

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra pedagogiky a psychologie  
**Studijní program:** Učitelství pro základní školy  
**Studijní obor:** Profesní studium pro 2. stupeň základní školy

**PORUCHY CHOVÁNÍ NA 2. STUPNI  
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**  
**BEHAVIORAL DISTURBANCES IN  
LEARNERS OF LOWER SECONDARY SCHOOL**

**Diplomová práce:** 09-FP-KPP-61

**Autor:**

Darina LACHMANOVÁ

**Podpis:**

---

**Vedoucí práce:** Mgr. Oto Dymokurský

**Konzultant:** doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
148	50	0	26	45	3+CD

V Liberci dne 28. 4. 2011

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Darina Lachmanová

adresa: Příkop 47  
471 24, Mimoň

studijní obor: Učitelství pro 2. st. ZŠ (AJ-DJ)  
(kombinace)

Název DP: **Poruchy chování na 2. stupni základní školy**

Název DP v angličtině: Behavioral Disturbances in Learners of Lower Secondary  
School

Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský

Konzultant:

Termín odevzdání: Květen 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20. 9. 2010

\_\_\_\_\_

děkan

\_\_\_\_\_

vedoucí katedry

Převzal (diplomant): \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis: \_\_\_\_\_

Název DP: Poruchy chování na 2. stupni základní školy  
(Behavioral Disturbances in Learners of Lower Secondary School)

Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský

Cíl: Komplexní analýza nejrozšířenějších poruch chování na 2. stupni základních škol ve velkoměstě a maloměstě

Požadavky: 1) prostudování dostupné odborné literatury a zpracování teoretické části  
2) stanovení hypotéz a vytvoření metod pro jejich ověření  
3) provedení praktické části

Metody: 1) nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce  
2) rozbor vybraných kazuistik

Literatura: AUGER, Marie – Thérèse. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-907-0  
BENDL, Stanislav. Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci. Praha: ISV, 2004. ISBN: 80-86642-36-4  
KEOGH, Barbara: Temperament ve třídě. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9  
KYRIACOU, Chris. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3  
TRAIN, Alan. Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2  
VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Poruchy chování na 2. stupni základní školy  
**Jméno a příjmení autora:** Darina LACHMANOVÁ  
**Osobní číslo:** P06100168

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne 28. 4. 2011

---

Darina LACHMANOVÁ

## **Poděkování**

Především bych chtěla poděkovat Mgr. Otovi Dymokurskému za cenné rady a pomoc, které nemalou měrou přispěly k napsání této diplomové práce. Chtěla bych také poděkovat své rodině za podporu a pomoc v době studia a během psaní této práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá výskytem poruch chování u žáků na 2. stupni základní školy, zejména jejich příčinami, klasifikací a řešením. Šetření má za úkol zmapovat a porovnat výskyt nejrozšířenějších poruch chování u žáků na 2. stupni základní školy ve velkoměstě a maloměstě.

**Klíčová slova:** poruchy chování, žák, třídní učitel, 2. stupeň základní školy, velkoměsto, maloměsto

## **Summary**

The diploma thesis deals with the occurrence of behavioral disturbances in learners of lower secondary school, especially their causes, classification and solution. The main task of the enquiry is to map and compare the occurrence of the most widespread behavioral disturbances in learners of lower secondary school in a city and a town.

**Key words:** behavioral disturbances, learner, class teacher, lower secondary school, city, town

## **Zusammenfassung**

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit Vorkommen von Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, insbesondere deren Ursachen, Klassifikation und Lösung. Die Forschungsaufgabe hat zum Ziel, das Auftreten der häufigsten Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe in einer Großstadt und einer Kleinstadt zu erfassen und zu vergleichen.

**Schlüsselwörter:** Verhaltensstörungen, Schüler, Klassenlehrer, Sekundarstufe, Großstadt, Kleinstadt

## OBSAH

1. ÚVOD .....	11
2. VYMEZENÍ POJMU PORUCHY CHOVÁNÍ .....	12
2.1 Dělení poruch chování – klasifikační systémy.....	14
2.1.1 Poruchy chování dle diagnostického systému MKN-10.....	16
2.1.2 Poruchy neagresivní a agresivní podle Vágnerové .....	21
2.1.2.1 Neagresivní poruchy chování.....	22
2.1.2.2 Agresivní poruchy chování .....	25
2.2 Charakteristika dítěte s poruchou chování .....	29
3. PŘÍČINY PORUCH CHOVÁNÍ .....	35
3.1 Biologické faktory.....	36
3.2 Psychické faktory .....	37
3.3 Sociální faktory .....	39
3.3.1 Rodina .....	39
3.3.2 Škola.....	41
3.3.3 Parta .....	42
3.3.4 Média .....	43
4. MOŽNOSTI UČITELŮ V PRÁCI SE ŽÁKEM S PORUCHOU CHOVÁNÍ.....	45
4.1 Zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon.....	45
4.2 Vyhlášky č. 72/2005 Sb. a č. 73/2005 Sb. ....	48
4.3 Metodické pokyny.....	49
5. ŘEŠENÍ PORUCH CHOVÁNÍ .....	53
5.1 Prevence poruch chování .....	53
5.2 Farmakoterapie.....	55
5.3 Psychoterapie .....	56
5.4 Spolupráce s odbornými institucemi .....	57
5.5 Řešení ve škole.....	59
5.6 Řešení v rodině.....	60
6. ŠETŘENÍ .....	63

6.1 Cíl, metoda šetření a hypotézy .....	63
6.1.1 Cíl šetření .....	63
6.1.2 Metoda šetření .....	63
6.1.3 Stanovené hypotézy .....	65
6.2 Charakteristika vzorku .....	66
6.2.1 Velkoměsto .....	66
6.2.2 Maloměsto .....	67
6.3 Výsledky šetření .....	69
6.3.1 Vyhodnocení získaných dat u jednotlivých otázek .....	69
6.4 Vyhodnocení hypotéz .....	112
7. DISKUSE .....	119
8. ZÁVĚR .....	124
SEZNAM POUŽITÉ LITERAURY A ZDROJŮ .....	126
PŘÍLOHY .....	131
PŘÍLOHA 1 – Kazuistika žáka s poruchovým chováním – verbální agrese a agresivní projevy .....	132
PŘÍLOHA 2 – Dotazník pro třídní učitele .....	138
PŘÍLOHA 3 – Tabulky .....	141



## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
AJ	anglický jazyk
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
BI	biologie
CNS	centrální nervová soustava
č.	číslo
č.j.	číslo jednací
ČR	Česká republika
DJ	dějepis
et al.	a jiní, a kolektiv
Fy	fyzika
HTTP	internetový protokol určený pro výměnu hypertextových dokumentů
HV	hudební výchova
CH	chemie
INF	informatika
ISBN	mezinárodní standardní číslo knihy
M	matematika
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. Revize
MS	Microsoft
N	absolutní četnost
např.	například
NJ	německý jazyk
odst.	odstavec
OV	občanská výchova

popř.	popřípadě
pov.	povinností
probl.	problémových
resp.	respektive
RJ	ruský jazyk
s.	strana/stran
Sb.	sbírky
sit.	situačních
srov.	srovnej
SZO	Světová zdravotnická organizace
šk.	školního
TV	tělesná výchova
tzv.	tak zvaný
VV	výtvarná výchova
vyd.	vydání
vyuč.	vyučování
WWW	aplikace internetového protokolu HTTP
Z	zeměpis
ZŠ	základní škola
§	paragraf
%	procenta/relativní četnost

## 1. ÚVOD

V současné době se stále častěji setkáváme s pojmem poruchy chování. Ve společnosti jsou poruchy chování vnímány jako nežádoucí jev, protože se vymykají již zavedeným normám, které jsou společností akceptovány. Já jako budoucí pedagog se s nimi pravděpodobně setkám u svých žáků.

Mnoho odborníků a pedagogů se snaží poruchám chování co nejlépe porozumět, aby tak mohli poskytnout nejlepší péči těm, u kterých se projevují. Musíme znát jejich příčiny, klasifikaci, charakteristiky, způsoby prevence a řešení, o nichž nám poskytne nejvíce informací odborná literatura a další zdroje. A právě to je obsahem teoretické části diplomové práce.

Za teoretickou částí následuje praktická část, která je zpracována prostřednictvím dotazníkového šetření, jehož cílem je analýza nejrozšířenějších poruch chování na 2. stupni základních škol.

Protože jsem absolvovala praxi na základních školách jak ve velkém městě, tak na malém městě, setkala jsem se s různými žáky a s jejich mnoha problémy v chování. Proto v šetření budu porovnávat výskyt poruch chování na základních školách ve velkoměstě a maloměstě a zaměřím se na rozdíly, které z šetření vyplynou. V příloze diplomové práce poskytnu vybranou kazuistiku, ve které je stručně popsán žák s poruchou chování, který navštěvuje jednu ze základních škol na maloměstě.

## 2. VYMEZENÍ POJMU PORUCHY CHOVÁNÍ

Německý básník a prozaik Johann Wolfgang von Goethe (in Citaty.cz, 2011) vidí chování jako: „*zrcadlo, v němž každý ukazuje svůj obraz.*“ Britský historik Edward Gibbon (in Citaty.cz, 2011) k chování píše: „*Každý člověk má dvojí vychování: jedno, jehož se mu dostává od jiných a druhé, důležitější, které si dává sám.*“

Z pedagogického hlediska lze chování charakterizovat takto: „*Souhrn všech vnějších projevů člověka, tedy reflexních reakcí, pohybů, činností, jednání. Zahrnuje složky vrozené i naučené, složky záměrné a bezděčné, adaptivní a maladaptivní, útočné i obranné, verbální i nonverbální, sociální i antisociální apod. U člověka je výsledkem vnitřních stavů, sociálních podmínek, záměrného i nezáměrného působení, situace.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 79)

„*Chování zahrnuje všechny pohyby, reakce, úkony, člověka, jeho „vnější činnost“ a její složky. Chování lze pozorovat, registrovat, s pomocí přístrojů, měřit. Chování zahrnuje také výrazové pohyby: mimiku a gestikulaci projevující radost, překvapení, rozmrzelost atd.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 23)

Chováním se zabývají behaviorální vědy, jejichž centrem zájmu je zejména chování lidí.

S chováním velmi úzce souvisí dodržování normy, kterou stanovuje společnost. „*Norma je obecné pravidlo pro posouzení určitého jevu.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 350) Rozlišujeme normu kulturní: „*Společenské pravidlo, hodnota či standard vytyčující chování, které je v rámci dané kultury považováno za přijatelné a vhodné.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 352) a normu sociální: „*Společensky závazný způsob chování příslušníků určité skupiny. Dodržování normy je podporováno a posilováno a její nedodržování je trestáno a tlumeno.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 352)

Po vymezení pojmů chování a norma nyní poukážu na vybrané definice poruch chování.

V pedagogickém slovníku najdeme následující charakteristiku: „*Projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy. Vyskytují se hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení. K jejich vzniku přispívá vliv nevhodného nebo nedostatečného výchovného působení a sociální vlivy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 170)

Psychologický pohled, reprezentovaný např. Vágnerovou (1997, s. 67), vidí poruchy chování následovně: „*Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně na úrovni svých rozumových vlastností.*“

„*Dle MKN-10 jsou poruchy chování charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je-li takové chování u daného jedince extrémní, mělo by porušovat sociální očekávání přiměřené věku, a proto být závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci.*“ (Světová zdravotnická organizace, 1992, s. 232)

Poruchy chování jsou hlavním předmětem zájmu speciálně pedagogické disciplíny, etopedie (z řeckého *éthos* – mrav, *paideia* – výchova). Etopedie se zabývá edukací, reedukací a zkoumáním jedinců s poruchami chování a emocí, formami a prostředky edukačních aktivit, ovlivňující jejich chování (Vojtová, 2008). Rozsah etopedie je rozšířen také na prevenci poruchového chování. V etopedii se považují poruchy chování za projev funkční defektivy jedince (Vitásková, 2005). Cílem etopedie je resocializační proces, jenž má změnit hodnotovou orientaci jedince a který má tohoto jedince postupně začlenit do společnosti. (Vocilka, 1994, in Pešatová, 2007)

V dětském věku se o poruchách chování nedá ještě mluvit, protože v tomto období děti zkouší, co si můžou dovolit a co ne. Hlavně z toho ještě nemají rozum, a proto si neuvědomí, že dělají něco špatně. Krok za krokem s pomocí rodiny, školy, kamarádů a dalších se všechno učí a poznávají. Proto jsou v pozdějším věku schopny rozlišit, že to, co dělají, je správné nebo špatné. MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992) uvádí, že při posuzování přítomnosti poruchy chování, by měl být brán v úvahu vývojový stupeň dítěte, protože projevy chování tříletých či

sedmiletých dětí jako např. výbuchy zlosti či násilné činy, nemohou být brány jako kritéria pro diagnostikování poruch chování, protože to nemohou nijak ovlivnit. Podle Vágnerové (1997) se o poruchách chování mluví až ve středním školním věku. V některých případech se můžou objevit už v dřívějším období, a to u dětí disponovaných nebo během nepříznivých okolností.

Pro diagnostikování poruch chování je nutné sledovat symptomy, kterými se poruchové chování vyznačuje. Pešatová (2006) uvádí symptomy jako agrese k lidem a zvířatům, destrukce majetku a vlastnictví, nepoctivost či krádeže, aj. MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992) píše o dalších symptomech jako např. opakované lhaní, mimořádně časté a intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování, trvalá silná neposlušnost, zakládání ohně, chození za školu a jiné. Uvádí také, že diagnóza poruch chování by se neměla stanovit, pokud toto chování netrvá šest měsíců nebo déle.

## 2.1 Dělení poruch chování – klasifikační systémy

Existuje několik různých klasifikací poruch chování. V následující kapitole bych chtěla nastínit stručný přehled klasifikačních systémů poruch chování. V rámci dvou podkapitol bych pak ráda přiblížila dva klasifikační systémy, které považuji za důležité a přehledné pro praxi.

Jednou z klasifikací, se kterou se v odborné literatuře setkáváme, je klasifikace poruch chování na disociální, asociální a antisociální. (Hartl, Hartlová, 2000, in Pešatová, 2006)

- a) Disociální chování: Chování, vymykající se běžným sociálním normám. Mezi poruchy disociálního charakteru patří např. zlozvyky, neposlušnost, neukázněnost, vzdorovitost, negativismus či lhavost. (Vításková, 2005)
- b) Asociální chování: Chování nespolečenské, které neodpovídá mravním normám dané společnosti. Nedosahuje ale ještě úrovně ničení společenských hodnot jako u chování antisociálního. K asociálním poruchám se řadí poruchy

jako záškoláctví, útěky, toulavost, autoagrese, sebevraždy. (Vitásková, 2005)

- c) Antisociální chování: Uvědomované protispolečenské chování kriminálního charakteru, jež zahrnuje veškeré protispolečenské jednání dané trestním řádem společnosti. Mezi antisociální poruchy patří delikvence mladistvých, agrese, vandalismus, krádeže, organizovaný zločin či toxikomanie. (Vitásková, 2005)

Vitásková (2005) k této klasifikaci poruch chování dodává, že v současnosti neodpovídá společenskému standardu a její terminologie také neobjasňuje hlavní podstatu těchto poruch.

Vitásková (2005) dělí klasifikace podle několika hledisek. Klasifikace podle závažnosti a stupně společenského narušení již uvedena byla.

Dále je možné klasifikace dělit podle věku, a to dvěma způsoby:

- a) 1) Poruchy typické pro určité věkové období
- 2) Poruchy vyskytující se ve všech nebo více věkových obdobích
- b) 1) Dětská delikvence (prekriminalita) – období od 6–15 let
- 2) Juvenilní delikvence (delikvence mladistvých) – období 15-18 let
- 3) Kriminalita dospělých – období 18 a více let

Poslední klasifikaci Vitásková (2005) dělí vzhledem ke školnímu věku. Využívá například klasifikaci podle Myschkera (in Vojtová, 2004), který zohledňuje jak školní prostředí, tak psychiatrické hledisko:

- a) Poruchy chování s externími vlivy (agrese, hyperaktivita aj.)
- b) Poruchy chování s interními vlivy (strach, komplex méněcennosti, úzkostnost aj.)
- c) Nezralé sociální vztahy (snížená schopnost koncentrace, snížená výkonnosti aj.)
- d) Socializovaná delikvence (násilnické jednání, vznětlivost, nezodpovědnost aj.)

Podle Malé (in Pešatová, 2006) lze dělit poruchy chování, vycházející z MKN-10, následovně.

- a) Poruchy s lepší prognózou: Tyto poruchy jsou buď reakcí na určitá prostředí, např. porucha chování ve vztahu k rodině, nebo vznikají při skupinových aktivitách, např. socializovaná porucha chování.
- b) Poruchy se špatnou prognózou: „*Poruchy se špatnou prognózou jsou víceméně trvalé a kontinuální. Kontinuita poruchy jde od poruch chování v předškolním věku, přes disharmonický vývoj osobnosti s nesocializovanou poruchou chování v adolescenci do disociální psychopatie v dospělosti:*“ (Pešatová, 2006, s. 36) Mezi tyto poruchy patří např. nesocializovaná porucha chování, porucha opozičního vzdoru a dezinhibovaná příchyllost v dětství.

### **2.1.1 Poruchy chování dle diagnostického systému MKN-10**

Výzkum klasifikace dle diagnostického systému MKN-10 podnítila a řídila Světová zdravotnická organizace (*World Health Organisation*). V průběhu 20. století proběhla řada setkání mnoha představitelů vědních oborů z různých zemí, zejména v oboru psychiatrie, jejichž úkolem bylo zlepšit klasifikaci a diagnostiku duševních poruch. Světová zdravotnická organizace (dále jen SZO) řídila výzkumy v oblasti klasifikace, diagnostiky, vytvořila postupy pro hromadné hodnocení vyšetření aj. Výsledkem konzultací mnoha odborníků byl návrh na zlepšení klasifikace duševních poruch. (Daňková, 2009)

20. století postupně zvyšovalo požadavky na zlepšení psychiatrické klasifikace a diagnostiky. Z toho důvodu procházela MKN řadou revizí, kdy poslední desátá revize se pro 20. století považuje za definitivní ukončení snah odborníků, kteří vytvořili jasná kritéria pro klasifikaci duševních poruch a poruch chování. Schválena byla v roce 1990 a zavedena byla roku 1993.

10. revize MKN obsahuje 3 díly:

1. Tabelární seznam. Obsahuje vlastní klasifikaci na úrovni třímístných a



čtyřmístných kódů (příp. u některých diagnóz i se specifikací na 5. místě)

2. Instrukční příručka. Shrnuje instrukce jakým způsobem klasifikaci používat, obsahuje pravidla pro kódování nemocnosti a úmrtnosti, zahrnuje důležité definice. Neobsahuje pokyny o diagnostice nemocí o přiřazení správného kódu MKN.
3. Abecední seznam. Obsahuje abecední seznam položek pro snazší orientaci v klasifikaci. (Daňková, 2009)

Od schválení MKN-10 až po současnost probíhá aktualizace této revize. V České republice proběhla také její aktualizace, protože tato klasifikace je zde používána téměř všemi praktickými lékaři, takže o její důležitosti není pochyb. (Daňková, 2009)

MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992) klasifikuje a diagnostikuje několik kategorií poruch. Kategorie, jež je v centru mého zájmu, se přesně nazývá: **Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci**. Pod touto kategorií se nachází několik sekcí poruch chování a emocí, kdy každá z nich má svoje číselné označení v rozmezí od **F90-F98**:

**F90 Hyperkinetické poruchy**

**F91 Poruchy chování**

**F92 Smíšené poruchy chování a emocí**

**F93 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství**

**F94 Poruchy sociálních vztahů se vznikem specifickým pro dětství a adolescenci**

**F95 Tikové poruchy**

**F98 Jiné poruchy chování a emocí začínající obvykle v dětství a v adolescenci**

**F99 Duševní porucha jinde nespecifikovaná**

Dále bych se ráda věnovala už jen kategorii **F91 Poruchy chování**, protože

souvisí s tématem diplomové práce. V této kategorii rozlišujeme následující poruchy:

**F91.0** Porucha chování ve vztahu k rodině

**F91.1** Nesocializovaná porucha chování

**F91.2** Socializovaná porucha chování

**F91.3** Porucha opozičního vzdoru

**F91.8** Jiné poruchy chování

**F91.9** Porucha chování nespecifikovaná

Každá porucha je přesně charakterizována a doplněna o diagnostická vodítka, jež pomáhají správně stanovit poruchu, kterou jedinec trpí. Na začátku bych chtěla uvést, že všechny tyto kategorie musí splňovat obecná kritéria pro diagnostikování poruch chování a poté musí splňovat kritéria konkrétních poruch chování. Těmito obecnými kritérii jsou, když jedinec (Světová zdravotnická organizace, 1992):

- a) má neobvykle časté a těžké výbuchy zlosti,
- b) často se hádá s dospělými,
- c) často odmítá žádosti dospělých nebo porušuje pravidla,
- d) často dělá věci, které obtěžují jiné lidi,
- e) obviňuje jiné ze svých chyb nebo špatného chování,
- f) často se uráží,
- g) často se zlobí a rozčiluje,
- h) je zlomyslný a pomstychtivý,
- i) často lže nebo porušuje sliby, aby získal výhody či pozornost,
- j) často vyvolává rvačky,
- k) používá zbraň, která může jiným lidem způsobit poranění,
- l) i přes zákaz rodičů zůstává venku po setmění,
- m) projevuje tělesnou krutost k jiným lidem a ke zvířatům,
- n) schválně ničí majetek jiných,
- o) schválně zakládá požáry s rizikem, že způsobí vážnou škodu nebo s úmyslem ji způsobit,
- p) krade předměty bez konfrontace s obětí buď doma, nebo mimo domov,

- q) chodí často za školu,
- r) alespoň dvakrát utekl z domova rodičů či náhradního domova, nebo aspoň jednou utekl na více než jednu noc,
- s) spáchá zločin, kde dochází ke konfrontaci s obětí,
- t) nutí jinou osobu k sexuální aktivitě,
- u) často tyranizuje jiné,
- v) vnikne do domu, budovy nebo auta někoho jiného.

Teď bych se chtěla věnovat charakteristice kategorií poruch chování, které jsou doplněny o kritéria pro jejich diagnostikování. Světová zdravotnická organizace (1992) je charakterizuje následovně:

#### **F91.0 Porucha chování vázaná na vztahy k rodině**

Tato porucha zahrnuje prvky disociálního či antisociálního chování, které jsou namířeny přímo na domov nebo na členy rodiny. Porucha není doprovázena jen narušeným vztahem dítěte a rodiče, ale také např. častými krádežemi v domově, jež jsou namířené proti členům domácnosti nebo úmyslným destrukčním chováním (např. trhání šatů, vyřezávání do nábytku, aj.) opět namířeným proti někomu z rodiny.

Aby mohla být u nějakého jedince diagnostikována tato porucha, nesmí se u něho vyskytnout jiná porucha chování mimo rodinu a jeho vztahy mimo rodinu by měly být normální.

#### **F91.1 Nesocializovaná porucha chování**

Tato porucha v sobě nese prvky disociálního či agresivního chování, které se ještě kombinují s výrazným narušením vztahů jedince k ostatním dětem.

Hlavním znakem této poruchy je pasivita v rámci zapojení se do skupiny vrstevníků. Jedinec má problémy navázat vztahy s ostatními, není oblíbený u ostatních dětí, nemá moc přátel či trpí nedostatkem empatie. Zároveň nemá dobré vztahy také s dospělými, a pokud se nějaké dobré vztahy k dospělým objeví, tak

mezi nimi chybí důvěra.

Jedinec s tímto chováním se projevuje činy, jakými jsou např. tyranizování slabších, mnoho rvaček, nadměrná neposlušnost, hrubost, nespolupráce, odmítání autority. Nejvíce se tato porucha objevuje ve škole, ale projevuje se také v jiných prostředích.

### **F91.2 Socializovaná porucha chování**

Tato kategorie zahrnuje prvky disociálního a agresivního chování, ale oproti předcházející poruše nemají jedinci s touto poruchou problém najít si kamarády ve stejné věkové skupině. Jsou členy delikventně zaměřených part, kde se jejich chování může nebo nemusí projevovat. Mívají také špatné vztahy s dospělými, což ale neplatí pro všechny jedince.

Jedinci s tímto chováním se projevují činy jako skupinová delikvence, přečiny s partou, krádež za účasti druhých, záškoláctví a jiné. Nejvíce se porucha projevuje v prostředí mimo rodinu, zejména ve škole.

### **F91.3 Opoziční vzdorovité chování**

MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992) uvádí, že tato porucha se nejvíce objevuje u mladších dětí. Je charakterizovaná vzdorovitým, neposlušným a rozkladným chováním, které není doprovázeno delikventními činy ani vážnými projevy agresivního či disociálního chování.

Pozornost je vyžadována při diagnostice této poruchy u starších dětí, protože jejich jednání je často provázeno prvky disociálního a agresivního chování.

*„Podstatným rysem této poruchy je negativistické, nepřátelské, vzdorovité, provokativní a rušivé chování, jež je mimo rámec normálního chování pro dítě stejného věku, a které nezahrnuje vážnější narušování práv druhých.“* (Světová zdravotnická organizace, 1992, s. 235)

Děti trpící touto poruchou se vyznačují sklony k vzpírání se požadavkům dospělých a k úmyslnému trápení druhých. Bývají zlostné, podrážděné, viní ostatní za své chyby. Nejvýrazněji se tato porucha projevuje v jednání s dospělými a

s vrstevníky.

Následující dvě poruchy **F91.8 Jiné poruchy chování** a **F91.9 Porucha chování nespecifikovaná** chování nejsou MKN-10 (Světová zdravotnická organizace, 1992) blíže charakterizovány a zejména druhá zmíněná porucha není doporučována. Využit by se měla pouze pro poruchy, které splňují obecná kritéria pro diagnostikování poruch chování, ale které nesplňují kritéria konkrétních podtypů.

### 2.1.2 Poruchy neagresivní a agresivní podle Vágnerové

Vágnerová (2004) poukazuje na možnost diferenciací poruch chování dle jejich závažnosti, míry kontinuity či charakteru poruchového chování. Jako prognosticky negativní znak Vágnerová (2004) chápe závažnost a dlouhodobé trvání problémů v oblasti chování a mezilidských vztahů. Tyto problémy jsou signalizací pravděpodobného výskytu pozdějších osobnostních poruch, nejčastěji disociálního typu.

Podle charakteru chování je možné dělit poruchy chování na **agresivní a neagresivní**.

- a) U neagresivních poruch chování dochází k porušování sociálních norem bez projevů agresivity. Řadíme sem např. lhaní, záškoláctví, útěky, toulání a podvádění.
- b) U agresivních poruch chování dochází k násilnému porušování a omezování práv ostatních, proto jsou považovány za závažnější. Vágnerová (2005) uvádí obvyklou interpretaci těchto poruch jako nepřiměřený prostředek uspokojení nějaké potřeby (např. získání něčeho či sebeprosazení). Agresivita může být zaměřená proti lidem, zvířatům a věcem. Řadíme sem šikanu, vandalismus a krádeže.

### 2.1.2.1 Neagresivní poruchy chování

#### a) Útěky a toulání:

Vágnerová (2004) charakterizuje útěk jako jednu z variant obranného a únikového jednání. Jedinec utíká z prostředí, které ho nějak ohrožuje, anebo je pro něj z nějakého důvodu nepřijatelné (rodina, škola či jiné zařízení).

Vágnerová (2005) dělí útěky z domova s ohledem na jejich motivaci a průběh:

- Reaktivní, impulzivní útěky: Jedná se o zkratkovitou reakci na nezvládnutelnou situaci doma nebo ve škole (např. jedinec utíká ze strachu kvůli prospěchu, anebo hrozícímu trestu). Za této situace se jedinec chce vrátit domů.
- Chronické útěky: Takové útěky jsou opakované, plánované a připravované. Velmi často jedinec utíká za určitou osobou a nechce se vrátit tam, odkud utekl. Většinou utíkají jedinci z narušených a nefunkčních rodin, kde trpí citově a jsou týráni a využíváni.

Vágnerová (2004) popisuje toulání jako dlouhotrvající opuštění domova, jež většinou navazuje na útěky. Dítě se toulá z důvodu nedostatečné citové vazby k domovu a k lidem v něm. K toulání se spíše uchylují starší jedinci, kteří jsou schopni se o sebe postarat. Živí se způsoby jako je krádež či prostituce a často se nevyhnou prostředí, kde se dostanou do styku s drogami a alkoholem.

#### b) Podvádění

Vágnerová (2005) dává tuto poruchu do souvislosti se vztahem učitele a žáka, kdy žák nerespektuje autoritu učitele. Podvádění nebývá společností odsuzováno, nýbrž je dokonce tolerováno. Vágnerová (2005) uvádí následující příčiny podvádění, které by měl vzít učitel na vědomí, než začne uvažovat nad trestem:

- Podvod jako nevhodná a sociálně nepřijatelná obranná reakce: V rámci nějaké zátěžové situace, kterou jedinec nezvládá.
- Podvod jako zkratková reakce

- Podvod jako zafixovaný způsob reakce: Jedinec podvádí, když to považuje za vhodné a když se mu to hodí a tudíž podvádí vědomě a bez pocitu viny.

### c) Lhaní

*„Lhaní lze chápat jako jeden ze způsobů úniku z osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak.“* (Vágnerová, 2004, s. 793)

*„Z hlediska učitele je lhaní projevem, který symbolizuje určitou formu respektu k autoritě.“* (Vágnerová, 1997, s. 71)

Vágnerová (1997) mluví o potřebě rozlišit, jestli se v některých případech jedná opravdu o lež. Musíme tu najít úmysl, který je základem pro lež. Pokud tu není, pak se jedná o **smyšlenku (konfabulaci)**. Objevuje se u dětí předškolního věku, které ještě nejsou schopny rozlišit svoje představy od reality.

U mladších dětí se také vyskytuje tzv. **báživá lhavost**. Zde si jedinec vymýšlí příběh, kde ztvárňuje atraktivní roli s cílem upoutat pozornost, anebo si potřebuje uspokojit nějaké potřeby. Při přetrvání do dospělosti se jedná o závažný projev psychické poruchy (syndrom barona Prášila). (Vágnerová, 1997)

Báživá lhavost má tendenci přecházet v **patologickou lhavost**. Jedinci takto se projevující používají lhaní běžně, je to pro ně typické. Patologická lhavost je jedním ze symptomů disociaální poruchy osobnosti. (Vágnerová, 2004)

Jinou variantou lhaní, kterou jedinci používají, je **pravá lež**. V tomto případě si jsou jedinci vědomi, že úmyslně lžou, a to z důvodu:

- touha něčeho dosáhnout,
- ze strachu z trestu,
- nemůže si pomoci a musí lhát. (Vágnerová, 2005)

Kritéria pro hodnocení lži jsou frekvence, tedy jak často jedinec lže, a účel, tedy co ho ke lhaní vedlo.

### d) Záškoláctví

Kyriacou (2005, s. 44) o záškoláctví uvádí: „*Neomluvená nepřítomnost je nepřítomnost, k níž učitel nebo jiný oprávněný zástupce školy své svolení nedal. (...) Pojmem „záškolák“ označuje žáka, který nemá pro absenci legální důvod.*“

Vágnerová (1997, s. 73) uvádí několik definic záškoláctví, které vymezuje na základě důvodu žáka:

*„Z hlediska učitele představuje záškoláctví porušení jednoho ze základních pravidel vymezujících roli školáka, jehož povinností je chodit do školy.“*

*„V některých případech lze záškoláctví charakterizovat jako komplex obranného chování únikového charakteru a jeho cílem je vyhnout se subjektivně neúnosné zátěži, kterou v tomto případě představuje škola.“*

*„V některých případech je záškoláctví projevem nerespektování příslušných sociálních norem. Může být výrazem neochoty nebo neschopnosti akceptovat povinnosti.“*

Rozum (2008) uvádí tyto důvody záškoláctví: nuda ve škole, škola nebaví, chyby a nedostatky v práci učitele, chyby rodičů.

Kyriacou (2005) říká, že v některých případech je velmi těžké posoudit, zda se opravdu jedná o záškoláctví, a proto uvádí pět kategorií, které popisují chování žáka, na jejichž základě se dá určit, zda se jedinec dopouští záškoláctví:

- Pravé záškoláctví: Žák ve škole není, ale rodiče o tom neví.
- Záškoláctví s vědomím rodičů: Žák do školy nechodí, ale rodiče o tom vědí, že k tomu nemá důvod.
- Záškoláctví s klamáním rodičů: Žák řekne rodičům, že je mu špatně, i když ve skutečnosti není, a oni ho nechají doma. Věří mu, aniž by si to nějak ověřili.
- Útěky ze školy: Někdy se mu říká „interní záškoláctví“. Žák chodí do školy, nechá si zapsat přítomnost, ale vyučování se neúčastní. Buď se pohybuje po škole, anebo někam na chvíli odejde.
- Odmítání školy: Žák se bojí chodit do školy např. ze strachu z náročnosti učení, ze strachu ze spolužáků, z deprese, ze školní fobie. Pro rodiče je velmi těžké takového žáka přesvědčit. Zde je těžké posoudit, kdy žák má



opravdu nějakou fobii a kdy se mu prostě nechce. Kolář (2001) uvádí ve shodě s Kyriacou (2005), že tendence k záškoláctví mají oběti šikany a také mají tendenci k nadměrné omluvené absenci, např. řeknou rodičům, že je jim špatně. Tato příčina je ve shodě s kategorií záškoláctví s klamáním rodičů.

V současné době se mnohé české základní školy potýkají s nárůstem záškoláctví, a to buď s vědomím rodičů, anebo bez jejich vědomí. Rodiče omlouvají záškoláctví svých dětí různě, nejčastěji používají onemocnění dítěte podle studie Masarykovy univerzity v Brně. (Zarzycká, 2011) Další odůvodnění jsou např. rodinné důvody (rekreace, prodloužený víkend, hlídání sourozence nebo povinnosti v domácnosti). Škola nemůže prověřit tato odůvodnění, protože za děti jsou zodpovědní rodiče. Škola může takového žáka nějak postihnout, a to třeba důtkou třídního učitele či ředitele školy, anebo to pak končí až u sníženého stupně z chování. Učitelé dodávají, že záškoláctví způsobuje zhoršení prospěchu a zhoršuje sociální vazby v kolektivech. V důsledku záškoláctví může dojít k neklasifikování žáka, který je poté nucen ročník opakovat. Záškoláctví může vést až k páchání drobné kriminality, protože děti nejsou pod dozorem dospělých. V prevenci záškoláctví se přistupuje k práci v terénu, kdy kurátoři pro mládež se strážníky městské policie chodí v době vyučování po lokalitách, kde se mohou takoví žáci vyskytovat. Pak už se přistupuje k trestům v rámci školského zákona a metodického pokynu k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví č.j. 10 194/2002-14.

### **2.1.2.2 Agresivní poruchy chování**

#### **a) Krádeže**

Vágnerová (2005) chápe krádež jako násilné porušení normy respektu k vlastnictví jiné osoby. Záměrnost je jedna z charakteristik krádeže. O krádeži lze mluvit, když jedinec, který se jí dopouští, si uvědomuje, že to, co dělá, je špatné a že

tím porušuje určité sociální normy. Krádež je také někdy spojená s násilím a agresivitou. Rozlišují se krádeže:

- neplánované a příležitostné: Tyto činy nejsou tak závažné. Jedinec je provede impulzivně a neuváženě.
- plánované a předem promyšlené: Jejich závažnost se vyznačuje tím, že jedinec si plně uvědomuje, co dělá. Častěji se objevují ve starším školním věku. Podle Heřmanské (1994, in Vágnerová, 2005) představovaly krádeže ke konci minulého století 38 % všech přestupků u českých školáků a čím dál častěji se objevují u žáků starších 12 let. Nejzávažnější jsou ty krádeže, u nichž se objeví také násilí, a ty, které jsou opakované.

Podle Vágnerové (2005) krádeže mají svůj cíl a jsou nějak motivovány:

- Jedinec krade pro sebe: Dítě krade, protože chce něco, co jinak nezíská, anebo je to prostě ze zoufalství kvůli žízni či hladu.
- Jedinec krade pro druhé: Důvodem krádeže je touha patřit do party nebo si zvýšit prestiž. Jiným důvodem je strach z někoho, kdo nutí krást.
- Jedinec krade, aby demonstroval své kompetence: Důvodem není zisk, ale touha získat postavení v rámci skupiny či party vrstevníků.
- Jedinec krade pro partu nebo s partou: Důvodem je touha prosadit se v partě.

## **b) Vandalismus**

Fischer a Škoda (2009) definují vandalismus jako logicky nezdůvodnitelné poškozování a ničení veřejného a soukromého majetku.

Vágnerová (2005, s. 169) charakterizuje vandalismus jako: „*ničení a poškozování, které se jeví neúčelné a nesmyslné, protože zdánlivě nepřináší žádný užitek ani samotnému aktérovi.*“

Nejčastěji se vyskytuje u adolescentní mládeže, zejména u chlapců. U dívek je tomu naopak, ty se od takového chování distancují. (Sochůrek, 2001a, 2001b) U

dospělých se takový druh chování vyskytuje výjimečně. Pokud se tak stane, pak je to výsledkem řádění davu. (Fischer a Škoda, 2009; Sochůrek, 2001a, 2001b) Když se vandalismu dopustí mladší školáci, pak v jejich případě se spíše jedná o impulzivní, nekorigované projevy, ještě podpořené přítomností dalších vrstevníků. (Vágnerová, 2005)

Jedinci se vandalismu dopouští jak samostatně, tak mnohem častěji ve skupině. Ničí běžně dostupné věci a zařízení, jako např. vnitřky kostelů, vybavení čekáren, železniční vagóny nebo hřbitovy. (Vágnerová, 2005; Sochůrek 2001a, 2001b)

Motivy vandalismu:

- Vyjádření protestu: Jedinec se chce seberealizovat, upozornit na sebe a na své kompetence. (Vágnerová, 2005)
- Revolta proti společnosti, jejím symbolům a hodnotám
- Msta (Sochůrek, 2001a, 2001b)
- Vlastní potěšení a potřeba odreagovat se (Fischer, Škoda, 2009)

Jako typický projev vandalismu se uvádí tvorba graffiti. V naší společnosti je tvorba graffiti zakázaná, ale existují zvláště vyhrazené plochy pro jejich tvorbu, např. v Liberci je taková legální plocha u vlakového nádraží.

V roce 2010 proběhl v Praze na konci školního roku průzkum rizikového chování a bezpečnosti na pražských základních školách. Průzkum se uskutečnil pod záštitou Magistrátu hlavního města Prahy. Cílem průzkumu bylo zjistit míru rizikového chování žáků druhého stupně základních škol a zjistit jak nastavit adekvátní opatření, aby se některé problémy úspěšně vyřešily. Zaměřil se na oblast projevů rizikového chování, aby tak zjistil současnou situaci. Průzkum např. ukázal, že už každý pátý školák kradl v obchodě, že se na školách ve velké míře objevuje šikana a také že téměř polovina dotazovaných žáků se už setkala s fyzickým násilím a nadpoloviční většina s výsměchem či ponižováním. Učitelé dle průzkumu považují za nejrozšířenější problémy žáků kouření, agresivitu, záškoláctví a krádeže. Polovina z nich také přiznala, že nemá odpovídající vzdělání, jak by měli toto rizikové chování

řešit. (Blažek, 2011)

### c) Šikana

*„Šikanování je fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými. Probíhá buď v dyádě, anebo ve skupině.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238)

*„Šikanování lze definovat jako násilné ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.“* (Vágnerová, 1997, s. 82)

Bendl (2003) šikanu charakterizuje jako fyzické či psychické, popř. kombinované ponižování, až týrání slabších jedinců silnějšími. Cílem tohoto chování je ublížit, ohrozit či zastrašit jiného člověka nebo skupinu lidí. K základním typům šikany řadí slovní agresi (urážky, pomluvy, zesměšňování), fyzickou agresi (bití, týrání), příkazy, krádeže, ničení věcí.

Se šikanou se můžeme setkat prakticky kdekoliv, v armádě, ve vězení, na internátech, na základních a jiných školách. Může potkat každého z nás, jak slabšího žáka s horším prospěchem, tak i premiantku třídy.

Olweus (in Vágnerová, 1997) uvádí rozlišení šikany:

- skrytá: Projevuje se sociální izolací a vyloučením oběti ze skupiny vrstevníků.
- zjevná:
  - 1) fyzické násilí a ponižování: strkání, bití, skákání po oběti
  - 2) psychické ponižování a vydírání, donucení ke konzumaci něčeho nedobrého, ke kouření
  - 3) destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti: ničení věcí, trhání sešitů.

Kolář (2001) poukazuje, že na šikanování je třeba se dívat ze tří praktických hledisek:

- Šikanování jako nemocné chování: Jeden nebo více žáků úmyslně,

většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužačku za použití agrese a manipulace. V praxi asi nejčastější.

- Šikanování jako závislost: Agresor se snaží skrýt svůj strach tím, že strach vyvolá u druhých. Agresor se vyžívá ve strachu oběti.
- Šikanování jako porucha vztahů ve skupině: Není to věc pouze mezi agresorem a obětí, vždy se odehrává v rámci nějaké skupiny. Šikana se postupně vyvíjí, až se na stranu agresora přidá většina a přijme postoje a normy šikanování.

Kolář (2001) charakterizuje pět stádií tohoto onemocnění:

1. stadium: zrod ostrakismu – zárodečná podoba šikany
2. stadium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace – vytváří se skupina, která se zaměřuje na nejslabšího
3. stadium: klíčový moment – vytvoření jádra – zde se rozhoduje, jestli se počáteční stadium přehoupne do stadia pokročilého
4. stadium: většina přijímá normy agresora – pokud není nikdo, kdo by tomu zabránil, tak většina akceptuje normy skupiny a přidá se na stranu agresora
5. stadium: totalita neboli dokonalá šikana – skupina agresorů už bez jakýchkoli zábran tyranizuje své oběti, a to s podporou ostatních.

## 2.2 Charakteristika dítěte s poruchou chování

V následující kapitole bych chtěla popsat dítě s poruchou chování na 2. stupni základní školy, protože pro diplomovou práci je tato skupina klíčová. V první řadě bych se ráda věnovala popisu tohoto jedince z vývojového hlediska a poté charakteristice jedince s poruchou chování.

Z vývojového hlediska se jedinec na 2. stupni základních škol nachází v období nazvaném **prepuberta** (od 11 do 13-14 let), potom nastupuje **puberta** (od 13 do 15 let) a po pubertě nastupuje **adolescence** (od 15 do 20 let). Vágnerová

(2004) uvádí, že při hodnocení projevů poruch chování je nutné brát v úvahu vývojové hledisko, protože zejména v mladším školním věku se ve většině případů jedná spíše o přechodné výkyvy v chování. Uvádí, že se o poruchách chování mluví zejména až ve středním školním věku. Heřmanská (1994, in Vágnerová, 2004) uvádí, že četnost poruch chování stoupá s věkem, zejména ve věku mezi 9. a 13. rokem. Tato období lidského dospívání charakterizují Čáp a Mareš (2001) takto.

**Prepuberta** (od 11 do 13-14 let) je období přecházení od dětství k dospívání. Objevují se první náznaky pohlavního dospívání. V tomto období dochází k navazování kamarádských vztahů, mladiství se začleňují do skupiny vrstevníků, učí se komunikaci, empatii, vzájemné pomoci, spolupráci. Jedinci v tomto věku se chtějí stát členy vrstevnické skupiny, jež si vytváří vlastní normy. Jedinec, který tyto normy nepřijme, je odmítán. V případě, že je odlišný nebo nějak vybočuje, stává se terčem útočného chování party. V tomto věku se objevuje mezi žáky šikana. (Vágnerová, 2004) V tomto věku se objevuje tendence lhát a podvádět. Žáci ze solidarity ke skupině odmítají žalovat. Někdy se dostanou do situace, kdy se musí rozhodnout, komu co poví a na čí stranu se postaví. (Vágnerová, 2001) Pravděpodobněji se postaví na stranu vrstevníků, a to buď ze strachu anebo ze solidarity.

Po prepubertě nastupuje **puberta** (od 13 do 15 let). V tomto období probíhají důležité biologické změny. Z hlediska chování jsou jedinci náladoví, podráždění, snadno unavení a tyto změny také ovlivňují prostředí. Dívky dospívají v ženu a chlapci se také mění, i když pomaleji než dívky. Pokračuje zde další začleňování se do skupiny vrstevníků. V tomto období se jedinci více odpoutávají od rodiny, bouří se proti autoritám a společenským normám. V některých případech jde pouze o hledání identity, ale v jiných se už objevuje poruchové chování v podobě vandalismu, krádeží a počátků delikvence. (Vágnerová, 2004)

Na konci školní docházky u žáků 2. stupně nastupuje období **adolescence** (od 15 do 25 let) je charakterizovaná sice jako klidnější období než puberta, ale není bezproblémové. Jedinci pokračují ve formování své identity, nachází se na hranici od přechodu z dětství do dospělosti.

Dále bych se chtěla věnovat charakteristice žáka s problémovým a poruchovým chováním.

Ne všichni autoři mluví o žákovi s poruchou chování, ale o problémovém žákovi. Augerová a Boucharlatová (2005) charakterizují problémového žáka na základě dotazování začínajících učitelů, kteří absolvovali praxi na základních školách. Z dotazování vyplynulo, že učitelé považují za problémové dva typy žáků:

- 1) žáci, jež vyrušují při hodině
- 2) žáci, jež odmítají pracovat.

V případě žáka, který vyrušuje během hodiny, mluví o:

- a) neklidným žákovi: Takový žák je neposedný a neklidný a má problémy soustředit se na práci.
- b) konfliktním žákovi: Tento jedinec odmítá poslechnout příkazy učitele a vyvolává konflikty v situacích, které se ho nějak dotýkají. Je konfliktní také v případech, které ho nijak nepoškozují, ale on to tak nevidí.
- c) provokujícím žákovi: Vyrušuje během hodiny a dělá ze sebe „třídního šaška“, a to jen pro pobavení ostatních.
- d) agresivním žákovi: Agresivita a násilné sklony se u takového jedince projevují často jako reakce na poznámku či příkaz, které způsobí u žáka odmítavou reakci.

V případě žáka, jenž odmítá pracovat, charakterizují podoby, které jeho odmítání může mít, např. odmítnutí jít k tabuli, vypracovat cvičení, spolupracovat, odpovídat na otázky, nosit pomůcky a jiné.

Vojtová (2008) mluví také o žákovi s problémem v chování. Poskytuje nejen jeho charakteristiku, ale také charakteristiku žáka s poruchou chování. Uvádí, že prostřednictvím působení rizikových faktorů se u jedince postupně vyvíjí problém v chování až k závažnějším poruchám chování. Vojtová (2001, in Vojtová 2008) vidí

následující rozdíly mezi problémovým chováním a poruchou chování:

- a) v motivaci nežádoucího chování
- b) v časovém období a v intenzitě nežádoucích projevů chování
- c) ve způsobech podpory a intervence dítěte.

Žák s problémy v chování o svých problémech ví, chtěl by je odstranit. Normy narušuje úmyslně, je to důsledkem jeho konfliktu mezi vnějšími požadavky a jeho vnitřními potřebami. Snaží se své chování napravit, ale většinou zvolí špatnou cestu, jak toho dosáhnout. Problémy jsou spíše krátkodobé, nebo se projevují nahodile. Náprava tohoto chování probíhá prostřednictvím cílených pedagogických opatření v rámci systému a prostředí školy a třídy. Pedagog pomáhá odstranit problémové chování speciálně pedagogickým metodami. (Vojtová, 2008)

Vágnerová (2001) říká, že roli problémového žáka získá jedinec nějak odlišný od běžné normy, a tudíž i od očekávání učitele. Jeho chování a výkon jsou špatné a učitel si s ním neví rady. Učitel se snaží, ale žák nic nedělá a učitele to ještě víc dráždí. Důležitou roli zde má učitelova citlivost vůči určitým projevům v žákově chování, které ho ještě více proti žákovi postaví. Autorka dále mluví o sociálním stigmatu takového jedince, protože tuto roli přijímají ostatní učitelé, kteří respektují názor svého kolegy učitele/učitelky.

Žáka s poruchami chování charakterizuje Vágnerová (2001, in Vojtová, 2008) jako jedince, který není s danými normami v konfliktu, ale úmyslně je ignoruje. Normy porušuje dlouhodobě a čím dál více se projevy poruchového chování prohlubují. Náprava je v tomto případě náročnější než u žáka s problémem v chování. Zde je nutná spolupráce speciálního pedagoga a psychologa s využitím speciálně pedagogických a psychologických metod, které mají dopomoci změnit poruchové chování žáka v chování přijatelné pro společnost. (Vojtová, 2008)

Vágnerová (1997, s. 87) na jiném místě charakterizuje jedince s poruchou chování následovně: „*V osobnosti dítěte s poruchovým chováním lze najít mnohé typické rysy, které podmiňují odlišné adaptační problémy (jde např. o dispozici*



*k impulsivnímu jednání, poruchy citového vývoje, apod.). Tito jedinci mívají problémy v oblasti sociálních vztahů – ty jsou nepříznivě ovlivněny jejich nadměrnou koncentrací na uspokojení vlastních potřeb, nedostatečnou empatií a egoismem. Pocit viny ve vztahu k důsledkům vlastního jednání u nich obyčejně chybí.“*

Vágnerová (1997) dále mluví o důležitosti autoregulace, která u jedinců s poruchami chování bývá nezralá a směřuje především k uspokojování vlastních aktuálních potřeb bez ohledu na okolnosti. Prakticky se u nich neobjevuje pocit viny či zahanbení. Chybí jim dostatečná sebekontrola a sebeovládání (např. najednou neočekávaně vybuchnou a s velkou razancí). Nejsou schopni akceptovat určité normy chování, natož se jimi řídit.

Vágnerová (2005) uvádí, že s osobnostním vývojem těchto jedinců souvisí i preference uspokojování základních psychických potřeb, mezi které patří:

- a) Potřeba stimulace: dominuje zde potřeba velmi intenzivních podnětů (zaměřenost na orální aktivitu a jiné pudové tendence)
- b) Potřeba učení: uplatněna jen v určité oblasti. Důležitou roli zde hraje vlastní obrana a prosazení vlastních potřeb. O věci, které jsou pro ně nezajímavé, nemají prostě zájem. Nechovají se tak, jak to od nich očekává učitel.
- c) Potřeba citové jistoty a bezpečí: tato potřeba je značně neuspokojena. Často jsou citově deprivováni. Chybí jim schopnost empatie, nejsou schopni hlubšího citového vztahu.
- d) Potřeba úniku z aktuálně tíživé, ohrožující situace
- e) Potřeba seberealizace: brání si vlastní identitu a hledají si místo, kde by mohli svoji identitu najít a kde by mohli být úspěšní. Takové místo nejčastěji najdou v partě mezi kamarády.
- f) Potřeba získat žádoucí materiální prostředky: jedinec si vzal to, po čem toužil a jinak toho dosáhnout neuměl.

Bower (1981, in Vojtová, 2008) charakterizuje dítě s poruchou chování

následovně:

- a) Neschopnost se učit
- b) Neschopnost navazovat sociální vztahy s vrstevníky, s učiteli
- c) Nepřiměřené chování, emotivní reakce v běžných podmínkách
- d) Výrazný pocit neštěstí či deprese
- e) Tendence vyvolávat somatické symptomy (jako je bolest, strach), a to ve spojení se školními problémy.

### 3. PŘÍČINY PORUCH CHOVÁNÍ

Zdeněk Rozum (2008) vidí příčiny poruchového chování v otevření se naší republiky světu, ve změnách společensko-ekonomických poměrech. Podle něho došlo k poklesu morálky a snížení právního vědomí a ke zvýšení projevů asociálního chování, což dohromady vidí jako komplex sociálních, pedagogicko-psychologických a biologických příčin.

K nálezům příčiny poruchového chování je důležité se zaměřit nejen na prostředí, ve kterém žák vyrůstá a ve kterém se pohybuje, ale také na žáka samotného a poznat jeho chování v rodině, v partě mezi kamarády, ve škole a ve společnosti mezi cizími lidmi. V různém prostředí se lidé chovají jinak. Například to, co dělám a jak se projevuji doma mezi nejbližšími, si nedovolím ve společnosti mezi lidmi, které neznám, a s partou kamarádů je mé chování také jiné. To znamená, že na mě působí mnohé faktory, které ovlivňují moje chování.

*„Příčiny vzniku poruchového chování mohou být různé, obvykle se zde sčítá nepříznivý vliv většího počtu různých rizik, to znamená, že jde o multifaktoriální podmínění. Tyto faktory mohou být biologické i sociální a působí ve vzájemné interakci.“* (Vágnerová, 2004, s. 781) Faktory je možné dělit několika způsoby.

- a) **Vnitřní faktory:** Mezi vnitřní (endogenní) vlivy patří zejména vrozené dispozice. Každý z nás jsme se narodili s určitými vlastnostmi, na jejichž základě reagujeme na společnost. Mezi další vnitřní faktory patří: temperament, genetické faktory, intelekt, psychologické a biologické faktory.
- b) **Vnější faktory:** Na žáky působí ve velké míře také vnější prostředí jako je rodina, škola, parta, masmédiá, společnost a tyto příčiny patří k vnějším (exogenním) faktorům.

Jako další možnost rozdělení faktorů, majících vliv na vznik poruch chování, se uvádí faktory, jež se dělí podle období, kdy vývoj jedince nějak ovlivnily, resp. poškodily či narušily. Jsou to (Vágnerová, 2004):

- a) **prenatální faktory:** Faktory působící na plod, resp. na matku, která plod nosí. Patří sem genetické faktory, poškození vzniklé rentgenovým zářením nebo úrazem, způsob stravy, závislost matky v době těhotenství nebo nemoci, které prodělá či jimi trpí.
- b) **perinatální faktory:** Faktory působící v době těsně kolem porodu, kdy může dojít např. k poškození mozku. V tomto období je zvýšená zranitelnost organismu dítěte, zejména jeho centrálního nervového systému (Čáp, Mareš, 2001).
- c) **postnatální faktory:** Faktory působící po porodu. Vágnerová (2004) je shrnuje do komplexu biopsychosociálních vlivů, protože na dítě působí mnoho faktorů různého druhu.

V literatuře (Vágnerová, 2005; Matoušek, Kroftová, 2003) se setkáváme s následujícím rozdělením faktorů, které jsou příčinou vzniku poruch chování.

### 3.1 Biologické faktory

V biologických faktorech hraje důležitou roli především genetika. Prakticky všechny osobnostní vlastnosti a zájmy jsou dědičné. Souhrn všech dědičných informací se nazývá genotyp. Jak uvádí Matoušek a Kroftová (2003), tato oblast faktorů není tolik prozkoumaná jako oblast vlivu prostředí (rodina, škola, parta aj.).

Vágnerová (2004) uvádí, že jejich konkrétní projev je ovlivněný působením vnějšího prostředí. Mluví také o důležitosti uvědomění si míry, nakolik jsou odchylky ovlivněny dědičně a nakolik prostředím.

Je důležité poznamenat významnost propojení vlivů prostředí a dědičnosti.

Čáp a Mareš (2001) popisují toto propojení následovně. Rodiče působí na děti svým modelem chování, vzděláním, stylem výchovy, ale také zároveň svými geny, jež ovlivňují vlastnosti a chování rodičů. Tito autoři takto usuzují na základě výzkumů dvojčat, adoptivních dětí a dalších, jejichž úkolem bylo zjistit podíl vlivu dědičnosti a prostředí.

Dědičnost může způsobit sníženou sebekontrolu nebo hyperaktivitu, ale ještě nemusí mít vliv na vznik poruchy chování (např. delikventního jednání). Je ale pravděpodobnější, že dědičnost jen podpoří vliv dalších činitelů, které dohromady ovlivňují vznik poruch chování. (Matoušek, Kroftová, 2003)

Dalším biologickým faktorem je narušení struktury či funkce CNS, jehož příčinou je např. perinatální poškození, úraz hlavy, zánětlivé onemocnění mozku aj. Jedinci s tímto postižením se projevují emoční labilitou, impulzivitou nebo nižší schopností sebeovládání. (Vágnerová, 2005) Poškození CNS vede k narušení různých schopností. Takoví jedinci jsou neklidní, nesoustředění, unavitelní. Mají sklon reagovat impulzivně, jsou dráždiví a labilní. Všechno vede ke zhoršení jejich školní práce a jejich chování. (Vágnerová, 2001)

### **3.2 Psychické faktory**

K těmto faktorům patří osobnost člověka. Jak uvádí Čáp a Mareš (2001), chování a prožívání člověka, kterým se psychologie zabývá, je východiskem směřujícím k poznání osobnosti. K tomu je nutné zkoumat její projevy v chování a prožívání v dalších souvislostech.

Existuje mnoho definic osobnosti. Čáp a Mareš (2001) z množství definic vybrali to, co je společným většině z nich:

- a) Osobnost zahrnuje rozsáhlý soubor, souhrn momentů: vlastností, procesů a stavů, návyků, postojů apod.
- b) Osobnost se vyznačuje uspořádáním, strukturou dílčích momentů. Je to velmi

složité systém.

- c) Osobnost vyjadřuje rozdíly, difference mezi lidmi, popřípadě jedinečnost člověka, jeho odlišnost od ostatních lidí.

Velký vliv na rozvoj osobnosti má opět prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. V případě špatného prostředí se může zvyšovat jeho frustrace, agresivita, dochází k utlumení jeho rozumových schopností. (Matoušek, Kroftová, 2003)

V rámci osobnosti člověka jsou důležité její rysy neboli povahové vlastnosti. Rys osobnosti podle Čápa a Mareše (2001) je psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Je jedinečný pro každého jedince. Rysy jsou vrozené, ale také jsou ovlivněny prostředím, výchovou, učením. Pro pochopení a poznání osobnosti je důležité znát její charakter a temperament, které se navzájem propojují.

Na charakter má vliv hlavně prostředí, má společenský a morální význam. Temperament je určen geneticky a jeho projev je hlavně prostřednictvím citového prožívání. (Čáp, Mareš, 2001).

Barbara Keogh (2007) uvádí, že existuje vztah mezi temperamentem a problémovým chováním. Usuzuje tak na základě četných výzkumů, které byly na toto téma provedeny. Autorka také uvádí, že příliš temperamentní žák a jeho chování mohou být na překážku jednomu učiteli a jinému na druhou stranu mohou vyhovovat, protože se mu s takovým žákem pracuje lépe. Je zde také zdůrazněno, že ne u všech jedinců s obtížným temperamentem se objeví poruchové chování a naopak že u jedinců se zvladatelným temperamentem se takové chování může vyskytnout.

Dalším psychickým faktorem je intelekt. Ten zahrnuje myšlení a vhled. (Čáp, Mareš, 2001) „*Intelekt je souhrn duševních schopností člověka. Jeho základem jsou vrozené vlohy, ale vyvíjí se zráním, učením v konkrétních životních podmínkách, proměňuje se v procesu kognitivní socializace.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 88) Jeho vývoj probíhá celoživotně. Na jeho vývoj má vliv zejména v dětství zrání

organismu, učení, sociální zkušenosti a další. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

### 3.3 Sociální faktory

Sociálních faktorů, jež mají zásadní vliv na formování jedince, je hned několik. Následující faktory ovlivňují jedince ve velké míře.

#### 3.3.1 Rodina

Rodina je považována za nejdůležitější sociální skupinu. Formuje jedince v průběhu jeho vývoje, je významným nositelem jeho budoucích společenských rolí a identity obecně. Je zdrojem hodnot a ovlivňuje chování jedince ve společnosti. (Fischer, Škoda, 2009) Existuje několik typů rodiny, které mají své charakteristické znaky. Rozlišujeme **nukleární rodinu**, jež bývá tvořená párem rodičů a dětmi. Pokud mluvíme o rodině, do které zahrnujeme prarodiče, strýce, tety a ostatní příbuzné, jedná se o **rodinu rozšířenou**. Rodinu, ve které žije jedinec sám, nazýváme **rodinou orientační** a rodinu, kterou si sám založí, nazýváme **rodinou prokreační**. V případě rodiny, kde je jen jeden z rodičů, mluvíme o **rodině neúplné**, a u rodiny, kde jsou oba rodiče, o **úplné rodině**. (Kraus, Poláčková et al., 2001) Rodina, ať už je jakákoli, musí splňovat určité funkce kvůli jejímu zabezpečení, výchově, vzdělání, socializaci, emocionálnímu vývoji. Takovými funkcemi jsou (Kraus, Poláčková et al., 2001; Vágnerová, 2004; Fischer, Škoda, 2009):

- biologicko-reprodukční
- ekonomická
- emocionální
- výchovná
- socializační

- kulturní

Z hlediska plnění těchto funkcí rodinou a jejich úspěšnosti jsou popsány čtyři typy rodin (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995, in Fischer, Škoda, 2009):

- Funkční rodina: Zde jsou splněny všechny funkce.
- Problémová rodina: Zde se objevují problémy v plnění funkcí, ale důležité je, že rodina se snaží problémy vyřešit.
- Dysfunkční rodina: Rodina, v níž nejsou plněny všechny funkce, a proto dochází k ohrožení vývoje dítěte. V této situaci je potřeba provést určitá opatření, aby se stav rodiny nezhoršil.
- Afunkční rodina: Rodina, která naprosto nefunguje tak, jak má. Zde hrozí přímé ohrožení dítěte, a proto je nutné ho z rodiny odebrat.

V případě dysfunkční a afunkční rodiny hrozí, že se u dítěte objeví citová subdeprivace nebo dokonce deprivace. Funkci, kterou rodina v tomto případě neplní, je emocionální. Nejsou uspokojovány základní citové potřeby dítěte. Zejména matka je pro dítě v oblasti bezpečí a jistoty důležitá. V citové oblasti matka dítěti poskytuje zkušenost z prožitku mezilidského vztahu. (Vágnerová, 2004) Jedinec takto postižený si hledá náhradu, kterou by tento nedostatek zaplnil a tím je např. parta, krádeže, jiná osoba, která mu emocionální potřebu poskytne, a další. Vágnerová (2004) uvádí, že chování citově deprivovaných jedinců je nápadné, reagují snadno impulzivně. Fischer a Škoda (2009) píší, že takový jedinec mívá problémy v seberealizaci, hůře se orientuje v mezilidských vztazích, je výbušný, dráždivý, agresivní. Poukazují také na to, že následky ponese další generace, protože tito jedinci nejsou schopni uspokojit potřeby svých dětí. Matoušek a Kroftová (2003) také uvádí, že v rodinách, kde se o dítě nezajímají a jsou pasivní k jeho potřebám, hrozí, že i v dospělosti se tak bude chovat samo.

Matoušek a Kroftová (2003) dále poukazují, že děti se nejčastěji učí agresivitě jako způsobu chování v těch rodinách, kde tvrdá disciplína zahrnuje



agresivní chování rodiče k dítěti. Mluví také o tělesných trestech, kterými si rodiče vynucují „správné“ chování. Aby se jim jedinec vyhnul, tak přistupuje ke lžím a manipulacím, a tím vlastně posiluje chování, kterému chtějí rodiče prostřednictvím trestů zabránit.

### 3.3.2 Škola

Škola a její prostředí je dalším z faktorů ovlivňujících chování dětí. Rodina a domov jsou zpočátku tím nejdůležitějším v žákově životě. Tráví zde všechn svůj čas a kromě rodiny a přátel rodiny nepřichází často do kontaktu s cizími lidmi. Ve věku od tří let do šesti let nastupují do zařízení předškolního vzdělávání. Zde poprvé nastává situace, kdy jsou bez rodiny a kdy se musí podřídit někomu jinému.

Ve věku šesti let nastupují do školy. Škola neplní jen funkci vzdělávací, ale také výchovnou. Stává se tedy důležitým činitelem v oblasti výchovy.

Přechodem do školy se dítě musí přizpůsobit novým situacím v jeho životě. Musí se naučit komunikaci, dodržování pravidel, plnění svých školních povinností a další. Musí se také přizpůsobit situaci, ve které není středobodem, ale jedním z mnoha, kterému se ne vždy dostane takové pozornosti, na kterou bylo zvyklé. Train (2001) uvádí, že právě při nástupu do školy začne mít dítě potíže s chováním.

Ve třídách postupně vzniká „subkultura“ dětí, jejímiž charakteristickými rysy jsou zvláštní jazyk, zvyklosti a rituály a na kterou je učitel více či méně napojený. Vznikají tu skupiny zvláštních „subkultur“, jejichž členy spojují společné zájmy a činnosti. V některých případech mohou být tyto podskupiny zárodkem asociálních part. Jejich vzniku napomáhá nezájem učitele či jeho otevřené preferování nebo zatracování dětí. (Matoušek, Kroftová, 2003)

Train (2001) vyzdvihuje některé problémy, jež by mohly být příčinou chování dítěte. Těmito problémy jsou velikost třídy a vztahy s učitelem. Velikost třídy v žákovi vyvolává pocit, že se mu nedostává potřebné pomoci při učení a že nedokáže snášet napětí vyvolané mnoha jinými lidmi kolem sebe. Tím tak eskalují jeho potíže v

určitou poruchu chování. Co se týče vztahu s učiteli, tak velmi záleží na vyučovacím stylu učitele, který se odráží v chování žáků. Autoritativní a dominantní učitel může vyvolat u citlivějších dětí agresivitu, či způsobí, že jsou uzavřenější. Naopak citlivý a laskavý učitel dosáhne u žáků toho, že jsou ochotní a vzájemně si nápomocní.

Augerová a Boucharlatová (2005) uvádí, že způsob, jakým učitel na žáka pohlíží, ho také ovlivňuje, a to jak v chování, tak ve výkonu. V tom spočívá nebezpečí „nálepkování“, kdy učitel svými představami a očekáváními o žákovi ovlivňuje jeho faktické chování.

### 3.3.3 Parta

Jeden z největších vlivů na osobnost dospívajícího má parta a vrstevníci. Většinou až během školní docházky se vytváří vrstevnické skupiny, jejichž vliv pomalu roste. (Kraus, Poláčková et al., 2001) Vliv takové skupiny bývá někdy značný. Vliv některých part je negativní, jiných zase pozitivní. *„Vrstevnické skupiny patří převážně k referenčním sociálním skupinám, s hodnotami a normami, se kterými se chce jedinec identifikovat. Na jedné straně uspokojují určité psychické potřeby jedince (např. relaxaci, zábavu a uvolnění), současně jsou i nástrojem sociální kontroly chování svých členů.“* (Hroncová, 2000, in Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 133)

Vágnerová (2005) mluví o negativním vlivu skupiny vrstevníků, kde se jedná o asociálně zaměřenou partu s typickými normami a hodnotami. Připomíná, že pokud je rodinné zázemí jedince opravdu dobré, pak vliv takové skupiny nebude značný. Naopak pro jedince z dysfunkčních rodin je vrstevnická parta důležitější, protože jeho rodina mu neposkytuje podporu a nekontroluje chování. (Matoušek, Kroftová, 2003)

Jedinci jak z funkčních, tak i z nefunkčních rodin chtějí do party zapadnout. Matoušek a Kroftová (2003) mluví o snaze zapadnout do party jako o stresujícím období pro jedince. Bojí se, aby obstáli v očích vrstevníků. Přijmou hodnoty party a

někdy musí dokázat, že se mezi ně hodí a splnit nějaký úkol, který není vždy legální.

Klapilová (1996, in Kraus, Poláčková et al., 2001) chápe vliv vrstevnických skupin na socializační proces členů následovně:

- utváření povědomí o cílech dané skupiny, které jsou hodnoceny jako žádoucí,
- hodnocení a výběr prostředků, jež jsou přístupné k dosahování těchto cílů,
- schvalování vybraných norem jednání a poskytování motivace jedinců k dosažení uznávaných cílů,
- tvorba jistého vzoru chování a porovnávání konkrétních projevů s konkrétním vzorem,
- vytvoření souboru norem a sankcí, kterými je postihováno chování jedinců.

Vrstevnické skupiny lze charakterizovat podle několika znaků. Mezi nejdůležitější znak patří cíle, normy a hodnoty, kterými se parta řídí. Na základě tohoto znaku lze rozlišit skupiny s pozitivním vlivem až po skupiny se značným negativním vlivem (party, gangy, bandy). (Kraus, Poláčková et al., 2001)

### **3.3.4 Média**

Žijeme v době, která je ve velké míře ovlivněná médii všeho druhu. K životu stačí počítač s přístupem na internet a jedinec nemusí prakticky vůbec vycházet z domu. V současnosti se rozlišují dva druhy médií, a to tištěná (noviny, časopisy, knihy a jiné) a elektronická (rozhlas, televize, video, počítač, internet a jiné). (Kraus, Poláčková et al., 2001)

Zejména elektronická média mají velký vliv na chování jedinců, protože s těmi tištěnými už nepřicházejí tolik do styku. Prostřednictvím médií často slýcháváme, že čtenářská gramotnost dětí klesá, protože většinu svého času tráví před televizí nebo u počítače.

Z elektronických médií mají největší vliv na chování televize, počítač a

internet. Velké množství volného času tráví děti u televize, kde přicházejí do styku s násilím, drogami a negativními vzory. Chtějí být jako jejich „hrdinové“ z televize a dělají věci, které viděly právě zde. Ve světě internetu se dá najít prakticky cokoli a využít to k čemukoli. Prostřednictvím komunikačních serverů mohou děti poznat nejrůznější sortu lidí a nechat se jimi ovlivnit. Počítačové hry patří také k velmi negativním jevům. Děti přicházejí do styku převážně s hrami, které jsou plné násilí, zbraní a smrti.

Funkce těchto médií by měla být především výchovná. To znamená, že by dětem měla poskytovat takové programy, které je naučí toleranci, lidským hodnotám a porozumění. Zde hraje velkou roli rodina. Pokud rodiče dovolí svému dítěti špatné programy, pak není divu, že problémy v chování mezi dětmi narůstají.

## **4. MOŽNOSTI UČITELŮ V PRÁCI SE ŽÁKEM S PORUCHOU CHOVÁNÍ**

V této kapitole se budu zabývat školským zákonem, prováděcími vyhláškami a metodickými pokyny, které mají vztah k práci s žáky s poruchami chování.

### **4.1 Zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon**

Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Vzhledem k tomu, že školský zákon pokrývá mnoho oblastí v rámci vzdělávání a výchovy a je tedy velmi rozsáhlý, budu se věnovat pouze těm částem zákona, které souvisí s tématem mé diplomové práce.

Školský zákon podle § 16 vymezuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V první řadě je třeba definovat takového žáka a studenta. Je to dítě, žák a student se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo se sociálním znevýhodněním. Následující odstavce § 16 přesně definují, co pro účely tohoto zákona znamenají pojmy zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění, které mohou vést ke vzniku poruch chování.

Za zdravotní postižení se považuje mentální, tělesné, zrakové či sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

Zdravotním znevýhodněním je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Sociálním znevýhodněním je dle školského zákona:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchovná nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního předpisu, kterým je zákon č. 325/1999 Sb., zákon o azylu.

Ten, kdo zjišťuje speciální vzdělávací potřeby, je školské poradenské zařízení.

Podle § 18 tohoto zákona mohou být žáci se speciální vzdělávacími potřebami vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu, který povoluje ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení.

Zákon podle § 22 také přesně definuje povinnosti žáků, studentů, zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků.

a) Žáci a studenti jsou povinni:

- 1) řádně docházet do školy nebo školského zařízení a řádně se vzdělávat,
- 2) dodržovat školní a vnitřní řád a předpisy a pokyny školy a školského zařízení k ochraně zdraví a bezpečnosti, s nimiž byli seznámeni,
- 3) plnit pokyny pedagogických pracovníků škol a školských zařízení vydané v souladu s právními předpisy a školním nebo vnitřním řádem.

b) Zletilí žáci a studenti jsou povinni:

- 1) dokládat důvody své nepřítomnosti ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem.

c) Zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků jsou povinni:

- 1) zajistit, aby dítě a žák docházeli řádně do školy nebo školského zařízení,
- 2) na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit

projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka,

- 3) dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem.

Dále školský zákon podle § 30 charakterizuje školní řád vydávaný ředitelem školy. Školní řád upravuje následující:

- 1) podrobnosti k výkonu práv a povinností dětí, žáků, studentů a jejich zákonných zástupců ve škole a podrobnosti o pravidlech vzájemných vztahů s pedagogickými pracovníky,
- 2) provoz a vnitřní režim školy,
- 3) podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků, studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí,
- 4) podmínky zacházení s majetkem školy ze strany dětí, žáků a studentů.

Dále je podle tohoto paragrafu ředitel školy povinen řád zveřejnit na přístupném místě ve škole, seznámit s ním zaměstnance, žáky a studenty školy a informovat o jeho vydání a obsahu zákonné zástupce nezletilých dětí a žáků.

Následující § 31 školského zákona vysvětluje výchovná opatření.

Pod tímto pojmem si lze představit dle zákona pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření. Kázeňským opatřením může být podmíněné vyloučení žáka nebo studenta ze školy, jeho vyloučení ze školy, a další kázeňská opatření, jež nemají právní důsledky pro žáka nebo studenta. Pochvaly, jiná ocenění a další kázeňská opatření může udělit či uložit ředitel školy nebo třídní učitel.

Na základě tohoto paragrafu může ředitel školy v případě závažného zaviněného porušení povinností stanovených tímto zákonem nebo školním řádem rozhodnout o podmíněčném vyloučení nebo o vyloučení žáka nebo studenta ze školy. Žáka lze podmíněčně vyloučit nebo vyloučit ze školy pouze v případě, že splnil

povinnou školní docházku.

Dále § 31 mluví o vážných činech žáka nebo studenta. Zvláště hrubé slovní a úmyslné fyzické útoky žáka nebo studenta vůči pracovníkům školy se vždy považují za závažné zaviněné porušení povinnosti stanovených tímto zákonem.

Další výchovná opatření pro žáky základních škol zavádí prováděcí vyhláška č. 48/2005. § 17 této vyhlášky mluví o výchovných opatřeních, která může ředitel školy či třídní učitel udělit žákovi. Mezi výchovná opatření patří pochvala či jiná ocenění žáka. Patří k nim také výchovná opatření, jež se udělují při porušení povinností stanovených školním řádem. Dle závažnosti porušení lze žákovi udělit napomenutí třídního učitele, důtku třídního učitele nebo ředitelskou důtku. Pravidla pro jejich udělení stanovuje školní řád.

§ 36 školského zákona přesně vymezuje mimo jiné také povinnost školní docházky, která je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.

#### **4.2 Vyhlášky č. 72/2005 Sb. a č. 73/2005 Sb.**

Ke školskému zákonu byla vytvořena prováděcí vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. jsou dětem, žákům a studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením poskytovány poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních. Podle § 2 vyhlášky je obsahem poradenských služeb činnost vedoucí k prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (hlavně šikany a dalších forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláním a s motivací k překonávání problémových situací.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. definuje více vzdělávání žáků se speciálními



vzdělávacími potřebami. Podle § 1 odst. 1 se toto vzdělávání uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření. Podle § 2 se speciální vzdělávání poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. V případě potřeby se dle § 6 stanoví individuální vzdělávací plán.

### **4.3 Metodické pokyny**

Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy České republiky jsou vydávány doporučující metodické pokyny, a to k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví č.j. 10 194/2002-14, k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č.j. 20 006/2007-51 a k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č.j. 24 246/2008-6. Ministerstvo tyto jednotné pokyny doporučuje k využívání jak základním školám, tak i středním školám.

Metodický pokyn č.j. 10 194/2002-14 stanovuje následující doporučené podmínky při omlouvání nepřítomnosti žáka a prevenci záškoláctví:

- a) Dobu a způsob uvolnění ze školního vyučování stanoví školní řád dle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základní škole.
- b) V případě podezření z nevěrohodnosti dokladu potvrzujícího důvod nepřítomnosti žáka se může ředitel školy obrátit na zákonného zástupce nezletilého žáka, nebo požádat o spolupráci věcně příslušný orgán.
- c) Nepřítomnost nezletilého žáka omlouvá zákonný zástupce.
- d) Školy a zdravotnická zařízení, tedy i praktičtí lékaři pro děti a dorost, jsou v souladu s § 10 odst. 4 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně

děti, povinni oznamovat orgánu sociálně-právní ochrany dětí skutečnosti nasvědčující tomu, že se v konkrétních případech jedná o děti, na něž se sociálně-právní ochrana zaměřuje (o děti, které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku; o děti, jejichž rodiče neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti, nebo tato práva nevykonávají či jich zneužívají apod.).

- e) O neomluvené i zvýšené omluvené nepřítomnosti informuje třídní učitel výchovného poradce, který tyto údaje vyhodnocuje. Při zvýšené omluvené nepřítomnosti ověřuje její věrohodnost. Neomluvenou nepřítomnost do součtu 10 vyučovacích hodin řeší se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem třídní učitel formou pohovoru, na který je zákonný zástupce nebo zletilý žák pozván doporučeným dopisem.
- f) Při počtu neomluvených hodin nad 10 hodin svolává ředitel školy školní výchovnou komisi, které se dle závažnosti a charakteru nepřítomnosti žáka účastní: ředitel školy, zákonný zástupce, třídní učitel, výchovný poradce, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, školní metodik prevence, popř. další odborníci a zástupce rady školy, pokud byla zřízena.
- g) V případě, že neomluvená nepřítomnost žáka přesáhne 25 hodin, ředitel školy zašle bezodkladně oznámení o pokračujícím záškoláctví s náležitou dokumentací příslušnému orgánu sociálně-právní ochrany dětí nebo pověřenému obecnímu úřadu.
- h) V případě opakovaného záškoláctví se další v pořadí již druhé hlášení o zanedbání školní docházky postupuje Policii ČR.

Metodický pokyn č.j. 20 006/2007-51 k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních je začleněn do školního vzdělávacího programu, v případě není-li vydán rámcový vzdělávací program, je prevence začleněna do osnov tak, aby se stala přirozenou

součástí školních osnov a výuky jednotlivých předmětů, aby nebyla vnímána jako nadstandardní aktivita škol.

Každý pedagog má dle tohoto pokynu zabezpečit, aby prevence sociálně patologických jevů u žáků byla prováděna komplexně, tedy ve všech oblastech, jichž se prevence dotýká. Prevenci zajišťuje škola prostřednictvím školního preventivního programu, který je součástí školního vzdělávacího programu, jež vychází z rámcového vzdělávacího programu. Program je nastavený tak, aby mohl být řádně uskutečňován. Je přizpůsoben kulturním, sociálním či politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v rámci školy, tak v jejím okolí, respektuje rozdíly ve školním prostředí. Pomáhá hlavně jedincům, kteří jsou z nejvíce ohrožených skupin (minority, cizinci, pacienti, děti). Podporuje zdravý životní styl, tj. harmonickou rovnováhu tělesných a duševních funkcí s pocitem spokojenosti, chuti do života, tělesného i duševního blaha.

Další poznatky k tomuto metodickému pokynu jsou uvedeny v kapitole o prevenci poruch chování.

Cílem metodického pokynu č.j. 24 246/2008-6 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol je upozornit na závažnost šikanování a také předložit pedagogům poznatky k prevenci a řešení tohoto problémového chování.

Škola a její pedagogičtí pracovníci jsou odpovědní za předcházení šikanování mezi žáky a musí také oběti poskytnout okamžitou pomoc. Dle § 29 školského zákona jsou školy povinny zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů v průběhu všech vzdělávacích a souvisejících aktivit, a současně vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku rizikového chování (sociálně patologických jevů). Při předcházení šikaně a při jejím řešení je důležitá spolupráce vedení školy, školního metodika prevence, výchovného poradce nebo zástupce školy.

Škola by měla mít účinný preventivní program proti šikaně, jehož cílem by mělo být vytváření bezpečného školního prostředí. Školy vycházejí při tvorbě takového programu z Metodického pokynu k primární prevenci sociálně

patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j. 20 006/2007-51.

Dle tohoto pokynu by měla být ve školním řádu jasně stanovena pravidla chování včetně sankcí za jejich porušení. Pedagogové by měli pomáhat vytvářet mezi žáky pozitivní vztahy a vést je k osvojování norem mezilidských vztahů. Dále tento pokyn mluví o vytvoření si vlastního Programu proti šikanování v každé škole, který by měl být součástí Minimálního preventivního programu. Na jeho tvorbě, kterou koordinuje školní metodik prevence, se podílí všichni pedagogičtí pracovníci. Cílem programu je vytvořit ve škole bezpečné, respektující a spolupracující prostředí. Důležité je zaměřit se na oblast komunikace a vztahů mezi žáky ve třídách, a to bez ohledu na to, zda tam k projevům šikany již došlo či ne.

## 5. ŘEŠENÍ PORUCH CHOVÁNÍ

V případě, že se ve škole objeví nějaké projevy poruchového chování, je třeba začít je okamžitě řešit, aby tak nedošlo ještě k většímu zhoršení problémů. Pokud se zde ještě nic vážného neobjevilo, pak je nutné předejít jejich vzniku, a to prostřednictvím preventivního programu, který by si v současné době měla každá škola vytvořit.

V následujících kapitolách se budu zabývat jednotlivými možnostmi řešení poruch chování a také jejich prevencí, která by měla předcházet jejich vzniku, anebo je včas podchytit a zastavit v jejich počátku.

### 5.1 Prevence poruch chování

*„Prevence je soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně patologickým jevům. Rozlišuje se primární, sekundární a terciární prevence.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 178)*

Primární prevence je zaměřená na celou populaci s cílem prevence proti nějakému špatnému jevu. Sekundární prevence je už zaměřená na rizikové jednotlivce nebo skupinu, např. na děti ze socioekonomicky znevýhodněných skupin. Terciární prevence je zaměřená na jedince, u kterých se nežádoucí chování už projevilo, a to s cílem zabránit recidivě u těchto jedinců (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Vágnerová (2005) popisuje prevenci jako pedagogické, psychologické a sociální působení, které by mělo vyloučit nebo zpomalit vliv rizikových faktorů a podpořit pozitivní růst dětské osobnosti.

Matoušek a Kroftová (2003) mluví o cíli prevence, čímž je předcházení vzniku rizikového chování nebo omezení jejich vlivu na osobnost jedince, ale také se zmiňují o důležitosti jiného cíle prevence, kterým musí být přítomnost sociálně

příznivého chování, což je chování, jež se neslučuje s protispolečenským jednáním.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j.: 20 006/2007-51. Primární prevence je zde definovaná takto: *„základním principem strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školství je výchova žáků ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti. Jedná se o oblast zabývající se prevencí v oblastech uvedených v následujícím odstavci s cílem zabránit výskytu rizikového chování v daných oblastech, nebo co nejvíce omezit škody působené jejich výskytem mezi žáky.“*

Primární prevence je zaměřena na následující:

- předcházení zejména rizikovým jevům v chování žáků jako jsou např. záškoláctví, šikana, rasismus, kriminalita, delikvence a další
- rozpoznání a zajištění včasné intervence v případech např. domácího násilí, ohrožení mravní výchovy mládeže, týrání a zneužívání dětí a další.

Dle tohoto pokynu by měly být školy a jejich aktivity směřovány k efektivní primární prevenci. K tomu využívají Minimální preventivní program, což je konkrétní dokument školy zaměřený na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnost a sociální rozvoj a rozvoj komunikace. K jeho zpracování poskytuje podněty školní preventivní program. Minimální preventivní program je každý školní rok zpracováván školním metodikem prevence s pomocí pedagogického sboru a jeho kontrola podléhá České školní inspekci. Na systému a organizaci primární prevence se podílí několik institucí a osob, např. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, krajský úřad, krajský školský koordinátor prevence, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, školní metodik prevence, ředitelé škol a třídní učitelé.

Pešatová (2007) na základě rozhovorů s odborníky, s rodiči dětí s poruchou

chování a ze svých zkušeností navrhuje opatření k prevenci a eliminaci sociálně patologických jevů.

- a) Předměty jako rodinná nebo občanská výchova vyučovat tak, aby se žáci naučili vzájemné pomoci, komunikaci, schopnosti čelit agresivitě, šikaně atd.
- b) Náplň práce školního metodika prevence by měla být hlavně prevence sociálně patologických jevů.
- c) Programy primární a sekundární prevence zejména v režii samotných žáků.
- d) Zajistit spolupráci na školách s kvalifikovaným odborníkem.
- e) Podporovat různé akce a programy spojené s prevencí a jiná opatření.

## **5.2 Farmakoterapie**

Tato terapie je založená na podávání léků, které mají ovlivnit chování jedince. Fischer a Škoda (2009) tento způsob řešení poruch chování považují za užitečný v rámci léčby agresivního chování, která bývá součástí psychiatrické péče. Používá se jako součást léčby určité poruchy, např. u různých psychických poruch a poruch osobnosti, kde se objevuje agresivita jako typický příznak. (Smolík, 1996, in Fischer, Škoda, 2009)

Dále Fischer a Škoda (2009) zmiňují další oblasti v léčbě sociálně patologických jevů, kde pomáhá podávání léků, a to je např. při léčbě alkoholové a drogové závislosti.

Vágnerová (2004) uvádí, že pro nápravu poruch chování nemá užívání léků příliš velký význam. Pomáhají jen v určitých případech a u některých skupin jedinců s problémovým chováním, jako jsou například drogově závislí.

### 5.3 Psychoterapie

Psychoterapie je definovaná jako: „*léčení psychosomatických a duševních nemocí psychologickými prostředky. Léčení probíhá individuálně nebo skupinově. Vychází z různých psychologických teorií (psychoterapie hlubinná, existenciální, kognitivně-behaviorální, humanistická), některé z těchto teorií měly vliv i na pedagogiku a výchovu a užívají se i v různých typech výchovných zařízení.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 193)

Psychoterapie je často využívána při omezení agresivity v chování. (Fischer, Škoda, 2009) Zmínění autoři uvádí, že v praxi se jedná o širokou škálu různých tréninkových a terapeutických aktivit. Využívá se režimový přístup a také dochází k úpravě prostředí, kde se u jedince nejčastěji agresivní chování projeví. Psychoterapie se uskutečňuje prostřednictvím tzv. sociálního výcviku, individuálního poradenství a intervence v krizových situacích.

Existují střediska výchovné péče pro děti a mládež, která nabízejí terapeutické programy individuální a skupinové jako jsou arteterapie, rodinná terapie, posilování rodiny nácvikem komunikačních dovedností pomocí videa, skupinová psychoterapie. (Matoušek, Kroftová, 2003)

Vágnerová (2004) podporuje využití některých z metod individuální či skupinové psychoterapie, zejména kognitivně-behaviorální psychoterapii. Zde se jedná o kombinaci behaviorálního a kognitivního přístupu. V této terapii je kladen důraz na to, aby si jedinec uvědomil svůj způsob zkresleného myšlení a dysfunkčního jednání, které se pak snaží spolu s terapeutem změnit. Důležité je systematické řešení problémů a vzájemná spolupráce mezi jedincem a terapeutem. (Kratochvíl, 2006) Vágnerová (2005) ještě zmiňuje využití Glenn Millsovy zážitkové pedagogiky, založené na myšlence, že silné zážitky mohou mít na takové děti žádoucí korektní vliv.



## 5.4 Spolupráce s odbornými institucemi

Úkolem učitelů je kromě učení také výchova. Měli by být žákům dobrým příkladem a posilovat mezi nimi dobré vztahy a zdravou komunikaci. Měli by být také schopni řešit ihned problémy, které mohou ve škole nastat. Měli by to dělat takovým způsobem, aby nezanedbali své povinnosti, ale také aby pomohli dotyčnému žákovi či žákyni. V této práci se zabývám poruchami chování, takže se zaměřím na problémy související s nimi.

Pokud učitel nezvládá žáka, jehož chování přesahuje hranice slušnosti, nebo pokud už jeho možnosti nestačí na to, aby problém se tímto žákem vyřešil, pak by se měl obrátit na odborné instituce a jejich odborníky, jejichž úkolem je pomoci vyřešit tyto problémy. Vágnerová (2005) uvádí instituce, jež nabízejí diagnostickou, poradenskou a terapeutickou pomoc, a to pedagogicko-psychologická poradna a oddělení dětské psychiatrie. V případě, že vyšetření navrhuje škola, musí s ním rodiče souhlasit. Dále poskytuje informace o institucích, zabývajících se organizací letních táborů, volnočasových aktivit a další. Takovými institucemi jsou oddělení sociální prevence při magistrátech nebo soukromé či církevní nadace. Také nízkoprahová zařízení organizují volný čas dětí.

Existují také střediska výchovné péče pro děti a mládež, která poskytují ambulantní a internátní péči nebo jednorázovou péči v případě akutní záležitosti. Jedincům s poruchami chování poskytuje péči, rodičům a učitelům nabízejí konzultace a odborné vedení. (Vágnerová, 2005; Matoušek, Kroftová, 2003) Bendl (2004, s. 44) charakterizuje středisko následovně: *„Zařízení tvořící součást systému pedagogicko – psychologického poradenství a spadající pod školská zařízení pro výkon preventivně výchovné péče poskytují všestrannou odbornou preventivně výchovnou péči (preventivní speciálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc) dětem s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, jakož i dětem propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti.“*

V případě velké závažnosti problémů je soudem nařízena ústavní či výchovná

péče. Předtím, než je jedinec poslán do výchovného ústavu, musí projít diagnostickým ústavem, odkud na základě jeho doporučení bude poslán do určitého ústavu.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. poskytuje školám rámec pro poskytování poradenských služeb. Tyto služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, a to na jejich žádost. Podmínkou poskytnutí této služby je souhlas zletilého žáka nebo souhlas zákonného zástupce nezletilého žáka. Obsahem těchto služeb je kromě mnoha jiného také prevence a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláním a s motivací k překonávání problémových situací.

Vyhláška charakterizuje školská poradenská zařízení, která vedou evidenci spolupráce mezi těmito zařízeními a školou. Takové instituce jsou pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

- a) Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje poradenství a pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Její činnost probíhá jak v poradně, tak i ve školách a školských zařízeních. Úkolem poradny je mnoho různých činností a jednou z nich je poskytování podpory škole, poradenské služby žákům s rizikem vzniku problémů v osobnostním nebo sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům a další úkoly.
- b) Speciálně pedagogická centra dle této vyhlášky poskytují poradenství především žákům se zdravotním postižením a se zdravotním znevýhodněním.

Bendl (2004) v souvislosti se spoluprací školy a pedagogicko-psychologické poradny zmiňuje legislativní problémy, které v praxi často nastávají. Prvním je ten, že škola nemá právo bez souhlasu rodičů, resp. zákonných zástupců poslat dítě na vyšetření do poradny a druhým je ten, že pokud se dítě vyšetření v poradně podrobí, tak záleží pouze na rodičích, jestli poskytnou výsledky vyšetření škole. Autor říká, že se stává právě velmi často, že rodiče si nepřejí, aby škola získala nějaké výsledky

vyšetření žáka.

Aby mohla být poskytnuta nejlepší péče a pomoc jedincovi s poruchou chování, je důležité, aby všichni zúčastnění lidé a instituce, které zastupují, navzájem spolupracovali a komunikovali.

## 5.5 Řešení ve škole

Jedním z mnoha úkolů učitele je také poskytovat žákům podporu a pomoc v problémových situacích. Poskytuje tak určitou formu poradenství. Školní poradenství probíhá ve škole na dvou základních úrovních, a to na úrovni třídy a školy. Třídní učitel poskytuje poradenství na úrovni třídy a na úrovni školy je to úkol výchovného poradce, popř. speciálního pedagoga nebo školního psychologa. (Vojtová, 2003, in Vojtová, 2008)

Třídní učitel je zodpovědný za rozvoj každého ze svých žáků. Jeho úkolem je žáky nejen vzdělávat a vychovávat, ale měl by jim poskytovat pomoc a podporu v nejrůznějších nestandardních situacích. To dokazuje, že učitelství je specifickým typem pomáhající profese. Učitel se každodenně dostává do situací, kdy ho žáci nebo rodiče požádají o pomoc. (Lazarová, 2005)

Pokud má učitel ve své třídě žáka s poruchou chování, musí identifikovat jeho problémy a jejich souvislosti. Poté může zasáhnout, aby mohl co nejlépe problém odstranit. (Vojtová, 2008) Při učitelově intervenci je důležité upevňovat správné a žádoucí strategie, postupy a způsoby ve školní práci i v chování. (Lane, Greshman, O' Shaugnessy, 2002; Vojtová, 2003, in Vojtová, 2008) Někdy nastane situace, kdy se učitel svým působením a intervencemi pohybuje na hraně mezi pedagogickým a psychologickým poradenstvím. (Lazarová, 2005)

Poradenství a jiné formy pomoci mají na starosti ve školách učitelé, jež mají jasně vymezené své funkce. Podle § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve školách poskytují poradenství výchovný poradce nebo školní metodik prevence. Spolupracují s třídními učiteli a dalšími učiteli výchov. Ve školách je také možnost spolupráce

ještě se speciálním pedagogem a školním psychologem.

Poradenské služby poskytované ve škole jsou následující (Vyhláška č. 72/2005 Sb.):

- a) prevence školní neúspěšnosti
- b) primární prevence sociálně patologických jevů
- c) poskytování informací a podpory v oblasti dalšího vzdělávání
- d) odborná podpora při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a další

Úkoly výchovného poradce v práci s žákem s poruchou chování jsou následující:

- a) poskytuje podporu a konzultaci třídnímu učiteli
- b) vede rozhovor s žákem, jeho pozorování, analýzy jeho školní práce, vyhodnocuje modelové diagnostické situace, analyzuje pedagogický proces
- c) hledá cesty pro zefektivnění strategií učení žáka
- d) sleduje žáka a jeho spolužáky, pedagoga a celkový kontext výuky (srov. Pokorná, 2006; Ondráček, Störmer, 2007, in Vojtová, 2008)
- e) spolupracuje s odborníky z vnějšího poradenského systému
- f) shromažďuje údaje o žácích s poruchami chování z celé školy
- g) musí se orientovat na specifika vzdělávání takového žáka, aby mohl pomoci žákovi ve volbě jeho budoucího zaměstnání, případně ho také ovlivnit v jeho rozhodnutí. (srov. Vojtová, 2003; Opatřilová, 2006, in Vojtová, 2008)

## **5.6 Řešení v rodině**

Rodina hraje zásadní roli v jedincově životě. Je pravděpodobné, že pokud rodina splňuje všechny své funkce, tak by se jedincovo chování mělo vyvíjet správným směrem. Se špatným zázemím se zvyšuje riziko jeho špatného vývoje.

Při řešení poruch chování je nutná spolupráce školy a jejich pracovníků s rodinou. Spolupráce těchto dvou aktérů hraje zásadní roli v úspěšném vyřešení problému. Pokud rodina nespolupracuje, hrozí, že se jedincovo chování nijak nezlepší. Jedinec nemá žádnou podporu od rodiny a nevidí její zájem, tak pravděpodobně nemá důvod, proč nějak své chování změnit. Vágnerová (2005) uvádí, že s dysfunkční rodinou je nutné začít pracovat co nejdříve, např. pomocí nácviku výchovných kompetencí.

Pomoc, kterou rodinám mohou poskytnout výchovní poradci, pedagogicko-psychologické poradny nebo střediska výchovné péče, je podpora adekvátního fungování rodiny. (Vágnerová, 2005)

Pešatová (2007) mluví o důležitosti komunikace mezi rodičem a dítětem, rodičovském dohledu včetně informovanosti o tom, kde se dítě zrovna nachází a co dělá. Dále uvádí důležitost center rané péče, jež poskytují nejen prevenci, ale také terapii vztahových poruch v rodině s problémovými dětmi.

Rodiče a děti se mohou účastnit akcí a programů střediska výchovné péče. Poskytuje jim krizovou pomoc, individuální a skupinové terapeutické programy, různé kluby a diskotéky a zájmové kroužky (sportovní a kulturní). Účast na nich je dobrovolná. (Matoušek, Křofotová, 2003)

Pokud se rodina nesnaží na chování dětí něco změnit, pak se snižuje pravděpodobnost úspěšného vyřešení všech problémů. Vágnerová (2004) říká, že škola nemá mnoho možností, jak problémovou rodinu ovlivnit, aby začala řešit nastalou situaci. To, co může škola udělat, je poskytnout poradenskou službu a prezentovat požadavky, které si nemůže nijak vynutit.

Vojtíšková (2010) vidí důležitost ve spolupráci školy, učitele a rodičů. Pokud je přítomen pozitivní postoj rodičů ke škole, učitelům a k důležitosti samotného vzdělávání, pak jsou sami motivováni k práci. Většinou dobrý vztah ke škole, tzv. soudržný vztah mají rodiče titulovaní. Oni chtějí, aby jejich děti měly dobré vzdělání,

zajímají se o dění ve škole, pomáhají dětem s přípravou. Naopak rodiče (např. dělníci a jiní), kteří mají tzv. volný vztah ke škole, nevidí důležitost ve vzdělávání a jejich děti se řídí podle nich a nejsou takto motivováni v práci.

Rodiče samotní mohou svou aktivitou také předcházet projevům poruchového chování. Dle Rozuma (2008) je důležité, aby rodiče nepřipustili, aby se jejich dítě nudilo, protože právě nuda vidí autor jako jednu z možných příčin tohoto chování. Rodiče by se měli snažit zaplnit volný čas svých dětí aktivitami z kulturní nebo sportovní oblasti, kde by tak jedinci mohli uspokojit své zájmy a potřeby a neměli by tak čas na jiné nežádoucí činnosti. Samozřejmě velkou roli tu hraje čas a peníze rodičů. Samozřejmě nejen aktivita v nějakém kroužku je důležitá, ale svoji nezastupitelnou roli má také vzájemná komunikace a pochopení mezi rodiči a dětmi.

## **6. ŠETŘENÍ**

### **6.1 Cíl, metoda šetření a hypotézy**

#### **6.1.1 Cíl šetření**

Cílem diplomové práce je popsat výskyt nejrozšířenějších poruch chování na 2. stupni základních škol ve velkoměstě a v maloměstě. Dílčím cílem je popsat frekvenci výskytu vybraných poruch chování na 2. stupni ZŠ ve velkoměstě a v maloměstě a popsat, jak učitelé ve velkoměstě a maloměstě přistupují k žákům s poruchami chování.

K dosažení těchto cílů a tedy pro celé zpracování praktické části jsem použila metodu kvantitativního dotazování, techniku dotazníku. Touto metodou se mi podařilo získat větší počet odpovědí, jejichž prostřednictvím jsem vyhotovila praktickou část diplomové práce.

#### **6.1.2 Metoda šetření**

Dotazník byl určen pro třídní učitele na 2. stupni základních škol. Důvod této volby byl ten, že se domnívám, že právě třídní učitelé znají své žáky nejlépe, a tudíž by měli být schopni zhodnotit, jaké problémy v chování se mezi nimi vyskytují.

První krok, který jsem k uskutečnění praktické části udělala, bylo prostřednictvím e-mailu kontaktování ředitelů základních škol ve velkoměstě a maloměstě. Vysvětlila jsem význam a cíl dotazníkového šetření, popsala jsem podobu samotného dotazníku, který jsem jim předem poskytla k nahlédnutí, a snažila jsem se co nejvýstižněji vysvětlit, co chci po třídních učitelích do dotazníků vyplnit. S jejich svolením jsem se buď přímo se žádostí obrátila na třídní učitele, anebo prostřednictvím samotných ředitelů jim byla moje žádost tlumočena, a poté už bylo

na jejich zvážení, jestli mi dotazník vyplní.

Po domluvě s několika řediteli základních škol jsem se osobně dostavila do škol, kde jsem dotazníky předala řediteli školy, jejichž prostřednictvím byly dotazníky třídním učitelům rozdány a tlumočeny instrukce pro vyplnění. Někteří ředitelé mi řekli, že není nutné se osobně za učiteli dostavit a ubezpečili mě, že instrukce vysvětlí přesně tak, jak jsem je vysvětlila jim. Jiní ředitelé mi řekli, že není nutné do škol chodit, protože by na mě stejně neměli čas, takže stačí, když jim dotazník přepošlu e-mailem a oni ho zase přepošlou učitelům, kteří ho nazpět pošlou mně. Při rozesílání dotazníků prostřednictvím e-mailu jsem byla také ubezpečena, že instrukce budou řediteli vysvětleny. Učitelům přeposlali spolu s dotazníkem také můj e-mail adresovaný ředitelům, pokud by se objevily nějaké nejasnosti.

V hlavičce dotazníku byly uvedeny informace o mé osobě, žádost o vyplnění dotazníku, jeho cíl a zejména zdůraznění anonymity a samozřejmě poděkování za jeho vyplnění.

Samotný dotazník obsahoval základní údaje o třídním učiteli, a to aprobaci, délku praxe, třídnictví a název školy. Zde bych chtěla upozornit, že důvod, proč jsem chtěla vyplnit kolonku název školy, byl, abych při vyhodnocení dotazníků věděla, do jaké skupiny (velkoměsto nebo maloměsto) mám konkrétní dotazník zařadit. Jinak se názvy škol nikde neobjevily. Dotazník dále obsahoval 18 otázek, z nichž 7 bylo uzavřených, 4 polouzavřené a 7 otevřených. Pokud třídní učitel uvedl v 1. otázce, že nemá žáka s poruchovým chováním ve své třídě, vyplňoval dotazník až od 13. otázky. Otázky č. 13 až 18 nebyly zaměřeny na učitelovu třídu. Chtěla jsem těmto učitelům dát možnost se k dané problematice také vyjádřit. Otázky v dotazníku byly zaměřené na zjištění výskytu poruch chování, respektive jejich projevů, na spolupráci rodičů a školy a na přístup učitelů k těmto žákům.

Dotazníky byly do škol rozeslány v polovině února 2011 a do poloviny března 2011 byly kompletně sesbírány, anebo poslány ze škol. Získaná data byla zpracována v programech MS Word a MS Excel.

Další metodou, která byla plánována pro zpracování praktické části, byla kazuistika. Vzhledem k tomu, že jsem prostřednictvím dotazníkového šetření získala



dostatečné množství dat, která mi poskytla hledané informace pro naplnění cílů diplomové práce, rozhodla jsem se, že analýzu kazuistik nezařadím. Dalším důvodem tohoto rozhodnutí je, že kazuistiky by posouvaly práci jiným směrem a došlo by k neúměrnému navýšení rozsahu práce. Do přílohy přikládám vybranou kazuistiku žáka s poruchovým chováním (Příloha č. 1) jako námět pro další autory, kteří by se chtěli kvalitativněji zaměřit na zkoumání problematiky žáků s poruchovým chováním.

### **6.1.3 Stanovené hypotézy**

Před provedením dotazníkového šetření jsem si stanovila 8 hypotéz, které jsem chtěla potvrdit nebo vyvrátit.

**H1:** Nejčastějším projevem poruch chování u žáků 2. stupně ZŠ je lhaní.

**H2:** Agresivní poruchy chování se vyskytují častěji u žáků 2. stupně ZŠ ve velkoměstě.

**H3:** Šikana se vyskytuje častěji u žáků 2. stupně ZŠ ve velkoměstě.

**H4:** Učitelé ve velkoměstě a maloměstě nejčastěji volí navzájem odlišný obecný způsob práce se žáky s poruchami chování.

**H5:** Učitelé ve velkoměstě a maloměstě hodnotí odlišně závažnost vybraných projevů poruch chování.

**H6:** Učitelé na maloměstě při řešení poruch chování častěji spolupracují s rodiči žáků než učitelé ve velkoměstě.

**H7:** Nadpoloviční většina učitelů se někdy zúčastnila školení nebo přednášky o přístupu k žákům s poruchami chování.

**H8:** Nadpoloviční většina učitelů hodnotí přínos absolvovaných školení nebo přednášek o přístupu k žákům s poruchami chování pozitivně.

## 6.2 Charakteristika vzorku

Výzkum proběhl na základních školách ve velkoměstě a v maloměstě, kde cílovými respondenty byli třídní učitelé na 2. stupni. V následujících kapitolách bych chtěla blíže charakterizovat pojmy velkoměsto a maloměsto a respondenty účastnící se dotazníkového šetření.

### 6.2.1 Velkoměsto

Velkoměsto jsem si definovala jako město, které má v rámci České republiky nad 100 000 obyvatel. Této podmínce odpovídá Liberec, který je zároveň krajským městem. Počet obyvatel jsem si ověřila na oficiální webové stránce města. (Statutární město Liberec, 2011)

Kontaktovala jsem 15 libereckých základních škol, jejichž seznam jsem si také našla na webové stránce města Liberce. (Statutární město Liberec, 2011) Všechny základní školy měly 2. stupeň, což byla důležitá podmínka pro to, abych školy mohla zařadit do svého výběru. S provedením dotazníkového šetření souhlasili ředitelé celkem 7 škol, tedy 46 % oslovených škol. Protože dotazníky byly anonymní, používám v práci pro školy písmena A, B, C, D, E, F, G.

Veškerá komunikace probíhala prostřednictvím e-mailu, což si přáli samotní ředitelé škol, protože z časových důvodů na mě neměli čas. Dotazníky spolu s mými instrukcemi a doprovodným e-mailem přeposílali sami nebo jsem je posílala osobně a jejich vyplnění už bylo ponecháno na zvážení samotných třídních učitelů, jak si přáli ředitelé škol.

Chtěla bych uvést, že pro mě bylo velmi náročné získat alespoň tolik vyplněných dotazníků, kolik jsem jich nakonec dostala. Setkávala jsem se se zamítnutím mé žádosti a to u 54 % kontaktovaných ředitelů škol. Odůvodnili to tím, že už dostali mnoho takových žádostí o provedení dotazníkového šetření, a tudíž pro

mou žádost už nemají prostor.

Ted' bych se chtěla věnovat charakteristice zkoumaného vzorku.

Dohromady je na základních školách účastnících se dotazníkového šetření 48 třídních učitelů, z nichž 38 mi vyplněné dotazníky poslalo zpátky. Návratnost tedy činila 79 %. Pro výzkum byly použitelné všechny dotazníky.

Aprobace třídních učitelů byly velmi rozmanité, proto jsem pro některé předměty vytvořila kategorie pro lepší zobrazení v grafu. Nejvíce z učitelů mělo ve své aprobaci předmět výchovný, jako např. občanskou výchovu, hudební výchovu, tělesnou výchovu či informatiku. Také tu byli učitelé s aprobací v předmětech oborových, např. biologie, chemie, dějepis a zeměpis. Šetření se účastnili také vystudovaní učitelé cizích jazyků (anglického a německého) a učitelé českého jazyka. Aprobace ve vyučovacích předmětech matematika a fyzika se objevila rovněž a dokonce se mezi učiteli vyskytly aprobace v předmětech, jako je branná výchova a pedagogika. Jeden učitel je aprobovaný na výuku na 1. stupni ZŠ.

Délka praxe učitelů byla různá, proto i zde jsem vytvořila určité kategorie délky praxí pro lepší zobrazení v grafu. Třídnictví učitelů bylo téměř rovnoměrně zastoupeno, a tak jako aprobace učitelů a jejich délka praxe, je taktéž třídnictví zobrazeno v grafu v kapitole výsledky výzkumu.

### **6.2.2 Maloměsto**

Maloměsto jsem si definovala jako město, které má v rámci České republiky pod 10 000 obyvatel a nachází se zde základní škola s 2. stupněm. Kontaktovala jsem ředitele 8 základních škol ve městech odpovídajících kritériím: Cvikov, Doksy, Jablonné v Podještědí, Janov nad Nisou, Mimoň, Stráž pod Ralskem a Zákupy. Dohromady se zde nachází 8 základních škol s 2. stupněm, výzkumu se účastnilo 6 z nich, tedy 75 %. Pro dodržení anonymity jsem opět přistoupila k pojmenování škol písmeny H, I, J, K, L, M.

Komunikace se školami v maloměstech probíhala zejména osobně. První

kontakt proběhl prostřednictvím e-mailu, ale poté jsem se do škol dostavila osobně. Znovu jsem vysvětlila cíl dotazníku a způsob jeho vyplnění. Byla jsem řediteli ujištěna, že instrukce sdělí přesně podle mých slov a k tomu učitelům přepošlou ještě můj prvotní e-mail. I přesto jsem se setkala s několika negativními reakcemi třídních učitelů ohledně nejasnosti instrukcí a významu pojmu poruchy chování, protože několik respondentů se mylně domnívalo, že mám na mysli specifické poruchy chování, což ale v dotazníku není nikde uvedeno. Po dalším vysvětlení těchto nejasností proběhlo šetření dobře a ke mně se už dostaly řádně vyplněné dotazníky. Do budoucna jsem poučena o užitečnosti např. uvedení vysvětlení základních pojmů do hlavičky dotazníku a důležitosti osobního setkání se samotnými učiteli.

Teď bych se chtěla vrátit k charakteristice vzorku.

Na zkoumaných základních školách je dohromady 43 třídních učitelů a jim byl dotazník poslán. Zpátky se mi vrátilo 41 dotazníků, tedy 93% návratnost. Pro výzkum jsem mohla použít všechny dotazníky.

Aprobace třídních učitelů byly rovněž velmi rozmanité, tak jako ve velkoměstě. Objevily se tu aprobace v předmětech, které byly taktéž rozděleny do stejných kategorií. Navíc byla uvedena aprobace v předmětech ruský jazyk, výtvarná výchova a zdravotnictví. Jeden učitel je neaprobovaný.

V otázce délky praxí a třídnictví nastala podobná situace jako ve velkoměstě. V tomto případě jsem rovněž vytvořila kategorie, aby bylo možné všechno přehledně zobrazit v grafech.

Pro zpracování dat jsem jak pro velkoměsto, tak i pro maloměsto použila grafy (výsečový a sloupcový) a tabulky. Ve výsečových grafech jsou výsledky uvedeny v procentech, ve sloupcových v absolutních a v desetinných číslech. V tabulkách jsou výsledky v absolutních číslech a jsou doplněny procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí. Výsledky v procentech ve výsečových grafech jsou zaokrouhleny na celá čísla. Veškerá data získaná v dotazníkovém šetření pro velkoměsto a maloměsto jsem zpracovala a pro ně vytvořila grafy a tabulky v programu MS Excel.

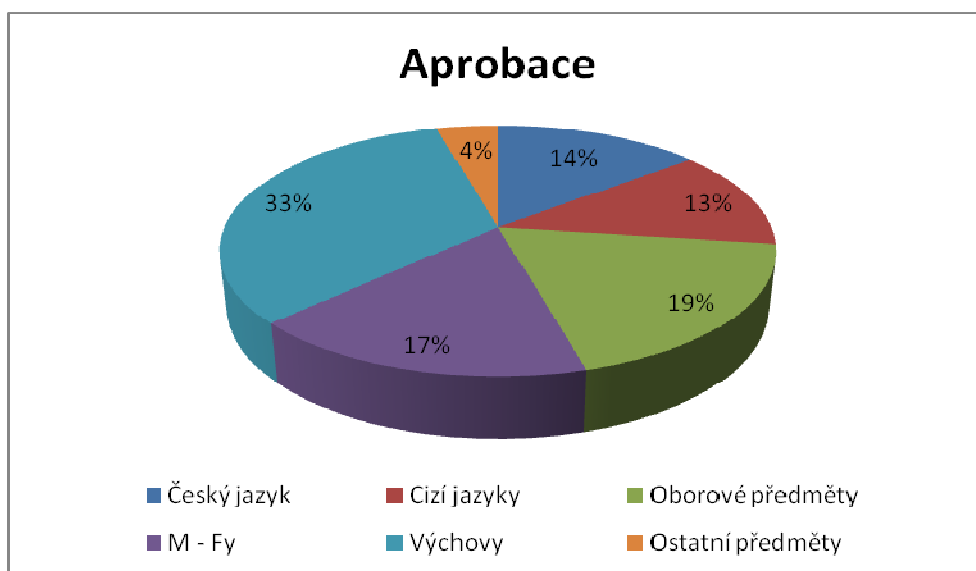
## 6.3 Výsledky šetření

### 6.3.1 Vyhodnocení získaných dat u jednotlivých otázek

Protože v diplomové práci porovnávám velkoměsto a maloměsto, tak u vyhodnocení každé otázky v dotazníku budou uvedeny 2 grafy a/nebo 2 tabulky. Kompletní výsledky ve formě tabulek jsou uvedeny v Příloze 3.

První tři body v dotazníku se týkaly údajů o aprobaci, délce praxe a třídnictví respondentů ze základních škol ve velkoměstě a v maloměstě.

**Graf č. 1 Aprobace – velkoměsto**



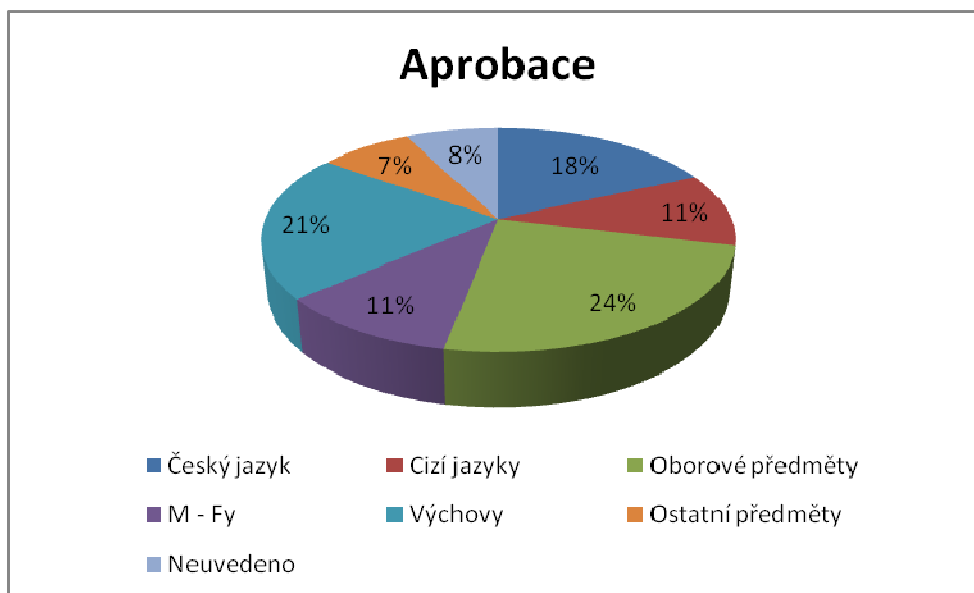
Z grafu jasně vyplývá, že nejvíce dotazovaných učitelů z velkoměsta (33 %) má ve své aprobaci předmět, který zahrnuje výchovu. Oborové předměty zde zastupuje 19 % respondentů, učitelé matematiky a fyziky zaujmají 17% podíl. Cizí jazyky vyučuje 13 % respondentů a český jazyk má ve své aprobaci 14 % respondentů. Ostatní předměty vyučují 4 % respondentů.

Následující tabulka poskytuje přehled konkrétních předmětů, které jsou zastoupeny v kategoriích v grafu č. 1.

**Tabulka č. 1 Kategorie předmětů – velkoměsto**

Kategorie	Předměty
Cizí jazyky	AJ, NJ
Oborové předměty	BI, DJ, CH, Z
Výchovy	INF, HV, OV, TV
Ostatní předměty	branná výchova, pedagogika, 1. stupeň

**Graf č. 2 Aprobace – maloměsto**



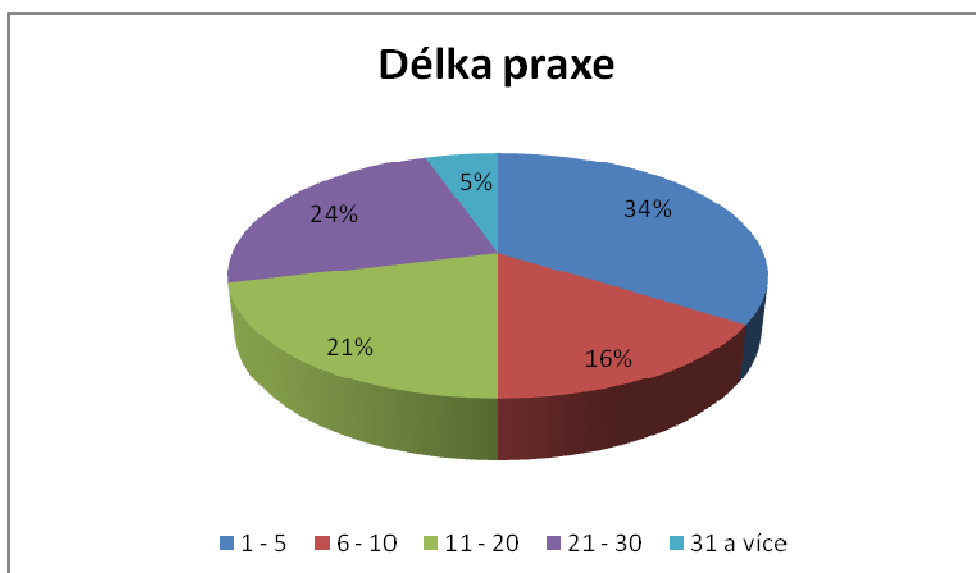
Z dotazovaných respondentů v maloměstě jich nejvíce (24 %) má v aprobaci oborové předměty, hned za nimi jsou respondenti (21 %), kteří mají v aprobaci výchovy. 18 % z nich vyučuje český jazyk. Matematiku, fyziku a rovněž cizí jazyky má v aprobaci 11 % respondentů. Aprobovaných v ostatních předmětech je 7 % respondentů. 8 % respondentů nevedlo v dotaznících žádnou aprobaci.

Následující tabulka poskytuje přehled konkrétních předmětů, které jsou zastoupeny v kategoriích v grafu č. 2

**Tabulka č. 2 Kategorie předmětů – maloměsto**

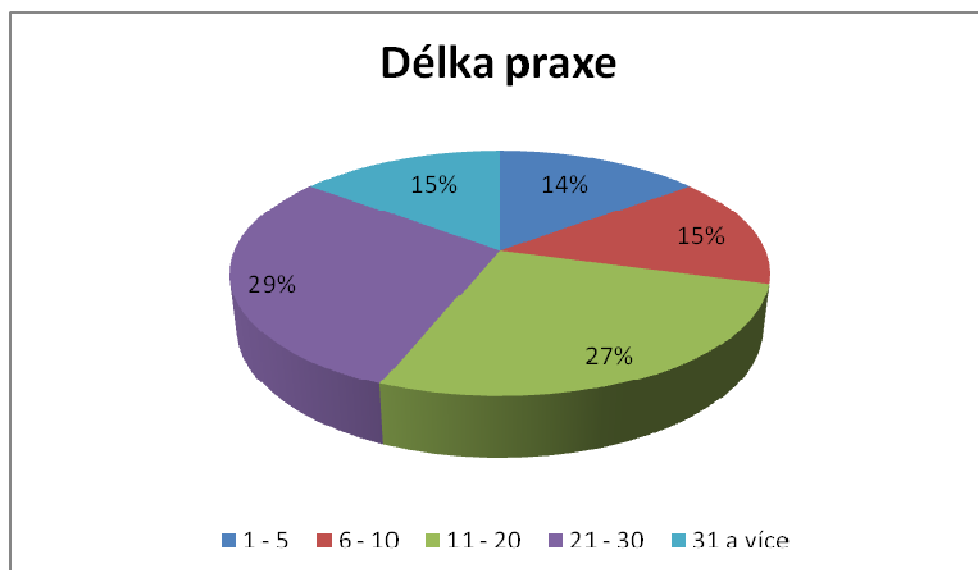
Kategorie	Předměty
Cizí jazyky	AJ, NJ, RJ
Oborové předměty	BI, DJ, CH, Z
Výchovy	HV, OV, TV, VV
Ostatní předměty	1. stupeň, neaprobovaný, zdravotnictví

**Graf č. 3 Délka praxe – velkoměsto**



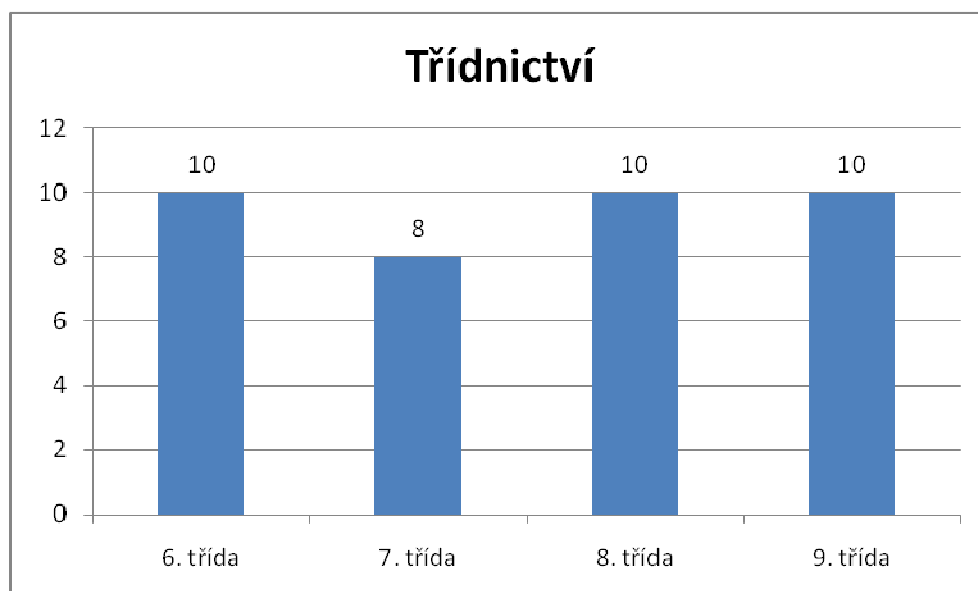
V rámci délky praxe jsem stanovila kategorie, které vymezují dobu, po kterou respondent vykonává toto povolání. Z grafu je zřejmé, že nejvíce respondentů (34 %) nemá více jak pětiletou praxi v oboru. Dalšími jsou respondenti (24 %) s více jak dvacetiletou praxí. Respondentů (21 %) s více jak desetiletou praxí je o něco méně. S menší praxí v oboru jsou respondenti (16 %) působící zde více jak šest let a méně jak jedenáct let. Nejméně zastoupenou kategorií jsou respondenti (5 %) s více jak třicetiletou praxí.

**Graf č. 4 Délka praxe – maloměsto**



Z grafu č. 4 vyplývá, že respondentů z maloměsta (29 %) s více jak dvacetiletou praxí je nejvíce. Dalšími (27 %) jsou ti s více jak desetiletou praxí. Následující kategorie délky praxí jsou rovnoměrně zastoupeny (15 % a 14 %).

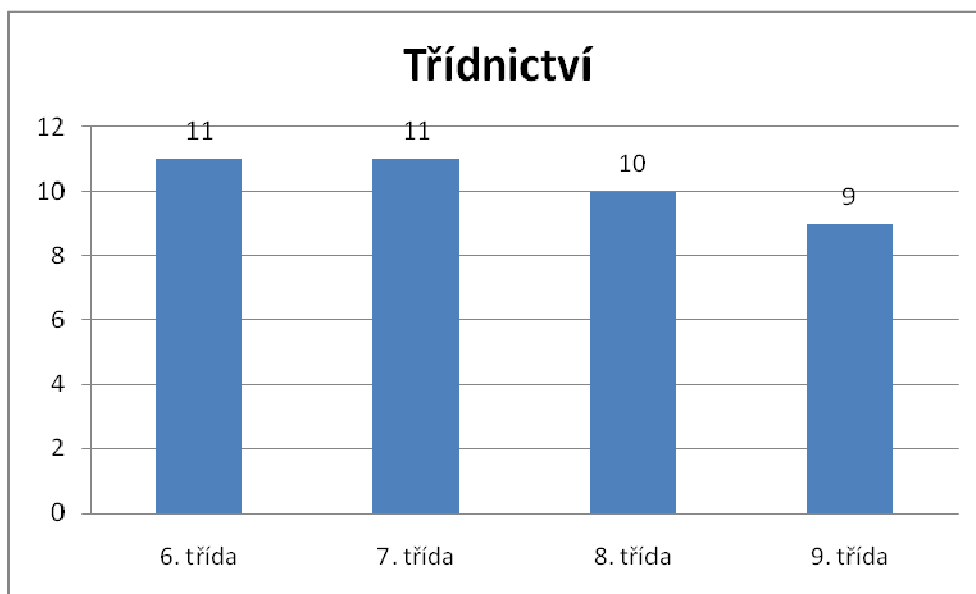
**Graf č. 5 Třídnictví – velkoměsto**





Z grafu č. 5 je zjevné téměř rovnoměrné zastoupení tříd a tedy jejich třídních učitelů v dotazníkovém šetření. Relativní četnost zastoupení je: 6. třída 26 %, 7. třída 22 %, 8. a 9. třída po 26 %.

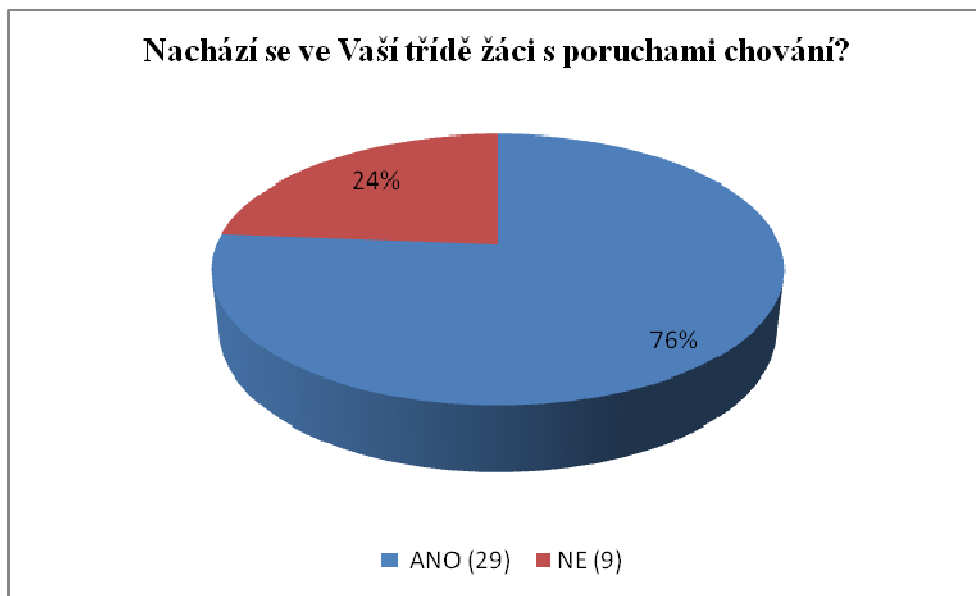
**Graf č. 6 Třídnictví – maloměsto**



V rámci maloměstských základních škol bylo zastoupení tříd a jejich učitelů také téměř rovnoměrné. Relativní četnost zastoupení je následující: 6. třída 27 %, 7. třída také 27 %, 8. třída 24 % a 9. třída 22 %.

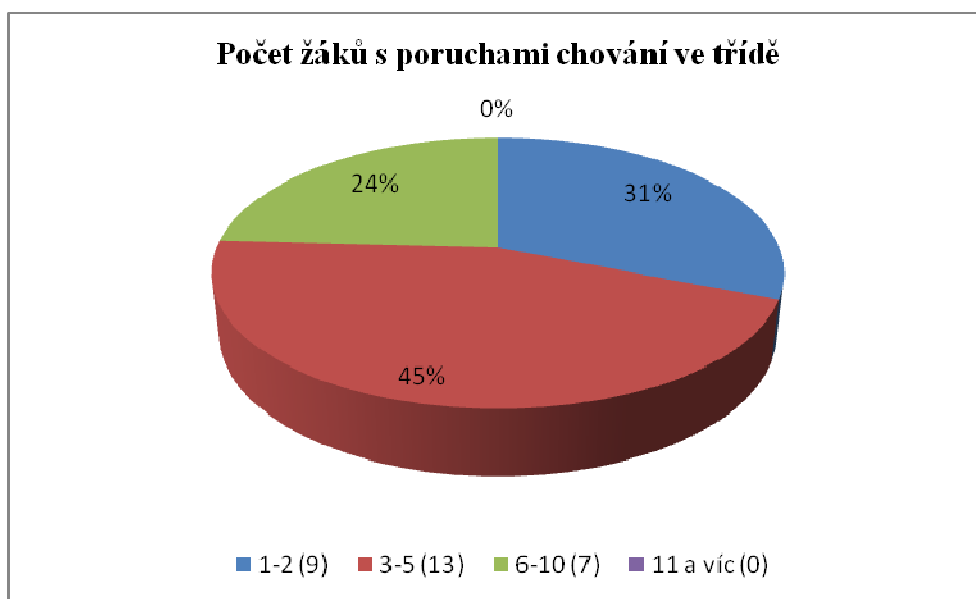
To jsou základní údaje o respondentech v dotazníkovém šetření. Na následujících stránkách uvedu vyhodnocení otázek z dotazníkového šetření.

**Graf č. 7 Nachází se ve Vaší třídě žáci s poruchami chování? – velkoměsto**



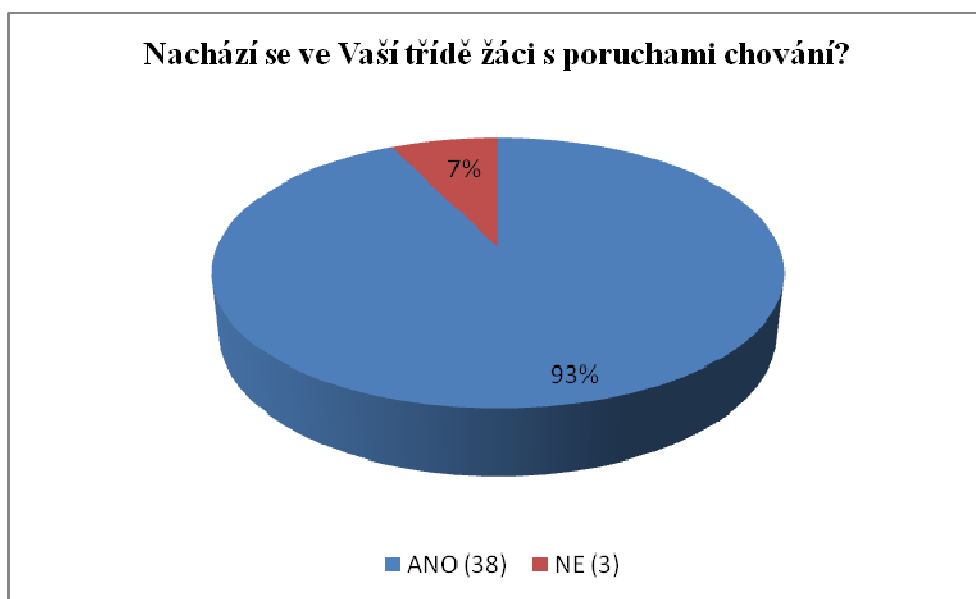
První otázka v dotazníku zjišťovala, jestli se ve třídě respondentů z velkoměsta nachází žák, u kterého se projevují poruchy chování. Z celkového počtu 38 respondentů většina učitelů (76 %) uvedla, že se v jejich třídě takový žák nebo žáci nachází. Zbytek respondentů (24 %) takového žáka (žáky) ve své třídě neidentifikoval.

**Graf č. 8 Počet žáků s poruchami chování ve třídě – velkoměsto**



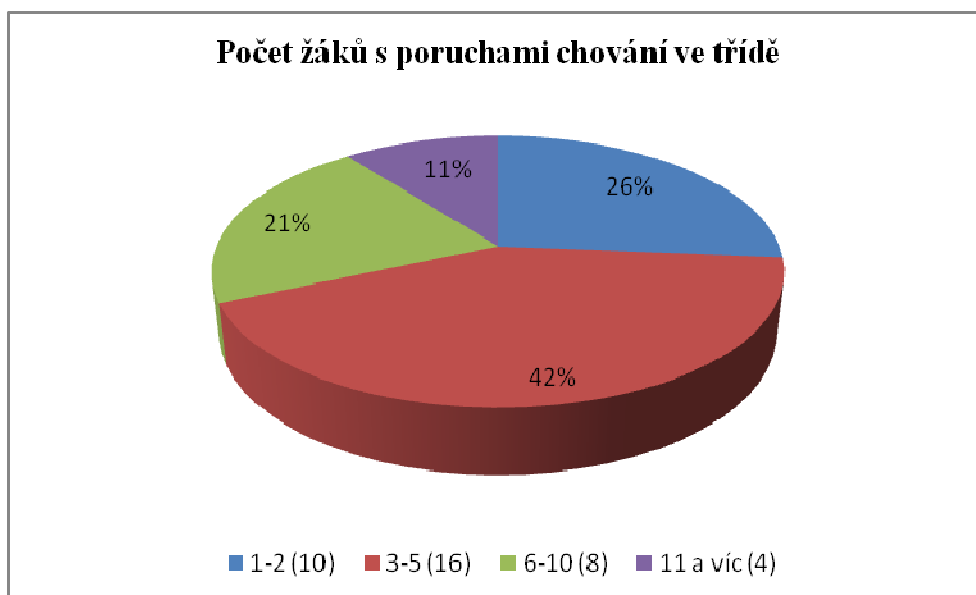
Na tuto otázku odpovídali pouze respondenti (29), kteří uvedli, že takového žáka mají ve třídě. Téměř polovina učitelů (45 %) identifikovala 3 až 5 žáků s problémovým chováním ve své třídě, 1 až 2 žáci se vyskytují u téměř třetiny učitelů (31 %). 6 až 10 žáků ve třídě má zhruba čtvrtina respondentů (24 %) a nikdo z respondentů (0 %) nevedl, že by se ve třídě objevilo 11 a více těchto žáků.

**Graf č. 9 Nachází se ve Vaší třídě žáci s poruchami chování? – maloměsto**



Z grafu č. 9 vyplývá, že z celkového počtu 41 respondentů z maloměsta většina z nich (93 %) žáka s poruchovým chováním má ve své třídě. Naopak jen necelá desetina (7 %) učitelů uvádí, že takto se projevující žáky nemá ve třídě.

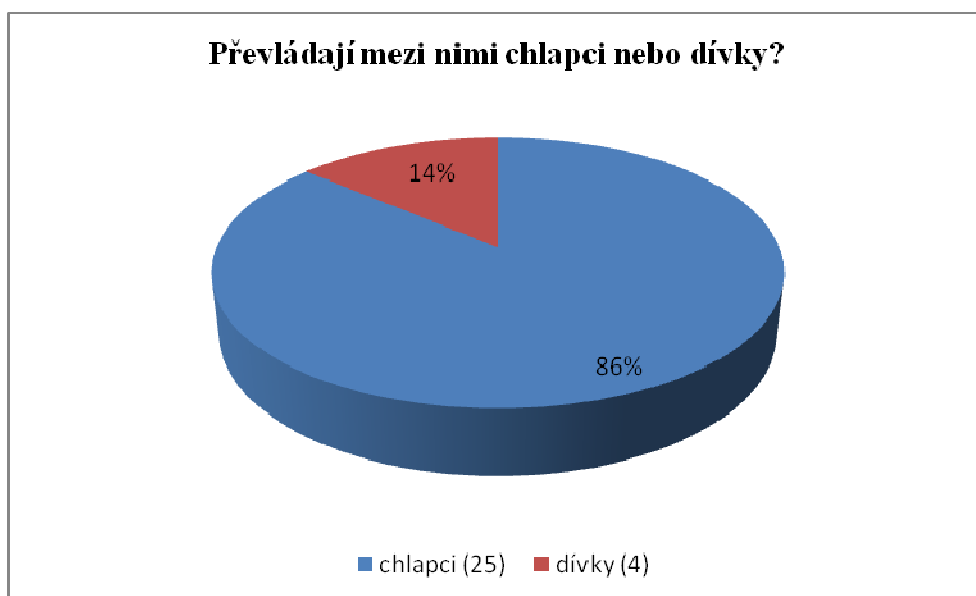
**Graf č. 10 Počet žáků s poruchami chování ve třídě – maloměsto**



Z celkového počtu odpovědí (38) vyplývá, že nejčastěji se ve třídě objevují 3 až 5 žáků s problémovým chováním (42 %), 1 až 2 žáky identifikuje více jak čtvrtina respondentů (26 %). 6 až 10 problémových žáků má zhruba pětina učitelů (21 %) a nejméně se ve třídách vyskytuje 11 a více takových jedinců (11 %).

Na další otázky (až k otázce č. 12 včetně) odpovídali pouze třídní učitelé z velkoměsta (29) a z maloměsta (38), kteří v první otázce odpověděli kladně, tudíž že mají žáka s poruchami chování ve své třídě.

**Graf č. 11 Převládají mezi nimi chlapci nebo dívky? – velkoměsto**



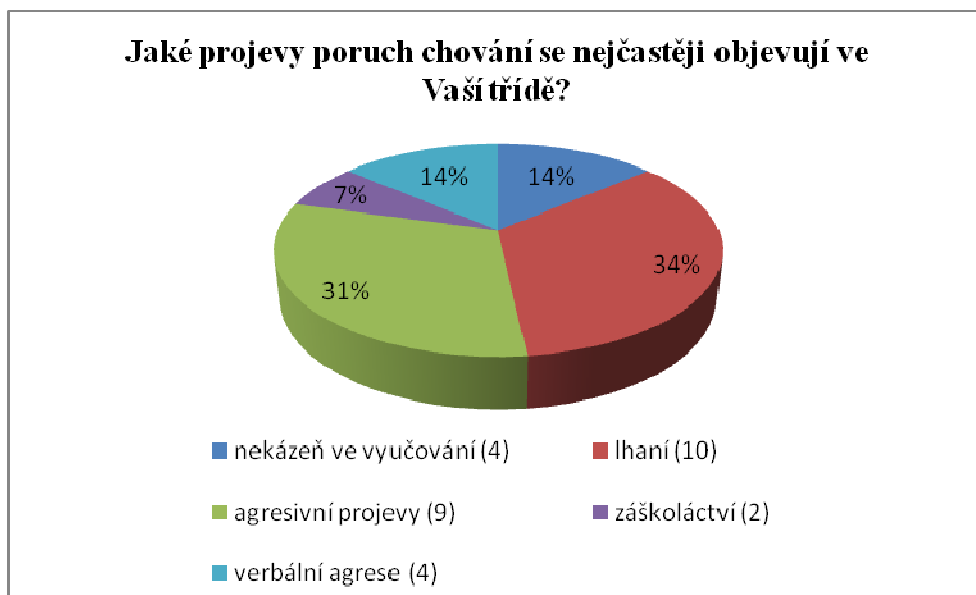
Z grafu č. 11 je evidentní, že ve třídách převládají chlapci s poruchovým chováním (86 %), zatímco dívek je významně méně (14 %).

**Graf č. 12 Převládají mezi nimi chlapci nebo dívky? – maloměsto**



Tak jako ve velkoměstě je patrné, že mezi žáky s poruchovým chováním na maloměstě převládají chlapci (92 %) oproti dívkám (8 %).

**Graf č. 13 Jaké projevy poruch chování se nejčastěji objevují ve Vaší třídě? – velkoměsto**



Z grafu č. 13 vyplývá, že mezi žáky ve velkoměstě převládá lhaní (34 %), hned za ním se vyskytují agresivní projevy (31 %), které zahrnují ničení školního majetku, rvačky mezi žáky, hrubé chování a jiné. 14 % třídních učitelů považuje za nejrozšířenější projevy poruchového chování nekázeň ve vyučování a verbální agrese. Verbální agrese zahrnuje zejména vulgarismy žáků či jiné způsoby neadekvátního vyjadřování. Nejméně učitelů (7 %) považuje za nejvíce se vyskytující poruchové chování záškoláctví. Obsah kategorií agresivní projevy a verbální agrese platí pro všechna vyhodnocení grafů, kde se tyto kategorie vyskytují.

Graf č. 13 uvádí nejčastěji se vyskytující projevy poruch chování. Respondenti uváděli více projevů, které bych chtěla ukázat v tabulce č. 3. Na prvním místě každého řádku jsou uvedeny tučně nejrozšířenější projevy a za nimi poté jsou uvedeny ostatní, které respondenti ještě zmínili. Každý řádek zastupuje jednu třídu.

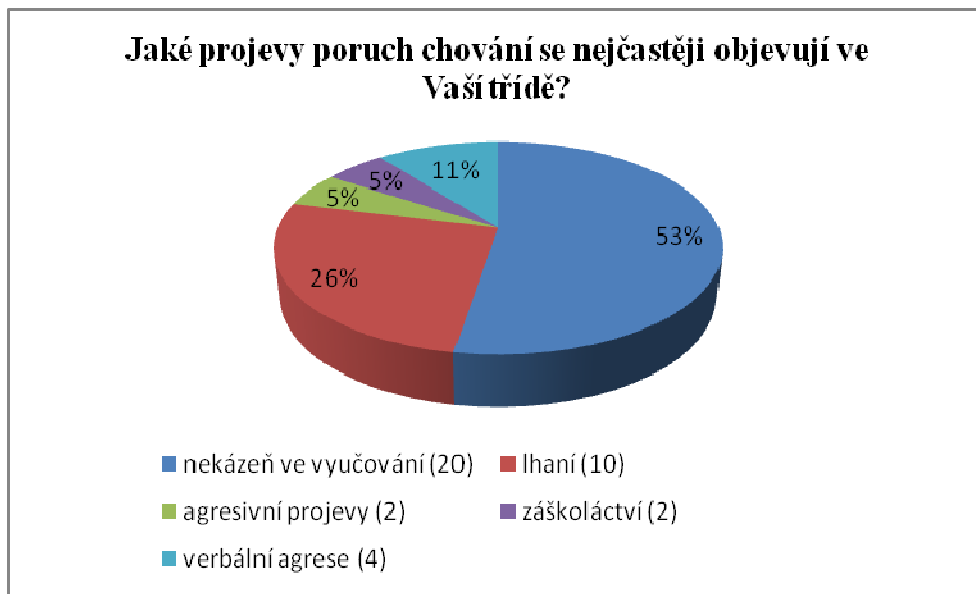
**Tabulka č. 3 Vyskytované projevy poruch chování – velkoměsto**

ZŠ	Ročníky	Projevy poruch chování u žáků těchto tříd
ZŠ A	6. ročníky	<b>lhaní</b> , nekázeň ve vyučování, verbální agrese <b>lhaní</b> , krádeže, šikana
	8. ročníky	<b>nekázeň ve vyučování</b> , lhaní, agresivní projevy <b>agresivní projevy</b> , nekázeň ve vyučování
	9. ročník	<b>nekázeň ve vyučování</b> , lhaní
ZŠ B	6. ročníky	<b>lhaní</b> , záškoláctví <b>lhaní</b>
	8. ročník	<b>záškoláctví</b>
	9. ročník	<b>verbální agrese</b> , nekázeň, lhaní
ZŠ C	6. ročník	<b>agresivní projevy</b>
	8. ročník	<b>agresivní projevy</b>

	<b>9. ročník</b>	<b>verbální agrese, nekázeň ve vyučování, lhaní</b>
<b>ZŠ D</b>	<b>6. ročníky</b>	<b>lhaní, záškoláctví lhaní</b>
	<b>7. ročník</b>	<b>nekázeň ve vyučování, lhaní, šikana</b>
	<b>8. ročník</b>	<b>agresivní projevy</b>
<b>ZŠ E</b>	<b>6. ročníky</b>	<b>verbální agrese agresivní projevy</b>
	<b>7. ročníky</b>	<b>lhaní, nekázeň ve vyučování, verbální agrese agresivní projevy, nekázeň, záškoláctví agresivní projevy, záškoláctví, verbální agrese</b>
	<b>8. ročníky</b>	<b>nekázeň ve vyučování lhaní, agresivní projevy</b>
	<b>9. ročníky</b>	<b>lhaní, nekázeň ve vyučování agresivní projevy, verbální agrese</b>
<b>ZŠ F</b>	<b>6. ročník</b>	<b>agresivní projevy</b>
	<b>8. ročník</b>	<b>záškoláctví</b>
<b>ZŠ G</b>	<b>7. ročník</b>	<b>lhaní, verbální agrese, agresivní projevy</b>
	<b>9. ročník</b>	<b>verbální agrese, lhaní</b>



**Graf č. 14 Jaké projevy poruch chování se nejčastěji objevují ve Vaší třídě? – maloměsto**



Z grafu č. 14 je evidentní, že mezi žáky na maloměstě je dle třídních učitelů nejrozšířenější nekázeň ve vyučování (53 %). O polovinu méně učitelů udává lhaní (26 %). Verbální agresi identifikuje malá část učitelů (11 %). Projevy jako záškoláctví a agresivní projevy jsou dle poskytnutých dat od učitelů rozšířeny nejméně (5 %).

Rovněž k tomuto vyhodnocení otázky dokládám tabulku nejvíce se vyskytujících projevů poruch chování, které třídní učitelé uváděli.

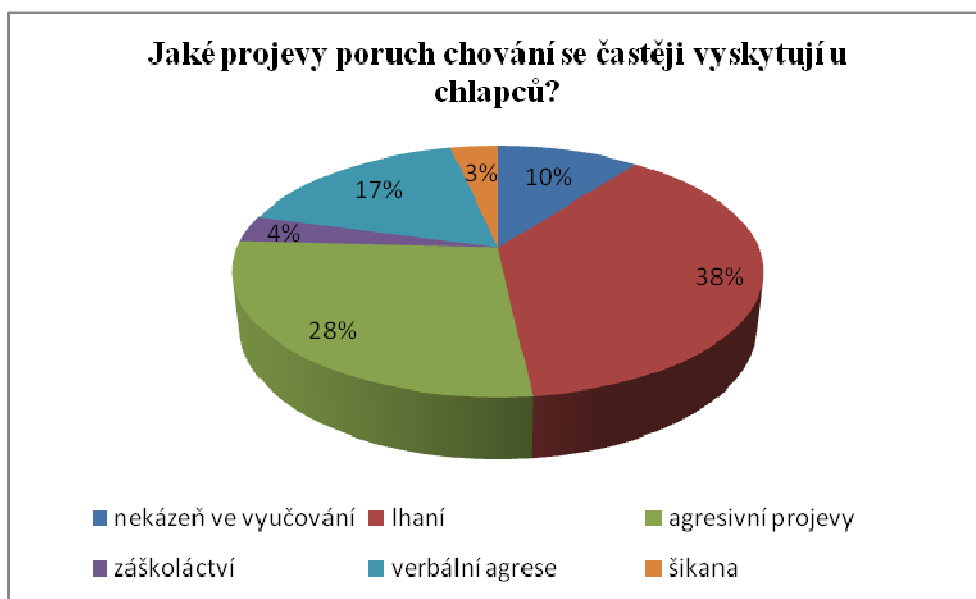
**Tabulka č. 4 Vyskytované projevy poruch chování – maloměsto**

ZŠ	Ročníky	Projevy poruch chování u žáků těchto tříd
ZŠ H	6. ročník	lhaní, nekázeň ve vyučování
	7. ročník	nekázeň ve vyučování
	8. ročník	nekázeň ve vyučování, lhaní
	9. ročník	verbální agrese, lhaní, nekázeň ve vyučování, podvody, šikana

<b>ZŠ I</b>	<b>6. ročník</b>	<b>nekázeň ve vyučování</b>
	<b>7. ročníky</b>	<b>verbální agrese, agresivita; lhaní, nekázeň</b> <b>lhaní, nekázeň ve vyučování</b>
	<b>8. ročník</b>	<b>záškoláctví</b>
	<b>9. ročník</b>	<b>agresivní projevy</b>
<b>ZŠ J</b>	<b>6. ročníky</b>	<b>nekázeň ve vyučování, agresivní projevy, lhaní</b> <b>lhaní, agresivní projevy, nekázeň</b>
	<b>7. ročníky</b>	<b>lhaní, šikana, agresivní projevy, nekázeň ve vyučování</b> <b>nekázeň ve vyučování, lhaní, záškoláctví, šikana</b>
	<b>8. ročník</b>	<b>lhaní, verbální agrese, agresivní projevy, záškoláctví</b>
	<b>9. ročníky</b>	<b>lhaní, podvody, nekázeň ve vyučování, agresivní projevy</b> <b>lhaní, nekázeň</b>
<b>ZŠ K</b>	<b>6. ročníky</b>	<b>agresivní projevy, nekázeň ve vyučování, šikana, lhaní,</b> krádeže, útoky <b>nekázeň ve vyučování, lhaní</b>
	<b>7. ročníky</b>	<b>nekázeň ve vyučování, agresivní projevy</b> <b>nekázeň ve vyučování, agresivní projevy, záškoláctví</b>
	<b>8. ročníky</b>	<b>nekázeň ve vyučování</b> <b>nekázeň ve vyučování, záškoláctví, agresivní projevy</b>
	<b>9. ročníky</b>	<b>nekázeň ve vyučování, agresivní projevy</b> <b>lhaní, nekázeň ve vyučování, krádeže</b>
<b>ZŠ L</b>	<b>6. ročníky</b>	<b>záškoláctví</b> <b>nekázeň ve vyučování</b>
	<b>7. ročníky</b>	<b>lhaní, šikana, verbální agrese</b> <b>nekázeň ve vyučování</b>

	<b>8. ročník</b>	nekázeň ve vyučování, šikana, záškoláctví
	<b>9. ročníky</b>	nekázeň ve vyučování, agresivní projevy verbální agrese, nekázeň ve vyučování
<b>ZŠ M</b>	<b>6. ročník</b>	nekázeň ve vyučování
	<b>7. ročníky</b>	nekázeň ve vyučování, verbální agrese nekázeň ve vyučování, agresivní projevy, lhaní, záškoláctví
	<b>8. ročníky</b>	lhaní, šikana, krádeže, nekázeň ve vyučování, agresivní projevy nekázeň ve vyučování, agresivní projevy nekázeň ve vyučování, záškoláctví, agresivita, lhaní, krádeže
	<b>9. ročník</b>	verbální agrese

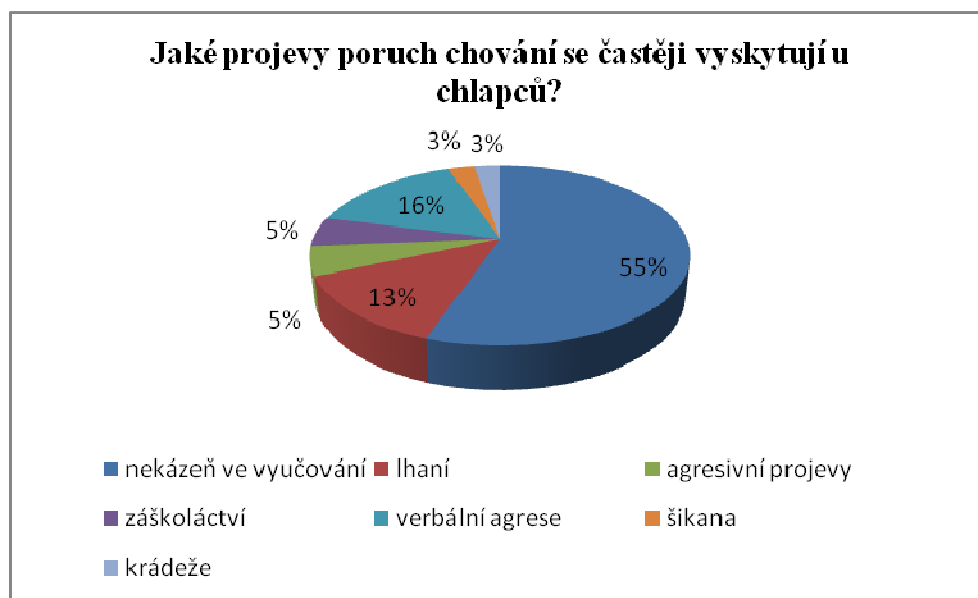
**Graf č. 15 Jaké projevy poruch chování se častěji vyskytují u chlapců? – velkoměsto**



Nejčastěji se mezi chlapci ve velkoměstě vyskytuje lhaní (38 %), dále jsou u nich patrné agresivní projevy v chování (28 %). Zhruba pětina učitelů (17 %) identifikuje u chlapců verbální agresi. Malá část respondentů uvádí jako

nejrozšířenější mezi chlapci nekázeň ve vyučování (10 %), záškoláctví (4 %) a šikanu (3 %).

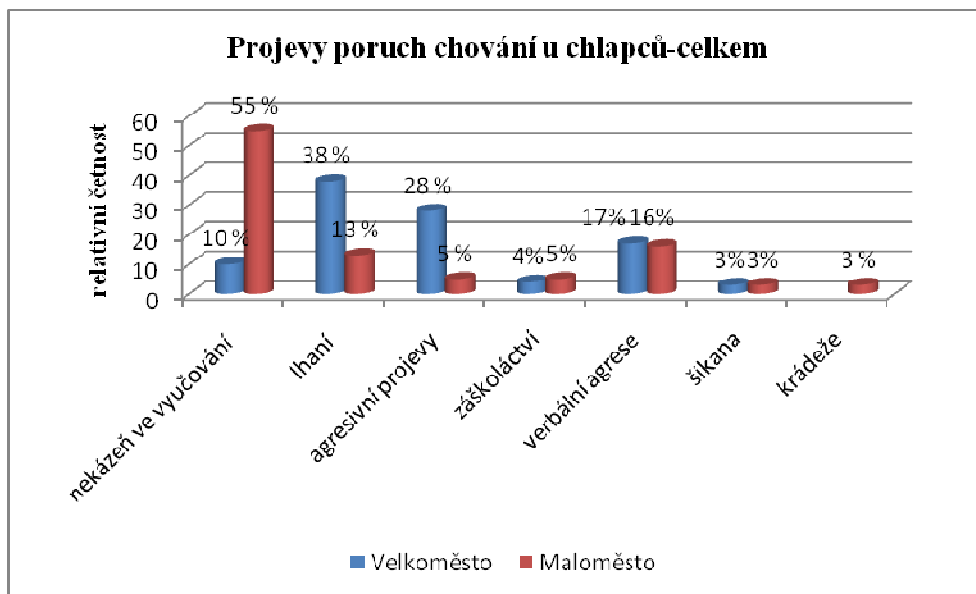
**Graf č. 16 Jaké projevy poruch chování se častěji vyskytují u chlapců? – maloměsto**



Z grafu č. 16 je evidentní, že dle poloviny učitelů (55 %) se u chlapců na maloměstě nejčastěji vyskytuje nekázeň ve vyučování. Zhruba šestina učitelů (16 %) identifikuje u chlapců verbální agresi a o něco méně z nich zase lhaní (13 %). Záškoláctví a agresivní projevy vidí u chlapců velmi malá část respondentů (5 %), což platí také o šikaně a krádežích (3 %).

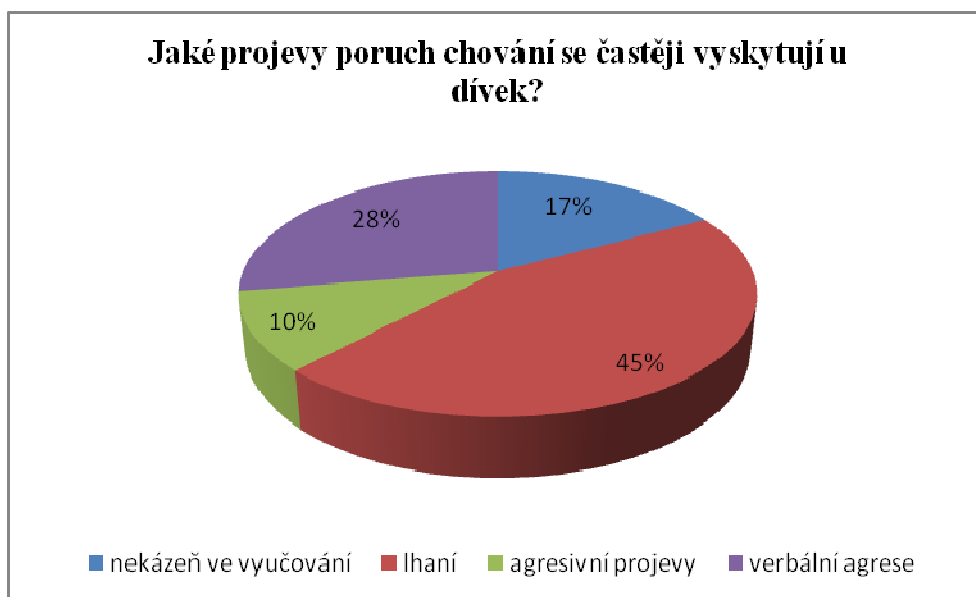
Pro lepší porovnání výskytu projevů poruch chování u chlapců ve velkoměstě a maloměstě uvádím graf, kde jsou vedle sebe zaznamenány konkrétní projevy poruch chování u chlapců podle procentuálního zastoupení respondentů ve velkoměstě a maloměstě.

**Graf č. 17 Porovnání projevů poruch chování u chlapců – celkem**



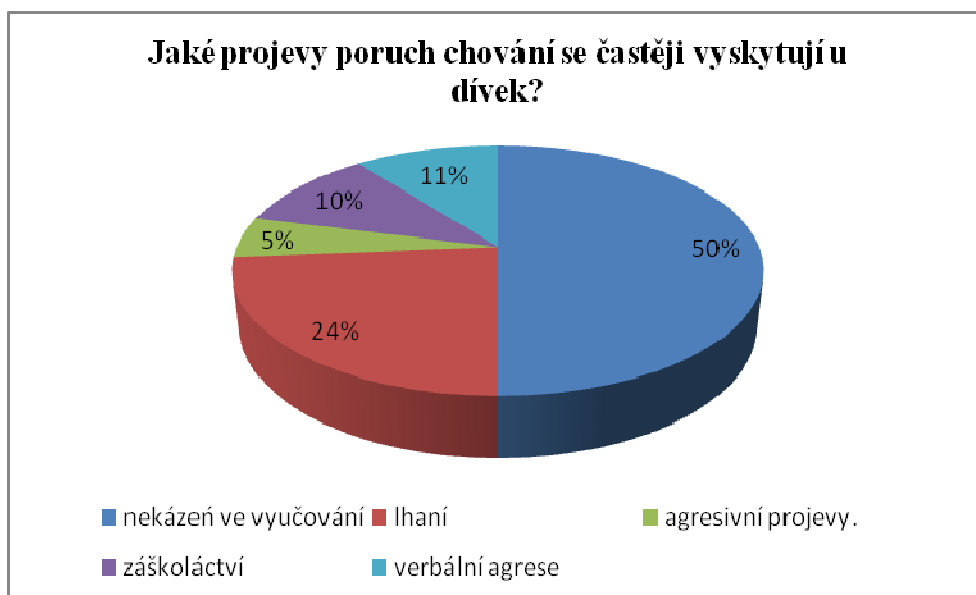
Graf č. 17 vypovídá o situaci u chlapců dle učitelů ve velkoměstě a maloměstě. Nadpoloviční většina učitelů v maloměstě (55 %) vidí jako nejrozšířenější u chlapců nekázeň ve vyučování, naopak z učitelů ve velkoměstě nekázeň vidí jako nejvíce se vyskytující malá část z nich (10 %). Největší část učitelů z velkoměsta (38 %) považuje za nejrozšířenější mezi chlapci lhaní, naopak u učitelů v maloměstě jen malá část z nich (13 %) lhaní považuje za nejrozšířenější. Velký rozdíl můžeme vidět u výskytu agresivních projevů v chování. Zhruba čtvrtina dotazovaných ve velkoměstě (28 %) vidí agresivní projevy jako nejrozšířenější u chlapců, ale v maloměstě tyto projevy považuje za nejrozšířenější velmi malá část respondentů (5 %).

**Graf č. 18 Jaké projevy poruch chování se častěji vyskytují u dívek? – velkoměsto**



Graf č. 18 ukazuje, že nejrozšířenější projev poruchového chování mezi dívkami ve velkoměstě je lhaní (45 %). Dalším projevem je podle menší části respondentů (28 %) verbální agrese. Nekázeň ve vyučování identifikuje šestina učitelů (17 %) a agresivní projevy skoro desetina z nich (10 %).

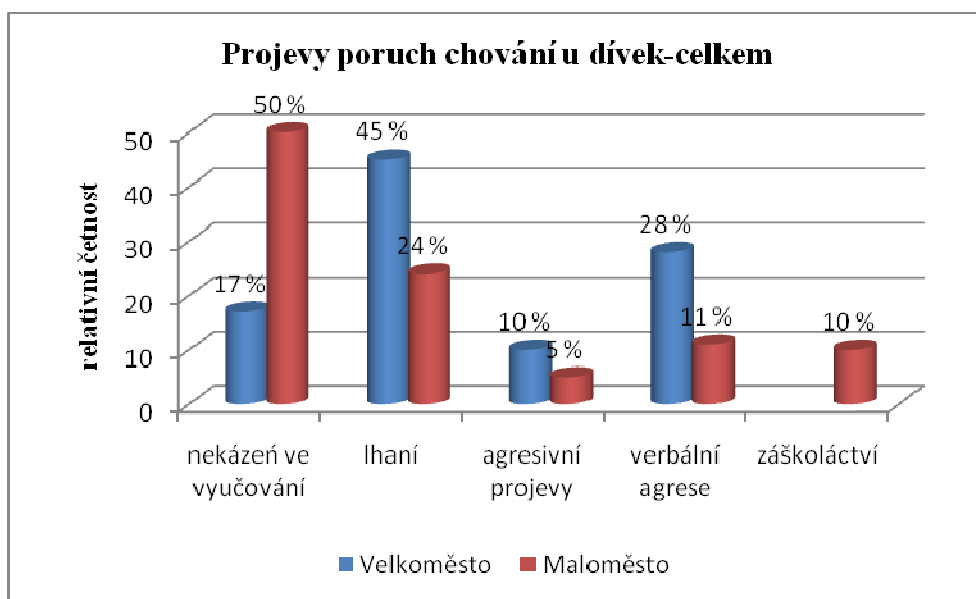
**Graf č. 19 Jaké projevy poruch chování se častěji vyskytují u dívek? – maloměsto**



Polovina třídních učitelů z maloměsta (50 %) považuje za nejrozšířenější u dívek nekázeň ve vyučování. Zhruba čtvrtina (24 %) vidí lhaní za nejvíce se vyskytující. Projevy jako záškoláctví (10 %), verbální agrese (11 %) a agresivní projevy identifikuje velmi malá část z nich (5 %).

Pro lepší porovnání výskytu projevů poruch chování u dívek ve velkoměstě a maloměstě uvádím graf, kde jsou vedle sebe zaznamenány konkrétní projevy poruch chování u dívek podle procentuálního zastoupení respondentů ve velkoměstě a maloměstě.

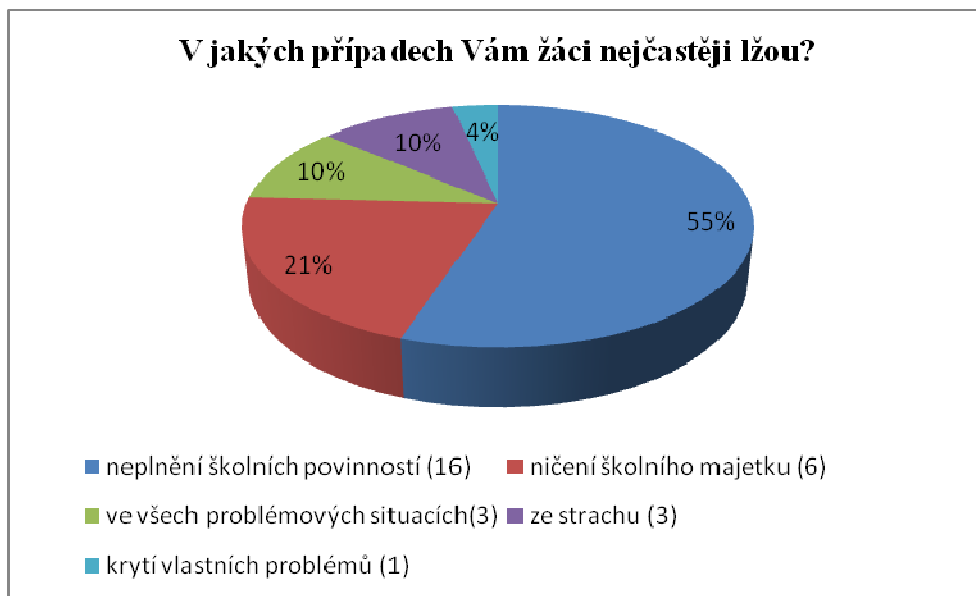
**Graf č. 20 Porovnání projevů poruch chování u dívek – celkem**



Z grafu č. 20 je evidentní, že výskyt projevů poruchového chování je podle učitelů u dívek ve velkoměstě a maloměstě odlišný. Polovina respondentů z maloměsta (50 %) vidí jako nejrozšířenější nekážeň ve vyučování, naopak jen šestina respondentů (17 %) z velkoměsta považuje nekážeň za nejrozšířenější. Lhaní identifikuje nejvíce u dívek téměř polovina třídních učitelů z velkoměsta (45 %), zato v maloměstě lhaní považuje za nejrozšířenější zhruba čtvrtina respondentů (24 %). Znatelný rozdíl vidíme ve výskytu verbální agrese u dívek, ve velkoměstě ji identifikuje zhruba čtvrtina respondentů (28 %) a v maloměstě mnohem menší část respondentů (11 %).

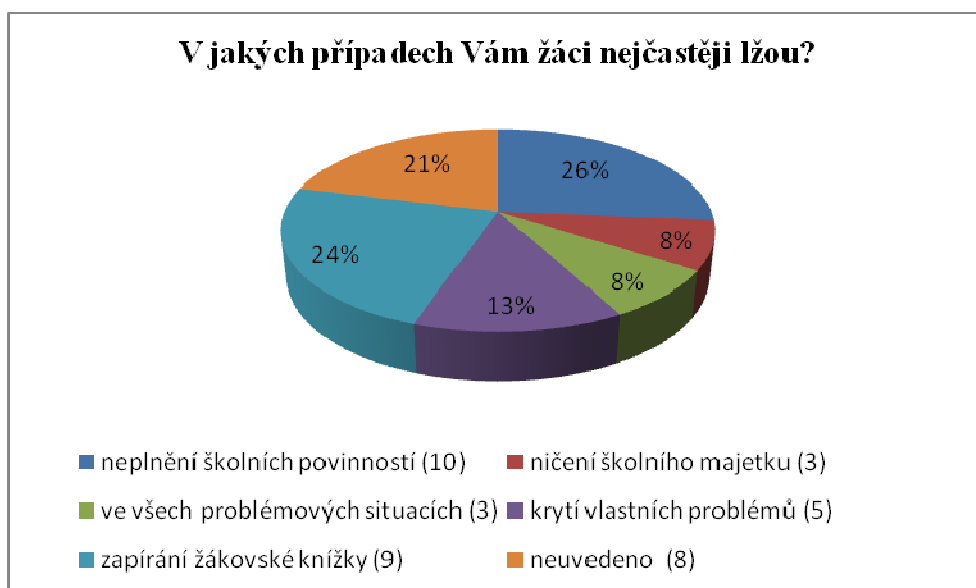


**Graf č. 21 V jakých případech Vám žáci nejčastěji lžou? – velkoměsto**



Graf č. 21 vypovídá o situacích, ve kterých žáci učitelům nejčastěji lžou. Nadpoloviční většina učitelů ve velkoměstě (55 %) se setkává s lhaním u žáků, kteří neplní své školní povinnosti a zhruba pětina (21 %) u žáků ničících školní majetek. Desetina respondentů (10 %) řeší případy lhaní u žáků, jež se něčeho bojí (trest, strach z rodičů, z následků apod.) a další desetina (10 %) z nich má žáky, kteří lžou ve všech problémových situacích, které ve škole nastanou. Nejmenší část respondentů (4 %) uvádí, že se setkává s lhaním u jedinců, kteří tím chtějí kryt vlastní problémy.

**Graf č. 22 V jakých případech Vám žáci nejčastěji lžou? – maloměsto**



Graf č. 22 vypovídá o situaci lhaní v maloměstech. Dle největší části respondentů (26 %) žáci lžou, protože neplní své školní povinnosti, podle o něco menší skupiny (24 %) lžou nejvíce při zapírání žákovské knížky. Další taková situace nastane, když chtějí krýt vlastní problémy (problémy v rodině, se spolužáky ve škole nebo s jinými lidmi), což tvrdí více jak sedmina učitelů (13 %). 8 % respondentů prozrazuje, že žáci lžou ve všech problémových situacích a při ničení školního majetku. Vyskytla se rovněž asi necelá pětina učitelů (21 %), jež nezmínila žádnou takovou situaci.

### **Jak postupujete, když odhalíte, že Vám žák lže? – velkoměsto**

K vyhodnocení otázky č. 7 použiji shrnující odstavec jak pro velkoměsto, tak pro maloměsto. Otázka se zabývala postupem učitelů při odhalení lži. Respondenti uváděli v několika případech více postupů, jejichž zvolení se odvíjelo od závažnosti použité lži. Formou odrážek uvedu sestupně nejčastější postupy učitelů při odhalení lži:

- Individuální přístup: Spočívá v tom, že učitel si osobně promluví s žákem, snaží se zjistit příčinu lhaní a ukázat mu, že lhaním nic nezíská.

- Trest: Učitel na základě závažnosti lži a osobnosti žáka přistupuje k trestu.
- Domluva
- Poznámka
- Rozhovor s rodiči

Poslední 2 zmíněné postupy používá velmi málo učitelů. U prakticky všech třídních učitelů převládá individuální přístup, jehož prostřednictvím chtějí dosáhnout odstranění tohoto nežádoucího jevu.

### **Jak postupujete, když odhalíte, že Vám žák lže? – maloměsto**

Než učitelé v maloměstě zvolí nějaký přístup, nejdřív přemýšlí o možných příčinách a zejména se na každý případ dívají individuálně. Postup volí dle závažnosti lži a dle osoby, která lhala. Zmínili několik postupů. Jsou uvedeny rovněž sestupně od nejčastějších po nejméně používané:

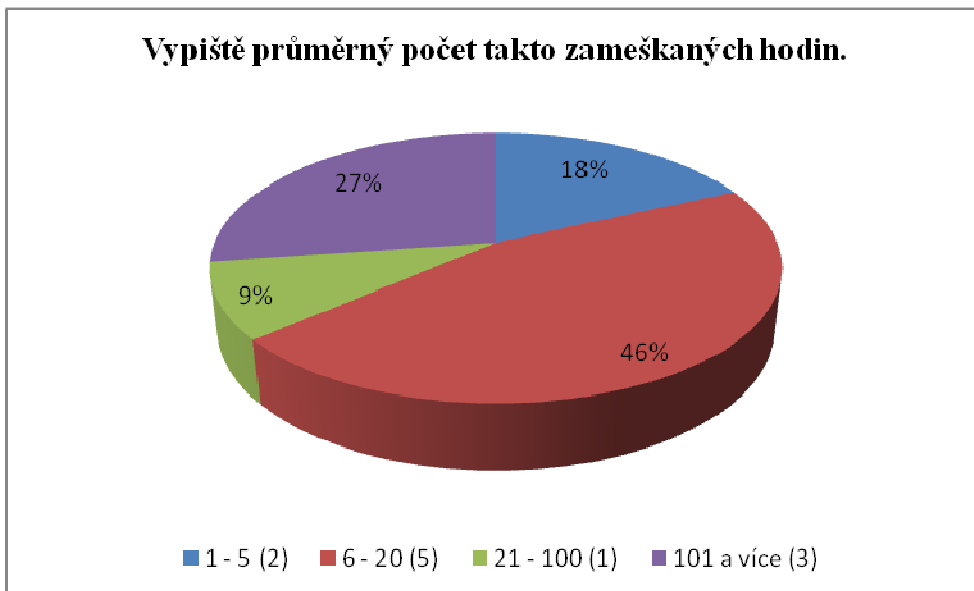
- Individuální přístup
- Rozhovor s rodiči
- Domluva žákovi
- Trest
- Poznámka do žákovské knížky
- Oznámení vedení školy

**Graf č. 23 Vyskytuje se ve vaší třídě záškoláctví? – velkoměsto**



Z grafu č. 23 vyplývá, že záškoláctví se u žáků dle třídních učitelů ve velkoměstě spíše nevyskytuje (62 %).

**Graf č. 24 Vypište počet takto průměrně zameškaných hodin. – velkoměsto**



Na tuto otázku odpovídali jen ti, kteří odpověděli „ano“ na výskyt zškoláctví

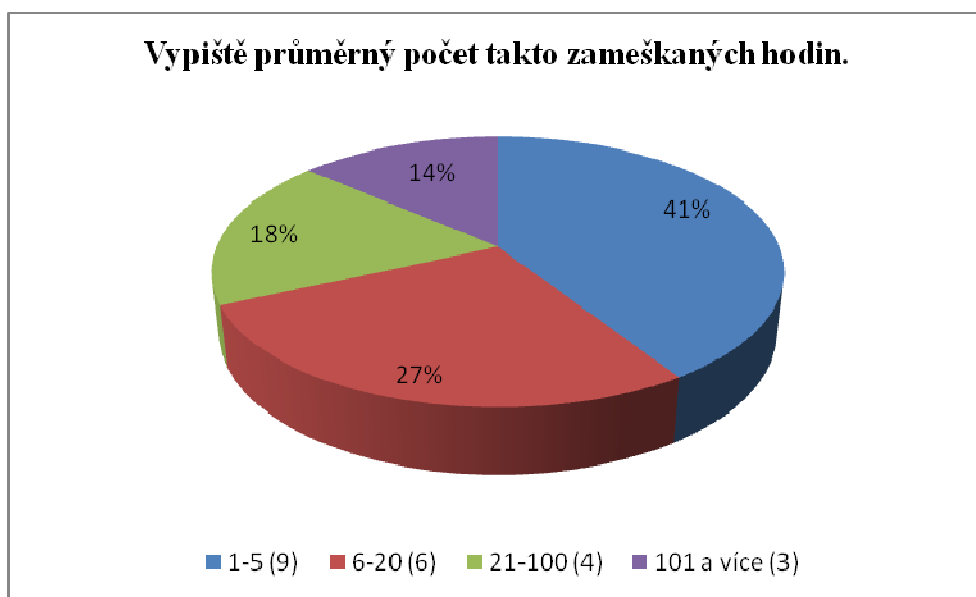
ve své třídě (11 respondentů). U téměř poloviny těchto třídních učitelů (46 %) tráví žáci čas za školou 6 až 20 hodin. Téměř čtvrtina učitelů (27 %) dokonce čelí záškoláctví žáků, kteří tak zameškají 101 a více hodin. Pětina učitelů uvádí (18 %), že jejich žáci jsou za školou průměrně 1 až 5 hodin a zhruba desetina (9 %) řeší případy záškoláctví žáků, jež takto tráví průměrně 21 až 100 hodin.

**Graf č. 25 Vyskytuje se ve vaší třídě záškoláctví? – maloměsto**



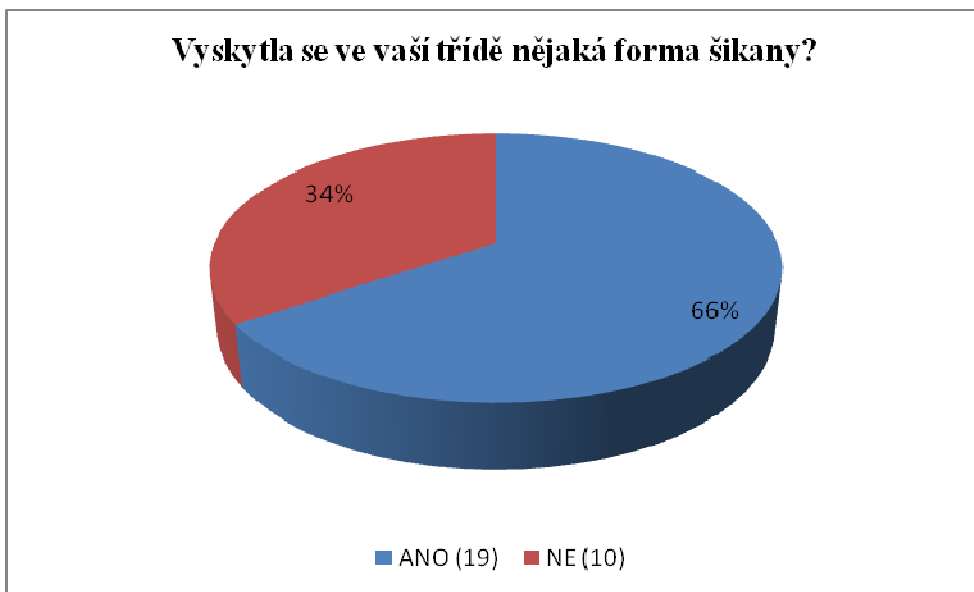
Oproti velkoměstu graf č. 25 ukazuje, že záškoláctví se u žáků z maloměsta vyskytuje podle třídních učitelů častěji (58 %).

**Graf č. 26 Vypište počet takto průměrně zameškaných hodin. – maloměsto**



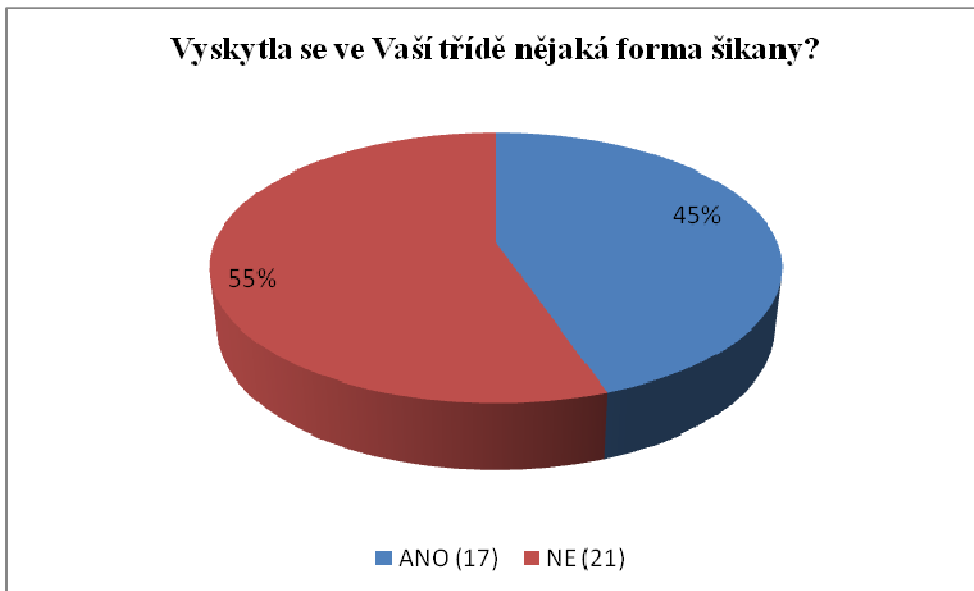
Z grafu č. 26 vyčteme podle odpovědí 22 respondentů, že žáci takto nejvíce zameškají v průměru 1 až 5 hodin (41 %), průměrně 6 až 20 hodin nejsou žáci ve škole u téměř čtvrtiny učitelů (27 %). Závažnější případy záškoláctví 21 až 100 hodin řeší necelá šestina učitelů (18 %) a 101 a více takto zameškaných hodin zhruba sedmina učitelů (14 %).

**Graf č. 27 Vyskytla se ve Vaší třídě nějaká forma šikany? – velkoměsto**



Více jak polovina třídních učitelů z velkoměsta (66 %) přiznává, že se s nějakou formou šikany ve své třídě setkala.

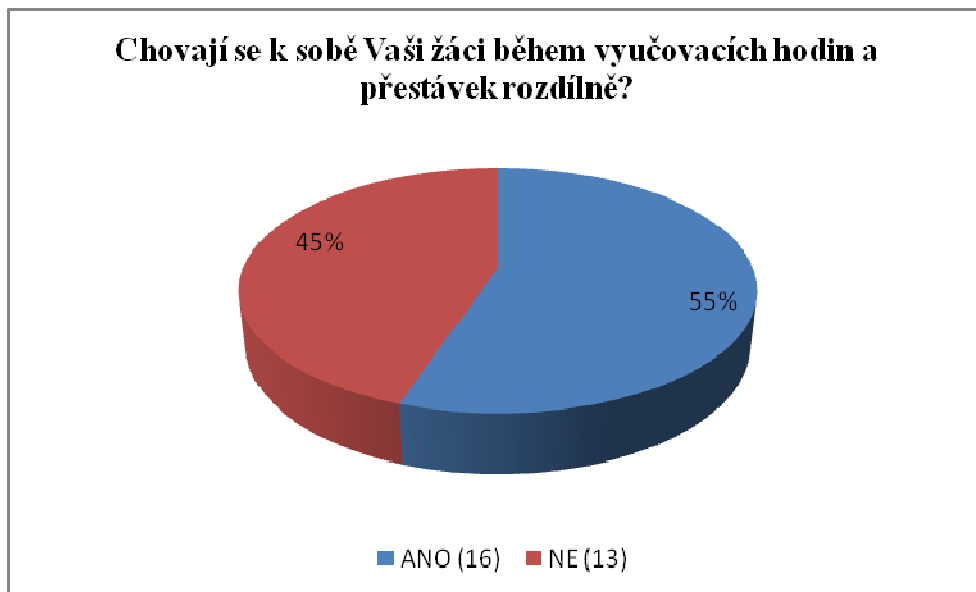
**Graf č. 28 Vyskytla se ve Vaší třídě nějaká forma šikany? – maloměsto**



Méně třídních učitelů z maloměsta (45 %) udává, že případ nějaké formy

šikany ve své třídě řešilo.

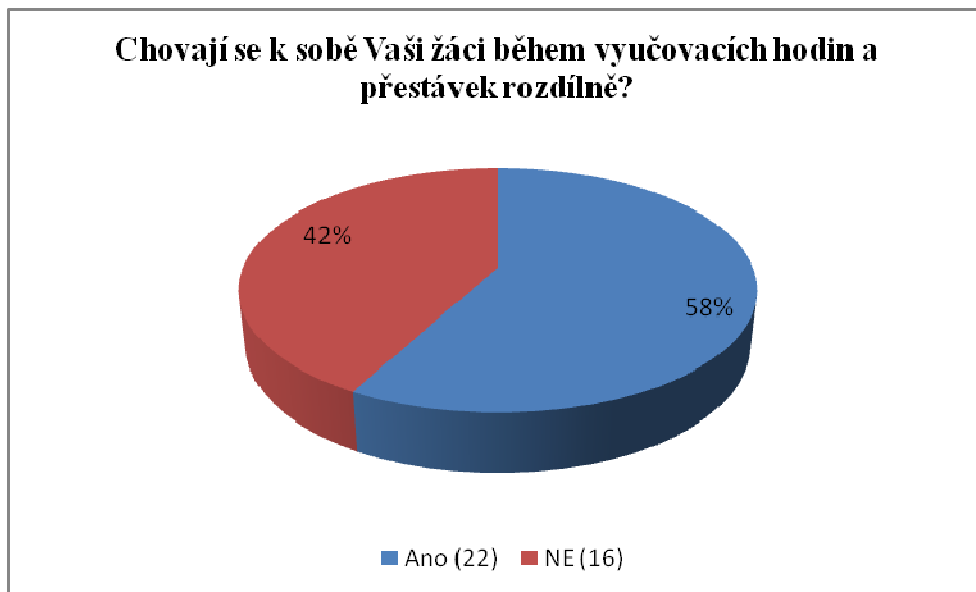
**Graf č. 29 Chovají se k sobě Vaši žáci během vyučovacích hodin a přestávek rozdílně? – velkoměsto**



O něco více třídních učitelů ve velkoměstě (55 %) vidí určité rozdíly v chování žáků během vyučování a přestávek.

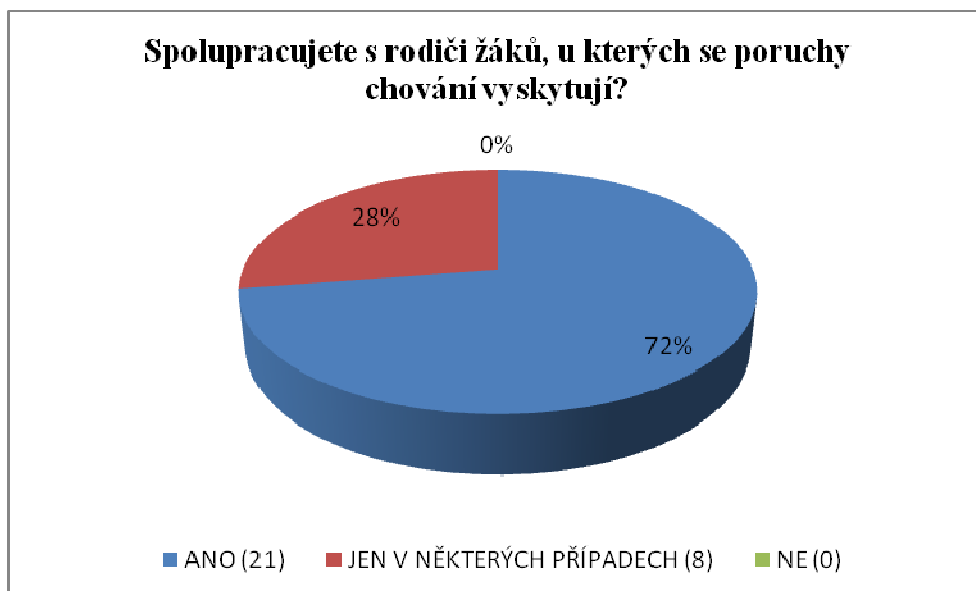


**Graf č. 30 Chovají se k sobě Vaši žáci během vyučovacích hodin a přestávek rozdílně? – maloměsto**



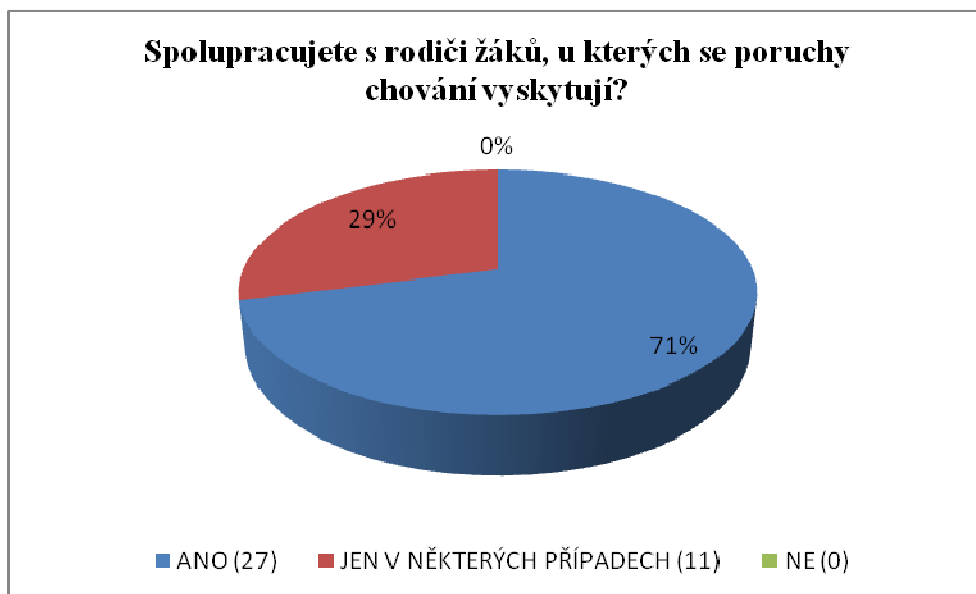
Také v maloměstě spatřuje o něco více třídních učitelů (58 %) určité odlišnosti v chování žáků v době vyučovacích hodin a přestávek.

**Graf č. 31 Spolupracujete s rodiči žáků, u kterých se poruchy chování vyskytují? – velkoměsto**



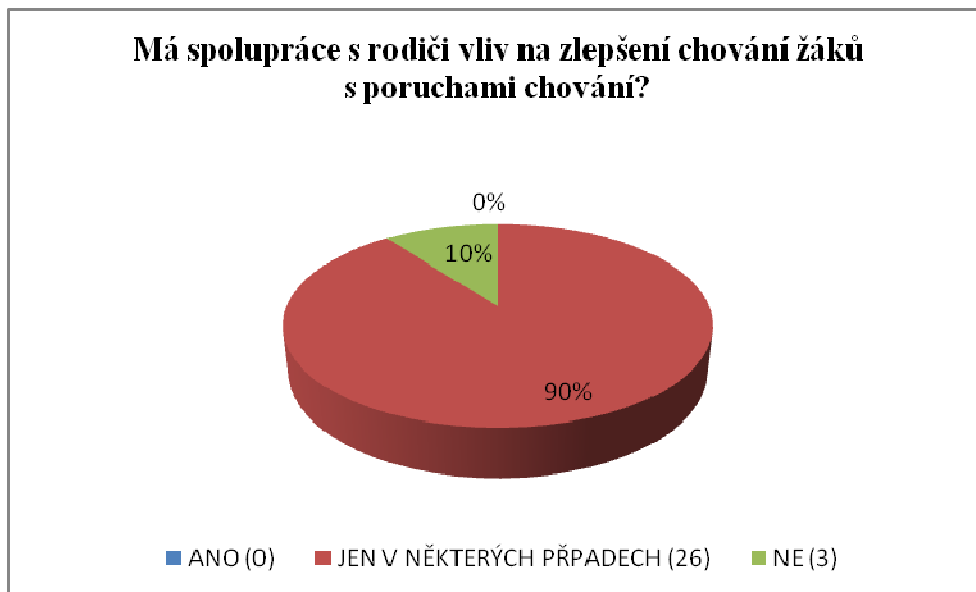
Výsledky grafu č. 31 ukazují, že téměř tři čtvrtiny třídních učitelů ve velkoměstě (72 %) kontaktují rodiče žáků s poruchovým chováním a snaží se s nimi spolupracovat. Více jak čtvrtina z nich (28 %) kontaktuje rodiče jen v některých případech. Nikdo z respondentů nezvolil odpověď „ne“, tedy že s rodiči nespolečně pracuje.

**Graf č. 32 Spolupracujete s rodiči žáků, u kterých se poruchy chování vyskytují? – maloměsto**



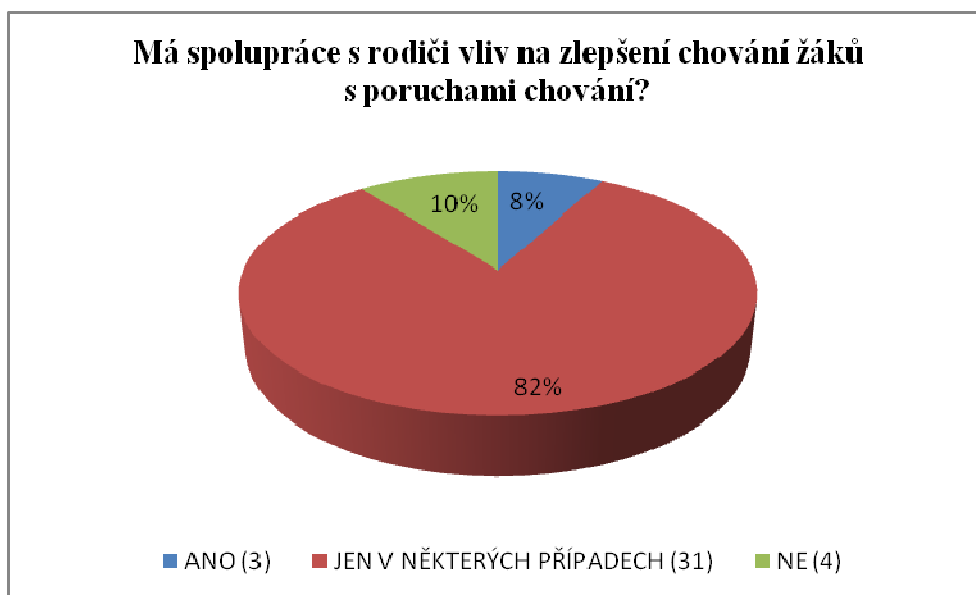
Převážná většina třídních učitelů na maloměstě (71 %) usiluje vždy o spolupráci s rodiči žáků s poruchovým chováním. Více jak čtvrtina z nich (29 %) řeší problémy s rodiči jen v některých případech. Z grafu vyplývá, že nikdo z respondentů neřeší nastalou situaci sám bez spolupráce s rodiči.

**Graf č. 33 Má spolupráce s rodiči vliv na zlepšení chování žáků s poruchami chování? – velkoměsto**



Téměř naprostá většina třídních učitelů ve velkoměstě (90 %) říká o spolupráci s rodiči žáků s poruchami chování, že je úspěšná jen v některých případech a zhruba desetina (10 %) hodnotí tuto spolupráci negativně, tudíž že nijak pozitivně neovlivní chování těchto žáků. Nikdo z učitelů není úspěšný ve spolupráci se všemi rodiči žáků s poruchovým chováním.

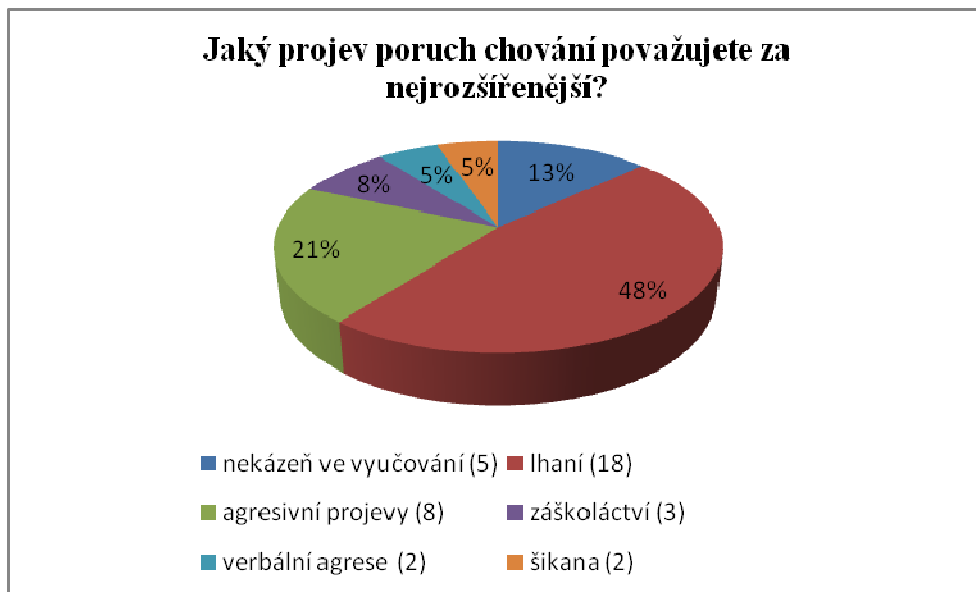
**Graf č. 34 Má spolupráce s rodiči vliv na zlepšení chování žáků s poruchami chování? – maloměsto**



Graf č. 34 vypovídá o úspěšnosti spolupráce učitelů a rodičů v maloměstě, kdy více jak tři čtvrtiny třídních učitelů (82 %) posuzují tuto spolupráci jako přínosnou jen v některých případech. Jako negativní hodnotí kooperaci zhruba desetina respondentů (10 %) a naopak jako zcela pozitivní jen velmi malá část učitelů (8 %).

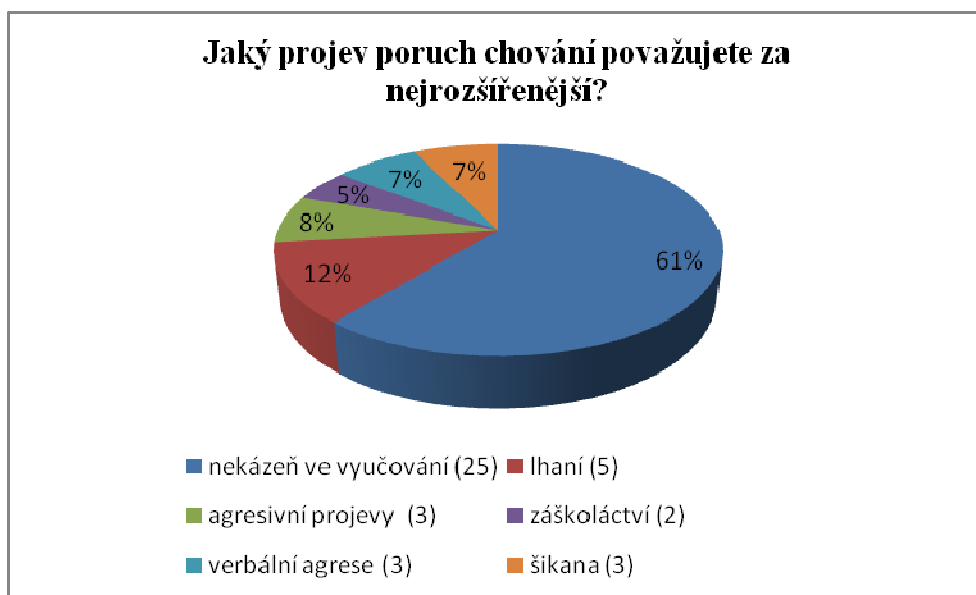
Na další otázky odpovídali už všichni třídní učitelé, takže odteď pracuji s 38 dotazníky u učitelů z velkoměsta a s 41 dotazníky učitelů z maloměsta.

**Graf č. 35 Jaký projev poruch chování považujete za nejrozšířenější? – velkoměsto**



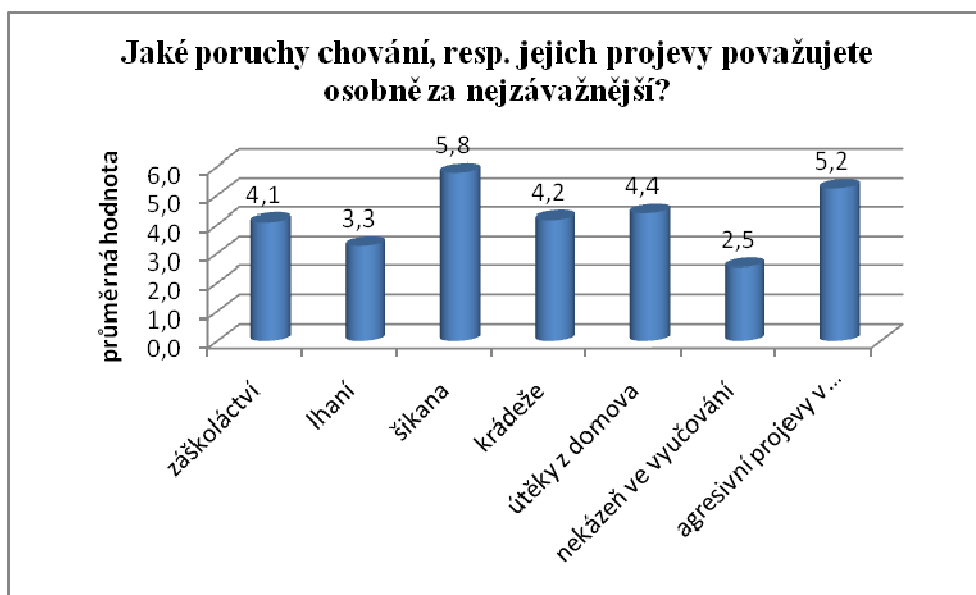
Téměř polovina učitelů z velkoměsta (48 %) pokládá lhaní za nejvíce se vyskytující mezi žáky 2. stupně základních škol, dalším nejrozšířenějším projevem jsou dle zhruba pětiny respondentů (21 %) agresivní projevy v chování. V třídním kolektivu za nejvíce se vyskytující je považována také nekážeň ve vyučování (13 %), menší částí respondentů (8 %) je shledáno záškoláctví za velmi rozšířené a verbální agrese a šikanu pokládá za nejrozšířenější velmi malá skupina dotazovaných (5 %).

**Graf č. 36 Jaký projev poruch chování považujete za nejrozšířenější? – maloměsto**



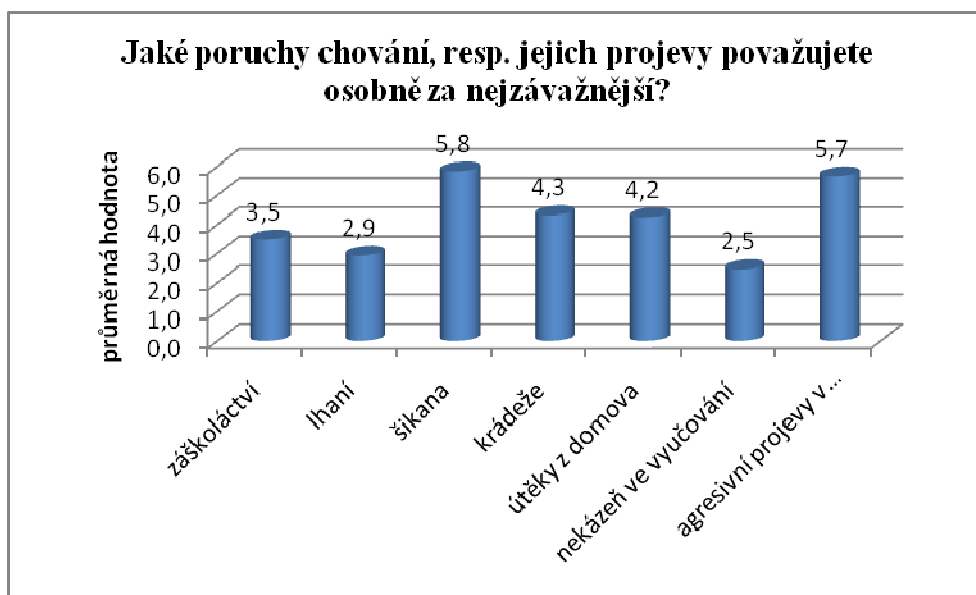
Nekážeň ve vyučování patří podle nadpoloviční většiny třídních učitelů z maloměsta (61 %) mezi nejvíce se vyskytující projev poruch chování mezi žáky 2. stupně na základních školách. Téměř osmina respondentů (12 %) považuje lhaní za nejrozšířenější projev. Zhruba stejné skupiny respondentů zvolili tři projevy poruch za nejvíce se vyskytující, a to agresivní projevy (8 %), verbální agrese (7 %) a šikanu (7 %). Záškoláctví považuje za nejčastější jen malá skupina respondentů (5 %).

**Graf č. 37 Jaké poruchy chování, resp. jejich projevy považujete osobně za nejzávažnější? – velkoměsto**



Za nejzávažnější projev poruch chování pokládají třídní učitelé z velkoměsta šikanu. Agresivní projevy v chování považují respondenti za druhý nejzávažnější projev. Učitelé nespatřují příliš velký rozdíl v závažnosti následujících projevů: útěky z domova, krádeže a záškoláctví, které vidí jako třetí nejzávažnější. Za čtvrtý nejzávažnější projev pokládají lhaní. Nekázeň ve vyučování je dle respondentů nejméně závažná.

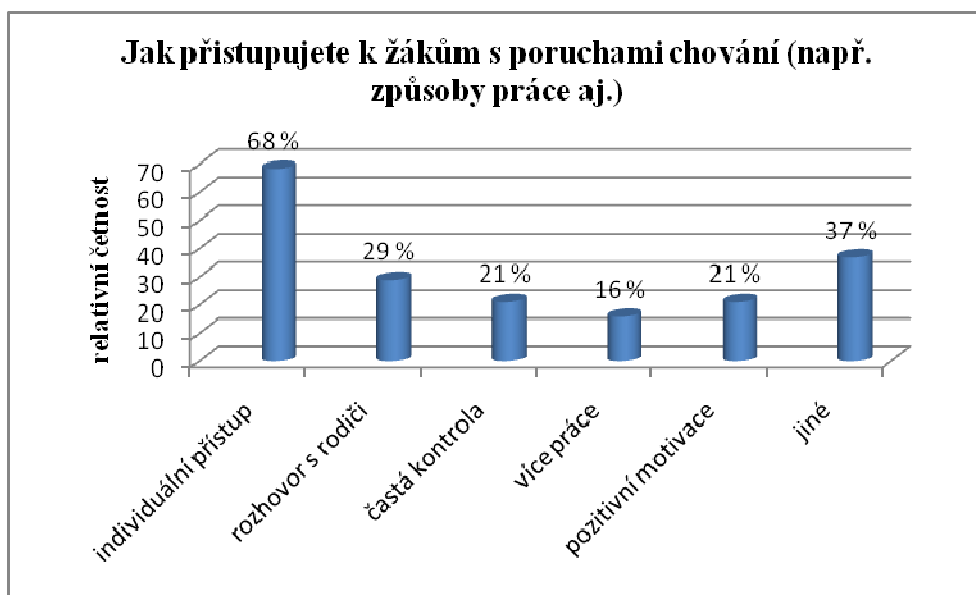
**Graf č. 38 Jaké poruchy chování, resp. jejich projevy považujete osobně za nejzávažnější? – maloměsto**



Třídní učitelé v maloměstě mají podobná měřítka jako jejich kolegové ve velkoměstě. Nevidí příliš velký rozdíl v závažnosti mezi šikanou a agresivními projevy v chování. Dle výsledků dotazníkového šetření je na prvním místě šikana a hned za ní jsou agresivní projevy v chování. U krádeží a útěků z domova nastává podobná situace, kdy respondenti v otázce závažnosti mezi nimi nespátřují velký rozdíl. Podle výsledků vidí krádeže jako třetí a útěky z domova jako čtvrtý nejzávažnější. Jako páté nejzávažnější spatřují záškoláctví, poté lhaní a jako nejméně závažná je dle učitelů nekázeň ve vyučování.



**Graf č. 39 Jak přistupujete k žákům s poruchami chování (např. způsoby práce aj.)? – velkoměsto**



Hodnocení této otázky se ve velkoměstě a maloměstě odlišovalo, protože učitelé volili několik možných odpovědí. Do grafu jsem chtěla zanést všechny jejich odpovědi. Graf č. 39 poskytuje informace o procentuálním zastoupení respondentů z celkového počtu učitelů z velkoměsta 38 a z maloměsta 41, kteří zvolili uvedený přístup. Kategorie „jiné“ obsahuje méně časté odpovědi nebo odpovědi, které se vyskytly buď jen ve velkoměstě nebo maloměstě. Konkrétní přístupy z kategorie „jiné“ jsou uvedeny v tabulce č. 5 pro velkoměsto a v tabulce č. 6 pro maloměsto.

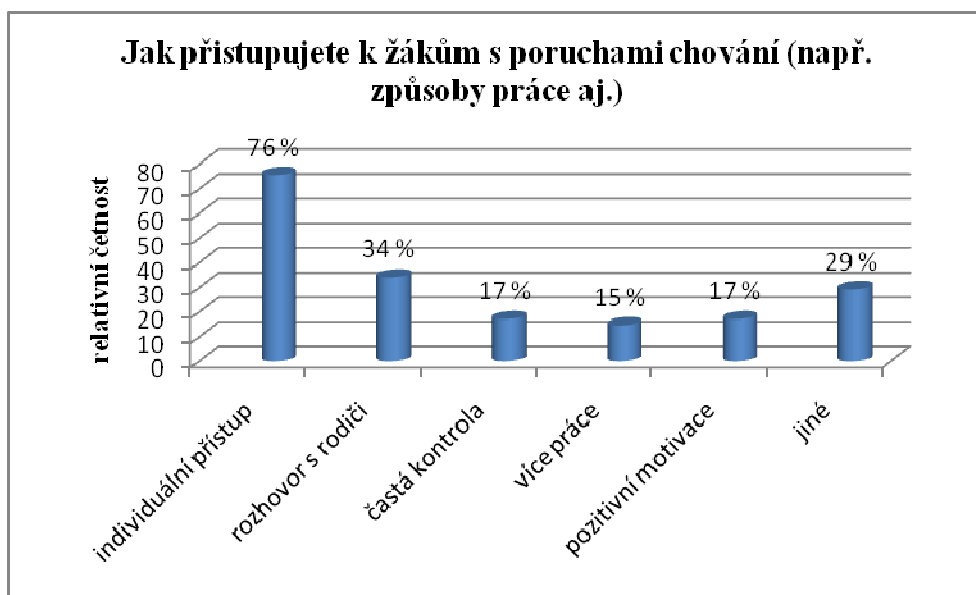
Největší část učitelů (68 %) volí individuální přístup k dotyčnému žákovi, který spočívá v tom, že si spolu promluví a domluví se na konkrétním přístupu, který bude vyhovovat oběma stranám. Rozhovor s rodiči (29 %) je také častý způsob přístupu k takovým žákům. Dále respondenti přistupují k větší kontrole žáků s poruchovým chováním (21 %) a často je pozitivně motivují, aby je podpořili v jejich práci (21 %). Zadávají jim také více práce, aby jim zabránili v konání nežádoucích aktivit (16 %). Někteří z nich používají ještě jiné přístupy, které jejich vzájemnou komunikaci zlepšují (37 %).

**Tabulka č. 5 Jiné přístupy učitelů ve velkoměstě**

<b>„Jiné přístupy učitelů“</b>	<b>Reálná četnost zastoupení</b>	<b>Relativní četnost zastoupení</b>
<b>odhalení příčin tohoto chování</b>	2	5 %
<b>bez rozdílu</b>	3	8 %
<b>Spolupráce s odborníky a odbornými institucemi</b>	3	8 %
<b>změny v činnosti</b>	2	5 %
<b>sepsání smlouvy</b>	1	3 %
<b>vysvětlení pravidel</b>	3	8 %

14 respondentů z celkového počtu 38 uvedlo jiné možné přístupy. 2 respondenti (5 %) se snaží odhalit příčiny tohoto chování, aby mohli poté zvolit způsob efektivního přístupu k těmto žákům. 3 z nich (8 %) nedělají mezi žáky rozdíly a další 3 (8 %) se obrací na odborníky a odborné instituce, ale do závorek se zmiňovali, že k tomu přistupují z vážnějších důvodů. 3 učitelé (8 %) vysvětlují pravidla slušného chování. Stálou změnou činností chtějí žáky zaměstnat 2 respondenti (5 %), aby jim zabránili v nějakém nepatřičném chování. 1 respondent sepisuje s takovými žáky smlouvu o slušném chování, kde jsou uvedena pravidla, práva a povinnosti obou zúčastněných stran.

**Graf č. 40 Jak přistupujete k žákům s poruchami chování (např. způsoby práce aj.)? – maloměsto**



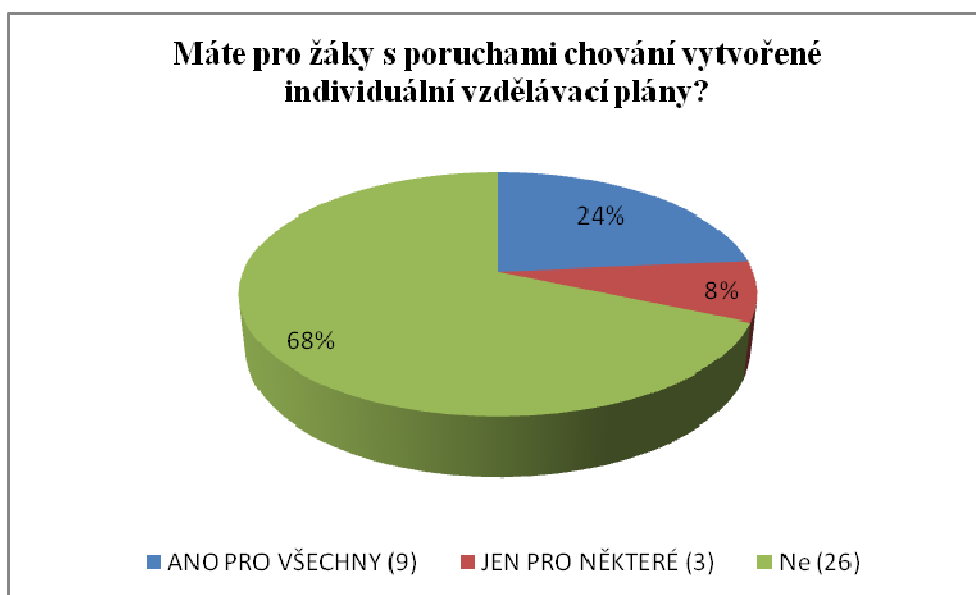
Z grafu č. 40 vyplývá, že většina respondentů (76 %) volí individuální přístup k žákům s poruchovým chováním, dále přistupují ke kontaktování rodičů (34 %). Během práce je více kontrolují (17 %), snaží se je pozitivně motivovat (17 %) a přidávají jim více práce (15 %). Jiné přístupy volí více jak čtvrtina z nich (29 %). Jak můžeme vidět, tento graf se prakticky neliší od grafu respondentů z velkoměsta.

**Tabulka č. 6 Jiné přístupy učitelů na maloměstě**

„Jiné přístupy učitelů“	Reálná četnost zastoupení	Relativní četnost zastoupení
odhalení příčin tohoto chování	3	7 %
bez rozdílu	4	10 %
spolupráce s odborníky a odbornými institucemi	5	12 %

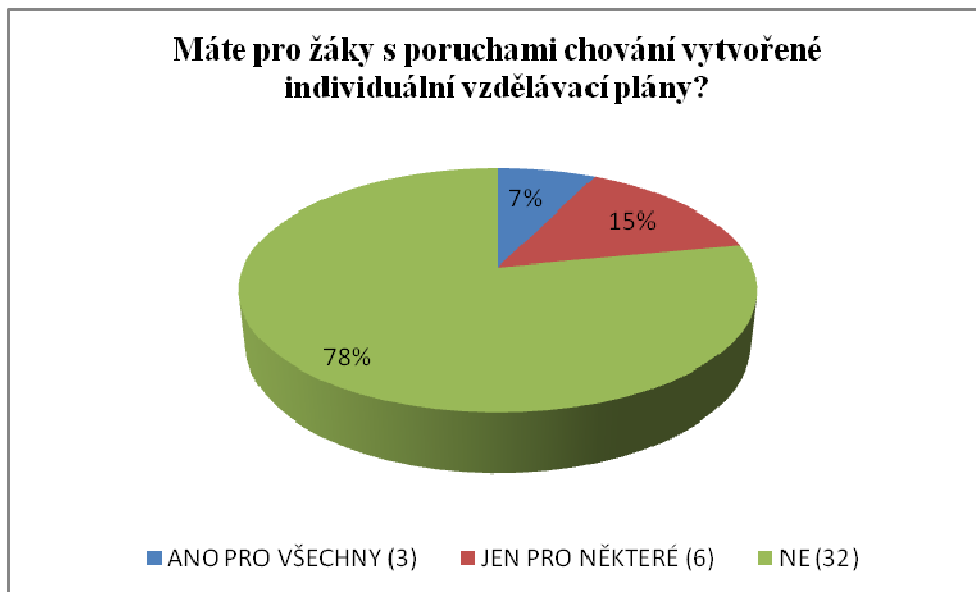
Z tabulky č. 6 je jasné, že učitelé z maloměsta používají stejné přístupy jako učitelé z velkoměsta. Pouze jejich četnost zastoupení je odlišná.

**Graf č. 41 Máte pro žáky s poruchami chování vytvořené individuální vzdělávací plány? – velkoměsto**



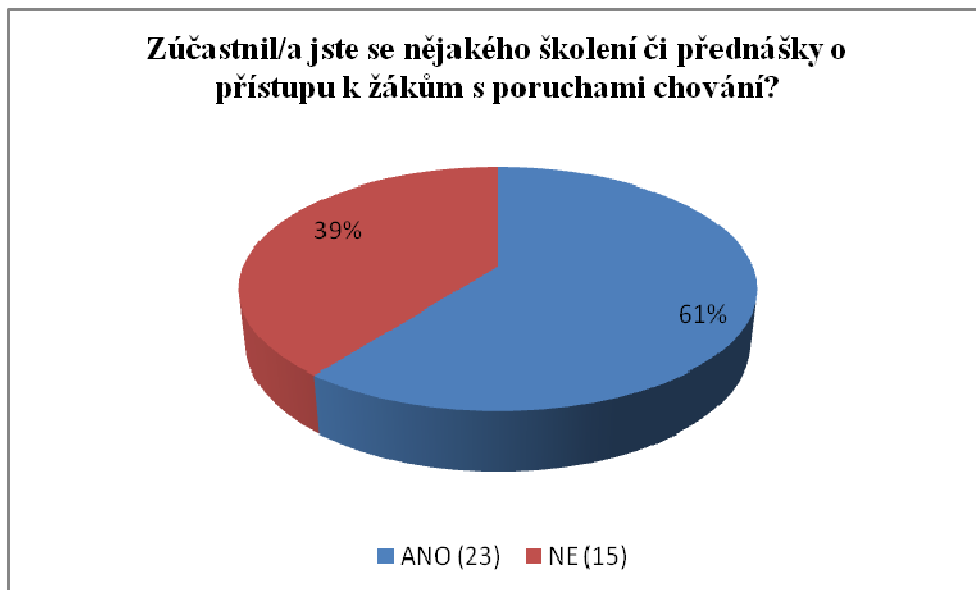
Z grafu č. 41 vyplývá, že pro žáky s poruchovým chováním ve velkoměstě nemají ve většině případů (68 %) učitelé vytvořené individuální vzdělávací plány. Zhruba čtvrtina učitelů (24 %) uvádí, že tyto plány jsou vytvořené pro všechny takové žáky a malá část z nich (8 %) mluví o plánech vytvořených jen pro některé z nich.

**Graf č. 42 Máte pro žáky s poruchami chování vytvořené individuální vzdělávací plány? – maloměsto**



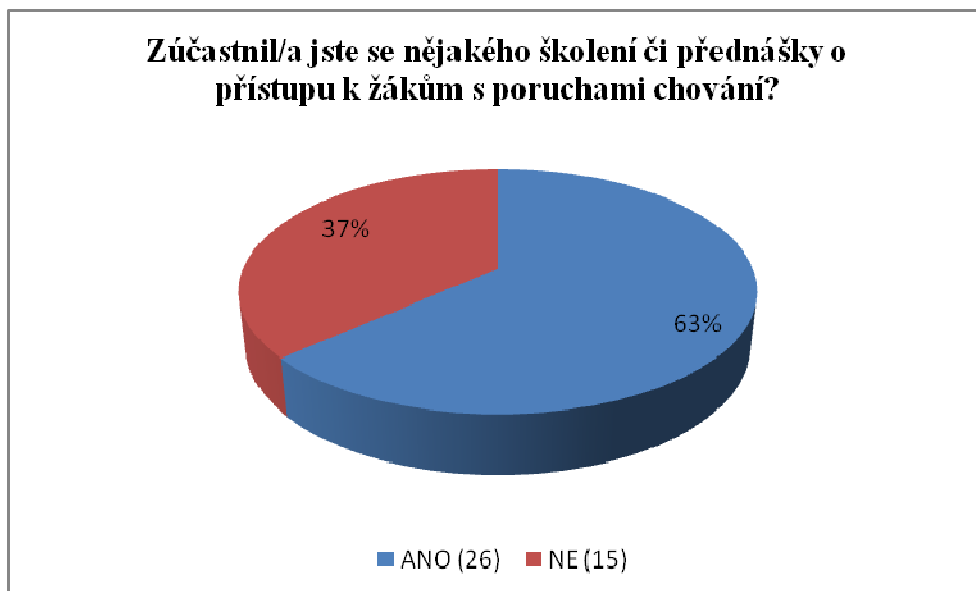
Z grafu č. 42 vychází, že ve školách v maloměstě nemají pro většinu žáků s poruchovým chováním vytvořené individuální plány (78 %). Malá část respondentů (7 %) vypovídá, že plány jsou vytvořené pro všechny žáky a přibližně sedmina učitelů (15 %) uvádí, že plány jsou stanoveny pro některé žáky.

**Graf č. 43 Zúčastnil jste se nějakého školení či přednášky o přístupu k žákům s poruchami chování? – velkoměsto**



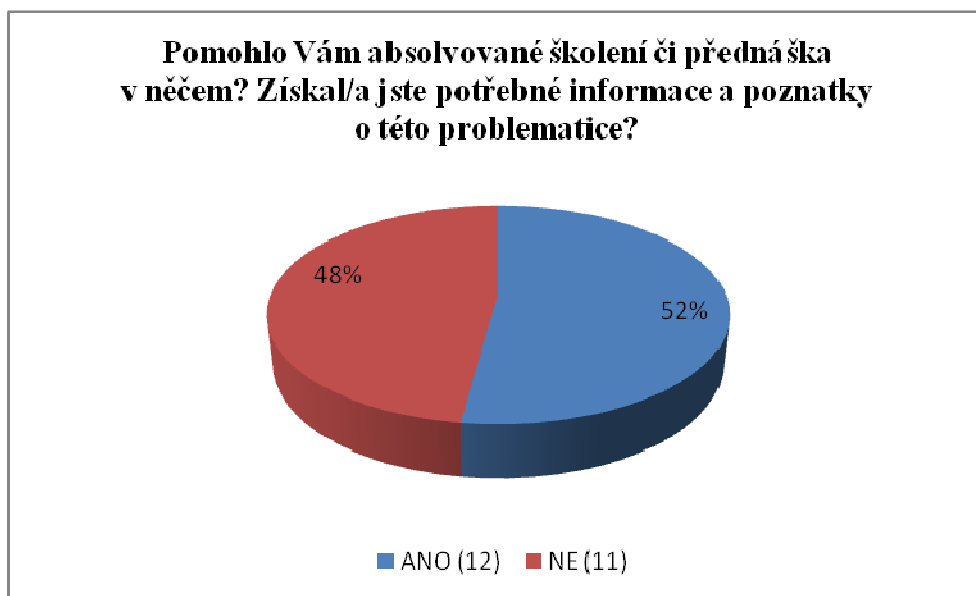
Třídní učitelé z velkoměsta se v 61 % účastní přednášek či školení zaměřených na problematiku přístupů k poruchám chování.

**Graf č. 44 Zúčastnil jste se nějakého školení či přednášky o přístupu k žákům s poruchami chování? – maloměsto**



Graf č. 44 vypovídá o aktivní účasti třídních učitelů z maloměsta na přednáškách či školeních k problematice poruch chování (63 %).

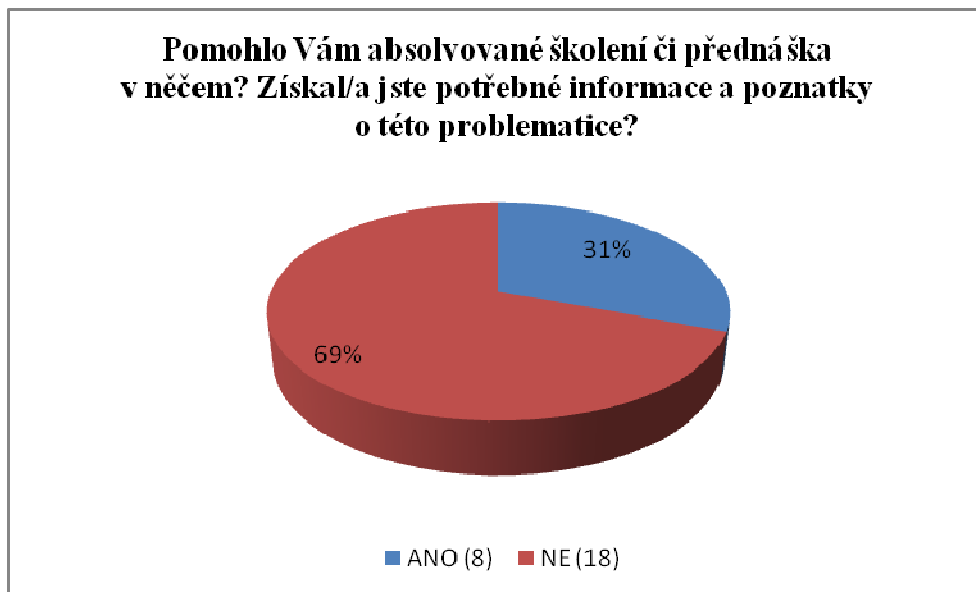
**Graf č. 45 Pomohlo Vám absolvované školení či přednáška v něčem? Získal jste potřebné informace a poznatky o této problematice? – velkoměsto**



Na tuto otázku odpovídali jen ti respondenti, kteří odpověděli kladně na předchozí otázku. Z grafu č. 42 můžeme vyčíst, že přínosnost přednášek a školení vidí polovina respondentů z velkoměsta (52 %).

Dvanáct třídních učitelů uvedlo, že absolvované školení či přednáška byly v určité oblasti přínosné: tři respondenti se dozvěděli více poznatků k teorii, další tři se naučili, jak efektivně přistupovat k těmto jedincům, čtyři respondenti si osvojili postupy při řešení problémových situací a jeden z nich získal informace k prevenci a řešení šikany.

**Graf č. 46 Pomohlo Vám absolvované školení či přednáška v něčem? Získal/a jste potřebné informace a poznatky o této problematice? – maloměsto**



Téměř tři čtvrtiny třídních učitelů z maloměsta (69 %) nepovažují absolvovaná školení za přínosná.

Osm respondentů považovalo školení za přínosné: tři respondenti získali hlubší znalosti o teorii, jeden respondent si osvojil postup při odhalení a řešení šikany, dva respondenti se dozvěděli více informací k řešení konkrétních problémových situací, jeden se naučil nazírat na příčiny vzniku poruchového chování a jeden respondent lépe poznal své pravomoce.

#### **6.4 Vyhodnocení hypotéz**

Na základě získaných dat z dotazníkového šetření bych ráda přistoupila k vyhodnocení hypotéz. Hypotézy pro dotazníkové šetření jsem si převážně stanovila na základě zkušeností a zážitků z absolvovaných praxí během čtyř ročníků studia na Přírodovědně-humanitní a pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci.

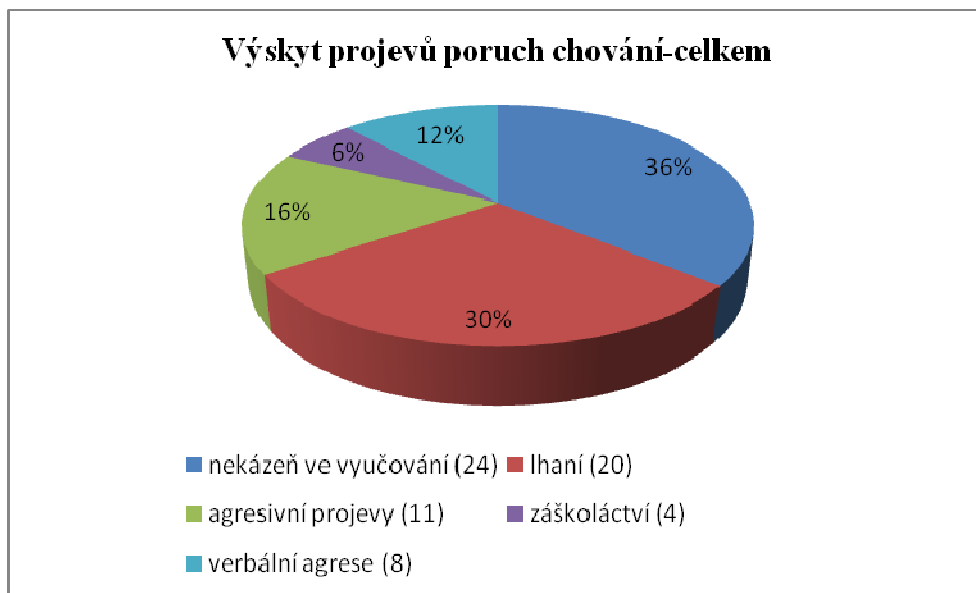


### H1: Nejčastějším projevem poruch chování u žáků 2. stupně ZŠ je lhaní.

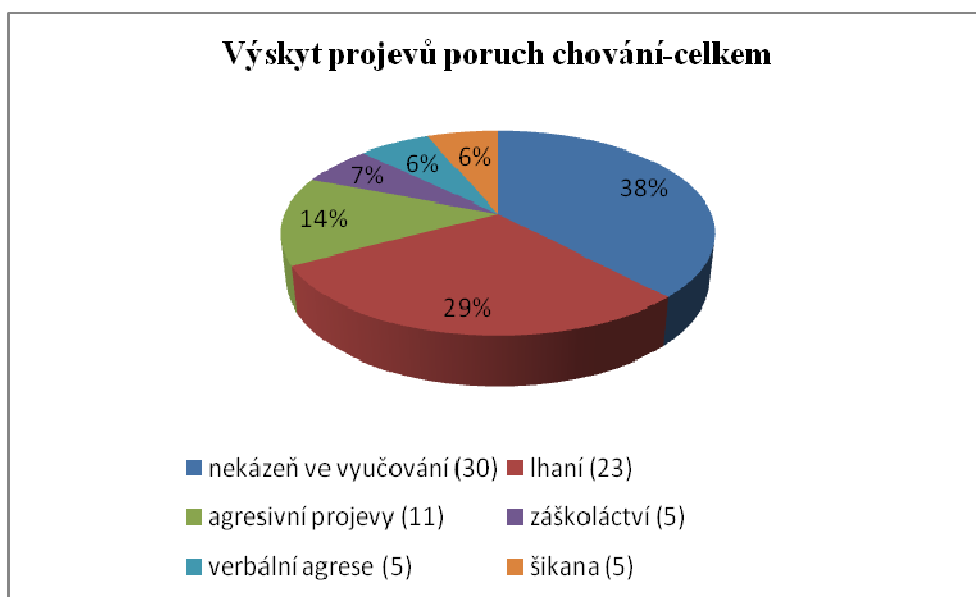
Při stanovení hypotézy č. 1 jsem vycházela z vlastních zkušeností z doby, kdy jsem sama byla na základní škole jako žačka a poté jako učitelka na praxi, kdy jsem se často setkávala s žáky, kteří používali lhaní jako častý nástroj odůvodňování toho, proč nemají domácí úkol, proč se nepřipravili na hodinu či proč nebyli ve škole.

Hypotéza č. 1 **nebyla potvrzena**. Použila jsem grafy č. 13, 14, 35, 36, 37 a 38 a tabulky č. 3 a 4, které popisují výskyt konkrétních projevů poruch chování u žáků ve velkoměstě a maloměstě. Z grafů č. 13 a 14 vyplývá, že pouze učitelé ve velkoměstě považují u svých žáků s poruchami chování lhaní za nejrozšířenější (34 %), zatímco nejvíce učitelů na maloměstě (53 %) vidí jako nejrozšířenější nekázeň ve vyučování. Grafy č. 35 až 38 uvádějí obecný pohled všech učitelů na žáky a jsou v souladu s výsledky grafů č. 13 a 14. 48 % učitelů z velkoměsta obecně považuje lhaní za nejrozšířenější a 61 % učitelů na maloměstě vidí nekázeň ve vyučování jako nejrozšířenější. Pro lepší přehlednost uvádím grafy č. 47 a 48, které zobrazují celkovou situaci ve velkoměstě a maloměstě.

**Graf č. 47 Výskyt projevů poruch chování u žáků respondentů – celkem**



**Graf č. 48 Výskyt projevů poruch chování u žáků obecně – celkem**



**H2: Agresivní poruchy chování se vyskytují častěji u žáků 2. stupně ZŠ ve velkoměstě.**

Zde vycházím z předpokladu, že z důvodu většího pocitu anonymity žáků a menšího dohledu učitelů nad žáky způsobené velikostí základních škol ve velkoměstě, se zde budou agresivní projevy chování vyskytovat častěji.

Na základě výsledků popisovaných grafy č. 13 a 14 **byla** hypotéza č. 2 **potvrzena**. Do agresivních poruch jsem zařadila agresivní projevy a verbální agrese. S agresivními poruchami se u svých žáků setkává 45 % třídních učitelů ve velkoměstě, zato v maloměstě jen 16 % respondentů.

**H3: Šikana se vyskytuje častěji u žáků 2. stupně ZŠ ve velkoměstě.**

Opět vycházím z předpokladu, že na základních školách ve velkoměstě je možné šikanu lépe skrýt z důvodu velikosti škol a větší anonymity žáků.

Na základě výsledků zobrazených grafy č. 27 a 28 se více jak polovina třídních učitelů z velkoměsta (66 %) s nějakou formou šikany setkala, naopak více jak polovina učitelů z maloměsta (55 %) nemá tuto zkušenost. Hypotéza č. 3 **byla potvrzena**.

#### **H4: Učitelé ve velkoměstě a maloměstě nejčastěji volí navzájem odlišný obecný způsob práce se žáky s poruchami chování.**

Při stanovení hypotézy č. 4 vycházím z předpokladu, že učitelé na maloměstě mají osobnější až rodinný přístup k žákům, kdežto učitelům ve velkoměstě brání v tomto přístupu větší množství žáků na jednoho učitele, velikost školy a větší anonymita žáků.

Hypotéza č. 4 se **nepotvrdila**. Dokazují to výsledky zobrazené v grafech č. 39 a 40. Učitelé ve velkoměstě (68 %) i na maloměstě (76 %) převážně volí individuální přístup k žákům s poruchovým chováním, 29 % učitelů z velkoměsta kontaktuje jejich rodiče, z maloměsta k tomuto přistupuje 34 % respondentů. Častěji žáky s poruchovým chováním kontroluje 21 % učitelů z velkoměsta a z maloměsta 17 % z nich. Pozitivní motivaci volí stejný počet respondentů, tedy 21 % učitelů z velkoměsta a 17 % z maloměsta. Více práce těmto žákům zadává 16 % respondentů z velkoměsta a 15 % z maloměsta. Z těchto výsledků je očividné, že velký rozdíl v přístupu učitelů není. Kategorie „jiné“ zahrnuje méně časté či úplně jiné přístupy učitelů ve velkoměstě a maloměstě. Jinak k žákům s poruchovým chováním přistupuje 37 % respondentů z velkoměsta a 29 % z maloměsta. Podrobněji viz tabulky č. 5 a 6.

Z hlediska odlišností ve využívání individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s poruchami chování, jak to uvádějí grafy č. 41 a 42, nejsou mezi učiteli ve velkoměstě a na maloměstě výrazné rozdíly. Jak ve velkoměstě (68 %), tak i v maloměstě (78 %) převážná většina učitelů uvedla, že pro žáky s poruchovým chováním nemají vytvořené tyto plány.

#### **H5: Učitelé ve velkoměstě a maloměstě hodnotí odlišně závažnost vybraných projevů poruch chování.**

Z výsledku zobrazených grafy č. 37 a 38 vyplývá, že učitelé z velkoměsta i z maloměsta hodnotí téměř úplně stejně závažnost vybraných projevů chování. Na první místo dávají šikanu a poté agresivní projevy chování. Jediná odlišnost je v tom,

že učitelé z velkoměsta jako třetí nejzávažnější hodnotí úteky z domova a jako čtvrté hodnotí krádeže, kdežto učitelé v maloměstě to vidí obráceně. Pořadí dalších projevů je u učitelů hodnoceno stejně, tedy jako páté nejzávažnější je záškoláctví, jako šesté lhaní a jako sedmé nekázeň ve vyučování. Tím se **nepotvrdila** hypotéza č. 5.

#### **H6: Učitelé na maloměstě při řešení poruch chování častěji spolupracují s rodiči žáků než učitelé ve velkoměstě.**

Při stanovení hypotézy č. 6 vycházím z domněnky, že učitelé na maloměstě znají své žáky a jejich rodiče lépe, a proto budou ke spolupráci s rodiči přistupovat častěji. Další domněnka, která mě k hypotéze přivedla, je, že učitelé na maloměstě mají k žákům blíže z důvodu menšího počtu žáků ve škole a na malém městě očekávám také větší ochotu rodičů se školou spolupracovat.

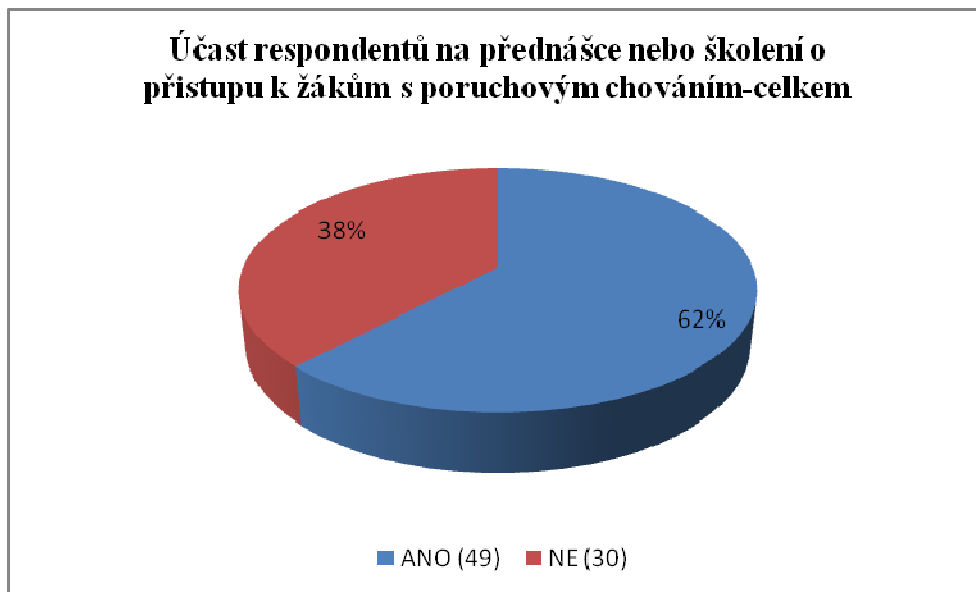
Na vyhodnocení hypotézy č. 6 jsem využila grafy č. 31 a 32 řešící, zda učitelé žádají rodiče žáků s poruchovým chováním o spolupráci. Z vyhodnocení vyplývá, že hypotéza č. 6 **potvrzena nebyla**, protože téměř tři čtvrtiny třídních učitelů jak z velkoměsta (72 %), tak z maloměsta (71 %) usiluje o spolupráci s rodiči žáků s poruchovým chováním.

#### **H7: Nadpoloviční většina učitelů se někdy zúčastnila školení nebo přednášky o přístupu k žákům s poruchami chování.**

Při stanovení této hypotézy jsem vycházela ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který uvádí, že pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.

K vyhodnocení hypotézy č. 7 mi poskytly data grafy č. 43 a 44, na jejichž základě **byla** hypotéza č. 7 **potvrzena**. V grafu č. 49 dokládám údaje za celý vzorek. Nadpoloviční většina z celkového počtu 79 třídních učitelů (62 %) se někdy zúčastnila školení či přednášky o dané problematice.

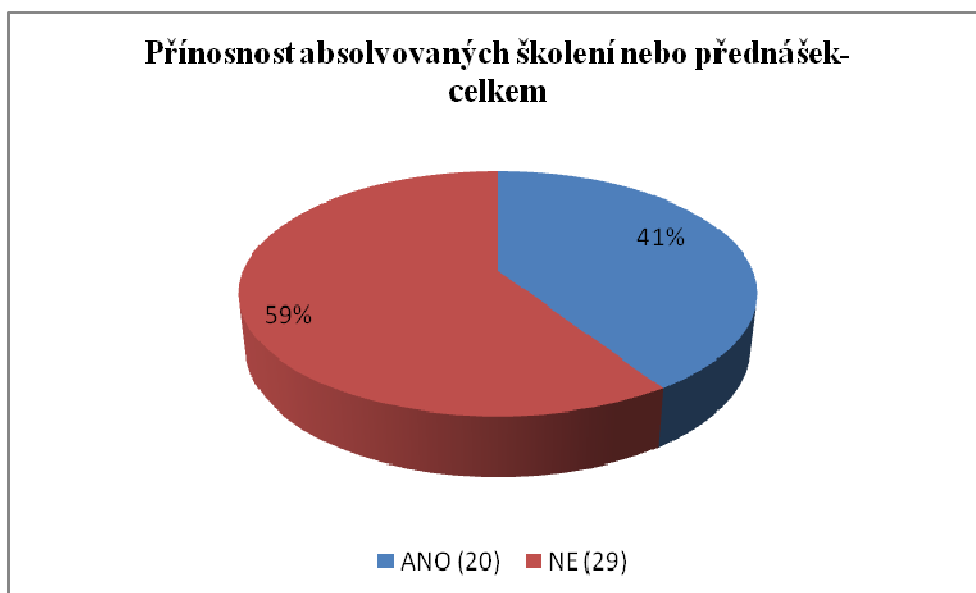
**Graf č. 49 Účast respondentů na školení či přednášce o přístupu k žákům s poruchovým chováním – celkem**



**H8: Nadpoloviční většina učitelů hodnotí přínos absolvovaných školení nebo přednášek o přístupu k žákům s poruchami chování pozitivně.**

Poslední stanovená hypotéza č. 8 **potvrzena nebyla**. Vycházím z dat zobrazených v grafech 45 a 46, z nichž vyplývá, že obě skupiny vyučujících z maloměsta i velkoměsta hodnotí absolvovaná školení spíše jako nepřínosná. V grafu č. 50 sumarizují data za všechny učitele dohromady. 59 % učitelů uvedlo, že absolvovaná školení nebo přednášky jim neposkytly žádné přínosné informace o přístupu k žákům s poruchovým chováním.

**Graf č. 50 Přířnosnost absolvovaných školení nebo přednášek o dané problematice – celkem**



## 7. DISKUSE

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 79 třídních učitelů ze základních škol ve velkoměstě a v několika maloměstech. Oslovila jsem pouze třídní učitele, protože jsem přesvědčena, že právě oni znají své žáky nejlépe. Přesto je důležité si na začátku uvědomit, jací učitelé s jakou délkou praxe, třídnictvím a aprobací se účastnili tohoto dotazníkového šetření. Ve velkoměstě se dotazníkového šetření nejvíce účastnili učitelé s méně jak pětiletou praxí (34 %) a je tedy pravděpodobné, že nebudou mít takovou míru zkušeností s prací s žáky s poruchovým chováním jako učitelé, kteří se pohybují v oboru déle. Naopak tomu bylo u respondentů v maloměstě, protože učitelů s méně jak pětiletou praxí bylo v dotazníkovém šetření nejméně (14 %). V otázce třídnictví je důležité si uvědomit, u jakých tříd byli respondenti třídními učiteli, protože třídní učitelé 6. tříd neznají své žáky tak dobře jako třídní učitelé 9. tříd. Třídní učitelé 6. tříd teprve své žáky poznávají a zjišťují, jaké je jejich chování, jak k nim přistupovat, co na ně platí apod. Třídy a tedy jejich třídní učitelé byli v dotazníkovém šetření téměř rovnoměrně zastoupeni. Jako poslední je důležité brát v úvahu aprobaci třídních učitelů. Učitelé s aprobací v předmětech jako občanská výchova či rodinná výchova mají větší možnost zahrnout do svých předmětů problematiku o poruchovém chování oproti učitelům s aprobací v předmětech jako fyzika nebo chemie.

Otázka č. 1 zkoumala, zda třídní učitelé mají žáka s poruchovým chováním ve své třídě. Pokud odpověděli „ne“, pokračovali otázkou č. 13 až do konce dotazníku. Z celkového počtu 38 respondentů z velkoměsta 76 % z nich uvedlo, že žáka s poruchami chování má ve své třídě a z maloměsta jich ve své třídě identifikuje 93 % třídních učitelů z celkového počtu 41 respondentů. Výsledek této otázky mě nepřekvapil, protože jsem vycházela z předpokladu, že ve velkoměstě převládá větší anonymita a že učitelé nemají tak osobní přístup a takový dohled nad žáky jako mají učitelé na maloměstě, a tudíž žáci s poruchovým chováním mohou své nežádoucí chování lépe skrýt.

Otázka č. 2 se týkala zjištění dominance chlapců nebo dívek s poruchami chování. Jak třídní učitelé z velkoměsta (86 %), tak z maloměsta (92 %) uvedli, že poruchové chování převažuje u chlapců. Pešatová (2006) uvádí, že co se týče pohlaví, tak poruchové chování převládá u chlapců, což potvrdil také tento výsledek.

Otázky č. 3 se týkala výskytu poruch chování, byla určena pouze pro třídní učitele mající žáky s poruchovým chováním ve třídě. Z výsledků vyplynulo, že nejvíce se u žáků z velkoměsta vyskytují agresivní poruchy chování (45 %) a lhaní (34 %). U žáků s poruchovým chováním z maloměsta se nejčastěji vyskytuje nekázeň ve vyučování (53 %) a lhaní (26 %).

U respondentů z maloměsta mě překvapil velmi vysoký výskyt nekázně ve vyučování. Respondenti mi v dotazníku neuvedli, co si pod nekázní ve vyučování představují, proto vycházím z předpokladu, že za nekázeň považují např. vyrušování žáků během hodin, neplnění úkolů, které jsou jim zadány, a naopak děláním věcí, které nejsou v hodinách žádoucí.

Výsledek může mít různé vysvětlení, které je primárně závislé na tom, z jakého pohledu (učitele nebo žáka) se na věc budeme dívat. Z pohledu učitele mohou existovat významné rozdíly v tom, jak si definují učitelé na maloměstě a velkoměstě pojem nekázně, resp. jakou míru nekázně považují za ještě únosnou, tedy nespátřují v ní projev poruch chování. Není od věci, že ani Hartl a Hartlová (2010) ve své publikaci definují pojem kázně, nikoliv však pojem nekázně. Zde spatřuji inspiraci pro další zkoumání, které by vneslo do problematiky vnímání a definování nekázně pedagogy větší světlo.

Z pohledu žáka pak může být proměnných, které lze ovlivnit a které tak mohou vysvětlovat nepoměr mezi velkoměstem a maloměstem, několik. První možnou příčinou může být sám učitel a jeho způsob výuky. Žáci se nudí, učitelův způsob výuky je nezajímavý a prostřednictvím nekázně mu to dávají najevo. Nebo je učitel příliš liberální a nechává žáky dělat, co chtějí. Jako další příčinu bych viděla neporozumění žáka látce, anebo jeho nezaujetí látkou. A tak si žák hledá jinou činnost, které by se ve výuce věnoval. Je tedy otázkou, o kom vlastně tento údaj vypovídá více.



Otázka č. 6 se zaměřila na lhaní žáků. Lhaní je nejvíce se vyskytující neagresivní projev poruch chování u žáků ve velkoměstě a druhý nejčastější na maloměstě. Učitelé ve velkoměstě a maloměstě uvedli čtyři stejné situace, ve kterých žáci nejčastěji lžou: neplnění školních povinností (55 % a 26 %), ničení školního majetku (21 % a 8 %), krytí vlastních problémů (4 % a 13 %) a všechny problémové situace ve škole (10 % a 8 %). Dále ve velkoměstě lžou žáci ze strachu (10 %) a v maloměstě při zapírání žákovské knížky (24 %). 21 % respondentů z maloměsta nic nevedlo. Překvapilo mě zapírání žákovské knížky na maloměstě jako jedna ze situací, kdy žáci lžou. Ve velkoměstě žádný z učitelů tuto situaci nevedl. Možným důvodem je, že na některých základních školách mají zavedené elektronické žákovské knížky, takže žáci nemají možnost knížku zapírat. Na webových stránkách některých škol jsem objevila, že školy mají tento druh žákovských knížek.

Jako pozitivní hodnotím výsledky otázky č. 11, která se zabývala spoluprací rodičů žáků s poruchovým chováním a třídních učitelů. Třídní učitelé z velkoměsta i maloměsta usilují o spolupráci s rodiči žáků s poruchovým chováním. Na rodiče těchto žáků se vždy obrací 72 % respondentů z velkoměsta a 71 % z maloměsta. Z výsledků nevyplývá, že by se třídní učitelé pokoušeli řešit situaci žáků s poruchovým chováním sami, což považuji za velmi pozitivní, protože spolupráce rodiny a školy je v těchto případech klíčová.

Úspěšnost této spolupráce je sice diskutabilní, ale přesto není zanedbatelná (otázka č. 12). Spolupráce třídních učitelů z velkoměsta a rodičů je úspěšná jen v některých případech (90 %). Na maloměstě vidí úspěšnost spolupráce školy a rodiny 82 % respondentů jen u některých žáků s poruchovým chováním, 8 % učitelů uvádí, že spolupráce s rodiči má vždy pozitivní vliv na zlepšení žáků s poruchovým chováním.

Překvapil mě výsledek otázky č. 14, kde jsem chtěla znát názor respondentů na projevy poruch chování z hlediska jejich závažnosti. V této otázce se respondenti jak z velkoměsta, tak z maloměsta v pořadí téměř shodli. Jako nejzávažnější vidí agresivní poruchy chování a jejich projevy: na prvním místě šikanu a hned za ní následují agresivní projevy v chování. Jediné místo, kde se respondenti liší ve svých

odpovědích je to, že jako třetí nejzávažnější vidí učitelé z velkoměsta úteky z domova a poté krádeže a učitelé na maloměstě to vidí obráceně. Na následujícím pořadí závažnosti se už opět shodli. Tedy jako páté nejzávažnější považují záškoláctví, pak lhaní a jako nejméně závažné vidí nekázeň ve vyučování. V tomto vyhodnocení je zvláštní a překvapivé to, že u učitelů z maloměsta má nejmenší závažnost nekázeň ve vyučování, když jí přitom uvedli jako nejvíce se vyskytující projev u žáků s poruchovým chováním. Tímto vlastně říkají, že nekázeň je sice velmi četná u těchto žáků, ale nevidí v ní příliš velké riziko pro samotné žáky s poruchovým chováním a ani pro jejich okolí. Nabízí se otázka, proč učitelé tolerují něco, co je ruší a čeho si v poměrně velké míře všímají. Odpověď by si opět zasloužila hlubší probádání.

Překvapující pro mě byl výsledek otázky č. 17, která se zabývala účastí respondentů na školení nebo přednášce o přístupu k žákům s poruchami chování. Z celkového počtu 38 respondentů z velkoměsta se 61 % z nich účastnilo nějakého školení či přednášek o dané problematice a z maloměsta z celkového počtu 41 respondentů 63 % z nich. Přitom zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících nařizuje, že pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci, z čehož vyplývá, že účast na těchto a jiných školeních či přednáškách by měla být 100%. Ředitelé základních škol by si měli více hlídat, aby si jejich zaměstnanci doplňovali vzdělání, aby tak byli schopni reagovat na různé situace a nastalé problémy, které je během jejich praxe můžou potkat.

Jiný překvapující výsledek poskytla otázka č. 18 o přínosnosti absolvovaných školení nebo přednášek o přístupu k žákům s poruchovým chováním. Třídní učitelé z velkoměsta považují absolvovaná školení či přednášky o dané problematice za spíše přínosná (52 %), ale naopak je tomu u učitelů z maloměsta, kterým školení či přednášky o dané problematice mnoho neřekly a hodnotí je spíše negativně (69 %). Jako důvod tohoto negativního hodnocení uvedli, že nejvíce jim toho poskytuje „praxe, nad kterou není“, jak mi velká část do dotazníku připsala, anebo to, že se přednášející hlavnímu tématu prakticky nevěnoval a spíše řečnil o obecnostech dané

problematiky. Překvapilo mě, že učitelé si předem nezjistí, o jaký druh přednášky se jedná, anebo si o ní nenajdou nějaké reference. Také mě zaskočilo, proč ředitel základní školy povolí učitelům navštívit školení či přednášku, o které třeba ví, že nic učitelům neposkytne v dané problematice. V současnosti existuje mnoho různých školení, přednášek, workshopů a dalších, nabízejících nové informace a poznatky a ředitelé a učitelé by si měli promyslet, co absolvují a jestli jim to dokáže něco poskytnout. Jinak budou mít v ruce jen papír o absolvování nějakého školení, ale poté si v praxi uvědomí, že to byla ztráta času.

## 8. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala poruchami chování u žáků na 2. stupni základní školy. Cílem práce bylo prostřednictvím metody kvantitativního dotazování, technikou dotazníku zmapovat výskyt poruch chování u žáků na 2. stupni základní školy ve velkoměstě a maloměstě. Jako dílčí cíle jsem si stanovila popsat frekvenci výskytu vybraných poruch chování na 2. stupni ZŠ ve velkoměstě a v maloměstě a popsat, jak učitelé ve velkoměstě a maloměstě přistupují k žákům s poruchami chování. Dotazovanou skupinou byli třídní učitelé.

V teoretické části jsem se soustředila na základě prostudované literatury a jiných zdrojů na uvedení příčin poruchového chování, na klasifikaci a pojmenování poruch chování a na charakteristiku žáka s poruchou chování. Následující kapitola byla zaměřena na možnosti práce učitelů se žáky s poruchou chování a poslední kapitola se zabývala prevencí a řešením poruch chování.

Po teoretické části následovala praktická část, která je zpracována metodou kvantitativního dotazování. O vyplnění dotazníků jsem požádala třídní učitele na 2. stupni základních škol. Pro šetření se mi podařilo dosáhnout celkově zhruba 60% návratnosti dotazníků.

Prostřednictvím dotazníkového šetření jsem se snažila potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy. Z osmi stanovených hypotéz se potvrdily 3 hypotézy.

Dle mého názoru byly hlavní a dílčí cíle diplomové práce splněny. Hlavním cílem bylo popsat výskyt nejrozšířenějších poruch chování na školách ve velkoměstě a maloměstě a jedním z dílčích cílů bylo popsat frekvenci výskytu poruch chování. Z šetření vyplynulo, že nejvíce se na školách vyskytují agresivní poruchy chování ve velkoměstě (45 %) a nekázeň ve vyučování na maloměstě (53 %). Posledním dílčím cílem bylo popsat, jak učitelé ve velkoměstě a maloměstě přistupují k žákům s poruchami chování. Šetření ukázalo, že jejich přístup není příliš odlišný. Nadpoloviční většina učitelů z velkoměsta (68 %) i maloměsta (76 %) převážně volí individuální přístup k žákům s poruchovým chováním, 29 % učitelů z velkoměsta

kontaktuje jejich rodiče, z maloměsta k tomuto přistupuje 34 % z respondentů.

Diplomovou prací jsem se snažila nastítnit problematiku poruch chování u žáků 2. stupně ZŠ a práci učitelů s těmito žáky. Šetření ukázalo, že učitelé jak ve velkoměstě, tak maloměstě se potýkají s mnoha žáky s poruchovým chováním. Musí na ně reagovat, korigovat jejich chování a snažit se jim nějak pomoci. Je to stresující a náročné, ale pokud učitel na konci práce s žákem s poruchami chování vidí nějakou pozitivní změnu v jeho chování, pak tuto práci vidí jako smysluplnou.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERAURY A ZDROJŮ

1. AUGER, Marie-Thérèse; BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-7178-907-0.
2. BENDL, Stanislav. *Ukázňená třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. 298 s. ISBN 80-7254-624-4.
3. BENDL, Stanislav. *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. 1. vyd. Praha: ISV, 2004, 100 s. ISBN: 80-86642-36-4.
4. BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
5. BLAŽEK, Rudolf. *Problémy žáků pražských základních škol: pětina loni kradla, třetina se potlouká s přáteli* [online]. 2010. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <[http://magistrat.praha.eu/84701\\_Problemy-zaku-prazskych-zakladnich-skol-petina-loni-kradla-tretina-se-potlouka-s-prateli](http://magistrat.praha.eu/84701_Problemy-zaku-prazskych-zakladnich-skol-petina-loni-kradla-tretina-se-potlouka-s-prateli)>.
6. *Citaty.cz* [online]. 2001. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <[www.citaty.cz](http://www.citaty.cz)>.
7. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
8. DAŇKOVÁ, Šárka. *Analýza: Mezinárodní klasifikace nemocí a její aktualizace*. [online]. 2009. [cit. 2011-02-20]. Dostupné z WWW: <[http://www.uzis.cz/cz/mkn/MKN-10\\_aktualizace.pdf](http://www.uzis.cz/cz/mkn/MKN-10_aktualizace.pdf)>
9. FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3.
10. HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN: 978-80-7367-686-5.
11. KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 171 s. ISBN 978-80-247-1504-9.

12. KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
13. KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 5. vyd. Praha: Portál, 2006. 383 s. ISBN: 80-7367-122-0.
14. KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
15. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3.
16. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.
17. MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 340 s. ISBN 80-7178-771-X.
18. *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (č.j. 10 194/2002-14)* [online]. 2006. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/LPMethodickypokynkjednotnemupostupuomlouvani.pdf>>.
19. *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 20 006/2007-51)* [online]. 2006. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/PH\\_20006\\_07\\_51\\_MP\\_k\\_preveci\\_SPJ\\_k\\_podpisu\\_mini.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/PH_20006_07_51_MP_k_preveci_SPJ_k_podpisu_mini.pdf)>.
20. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (č.j. 24 246/2008-6)* [online]. 2006. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/MB\\_24246\\_2008\\_6MP\\_k\\_sikane.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/MB_24246_2008_6MP_k_sikane.pdf)>.
21. PEŠATOVÁ, Ilona. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 364 s. ISBN 978-80-7372-

- 291-3.
22. PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie. 1. díl, Klasifikace a diagnostika poruch chování.* 2. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 72 s. ISBN 80-7372-087-6.
  23. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7778-772-8.
  24. ROZUM, Zdeněk. *Kriminalita dětí a mládeže – příčiny a východiska.* Pedagogická orientace, 2008, roč. 18, č. 3, s. 77-91.
  25. SOCHŮREK, Jan. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie. I. díl, Úvod do sociální patologie, sociálně patologické skupiny.* 1. vyd. Liberec. Technická univerzita, 2001a. 81 s. ISBN 80-7083-494-3.
  26. SOCHŮREK, Jan. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie. II. díl, Sociálně patologické jevy.* 1. vyd. Liberec. Technická univerzita, 2001b. 47 s. ISBN 80-7083-495-1.
  27. *Statutární město Liberec* [online]. 2009. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.liberec.cz>>.
  28. SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize.* 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 1992. 282. ISBN 80-85121-37-9.
  29. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.
  30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
  31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
  32. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
  33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* 1. vyd.



- Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
34. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Etopedie: vybrané okruhy etopedické problematiky*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. 68 s. ISBN 80-7368-123-4.
  35. VOJTÍŠKOVÁ, Věra. *Interakce rodiny a školy pohledem matek*. Pedagogika, 2010, roč. 15, č. 2, s. 115-126.
  36. VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 94 s. ISBN 80-210-3532-3.
  37. VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9.
  38. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2003. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://portal.gov.cz/wps/portal/s.155/6966/s.155/699/place>>.
  39. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2003. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://portal.gov.cz/wps/portal/s.155/6966/s.155/699/place>>.
  40. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2003. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://portal.gov.cz/wps/portal/s.155/6966/s.155/699/place>>.
  41. Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů [online]. 2003. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://portal.gov.cz/wps/portal/s.155/6966/s.155/699/place>>.
  42. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2003. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://portal.gov.cz/wps/portal/s.155/6966/s.155/699/place>>.

43. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2003. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <[http://portal.gov.cz/wps/portal/\\_s.155/6966/\\_s.155/699/place](http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/_s.155/699/place)>.
44. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2003. [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <[http://portal.gov.cz/wps/portal/\\_s.155/6966/\\_s.155/699/place](http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/6966/_s.155/699/place)>.
45. ZARZYCKÁ, Karolína. *Školy řeší prázdné lavice, záškoláctví často kryjí rodiče* [online]. 2003 [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.novinky.cz/zena/deti/226754-skoly-resi-prazdne-lavice-zaskolactvi-casto-kryji-rodice.html>>.

## **PŘÍLOHY**

Příloha 1 – Kazuistika vybraného žáka s poruchou chování

Příloha 2 – Dotazník pro třídní učitele

Příloha 3 – Tabulky

## **PŘÍLOHA 1 – Kazuistika žáka s poruchovým chováním – verbální agrese a agresivní projevy**

Na této kazuistice bych chtěla ukázat konkrétní projevy v chování žáka, který vybočuje v oblasti chování z kolektivu svých spolužáků.

Informace o hlavním aktérovi této případové studie mi poskytla třídní učitelka tohoto žáka, která se účastnila dotazníkového šetření. Pracuje na jedné ze základních škol v maloměstě. V kazuistice charakterizují hlavního aktéra, problémové situace, které díky jeho chování nastávají, a pokusy o jejich řešení. Vlastní jména jsou smyšlená.

### **Charakteristika žáka s poruchovým chováním:**

Jméno: Josef

Věk: 13 let

Sourozenci: dvojče Martin a nevlastní sourozenci: dvojčata Pavel a Michal a starší nevlastní bratři Jan a Vojtěch

Rodinné poměry: Žije s matkou, vlastním otcem Josefa a Martina a sourozenci, kteří mají jiného otce. Matka je vyučená a otec středoškolsky vzdělaný.

Paní učitelka, která je zároveň jeho třídní učitelkou, Pepu poznala až v 6. třídě, kdy už se projevoval agresivně. Třídní učitelka chlapce zdůrazňuje, že jeho chování nikdy nepřerostlo v šikanu. Už na prvním stupni byl živější než ostatní děti a dokázal velmi narušit hodinu převážně neustálým vykřikováním a neakceptováním ostatních spolužáků.

Pepova matka je v invalidním důchodu a o chlapce se příliš nezajímá. Synové k ní dobrý vztah nemají, spíš se jí posmívají. Dokonce se také před paní učitelkou o matce nevyjadřují dobře. Používají např. tyto věty: „*Máma, dyť je krypl.*“, „*Pajdá.*“, „*Není s ní řeč, je hrozná.*“ Otec se k dětem chová agresivně, nejčastěji řeší věci fackami či jiným hrubým násilím. Se staršími sourozenci dobrý vztah nemá, protože

Pepa s Martinem jsou vlastní, a proto je otec více preferuje. Starší bratři mají problémy se zákonem. Jeden z nich byl po dosáhnutí plnoletosti ve výkonu trestu za krádeže a jinou trestnou činnost. Rodina není dobře finančně zajištěná, ale velké dluhy vůči škole nemá, což neplatí pro všechny žáky této školy.

Podle paní učitelky není Josef vůbec hloupý, naopak patří mezi průměr. Je všímavý, dost věcí pochytl z hodiny, tedy zejména věcí, které ho zajímají. Největší problémy má v předmětech český jazyk, přírodopis a chemie. Jeho špatné výsledky se odvíjejí od špatného chování, kterým dost narušuje průběh vyučovacích hodin. Svým způsobem je citlivý, očividně potřebuje pozornost, které se mu nedostává. Paní učitelka si na Josefovi cení jeho férovosti, protože se vždy ke všemu přizná.

Josef měl vždy problémy v chování a od nástupu na druhý stupeň se začaly zhoršovat. Nejvíce se u něj objevují agresivní projevy v chování, které zahrnují rvačky se spolužáky a zejména ničení školního a vlastního majetku. Dalším projevem poruchového chování je verbální agrese. Paní učitelka k tomu uvádí následující: *„Užívá velmi silné výrazy, které se až stydím tady před tebou říkat.“* Používá nejen velmi sprosté výrazy, ale další způsoby neadekvátního vyjadřování. Velmi často se pro nic hádá. Nejhorší na tom všem je, že nikdo nemůže s určitostí říct, jak se bude chovat. Zničehonic vybuchne a začne nadávat, zejména sobě a ničit svoje věci. Paní učitelka k tomu říká: *„Téměř každou vyučovací hodinu zničí buď své pero, tužky nebo sešit. Nedokážu to ani spočítat nebo jen říct konkrétní věci. Ničí, co mu přijde pod ruku, ale většinou to jsou jeho věci.“* Někdy se také stává, že když je velmi rozrušený, objevuje se u něj tendence sebepoškozování. Paní učitelka to popisuje následovně: *„Prostě vezme třeba tužku a začne si jí píchat do ruky nebo nohy.“* nebo *„Jednou ho velmi něco rozrušilo, zvedl se a začal mlátit hlavou o stěnu. Už si ale nevybavuju důvod tohoto jednání.“* Všechny tyto činy doprovází verbální agrese, což paní učitelka u Josefa považuje za nejrozšířenější.

Řešení těchto situací je velmi náročné. Paní učitelka musí být schopna vždy nějak adekvátně reagovat na nastalou situaci. Zpočátku se to snaží řešit sama, ale později už je to velmi těžké bez spolupráce rodičů, tak přistoupí k jejich kontaktování. Většinou komunikuje jen s otcem, matka je v invalidním důchodu a

příliš se o situaci nezajímá. Otec sice na jednání dochází, ale všechno řeší fyzickým násilím. Při jedné takové konzultaci, na které se řešily Josefovy opakované výbuchy projevující se verbální agresí a agresivními projevy, se paní učitelka setkala s jeho otcem, který si ji vyslechl a pak Josefa, který tam byl také, prostě uhodil. Paní učitelka o té ráně říká: „*Byla to taková rána, že málem chytíl ještě druhou o stěnu.*“ Od této doby (6. třída) se spíše snaží všechno řešit s ním sama, protože nechce, aby se taková situace s jeho otcem ještě opakovala, a také protože to nic nevyřeší.

Josefovy výbuchy se v následující době a dalším školním roce nijak nezmenšily. Prostě najednou uprostřed hodiny vybuchne. Může to vyvolat mnoho věcí, např. dle paní učitelky: špatně se vyspí, dostane špatnou známku nebo poznámku, nepřinese úkol a je mu to vytýkáno nebo ho paní učitelka nevyvolává tak, jak si představuje (nerespektuje, že jsou ve třídě také ostatní děti). Paní učitelka musí v té dané chvíli nějak reagovat, přiznává se mi, že často neví, co by s ním měla udělat. Stěžují si také ostatní učitelé, zejména ti, jejichž předmět nemá rád nebo mu prostě nerozumí a dává to tak najevo. Dostává různé tresty, např. zůstává po škole, což se později ukazuje jako nedostačující, protože se mu líbí zůstat po škole, protože tak může být s paní učitelkou, což jí také řekl do očí. Bylo mu uděleno napomenutí třídní učitelky, třídní nebo ředitelské důtky či snížený stupeň z chování, ale nijaký větší vliv to na něj nemělo.

Do 7. třídy přechází se sníženým stupněm z chování a s ne příliš dobrými známkami. Jeho chování se nijak nemění, dál neočekávaně vybuchuje a nadává, ničí věci. Jednou například uprostřed hodiny se sesune pod lavici, začne mlátit věcmi o zem a nadávat. Stane se to z ničeho nic. Jiná asi nejvýznamnější situace nastává v průběhu 7. třídy. Pepa se pere se svým spolužákem, paní učitelka si už nepamatuje, kvůli čemu se to stalo, ale předpokládá, že kvůli Josefově matce. Není to nějaká menší rvačka, ale opravdu „velká bitka“, jak to nazývá. Paní učitelka se mezi ně vrhá, aby je oddělila, ale Josef ji uhodí. Sice je to čin z afektu, ale je to neomluvitelné, jak to popisuje. Jde tedy s Josefem okamžitě do ředitelny, aby se to řešilo i s panem ředitelem. Na další jednání ohledně tohoto incidentu jsou pozváni do školy rodiče. Dostavuje se jen otec. Paní učitelka se bojí, že to dopadne jako minule,

ale mýlí se. Otec je seznámen se situací, Josef se následně paní učitelce omluví. Jako trest mu je udělena ředitelská důtka, aby si tak uvědomil, že tohle dělat nemůže. A od té doby se opravdu už nic podobného neopakuje.

Během školního roku se ale nic v jeho chování nemění. Odehrávají se další agresivní výbuchy doprovázené verbální agresí a ničením majetku. „*Stačila jen maličkost, byl to jen moment, kdy došlo ke zkratu v jeho hlavě.*“, jak popisuje paní učitelka. S Josefem ztrácí kontakt, který s ním má, protože neprospívá v předmětech a dostává se proto do speciální třídy s dětmi s poruchovým chováním a s jinými problémy. Nakonec vychází v 8. třídě a další jeho osud bohužel paní učitelka nezná. Ví něco o jeho bratrovi Martinovi, který propadl už o dva roky dříve, a to že se dostal na základě rozhodnutí soudu do výchovného ústavu a obává se, že Josef zde skončí také.

#### **Řešení poruchového chování Josefa ve škole:**

- Škola podává návrh na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Jestli se uskutečnilo nějaké vyšetření, škola nezjistila, protože rodiče jim nedávají o ničem vědět. Předpokládají, že s Josefem nikde nebyli, protože matka nikam nechodí kvůli svému postižení a otec se příliš nezajímá.
- Paní učitelka a ředitel se pokouší konzultovat situaci s jeho rodiči. Diskutují zejména s otcem, který se sice téměř vždy dostaví, ale nemá to žádný vliv na zlepšení Josefova chování. Otec si je vyslechne, ale je očividné, že s tím nic nechce dělat. Paní učitelka s ním jedná nerada od incidentu, kdy Josefa před ní uhodil, proto se konzultacím s ním vyhýbá, protože je přesvědčená, že to nikam nepovede.
- Paní učitelka se snaží s Josefem jeho agresivní výbuchy řešit sama. I přes to všechno spolu mají dobrý vztah, tak si myslí, že by to mohlo fungovat. Během svých hodin ho více kontroluje, snaží se, aby dostával dobré známky, chválí ho za maličkosti a je vidět, že mu to dělá dobře. K menšímu zlepšení dochází zejména v jejich hodinách, ostatní učitelé tak úspěšní nejsou. Je to

způsobeno tím, že je nemá rád a dává jim to najevo. U nich se prostě nesnaží, protože také jejich předmět nemá rád, nerozumí probírané látce.

- Nejvíce paní učitelka konzultuje situaci s panem ředitelem a výchovnou poradkyní školy, ale oni můžou těžko něco změnit, když se Josefovi rodiče o nic nezajímají.
- Škola spolupracuje s odborem sociální péče, který se zajímá o rodinné poměry v Josefově rodině. Do jejich rodiny dochází sociální pracovníce kontrolovat, jaké mají děti sociální zázemí. Paní učitelka je požádána o sepsání posudku o Josefově chování a prospěchu. Ale škola opět nedostává vědět, co odbor zjistil, protože povinností odboru není podávat informace škole.

### **Závěr:**

Při řešení všech vážnějších problémů v chování je důležitá spolupráce rodičů a školy a v tomto případě spolupráce nefunguje. Škola na jedné straně se snaží něco u Josefa změnit, především snahu paní učitelky bych chtěla zdůraznit, ale rodiče na druhé straně se o nic nezajímají. Pokud už to nějak řeší, tak přistupují, tedy zejména otec, k fyzickému trestu. Matku nijak zvlášť Josef neposlouchá, naopak vůbec si ji neváží a ve škole ji před žáky a paní učitelkou zesměšňuje. Paní učitelka považuje za hlavní důvod jeho chování snahu si získat pozornost, které se mu doma vůbec nedostává. Říká, že očividně mu dělá dobře, když se mu více věnuje a podporuje ho, což u svých rodičů nezažívá.

Jako svůj návrh řešení této situace bych uvedla to, že škola by měla klást větší důraz na spolupráci s rodiči a zejména kontaktovat odbor sociální péče, který může v rodině nějak zasáhnout. Škola si měla ke konzultaci vyžádat pomoc odborníka jako speciálního pedagoga či psychologa, který může paní učitelce poradit v přístupu k Josefovi a vůbec jak by se měli všichni k celé situaci správně postavit. Myslím, že v tomto případě je rozhodující nespolečná spolupráce rodičů Josefa. Bez jejich snahy a zájmu nemůže k žádnému zlepšení dojít. Paní učitelka uvádí, že vlastně



výchovné problémy s Pepou nijak vyřešeny nejsou. Ona se sice o to pokoušela, ale jako třídní učitelka s ním ztrácí kontakt, protože se Josef dostává do speciální třídy v rámci této základní školy a tím pádem její zájem o něho jako třídní učitelky už není aktuální. Základní školu ukončuje v 8. třídě a další jeho osud zůstává paní učitelce neznámý.

## PŘÍLOHA 2 – Dotazník pro třídní učitele

### DOTAZNÍK TŘÍDNÍM UČITELŮM

Vážení pedagogové, jmenuji se Darina Lachmanová a jsem studentkou Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění tohoto dotazníku, jehož cílem je v rámci mé diplomové práce mi pomoci popsat frekvenci výskytu vybraných poruch chování u žáků na 2. stupni ZŠ. Vyplnění dotazníku je anonymní. Děkuji za spolupráci.

Aprobace (vypište slovy): \_\_\_\_\_

Délka praxe v ukončených letech (vypište číslicí): \_\_\_\_\_

Třídnictví (vypište číslicí ročník): \_\_\_\_\_

Název školy (vypište slovy): \_\_\_\_\_

**1. Nachází se ve Vaší třídě žáci s poruchami chování? (zakroužkujte)**

ANO (vypište číslicí počet žáků): \_\_\_\_\_ (pokračujte otázkou č. 2)

NE (pokračujte otázkou č. 13)

**2. Převládají mezi nimi chlapci nebo dívky? (zakroužkujte)**

CHLAPCI

DÍVKY

**3. Jaké projevy poruch chování se nejčastěji objevují ve Vaší třídě? (vypište slovy od nejčastějších po nejméně časté)**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4. Jaké projevy poruch chování se častěji vyskytují u chlapců? (vypište slovy)**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. **Jaké projevy poruch chování se častěji vyskytují u dívek?** (vypište slovy)

---

---

6. **V jakých případech Vám žáci nejčastěji lžou?** (vypište slovy)

---

---

7. **Jak postupujete, když odhalíte, že Vám žák/yně lže?** (vypište slovy)

---

---

8. **Objevuje se ve Vaší třídě záškoláctví?** (zakroužkujte)

ANO (vypište číslíci průměrný počet takto zameškaných vyučovacích hodin):

NE

9. **Vyskytla se ve Vaší třídě nějaká forma šikany?** (zakroužkujte)

ANO

NE

10. **Chovají se k sobě Vaši žáci během vyučovacích hodin a přestávek rozdílně?** (zakroužkujte)

ANO

NE

11. **Spolupracujete s rodiči žáků, u kterých se poruchy chování vyskytují?**

(zakroužkujte)

ANO vždy

JEN v některých případech

NE

12. **Má spolupráce s rodiči vliv na zlepšení chování žáků s poruchami chování?** (zakroužkujte)

ANO vždy

JEN v některých případech

NE

**13. Jaký projev poruch chování považujete za nejrozšířenější? (vypište slovy)**

---

**14. Jaké poruchy chování, resp. jejich projevy považujete osobně za nejzávažnější? (číslyte 1 až 7, kdy 1 je nejméně závažná a 7 je nejvíce závažná)**

- \_\_\_\_\_ ZÁŠKOLÁCTVÍ
- \_\_\_\_\_ LHANÍ
- \_\_\_\_\_ ŠIKANA
- \_\_\_\_\_ KRÁDEŽE
- \_\_\_\_\_ ÚTĚKY Z DOMOVA
- \_\_\_\_\_ NEKÁZEŇ VE VYUČOVÁNÍ
- \_\_\_\_\_ AGRESIVNÍ PROJEVY V CHOVÁNÍ

**15. Jak přistupujete k žákům s poruchami chování (např. způsoby práce aj.)? (vypište slovy)**

---

---

**16. Máte pro žáky s poruchami chování vytvořené individuální vzdělávací plány? (zakroužkujte)**

ANO pro všechny

JEN pro některé (vypište počet číslicí): \_\_\_\_\_

NE

**17. Zúčastnil/a jste se nějakého školení či přednášky o přístupu k žákům s poruchami chování? (zakroužkujte)**

ANO

NE

**18. Pomohlo Vám absolvované školení či přednáška v něčem? Získal/a jste potřebné informace a poznatky o této problematice? (zakroužkujte)**

ANO (vypište slovy v čem): \_\_\_\_\_

NE

### PŘÍLOHA 3 – Tabulky

Zde uvádím tabulkové shrnutí za nasbíraná data pro velkoměsto, maloměsto a celkem.

**Tabulka č. 7 Aprobace** (Kategorie předmětů - viz tabulky č. 1 a 2)

	<b>velkoměsto</b>	<b>maloměsto</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Český jazyk</b>	14	18
<b>Cizí jazyky</b>	13	11
<b>Oborové předměty</b>	19	24
<b>M - Fy</b>	17	11
<b>Výchovy</b>	33	21
<b>Ostatní předměty</b>	4	7
<b>Neuvedeno</b>	0	8

**Tabulka č. 8 Délka praxe**

	<b>velkoměsto</b>		<b>maloměsto</b>		<b>celkem</b>	
	<i>N=38</i>	<i>%</i>	<i>N=41</i>	<i>%</i>	<i>N=79</i>	<i>%</i>
<b>1-5</b>	13	34	6	14	19	24
<b>6-10</b>	6	16	6	15	12	15
<b>11-20</b>	8	21	11	27	19	24
<b>20-30</b>	9	24	12	29	21	27
<b>31 a více</b>	2	5	6	15	8	10

**Tabulka č. 9 Třídnicí**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=38</i>	%	<i>N=41</i>	%	<i>N=79</i>	%
<b>6. třída</b>	10	26	11	27	21	27
<b>7. třída</b>	8	22	11	27	19	24
<b>8. třída</b>	10	26	10	24	20	25
<b>9. třída</b>	10	26	9	22	19	24

**Tabulka č. 10 Otázka 1 – Nachází se ve Vaší třídě žáci s poruchami chování?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=38</i>	%	<i>N=41</i>	%	<i>N=79</i>	%
<b>Ano</b>	29	76	38	93	67	85
<b>Ne</b>	9	24	3	7	12	15
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>1-2</b>	9	31	10	26	19	28
<b>3-5</b>	13	45	16	42	29	43
<b>6-10</b>	7	24	8	21	15	22
<b>11 a více</b>	0	0	4	11	4	7

**Tabulka č. 11 Otázka 2 – Převládají mezi nimi dívky nebo chlapci?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>Chlapci</b>	25	86	35	92	60	90
<b>Dívky</b>	4	14	3	8	7	10

**Tabulka č. 12 Otázka č. 3 – Jaké projevy poruch chování se nejčastěji objevují ve Vaší třídě?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>Nekázeň ve vyuč.</b>	4	14	20	53	24	36
<b>Lhaní</b>	10	34	10	26	20	30
<b>Agresivní projevy</b>	9	31	2	5	11	16
<b>Záškoláctví</b>	2	7	2	5	4	6
<b>Verbální agrese</b>	4	14	4	11	8	12

**Tabulka č. 13 Otázka č. 4 – Jaké projevy poruch chování se častěji vyskytují u chlapců?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>Nekázeň ve vyuč.</b>	3	10	21	55	24	36
<b>Lhaní</b>	11	38	5	13	16	24
<b>Agresivní projevy</b>	8	28	2	5	10	15
<b>Záškoláctví</b>	1	4	2	5	3	4
<b>Verbální agrese</b>	5	17	6	16	11	16
<b>Šikana</b>	1	3	1	3	2	3
<b>Krádeže</b>	0	0	1	3	1	2

**Tabulka č. 14 Otázka č. 5 - Jaké projevy poruch chování se častěji vyskytují u dívek?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>Nekázeň ve vyuč.</b>	5	17	19	50	24	36
<b>Lhaní</b>	13	45	9	24	22	33
<b>Agresivní projevy</b>	3	10	2	5	5	7

Záškoláctví	0	0	4	10	4	6
Verbální agrese	8	28	4	11	12	18

**Tabulka č. 15 Otázka č. 6 – V jakých případech Vám žáci nejčastěji lžou?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>Neplnění šk. pov.</b>	16	55	10	26	26	39
<b>Ničení šk. majetku</b>	6	21	3	8	9	13
<b>Ve všech probl. sit.</b>	3	10	3	8	6	9
<b>Ze strachu</b>	3	10	0	0	3	5
<b>Krytí vlastních probl.</b>	1	4	5	13	6	9
<b>Zapírání žák. knížky</b>	0	0	9	24	9	13
<b>Neuvedeno</b>	0	0	8	21	8	12

**Tabulka č. 16 Otázka č. 8 – Objevuje se ve Vaší třídě záškoláctví?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>Ano</b>	11	38	22	58	33	49
<b>Ne</b>	18	62	16	42	34	51
	<i>N=11</i>	%	<i>N=22</i>	%	<i>N=33</i>	%
<b>1-5</b>	2	18	9	41	11	34
<b>6-20</b>	5	46	6	27	11	33
<b>21-100</b>	1	9	4	18	5	15
<b>101 a více</b>	3	27	3	14	6	18



**Tabulka č. 17 Otázka č. 9 – Vyskytla se ve vaší třídě nějaká forma šikany?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>Ano</b>	19	66	17	45	36	54
<b>Ne</b>	10	34	21	55	31	46

**Tabulka č. 18 Otázka č. 10 – Chovají se k sobě Vaší žáci během vyučovacích hodin a přestávek rozdílně?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>Ano</b>	16	55	22	58	38	57
<b>Ne</b>	13	45	16	42	29	43

**Tabulka č. 19 Otázka č. 11 – Spolupracujete s rodiči žáků, u kterých se poruchy chování vyskytují?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>Ano</b>	21	72	27	71	48	72
<b>V některých případech</b>	8	28	11	29	19	28
<b>Ne</b>	0	0	0	0	0	0

**Tabulka č. 20 Otázka č. 12 – Má spolupráce s rodiči vliv na zlepšení chování žáků s poruchami chování?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=29</i>	%	<i>N=38</i>	%	<i>N=67</i>	%
<b>Ano</b>	0	0	3	8	3	5
<b>V některých případech</b>	26	90	31	82	57	85
<b>Ne</b>	3	10	4	10	7	10

**Tabulka č. 21 Otázka č. 13 – Jaký projev poruch chování považujete za nejrozšířenější?**

	velkoměsto		maloměsto		celkem	
	<i>N=38</i>	%	<i>N=41</i>	%	<i>N=79</i>	%
<b>Nekázeň ve vyuč.</b>	5	13	25	61	30	38
<b>Lhaní</b>	18	48	5	12	23	29
<b>Agresivní projevy</b>	8	21	3	8	11	14
<b>Záškoláctví</b>	3	8	2	5	5	7
<b>Verbální agrese</b>	2	5	3	7	5	6
<b>Šikana</b>	2	5	3	7	5	6

**Tabulka č. 22 Otázka č. 14 – Jaké poruchy, resp. jejich projevy považujete osobně za nejzávažnější? (1 – nejméně závažná a 7 – nejvíce závažná)**

	velkoměsto	maloměsto
	závažnost	závažnost
<b>Nekázeň ve vyuč.</b>	2,5	2,5
<b>Lhaní</b>	3,3	2,9
<b>Agresivní projevy</b>	5,2	5,7
<b>Záškoláctví</b>	4,1	3,5
<b>Šikana</b>	5,8	5,8
<b>Útěky z domova</b>	4,4	4,2
<b>Krádeže</b>	4,2	4,3

**Tabulka č. 23 Otázka č. 15 – Jak přistupujete k žákům s poruchami chování (např. způsoby práce aj.)?**

	<b>velkoměsto</b>	<b>maloměsto</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Individuální přístup</b>	68	76
<b>Rozhovor s rodiči</b>	29	34
<b>Častá kontrola</b>	21	17
<b>Více práce</b>	16	15
<b>Pozitivní motivace</b>	21	17
<b>Jiné (viz tabulky č. 5 a 6)</b>	37	29

**Tabulka č. 24 Otázka č. 16 – Máte pro žáky s poruchami chování vytvořené individuální vzdělávací plány?**

	<b>velkoměsto</b>		<b>maloměsto</b>		<b>celkem</b>	
	<i>N=38</i>	<i>%</i>	<i>N=41</i>	<i>%</i>	<i>N=79</i>	<i>%</i>
<b>Ano</b>	9	24	3	7	12	15
<b>Jen pro některé</b>	3	8	6	15	9	11
<b>Ne</b>	26	68	32	78	58	74
<b>Jen pro některé</b>	<i>N=3</i>	<i>%</i>	<i>N=6</i>	<i>%</i>	<i>N=9</i>	<i>%</i>
<b>1 žák</b>	3	100	2	33	5	56
<b>2 žáci</b>	0	0	3	50	3	33
<b>3 žáci</b>	0	0	1	17	1	11

**Tabulka č. 25 Otázka č. 17 – Zúčastnil/a jste se nějakého školení či přednášky o přístupu k žákům s poruchami chování?**

	<b>velkoměsto</b>		<b>maloměsto</b>		<b>celkem</b>	
	<i>N=38</i>	<i>%</i>	<i>N=41</i>	<i>%</i>	<i>N=79</i>	<i>%</i>
<b>Ano</b>	23	61	26	63	49	62
<b>Ne</b>	15	39	15	37	30	38

**Tabulka č. 26 Otázka č. 18 – Pomohlo Vám absolvované školení či přednáška v něčem? Získal/a jste potřebné informace a poznatky o této problematice?**

	<b>velkoměsto</b>		<b>maloměsto</b>		<b>celkem</b>	
	<i>N=23</i>	<i>%</i>	<i>N=26</i>	<i>%</i>	<i>N=49</i>	<i>%</i>
<b>Ano</b>	12	52	8	31	20	41
<b>Ne</b>	11	48	18	69	29	59