



# Poruchy chování u žáků základní školy

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7506 Speciální pedagogika

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika pro vychovatele

*Autor práce:*

**Denisa Klíčová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Alena Bjorke

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





## Zadání bakalářské práce

# Poruchy chování u žáků základní školy

*Jméno a příjmení:* **Denisa Klíčová**  
*Osobní číslo:* P16000792  
*Studijní program:* B7506 Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* Speciální pedagogika pro vychovatele  
*Zadávací katedra:* Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky  
*Akademický rok:* **2017/2018**

### Zásady pro vypracování:

**Cíl:** Zjistit nejčastější poruchy chování žáků základní školy a zjistit z jakých rodin tyto žáci pocházejí.

**Požadavky:** Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

**Metoda:** Rozhovor.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická  
Čeština



### **Seznam odborné literatury:**

BENDL, S., a kol. Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci. Praha: Triton, 2016.

ISBN 978-80-738-7703-3

MARTÍNEK, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5

PIPEKOVÁ, J., a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0

TRAIN, A. Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2

VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2012. ISBN 80-7178-802-3

*Vedoucí práce:*

Mgr. Alena Bjorke  
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:*

3. dubna 2018

*Předpokládaný termín odevzdání:*

30. dubna 2019

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2018

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

12. května 2020

Denisa Klíčová

## **Anotace**

Cílem bakalářské práce Poruchy chování žáků základní školy je zjištění nejčastějších poruch chování žáků základní školy a zjištění toho, z jakých rodin tito žáci pocházejí. Práce by tedy měla naznačit jistou spojitost mezi prostředím, v kterém tito žáci vyrůstají a žijí, a jejich poruchovým chováním. V první části se bude práce zabývat teoretickými poznatky, vysvětlením pojmů, na které bude následně navazovat praktická část práce. Kde se autorka bude věnovat interpretaci dat, které zjistila na základě dialogu s pedagogy na základních školách.

## **Annotation**

The goal of the submitted thesis: “Behavioral Disorders of Elementary School Students” is to find out the most common behavioral disorders of these students and to find out which families these pupils come from. The thesis therefore aspires to indicate a certain connection between the environment in which these pupils grow up and live and these behavioral disorders. The first part focuses on the theoretical knowledge in this field and an explanation of some terms. Then these will be followed by the practical part of this thesis where the author will interpret the data which the author found out by a dialogue with the teachers at primary schools.

## **Klíčová slova**

Poruchy chování, žáci s poruchou chování, příčiny poruch chování, prevence a náprava poruch chování

## **Keywords**

Behavioral disorders, pupils with behavioral disorders, causes of behavioral disorders, prevention and correction of behavioral disorders

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Aleně Bjorke za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování této bakalářské práce.

# Obsah

ÚVOD .....	8
<b>1 PORUCHY CHOVÁNÍ.....</b>	<b>10</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU .....	10
1.2 PŘÍČINY VZNIKU .....	12
1.3 PREVENCE A NÁPRAVA .....	13
1.4 DĚLENÍ A TYPY PORUCH CHOVÁNÍ .....	17
1.4.1 Lhaní .....	18
1.4.2 Záškoláctví, útoky a toulání .....	20
1.4.3 Krádeže .....	22
1.4.4 Agrese .....	23
1.4.5 Šikana.....	25
1.4.6 Negativismus .....	26
<b>2 ŠKOLA A VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>27</b>
2.1 LEGISLATIVA .....	27
2.2 ŠKOLA .....	29
2.3 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	31
2.4 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY S PORUCHOU CHOVÁNÍ .....	32
2.5 UČITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	33
<b>3 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....</b>	<b>36</b>
3.1 CÍL PRŮZKUMU A PRŮZKUMNÉ OTÁZKY.....	36
3.1 PRŮZKUMNÝ VZOREK .....	36
3.3 STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S OTEVŘENÝMI OTÁZKAMI .....	37
3.3.1 Otázky pro otevřený rozhovor.....	37
<b>4 PRŮBĚH PRŮZKUMU .....</b>	<b>39</b>
4.1 ROZHOVOR 1 .....	39
4.1.1 Rozhovor veden se žákem.....	39
4.1.2 Rozhovor veden s rodičem .....	40
4.1.3 Rozhovor veden s učitelem.....	40
4.2 ROZHOVOR 2 .....	41
4.2.1 Rozhovor veden se žákem.....	41
4.2.2 Rozhovor veden s rodičem .....	42
4.2.3 Rozhovor veden s učitelem.....	44
4.3 ROZHOVOR 3 .....	44
4.3.1 Rozhovor veden se žákem.....	45
4.3.2 Rozhovor veden s rodičem .....	46
4.3.3 Rozhovor veden s učitelem.....	46
4.4 ROZHOVOR 4 .....	47
4.4.1 Rozhovor veden se žákem.....	47
4.4.2 Rozhovor veden s rodičem .....	49
4.4.3 Rozhovor veden s učitelem.....	49
4.5 DISKUZE .....	50
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>54</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>55</b>

# ÚVOD

Děti jsou naše budoucnost, proto bychom jim měli věnovat dostatečné množství svého času a nezanedbávat jejich výchovu, neboť na tom nezávisí pouze jejich budoucnost, ale i ta naše. Z hlediska výchovy hraje zcela jistě velkou roli rodina, v které dítě vyrůstá a v které pak následně žije, neopominutelnou roli však hraje rovněž škola, neboť v ní děti tráví, nebo by měly trávit, spoustu svého času. I všímavý pedagog může přispět k nápravě poruchového chování, může ho upozorovat a snažit se ho napravit. Lepší možností než toto chování napravit, je, že tomuto chování bude předcházeno a bude docházet k jeho prevenci. I touto problematikou se bude práce zabývat. Jak je možné poruchovému chování předcházet a kdo mu může zamezit.

Tato práce, jak její název napovídá, se bude věnovat poruchám chování, a to zejména žáků základních škol. Práce bude rozdělena na dvě hlavní části. První část se bude zabývat teoretickou částí, kde budou vysvětleny základní pojmy – poruchy chování. Tato část práce se bude rovněž zabývat příčinami vzniku tohoto chování. I nalezení příčin je velice důležité, neboť pokud jsou odhaleny a definovány, pak jim lze snadněji předcházet a lze se jich vyvarovat. Pokud však již toto chování v důsledku nějaké příčiny nastalo, pak samozřejmě není vše ztraceno. Prevence není jedinou možnou variantou, jak poruchám chování zabránit. Následně je možné toto chování odstranit ještě následnou nápravou. I tomuto tématu se bude práce věnovat a náprava bude blíže rozebrána.

Dále v práci budou rozebrány nejčastější poruchy chování, které se u žáků základních škol vyskytují. Těmi jsou lhaní, záškoláctví, úteky, toulání, krádeže, agrese, šikana a negativismus. Každá z těchto poruch chování bude blíže specifikována a rozebrána. Znat znaky poruch chování a schopnost rozpoznat je, je rovněž jedním z předpokladů toho, že mohou být následně napraveny. Pokud bychom je nebyli schopni rozpoznat, pak by nemohlo dojít k jejich nápravě.

Druhou částí práce bude část praktická. V této části bude navázáno na část první – teoretickou. Teoretické poznatky budou konfrontovány s poznatky praktickými. Autorka pro tuto část zvolila metodu dialogu, a to dialogu přímo se zúčastněnými osobami, a to pedagogy na základních školách.



Práce se věnuje tématu, které je aktuální a důležité. Jak totiž bylo uvedeno výše, naše děti znamenají i naši budoucnost. Pokud má společnost fungovat je potřeba, aby byli mladí jedinci vedeni k tomu, že mají dodržovat určitá pravidla, že nějaké chování není na místě. V dnešní době je poměrně uznávanou metodou výchovy to, že se dětem nechává prostor pro jejich vlastní realizaci. Rodiče vychovávají „mladé, sebevědomé jedince“. Ano, takové jedince chceme, ale mnoho rodičů nechává svým dětem možná až příliš velký prostor k této „realizaci“. Můžeme pozorovat, že někteří jedinci se realizují právě tím, že ubližují ostatním, mají pocit, že mohou vše a neznají žádnou autoritu. K šikaně již nedochází pouze mezi samotnými dětmi, dokonce se stává, že žáci šikanují pedagogy. Učitelé jsou postaveni do nesnadné situace, kdy se oproti žákům stávají mnohdy dokonce i slabší stranou. Jsou známy i případy, kdy byl pedagog žáky napaden, nemuselo jít třeba o fyzické napadení, ale například o psychické ubližování, kdy se řada pedagogů následně zbláznila a musela podstoupit léčení ve specializovaných ústavech. Takto, podle autorčina názoru, nevypadají mladí, sebevědomí jedinci, ale nevychovaní mladí lidé, kteří nemají úctu k nikomu a ničemu.

# 1 PORUCHY CHOVÁNÍ

Tato část se bude věnovat samotnému vymezení pojmu poruch chování, příčinám vzniku těchto poruch, jejich prevenci a nápravě. Definice tohoto pojmu je důležitá, abychom mohli správně porozumět samotné problematice, kterou bude tato práce zkoumat. Pokud bychom nerozuměli pojmu samotnému, těžko bychom mohli porozumět této problematice, v podstatě bychom neměli definovanou oblast tohoto zkoumání a mohlo by se stát, že by práce sklouzla k tématu blízkému, ale od poruch chování rozdílnému.

## 1.1 Vymezení pojmu

*„Sdružení po Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání definuje poruchu emocí či chování jako výraz pro postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon, včetně jeho akademických, sociálních, profesních a osobnostních dovedností.“* (Vojtová 2008, s. 88). Jak je možno z této definice vidět, tyto poruchy ovlivňují v podstatě komplexně celý život dítěte, nejedná se pouze o narušování jeho školního života, ale může docházet i k tomu, že toto dítě *„nedokáže navazovat uspokojivé sociální vztahy.“* (Vojtová 2008, s. 86).

Podle Vágnerové se dají poruchy chování charakterizovat *„jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.“* (Vágnerová 2008, s. 779). To tedy znamená, že jedinec rozumí společností uznávaným normám, ale tyto normy nerespektuje, nechová se podle nich, jak se říká, tento jedinec se chová nepřiměřeně a nepatříčně. Toto může být způsobeno mnoha příčinami. Takovýto člověk může mít jiný žebříček hodnot, než má většinová společnost a odmítá respektovat odlišné hodnoty společnosti a snaží se prosazovat ty svoje, nebo se může jednat o jedince, který není schopen své chování kontrolovat.

Pokud se takto, tedy nepřiměřeně a nepatříčně, jedinec chová, pak to následně vede k tomu, co již konstatovala Vojtová, tedy že tento jedinec není v důsledku svého chování schopen navazovat uspokojivé společenské vztahy. Takovíto jedinci se totiž

mohou okolí jevit tak, že jsou sami pro sebe nejdůležitější osobou, mají nedostatek empatie, nedokáží se tedy vcítit do druhých lidí, kdy následně nejsou schopni přiměřeně reagovat a je pochopitelné, že málokdo by se s takovým člověkem cítil dobře a chtěl s ním udržovat nějaký bližší vztah.

Odlišení poruchového chování od chování normálního je možná snazší u dospívajících a dospělých než u dětí. Toto tvrzení potvrzuje například i názor Traina, který říká, že takovéto chování dítěte, tedy dítěte s poruchou chování, se od chování normálního liší pouze ve své intenzitě. Chování dítěte s poruchou mívá vážnější, déle trvající a více společensky obtěžující následky než chování normální (Train 2001, s. 14).

Podobný názor, tedy že diagnostikování poruch chování, je velmi obtížné, uvádí i Ptáček (Ptáček 2006, s. 5). Ptáček uvádí i diagnostická kritéria podle MKN-10 a DMS IV – R, která se v současnosti používají jako vodítka pro diagnostiku těchto poruch. Jedná se o „čtyři základní projevy poruch chování“:

1. *Agresivita nebo závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat.*
2. *Úmyslné poškozování věcí a majetku (např. vandalismus).*
3. *Opakované porušení domácích nebo školních pravidel, právní delikty.*
4. *Stálé lhaní, vyhýbání se důsledkům svého chování nebo snaha získat výhody či věci hmotného charakteru nepoctivou cestou.“ (Ptáček 2006, s. 7)*

Aby se jednalo o poruchu chování, je třeba, aby se vyskytly alespoň tři z výše uvedených čtyřech znaků, a to po dobu minimálně šesti měsíců (Ptáček 2006, s. 8).

Další věcí je, že porucha chování se vyvíjí, není tak tedy nějakým statickým jevem, jež můžeme odhalit a který by zůstal takový, jaký v dané chvíli je. Toto potvrzují i slova Vojtové, která říká, že „*Porucha chování se pod různými vnějšími i vnitřními vlivy vyvíjí. Bez intervenčního zásahu a podpory se problémové chování může rozvinout do poruchy chování nebo samo vyhasnout.*“ (Vojtová 2009, s. 83).

## 1.2 Příčiny vzniku

Odhalit a definovat příčiny vzniku je poměrně nesnadným úkolem. Působí zde totiž biologické a sociální faktory, které se vyskytují v různých kombinacích, kdy tyto faktory mezi sebou působí a zároveň se ovlivňují. Mezi nejčastější příčiny můžeme zařadit genetické či biologické dispozice jedince, úroveň jeho inteligence či sociální prostředí.

Genetické dispozice se mohou ukazovat na temperamentu dítěte. Pokud pozorujeme dráždivost či zbrkllost, nebo například menší citlivost ke zpětné vazbě, může se jednat o činitele, které ukazují na to, že z takového jedince vyroste osoba, jež bude trpět nějakou poruchou osobnosti. K tomuto může docházet tím, že již jeden z rodičů je takto narušen a dítě je pak tímto rodičem k tomuto vychováváno. Rodiče jsou rovněž pro děti vzory chování, které vidí jako první a poměrně dost často. Krom toho, že jsou nevhodným vzorem pro dítě, jsou i jeho prvními „vychovateli“. Vágnerová uvádí, že výchova v rodině osob s poruchami chování je buď lhostejná a dítě je odmítáno, nebo na druhé straně je vychováváno s dosti pevnou rukou. Není výjimkou to, že osoby s poruchami chování byli svými rodiči týráni a agresivně bití (Vágnerová 2000, s. 69).

Biologickými dispozicemi se podle Vágnerové rozumí například „*narušení (na úrovni) struktury či funkcí CNS (tj. centrální nervové soustavy – pozn. autorky), které může mít různou etiologii. (Může být např. důsledkem porodního postižení, úrazu hlavy, zánětlivého onemocnění mozku apod.) Zátěž organického postižení CNS se projevuje především emoční labilitou, impulzivitou a nižší schopností sebeovládání*“ (Vágnerová 2000, s. 781). Proto je u těchto jednotlivců snazší vyprovokovat reakce, které nejsou adekvátní. Může se jednat například o výbuch agresivity. Tito jedinci jsou většinou schopni rozeznat nevhodnost svého jednání a rovněž se nejedná o případ, kdy jedinec odmítá běžné normy. U těchto jedinců dochází k neadekvátní reakci spíše v důsledku narušeného sebeovládání (Vágnerová 2000, s. 781).

Dalším faktorem, který by mohl připadat v úvahu, je úroveň inteligence. Vágnerová však uvádí, že se nejedná o faktor, který by výraznějším způsobem ovlivňoval to, že bude pravděpodobnější, že u jedinců s nižší inteligencí bude docházet

spíše k poruchovému chování. Uvádí, že sice jedinci, u kterých se poruchy chování vyskytují, mívají obvykle o něco nižší inteligenci, než je průměr, ale můžeme nalézt i asociální jedince, kteří jsou naopak vysoce nad průměrem (Vágnerová 2008, s. 782). Například psychopati bývají velmi často velice inteligentní a zastupují i významné, vedoucí pozice.

Naopak, faktor, který velmi ovlivňuje chování jedince a možnost výskytu poruch jeho chování je podle Vágnerové sociální prostředí. Uvádí, že „*vliv sociálních faktorů je velmi významný a při hodnocení poruch chování je třeba pochopit souvislosti, které vedly k jejich vzniku.*“ (Vágnerová 2008, s. 782–783). Vojtová k tomu uvádí, že příčiny poruch chování bývají v tom, že si jedinec není jist svou příslušností k sociální skupině, nemá dostatečnou sebeúctu, nebo nemá dostatek impulzů a příležitostí k tomu, aby se učil, jak reagovat na jednotlivé situace, které nastanou a jak má jednat s druhými lidmi (Vojtová 2009, s. 43). Velmi významnou sociální skupinou je rodina, ve které dítě vyrůstá. Nemusí to však nutně být právě rodina, ale i skupina vrstevníků, s kterými se daný jedinec stýká.

### **1.3 Prevence a náprava**

Podle Kaleji (2013) je prevence důležitá nejen pro jednotlivce, ale pro celou společnost, jelikož jedinec je součástí společnosti a představuje tak její část. Pokud hovoříme o prevenci, hovoříme o předcházení – v oblasti, na níž je tato práce zaměřená se jedná o předcházení nevhodnému, patologickému, společností neakceptovanému chování jedince. Podle Kaleji je prevence ekonomicky výhodnější než právě následná náprava.

Podle Pipekové (2010) probíhá prevence především speciálněpedagogického působení ve školách či školských zařízeních.

Rozlišují se pak tři druhy prevence z hlediska horizontálního, a to primární sekundární a terciální. Primární prevencí se rozumí „*Veškeré konkrétní aktivity realizované s cílem předejít problémům a následkům spojeným s rizikovými projevy chování nebo minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich rozšíření (...)*“ (Kaleja 2013, s.16). Primární prevenci pak můžeme dále ještě členit na primární prevenci specifickou a nespecifickou.

**Specifická prevence** je taková, které se předpokládá v případě její absence to, že dojde k dalšímu negativnímu vývoji. Tato prevence se mu snaží předcházet nebo omezit jeho nárůst. Specifická prevence se pak dá dále členit na:

- **všeobecnou specifickou primární prevenci** – ta je zaměřena na nějakou cílovou skupinu, jíž může být například třída, kde zatím nejsou žádné známky rizikového chování,
- **selektivní specifickou primární prevenci** – ta je zaměřena na primární cílovou skupinu (tou jsou děti, mládež a pedagogičtí pracovníci), u které chceme cíleně zamezit rizikovému chování, a
- **indikovanou specifickou primární prevenci**, někdy též označovanou jako **včasná intervence**, kde dochází k přímé individuální práci s klientem. (Kaleja 2013, s. 16–17).

Toto členění je uvedeno rovněž v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28 (dále jen „**Metodické doporučení**“), kde jsou tyto definovány následovně:

*„(1) Základním principem primární prevence rizikového chování u žáků je výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací osobnosti. Jedná se o oblast zabývající se prevencí v oblastech uvedených v Čl. 1 odst. 2 s cílem zabránit výskytu rizikového chování v daných oblastech, nebo co nejvíce omezit škody působené jejich výskytem mezi žáky.*

*(2) **Specifická primární prevence** – aktivity a programy, které jsou zaměřeny specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků. Jedná se o:*

- a) **všeobecnou prevenci**, která je zaměřena na širší populaci, aniž by byl dříve zjišťován rozsah problému nebo rizika,*

b) **selektivní prevenci**, která je zaměřena na žáky, u nichž lze předpokládat zvýšený výskyt rizikového chování,

c) **indikovanou prevenci**, která je zaměřena na jednotlivce a skupiny, u nichž byl zaznamenán vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, ve škole nebo s vrstevníky.“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky 2018).

**Nespecifická primární prevence** jsou pak veškeré činnosti a aktivity, které jsou nedílnou součástí prevence primární. Jedná se o všechny metody a přístupy, které umožňují rozvoj harmonické osobnosti člověka (Kaleja 2013, s. 17). Metodické doporučení ji pak definuje jako:

*„Nespecifická primární prevence – veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání. Tento typ prevence je významný v kontextu aplikace různých efektivních a vyhodnotitelných specifických programů.“* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky 2018).

Toto metodické doporučení pak upravuje i systém primární prevence rizikového chování, a to v hlavě II tohoto metodického doporučení. Do systému organizace pak patří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, krajské úřady, kam v tomto případě je zahrnut i Magistrát hlavního města Prahy, krajský školský koordinátor prevence, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, ředitel školy a školského zařízení, školní metodik prevence a třídní učitel.

**Sekundární prevence** se pak vyznačuje tím, že se snaží předcházet vzniku, rozvoji a trvání rizikového chování. Sekundární prevence tak představuje včasnou intervenci, poradenství a léčení.

**Terciální prevence** pak představuje vytváření mechanismů, které mají zabránit tomu, aby se rizikové chování znovu vyskytlo, opakovalo. V případě terciální prevence

se zaměřujeme na osoby, které jsou „vyléčené“. Jedná se o osoby po výkonu trestu, osoby, které opouštějí ústavní nebo ochrannou výchovu (Kaleja 2013, s. 17).

Sekundární a terciální prevence se tak dají považovat za jakousi formu nápravy, kdy již k rizikovému chování došlo a snažíme se předejít tomu, aby dále trvalo, nebo se opakovalo.

Školská zařízení musí mít vypracovaný tzv. minimální preventivní program. *„Minimální preventivní program (dále též MMP) je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. MMP je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce se žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy. MMP je zpracován na období jednoho školního roku a zodpovídá za něj školní metodik prevence (dále jen ŠMP). Podléhá kontrole České školní inspekce, je průběžně vyhodnocován a písemné vyhodnocení účinnosti jeho realizace za školní rok je součástí výroční zprávy o činnosti školy. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 12, odst. 1). Na tvorbě a realizaci MMP se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Koordinace tvorby a kontrola realizace patří ke standardním činnostem školního metodika prevence. Při tvorbě a vyhodnocování MMP spolupracuje školní metodik prevence dle potřeby s metodikem prevence příslušné pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP).*

(...)

*Hierarchicky jsou pak úkoly a role jednotlivých participujících stran na MMP tyto:*

- ředitel školy má odpovědnost za podporu, vytváření a realizaci programu,
- školní metodik prevence koordinuje přípravy a realizace programu, (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)
- pedagogičtí pracovníci, tedy jednotliví učitelé, začleňují preventivní témata do výuky svých jednotlivých předmětů, toto začlenění je rozpracováno v ŠVP,



- *třídní učitelé mají nezastupitelný význam při monitoringu rizikového chování ve své třídě, při realizaci preventivních programů a jejich evaluaci,*
- *žáci aktivně participují na přípravě a realizaci preventivního programu,*
- *metodik prevence PPP zajišťuje odbornou a metodickou pomoc pro ŠMP a je garantem kvality programů v daném regionu,*
- *krajský školský koordinátor koordinuje primární prevenci realizovanou v rámci krajské koncepce PP,*
- *spolupráce školy s jinými organizacemi, které poskytují preventivní programy v daném regionu.*“ (Miovský a kol. 2010, s. 140 – 142).

Jak je možno vidět, nejedná se o jednoduchou problematiku a je potřebné zapojení všech zúčastněných osob, kde každá z nich má svůj úkol a své „poslání“. Zejména školní metodik prevence by se měl rovněž orientovat v legislativě, jež je s tímto spojena (Miovský a kol. 2010, s. 141).

## **1.4 Dělení a typy poruch chování**

Vágnerová dělí poruchy chování podle různých kritérií.

Prvním kritériem může být jejich závažnost a jejich kontinuita. Poruchy jsou na základě těchto kritérií závažnější a méně závažné, podle kontinuity jsou pak dlouhotrvající a krátkodobé, přechodné. Prognosticky negativním znakem jsou pak poruchy chování, které jsou závažnější a dlouhotrvající.

Dalším kritériem může pak být to, ve vazbě, na jaké prostředí se projevují. Ne všechny poruchy chování se musí nutně projevovat ve vazbě na to samé prostředí, nebo u jednoho jedince na prostředí všechna. Poruchy chování pak mohou být rozděleny na ty, které se projevují ve vazbě na všechna prostředí, nebo jen ve vztahu a ve vazbě k prostředí určitému, nějak vymezenému. Může se pak jednat o poruchy ve vztahu k rodině, ke škole, ke skupině vrstevníků apod.

Dalším kritérium může být agrese. Zda se tedy jedná o poruchy chování agresivní, nebo neagresivní. Mezi neagresivní patří například záškoláctví, útěky a toulání. Mezi agresivní poruchy chování pak můžeme řadit šikanu, vandalismus, násilnosti apod.

Tyto typy poruch chování nejsou přesně ohraničené a mohou se vyskytovat v různých kombinacích (Vágnerová 2008, s. 792).

V následujících řádcích se bude práce zabývat jednotlivými typy poruch chování a jejich stručné charakteristice. Vzhledem k rozsahu práce není možné postihnout tyto poruchy chování v celém jejich rozměru. Jedná se tak o základní charakteristiku jednotlivých typů.

#### 1.4.1 Lhaní

Asi každý jsme se ve svém životě setkali s tím, že nám někdo jiný lhal. Dovolím si odhadnout, že ne jednou se s tímto každý potkal. Zcela jistě jsme zakusili lži z různých pohnutek. Lze tak říci, že není lež jako lež. Někdy člověk lže, aby se dostal z nepříjemné situace. V takovém případě o tom, že lže, tedy mluví nepravdu, ví. Jindy se může jednat o situaci, kdy z toho, že lže, chce člověk získat nějaký prospěch. Ale někteří lidé lžou, aniž by z toho měli prospěch nebo se vyhnuli nepříjemné situaci.

Vágnerová ve vztahu ke lhaní uvádí, že je nutné při hodnocení lží, kterých se děti dopustí, vzít v potaz to, jak často toto dítě lže, dále pak to, komu toto dítě lže, tedy osobu, kterou si pro své lži vybírá. Dále bychom měli hledět i na to, za jakých situací obvykle lže a velice důležitou věcí je to, proč nám dítě lže. Tedy cíl, který toto dítě svou lží sleduje (Vágnerová 2008, s. 793).

Pokud hovoříme o lži, můžeme rozlišit následující základní tři druhy:

##### 1. Smyšlenka neboli konfabulace

V tomto případě se nejedná o poruchu chování. Smyšlenky vznikají fantazijními představami, které dítě má. U tohoto chování chybí účelnost. (Pedagog inkluze 2018). Dítě tedy nelže za nějakým cílem, nesleduje žádný svůj prospěch, ani nechce ublížit nějaké jiné osobě. Pouze hovoří o svých fantazijních představách a ty nám předkládá jako skutečně existující. Vágnerová k tomu uvádí, že „*V rámci přechodu z předškolní*

*úrovně prelogického myšlení do stádia konkrétních logických operací dochází k občasným nepřesnostem v hodnocení reality. Tyto projevy někdy působí jako lež, ale jde o smyšlenku, tj. nepřesné odlišení skutečnosti a fantazijní produkce, kterou dítě samo považuje za realitu. (...) Jde zatím spíše o nezralost autoregulace než o plánované a vědomé překročení sociálních norem.“ (Vágnerová 2004, s. 62). Jak vidno i z těchto slov, nelze toto chování považovat za poruchu chování.*

## 2. Bájná lež

Zde se opět setkáváme s tím, že děti nedokážou ještě odlišit fantazii od reality. Podle Šamánkové a Nováka bývají za bájnou lež označovány nepravé lži, výmysly a vymyšlená tvrzení dětí do věku zhruba začátku školní docházky (Šamánková, Novák 2007). Z toho tedy vyplývá, že objevuje-li se takovéto lhaní i u starších, o poruchu chování se již v tomto případě jedná. Šamánková a Novák pak hovoří o bájivé lhavosti (pseudologia fantastica, mytomanie), kdy takovýto jedinec lže, aniž by z toho měl nějaký hmotný užitek, ale zjistil, že prostá pravda není pro ostatní jedince tolik zajímavá a chce být středem pozornosti, a proto přechází k tomu, že neustále lže. Takovýto jedinec ze svého lhaní nemá, jak jsme již uvedli, žádný hmotný, hmatatelný užitek, ale dostává se mu pomocí těchto lží pozornosti, nebo třeba respektu ze strany druhých, kterých by se mu v případě, kdy by hovořil pravdu, nedostávalo. Podle Pustiny tito jedinci trpí nedostatkem sebevědomí. Rovněž jsou existenčně závislí na světě, který si takto vymysleli, tedy na svém smyšleném světě (O psychologii 218). Vyléčení těchto jedinců je nesnadným úkolem.

## 3. Pravá lež

Konečně se dostáváme ke lži pravé. Jejími základními charakteristickými rysy je to, že je vždy vědomá, jedinec tedy ví, že lže, a touto lží je sledován nějaký cíl. Abychom mohli hovořit o pravé, vědomé lži je potřeba, aby si jedinec, který se jí má dopouštět byl vědom rozdílu mezi pravdou a nepravdou. Ovšem, ne vždy se musí jednat o poruchu chování. Lhát mohou například i jedinci, kteří poruchou chování netrpí, ale touží po svém uplatnění v kolektivu, nebo se může jednat o jedince, kteří nemají chuť něco dělat (Martínek 2009, s. 93–94).

#### 1.4.2 Záškoláctví, útěky a toulání

Podle Vágnerové bývá „Záškoláctví (...) spojeno s negativním postojem ke škole, s nepřijetím normy pozitivního hodnocení vzdělání, ale může být i reakcí na prospěchové selhání. Někdy je lze charakterizovat jako komplex obranného jednání, jehož cílem je vyhnout se nepříjemnosti, která je dána buď konfrontací neúspěšného dítěte s lépe prosperujícími spolužáky, nebo požadavky učitele na práci dítěte.“ (Vágnerová 2008, s. 794). Takováto definice však nepostihuje všechny případy. Dalším pokusem o definici tohoto pojmu může být definice, kterou uvádí Veselá, totiž, že „záškoláctví je jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, resp. souhlasu rodičů, nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov.“ (Veselá 2009, s. 114). Ovšem ani tato definice není úplná, neboť záškolák se zcela jistě může zdržovat i doma, nebo se může neúčastnit výuky i s vědomím rodičů. Asi nejlépe v českém prostředí definuje záškoláctví Martínek, který ho charakterizuje „jako úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák os své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku. Jde o nejklassičtější poruchu chování, kdy se jedná o absenci ve škole bez řádného omluvení rodiči či lékařem.“ (Martínek 2009, s. 97). V této charakteristice je záškoláctví postiženo asi nejkompexněji. Jsou zde totiž postiženy případy, kdy jsou postiženy snad všechny možné případy. Záškolák může svou neúčast na školním vyučování buď předem připravovat, v takovémto případě hovoříme o plánovaném záškoláctví, nebo ho dopředu neplánuje, ale prostě se náhle rozhodne, v takovém případě se hovoří o záškoláctví impulsivním.

Ondráček (2001, s. 79) pak charakterizuje záškoláka jako žáka, „*který se vyhýbá účasti na výuce. Není ani nemocný či zraněný, ani nemá jiný závažný – např. rodinný – důvod nepřijít do školy. Ráno odejde z domova jakoby do školy, nicméně stráví čas výuky mimo školní budovu. Svoji absenci signalizuje narušený vztah ke škole, konkrétně pak zpravidla k určitému učiteli a jeho předmětu, ke třídnímu kolektivu anebo ke skutečnosti, že škola je vždy spojena s prací a s hodnocením výkonu.*“ Pokud hovoříme o útěcích, pak tím rozumíme to, když dítě utíká ze svého domácího prostředí. „*Příčin opuštění domova může být několik. Může to být reakce na zátěžovou situaci na podkladě impulzivním (jedinec není schopen říct důvod, proč domov opustil), v důsledku postižení CNS nebo psychického onemocnění.*“ (Základní škola Trutnov Komenského 2018).

Podle Matějčka se většinou jedná o „*útěk před zahanbujícími, ponižujícími pocity, které by dítě nutně zažilo v konfrontaci s rodiči. Je to obrana před degradací vlastního já.*“ (Matějček 1991, s. 309). V případě útěků se může jednat o útěk neplánovaný, kterým dítě reaguje na zátěžovou situaci, nebo může být jednáním plánovaným. Dítě se po svém útěku z domova může chtít vrátit zpět, ale v některých případech se již zpět domů vrátit nechce.

Příčinou útěku však nemusí být pouze situace výše uvedené, tedy nějak zátěžové, Martínek uvádí, že „*Příčinou útěku (...) může být u některých jedinců i touha po dobrodružství, snaha se nějakým způsobem zviditelnit mezi vrstevníky. Takové dítě či mladiství se nezalekne krádeží, vloupání se do různých objektů, někdy dochází ke zcizování motorových vozidel a jejich řízení bez řidičského oprávnění. Těmto útokům předcházejí dlouhé a podrobné přípravy, ve většině případů jedinec neutíká sám, ale s početnější partou, která je hnací silou při útěku.*“ (Martínek 2009, s. 102). Z tohoto popisu je možno vidět, že se mohou různé typy poruch chování vyskytovat současně v různých kombinacích i to, že na vývoj dítěte a jeho chování nepůsobí pouze rodina, ale i jiné sociální skupiny jako například přátelé, tedy skupina lidí, s kterými se dítě stýká. Jako rodič bychom měli mít alespoň základní přehled o tom, s kým se naše dítě stýká a zda na něj tyto osoby nemohou mít špatný vliv.

Toulky jsou pak další variantou útekového chování. Jde zde o opuštění domova stejně jako u útěku. V případě toulek se však jedná o opuštění dlouhotrvající. Podle Vágnerové jsou „*výrazem nedostatečné citové vazby k lidem a k zázemí, které je natolik dysfunkční, že na něm dítěti nezáleží, nebo je dokonce odmítá. Dítě, resp. dospívající, se může toulat sám, nebo v partě. Toulání bývá spojeno s dalšími odchylkami v chování sloužícími např. jako prostředek zajištění živobytí. Toulaví jedinci často kradou nebo prostituují nebo bývají zneužíváni. Je zvýšená pravděpodobnost, že začnou užívat drogy nebo alkohol.*“ (Vágnerová 1999, s. 281). Toto chování má tak negativní vliv na celkový život daného jedince, může se stát osobou závislou na drogách či alkoholu. Pokud bychom chtěli, aby se pak vrátilo k normálnímu životu, pak by bylo v takových případech ještě nutno, aby tento jedinec podstoupil léčení spojená s takovouto závislostí.

### 1.4.3 Krádeže

Krádež je definována v ust. § 205 zákona č. 40/2009 Sb., trestního zákoníku. Zde je vymezena skutková podstata krádeže, a to následovně:

„§ 205

*Krádež*

*(1) Kdo si přisvojí cizí věc tím, že se jí zmocní, a*

*a) způsobí tak na cizím majetku škodu nikoliv nepatrnou,*

*b) čin spáchá vloupáním,*

*c) bezprostředně po činu se pokusí uchovat si věc násilím nebo pohrůzkou bezprostředního násilí,*

*d) čin spáchá na věci, kterou má jiný na sobě nebo při sobě, nebo*

*e) čin spáchá na území, na němž je prováděna nebo byla provedena evakuace osob,*

*bude potrestán odnětím svobody až na dvě léta, zákazem činnosti nebo propadnutím věci.*

*(...)“*

V této práci se zabýváme žáky základních škol a jejich poruch chování, v jejich případě se tak bude ve většině případů jednat buď o děti, nebo mladistvé. Proto je pak třeba v případě trestního stíhání zohlednit i zákon č. 218/2003Sb., zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (dále jen „zákon o soudnictví ve věcech mládeže“). Tato práce se však primárně nezabývá právní rovínou, proto lze uvést definici, jak ji uvádí Vágnerová. Podle ní „*lze krádež chápat jako porušení normy respektu k vlastnictví jiné osoby, omezení jednoho z práv druhého člověka nebo společnosti. Je charakteristická záměrností tohoto jednání, O krádeži lze tudíž mluvit teprve tehdy, když je dítě na takovém stupni rozumové vyspělosti, kdy je schopno chápat pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem.*“ (Vágnerová 2008, s. 795).

Přihlédnutí k rozumové a mravní vyspělosti jedince je rovněž jednou z podmínek trestní odpovědnosti uvedené v ust. § 5 odst. 1 zákona o soudnictví ve věcech mládeže. (Zákon č. 218/2003 Sb., § 5, odst. 1). Aby mohlo být nějaké jednání klasifikováno jako krádež, je tak potřeba, aby se jednalo o čin vědomý, kdy je dítěti jasné, že porušuje normu slušného chování a zasahuje neoprávněně do práv ostatních.

Vágnerová (2008, s. 796 – 797) uvádí různé typy krádeží, které odlišuje jejich cíl a motivace. Tyto budou v následujících řádcích uvedeny a blíže charakterizovány.

Dítě může krást samo pro sebe, protože se takto naučilo uspokojovat své potřeby, může tak chtít uspokojit i své základní potřeby, když krade například jídlo, pití či ošacení, nebo takové dítě může krást, protože je citově deprimované a má z toho důvodu zvýšenou potřebu hromadit věci jako náhradu citového zázemí, které postrádá.

Dítě může krást pro druhé lidi. Může k tomu docházet proto, že dítě má pocit, že by jinak nebylo akceptováno a nedosáhlo by prestiže mezi ostatními. Proto se snaží tímto způsobem tyto pro sebe nabýt. Může však docházet i k případům, kdy dítě nekrade samo ze své vůle, ale je k tomu donuceno např. šikanou, vydíráním apod.

Dítě však může být motivováno ke krádežím i tím, že chce ostatním ukázat, že na to takzvaně má, že to dokáže také. Takové dítě nechce krádeží docílit materiálního zisku, ale jde mu o to, aby dosáhlo jakési sociální prestiže mezi ostatními.

Dítě však nemusí krást samo, může se stát, že dochází k tomu, že krade celá parta. K tomuto dochází, když jsou v takové skupině jedinců krádeže považovány za žádoucí jev a jedinci pak tyto krádeže vnímají až jako svou povinnost. Pokud by se některý člen party odmítl na této aktivitě účastnit, byl by ostatními potrestán.

#### **1.4.4 Agrese**

Podle Martínka je „*Agresivita (...) útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem.*“ (Martínek 2009, s. 9). V tomto případě hrají podle Martínka zvýšenou roli u daného jedince genetické faktory, o nichž tato práce hovořila výše.

Theiner (2017) uvádí, že „*určit míru agresivity, která je patologická, je obtížné.*“ Dle něho lze agresi dělit na několik typů. Nejzákladnějším dělením je pak dělit agresi na:

#### 1. reaktivní

Tento typ agrese není promyšlený, jedná se o impulzivní, nepromyšlenou akci, která je umocňována a vyvolána vztekem a frustrací.

#### 2. proaktivní

Tento typ agrese je předem promyšlený a daný jedinec se jí dopouští bez pocitu provinění či lítosti.

Theiner (2007) odkazuje na Sudgena a kolektiv, kteří odlišují v agresivním chování pět domén, a to impulzivitou, afektivní instabilitu, úzkost, kognitivní dezorientaci a predátorskou agresi a podle toho pak agresi dělí na pět typů:

#### 1. Agresivita impulzivní

V tomto případě není jedinec schopen odolat impulzu, pokušení nebo puzení a toto vede k rychlé, neplánované reakci.

#### 2. Afektivní agresivita

V tomto případě dochází k tomu, že jedinec přehnaně reaguje na negativní, frustrující podněty, jelikož je afektivně instabilní. Tento typ agresivity je podobný agresivitě impulzivní, neboť rovněž často proběhne velice rychle, odlišuje ji od ní však to, že jí předchází prudká změna emočního stavu.

#### 3. Úzkostná agresivita

Ta, jak název napovídá, souvisí s úzkostí a nadměrným nabuzením. Úzkost je odpovědí na podnět, který jedince ohrožuje. Pokud je však tato reakce přílišná, pak může spustit agresi, která je nesprávně zaměřena vůči jedinci samému, nebo ostatním.

#### 4. Agresivita z kognitivní dezorganizace



Tento typ agresivity se vyskytuje u psychóz, kde je narušeno vnímání a úsudek. Častým spouštěčem agresivního chování bývá paranoidita.

#### 5. Predátorská agresivita

U tohoto typu agresivity se již jedná o plánovanou nebo chladnokrevnou agresi, i přes to pro ni existují neurobiologické podklady.

### 1.4.5 Šikana

Pokud se zaměříme na etymologický původ slova šikana, pak zjistíme, že toto slovo pochází z francouzského slova *chicane*, tedy malicherný spor, slovíčkaření. Rejzek uvádí, že to znamená opakované ubližování (Rejzek 2001, s. 628). Sovák šikanu definuje jako „*zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na literě předpisů, např. vůči podřízeným nebo vůči občanům ze strany úředníků.*“ (Sovák 2000, s. 20–21). Koukolík a Drtilová hovoří o šikaně jako o „*svévolném psychickém, emočním nebo fyzickém ohrožování jednoho žáka druhým, které se odehrává ve škole nebo na cestě ze školy.*“ (Koukolík, Drtilová 2001).

Kolář (2001, s. 27) o šikaně hovoří takto „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně, týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.*“

Jak vidno, uspokojivá definice šikany, na které by se odborná veřejnost shodla, ještě neexistuje, a to i přes to, že se šikana stává stále větším a medializovanějším problémem. Toto však může být způsobeno tím, že existuje mnoho druhů šikany a každá se vyznačuje nějakými specifiky, proto zjevně není snadné vytvořit nějakou komplexnější definici.

Vágnerová k šikaně poznamenává, že „*Šikanující agresor obvykle bývá fyzicky nebo psychicky zdatný, ale neukázněný, s potřebou se předvádět a dokazovat svou převahu nad ostatními. Ve vztahu k ostatním bývá podezřivý, necitlivý a bezohledný. Nemívá dostatečně rozvinuté svědomí a za své chování se necítí vinen.*“ (Vágnerová 2008, s. 798). Z této charakteristiky šikany je tak zřejmé, že se nemusí jednat pouze o nátlak a ubližování fyzické, ale může se jednat o takové jednání i ve formě psychického nátlaku a ubližování. Jedinec, který šikanuje tak nemusí být pouze fyzicky

zdatný jedinec, který ostatní zbije, ale může to být i jedinec, který svou fyzickou zdatností nikterak nevyčníká nad ostatními, ale je inteligentnější než ostatní. Této své inteligence využívá ovšem nesprávným směrem, a to k útlaku druhých.

#### 1.4.6 Negativismus

Etymologický původ slova je v latinském *negativus*, tj. odmítající. A toto slovo víceméně vystihuje tuto poruchu chování. Negativismus je v určitém věku dítěte běžný a nejedná se o poruchu chování, pokud však tento postoj, který bude popsán níže, přetrvává u dítěte i do školního věku, pak se již o poruchu chování jedná. (Základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování 2018)

Za negativismus je označován odmítavý postoj, jehož součástí je vzdor nebo odpor vůči prosbě, příkazu či požadavku, který danému jedinci dá druhá osoba, a tento vzdor či odpor je většinou z logického, racionálního hlediska neodůvodněný, nelze ho tak nějak rozumně a rozumově odůvodnit. Může nabývat dvou forem, a to buď aktivní, nebo pasivní. O aktivní formě hovoříme, pokud se jedinec projevuje tak, že verbálně prosbu, příkaz či požadavek zavrhuje, popírá. Toto může být doprovázeno zlostnými reakcemi nebo i agresivními výpady. Pasivní formou je pak takzvané „neslyšení“, kdy jedinec druhou osobu zcela vědomě ignoruje. (Negativismus 2019)

Jedinec se samozřejmě vyvíjí a v lidské ontogenezi jsou dvě období, jež jsou s negativismem spojována. A to děti ve věku 2,6 až 3,6 let a pak puberta. V těchto obdobích dochází k formování a vydělování vlastního *já* jedince, rozvíjí se sebevědomí, vůle a individualita. V těchto obdobích je to tak „běžné“. Pokud se vyskytuje negativismus i u dospělých jedinců, pak většinou bývá symptomem psychopatologickým – vyskytuje se u některých psychóz, nebo u psychopatologických a anomálních osob, které prostě nesouhlasí s nikým a ničím. Takovéto osoby, které se takto projevují, jsou pak ve společnosti většinou méně oblíbené, může u nich docházet až k sociální izolaci. Musíme však odlišit negativismus a společenskou kritiku, ta samozřejmě poruchou chování není. Někdy je však odlišení těchto dosti složité. (Negativismus 2019)

## 2 ŠKOLA A VZDĚLÁVÁNÍ

Tato část se bude věnovat zejména legislativnímu rámci školy a vzdělávání s ohledem na speciální úpravu pro žáky s poruchami chování. V první části budou uvedeny prameny práva, z nichž můžeme v této oblasti čerpat. Dále se práce zaměří na jednotlivé a, dle mého názoru, nejdůležitější instituty, jež jsou v těchto uvedeny, a to na školu, žáky samotné a rovněž i na neméně důležitou osobu učitele.

### 2.1 Legislativa

Právo v dnešní době reguluje téměř všechny oblasti lidského jednání. Vymezuje rámec, v němž se mohou jednotlivé osoby či instituce pohybovat, někdy je nápovědou toho, jak by věci měly být a pokud jsou jinak a někdo jedná protiprávně, mělo by právo garantovat ochranu toho, do jehož práv je zasahováno, nebo jemuž je ve výkonu jeho práv bráněno. Právo ovšem předepisuje i povinnosti svým adresátům. Ve vztahu k tématu bakalářské práce a k etopedii samotné má právní věda, dle Slomka, vztah zejména takový, že určuje „(...) legislativní rámec postupů před a při zajišťování výkonu ústavní či ochranné výchovy. Ovlivňují systém institucionální etopedické péče.“ (Slomek 2006, s. 3).

Kaleja uvádí následující dokumenty, jež se váží k etopedii:

- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí
- Sdělení č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte
- Zákon č. 383/2005 Sb., o výkonu ÚV nebo OV ve školských zařízeních a o PVP ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů a dalších souvisejících zákony
- Nález č. 438/2006 Sb., kterou se stanoví podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních
- Zákon č. 218/2003 Sb., zákon o soudnictví ve věcech mládeže

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění zákony v souvislosti s přijetím školského zákona
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a 116/2011 Sb.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a 147/2011 Sb.
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání (Kaleja 2013, s. 27).

Všechny tyto prameny zde však vzhledem k rozsahu a zaměření práce nebudou rozebírány. Nejdůležitějšími právními předpisy pro problematiku vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování jsou:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), na který navazuje
- vyhláška 72 ze dne 9. 2. 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, její novelizace vyhláškou MŠMT ČR č. 116/2011 Sb. a
- vyhláška 73 ze dne 9. 2. 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, její novelizace vyhláškou MŠMT ČR č. 147/2011 Sb.

Dále pak nelze opominout vyhlášku 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky, neboť ta určuje obecné podmínky základního vzdělávání, jež se týkají i žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. (Kaleja 2013, s. 47).

## 2.2 Škola

„Institucí „první linie“ je škola, neboť se snaží řešit neukázněné chování žáků vlastními silami.“ (Bendl, 2016, s. 27).

K vzdělávání žáků dochází v České republice primárně ve školských zařízeních, jejichž zřizovatelem bývá převážně stát. Základním právním předpisem, jež upravuje organizaci škol je školský zákon. Jejich organizaci upravuje konkrétně v § 23, a to následovně:

*„(1) Mateřská, základní a střední škola se organizačně člení na třídy, vyšší odborná škola na studijní skupiny, konzervatoř a základní umělecká škola na oddělení a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky na kursy.*

*(2) Třídy, studijní skupiny a oddělení všech škol, jejichž činnost vykonává jedna právnická osoba, se musí nacházet na území kraje, v němž má sídlo tato právnická osoba; výjimky povoluje v případech hodných zvláštního zřetele na návrh zřizovatele nebo právnické osoby, která vykonává činnost školy, ministerstvo.*

*(3) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem nejnižší počet dětí, žáků a studentů v jednotlivých druzích škol, nejnižší a nejvyšší počet dětí, žáků a studentů ve třídě, studijní skupině a oddělení.*

*(4) Zřizovatel školy může povolit výjimku z nejnižšího počtu dětí, žáků a studentů stanoveného tímto zákonem a prováděcím právním předpisem za předpokladu, že uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy, a to nad výši stanovenou podle § 161 až 162.*

*(5) Zřizovatel školy může povolit výjimku z nejvyššího počtu dětí, žáků a studentů stanoveného prováděcím právním předpisem do počtu 4 dětí, žáků a studentů za předpokladu, že toto zvýšení počtu není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 23).*

Ve vztahu k dětem s poruchami chování je pak upravena poradenská pomoc školského poradenského zařízení, tato pomoc je upravena ustanovením § 16a<sup>1</sup> školského zákona.

---

<sup>1</sup> „(1) Školské poradenské zařízení poskytne poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu.

(2) Vyžaduje-li to zájem dítěte nebo nezletilého žáka, doporučí škola nebo školské zařízení jeho zákonnému zástupci, aby vyhledal pomoc školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení spolupracuje před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi zejména se školským poradenským zařízením, se zřizovatelem, lékařem a orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

(3) Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání.

(4) Školské poradenské zařízení poskytuje zprávu a doporučení tomu, komu je poskytována poradenská pomoc; škole nebo školskému zařízení, v němž se dítě, žák nebo student vzdělává, poskytuje pouze doporučení. Školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení. Nejedná-li se o případ podle věty druhé, školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu sociálně-právní ochrany dětí, pokud je o to orgán sociálně-právní ochrany dětí písemně požádá.

(5) Pokud má zletilý žák, student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka pochybnosti o tom, že škola nebo školské zařízení postupuje v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, může řediteli školy nebo školského zařízení navrhnout, aby s ním případ projednal za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení, a ředitel je povinen jednání bez zbytečného odkladu svolat.

(6) Projednáním podle odstavce 5 není dotčeno právo zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka podat podnět České školní inspekci podle § 174 odst. 6.“

## 2.3 Žák základní školy

Jak bylo řečeno výše, právo přiznává adresátům nejen práva, ale rovněž jim ukládá povinnosti. Toto platí i pro žáky základních škol. Jejich práva a povinnosti jsou upraveny v ustanoveních §§ 21 a 22 školského zákona.

Podle tohoto zákona mají právo:

*„a) na vzdělávání a školské služby podle tohoto zákona,*

*b) na informace o průběhu a výsledcích svého vzdělávání,*

*c) volit a být voleni do školské rady, jsou-li zletilí,*

*d) zakládat v rámci školy samosprávné orgány žáků a studentů, volit a být do nich voleni, pracovat v nich a jejich prostřednictvím se obracet na ředitele školy nebo školskou radu s tím, že ředitel školy nebo školská rada jsou povinni se stanovisky a vyjádřeními těchto samosprávných orgánů zabývat a své stanovisko k nim odůvodnit,*

*e) vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí jejich vzdělávání, přičemž jejich vyjádřením musí být věnována pozornost odpovídající jejich věku a stupni vývoje,*

*f) na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle tohoto zákona.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 21 odst. 1).*

Mezi jejich povinnosti pak patří:

*„a) řádně docházet do školy nebo školského zařízení a řádně se vzdělávat,*

*b) dodržovat školní a vnitřní řád a předpisy a pokyny školy a školského zařízení k ochraně zdraví a bezpečnosti, s nimiž byli seznámeni,*

*c) plnit pokyny pedagogických pracovníků škol a školských zařízení vydané v souladu s právními předpisy a školním nebo vnitřním řádem.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 22 odst. 1).*

Povinnosti v souvislosti se školní docházkou nemají však pouze žáci, ale i jejich zákonní zástupci (v případě nezletilých žáků). Tito jsou povinni:

*„a) zajistit, aby dítě a žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení,*

*b) na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka,*

*c) informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání,*

*d) dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem,*

*e) oznamovat škole a školskému zařízení údaje podle § 28 odst. 2 a 3 a další údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání nebo bezpečnost dítěte a žáka, a změny v těchto údajích.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 22 odst. 3).*

Tato práva a povinnosti se pak týkají i žáků s poruchami chování, proto jsou zde uvedena.

## **2.4 Žák základní školy s poruchou chování**

Vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáků s poruchou chování, upravuje § 16 školského zákona. Dle tohoto ustanovení se *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami (...) rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 16 odst. 1).*



Toto ustanovení pak vysvětluje i to, v čem spočívají ona podpůrná opatření. Ta spočívají v:

- „a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 16 odst. 2).*

Těmto dětem by tak měla být poskytována pomoc, kterou potřebují, aby se následně mohly zařadit mezi společnost, jež má základní vzdělání.

## **2.5 Učitel základní školy**

Aby zde vznikl vyrovnaný vztah žák a pedagog, právo přiznává pedagogům jistá práva, ale rovněž na ně klade povinnosti. Těmto se věnuje školský zákon ve svých ustanoveních §§ 22a a 22b.

Pedagogové mají právo:

*„a) na zajištění podmínek potřebných pro výkon jejich pedagogické činnosti, zejména na ochranu před fyzickým násilím nebo psychickým nátlakem ze strany dětí, žáků, studentů nebo zákonných zástupců dětí a žáků a dalších osob, které jsou v přímém kontaktu s pedagogickým pracovníkem ve škole,*

*b) aby nebylo do jejich přímé pedagogické činnosti zasahováno v rozporu s právními předpisy,*

*c) na využívání metod, forem a prostředků dle vlastního uvážení v souladu se zásadami a cíli vzdělávání při přímé vyučovací, výchovné, speciálněpedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti,*

*d) volit a být voleni do školské rady,*

*e) na objektivní hodnocení své pedagogické činnosti.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 22a).*

Mezi jejich povinnosti pak patří:

*„a) vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání,*

*b) chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta,*

*c) chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních,*

*d) svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj,*

*e) zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku,*

*f) poskytovat dítěti, žáku, studentovi nebo zákonnému zástupci nezletilého dítěte nebo žáka informace spojené s výchovou a vzděláváním.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 22b).*

Úloha pedagoga je velice důležitá. Kaleja uvádí, že existuje několik edukativních metod, které lze při práci s žáky s poruchou chování využívat a má jich být využito. To, která metoda bude vybrána, je vždy věcí individuálního charakteru, záleží to a mnoha okolnostech a jejich výběr není jednoduchý, proto by měl být konzultován s odborníky. Kaleja pak uvádí metodu, která je asi nejznámější, jedná se o metodu dobrého startu. Tato metoda je dle něho spojována se jménem PhDr. Jany Swierkoszové. „*Metoda dobrého startu (MDS) sleduje rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech v součinnosti se sférou emočně motivační a sociální. Cvičení MDS u dětí s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují, u dětí s poruchami vývoje upravují nepravidelně se rozvíjející funkce. MDS je určena dětem ve věku 5 -12 let. Metoda je rozpracovaná do 25-ti lekcí s dostatečným výběrem modelových situací, respektuje individualitu dítěte i možnosti učitele, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa a dalších odborníků s pedagogicko - psychologickým vzděláním, akceptuje aktuální odborné poznatky a možnosti škol, pedagogicko psychologických poraden, speciálně pedagogických center, je použitelná ve zdravotnických a nestátních pedagogicko psychologických zařízeních.*“ (Swierkoszová in Kaleja 2013, s. 49).

### **3 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ**

V praktické části jsem provedla kvalitativní šetření prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s otevřenými odpověďmi. Díky této metodě sběru dat, jsem do problematiky mohla nahlédnout z hlubšího a podrobnějšího úhlu.

#### **3.1 Cíl průzkumu a průzkumné otázky**

Cílem průzkumu je zjistit s jakou nejčastější poruchou chování se žáci na základní škole vyskytují a z jakých rodin tito žáci pocházejí.

1. Jaká je nejčastější porucha chování na základní škole?
2. V jakých rodinách žáci s poruchou chování žijí?

Tyto otázky jsem si vybrala kvůli tomu, že mi pomohou zjistit hlavní cíl bakalářské práce. Dozvíme se z rozhovoru, jaká je nejčastější porucha na základní škole a také v jakých podmínkách žáci s poruchou chování žijí.

#### **3.1 Průzkumný vzorek**

Průzkum se uskutečnil v období od října 2018 do března 2019 prostřednictvím rozhovoru, kdy jsem si s jednotlivými respondenty sjednala schůzku. Průzkumný vzorek jsem si vybírala na dvou základních školách, kde mi učitelky nabídly spolupráci pro moji bakalářskou práci. Výběr respondentů byl ovlivněn také souhlasem s rodiči, abych mohla vést rozhovor s dětmi.

Rozhovor semnou vedly čtyři paní učitelky základní školy s vysokoškolským vzděláním. Dalšími respondenty byly 4 chlapci s poruchou chování, dva navštěvují první stupeň základní školy a zbylí dva druhý stupeň základní školy. Další skupinou respondentů pro rozhovor byli maminky žáků základní školy. Všechny mají střední odborné vzdělání s výučním listem.

Dvě maminky semnou rozhovor nevedly. Jedna i po několika domluvených termínech vždy nepřišla, nebo se omluvila. U druhé maminky byl nezájem již od začátku a rozhovor mi poskytla babička chlapce.

### **3.3 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami**

Strukturovaný rozhovor je tvořen otevřenými otázkami, na které mají jednotliví respondenti odpovědět. Otázky jsou vytvářeny tak, aby z nich bylo hned jasné a výstižné, na co se respondentů ptám. Vyhodnocení rozhovorů bude formou diskuze, kde zhodnotíme některé otázky, které naplňují cíl práce. Jako nevýhodu strukturovaném rozhovoru bych uvedla komunikaci s rodiči žáků s poruchou chování.

#### **3.3.1 Otázky pro otevřený rozhovor**

##### **Pro děti:**

1. Bydlíš s maminkou i tatínkem?
2. Do jaké práce tvoji rodiče chodí?
3. Máš sourozence? Jaká vztah máš se svým sourozencem?
4. Když je víkend, co děláte?
5. Máš ve třídě hodně kamarádů?

##### **Pro rodiče:**

1. V jaké rodině jste vyrůstal?
2. Kolikáté manželství/vztah je tento? Z předešlého vztahu máte nějaké děti? Jaký mají mezi sebou vztah?
3. Jaké je vaše dosažené vzdělání? Pracovní uplatnění?
4. Děti jsou v rodině spíše trestány? Chváleny? Jak?
5. Jak jako rodina trávíte VČ?
6. Zajímá Vás, jak Vaše dítě tráví VČ?
7. Podle čeho jste vybírali ZŠ? Problémy v chování již před nástupem?

**Pro učitele:**

1. Z jakého prostředí pochází děti s PCH ve Vaší třídě?
2. Jaká je komunikace s rodinou?
3. S jakou poruchou se setkáváte nejčastěji?
4. Jaký přístup se Vám k dětem osvědčil?
5. Kolik dětí ve třídě trpí PCH?
6. Jsou všechny děti diagnostikované?

## 4 PRŮBĚH PRŮZKUMU

### 4.1 Rozhovor 1

Chlapec 1 navštěvuje druhou třídu běžné základní školy, kde má k sobě na 10 hodin týdně asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je ve třídě na český jazyk a matematiku. Po zbytek vyučovacích hodin dochází k jinému žákovi. Chlapec má diagnostikované ADHD, projevuje se agresivně. Vyrůstá s babičkou a prababičkou, matka je závislá na psychotropních látkách a o chlapce nejeví zájem. Škola spolupracuje s babičkou.

#### 4.1.1 Rozhovor veden se žákem

1. Bydlíš s maminkou i tatínkem?

*„S maminkou bydlím jen občas. Jsem pořád u babičky, která se o mě stará a chodí semnou do školy i na kolo. Mamku často nevidím. Jo, ještě s námi bydlí stará babička, o tu se staráme. Už nemůže chodit.“*

2. Do jaké práce tvoji rodiče chodí?

*„Maminka nepracuje. Babička ta už je stará, ta je doma, stará se o starou babičku, víš? Občas jde někam uklidit, jinak je semnou.“*

3. Máš sourozence? Jaký vztah máš se svým sourozencem?

*„Nemám, ale mám kamaráda, Kryštůfka, víš?“*

4. Když je víkend a nejsi ve škole co děláte?

*„Babička semnou chodí na kolo. Na kole jezdím rád, víš? Taky koukáme na televizi, na pohádky ráno. A občas můžu jít na telefon, tam mám nastahovaný hry, víš? Znáš taky takový, ne? Hraješ taky?“*

➤ Ne, nehraju hry na telefonu. A ani žádnou neznám.

*„To myslíš opravdu? A co děláš, když jsi doma? To já bych se hrozně nudil, víš?“*

➤ Chodím na procházky a čtu si.

*„No tak to by mě pořád nebavilo.“*

5. Máš ve třídě hodně kamarádů?

*„Kamarádím se s Tomáškem hodně, víš? Už ve školce jsme byli kamarádi. Ale občas zlobíme a paní učitelka se zlobí.“*

#### **4.1.2 Rozhovor veden s rodičem**

Bohužel v tomto případě semnou matka nechtěla spolupracovat. Chlapec 1 vyrůstá s babičkou už od předškolního věku. Matka je závislá na psychotropních látkách. Již jednou podstoupila léčbu, ale neúspěšně, po návratu se do závislosti opět dostala. Babička chlapce 1 uvedla, že matka byla závislá již v těhotenství. Po tuto dobu se snažila užívání drog omezit. Po narození o syna nejevila velký zájem, spíše se zajímala o partu – kamarády. Matka dle slov babičky vyrůstala v úplné rodině do jejich 15 let, poté od nich otec odešel. Má ještě dva bratry, kteří mají své rodiny, jeden žije ve Francii. Matka chlapce 1 je vyučená prodavačka. Nikdy nepracovala, případně si přivydělávala brigádami. Matka se svým synem volný čas netráví, chvíli to bylo lepší, když se vrátila z léčebny – než opět propadla závislosti na drogách. Základní školu babička chlapce 1 vybírala podle dostupnosti – v blízkosti bydliště.

#### **4.1.3 Rozhovor veden s učitelem**

1. Z jakého prostředí pochází děti s PCH ve Vaší třídě?

*„Ve většině případů to jsou děti z rodin, kde se domnívám, že na ně rodiče nemají dostatek času. Kde dalo by se říci, rostou jako dříví v lese. Ale ne ve všech případech tomu tak je, již se mi stalo, že rodina byla plně fungující – ale zase na jednu stranu, zda toto dítě nebylo moc přetěžováno ze strany rodičů? Mnohdy jsem nad tím přemýšlela, ale se speciální pedagogikou toho moc nemám společného, spíše, co se kde dočtu, když mi nějaké diagnostikované dítě přijde do třídy, tak abych se připravila na postupy a metody práce. Často čerpám ze zkušenějších kolegů.“*



2. Jaká je komunikace s rodinou?

*„S babičkou od chlapce 1 je komunikace výborná, snaží se nám ve všem vyjít vstříc a sama se snaží komunikovat a o prospěch a chování se zajímá. Ovšem maminku jsme tu neviděli ani jednou.“*

3. S jakou poruchou se setkáváte nejčastěji?

*„Nejčastěji u nás na prvním je to ADD a AD/HD a již se u nás projevuje šikana. Také na vyšším stupni se projevuje záškoláctví, kouření, lhaní a nejvíce tedy pak šikana, tu řešíme často.“*

4. Jaký přístup se Vám k dětem osvědčil?

*„Nedá se říci, že by se mi osvědčil pouze jeden. Na každého platí něco jiného. Každý je úplně jiný. Na někoho zabírá cukr a bič. Na někoho pouze bič.“*

5. Kolik dětí ve třídě trpí PCH?

*„U nás ve druhé třídě jsou to 4 děti.“*

6. Jsou všechny děti diagnostikované?

*„Tyto 4 ano.“*

## **4.2 Rozhovor 2**

Chlapec 2 navštěvuje běžnou základní školu. Navštěvuje 7. ročník. Na prvním stupni se u něj neobjevovali žádné poruchy chování ani nic co by jim mělo předcházet. V sedmé třídě se u něj zjistilo záškoláctví a šikana. Chlapec si ve své třídě vybírá chlapce, které nejsou dle jeho slov silný jedinci a ví, že mu jeho nátlaky vrátit nemohou. Chlapec používá jak slovní, tak tělesnou formu šikany. Na prvním stupni patřil mezi oblíbené, teď už tomu tak není.

### **4.2.1 Rozhovor veden se žákem**

1. Bydlíš s maminkou i tatínkem?

*„Bydlel jsem, než si táta našel tu, co s ní teď bydlí. Utekl od mamky. Srab!“*

(K této otázce se chlapec již nechtěl více rozpovídat, ani když jsem se snažila s doplňujícími otázkami. Říkal, že tyhle věci jsou pro něj bolestivé a nerad o nich mluví).

2. Do jaké práce tvoji rodiče chodí?

*„Táta pracuje jako dělník ve výrobě v jedné firmě a o víkendu jezdil taxíkem, aby si přivydělal. Nevím na co, mamce nikdy nedal z toho ani korunu. Teda asi vím na co, rád sázel tutovky – nikdy mu z toho nic nevyšlo, ale sází stále dál. A maminka ta pracuje jako školnice ve školce. Má hrozně ráda malé děti, a tak s nimi je alespoň takto.“*

3. Máš sourozence? Jaká vztah máš se svým sourozencem?

*„Mám starší ségru. Jsem rád, že jí mám. Zastane se mě. Mnohdy si tedy chce semnou povídat, ale já s ní nechci mluvit. To přeci chlapi nedělaj.“*

4. Když je víkend, co děláte?

*„Než táta odešel, tak jsme s mamkou hodně jezdili po výletech a někdy se k nám přidal i táta, když zrovna nebyl na taxíku. Ale teď co je pryč, tak se mamce nikam nechce. Je pořád hodně smutná z toho. Nikam kromě práce nechodí. Jo ještě nám jde nakoupit, ale abychom někam jeli to už se nestává. Takže chodím ven sám s klukama. Nebo pařím na compu.“*

5. Máš ve třídě hodně kamarádů?

*„Už moc ne. Jen dva, co semnou občas zastrašej ty chudáky.“*

Rozhovor jsem vedla jen s matkou, otec o rodinu v poslední době dle slov z výpovědi matky nejeví zájem. Jak řekla matka „zapálili se mu lejtko a je poblázněn mladší“.

#### **4.2.2 Rozhovor veden s rodičem**

1. V jaké rodině jste vyrůstal?

*„Já jsem se svými sourozenci vyrůstala v celé rodině. Vždy u nás vládl klid a harmonie. Pokud rodiče měli nějaké neduhy, vyřešili si je spolu, ale nikdy ne před námi. Vlastně jsem vždy chtěla mít manželství jako oni dva.“*

2. Kolikáté manželství/vztah je tento? Z předešlého vztahu máte nějaké děti? Jaký mají mezi sebou vztah?

*„Manželství to pro mě bylo první. Vzala jsem si svou první lásku a doufala, že sní i zestárnu a budu se pak starat i o naše vnoučata.“*

3. Jaké je vaše dosažené vzdělání? Pracovní uplatnění?

*„Střední odborná škola s výučním listem – prodavačka. Pracuji jako školnice v mateřské škole.“*

4. Děti jsou v rodině spíše trestány? Chváleny? Jak?

*„Nikdy jsem své děti netrestala. Nebylo potřeba. Občas u dcery nějaký přešlap v pubertě, ale kdo takový nebyl? No a teď syn, problémy začaly od chvíle, kdy otec odešel z rodiny a našel si přítelkyni stejně starou jako je dcera. Snažím se s ním o tom mluvit, ale on nechce.“*

5. Jak jako rodina trávíte volný čas?

*„Teď nemám náladu na to někam chodit. Jsme většinou doma, nebo syn chodí s klukama ven.“*

6. Zajímá Vás, jak Vaše dítě tráví volný čas?

*„Ohlásí mi vždy, kam jde, kde ho najdu a s kým tam jde.“*

- A zkoušela jste to někdy kontrolovat, zda Vám říká pravdu?

*„Ne, svému synovi věřím, nemá důvod mi lhát.“*

7. Podle čeho jste vybírali základní školu? Problémy v chování již před nástupem?

*„Problémy v chování syn před nástupem do ZŠ neměl. Projevili se až s odchodem otce z rodiny.“*

#### 4.2.3 Rozhovor veden s učitelem

1. Z jakého prostředí pochází děti s PCH ve Vaší třídě?  
*„U nás ve třídě je to právě jen chlapec 2 momentálně z neúplné rodiny.“*
2. Jaká je komunikace s rodinou?  
*„Maminka se velmi snaží, otce jsme již rok neviděli.“*
3. S jakou poruchou se setkáváte nejčastěji?  
*„Celkově na naší škole je nejčastěji ADHD, jsou zde i znaky šikany, kterým se snažíme v čas zabránit. Pokud se povede na školním území, tak agresori si počkají za rohem. Nejhorší bych řekla, že jsou teď holky v devítce, tam je slovní šikana na denním pořádku. Tak bych řekla, že nejvíce se u nás setkáváme s šikanou. Kouřit chodí kuřáci až po škole cestou domů, tak to asi nebudeme brát jako problém školy.“*
4. Jaký přístup se Vám k dětem osvědčil?  
*„Vždy se snažím děti pochopit, vžít se do situace, kterou prožívají a poté vést rozhovor. Nejsem ten typ, co by je hned odsoudil. V mnoha věcech se mi pak děti svěřívají.“*
5. Kolik dětí ve třídě trpí PCH?  
*„Pouze chlapec 2.“*
6. Jsou všechny děti diagnostikované?  
*„Ne.“*

#### 4.3 Rozhovor 3

Chlapec 3 navštěvuje první třídu základní školy. Dítě navštěvovala mateřskou školu, kde mu již bylo doporučeno vyšetření PPP, rodiče tuto skutečnost nepřijali. Nechtěli si připustit, že jejich dítě by mohlo být jiné než ostatní děti. Po čtyřech měsících na základní škole, kdy se projevovali známky agresivity vůči spolužákům

a problémům v učivu bylo znovu doporučeno vyšetření v PPP. Na školní doporučení již rodiče slyšeli a žákem začali jeho situaci řešit.

#### 4.3.1 Rozhovor veden se žákem

1. Bydlíš s maminkou i tatínkem?

*„Jo, bydlíme, a i s babičkou. Bydlíme všichni v jednom domě.“*

2. Do jaké práce tvoji rodiče chodí?

*„Mamka ta chodí do práce vydělávat korunky, ať můžeme jezdit v létě na dovolenou a taťka ten se v nemocnici stará o nemocný lidi, je doktor, vaří jim jídlo.“*

- Takže tatínek je doktor, co ošetřuje nemocný? Nebo vaří jídla jako pan kuchař?

*„Vaří jím jídla, jako pan kuchař.“*

3. Máš sourozence? Jaká vztah máš se svým sourozencem?

*„Nemám, jenom bratrance a sestřenku, ale ty bydlíš od nás daleko. Až v Turnově, v té chaloupce na zahradě, kam občas jedeme.“*

4. Když je víkend, co děláte?

*„Někdy jsem doma tak hraju hry na tabletu – prý ať neruším, někdy semnou jde babička na kolo, někdy s mamkou jedeme na chaloupku. Někdy dlouho spíme. A víc už si nepamatuju.“*

5. Máš ve třídě hodně kamarádů?

*„Moc ne. Prý jsem na ně zlý.“*

Rozhovor jsem vedla jen s maminkou, tatínek by nerad odpovídal – dle výpovědi matky. I u rozhovoru s matkou jsem měla pocit, že se jí odpovídat nechce. Odpovídala jednoslovně, stručně. Odpovědi více nerozváděla, jako by jí byl celý rozhovor nepříjemný. Nechtěla jsem matku uvádět do rozpaků, a proto jsem více odpovědi nerozváděla a nechala jí, ať odpovídá, jak chce ona.

#### 4.3.2 Rozhovor veden s rodičem

1. V jaké rodině jste vyrůstal?  
*„V celé rodině.“*
2. Kolikáté manželství/vztah je tento? Z předešlého vztahu máte nějaké děti? Jaký mají mezi sebou vztah?  
*„Je to mé první manželství.“*
3. Jaké je vaše dosažené vzdělání? Pracovní uplatnění?  
*„Výuční list. Uklízečka.“*
4. Děti jsou v rodině spíše trestány? Chváleny? Jak?  
*„Jak kdy. Podle situace.“*
5. Jak jako rodina trávíte volný čas?  
*„Podle počasí, kolo, výlety.“*
  - Dovolujete chlapci hrát hry na PC nebo tabletu?  
*„Ne nikdy, to se u nás v rodině nedělá.“*
6. Zajímá Vás, jak Vaše dítě tráví volný čas?  
*„Ano.“*
7. Podle čeho jste vybírali základní školu? Problémy v chování již před nástupem?  
*„Podle spádové oblasti.“*

#### 4.3.3 Rozhovor veden s učitelem

1. Z jakého prostředí pochází děti s PCH ve Vaší třídě?  
*„Většinou jsou to děti z neúplných rodin, tam kde na děti nemají čas. Ale taky z rodin, kde si je materiálně kupují a chybí city.“*
2. Jaká je komunikace s rodinou?

*„Komunikace s rodinou chlapce 3 byla dobrá do chvíle, než jsme jim doporučili vyšetření v PPP, poté už bylo znát, že se komunikaci vyhýbají. Dokud byl chlapec spíše chválen, tak se komunikaci nebránili.“*

3. S jakou poruchou se setkáváte nejčastěji?

*„V dnešní době u nás na ZŠ šikana, záškoláctví, kouření, lhaní.“*

4. Jaký přístup se Vám k dětem osvědčil?

*„Nejde říci, že bych měla jeden přístup. Každý jedinec je jiný. Snažím se vždy zkoušet, co na daného jedince zabere. Na někoho nic.“*

5. Kolik dětí ve třídě trpí PCH?

*„U nás ve třídě je to 5 dětí, pokud do toho počítáme i ADHD. Pokud ne, tak 2.“*

6. Jsou všechny děti diagnostikované?

*„Nejsou všechny diagnostikované, ale již na tom pracuji a děti u kterých nějaké odchylky jsou a co nejsou v normě se snažím doporučit vyšetření.“*

## **4.4 Rozhovor 4**

Chlapec 4, dochází do běžné základní školy. Problémy se začali objevovat nárazově již v sedmé třídě. Chlapec přestal mít zájem o učivo, hodně se mu zhoršil prospěch ve škole. Nyní navštěvuje poslední rok základní školy. U chlapce se řeší záškoláctví, které vzniklo z toho, že je obětím šikany. Chlapec je oproti ostatním dětem ze třídy ze sociálně slabšího prostředí, otec o dítě nejeví zájem, matka alkoholička – mnohdy se spíše syn stará o matku.

### **4.4.1 Rozhovor veden se žákem**

1. Bydlíš s mamkou i tátou?

*„Dříve, když jsem byl ještě malý, jsem bydlel i s tatínkem. Často jsme jezdili k babičce na návštěvu. Babička mě má ráda. Akorát teď mě tam mamka nechce moc pouštět. Hádají se s tátou – většinou jen kvůli penězům. Bydlím jen*

s mámou. No a já nevím, jestli Vám to můžu říci. Je to taková nepříjemná věc. Ale ví to skoro všichni, takže asi můžu?“

- Pokud se ti o tom semnou bavit nechceš, nemusíš mi to říkat. Je to jen na tobě.

*„No víte, mě se vždycky udělá, tak nějak trochu líp, když to někomu můžu říci. Není moc lidí, co by mě vyslechlo. Víte, já mám jen jednoho kamaráda a ten už o všem tomhle ví. A vy byste neměla nikde kromě té Vaší práce to říkat, ne?“*

- Máš pravdu, použiji náš rozhovor pouze do mé práce a s nikým se o tvém problému bavit nebudu. Říkali jsme si to už na začátku a pořád to tak je.

*„No víte, většinou o víkendu, hlavně o víkendu, někdy i v týdnu jsem doma sám. Mě to jako nevadí, už jsem velkej, že jo. Ale mnohdy mám čas přemýšlet nad různýma věcmi. Prostě se mi často hlavou prohánějí takové divné myšlenky. Prostě mamka pije, hodně pije. Někdy odejde v pátek večer a vrátí se v neděli. Nedovolí mi jet k babičce, protože bych se nestaral o byt. Tátu jsem mohl bych říct měl jen když jsem byl malej. Pak začal tako hodně pít. Rozvedli se, táta pak semnou moc času netrávil. Prostě syn alkáču, co Vám budu povídat. Nikdy nechci být jako oni. Nikdy!“*

## 2. Do jaké práce tvoji rodiče chodí?

*„Máma vypomáhá v kuchyni, táta jezdil do Německa, ale firma zkrachovala. Ted' je asi bez práce? Nevím, o tátovi nevím nic. Já takovej nechci nikdy být. Budu chodit do pořádný práce. Budu vydělávat peníze.“*

## 3. Máš sourozence? Jaká vztah máš se svým sourozencem?

*„Nevlastního bráchu, to jo. Ale vlastního ne. Nevlastní brácha je starší o 12 let. Ted' bude táta. Když je máma doma, nemluví o ničem jiném, než že bude babička. No ale jaká? Když chodí chlastat! To jsem na ni zvědavěj.“*

## 4. Když je víkend, co děláte?



*„Já jsem doma. Většinou v pokoji. Koukám se na různá videa, nebo maluju, baví mě to. Chtěl jsem jít na umělku, ale nestihli jsme podat přihlášku. Odevzdávali se dříve než ty ostatní. Taky peru, a vytírám byt.“*

5. Máš ve třídě hodně kamarádů?

*„Nemám. Jsem tlustej a socka. Kdo by se semnou kamarádil.“*

➤ A toho kamaráda, o kterým jsi mluvil, s tebou nechodí do třídy?

*„Ne, ne, ten už chodí na střední školu, půjdu na ten učňák taky. Budeme chodit spolu na školu.“*

➤ Tak to je paráda, budete pohromadě.

*„Přesně, už se těším.“*

Rodiče chlapce jsou k nezastizení. Matka po několika neúspěšných schůzkách, kdy mi slíbila že přijde, tu poslední zrušila. A otce jsem na adrese, která mi byla řečena, nezastihla.

#### **4.4.2 Rozhovor veden s rodičem**

Rodiče chlapce jsou k nezastizení. Matka po několika neúspěšných schůzkách, kdy mi slíbila že přijde, tu poslední zrušila. A otce jsem na adrese, která mi byla řečena, nezastihla.

#### **4.4.3 Rozhovor veden s učitelem**

1. Z jakého prostředí pochází děti s PCH ve Vaší třídě?

*„V naší třídě to jsou děti se sociálně slabších rodin. Velmi často u těchto dětí řešíme krádeže, kouření, mnohdy napadání ostatních, a hlavně záškoláctví.“*

2. Jaká je komunikace s rodinou?

*„Celkově komunikace s rodinami, kde se vyskytne problém je horší. Rodiče mnohdy mají pocit, že se snažíme jejich dětem ublížit, takový přeci nejsou. Jenom proto, že nemají peníze, nemusíme z jejich dětí dělat zloděje a výtržníky. Málo kdy, se stane, že se rodiče s tímto problémem vyrovnají a snaží se ho s námi řešit.“*

3. S jakou poruchou se setkáváte nejčastěji?  
*„Krádeže, závislostní chování, šikana.“*
4. Jaký přístup se Vám k dětem osvědčil?  
*„Neosvědčil. Žádný. Mnohdy mi pomáhají zkušenější kolegové.“*
5. Kolik dětí ve třídě trpí PCH?  
*„Musí to být diagnostikováni?“*
  - Ne, nemusí.  
*„Tak polovina.“*
6. Jsou všechny děti diagnostikované?  
*„Ne.“*

## 4.5 Diskuze

Téma bakalářské práce jsem si vybrala z důvodu, že poruchy chování na běžných základních školách stále přibývají. Chtěla jsem si sama pro sebe udělat obrázek, proč tyto poruchy chování stále přibývají. Zdali je to tím, že rodiče nemají na své děti čas nebo také tím, že rodiče na své děti kladou stále větší nároky, a proto se poté mohou ve školách takto projevat nebo zdali to mají děti již z prenatálního období.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit jaká je nejčastější porucha chování na základní škole a z jakých rodin žáci s poruchou chování pochází. V praktické části jsem si zvolila kvalitativní průzkum, kde jsem sestavila strukturovaný rozhovor. Rozhovor jsem vedla, jak jsem již zmiňovala s žáky s poruchou chování prvního a druhého stupně, s rodiči a s třídními učiteli těchto žáků. Všichni respondenti s rozhovorem souhlasili. Seznámila jsem je s průzkumem a ubezpečila jsem je, že veškeré získané informace nebudou zneužity a bude zajištěna jejich anonymita. V rozhovoru všichni respondenti dostali stejné otázky, které v této části porovnáme a dostaneme se k určitým závěrům. Vyberu zde především otázky, které potřebuji k naplnění cíle své bakalářské práce.

Otázka č. 1 pro žáky s poruchou chování: Bydlíš s maminkou i tatínkem?

Respondent č. 1: Uvedl, že bydlí s babičkou s maminkou jenom občas.

Respondent č. 2: Bydlí jenom s mamkou, tatínek od nich odešel.

Respondent č. 3: Vyrůstá v úplné rodině.

Respondent č. 4: Vyrůstá pouze s matkou.

Dle těchto výpovědí je patrné, že poruchou chování trpí spíše děti, které vyrůstají v neúplné rodině. Většinou jsou to děti, kterým chybí mužský vzor, vyrůstají tedy pouze s matkou.

Zde se dá souhlasit s Vágnerovou (2000), které uvádí, že rodiče jsou vzory chování, pokud tento vzor chování chybí, nebo je nevhodný, můžou se projevit poruchy chování. Paní Vágnerová zmiňuje, že prvními vychovateli právě rodiče.

Otázka č. 2 pro žáky s poruchami chování: Když je víkend a nemusíš jít do školy, co děláte?

Respondent č. 1: Uvedl, že chodí s babičkou na kolo, ale pokud není hezké počasí, může hrát hry na telefonu.

Respondent č. 2: Od té doby, co s nimi nebydlí otec, chodí pouze s kamarády ven. Společně s matkou jako rodina netráví volný čas.

Respondent č. 3: Chodí na kolo, jezdí na chalupu a někdy dostane do ruky tablet, aby rodiče nerušil.

Respondent č. 4: Maluje, protože ho to baví, kouká na videa.

Dle těchto výpovědí, by se dalo říci, že těmto jedincům v jejich výchově chybí nějaký režim/řád. Z výpovědí je i patrné, že tráví svůj volný čas hraním her. Mnohdy rodiče ani neví, co jejich děti na tabletu hrají a zdali se jejich poruchové chování nemůže třeba odvíjet i od tohoto koníčku. V dnešní době, jako učitelka v mateřské škole, pozoruji, že rodiče nemají přehled o tom, co jejich děti, když dostanou do ruky telefon na něm dělají a na co koukají. Nemyslím si, že hraní her těmto dětem přispěje k lepšímu chování.

Otázka č. 1 pro rodiče žáků s poruchami chování: Kolikáté manželství/vztah je tento? Z předešlého vztahu máte nějaké děti? Jaký mají mezi sebou vztah?

Respondent č. 1: Z babiččina vyprávění vyplynulo, že matka nikdy s nikým dlouho nevydržela a momentálně neví, zda má nějaký trvalý vztah.

Respondent č. 2: První manželství, první láska.

Respondent č. 3: První manželství.

Respondent č. 4: Bez odpovědi.

Z těchto odpovědí lze říci, že nezáleží tolik na tom, kolikáté manželství to pro rodiče je, ale spíše o tom, co jsou schopni do výchovy svého jedince dát. Že i rodiče, kteří mají první vztah anebo i ti, co mají vztah dvanáctý mohou mít jedince s poruchou chování a nevypozorovala jsem zde nějakou závažnější spojitost s tímto faktem.

Otázka č. 2 pro rodiče žáků s poruchou chování: Děti jsou v rodině spíše trestány? Chváleny? Jak?

Respondent č. 1: bez odpovědi.

Respondent č. 2: Nejsou trestány.

Respondent č. 3: Jak kdy a podle situace.

Respondent č. 4: Bez odpovědi.

Doufala jsem, že v této otázce toho od rodičů zjistím více, ale bohužel se u těchto otázek nechtěli rozhovořit.

Vágnerová (2000) uvádí, že nejčastěji se poruchy chování dostavují u jedinců, kde je výchova v rodině lhostejná a dítě je odmítáno, nebo na druhé straně je vychováváno velmi pevnou rukou.

Z mých odpovědí bohužel nemohu posoudit, jaký výchovný styl v rodině převládá.

Otázka č. 1 pro učitele žáků s poruchou chování: Z jakého prostředí pochází děti s PCH ve Vaší třídě?

Respondent č. 1: Rodiče nemají na děti čas, jsou přetěžováni.

Respondent č. 2: Neúplná rodina.

Respondent č. 3: Rodiče nemají čas, neúplná rodina, bezcitní rodiče.

Respondent č. 4: Sociálně slabší rodiny.

Z těchto výpovědí vyplývá, že největší počet dětí s poruchou chování vyrůstá v neúplných rodinách a rodinách, kde není výchova dětí na prvním místě. Dle mého názoru je sociální stránka jedince tou nejdůležitější složkou ve formování jedince. Pokud v rodině nejsou jasně nastavena pravidla, pokud jedinec v rodině necítí sounáležitost, jistotu a lásku je pravděpodobnost poruch chování větší.

Zde se můžeme opřít o paní Vágnerovou (2000), která, jak jsem se již zmínila výše, zastává názor, že nejdůležitějším vzorem pro děti jsou jejich rodiče.

Otázka č. 2 pro učitele žáků s poruchou chování: S jakou poruchou se setkáváte nejčastěji?

Respondent č. 1: ADD, AD/HD, záškoláctví, lhaní, šikana.

Respondent č. 2: AD/HD, šikana.

Respondent č. 3: Šikana, záškoláctví, kouření a lhaní.

Respondent č. 4: Krádeže, šikana, kouření.

Nejčastější poruchou chování na základní škole je jednoznačně šikana, záškoláctví, lhaní a kouření.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo shromáždit dostupné teoretické poznatky a zjistit s jakou poruchou chování se žáci na základní škole nejčastěji vyskytují a z jakých rodin tito žáci pocházejí.

V této práci jsem se soustředila na vymezení pojmů, příčiny a prevenci poruch chování a jednotlivé charakteristiky nečastějších poruch chování. V práci se také zmiňuji o škole a jejím postavení v této problematice.

Po teoretické části následuje část průzkumná. V průzkumné části jsem vedla rozhovor se 4 žáky základní školy, jejich rodiči a učiteli běžné základní školy. Zajímala jsem se o jejich trávení volného času v rodině, ve škole v průběhu vyučování, a jejich projevy na škole. Jsem ráda, že jsem rozhovor vedla se všemi jedinci, protože každý na tuto problematiku nahlížel jinak. Mnohdy mi z rozhovoru bylo smutno, je neuvěřitelné jak se někteří rodiče dokážou zachovat ke svým dětem.

Průzkumnou část práce doplnila ještě diskuze, kde se snažím zhodnotit poznatky, které jsem díky šetření zjistila.

Bylo zajímavé zjistit, že většinou děti s poruchou chování pocházejí z rodin neúplných nebo z rodin, kde je nějaký problém mezi rodiči. Ve většině případů zájem rodiny o trávení volného času jedince není prioritní stránkou, rodiče mnohdy na děti nemají čas, a tak jsou rádi, když od nich mají klid a nechají je trávit volný čas po svém. Proto si myslím, že by některým dětem, mělo být v rámci školských zařízení nabídnuto smysluplné trávení volného času, s někým, komu nejsou děti lhostejní a věnoval by jim svou pozornost.

Díky rozhovorům vedených na základních školách, jsem měla možnost nahlédnout na práci učitelů, vychovatelů a výchovných poradců. Mohla jsem navštívit volnočasové kroužky. Tato nabídka je na všech školách, kde jsem vedla rozhovory, rozsáhlá. Bohužel není všem žákům přístupná – o volnočasový kroužek většinou musí požádat rodiče, tudíž dětem, kterým by mohl pomoci, je nedostupný, protože rodiče v tomto nevidí smysl. Doufám, že se nad tímto problémem časem více ve školách zamyslí a trávení volného času bude přístupnější pro všechny.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BENDL, S., a kol. 2016. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton. ISBN 978-80-138-7703-3.
- KALEJA, M., HAMPL, I., 2013. *Asistence žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. aktual. a rozš. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-292-0.
- KOLÁŘ, M., 2001. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-x.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J., 2001. *Život s deprivanty*. Praha: Galén. ISBN 80-7262-088-6.
- MARTÍNEK, Z., 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATĚJČEK, Z., 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství: celostátní vysokoškolská příručka pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 77-01-8 Psychologie a skupiny oborů Učitelství*. Praha: SPN. ISBN 80-04-24526-9.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2010. Metodické doporučení a pokyny v oblasti primární prevence rizikového chování. [online]. [vid 10. 6. 2018] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- MIOVSKÝ, M., a kol., 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství: monografie*. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7.
- ONDRÁČEK, P., 2001. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. 2. dopl. a rozš. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-378-9
- PIPEKOVÁ, J., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přep. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PTÁČEK, R., 2006. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-81-4.
- PUSTINA, J. Paměťová zkreslení. In: *O psychologii.cz* [online]. 18. 12. 2014[cit. 15. 9. 2018]. Dostupné z: <http://www.opsychoii.cz/clanek/149-pametova-zkresleni/>.

- REJZEK, J., 2001. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda. ISBN 80-85927-85-3.
- SLOMEK, Z., 2006. *Speciální pedagogika etopedie*. studijní text. Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, katedra speciální a sociální pedagogiky.
- Sociologická encyklopedie* [online]. [vid. 27. 7. 2018]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Negativismus>
- SOVÁK, M. 2000. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 8086022765.
- ŠAMÁNKOVÁ, D., NOVÁK T., 2007. *Pravda a lež v partnerství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1846-0.
- THEINER, P. 2007. *Poruchy chování u dětí a dospívajících*. [online]. [vid 20. 7. 2018]. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>
- TRAIN, A., 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.
- VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-214-9.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-496-6.
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VESELÁ, R. 2009. *Právo pro vedoucí pracovníky škol a školských zařízení*. Kunovice: Evropský polytechnický institut. ISBN 978-80-7314-178-3.
- VOJTOVÁ, V. 2008. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-166-9.
- VOJTOVÁ, V., 2009. *Kvalita života školy z perspektivy žáků se sociálním znevýhodněním*. In: NĚMEC, J., *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, s. 77–90. ISBN 978-80-210-5033.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 7. 8.



2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>