

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM

2012 – 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Dana Vrbenská

Výchovné problémy dětí na 1. stupni ZŠ

Praha 2014

Vedúca diplomovej práce: PaedDr. Viola Rašinová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2012 - 2014

DIPLOMA THESIS

Dana Vrbenská

Educational problems at elementary school

Prague 2014

The Diploma Thesis Work Supervisor: PaedDr. Viola Rašínová

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní diela čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa 15.3.2014

Dana Vrbenská

Pod'akovanie

Chcela by som sa pod'akovať PaedDr. Viole Rašinovej, za vedenie mojej diplomovej práce, za odborné rady a pripomienky, ústretovosť a ochotu, ktoré mi poskytla pri jej spracovaní.

Anotácia

Diplomová práca sa zaoberá aktuálnou problematikou výchovných problémov na prvom stupni ZŠ, s ktorou sa stretáva každý pedagóg pri svojej dennodennej praxi. Cieľom práce bolo zistiť, výskyt výchovných problémov na prvom stupni ZŠ, príčiny ich vzniku, ako aj spôsoby riešenia týchto problémov.

Práca pozostáva z dvoch častí – teoretickej a praktickej.

Prvá časť je spracovaná na základe obsahovej analýzy odbornej literatúry a tvorí ju vymedzenie základných pojmov, klasifikácia výchovných problémov, ich etiológia, vplyv rodiny a školy na výchovu detí, ako aj možnosti prevencie.

Druhá časť je praktická a je orientovaná na zistenie výskytu jednotlivých druhov výchovných problémov na vidieckych a mestských ZŠ, ako aj frekvenciu ich výskytu vzhľadom k pohlaviu či veku. Získané informácie z dotazníka sú spracované do tabuliek a grafov.

Kľúčové pojmy

dotazníky, poruchy správania, prevencia výchovných problémov, rodina, výchovné problémy, základná škola, žiak,

Annotation

Graduation theses is based on actual educational problems at elementary school from the 1st to the 4th class, which is daily experienced by every teacher. The aim of this work is to find out presence of educational problems at elementary schools, their origin, and possibilities of solving those problems.

The work consists of two parts – theoretical and practical.

First part is based on content analysis of literature and it consist of basic definitions, classification of educational problems, their etiology, family and school influence on children education and ways of prevention.

Second part is practical, dedicated to investigation of occurrence of individual types of educational problems at village and city elementary schools, as well as occurrences relative to gender or age. Collected data from questionnaire are worked into the charts and graphs.

Keywords

Questionnaire, behavior disorder, educational problems prevention, family, educational problems, elementary school, pupil

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČASŤ	10
1 VÝCHOVNÉ PROBLÉMY	10
1.1 Vymedzenie pojmov	10
1.2 Klasifikácia porúch správania	11
1.3 Psychicky podmienené poruchy správania	13
1.4 Sociálne podmienené poruchy správania	14
1.5 Psychologická charakteristika porúch správania	17
1.6 Kategórie porúch správania.....	19
1.7 Typy porúch správania	19
1.7.1 Klamstvo	20
1.7.2 Záškoláctvo, úteky a túlanie.....	21
1.7.3 Nedisciplinovanosť	22
1.7.4 Šikanovanie	23
1.7.5 Agresívne poruchy správania	25
1.7.6 Lenivosť a negativizmus	26
1.7.7 Krádeže	26
1.8 Psychologická charakteristika porúch správania	28
1.9 Etiológia porúch správania.....	30
1.9.1 Faktory osobnosti	30
1.9.2 Vplyv sociálneho prostredia.....	31
1.10 Prevencia výchovných problémov na prvom stupni ZŠ	32
2 RODINA AKO PRIMÁRNY VÝCHOVNÝ FAKTOR	34
2.1 Rodina ako sociálny útvar	34
2.2 Funkcie rodiny	35
2.3 Metódy výchovy v rodine.....	37
2.4 Typy rodičovskej výchovy	39
3 ŠKOLA AKO SEKUNDÁRNY VÝCHOVNÝ FAKTOR.....	41
3.1 Definícia školy a jej funkcie.....	41
3.2 Prvý stupeň základnej školy	42
3.3 Výchovné opatrenia a intervencia	44
4 EMPIRICKÁ ČASŤ	47
4.1 Projekt výskumného problému	47
4.2 Ciele výskumu	47
4.3 Hypotézy.....	48
4.4 Výskumné techniky	48
4.5 Charakteristika sledovaného súboru.....	48
4.6 Interpretácia výsledkov výskumu	49
4.7 Závery šetrenia	65

ZÁVER.....	67
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	69
ZOZNAM OBRÁZKOV, GRAFOV A TABULIEK.....	71
ZOZNAM PRÍLOH	72

ÚVOD

*„Ako je rieka sfarbená pôdou, ktorou preteká, tak sú aj mladí ľudia
poznačení spoločnosťou, v ktorej sa pohybujú.“*

(Ellen G. Whiteová)

Neprispôsobivý žiak nie je v školských laviciach nový fenomén. Sedával v nich už niekoľko storočí. Problémy s výchovou takéhoto žiaka boli stále. S postupom času sa menil len ich charakter. Či už vplyvom kultúrnych, spoločenských, alebo politických zmien. Výchovné problémy tu teda boli, sú a aj budú, pokiaľ budú deti deťmi.

Hľadať príčiny výchovných problémov je úloha náročná. Určite sa nájde viacero faktorov, ktoré spôsobujú to, že dieťa – žiak sa nespráva tak ako by sa mal, nenapĺňa očakávania svojich rodičov či učiteľov. Uponáhľaná doba, naháňanie sa za majetkom, má za následok nedostatočnú komunikáciu medzi deťmi a rodičmi. Rodičia za prvoradé pokladajú výborný prospech, vzorné správanie, uplatnenie svojho potomka v živote. Jeho pocity sú až na druhom mieste. Učitelia zas preferujú učenie a odovzdávanie vedomostí za základ úspechu ďalšieho života svojho žiaka. Akoby zabudli na správnu motiváciu a budovanie kladného vzťahu žiaka ku škole. Sú často znechutení situáciami, ktoré im znepríjemňujú vyučovací proces, preto často upadajú do sklamaní, uchylujú sa k neprimeraným trestom či vyhrážkam.

Už niekoľko rokov pracujem ako vychovávateľka v školskom klube detí na základnej škole. S výchovnými problémami sa stretávam denne. Riešim jednoduché hádky, spory, ale niekedy aj vážnejšie priestupky. Preto som sa rozhodla tejto problematike venovať vo svojej záverečnej práci. Jej cieľom je poukázať na jednotlivé druhy výchovných problémov na prvom stupni ZŠ, zistiť ich príčiny, ako aj možnosti ich riešenia. Pre zistenie uvedených skutočností som použila viaceré metódy: rozhovory s rodičmi, s pedagógmi, dotazník určený pre výchovných poradcov.

Výchovnovzdelávací proces je náročný. Rodina i škola má v ňom prioritné postavenie. Každému rodičovi i pedagógovi by malo záležať na tom, aby čo najlepšie pripravil svoje dieťa či žiaka pre život v spoločnosti.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 VÝCHOVNÉ PROBLÉMY

1.1 Vymedzenie pojmov

Problematika rizikového, nevhodného správania je predmetom skúmania mnohých vedeckých disciplín. Od psychológie, psychiatrie, špeciálnej pedagogiky až po sociológiu a nezriedka i kriminológiu. Všetky tieto vedy hodnotia a skúmajú príčiny, príznaky a prejavy porúch. Neexistuje však jednotné vymedzenie zodpovedajúcej terminológie. Preto sa budeme v nasledujúcich riadkoch zaoberať vymedzením termínov ako sú poruchy správania, výchovné problémy a pojmy s nimi súvisiace.

„Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuelně na úrovni jeho rozumových schopností.“ (Vágnerová, 1997, I., s. 67) *„O poruchách chování mluvíme obvykle až ve středním školním věku, tj. v prepubertě.“* (Vágnerová, 1997, I., s. 70)

Hlavným znakom porúch správania je neprimerané správanie porušujúce sociálne normy v rôznej miere a to po dobu najmenej 6 mesiacov. Jedná sa pritom o odchýlky, ktoré nie sú zapríčinené duševnou poruchou či ochorením. Jedinec normy chápe, ale z rôznych príčin (napr. iná hierarchia hodnôt, rôznorodá osobná motivácia) ich nedodržiava. Je nutné zobrať do úvahy jedincov s mentálnym postihnutím, ktorí nie sú schopní na základe svojich rozumových schopností pochopiť význam noriem. Pri vymedzení pojmu poruchy správania z iného hľadiska, je nutné uviesť, že takto postihnutí jedinci sú citovo chladní, nedostatočne empatickí a často u nich chýba pocit viny, vo vzťahu k vlastnému jednaniu. (Vágnerová, 1999); (Vágnerová, 1997, I.)

Pri súčasnej klasifikácii ochorení podľa MKCH 10, sa poruchy správania definujú ako opakujúci sa trvalý vzorec asociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania, ktoré porušuje sociálne normy a očakávania vzhľadom k veku dieťaťa. Napríklad: bitky, krádeže, krutosť voči iným ľuďom, zvieratám, opakované klamstvá, záškoláctvo, úteky z domova a pod. (Říčan, 1995) Niektorí autori často okrem termínu

poruchy správania používajú aj termín sociálna maladaptivita. (Záškodná, 1985) Rozumieme tým nevhodné prispôsobenie alebo priamo neprispôsobenie sa spoločenským normám. Podľa Labátha (2001), ktorý najčastejšie používa termín maladjustácia a definuje ho ako nesúlad potrieb, hodnôt a noriem jedinca a prostredia, v ktorom žije. Maladaptivita má charakter priestupkov proti normám nielen morálnym, ale i právnym a podľa stupňa závažnosti zahŕňa jednanie ako zlozvyky, delikventné správanie i toxikomániu.

V etopédii sa používa termín mravná narušenosť, pri ktorom je u takto postihnutých jedincov narušený vzťah k hodnotám ako takým. (Pipeková, 1998)

Poruchy správania sa dotýkajú aj oblasti sociológie. Tu hovoríme o sociálno-patologickom správaní vtedy, keď jedinec porušuje spoločenské normy, ale často zlyháva i v medziľudských vzťahoch. Nedochádza u neho k naplneniu zmyslu života, k vytvoreniu životnej perspektívy. Ďalším pojmom, ktorý by sme mali spomenúť je pojem sociálna deviácia, ktorá v sebe zahŕňa rôzne druhy závislostí, krádeže a pod. Najťažším stupňom sociálnej deviácie je sociálna patológia, ktorá je spoločensky nebezpečná, negatívne sankciovaná forma deviantného správania. Patrí sem kriminalita, sebevražedné sklony, sexuálne úchyľky, prostitúcia a pod. (Júva, 2001)

1.2 Klasifikácia porúch správania

Vzhľadom k nejednotnosti názorov na vymedzenie pojmu - poruchy správania ich možno podľa Vágnerovej (2012) diferencovať na poruchy:

- **podľa závažnosti**
- **miery kontinuity a charakteru poruchového správania**

Tieto problémy môžu signalizovať pravdepodobnosť neskoršej poruchy osobnosti. Zväčša disociálneho typu. Poruchy správania sa dajú rozlíšiť aj podľa toho či sa prejavujú všade, alebo len v nejakom prostredí, alebo vo vzťahu k nemu. Z tohto hľadiska klasifikačný systém MKCH – 10 vymedzuje poruchy správania:

1. **poruchy správania vo vzťahu k rodine**
2. **poruchy správania vo vzťahu k určitej skupine (partii)**

V závislosti od charakteru poruchy sa dajú ďalej rozdeliť na poruchy:

- 1. neagresívne porušovanie sociálnych noriem** – klamstvá, záškoláctvo, úteky...
- 2. agresívne správanie** – porušovanie a obmedzovanie práv ostatných ľudí.

Obidva tieto typy správania nemajú presne určitú hranicu a preto sa môžu rôzne kombinovať. Iná autorka, Pipeková (1998) zaoberajúca sa špeciálnou pedagogikou, poruchy správania rozdeľuje nasledovne:

1) Poruchy správania podľa stupňa spoločenskej závažnosti

1. *disociálne správanie* - správanie nespoločenské, neprimerané, ktoré však zvládame bežnými pedagogickými prostriedkami. Patria sem napr.: porušenia školského poriadku, klamstvá, neposlušnosť, vzdorovitosť a iné porušenia noriem.
2. *asociálne správanie* – správanie v rozpore so spoločenskou morálkou, ale nie natoľko, aby došlo k porušeniu právnych noriem. Do tejto skupiny môžeme zaradiť správanie, ktorým si jedinec škodí sám sebe. Napr.: záškoláctvo, túlanie, alkoholizmus ...
3. *antisociálne správanie* - najnebezpečnejšia forma poruchy, jedinec poškodzuje nielen seba, ale celú spoločnosť a to tým, že porušuje právne normy, zákony, ohrozuje najvyššie ľudské hodnoty. Náprava je nutná len prostredníctvom ústavnej liečby, ktorá pôsobí na jedinca ako celok.

2) Poruchy správania z hľadiskom k veku

Každé obdobie života človeka je charakteristické istými problémami. V období školského veku sú typické výchovné problémy, ktoré majú súvis s dosiahnutím určitej vývojovej fázy. U mladších detí pozorujeme asociálne správanie, hlavne v predškolskom veku. Postupom času a vývojom dieťaťa, okolo 12 roku života toto správanie pokračuje a to rôznymi formami. Žiaci neobsedia v lavici, vykrikujú, sú

nedisciplinovaný. Zvolením vhodných foriem výchovy a správne zvoleným prístupom sa však dajú tieto formy správania zmierniť až celkom potlačiť. V staršom školskom veku narastá vplyv vrstovníckej skupiny a začínajú sa objavovať problémy v oblasti zaradenia žiaka do sociálnej skupiny. Ak skupina zaujme odmietavý postoj k dieťaťu, môže sa tento prejavovať ako šikanovanie, alebo iné porušenia školského poriadku.

Postupom času a príchodom puberty vplyv vrstovníckej skupiny narastá. Ak sa pravidlá skupiny nestotožňujú s normami spoločnosti, alebo dokonca im odporujú, členovia skupiny, aby v nej mohli zotrvať sa chovajú agresívne, násilnícky, kradnú a pod. (Vágnerová, 1997, I.); (Vágnerová, 1999)

3) Poruchy správania podľa prevládajúcej zložky osobnosti

Pipeková (1998) tvrdí, že poruchy správania sa prejavujú v závislosti od poruchy osobnosti ako takej a od sociálneho prostredia v ktorom žije.

4) Poruchy správania u detí s LMD

Ľahká mozgová dysfunkcia – organické poškodenie mozgu, je často sprevádzané poruchami správania. Jedným z dôvodov je problematický kontakt s okolím, zvláštnosti v citovej oblasti, zmeny osobnosti. Práve pre tieto príčiny je nutný špeciálnopedagogický prístup. (Pipeková, 1998)

1.3 Psychicky podmienené poruchy správania

Podľa Krejčírovej (1995) možno psychologicky podmienené poruchy správania rozdeliť nasledovne:

1) *Hľadanie náhradného uspokojenia pri strate alebo citovej deprivácii*, v tomto prípade ide o vynútenie si pozornosti a uznania v rodine, alebo vrstovníckej skupine. Dieťa akoby hľadalo vlastnú identitu, hlavne v období dospievania. Často ide o potrebu pozornosti a uznania v rodine alebo medzi vrstovníkmi (radšej byť niekým zlým, než nikým).

2) *Volanie o pomoc* – poruchy správania vzniknuté náhle (napr. pri silnej záťažovej situácii), často ich sprevádza úzkosť alebo depresia. Dieťa sa správa panicky, nevie vysvetliť svoje konanie, asociálne činy neuspokojujú svoje vlastné potreby.

3) *Dlhodobá emocionálna deprivácia dieťaťa v rodine alebo v ústavnom prostredí*. Je častá v kombinácii s poruchami učenia, ak je v triede alebo spoločnosti odmietané, má problémy so socializáciou. Prejavuje sa impulzivitou a problémami v nadväzovaní hlbších vzťahov.

4) *Disharmonický vývin osobnosti*. Dieťa nemá schopnosť nadviazať vrúcne vzťahy k iným, nedokáže prežívať pocity viny ani lásku. Je impulzívne, so silnými agresívnymi sklonmi, svoje potreby chce uspokojovať okamžite, chýbajú u neho vnútorné zábrany a kontroly.

5) *Iné závažné psychické poruchy* (In: Kapitánová, 2011)

1.4 Sociálne podmienené poruchy správania

Socializáciou nazývame proces sociálneho učenia, pomocou ktorého si dieťa osvojuje rôzne sociálne normy, postoje a zároveň sa začleňuje do spoločnosti. (Kollárik, 1992) Socializácia je celoživotný proces, ktorý sa začína narodením človeka a jeho zaradením či začlenením do konkrétnych skupín, najčastejšie do rodiny. Človek ako bytosť potrebuje spoločnosť, pretože bez nej by neprežil. Od narodenia je závislý od iných ľudí. Rodinu, do ktorej sa narodí, si vybrať nemôže, ale môže si vybrať priateľov, školské prostredie, krúžky, ktoré v značnej miere formujú jeho osobnosť a kde človek nachádza svoje vzory, ideály správania a konania. Ide o silný fenomén, ktorý môže byť pozitívne, ale mnohokrát i negatívne ovplyvniť správanie človeka. Dnes sú časté prípady, kedy sa z dievčaťa – vzornej študentky, stane záškoláčka a to len preto, že sa zaľúbi do chlapca – agresora, ktorý rád chodí poza školu, či užíva drogy a pod.

Poznáme i pozitívne vzory zo sociálneho prostredia – sú, alebo skôr mali by nimi byť predovšetkým rodičia, učitelia, vychovávatelia, ale aj kamaráti. Na túto úlohu by sme vo svojom živote pri výchove detí, či už svojich vlastných, alebo svojich zverencov, či žiakov nemali nikdy zabúdať. Majme na pamäti to, že dieťa od malička napodobňuje správanie svojich vzorov, a je len dobre, keď je týmto vzorom práve matka či otec, prípadne učiteľ.

Rodina je základný článok vo výchove detí. A v dnešnej uponáhľanej dobe má svoje nenahraditeľné miesto, ktoré žiadna výchovná inštitúcia nenahradí. V prípade, že sa u dieťaťa objavia problémy v jeho správaní je nevyhnutné, aby rodina spolupracovala so školou, pretože, len tak možno dosiahnuť úspech v ich riešení. Prax je však veľakrát iná. Rodičia akoby nechcú vidieť, že správanie ich dieťaťa je nesprávne, odmietajú pomoc, a to v akejkoľvek forme.

Rodina plní primárnu funkciu a pre proces socializácie sú dôležité podľa Kollárika (1992) najmä tieto aspekty :

- súdržnosť rodiny a pozitívna atmosféra v nej, vyrovnaný partnerský vzťah, štýl celej rodiny, ktorý dokáže ovplyvniť celkový psychický vývin dieťaťa a aj jeho adekvátne formy správania
- výchovné techniky rodičov, ktoré vyžadujú ich vzájomnú zhodu, aby sa predišlo rozdielnej výchove. Treba sa vyhýbať extrémne autoritatívnej, ale i príliš liberálnej výchove a vychovávať pozitívnou motiváciou.
- miesto dieťaťa v rodine, resp. jeho postavenie v hierarchii súvisiacej s rôznymi sociálnymi podmienkami a ich vplyvom pri narodení každého dieťaťa v rodine. Aké má dieťa sociálne skúsenosti z detstva, tak sa bude formovať aj jeho osobnosť v budúcnosti.

Treba pamätať na to, že láskavosťou učíme deti láskavosti, pravdovravnosťou pravdovravnosti, slušným správaním k slušnosti. Pokiaľ sa v správaní detí objavia nejaké problémy, treba sa nad nimi zamyslieť, hľadať možné príčiny, a nie byť svoju vlastnú zodpovednosť za správanie dieťaťa. Dieťa sa učí z toho, čo žije. Úlohou každého rodiča by malo byť, aby sa pre svoje dieťa stal pozitívnym vzorom, ktorý bude chcieť vo svojom živote napodobniť. Nezabúdajme na to, že dieťa opakuje to čo rodič hovorí i urobí.

Ideálne by bolo, keby každé dieťa mohlo vyrastať v úplnej rodine. Nie vždy je to však možné. Dnes sa často stáva, že jeden z rodičov chýba. Sú na to rôzne dôvody – smrť, rozvod, záväzky z predchádzajúcich vzťahov. To všetko vplýva na správanie a celkový vývin detí. Niekedy na tom získajú, niekedy veľa stratia. V školách, kolektívoch sa mnohokrát deti z neúplných rodín javia ako samotárske, neoblíbené, konfliktné a nepokojné. Tým, že stratili autoritu sa u nich vytvára pocit menejcennosti. Situácia dieťaťa z neúplnej rodiny je náročná, ohrozujúca zdravý vývoj a niekedy môže

byť i nebezpečná. V súčasnosti keď neúplných rodín pribúda nedá sa s nápravou a prevenciou dlhšie čakať. Pomoc ohrozeným deťom v ohrozených rodinách musí byť jednou z hlavných úloh dnešnej doby. (In: Kapitánová, 2011)

Deti z rozvedených rodín podľa Matějčka (1992) majú časté psychické traumy, sú frustrované, konfliktné. Dôvodom vzniku týchto porúch nemusí mať samotný rozvod, ale skôr to čo sa dialo pred rozvodom. Každý chce byť dobrým rodičom. Na výchovu slušného dieťaťa však treba trpezlivosť i odvalu. Pri štúdiu literatúry k tejto diplomovej práci som natrafila na 10 „zlatých“ pravidiel správnej rodičovskej výchovy, ktoré sa aj vo svojej vlastnej výchove snažím dodržiavať:

1. *„Odmeňujte správne chovanie, nielen nesprávne.*
2. *Premýšľajte, čo povieť. Keď niečo povieť, dodržte to.*
3. *Očakávajte od svojich detí dobré chovanie. Deti musia vedieť, čo od nich očakávate a čo oni môžu očakávať od vás. Keď budú vedieť predvídať, ako sa v určitých situáciách zachovávajú, budú sa lepšie rozhodovať.*
4. *Dieťa verí tomu, čo mu povieť. Vedte svoje deti k úspešnosti. Naučte ich, že snaha a námaha je podstatnou časťou úspechu. Povzbudzujte ho! Povzbudzovanie mu pomôže vyrovnávať sa s nástrahami života s väčšou sebadôverou.*
5. *Predvídajte problémy. Stanovte pravidlá vopred. Buďte konkrétni a rozumní. Ako náhle zistíte u svojho dieťaťa nejaký zlozvyk, premyslite si, urobte si plán, ako ho odstrániť. Sústreďte sa aj na malé, čiastkové úspechy. Povzbudzujte a podporujte dieťa.*
6. *Používajte také tresty, ktoré vedú dieťa k zodpovednosti a lepšiemu správaniu. Netrestajte v návale zlosti, netrestajte z pomstychtivosti.*
7. *Začnite deti učiť zodpovednosti za svoje správanie už v rannom detstve. Pripravujte ho na život v reálnom svete so všetkými jeho nástrahami. Buďte prísni, ale pozitívni. Deti potrebujú stanovené hranice svojho správania, potrebujú dobré a správne pravidlá a dôslednosť z vašej strany. Tieto vlastnosti vnímajú ako prejav vášho záujmu a lásky.*
8. *Milujte svoje deti bez ohľadu na to, ako sa správajú. Sústreďte sa pri výchove na ich kladné stránky. Naučte ich poznať hodnotu vnútornej zmeny a zamerajte sa na príjemný pocit z dobrého správania. Pomôžte deťom prijať a pochopiť svoje slabosti a vyrovnáť sa s vlastnými chybami. Buďte im príkladom. Tak sa deti naučia priznať si svoje chyby vo svojom správaní. Tým sa zníži negatívny vplyv ich slabostí na ich život.*

9. Podporujte svoje deti aj vo chvíľach, ktoré sú nie ľahké, príjemné, nečakané. Ovládajte sa a buďte dobrým vzorom.

10. Vytvorte svojim deťom zdravé a príjemné rodinné ovzdušie. Hovorte otvorene o tom, čo je dobré a čo zlé. Hovorte o hodnotách a cieľoch života. Deti sa vám budú zverovať o svojich problémoch. Je to úžasná štartovacia čiara riešenia problémov detí v období dospievania.“ (S. Severeá IN Kapitánová, 2008, str. 17)

Myslím si, že tieto pravidlá by si mali osvojiť mnohí rodičia, s ktorými sa stretávam vo svojej praxi vychovávateľky. Deti často nemajú stanovené hranice kam až môžu vo svojom konaní zájsť, chýba im pocit spolupatričnosti k svojim spolužiakom, učiteľom a potom je práca s nimi o to náročnejšia. V našich školách sa čoraz častejšie objavujú situácie a problémy (delikvencia a kriminalita žiakov, drogové závislosti, záškoláctvo, agresivita, šikanovanie žiakov, týranie žiakov rodičmi), ktoré možno spoznať, riešiť resp. aspoň zmierňovať ich účinok len spoluprácou viacerých odborníkov - učiteľov, výchovných poradcov, špeciálnych pedagógov, psychológov a sociálnych pracovníkov.

1.5 Psychologická charakteristika porúch správania

Základným diagnostickým znakom je podľa Vágnerovej (2012) odlišnosť správania pre ktoré je typický sklon k emočným reakciám, iný je aj spôsob uvažovania, hodnotenia rôznych situácií a motivácie poruchového správania.

1. Emočné prežívanie

Neadekvátne správanie je často zapríčinené z odlišného citového prežívania, z vrodeneho či vypestovaného sklonu k negatívnemu emočnému ladeniu. Deti s poruchami správania sú často nespokojné, mrzuté, niekedy prehnane úzkostné. S tým súvisí aj pocit nepohody a zvýšená dráždivosť. Regulácia vlastného správania býva len emocionálna a smeruje k uspokojeniu vlastných potrieb bez ohľadu na okolnosti. Jedinci s takýmito poruchami majú tiež zníženú toleranciu k záťaži, nie sú schopní

vzdať sa (odložiť) vlastné uspokojenie. Taktiež nie sú schopní odhadnúť následky svojho konania.

2. Kognitívne funkcie

Problémové správanie mnohokrát vyplýva i z odlišného spôsobu uvažovania, resp. hodnotenia situácie a interpretácie reakcií iných ľudí. Tieto deti majú problémy správne pochopiť, spracovať informácie a na ich základe plánovať a regulovať svoje správanie. Nerozlišujú sociálne signály svojich komunikačných partnerov, nerozumejú dobre podstate bežných sociálnych situácií, a preto na ne nedokážu adekvátne reagovať. S odchýlkou hodnotenia okolitého sveta a jeho sociálnej zložky t.j ľudí súvisí i narušené sebahodnotenie. Môže mať dve varianty: prevaha pocitov nadradenosti a oprávnenosti získavať bez ohľadu na prostriedky rôzne výhody, alebo sa jedná o pocity menejcennosti. Pokiaľ dieťa neprijme spoločenské normy, ktoré svojím jednaním porušuje, nemôže byť ani hodnotenie jeho správania celkom štandardné. (Vágnerová, 2012)

3. Motivácia nežiaduceho správania

Každá ľudská reakcia má určitý dôvod, motív a slúži na uspokojenie určitej potreby. To platí aj pre asociálne správanie. Motívov poznáme hneď niekoľko:

Potreba stimulácie, kedy je nutné vzrušenie uspokojovať, správaním, ktoré sa vymyká štandardu. Stáva sa tak predovšetkým u detí a mladistvých, ktorí nepoznajú iné, prijateľnejšie spôsoby ako sa baviť. Dôvodom nežiaduceho správania je často i nuda.

Potreba citovej istoty a bezpečia, môže byť uspokojovaná náhradným spôsobom. Prostredníctvom svojich skutkov chce dieťa zaujať, upútať pozornosť, viaže sa na nesprávnu autoritu, resp. príslušnosť k asociálnej partii. To mu slúži ako citová náhrada rodiny, partia sa pre neho stáva zázemím, ktoré inde nemá.

Potreba sebarealizácie. Problém dosiahnuť ocenenia a uznania inde, sociálne prijateľnejším spôsobom vedie tieto deti i mladistvých k sebarealizácii nesprávnym smerom. Mnohé činy majú svoj motív v snahe byť pozitívne hodnotený skupinou, získať prestíž a potvrdiť si vlastnú hodnotu. (Vágnerová, 2012)

Podľa Krejčírovej (1997) motívom pre asociálne správanie môže byť aj *potreba úniku z ťažkej, niekedy až život ohrozujúcej situácie* – „volanie o pomoc.“ Správanie

takéhoto dieťaťa nie je uvedomelé, aj keď sa dieťa chová tak, ako by vedelo, že mu toto jednanie nejako pomôže.

Častým motívom nežiaduceho správania je i *potreba získať materiálne prostriedky*. Dieťa chce vlastniť to, čo by určitým spôsobom potvrdilo jeho prestíž alebo mu umožňovalo žiť požadovaným spôsobom života. (In: Vágnerová, 2012)

V predchádzajúcej časti sme priblížili tri typy klasifikácie porúch správania. Avšak nejednotnosť tejto problematiky a jej začlenenie do viacerých oblastí rôznych vied, či už špeciálnej pedagogiky, pedagogiky, psychológie či kriminológie neumožňuje jednotnosť v terminológii ani kategorizácii týchto porúch.

1.6 Kategórie porúch správania

Ďalší spôsob rozdelenia porúch správania je, keď sa na ne pozrieme z hľadiska kvantitatívneho a kvalitatívneho. Langer (1999) za **kvalitatívne** poruchy správania považuje tie poruchy, ktoré sú podmienené etickým nedostatkami. Sem možno zaradiť krádeže, klamstvá, ktorých príčinou je neosvojenie si sociálnych noriem spoločnosti. Patrí sem i skupina porúch, ktoré vznikli ako následok neprimeranej reakcie, stresu, prípadne poruchy v kombinácii s poruchou LMD.

Kvantitatívne hľadisko umožňuje rozdeliť poruchy správania podľa ich závažnosti. Takáto klasifikácia opäť nachádza uplatnenie v praxi, pretože na ich základe je možné určiť rozsah neprimeraného správania alebo vo vzťahu k školskému prostrediu uložiť vhodný typ disciplinárneho trestu.

1.7 Typy porúch správania

Typológia a rozdelenie porúch správania je z dôvodov širokej problematiky nejednotná a podľa rôznych autorov členená z rozdielnych hľadísk.

Labáth (2001) určuje dve základné formy disociálneho správania.

Primárne – vyvíja sa postupne a postupom času má závažnejší charakter.

Sekundárne disocálne správanie, na ktorého vývoji sa podieľajú iné faktory. Napr.: DMO, závislosť na návykových látkach, zneužívanie mladistvého.

Júva (2001) z pedagogického hľadiska rozlišuje odchýlky psychického vývoja od normy a následné poruchy správania podľa etiológie konkrétnych porúch správania, t.j. či je porucha psychického vývoja dieťaťa daná samotnými osobnostnými vlastnosťami dieťaťa, ako napr. syndróm LMD, mentálneho postihnutia, telesného či psychického postihnutia, alebo je odchýlka spôsobená prevažne vplyvmi vonkajšieho prostredia.

„V závislosti od charakteru poruch lze formálně diferencovat neagresivní porušování sociálních norem (lži, záškoláctví, úteky a toulání) a agresivní typy chování (šikana, vandalismus, rvačky a jiné násilnosti.“ (Vágnerová, 2012, str. 792)

Agresívne správanie vo zvýšenej miere porušuje a obmedzuje práva iných ľudí a preto, ho možno považovať za nebezpečnejšie a závažnejšie.

Prejavy narušeného správania môžu mať rôzne podoby, či už klamstvo, úteky z domu, túlanie sa, bitky, krádeže, vandalizmus, šikanovanie a iné. Vo svojej práci by sme sa chceli zamerať predovšetkým na tie, ktoré sa týkajú žiakov navštevujúcich prvý stupeň ZŠ, kde pôsobím ako vychovávateľka v školskom klube detí, a s ktorými sa najčastejšie stretávam.

1.7.1 Klamstvo

S klamstvom sa stretol už isto každý z nás, je to asi najmenší typ problémového správania a je otázne, či sa dá hodnotiť ako porucha správania alebo len ako problémové správanie. Nedá sa však nespomenúť ho pri poruchách správania detí v mladšom školskom veku, pretože sa s ním stretávame takmer denne.

Podľa Vágnerovej (2012) sa klamstvo chápe ako jeden zo spôsobov úniku z osobne nepríjemnej situácie, ktorú dieťa nedokáže inak vyriešiť. Pravá lož je charakteristická úmyslom a vedomím nepravdivosti. Dieťa veľmi dobre vie, že nehovorí pravdu. Ide o obranný mechanizmus, ktorý má jasný cieľ: chce sa vyhnúť problémom alebo chce získať určitú výhodu, zvyčajne takú, ktorú si nezaslúži. Už v mladšom školskom veku dieťa vie čo je pravda a zároveň vie, že klamať sa nesmie. Ak dieťa napriek tomu klame, ide mu buď o dosiahnutie niečoho na čo nemá právo, alebo nedokáže ovládnuť

potrebu hovoriť niečo iné ako pravdu napriek tomu, že z toho nič nemá. Vágnerová (2012) tiež používa termín „báživá lhavosť“, kedy dieťa uspokojuje aspoň na symbolickej úrovni tie potreby, ktoré sa nedajú iným spôsobom saturať. V tomto prípade sa, ale o poruchu správania nejedná.

Ďalším významným kritériom pre hodnotenie klamstiev je frekvencia ich výskytu, ako aj výber osôb, ktorým dieťa klame, tiež situácie, v ktorých dochádza ku klamstvám. Nesmieme opomenúť aj dôvod, účel, ktorý dieťa ku klamstvu viedol. Z hľadiska vrstovníckych skupín, je klamstvo a podvod tolerované a hodnotené ako prijateľné riešenie. Špeciálnou kategóriou klamstiev, sú klamstvá, ktoré sú zamerané na iné osoby, prípadne na dosiahnutie vlastného prospechu a zároveň znevýhodňujú ostatné deti. V tomto prípade sa nepovažujú za východisko z núdze a sú spojené s ďalšími negatívnymi prejavmi či osobnostnými vlastnosťami, akými sú egocentrizmus, necitlivosť voči iným, bezohľadnosť pri presadzovaní vlastných cieľov. Nepriaznivo je hodnotené spojenie troch symptómov: bitky, šikanovanie a klamstvá. (Malá, 2000)

Ak klamstvá pretrvávajú dlhodobo a majú trvalejší charakter, možno hovoriť o patologickom klamstve, ktoré je už jedným z príznakov disocálnej poruchy osobnosti. Takýto spôsob riešenia problémov je pre jedincov s touto poruchou typický. (Vágnerová, 2012)

1.7.2 Záškoláctvo, úteky a túlanie

Obečným znakom záškoláctva, útekov a túlania sa je tendencia odnikadiaľ utekať, pričom útek je jedna z variant obranného, únikového jednania. Dieťa rieši svoj problém únikom z prostredia, ktoré ho ohrozuje, alebo je pre neho inak neprijateľné. Ide o úteky zo školy, z domova a pod. Ak dieťa uteká z domu, je to signál o tom, že rodina nefunguje tak ako má, nie je pre dieťa zdrojom istoty a bezpečia. Záškoláctvo býva často spojené s negatívnym postojom ku škole, neprijatím noriem pozitívneho hodnotenia vzdelávania, ale môže byť aj reakciou na prospechové zlyhanie. Pri hodnotení záškoláctva je nutné zistiť príčinu, čo dieťa viedlo k úteku a aký je vlastne jeho postoj ku škole. Dôležité je aj to ako často k útekom, miera plánovitosti ako aj spôsob prevedenia úteku. Opakované a plánované záškoláctvo býva signálom odlišnosti socializačného vývoja, určitého postoja k autorite. (Vágnerová, 2012)

Matějček (1991) i Vágnerová (1999) zhodne rozlišujú dve formy útekov:

- **reaktívne, impulzívne úteky** – skratová reakcia na nezvládnuteľnú situáciu doma či v škole, napr.: strach z trestu či únik pred ponižujúcimi pocitmi, ktoré vznikli pri konfrontácii s rodičmi. Je to obrana pred degradáciou vlastného „ja“. Útek je signálom zúfalstva alebo varovaním. Dieťa sa však spravidla domov vrátiť chce. Takto motivovaný útek môže byť ojedinelý a po vyriešení problému sa viac neopakuje.

- **chronické úteky** – bývajú opakované a často plánované, pripravované. Väčšinou vyplývajú z dlhodobějších problémov v nefunkčných a narušených rodinách. Dieťa sa domov väčšinou vrátiť nechce, pretože doma nie je akceptované a nie je mu poskytnuté stabilné zázemie, či dokonca môže byť rodičmi využívané alebo týrané.

Popri týchto dvoch formách útekov Vágnerová (2012, str. 794) uvádza aj kategóriu útekov – *„toulání ako dlouhotrvající opuštění domova, které vzniká na základě nedostatečné citové vazby k lidem a k zázemí vzhledem k jeho dysfunkčnosti.“* Túlanie je tak spojené s ďalšími variantmi poruchového správania, ktoré sa stáva prostriedkom na zabezpečenie si živobytia (krádeže, prostitúcia), štatisticky je dokázané vyššie riziko užívania drog či alkoholu.

1.7.3 Nedisciplinovanosť

Nedisciplinovanosť možno považovať za jeden z najčastejších sa vyskytujúcich výchovných problémov. Vyskytuje sa určite na každej škole a takmer každému učiteľovi znepríjemňuje vyučovací proces. Významnou podmienkou efektivity učiteľovej práce je schopnosť zabezpečiť si na svojej hodine disciplínu a poriadok. Niekedy môže nedisciplinovanosť prerásť až k priamemu ohrozeniu osobnej dôstojnosti, zdravia i života žiakov i učiteľov. Disciplína u žiakov spočíva v tom, že dokážu dodržiavať spoločenské a školské pravidlá, spolupracujú s učiteľmi na plnení cieľov vzdelávania a podieľajú sa na vytváraní priaznivého sociálneho prostredia. (Kalhous, Obst, 2002)

Záškodná (1985, s. 85-86) definuje nedisciplinovanosť ako: *„negativní projevy související s neuznáváním výchovných autorit.“* Najčastejšou formou nedisciplinovanosti je podľa autorky vyrušovanie v škole. Vyskytuje sa u detí

s nadpriemerným i podpriemerným intelektom. Podľa Bendla (2004) je dôležité, aby človek poznal určité normy a vedel aké správanie sa od neho očakáva a požaduje. Na uvedomené dodržiavanie disciplíny poukazujú viacerí autori. Napr. Kalhous a Obst (2002). Tí zdôrazňujú skutočnosť, že žiaci by mali dodržiavať stanovené normy preto, že sú presvedčení o ich správnosti a prospešnosti a škola ako výchovný orgán vedie žiakov k dodržiavaniu noriem. A to nielen písomných (školský poriadok), ale i slovných (pokyny riaditeľa školy, učiteľov)

Ak chceme riešiť nedisciplinovanosť, mali by sme sa predovšetkým zamyslieť nad tým prečo bola disciplína porušená. Najčastejšou príčinou to býva nuda, nezáujem žiakov o vzdelávanie, neprimeranosť učiva, duševná námaha, nízke sebavedomie žiakov. Niekedy je to aj samotný učiteľ, keď na nevhodné správanie nereaguje, alebo ho prehliada. Hlavne v období dospievania býva nedisciplinovanosť spôsobená zlými postojmi a dobré výsledky v škole nemusia predstavovať pozitívne hodnoty. (Kalhous, Obst, 2002) Ďalšou príčinou nedisciplinovanosti môže byť aj spôsob výchovy – či už príliš autoritatívna alebo liberálna. Vnútornými príčinami môžu byť syndrómy ADD, ADHD, alebo autizmus. (Záškodná, 1985)

1.7.4 Šikanovanie

Šikanovanie je možné definovať ako násilné ponížujúce správanie jednotlivca, alebo skupiny voči slabšiemu jedincovi, ktorý z danej situácie nedokáže uniknúť a nie je schopný sa účinne brániť. Je to závažný problém, ktorý sa nevyskytuje len v detskom veku. (Vágnerová, 2012) Býva často prejavom potreby žiakov patriť k nejakej skupine, dodržiavať jej pravidlá, hoci sú i nesprávne a zvrátené. (Kalhous, Obst, 2002) Šikanovanie je prejavom zneužitia postavenia a moci, ktorú jedinec nejakým spôsobom v skupine získal. Šikanujúci agresor je obvykle fyzicky i psychicky zdatný, ale „neukázněný“, má tendenciu predvádzať sa pred ostatnými a dokazovať nad nimi svoju prevahu. Vo vzťahu k ostatným býva podozrievavý, necitlivý a bezohľadný. Nemá dostatočne rozvinuté svedomie a za svoje správanie necíti nijakú vinu. Často sa agresívne prejavuje už od ranného veku, a to generalizovane. Sklony k agresívnemu správaniu posilňuje aj skúsenosť z rodiny - rodičia šikanujúcich detí bývajú k agresívnemu správaniu tolerantnejší a sami vo svojej výchove používajú telesné tresty. (Vágnerová, 2012)

Šikanovaná obeť býva často nejako znevýhodnená. Väčšinou sú to tiché, plaché a neisté deti, s nízkym sebavedomím. Sú zvyknuté sa podriaďovať. Spravidla sú fyzicky slabé a neobratné, niekedy sú obézne, alebo majú inak nápadný zovňajšok. Takéto deti nemajú dobrý sociálny status, sú samotári a ostatné deti ich považujú za nesympatických a „divných“. Nie sú dostatočne sociálne zdatné, nedokážu nadväzovať kontakty, sú málovravné a pasívne. Rodinné prostredie nebýva nijako nápadné. (Vágnerová, 2012)

Nebezpečenstvo šikanovania spočíva predovšetkým v tom, že môže mať celoživotné následky ako psychického tak aj fyzického charakteru. Možno ju zaradiť medzi sociálne patologické javy, spolu s alkoholizmom či tabakizmom, alebo inými závislosťami. V jednom sa však od nich odlišuje. Agresor šikanovania totiž neublízuje sám sebe, ale škodí jedincom vo svojom okolí. Čo je zvlášť nebezpečné. Vznik šikanovania má viacero štádií:

1. **zrod ostrakizmu** – izolácia postihnutého dieťaťa, jeho zosmiešňovanie, posmešky na jeho adresu
2. **pritvrdzovanie** – manipulácia, fyzické tresty – útoky, ktoré agresorovi prinášajú pocit uspokojenia
3. **vytvorenie pevného jadra** – zabezpečenie organizovanosti šikanovania, rozdelenie rolí v skupine
4. **mlčiaca väčšina prijíma normy agresora** – prijatie šikanovania ako normy pre väčšinu skupiny, donútenie aj doteraz pasívnych členov skupiny k šikanovaniu
5. **totalita** – dokonaná šikanovanie – psychická manipulácia zo strany agresora, šikanovanie ako zdroj zábavy pre celú skupinu. (Kolář, 1997)

Podľa Říčana má šikanovanie priame i nepriame znaky. Medzi priame patria posmešné poznámky, pokorujúce prezývky, hrubé žarty, prehnaná kritika dieťaťa, dieťa sa podriaďuje kritike ostatných detí, bez ohľadu na ich zmysluplnosť, neodpovedá na rôzne drobné buchnutia, kopance, snaží sa uniknúť.

Medzi nepriame známky šikanovania patrí, to že dieťa nemá kamarátov, cez prestávky v škole vyhľadáva prítomnosť učiteľov, je neisté, ustrašené, hlavne pri komunikácii pred triedou, pôsobí smutne, nešťastne, zhoršuje sa mu školský prospech, má

poškodené, znečistené školské potreby, prípadne i odev, alebo má drobné poranenia, ktoré nedokáže vysvetliť. (In: Vágnerová, 2012, str: 395)

1.7.5 Agresívne poruchy správania

Počas dlhoročného vývinu spoločnosti môžeme sledovať ku akým zmenám v nej došlo. Možno povedať, že sklon k agresivite sa výrazne zvýšil. Agresívne správanie možno charakterizovať ako neprimeraný prostriedok na uspokojenie nejakej potreby. Môže ísť o nevhodný spôsob k dosiahnutiu všeobecne prijateľného cieľa. Násilie môže byť zamerané voči ľuďom, zvieratám alebo veciam. „*Porušování sociálních norem je u agresivního chování spojeno s násilným omezováním základních práv ostatních.*“ (Vágnerová, 2012, s. 797)

Z psychologického hľadiska možno povedať, že agresia je odpoveď na frustráciu. U detí môže často vzniká ako následok nevhodných výchovných zásahov. Častejšie sa prejavuje u detí temperamentnejších a nevyrovnaných. Podľa smeru agresie možno rozlíšiť tieto typy:

Agresia smerujúca proti okoliu

1. Fyzická agresia, ktorej cieľom je fyzicky ublížiť. Je častá u malých detí a má pudový charakter. Počas socializácie ustupuje iným formám agresie, alebo je nahradzovaná neagresívnymi formami jednania. Najťažším stupňom fyzickej agresie je vražda.
2. Verbálna agresia, sa prejavuje nadávkami, oplzlými rečami.
3. Nepriama agresia, sa prejavuje v takých prípadoch, kedy jedinec nemá dostatok odvahy k priamej agresii, ale nedokáže impulz k nej ovládnuť.

Agresia smerujúca voči sebe samému – autoagresia

Má mnoho podôb. Napr. pocity viny z nespokojnosti s vlastným konaním. Pocity viny sa vyvíjajú pod tlakom prísnej a trestajúcej výchovy. Výrazne sa takáto podoba prejavuje u emočne narušených detí a patologické rozmery môže dosiahnuť pri

depresii. Ďalšou formou autoagresie môže byť sebapoškodzovanie, samovražedné jednanie. (Záškodná, 1985)

1.7.6 Lenivosť a negativizmus

Medzi výchovné problémy detí navštevujúcich prvý stupeň základnej školy určite možno zaradiť aj lenivosť. Čoraz častejšie sa totiž stáva, že deti na základe nedostatku vlastných záujmov strácajú motiváciu a nechcú si plniť svoje školské povinnosti. Podľa Záškodnej (1985) sa lenivosť prejavuje nechúťou k plánovitej činnosti a spoločensky užitočnému správaniu. Lenivosť sa neprejavuje len v nechuti plniť si svoje školské povinnosti, ale má aj iné negatívne dôsledky. Napr. neupravený zovňajšok, neporiadok vo svojom okolí a pod. Príčiny lenivosti môžu byť rôznorodé:

1. nesprávny rodičovský vzor
2. telesná alebo duševná porucha dieťaťa
3. preťažovanie dieťaťa náročnými požiadavkami
4. osobnostné vlastnosti dieťaťa

Negativizmus svedčí o určitej nevyrovnanosti duševného vývoja a je charakteristickým zaujatím postoja a prejavením reakcie, ktorá je presne opačná, ako tá ktorú očakáva dospelá osoba, či už sa jedná o učiteľa alebo rodiča. (Júva, 2001)

1.7.7 Krádeže

Krádež možno chápať ako porušenie normy rešpektu k vlastníctvu inej osoby, obmedzenie jedného z práv druhého človeka alebo spoločnosti. Je charakteristická zámernosťou tohto jednania. U detí sa o krádeži dá hovoriť len vtedy, keď stupeň jeho rozumových schopností je na takej úrovni, že dieťa dokáže chápať pojem vlastníctva a akceptovať normu správania, ktorá vymedzuje vzťah k vlastným a cudzím veciam. Pre posúdenie významu krádeže, ktorý by mohol byť signálom naznačujúcim poruchu osobnosti dieťaťa je podstatný spôsob prevedenia krádeže. Menší význam majú neplánované a príležitostné krádeže hlavne mladších detí. Jedná sa tu o impulzívnu reakciu, nezvládnutie aktuálnej potreby vlastniť nejakú vec. Závažnejším prejavom

poruchy socializácie je plánovaná a premyslená krádež. Tá sa však objavuje v staršom veku. (Vágnerová, 2012)

Cieľ krádeže a motivácia, ktorá viedla k tomuto činu môžu byť veľmi variabilné a naznačujú aké problémy dieťa má.

- **Dieťa kradne pre seba.** Základom nežiaducej aktivity je v tomto prípade potreba získať niečo, čo sa nedá dosiahnuť iným, sociálne prijateľnejším spôsobom. Niekedy kradne preto, lebo sa inému spôsobu uspokojenia svojej potreby nenaučilo.
- **Dieťa kradne pre druhých.** Príčinou takejto krádeže býva neuspokojená potreba byť akceptovaný a dosiahnuť medzi vrstovníkmi vyššiu prestíž. Takýmto spôsobom získava kamarátov dieťa, ktoré je pre ostatných neatraktívne, neosvojilo si základné spoločenské zručnosti a prijateľnejší spôsob udržania vzťahov neovláda.
- **Dieťa kradne, aby demonštrovalo svoje kompetencie.** V tomto prípade nejde o materiálny zisk, ale o prejav konformity k vrstovníckym normám a potrebu dosiahnuť v tejto skupine prijateľnú sociálnu prestíž. Dieťa kradne preto, aby sa vyrovnalo ostatným, že to dokáže tiež.
- **Dieťa alebo mladistvý kradne s „partiou alebo pre partiu.“** Krádeže sú dané normami „partie“, ktoré sa hodnotia ako žiaduce, alebo dokonca ako povinná aktivita. Jedinec kradne, pretože si chce udržať svoje miesto v skupine vie, že jeho jednanie bude ocenené. Nejde len o občasné porušenie bežných noriem, ale o ich úplné odmietnutie a nahradenie inými, obecné neprijateľnými. (Vágnerová, 2012)

Medzi najčastejšie motívy krádeže u detí a mládeže patrí túžba získať prítiažlivý predmet pre seba, alebo inú osobu za účelom získania alebo udržania si obdivu. Ďalším motívom býva aj chuť spôsobiť dotknutej osobe bolesť odcudzením obľúbeného predmetu. Niekedy sa zas môže jednať len o náhodnú príležitosť bez hlbšieho záujmu, alebo zberateľskú vášeň. (Zášková, 1985) Miestom krádeže u mladších detí býva najčastejšie škola. Nejedná sa tak len o porušovanie vlastníctva cudzej osoby, ale a to je mravne závažnejšie porušovanie osobného vlastníctva spolužiakov či dokonca kamarátov. Takže nejde len o porušenie noriem správania, ale aj o neschopnosť rozlíšiť medzi osobami blízkymi a cudzími. Má to potom za následok odmietanie zlodēja

triedou. Zaujímavosťou je, že deti kradnú skôr vrstovníkom ako dospelým. (Vágnerová, 1997, I.)

Medzi výchovné problémy by sme mohli ešte zaradiť vandalizmus, kriminalitu detí a mladistvých, sexuálne poruchy, závislosti. Avšak u detí na prvom stupni ZŠ sa tieto formy správania vyskytujú veľmi zriedka, alebo takmer vôbec, nebudeme ich ďalej vo svojej práci rozvádzať.

1.8 Psychologická charakteristika porúch správania

Základným diagnostickým znakom je podľa Vágnerovej (2012) odlišnosť správania, pre ktoré je typický sklon k emočným reakciám, iný je aj spôsob uvažovania, hodnotenia rôznych situácií a motivácie poruchového správania.

Emočné prežívanie

Neadekvátne správanie je často zapríčinené z odlišného citového prežívania, z vrodeneho či vypestovaného sklonu k negatívnemu emočnému ladeniu. Deti s poruchami správania sú často nespokojné, mrzuté, niekedy prehnane úzkostné. S tým súvisí aj pocit nepohody a zvýšená dráždivosť. Regulácia vlastného správania býva len emocionálna a smeruje k uspokojeniu vlastných potrieb bez ohľadu na okolnosti. Jedinci s takýmito poruchami majú tiež zníženú toleranciu k záťaži, nie sú schopní vzdať sa (odložiť) vlastné uspokojenie. Taktiež nie sú schopní odhadnúť následky svojho konania.

Kognitívne funkcie

Problémové správanie mnohokrát vyplýva i z odlišného spôsobu uvažovania, resp. hodnotenia situácie a interpretácie reakcií iných ľudí. Tieto deti majú problémy správne pochopiť, spracovať informácie a na ich základe plánovať a regulovať svoje správanie. Nerozlišujú sociálne signály svojich komunikačných partnerov, nerozumejú dobre podstate bežných sociálnych situácií, a preto na ne nedokážu adekvátne reagovať. S odchýlkou hodnotenia okolitého sveta a jeho sociálnej zložky – ľudí, súvisí i narušené sebahodnotenie. Môže mať dve varianty : prevaha pocitov nadradenosti a oprávnenosti získavať bez ohľadu na prostriedky rôzne výhody. Alebo sa jedná o pocity

menejcennosti. Pokiaľ dieťa neprijme spoločenské normy, ktoré svojím jednaním porušuje, nemôže byť ani hodnotenie jeho správania celkom štandardné. (Vágnerová, 2012)

Motivácia nežiaduceho správania

Každá ľudská reakcia má určitý dôvod, motív a slúži na uspokojenie určitej potreby. To platí aj pre asociálne správanie. Motívov poznáme hneď niekoľko:

Potreba stimulácie, kedy je nutné potrebné vzrušenie uspokojovať správaním, ktoré sa vymyká štandardu. Stáva sa tak predovšetkým u detí a mladistvých, ktorí nepoznajú iné, prijateľnejšie spôsoby ako sa baviť. Dôvodom nežiaduceho správania je často i nuda.

Potreba citovej istoty a bezpečia, môže byť uspokojovaná náhradným spôsobom. Prostredníctvom svojich skutkov chce dieťa zaujať, upútať pozornosť, viaže sa na nesprávnu autoritu, resp. príslušnosť k asociálnej partii. To mu slúži ako citová náhrada rodiny, partia sa pre neho stáva zázemím, ktoré inde nemá.

Potreba sebarealizácie. Problém dosiahnuť ocenenia a uznania inde, sociálne prijateľnejším spôsobom vedie tieto deti i mladistvých k sebarealizácii nesprávnym smerom. Mnohé činy majú svoj motív v snahe byť pozitívne hodnotený skupinou, získať prestíž a potvrdiť si vlastnú hodnotu. (Vágnerová, 2012)

Podľa Krejčírovej (1997) motívom pre asociálne správanie môže byť aj potreba úniku z ťažkej, niekedy až život ohrozujúcej situácie – „*volanie o pomoc*“. Správanie takéhoto dieťaťa nie je uvedomelé, aj keď sa dieťa chová tak, ako by vedelo, že mu toto jednanie nejako pomôže.

Častým motívom nežiaduceho správania je i *potreba získať materiálne prostriedky*. Dieťa chce vlastniť to, čo by určitým spôsobom potvrdilo jeho prestíž alebo mu umožňovalo žiť požadovaným spôsobom života. (In: Vágnerová, 2012)

V predchádzajúcej časti sme priblížili tri typy klasifikácie porúch správania. Avšak nejednotnosť tejto problematiky a jej začlenenie do viacerých oblastí rôznych vied, či už špeciálnej pedagogiky, pedagogiky, psychológie či kriminológie neumožňuje jednotnosť v terminológii ani kategorizácii týchto porúch.

1.9 Etiológia porúch správania

Na to aby sme mohli riešiť výchovné problémy je nutné zistiť a spoznať príčiny ich vzniku. Až potom môžeme určiť presnú diagnózu a navrhnúť spôsob riešenia situácie. Dispozície vedúce k vzniku porúch správania sú u každého človeka iné. Ovplyvňuje ich viacero činiteľov. Vonkajších i vnútorných, celková osobnosť človeka, ako bio-psycho-sociálneho celku v interakcii jednotlivých činiteľov. (Labáth, 2001)

Všeobecné pravidlá starostlivosti o deti sa dajú vyjadriť troma slovami – starostlivosť – dôslednosť – kontrola. Ktorý z týchto prvkov je najdôležitejší závisí od okolností. Napr.: keď je dieťa choré potrebuje viac starostlivosti, neposlušné dieťa zas pevnejšiu ruku. Pokiaľ sa problémy majú zvládnuť, alebo sa im má predísť mali by byť všetky tri prvky zastúpené v rovnakej miere. (J.Elliott, M. Place, 1998) Zo skúseností vieme, že existuje mnoho faktorov, ktoré pôsobia na dieťa a ovplyvňujú jeho správanie. Ak sa poruchy v správaní u dieťaťa objavia, je potrebné si uvedomiť, že sa môžu stratiť v priebehu života, ale niekedy sa aj negatívne rozvinúť.

1.9.1 Faktory osobnosti

V tomto prípade sa jedná o odchýlky týkajúce sa osobnostného vývoja, spôsobené interakciou základných etiologických faktorov. Tieto sa dajú rozdeliť :

- a) genetická dispozícia** k agresívnemu spôsobu správania a disharmonickému vývoju
- b) oslabenie alebo porucha CNS**, vzniknuté počas vnútromaternicového vývoja, alebo po narodení
- c) úroveň inteligencie** – nie vždy býva nutnou dispozíciou pre vznik poruchy, ale väčšinou takto postihnutí jedinci sa nachádzajú v intelektovom pásme slabšieho priemeru, až podpriemeru v porovnaní s ostatnou populáciou. Nižšie hodnoty inteligencie spôsobujú to, že jedinec nedokáže vhodne posúdiť a správne reagovať na vzniknutú situáciu a tak predvídať následky svojho správania.

Pri pohľade na inklináciu k poruchám správania je možné určiť rizikové faktory, ktoré vedú k pravdepodobnejšiemu vzniku poruchy. Je to predovšetkým: predčasný pôrod, oneskorený vývoj, znížená (podpriemerná inteligencia), temperament, či sociálna

neobratnosť. Naproti tomu pôsobia aj faktory, ktoré môžu oslabiť, zmeniť vplyv rizikových faktorov. Sem môžeme zaradiť: nadpriemernú inteligenciu, sociálnu zdatnosť, dobrý kontakt s vrstovníkmi, cudzími autoritami, ktoré dokážu ovplyvniť školskú úspešnosť. (Hort, 2000)

1.9.2 Vplyv sociálneho prostredia

Druhou skupinou, ktorá môže spôsobiť poruchy správania, je vplyv sociálneho prostredia. Hlavne je to vplyv rodiny a rodinného prostredia. Práve odtiaľto dieťa získava základné sociálne skúsenosti. Pokiaľ však rodina ako taká nefunguje, t.j. neposkytuje dieťaťu dostatok vhodných podnetov, dostatočné zázemie, má to vplyv na vznik nepriaznivých osobnostných charakteristík a následne ku vzniku porúch správania. (Jůva, 2001); (Vágnerová, 1997, I.); (Vágnerová, 1999)

Ďalším sociálnym prostredím, v ktorom sa dieťa najčastejšie pohybuje je škola. Podieľa sa nielen na jeho výchove, formuje aj jeho osobnosť a prispieva aj k jeho celkovému rozvoju. Avšak dieťa, ktoré je v prospechu nie veľmi úspešné, či sa nesprávne adaptovalo na školské prostredie, môže pre neho škola znamenať ohrozenie, alebo naopak môže byť pre neho úplne bezvýznamná.

Nesmieme zabudnúť ani na vplyv vrstovnickej skupiny. Hlavne ak sa jedná o asociálnu skupinu, ktorá býva často príčinou vzniku či zhoršenia porúch správania. Väčšinou sa tak deje pod vplyvom viacerých nepriaznivých faktorov.

Myslíme si totiž, že pokiaľ sú poruchy správania spôsobené na základe genetických faktorov, ale dieťa vyrastá v usporiadanej a milujúcej rodine, ktorá poskytuje dieťaťu potrebné zázemie a ochranu, vplyv „partie“, nie je natoľko výrazný, aby dokázal spôsobiť zmenu osobnostného charakteru. Vyššie spomenuté faktory, by sa dali pokladať za akési rizikové, pre vznik porúch správania, nemusia však sami o sebe znamenať odchýlku v osobnosti dieťaťa. Až pri strete viacerých faktorov môže dôjsť k rozvoju porúch správania. (Průcha, 2002)

1.10 Prevencia výchovných problémov na prvom stupni ZŠ

Pri poruchách správania sa u detí a mladistvých je nutné klásť dôraz na ich prevenciu, t.j. včasné rozpoznanie a nápravu v prvých štádiách ich rozvoja. Ide predovšetkým o psychologické, pedagogické a sociálne pôsobenie. Najdôležitejšia je z dôvodu jej významného vplyvu spolupráca rodiny a školy. Na tento účel môžu slúžiť centrá rannej starostlivosti zamerané na prácu s rodinami s problémovými deťmi, resp. problémovými rodičmi. Počas školskej dochádzky, túto pomoc môžu poskytovať výchovní poradcovia, pedagogickopsychologické centrá či strediská výchovnej starostlivosti. (Vágnerová, 2012)

Pri príprave preventívnej stratégie školy majú byť účastní aj rodičia – veľkým prínosom je, ak sa priamo podieľajú na jej tvorbe, no najdôležitejšie je, ak chápu jej význam, poznajú jej obsah a akceptujú „pravidlá hry“ zakotvené v nej (postup riešenia problémov a vyskytnutých prípadov, opatrenia, možnosti pomoci, tresty). Preto je vhodné, ak škola venuje náležitú pozornosť získavaniu rodičov tým, že ich podrobne informuje o cieľoch a konkrétnych plánoch školy v tejto súvislosti a motivuje ich k spoločnému postupu a zodpovednosti. Dosiahne sa tým vyššia úroveň podpory prevencie zo strany rodičov a efektívne riešenie konkrétnych (vyskytnutých) prípadov podľa vopred im známych postupov. Vždy je užitočné, keď sa na riešení jednotlivých prípadov podieľa zo strany školy viac pracovníkov. Aj spísaný protokol o tom, čo sa stalo, by mal byť podpísaný najmenej dvoma pracovníkmi školy na podporu dôveryhodnosti a snahy školy o korektné riešenie. ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Východiská k príprave školskej preventívnej stratégie - prevencia rizikového správania detí a žiakov* [online]. [cit.2013-12-12]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/documents/metodiky/metodika_prevenicia_rizikoveho_spravania_deti_ziakov.pdf

Práca s problémovými deťmi je zameraná na vytváranie príležitostí pre rôzne aktivity voľného času, organizovanie letných táborov a pod. (Vágnerová, 2012) Túto činnosť môžu realizovať rôzne centrá voľného času, záujmové krúžky, základné umelecké školy a pod. Jednou z možností, ako zmierniť problémové správanie dieťaťa je aj možnosť jeho zaradenia do špeciálnej triedy, kde je väčšia možnosť individuálneho prístupu. Efektivita tejto nápravnej činnosti nie je vždy dostatočne veľká, pretože častou

prekážkou je slabá motivácia rodiny ako aj žiaka samotného. Ak sú výchovné problémy také veľké, že sa nedajú riešiť vyššie uvedenými spôsobmi, nasleduje možnosť represívnych opatrení vo forme ústavnej či ochrannej výchovy, ktorá je nariadená súdom. V súčasnosti je možný i dobrovoľný pobyt, ktorý sa uskutočňuje na žiadosť rodičov, neschopných zvládnuť problémové správanie svojho dieťaťa. V týchto prípadoch sa však počíta s ústretovou spoluprácou rodičov s ústavným zariadením. (Vágnerová, 2012)

2 RODINA AKO PRIMÁRNY VÝCHOVNÝ FAKTOR

„Nemôžeme deti tvoriť podľa svojej vôle. Musíme ich mať a milovať a vychovávať čo najlepšie a inak ich nechať na pokoji.“ Johan Wolfgang Goethe

Na tomto výroku kus veľkej pravdy. Všetci by sme chceli mať múdre, šikovné, poslušné a dobré deti, ktoré nás budú milovať, pomáhať nám, budú nám vďačné za to čo im poskytujeme. Za našu lásku, pochopenie, dobré rady, výchovu i slová kritiky. Je na nás, aby sme im ukázali cestu, podľa nás samozrejme tú najsprávnejšiu, ale je na nich či sa ňou vyberú, alebo sa pokúsia nájsť inú, svoju. Možno sa na nej doudierajú, možno sa budú váľať v prachu, avšak dá im to veľa do života. Akoby sa odrazili od svojho dna, na ktoré museli, alebo chceli spadnúť, aby mohli dosiahnuť čo najvyšší vrchol.

Pre ideálny vývoj dieťaťa musí rodina zabezpečovať jeho základné životné potreby, či už biologické, psychologické, alebo sociálne. Tieto potreby sa počas vývoja dieťaťa neustále menia. Stále však potrebuje dostatok podnetov, vhodnú motiváciu a veľa lásky.

2.1 Rodina ako sociálny útvar

V bežnom povedomí dnešného človeka, je rodina chápaná, ako spoločne žijúca malá skupina ľudí spojená pokrvnými zväzkami a úzkymi citovými väzbami. Rodina súčasnosti je považovaná za inštitucionalizovaný sociálny útvar najmenej troch osôb, medzi ktorými existuje rodičovské, príbuzenské alebo manželské väzby. Základom rodiny vo všetkých spoločnostiach je dyadický pár – muž a žena, t.j. nejaká forma manželstva či partnerstva. Rodina je teda v partnerstve postavená na rozdielnosti pohlaví, ktoré má trvalejší ráz, a na príbuzenstve. (Kraus, Poláčková, 2001)

Ak by sme sa chceli pozrieť na rodinu ako na systémový celok, ktorý je schopný reprodukcie svojich základných podmienok charakterizovali by sme ju nasledovne: dynamický systém, ktorý reprodukuje svoje základné podmienky predovšetkým a hlavne tým, že pôvodný predpoklad svojho vzniku (narodenie dieťaťa) mení na svoj

výsledok, ktorý sa stáva potencionálnym východiskom vzniku ďalšieho, nového systému (novej rodiny) spoločenský subsystém, ktorý zabezpečuje primárne individuálne a celospoločenské záujmy a potreby, prekonávanie a neustálu reprodukciu rozporov medzi individuálnym a spoločenským určuje postavenie rodiny v systéme spoločenských vzťahov. (Provazník et al. IN Kraus, Poláčková, 2001)

štruktúrovaný celok, ktorého zmyslom, účelom a náplňou je utvárať relatívne bezpečný a stabilný priestor a prostredie pre zdieľanie, reprodukciu a produkciu života (Plaňava IN Kraus, Poláčková, 2001)

2.2 Funkcie rodiny

Rodina ako taká plní mnohé funkcie. Zabezpečuje svojich členov hmotne, stará sa o ich zdravie, výživu, kultúrne návyky, vytvára špecifické socializačné a výchovné prostredie pre deti, odovzdáva im kultúrne dedičstvo, vstúpuje im morálne postoje, ovplyvňuje ich, usmerňuje, chráni a podporuje. Rodina plní aj určité úlohy aj vo vzťahu k spoločnosti – je to predovšetkým reprodukcia obyvateľstva, a to reprodukcia biologická i kultúrna. Funkcie rodiny sa v priebehu dejinného vývoja menili. Niektoré funkcie strácajú svoj význam, iné sa pretvárajú či menia a iné sa dokonca strácajú. Napriek tomu sa zachovali dve základné funkcie rodiny: prvotná socializácia detí a emocionálna psychologická stabilizácia osobnosti dospelých (Parsons IN Kraus, Poláčková, 2001)

Biologicko – reprodukčná funkcia rodiny má význam pre spoločnosť ako celok, tak aj pre jedinca, ktorý rodinu tvorí. Pokiaľ má spoločnosť zabezpečiť perspektívy svojho rozvoja, potrebuje stabilnú reprodukčnú základňu. Preto je aj v jej záujme, aby sa rodil taký počet detí, ktorý tieto perspektívy naplní.

Sociálno – ekonomická funkcia spočíva v tom, že členovia rodiny sú zapojení do rozvoja ekonomického systému spoločnosti v rámci výkonu určitého povolania, ale rodina predstavuje aj významného spotrebiteľa, na ktorom je súčasný trh závislý.

Socializačno-výchovná funkcia rodiny sa prejavuje v tom, že rodina ako prvá sociálna skupina, učí dieťa prispôbovať sa sociálnemu životu, osvojovať si základné návyky

a spôsoby správania v spoločnosti. Rodičia by deti a mladistvých mali pripraviť na vstup do praktického života. Dieťa by nemalo zostávať v socializačnom procese pasívnym článkom, malo by uplatňovať svoju vôľu, záujmy, prania. Proces socializácie sa realizuje vždy ako činnosť osobného pôsobenia členmi rodiny navzájom, vrátane kladných i záporných vplyvov a vzorov. *„Vztah mezi rodiči a dětmi se nerozvíjejí v rovině autority a podřízenosti, ale v rovině přátelství. Rozkazování, zakazování, tělesné tresty a další podobné „tradiční“ výchovné metody ustupují do pozadí a jsou nahrazovány výměnou názorů, přesvědčováním, sdělováním stanovisek. Autoritativní rozhodování je nahrazeno diskusí, na níž se podílejí obvykle všichni členové rodiny.“* (Bauerová, Bártová IN Kraus, Poláčková, 2001)

V súčasnosti sa práca otca stále viac prenáša mimo domácnosť, dieťa trávi väčšinu času s matkou, následne matka sústreďuje do svojich rúk viac a viac rozhodnutí – stráži dieťa, trestá ho, odmeňuje za jeho správanie. Dochádza tak k poklesu otcovskej autority a následne jej prenosu na ženu a posilnenie jej vplyvu ženy v domácnosti. Avšak je nutné pripomenúť, že pokles autority otca neznamena, že by v rodine stratil svoju úlohu. Prítomnosť obidvoch rodičov v rodine je nenahradiateľná. Niekedy problémom pri socializačnom procese dieťaťa môže byť situácia, keď obidvaja rodičia sa realizujú predovšetkým vo svojej profesii. S narastajúcou vzdelanosťou, kvalifikovanosťou žien tak pribúda tzv. dvoj kariérových manželstiev. Obidvaja rodičia sú predstaviteľmi možného partnerského vzťahu, ktorý dieťa od prvej chvíle svojho života sleduje a na ktorom sa samé učí tomu, ako taký vzťah vypadá, aké sú pravidlá jeho fungovania. Potom nielen z neho čerpá samé istotu pre svoje prvé kroky v spoločnosti, ale aj samé sa učí riešiť konflikty a napätia v partnerskom alebo inom vzťahu. (Kraus, Poláčková, 2001)

Rodinná socializácia má ďalšiu zaujímavú úlohu: identifikácia vo sfére pohlavia. Deti už od druhého roka života potrebujú tráviť čas s dospelými obidvoch pohlaví. Táto potreba sa zvyšuje keď deti navštevujú výchovné zariadenia s prevažne ženským personálom. Celková situácia s identifikáciou pohlavia sa prehĺbuje ešte u osamelých žien – matiek.

Sociálno – psychologická funkcia je vytváraná prostredníctvom určitej hodnotovej a psychickej atmosféry rodiny. Rodinná komunita vytvára špecifickú sociálnu klímu, v ktorej významnú úlohu zohráva citová zložka, vedomie, že som akceptovaný,

uznávaný, hodnotený. Stály a vrelý citový vzťah má svoj nezanedbateľný význam nielen pre deti, ale prakticky pre všetkých členov, zvlášť pre najstaršiu generáciu. Budovanie a udržiavanie pozitívnej sociálnej klímy je jednou z najdôležitejších ale najťažších úloh rodiny. Narušenie tejto atmosféry môže spôsobiť veľa faktorov: konfliktné situácie v rámci nej, napr. rozvod, generačné rozdiely, partnerské nezhody, závislosti niektorého z členov... Nájst' rovnováhu medzi citom, rozumom a zodpovednosťou v dnešnej dobe nie je jednoduché. (Kraus, Poláčeková, 2001)

Matoušek (1997) ako najťažšie prípady v súvislosti s charakterom sociálno – psychologickéj atmosféry v rodine používa termín „klinické rodiny.“ Sú to rodiny so zanedbávaným, zneužívaným dieťaťom, príp. s dieťaťom mentálne či telesne postihnutým, slobodné matky, rodiny so závislým na drogách, či gamblerstvom.

2.3 Metódy výchovy v rodine

Podľa Rozinajovej (1988) pod pojmom „metódy výchovy“ chápeme cieľavedomé usporiadanie činnosti vychovávateľa – rodiča a vychovávaného – dieťaťa, ktorou sa realizujú výchovné ciele. Metódy rozdeľujeme podľa toho, na ktorú stránku osobnosti pôsobia.

Metódy pôsobiace na intelekt, kde patrí: presvedčovanie, vysvetľovanie, výklad, opakovanie.

Metódy pôsobiace na vôľu: navykanie, cvičenie, pracovná činnosť

Metódy pôsobiace na ciele: povzbudzovanie, trestanie

Určite nikto z nás rodičov, takto svoju výchovu nenazýva, ale každý z rodičov, chce zo svojho potomka vychovať plnohodnotného, mravného, charakterného človeka, ktorý nájde uplatnenie v spoločenskom živote.

Čapek (2008) charakterizuje výchovu v rodine ako skôr intuitívnu (nie však zákonite) s používaním tradičných výchovných metód (napr. presvedčovanie, vysvetľovanie, odmena, trest) predovšetkým však v rodine pôsobia vzory, ktoré majú mimoriadne formujúci účinok na osobnosť vychovávaného, aj keď intenzita vo vzťahu k veku sa mení.

Známy slovenský psychológ Miron Zelina (2004) uvádza nasledovný prehľad delenia metód výchovy.

1. Metóda požiadaviek

Túto metódu využívajú rodičia od útleho veku dieťaťa. Patrí sem napr. dodržiavanie hygienických zásad, spánku, príprava do školy a pod.

2. Metóda presvedčania

Tvorí ju hlavne presvedčenia a názory, ktorými rodičia pôsobia na dieťa a tak pôsobia na jeho rozumovú a citovú stránku osobnosti dieťaťa.

3. Metóda precvičovania

Tkvie v pravidelnom opakovaní činnosti, ktorá utvára zautomatizované činnosti, upevňujú sa návyky a zvyky správania sa.

4. Metóda povzbudzovania

Tento druh metódy je založený na pozitívnej motivácii. Povzbudzovať môžeme rôznymi formami, či už vyjadrením súhlasu, prejavom dôvery.

5. Metóda kladného príkladu, vzoru

Výsledkom tejto metódy je napodobňovanie iných ľudí. Za pomoci tejto metódy si dieťa osvojuje správanie od iných.

6. Metóda hodnotenia

Pod týmto pojmom rozumieme kladné alebo záporné hodnotenie správania alebo konania dieťaťa. Základnými výchovnými prostriedkami sú odmena a trest. Trest i odmena musia byť spravodlivé, primerané činu i veku vychovávaného a taktiež odôvodnené v konkrétnej výchovnej situácii.

Vplyv rodičov na výchovu dieťaťa je rozhodujúcim faktorom pri jeho ďalšom vývine. Pri akejkoľvek metóde výchovy by však ani jeden z rodičov nemal zabúdať na jednu dôležitú vec. Tou je veľa lásky, dôslednosť, trpezlivosť a chápaný prístup. Vedieť si udržať nadhľad na akoukoľvek situáciou, „nevybuchnúť“ hneď. Najskôr rozmýšľať a až potom konať, aby nás to neskôr nemrzelo. To sa však človek musí učiť po celý život a v rôznych životných situáciách, nielen pri výchove dieťaťa.

2.4 Typy rodičovskej výchovy

V súčasnej dobe, ktorá je veľmi rýchla a uponáhľaná rodičia si ani neuvedomujú ako rýchlo im deti – ich potomkovia vyrastú. Výchovu považujú za niečo samozrejmé, čo sa uskutočňuje akoby samo od seba, a až keď sa objaví nejaký vážnejší problém, začnú sa zamýšľať nad tým, kde asi spravili chybu. Chceli by sme preto v nasledujúcich riadkoch poukázať na rôzne typy rodičovskej výchovy.

- **Autoritatívny štýl** – v tejto výchove prevláda snaha rodičov vo všetkom presadzovať svoje názory, bez ohľadu na názor dieťaťa, ktoré sa potom stáva buď pasívnym, alebo agresívnym voči okoliu
- **Nekompromisný štýl** – rodičia kladú prísne požiadavky na dieťa bez výnimiek. Nerešpektujú osobnosť dieťaťa, jeho individualitu. Napr.: chcú aby dieťa navštevovalo elektrotechnickú školu, ale pre jeho zdravý psychický vývin, by bola vhodnejšia iná škola.
- **Brutálny štýl** – sú vlastne bezohľadné výchovné metódy, akékoľvek správanie dieťaťa sa hodnotí vždy negatívne.
- **Liberálny štýl** – tu je dieťa stredobodom pozornosti, ono samé si určuje čo má a čo nemá robiť. Často býva sebecké, povýšenecké, egoistické. Špecifickým príkladom takejto výchovy je tzv. merkantilná(kupecká) výchova, kedy dieťa si prestáva vážiť akékoľvek hodnoty, je neopodstatnene odmeňované a nikdy nie je trestané.
- **Kverulantský štýl** – rodičia prijímajú informácie len zo strany dieťaťa, ktoré sa sústavne na všetko sťažuje a ospravedlňuje ho bez konzultácie s učiteľom (alibizmus rodičov).
- **Demobilizujúci štýl** – rodičia dieťa nepodporujú v štúdiu, ani v aktivitách vo voľnom čase.
- **Demokratický štýl** – táto výchova sa vyznačuje láskou v rodine a k rodine. Prítomné sú prejavy dôvery v konanie dieťaťa. Je dodržiavaná zásada primeranosti.
- **Patologická výchova** – dieťa v rodine je vychovávané rodičom – neurotikom, alkoholikom... Z toho plynie patologické správanie. K takémuto žiakovi treba

pristupovať zvlášť citlivo, pretože aj najmenšia kritika sa vie dotknúť jeho sebavedomia.

- **Laxná výchova** – tu je zreteľný nezáujem rodičov o dieťa. Nedbajú o mravné hodnoty a predpisy, každý sa stará sám o seba. Takéto deti potom majú problém so začlenením sa do akejkoľvek sociálnej skupiny.
- **Repultívna výchova** – tu je možné vidieť zjavné alebo skryté odmietanie dieťaťa, ktoré u rodičov vyvoláva pocit zatrpknutosti voči dieťaťu. Často sa jedná o deti postihnuté, ktoré za to nemôžu. (Gáborová, L., Gáborová, Z., 2007)

V závere tejto kapitoly by som chcela vysloviť svoj názor na to, kto je najdôležitejším článkom vo výchove dieťaťa. Myslím si, že táto úloha prislúcha jednoznačne rodičom. Čas, ktorý venujú svojmu dieťaťu je určite jedným z predpokladov plnohodnotnej výchovy. Práve rodičia sú najdôležitejšími vychovávateľmi. Ďalším predpokladom je dobré spolunažívanie a vzťah rodičov a detí. Spoločné trávenie voľných chvíľ vytvára priestor na nepriamu výchovu a tak deťom umožňuje zbierať vlastné skúsenosti zo života dospelých.

3 ŠKOLA AKO SEKUNDÁRNY VÝCHOVNÝ FAKTOR

V predchádzajúcej kapitole sme spomínali funkcie a metódy výchovy v rodine. Avšak popri rodine, ktorá má najdôležitejšiu úlohu v rámci výchovy dieťaťa a jeho socializácii, vstupujú do života dieťaťa aj ďalšie vplyvy, ktoré sa tak isto významným spôsobom podieľajú na utváraní osobnosti dieťaťa. V našich zemepisných šírkach sú to predovšetkým školy. Keďže je u nás uzákonená povinná školská dochádzka, vplyv školského prostredia na výchovu sa nedá opomenúť. Škola je právom považovaná za miesto prechodu jedinca z rodiny do spoločnosti. (Júva, 2001) Problémom niekedy môže byť situácia, keď je škole pripisovaný väčší výchovný vplyv, aký škola ozaj môže zastávať. Treba si uvedomiť, že vplyv rodiny sa vzhľadom k viacerým vplývajúcim socializačným činiteľom (médiá, vrstovnícke skupiny) mení.

3.1 Definícia školy a jej funkcie

Průcha (2002, s. 390) definuje školu ako „*sociální instituci účelově vytvořenou k realizaci svého základního úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace.*“ V systematickom vyučovaní sú žiakom odovzdávané vedomosti a skúsenosti, ktoré sú nutné k dosiahnutiu vymedzených cieľov a výchovy a vzdelávania. Bůžek (2011) o škole hovorí aj ako o účelovom spoločenstve žiakov, učiteľov a rodičov. Ako spoločenský organizmus škola žije, pracuje a rozvíja sa v kontexte vývoja všetkých svojich príslušníkov. Žiaci vnímajú svoju spolupatričnosť k svojej školskej triede, tak i k spolužiakom a aj k škole. V škole by sa žiaci mali naučiť žiť v spoločenstve, uplatňovať svoje nadanie a vlohy, mali by sa naučiť toto spoločenstvo aktívne budovať a vedieť v ňom vytvárať priestor pre druhého človeka. Každý žiak, či už dievča alebo chlapec dokáže niečo urobiť, v tom by ho škola mala zachytiť a tam na jeho výchove a vzdelávaní i stavať.

Učiteľ v škole nie je preto, aby do dieťaťa vkladal isté idey, alebo aby formoval jeho isté zvyky, ale je tam preto, aby ako člen spoločnosti vyberal vplyvy, ktoré budú dieťa – žiaka ovplyvňovať, a aby ho naučil správne na tieto vplyvy odpovedať. Disciplína školy by mala vychádzať zo života školy, a nie priamo z osoby učiteľa. (Singule, 1991)

Ako sme v druhej kapitole spomínali funkcie rodiny, mali by sme teraz vymenovať a bližšie priblížiť funkcie školy.

- **Funkcia personalizačná** – formuje jedinca k samostatne jednajúcej osobnosti.
- **Funkcia kvalifikačná** – umožňuje vybavenie žiaka potrebnými znalosťami a inými kompetenciami pre výkon určitého povolania.
- **Funkcia socializačná** – je daná tým, že škola v období povinnej školskej dochádzky, pôsobí ako model spoločenského života. Žiak si v škole osvojuje určité spôsoby správania, zdieľa niektoré názory, učí sa hrať rôzne role a vytvára nielen obraz o sebe, ale aj ostatných.
- **Funkcia integračná** – znamená prípravu na neskoršie začlenenie jedinca do verejnej – politického života, a aj právneho života svojej krajiny. (Průcha, 2002)

3.2 Prvý stupeň základnej školy

Vo diplomovej práci sa venujeme výchovným problémom detí na prvom stupni základnej školy. Pre úplnosť problematiky sa nedá nespomenúť jeho stručnú charakteristiku. Prvý stupeň základnej školy tvoria 1. až 4. ročník. Záväzným dokumentom je Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 - primárne vzdelávanie, ktorý vypracoval Štátny pedagogický ústav stanovuje v ňom povinné vyučovacie predmety, ktoré sú začlenené do jednotlivých vzdelávacích oblastí. V rámci svojho školského vzdelávacieho programu si každá škola môže vytvoriť aj vlastný vyučovací predmet (s využitím voľných - disponibilných hodín). Okrem vyučovacích predmetov sú zavedené prierezové témy, ktoré sa prelínajú všetkými vzdelávacími oblasťami.

Vzdelávacie oblasti na prvom stupni základnej školy:

Jazyk a komunikácia

Matematika a práca s informáciami

Príroda a spoločnosť

Človek a hodnoty

Človek a svet práce

Umenie a kultúra

Zdravie a pohyb

V rámci štátneho vzdelávacieho programu je vypracovaný aj rámcový učebný plán, ktorý určuje vyučovacie predmety v danej oblasti, ako aj odporúčanú hodinovú dotáciu. Taktiež určuje:

1. Maximálny počet vyučovacích hodín v týždni pre žiakov prvého a druhého ročníka, ten nesmie byť vyšší ako 23, pre žiakov tretieho a štvrtého ročníka nesmie byť vyšší ako 26.
2. Rozdelenie hodín do ročníkov je v právomoci školy. Pri prestupe žiaka prijímajúca škola zistí, podľa akého školského vzdelávacieho programu sa žiak vzdelával na predchádzajúcej škole a zabezpečí zosúladenie jeho vedomostí, zručností a postojov so svojím vlastným vzdelávacím programom spravidla v priebehu jedného roka.
3. Prvý cudzí jazyk/anglický jazyk ako povinný vyučovací predmet sa budú žiaci učiť nasledovne: žiaci, ktorí si vybrali v predchádzajúcich ročníkoch prvý cudzí jazyk iný ako anglický jazyk, môžu pokračovať vo vzdelávaní vo vybranom cudzom jazyku,
4. Pre ostatných žiakov je prvý cudzí jazyk anglický jazyk. Školy s vyučovaním jazyka národnostných menšín využijú na vyučovanie tohto jazyka voliteľné hodiny.
5. Trieda sa môže deliť v každom predmete na skupiny podľa podmienok školy. Delenie sa uskutočňuje v zmysle vyhlášky MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole.
6. Vyučovacia hodina má 45 minút v tomto rozdelení učebného plánu. Škola si môže zvoliť vlastnú organizáciu vyučovania, napr. vyučovacie bloky.
7. Športové triedy majú zvýšený celkový počet hodín o 12 na predmet športová príprava.
8. Podľa § 19 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov môže škola poskytovať vzdelávanie v rámci primárneho vzdelávania aj v nultom ročníku. Celkový týždenný počet vyučovacích hodín v nultom ročníku je 22. Učebný plán a učebné osnovy pre nultý ročník vypracuje škola podľa potrieb a rozvojových možností konkrétnej skupiny žiakov, vychádzajúc zo štátnych

vzdelávacích programov pre predprimárne a pre primárne vzdelávanie (ISCED 0 a ISCED 1).

9. Voliteľné hodiny použije škola na dotvorenie školského vzdelávacieho programu.
10. Časť z nich môže ponechať ako voliteľné hodiny, v ktorých si žiak alebo jeho zákonný zástupca vyberie predmety z ponuky školy. Voliteľné hodiny je možné využiť na:
 - vyučovacie predmety, ktoré rozširujú a prehlbujú obsah predmetov zaradených do štátneho vzdelávacieho programu.
 - vyučovacie predmety, ktoré si škola sama zvolí a sama si pripraví ich obsah, vrátane predmetov vytvárajúcich profiláciu školy a experimentálne overených inovačných programov zavedených do vyučovacej praxe.
 - vyučovacie predmety, ktorých obsah je doplnením vyučovacieho predmetu pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí nemôžu napredovať v rámci bežných vyučovacích hodín a ktorí postupujú podľa individuálnych výchovno-vzdelávacích programov.
 - špecifické vyučovacie predmety pre žiakov so špeciálnymi – výchovno vzdelávacími potrebami.

3.3 Výchovné opatrenia a intervencia

Problémové správanie žiakov je javom každodenným a každý pedagóg s ním bojuje ako vie, preto by mala byť súčasťou výchovného pôsobenia korekcia výchovných problémov. Niekedy účinnosť týchto postupov znižujú faktory, ktoré škola nemôže ovplyvniť napr. rodinné prostredie. (Záškodná, 1985)

Najčastejším výchovným problémom v škole je nedisciplinovanosť. Nielen na základe toho, ale pravdepodobne preto, že sa s ňou učiteľ stretáva priamo pri výuke, figuruje aj medzi najčastejšie riešiacimi sa výchovnými problémami. Vzhľadom k tomu, že príčiny nedisciplinovanosti sú rôzne, aj spôsoby riešenia učiteľom by mali byť rôzne. Represívne opatrenia nefungujú tak dokonale ako stratégie preventívne, a to nielen z dôvodu, že reagujú na už vzniknutú situáciu, ale hlavne preto, že môžu na žiaka vplývať ako psychický nátlak a pod jeho vplyvom môže žiak zaujať obranné stanovisko,

ktoré ďalej vyvoláva nežiaduce dôsledky ako sú protiútok, útek zo školy a pod. . (Kalhous, Obst, 2002)

Možnosti výchovnej intervencie učiteľa sú v podmienkach základnej školy obmedzené. V prípade menej závažných priestupkov môže učiteľ zasiahnuť sám, a obmedziť tak ďalšie nepriaznivé dôsledky u žiaka. U závažnejších a rozvinutých porúch správania sú pre ich vyriešenie nutné nielen učiteľove kompetencie, ale aj spolupráca rodiny, školy, pedagogicko – psychologickej poradne, pretože riešenie takýchto problémov spočíva v širších spoločenských súvislostiach. . (Jůva, 2001)

Aby bolo riešenie výchovných problémov úplné, bolo by nutné najskôr zistiť presnú príčinu problémového správania a potom ju odstrániť. Preto by mal predovšetkým triedny učiteľ úzko spolupracovať s výchovným poradcom. (Pokorná, 2001)

Škola má možnosť zhodnotiť a písomne vyjadriť žiakove správanie prostredníctvom oficiálneho dokumentu, ktorým je hodnotenie správania žiaka na vysvedčení. Hodnotí sa štyrmi stupňami.

Stupeň 1 (veľmi dobré)

Žiak dodržiava pravidlá správania a ustanovenia školského poriadku a len ojedinele sa dopúšťa menej závažných previnení.

Stupeň 2 (uspokojivé)

Žiak porušuje jednotlivé pravidlá školského poriadku, je prístupný výchovnému pôsobeniu a usiluje sa svoje chyby napraviť.

Stupeň 3 (menej uspokojivé)

Žiak závažne porušuje pravidlá správania a školský poriadok alebo sa dopúšťa ďalších previnení.

Stupeň 4 (neuspokojivé)

Žiak sústavne porušuje pravidlá správania a školský poriadok, zámerne narúša korektné vzťahy medzi spolužiakmi a závažnými previneniami ohrozuje ostatných žiakov a zamestnancov školy.

Za porušenie školského poriadku môže škola udeliť žiakovi disciplinárne opatrenie podľa jeho závažnosti. Každá škola má podrobne stanovené kritériá hodnotiace stupeň závažnosti porušenia školského poriadku. Ich postupnosť je:

1. Napomenutie triedneho učiteľa
2. Pokarhanie triedneho učiteľa
3. Napomenutie riaditeľa školy
4. Pokarhanie riaditeľa školy
5. Znížená známka zo správania

Jednotlivé prípady sú posudzované individuálne. Postupnosť pri udeľovaní opatrení, by mala byť dodržaná, avšak pokiaľ sa jedná o veľmi závažné porušenie školského poriadku, môže sa táto postupnosť vynechať.

4 EMPIRICKÁ ČASŤ

4.1 Projekt výskumného problému

Aké sú najčastejšie výchovné problémy na prvom stupni ZŠ? Čo má najväčší vplyv na ich vzniku? V ktorej triede prvého stupňa ZŠ sa výchovné problémy objavujú najčastejšie? Aká je spolupráca rodiny a školy pri riešení výchovných problémov?

4.2 Ciele výskumu

Cieľom diplomovej práce bolo zistiť výskyt jednotlivých druhov výchovných problémov na prvom stupni ZŠ. Zároveň sme stanovili niekoľko čiastkových cieľov, ktoré s mapovaním a riešením výchovných problémov úzko súvisia. Jedná sa o tieto ciele:

- Zistiť údaje o respondentoch – výchovných poradcov – vek, pohlavie, dĺžka praxe.
- Zistiť či existuje súvislosť medzi pohlavím žiakov a výskytom výchovných problémov
- Zistiť či existuje súvislosť medzi vekom žiakov a výskytom výchovných problémov
- Zistiť či existuje súvislosť medzi prospechom žiakov a výskytom výchovných problémov
- Zistiť či existuje súvislosť medzi výskytom výchovných problémov a miestom kde sa škola nachádza
- Zistiť, ktoré sú najčastejšie výchovné problémy na prvom stupni ZŠ
- Zistiť spôsoby riešenia vybraných druhov výchovných problémov na prvom stupni ZŠ
- Zistiť aká je spolupráca rodiny a školy pri riešení výchovných problémov
- Zistiť čo má podľa pedagógov najväčší podiel na vzniku výchovných problémov

4.3 Hypotézy

H1: Predpokladáme, že výchovné problémy sa vyskytujú menej často v ZŠ, ktoré sa nachádzajú na vidieku ako v meste.

H2: Predpokladáme, že výchovné problémy sa častejšie vyskytujú u chlapcov ako u dievčat.

H3: Predpokladáme, že na vzniku výchovných problémov sa viac podieľa nevhodné rodinné prostredie ako školské prostredie.

H4: Predpokladáme, že najčastejším výchovným problémom 1. stupňa ZŠ je skôr nedisciplinovanosť, ako šikanovanie.

H5: Predpokladáme, že výchovné problémy sa častejšie objavujú u žiakov štvrtého ročníka ako u žiakov mladších ročníkov ZŠ.

4.4 Výskumné techniky

Výskum, ktorý je súčasťou diplomovej práce bol prevedený na základe dotazníkového šetrenia. Jedná sa o metódu, ktorá umožňuje hromadne získavať informácie, pomocou vopred pripravených, písomne zadaných otázok, na ktoré sa odpovedá tiež písomne. Dotazník bol adresovaný riaditeľom škôl. resp. výchovným poradcom, ktorí najčastejšie riešia výchovné problémy. Pozostával z 15 otázok. Prostredníctvom nich sme chceli zistiť názory pedagógov na príčiny vzniku výchovných problémov, aké sú najčastejšie výchovné problémy, u koho sa častejšie vyskytujú, či sú výchovné problémy častejšie na vidieckych, alebo mestských školách, v čom vidia pedagógovia možnosti prevencie. Zozbierané informácie sú spracované do prehľadných tabuliek a grafov a zobrazujú zistené skutočnosti.

4.5 Charakteristika sledovaného súboru

Dotazník bol adresovaný výchovným poradcom 1. stupňa päťdesiatich ZŠ, z celej Slovenskej republiky podľa náhodného výberu. Odpovede naň som získala z 38 škôl. Tieto školy navštevovalo spolu 966 žiakov, z toho 503 dievčat a 463 chlapcov.

4.6 Interpretácia výsledkov výskumu

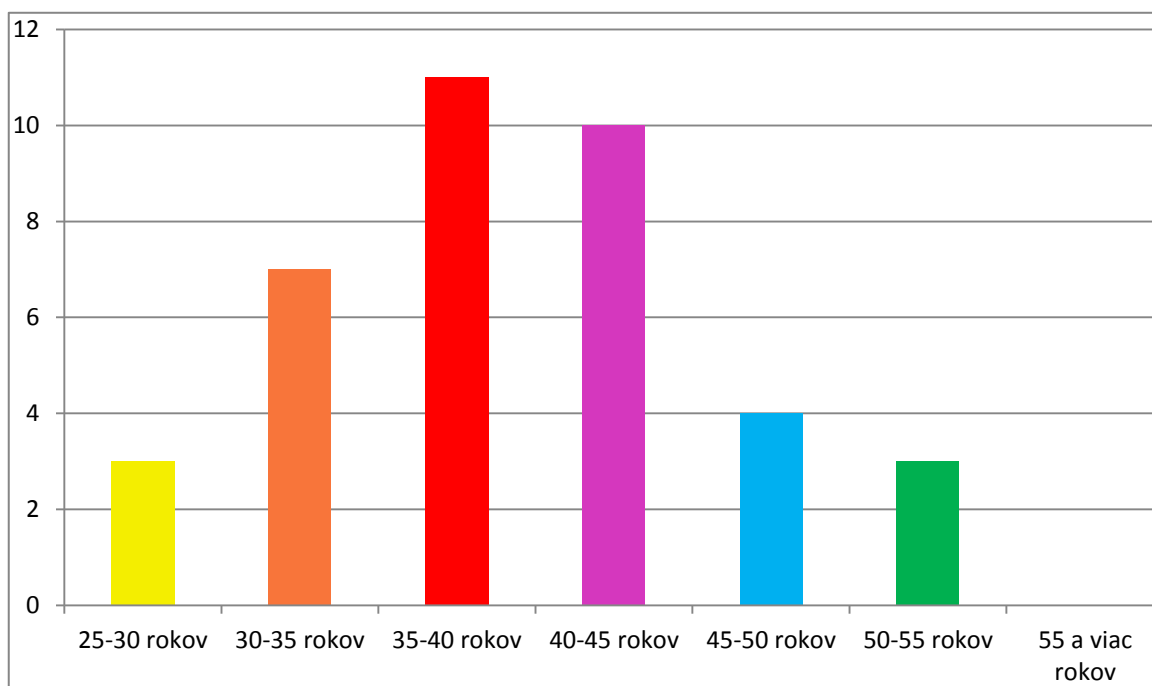
Na základe výskumných cieľov, ktoré sme stanovili v kapitole 4.2, sme získané informácie spracovali do prehľadných tabuliek a grafov. V prvých troch otázkach dotazníka sme sa zamerali na zistenie údajov o respondentoch dotazníka, teda na osobnosť výchovného poradcu. Zaujímal nás ich vek, pohlavie a tiež dĺžka praxe v školstve. Získané údaje sú znázornené v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Základné údaje o respondentoch

Pohlavie	žena	38
	muž	0
Vek		
25 – 30 rokov		3
30 – 35 rokov		7
35 – 40 rokov		11
40 – 45 rokov		10
45 – 50 rokov		4
50 – 55 rokov		3
55 a viac rokov		0
Počet rokov praxe		
do 5 rokov		3
5 – 10 rokov		8
10 – 15 rokov		9
15 – 20 rokov		8
20 – 25 rokov		3
25 – 30 rokov		4
30 rokov a viac		3

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 1a: Vekové zloženie respondentiek

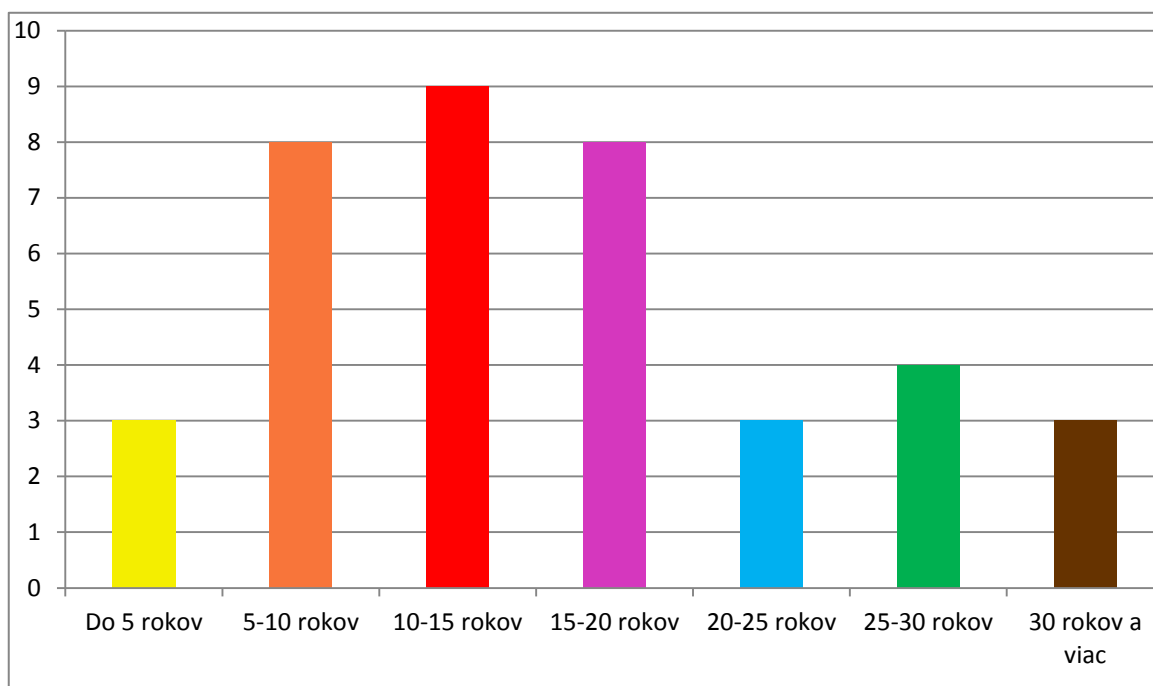


Zdroj: autorka práce, 2013

Z uvedenej tabuľky 1 nám vyplýva, že funkciu výchovného poradcu na prvom stupni ZŠ zastáva 100% žien, t.j. 38.

Ako demonštruje graf 1a a tabuľka 1 najviac respondentiek - 11, t. j. 29% je vo veku 35 – 40 rokov, 10 - 26% odpovedajúcich na dotazník je vo veku 40 – 45 rokov, 7 výchovných poradkýň – 18%, má vek 30 – 35 rokov. Vek štyroch respondentiek je 40 – 45 rokov a predstavujú 11% zo všetkých odpovedajúcich. Rovnaké percentuálne zastúpenie po 8% majú i respondentky vo veku 25 – 30 rokov a 50 – 55 rokov. Účastníčky prieskumu, ktorých vek dosiahol hranicu 55 rokov, už funkciu výchovného poradcu na 1. stupni ZŠ nevykonávajú.

Graf 1b: Dĺžka praxe respondentiek



Zdroj: autorka práce, 2013

Ďalšou informáciou, ktorú nám tabuľka č. 1 a graf 1b poskytuje je dĺžka praxe pedagógov. Menej ako 5 rokov praxe mali 3 respondentky výskumu t. j. 8%, rovnaký počet odpovedajúcich (3) je s 20 – 25 ročnou praxou a aj viac ako 30 ročnou praxou v školstve. Počet odpovedí – 8, t.j. 21 % má prax od 5 – 10 rokov aj 15 – 20 rokov. U štyroch výchovných poradkýň (11%) je dĺžka praxe 25 – 30 rokov. Najväčší podiel odpovedajúcich – 9, (23%) vo výskume mali pedagogičky, ktorých dĺžka praxe je 10 – 15 rokov praxe.

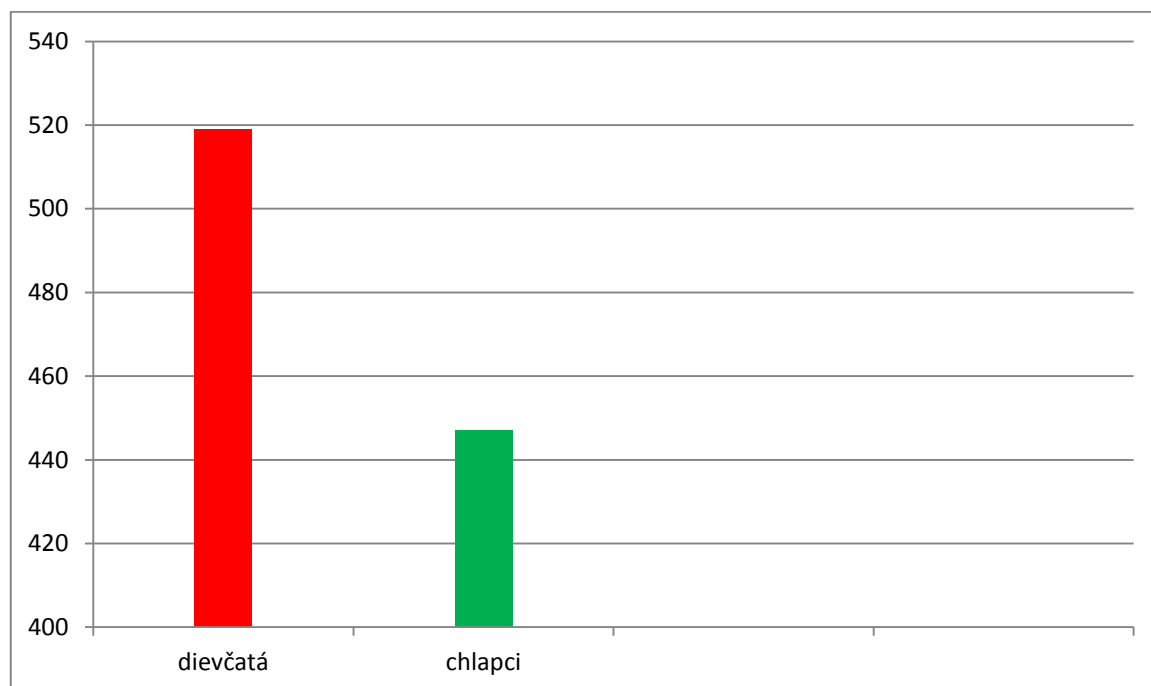
Otázka 4 má dve časti. Prvá časť smerovala k zisteniu koľko žiakov (chlapcov i dievčat) navštevuje sledované školy. Druhá časť otázky sa týkala lokalizácie školy.

Tabuľka 2: Celkové zloženie výskumnej vzorky podľa pohlavia

Počet žiakov	dievčatá	chlapci
966	519	447
Počet žiakov %	dievčatá	chlapci
100	54	46

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 2: Celkové zloženie výskumnej vzorky podľa pohlavia



Zdroj: autorka práce, 2013

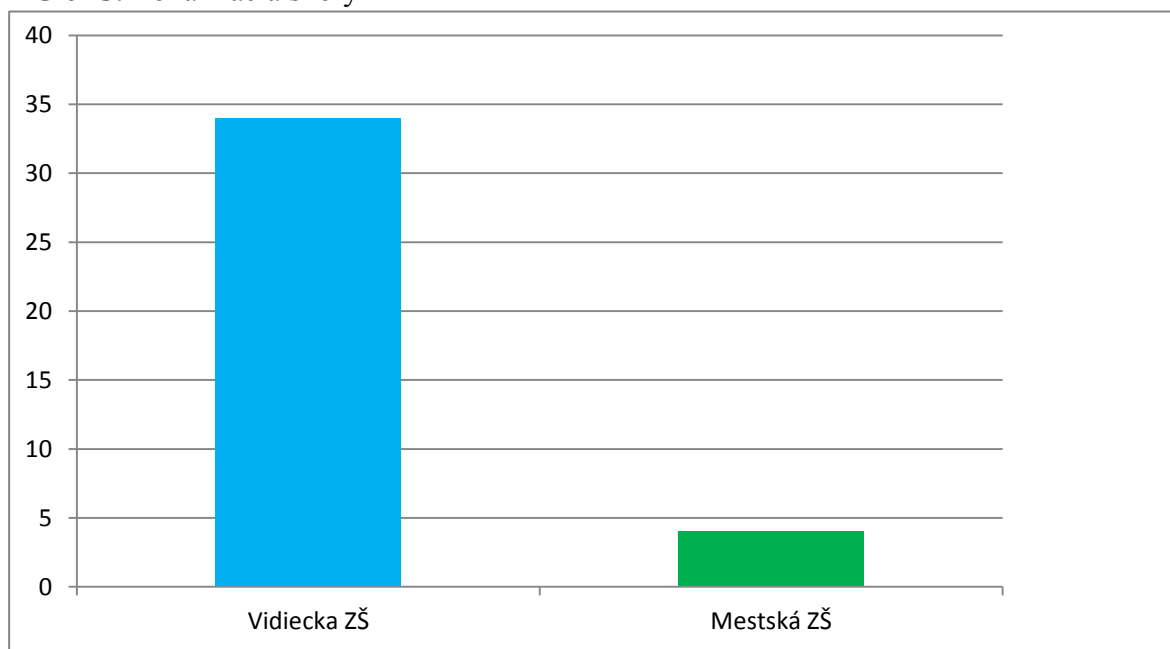
Z tabuľky 2 a grafu 2 vyplýva, že skúmané školy navštevuje 519 dievčat, čo predstavuje 54% a 447 chlapcov – 46%.

Tabuľka 3: Lokalizácia školy

Lokalizácia školy	Celkový počet	Počet všetkých žiakov	dievčatá	chlapci
Vidiek, dedinská ZŠ	34	619	333	286
Mesto, mestská ZŠ	4	347	186	161

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 3: Lokalizácia školy



Zdroj: autorka práce, 2013

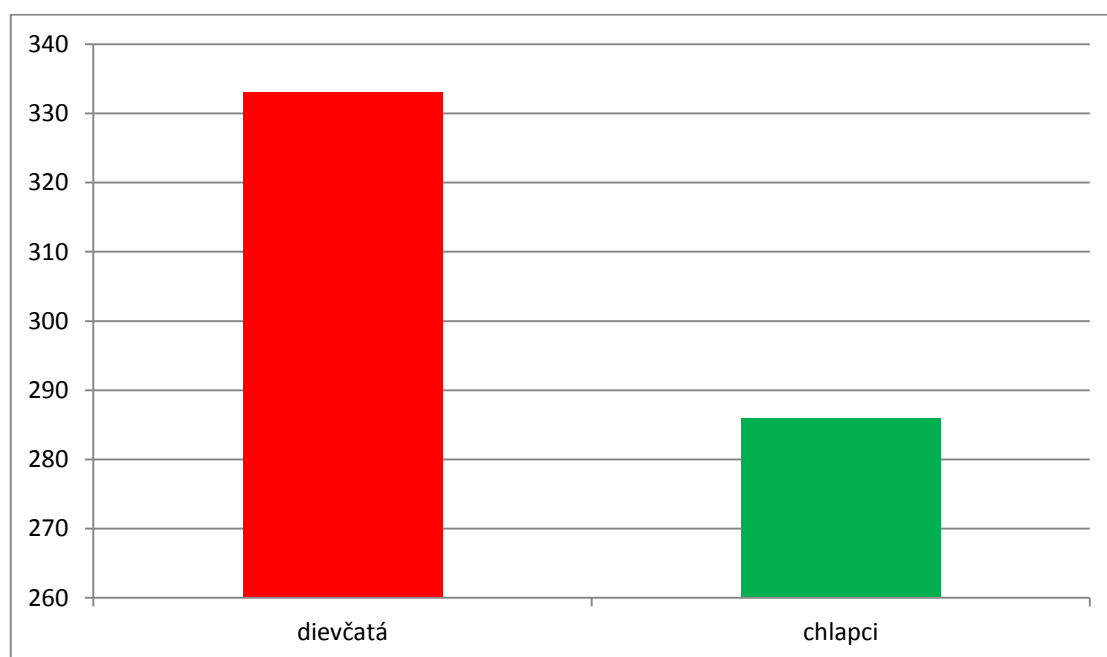
Z celkového počtu 38 skúmaných škôl, sa 34 t.j. 89% nachádza na vidieku, dedine a navštevuje ich 619 žiakov. Mestské školy v skúmanom súbore sú 4 a predstavujú 11% .

Tabuľka 4a: Počet žiakov navštevujúcich vidiecke ZŠ podľa pohlavia

Počet žiakov	celkom	dievčatá	chlapci
	619	333	286
Počet žiakov %	100	54	46

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 4a: Počet žiakov navštevujúcich vidiecke ZŠ podľa pohlavia



Zdroj: autorka práce, 2013

Z uvedeného grafu vyplýva zloženie žiakov vidieckych škôl podľa pohlavia.

Školy navštevuje 333 dievčat (54%) a 286 chlapcov (46%).

Tabuľka 4b: Počet žiakov navštevujúcich mestské ZŠ podľa pohlavia

Počet žiakov	celkom	dievčatá	chlapci
	347	186	161
Počet žiakov %	100	54	46

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 4b: Počet žiakov navštevujúcich mestské ZŠ podľa pohlavia



Zdroj: autorka práce, 2013

Mestské školy navštevuje spolu 347 žiakov, z toho 186 (54%) dievčat a 161 (46%) chlapcov.

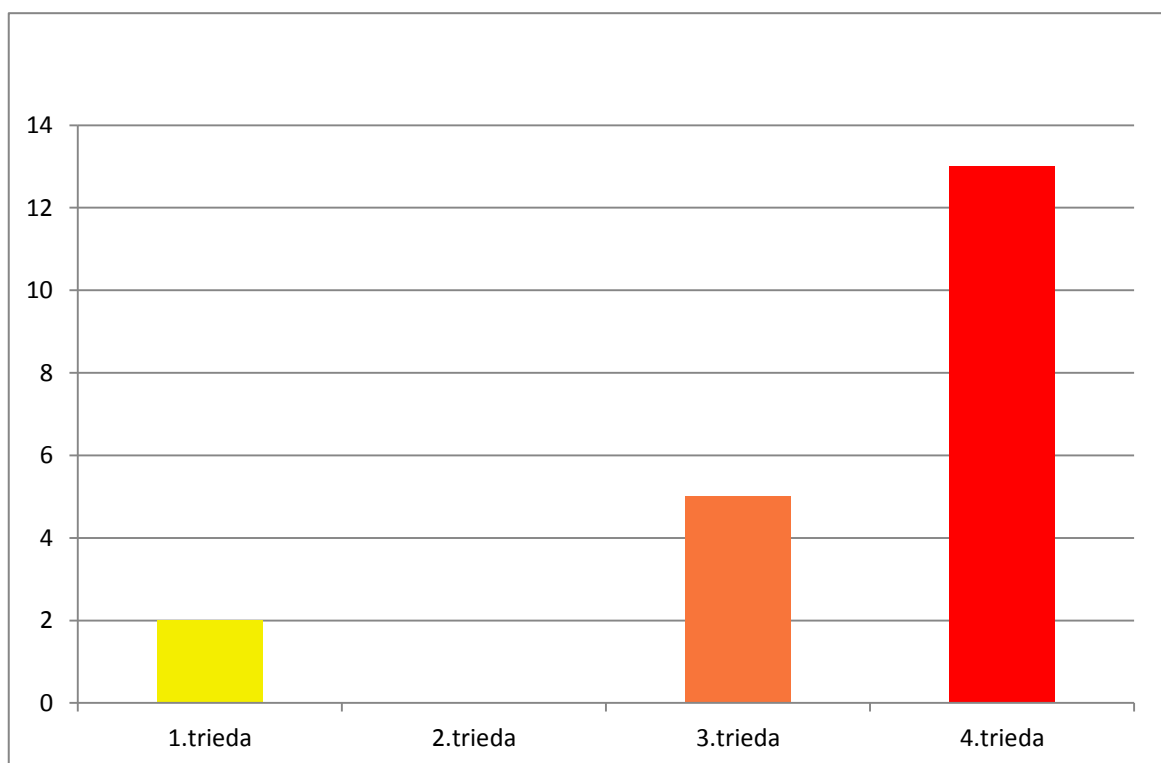
V základných školách napriek tomu, že ich navštevuje rozdielny počet žiakov, sa vyskytla vzácna percentuálna zhoda medzi počtom chlapcov navštevujúcich vidiecke a mestské ZŠ, ako aj počtom dievčat navštevujúcich tieto školy.

Tabuľka 5: Výskyt výchovných problémov v jednotlivých triedach

Trieda	1.	2.	3.	4.
Počet odpovedí	2	0	5	31
Počet odpovedí %	5	0	13	82

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 5: Výskyt výchovných problémov v jednotlivých triedach



Zdroj: autorka práce, 2013

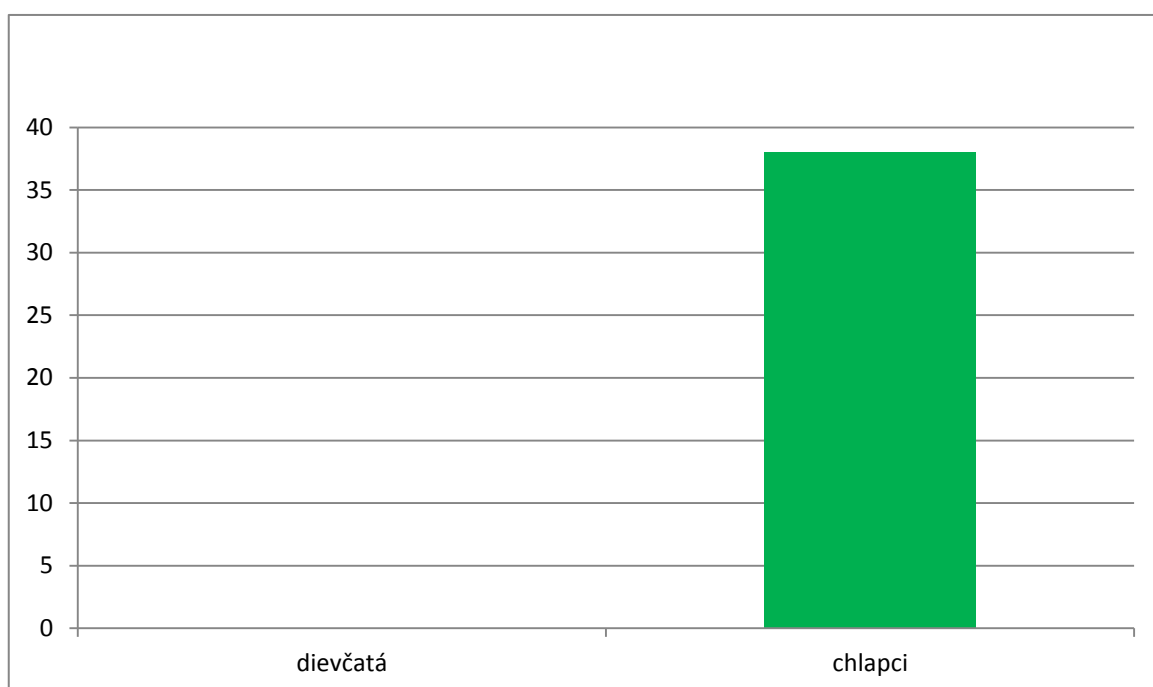
Otázka 5 sa týkala výskytu výchovných problémov v jednotlivých triedach prvého stupňa ZŠ. Až 31 (82%) respondentiek si myslí, že výchovné problémy sa najčastejšie vyskytujú v štvrtej triede. Ďalších 5 (13%) uviedlo, že sú najčastejšie v tretej triede, 2 odpovedajúce (5%) si myslia, že je to v prvej triede. V druhej triede sa výchovné problémy nevyskytujú. Uvedené zistenia sú znázornené v tabuľke 4 a grafe 4.

Tabuľka 6: Výskyt výchovných problémov podľa pohlavia

Žiaci	dievčatá	chlapci
Počet	0	38
Počet %	0	100

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 6: Výskyt výchovných problémov podľa pohlavia



Zdroj: autorka práce, 2013

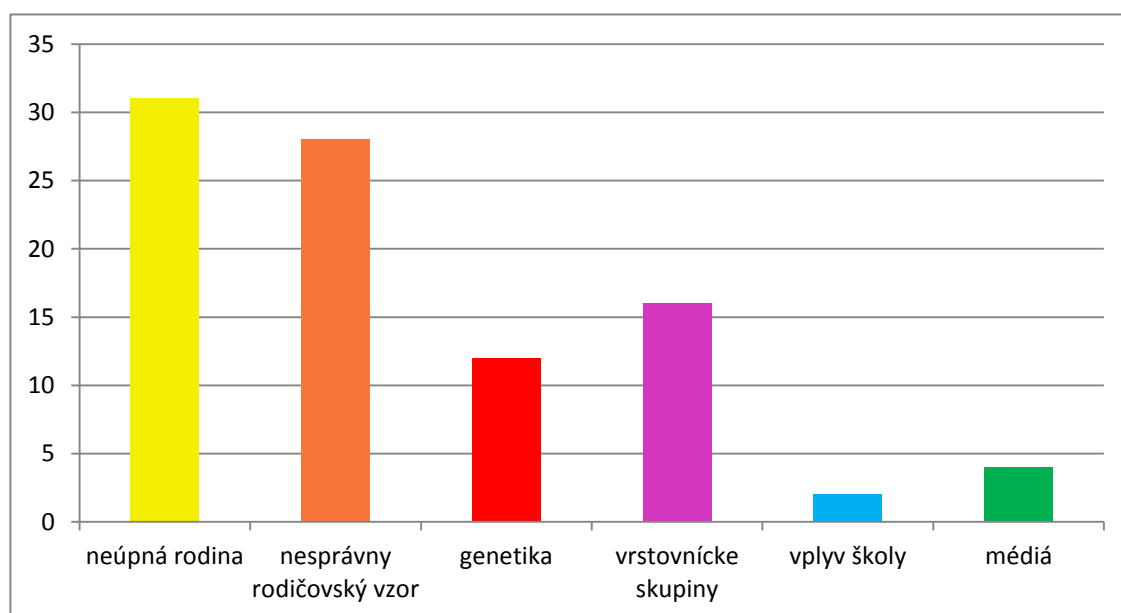
Otázka 6 smerovala k zisteniu názoru výchovných poradkýň u koho sa výchovné problémy vyskytujú častejšie vzhľadom k pohlaviu. Všetky opýtané 38 – 100%, sa zhodli na tom, že výchovné problémy sú častejšie u chlapcov.

Tabuľka 7: Príčiny výchovných problémov

Príčiny	neúplná rodina	nesprávny rodičovský vzor	genetika	vrstovnícke skupiny	vplyv školy	médiá
Počet odpovedí	31	28	12	16	2	4
Počet odpovedí %	82%	74%	32%	42%	5%	11%

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 7: Príčiny výchovných problémov



Zdroj: autorka práce, 2013

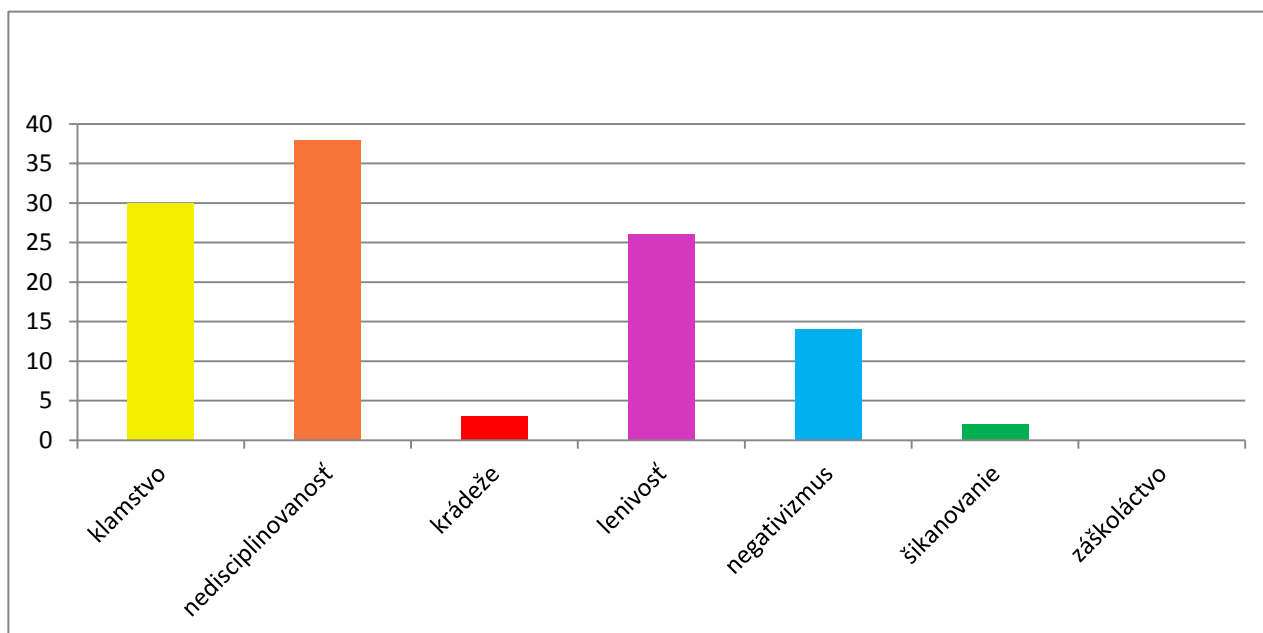
Otázka 7 zisťovala, ktorá z uvedených možností má najväčší vplyv na vznik výchovných problémov. Z uvedených možností bolo možné označiť viacero odpovedí. Za hlavnú príčinu pokladá 31 odpovedajúcich - 82% neúplnú rodinu. 28 (74%) z nich si myslí, že je to nesprávny rodičovský vzor. A 42%, teda 16 opýtaných, udáva ako dôvod výchovných problémov vplyv vrstovníckych skupín a 32%, t.j. 12 odpovedajúcich označilo za príčinu týchto problémov genetické predispozície. Najmenší vplyv na vznik výchovných problémov má škola, to potvrdilo len 5 % respondentiek, t. j. 2.

Tabuľka 8: Druhy výchovných problémov

Druh	klamstvo	nedisciplinovanosť	krádeže	lenivosť	záškoláctvo	negatívni zmus	šikanovanie
Počet odpovedí	30	38	3	26	0	14	2
Počet odpovedí %	79%	100%	7%	68%	0%	37%	5%

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 8: Druhy výchovných problémov



Zdroj: autorka práce, 2013

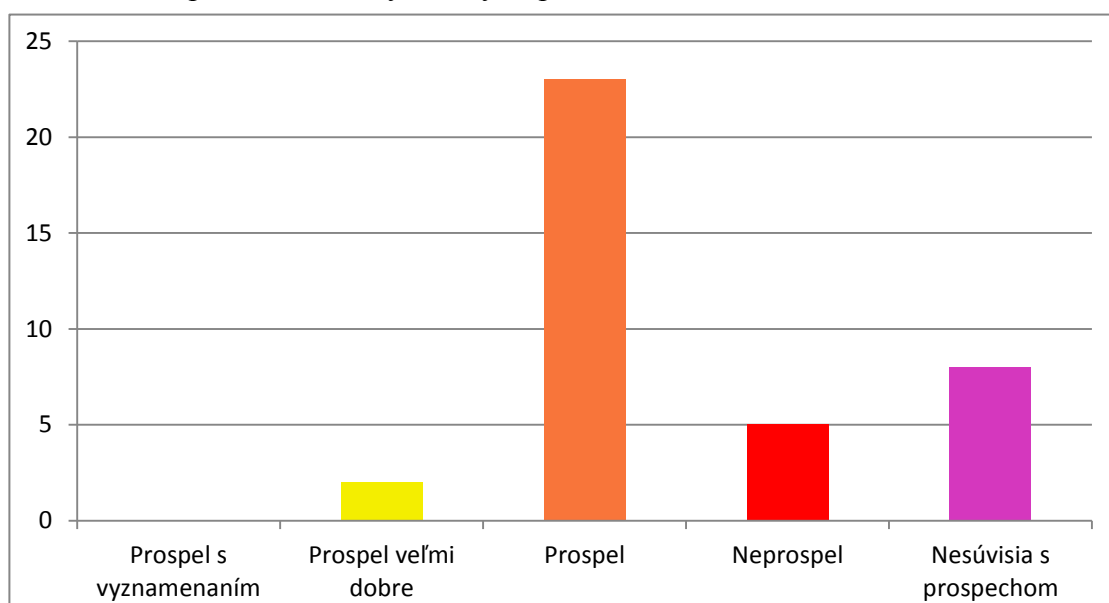
Otázkou 8 sme sa pýtali, ktoré výchovné problémy sú najčastejšie prítomné na prvom stupni ZŠ. Na výber bolo 7 možností a bolo možné označiť viacero z nich. Za najrozšírenejší problém 100% odpovedajúcich (38) označilo nedisciplinovanosť, 30 (79%) z nich uviedlo klamstvo. Pomerne častým problémom je lenivosť žiakov, čo označilo 26 (68%) respondentiek, a negativizmus – 14 t.j. 37%. Potešiteľným môže byť, fakt, že krádeže sa v našom prieskume vyskytujú len v 3 prípadoch t.j. 7% a šikanovanie len v 2, čo predstavuje 5% z celkového počtu odpovedajúcich. Záškoláctvo sa na prvom stupni ZŠ podľa nášho výskumu nevyskytuje vôbec.

Tabuľka 9: Prospech žiakov s výchovnými problémami

Prospech	počet odpovedí	počet odpovedí %
Prospol s vyznamenaním	0	0%
Prospol veľmi dobre	2	5%
Prospol	23	61%
Neprospol	5	13%
Nesúvisia s prospechom	8	21%

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 9: Prospech žiakov s výchovnými problémami



Zdroj: autorka práce, 2013

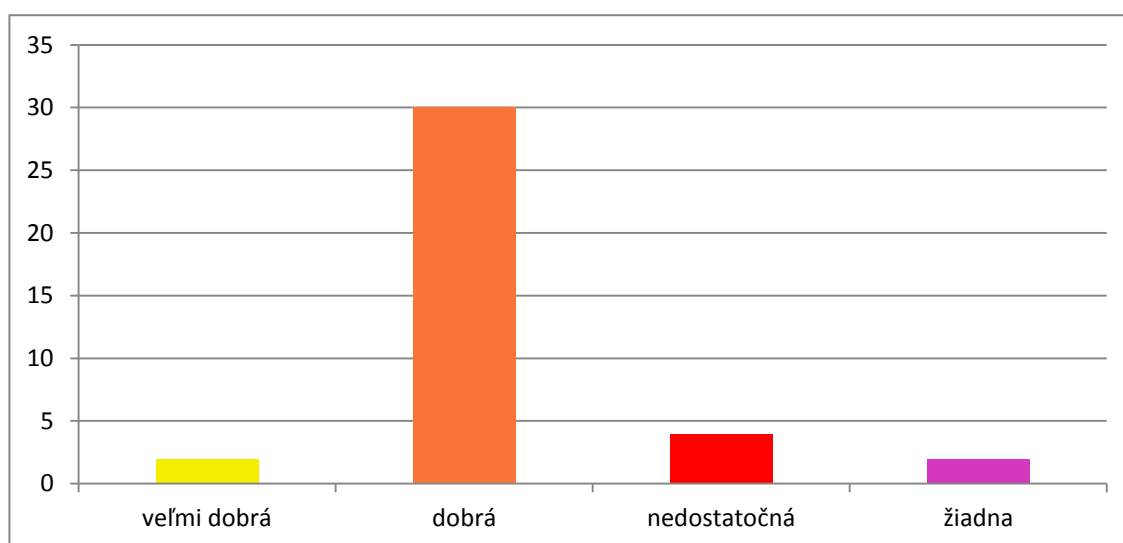
Otázka 9 sa týkala vzťahu medzi prospechom žiakov a výchovnými problémami. Chceli sme zistiť, či sa tieto problémy vyskytujú len u žiakov s horším prospechom, alebo naopak lepším, prípadne či s prospechom vôbec nesúvisia. Podľa názorov respondentiek, ktoré v našom výskume odpovedali sme zistili uvedené skutočnosti. U žiakov, ktorí majú výborný prospech – s vyznamenaním, sa výchovné problémy nevyskytujú vôbec. Žiaci, ktorí majú prospech veľmi dobrý majú podľa 2 odpovedajúcich (5 %) výchovné problémy. Najčastejší výskyt výchovných problémov sa objavuje u žiakov priemerných, aspoň tak odpovedalo 23 výchovných poradkýň, t.j. 61% . Niektoré z opýtaných si myslia, že výchovné problémy s prospechom vôbec nesúvisia – 8 – 21%.

Tabuľka 10: Spolupráca rodiny a školy

Spolupráca	počet odpovedí	počet odpovedí %
Veľmi dobrá	2	5%
Dobrá	30	79%
Nedostatočná	4	11%
Žiadna	2	5%

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 10 : Spolupráca rodiny a školy



Zdroj: autorka práce, 2013

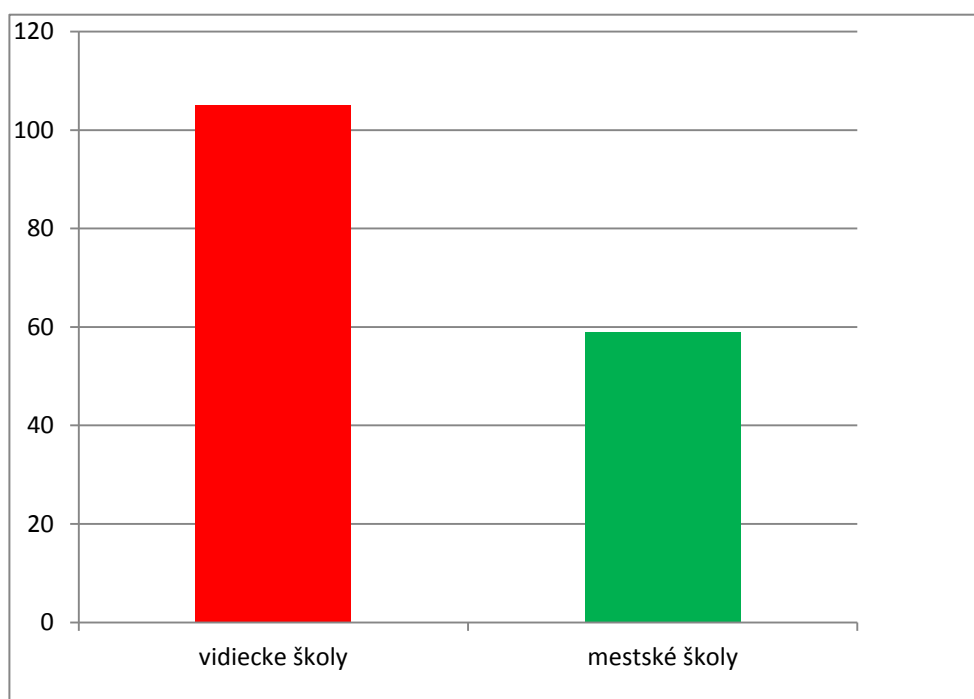
Otázka 10 chcela zistiť aká je spolupráca rodiny a školy u žiakov s výchovnými problémami. Z uvedených možností, 2 respondentky, t.j. 5% uviedli veľmi dobrú spoluprácu, rodičia sa často zaujímajú o svoje deti, chcú riešiť problémy. Najviac odpovedí 30 (79%) bolo, že spolupráca rodiny a školy je dobrá. Rodičia pri predvolaní do školy sú ochotní problémy riešiť, nie sú dôslední vo výchove, žiaka veľmi nekontrolujú. 4 odpovedajúce (11%) udávajú nedostatočnú spoluprácu medzi rodičmi a školou – rodičia až po niekoľkých avízach triedneho učiteľa, prípadne riaditeľa navštívia školu a problémy si často neprípúšťajú, alebo ich zľahčujú. Niektorí rodičia dokonca nijako nespolupracujú so školou, ako uviedli 2 (5%) respondentky nášho výskumu, vôbec ich nezaujíma správanie ich dieťaťa ani s tým súvisiace problémy, ktoré sa objavujú v škole či mimo nej.

Tabuľka 11: Počet udelených výchovných opatrení v 1. štvrťroku 2013 šk. r. 2013/2014

Druh školy	vidiecke školy	mestské školy
Počet žiakov	619	347
Počet opatrení	123	59
Počet opatrení %	20%	17%

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 11: Počet udelených výchovných opatrení v 1. štvrťroku šk. r. 2013/2014



Zdroj: autorka práce, 2013

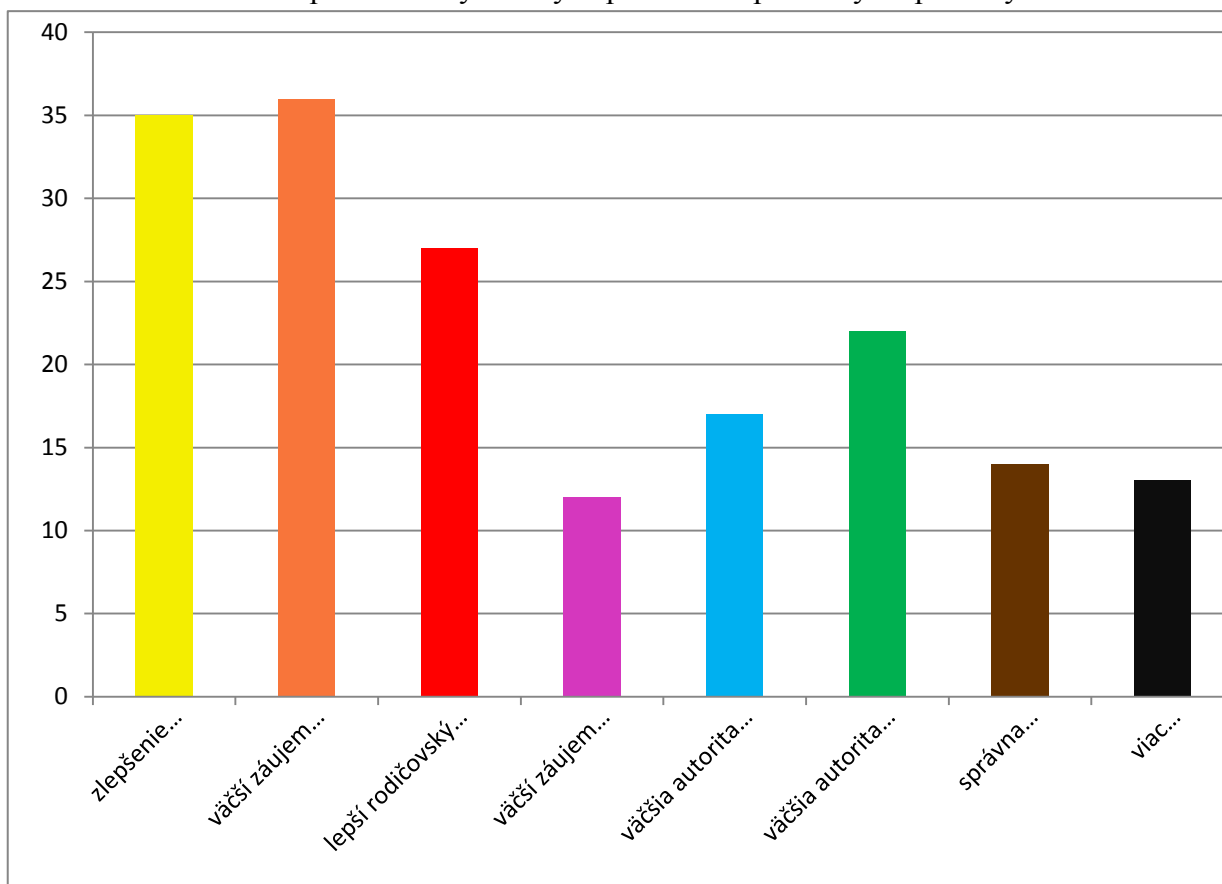
Otázkou 11 sme sa zaujímali o počet udelených výchovných opatrení v 1. štvrťroku školského roka 2013/2014. Nebolo určené o aký druh výchovného opatrenia sa jedná, teda či je to napomenutie, pokarhanie triednym učiteľom, riaditeľom školy, alebo znížená známka zo správania. Chceli sme zistiť celkový počet opatrení. Ako demonštruje tabuľka č. 11 na vidieckych školách, pri počte žiakov 619, bolo udelených 123 výchovných opatrení, čo predstavuje 20%. V mestských školách, ktoré navštevuje 347 žiakov, bolo udelených 59 opatrení, t.j. 17% z celkového počtu žiakov.

Tabuľka 12: Možnosti prevencie výchovných problémov podľa vých. poradkýň

Možnosti	Počet odpovedí	Počet odpovedí %
Zlepšenie spolupráce rodiny a školy	35	92%
Väčší záujem rodičov o dieťa	36	95%
Lepší rodičovský vzor	27	71%
Väčší záujem učiteľa o žiaka	12	32%
Väčšia autorita učiteľa	17	45%
Väčšia autorita rodiča	22	58%
Správna motivácia k lepšiemu správaniu	14	37%
Viac spoločných akcií rodičov a školy	13	34%

Zdroj: autorka práce, 2013

Graf 12: Možnosti prevencie výchovných problémov podľa vých. poradkýň



Zdroj: autorka práce, 2013

Otázkou 12 sme chceli zistiť v čom vidia pedagogičky prevenciu výchovných problémov. Z uvedených možností bolo možné označiť viaceré. Až 95% respondentiek má názor, že by rodičia mali prejavovať väčší záujem o dieťa, 92% si myslí, že by bolo nutné zlepšiť spoluprácu rodiny a školy, 71% vidí možnosť v lepšom rodičovskom vzore, 58% vo väčšej autorite rodiča, 45% vo väčšej autorite učiteľa, 37% z výchovných poradkýň vidí možnosť v správnej motivácii žiaka k lepšiemu správaniu a 34% tvrdí, že prevencia spočíva v uskutočňovaní viacerých spoločných akcií rodiny a školy. Len 32% si myslí, že možnosti prevencie súvisia i s väčším záujmom učiteľa o žiaka.

4.7 Závěry šetření

Na základě spracovaného výskumu bolo získaných veľa informácií, prostredníctvom ktorých je možné potvrdiť alebo vyvrátiť stanovené hypotézy. Celkový počet hypotéz bol päť, štyri z nich sa potvrdili, jedna bola vyvrátená.

H1: Predpokladáme, že výchovné problémy sa vyskytujú menej často v ZŠ, ktoré sa nachádzajú na vidieku ako v meste.

Spracovaním údajov z výskumného šetrenia sme zistili, že neexistuje vzťah medzi výskytom výchovných problémov a lokalizáciou školy, ktorú žiak navštevuje. Vidiecke školy, aj keď majú veľakrát menší počet žiakov, bojujú s výchovnými problémami tak isto aj mestské školy. Pri našom šetrení, vidiecke školy navštevovalo 619 žiakov a v prvom štvrtroku školského roka 2013/2014 bolo udelených 123 opatrení, to znamená 20%. Naproti tomu mestské školy navštevovalo 347 žiakov a bolo im udelených 59 opatrení, t.j. 17%. Nezistovali sme presné kritériá na udelenie jednotlivých opatrení a preto sa mohlo stať, že niektoré prehrešky, problémy sa na niektorých školách riešili ako závažné priestupky na iných školách tomu tak nemuselo byť. Záleží od individuálneho postoja učiteľa, riaditeľa školy, ktorí daný priestupok, rieši.

Na záver teda môžeme skonštatovať, že **hypotéza č. 1 sa nepotvrdila.**

H2: Predpokladáme, že výchovné problémy sa častejšie vyskytujú u chlapcov ako u dievčat.

Výskumom sme zisťovali výskyt výchovných problémov vo vzťahu k pohlaviu. Z celkového počtu 38 odpovedajúcich si všetkých 100% myslí, že jednoznačne výchovne problémovitejším pohlavím sú chlapci.

Tým bola potvrdená aj hypotéza č. 2.

H3: Predpokladáme, že na vzniku výchovných problémov sa viac podieľa nevhodné rodinné prostredie ako školské prostredie.

Prostredníctvom výskumu sme chceli zistiť čo má, podľa našich respondentiek, najväčší vplyv na vznik výchovných problémov. Zistili sme, že za hlavnú príčinu pokladajú neúplnosť rodiny - 82%. U 74% je to nesprávny rodičovský vzor, 42% si myslí, že je príčinou problémov vplyv vrstovníckych skupín, 32% respondentiek uviedlo genetické predispozície. Predpoklad, že školské prostredie je na príčine výchovných problémov potvrdilo len 5 % odpovedajúcich.

Na základe týchto skutočností, si dovoľíme tvrdiť, že hypotéza č. 3 bola potvrdená.

H4: Predpokladáme , že najčastejším výchovným problémom 1. stupňa ZŠ je skôr nedisciplinovanosť, ako šikanovanie.

V dotazníku adresovanom výchovným poradcom sme zisťovali aj výskyt jednotlivých druhov výchovných problémov na školách. Za najrozšírenejší problém 100% odpovedajúcich označilo nedisciplinovanosť, 79% z nich uviedlo klamstvo. Častým problémom je lenivosť žiakov, čo označilo 68% respondentiek, a negativizmus – 37%. Krádeže a šikanovanie predstavujú len malé percento výchovných problémov a záškoláctvo sa nevyskytlo vôbec.

Hypotéza č. 4 bola potvrdená.

H5: Predpokladáme, že výchovné problémy sa častejšie objavujú u žiakov štvrtého ročníka ako u žiakov mladších ročníkov ZŠ.

Podľa výskumného šetrenia sme zistili, že výchovné problémy sa podľa 82% respondentiek vyskytujú najčastejšie v 4. triede prvého stupňa ZŠ. 13% si myslí, že je to v 3. triede a len 5% tvrdí, že je to v 1. triede.

Hypotéza č.5 bola potvrdená.

ZÁVER

V diplomovej práci sme sa zaoberali témou výchovných problémov na prvom stupni ZŠ. Táto téma je pre každého učiteľa bez ohľadu na vek, aprobáciu, či miesto jeho pôsobenia stále aktuálna. Výchovné problémy tu boli, sú a budú. Ich charakter či rozsah súvisí s vekom žiakov, ich vzťahom k učiteľom, škole, spolužiakom, rodičom a dá sa povedať, že i celej spoločnosti. Hľadať príčiny ich vzniku je neľahká a aj časovo náročná úloha. Môžeme vidieť určitú súvislosť vo vplyve v sociálneho, ekonomického, kultúrneho prostredia.

V teoretickej časti práce sme sa pokúsili zobrazit' psychicky i sociálne podmienené poruchy správania, najčastejšie výchovné problémy, ktoré sa vyskytujú na prvom stupni ZŠ. Zaujímali sme sa aj o prevenciu týchto problémov, či možnosti ich riešenia. Zisťovali sme ako môže rodina, ako primárny výchovný činiteľ, či škola ako sekundárny výchovný činiteľ ovplyvniť osobnosť dieťaťa a tým predchádzať problémom, prípadne vzniknuté problémy riešiť.

Praktická časť bola spojená s plnením výskumných cieľov. Priniesla zaujímavé informácie, ktoré umožnili potvrdenie vytýčených hypotéz. Všetky výskumné ciele, či už hlavné, alebo čiastkové boli splnené. Informácie potrebné pre výskum boli poskytnuté učiteľkami – výchovnými poradkyňami, ktoré sa najčastejšie zaoberajú práve riešením výchovných problémov žiakov na školách.

Vzhľadom k tomu, že už v súčasnosti sa aj ja zaoberám touto problematikou, zaujímalo ma ako výchovné problémy a s nimi súvisiace otázky riešia ostatní pedagógovia. Zarážajúcim pre mňa bol fakt, že väčšina učiteľov vidí hlavnú príčinu výchovných problémov v neúplnosti rodiny, prípadne v zlom rodičovskom vzore. Každý z nás chce vychovať so svojho potomka dobrého a slušného človeka, ktorý bude plnohodnotným členom našej spoločnosti. Ako k tomu však dospieť je už v záujme každého jednotlivca, rodiča. Záleží na každom rodičovi, či bude vstúpiť svojim deťom základné princípy slušnosti, zodpovednosti a lásky a on sám im pôjde príkladom, alebo nechá výchovu na samotné dieťa, školu, ulicu alebo kamarátov. Nemôže sa potom ale čudovať, že dieťa nenapĺňa jeho očakávania, nádeje, spôsobuje množstvo problémov nielen sebe, ale aj ľuďom vo svojom okolí.

Riešenie výchovných problémov v školách je vec veľmi zložitá a niekedy je nutné dobre poznať žiaka samotného, jeho osobnosť, rodinné zázemie, vzťah k ostatným žiakom. Záleží na každom pedagógovi, aký postoj zaujme k vzniknutým problémom, ako ich chce riešiť. Nedá sa všetkých žiakov „hádzat“ do jedného vreca“. Aj spomedzi tých, ktorí nemajú najvhodnejšie rodinné zázemie, či správny rodičovský vzor môže vyrásť človek, ktorý toho v živote veľa dokáže. A naopak tie deti, ktorých rodičia „hýčkajú“, majú dostatok všetkého a rodičia chcú pre nich len to najlepšie, akoby pohľadali tým všetkým a vydajú sa svojou vlastnou cestou, ktorá nie je vždy správna.

Budúcnosť stojí na deťoch, a nech sú už hodnoty a ciele dnešnej dynamickej doby akékoľvek, výchova a vzdelanie by malo byť účinným a flexibilným nástrojom, reagujúcim na aktuálne potreby vo svete plnom negatívnych javov.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ELLIOTT, J., PLACE, M. *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada Publishing, 2002.
ISBN 80-247-0182-0.
- GÁBOROVÁ, Ľ., GÁBOROVÁ, Z., *Človek v sociálnom kontexte*. Prešov: Lana, 2007.
ISBN 80-969053-8-4.
- HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portal, 2000. ISBN 80-7178-472-9.
- JŮVA, V. a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portal, 2002.
ISBN 80-7178-253-X.
- KAPITÁNOVÁ, D., *Človek človeku človekom – metodická príručka proti šikanovaniu*, 2008.
- KOLLÁRIK, T.: *Sociálna psychológia*. SPN, Bratislava 1992. ISBN 80-08-01828-3.
- KOLÁŘ, M., *Skrytý svět šikanování. Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vyd. Praha: Portal, 1997. ISBN 80-7178-123-1.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001.
ISBN 80-7315-004-2.
- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portal, 2003.
ISBN 80-7178-945-3.
- LABATH, V. a kol. *Riziková mládež*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001.
ISBN 80-85850-66-4.
- LANGER, S. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné)*. 1. vyd. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900254-5-5.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991.
ISBN 80-04-24523-9.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 08 – 011 – 86.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.
ISBN 80-85931-65-6.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portal, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 2. vyd. Praha: Portal, 2002. 488 s.

ISBN 80 -7178-631-4.

ŘÍČAN, P, KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. Dětská klinická psychologie. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1995. ISBN 80-7169-168-2.

SINGULE, F. Americká pragmatická pedagogika. Praha: SPN, 1991.

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8. I.

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie školního dítěte. 1 vyd. Praha: Karolinum, 1997.

ISBN 80-7184-487-X. II.

VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. vyd. Praha: Portal, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky. 1. vyd. Praha: Portal, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

ZÁŠKODNÁ, H. Psychopatologie a speciální pedagogika pro první stupeň ZŠ a výchovné poradce. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 1985.

Zoznam použitých internetových zdrojov:

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Štátny vzdelávací program*. [on line]. 2011. Dostupné z : <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SR. *Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy*. [on line]. 2011. Dostupné z : https://www.google.sk/search?q=hodnotenie+spr%C3%A1vania+na+z%C5%A1&oq=hodnotenie+&aqs=chrome.1.69i57j69i59j69i60l3j0&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8#

Zoznam ostatných zdrojov:

Vychovávateľ. Bratislava: Edukacio, 2011, č.1-2. ISSN 0139 - 6919.

ZOZNAM OBRÁZKOV, GRAFOV A TABULIEK

Zoznam grafov:

Graf 1a: Vekové zloženie respondentiek	50
Graf 1b: Dĺžka praxe respondentiek	51
Graf 2: Celkové zloženie výskumnej vzorky podľa pohlavia	52
Graf 3: Lokalizácia školy	53
Graf 4a: Počet žiakov navštevujúcich vidiecke ZŠ podľa pohlavia	54
Graf 4b: Počet žiakov navštevujúcich mestské ZŠ podľa pohlavia	55
Graf 5: Výskyt výchovných problémov v jednotlivých triedach	56
Graf 6: Výskyt výchovných problémov podľa pohlavia	57
Graf 7: Príčiny výchovných problémov.....	58
Graf 8: Druhy výchovných problémov.....	59
Graf 9: Prospech žiakov s výchovnými problémami.....	60
Graf 10 : Spolupráca rodiny a školy	61
Graf 11: Počet udelených výchovných opatrení v 1. štvrtroku šk. r. 2013/2014	62
Graf 12: Možnosti prevencie výchovných problémov podľa vých. poradkyní	63

Zoznam tabuliek:

Tabuľka 1: Základné údaje o respondentoch	49
Tabuľka 2: Celkové zloženie výskumnej vzorky podľa pohlavia	52
Tabuľka 3: Lokalizácia školy.....	53
Tabuľka 4a: Počet žiakov navštevujúcich vidiecke ZŠ podľa pohlavia	54
Tabuľka 4b: Počet žiakov navštevujúcich mestské ZŠ podľa pohlavia.....	55
Tabuľka 5: Výskyt výchovných problémov v jednotlivých triedach	56
Tabuľka 6: Výskyt výchovných problémov podľa pohlavia	57
Tabuľka 7: Príčiny výchovných problémov	58
Tabuľka 8: Druhy výchovných problémov.....	59
Tabuľka 9: Prospech žiakov s výchovnými problémami.....	60
Tabuľka 10 : Spolupráca rodiny a školy	61
Tabuľka 11: Počet udelených výchovných opatrení v 1. štvrtroku šk. r. 2013/2014	62
Tabuľka 12: Možnosti prevencie výchovných problémov podľa vých. poradkyní	63

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A – sprievodný list k dotazníku..... I

Príloha B - Dotazník II

PRÍLOHY

Príloha A – sprievodný list k dotazníku

Dana Vrbenská, Dúbrava 174, 032 12, kontakt: vrbenska.d@zoznam.sk

Vážený pán riaditeľ, pani riaditeľka,

Univerzita Jana Amosa Komenského, katedra špeciálnej pedagogiky Praha, robí výskum týkajúci sa žiakov s výchovnými problémami na 1. stupni ZŠ, preto sa na Vás obraciam s prosbou o doručenie tohto mailu Vaším kolegom - výchovným poradcom, ktorí riešia takéto problémy. Chcela by som ich poprosiť o vyplnenie dotazníka pre moju záverečnú diplomovú prácu. Jeho vyplnenie im nezaberie viac ako 10 minút. Všetky údaje poskytnuté v dotazníku budú anonymné a nebudú nijako zneužívané.

Za ochotu a spoluprácu Vám ďakujem.

Dana Vrbenská, študentka UJAK Praha

V Dúbrave 3.12.2013

PS: Dotazník je dostupný na nasledovnom linku:

<http://www.surveio.com/survey/d/R9A7P6X4G2W6K9H3U>

Príloha A – Dotazník

1. Aké je Vaše pohlavie?

žena

muž

2. Aký je Váš vek?

25 – 30 rokov

30 – 35 rokov

35 – 40 rokov

40 – 45 rokov

45 – 50 rokov

50 - 55 rokov

55 a viac rokov

3. Aká je dĺžka Vašej praxe v školstve?

do 5 rokov

5 – 10 rokov

10 – 15 rokov

15 – 20 rokov

20 – 25 rokov

25 – 30 rokov

30 rokov a viac

4. A) Kde sa nachádza škola v ktorej pracujete?

na vidieku

v meste

B) Koľko žiakov navštevuje 1. stupeň Vašej školy?

(zvlášť chlapcov i dievčat)

5. V ktorej triede, sa podľa Vás najčastejšie vyskytujú výchovné problémy?

V 1. triede

V 2. triede

V 3. triede

V 4. triede

6. U koho sa podľa Vás, častejšie prejavujú výchovné problémy?

u chlapcov

u dievčat

7. Myslíte si, že najčastejším príčinami výchovných problémov môže byť:

(je možné označiť viacero odpovedí)

- **neúplná rodina**
- **nesprávny rodičovský vzor**
- **genetika**
- **vplyv vrstovníckych skupín**
- **vplyv školy**
- **vplyv médií**
-

8. S akými druhmi výchovných problémov sa najčastejšie stretávate vo svojej praxi? (je možné označiť viacero odpovedí)

- **klamstvo**
- **nedisciplinovanosť**
- **lenivosť**
- **krádeže**
- **záškoláctvo**
- **negativizmus**
- **šikanovanie**

9. Najčastejšie sa výchovné problémy, podľa Vás prejavujú u detí s prospechom:

- **prospel s vyznamenaním**
- **prospel veľmi dobre**
- **prospel**
- **neprospel**
- **vôbec s prospechom nesúvisia**

10. Myslíte si, že spolupráca medzi rodinou žiaka s výchovnými problémami a školy je :

- veľmi dobrá – rodičia sa zaujímajú sa svoje dieťa, pravidelne sa o neho informujú, plnia si rodičovské povinnosti
- dobrá – rodičia chodia na rodičovské združenia, chcú riešiť problémy, nie sú však dôslední vo výchove, dieťa príliš nekontrolujú
- nedostatočná – rodičia školu navštívia až po niekoľkých upozorneniach triedneho učiteľa, riaditeľa školy, problémy s dieťaťom zľahčujú, prípadne ich nepripúšťajú
- žiadna – vôbec sa o svoje dieťa nezaujímajú

11. Koľko výchovných opatrení ste udelili vo Vašej škole v 1. štvrtroku školského roka 2013/2014? (napomenutia, pokarhania triednym učiteľom, riaditeľom školy, znížená známka zo správania)

12. Z uvedených možností vyberte, tie o ktorých si myslíte, že by mohli pôsobiť preventívne na vznik výchovných problémov:

- zlepšenie spolupráce rodiny a školy
- väčší záujem rodičov o dieťa
- lepší rodičovský vzor
- väčší záujem učiteľa o žiaka
- väčšia autorita učiteľa
- väčšia autorita rodiča
- správna motivácia k lepšiemu správaniu
- viac spoločných akcií rodičov a školy

13. Akým spôsobom riešite problémy s nedisciplinovanosťou žiakov vo Vašej škole?

14. Akým spôsobom riešite krádeže medzi žiakmi vo Vašej škole?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Dana Vrbenská

Obor: špeciálna pedagogika - učiteľstvo

Forma štúdia: kombinované štúdium

Názov práce: Výhovné problémy detí na 1. Stupni ZŠ

Rok: 2014

Počet strán textu bez príloh: 60

Celkový počet strán príloh: 4

Počet titulov slovenských použitých zdrojov: 3

Počet titulov českých použitých zdrojov : 21

Počet internetových zdrojov: 2

Počet ostatných zdrojov: 1

Vedúca práce: PaedDr. Viola Rašinová