

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2020–2023**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Kudrnová

**Problémové chování jako atribut školní práce žáků 1. stupně
základních škol na Praze 5**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**BACHELOR PART-TIME STUDIES
2020–2023**

BACHELOR THESIS

Lucie Kudrnová

**The Problem Behaviour as an Attribute of the School Work of
Pupils of the 1st Grade of the Primary Schools in Prague 5**

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 22. února 2023

.....
Lucie Kudrnová

Poděkování

Upřímné poděkování patří mému vedoucímu bakalářské práce, PhDr. Zdeňku Mouchovi, CSc., který vždy dokázal poradit a ochotně spolupracoval, pomáhal i motivoval, a to vždy pečlivě a svědomitě.

Anotace

Teoretická část dokumentu zakotvuje tematiku rodiny jako takové, dále pak problémové chování dětí a náročné chování žáků v prostředí základní školy a dále možné intervence vedené vůči jedincům projevujícím podobné chování. Praktická část dokumentu, navazující na teorii vycházející z rešerše odborných zdrojů a poznatků tímto způsobem získaných, se na základě výzkumu provedeného autorem snaží potvrdit, či naopak vyvrátit premisu, že počet dětí s problémovým či náročným chováním ve společnosti stoupá a že daný trend je spojen především s nedostatečným pozitivním vlivem rodinného prostředí na děti, jež v něm vyrůstají. Tematicky je tedy text vztažen ke změnám rodinných hodnot, času věnovanému dětem v domácím prostředí a způsobům projevů problémového chování žáků ve školním prostředí. Cílem textu jako celku je poskytnutí uceleného přehledu problémového chování žáků prvního stupně základních škol v kontextu školního i rodinného prostředí a následně zformulování praktických rad pro pedagogy zabývající se výchovou a vzděláváním, stejně jako i pro samotné rodiče podobně se manifestujících dětí.

Klíčová slova

Dysfunkce rodiny, intervence, náročné chování, PBIS, problémové chování, rodina, žák.

Annotation

The theoretical part of the document thesis deals with the issues of the family as a whole, child behaviour problems as well as an unruly behaviour of pupils in primary school and possible intervention steps taken against individuals with disorderly conduct. In the following practical part, the author tries to prove or refute the assumption that the number of children with conduct problems rises in human society and that this trend is mainly related to insufficient positive influence of family environment. Thematically the text relates to the changes of family values, time dedicated to children within the domestic environment and to different manifestations of pupil problem behaviour in the school environment. The aim is to give thorough overview of problem behaviour of primary school first through fifth graders in the context of school and family environment, followed by listing helpful advice for educators as well as for parents of such behaving children.

Keywords

Challenging behaviour, family, family dysfunction, intervention, PBIS, problem behaviour, pupil.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 RODINA	10
1.1 Typy a funkce rodiny, socializační a výchovná funkce, rodinná výchova	10
1.2 Socializace.....	12
1.3 Ohrožená rodina, dysfunkce rodiny	13
1.4 Životní situace rodiny	14
1.5 Hodnotová orientace rodiny	15
1.6 Normalita rodiny	16
2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ	17
2.1 Společnost a výchova.....	17
2.2 Zátěž a krizové situace ve výchově.....	18
2.3 Obecné vymezení problémového chování	20
2.4 Společenské a pedagogické hledisko problémového chování	21
2.5 Žáci prvního stupně základní školy.....	22
2.6 Terminologické zakotvení poruch chování.....	24
2.7 Porucha pozornosti s hyperaktivitou a hyperkinetické poruchy	25
2.8 Problémové chování ve škole.....	26
3 MOŽNOSTI INTERVENCE U DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ	27
3.1 Intervence ve škole, škola a její možnosti.....	27
3.2 Intervence ve škole konkrétně.....	30
3.3 Krizové situace výuky.....	31
3.4 Náročné chování, náročné chování z pohledu České školní inspekce	32
3.5 Diagnostika problémového chování.....	35
3.6 Prevence a poradenství v běžné etopedické praxi.....	36
3.7 Systém PBIS.....	37
PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 METODOLOGIE PLÁNOVANÉHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	
AUTORA	39
4.1 Cíl výzkumu	39

4.2	Výzkumný vzorek osob.....	40
4.3	Výzkumné schéma	40
4.4	Stanovené hypotézy	40
4.5	Výzkumné otázky.....	41
4.6	Metoda sběru dat	41
4.7	Zpracování získaných dat.....	41
4.8	Průběh výzkumu.....	42
4.9	Charakteristika základní školy, v níž proběhne výzkumné šetření	42
5	PREZENTACE ZÍSKANÝCH DAT	44
5.1	Dotazníkové šetření.....	44
6	SOUHRN ZJIŠTĚNÍ A Z NICH VYPLÝVAJÍCÍ DOPORUČENÍ	58
6.1	Doporučení pro pedagogy prvních stupňů základních škol	60
6.2	Doporučení pro rodiče žáků prvních stupňů základních škol	61
	ZÁVĚR	63
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	65
	SEZNAM ZKRATEK	72
	SEZNAM GRAFŮ	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Výchova dítěte v rodině je jedním ze základních předpokladů jeho formování od dětského věku, přes jeho dospívání až do dospělosti. Do dospělé společnosti může jedinec vstupovat právě na základě jeho „přípravy“ formou primární socializace v rodinném prostředí a posléze také i v rámci druhotné (sekundární) socializace probíhající ve školním prostředí.

Vlivy, jimž je dítě vystavováno v rámci rodiny lze považovat za základní stavební kameny jeho budoucího života a schopnosti fungování v lidské společnosti. V rodině jsou dětem vštěpována pravidla spoluzití v širším sociálním kontextu, stejně jako jsou zde formovány mnohé osobnostní charakteristiky nedospělých jedinců. Rodina vždy byla, je a bude pilířem dobré a úspěšné společnosti. Je nositelkou výchovných norem, kulturních tradic a hraje primární roli v socializaci dítěte do běžné společnosti. Z uváděných důvodů je nutné, aby působení rodinného systému na jeho jednotlivce, a především její působení na děti, bylo možné hodnotit jako pozitivní nejen v tom smyslu, že se dítě naučí přežít ve společnosti druhých lidí a určitým způsobem samo ve společnosti v budoucnu prospívat, ale taktéž je důležité dbát na to, aby byli nedospělí členové rodiny vystavováni působení pozitivních vzorů (aby u nich byly formovány určité hodnoty apod.).

Text se ve své teoretické části zabývá problémovým chováním žáků na 1. stupni základních škol. Dále taktéž charakterizuje typy rodin, jejich funkce i dysfunkce a celkový vliv rodinného prostředí na vznik problémového chování žáků. Klade při tom důraz na školní prostředí a aspekty rodinné výchovy v moderní společnosti s přihlédnutím k možným klesajícím hodnotám rodinné výchovy. Toto chování se pak může ve svém důsledku dotýkat nejen osobnosti konkrétního jedince, ale může taktéž postihovat i školní prostředí, narušovat mezilidské vztahy a ohrožovat samotnou socializaci dítěte.

Praktická část si klade za cíl zmapovat problémové chování v souvislosti s rodinnou výchovou. Tato část práce zkoumá a vyhodnocuje přímý vliv rodinné výchovy moderní rodiny, která je ovlivňována četnými stresory současné doby a jehož výsledkem je možné problémové chování žáků na základních školách, především z pohledu samotných pedagogů působících na Praze 5, kteří se ve své běžné praxi s projevy takového chování setkávají v rámci své profese.

TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

První kapitola dokumentu je zaměřena na pojem rodiny. Kromě jejího definování budou v jednotlivých dílčích oddílech následně prezentovány poznatky týkající se typologie rodin, jejich možných dysfunkcí, problematice ohrožené rodiny, hodnotové orientace rodinných systémů, obecně životní situaci rodiny a také normě (normalitě) vztahované právě k rodinám a jejich fungování.

1.1 Typy a funkce rodiny, socializační a výchovná funkce, rodinná výchova

„Dle Sobotkové je pojem rodiny obtížné definovat, jelikož na něj lze nahlížet optikou různých vědních oborů nebo i různými hledisky v rámci jediné vědní disciplíny,¹ naopak ale dle Matouška je definována rodina v užším pojetí jako skupina lidí, která je spojena pouty pokrevního příbuzenství či právních svazků.“²

Je tedy patrné, že rodina je tou nejzákladnější jednotkou společnosti, stejně tak i elementární základní ekonomickou jednotkou, „*pro niž platí, že by měla naplňovat určité funkce.*“³

Celkově můžeme říci, že rodina je jakýmsi tradičním společenstvím osob a již od narození ovlivňuje vývoj jedince a připravuje své potomky na vstup do lidského společenství. Členové jakékoli rodiny pak přijímají sociální role, jako je role otce, matky, syna apod.

A právě role v rodině, naplnění funkcí rodiny a samotné uspokojování potřeb jejích členů pak stojí za pověstnou funkčností či nefunkčností rodiny.

¹ SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, s. 96.

² MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0, s. 177.

³ SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, s. 96.

V jednoduchém pohledu na možnou klasifikaci rodinných systémů lze rozlišovat rodiny takzvaně funkční od těch, jež jsou označovány naopak za nefunkční.⁴ V případě, že rodina nezahrnuje všechny členy, je možné hovořit o ohrožení možnosti naplňování všech jejích funkcí vůči zbývajícím členům a také okolí.⁵ Konkrétními typy rodiny mohou být v případě detailnějšího pohledu na danou oblast zájmu v praxi:

- Úplná rodina (tvořena dvěma dospělými partnery a jejich potomky);
- Neúplná rodina (v níž se nachází pouze jedna dospělá osoba – rodič – a děti, za něž tato zodpovídá);⁶
- Rodina s jedním dítětem;
- Rodina s větším počtem dětí;
- Rodina monokulturní (utvářena větším počtem dětí než dospělých osob – tedy v případě samoživitele se dvěma a více potomky, nebo rodičovského páru se třemi a více dětmi);⁷
- Rodina se svobodnou matkou;
- Rodina s rozvedenou matkou;
- Rodina s adoptovanými dětmi;⁸
- A případné další typy rodin (rekonstruovaná, široká, orientační atd.).

V rámci rodiny a rodinného systému plní rodina také mnoho dalších funkcí, které jsou nezbytné k fungování a uplatnění rodiny a jejích členů do lidské společnosti. Tyto funkce se samozřejmě mění či vyvíjejí s dobou a společenskou potřebou. Přesto jsou určité základní funkce rodiny, které by měla rodina vždy plnit jako součást své společenské odpovědnosti i jako nositel nejen výchovných prvků, ale i tradic a společenských norem.

⁴ KUNHARTOVÁ, Monika, Miloň POTMĚŠIL a Petra POTMĚŠILOVÁ. *Náročné otcovství: být otcem dítěte s postižením*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, s. 17.

⁵ Srov. KUNHARTOVÁ, Monika, Miloň POTMĚŠIL a Petra POTMĚŠILOVÁ. *Náročné otcovství: být otcem dítěte s postižením*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, s. 17.

⁶ KUNHARTOVÁ, Monika, Miloň POTMĚŠIL a Petra POTMĚŠILOVÁ. *Náročné otcovství: být otcem dítěte s postižením*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, s. 21.

⁷ Srov. BERG, Monika van den. *Jak se vzájemně chápat: generace X, Y, Z*. Praha: Grada, 2020, s. 178.

⁸ LANGMEIER, Josef, Karel BALCAR a Jan ŠPITZ. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 170.

Rodina by ve svém nejpřirozenějším poslání měla naplňovat tyto základní funkce: ekonomicko-zabezpečovací, socializačně-výchovnou a emocionální.⁹ V podstatě se jedná o uspokojování všech základních i vyšších potřeb člověka.

Pod pojmem rodinné výchovy si pak lze představit kladení důrazu právě zejména na výchovnou funkci rodinného systému jako nezbytnou součást a základní stavební kámen naší společnosti. Samotná výchova dítěte a výchovná funkce rodiny jako takové je považována za jeden ze základních smyslů fungování i určité naplněnosti v rámci rodinných systémů od nepaměti.¹⁰

Shrneme-li výše uvedené, rodina by měla ve vztahu k nedospělým osobám, jež ji spoluutvářejí, splňovat celou řadu funkcí od biologického vzniku dítěte, přes jeho bezpečí a potřebné materiální zajištění, až po jeho emocionální uspokojení, kdy dítě má být dospělými osobami v rodinném kruhu výchovně vedeno a socializováno.

1.2 Socializace

V rámci tématu se blíže tato práce podívá především na socializačně výchovnou funkci jako na důležitý aspekt vývoje jedince ve společnosti.

Hlavní prim v procesu socializace zcela jistě a jednoznačně hraje rodinná výchova jako taková. Rodinná výchova představuje primární, tedy v jeho životě i první, socializaci dítěte. V dětském období jde ruku v ruce i s emočním vývojem dítěte. Tento primární proces socializace má tři základní fáze: a) vývoj sociální reality, tedy vývoj, a pokud možno bohatý, emočních vztahů; b) vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací; a netřeba dodávat, že zde hraje rodina tu nejdůležitější roli, kdy by měla vhodným systémem příkazů a zákazů budovat ten správný postoj budoucího dospělého jedince; c) osvojení sociálních rolí neboli osvojení vzorců chování a postojů jež se od jedince ve společnosti očekávají.¹¹

Členové jakékoli rodiny pak přijímají sociální role, jimiž jsou role otce, matky, syna apod.

⁹ LANGMEIER, Josef, Karel BALCAR a Jan ŠPITZ. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 170.

¹⁰ Srov. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, s. 102.

¹¹ JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada, 2015, s. 13.

Je tedy nepopíratelným faktem našeho světa, že rodina hraje v životě každého jedince této planety nezastupitelnou primární úlohu ve výchově a také na přípravě svého člena jako plnohodnotného jedince lidské společnosti. V rodině dochází k přenosu kulturních vzorců, enkulturaci a má značný dopad na budoucí podobu lidské společnosti v podobě vhodné socializace. Právě socializace je určujícím středobodem inteligentních bytostí. Bohužel ani rodina se nevyhne v jistých případech určité dysfunkčnosti a výchovným problémům, které se pak právě přenáší na další generace, jelikož se ve svém životě se učíme především nápodobou, a to od svých rodičů či vychovatelů. Často tak opakujeme styl výchovy, který nám byl dán od našich rodičů, jim zase od jejich rodičů a tak dál.

Problém může nastat, když jakákoliv složka z tohoto nadmíru složitého procesu selže a jedinec se pak buď sám či ne svojí vinou dostane mimo tento proces a společnost. K tomu stačí nezvládnutá rodinná výchova nebo i osobní pocit či volba jedince, který tlak společnosti prostě nezvládl.

Zcela laicky lze z výše uvedeného odvodit, že socializace, kde je rodina nejdůležitější součástí tohoto procesu, je velice náročný a trvalý proces, jenž nás provází od našeho narození až do smrti. Je to proces, při kterém se jedinci učí žít ve společnosti, do které se narodili, kde vyrůstají a přejímají její systém hodnot, tradic i zvyků.

1.3 Ohrožená rodina, dysfunkce rodiny

V odborných zdrojích je možné se setkat s označením ohrožená rodina používaným coby charakteristika některých rodinných systémů.

Ohrožená rodina se může například potýkat se závažnými těžkostmi v rámci svých interakcí, a to jak uvnitř samotného systému, tak i směrem ven z rodinného uskupení.¹² Taková rodina vlastně selhává z různých důvodů v naplňování výše uvedených funkcí, které jsou nezbytné pro řádné fungování a výchovu. Takovéto selhání pak přináší velice často neblahé důsledky především na vývoj dítěte.¹³ Tyto

¹² MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016, s. 15.

¹³ VETEŠKA, Jaroslav a Slavomil FISCHER. *Psychologie kriminálního chování: vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Praha: Grada, 2020, s. 36.

dopady se mohou projevat například nejrůznějšími projevy rizikového (problémového) chování dětí vyrůstajících v podobných rodinných systémech, kdy výsledkem jsou pak možné nevhodné, nežádoucí a problémové projevy i způsoby chování.¹⁴

Vedle zmiňované neschopnosti interakce ohrožené rodiny s okolím může být tato ohrožována ve svém jádru například situacemi, jako jsou nutnost umístění dítěte do zdravotnického zařízení,¹⁵ nebo například neplněním povinností jednoho z rodičů vůči rodině¹⁶ a řadou dalších situací, do nichž se dostává. O životní situaci rodiny bude více uvedeno také v podkapitole 1.4 dokumentu.

Je potřeba upozornit na to, že rodina jako taková přináší společnosti formovaného jedince svou výchovou, kdy je tento jedinec posléze schopen dostát svým budoucím sociálním rolím a obstát ve společnosti jako její plnohodnotný člen.¹⁷ Při selhávání rodiny, ať již selže jakákoli její funkce, pak vždy dochází k ohrožení v oblasti péče o dítě i samotné ohrožení výchovy dítěte, což přímo ohrožuje i jeho zdravý vývoj.¹⁸

1.4 Životní situace rodiny

Z předchozí kapitoly je patrné, že rodina, kde její funkce selhávají se může de facto stát ohniskem vzniku různých psychických obtíží a být ohrožena rizikovým chováním (sociálně patologickými jevy). Toto nevhodné prostředí pak může narušit samotný vývoj a uplatnění členů rodiny, nejvíce jsou pak ohroženy děti.¹⁹

Nejrůznější životní situace, v nichž se rodina jako systém ocitá, tak mohou ústít v její dysfunkci, nebo až afunkci.²⁰ Vedle již dříve v textu zmiňovaného neplnění povinností rodičů, lze taktéž jako zátěžovou situací pro rodinu hodnotit kritické životní

¹⁴ Srov. VETEŠKA, Jaroslav a Slavomil FISCHER. *Psychologie kriminálního chování: vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Praha: Grada, 2020, s. 36.

¹⁵ Srov. NOVOTNÝ In: KUZNÍKOVÁ, Iva. *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada, 2011, s. 143.

¹⁶ Srov. GULÁŠOVÁ, 2004 In: KUNHARTOVÁ, Monika, Miloň POTMĚŠIL a Petra POTMĚŠILOVÁ. *Náročné otcovství: být otcem dítěte s postižením*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, s. 21.

¹⁷ FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 156.

¹⁸ KLÍMA, Jiří. *Pedatrie pro nelékařské zdravotnické obory*. Praha: Grada Publishing, 2016, s. 29.

¹⁹ FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 156.

²⁰ FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 156.

situace, jako je nutnost péče o jiného postiženého člena rodiny,²¹ nutnost vyrovnání se s umíráním člena rodiny,²² staronovou sociální a ekonomickou zátěží, a z toho vyplývajícím strachem, který může ovlivnit chod rodiny, jež má obavy v souvislosti se zajištěním budoucnosti svých potomků. A existuje samozřejmě celá řada dalších situací ohrožujících fungování rodinného systému v řádném plnění jeho funkcí.

Neplnění povinností, ale i životní situace rodiny, posléze může mít vliv i na samotný hodnotový systém rodiny.

1.5 Hodnotová orientace rodiny

Hodnotová orientace rodiny patří mezi základní charakteristiky rodinného prostředí, jež mají vliv na výchovu a obecně socializaci jednotlivce.²³

Samozřejmě je více než zřejmé, že každá rodina má svůj systém hodnot. O tom, jak zjistit hodnotovou orientaci jednotlivých rodin, která je poměrně složitě zjistitelná, výstižně píše Matoušek. Ten dodává, že se soustava rodinných hodnot mj. projevuje tím, jak rodiče instruuji své děti, neboť je známo, že děti přejímají, co vidí a slyší. Podle Matouška se hodnotový systém rodiny a jeho konfigurace dá zjistit jednoduchou otázkou: „*Jak rodina tráví čas?*“.²⁴ Tedy i jak jsou kvalitní vztahy a jaké jsou samotné schopnosti dospělých jedinců rodiny trávit smysluplně čas všech svých členů, tedy i právě těch nezletilých. Trávení svého volného času by pak rodina měla s důležitou přidanou hodnotou pro jejich nynější i budoucí rozvoj a smysluplné zapojení v moderní lidské společnosti.

Na samotnou hodnotovou orientaci příslušníků rodiny pak má zásadní vliv zejména rozvržení vztahů v rodinném systému, dále pak také i životní styl rodiny a její

²¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016, s. 34.

²² Srov. např. BUŽGOVÁ, Radka a Lucie SIKOROVÁ. *Dětská paliativní péče*. Praha: Grada Publishing, 2019, s. 107.

²³ KRAUS, 2008 In: ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019, s. 275.

²⁴ MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, s. 48.

celková kulturní úroveň. Tyto faktory jsou pak uplatňovány ve způsobech výchovy potomstva (dětí v rodině).²⁵

Právě skrze hodnoty a normy rodiny dochází k přenosu kulturních vzorců a norem chování na nejmladší členy rodiny.

1.6 Normalita rodiny

S ohledem na dříve v dokumentu představenou problematiku dysfunkčních či ohrožených rodin je na místě také upozornit na termín normalita. Ten slouží jako faktor posouzení toho, zda (případně do jaké míry) rodinný systém zvládá plnit své funkce odpovídající představám dané společnosti.

„Normalita rodiny“ je celkem složitou otázkou sama o sobě a je možné k ní přistupovat na základě několika různých úhlů pohledu, např. v rodině se nenachází vážnější patologie, splňuje očekávané (společensky správné až ideální) fungování rodiny, adaptuje se na společenské a sociální podmínky a je průměrná ve vztahu k ostatním rodinám v dané společnosti.²⁶

Lze tedy k výše uvedeným kapitolám shrnout, že dojde-li k narušení v jakékoli části fungování rodinného systému, lze prakticky vždy očekávat nějaké rizikové chování a problémové chování členů rodiny jako takové. A právě problémové chování je možno z pohledu společnosti, obzvláště u dětí, považovat za problém nutný zmapovat a nalézt vhodné optimální způsoby jeho léčby jako nemoci společnosti.

²⁵ JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015, s. 404.

²⁶ Srov. WALSHOVÁ, 1995 In: SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 41.

2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Další z teoretických kapitol dokumentu se zaměřuje na téma problémového chování dětí. V rámci naplnění zájmu o zvolenou oblast bude poukázáno na význam výchovy pro lidskou společnost, bude vyzdvížena závažnost prožívané zátěže a případných krizových situací ve výchově. Následně bude definováno problémové chování jako takové, s důrazem na společenské a také pedagogické hledisko daného fenoménu. Problémové chování bude vztaženo k žákům prvního stupně základního vzdělávání. Specifický zájem pak bude u školáků kladen na možné poruchy jejich chování spojené s hyperaktivitou (na hyperkinetické poruchy).

2.1 Společnost a výchova

Samotné požadavky na výchovu vycházejí ze společnosti, v níž se jedinci nachází, do které se narodili a v níž jsou též ovlivněny kulturními hodnotami, jež daná společnost preferuje. Dalším faktorem vlivu je samotný vývoj společnosti a její proměna v čase.²⁷ Společnost tedy má na výchovu nedospělých jedinců zcela zásadní vliv, byť tento může být i vlivem nepřímým.

Společnosti (včetně české) procházejí přitom v jedenadvacátém století mnoha změnami, které souvisejí například s demografickým vývojem a v posledních letech i například s hrozbou pandemie či blízkými válečnými konflikty.²⁸ Na podobné změny je nutné reagovat právě i v rovině výchovy dětí a dospívajících žijících ve společnostech, jichž se daná skutečnost týká.

Postmoderní doba (a v ní se vyvíjející společnosti) je přitom některými odborníky označována jako doba takzvaně postedukační, pro niž je charakteristické, že se: „vyznačuje rezignací na výchovu a důrazu na vzdělávání“.²⁹ Na základě této skutečnosti

²⁷ JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017, s. 7.

²⁸ ČELEDOVÁ, Libuše a Rostislav ČEVELA. *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2010, s. 85.

²⁹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014, s. 14.

jsou společnosti manifestující se daným trendem označovány za „vzdělanostní“ nebo zaměřené na vzdělávání.³⁰

Kladení důrazu na vzdělávací složku edukace tak poté může vyvolávat určitý nesoulad ve složce výchovné, je-li daná část edukačních snah opomíjena a není na ní ve směru k dítěti kladen dostatečný důraz. Přesto řada autorů nevyslovuje takto radikální závěry o výchově a společnosti dneška.

Například u Bendla je možné se dočíst, že výchova plní i nadále řadu velmi důležitých funkcí, k nimž patří (mimo jiné) například příprava jednotlivců na to, aby byli schopni si vhodným způsobem osvojovat již zmíněné potřebné sociální role.³¹ Výchova tedy slouží k tomu, aby společnost fungovala a též, aby ti, kdo ji spoluutvářejí věděli, co se od nich očekává, jakým způsobem by se měli chovat apod. Zcela konkrétně Bendl k výchově a jejím souvislostem se societou uvádí, že samotný vychovatel je vlastně nositelem výchovných cílů, a tím i samotným představitelem lidské společnosti a dodává, že: „*výchova a společnost jsou spojené nádoby.*“³²

I přes veškerá zde uvedená tvrzení je jasně patrné, že moderní společnost je nejen demokratická a v rámci historie i dobře informovaná, ale též je zatížena mnoha stresory, které se mohou projevit též v oblastech péče a výchovy u konkrétního jedince.

Na samotný pojem výchova ale je možno přese vše nahlížet jako na snahu o působení na jednotlivce (jeho osobnost, charakter) a následně skrze tento proces i na společnost jako takovou.³³

2.2 Zátěž a krizové situace ve výchově

Zátěž je českým výrazem pro anglické slovo *stress*.³⁴ U člověka je tedy možné ji spojovat právě s jím prožívaným stresem, jedná se o dopady stresových situací, jež zažívá

³⁰ Srov. PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014, s. 14.

³¹ BENDL, Stanislav. *Výchovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, s. 12.

³² BENDL, Stanislav. *Výchovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, s. 12.

³³ KVĚTOŇOVÁ, Lea, Zbyněk NĚMEC, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZIČHA, ed. *Lze vychovávat k úctě a sebeúctě?*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020, s. 69.

³⁴ ČVELA, Rostislav, Libuše ČELEDVÁ a Hynek DOLANSKÝ. *Výchova ke zdraví pro střední zdravotnické školy*. Praha: Grada, 2009, s. 52.

a jimiž prochází. Stres je výsledkem působení stresorů, tedy určitých nepříznivých životních podmínek.³⁵

První výchovné prostředí jednotlivce je v rodině. Nejrůznější nevhodné výchovné postupy a přístupy přitom mohou přinášet pro dítě nadměrnou zátěž, s níž se je následně nuceno vyrovnávat (jedná s například o výchovu bez potřebných pravidel apod.).³⁶ Dopady dlouhodobého stresu pak mají závažné ozvěny ve fyzické i psychické oblasti jedince. Zátěž působící na lidského jedince přitom může mít dopady jak fyzického rázu, tak i v oblasti psychického zdraví a vývoje.³⁷

Z výše napsaného je patrné, že již v samotné rodině se dítě může setkat poprvé ve svém mladém životě se situacemi, jež neprospívají dobrému vývoji a je možno je označit až za rizikové.³⁸

„Tyto bývají v rodinných systémech vyvolávány životními změnami, s nimiž se jejich členové potýkají.“³⁹

Výchova jako součást socializace člověka je jasně daným a nepopíratelným faktem.⁴⁰ Je procesem formování člověka, působí na jeho harmonický rozvoj a v tomto procesu se musí počítat s případnými krizemi, jež by ale měli být ve výchovném procesu zvládnuty. A pokud ne v rodině samotné, tak například ve škole či ve spolupráci s nejrůznějšími odborníky jako je sociální pedagog, metodik prevence apod.

Velmi zdařile se této tematice věnuje autor Jan Svoboda. Ten podotýká ve své knize, jak je velmi nutné si uvědomit, že člověk je jako biologický druh predátor a jako takový v krizových situacích a v ohrožení jedná. Tato myšlenka, či vlastně fakt, je potom v přímé úměrnosti s dítětem-žákem a školní třídou. Na učiteli je pak, aby situacím ohrožení v co největší míře zabránil a kultivoval jednotlivé žáky i celou třídu. To v praxi znamená mít přehled z ontogenetického vývoje člověka jak po fyzické, tak i po psychické stránce a umět aplikovat tyto fakta a znalosti v daném kolektivu.⁴¹

³⁵ ČEVELA, Rostislav, Libuše ČELEDVÁ a Hýnek DOLANSKÝ. *Výchova ke zdraví pro střední zdravotnické školy*. Praha: Grada, 2009, s. 52.

³⁶ BOUKALOVÁ, Hedvika a Ilona GILLERNOVÁ. *Kapitoly z forenzní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020, s. 113.

³⁷ ČELEDVÁ, Libuše a Rostislav ČEVELA. *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2010, s. 28.

³⁸ Srov. GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011, s. 11.

³⁹ Srov. JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017, s. 100.

⁴⁰ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 49.

⁴¹ SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ, 2015. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton, s. 122.

A právě pedagog je člověkem, který může a má pomoci s prevencí vzniku a rozvoje nežádoucích projevů u jednotlivců či malých skupin osob v souvislosti s nejrůznějšími krizovými momenty v jejich životě a jehož cílem by též měla být snaha o zlepšení sociálních podmínek v životě těchto jedinců.⁴²

Při výchovně dobře zvládnuté krizové situaci v rodině či škole je tedy možné předcházet tomu, aby vyústila v nevhodné projevy těch, koho se krize dotýká, neboť je jasné, že největší problémy tohoto chování budou v souvislosti se školou a školním prostředím. V této souvislosti bude v textu podkapitoly 2.3 poukázáno na takzvané problémové chování žáka. Toto bývá taktéž označováno jako chování dysfunkční.⁴³

2.3 Obecné vymezení problémového chování

Problémové chování je možné vymezit jako určitou společenskou překážku, ve které právě majorita vidí původ nechtěného chování v rámci svých vlastních potřeb.⁴⁴

Jedná se o projevy, které jsou tedy okolím člověka vyhodnocovány coby nevhodné, nežádoucí apod. Společně s problémovým chováním bývají taktéž skloňovány pojmy rizikové nebo dysfunkční chování.

Valenta charakterizuje problémové chování jako propojenost jednotlivých projevů rizikového chování, které pak tvoří chování problémové. Ve spojitosti s charakterizací je viděno toto chování jako jeho určitý styl (*vzorec*), který je zároveň spouštěčem dalších rizik v oblastech sociálních, učebních, psychických i fyziologických, a jež jsou pak širší společností vnímány jako závažné porušování sociálních norem.⁴⁵

O tom, že problémové chování může být taktéž označováno jako rizikové, se lze přesvědčit u celé řady autorů. Např. Sobotková poukazuje na propojení rizikového chování s problémy v adjustaci jednotlivců, dává jej přímo do souvislosti s dysfunkcemi

⁴² KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 49.

⁴³ Srov. např. BEER, M. Dominic, Stephen M. PEREIRA a Carol PATON. *Intenzivní péče v psychiatrii*. Praha: Grada, 2005, s. 97.

⁴⁴ JESSOR, 1997, s. 33 In: SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, s. 43.

⁴⁵ VALENTA, Milan, 2014. *Přehled speciální pedagogiky: Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, s. 132.

rodiny⁴⁶ a bylo by možné uvést celou plejádu dalších poznatků propojujících problémové chování s chováním rizikovým.

Pro předkládaný text tak bude problémové a rizikové chování považováno za synonymum označující jednu a tutéž problematiku.

Dalšími spojovanými označeními jsou pak chování disociální, delikventní, asociální nebo antisociální.⁴⁷ Také o těchto pojmech bude v textu pojednáváno jakožto o označeních synonymních k problémovému či rizikovému chování.

Výše uváděná charakteristika je pouze tím základním vzhledem do této problematiky, neboť nezahrnuje konkrétnější podoby všech možných typů a projevů tohoto chování. Jistě zde totiž může být charakterizováno problémové chování i v rámci specifík osob s poruchami autistického spektra, osob s mentálním postižením, osob ze sociálně a kulturně odlišných komunit, osob ohrožených školním neúspěchem či poruchy chování neodmyslitelně spojené s projevy stárnutí na opačném konci lidského života.

Na takto stručně představenou kategorizaci problematiky problémového chování bude dále navázáno v podkapitole 2.6 předkládaného textu.

2.4 Společenské a pedagogické hledisko problémového chování

Současná společnost je založena zejména na podávání výkonů, kdo podává větší výkony, ten má lepší postavení, více finančních prostředků a celkově lepší život. Ideálním způsobem chování je krom výkonnosti také schopnost se prosadit nebo účelnost (vykonávat aktivity pouze v případě, že za danou činnost kyne odměna); toto vše by mělo probíhat v ideálním případě s co neměnou vynaloženou námahou a v co nejkratším časovém horizontu.⁴⁸ Jestliže jsou takto nastaveny ideály a hodnoty ve společnosti jako takové, je nasnadě, že k nim povedou taktéž výchovné snahy zástupců moderních společností. Podobně nastavená societa nebude za problémové považovat ty projevy

⁴⁶ SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, s. 56.

⁴⁷ SKOPAL, Ondřej, Martin DOLEJŠ a Jaroslava SUCHÁ. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 24.

⁴⁸ NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: jak mu předcházet, jak ho eliminovat*, s. 29.

svých členů, které budou v souladu s výše uváděnými charakteristikami „úspěšnosti“ jednotlivců fungujících v jejím rámci.

Z textu je ovšem více než patrné, že sama lidská společnost si je vědoma i svých negativních důsledků na některé své členy či má patrnost o negativních jevech v ní se vyskytujících. Je však důležité si klást otázky v souvislosti s tímto jevem. Projevy problémového chování by totiž vždy měly vyvolávat otázky už jenom proto, že společnost si pak může sestavit diagnózu, připravit intervenci a prevenci. Ze společenského hlediska je problémové chování takové, které není možné akceptovat a taktéž je buď kulturně nebo sociálně nepřijatelným, případně přímo zakázaným.⁴⁹

Z hlediska sociálního je tedy vhodné problémové chování co nejvíce eliminovat, ze strany pedagogiky pak je vhodné tohoto cíle dosahovat skrze procesy výchovy.⁵⁰

V souvislosti s projevy problémového chování mohou tyto otázky znít například: co vlastně lze považovat za problém v chování, kdy a kde vznikly, jsou přechodného či trvalého rázu, jaké je sociální prostředí takového jedince, vnímá problém ten samotný jedinec apod.⁵¹

A různé negativní aspekty problémového chování se jistě propíší i do chování jedince ve škole, neboť ony samotné zasáhnou v životě důležitou sociální roli, kterou je žák.

2.5 Žáci prvního stupně základní školy

V podkapitole bude zakotvena problematika žáků prvních stupňů základních škol v České republice.

Základní škola je v České republice součástí vzdělávací soustavy, společně se školami mateřskými, středními a některými dalšími typy škol či školských zařízení – jedná se tedy o jeden z druhů podobných institucí.⁵²

⁴⁹ SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, s. 39.

⁵⁰ Srov. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada, 2012, s. 103.

⁵¹ HUTYROVÁ, Miluše a kol., 2019. *Děti a problémy v chování: Etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3, s. 64

⁵² Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 7(3) [online]. 1. 2. 2022 [cit. 2022-05-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

První stupeň základní školy je zastoupen prvním až pátým ročníkem, do nějž docházejí ti, kdo jsou v daných ročnících edukováni.⁵³

V případě prvního stupně základních škol je populace žactva tvořena dětmi ve věkovém rozmezí od šesti do jedenácti (potažmo dvanácti) let.⁵⁴ Z psychologického hlediska je tedy možné o těchto žácích hovořit jakožto o dětech či jedincích nacházejících se na počátku svého dospívání. Dětství od dospívání je totiž vývojovými psychology odlišováno věkovou hranicí dvanácti let, tehdy již začíná dospívání.⁵⁵

Žák prvního stupně základní školy, stejně jako i daný stupeň vzdělávací soustavy jako takový, má svá specifika, jimiž se odlišuje od dalších žáků druhého stupně základního vzdělávání. Specifik by bylo možno detekovat dlouhou řadu. Na tomto místě lze jako příklad uvést následující informace o žácích prvních stupňů českých základních škol a specifikách jejich edukace:⁵⁶

- Reflexe skutečnosti, že mladší školáci uvažují konkrétně a názorně (z hlediska rozvoje jejich myšlenkových procesů);
- Důraz na rozvoj morálních hodnot žáka (tyto totiž u dítěte ještě nejsou zformovány a ustáleny);
- Možnost využívání určitých forem „odměn“ či „trestů“ ve snaze o motivaci jedince – tyto jsou u dětí daného věku účinným nástrojem;
- Uvědomění si, že děti mají stále velmi živou fantazii, díky níž si mohou vymýšlet (nejedná se o záměrné lhaní);
- Soustředěnost žáka je maximálně 20 minut v kuse;
- Dítě nedokáže ještě objektivně odhadnout vlastní možnosti (dochází u něj často k přeceňování sebe sama);
- Dítě je snadno unavitelné (fyzicky i psychicky);
- Autorita dospělého bývá pro dítě vzorem, který je zpravidla dobře přijímán;
- Dítě je schopné přizpůsobit ve skupině, ovšem stále velmi závisí na vlastní rodině.

⁵³ DVOŘÁK, Dominik. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010, s. 209.

⁵⁴ DVOŘÁKOVÁ, Hana a Zdeňka ENGELTHALEROVÁ. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, s. 22.

⁵⁵ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍROVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 143.

⁵⁶ HÁJEK, Bedřich a kol. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, s. 16-17.

2.6 Terminologické zakotvení poruch chování

Že problémové chování žáků může být z hlediska užitých termínů pro popsání dané skutečnosti různorodé, bylo v textu již dříve zmiňováno.

Tato práce se zabývá především problematikou dítěte jako žáka s problémovým chováním. Toto chování je jeho vlastním atributem a přináší do školního prostředí nejednu krizovou situaci vyžadující řešení a daný způsob reedukace. Zcela jednoznačně můžeme mluvit o dětech a žácích, u kterých jsou jmenované projevy časově dlouho pozorovatelné a pro samotné dítě i jeho okolí reprezentují podstatný problém.⁵⁷

Ke konkrétně známým projevům patří především chování *disociální*, *asociální* a *antisociální*.⁵⁸

K tematice terminologie je vhodné doplnit také pohled na kategorizaci různých typů problémového chování. Vedle jeho klasického třídění výše lze problémové chování taktéž třídit dle toho, zda je v daném konkrétním případě upřednostňováno hledisko pedagogické, speciálněpedagogické, psychologické nebo například psychopatologické. Tato hlediska je pak možné i vzájemně propojovat.⁵⁹

V souvislosti s problémovým chováním je právě nejčastěji možné se setkat s pojmem problémový žák. Toto označení je užíváno pro jedince, jenž se svým postojem ke vzdělávání a školní práci a ve vztahu k vrstevníkům i dospělým v rámci edukačního procesu neztotožňuje s obvyklými požadavky školního prostředí, a tím se zřetelně odlišuje od všech ostatních účastníků tohoto procesu.⁶⁰

Jak bylo uvedeno výše, problémovým chováním jedinců vlastně rozumíme to chování, které se projevuje společensky nevhodnými projevy v rámci svého věku, tedy jsou nepřiměřené a členy majority vnímané jako krajně nevhodné, typickým příkladem pak může být pubertální období plné vzdoru a konfliktů s okolím. Oproti tomu samotnou poruchu chování v tomto kontextu lze definovat jako diagnózu. Tyto poruchy mají trvalý ráz, manifestace se konají neustále, přičemž jedinec značně porušuje společností očekávané chování v rámci svého věku. Zde se pak jedná především o hledisko medicíny

⁵⁷ HUTYROVÁ, Míluše a kol., 2019. *Děti a problémy v chování: Etopedie v praxi*. Praha: Portál, s. 129.

⁵⁸ SLOMEK, Zdeněk, 2010. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s. 19.

⁵⁹ Srov. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016, s. 145.

⁶⁰ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 11. s. 107

a jejich klasifikaci v MKN-10, kde lze takto definované poruchy chování najít; jsou to zejména *specifické poruchy chování*, kam lze zařadit např. *hyperkinetické poruchy (F90.0)* nebo dále *nespecifické poruchy chování*, kam řadíme např. *poruchu opozičního vzdoru (F91.3)*.⁶¹

Jednou ze zcela konkrétních kategorií osob, jimž je stanovena tato porucha chování a běžně se s nimi lze setkat ve školním prostředí, jsou jedinci s diagnózou poruchy pozornosti s hyperaktivitou, též jedinci s hyperkinetickou poruchou. A těmto jedincům je věnována i podkapitola 2.7 dokumentu.

2.7 Porucha pozornosti s hyperaktivitou a hyperkinetické poruchy

V běžných školních třídách se pedagog při své profesionální praxi může setkat pravděpodobně nejvíce s tzv. ADHD. Tato diagnóza v sobě ukrývá triádu symptomů jako je impulzivita, hyperaktivita a změněná pozornost.⁶²

Tito žáci nejsou o své vlastní vůli schopni zabránit odezvám svého organismu na vnější signály, a též nejsou schopni udržet relativně dobrou pozornost. I proto je tato diagnóza více než často běžně spojovaná s nesnáze v oblasti chování těchto jedinců.⁶³

*„Poruchu pozornosti s hyperaktivitou lze tedy od poruch chování oddělovat spíše výjimečně, pravděpodobně jen u diagnózy prosté poruchy pozornosti bez hyperaktivity a impulzivity.“*⁶⁴ Samotné děti či žáci jsou si pak často svých odlišností vědomi, ale nevědí, jak si pomoci. Projevy jejich nadměrných pohybových, mluvních a celkových činností se tak jeví jejich okolí jako problém, tedy problémové chování.

Jak uvádí Jenett, je ale úkolem osob vychovávajících děti s danou diagnózou (včetně učitelů) zjistit konkrétní důvody jejich chování.⁶⁵

Syndrom ADHD je možné v odborných zdrojích nalézt ve spojení s označením specifické poruchy chování.⁶⁶ V případě specifických poruch chování jsou poruchy

⁶¹ VALENTA, Milan a kol., 2014. Přehled speciální pedagogiky: Rámcové kompendium oboru. Praha: Portál, s. 134, 135

⁶² HASSELBROCK, 1986 In: KALINA, Kamil. *Základy klinické adiktologie*. Praha: Grada, 2008, s. 58.

⁶³ Srov. MILLER, Laurence. *Jak zvládat a řídit problémové zaměstnance*. Praha: Grada, 2009, s. 138.

⁶⁴ JENETT, Wolfdieter. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2013, s. 11.

⁶⁵ JENETT, Wolfdieter. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2013, s. 11.

⁶⁶ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 395.

chování projevané především v rovině sociálních vztahů jedince a jednoznačně tak vyplývá, že často jdou ruku v ruce též se specifickými poruchami učení.⁶⁷

Shrnutím výše uvedené kapitoly je patrné, že specifické poruchy učení či chování se tak v praxi manifestují problémovými projevy sledovatelnými okolím jedince, které jsou danému jedinci vlastní a tvoří tak jeho podstatný znak ovlivňující jeho školní a potažmo celkovou sociální adaptaci.

2.8 Problémové chování ve škole

Z výše napsaného je patrné, že největší potíže tohoto chování se vyskytují v souvislosti se školou a školním prostředím. Problémové chování, jak již bylo psáno dříve, se pak u jedinců liší dle věku, situace, prostředí, individuálnosti, vlastní zkušenosti apod.

Kaleja uvádí, že z provedených zjištění je těmto jedincům daný tento styl chování jako jejich určitá vlastní ukázka nespokojenosti spolu se samotným negativním vztahem k pedagogům. Mezi samotné konkrétní projevy pak patří záměrné vyrušování, provokace spolužáků i pedagogů a snaha být středem pozornosti. Jako dva hlavní typy problémových žáků na školách jsou pak tímto autorem popsáni žáci, kteří vyrušují a žáci, kteří odmítají pracovat ve vyučování.⁶⁸

Z lidského hlediska je pak nutné vnímat žáky v třídním kolektivu jako živoucí organismus, který je neustále v pohybu a neustále se v něm odehrávají změny.⁶⁹ Lze jej přirovnat k „živé roznětce“. Stačí jeden negativní podnět a „vybouchne“.

A úkolem pedagogů a dalších odborníků v tomto širokém vzdělávacím procesu je pak mít odborné znalosti, znát souvislosti, mít vhodné osobnostní nastavení a uvědomovat si, čemu čelí. Přičemž musí hledat vhodné aplikace řešení, aby se případné situace s problémovým chováním nestaly neúnosné.

⁶⁷ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada, 2012, s. 34.

⁶⁸ KALEJA, Martin. *Etopedická propeudetika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, s. 55 - 57.

⁶⁹ SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton, 2015 s. 125, 126.

3 MOŽNOSTI INTERVENCE U DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Poslední teoretická kapitola dokumentu je orientována na tematiku intervencí prováděných ve směru k žákům s poruchami chování. Představeny budou možnosti školy v daném ohledu s přihlédnutím k možným krizovým situacím, jež mohou ve školním prostředí vznikat a také k pojmání náročného chování žáků z perspektivy České školní inspekce. Zmíněna bude také krátce i diagnostika problémového chování u dětí mladšího školního věku, a to zejména v kompetenci speciálního pedagoga (etopeda), u nějž bude jeho diagnostická činnost spojena také s činností poradenskou.

3.1 Intervence ve škole, škola a její možnosti

K propojení procesů vzdělávání (učení), výchovy a případného problémového chování žáků je možno dle předchozího textu přistupovat jako k propojenému problému, kdy je potřeba tyto problémy řešit, neboť jejich neřešením se dané problémy v socializaci a samotném chování dotyčných jedinců mohou horšit a stejně tak neprospívají jejich školní přizpůsobivosti a samotnému učení.⁷⁰ Z uváděného jasně vyplývá, že problémové chování žáků je nutné řešit nezbytně, aby se tak předešlo neblahým dopadům na vzdělávání jedince. Neřešené projevy problémového chování na půdě školy by také měly v konečném důsledku negativní vliv na samotné učení pedagoga jako takového a docházelo by tedy i k ovlivňování celé třídy způsobem, který by mohl znesnadňovat efektivitu edukace.

Výše zmíněný předpoklad potvrzují taktéž autorka Felcmanová a její kolegyně v metodickém doporučení týkajícího se tzv. náročného chování, kde poukazují na to, že významným prvkem ve vzdělávání žáků je právě kvalitní řešení jejich konkrétního problémového chování, neboť právě snaha o řešení i samotný zájem o něj vede tyto jedince k lepším výsledkům ve vzdělávání a stejně tak je i skvělým nástrojem proti

⁷⁰ FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 12.

školnímu neúspěchu.⁷¹ O tomto metodickém dokumentu České školní inspekce je možno říct, že je v podstatě odpovědí společnosti na časté stížnosti a otázky ze stran pedagogů k oblasti problémového chování na půdě škol. K řešení problémového chování bude více informací uváděno dále také v podkapitole 3.5 předkládaného textu ve spojitosti s poradenstvím a prevencí výskytu daného jevu.

Intervence vůči problémovému chování a jeho nositeli jsou tedy ve školním prostředí nejen žádoucí, ale často zcela nezbytné. Sledování žáků nejen s již diagnostikovanou poruchou chování, ale i jedinců, u nichž problémový způsob chování potenciálně hrozí, lze považovat za jeden ze základních výchovných cílů.⁷²

Školy mají možnost intervenovat v oblasti problémového chování žáků skrze nejrůznější programy nebo aktivity, jež jsou orientované na to, aby bylo předcházeno nebo alespoň omezováno vyskytování podobných projevů u žactva v rámci specifické prevence.⁷³ V možnostech vzdělávací instituce základní školy a jejich zástupců z řad pedagogických pracovníků je pak jak prevence, tak i určitá forma intervence v situacích, kdy ve škole dochází k (potenciálnímu) výskytu problémového chování u žáků.

Jak se lze dočíst i ve výše zmiňovaném dokumentu metodického doporučení České školní inspekce: „*Školní preventivní strategie je dlouhodobým preventivním programem pro školy a školská zařízení.*“⁷⁴ Preventivní strategie by vždy měla být součástí dokumentu školního vzdělávacího programu (případně se též může jednat o její zpracování do podoby přílohy k platným učebním plánům).⁷⁵

⁷¹ FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 12.

⁷² Srov. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 335.

⁷³ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28)*. Praha: MŠMT, Hlava I, Článek 2(2a), s. 2 [online] 2022 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

⁷⁴ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28)*. Praha: MŠMT, Hlava II, Článek 2(7), s. 3 [online] 2022 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

⁷⁵ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28)*. Praha: MŠMT, Hlava II, Článek 2(7), s. 3 [online] 2022 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

Preventivní strategie školy je zpracovávána za účelem toho, aby na jejím základě bylo možné dosahovat oddálení, snížení nebo i jakémukoli omezení výskytu rizikových forem chování žáků, tedy proto, aby žáci byli schopni se rozhodovat zodpovědně a také informovaně a na základě podobně vytvářených rozhodnutí se následně chovat.⁷⁶ Strategie taktéž zajišťuje podněty proto, aby bylo možné ze strany vzdělávací instituce zpracovat její *Minimální preventivní program*.⁷⁷

Vyhledávání problémových manifestací v rovině chování žáků má za úkol ve školním prostředí primárně osoba vykonávající povinnosti školního metodika prevence. Tento člen pedagogického sboru se zabývá jak metodickými, tak také koordinačními činnostmi, v jejichž rámci dochází z jeho strany k metodickému vedení ve škole působících pedagogických pracovníků ve sféře sociálně patologických jevů.⁷⁸

Pedagogičtí pracovníci by se měli ohledně plánovaných kroků aplikovaných ve školním prostředí v případě žáků s problémovým chováním poradit s jejich zákonnými zástupci s tím, že samotný žák by měl být do procesu zapojen. A to z důvodů, že v opačném případě se s plánovanými intervencemi dítě nemá možnost dostatečně ztotožnit, což u něj může vyvolat prožívání pocitů ohrožení ze situace, kdy se proti němu dle jeho pravděpodobného vnímání tzv. „spojí“ učitel s jeho rodiči a z jeho strany by tak mohlo docházet dokonce i k záměrné sabotáži snah dospělých osob okolo něj.⁷⁹

Komunikace se samotným žákem je zásadním bodem jakékoli činnosti školy a jejich zástupců, jelikož pouze v interakci s dítětem lze zjistit příčiny jeho projevů a je možné žáka vést k převzetí části odpovědnosti za to, co se ve třídě (potažmo ve škole) děje v situacích, jež se jej osobně týkají.

⁷⁶ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28)*. Praha: MŠMT, Hlava II, Článek 2(7), s. 3 [online] 2022 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

⁷⁷ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28)*. Praha: MŠMT, Hlava II, Článek 2(7), s. 3 [online] 2022 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

⁷⁸ *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28)*. Praha: MŠMT, Hlava II, Článek 3(6), s. 6 [online] 2022 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

⁷⁹ FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 46.

Jak upozorňuje autor Bendl, ve školním instituci se hodí některá opatření v rámci snah o prevenci problémového chování uplatňovat přímo v rámci povinné výuky, zatímco jiná budou mít větší šanci na úspěch například ve školní družině.⁸⁰

3.2 Intervence ve škole konkrétně

I v případě, že pedagog je dostatečně zkušený a zvládá organizaci vyučování a celý výchovně vzdělávací proces, může se stát, že žáci ztratí motivaci nebo je právě přítomen žák s výchovnými problémy. Tyto problémy pak je nutné aktuálně řešit.

Autoři Mertin a Krejčová uvádí jako možnosti řešení problémového chování v souvislostech se závažností reakcí. V první situační reakci doporučují např. odstranit rušivé předměty, podporu a posílení přijatelného chování, podpoření zájmu, poskytnutí vodítek, pomoc překonat aktuální překážku, přesměrovat chování či změnit průběh hodiny. Při mírných reakcích nevhodného chování pak doporučují toto chování ignorovat, využít neverbální signály, využít humor, osobní sdělení, pozitivní vyjádření, připomenutí pravidel chování, dát mu možnost volby, žákovi se postavit či použít haptiku, samozřejmě v přijatelné míře, jako je jemný stisk ramene apod. V souvislosti s výraznějšími reakcemi je pak doporučováno odebrání výhod, změna rozsazení, napsat reflexi problému, vyloučení žáka z aktivity nebo informování rodičů.⁸¹

Dále je doporučováno využití postupů, které se již dříve osvědčily v běžné rodinné výchově. Je vhodné začít od maličkostí, ale být rozhodně důslední, neboť tak lze předejít větším problémům. Dalším doporučením je opět odebrání výhod. Ale opět s rozumem a diplomacií a ve smyslu motivace. Motivaci pak může být určité osobní vyznamenání například v činnosti, která je důležitá (rozdání sešitů, vyřízení vzkazu mimo prostor třídy apod.). Naopak vyloučení ze společnosti se musí opravdu promyslet a mělo by být provázené s pochopením žáka, za co konkrétně byl z činnosti společně pro ostatní žáky vyloučen. Jak autoři uvádí, je nutné tento systém vhodně nastavit a vytvořit, neboť i takto

⁸⁰ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, s. 225.

⁸¹ MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, s. 74 - 78.

nastavená pravidla umožní ve školním prostředí vyvarovat se některým krizovým situacím a nevhodnému chování popsanému v kapitolách tohoto dokumentu.⁸²

3.3 Krizové situace výuky

Konfrontace s jedinci s problémovým chováním může vést ke značné zátěži těch, kdo za ně nesou odpovědnost a k vyčerpání těchto „pečujících osob“.⁸³ Při pobytu ve školním prostředí za nedospělé jedince nesou právní i morální odpovědnost právě zástupci vzdělávací instituce, tedy pedagogové. A právě tito pedagogové jsou více ohroženi vyčerpáním, či dokonce tzv. „vyhořením“ právě tehdy, pokud se v jejich třídách problémové chování žáka/žáků opakovaně vyskytuje.

Pedagogové se v případě nutnosti zvládat žáky s problémovým chováním musejí potýkat se zhoršenou směnitelností podobných dětí či dospívajících z hlediska výchovného, jejich negativismem, výraznou emoční reaktivitou, nízkou mírou frustrační tolerance, nebo dokonce s jejich destruktivním chováním (zarputilou ignorancí, agresivitou, provokacemi) aj.⁸⁴ S ohledem na popsané charakteristiky je zřejmé, že během procesů výuky tak mohou nastávat určité krizové situace.

Krizové situace jsou odborníky vztahovány v procesu učení k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy především k těm, kteří vykazují právě problémové chování.⁸⁵ Zvládání krizové situace ve třídě může být i efektivnější za předpokladu, že se pedagog zde působící poradí s jiným pedagogickým pracovníkem, ať již je to ředitel/ka školy, metodik prevence či asistent pedagoga, je-li tento přítomen.⁸⁶

Proto, aby bylo možné vzniku krize v důsledku problémového chování žáka předcházet, je nutné, aby byl pedagog každé jednotlivé třídy obeznámen nejen s děním

⁸² MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, s. 78, 79.

⁸³ Srov. KALVACH, Zdeněk. *Křehký pacient a primární péče*. Praha: Grada, 2011, s. 303.

⁸⁴ Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 194.

⁸⁵ Srov. RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, s. 33.

⁸⁶ RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, s. 33.

v jejím kolektivu, ale také s problematikou problémového chování dětí obecně.⁸⁷ Erudice vyplývající z edukace je tedy jedním z předpokladů možného zvládnutí nastalé krize.

Vhodný způsob reagování na výskyt případné krizové situace pak ale není předpokladem jejího efektivního zvládnutí pouze ze strany pedagogických pracovníků (učitele, asistenta pedagoga atd.). Je velice vhodné vést ke snaze rozpoznat rizikovou situaci i samotné žáky třídy, a to tak, aby se mohli daným situacím přizpůsobit a posléze je i sami řešit. Takový přístup ke zvládnutí krizí ve výuce lze považovat za vhodný i s ohledem na to, že právě skupina či komunita má velký vliv na jednotlivce a sama ovlivňuje reakce a následné chování svých jednotlivých členů.⁸⁸

Nastává-li i přese všechnu možnou prevenci ve třídě (ve škole) krizová situace zásadního či až ohrožujícího charakteru (například v souvislosti s agresivním či jiným nežádoucím chováním problémového žáka), mají pro podobné případy vzdělávací instituce zpracován takzvaný krizový plán. Plán může být vytvářen i individuálně pro jednotlivé žáky, kteří jsou vyhodnoceni jako riziková např. s ohledem na jejich možné ohrožení krizovou situací.⁸⁹

Vždy je ale potřeba mít na paměti, že ve škole dospělí jedinci pracují s mnoha žáky s rozdílnými předpoklady a z rozdílných kulturních prostředí, čímž je jasně daná odpovědnost na straně pedagogů a dalších dospělých osob participovaných na výchovně vzdělávacím procesu. Leckdy to tak pro tyto dospělé osoby je více než náročné a jako další pomáhající profese jsou tak ohroženi na psychice i zdraví a volají po pomoci.

3.4 Náročné chování, náročné chování z pohledu České školní inspekce

Na určité volání ze stran pedagogů pak odpovídá i společnost. I tak si lze vysvětlit vydání dokumentu ČŠI o náročném chování ve školách.

⁸⁷ Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 185.

⁸⁸ JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015, s. 59.

⁸⁹ KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. *Krizové situace ve škole: bezpečnostní problematika ve školní praxi*. Praha: Grada, 2020, s. 14.

Dokument vidí původce náročného chování ve faktorech přímo spojených s problémy s neosvojením učení na straně jedné a na straně druhé v sociálních interakcích se spolužáky i pedagogy a jejich nezvládnutí. Jako další a značná okolnost ovlivňující toto chování je viděna samotná nálada i prostředí dané školy, a to ať z pohledu bezpečí, jasných norem, eventuality dobrého trávení volného času nebo samotného přístupu ze strany pedagogů.⁹⁰

Na termín náročného chování je možné nahlížet jakožto na synonymní označení chování problémového. Felcmanová a její kolegové ovšem ke vzájemnému vztahu obou pojmenování uvádějí, že pojem problémového chování je tradičnější, ovšem označení „náročného chování“ v sobě akcentuje tu skutečnost, že hodnocení chování žáků je nutné chápat jako subjektivní záležitost (tato vychází z preferencí očekávání i zkušeností samotného posuzovatele).⁹¹ Je tedy možné se domnívat, že zatímco jeden pedagog projevy vzdělávaného žáka hodnotí jako problémové, jiný by je nemusel vnímat podobnou optikou a byl by schopen si s nimi „poradit“ bez větších problémů. Co je tedy pro jednoho pedagoga náročného ke zvládnutí, jiný pedagogický pracovník nemusí chápat shodným způsobem.

V dokumentu vydaném Českou školní inspekcí za účelem poskytnutí metodických doporučení týkajících se náročného chování žáků ve školním prostředí je možné se dočíst, že naprosto nevhodným přístupem ze strany pedagoga je v podobných situacích trestání žáka za jeho problémové chování bez toho, aby u něj zároveň byla implementována podpora usnadňující mu nalezení vhodnějšího způsobu, jak se projevovat i s přihlédnutím k tomu, čeho je konkrétní jedinec vůbec schopen.⁹²

Je z psychologické zákonitosti dáno, že potrestat žáky za jejich nevhodné projevy v chování přináší také riziko toho, že trest přestane s postupem času působit úplně, jelikož dochází k vyhasínání jeho účinku. Pokud by pedagog tresty eskaloval, pak může žáka poškodit v rovině jeho psychiky a jeho zdraví může být dokonce ohroženo. Obzvláště

⁹⁰ FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 10.

⁹¹ FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 10.

⁹² FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 46.

u těch jedinců, u nichž aplikace trestu vede k flashbacku dříve prožitých negativních zkušeností.⁹³ Neboť podle dodnes asi nejcitovanější studie v odborné společnosti Centra pro kontrolu a prevenci nemocí (USA) a ACE – Adverse Childhood Experiences, byla prokázána značná souvislost mezi negativními projevy jako je problémové či nevhodné chování po negativních zkušenostech v dětství, a to ať již byly tyto zkušenosti získány v rodině nebo ve školním prostředí. V rámci studie byla zjištěna proporcčně se zvyšující souvislost mezi počtem kategorií negativních zkušeností v dětství a typy zdraví ohrožujícího chování a dalších onemocnění v dospělosti.⁹⁴

Dále taktéž není Českou školní inspekcí doporučováno řešit nevhodné chování dítěte tak, že bude z jeho projevů obviňováno jeho rodinné prostředí. Podobný postup v praxi brání možnosti efektivního řešení situace žáka; dochází-li ke zhoršování nebo znemožnění komunikace pracovníků školy se zákonnými zástupci dítěte, je tedy těžší více než vhodné do procesu řešení nastalého problému zapojit prostředníka, jehož úkolem bude zabezpečit průběh komunikačního prostředí v jeho nezraňující formě.⁹⁵ Středem zájmu a snažení dospělých v jeho okolí má být tedy samotný žák, nikoli snaha „přesouvat“ odpovědnost za nastalou situaci na druhé.

Samozřejmě je nezbytně nutné, aby se vše výše popsané v rámci účinné pomoci mohlo uskutečnit, znát konkrétní diagnózu dotyčných jedinců, z které lze vhodné individuální přístupy odvodit.

⁹³ FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 46.

⁹⁴ FELITTI, Vincent J., Robert F. ANDA, Dale NORDENBERG a kol., 1998. *Studie souvislosti mezi negativními zkušenostmi v dětství a vybranými hlavními příčinami úmrtí v dospělosti: Adverse Childhood Experiences (ACE) Study/ Studie negativních zkušeností v dětství*. [online]. American Journal of Preventive Medicine. USA, ČR – ČOSIV: 1998 American Journal of Preventive Medicine PII, 14(4). ČOSIV 2020 [cit. 2022-08-09]. Dostupné z: DOI: S0749-3797(98)00017-8, v ČR - ACE study: Jak negativní zkušenosti v dětství ovlivňují náš další život? podporainkluze.cz .

⁹⁵ FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 46.

3.5 Diagnostika problémového chování

Samotným základem diagnostiky problémového chování je zejména pozorování dítěte (žáka), jelikož je z logiky věci patrné, že většina problémových projevů v chování jsou viditelné, možno říci nepřehlédnutelné.⁹⁶

Proto, aby bylo možné pozorování považovat za vhodný zdroj informací, tedy za správně použitý diagnostický nástroj, je nezbytně nutné, aby bylo soustředěno na dílčí projevy v chování žáka bez toho, aby byly hodnoceny na základě sympatií či naopak antipatií pedagoga vůči konkrétnímu dítěti (je vhodné, aby pedagog výsledky svého pozorování konzultoval například s pracovníky školského poradenského pracoviště, nebo se svými kolegy, čímž dojde k utvrzení v tom, že se jedná o co nejobektivnější zjištění, nikoli o pouhá subjektivní přesvědčení).⁹⁷ Stejně tak je pak vhodné, aby se v rámci diagnostiky odborník seznámil s jedincem komplexně, tedy i s jeho okolím, rodinou, náboženstvím a dalšími prvky, které mohou ovlivnit chování jedince v majoritní společnosti.

V případě diagnostiky prováděné v některém ze školských poradenských zařízení (tedy ze strany psychologa, speciálního pedagoga apod.) je pak nutné v rámci diferenciální diagnostiky vyloučit jak mentální postižení či neurózy, tak i přímo poruchu chování jedince, a to specifickou nebo nespecifickou, kterou lze stanovit na základě konkrétních charakteristik a také i frekvence daných projevů žáka.⁹⁸

V této kapitole je jen lehce nastíněna možnost diagnostické práce, neboť samotná problematika diagnostiky nejen v etopedii by vydala na samostatnou práci. Je však patrné, že je nezbytně nutné znát veškeré souvislosti spojené s projevy problémového chování pedagogovi svěřeného žáka.

⁹⁶ Zapojuje všechny.cz. *Problémové chování* [online]. 24. 8. 2020 [cit. 2022-07-01]. Dostupné z: <https://zapojujevsechny.cz/landing-pages/detail/problemove-chovani>.

⁹⁷ Zapojuje všechny.cz. *Problémové chování* [online]. 24. 8. 2020 [cit. 2022-07-01]. Dostupné z: <https://zapojujevsechny.cz/landing-pages/detail/problemove-chovani>.

⁹⁸ Srov. Zapojuje všechny.cz. *Problémové chování* [online]. 24. 8. 2020 [cit. 2022-07-01]. Dostupné z: <https://zapojujevsechny.cz/landing-pages/detail/problemove-chovani>.

3.6 Prevence a poradenství v běžné etopedické praxi

Jak již bylo v textu v rámci jeho třetí kapitoly naznačeno dříve, náročné chování u žáků je nutné řešit i proto, aby tito jedinci mohli dosahovat dostatečných vzdělávacích výsledků. Jako neúčinnější se v podobných případech osvědčuje právě přístup založený na prevenci. Vzhledem k předcházení rozvoji problémového chování je možné dosáhnout toho, že je žák ve škole úspěšným, jeho prospívání zde není zbytečně ohrožováno.⁹⁹

K prevenci problémového chování pak lze podotknout, že právě tento přístup k žákům ohrožených daným jevem patří mezi základní cíle výchovně-vzdělávacího poradenství.¹⁰⁰

Zatímco preventivně mohou ve třídách se žáky s problémovým chováním působit například asistenti pedagoga (tito mohou do určité míry naplňovat poradenskou pomoc), v případě nutné intervence pak již specializovanou pomoc nabízejí například odborníci zaměstnávání ve střediscích výchovné péče.¹⁰¹

Prevence jako taková je pojmem, jímž jsou označovány všechny činnosti a kroky zaměřené směrem k prevenci a případnému zmírnění dopadů všech forem nežádoucího chování, tedy i chování problémového.¹⁰²

Vzhledem k tomu, že problematika problémového chování žáků spadá zejména do oborů psychologie a speciální pedagogiky, je vhodné, aby prevence či poradenství ve školách byly vedeny zejména ze strany etopedů, popřípadě školních psychologů.¹⁰³ Prevence problémového chování dítěte z hlediska psychologického může probíhat na základě uplatňování nejrůznějších behaviorálních technik, které si kladou za cíl dosažení pozitivní modifikace v rovině chování člověka.¹⁰⁴

Ze strany samotných pedagogů je možností využívat různých metod již zmíněných a dalších speciálních pedagogických metod cílených individuálně

⁹⁹ FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 12.

¹⁰⁰ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 335.

¹⁰¹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 36.

¹⁰² BENDL, Stanislav. *Výchovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, s. 228.

¹⁰³ Srov. SKOPAL, Ondřej, Martin DOLEJŠ a Jaroslava SUCHÁ. *Výbrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 24.

¹⁰⁴ PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007, s. 120.

a s konkrétním zaměřením. Prevenci tak lze uplatňovat přímo v rámci běžné výuky, bez přítomnosti odborníků na intervenci v oblasti zvládnání problémových projevů chování u člověka.

K podstatným faktorům prevence problémového chování na půdě škol, kromě již v dokumentu zmíněných, patří například: jasně dané požadavky na práci a chování žáka, jasná struktura vyučování, zásadovost, trpělivost a empatie pedagogických pracovníků, individuální přístup, spolupráce s rodiči, naučení očekávanému chování, dobře vypracovaný plán školní prevence a také prostor pro vyjádření všech stran.¹⁰⁵

Možnosti poradenství, prevence i intervence tedy jsou, stejně tak jako konkretizované programy a systémy, jen je potřeba je vhodně aplikovat i do českých škol.

3.7 Systém PBIS

Závěrem k této části práce je možno zmínit systém ve zkratce nazývaným PBIS ČR. Tento systém, jež vznikl v USA, je možno vnímat jako významný přínos k řešení problémového chování na českých školách. PBIS je třeba vnímat jako implementační rámec pro výběr a použití výzkumně ověřených preventivních postupů v prostředí.

Tento systém podpory, anglicky Positive Behavior Intervention and Support, staví na přirozenosti lidského chování a vývoji lidského jedince jako takového. Tzn., že jedinec se od svého narození ve společnosti v podstatě chová jako „houba“, jež nasává informace ze svého okolí. Vlastně to přeneseně znamená, že co takového jedince nenaučíme i naučíme (nevhodné vzory chování apod.), to v něm je ukotveno, protože přijímá informace o chování ze svého bezprostředního okolí. Z toho vyplývá, že žádoucímu chování se lze naučit, což je ten nezákladnější princip projektu PBIS.

V souvislosti s tímto přístupem jasně vyplývá hlavní myšlenka projektu, která spočívá především v tom, že chování jako takovému se dá naučit a jeho neustálým opakováním (tedy jeho očekávaných podob) jsou pak ze stran žáků přijímány společností vyžadované normy chování.¹⁰⁶ Tento projekt jako takový tedy staví na schopnosti lidského jedince naučit se reagovat na své prostředí určitým chováním. Jeho obsahem je

¹⁰⁵ PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014, s. 91-92.

¹⁰⁶ *Pbiscr.cz: o projektu* [online], 2020. Česká republika: ©2020 Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://www.pbiscr.cz/cs/2020/10/09/o-projektu/>

tříúrovňový systém podpory, který poskytuje podporu žákům v oblastech učební, sociální, emoční a v chování jako takovém. Vychází z principů, že školní prostředí je předvídatelné, je pozitivní, je bezpečné, je konzistentní a je efektivní. V těchto principech se pak odráží tři stupně samotné podpory, jejíž první úroveň je prevence (regular, proactive support), druhou zvýšená podpora a třetí je pak intenzivní podpora (intensive, individualized support).¹⁰⁷

Dalším neodmyslitelným aspektem tohoto programu je přenesení zodpovědnosti přímo na samotné žáky. Takto lze činit podvědomým působením na žáky, např. je informovat skrze tabulky rozvěšené po škole o konkrétním žádaném chování. Ty mohou být například na toaletách, kdy žáka nabádají k šetrnému zacházení s hygienickými prostředky, k vyhazování papírových ručníků přímo do koše (například „spláchni“, „hezky si umyj ruce“, „použitý ručník patří do koše“) nebo mohou motivovat k žádoucímu chování v jídelně školy, jako je odnesení tácu či dodržování společenských norem při stravování.

Tímto přístupem tento preventivní systém vytváří prostředí pro zvýšení pravděpodobnosti, že se žák naučí chovat vhodně v co největší možné míře. Samotné učení očekávaného chování tímto probíhá jeho přímým nácvikem v konkrétním prostředí (ve třídě, v šatně, v jídelně...). Tato metoda pak cílí až na 80 % žáků, u kterých může přinést zlepšení v chování a též je díky své jednoduchosti je možné ji aplikovat v prostředí běžné školy.¹⁰⁸

Je vhodné též upozornit na skutečnost, že dle odborníků je prevence vždy lepší možností práce se žáky než případná nutnost intervence v situaci, kdy se již problémové chování v jejich řadách vyskytuje.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Center on PBIS, 2022. *Center on PBIS (2022). Positive Behavioral Interventions & Supports: US Department of Education, #H326S180001.* [online]. USA [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://www.pbis.org/>

¹⁰⁸ *Pbiscr.cz: o projektu* [online], 2020. Česká republika: @2020 Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://www.pbiscr.cz/cs/2020/10/09/o-projektu/>

¹⁰⁹ GAVENDOVÁ, Nora. *Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga.* Praha: Grada, 2021, s. 23.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická polovina dokumentu je sepsána na základě získaných dat z výzkumu autorky souvisejícího s problematikou problémového chování žáků prvních stupňů základních škol se sídlem v městské části Praha 5.

Text ve své aplikované části obsahuje tři hlavní kapitoly. V první jsou uvedeny základní informace metodologického charakteru ve vztahu k plánovanému a následně i realizovanému výzkumu. Druhý oddíl je vymezen pro prezentaci dat získaných empirickou činností. V posledním oddílu pak je proveden souhrn zjištění podložených právě daty výzkumného šetření. Součástí poslední z hlavních kapitol dokumentu jsou též doporučení pro pedagogy žáků prvních stupňů základního vzdělávání a rodiče (popř. zákonné zástupce) těchto žáků.

4 METODOLOGIE PLÁNOVANÉHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ AUTORA

Kapitola obsahuje celkem sedm dílčích pododdílů. Tyto jsou zaměřeny na stanovené cíle výzkumného šetření, vzorek osob, jež budou v jeho rámci zkoumány. Dále pak je představen typ výzkumného schématu odpovídající empirické činnosti autora. Součástí kapitoly jsou stanovené hypotézy a výzkumné otázky a metoda sběru dat potřebných pro jejich zodpovězení či potvrzení/vyvrácení. Poslední dílčí oddíl pak prezentuje nakládání s daty výzkumného vzorku osob, způsob jejich zpracování tak, aby bylo možno vyslovit určité závěry a formulovat potřebná doporučení těmito závěry podložená.

4.1 Cíl výzkumu

Prokázání předpokladu nárůstu počtu dětí s problémovým či náročným chováním ve společnosti, konkrétně ve školním prostředí, v důsledku nedostatečného pozitivního vlivu rodinného prostředí.

4.2 Výzkumný vzorek osob

Výzkumný vzorek osob, na které je výzkumné šetření cíleno, je tvořen dospělými osobami působícími v rámci svého profesního uplatnění jakožto pedagogové základních škol na jejich prvním stupni, celkem 59 respondentů. Jedná se tedy veskrze o třídní učitele žáků, také vychovatele a asistenty pedagogů prvních až pátých ročníků základních škol působících na území Prahy 5. O těchto institucích bude více uvedeno v podkapitole 4.8 dokumentu.

4.3 Výzkumné schéma

Pro šetření bylo zvoleno kvantitativní schéma výzkumu založené na kvantifikaci dat. Dané skutečnosti je taktéž přizpůsobena volba metody sběru dat ve výzkumném vzorku osob.

4.4 Stanovené hypotézy

Pro výzkumné šetření jsou formulovány následující dvě hlavní hypotézy:

H1 – Na prvním stupni českých základních škol vybraných na území Prahy 5 potvrzují třídní učitelé narůstající počet žáků vykazujících problémové chování, s nimiž přicházejí do kontaktu.

H2 – Rodiny problémových žáků prvních stupňů českých základních škol vybraných na území Prahy 5 vykazují nedostatky v pozitivních vzorech poskytovaných dětem, které v nich vyrůstají.

4.5 Výzkumné otázky

Kromě dvou hlavních hypotéz bude v rámci empirického šetření kladen také důraz na zodpovězení následujících výzkumných otázek:

- Jakým způsobem dopadají projevy problémových žáků na jejich okolí v situaci pobytu daných jedinců v základní škole?
- Jak reagují české základní školy na nežádoucí projevy žáků s problémovým chováním?
- Jakým způsobem přistupují k situaci žáka s problémovým chováním ve škole jeho rodiče (zákonní zástupci)?

4.6 Metoda sběru dat

Pro autorské výzkumné šetření byla zvolena metoda sběru dat na vzorku respondentů v podobě dotazníku. Dle Chrásky je dotazník: „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá*“.¹¹⁰ Dotazníkové šetření bude sestávat celkem z deseti hlavních položek (otázek), kterým předcházejí položky informačně orientované na věk a pohlaví respondentů. Jako odpověď na otázku mohou respondenti uvést nejvíce odpovídající možnost z nabídky (jedná se o dotazování založené na nuceném výběru).

Dotazník byl vytvořen autorem výzkumu pouze pro účely jím prováděného šetření – jedná se o metodu zisku potřebných dat, jež nemá standardizaci. Ve svém plném znění je dotazník v dokumentu uveden jako příloha I na jeho samotném konci.

4.7 Zpracování získaných dat

Data v tomto dokumentu jsou zpracována metodou kvantitativní. Ke každé otázce budou poskytnuty souhrnné informace ohledně reakcí respondentů. Kromě slovního

¹¹⁰ CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, s. 158.

vyjádření budou dané informace prezentovány také vizuální, grafickou formou, a to za použití takzvaných výsečových grafů.

4.8 Průběh výzkumu

Samotný průběh výzkumu se skládal z několika fází. Krom výše uvedeného stanovení výzkumných předpokladů, byl s žádostí o pomoc požádán ředitel ZŠ Praha 5 – Košíře, Nepomucká 1, a to konkrétně o součinnost při posílání odkazů na dotazník (Survio) ředitelům základních škol Prahy 5. Dále byl samotný dotazník předložen šesti pedagogům téže školy (dva učitelé, dva asistenti pedagoga a dvě vychovatelky školní družiny), aby autor práce získal zpětnou vazbu ke srozumitelnosti a uchopitelnosti otázek.

Průběh výzkumu tedy souhrnně činil několik fází: volba šetření, vytvoření hypotéz a výzkumných otázek, sestavení konkrétních položek, zajištění podpory ze stran základních škol, sestavení orientačních otázek a konzultace v rámci zpětné vazby ze stran pedagogů, odeslání hotového dotazníku, sběr a analýza dat, prezentace získaných dat autorova šetření. Výzkum pak probíhal v několika měsících, a to od léta 2022 až do listopadu 2022.

4.9 Charakteristika základní školy, v níž proběhne výzkumné šetření

V rámci výzkumného šetření bylo osloveno jedenáct různých základních škol, jejichž místo působnosti je v hlavním městě České republiky, konkrétněji na území městské části Praha 5.

Jednalo se o následující instituce vzdělávající žáky na právním stupni povinné základní docházky:

- Základní škola Nepomucká (Základní škola Praha 5 – Košíře, Nepomucká 1/139);
- Fakultní základní škola a mateřská škola Barrandov II (V Remízku 7/919);
- Základní škola a mateřská škola Barrandov – Chaplinovo náměstí (Chaplinovo nám. 1/615);
- Základní škola Kořenského (Kořenského 10/760);

- Základní škola a mateřská škola Weberova (Weberova 1/1090);
- Základní škola a mateřskou škola Grafická (Grafická 13/1060);
- Základní škola Podbělohorská (Podbělohorská 26/720);
- Základní škola Pod Žvahovem (Pod Žvahovem 463/21b);
- Základní škola Waldorfská (Butovická 228/9);
- Tyršova základní a mateřská škola (U Tyršovy školy 1/430);
- Základní škola Vladislava Vančury (Hauptova 591).

Z výše zmíněných vzdělávacích institucí bylo možné získat pro výzkum na základě jejich svobodného souhlasu (a součinnosti ředitelů škol) celkem 59 pedagogů. Ve všech případech se jedná o pedagogy prvních až pátých tříd.

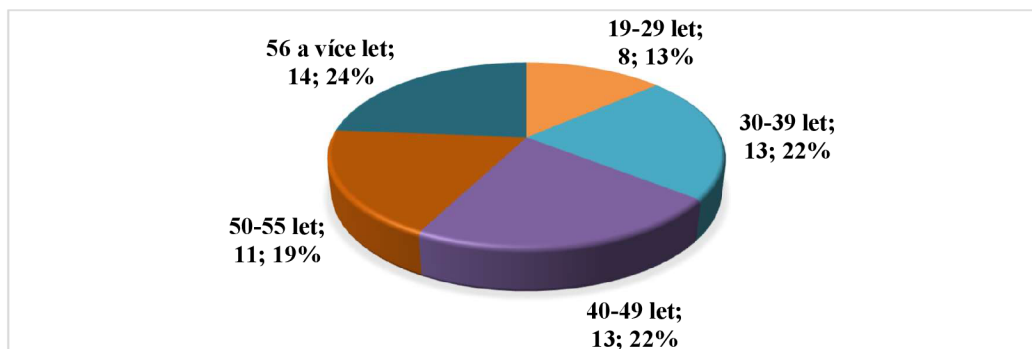
5 PREZENTACE ZÍSKANÝCH DAT

5.1 Dotazníkové šetření

Níže jsou uvedena data, která byla získána v rámci průzkumu. Data jsou získána od respondentů na základě jejich dobrovolné účasti na vyplnění dotazníku, jsou prezentována skrze grafy s absolutní i procentuální hodnotou jednotlivých reakcí.

Věk respondentů:

Graf 1: Věkové kategorie respondentů



Zdroj¹¹¹

Dotazník vyplnilo 59 respondentů, kteří jsou pedagogickými pracovníky na 1. stupni základních škol Prahy 5. Nejvíce zastoupeni jsou respondenti ve věku nad 56 let, což odpovídá 24 % – 14 osobám.

Dále jsou respondenti ve věku od 30 do 39 let společně s věkovou skupinou od 40 do 49 let. Tyto věkové skupiny mají po 13 respondentech, každá činí tedy 22 %.

Věková kategorie od 50 do 55 let je ve vzorku zastoupena 11 pedagogy, kteří tak mají 19% podíl na vzorku jako celku.

Zcela nejmenší zastoupení mají mladí pedagogové od 19 do 29 let. Pedagogů této věkové skupiny se dotazníkového šetření účastnilo pouze 8, tedy 13 %.

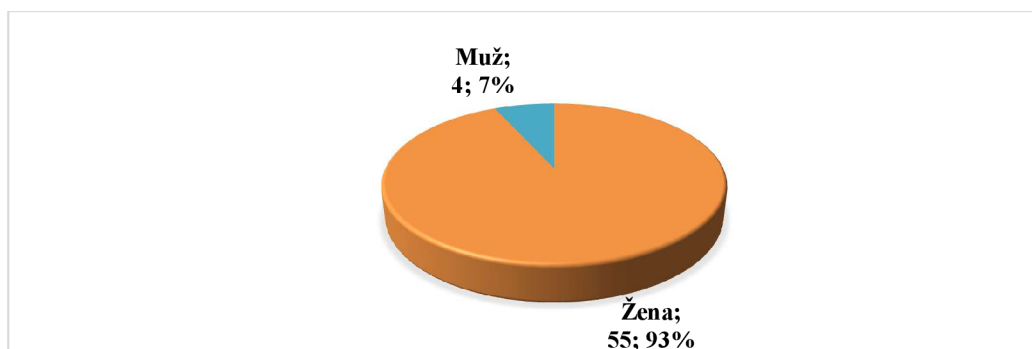
Poznámka autora: U této položky je možné najít jisté podobnosti s jinými pracemi. Je možné za touto podobností vidět potvrzený fakt dlouhodobě diskutovaného

¹¹¹ Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

sociálního problému naší společnosti, a tím je stárnutí produktivní populace. Obzvláště v pedagogických a dalších pomáhajících profesích je tento stav ve společnosti dobře patrný.

Pohlaví respondentů:

Graf 2: Zastoupení žen a mužů



Zdroj¹¹²

V tomto průzkumu s účastí 59 respondentů z řad pedagogů působících na prvních stupních ZŠ Prahy 5 jsou nejčastěji zastoupeni učitelé ženského pohlaví, a to v 55 případech, jejich podíl tak činí 93 %.

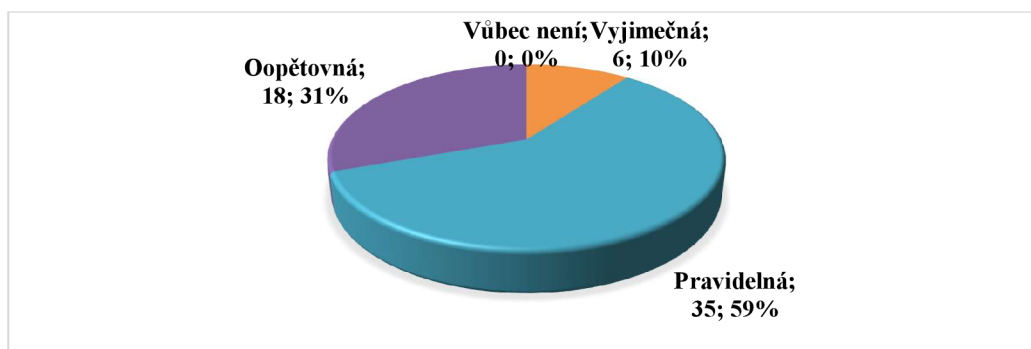
Zbývajících 7 % vzorku pak tvoří muži. Tito jsou ve vzorku přítomni v zastoupení 4 osobami.

¹¹² Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

Položka číslo 1 z administrovaného dotazníku:

Jaká je četnost výskytu projevů problémového chování žáků ve Vaší běžné každodenní pedagogické praxi?

Graf 3: Četnost výskytu problémového chování u žáků – 1. položka



Zdroj¹¹³

Na první otázku/položku dotazníku nejvíce reakcí získala odpověď *Pravidelná*. Tu zvolila více než polovina účastníků šetření, a to 35 učitelů (jejich podíl tedy činil 58 %).

Respondenti v počtu 18 pak volí možnost *Opětovná*, tj. 31 % podílu na vzorku.

Jako třetí v pořadí je odpověď *Vyjimečná*, k níž se přiklání 6 dotazovaných osob, tj. podíl 10 %.

Nikdo z respondentů pak nezvolil odpověď *Vůbec není* a absolutní četnost je tak nulová.

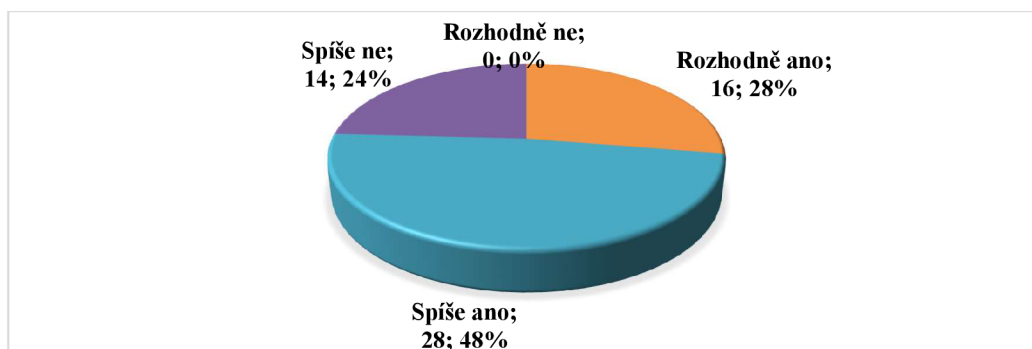
Z uváděných výpovědí vychází, že každý z oslovených pedagogů prvního stupně základních škol Prahy 5 má svou zkušenost s problémovým chováním u žáků z poslední doby. Nikdo z učitelů takovou možnost nepopřel, byť výskyt žáků s problémovým chováním je u jednotlivých pedagogů zjišťován v rozdílné míře, v odlišné četnosti daného sociálně nežádoucího jevu.

¹¹³ Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

Položka číslo 2 z administrovaného dotazníku:

Zhodnotil/a byste projevy problémového chování u žáků jako stále častější (projevuje se dle Vaší profesní zkušenosti daný fenomén mezi žáky se stoupající tendencí)?

Graf 4: Stoupající frekvence problémového chování u žáků – 2. položka



Zdroj¹¹⁴

U této, druhé, položky dotazníku, předloženého 59 respondentům z řad pedagogů, se jich nejvíce přiklonilo k odpovědi *Spíše ano*, kterou volilo 28 respondentů, což je téměř polovina dotázaných – 48 %.

Na druhém místě co do početnosti je odpověď *Rozhodně ano* ve volbě 16 pedagogických pracovníků (28 %).

Na pomyslném třetím místě je volba odpovědi *Spíše ne* – vybrána 14 respondenty, jejich podíl tak činí 24 %.

Rozhodně ne jako možnou odpověď pak nevybral nikdo z respondentů, tedy 0 %.

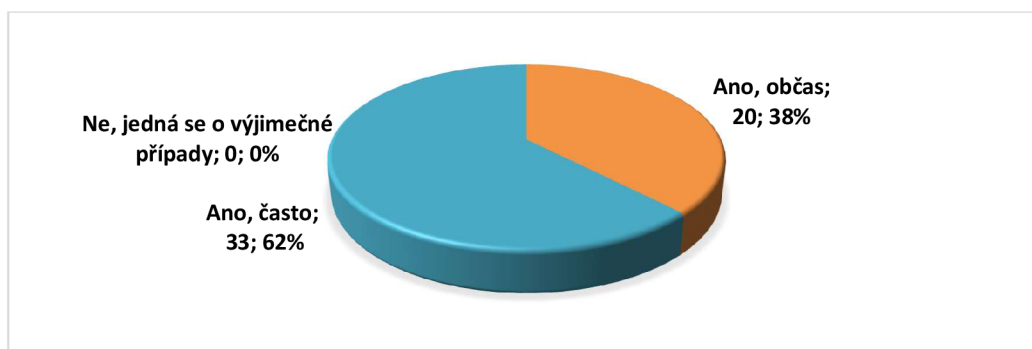
Z reakcí na tuto konkrétní položku je patrné, že více než tři čtvrtiny z oslovených pedagogů Prahy 5 (konkrétně 76 %) potvrzuje narůstající frekvenci výskytu problémového chování u žáků s nimiž přicházejí do interakce. Čtvrtina pedagogů pak tento trend spíše nezaznamenává a nemůže potvrdit.

¹¹⁴ Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

Položka číslo 3 z administrovaného dotazníku:

Dochází kvůli problémovému chování žáků k narušení atmosféry ve třídě, v níž působíte?

Graf 5: Narušování atmosféry ve třídě problémovými žáky – 3. položka



Zdroj¹¹⁵

Ano, často je nejfrekventovanější reakcí u třetí položky. Vybrána byla 33 pedagogickými pracovníky (podíl na vzorku je u dané možnosti 62 %).

Respondentů volících možnost *Ano, občas* je 20 a jejich podíl činí 38 %.

Oproti předchozím odpovědím pak reakci *Ne, jedná se o výjimečné případy* nevybral nikdo z pedagogů – 0 %.

Z uváděných výpovědí vychází, že každý z oslovených pedagogů prvního stupně povinného základního vzdělávání žáků Prahy 5 má svou zkušenost s tím, že chování a jednání problémových žáků ovlivňuje negativním způsobem (narušuje) atmosféru ve třídě, do níž podobný jedinec dochází a v níž sám pedagog působí. Nikdo z učitelů takovou možnost nepopřel, byť je daná skutečnost u jednotlivých pedagogů potvrzována v rozdílné míře četnosti podobné zkušenosti.

¹¹⁵ Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

Položka číslo 4 z administrovaného dotazníku:

Z jakých rodin dle Vaší zkušenosti nejčastěji pocházejí žáci, u nichž se manifestuje problémové chování?

Graf 6: Typy rodin žáků s problémovým chováním – 4. položka



Zdroj¹¹⁶

U čtvrté položky autorského dotazníku je nejčastěji zastoupenou reakcí z pěti nabízených možností odpověď *Jedná se o různé typy rodin z výše uváděných*. Tuto možnost zvolilo celkem 22 respondentů (podíl na vzorku je 34 %). Danou responsi zvolila tedy více než třetina učitelů.

Dalších 19 pedagogů (29 %) volí možnost *Z rodin, které neplní své funkce vůči dítěti (výchovnou, socializační, ochrannou a jiné)*.

Třetí nejčastěji zvolenou reakcí je položka *Z rodin, které vůči dítěti uplatňují nevhodný výchovný přístup*, k níž se přiklání 11 dotazovaných osob (17% podíl na vzorku).

Čtvrtou nejčastější odpovědí z hlediska množství jejího výskytu ve vzorku je response *Z rodin neúplných, kde chybí jeden z rodičů*, již volí 9 učitelů, tedy 14 % vzorku respondentů.

Možnosti odpovědí *Z běžných rodin bez zásadních problémů* a *Nevím, nedokážu posoudit* volí stejný počet dotázaných pedagogů, v obou případech se jedná o 2 jedince (obě varianty reakcí jsou na vzorku zastoupeny ve výši 3 %).

Z uváděných výpovědí vychází, že pouze tři procenta z oslovených pedagogů prvního stupně základního vzdělávání žáků Prahy 5 hodnotí rodinné zázemí žáků

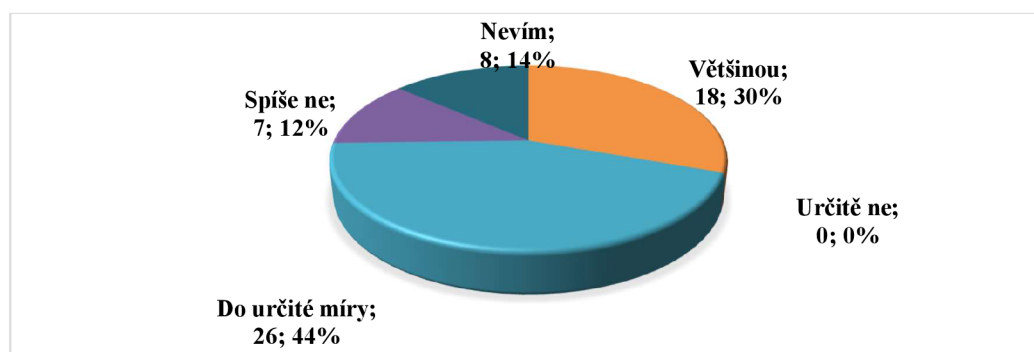
¹¹⁶ Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

s poruchami chování jako běžné, bez výrazných manifestací. Více než třetina učitelů si pak všimá toho, že žáci s problémovým chováním mohou pocházet z různých typů rodin poznamenaných některou z dysfunkcí, ale také i případně z rodin plně funkčních. Zde tedy nelze jednoznačně určit, který typ dysfunkce v rodinách podobných jedinců převažuje.

Položka číslo 5 z administrovaného dotazníku:

Vštěpují dle Vašeho názoru žákům prvního stupně základních škol jejich rodiče hodnoty, které jsou pro ně samotné i pro jejich okolí (společnost jako takovou) užitečnými?

Graf 7: Vštěpování vhodných hodnot rodiči u problémových žáků – 5. položka



Zdroj¹¹⁷

V případě páté položky autorského dotazníku je možné uvést, že nejčastěji zastoupenou reakcí z pěti nabízených možností je odpověď *Pouze do určité míry*, kterou zvolilo celkem 26 učitelů (podíl na vzorku je u dané možnosti 44 %).

Dalších 18 pedagogů (30% podíl na vzorku) se pak přiklonilo k odpovědi *Ano, ve většině případů* a tvoří tak druhou nejpočetnější skupinu odpovědí.

Možnost *Nevím, nedokážu posoudit* pak vybralo 8 pedagogů, činí tak 14% podíl ze vzorku, což je třetí nepočetnější odpověď.

Pedagogové v počtu 7 osob pak volí i reakci *Spíše ne (jedná se o orientaci rodin na hmotné statky či jiné povrchní hodnoty)* a mají 12% podíl na získaném vzorku.

¹¹⁷ Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

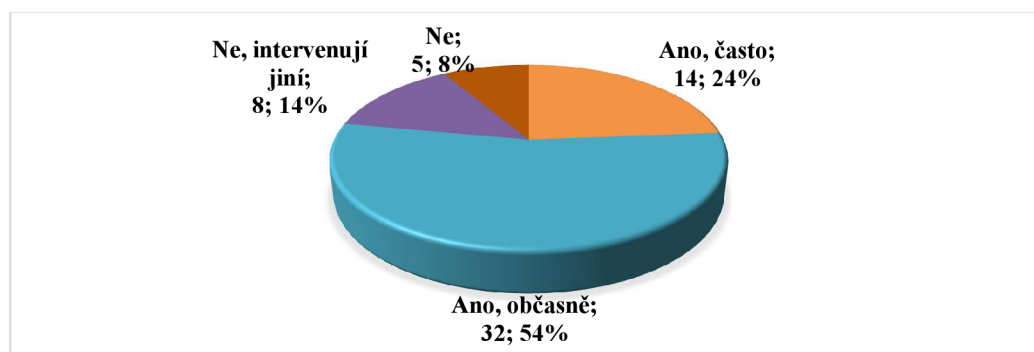
Možnost odpovědi v podobě *Určitě ne* ne zvolil žádný z pedagogů zařazených do zkoumaného vzorku osob. Z hlediska absolutní četnosti je tedy její výskyt nulový, stejně jako i podíl na souhrnném vzorku všech reakcí k páté položce v rámci provedeného dotazování.

Z uváděných výpovědí vychází, že pouze 12 % z oslovených pedagogů se domnívá, že žákům nejsou v jejich domácím prostředí vštěpovány vhodné hodnoty ze strany jejich rodičů (zákonných zástupců, dalších rodinných členů). Ale jasné *Ne* jako svou reakci ne zvolil žádný z pedagogů. Většina ostatních získaných reakcí na danou položku je naopak pozitivního ladění.

Položka číslo 6 z administrovaného dotazníku:

Jste nuceni se v rámci výkonu profese pedagoga na prvním stupni základní školy angažovat v intervencích vedených u žáka z důvodu jeho problémového chování ve školním prostředí?

Graf 8: Osobní intervence u žáků s problémovým chováním – 6. položka



Zdroj¹¹⁸

U šesté položky autorského dotazníku je nejčastěji zastoupenou reakcí na daný výběr odpovědí položka *Ano, občasně*, která byla zvolena 32 jednotlivci a tvoří tak nadpoloviční většinu, konkrétně 54 %.

Druhou nejčastěji volenou možností o 14 respondentech (což odpovídá 24% podílu) je *Ano, často*.

¹¹⁸ Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

Naopak pouze 8 pedagogických pracovníků volí položku *Ne, intervenuji moji kolegové ze školy* (zde je to 14% podíl na vzorku).

Reakci *Ne* pak vybralo 5 pedagogů a je tedy tou nejméně často volenou reakcí dotazovaných pedagogů, jejíž podíl činí 8 %.

Z uváděných výpovědí vychází, že celých 78 % z oslovených pedagogů prvního stupně je nuceno v rámci výkonu svých profesních povinností alespoň občasně intervenovat u žáků s problémovým chováním, přičemž téměř čtvrtina všech dotázaných (24 %) tak musí činit často. Pouze 22 % respondentů nepotvrzuje skutečnost svých vlastních intervencí v podobných případech.

Položka číslo 7 z administrovaného dotazníku:

Ohrožují ti jedinci, u nichž se problémové chování projevuje (s nimiž máte osobní zkušenost), své okolí?

Graf 9: Nejčastější forma trávení volného času žáků – 7. položka



Zdroj¹¹⁹

U této položky je nejčastější reakcí *Ano, jsou nebezpeční svým spolužákům*, kterou vybralo z nabídky 22 pedagogických pracovníků a činí 37% podíl.

Dalších 13 pedagogů (22% podílu na vzorku) prvních stupňů povinného vzdělávání volí možnost *Problémové chování žáků ohrožuje jak jejich vrstevníky, tak i pedagogický sbor*.

¹¹⁹ Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

Třetí nejčastější zvolenou reakcí na položku je *Ne, žáci jsou většinou nebezpeční zejména sami sobě*, k níž se přiklání 12 dotazovaných osob (zde se jedná o 21% podíl na vzorku).

Na čtvrtém místě co do četnosti uvádějí učitelé reakci *Ne*. Tuto upřednostňuje jakožto nejlépe odpovídající 12 z učitelů (jejich vyjádření tvoří 20% podíl na získaném vzorku výpovědí).

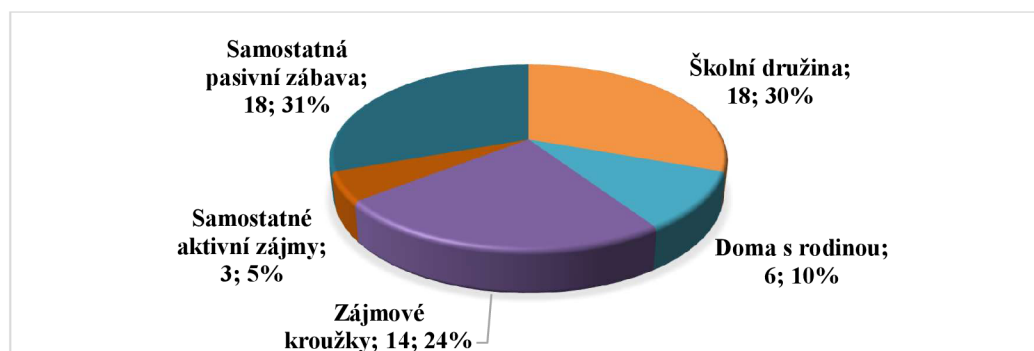
Možnost odpovědi v podobě *Ano, jejich chování ohrožuje pedagogy působící na škole* ne zvolil žádný z pedagogů zařazených do zkoumaného vzorku osob. Z hlediska absolutní četnosti je tedy její výskyt nulový, stejně jako i podíl na souhrnném vzorku všech reakcí k sedmé položce v rámci provedeného dotazování.

Z uváděných výpovědí vychází, že 59 % z oslovených respondentů z řad pedagogů prvního stupně základních škol Prahy 5 potvrzuje to, že žák s problémovým chováním ohrožuje v některém z možných směrů své okolí – buď spolužáky nebo i pedagogy. Dalších 21 % učitelů pak potvrzuje nebezpečnost žáka pro sebe samého. „Nebezpečnost“ jedinců docházejících v rolích žáků do prvního stupně základních škol tak potvrzuje celých 80 % pedagogů a pouze jedna pětina respondentů podobný fakt neguje.

Položka číslo 8 z administrovaného dotazníku:

Jak dle vaší zkušenosti tráví žáci prvního stupně základní školy nejčastěji svůj volný čas?

Graf 10: Nejčastější forma trávení volného času žáků – 8. položka



Zdroj¹²⁰

V případě osmé položky autorského dotazníku se stává nejčastěji zastoupenou reakcí z pěti nabízených možností odpověď *Sami doma, věnuji se zejména pasivním formám „zábavy“ (televiznímu vysílání, nebo trávení času v online prostředí)*. Tuto zvolilo celkem 18 učitelů (podíl na vzorku je u dané možnosti 31 %).

Dalších 18 pedagogů (30 % všech odpovědí) prvních stupňů povinného vzdělávání volí možnost *Ve školní družině*.

Třetí nejčastější zvolenou reakcí na položku je *Činnostmi vedenými v zájmových kroužcích (v nejrůznějších organizacích)*, k níž se přiklání 14 dotazovaných osob (zde se jedná o 24% podíl na vzorku).

Na čtvrtém místě co do četnosti uvádějí učitelé reakci *Doma, ve společnosti dalších členů rodiny, s nimiž se zapojují do různých aktivit*. Tuto upřednostňuje jakožto nejlépe odpovídající 6 z učitelů (jejich vyjádření tvoří 10% podíl na získaném vzorku výpovědí).

Možnost odpovědi v podobě *Aktivními zájmy, které nejsou organizovány rodiči ani žádnou organizací* volí zcela nejnižší počet pedagogů. Jedná se o 3 jedince, tedy 5 % celého zkoumaného vzorku osob.

¹²⁰ Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

Z uváděných výpovědí vychází, že necelá jedna třetina (31 %) z oslovených pedagogů prvního stupně povinného základního vzdělávání žáků Prahy 5 potvrzuje u žáků pasivní trávení jejich volného času. Zbývající učitelé naopak potvrzují, že žáci na prvním stupni základních škol svůj volný čas tráví nejčastěji některou z možných forem aktivního charakteru, ať už se jedná o trávení volna s rodinou, docházku do školní družiny nebo jinou možnost.

Položka číslo 9 z administrovaného dotazníku:

Docházejí rodiče problémových žáků, s nimiž máte osobní zkušenost, pravidelně na rodičovské schůzky (případně na další akce pořádané školou)?

Graf 11: Docházka rodičů problémových žáků do školy – 9. položka



Zdroj¹²¹

Nejvíce vybranou možností náležící k 9. položce je odpověď *U různých žáků se situace velmi odlišuje (jedná se o kombinaci výše uváděných možností)*, kterou označilo 31 pedagogických pracovníků (podíl na vzorku 53 %).

Dalších 14 pedagogů (24 %) prvních stupňů základního vzdělávání volí možnost *Ne, rodiče těchto žáků se ve škole ukáží pouze sporadicky (na vyzvání ředitele, některé instituce apod.)*.

Třetí nejčastější zvolenou reakcí na položku je *Ano, docházejí zejména na rodičovské schůzky*, k níž se přiklání 9 dotazovaných osob (zde se jedná o 15% podíl na vzorku).

¹²¹ Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

Na čtvrtém místě co do četnosti uvádějí učitelé reakci *Ano, docházejí jak na rodičovské schůzky, tak i na některé další akce*. Tuto možnost zvolili 3 pedagogové (jejich vyjádření tvoří 5% podíl na získaném vzorku výpovědí).

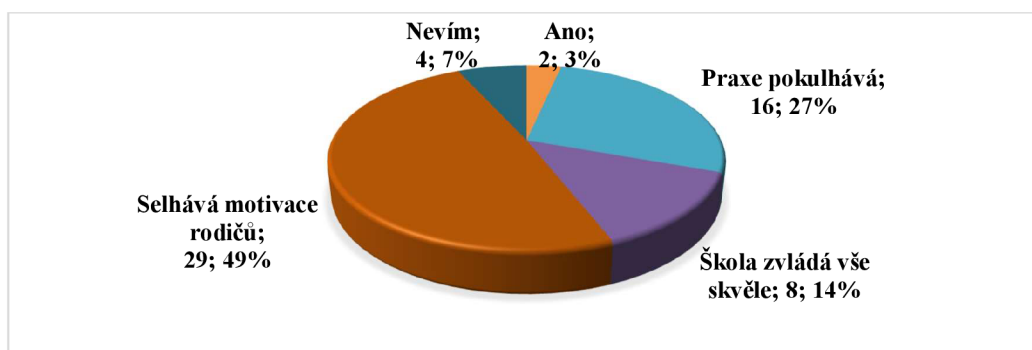
Možnost odpovědi v podobě *Ne, rodiče takových žáků často nedorazí ani na přímou výzvu ředitele školy či jiné pověřené osoby nebo instituce* volí pouze pedagogové dva. Jejich vyjádření tak tvoří 3% podíl na vzorku všech responsí.

Z takto daných výpovědí vychází, že respondenti minimálně ve 27 % případů potvrzují skutečnost, že rodiče žáků vykazujících problémové chování ve škole s touto institucí v potřebném rozsahu nespolupracují/nekomunikují, tj. neúčastní se ze své vlastní vůle rodičovských schůzek, ani jiných akcí pořádaných školou. Ve 3 % případů pak školu a školní akce nenavštíví ani po vyzvání školou samotnou nebo jiným pověřeným orgánem a jeho zástupcem.

Položka číslo 10 z administrovaného dotazníku:

Domníváte se, že v současnosti je systém práce se žáky s poruchami chování a jejich rodinami vhodným způsobem ošetřen (ze strany školy, školských poradenských zařízení a dalších institucí, jež zodpovídají za harmonický vývoj nedospělých osob a jejich prospívání ve školním prostředí)?

Graf 12: Fungování systému práce se žáky s poruchami chování – 10. položka



Zdroj¹²²

V případě desáté položky autorského dotazníku je nejčastější reakcí z pěti nabízených možností odpověď *Systém selhává v bodu motivace rodičů ke spolupráci se*

¹²² Autorka práce, 2023 (vlastní šetření).

školou a dalšími odborníky (problémem jsou zejména nespolupracující zákonní zástupci žáka). Tuto odpověď zvolilo celkem 29 učitelů (podíl na vzorku je u dané možnosti 49 %, tedy téměř poloviční).

Dalších 16 pedagogů (27 % ze vzorku odpovědí) prvních stupňů povinného vzdělávání volí možnost *Ano, systém je dobře nastaven teoreticky, v praxi ovšem pokulhává*.

Třetí nejčastější zvolenou reakcí na položku je *Ze strany školy je vše zvládnáno skvěle, problém tkví v ostatních subjektech, které by měly v podobných případech intervenovat*, k níž se přiklání 8 dotazovaných osob (14% podíl na vzorku).

Pomyslné čtvrté pořadí získala odezva *Nevím, nedokážu posoudit*, jež byla vybrána 4 jedinci, kteří se tak podílí 7 % na vzorku těchto respondentů.

Z poskytnutého výběru volí reakci *Ano, systém je dobře nastaven teoreticky a jako takový taktéž efektivně funguje na úrovni praxe* pouze 2 (tedy 3 %) z pedagogů zařazených do zkoumaného vzorku osob.

Z uváděných výpovědí vychází, že téměř polovina z oslovených pedagogů prvního stupně základního školství Prahy 5 (49 %) se domnívá, že v rámci práce se žákem vykazujícím problémové chování a jeho rodinou selhává aktuálně nastavený systém pro řešení podobných případů zejména v rovině motivace zákonných zástupců dítěte, jež dostatečným způsobem nespolupracují se základní školou či jinými odbornými institucemi. Více než čtvrtina dotázaných učitelů (konkrétně 27 %) se domnívá, že systém práce s problémovými žáky a jejich rodinami je vhodným způsobem zakotven pouze v teoretické rovině, ovšem praktická aplikace nefunguje.

6 SOUHRN ZJIŠTĚNÍ A Z NICH VYPLÝVAJÍCÍ DOPORUČENÍ

Kapitola stručným výčtem bodů shrnuje fakta, jež byla zjištěna provedeným dotazníkovým šetřením v rámci vlastního výzkumu autora. Taktéž zde budou konkrétně zodpovězeny výzkumné otázky a potvrzené či naopak zamítnuté hypotézy, které byly zformulovány před samotným provedením výzkumného šetření.

V celkem dvou dílčích podkapitolách pak bude prostor věnován formulaci doporučení pro pedagogy, stejně jako i pro zákonné zástupce žáků plnících povinnou školní docházku na první stupni základních škol.

V souhrnu je možné uvést, že pro pedagogy prvního stupně povinného základního vzdělávání žáků působící na prvních stupních základních škol, konkrétně v městské části Praha 5, platí dle výzkumných zjištění následující:

- Každý z oslovených pedagogů má svou zkušenost s problémovým chováním u žáků, s nimiž přichází do interakce;
- Většina z oslovených pedagogů (76 %) potvrzuje narůstající frekvenci výskytu problémového chování u žáků, s nimiž přicházejí do interakce; 24 % pedagogů uvádí, že nepotvrzují skutečnost, že by se žáci stále častěji manifestovali problémovými prvky v chování a jednání coby platný trend;
- Každý z oslovených pedagogů má svou zkušenost s tím, že chování a jednání problémových žáků ovlivňuje negativním způsobem (narušuje) atmosféru ve třídě, do níž podobný jedinec dochází;
- Jen 3 % oslovených pedagogů hodnotí rodinné zázemí žáků s poruchami chování jako běžné, bez manifestací dysfunkce; více než třetina si všimá toho, že se mohou žáci s problémovým chováním rekrutovat z různých typů rodin poznamenaných některou z dysfunkcí, ale také i případně z rodin plně funkčních, zde tedy nelze jednoznačně určit, který typ dysfunkce v rodinách podobných jedinců převažuje;
- Pouze 12 % oslovených pedagogů se domnívá, že žákům nejsou v jejich domácím prostředí vštěpovány vhodné hodnoty ze strany členů rodiny – jasně *Ne* ovšem nevolí žádný z pedagogů;
- Celých 78 % z oslovených pedagogů je nuceno v rámci výkonu své profese alespoň občasně intervenovat u žáků s problémovým chováním (24 % tak musí

činit často – opakovaně a s vysokou mírou frekvence); jen 22 % učitelů nepotvrzuje skutečnost vlastních intervencí v podobných případech;

- Celkem 59 % z oslovených pedagogů potvrzuje, že žák s problémovým chováním ohrožuje v některém z možných směrů své okolí – spolužáky, případně spolužáky společně s pedagogy; 21 % učitelů potvrzuje nebezpečnost žaka pro sebe samotného;
- Necelá 1/3 oslovených pedagogů (31 %) potvrzuje u žáků pasivní trávení volného času; zbytek učitelů potvrzuje, že žáci svůj volný čas tráví nejčastěji některou z možných forem aktivního charakteru (s rodinou, ve školní družině aj.);
- V minimálně 27 % případů pedagogové potvrzují skutečnost, že rodiče žáků vykazujících problémové chování ve škole s touto institucí v potřebném rozsahu nespolupracují/nekommunikují – neúčastní rodičovských schůzek či jiných akcí (ve 3 % případů školu nenavštíví ani po jasné výzvě školou či jiným pověřeným orgánem);
- Téměř polovina oslovených pedagogů (49 %) se domnívá, že v rámci práce se žákem s problémovým chováním a jeho rodinou selhává sám systém nastavený pro řešení podobných případů (především v rovině motivace zákonných zástupců dítěte); 27 % učitelů se domnívá, že systém práce s problémovými žáky a jejich rodinami je vhodně zakotven v teoretické rovině, ale praktická aplikace nefunguje.

První hypotézu na základě dat získaných výzkumným šetřením (tedy tvrzení, že na prvním stupni českých základních škol fungujících na území Prahy 5 potvrzují třídní učitelé narůstající počet žáků vykazujících problémové chování, s nimiž přicházejí do kontaktu) lze potvrdit jako platnou. Danou skutečnost totiž potvrzují více než tři čtvrtiny všech dotázaných respondentů.

Druhou hypotézu (tvrzení, že rodiny problémových žáků prvních stupňů českých základních škol fungujících na území Prahy 5 vykazují nedostatky v pozitivních vzorech poskytovaných dětem, které v nich vyrůstají) je naopak nutné zamítnout jako neplatnou, a to na základě zjištění, že jen dvanáct procent respondentů uvádí, že dětem v jejich domácím prostředí nejsou vštěpovány vhodné hodnoty. Taktéž je možné poukázat na skutečnost, že žáci nemají sklony ve většině případů trávit svůj čas pasivním způsobem, lze tedy předpokládat jejich vedení k aktivitám, jejich rozvíjení apod.

Na druhou stranu o možných nedostatcích v poskytování vhodných vzorů lze usuzovat na základě výpovědi necelých dvou třetin pedagogů potvrzujících, že žáci s problémovým chováním pocházejí z rodin vykazujících nejruznější dysfunkce.

Na první z výzkumných otázek (dotaz ve znění *Jakým způsobem dopadají projevy problémových žáků na jejich okolí v situaci pobytu daných jedinců v základní škole?*) lze uvést, že žáci s problémovým chováním negativním způsobem ovlivňují atmosféru ve třídě, v níž jsou vzděláváni (tato je nežádoucím způsobem narušována). Ve čtyřech z pěti případů výskytu problémového chování pak je možné potvrdit skutečnost, že takový jedinec ohrožuje sebe sama, nebo dokonce osoby ve svém okolí (spolužáky, pedagogy, nebo obě zmíněné skupiny osob).

Ke druhé výzkumné otázce (dotazu ve znění *Jak reagují české základní školy na nežádoucí projevy žáků s problémovým chováním?*) lze podotknout, že v návaznosti na manifestaci podobných způsobů chování jsou téměř čtyři pětiny pedagogů zapojovány do intervence vedené směrem k žákovi, přičemž téměř jedna pětina všech pedagogů tak činí opakovaně.

K poslední z výzkumných otázek (tato má podobu dotazu: *Jakým způsobem přistupují k situaci žáka s problémovým chováním ve škole jeho rodiče/zákonní zástupci?*) lze odvětit, že zákonní zástupci žáků vykazujících problémové chování ve více než čtvrtině případů nespolupracují se školou způsobem, že by byli s danou institucí v kontaktu na nejruznějších jí pořádaných akcích. Tito rodiče se vzdělávací institucí základní školy nekomunikují. Školy pak nedokáží zákonné zástupce v podobných případech efektivně motivovat ke změně dané situace.

6.1 Doporučení pro pedagogy prvních stupňů základních škol

V souladu se zjištěními, k nimž bylo možné dospět na základě výzkumného šetření, lze pedagogům prvních stupňů českých základních škol doporučit následující kroky za účelem efektivnějšího zvládnutí problémového chování žáků, s nimiž přicházejí do interakce:

- Pedagogové by měli zvyšovat svou odbornost ve sféře dané problematiky (vzdělávat se za účelem lepšího celkového pochopení daného problému).

- U žáků rozvíjet jejich sociální dovednosti (zvládnou pak detekovat nevhodné chování sami, a to jak u sebe, tak u ostatních).
- Od prvního ročníku docházky dětí do třídy různými způsoby motivovat rodiče k aktivní spolupráci s institucí (například diskuse, bez obav vyjádřit své námitky či obavy, pořádáním zajímavých volnočasových akcí pro rodiče s dětmi apod.). Tímto způsobem lze předcházet nemožnosti efektivního řešení situace případného problémového chování jejich dítěte, která bude vycházet z nedostatečné komunikace a nezájmu ze strany zákonných zástupců žáka.
- Mít úzkou spolupráci se školním metodikem prevence a školním poradenským pracovištěm tak, aby v případě jakéhokoli podezření na problémové chování žáka ve třídě bylo možné danou skutečnost co nejrychleji, a tedy efektivně řešit.
- Zařadit do škol různé konkrétní preventivní programy (např. PBIS).

6.2 Doporučení pro rodiče žáků prvních stupňů základních škol

V souladu se zjištěními, k nimž bylo možné dospět na základě výzkumného šetření, lze zákonným zástupcům žáků prvních stupňů základních škol doporučit následující kroky za účelem efektivnějšího zvládnání problémového chování vlastních dětí (jejich prevence či intervence):

- Angažovaný přístup k dění ve škole, do níž potomek dochází (zájem o to, co se děje ve škole i třídě, účast na rodičovských schůzkách a dalších akcích přádaných školou, aktivní komunikace s třídní učitelkou aj.).
- Vlastní laické vzdělávání v problematice problémového chování (uvědomění si jeho propojení s prožíváním dítěte, s jeho aktuálním psychickým stavem, děním v rodině apod.).
- Pravidelnou komunikaci s potomkem – nastavení otevřené komunikace, v níž se dítě nebude obávat sdělit své negativní pocity, obavy, bude reagovat na případné nežádoucí dění ve třídě (o němž rodiče zpraví) a nebude za podobné informace odmítáno, káráno či jinak nevhodně „odměňováno“.
- Rozvoj sociálních dovedností vlastního dítěte – na základě každodenních pozitivních příkladů dění v rodině (vlastních způsobů chování) u dítěte rozvíjet

jeho vhodné vzorce chování. Podobné zařazení fungování rodinného systému je nutné i v případech, kdy jsou například rodiče rozvedeni (zde by neměly na potomka dopadat nežádoucí vlivy dané situace – rodiče by například před dítětem o sobě navzájem neměli negativně hovořit, dítě by nemělo být přetěžováno jejich problémem apod., aby si vnitřní psychickou nestabilitu a nežádoucí emoce nemělo tendenci „vybijet“ na svém okolí, například právě při pobytu ve školním prostředí).

ZÁVĚR

Tento dokument byl věnován problémovému chování žáků na prvním stupni základních škol. Cílem bylo objasnění podstatných znaků (atributů) problémového chování především ve vztahu k rodinnému zázemí a samotným rodinám žáků jako hlavnímu nositeli výchovných vzorců svých členů, které se potažmo vyskytují ve škole i společnosti jako takové.

V rámci výzkumné otázky zaměřené na narůstající počet žáků vykazujících problémové chování je potvrzen fakt ve vnímání samotných pedagogů tohoto problému, tedy nárustu problémového chování ve školách, jako platný, a tudíž rezonující pedagogickou společností, na nějž jako určitou společenskou reakci lze spatřovat vydání metodického doporučení samotnou Českou školní inspekcí a jež bylo v tomto dokumentu též zmíněno.

V dokumentu, který je zde předkládán, nebylo jasně prokázáno, konkrétně šetřením na Praze 5, že dochází k nárůstu dětí s problémovým či náročným chováním, které by bylo důsledkem nedostačujícího pozitivního vlivu rodičů (rodinného prostředí) na žáky takovým chováním se projevující.

Na základě provedeného výzkumného šetření ve školním prostředí, na prvních stupních základních škol Prahy 5, nebylo jasně možné prokázat skutečnost u žáků plnit si zde povinnou školní docházku, že by nebyli doma vystavováni potřebným hodnotám a tyto hodnoty i vhodné vzorce očekávaného chování nebyly u nich podporovány. Pedagogové pracující na daném stupni českého školského systému zmíněnou skutečnost z vlastní zkušenosti nepotvrdili, byť je možné, a na základě poznatků hovořících o tom, jaké vlivy dítě nejvíce formují (tedy jeho rodina jako primární faktor a následně pak škola, v nichž se lidský jedinec během svého života socializuje a získává žádoucí hodnoty pro budoucí společnost), o podobném nežádoucím vlivu uvažovat jako o jedné z příčin problémového chování u dítěte.

Byť nebylo možné prvotně zamýšlený cíl pro empirickou část dokumentu potvrdit jako zcela naplněný, lze potvrdit naplnění cíle stanoveného pro dokument jako celek. Jedná se o snahu poskytnout jistý ucelený přehled v oblasti problémového chování žáků prvního stupně českých základních škol, konkrétně v městské části Praha 5, v kontextu školního, stejně jako i rodinného prostředí, s následnou formulací praktických rad

pedagogům zabývajícími se edukací mladších školních žáků a taktéž i rodičům dětí docházejících na první stupeň základních škol v souvislosti s jejich možným ohrožením problémovým chováním, jehož jsou či by mohli být původci.

V souvislosti s provedeným empirickým šetřením a všemi z něj vyplývajícími zjištěními je nutné upozornit, že data byla získána od pedagogů přicházejících se žáky mladšího školního věku do kontaktu v institucích nacházejících se na území Prahy 5 a jejich výpovědní hodnota se tak netýká celé populace pedagogů daného stupně českého školského systému. Spíše než o tom, jak vidí aktuální situaci týkající se problémového chování žáků třídní učitelé mladších školáků, jejich asistenti a vychovatelé, je tedy vhodnější hovořit o vizi dané situace ze strany pedagogů prvního stupně českých základních škol působících na území hlavního města Prahy, konkrétně tedy Prahy 5.

Úplným závěrem lze jen dodat, že práce s žáky s problémovým chováním je pro pedagogy základních škol náročná a je zcela jistě plná emocí, zvratů, náhlých pádů a opětovných vzestupů. Může to být ale práce velice zajímavá, ale i určitým způsobem obtížná, jak po fyzické, tak i po psychické stránce, takže pedagog by měl být člověkem opravdu vhodného a celistvého osobnostního a odborného zaměření s neuvěřitelně silnou psychickou základnou. Také samotná práce s těmito žáky by měla probíhat na základě určitých speciálněpedagogických zásad, principů a postupů i vhodných intervencí.

Je též patrné, že lidská společnost má zájem o celkový rozvoj svých členů, a to po všech stránkách. Patrné je to i z množství různých výzkumů, odborných seminářů, projektů, praktických rad, metodik, přístupů a principů, které lze dohledat nejen v odborné literatuře, ale i v internetovém prostoru, a které se autor snažil v minimální míře zařadit i do této práce.

Také je potřeba mít na mysli, že se zde o jedná především o žáky a děti, které chtějí, a často se i snaží, být platnými členy společnosti, ale mnohdy samy netuší, v čem spočívá jejich problém, proč se chovají tak, jak se chovají nebo jednají jinak než ostatní. My ostatní jedinci majoritní společnosti máme morální povinnost podat takovýmto dětem pomocnou ruku, ač ji kolikrát samy nechtějí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BEER, M. Dominic, Stephen M. PEREIRA a Carol PATON. *Intenzivní péče v psychiatrii*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0363-7.
- BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- BERG, Monika van den. *Jak se vzájemně chápat: generace X, Y, Z*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-247-2139-2.
- BOUKALOVÁ, Hedvika a Ilona GILLERNOVÁ. *Kapitoly z forenzní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2020. ISBN 978-80-246-4461-5.
- BUŽGOVÁ, Radka a Lucie SIKOROVÁ. *Dětská paliativní péče*. Praha: Grada Publishing, 2019. Sestra (Grada). ISBN 978-80-271-0584-7.
- ČELEDOVÁ, Libuše a Rostislav ČEVELA. *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3213-8.
- ČEVELA, Rostislav, Libuše ČELEDOVÁ a Hynek DOLANSKÝ. *Výchova ke zdraví pro střední zdravotnické školy*. Praha: Grada, 2009. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2860-5.
- DVOŘÁK, Dominik. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana a Zdeňka ENGELTHALEROVÁ. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3308-4.

- FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-55-7.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.
- GAVENDOVÁ, Nora. *Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga*. Praha: Grada, 2021. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2501-2.
- GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.
- HÁJEK, Bedřich a kol. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-06-1.
- HUTYROVÁ, Miluše a kol. *Děti a problémy v chování: Etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. kvantitativního výzkumu*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
- JENETT, Wolfdieter. *ADHD – 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0158-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

- KALEJA, Martin. *Etapedická propeudetika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-396-5.
- KALINA, Kamil. *Základy klinické adiktologie*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1411-0.
- KALVACH, Zdeněk. *Křehký pacient a primární péče*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-4026-3.
- KLÍMA, Jiří. *Pediatric pro nelékařské zdravotnické obory*. Praha: Grada Publishing, 2016. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5014-9.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. *Krizové situace ve škole: bezpečnostní problematika ve školní praxi*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2731-8.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KUNHARTOVÁ, Monika, Miloň POTMĚŠIL a Petra POTMĚŠILOVÁ. *Náročné otcovství: být otcem dítěte s postižením*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3600-9.
- KVĚTOŇOVÁ, Lea, Zbyněk NĚMEC, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ed. *Lze vychovávat k úctě a sebeúctě?*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. Studia didactica. ISBN 978-80-7603-185-2.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LANGMEIER, Josef, Karel BALCAR a Jan ŠPITZ. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-710-7.

- MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3336-7.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-19-9.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.
- MILLER, Laurence. *Jak zvládat a řídit problémové zaměstnance*. Praha: Grada, 2009. Manažer. ISBN 978-80-247-2904-6.
- NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.
- PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4.
- PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4451-3.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.

- RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.
- SIKOROVÁ, Lucie. *Dětská sestra v primární a komunitní péči*. Praha: Grada, 2012. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3592-4.
- SKOPAL, Ondřej, Martin DOLEJŠ a Jaroslava SUCHÁ. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4223-5.
- SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0217-2.
- SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
- SVOBODA, Jan a Leona Němcová. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky: Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Slavomil FISCHER. *Psychologie kriminálního chování: vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0731-5.

Seznam použitých internetových zdrojů

Center on PBIS, 2022. *Center on PBIS (2022). Positive Behavioral Interventions & Supports: US Department of Education, #H326S180001*. [online]. USA [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://www.pbis.org/>

FELITTI, Vincent J., Robert F. ANDA, Dale NORDENBERG a kol., 1998. *Studie souvislostí mezi negativními zkušenostmi v dětství a vybranými hlavními příčinami úmrtí v dospělosti: Adverse Childhood Experiences (ACE) Study/ Studie negativních zkušeností v dětství*. [online]. American Journal of Preventive Medicine. USA, ČR – ČOSIV: 1998 American Journal of Preventive Medicine PII, 14(4). ČOSIV 2020 [cit. 2022-08-09]. Dostupné z: DOI: S0749-3797(98)00017-8, v ČR - ACE study: Jak negativní zkušenosti v dětství ovlivňují náš další život? podporainkluze.cz .

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j. 21291/2010-28). Praha: MŠMT [online] 2022 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Pbiscr.cz: o projektu [online], 2020. Česká republika: @2020 Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://www.pbiscr.cz/cs/2020/10/09/o-projektu>

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 7(3) [online]. 1. 2. 2022 [cit. 2022-05-19].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zapojme všechny.cz. Problémové chování [online]. 24. 8. 2020 [cit. 2022-07-01].

Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/problemove-chovani>

SEZNAM ZKRATEK

ACE - Adverse Childhood Experiences

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (hyperkinetická porucha)

MKN – 10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, revize 10.

PBIS ČR - Positive Behavior Intervention and Support (Pozitivní podpora chování) Česká republika

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Věkové kategorie respondentů	44
Graf 2: Zastoupení žen a mužů	45
Graf 3: Četnost výskytu problémového chování u žáků – 1. položka	46
Graf 4: Stoupající frekvence problémového chování u žáků – 2. položka	47
Graf 5: Narušování atmosféry ve třídě problémovými žáky – 3. položka.....	48
Graf 6: Typy rodin žáků s problémovým chováním – 4. položka	49
Graf 7: Vštěpování vhodných hodnot rodiči u problémových žáků – 5. položka	50
Graf 8: Osobní intervence u žáků s problémovým chováním – 6. položka.....	51
Graf 9: Nejčastější forma trávení volného času žáků – 7. položka.....	52
Graf 10: Nejčastější forma trávení volného času žáků – 8. položka.....	54
Graf 11: Docházka rodičů problémových žáků do školy – 9. položka.....	55
Graf 12: Fungování systému práce se žáky s poruchami chování – 10. položka	56

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník	I
----------------------------	---

PŘÍLOHY

Příloha A– Dotazník

Pohlaví: M Ž
Věk: _____ let
Délka pedagogické praxe: _____ let

1. **Jaká je četnost výskytu projevů problémového chování žáků ve Vaší běžné každodenní pedagogické praxi?**
 - Výjimečná
 - Pravidelná
 - Opětovná
 - Vůbec není
2. **Zhodnotil/a byste projevy problémového chování u žáků jako stále častější (projevuje se dle Vaší profesní zkušenosti daný fenomén mezi žáky se stoupající tendencí)?**
 - Rozhodně ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Rozhodně ne
3. **Dochází kvůli problémovému chování žáků k narušování atmosféry ve třídě, v níž působíte?**
 - Ano, občas
 - Ano, často
 - Ne, jedná se o výjimečné případy
4. **Z jakých rodin dle Vaší zkušenosti nejčastěji pocházejí žáci, u nichž se manifestuje problémové chování?**
 - Z běžných rodin bez zásadních problémů
 - Z rodin, které vůči dítěti uplatňují nevhodný výchovný přístup
 - Z rodin neúplných, kde chybí jeden z rodičů
 - Z rodin, které neplní své funkce vůči dítěti (výchovnou, socializační, ochrannou a jiné)
 - Jedná se o různé typy rodin z výše uváděných
 - Nevím, nedokážu posoudit

5. **Vstěpují dle Vašeho názoru žákům prvního stupně základních škol jejich rodiče hodnoty, které jsou pro ně samotné i pro jejich okolí (společnost jako takovou) užitečnými?**
- Ano, ve většině případů
 - Pouze do určité míry
 - Spíše ne (jedná se o orientaci rodin na hmotné statky či jiné povrchní hodnoty)
 - Určitě ne
 - Nevím, nedokážu posoudit
6. **Jste nuceni se v rámci výkonu profese pedagoga na prvním stupni základní školy angažovat v intervencích vedených u žáka z důvodu jeho problémového chování ve školním prostředí?**
- Ano, často
 - Ano, občasně
 - Ne, intervenují moji kolegové ze školy (psycholog, metodik prevence apod.)
 - Ne
7. **Ohrožují ti jedinci, u nichž se problémové chování projevuje (s nimiž máte osobní zkušenost), své okolí?**
- Ano, jsou nebezpeční svým spolužákům
 - Ano, jejich chování ohrožuje pedagogy působící na škole
 - Problémové chování žáků ohrožuje jak jejich vrstevníky, tak i pedagogický sbor
 - Ne, žáci jsou většinou nebezpeční zejména sami sobě
 - Ne
8. **Jak dle vaší zkušenosti tráví žáci prvního stupně základní školy nejčastěji svůj volný čas?**
- Ve školní družině
 - Doma, ve společnosti dalších členů rodiny, s nimiž se zapojují do různých aktivit
 - Činnostmi vedenými v zájmových kroužcích (v nejrůznějších organizacích)
 - Aktivními zájmy, které nejsou organizovány rodiči ani žádnou organizací
 - Sami doma, věnují se zejména pasivním formám „zábavy“ (televiznímu vysílání, nebo trávení času v online prostředí)
9. **Docházejí rodiče problémových žáků, s nimiž máte osobní zkušenost, pravidelně na rodičovské schůzky (případně na další akce pořádané školou)?**
- Ano, docházejí zejména na rodičovské schůzky
 - Ano, docházejí jak na rodičovské schůzky, tak i na některé další akce
 - Ne, rodiče těchto žáků se ve škole ukáží pouze sporadicky (na vyzvání ředitele, některé instituce apod.)
 - Ne, rodiče takových žáků často nedorazí ani na přímou výzvu ředitele školy či jiné pověřené osoby nebo instituce
 - U různých žáků se situace velmi odlišuje (jedná se o kombinaci výše uváděných možností)

10. Domníváte se, že v současnosti je systém práce se žáky s poruchami chování a jejich rodinami vhodným způsobem ošetřen (ze strany školy, školských poradenských zařízení a dalších institucí, jež zodpovídají za harmonický vývoj nedospělých osob a jejich prospívání ve školním prostředí)?

- Ano, systém je dobře nastaven teoreticky a jako takový taktéž efektivně funguje na úrovni praxe
- Ano, systém je dobře nastaven teoreticky, v praxi ovšem pokulhává
- Ze strany školy je vše zvládáno skvěle, problém tkví v ostatních subjektech, které by měly v podobných případech intervenovat
- Systém selhává v bodu motivace rodičů ke spolupráci se školou a dalšími odborníky (problémem jsou zejména nespolupracující zákonní zástupci žáka)
- Nevím, nedokážu posoudit

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lucie Kudrnová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Problémové chování jako atribut školní práce žáků 1. stupně základních škol na Praze 5

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 56

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 56

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 6

Vedoucí práce: PhDr. Zdeněk Moucha, CSc.