

Abstrakt

Poster chápe pojem „problémový žák“ jako součást diskurzivně utvářené sociální reprezentace. Cílem výzkumu bylo zjistit, k jakým významovým posunům může docházet u asociací studujících učitelství v prvním ročníku k pojmu „problémového žáka“ a k externalizujícímu pojmu „žák s problémem“. Plakát představuje možnosti uplatnění systemického a narativního přístupu v uvažování o „žáku s problémem“. Při analýze volných asociací (N 772) byly využity kvantitativní a kvalitativní postupy.

Výsledky ukazují například, že „problémový žák“ je vnímán spíše jako intencionální aktivní činitel, jehož činnost je nežádoucí a zároveň naléhavě vztahována ke kompetencím učitele/ky. „Žák s problémem“ je zachycován v konotacích toho, jemuž se něco děje (*oběť*). Na rozdíl od „problémového žáka“ podněcuje empatii a pátrání po vlivech, které by na něj mohly působit. Zároveň mu není připisována aktivita a schopnost jednat.

Teoretický rámec

Psychologie i pedagogika vedou k opatrnosti při zacházení s odborným názvoslovím tak, aby nedocházelo k nežádoucímu nálepkování osobnosti jedince. Zároveň přetrvává potřeba kategorizace, třídění a diagnostiky. Nové etopedické pojmy se snaží popisovat projevy chování žáka: „dítě s problémy v chování“, či „dítě s poruchou v chování“. I toto označení je podrobováno kritice za askriptivitu. Za příznivější lze považovat například přejmenování *dítěte s poruchami učení na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami* (Červenka, 2004).

Jakým způsobem může být vnímáno přeznačení *problémového žáka na žáka s problémem* je předmětem tohoto plakátového sdělení. Přeznačení je zde inspirováno narativním a systemickým přístupem v psychoterapii, které používají „techniku“ **externalizace problému**. Ta spočívá v navození představy oddělení potíží od vlastností osoby a jejich vztahů. Jedná se nejen o **posun v používání jazyka, ale především o změnu postoje a orientace v rozhovoru**. Pozornost je soustředěna na možné zdroje osoby, je posilováno uvědomění si nepatologických fenoménů, ceněných vlastností, otvírají se nové možnosti jak problém řešit. Předpokladem je však dobrý autentický a empatický kontakt mezi zúčastněnými a nepoužívání externalizace jako pouhé techniky (Skorunka, 2010, Chvála, Trapková, 2003).

Externalizací se nabízí možnost „nežít jako oběť problému“. Jelikož je založena na používání jazyka ve vzájemně kontextuálně vázané interakci, zásadně se liší od prostého přejmenování na *žáka s problémem*. V uvedeném výzkumu je zkoumán pouze potenciál externalizace problému na úrovni konotací u slovního spojení *žák s problémem*. Domnívám se, že porozumění principům a východiskům narativní terapie, může pozměňovat přemýšlení a mluvení (zvýznamňování) o interpretovaných jevech v kontextu školy a tudíž i tyto jevy.

Metoda

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké významové posuny a jaká témata se vyskytují na úrovni konotací při reformulaci slovního spojení *problémový žák* na externalizující slovní spojení *žák s problémem*.

Respondenti byli rozděleni do dvou oddělených skupin, z nichž jedna (N36) měla v krátkém časovém intervalu (10 minut) produkovat asociace na slovní spojení *problémový žák* a druhá skupina (N36) na slovní spojení *žák s problémem*.

Byla použita **tematická analýza volných kontinuálních asociací** na zvolená slovní spojení, neboť asociace vypovídají o tom, jak o věcech hovoříme, mají diskurzivní charakter. Nejprve bylo zjišťováno pořadí frekvence, s jakou se vyskytují jednotlivé asociace v produkci všech respondentů. Pro analýzu centrálních jader sociálních reprezentací (SR), byla zkoumána četnost asociací na prvních třech pozicích u každého ze souborů. Následovalo kvalitativní třídění asociací (N 430 a N342) dle jednotlivých témat, která nejsou dopředu daná, ale vynořují se v průběhu analýzy (Plichtová, 2002).

Problémový žák (N430)	Žák s problémem (N342)
Šikanuje	Poruchy učení
Narušuje výuku	Problémy v rodině
Drogy	Šikanovaný
Neplní povinnosti	Šikana
Drzý	Nezapadá do kolektivu
Nedává pozor	Iniciativa učitele (pomoc)

Tab.1: Četnosti asociací

Problémový žák	Žák s problémem
Narušuje výuku (nekázeň)	Poruchy učení
Hyperaktivní	Problémy v rodině
Neplní povinnosti	Emoce
Neuznává autoritu	Iniciativa učitele
Drzý	Šikana
Nedává pozor	Šikanovaný

Tab.2: Jádrové sociální reprezentace

Respondenti (N36) na slovní spojení *problémový žák* vyprodukovali v průměru 12 asociací na osobu, na slovní spojení *žák s problémem* vyprodukovali v průměru 9,5 asociací. Vyšší počet asociací lze spojovat s plynulejší a bohatší produkcí asociací, která odkazuje k více **etablovaným sociálním reprezentacím**, k usazenějšímu diskurzu.

Asociace na *žák s problémem* vykazovaly vyšší heteronomii, což poukazuje na rozvinutější individualizovanější periferii sociální reprezentace. To lze považovat za předpoklad pro otevřenost novým významům a kontextuální citlivost s nimiž se o žákovi uvažuje.

Výsledky a diskuse

Problémový žák	Žák s problémem
Příčiny	Příčiny
Řešení	Řešení
Poruchy	Poruchy
Osobnost – Typ, Vlastnosti	Osobnost – Typ, Vlastnosti
Návykové a omamné látky	Návykové a omamné látky
Ohrožení autority učitele	-
Pracovní nároky na učitele	Nároky na iniciativu učitele (1)
Zdroj nekázně	-
Vliv na kolektiv	Mimo kolektiv
Agrese	Oběť
Záporný vztah ke škole	Obavy ze školy
Neplnění povinností	Jinakost (2)
-	Situace a kumulace (3)
-	Neschopnost (4)
-	Emoce (5)

Tab 3 Identifikovaná témata

(1) **Iniciativa učitele** u *žáka s problémem* obsahovala **speciální přístup, pomoc, péči, pozornost**. *Problémový žák* vyžadoval pozornost, ale spíše ve smyslu vynucení. *Věnovat se mu*, znamenalo především *více práce*, kladl nároky na kompetence učitele (*ovládat se, více trpělivosti, snažit se*), ale návrhy na řešení se vyskytovaly až na koncích asociativních řetězců a různily se od *motivování, pochvaly až po zavedení fyzických trestů*.

(2) **Jinakost** kromě odlišných nadprůměrných či podprůměrných schopností (*nadání*) doplňovaly vzhledové odlišnosti (*obezita, nadměrné ochlupení*) či sexuální orientace (*homosexuál*). Jinakost se vnořovala jako téma odlišné od osobnosti a spíše souvisela s nečitelností. U *problémového žáka* byl častý sklon k **nálepkování osobnosti** *šgr, cigán, zlobivý, záškolák, bitkař, chlípník*.

(3) **Situace a kumulace** zachycuje úvahy o příčinách potíží *žáka s problémem*, které nevyvěrají z jeho osobnosti. Ocitá se v potížích vlivem zřetězení okolností (*nestihá autobus, zrovna se nenaučil, nevyspalý*) a zvětšujících se problémů, které se včas neřeší. Situační chápání podporuje citlivost vůči kontextu, která může napomoci odhalit **vzorce udržující problém**.

(4) U *žáka s problémem* se kromě vnímaných **poruch** (učení, hyperaktivita) objevila i témata **obětí (šikany) a neschopnosti**. Tam kde se *problémový žák* aktivně a záměrně *neučí, nepřipravuje se*, tam *žák s problémem* není přípravy či naučení se schopen, látku *nechápe, nezvládá*. Aktivizuje učitele k pomoci, ale zároveň je zde riziko rozvoje identity „oběti problému“.

(5) Kategorie **Emoce žáka s problémem** byla významově sloučena z odhadů emocionálního rozpoložení (*smutný, trpí, nešťastný, problémy v lásce, stydí se, citově strádá*).

U problémového žáka se vůbec konotace odkazující k prožívání nevyskytovaly, což považují za jedno z hlavních zjištění Jak uvádí Auger, Boucharlat (2005), učitelé, kteří úspěšně pracují s „problémovými“ žáky, je vnímají jako **zranitelné osobnosti**, přistupují k nim pozitivně, přijímají je a navazují s nimi osobní kontakt.

Závěry

Sociální reprezentace obou pojmů mohou tvořit podklad pro diskusi nad užíváním termínů „jako termínů“ a **užíváním termínů jako nástrojů pro tvorbu identit** zúčastněných aktérů. Pozice oběti, či nezaviněné neschopnosti vyvolává péči a pomáhání, vysoko ctné v humanistickém příklonu k žákům, které však při svém nereflexovaném mocenském rozměru na úrovni tvorby identit, může přispívat ke komplementárnímu podržení rolí (pomáhající-bezmocný) a ve svém důsledku brzdí rozvoj žádoucí autonomie a autoregulace v souladu s vytyčovanými výchovnými cíli. **Existuje i pomáhání, které nepomáhá** (Gjuričová, Kubička, 2003). Užívání nových pojmenování nemohou nahradit hlubší porozumění tomu, že koncepce psychologické normality a abnormality nejsou fakta o lidech, ale sociální konstrukce, abstraktní koncepty vytvářené členy odborné veřejnosti (Skorunka, 2009). Rozvíjení citlivosti v používání jazyka a reflexe způsobů, jakými je jeho užíváním konstruována realita považují za žádoucí a snad i za možné, nebude-li se stupňovat institucionální tlak na snižování kontaktní výuky v přípravě budoucích učitelů. Předpokladem rozvoje v této oblasti zůstává pěstování zkušenosti přímé interakce, dialogu.

Literatura

- Anderson, H. (2009). *Konverzace, jazyk a jejich možnosti. Postmoderní přístup k terapii*. Brno: NC Publishing.
- Auger, M.-T., Boucharlat, Ch. (2005). Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál.
- Červenka, K. (2004). Stigmatizace, morální netečnost a expertní pojmy: možné uchopení fenoménu displacement/vymístění. *Sociální studia*, č. 2, s. 215-229.
- Gjuričová, Š., Kubička, J. (2003). *Rodinná terapie: Systemické a narativní přístupy*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Chvála, V., Trapková, L. (2003). Osm kroků externalizace v narativní terapii. *Konfrontace: Časopis pro psychoterapii* 14, č. 4, s. 205-208.
- Kouřilová, S. (2009). Strukturální přístup k sociálním reprezentacím. *E-psychologie [online]*. 3(2), 49-58 [cit. 24.1.]. Dostupný z [www.http://e-psychologie.eu/pdf/kourilova.pdf](http://e-psychologie.eu/pdf/kourilova.pdf).
- Monatová, L. (1998). *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido.
- Plichtová, J. (2002). *Metody sociální psychologie zblízka. Kvalitativní a kvantitativní skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média.
- Skorunka, D. (2009). Sociální konstrukcionismus a psychoterapie. *Psychoterapie [online]*. č.3-4, s.192-200. [cit. 24.1.]. Dostupné z: http://www.narativ.cz/files/pictures/clanky/socialni_konstrukcionismus_a_psychoterapie_skorun_4bf6732e78.pdf
- Skorunka, D. (2010). Narativita a psychoterapie. In Vybíral, Z., Roubal, J. (eds.), *Současná Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 561-582.
- Vágnarová, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova.