ve škole se šikanou setkají.

Jsou zde uvedeny **běžné postupy** jako: brát sdělení o šikanování zcela vážně, zachovat klid, promyslet si, zda je třeba záležitost řešit soukromě, nebo veřejně, zaujmout nějaké stanovisko a jednat. Zjistit okolnosti, kteří žáci jsou do šikany zapojeni, vyjádřit postiženému pochopení, nabídnout konkrétní pomoc a radu. Šikanovanému dát najevo jasný nesouhlas s jeho chováním, potrestat jej a vysvětlit žákovi, proč je trestán. Je samozřejmě nezbytné celou záležitost oznámit vedení školy či odpovědné osobě (výchovnému poradci, třídnímu učiteli). Informovat kolegy, aby byli ostražití a dále klidně, jasně a výstižně informovat rodiče obou žáků. Incident by neměl být dále probírán, nicméně situace by měla být nadále monitorována. Následná kontrola zvolených postupů je z pohledu efektivnosti strategií zvolených k minimalizaci, nejen šikany, velice důležitá.

Pokud se podaří odhalit spouštěcí faktor, tak je třeba udělat vše, aby k podobné situaci už nedocházelo. Zároveň by se učitel měl **vyvarovat**: přílišné ochrany oběti (pokud si chce žák pomoci sám), pohlížení na šikanovaného žáka jako na neustále toho „zlého“. Jak už bylo zmíněno, není dobré incident tajit před rodiči (Kyriacou, 2005, s. 31 – 38). V následující podkapitole se budu zabývat metodami, které pro mě osobně byly inspirující a nové.

3.5 Metody v přístupu k šikaně v UK

Tyto metody nabízí **smírčí způsob řešení**, kdy je pomáháno jak oběti tak šikanujícímu vzniklý problém **společnými silami** vyřešit.

1. Metoda společného zájmu

Metoda byla navržena Pikasem a její podstatou je, aby žáci sami si uvědomili, že šikanu je třeba řešit. Učitel vede s šikanujícími „nekonfrontační hovor“, jednotlivé žáky individuálně posuzuje po dobu 10 – 20 minut, má k dispozici předem daný scénář a žáky vede k tomu, aby si uvědomili, že oběť se trápí, aby vyjádřili svou vůli to napravit a to tím, že si oběti nebudou všimát a nebo dokonce se k ní budou chovat vstřícně. Druhá fáze probíhá tak, že učitel vyjádří oběti svou podporu. Pokud žák (oběť) k šikaně tzv. „provokuje“, učitel žákovi vysvětlí, jak se chovat jinak. Ve třetím stádiu, o týden později, učitel provede se šikanujícím individuální pohovor nebo ve skupině, při kterém týraný žák je nebo není přítomen. Ve čtvrtém stádiu se všichni seskupí a společně se dohodnou, že se budou chovat rozumně. Tato metoda klade nároky na kvalifikaci pedagoga a pečlivé dodržení scénáře.

2. Metoda bez obviněných

U této metody nejsou nároky na odbornost i postup tak velké jako v předchozí metodě. Sestává se z těchto kroků: pohovor s postiženým, schůzka se všemi zúčastněnými, vyložení problému, rovnocenný podíl všech na problému, zúčastnění podávají návrhy na řešení, přičemž rozhodnutí je ponecháno na nich. Schůzky je nutné opakovat.

3. Metoda žákovské poradny

Tento přístup je založen na: vést týraného k tomu, aby se svěřil se svými problémy spolužákovi (ten má poradnu na starost). Tento žák je jejím členem a již v minulosti mu bylo zajištěno školení zaměřené na dovednosti aktivního naslouchání. Tito „poradci“ jsou dětem k dispozici během polední přestávky. Rozhovor se většinou uskutečňuje buď v místnosti

k tomu určené nebo neformálně (Kyriacou, 2005, s. 40 – 41). Tento „poradce“ je pro dítě něco jako „starší bratr či sestra“.

V následující kapitole se blíže podívám na další z oblastí negativních projevů žáků a studentů ve Velké Británii. Jaká specifika práce se studenty volí škola v případě odmítání školy a záškoláctví?

4. Odmítání školy a záškoláctví

V této kapitole pohovořím o příčinách a specifikách záškoláctví a důvodech, proč děti nerady chodí do školy vztaženo na britské školství. Pokud dítě neshledává ve škole nic, co by ho zaujalo a na co by se těšilo, je třeba hledat příčiny v samotném školském systému. Osobně se domnívám, že je vysoce pravděpodobné, že u dítěte, které se z jakéhokoli důvodu vyhýbá škole, se budou vyskytovat horší studijní výsledky, bude náchylnější k úniku před zodpovědností a možná k asociálnímu chování.

Záškoláctví může mít několik podob. Z pohledu školy se rozlišuje **omluvená a neomluvená absence**. Omluvená je taková nepřítomnost, kterou schválil učitel nebo jiný oprávněný zástupce (parents or carer). Neomluvená tyto vlastnosti nevykazuje. Za záškoláka je ve Velké Británii považován žák, který ve škole fyzicky není přítomen, ale rodiče se domnívají, že školu navštěvuje. O záškoláctví lze mluvit dokonce i tehdy, když se tak děje s vědomím rodičů. Mohou pro to vzniknout různé důvody. Dítě zůstává doma, aby pomohlo rodičům, opatrovalo nemocného člena rodiny apod. Rodiče se tak nepřímou vyjadřují, že vzdělání jejich dítěte není tak důležité. Nebo naopak, jsou rodiče, kteří jsou až příliš benevolentní a vyhoví dítěti skoro v každém jeho přání. Negativní postoj žáka vůči škole odráží i jeho útky. Dítě do školy přijde, nechá si potvrdit přítomnost a pak v průběhu dne na jednu či dvě hodiny odejde. Může se zdržovat v prostorách školy i mimo tyto prostory (Kyriacou, 2005, s. 44 – 45).

4.1 Důvody a příčiny odmítání školy

K častým důvodům odmítání školy žáků v Anglii patří problémy pramenící z **vysokých nároků** kladených na vědomosti dítěte. Žák pociťuje, že množství učiva, které má zvládnout je nad jeho síly. Má **strach**, že neobstojí, pokud bude zkoušeno, že nebude umět přečíst zadaný text, je nejisté a prožívá obavy. V takových situacích je třeba apelovat na rodiče, neboť svým postojem ke vzdělání a jeho důležitosti, pozorností vůči dítěti a jeho problémům, mohou jeho vnímání školy zlepšit. K důvodům odmítání školy jistě patří i **šikana**, které byla věnována pozornost v předchozí kapitole.

Jako častý argument na straně dětí také zaznívá, že se ve škole **nudí a učivo je nebaví**. Mají averzi vůči škole jako takové a celkově jim výuka učiva připadá zbytečná (toto stanovisko zaujímala v rozhovoru většina dotázaných, náhodně oslovených respondentů

v okolí Londýna). Další možné příčiny dle mého názoru lze spatřovat ve vztazích dětí v rámci **kolektivu**, ve **vztahu učitel – dítě** a v **atmosféře školy**.

Zmíněný strach, může mít reálné důvody – dítě je například dlouhodobě vystaveno šikanování a z toho důvodu se snaží škole vyhnout. Žák může prožívat také strach iracionální a nevysvětlitelný pro který je typická přehnaná obava z čehokoli, co je spojeno se školou, nazývaný jako *školní fóbie*. Obě tyto podoby strachu, racionální a iracionální, mají společný fakt, že reakce dítěte na školu je velmi prudká a odmítavá. Může být doprovázena symptomy jako zvracení, bolesti hlavy, břicha, agresí, křikem apod. Děti odmítající školu, aniž by se chtěli tzv. ulít, bývají úzkostné, bázlivé, ostýchají se, jsou citově uzavřené až labilní. Tento fakt neplatí o pravých záškolácích. Ty většinou charakterizuje **asociální chování**. „Takové rozdíly je třeba brát v úvahu, chceme-li zvolit způsob pomoci, kterou je těmto žákům třeba věnovat, aby se do školy opět integrovali“ (Kyriacou, 2005, s. 53).

Školní inspekční úřad poukázal ve svém prohlášení na fakt, že rodiny, které si vybírají během školního roku dlouhé prázdniny, přispívají k větší absenci svých dětí. Pátralo se po příčinách nespokojenosti žáků, důvodech záškoláctví a jejich kázeňských přestupcích. Do projektu bylo zapojeno třicet škol a zvláštních zařízení a podíleli se na něm pracovníci místních školských úřadů LEA (Local Education Authority).

Jako jedna z příčin záškoláctví byla odhalena **individuální patologie a porucha osobnosti**. Děti se projevovaly nízkým sebevědomím, měly špatné společenské dovednosti, nižší schopnost koncentrace, sebeovládání a menší studijní předpoklady. Dalším faktorem bylo již zmíněné **rodinné prostředí**. V rodinách nebyl kladen vzdělání takový význam. Většinou se jednalo o rodiny s vysokou nezaměstnaností a ekonomickou nestabilitou. Třetím faktorem byly samotné **vztahy na škole**, třídní kolektiv, atmosféra a duch školy.

Poměrně vážným a šokujícím zjištěním je, že řada žáků nepocítovala žádné emoce, co se týkalo jejich absence. Žáci, kteří naopak pocítí viny a studu vnímali, měli pro své záškoláctví důvody jako: nevypraný cvičební úbor, nedostatek peněz na nákup potravin do hodiny vaření apod. Alarmující však je již zmíněná lhostejnost, jistý zvyk některých britských žáků „chodit za školu“. Je důležité, jak se k takovému chování postaví rodiče i škola. Dítě může lnout k tomuto jednání pod vlivem přesvědčení, že něco nedokáže zvládnout, nechce trhat partu nebo z řady dalších důvodů (Kyriacou, 2005, s. 51).

Jak často dochází ve Velké Británii k záškoláctví je pojednáno v následující podkapitole.

4.2 Statistiky a záškoláctví

Bylo zjištěno, že nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím míru záškoláctví byl **vliv rodiny**. Rodiče záškoláků mnohdy ani nevědí, kde se jejich dítě nachází a s kým tráví čas. Je to mnohdy také tím, že mají mezi sebou **špatné vztahy** (Kyriacou, 2005, s. 50).

Statistiky ukazují, že na britských základních školách chybí častěji dívky než chlapci. Musím ale dodat, že bylo také zjištěno, že většina absencí pramenila ze skutečného onemocnění. Výzkum provedený v Anglii, Skotsku a Walesu mezi víc jak čtrnácti tisíci žáky ve věku od 11 do 16 let ukázal, že **míra záškoláctví s věkem prudce stoupá**. Zhruba sedm procent děvčat a jedenáct procent chlapců v šesté třídě (kolem 11 a 12 let) uvedlo, že v minulém roce chodilo za školu. V deváté třídě (mezi 15. a 16. rokem) to bylo již 41 % děvčat a 38 % chlapců. Skoro polovina dotázaných žáků deváté třídy také uvedla, že chybět je snadné. Z toho plyne, že v řadě škol **chybí účinná opatření**, která by záškoláctví zamezila.

Institut pro sociální vylučování, Social Exclusion Unit, odhalil zajímavá fakta. Docházka u jedné pětiny dojíždějících žáků na prvním stupni a jedné třetiny žáků na druhém stupni základních škol klesla pod 50 % a řada dojíždějících žáků do školy ani nedorazí (Kyriacou, 2005, s. 46 – 47).

4.3 Záškoláctví, kriminalita a další skutečnosti ve školství UK

Souvislost záškoláctví a kriminality je v jistém smyslu nabízející se. Fakt, že údajně každý den v době vyučování je za školou zhruba 50 000 žáků a že 40 % veškeré pouliční kriminality mají na svědomí právě děti ve věku 10 – 16 let, už nikoli. Musím se přiznat, že tento údaj mě velice znepokojil.

Není divu, že se řada škol, kde je procento zločinnosti nejvyšší, zapojuje do programů proti kriminalitě **ve spolupráci s policií a dalšími blízkými školami** (partnerství mezi školami). Policisté oblečení v civilu navštěvují školy, hlídají hřiště, vedou diskuze s žáky i učiteli. Lokální spolupráce škol mezi sebou celý proces jen zefektivňuje.

Pro zajímavost uvedu, že Ministerstvo školství porovnávalo studijní výsledky šestnáctiletých žáků v Anglii a ve Walesu a jejich úspěšnost při závěrečných zkouškách GCSE (pojem vysvětlen v kapitole o vzdělávání ve Velké Británii). Z výsledků vyplynulo, že velké procento záškoláků je schopno vykonat zkoušky na stejné úrovni jako ti, kteří nikdy za školou nebyli (Kyriacou, 2005, s. 47, 56). V tomto případě se jednalo o žáky starší než je mnou zvolená cílová skupina, nicméně se jedná o pozoruhodný fakt, že mezi zanedbáváním docházky není automaticky rovnítko k horším studijním výsledkům, jak jsem předpokládala.

4.4 Jaké jsou možnosti intervence škol v boji se záškoláctvím v UK

„Morning School begins at 8.40am. When the bell goes you should be in your Tutor Group Room for registration. If you arrive after 9.00am you must sign in with the Attendance Officer. If you are unable to come to school your parent/carer must telephone the school on each morning you are absent by 9.00am. If you have been absent from school you must remember to bring an absence note to your Form Tutor on the day you return to school... explain why you have been away from school and be signed by your parent or carer. Alternatively a note can be written and signed in the student's banner... if you are late without good reason you will receive detentions and letters will be sent home. If you are not at school - you are missing out!“[13]

Škola může učinit řadu opatření k minimalizaci záškoláctví. Jejich účinnost stoupá se zvýšením **tlaku na zlepšení kázně, studijních výsledků, spolupráce s rodiči a zamezení vzniku nevěrohodných omluv absencí** jak je nastíněno v úvodní citaci jedné z britských škol. V boji proti záškoláctví se v Anglii osvědčily i motivační programy, o kterých se zmíním později. Dobrá je i spolupráce s vnějšími organizacemi. Musí být ale jasné, co škola od této pomoci očekává a jak se budou jednotlivé strany na problému záškoláctví podílet.

Řada škol v Británii vede **přehledné elektronické záznamy o absenci žáků**. V jejím zaznamenávání může hrát roli i to, že škola nechce vypadat jako ta „ne příliš dobrá“ a tak je v tomto počínání někdy nedůsledná. Průzkumy ukázaly, že v některých konkrétních případech škola omluvila neoprávněné absence. Dokonce byl vyvíjen na učitele tlak, aby nebyli tak nekompromisní v potírání špatné docházky.

Jako velice zajímavý krok proti záškoláctví je **motivovat žáky** prostřednictvím sdělení negativních důsledků, které jejich chybění ve škole může vyvolat. Zmíněná varování mohou znít takto: Když opustím školu na jeden den, může se stát, že budu pozadu s učivem, dosáhnou horších výsledků u závěrečných zkoušek, bude pro mě těžké udržet blízké vztahy se spolužáky, můžu se stát obětí šikany, nebudu členem školní rady, může se stát, že se nezúčastním některé školní aktivity a dokonce možná nebudu moci pokračovat v dalším studiu na střední škole. Příjemným a žáky vítaným krokem je **pozitivní odměňování**.

Motivační přístup v sobě zahrnuje formu **poskytnutí odměn nebo prémie pro žáky, kteří si udrží stoprocentní docházku**. Lákadlem mohou být diplomy, drobné ceny a odměny ve formě psacích potřeb, nebo dokonce vstupenek do kina, na fotbal či do bazénu. Je možné také

využít potenciál těchto dětí a zapojit je do aktivit a programů v podpoře dobré docházky. Třídy mohou mezi sebou soutěžit v týdenní docházce. Jedná se tedy o programy, které celkovou docházku podporují, oceňují a také ji očekávají.

Pokud má dítě potíže se čtením, počty, psaním, je třeba těmto dětem vyjít vstříc a včas tyto obtíže řešit. Lze také pro tyto žáky **uzpůsobit osnovy** tak, aby zvládli závěrečné zkoušky. Dalším vstřícným krokem školy je zavedení **zájmové činnosti nad rámec školních osnov**, například družiny, sportovní aktivity, kluby (Kyriacou, 2005, s. 53 – 55). (Příklad požadavků na žádoucí chování žáků a dodržování školní docházky je součástí přílohy.)

4.5 Styly učení a speciální třídy

Velice překvapivým zjištěním pro mě bylo, že v Anglii jsou ustanoveny **speciální třídy** pro žáky odmítající školu. Většinou se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V Anglii byla provedena studie, snažící se odhalit souvislosti mezi školní docházkou a preferovanými učebními styly. I když se studie týkala žáků starších patnácti let (moje cílová skupina je věkově nižší) připadá mi zjištění zajímavé. Osloveno bylo sedmnáct dětí. Ukázalo se, že až 47 % dotázaných upřednostňovalo holistický, komplexní přístup k výkladu učiva. Pouze 6 % mělo sklon k analytickému způsobu přijímání informací. Ostatní byli na pomezí. Z toho vyplývá, že jedna z možných příčin záškoláctví pravděpodobně spočívá ve **frustraci z určitého typu vzdělávání**. Nabízejícím se řešením je žákovi „ušít“ na míru takový způsob výuky, který mu bude nejvíce vyhovovat (Kyriacou, 2005, s. 52).

4.6 Spolupráce s rodinou

Co se stane, když je moje dítě mimo školu?

„If your child has to miss school however, please telephone to let us know why. Alternatively a note should be sent to school when your child returns. If a child is absent without good reason we have to record this in the school register, and this goes on the child's end of year report as an unauthorised absence.“[14]

Jako účinné opatření proti záškoláctví je **rychlé a včasné jednání**, okamžité informování rodičů, ihned po absenci žáka. V tomto je jasně deklarovaný postoj školy netolerance špatné docházky a očekávání spolupráce s rodinou, viz citace z pravidel jedné z britských škol.

Souhlasím s tvrzením, že zavedení **přísných pravidel** a opatření je účinné jen ve **spolupráci všech stran**, kterých se týká - vedení školy, třídních učitelů, žáků a dalších výchovných pracovníků. Zapojit se mohou i místní společenství a policie. Za nedodržení

docházky by měli nést odpovědnost všichni zúčastnění stejným dílem. Není to jen věci jednotlivce. Docházková strategie navazuje na hodnoty školy, její status a image.

Za záškoláctví hrozí v Británii **vyloučení ze školy**. DFE (Department for Education) považuje vyloučení explicitně za nevhodnou věc. Vyloučení totiž brání provést řadu možných účinných kroků k nápravě. DFE navrhuje úzkou spolupráci se sociálními pracovníky. V případě pokračování docházkových potíží může být zahájeno **správní řízení s rodiči**. Soud rodičům může uložit pokutu ve výši až 2 500 liber. Rodičům hrozí také odsouzení až ke třem měsícům vězení.

V oblastech s vysokou kriminalitou dětí jsou pořádány besedy. Tyto besedy si kladou za cíl naučit rodiče dovednostem správného přístupu k dětem a budování větší odpovědnosti (Kyriacou, 2005, 55 – 57).

Specifické nástroje, které využívají školy v Británii, u podobné problematiky, jsou námětem další kapitoly.

5. Vyloučení

V duchu předchozí kapitoly bych navázala na jev, který hrozí, pokud se žák dlouhodobě chová výrazně nevhodným způsobem, ohrožuje své okolí a nerespektuje pravidla a školní řád. Každoročně dochází v britských základních školách k vylučování velkého počtu žáků. Stojí za zamyšlení, proč se tomu tak děje a jakou pomoc může škola nabídnout.

V britském školství se rozlišuje **vyloučení: na konkrétní dobu, trvalé a skryté**. Vyloučení na určitou dobu (dočasně vyloučení) znamená odmítnutí přístupu žákovi do školy na dobu jednoho až pěti dnů za pololetí, maximálně na 15 dnů. Trvalé vyloučení (vyřazení z docházky) znamená, že žák se nesmí na školu vrátit. Celý proces je podpořen legislativou. Pro rodiče zde existuje právo se proti takovému rozhodnutí odvolat. Pokud je i přesto žák vyloučen, je mu poskytnuta možnost **alternativního vzdělávání** prostřednictvím místního školského úřadu LEA.

Skryté vyloučení v sobě zahrnuje obě předchozí varianty. K formálnímu vyloučení a jeho evidenci nedojde. Do školy žák nesmí tak dlouho, pokud důvody vyloučení stále trvají. K vyloučení škola sahá až tehdy, kdy si s žakovým počínáním neví rady. Může se jednat o různé druhy **nekázně, prohřešky** (nemá v pořádku předepsanou uniformu) a situace, kdy se **chová hrubě nebo urážlivým způsobem** vůči svým spolužákům a dospělým osobám. Jednorázová nekázeň je například **distribuce drog** v prostorách školy. Opakovanou by byla déletrvající **šikana** ostatních žáků.

Pravomoc k vyloučení žáka má dle směrnic ministerstva školství DfES pouze ředitel školy a to z disciplinárních důvodů a na konkrétně stanovenou dobu. Ta by měla být krátká a sloužit **k podpoře žáka**. Vyloučení musí být podloženo jasnými fakty a přesnou dokumentací. Mělo by jít vždy pouze o **hrubé porušení školního řádu** nebo **kriminální činnost**. Vyloučení je také krajním řešením v případě, kdy ostatní dostupné kroky selhaly a nevedly k nápravě. Setrvání žáka ve škole je tak nežádoucí, neboť ohrožuje sebe i své okolí. Vyloučení předchází pohovor s žákem, kdy mu jsou jasně sděleny důvody, pro které bude vyloučen. V této fázi se aktivuje, jak už bylo uvedeno, **místní školský úřad LEA**, který navrhuje žákovi alternativní způsoby vzdělávání (Kyriacou, 2005, s. 63 – 68).

Vyloučení s určením doby může přinést řadu pozitiv. Jedním je, že si vyloučený žák může uvědomit závažnost svého nevhodného chování. Druhým kladem je ochrana ostatních.

5.1 Komu hrozí vyloučení

Z některých studií vyplývá, že řada žáků, kterým hrozí vyloučení ze školy, pochází z **rodin sociálně či ekonomicky slabých**. Jsou mezi nimi i tací, kteří vyrůstají v sociálních ústavech, mají **speciální vzdělávací potřeby**, nebo jsou **jiného etnického původu**. Ukazuje se, že trojnásobně vyšší počet žáků, z celostátního průměru, připadá na děti tmavé pleti, zvláště karibského původu. Jako faktory tohoto jevu se poukazuje na sociální vyloučenost těchto rodin v bydlení a neúplnosti. U učitelů byl zaznamenán také předem negativní postoj k těmto žákům a nedůvěra v jejich schopnosti (Kyriacou, 2005, s. 65).

5.2 Důvody k vyloučení žáků ve Velké Británii

Některé důvody vedoucí k vyloučení žáků byly zmíněny již v úvodu této kapitoly. Mezi často poukazované důvody k vyloučení jsou uváděny také: špatné osvojení základních dovedností, jako je čtení a psaní, nízká ctižádostivost, nedostatečné studijní možnosti, špatná finanční situace rodiny a narušené vztahy se spolužáky, učiteli a doma v rodině.

Poukazuje se také na to, že průměrně žák čelí jednomu nebo dvěma uvedeným problémům. V případě vyloučeného žáka lze očekávat, že **kumulace** těchto **problémů** stoupá. Kombinace těchto stresorů pak žáka natolik poznamenává, že ho vede k určitému chování. Stává se pro něj charakteristické **zanedbávání povinné školní docházky**, je tčkávé, opakovaně agresivní, uchyluje se k alkoholu, drogám a jiným omamným látkám, je emocionálně rozladěné, střídají se u něj období spolupráce a vzteku. Objevit se mohou také problémy ve vztahu k opačnému pohlaví, nevhodné sexuální chování, poruchy jako rozmazávání výkalů, žhářství a jiná trestná činnost.

Dalším vážným prohřeškem je **násilí** (35 % všech případů) včetně útoků na ostatní spolužáky, učitelé nevyjímaje; **porušování kázně** (28 %) projevující se vyrušováním v hodinách, odmítáním dohod a trestů a celkové stavění se proti hladkému chodu školy; **slovní urážky** (22 %) hrubě urážející spolužáky, pedagogy, drzé poznámky, nadávky a odmouvání; **trestná činnost** (10 %) zahrnující vandalismus, krádeže a aktivity spojené s drogami. Záškoláctví jako takové tvoří jen pět procent, včetně útěků ze škol (Kyriacou, 2005, s. 66 – 69).

Vzhledem k daným údajům se nabízí otázka, v jakém věku k vyloučení nejčastěji dochází a z jakého důvodu?

5.3 Vyloučení a statistiky

Ve školním roce 2000/01 bylo vyloučeno 9210 žáků, z toho 92 žáků ve věku 5 let, 462 žáků ve věku 10 let a pro zajímavost 2484 žáků ve věku 14 let. (pozn. 14 let je nejvyšší možný věk pro vyloučení).

Studie o vyloučení uvádí, že počet vyloučených žáků na druhém stupni je asi devětkrát vyšší než počet vyloučených žáků na prvním stupni. Vyloučených je pětikrát více chlapců než dívek. **Počet vyloučených na určitou dobu je čtyřikrát častější než trvalé vyloučení.** Podle studie DfES počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami trvale vyloučených je vyšší než u žáků bez těchto potřeb. Překvapivým zjištěním není ani fakt, že „k vyloučení dochází nejčastěji v posledním roce základní školní docházky“ (Kyriacou, 2005, s. 64, 66).

5.4 Postupy škol ve Velké Británii ke snížení počtu vyloučených

Každá škola hodnotí chování, spíše jeho závažnost, rozdílně. Co je důvodem k vyloučení žáka pro jednu školu, nemusí být pro druhou. Rozdíly mezi britskými školami plynou z celkového ducha školy, jejího zaměření, hodnot, na které škola klade důraz a z náplně učebních osnov.

Řada studií ukázala, že některé školy zvládají problémové žáky lépe. Hraje zde roli akceptovatelnost nepřijatelného chování a hranice závažnosti porušování kázně. Poměrně drobné incidenty nemusí nutně končit vyloučením žáka. Kdežto u závažnějších přestupků jako je kriminální činnost, je vyloučení oprávněné. Úlohou školy je projevit žákovi pochopení a podporu a na druhou stranu také ochránit ostatní žáky, učitele i žáka samotného před důsledky svého chování, které neumí zvládnout.

DfES školám radí, aby k vyloučení přistupovali až v krajním případě. Radu by škola měla hledat u školského úřadu LEA nebo jiných odborníků. Pokud se problémy nevyřeší, škola by měla požádat LEA o vypracování posudku na žáka. Na základě tohoto posudku je žákovi poskytnuta následná pomoc. **Žák navštěvuje vyrovnávací jednotku (třídu), pracuje individuálně doma, nebo je přerazen na jinou školu základního typu či speciální školu.** Nejběžnějším řešením je právě vyrovnávací třída, o které pohovořím později.

Školní inspekční úřad identifikoval *pět zásad*, které ve školách vedly ke snížení počtu vyloučených žáků (Kyriacou, 2005, s. 65 – 66, s. 70 – 72).

1. zavedení kázeňských opatření do školního řádu,
2. zavedení odměn a trestů,
3. účinné strategie pro sledování vyloučení,
4. pastorační péče,
5. úprava studijního plánu dle učebních osnov.

V pohledu na problematiku školy v Británii volí ze dvou přístupů. Mohou se snažit o **minimalizaci nespokojenosti žáků** zavedením zajímavých programů a tak předcházet jejich frustraci, která vzniká například tehdy, pokud pocítují, že zadaný úkol je nad jejich síly. Cílem je podpořit jejich sebevědomí, vědomí důležitosti vzdělání a pochopit smysluplnost učebních osnov. Jako výborné se osvědčuje, co už bylo zmíněno, úprava učebních osnov tak, aby v nich vznikl prostor pro žáka vyniknout v některé z oblastí. Do programu mohou být zahrnuti i starší žáci nebo dospělí.

Druhým možným přístupem je snaha o **řešení problému na úrovni třídního učitele**, popřípadě dalších pedagogů. Pokud se potíže ukvapeně hlásí ihned řediteli školy, je pravděpodobnost vyloučení daleko vyšší. Jde o postoj jednotlivých učitelů. Zvládnout neposlušného žáka zabere čas a bere energii. Proto je pozornost věnována osobě třídního učitele (popřípadě středního managementu) a jeho schopnost ovládat techniky, kterými by dokázal minimalizovat a zmírnit potenciální konflikty. Jedná se především o použití **pozitivních donucovacích metod**. Úsilí věnované zvládnutí problémových žáků by však nemělo být na úkor péče poskytované ostatním žákům.

Školy mohou svým **důrazem na sociální i akademické cíle** významně zabránit vylučování žáků. Žákům jsou nabízeny živé neformální osnovy, řada sportovních aktivit, předměty jako výtvarná a praktická výuka a mimoškolní zájmová činnost. **Pedagogičtí pracovníci** jsou využíváni na škole k **poskytnutí rady** ostatním učitelům, ne tedy, aby problémové žáky převzali. Stále více je zdůrazňována důležitost **spolupráce mezi organizacemi**. Informace, které si o žákovi navzájem organizace poskytnou (sociální služby, policie, škola) přispívají k hlubšímu vhledu do celé problematiky žákova chování.

Přítomnost odborníků na škole, kteří pracují na plný úvazek v péči o vztah rodina – škola, má v Británii významný dopad na omezení trvalých nebo dočasných vyloučení (Kyriacou, 2005, s. 73 – 76).

Při rozhodování o dítěti je nezbytná **spolupráce s rodiči**, jak už zde bylo tolikrát zmíněno. Rodiče potřebují pochopit, že škola jim může pomoci zvládnout chování dítěte, které sami nezvládají. V Anglii neexistuje legální povinnost ředitele konzultovat vyloučení žáka s jeho rodiči. Přesto se tak děje, a rodiče i žák jsou na tuto skutečnost předem upozorněni. Až v momentě, kdy k vyloučení dojde, nastává povinnost oznámit takovou skutečnost zákonným zástupcům dítěte, nejlépe ihned a to telefonicky, následované písemným oznámením. Každému žákovi, který je vyloučen na více než jeden den, je **školou zadána domácí práce**. Škola zajišťuje její kontrolu a hodnocení, v případě déletrvajícího vyloučení. Kontakt se školou je udržován neustále, což později napomáhá opětovnému zapojení se do běžné výuky.

Žák také podepisuje smlouvu o zpětném přijetí (někdy podepsáno i rodiči a ředitelem školy). Ve smlouvě se žák **zavazuje**, že se v budoucnu bude chovat požadovaným způsobem. Vnímám jako velice přínosné, že **sám žák je iniciátorem uvedení, jakým způsobem by se jeho chování mělo změnit**.

Ve skutečnosti jde mnohem více o samotný postup než o to, co bude ve smlouvě uvedeno. Cílem je, aby žák začal nově přemýšlet nad svým chováním a uvědomil si, nakolik je situace vážná (Kyriacou, 2005, s. 74).

5.5 Co by mělo předcházet vyloučení a co se odehrává v žákovi

Vyloučení by měly předcházet především **alternativní způsoby** trestu, pohovor s rodiči, společné vyjednávání, stanovení speciálních vzdělávacích potřeb, udělení formálního napomenutí, přeložení žáka do jiné třídy a také **spolupráce se sociálními úřady a policií**. Otázkou zůstává, co se děje v samotném žákovi, který čelí skutečnosti vyloučení. Podobně jako u záškoláků je u některých vyloučených britských žáků pocit lítosti a studu pouze ojedinělý. Tento fakt je smutný.

Skutečnost samotného vyloučení může mít pro dítě za následek společenského odcizení, sklon k asociálnímu chování, kriminalitě a dalším negativním jevům (Kyriacou, 2005, s. 71).

5.6 Poruchy chování a poruchy emocí v kontextu vyloučení

Při posuzování obtíží dítěte školního věku je dobré rozlišit, zda dítě trpí poruchou emocí nebo chování. Dítě s poruchou emocí prožívá řadu úzkostí, deprese, fobie a je krajně uzavřené. Pro poruchu chování je typické asociální chování, šikana, krádeže a násilné chování vůči okolí. Těmto žákům s největší pravděpodobností hrozí vyloučení.

Jako jedno z řešení škol ve Velké Británii (o této metodě pojednáno částečně již dříve) v minimalizaci nutnosti žáka vyloučit se nabízí **metoda modifikace chování** vycházející ze zásad behaviorální psychologie. Je založena na předpokladu upevnění správného chování systematicky podávanou odměnou (pochvala, soutěžní body k získání sladkosti). **Na typu odměn se terapeut s dětmi předem dohodne.** Postupovat lze formou hry, soutěže. Pokud se chování vyvíjí žádoucím směrem, frekvence odměn se snižuje. Stanovená pravidla mohou znít:

1. Při práci zůstáváme sedět na místě.
2. Pracujeme klidně a tiše.
3. Snažíme se nevyrušovat.

Zatímco nevhodné chování, kterému není věnována pozornost, je přehlédnuto spíše než potrestáno, se vytratí. Program modifikace chování je zaměřen buď na konkrétního žáka, nebo celou třídu. Po nápravě chování se hodnotí účinnost programu. Cílem je i zjistit, **jaký druh odměny je třeba používat.** Někteří učitelé ve Velké Británii se ale staví proti tomuto způsobu jednání. Domnívají se, že netrestat porušení kázně je neúčinné. Behavioristé naopak tvrdí, že neposlušnost je jen snahou upoutat pozornost (Kyriacou, 2005, s. 76 – 77).

Osobně se domnívám, že je vždy lepší jednat s žákem tak, jak chci, aby on jednal se mnou, tedy projevovat mu respekt, úctu; nejednat s ním povýšeně ale laskavě a také s pravidlem „tři na jedno“ – říci tři pozitiva na jedno negativní sdělení.

5.7 Vyrovnávací jednotka (třída)

V této podkapitole se dostáváme k již zmíněné vyrovnávací jednotce. V České republice jsem se s něčím podobným ve školství nesetkala. Vyrovnávací jednotka je zvláštní třída určená problémovým žákům, kteří mají potíže s prospěchem a chováním a hrozí jim za to vyloučení. Tento typ třídy je zřízen z důvodu **umožnit žákovi pokračovat ve studiu.** Minimální doba setrvání žáka v této třídě jsou dva týdny, maximální šest týdnů. Vzniká zde prostor se dostatečně a individuálně věnovat potřebám dítěte nejrůznějším způsobem. Děti zde pracují v malých skupinkách, je jim k dispozici speciální pedagog a učí se zde sociálním dovednostem (zvládat hněv, zvýšit sebevědomí). K posílení **prosociálního chování** slouží odměny. Zvláštní pozornost je věnována výuce klíčových předmětů, jako je národní jazyk, matematika a přírodovědné obory. Aktivita jsou uzpůsobeny tak, aby děti podněcovaly a motivovaly je a byl podpořen jejich zájem o výuku. „Žáci ve vyrovnávací jednotce by měli,

pokud je to možné, probírat stejnou látku jako jejich spolužáci, aby se mohli co nejdříve zařadit zpět“ (Kyriacou, 2005, s. 78 – 79).

Jsem názoru, že zavedení vyrovnávací jednotky je velice příjemným řešením, které umožňuje žákovi doplnit si učivo, které zameškal a přitom není zcela vyloučen z prostředí školy, dostává tzv. „druhou šanci“.

V České republice může být žák základní školy, podobně jako v Anglii, vyloučen pouze na základě vážného porušení školského zákona a školního řádu, přičemž není rozlišováno na dočasné vyloučení, skryté a trvalé jak je tomu ve Spojeném království. O vyloučení rozhoduje výhradně ředitel školy. Vyloučení může být podmíněné, při závažném porušení povinností školního řádu a školského zákona a vyloučení „konečné“, ke kterému může dojít ze stejných důvodů jen s dlouhodobým charakterem. Na žádost zákonného zástupce může být žák převeden na jinou školu. V případě, že se jedná o školu ve spádové oblasti, škola žáka přijmout musí. Z vážných důvodů může být také žák ve spolupráci se sociálními odbory (kurátory pro mládež) umístěn do diagnostického ústavu nebo dětského domova.

K tomuto tématu se vyjádřila jedna učitelka základní školy v Brně a situaci popsala následujícím způsobem: „V České republice je ukončení povinné školní docházky možné v kterémkoli ročníku základní školy, za předpokladu, že žák absolvoval zákonem stanovených devět let studia. Může tedy dojít k situaci, že žák ukončí základní školu, v nižším než devátém ročníku, pokud některý z ročníků opakovat. Opakovat ročník smí pouze jedenkrát v průběhu prvního a jedenkrát v průběhu druhého stupně základní školy. Základní devítiletou školní docházku však musí ukončit, ať už na základní škole, nebo v diagnostickém ústavu či dětském domově.“[15]

V následující kapitole se zabývám dalším důležitým aspektem na cestě k nápravě a tím je úzká spolupráce škol s rodinou.

6. Škola ve spolupráci s rodinou

Není pochyb o tom, že rodiče hrají významnou roli v procesu vzdělávání svých dětí. Četnost kontaktů učitele s rodičem není dán jen tehdy, je-li třeba řešit problém např. s docházkou, chováním nebo výsledky ve škole. Rodiče dnes mají příležitosti zapojit se do dění ve škole aktivnějším způsobem, komunikovat s učitelem na neformální přátelské úrovni, a celkově hrát odpovědnější roli ve vztahu ke školní výchově a vzdělávání svých dětí. V 90. letech minulého století se prostřednictvím legislativních změn v řadě zemí dostalo i po právní stránce rodičům práv zapojit se do spolurozhodování na dění ve škole. Více než kdy jindy se hovoří o „partnerství mezi školou a rodinou“. Rodiče nesou stejným dílem odpovědnost za výsledky svých dětí. Je otázkou, do jaké míry je tato „sdílená“ odpovědnost udržitelná z hlediska vývoje, a zda by její fragmentizace nenapomohla vyjasnění si úkolů jedné či druhé strany (Rabušicová, 2004, s. 5, 9, 12).

Z odpovědí na téma spolupráce rodiny a školy učitelka na základní škole v ČR uvedla, že běžné problémy s dítětem řeší sama (rozhovor, domluva, zvláštní úkol, poznámka, nebo nechá dítě „po škole“), dle příčiny problému se domlouvá s rodiči a s třídním učitelem. Další učitelka je názoru, že škola může problémům žáků předcházet: výběrem učiva, formou výuky, tak aby žáky zaujala, zavedením aktivit rozvíjejících u žáků sociální dovednosti (komunikace, tolerance) a jako důležité vidí i dobrou spolupráci s rodiči. Jiný názor na dané téma vyslovil pán z Brna: „Výchovu a řešení problémů školních dětí má zajišťovat rodina... a škola se má snažit – pokud možno – nic nepokazit“.

Různost přístupu k rodinám ve vztahu ke škole je vedle časového hlediska i v kulturní a regionální odlišnosti. Základem těchto rozdílů je postavení státu, společnosti a církve v dané zemi. V České republice převažuje model, kdy úlohou státu je zajistit dohled nad vzděláním a školami. Rodina nese v tomto procesu svoji odpovědnost.

Velká Británie je typickou zemí, kde je občanská společnost striktně oddělena od státu. „Jak známo, je kolébkou liberálního přístupu, díky němuž se rodiče musí orientovat ve velmi decentralizovaném a hierarchickém školském systému, z něhož vybírají pro své dítě vhodnou školu“ (Rabušicová, 2004, s. 13 – 14). Odpovědnost rodičů je v uvedené volbě a v domácím učení se s dětmi. Škola od nich očekává zvláště podporu svých vlastních aktivit. Tyto kulturní a historické odlišnosti se promítají do podoby spolupráce rodiny a školy.

6.1 Zapojení rodičů do vzdělávacího procesu

V následujících podkapitolách se zabývám možnostmi aktivní účasti rodičů a jejich aspirace v procesu výchovy a vzdělávání jejich dítěte. Rodičovská práva ve vztahu ke škole v sobě zahrnují odpovědnost za optimální rozvoj dítěte. Uplatňování těchto práv a odpovědností je podmíněno vlastní aktivitou rodičů, a to jak v individuální, tak ve skupinové podobě. „Jedná se o legislativní podmínky, které takové aktivity umožňují, a zejména o stav občanské společnosti, která zase vymezuje obecná očekávání v oblasti veřejné politiky a v oblasti konkrétní spolupráce na rozvoji místních komunit a v angažovanosti občanů v dobrovolných aktivitách“ (Rabušicová, 2004, s. 14).

Důraz je kladen na individuální podíl občanů na fungování místní komunity, již je škola součástí, a princip dobrovolnictví.

Velice pozoruhodnou informací, se kterou jsem se setkala na jedné ze základních škol v Hatfieldu blízko Londýna, byla nabídka kurzů počítačové gramotnosti i pro rodiče žáků (tzv. rodičovská podpora). Domnívám se, že systematická podpora rodičům na českých školách je velice malá, možná i z důvodu předpokladu ne příliš velké nutnosti či poptávce na straně rodičů. Pokud se tak děje, probíhají tato vzdělávání spíše formou diskuzí, rad a doporučení z úst odborníků. Většinou se jedná o služby různých dobrovolných organizací, zájmových klubů, církví apod. U rodin žijících v prostředí s rizikovým chováním (rodiny chudé, z nižších sociálních vrstev) jsou programy zaměřeny tak, aby se rodiče naučily podporovat zejména kognitivní vývoj svých dětí a zvládat jejich problémové chování. Základní myšlenka je vlastní řadě zemí světa, a je jí, aby **rodič jako vychovatel přispěl k šanci dítěte na úspěch ve škole** (Rabušicová, 2004, s. 18).

6.2 Spolupráce rodiny a školy

Není pochyb o tom, že pokud chceme v dítěti posílit rozvoj jeho osobnosti a pomoci mu prohloubit jeho znalosti, provázet jej, cíleně a záměrně na něj působit, je nezbytné, aby k tomu docházelo shodně ve všech prostředích, ve kterých se dítě pohybuje, tedy v rodině, škole i společnosti jako takové.

Pro rozvoj partnerského vztahu mezi školou a rodinou je důležité umožnit rodičům nahlédnout do průběhu výuky. Někteří učitelé se při této představě hroutí. Už i tak mají dost

svých povinností, musí dodržovat předepsané požadavky v kurikulu, řadu dalších předpisů a administrativní činnosti a do toho je zde další osoba, které je třeba se věnovat.

Nejčastějšími způsoby pomoci ze strany rodičů vůči škole jsou **doprovody na různé kulturní akce, exkurze, výlety** apod. Pokud tedy opravdu rodiče chtějí, nemusí být jen pasivními pozorovateli a mohou se do dění školy aktivně zapojit například tím, že připraví pro děti výlet, povedou kroužek, odborně pohovoří na zajímavé téma apod. Tento druh participace je ve Velké Británii školou velice vítaný a žádaný.

V rámci **rady školy** se také rodiče v Anglii mohou podílet na kontrole a řízení školy. Ve Skotsku a Dánsku je zapojení rodičů možné až na takové úrovni, že spolurozhodují o obsazování pozic vedení školy. U nás v České republice co se týká zapojení rodičů do dění školy, se jedná spíše o dobrovolnost. Záleží tedy na konkrétní škole, zda na své půdě zřídí radu školy a jak bude fungovat. Jednou z pravomocí rady školy patří právě kontrola hospodaření, koncepce školy a její chod. Největší tradici u nás mají tzv. **rodičovská sdružení**, která však od roku 1989 nejsou na škole povinná, dříve známá jako Sdružení rodičů a přátel školy, dnes někdy nazývaná jako Kluby rodičů. Další vítanou pomocí pro školu je angažovanost rodičů do tzv. fundraisingu nebo-li získávání prostředků formou přichystání žádostí a grantů v rámci různých školních nadačních fondů.

Pozitivem spolupráce školy a rodiny je pro rodiče bezesporu získání vhledu do průběhu vyučování, atmosféry školy, hodnot, orientace a cílů stanovených školou, pravidel, jejichž dodržování na dětech vyžaduje atd. Pro školu je to vztah neméně přínosný. Učitelé si stejně tak tvoří obraz o rodinném prostředí a poměrech v rodině dítěte, ve kterých mohou spatřit souvislosti s jeho problémovým chováním (Rabušicová, 2004, s. 59, 62, 30). Je dobré si zároveň uvědomit, že pokud jako učitel, vychovatel, vnímám například neutěšenost sociálních poměrů žáka v rodině, nápomocné mu pravděpodobně nebude, zaměříme-li se na vylepšování tohoto stavu. Některé skutečnosti musíme vzít takové, jaké jsou, a pokračovat v úsilí předat žákovi vše potřebné.

Ve zmíněných dvou podkapitolách jsem krátce pojednala o vztazích mezi školou a rodinou, neboť se domnívám, že bez této úzké spolupráce není možné řešit problémy dětí, které se tu a tam prostě objeví. Každé dítě si při vstupu do školy s sebou přináší hodnoty, zvyky, návyky i zlozvyky svého rodinného zázemí. Na spolupráci dítěte s učitelem se odráží, jak je doma vedeno ke kázni, úctě, kdo se s ním do školy připravuje a zda vůbec. Vliv také má, jak se doma o škole hovoří, jakou prioritu rodina vzdělání přikládá a neméně status rodiny, její socioekonomické postavení.

Pokud se podaří rodiče získat pro spolupráci se školou, je v řešení potíží dětí způsoby vyhráno. Škola vychází rodičům vstříc řadou nabídek, informací, výpisem konzultačních hodin, dny otevřených dveří apod. Rodiče mají možnost účastnit se průběhu výuky, nahlédnout do pravidel školy a také se zapojit do života školy třeba vedením divadelního či přírodovědného kroužku. Někteří rodiče tuto možnost vítají, většina však zaujímá spíše postavení „klienta“, se školou si vymění nutné informace a čeká co jemu a jeho dítěti škola nabídne. K učitelům přistupují jako k odborníkovi nebo vidí sebe jako ty, kteří nejlépe vědí, jak na své dítě výchovně působit (Rabušicová, 2004, s. 31). Propojování těchto dvou zdánlivě nezávislých světů je stěžejní pro dobrý harmonický vývoj, výchovu a vzdělávání dítěte.

Škola i rodina mají svoji nezastupitelnou roli v provázení žáka (dítěte) obdobím jeho školního vzdělávání a výchovy. Jaký má rodina vliv na školní úspěšnost a profesní orientaci žáka je tématem následující podkapitoly.

6.3 Škola, školní výsledky a budoucnost dětí v rukou školy nebo rodiny?

Pokud přemýšlíme o školních výsledcích dítěte, je zajímavým zjištěním, na druhou stranu nikterak překvapivým, že výsledky, kterých dítě dosahuje, v podobě různých hodnocení, diplomů, vysvědčení, jsou dosahovány v prostředí školy a přitom o nich rozhoduje do značné míry podpora rodiny. Tyto úspěchy i v podobě výborných školních výsledků, rozhodují o životní dráze dětí. Právě **podpora jaké se dítěti dostane právě v rodině**, je dle výzkumů rozhodující. Není to tedy jen inteligence samotného dítěte, nebo typ školy, kterou dítě navštěvuje, i když to bezesporu je důležité, ne ale zásadní. Nesporný vliv může mít typ školy, kterou dítě navštěvuje, pro jeho budoucí orientaci a lepší výchozí podmínky akceptovatelnosti zaměstnavatelem.

V rámci posouzení rodinného prostředí se hodnotí zejména vzdělání rodičů, profesní status, způsob trávení volného času, množství péče a projevovaného zájmu o dítě, jeho výsledky a také běžné hovory na téma dalšího vzdělávání. Studie sociologů poukazují na fakt nesporného vlivu rodiny a sociálního zázemí, na výsledky dítěte ve škole i na jeho další profesní kariéru. „**Škola v tomto pojetí produkuje příležitosti, požadavky a odměny, rodina produkuje postoje, motivaci a sebepojetí. Školní výsledky vznikají z interakce kvalit, které si dítě přináší z domova do školy**“ (Rabušicová, 2004, s. 22 – 23, 27). V následující podkapitole pojednám o osobě neodmyslitelně související s prostředím školy.

6.4 Nelehká role učitele a rostoucí násilí

Domnívám se, že učitel či pedagog je osobou, která v procesu vzdělávání žáků hraje nesmírně významnou úlohu. Svou osobností, přístupem k učivu, schopností předat vědomosti a poznatky, motivovat žáky a strhnout je pro daný předmět může žákům nejen pomoci si učivo lépe zapamatovat, ale také učinit školu místem, kam budou žáci rádi chodit. Učitel by měl vzbuzovat přirozený respekt, úctu, měl by být pro žáky důvěryhodnou osobou. Získat si respekt u žáků je dnes považováno snad za největší umění. Není totiž výjimkou, že na adresu učitelů zaznívá z úst žáků množství hrubých nadávek a sprostých označení. Někdy jsou učitelé tak bezradní, že už raději dělají, že dané poznámky neslyší.

Studenti si jsou dnes moc dobře vědomi toho, že učitel na ně nemůže, nemá na ně žádnou „páku“. Je jasné, že autoritu si učitel musí u svých žáků zjednat svým přístupem, než trestem a poznámkami. K násilí na našich školách (žáků vůči ostatním spolužákům, i učitelům) dochází čím dál tím častěji. Známy je nedávný případ, kdy byl učitel v České Třebové nasazen koš na hlavu, poté se tato nahrávka objevila na internetu (kyberšikana). Zesměšnění, kterého se dotyčnému učiteli dostalo, má značný dopad na jeho psychiku i autoritu v očích žáků a okolí. Další případ studenta soukromé umělecké školy v Českém Krumlově, který měl ve školní skřínce brokovnici a studenta v Novém Bydžově, který plánoval vyhodit školu do vzduchu, svědčí o rostoucím násilí a agresivitě žáků na školách.

Pokud se jedná o ne tak závažné přestupky tak se: „Češi k otázce možnosti fyzického potrestání zlobivého žáka nestaví odmítavě. Adekvátním trestem by nemusela být jen facka, ale třeba i úklid školy.“[16] Fyzický trest není v Anglii povolen vůbec. V duchu předchozích kapitol je naopak patrný silný důraz na to, aby byl konflikt řešen klidně, s chladnou hlavou, bez zvyšování hlasu a žáka spíše ke správnému jednání motivovat. Během rozhovorů s rodilými příslušníky Spojeného království jsem zaznamenala, že by někteří uvítali, aby učitelé měli větší možnosti postihu dětí (uložení trestu, náprava). „*Dnes učitelé nic nesmí, ač by rádi něco udělali. Vychází to z nařízení vlády, a učitelé mají svázané ruce. Myslím si, že by dětem občas nějaká forma trestu neuškodila. Taky doma dítě trestám, když neposlouchá.*“

V souvislosti s daným tématem bakalářské práce bych se spíše pozastavila u nároků, které jsou na učitele kladeny a co se od učitele očekává. (Příklad pracovní náplně a nároků kladených na učitele v České republice je součástí přílohy.)

„*Občas mi připadá, že musím zvládnout práci na školních dokumentech, evidenci informací o žácích, udělat přehled prospěchu pro rodiče, výstupní hodnocení, kontrolu omluvených*

a neomluvených hodin, doladovat Školní vzdělávací programy, jednat o a s problémovými žáky na různých úrovních – s třídním učitelem, výchovným poradcem, vedením školy, kurátorem; organizovat vánoční dílny, výlety nebo školy v přírodě, vést třídní knihu, zajistit nástěnkou, výzdobu školy... a mezitím si odskočím učit. “[17]

Takto se vyjádřila učitelka základní školy v Brně. Aspekt úskalí učitelské profese vnímám právě i z pohledu nesmírné vytíženosti a kladení velkého množství nároků a zodpovědnosti na osobu učitele.

V této souvislosti nemohu nevzpomenout nedávno odstartovanou kampaň Dobrá škola, jejímž cílem jsou: „...kvalitní učitelé, úspěšní žáci a spokojení rodiče“.[18] Jedná se o návrh zákona, podaný ministrem školství, mládeže a tělovýchovy Ondřejem Liškou, který by měl zvýšit úroveň škol v České republice a to prostřednictvím tzv. standardů učitelské profese. Součástí jsou atestace učitelů, možnost jejich profesního růstu s návazností na výši platu (důležitějším je kvalifikace než počet odučených let). A o co vlastně v těchto požadavcích jde a co by měl učitel splňovat? Předně by měl být ke svému povolání lidsky vybaven, měl by umět žáky zaujmout, probouzet v nich touhu po vzdělání, dokázat pružně reagovat, brát v úvahu individuální možnosti a potřeby dětí a podporovat sebedůvěru žáka.

Liškův „kantor ideál“ jak byla představa kvalitního učitele mediálně nazvána, by měl také: „využívat různé metody výuky, projevovat porozumění, vyhýbat se předsudkům, jasně se vyjadřovat a umět používat i neverbální komunikaci“.[19]

Dále by na škole měla být osoba tzv. mentora, což by byl učitel, který by pomáhal nově přichozím pedagogům. Pomoc vyrovnat šance slabším žákům (v důsledku nevyhovujícího rodinného prostředí) chce ministr školství tím, že na škole budou přítomni specialisté jako speciální pedagog, školní psycholog a také zapojen větší počet asistentů učitele.

V Anglii má učitel „k ruce“ dalšího asistenta, který mu pomáhá s přípravou hodiny (chystá pomůcky) a také dohlíží na žáky během přestávek. V České republice je přítomnost asistenta na škole pouze v případě, že běžnou základní školu navštěvuje žák se speciálními potřebami. Osobně vnímám potřebu dalších pedagogických pracovníků na školách v České republice, neboť se domnívám, že učitelé jsou velice vytíženi řadou administrativní činnosti a nemuselo by tomu tak být.

6.5 Reflexe stanoviska k trestání v České republice

V této podkapitole bych se ráda krátce pozastavila u dění v České republice v souvislosti s řešením „zlobivosti“ našich dětí. Mám na mysli snahu bývalé ministryně pro lidská práva a národnostní menšiny, Džamily Stehlíkové, o návrh zákona postihující jakýkoli trest vůči dětem. V této souvislosti zmíním i ministryní navrhované možnosti, jak pomoci rodinám s dětmi, kde k výchovným potížím dochází.

Hlavním impulzem k podání výše uvedeného návrhu byl dle jejích slov tlak evropských institucí, zvláště Výboru pro práva dítěte OSN. Poukazováno bylo především na to, že Česku chybí ukotvení trestů v zákoně. Jako vzor by nám, České republice, mohlo být Německo, kde zákaz fyzického i psychického trestání platí již několi let. (V Občanském zákoníku, od roku 2000, bylo uzákoněno, že dítě má právo na výchovu bez použití síly.) Za porušení zákona není stanovena žádná sankce. Němečtí zákonodárci se s tím vypořádali formou uložení povinnosti samosprávám (v zákoně). Ty poskytují rodinám poradenství a informace, jak děti vychovávat bez násilí. O stejné se snažila i bývalá ministryně Stehlíková. Zákonná úprava by nebyla ale tak snadná. Celková doba byla odhadována na dva roky. Návrh by musel být schválen Radou vlády pro lidská práva, dále projít připomínkovým řízením a terpve pak by byl návrh připraven k předložení vládě. Procesu měla předcházet dle plánu Stehlíkové veřejná diskuze pro občany a informační kampaň.

Úspěchu měl zákon dosáhnout právě změnou myšlení společnosti. Dle slov Džamily Stehlíkové, pomoc rodinám by mohla být poskytována z řad sociálních pracovníků. Do rodin by docházeli a učili rodiče jak děti vychovávat bez použití síly.[20]

V následující kapitole více přiblížím téma své bakalářské práce v její praktické části.

7. Osobní postřehy aneb více o průzkumu

V úvodu práce jsem zmínila, že uvedené poznatky plánuji proložit výpověďmi respondentů, a to jak z řad učitelů tak náhodně oslovených osob žijících přímo v Anglii. Proto jsem vypracovala dotazník složený dle stěžejních oblastí (škola, potíže, řešení, vždy v kontextu dětí ve věku od sedmi do dvanácti let). Oslovila jsem několik anglických škol (šest) a to emailovou formou. Poté jsem školy osobně navštívila. Ač jsem se setkala s milým přístupem, byla mi pomoc odmítnuta.

Dotazník samotný byl složen z otevřených otázek, celkem patnácti. Otázky byly jasně formulované, například: How would you describe a problem child? What kind of problems/difficulties you think might have school aged child? When do you contact outside help? In which situation? What is your advice how to deal with „problem child“? A řada dalších, méně náročných jako: Do you think parents, teachers want to have problems, to argue with their children? Do you think to have a problem is a problem?

V položených otázkách učitelům i náhodným chodcům jsem kladla zvýšenou opatrnost, abych nepodbízela tomu, že by školní děti ve Spojeném království mohly nějaké problémy mít. Zajímalo mě, co sami oslovení uvedou, co vnímají, co jim přijde jako první na mysl, když uslyší téma škola - vztah školy a dětí – možné potíže – řešení – role učitele - specifika práce.

Celková délka zodpovězení neměla trvat více jak patnáct minut. Dotazník jsem rozeslala, jak jsem již zmínila, na šest základních škol v blízkosti Londýna i s průvodním dopisem, ve kterém jsem vysvětlila účel výzkumu, něco více o mé osobě a cíli bakalářské práce. To stejné jsem provedla i v případě českých pedagogů. Tento vzorek sloužil spíše jako doplňující informace k textu při srovnávání českého a anglického školství a také specifčnosti v řešení problémů u školních dětí.

Z britských škol mi navzdory osobnímu kontaktu těchto škol neodpověděla ani jedna z institucí (možnost pohovoru s ředitelem byl navržen až na základě projednání, s tím, že se mi daná škola ozve). Nicméně jsem získala kontakt na soukromou školu blízko místa, kde jsem se nacházela. Zmíněná škola (Onslow St Audrey's School in Hatfield) mi maximálně vyšla vstříc. Upozorňuji, že tato škola o mně neměla předem žádné informace.

Byla jsem velice mile překvapená vstřícností paní ředitelky. Poté, co jsem ji stručně seznámila se záměry svého výzkumu, mi přislíbila pomoc v podobě rozdání dotazníků deseti učitelům. Získaná data tedy pochází pouze z tohoto vzorku, doplněného deseti dalšími respondenty

v podobě náhodně oslovených osob ve stejné oblasti, tedy severně od Londýna. Ač se jedná o velmi malý vzorek, a jeho vypovídající hodnota by se zdála velmi nízká, osobně se domnívám, že hodnotu kvantitativní převyšuje kvalitou. Odpovědi učitelů byly věcné, vystihující podstatu a otevřené. V rozhovorech jsem zase měla možnost požádat respondenta o bližší specifikaci jeho názorů. Někdy se daná osoba rozprávěla o své vlastní rodině, o svízelných situacích učitelů ve vztahu ke studentům apod. Vznikly z toho zajímavé postřehy a alespoň částečný vhled (sonda) do toho, jak na problematiku nahlíží místní občané, tedy nejen fakta z odborné literatury. Ze získaných informací nelze učinit patřičné závěry pro svou nízkou kvantitativní hodnotu, přesto práci prokládám citacemi výroků některých osob a i v dalších kapitolách tak hodlám učinit. V mnohém příjemně doplňují fakta z odborné literatury.

Co tu tedy ještě nezaznělo?

Dle průzkumu (výsledky částečně již zmíněny v první kapitole), který jsem provedla v oblasti Hatfield nacházejícího se blízko Londýna se vyjádřili tři z deseti respondentů, že jako největší problém, který v současné době žáci prožívají je nuda a pokles zájmu o studium určitých předmětů. Konkrétně byly zmíněny angličtina a matematika. Činnosti jako odborný výcvik (vaření, řemeslná činnost) a sportovní aktivity školy byly ceněny vysoko. Jedna paní se dokonce vyjádřila, že by uvítala, kdyby na školách byl větší prostor pro mimoškolní aktivity, jako jsou zájezdy, poznávání okolí, plavání a řada dalších činností. Zde by děti měly možnost objevovat, poznat a zakusit to, co se tak s námahou učí z knížek. (Dle odborné literatury a presentace škol na internetových stránkách školy poskytují značné množství mimoškolních aktivit).

Z dotazníku určeného britským pedagogům se ukázalo, že některé britské děti nemají rádi, pokud se jim stanovují pravidla. Na problém, nějakou překážku, reagují vztekem, zlobou, změnou v chování, změnou nálady, jsou negativní, naštvaní a rozmrzelí. Někteří se potýkají s learning difficulties (potížemi v učení), s problémy doma v rodině, sociálními problémy, akademickými nároky aj. Řada pedagogů také zmínila, že v současné době žáci čelí potížím v oblasti vztahů. Není jasné, o jaké vztahy se jedná. Následující otázka byla: Co pro nápravu daných potíží může udělat škola? Odpověď učitelé směřovali k posílení vztahů v rámci peer groups (vrstevnické skupiny), proto se lze domnívat, že zmíněnými „vztahy“ byly myšleny vztahy se spolužáky. Dále vnímali pedagogové důležitost podpory (support), poradenství,

individuálního rozhovoru, diskuze v kruhu, rozvoje behaviorálních technik, rozhovoru s rodiči, zůstat po škole (detention) a také hledat vícero možností řešení.

Jako radu, jak jednat s dítětem, které má nějaký problém dle toho co sami pedagogové vnímají, britští učitelé odpovídali: danou záležitost probrat klidně, zůstat v klidu, nejdříve naslouchat, mít tichý pozitivní přístup (calm positive approach). Nejvíce se mi líbila rada učitelky matematiky: „Don't yell!“ (Nekřičet! Nevřískat!)

Několik učitelů také zmínilo, že při problémech se jim osvědčuje spolupráce se **SENCO** (Special Educational Needs Coordinator). Jedná se o skupinu odborníků, specialistů z řad etopedů, speciálních pedagogů, psychologů aj. Tento tým poskytuje učitelům rady, jak jednat se žáky, kteří mají potíže, jak podporovat jejich schopnosti a talent.[21]

Docela velké procento škol v Británii ve své výuce a celkově zaměření školy klade důraz na křesťanské hodnoty. V jedné z odpovědí zaznělo, že Bůh činí vše z nějakého důvodu, tedy i na problém dítěte lze takto nahlížet, ne-li je třeba si položit otázku: „Je toto opravdu problém?“ Jako možnou reakci učitele na výskyt nějakého problému u žáka, zaznívá od této učitelky i rada – dítě obejmout a projevit mu pochopení.

Učitelé by kontaktovali jinou organizaci, či by se obrátili na kolegu v případě, že: si neví dál rady, ve vážných případech jako je zneužití, fyzické násilí; vzdělávacích potíží, problémů s chováním apod. Shodně více učitelů uvádělo, že záleží na situaci. Předně by ale byli informováni rodiče. Je zajímavé, že navzdory rostoucímu počtu zpráv o násilí na školách, nechtěných těhotenstvích (nedávné odhalení případu, z února letošního roku, kdy otcem dítěte se stal třináctiletý Brit s jen o dva roky starší dívkou) a další šokující zprávy o přepadeních se zbraní v ruce, se v ani jednom z dotazníků toto neodrazilo. Pouze v rozhovorech byly zmíněny, mimo problémy s chováním a akceptací autority, drogy a užívání dalších omamných látek jako problém současné školní mládeže. Ne hlavní! Těmi byly právě ony **potíže v chování** a další, jak uvádím v první kapitole této práce.

Z návštěvy anglických škol jsem měla velice příjemný pocit, ač zde byl onen neúspěch v podobě nemožnosti realizace plánovaného výzkumu. Domnívám se, že pokud bych vystupovala za určitou organizaci v rámci britského statistického úřadu, vzdělávací instituce apod. vstřícnost a úspěšnost by byla daleko vyšší. Takto zde byl i fakt, aspoň mnou subjektivně vnímaný, že pocházím z jiné než anglicky mluvící země, navíc jsem „jen“ studentka, a takových žádostí musí mít školy samy dost od studentů z podobných oborů přímo v Anglii. Nicméně to byla velice příjemná zkušenost a jsem ráda za alespoň ten malý vzorek, který jsem k problematice vypořádávání se s obtížemi u britských školáků získala.

7.1 Prestiž a reputace anglických škol

„Our school has got healthy school status... our four children have had their art work selected for display at the National Gallery... we provide and develop high expectations of all our students... we have high standards of education... we work closely with parents... every child gets teaching to meet their individual needs... we use positive approach... “[22]

V době, kdy jsem hledala bližší informace o základních školách v blízkosti Londýna, jsem z internetových stránek nabyla dojmu, že jedna škola je lepší než druhá. Školy se cíleně a přitom ne vnucujícím způsobem snažily poukázat na své „přednosti“, proč právě na jejich školu by měl rodič poslat své dítě. Upřímně věřím, že to co na svých internetových stránkách proklamují, je opravdu pravda a snaží se poskytnout dětem maximální péči a rozvíjet jejich schopnosti s přihlédnutím k jejich individuálním potřebám. Také jsou si plně vědomi toho, co dítě potřebuje (povzbudit, pozitivně motivovat, kvalitní učitele, cítit se ve škole dobře, vytvořit prostředí důvěry, zamezit možné frustraci poskytnutím mimoškolních aktivit) a to vše v úzkém kontaktu a návaznosti na výchovu v rodině. Seznam by byl opravdu dlouhý.

Na internetových stránkách je velice pěkně popsán program a zaměření jednotlivých škol, v jaké lokalitě se škola nachází (důraz na přírodu a klidné prostředí), jakých výsledků jejich studenti dosahují, kterých prestižních soutěží se zúčastnili atd. Na úvodní stránce Vás vítá slovo pana, paní ředitelky s příloženou fotografií, dále je zde možné prohlédnout si interiér a exteriér školy, fotodokumentaci prací žáků a další. Presentace školy je v rámci diskuzního fóra doplněna příspěvky rodičů.

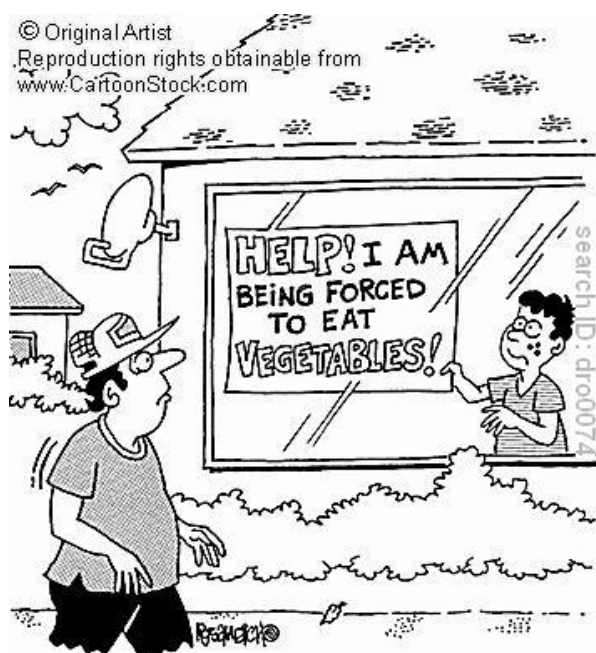
Snaha ukázat v čem je škola lepší má i druhou stránku mince. Skutečnost, že si rodič může vybrat školu, kterou jeho dítě bude navštěvovat, staví školy tak trochu do soupeřících pozic a vytváří tlak na zlepšování výsledků škol. Školy se pak předhánějí v nabídce atraktivních a nadstandardních služeb, nabídkách trávení volného času po skončení výuky aj. V Anglii se pro rodiče stalo hlavním ukazatelem úrovně školy její zařazení dle národnostního testování, ve kterém se posuzovala školní výkonnost žáků. To není příliš dobré, neboť to vede k orientaci školy jen na určité žáky, u nichž se dá očekávat, že budou dosahovat lepších výsledků (Rabušicová, 2004, s. 34). V České republice je výběr školy omezen dle tzv. spádové oblasti. Více bylo zmíněno v předchozích kapitolách.

7.2 Škola a stravování

„the children designe their own menu... we provide good quality home cooked lunches every day. We ensure all children in the school have fruit available at break times“ [23]

Velice úsměvným „problémem“ dětí v Anglii je stravování. Kdybych neměla zkušenost s dětmi školního věku i tady v České republice, dovolila bych si tvrdit, že v tomto ohledu Anglie předčí všechny ostatní země. Ale takové tvrzení by bylo unáhlené. To, že děti neradi zeleninu, ale místo toho dají přednost něčemu sladkému, to ví asi každý.

Dle svých zkušeností z Anglie, jako au-pair, jsem měla možnost nahlédnout do britské kuchyně. Rodina, ve které jsem se starala o děti, úzkostně dbala na to, aby jídlo bylo servírováno vždy s přílohou. (Angličané preferují studený oběd, většinou sendvič, a až večer teplou vařenou večeři). Příloha měla své zákonitosti. Mohlo se jednat o jakoukoli kombinaci, hlavně pokud byla lahodící oku, tedy pestrobarevná: zelená brokolice, žlutá kukuřice a bílý květák. Brokolici šlo nahradit hráškem a kukuřici mrkví. Tím byl zachován poměr tří barev. I v takové drobnosti jako je podávané jídlo si uvědomíte, jak Britové lpí na svých tradicích, jsou velice konzervativní a nemají rádi změny. A co se domníváte, že z jídla, například typického fish and chips s uvedenou přílohou na talíři zůstalo? Tušíte správně, zelenina! Byl to neustálý boj. Následující příložený vtip opravdu vystihuje skutečnost. Problem Child cartoon 3 - catalog reference dro0074[24]



Help! I am being forced to eat vegetables. (překlad – LŠ, Pomoc! Nutí mě jíst zeleninu.)

Asi nejznámější osobou spojovanou s Británií a školní kuchyní, je Jamie Oliver. Tento dnes již celosvětově známý a uznávaný britský kuchař se snaží po mnoho let vnést do britského školního stravování nový směr. Obměnou tradičního jídla (sendvič, pytlík brambůrek a neskutečně sladký nápoj) za zdravé: bohaté na vitamíny, minerály a vlákninu; tedy zeleninu, ovoce a řadu celozrnných produktů. Jen krátce zmíním, zajímavý fakt, že vedle podpory domácího chovu zvěře, pořadů jako „Šéfkuchař bez čepice“ se proslavil i tím, že naučil patnáct **teenagerů z ulice** umění vařit a dal jim práci ve své restauraci „Fifteen“ v Londýně. [25]

Na mnoha britských školách jsem se setkala s propagací, že se jedná o školu, kde děti dostávají čerstvé zdravé domácí jídlo, připravené z kvalitních surovin. Všechny zmíněné vlastnosti jídla jsou pro Angličany důležité a zakládají si na nich.

7.3 Další postřehy

V této podkapitole stručně pojednám k dalším postřehům z prostředí Velké Británie.

1. Potíže s obezitou u anglických dětí

Pokud posuzujeme tělesnou zdatnost dítěte, je dobré dbát na to, zda poměr jeho svalové a tukové hmoty není narušen. Pro nikoho není překvapením, že děti v Anglii trpí nadváhou a jsou, jak se říká víc „při těle“, než by bylo žádoucí. Zda jim tento fakt ubírá na sebevědomí nevím. Jisté je, že s takovými „okrasnými tukovými prstenci“ by naše děti pravděpodobně sklidili posměch, kdežto v Anglii se nad tím nepozastavíte. Celkově se tento fenomén stává obecně problémem u školní mládeže i u nás.

Zkušenost, kterou získala učitelka (českého původu) na prvním stupni britské základní školy hovoří: „Školní den začíná na většině škol v devět a končí v 15,30... Děti mají během této doby dvě patnáctiminutové a jednu třicetiminutovou přestávku na hraní (playtime), kdy buď hrají fotbal, honí se, hrají basketball, líný tenis, skáčou přes provaz, prostě co hrdlo ráčí a učitelka dovolí. Zde totiž neexistuje, aby děti byly o samotě, musí být neustále pod dozorem a platí silná bezpečnostní opatření. Děti tyto hrací přestávky milují, a protože zde nemají žákovské ani notýsky, tak to jediné, čím může učitelka zlobiči vyhrožovat, je právě ztráta několika minut z hrací doby. To je trest číslo dvě. Trestem číslo jedna je zapsat rušitele na „sad face“, něco jako žlutá karta, a nejhorším možným trestem je promluva s rodiči. Jeden můj žáček se teď např. už pár dní nekouká na televizi, neb jsem si musela promluvit s matkou. Myslím, že mu to neuškodí.“[26]

Dle osobní zkušenosti s dětmi ve Velké Británii sportovní aktivity začínají a končí se školními prostorami. Poté, co přijdou domů, svalí se na gauč, pustí si televizi, vezmou si k ní chipsy nebo čokoládové sušenky a u televize leží až do večera. Šance dostat je z této pozice je rovná nule.

Předpokládám, že děti v mladším školním věku rádi v něčem vynikají. Proto se domnívám, že je dobré, aby se dítě v prvních letech školní docházky naučilo alespoň přijatelně plavat, jezdit na kole, lyžovat nebo bruslit. Mezi dětmi (alespoň v naší kultuře) jsou tyto základní sportovní dovednosti vysoce ceněné. Pokud si dítě není moc jisté, nebo nepodává tak oslnivý výkon jako ostatní děti, je vhodné doporučit dítěti, aby se naučilo jen jedné nebo dvěma dovednostem, které jsou však neobvyklé a které mohou u dětí vzbudit překvapení a respekt (Matějček, 1996, s. 77).

Nemusí jít nutně jen o sportovní aktivity, i když ty dle mé zkušenosti v nabídkách britských škol převažují (rugby, squash, gym – tělocvična, posilovna, short tennis, football a také jízda na koni). Velice oblíbená je dramatická výchova, hudební a výtvarná činnost, jako: musical festivals, country festivals, art activities a další.

2. Rozvoj gramotnosti a řeči

Anglické děti mají se čtením a psaním daleko větší obtíže než naše děti. Výslovnost jim v tomto není nápomocna. Řadu slov se musí naučit psát z paměti a mnohé slabiky v řeči stejně znějící se píší jinak (a slabiky stejně psané se čtou rozdílně). Pokud anglickým dětem není při čtení zcela rozumět, není to takovým prohřeškem jako u našich dětí. Pro české děti je psaní a čtení mnohem snadnější, neboť hláska se rovná písmenu. Pokud tomu tak není, existují zde poměrně jednoduchá pravidla. (Matějček, 1996, s. 69).

Období nástupu školní docházky je také dobré využít k nápravě poruch či nedostatků ve vývoji řeči. Nejčastější poruchou výslovnosti bývá tzv. patlavost neboli dyslálie (chybná výslovnost určité hlásky). V češtině se jedná o naše typické „r“ a „ř“ a dále sykavky. Při odstraňování patlavosti bývá někdy svízelná spolupráce s rodiči, kteří špatnou výslovnost „neslyší“ a nebo ji dokonce u svého dítěte považují za roztomilou (Matějček, 1996, s. 65).

3. Jde to i jinak aneb chvalme neustále

Nikdo z nás nechce, aby žáci trpěli pocitem méněcennosti, že jsou k ničemu a že všichni ostatní jsou lepší než oni. Tento pocit by podlamoval jejich výkon ve škole, ve sportu i všude jinde. Vědomí, že máme nějakou společenskou hodnotu, že druhým lidem na nás záleží, že máme pro ně význam je důležitou součástí naší identity. Vědomí našeho „já“ se utváří od

samého počátku soužití s druhými lidmi, dokonce již během těhotenství (Matějček, 1996, s. 73).

Co si odnesete z návštěvy jakékoli anglosaské země je právě to, co nám Čechům, pokud to tak mohu říci, chybí. Je to schopnost vnímat a dívat se na lidi i věci pozitivně, vidět za chováním dítěte jeho zvědavost a ne, že se snaží něco rozbít apod. „Učitelé i rodiče jsou instruováni k tomu, aby se zaměřovali na to pozitivní, co v dítěti je, a chválili a vyzdvihovali každou snahu pracovat nebo zlepšit se. To neznamená lacinou chválu za všechno, ale snahu vidět i to dobré. Záměrně píší „i“, protože někdy je snadné brát to dobré jako samozřejmost a zaměřit se na to, co není dobré vůbec. Někdy není lehké mít vždy postoj „Výborně, teď jsi dokázal pět minut tiše sedět.“[27]

K udržení kázně se dříve používala zejména represe. Převládal názor, že respektující, partnerský nebo demokratický přístup je možný jen v rodině, ne ve větší skupině dětí, která čítá například zhruba dvacet pět dětí. Byly obavy, že v takové skupině musí dojít k chaosu. Možnou cestou z tohoto problému „je péče o sociální klima a dobré vztahy mezi dětmi, spolupráce dětí při výuce a jejich spoluúčast na dění ve škole. A také udržení a rozvíjení vnitřní motivace dětí k učení a práci“ (Kopřiva, 2007, s. 241). Školy v Anglii se maximálně snaží povzbudit žáka v jeho rozvoji, pokud mu látka nejde, najít způsob, který by byl pro dítě nejlepší, popřípadě upravit pro něj osovy (u nás individuální vzdělávací plán).

Z postřehů, které uvádí učitelka na základní škole v Anglii: „Moc se mi líbí, že místní vyučování je vedeno prakticky a zábavně co nejvíce je to možné, takže místo suchého odříkávání násobilky ji rapujeme, bubnujeme, tančíme na ni či ji vytleskáváme. Děti jsou vyučovány kolektivně, ale pracují individuálně, na základě svých schopností... Žáci rovněž nesedí v lavicích, ale u stolů po čtyřech až šesti, a to podle úrovně, ve které jsou. Každá skupina pak počítá nebo píše jiný úkol, a to opět na základě svých schopností. Znamená to sice více práce pro učitelku (připravit tři různé úkoly) ale je to výborné pro děti.“[28]

7.4 Vytváření pravidel společně s dětmi

Pravidla nám umožňují žít ve skupině, proto se jimi zde zabývám. Představují bezpečí, řád, stabilitu. Umožňují předvídat dění kolem nás. Dá se říct, že pravidla prostupují celý náš život. Nedodržování pravidel nás zlobí a komplikuje nám život i vztahy. Předpokladem k převzetí vlastní zodpovědnosti za dodržování pravidel je **vytvářet je spolu s těmi, jichž se týkají**. Je

možné například zavést ve třídě, aby pravidla byla výrazně napsána zevnitř třídy na dveřích. Nemusí jich být moc. Důležité je, že jsou **formulována pozitivně, vyjadřují žádoucí chování, nikoli zákazy**. Jedná se o formulace typu: „Budeme se snažit: naslouchat si, chovat se k sobě kamarádsky a ohleduplně, řešit problémy v klidu.“ Kolem každého pravidla je nalepena řada dalších bližších vymezení, **co to znamená** (necháme druhého domluvit, díváme se do očí, nestrkáme se, říkáme prosím a děkuji, omluvíme se, když uděláme něco nesprávně, atd.).

„Hodně konfliktů ve škole pramení z toho, že se děti bouří proti mocenskému modelu, jehož výrazným znakem je rozhodování o druhých bez zájmu o jejich názory (Kopřiva, 2007, s. 246).“

Spoluúčastí dětí lze dosáhnout tím, že jim dáváme na výběr a také prostor, aby mohly vyjádřit své návrhy. Například na to, kde by se dalo uplatnit, to co se právě naučili. Jak by si představovali způsob trávení přestávek, jaké domácí úkoly by rádi dělali, kam by chtěli jet na školní výlet apod. Jak už bylo v dřívějších kapitolách uvedeno, na anglických školách panuje takovýto přístup. Žáci dokonce navrhnou, jaká sankce jim má být za jejich přestupek uložena. Z rozhovoru s učitelkou základní školy vyplynulo, že i v poměrech českých škol je toto možné. Například, žák může nahradit neomluvenou absenci jinou činností (úklidem školního hřiště apod.).

Ať už se jedná o výuku, nebo řešení konfliktů, jako významné se ukazuje **příbrání dítěte** do dané záležitosti (jeho aktivní přístup), **k řešení konfliktů** a samozřejmě k tvorbě pravidel. Panuje v nás totiž představa, že povinností učitele je vyřešit všechny přestupky dětí i konflikty mezi nimi (Kopřiva, 2007, s. 248).

Tuto podkapitolu a tak trochu i celé téma bych shrnula následující citací: „Výchova není jen zasahování a náprava, když se dítě nechová správně (reaktivní přístup). Jejím základem je vytváření podnětů pro zdravý tělesný i psychický vývoj, péče o dobré vztahy, záměrné a systematické učení dovednostem a vytváření návyků, stanovování hranic. Dá se říct, že proaktivní výchova je tou nejlepší prevencí, jak se nedostat do situací, kde je každá rada drahá, kde už někdy ani neexistuje žádné dobré řešení a z těch méně vhodných postupů volíme už jen „menší zlo“ (Kopřiva, 2007, s. 217). (Smyslem proaktivní výchovy je vnímat svůj vlastní podíl na vzniku konfliktu, nesvalovat vinu na druhého a aktivně předcházet vzniku negativních situací.)

Závěr

Cílem této práce bylo pokusit se nalézt specifika práce s problémovými dětmi ve školství Velké Británie. Pro zkoumaný jev bylo třeba zmínit způsob vzdělávání školní mládeže ve Spojeném království, charakterizovat věkové období a jeho specifické problémy. Pozornost byla věnována specifikům práce škol, v návaznosti na vzniklé obtíže, které jako škola musí řešit. Předpokladem bylo, že škola má řadu zkušeností a účinných opatření jak nežádoucím situacím předcházet a pokud se obtíže již vyskytly, škola má prostředky, jak účinně a efektivně situaci zvládnout.

Konkrétním cílem bylo odhalit tyto způsoby alespoň u vybraných oblastí, a to ve školství Velké Británie. Mojí snahou také bylo, aby v této bakalářské práci byly popsány nežádoucí jevy i reflexí současných problémů u dětí ve Spojeném království na základě sdělení britských pedagogů, popřípadě dalších dotázaných osob. Proto jsem do textu zařadila i jednotlivé výpovědi z průzkumu, které měly doplnit teoretickou část.

A k jakým výsledkům jsem v této práci dospěla? Pokud se podíváme na problémovost školních dětí, v řadě případů za nimi stojí obtíže se zvládnutím chování a emocí. Školy ve Velké Británii adekvátně tomuto jevu volí takové strategie a metody, aby situaci utišily a zároveň nevznikaly další podněty k jejímu výskytu. V čem tkví tajemství úspěchu těchto specifik práce právě ve školství Velké Británie, bylo stěžejní odhalit.

Dospěla jsem ke zjištění, že školy dávají přednost pozitivní formulaci a náhledu na problém, před sankcí. Učí děti prosociálnímu chování, schopnosti vnímat pozitiva na druhém člověku, nahlédnout na problém i očima druhého, vcítit se do jeho prožívání. Dále je pěstována u žáků schopnost vyjadřovat se, správně komunikovat, umět problém formulovat, popsat, dokonce navrhnout řešení i způsob nápravy. Je zde aktivní účast, přizvání žáků k tomu co se jich týká. Děti jsou maximálně povzbuzovány a chváleny. Školy se také v mnohém snaží uzpůsobit osnovy studentům dle jejich potřeb a schopností (individuální přístup). Prioritou však zůstává úroveň akademických znalostí.

Na formální úrovni škola diskutuje problém interním způsobem - v rámci školního poradenského týmu s třídním učitelem, výchovným poradcem, speciálním pedagogem a dalšími. Pokud je problém „většího charakteru“, jsou kontaktovány mimoškolní instituce, jako sociální odbory, místní školský úřad LEA, Institut pro sociální vylučování, policie a další. Školy také spolupracují mezi sebou navzájem.

Jako stěžejní se ukázala v této bakalářské práci potřeba a neodmyslitelnost spolupráce s rodinou. Řada potíží žáků pramení totiž ze špatného nevyhovujícího rodinného prostředí. Sociální a společenské postavení rodiny, ekonomický rozměr, etnický původ, vzdělanost rodičů, jejich osobní přístup ke vzdělání, který tlumočí dětem, to vše hraje roli.

Dále jsem zjistila, že pokud se na škole vyskytne například šikana, jsou do výuky zařazena taková témata, která žáky vedou k větší informovanosti, o jaký jde problém, jak se mu účinně bránit (humorem, asertivním jednáním) a celkově škola klade důraz na osvojení si takových strategií u žáků, které u nich povedou ke schopnosti situaci zvládnout vlastními silami.

Pokud bych měla shrnout strategie a metody, které se používají v britském školství (na základě studia odborné literatury a zvolené metody šetření) v řešení různých obtíží se žáky, byly by to následující: Školy se snaží minimalizovat možnost výskytu nežádoucího chování a předcházet mu zavedením takových opatření, které nežádoucí chování potlačují nebo se zaměřují na žádoucí postoje a chování jako takové. Kladného přístupu ke škole se snaží dosáhnout péčí jak o školní prostředí, tak vztahy mezi dětmi a učiteli navzájem. Pozitivní chování je odměňováno a honorováno. Samotné děti také mohou vyjádřit, jakou odměnu by si přály (některé školy například za výbornou docházku nabízí lístky na kulturní a společenské akce). Pokud je způsob chování natolik nepřijatelný školy neváhají přistoupit k radikálnějšímu řešení (žáka vyloučí), za předpokladu, že bylo učiněno vše potřebné k nápravě, ale nestalo se tak. Vyjádření pravidel a řádu je neodmyslitelnou součástí, ne však celkem. Nezbytná je spoluúčast dotyčného žáka a jeho rodiny.

Zda jsou ve Velké Británii nějaké zvláštní postupy, které se v jejich kultuře osvědčují, školy je praktikují a zda by mohly být obohacením pro naše postupy v řešení konfliktů se školními dětmi, bylo dalším námětem ke zjištění. Plně souhlasím s tím, že postupy, které jsou realizovány ve školství Velké Británie, by mohly být příjemnou součástí strategií pedagogů v České republice a jejich postojů ke „zlobivým“ dětem.

Velice překvapivým a milým zjištěním bylo, že na školách je zavedena tzv. školní poradna. Jedná se o to, že žák své potíže může svěřit svému spolužákovi, který je k této pomoci odborně proškolen (může se jednat i o staršího spolužáka, který pak zastává roli „staršího bratra/sestry“). Dále fungují na škole tzv. vyrovnávací jednotky (třídy) sloužící k dočasné podpoře žáka (s učením, zvládnutím jeho chování) za individuální péče odborníka. Snahou je žáka podpořit, nalézt a učinit takové kroky, které povedou ke vzájemné spokojenosti.

Potvrdilo se, že škola není jedinou institucí, která se snaží řešit problémy žáků. A ani si tento cíl neklade, naopak vítá spolupráci s jinými institucemi, zejména s rodinou. Obyvatelé Anglie obecně neradi hovoří o čemkoliv negativním. Nazvat něco „problémem“, je spíše pro sdělení neformálního rázu. Ani v jedné z odpovědí učitelů se neobjevilo, že by žáci byli nezvladatelní, hrubí, nevychovaní, líní, že by brali drogy a celkově se dopouštěli jiné patologie. Vzhledem k pozitivnímu náhledu propagovanému v anglosaské kultuře je toto pochopitelné. Vždy je lepší o žákovi přemýšlet kladně, neboť tato sdělení utváří i jeho pojetí sebe sama. Dítě se tak na sebe dívá jako na toho, kdo může být „lepším“ než tím „nenapravitelným“. To si dle mého názoru můžeme z anglosaské kultury přisvojit.

Jsem si vědoma, že tato práce mohla být více prostudována, použito vícero pramenů a doplněna o mnohá další hlediska. Jedná se o téma vyžadující možná i delší pobyt v tomto prostředí a kultuře a také větší počet respondentů a zkušeností se školstvím ve Velké Británii. Přesto se domnívám, že se mi podařilo odhalit zajímavá zjištění.

Resumé

Tato bakalářská práce se zabývá specifiky práce s problémovými dětmi ve školství Velké Británie. Popisuje jak problémovost žáků, tak obtíže z toho plynoucí, jako je nevhodné chování, sociálně patologické jevy a další. Cílem této práce je nalézt specifika práce škol ve Spojeném království v konkrétních oblastech. Jak školy postupují, jaké metody a strategie volí při řešení obtížných situací. Otázkou je, zda tyto postupy nápravy či prevence lze využít i v prostředí českého školství.

V první kapitole je charakterizována cílová skupina (mladší školní věk), její možné problémy a systém vzdělávání v obou srovnávaných zemích, České republiky a Velké Británie. V druhé kapitole je pojednáno obecně o nežádoucích jevech školní mládeže a přístupu škol ve Velké Británii k tomuto fenoménu. Třetí, čtvrtá a pátá kapitola se zabývá konkrétními oblastmi dané problematiky z pohledu Velké Británie, kterými jsou: šikana, záškoláctví včetně odmítání školy a vyloučení ze školy. Další kapitola pohlíží na spolupráci rodiny a školy. Poslední kapitola popisuje zvolený výzkum a další postřehy z anglosaského prostředí. Jsou zde shrnuty výsledky průzkumu a z toho plynoucí závěry.

Odborný text je v celé práci proložen příklady z praxe v podobě výpovědí jak učitelů na britských tak českých školách, dále částmi rozhovorů s oslovenými respondenty v blízkosti Londýna.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá specifiky práce s problémovými dětmi ve školství Velké Británie. Bakalářská práce je rozčleněna na sedm kapitol. V první kapitole je blíže popsána charakteristika problémového dítěte v souvislosti s jeho docházkou do školy ve Spojeném království. Druhá kapitola naznačuje možné způsoby intervence školy v řešení vzniklých nežádoucích jevů. Ve třetí, čtvrté a páté kapitole jsou probrány konkrétní obtíže související se školním prostředím ve Velké Británii a to: šikana, odmítání školy spolu se záškoláctvím a vyloučení. V šesté kapitole je zdůrazněna nutnost spolupráce s rodinou, popsána role učitele a zmíněn návrh legislativní úpravy, související s daným tématem, navrhovaný v České republice. Sedmá kapitola se zabývá osobními postřehy z kontaktu se školami ve Velké Británii a výsledky průzkumu.

Klíčová slova:

problémové dítě, škola, školství, rodina, specifika práce, náprava, způsoby řešení, Velká Británie, Česká republika

Annotation

This bachelor's thesis examines specific issues with problem children at schools in Great Britain and it is divided into seven chapters. In the first chapter, there is described the characteristics of a problem child related to his/her school attendance in the United Kingdom. In the second chapter, there are suggested possibilities of intervention of the school in solving these undesirable phenomena. The third, fourth and fifth chapters emphasizes the concrete difficulties relating to the environment of schools in Great Britain, such as: bullying, truancy and exclusion. The sixth chapter emphasizes the cooperation of the school, the family, and describes the role of a teacher, there is also a draft of legal resources found in the Czech Republic. In the seventh chapter, there are mentioned personal experiences found throughout schools in Great Britain and results of a research conducted.

Key words:

problem child, school, educational system, family, specification of work, correction, ways of solution, Great Britain, Czech Republic

Seznam použité literatury

1. KOPŘIVA, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. – dotisk Kroměříž: Spirála, 2007, 286 s. ISBN 80-901873-7-4.
2. KYRIACOU, Ch. a kol. *Řešení výchovných problémů ve škole*, 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 151 s. ISBN 80-7178-945-3.
3. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
4. RABUŠICOVÁ, M., Šedřová, K., Trnková, K., Čiháček, V. *Škola a /versus/ rodina*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
5. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

Odkazový aparát

- [1] <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/mladsi-skolni-vek.htm>
- [2] <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/mladsi-skolni-vek.htm>
- [3] <http://cita.wz.cz/texty/vp/doc009.html>
- [4] <http://cita.wz.cz/texty/vp/doc009.html>
- [5] <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/mladsi-skolni-vek.htm>
- [6] <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/mladsi-skolni-vek.htm>
- [7] <http://www.rodina.cz/clanek5356.htm>
- [8] <http://www.czech.cz/cz/prace-studium/chci-studovat/vzdelavaci-system/vzdelavaci-system-v-cr>
- [9] <http://www.patient.co.uk/showdoc/40000374/>
- [10] Kyriacou, Ch. a kol. Řešení výchovných problémů ve škole, 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 10 – 17.
- [11] Kyriacou, Ch. a kol. Řešení výchovných problémů ve škole, 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 22.
- [12] http://www.vuppraha.cz/soubory/KK_Angl_W_SI.pdf
- [13] <http://www.mountgrace.org.uk/attendance.htm>
- [14] <http://www.southfield.herts.sch.uk/info/prospectus.htm#absence>
- [15] cit. učitelka základní školy v Brně
- [16] http://zpravy.idnes.cz/lide-chteji-zpriseni-trestu-ve-skolach-brali-by-i-facky-pjv-/studium.asp?c=A070610_213947_studium_mia, 11. 6. 2007
- [17] cit. sdělení učitelky základní školy v Brně.
- [18] http://zpravy.idnes.cz/liska-v-cesku-budou-jen-dobre-skoly-prijde-to-na-80-miliard-pe2-/studium.asp?c=A090323_162354_studium_bar, 24. 3. 2009
- [19] http://zpravy.idnes.cz/liska-v-cesku-budou-jen-dobre-skoly-prijde-to-na-80-miliard-pe2-/studium.asp?c=A090323_162354_studium_bar, 24. 3. 2009
- [20] <http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=523615>
- [21] http://www.britishschool.be/uploads/fmanager/staffvacancies/job_descriptions_benefits/senco-primary-feb08.pdf
- [22] cit. z vícero webových stránek anglických základních škol v oblasti Hatfield:
<http://maps.google.cz/maps?hl=cs&lr=&um=1&ie=UTF->

8&q=schools+in+hatfield+in+london&fb=1&split=1&gl=cz&view=text&ei=mR8CStj
-LdSB_AaSkt30Bg&sa=X&oi=local_group&resnum=1&ct=more-results&cd=1

- [23] <http://www.stmaryshbo.org.uk/modules/content/?id=9>
- [24] http://www.cartoonstock.com/directory/P/Problem_child.asp
- [25] [http://zpravy.idnes.cz/obamovi-uvari-v-londyne-televizni-hvezda-jamie-oliver-pp3-
/zahranicni.asp?c=A090331_160404_zahranicni_ip1, 31.3.2009](http://zpravy.idnes.cz/obamovi-uvari-v-londyne-televizni-hvezda-jamie-oliver-pp3-/zahranicni.asp?c=A090331_160404_zahranicni_ip1, 31.3.2009)
- [26] <http://www.rodina.cz/clanek4395.htm>
- [27] <http://www.rodina.cz/clanek4395.htm>
- [28] <http://www.rodina.cz/clanek4395.htm>

Seznam příloh

- Příloha č. 1** Vzor Behaviour and Attendance Policy, Chancellor's school, Hatfield
- Příloha č. 2** Vzor Pracovní náplně učitele, Základní škola Brno, Měšťanská 21
- Příloha č. 3** Vzor Pracovní náplně třídního učitele, Základní škola Brno,
Měšťanská 21

Příloha č. 1 Vzor Behaviour and Attendance Policy, Chancellor's school, Hatfield¹

CHANCELLOR'S SCHOOL

Aim

Positive behaviour and full attendance are essential components of an effective teaching and learning environment. Chancellor's School is committed to the promotion of positive behaviour and full attendance of all pupils and to supporting pupils to develop their social, emotional and behavioural skills. This policy provides the framework within which all staff, pupils, parents and carers can contribute to the development and maintenance of an environment where learning can flourish.

The school has two key values that underpin this commitment:

- meeting the needs of all pupils; and
- including all pupils, regardless of their ability or background.

The school takes action to promote racial and sex equality. Assessment will be made on the impact of this policy and its implementation on any vulnerable individuals or groups needing temporary support. The promotion of self-discipline and respect for others also guides the school's actions to promote positive behaviour and full attendance, and informs the school's response to any kind of bullying or intimidation. These values inform the behaviour of all members of the school community and will form the basis upon which the school asks for support and assistance from parents, carers, other members of the community and supporting agencies.

Policy Objectives

- To encourage positive behaviour and full attendance, with all pupils and adults working to agreed standards
- To set expectations that all pupils will be encouraged to learn the social emotional and behavioural skills required for citizenship
- To maintain a school environment where pupils are encouraged to attend regularly and behave appropriately because they feel they are valued members of the school community, and that they are all safe, secure and at ease.

Learning and Teaching

Promoting positive behaviour and full attendance enables high standards of teaching and learning to be achieved. A well-designed and relevant curriculum helps develop and maintain positive behaviour and full attendance. Pupils learn more effectively when the curriculum is differentiated and teaching styles and approaches accommodate individual learning styles and preferences.

Support Systems for Pupils

Chancellor's School is committed to the concept of equal opportunities for all pupils. Some pupils will, therefore, need differentiated forms of support to help them fulfil their behavioural and academic potential. The school will ensure that differentiated strategies are available to pupils to meet their particular needs.

The school monitors pupils whose behaviour or attendance causes concern and organises appropriate support to meet their individual needs. This support might include:

- regular pastoral reviews to identify those pupils most at risk, included as part of regular academic progress reviews
- short courses on elements of social, emotional and behavioural skills delivered through the Student Support Centre Outreach service
- contact with parents/carers on the first day of any unexplained absence and discussion between pupil and staff responsible for their registration
- particular support for pupils returning after a significant period of absence
- contact with parents/carers in the early stages of a problem
- if the pupil's problems are identified as having a SEN aspect, referral to the school's SENCO and additional in-class support from a teaching assistant, referrals for specialist advice, either for individual pupils, or more generally, for whole school issues relating to behaviour and attendance, referrals to other support services, consultation with parent/carers, one-to-one counselling with a trained specialist

¹ <http://www.chancellors.herts.sch.uk/PolicyDocuments.html>

Příloha č. 2 Vzor Pracovní náplně učitele, Základní škola Brno, Měšťanská 21

PRACOVNÍ NÁPLŇ UČITELE

Odpovědnost:

- Je podřízen řediteli školy a jeho zástupci

Pracovní a organizační záležitosti

- Plní práce související s vyučováním
- Účastní se porad svolaných vedoucími pracovníky školy
- Plní pokyny ředitele školy a jeho zástupce
- Je přítomen ve škole v době stanovené jeho rozvrhem, rozvrhem dozorů, v době porad svolaných ředitelem školy, v době stanovené pro případné přechodné zastupování jiného učitele, v době stanovené pro konzultaci s rodiči
- Sleduje přehled suplování a úkoly dané vedením školy
- Dbá, aby jeho jednání a vystupování před žáky, rodiči i širší veřejností bylo v souladu s pravidly slušnosti a občanského soužití a s výchovným působením školy
- S dostatečným předstihem hlásí vedení školy plánované akce i akce mimo budovu školy

Výchovně vzdělávací problematika

- Zajišťuje výchovu a výuku v předmětech a třídách podle své aprobační a podle pracovního úvazku přiděleného vedením školy.
- Provádí osobní přípravu na vyučování, přípravu osobních pomůcek a materiálů k vyučování
- Odpovídá za celkové plnění výchovně vzdělávacích úkolů v přidělených třídách, především za úroveň dosahovaných výsledků.
- Ve výuce postupuje podle výchovně vzdělávacího plánu, který schválili členové předmětové komise – do 15. září.

Samostatně zajišťuje

- Předepsanou pedagogickou dokumentaci
- Organizaci výchovy a výuky ve třídách přidělených úvazkem nebo plánem zastupování
- Diagnostiku a hodnocení svých žáků
- Konzultuje termíny kontrolních prací s třídními učiteli
- Dozor nad žáky podle pracovního úvazku nebo plánu zastupování
- Bezpečnost žáků při všech činnostech organizovaných školou
- Výchovná opatření podle platných vyhlášek
- Péči o sbírky, učebny, kabinety na základě pověření ředitele
- Práci v metodických sdruženích (resp. předmětových komisích)
- Organizaci LVK, ŠvP, sportovních akcí
- Organizaci olympiád a školních soutěží
- Spotřební materiál pro praktickou část výuky (po dohodě s paní hospodářkou)

Předkládá (řediteli nebo jeho zástupci)

- Návrhy změn učebních plánů a školního vzdělávacího programu
- Návrhy na volbu alternativních učebnic
- Podklady k dlouhodobým návrhům plánu a rozpočtu školy
- Návrhy na osvobození od klasifikace v předmětu
- Plán exkurzí, výletů a jiných výchovných akcí
- Návrhy krátkodobých i dlouhodobých koncepcí rozvoje školy
- Stanoviska ke stížnostem a podáním, která se týkají jeho žáků

Předkládá (pedagogické radě)

- Návrhy na výchovná opatření, která nejsou v jeho pravomoci

Spolupracuje

- S rodiči žáků, pracovníky Pedagogicko psychologické poradny, lékaři, policií, pracovníky jiných škol a školských zařízení

Kromě činností shora uvedených mohou být učitelé ukládány i jiné práce v souladu s jeho kvalifikací.

Tato pracovní náplň byla odsouhlasena pedagogickou radou dne 23.11.2004.

V Brně dne.....

Jméno a příjmení zaměstnance

PhDr. Božena Kůfhaberová, Ph.D.
ředitelka školy

PRACOVNÍ NÁPLŇ TŘÍDNÍHO UČITELE

Odpovědnost:

- Je podřízen řediteli školy a jeho zástupci

Výchovně vzdělávací problematika

- Řídí výchovu a výuku ve své třídě, odpovídá za celkové plnění výchovně vzdělávacích úkolů, má přehled o úrovni dosahovaných výsledků. Koordinuje práci všech vyučujících ve třídě
- Sleduje rozvržení kontrolních písemných prací a dalších druhů zkoušek rovnoměrně na celý školní rok
- Podává návrhy na dodatečný odklad školní docházky, na přeřazení žáka do jiného typu školy, na osvobození od výuky, na slovní hodnocení, na neklasifikování žáků, na dyslektickou nápravu, apod.
- Doporučuje vyšetření žáků v pedagogicko psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru na žáky
- Dlouhodobě systematicky sleduje a hodnotí vývoj žáků, vytváření podmínek pro zdravý psychický a sociální vývoj v procesu výchovy a vzdělání. Sleduje interpersonální vztahy ve třídě, provádí vyhodnocení a navrhuje změny
- Sleduje ve své třídě problematiku návykových látek, šikany, problémy rasismu a xenofobie
- Věnuje individuální péči dětem z málo podnětného prostředí, dětem se zdravotními problémy
- Seznamuje ostatní učitele se zprávami pedagogicko psychologické poradny, s výsledky lékařských vyšetření a rodinnými problémy, které mohou mít vliv na práci žáka ve škole. Při sdělování těchto informací musí vždy dodržet důvěrnost informací a takt při jejich interpretaci.
- Konzultuje s ostatními učiteli, podle potřeby i s pracovníky poradny nebo zdravotnického zařízení, problematiku jednotlivých žáků s trvalejšími psychickými a zdravotními potížemi.
- Předkládá pedagogické radě zprávu o třídě, navrhuje výchovná opatření, případy zaostávání žáků v učení a případy mimořádně nadaných a talentovaných žáků (po projednání s ostatními vyučujícími)

Organizační záležitosti

- Podle pokynů vedení školy řídí všechny organizační záležitosti své třídy
- Přípravuje a vede třídní schůzky
- Organizuje individuální porady s rodiči při řešení výchovných a výukových problémech žáků
- Předává rodičům nezbytné informace (o prospěchu a chování, o mimoškolních akcích, o nabídce nepovinných předmětů a zájmových kroužků, o způsobu uvolňování žáků, o řešení ztrát a školních úrazů, ...)
- Zpracovává plán třídnických hodin, organizačně a věcně tyto hodiny zajišťuje (min 1x za 14 dní),
- Zpracovává plán výletů a exkurzí na školní rok, podílí se na organizačním zajištění těchto akcí.
- Vyhodnocuje soutěže a olympiády svých žáků
- Zajišťuje volbu třídní samosprávy, pomáhá jí při její činnosti

Dokumentace

- Vede určenou dokumentaci (třídní kniha, třídní výkaz, katalogové listy, vysvědčení).
- Kontroluje, zda ostatní vyučující řádně doplňují dokumentaci, doplňuje a aktualizuje osobní údaje žáků v informačním systému školy
- Zpracovává podklady pro celoškolní dokumentaci, doplňuje a aktualizuje osobní údaje žáků v informačním systému školy
- Kontroluje žákovské knížky
- Zpracovává podklady pro pedagogickou radu
- Při přechodu žáka na jinou školu připravuje potřebnou dokumentaci pro předání
- Podává zprávy a žákovi pro pedagogicko psychologickou poradnu, Policii ČR, sociální odbor
- Podává stanoviska ke stížnostem, které se týkají jeho žáků

Materiální oblast

- Vede žáky k zodpovědnosti za pořádek ve třídě (běžný úklid žáků)
- Pomáhá žákům dotvářet celkový estetický vzhled třídy

² Vzor Přílohy č. 2 a Přílohy č. 3 byl poskytnut s výslovným souhlasem paní ředitelky PhDr. Boženy Kůfhaberové, Ph.D.

- Kontroluje vybavení žáků učebnicemi, řeší případné nedostatky
- Je zodpovědný za didaktickou techniku a učební pomůcky, které jsou trvale umístěny ve třídě (meotar, mapa,...)
- Kontroluje stav školního nábytku, informuje o nedostacích

BOZP

- Provádí poučení žáků o BOZP a PO
- Kontroluje, zda bylo provedeno poučení o bezpečnosti žáků v odborných předmětech a mimoškolních akcích
- Vede a sleduje zdravotní záznamy žáků v katalogových listech, informuje příslušné učitele
- Seznamuje žáky s pravidly chování o přestávkách
- Seznamuje žáky s pravidly první pomoci
- Seznamuje žáky s varovnými signály CO
- Zná evakuační plán školy
- Sleduje vybavení třídy školním nábytkem (velikost nábytku a zdravý vývoj dítěte), osvětlení třídy, hluk, teplota, zatemnění před sluncem, apod.

Tato pracovní náplň byla odsouhlasena pedagogickou radou dne 23.11.2004.

V Brně dne 3. ledna 2005

.....

Jméno a příjmení zaměstnance

.....

podpis

PhDr. Božena Küfhaberová, Ph.D.

.....

podpis