

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra Speciální pedagogiky

## **Poruchy chování žáků na základní škole**

Bakalářská práce

Autor:	Ilona Nováková
Studijní program:	Speciální pedagogika
Studijní obor:	Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce:	Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Hradec Králové

2014

**Univerzita Hradec Králové**  
Pedagogická fakulta

**Zadání bakalářské práce**

<b>Autor:</b>	<b>Ilona Nováková</b>
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Výchovná práce ve speciálních zařízeních
<b>Název závěrečné práce:</b>	<b>Poruchy chování žáků základní školy</b>
Název závěrečné práce AJ:	Conduct disorders of primary school pupils

**Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zabývá poruchami chování žáků na základní škole. Teoretická část je zaměřena na základní charakteristiky poruch chování a jejich příčiny, ADHD, sociálně patologické jevy v období dětství a dospívání, faktory sociálně patologických jevů, výchovné přístupy, disharmonický vývoj osobnosti, komplexní péči. Praktická část zjišťuje dotazníkovým šetřením výskyt poruch chování žáků 6. Základní školy v Mladé Boleslavi, specifika osobnosti žáka, jeho vzdělávání, spolupráci školy a rodiny. Klíčová slova: etopedie, poruchy chování, ADHD

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	12. 2. 2013
Datum odevzdání závěrečné práce:	

## **Anotace**

NOVÁKOVÁ, Ilona. *Poruchy chování žáků na základní škole*.  
Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2014.  
71 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá poruchami chování žáků na základní škole.

Teoretická část je zaměřena na základní charakteristiky poruch chování a jejich příčiny, ADHD, sociálně patologické jevy v období dětství a dospívání, faktory sociálně patologických jevů, výchovné přístupy, disharmonický vývoj osobnosti, komplexní péči.

Praktická část zjišťuje dotazníkovým šetřením výskyt poruch chování žáků 6. Základní školy v Mladé Boleslavi, specifika osobnosti žáka, jeho vzdělávání, spolupráci školy a rodiny.

Klíčová slova: etopedie, poruchy chování, ADHD

### **Annotation**

NOVÁKOVÁ, Ilona. *Conduct disorders of primary school pupils*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2014, 71 pp. Bachelor Degree Thesis.

This thesis deals with behavioral problems of elementary school students.

The theoretical part is focused on the basic characteristics of behavioral disorders and their causes, ADHD, social pathology in childhood and adolescence, factors of socio-pathological phenomena, educational approaches, dissonant personality development, comprehensive care.

The practical part of the questionnaire detects the occurrence of behavioral disorders pupils 6th Primary schools in Mladá Boleslav, specifics pupil's personality, his education, cooperation between school and family.

Keywords: emotional disturbances, behavior disorders, ADHD

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum..... Podpis studenta:.....

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucí bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

**Poděkování:**

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní Mgr. Radce Skorunkové, Ph.D. za odborné vedení méj bakalářské práce, za přínosnou spolupráci a vlídný lidský přístup, který měla při společných konzultacích během mého studia. Děkuji též všem ostatním pedagogům za jejich výklad a předávané zkušenosti.

## **OBSAH**

<b>Úvod .....</b>	<b>10</b>
<b>Teoretická část.....</b>	<b>12</b>
<b>1 Charakteristika pojmů.....</b>	<b>12</b>
1.1 Etopedie .....	12
1.2 Chování.....	13
1.3 Poruchy chování.....	13
1.3.1 ADHD, ADD .....	15
1.4 Žák s problémy v chování.....	16
1.5 Žák s poruchami chování.....	16
<b>2 Klasifikace poruch chování.....</b>	<b>18</b>
2.1 Sociální klasifikace poruch chování.....	18
2.1.1 Disociální poruchy chování .....	18
2.1.2 Asociální poruchy chování .....	19
2.1.3 Antisociální poruchy chování .....	20
2.2 Školská klasifikace poruch chování .....	21
<b>3 Sociálně patologické jevy v dětství a dospívání.....</b>	<b>22</b>
3.1 Faktory podílející se na rozvoji sociálně patologických jevů .....	24
3.1.1 Disharmonický vývoj osobnosti .....	28
<b>4 Komplexní systém péče s výchovnými přístupy .....</b>	<b>29</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>34</b>
<b>5 Charakteristika místa výzkumného šetření.....</b>	<b>34</b>
<b>6 Cíle a předpoklady .....</b>	<b>36</b>
6.1 Vymezení cílů praktické části.....	36
6.2 Stanovené předpoklady .....	36
<b>7 Metoda výzkumu .....</b>	<b>37</b>
<b>8 Výzkumné šetření.....</b>	<b>38</b>
<b>9 Analýza výsledků šetření.....</b>	<b>39</b>
<b>10 Diskuse .....</b>	<b>60</b>



Závěr .....	63
Shrnutí .....	66
Seznam použité literatury .....	68
Přílohy .....	71
Příloha č. 1: Dotazník	
Příloha č. 2 : Kazuistika	

# ÚVOD

Motto: „*Mimo společnost nedochází k utváření člověka jako lidské osobnosti*“.

*Václav Příhoda*

Pro bakalářskou práci jsem si zvolila téma, které se zabývá poruchami chování žáků na základní škole. Tato oblast mě zaujala v rámci mého zaměstnání vychovatelky na základní škole. K tématu práce mě přivedly děti, s kterými pracuji. Jsou to žáci zejména prvního stupně. V rámci školní výuky a školních aktivit jsem v kontaktu i s žáky vyšších ročníků. Poruchy chování u těchto žáků mění formu projevů. Nekázeň, lhaní, vzdorovitost a zlozvyky, které jsou typické pro žáky prvního stupně, u žáků druhého stupně mívají formu záškoláctví, drobných krádeží, kyberšikany.

V současnosti přicházejí do školy silné ročníky. S vyšším počtem dětí ve třídě začíná stoupat i procento dětí s problémy v chování. Současný uspěchaný svět nese s sebou i nevhodnou výchovu s nedostatkem podpory a porozumění nejbližších a přináší nejistoty při řešení náročných životních situací. Hmotné zajištění rodiny a s tím související zaměstnání rodičů přivádí dítě v časných ranních hodinách do školní družiny. Následná výuka a další pobyt ve školní družině klade na dítě, které je ve školním prostředí často i deset hodin, vysoké nároky.

Unavené dítě se tak dostává do konfliktu s okolím. Každé dítě je osobnost, nese si svoji genetickou výbavu, má osvojené chování ze své rodiny i z předškolního zařízení, a tak se nabízí množství individuálních řešení, jak se se vzniklou situací vypořádat. Mnohé děti mají problém se začleněním do kolektivu. Zde vidím velký prostor pro práci pedagogů v řešení situace při stmelování kolektivu dětí. Nenechat dítě osamoceně, eliminovat tak problémové chování a předcházet tím poruchám chování dětí.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické, které na sebe navazují.

Cílem teoretické části bylo shrnutí teoretických poznatků týkajících se poruch chování a emocí v dětském věku, objasnění základních pojmů této oblasti, klasifikace poruch chování a emocí, jejich příčiny a vnější odraz v socializaci dítěte.

Cílem praktické části bylo pomocí dotazníkového šetření zjistit na základě názoru pedagogů výskyt poruch chování u žáků 6. ZŠ v Mladé Boleslavi, vymezit příčiny jejich

vzniku, poukázat na interakci jejich dopadu v souvislosti s kolektivem třídy, přispět k zefektivnění výchovně vzdělávací práce s těmito žáky, výsledky šetření vyhodnotit a zaměřit se na jejich řešení.

V této části bakalářské práce jsem vycházela z mých praktických činností a zkušeností při práci s žáky na základní škole a z teoretických poznatků načerpaných při studiu speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Zaměřila jsem se na osobnost žáka, jeho vztahy se spolužáky, postoje k dospělým, studijní výsledky, aktivity, rodinné zázemí a společenské prostředí, které žáka ovlivňuje, snažila se získané výsledky využít tak, aby se upevnilo příjemné klima školy.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Charakteristika pojmů

Tato kapitola je zaměřena na charakteristiku některých pojmů, které se týkají tématu chování.

### 1.1 Etopedie

Etopedie je samostatná vědní disciplína speciální pedagogiky, která se vyčlenila z psychopedie v roce 1969. Název etopedie pochází z řeckého slova „ethos“ (mrav) nebo „éthos“ (zvyk). Ve své teorii i praxi čerpá etopedie z mnoha vědních oborů. Úzce spolupracuje s obory biologickými i společenskými, jako jsou například medicína, psychologie, sociologie, filosofie, pedagogika, právo a jiné. Etopedie se zabývá výchovou a vzděláváním osob s poruchami chování, diagnostikou a prevencí poruch chování, zkoumá příčiny vzniku sociálně patologických jevů a hledá cesty vedoucí k nápravě. (Švarcová, 2009). Podle názoru Renotiérové a kol. (2005) řeší etopedie poruchy chování z pohledu pedagogického. Hledá cesty, jak děti motivovat k jiným způsobům chování a k efektivnímu přístupu v procesu vzdělávání. Vedle názvu etopedie, jak uvádí Vojtová (2009), je v současnosti pro tento obor užíván i název edukace jedinců s poruchami chování. Je zde zdůrazněn význam vzdělávání pro budoucí kvalitu života jedince a jeho začlenění do společnosti. Cílovou skupinu etopedie tvoří všechny děti. Jedná se o děti bez výraznějších problémů v chování, děti v riziku poruchy chování, děti s problémy v chování a děti s poruchami emocí a chování. Při edukaci využívá etopedie u každé z těchto skupin specifické strategie, které však směřují ke stejnému cíli, kterým je optimální vývoj chování dítěte.

## 1.2 Chování

Každý člověk si uvědomuje sám sebe na základě vlastního prožívání. Ostatní lidé jej akceptují a vnímají na základě chování. Chování se projevuje v interakci člověka s prostředím, jehož je součástí. (Lašek, 2007). Proto můžeme říci, že každé chování je určitým druhem chování sociálního, neboť se odehrává v lidské společnosti. Mezi jedincem a sociálním prostředím se vytvářejí společenské vztahy a probíhají zde procesy vzájemných interakcí. Tyto interakce se odehrávají na třech úrovních. Jde o úroveň procesu socializace jedince, úroveň vzájemného působení mezi jedincem a skupinou nebo mezi jedincem a společností. Na těchto úrovních lze odhalovat mechanismus odchylek v lidském chování od společenských norem. (Michalová, 2007). Jak dokládá Vágnerová (1999), člověk se v průběhu svého vývoje učí diferencovat žádoucí a nežádoucí chování i vhodnost chování ve vztahu k určité situaci. Nejde tedy jen o to příslušné normy chování znát, ale je důležité se podle nich také chovat.

## 1.3 Poruchy chování

Poruchy chování jsou předmětem zájmu mnohých autorů. Lze je obecně charakterizovat jako odchylky v oblasti socializace.

Podle Michalové (2007) jde o neakceptovatelné chování v podmínkách sociálního prostředí, které zahrnuje a odráží veškeré problémy jedince v jeho reakcích, projevech a sociálních vztazích. Vágnerová (1999) dodává, že jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni jeho věku nebo na úrovni jeho rozumových schopností.

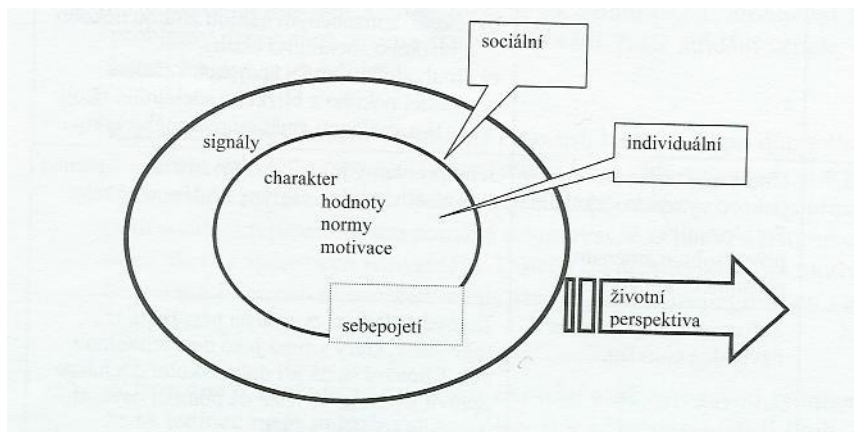
K nahrazení termínu poruchy chování se přiklání Vojtová (2009). Vybízí využívat překlad termínu *emotional and behavioral* a označovat je poruchy emocí a chování.

MKN-10 definuje poruchy chování jako poruchy charakterizované opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku a mělo by mít trvalejší ráz, to je šest měsíců nebo déle. Poruchy chování zde patří do skupiny poruch diagnostikovaných obvykle v dětství a dospívání a jsou vedeny pod označením F91. (Ptáček, 2006)

V současné speciální pedagogice je nazíráno na poruchy chování multifaktorálně. Dopady těchto poruch jsou zaznamenány v neuspokojivých sociálních vztazích a mají negativní vliv na celkové zdraví jedince. Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání, jak prezentuje Vojtová (2009), definuje poruchu chování nebo emocí, jako výraz pro postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových skupin, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon, včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobních dovedností.

V kontextu se společností Vágnerová (1999) uvádí, že v každé společnosti najdeme jedince i skupiny, jejichž chování druzí považují za problémové. Porucha chování může být proto posouzena pouze ve společenském kontextu. U běžných poruch chování je někdy obtížné jednoznačně zjistit, jaké normy daná skupina nebo společnost uznává. Proto v pojmu porucha chování, jak vysvětluje Michalová (2007), nelze přehlédnout jisté sociální stigma. V praxi se proto stává, že jedinci je přirčeno označení osoba s poruchou chování a v podstatě ho tato nálepka stále provází. I přesto se termín porucha chování často používá.

Obr. 1 Oblasti dopadu poruchy emocí a chování



(Vojtová, 2009, strana 86)

Vojtová (2009) předkládá vývoj poruchy emocí nebo chování podle Bowera. Tento vývoj je charakterizován v pěti stupních podle intenzity problémovosti.

V prvním stupni dítě svým chováním reaguje na problémy denního života. Reaguje přiměřeně očekávanými způsoby. Problémy v jeho chování odpovídají věkovým

zvláštnostem a normám prostředí, ve kterém se pohybuje. Umí se ovládat a korigovat své jednání.

Druhý stupeň ukazuje chování, jímž dítě reaguje na krizové životní situace. Jeho chování se mění a projevuje se odlišně než jindy.

V třetím stupni se dítě vymyká očekávání. Nemá dostatečné schopnosti přizpůsobit se novým podmínkám. Ve škole je po určité době schopné ovládat se a podřít daným podmínkám.

Ve čtvrtém stupni vývoje poruchy má dítě již zafixované nevhodné chování, které se však při dobré školní docházce dá ovlivnit a upravit. Dítě si zvyklo na svůj negativní sebeobraz, ale cílená intervence mu pomáhá v procesu jeho změny.

Zafixované a opakované nevhodné chování je typické pro pátý stupeň vývoje poruchy. Jedinec se nedá ovlivnit a musí se vzdělávat v segregovaném školním prostředí v instituci nebo doma. Na dítě je potřeba působit celistvě mimo jeho současné sociální prostředí. (Vojtová, 2009)

Dlouhodobé problémy s chováním negativně ovlivňují dítě v průběhu socializace při zvnitřňování hodnot, při sociální interakci s druhými lidmi, při sebehodnocení a promítají se i do školního vzdělávání.

V pedagogické a poradenské praxi se můžeme setkat s rozdělením poruch chování na specifické poruchy chování a nespecifické poruchy chování. Specifické poruchy chování, jak uvádí Špačková (2012), na rozdíl od jiných poruch, nejsou způsobeny nesprávným výchovným vedením, ale jsou charakterizovány nedostatečným rozvojem kognitivních a motoricko-percepčních funkcí. Dnes se u jejich diagnostiky používá termín ADHD (Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) a ADD (Porucha pozornosti bez hyperaktivity). U nespecifických poruch chování organický podklad chybí. Do těchto poruch je řazena například vzdorovitost, lhaní, nekázeň, agresivita a jiné. Těmto poruchám chování se podrobněji věnuji v kapitole 2.

### **1.3.1 ADHD, ADD**

Termín ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) je definován jako porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Špačková a kol. (2012) definuje ADHD, jako vývojovou poruchu charakteristickou vývojově nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. V MKN-10 nese označení hyperkinetická porucha. Je charakterizována vznikem v ranném dětství. Při diagnostice ADHD musí jedinec

vykazovat po dobu delší než šest měsíců nejméně šest projevů stanovených pro nepozornost, tři projevy v oblasti hyperaktivity a jeden projev v oblasti impulzivity. (Ptáček, 2006)

Děti s ADHD, jak uvádí Paclt (2007), mají největší potíže s udržením pozornosti či volního úsilí zaměřeného na plnění daných úloh. Mají sníženou vytrvalost, jsou ukvapení, zapojují se do rizikových aktivit, jsou zapomětliví, snadno se rozptýlí, projevují se neúčelnými pohyby a mívají obtíže při práci ve skupině. (Juklová a kol., 2009). Uvedené potíže jsou u dítěte chronické. Projevují se doma, ve škole i ve volném čase.

Termín ADD (Attention Deficit Disorders) je definován jako porucha pozornosti bez hyperaktivity. Mezi projevy ADD, jak uvádí Michalová (2007), patří, kromě jiných, snadná rozptýlenost, nesamostatnost, potíže se zaměřením a udržením pozornosti, problémy s plněním pokynů, nevyrovnané výkony při školní práci, časté nedokončení činnosti. Tato porucha se většinou odhalí po delší době, neboť je dítě nenápadné, nevyrušuje, nezlobí, ale vlivem poruchy pozornosti má zhoršený prospěch. (Špačková, 2012)

#### **1.4 Žák s problémy v chování**

Žák s problémy v chování si je svých problémů vědom, vadí mu a chtěl by je odstranit. Normy nenarušuje úmyslně, není schopen se však rozhodnout v daný moment pro motiv, který je slučitelný s vnějšími podmínkami. Jeho problémy jsou většinou krátkodobé a k nápravě vedou cílená pedagogická opatření. Speciálně pedagogické metody kompenzují nežádoucí chování žáka, navozují nové modely chování, které by žákovi umožňovaly přiměřené naplňování jeho potřeb. (Vojtová, 2009)

Podle Vágnerové (1999) žák s problémy v chování není s danými normami v konfliktu, ale nepřijímá je a většinou necítí vinu za důsledky svého jednání. Na tom se podle Matějčka (1986) podílí i blízké sociální okolí, ve kterém dítě vyrůstá. Společenským normám ze svého okolí se přizpůsobuje a hledá si v jejich mezích místo.

#### **1.5 Žák s poruchami chování**

Žák s poruchami chování, jak uvádí Vojtová (2009), dlouhodobě porušuje normy a v jeho následném vývoji z hlediska morálky se jeho nežádoucí chování prohlubuje.



Tento žák musí podstoupit speciální intervenci. O poruše chování u žáka, dle Vágnerové (1999), lze mluvit, pokud jedinec normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi neřídí. Důvod vidí v hodnotové hierarchii, dále v neschopnosti ovládat své chování, popřípadě v rozdílných osobních motivech. Ptáček (2006) poukazuje na diagnostická kritéria poruchy chování, kdy po dobu minimálně šesti měsíců musí být přítomny alespoň tři ze čtyř základních projevů poruchy chování. *„Jedná se o agresivitu nebo závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat, úmyslné poškození věcí nebo majetku, opakovaná porušení domácích nebo školních pravidel, stálé lhaní, vyhýbání se důsledkům svého chování nebo snaha získat výhody či věci hmotného charakteru nepoctivou cestou.“* (Ptáček, 2006 str.7)

Myslím si, že pokud žák normy nepřijímá a necítí vinu, je už jen malý krůček k tomu, aby si takový postoj zafixoval trvale a řídil se jím ve své další interakci se svým okolím. Důsledky jeho chování se budou negativně stupňovat a intervenční opatření, které bude mít za úkol nápravu, se bude projevovat jen pomalu.

## **2 Klasifikace poruch chování**

Na klasifikace poruch chování lze nazírat z různých hledisek. Vojtová (2009) předkládá klasifikace, které jsou definovány z pohledu medicínské klasifikace poruch emocí a chování, dimenzionální klasifikace, sociální klasifikace poruch chování, školské klasifikace poruch chování.

Z hlediska problematiky poruch chování žáků na základní škole jsem se zaměřila na sociální klasifikaci poruch chování a na školskou klasifikaci poruch chování, neboť každý člověk prochází procesem socializace, kde se působením sociálních vlivů i vlastní činností jedince rozvíjí jeho osobnost.

### **2.1 Sociální klasifikace poruch chování**

V sociální klasifikaci, jak uvádí Švarcová, jsou děleny poruchy chování do tří skupin. První skupinou jsou disociální poruchy chování. Jedinci s disociální poruchou chování nedodrží přijatelné sociální vztahy, což se odráží v neadekvátním sociálním chování. Tyto osoby mají nedostatek empatie a jsou nadměrně zaměřeni na uspokojování svých potřeb. Druhou skupinu tvoří asociální poruchy chování. V sociální interakci mají největší dopad na jedince. Jedná se například o útky a toulání. Třetí skupinou jsou antisociální poruchy chování. Vyznačují se činnostmi a jevy, kdy jedinec poškozuje své okolí a přestupuje zákon. Tyto poruchy patří k nejzávažnějším poruchám chování.

#### **2.1.1 Disociální poruchy chování**

Disociální chování, jak popisuje Renotierová a kol. (2005), je chování nespolečenské a nepřiměřené, dá se však zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy. Obvykle se objevuje při výchově v rodině a ve škole a to již na prvním stupni základní školy.

Mezi disociální poruchy chování spojené se školním prostředím jsou nejčastěji řazeny vzdorovitost, nekázeň, lhaní a přestupky proti školnímu řádu.

Vzdorovitost je reakce na nadměrné zákazy, příkazy a perfekcionistickou výchovu. Je vnímána jako vystupňovaná neposlušnost. Podstatou vzdorovitosti je reakce jedince

na náročné životní situace. Ve školním prostředí je charakterizována jako odpor k výchovnému snažení a autoritě. (Renotiérová a kol., 2005)

Nekázeň se vyznačuje podle Vágnerové (1999) nerespektováním výzev, pokynů a norem. Jde o prosazování vlastních, výchovně nežádoucích záměrů. Porušování norem dle Vojtové (2009) je úmyslné, není však provázeno výraznější nenávisí a může být reakcí na nevhodné výchovné postoje a na nepochopení dospělých. Matějček uvádí, že už nejde jen o neškodné zlobení, ale o chování, které může někoho poškozovat nebo někomu ubližovat. Výchova ke kázi musí vždy respektovat důstojnost každého jedince.

Lhaní, jak uvádí Švarcová (2009), je způsobem úniku dítěte z nepříjemné situace, kterou samo nedokáže řešit jiným způsobem. Při hodnocení dětských lží, jak doplňuje Juklová a kol. (2009), je významným kritériem frekvence, komu dítě lže, jak často, v jaké situaci a jaký účel dítě ke lži vedl. Pravou lež, jak vysvětluje Vágnerová (1999), charakterizuje úmysl lež použít a vědomě tak uvést nepravdivé tvrzení. Jde o obranný mechanismus s cílem vyhnout se obtížím nebo získat nějakou výhodu. Ve školním věku dovede dítě odlišit, co je pravda a ví, že lhát se nemá. O lež se nejedná, pokud jde o obrannou reakci bez získání jakékoli výhody. Bájevitá lež je projevem fantazie dítěte, které tak uspokojuje v reálném životě nesplnitelná přání. Spolu s konfabulací (smyšlenkou) nepatří v dětském věku mezi poruchy chování. (Juklová a kol., 2009)

Přestupky proti školnímu řádu jsou porušováním norem a pravidel v daném školském zařízení. Školní řád dokládá práva žáka v daném školském zařízení, ale určuje i jeho povinnosti, které musí v daném školském zařízení respektovat. (Kolář, 2011)

### **2.1.2 Asociální poruchy chování**

Asociální poruchy chování jsou v sociálním dopadu závažnější než disociální poruchy chování. Mají však větší negativní dopady na jedince než na společnost. Do této skupiny jsou řazeny útěky, toulání a záškoláctví. Dle Vágnerové (1999) je lze interpretovat jako určitou variantu únikového jednání, které, jak dodává Lašek (2007), je doprovázeno emocemi. Dítě tak řeší svůj problém únikem z prostředí, které se mu jeví ohrožující nebo jinak nepřijatelné. Vojtová (2009) váže tyto poruchy na starší školní věk. Příčiny těchto poruch vidí Švarcová (2002) v nefunkční rodině, která selhává jako zdroj jistoty a bezpečí nebo jde o problémy spojené přímo se školní docházkou. Dítě se ocitá v situaci, kdy si neví rady. Mohou být na něho kladeny vysoké

nároky, není začleněno do kolektivu žáků, má problémy ve vztazích se spolužáky nebo učiteli. Důvodem bývá také šikana. (Kolář, 2011)

Zdrojem užitečných informací pro učitele je pozorné sledování dění ve třídě. Zaměřit se na vztahy mezi dětmi, na konflikty, na stupeň spolupráce a rivality mezi dětmi. To všechno může pomoci odhalit problémy v kolektivu už v zárodku. (Kraus a kol., 2010)

### **2.1.3 Antisociální poruchy chování**

Tento termín označuje takové chování, kterým jedinec porušuje právní normy společnosti, ve které žije. Toto chování se vyznačuje nejvyšší mírou společenské nebezpečnosti a nejvyšším stupněm narušeného chování. (Renotírová a kol., 2005)

*„Je trestně stíhatelné jako přestupky nebo trestné činy. Bývá spojeno s výraznou agresivitou a primárně motivováno úsilím škodit. Jedinci si uvědomují dopady svých činů a záměrně se chovají způsobem, který je společensky nežádoucí.“* (Vojtová, 2009, str. 67)

V současné odborné literatuře, jak uvádí Vojtová (2009), se používá i termín delikvence. Dětská delikvence (prekriminalita) zahrnuje protisociální chování u dětí do věku 15 let, termínem juvenilní delikvence označuje stejné chování u mládeže ve věku 15-18 let.

Do těchto poruch chování řadíme, mimo jiné, krádeže, loupeže, vandalismus, šikanu, kyberšikanu. Se školním prostředím bývá často spojována šikana. Lze ji definovat jako násilně ponižující chování jedince nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit. Prvky šikany lze zaznamenat již ve středním školním věku, kdy se třída transformuje na strukturovanou skupinu. (Vágnerová, 2001) Mühlpachr (2001), má obdobný názor. Vidí, že se dnes objevují prvky šikanování již na základní škole a to je nutno považovat za varující posun v obecných normách společnosti. Se šikanováním se častěji setkáváme u chlapců. Působí zde pravděpodobně i vliv kulturních vzorců, kdy je mužnost projevoována agresivním chováním. Šikanování se také často pojí s jinými projevy poruch chování a proto je nutné je považovat za velmi vážný výchovný problém současné školy. S těmito názory polemizuje Kolář (2011), který tvrdí, že prvky šikany, ale i počáteční stádia šikanování lze vysledovat již ve školce. Znamená to, že se zde rodí skutečná šikana, která má sice dětský obraz, ale podstata ubližování je stejná. Obětí šikany,

jak uvádí Renotiérová a kol. (2005), se může stát prakticky každý. Oběti většinou ale neumí svůj strach skrývat. Proto je užitečným zdrojem informací pro učitele, jak dodává Kraus (2010), jeho pozorné sledování dění ve třídě.

## **2.2 Školská klasifikace poruch chování**

Zahraniční speciálně pedagogická literatura, jak uvádí Vojtová (2009), třídí poruchy chování do tří oblastí.

První oblastí jsou poruchy chování vyplývající z konfliktu, kam je řazeno záškoláctví, lhaní, krádeže.

Druhou oblastí jsou poruchy chování spojené s násilím, kde se uvádí agrese, šikana, loupeže.

Třetí oblastí jsou poruchy chování související se závislostí, kam se zařazuje, krom jiných, toxikomanie, závislost na automatech.

Jiné třídění má klasifikace Myschkera. Zde jsou děleny poruchy emocí a chování do čtyř skupin.

První skupinou jsou poruchy chování s externími vlivy. Jde o hyperaktivitu, impulzivitu, poruchy pozornosti, agrese.

Druhá skupina zahrnuje poruchy chování s interními vlivy, jako je strach, úzkostnost, komplex méněcennosti, ztráta zájmu o dění, poruchy spánku.

Nezralé sociální vztahy jsou třetí skupinou poruch chování. Patří sem snadná unavitelnost, snížená výkonnost, snížená schopnost koncentrace jedince.

Poslední skupinou je socializovaná delikvence. Ta počítá se vzdorovitostí, nezodpovědností, poruchou vztahů, či násilnickým jednáním. (Hillenbrand, 1999)

Z pedagogického pohledu je nezbytné vědět, že poruchy emocí a chování ovlivňují vzdělávání, které je nezbytné pro pracovní zařazení jedince. Proto je důležité, jak uvádí Vojtová (2004), poskytnout těmto žákům kompetentní podporu.

### 3 Sociálně patologické jevy v dětství a dospívání

Sociálně patologické jevy jsou obecně definovány jako jevy, které negativně ovlivňují nebo ohrožují jedince či společnost. Existuje řada názorů na dělení těchto jevů. Švarcová (2009) pohlíží na tyto jevy ze všech hledisek, tedy z pohledu psychologického, speciálně pedagogického, sociálního, zdravotnického a dalších, neboť se pod tímto názvem skrývá řada problémů. Do sociálně patologických jevů řadí nejen neadaptivní chování, poruchy chování včetně šikany a závislostí, ale i sexuální deviace, vandalismus, domácí násilí a podobně. Děti s poruchami chování představují, podle Ptáčka (2006), sociální skupinu, která je nejvíce ohrožena negativními sociálními vlivy a tudíž je náchylnější k sociálně patologickým jevům.

V souvislosti s tématem méj bakalářské práce se zaměřím na sociálně patologické jevy, které se nejčastěji vyskytují u žáků na základní škole.

Škola je instituce, která se značnou měrou podílí na výchově a vzdělávání žáků. I zde se však střetáváme s nežádoucími jevy, které narušují výchovné působení na žáky a negativně ovlivňují proces socializace. Ve školním prostředí se podle Krause a kol. (2010) nejčastěji setkáváme se sociálně patologickými jevy, mezi které patří agrese, záškoláctví, šikana, drobné krádeže a podobně. Žáci základní školy, jak dodává Mühlpachr (2001), čím dál častěji experimentují s alkoholem, tabákem i jinou drogou. Učitel tedy není už jen pedagogem, ale měl by být i vychovatelem, koordinátorem, psychologem a poradcem, který bude napomáhat při řešení daných situací. (Zelinková, 2006) V souvislosti s tématem bakalářské práce se zaměřím na nejčastější sociálně patologické jevy spojené s prostředím školy.

V průběhu života se každý jedinec dostává do řady náročných situací. Jde o situace, jak uvádí Švarcová (2009), kdy jsou na dítě kladeny nepřiměřené požadavky a úkoly nebo kdy selhává jeho prostředí, ve kterém žije. Dítě se tak dostává do situací, které samo nedokáže řešit. Proto při řešení svízelných situací nepoužívá vždy optimální prostředky a uchyluje se tak k chování, které je společensky nepřijatelné. Mezi nežádoucí jevy, které jsou nejčastěji spojovány se žáky základní školy patří agrese. Agresivní chování může mít formu výhrůžek, gestikulace, urážek, záchvatů vzteku, hrubého násilí a podobně. Nemůže-li člověk směřovat agresivní chování k určité osobě, přenesse agresi,

jak uvádí Renotiérová a kol. (2005), na věci nebo na vlastní osobu. Společnost hodnotí agresi negativně, a proto se, jak uvádí Kolář (2011), projevuje agresivita častěji skrytou formou. Jestliže není včas odhalena, přerůstá často do formy šikanování, za kterou je považována systematická agrese, která se opakuje a dopouští se jí jedinec nebo skupina vůči jinému jedinci či skupině. V konfliktu, jak uvádí Mühlpachr (2001), nejde o střetnutí rovnocenných partnerů, ale oběť šikanování vůči útočníkovi je prakticky bezbranná. Šikana se řadí do antisociálních poruch chování a je charakterizována v kapitole 2.1.3.

Tolerance společnosti k agresivitě a násilí se v průběhu času mění. Násilí se postupně stává součástí běžné zkušenosti a začíná být považováno za normální jev. Nepříznivý vliv v této souvislosti mají média, kde se i kladný hrdina často chová násilně. Nezralí a nevyrovnaní jedinci se mnohdy s tímto chováním ztotožní, chovají se násilně a přitom si myslí, že jednájí správně. Někdy toto chování bývá bagatelizováno a tolerováno, i když omezuje práva jiných. (Vágnerová, 1999)

Školní prostředí klade na každého žáka nároky, s kterými se po čas školní docházky musí postupně vyrovnávat. Každé dítě je jedinečnou osobností a s požadavky školy se vyrovnává individuálně. Pokud jsou na něho kladeny nepřiměřené nároky, ve škole selhává. Nedovede se tak přizpůsobit školnímu režimu, dochází k narušení mezilidských vztahů a dítě si vytváří ke škole záporný vztah. Pokud i výchovné působení rodiny selhává, dítě řeší často takové situace úmyslným zanedbáváním školní docházky, které je označováno jako záškoláctví. (Juklová a kol., 2009) Jde nejenom o porušování školního řádu, ale i o provinění proti školskému zákonu, který obsahuje ustanovení o povinné školní docházce.

Škola významným způsobem ovlivňuje a formuje osobnost dítěte a musí plnit svoji úlohu i při odhalování a řešení delikventního chování a jednání žáků. Ve školním prostředí tráví žáci nemálo času, a proto se zde projeví i problémové chování žáků se sklony například ke krádeži. O krádeži u dítěte mluvíme tehdy, pokud je dítě natolik rozumově vyspělé, že chápe pojem vlastnictví ve vztahu k vlastním a cizím věcem. (Juklová a kol., 2009) Menší význam, jak dodává Vágnerová (1999), mají příležitostné krádeže mladších žáků, ale krádeže promyšlené a plánované, které se obvykle vyskytují ve starším školním věku, jsou již závažnější poruchou socializace. Proto učitel drobnější přestupky řeší v rámci třídy nebo školy, při závažnějších problémech pak spolupracuje s daným poradenským zařízením. Vždy je důležitá spolupráce s rodinou dítěte.

Negativní dopad na utváření osobnosti žáka má i jeho experimentování s alkoholem, tabákem, či jinou drogou. Alkohol, jak uvádí Vágnerová (1999), můžeme označit jako drogu společenskou, s kterou se u dětí setkáváme převážně v partě vrstevníků. Dětský organismus však může výrazně poškodit i malá dávka alkoholu. Vedle alkoholu je další velmi rozšířenou drogou, jak doplňuje Mühlpachr (2001), tabák. Tabák i alkohol jsou rozšířené, nejdostupnější a společensky tolerované drogy, které jsou označovány jako drogy měkké. U školní mládeže bývá kouření symbolem dospělosti a u mnohých jedinců již v tomto věku nastává závislost, která přetrvává do dospělosti.

K nebezpečným návykovým látkám, které mohou ohrozit zdraví dětí řadíme kofein, který je obsažen v čaji, kávě, Coca-Cole a podobně. Starší děti mohou experimentovat i s dalšími drogami, které jsou nebezpečnější, ale mezi mládeží méně užívané.

Proto je důležitá komplexní a systematická prevence na školách, kdy je kladen důraz hlavně na primární prevenci, kterou lze využít jako součást vyučovacího procesu v různých vyučovacích předmětech. (Vojtová, 2009) Ve spolupráci s rodinami a vybranými zařízeními je snahou formovat zdravý životní styl dětí a mládeže, zapojit je do volnočasových aktivit a společně se podílet na preventivních programech pro děti a mládež.

### **3.1 Faktory podílející se na rozvoji sociálně patologických jevů**

Příčiny poruch chování a s nimi souvisejících sociálně patologických jevů lze hledat v mnoha faktorech. Podílejí se na nich jak faktory osobnostní, tak i faktory, které odráží vliv sociálního prostředí. (Vágnerová, 1999)

S osobností každého jedince jsou spojovány faktory biologické a psychické. Mezi biologické faktory řadí Švarcová (2009) genetickou dispozici každého jedince, kde bývá rizikem zvýšená dráždivost, emoční labilita, nižší schopnost sebeovládání a impulzivní reaktivita. Také oslabení nebo porucha centrální nervové soustavy, jak uvádí Michalová (2007), je rizikovým faktorem, který zvyšuje dispozici k nežádoucímu způsobu reagování a následného chování. Na podkladě drobných neurologických odchylek, jak prezentuje Špačková a kol. (2012), vznikají specifické poruchy chování. Dnes se u jejich diagnostiky používá termín ADHD, ADD, který zmiňuje podkapitola 1.3.1. V současnosti převažuje názor, jak předkládá Michalová (2007), že jde o psychosociální nemoc. Problém ADHD je považován za chronický, který se nedá vyléčit, ale je za určitých podmínek ovlivnitelný. Děti s ADHD se často zapojují do rizikových



aktivit a jejich impulzivnost je mnohdy vede k sociálně patologickým jevům, jako jsou například krádeže či záškoláctví. (Ptáček, 2006)

Mezi psychické faktory, které ovlivňují osobnost jedince, řadí Švarcová (2009), především poruchy psychiky a vlivy na psychickém podkladě, které mohou mít vztah ke vzniku sociálně patologických jevů, které negativně ovlivňují nebo ohrožují jedince či společnost. Chování jedince ovlivňují faktory související s individuální osobností člověka. Každý z nás, podle své povahy, reaguje v téže situaci poněkud jinak. Velký vliv má aktuální psychosomatický stav jedince. Pokud je osobnost nezralá, není schopna najít psychickou rovnováhu, chybí ji vnitřní klid a vyrovnanost, často podléhá stresu a frustraci. Typická je pro ni emoční labilita a krátké bouřlivé afekty. Myšlení, jak uvádí Špačková a kol. (2012), má značně ovlivněno emocemi. Obzvláště neúspěch ve škole může mít na jedince značný vliv. Vágnerová (1999) dodává, že neuspokojování potřeb jedince, nedosahování cílů a neschopnost se prosadit může vést až k deprivaci a k disharmonickému vývoji osobnosti. Žáci tak mají mnohdy narušené etické a sociální cítění, sebevědomí, jsou citově labilní, chladní, výbušní, agresivní, předčasně sexuálně zralí, mají destruktivní tendence, snaží se získat pozornost, jsou zlomyslní, lhostejní k úspěchu i neúspěchu a za své činy necítí vinu.

V procesu socializace se člověk mění z bytosti biologické na bytost společenskou. Jde o proces utváření a vývoje člověka, v němž se rozvíjí jeho osobnost působením sociálních vlivů i vlastních činností člověka, jak vysvětluje Michalová (2007). Každý z nás je socializován nejen vnějšími vlivy, ale postupně člověk socializuje sám sebe. Jde o proces celoživotní, který je ovlivněn celkovou atmosférou prostředí. Proto značnou měrou ovlivňují osobnost jedince faktory sociálního prostředí, ve kterém jedinec žije.

Člověk se učí komunikovat s lidmi, osvojuje si jazyk, získává poznatky, utváří si návyky, seznamuje se s hodnotami a přijímá sociální role. Jak dodává Matějček (2007), jde o proces, v kterém si jedinec osvojuje žádoucí vzorce chování, který se uskutečňuje záměrně a cílevědomě výchovou. Na tomto místě se prolínají prvky výchovy v rodině, ve škole i ve společnosti. Obdobný názor nabízí Dunovský (1999), který charakterizuje dětství jako období vývoje, které připravuje dítě na dospělost. Ukazuje v něm na složitost vývoje dítěte, závislost na bezprostředním okolí, rodině, i zákonitých procesech, kterými se v rámci socializace z této závislosti postupně vymaňuje, aby dosáhlo svého vlastního místa ve společnosti, svého sociálního statusu a role.

Rodina, jak uvádí Lašek (2007), je základní socializační činitel. Členové rodiny slouží dítěti jako modely sociálního chování. Pokud v rodině existuje vřelý vztah mezi dítětem a rodičem, dítě dosahuje duševního zdraví. Obecně se předpokládá, jak doplňuje Michalová (2007), že vztahy v běžné rodině fungují a dítě se všemu potřebnému pro život naučí. Běžná pozorování ukazují, že v reálném životě mnohé chybí a pro umění dobře žít s lidmi je především zapotřebí pozitivní sociální vzor nejbližších lidí. Pozitivní sociální vzor působí přirozeně, má svou citovou stránku a vybízí dítě se dotyčným vzoru podobat. K negativním faktorům v rodině, jak popisuje Kraus a kol. (2010), patří špatné rodinné vztahy, nevhodná výchova, nedostatek citových vazeb a citová deprivace. Je zde špatný vzor ze strany rodičů, na který dítě mnohdy reaguje únikem. Na způsob výchovy v rodině upozorňuje i Martínek (2009). Poukazuje na sociální postavení rodičů, jejich věk, vzdělání, kulturnost, početnost rodiny, společné soužití a nejednotné výchovné působení, kdy se střídá rodičovská přísnost, shovívavost, či lhostejnost. Dítě je tak vedeno k nejistotě, k pocitu, že nikam nepatří, že na něm rodičům nezáleží a může si tudíž dělat, co chce. Pokud ze strany rodičů chybí pravidelná kontrola, dostává dítě prostor k manipulaci a úniku.

Vágnerová (1999) dokládá i tvrzení, že riziko rodinného prostředí lze spatřit v neúplné rodině nebo v anomálních osobnostech rodičů, kteří nejsou schopni uspokojivě plnit rodičovskou roli. Ptáček (2006) v této souvislosti zmiňuje desinhibovanou přichylnost v dětství, v níž je dítě vztahově nestálé a nedůvěřivé. Jde o poruchu chování vznikající během prvních pěti let života, kde nacházíme známky dysfunkční rodiny. Dysfunkční rodina je rodina, která funguje pouze formálně, například pro vysokou zaneprázdněnost rodičů, lhostejnost či nezáměr ze strany rodičů. Chybí v ní citové zázemí a pozitivní vzory, vytrácí se prostředí lásky a bezpečí. Děti z takových rodin se mnohdy nudí, ztrácejí životní smysl a cíl. Rodič by měl být pro své dítě vzorem. Proto poučování, zákazy a příkazy mají minimální vliv na dítě, pokud rodič ukazuje svůj kladný postoj například ke kouření, alkoholu, hraní na automatech, sledování nevhodných pořadů v přítomnosti dítěte a upřednostňuje svoje zájmy a záliby na úkor rodiny. Naučené chování z rodinného prostředí pak dítě uplatňuje i při nástupu do školy. Proto Michalová (2007) poukazuje na fakt, že se v předškolním věku projevy dětí se specifickou poruchou chování vyhraňují, snižuje se sociální tolerance okolí k jejich projevům a odchýlkám od normy. Vývoj takového dítěte je nerovnoměrný a v mnohém opožděn. Často dochází k odkladu školní docházky. Ve školním prostředí je pak důležité, jak se dítě sžije s kolektivem, což není mnohdy snadné. V pohledu

učitele se dítě ukazuje jako problémové prakticky od počátku nástupu do školy. Mnohdy nezvládá plnit požadavky školy a dochází i k narušení mezilidských vztahů. Zde se odráží i zvolený přístup učitele k žákovi, vhodnost výuky i to, jak je daná škola strukturována. Nezastupitelnou úlohu proto sehrává spolupráce rodiny a školy. Někteří rodiče, jak uvádí Špačková (2012), přenechávají veškerou odpovědnost za edukaci na školních institucích a plnění či neplnění školních povinností chápou jen jako odpovědnost dítěte samotného. Dítě je pak odkázáno na sebe a volí si vhodné nebo méně vhodné strategie, většinou takové, které odráží přístup rodičů ke škole. Pokud není dítě rodičem dostatečně kontrolováno nebo mu není nabídnuta pomocná ruka, často neplní školní povinnosti, což jeho pozici ve škole zhoršuje. Pipeková (2006) upozorňuje na dopad poruchového chování do vzdělávání a zvažuje i míru znevýhodnění dítěte při získávání odpovídajícího vzdělání, kdy pak nedostatečné vzdělávání ovlivňuje kvalitu života i v budoucnu. V pozdějším věku se ukazuje i vliv vrstevnické skupiny, kde normy skupiny bývají pro jedince důležitější, než normy společnosti. Často jedinec jedná a často se chová tak, jak by se sám nikdy nechoval. (Švarcová, 2009) Proto je trávení volného času důležitou součástí života dětí a mladistvých. Ti, kteří tráví svůj volný čas smysluplně, aktivně, dobrovolně a s radostí pod vedením dospělého, který činnosti kontroluje a usměrňuje, nepodlehnu tak snadno negativním vlivům prostředí. Naše vnímání okolního světa značně ovlivňují masmédiá, zejména televize a internet, které nabízí přístup k množství informací. Divák, jak uvádí Kraus a kol. (2010), se musí naučit s těmito informacemi pracovat a ne je pouze přijímat jako konečné. Proto je důležité, aby děti a mládež byli kontrolováni, na co se dívají a získali od dospělého zpětnou vazbu k řešení daných situací v souvislosti s utvářením mravních hodnot. K rozvoji nežádoucího chování může přispívat nejen určitý styl života, ale i určité společenské prostředí. Je to prostředí, ve kterém jedinci tráví většinu času. Je většinou anonymní, lidé se neznají a jeden o druhého se nezajímají. Anonymita zvyšuje četnost asociálního chování, které bývá v určitých sociálních skupinách i nápodobou chování dospělých. (Vágnerová, 1999)

Podle Špačkové a kol. (2012) záleží na variabilitě každého jedince, jeho odolnosti a individuální schopnosti vypořádat se s vnějšími i vnitřními vlivy, jež na něj působí. Proto záleží na kompenzačních schopnostech organismu každého jednotlivce, zda určité nedostatky bude schopen zminimalizovat.

### 3.1.1 Disharmonický vývoj osobnosti

Vývoj osobnosti člověka je složitým celoživotním procesem, který prochází jednotlivými fázemi, kdy se osobnost jedince utváří, formuje a rozvíjí v souvislosti s věkem. Každá osobnost je ovlivňována po stránce biologické, psychologické i sociální. Pokud není některá z těchto stránek dostatečně rozvíjena, dochází k narušení vývoje osobnosti. Jednotlivé složky osobnosti se vyvíjí nerovnoměrně a dochází k disharmonickému vývoji osobnosti. (Michalová, 2007) Příznaky a projevy disharmonického vývoje osobnosti mohou být podmíněny geneticky, ale nejčastěji jsou spojovány s procesem socializace. Dítě by socializací, jak uvádí Lašek (2007), mělo získat povědomí o fyzickém i sociálním okolí, mělo by nabýt vědomostí a dovedností, mělo by si utvořit postoje a hodnoty, které se vztahují k morálním standardům a druhým lidem. Rodina, která je základním socializačním činitelem, má prvořadý význam při formování osobnosti dítěte. Měla by dítěti poskytnout prostředí lásky a bezpečí a měla by uspokojovat i ostatní potřeby dítěte. Pokud rodina plní svoji funkci a dítě má ve svém okolí pozitivní sociální vzory, předpokládá se, že se dítě bude harmonicky vyvíjet. Jestliže rodina ve své funkci selhává, bude mít toto selhání i dopad na vývoj dítěte, které se nebude vyvíjet disharmonicky. Dítě s disharmonickým vývojem, jak popisuje Juklová a kol. (2009), bývá, mimo jiné, impulzivní, vztahovačné, citově labilní, egocentrické, negativistické, snadno spadá do afektu vzteku, upozorňuje na sebe nevhodnými způsoby chování a mívá poruchy v sociálních vztazích. Toto chování a jednání se projevuje kromě rodinného prostředí i například ve škole nebo ve společnosti. Dítě působí přemoudře, opakovaně žaluje, podbízí se, je váhavé, často se u něho mění nálady, nedostatečně zvládá vlastní citové projevy, obtížně se začleňuje do kolektivu, špatně spolupracuje a podobně. Pokud dítěti není poskytnuta včasná intervence může být jeho chování spojeno s pácháním sociálně patologických jevů. (Vágnerová, 1999)

## 4 Komplexní systém péče s výchovnými přístupy

Poruchy chování představují společenský problém. Jedinci nemají společenské normy chování vrozené, ale osvojují si je během svého života ve společnosti. Pokud si někteří tyto normy neosvojí a opakovaně je porušují, jsou pro společnost, jak uvádí Paclt (2007), nežádoucí. Proto je důležitá jejich náprava a následné včlenění do společnosti, což vyžaduje komplexní multioborový přístup příslušných resortů k těmto osobám.

O jedince s poruchami chování mohou pečovat instituce, které patří do resortu školství, mládeže a tělovýchovy, spravedlnosti, zdravotnictví, práce a sociálních věcí, a to na úrovni ústavní péče nebo poradenství. Péči o tyto jedince zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo vnitra, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo spravedlnosti. (Renotierová a kol., 2005)

V současné době existuje mnoho forem péče o jedince s poruchami chování. Jak uvádí Špačková (2012), kromě pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center a středisek výchovné péče nabízí své služby řada nových zařízení, občanských sdružení, organizací i soukromých terapeutů.

Školy se řídí Školským zákonem 561/2004 Sb. a vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tyto služby zajišťuje resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Do systému poradenské péče na školách patří výchovní poradci a školní psychologové. (Martínek, 2009)

V souvislosti s tématem mé práce se zaměřím na činnosti pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center, středisek výchovné péče, na jejich spolupráci se školou a s rodinou dítěte s poruchami chování.

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP), jak popisuje Špačková (2012), jsou vymezeny jako školská poradenská zařízení, která se specializují na pomoc při výchově a vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Své služby poskytují dětem, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Ve vztahu k žákům s problematickým chováním provádí pedagogicko-psychologická poradna především

diagnostiku. Jedná se nejčastěji o diagnostiku specifických poruch chování. U dětí předškolního věku s výchovnými problémy nabízí některé poradny individuální i skupinovou práci s dětmi s využitím programu HYPO a Metody dobrého startu. U žáků základních škol se pedagogicko- psychologická poradna zabývá převážně diagnostikou specifických poruch učení a chování. Vystavuje odborné podklady pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování a podklady pro specializovanou péči. Nabízí pro žáky individuální nebo skupinové nápravy specifických poruch učení a chování, nácvik efektivního chování, aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů, poradenskou intervenci dětem v životní krizi a následnou individuální pomoc.

Pedagogickým pracovníkům poskytuje spolupráci při řešení konkrétních výchovných i výukových potíží žáků, pomáhá při vytváření individuálních vzdělávacích plánů, nabízí konzultace k problematice prevence rizikových projevů chování a pomáhá při sestavování preventivních programů s touto tematikou.

Rodičům poradny poskytují konzultace k výchovným a výukovým potížím dítěte, konzultují rodinnou situaci, dle možností nabízí rodinné terapie a přednášky o výchovných problémech dětí, poskytují odborné poradenství v oblasti prevence rizikových projevů chování a nabízí pomoc při navazování kontaktů s jinými odborníky, s krizovými centry, s poradnami pro rodinu a podobně.

Speciálně pedagogická centra (SPC) jsou v současné legislativě vymezena jako specializovaná poradenská pracoviště, která poskytují žákům se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich rodičům podpůrné vzdělávací a terapeutické služby. Tyto služby mají komplexní charakter. (Špačková, 2012) Jak dodává Vágnerová (1999), v dřívějších letech byla tato zařízení nejčastěji zřizována při speciálních školách a mnohdy se specializovala na péči o žáky s určitým druhem postižení. Své služby poskytují ambulantně nebo terénně. Terénní služby spočívají v návštěvách pracovníků centra v prostředí, ve kterém dítě žije, v návštěvách školních i mimoškolních zařízení, které integrovaný žák navštěvuje. Všechny činnosti probíhají s cílem všestranného rozvoje dítěte a s cílem integrace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do intaktní společnosti.

Ve vztahu k žákům s problémy a poruchami chování provádí speciálně pedagogické centrum ve svých ambulancích speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku těchto žáků, poskytuje nápravu a terapii. Ve většině případů nebývá diagnostika jednorázová, ale spočívá v opakovaných sezeních za přítomnosti rodičů i bez jejich

přítomnosti, aby byla co nejobektivnější. Poté je určena následná terapie. Speciálně pedagogická centra nabízí, dle svých možností pro žáky ve vztahu k poruchám chování, širokou škálu psychoterapeutických postupů. K nejčastěji nabízeným terapiím patří kognitivně - behaviorální terapie, psychoanalitická terapie a rodinná terapie. (Ptáček, 2006) Mezi další druhy terapeutických postupů, při nichž dítě může uvolnit destruktivní napětí a negaci patří, dle Špačkové (2012), muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie, pohádkoterapie, filmoterapie, terapie životním příběhem, dobrodružná terapie, hipoterapie, trampoterapie a bazénová terapie. Speciálně pedagogická centra nabízí rodičům navštěvovat podpůrnou skupinu, kde mohou pod vedením psychologů s ostatními rodiči sdílet své zkušenosti a prožitky, vyměňovat si informace a vzájemně se podporovat. Některá centra nabízí dětem i jejich rodičům volnočasové aktivity, jako je například jóga, úpolové sporty, cvičení na balančním míči a jiné, které posilují u dětí především sebevědomí, učí je čestnosti, sebeovládání i vzájemné toleranci. SPC též vypracovává informační letáky určené pro širokou veřejnost.

SPC řadí ke svým klíčovým činnostem integraci dětí, kde rozhoduje o integraci individuální nebo skupinové, o integraci s podporou nebo bez podpory asistenta pedagoga, stanovuje i míru podpory, počet hodin speciální péče, typ a množství kompenzačních pomůcek.

Podle současné legislativy jsou pedagogicko psychologické poradny spolu se speciálně pedagogickými centry garanty diagnostiky pro zařazení žáka se zdravotním postižením do některé s forem speciálního vzdělávání. Podle jejich pokynů se vypracovává na škole pro žáka se specifickými vzdělávacími potřebami individuální vzdělávací plán. (Špačková, 2012)

Střediska výchovné péče (SVP) a jejich pracoviště jsou zařízení, která nabízí všestrannou preventivně výchovnou péči dětem a mládeži s rizikem poruch emocí nebo chování nebo již rozvinutými projevy poruch emocí a chování, pokud u nich nejsou důvody pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy ve speciálních výchovných zařízeních. (Vojtová, 2009) Jak doplňuje Renotierová a kol. (2005), střediska mohou být zřízena jako docházková zařízení nebo kombinace docházkového a internátního zařízení. Mohou být součástí Dětského diagnostického ústavu, základní školy nebo dětského domova. Své služby střediska poskytují, kromě dětí a mladistvých, i rodičům, zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům a dalším výchovným subjektům.

V rámci komplexní odborné péče poskytují ambulantní oddělení střediska pedagogicko-psychologické služby. Jedná se především o služby zahrnující speciálně pedagogickou a psychologickou péči o děti a mládež s poruchami chování, výchovné poradenství, krizovou intervenci, psychologické vyšetření a diagnostiku, individuální a rodinnou terapii, arteterapii, příležitostné zážitkové aktivity, kazuistické a metodické konzultace.

V rámci diagnostického a výchovně léčebného pobytu středisko sestavuje pro klienta program různých druhů činností. Tyto programy jsou plánovány s ohledem na zájmy, schopnosti a zdravotní stav klientů. Jedná se o individuální a skupinové terapie s psychologem a speciálním pedagogem, o skupinová setkání, při nichž se děti učí komunikovat, vyjadřovat své pocity i nálady a popisovat průběh dne. Volnočasové aktivity bývají zaměřeny na sport, výtvarné činnosti, kulturní a vzdělávací akce i na poznávací výlety. Součástí programu je také příprava do školy, nácvik sebeobslužných dovedností a pracovní bloky zaměřené na úpravu oddělení.

Středisko výchovné péče nabízí i preventivní programy, v nichž se žáci zapojují do předpokládaných témat prostřednictvím prožitkových her a technik, mohou si v nich ujasnit vlastní postoje a korigovat své názory k diskutovaným problémům. Jedná se například o Vrstevnický program nebo o program s názvem Klima třídy. (Špačková, 2012) Mezi další nabídky střediska patří jednorázové a víkendové akce, jejichž součástí jsou prožitkové a tématické výlety, zátěžové programy, programy pro celou rodinu a jiné. Spolupráce dětí, rodičů, školy a dalších subjektů při řešení výchovných problémů má za cíl přiblížit se co nejvíce přijatelným způsobům chování i jednání, vzájemnému respektu a otevřené komunikaci, přispívající ke spokojenému soužití.

Specializovaná pracoviště, jako například pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče, uplatňují výchovné přístupy, které přináší nemalý prospěch dětem s poruchami chování. Je však zřejmé, že není v jejich silách poskytnout odpovídající intenzivní dlouhodobou pomoc všem jedincům, bez potřebné spolupráce s dalšími subjekty. Proto je kladen především velký důraz na společné důsledné působení specializovaných institucí, školy a rodiny. Tyto specializované instituce předkládají a doporučují na základě stanovené diagnózy žáka, mimo jiné, i výchovné přístupy k těmto žákům, které škole i rodině umožňují cíleně působit na tyto děti s respektováním jejich individuálních možností a schopností. Správnými výchovnými přístupy se dá mnoho věcí zvládnout. Záleží však, mimo jiné, na osobnosti žáka, jeho temperamentu, inteligenci, motivaci, možnostech intervence,



na prostředí, v kterém dítě žije a především na angažovanosti nejbližších osob. Ptáček (2006) doporučuje skloubit výchovné přístupy doma, ve škole i v dalších organizacích, kde dítě tráví čas. Čas zorganizovat tak, aby nedocházelo ke konfliktům a dítě mělo přiměřený dohled. Rodič by měl mít minimálně deset minut denně s dítětem nějakou společnou aktivitu. Doma i ve škole nastavit jasná pravidla, dávat jasné pokyny, podporovat dítě a chválit jej za každý projev žádoucího chování. Na nežádoucí chování dávat pevnou, klidnou a důslednou zpětnou vazbu s využitím principu přirozených následků. Od nežádoucího chování dítě rozptýlit. Vyhýbat se hádkám, zákazům, poučování a vysvětlování, kontrolovat však pravdivost výpovědí dítěte. Pozitivním posilováním, jak uvádí Juklová a kol. (2009), vést dítě k sebekontrolě a sebehodnocení. Zelinková (2000), v souvislosti se školním prostředím, doporučuje respektovat individuální styl učení žáka, předkládat mu krátké splnitelné úkoly, dávat přiměřené instrukce a názorné pokyny v několika krocích, využít všech smyslů při osvojování učiva a zapojit dítě do aktivit třídy.

Komplexní přístup všech výše uvedených složek usiluje společně o to, aby žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, tedy i žáci s poruchami chování, dosáhli co nejvyššího všestranného rozvoje, samostatnosti i soběstačnosti a byli tak vybaveni potřebnými kompetencemi pro uplatnění v naší společnosti.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Charakteristika místa výzkumného šetření

Základní škola Mladá Boleslav, Jilemnického 1152 se nachází na mladoboleslavském sídlišti Slavoj v okrajové části města s výbornou dostupností městské hromadné dopravy i dopravy meziměstské.

Slavnostní zahájení provozu školy bylo v roce 1968. Škola je kapacitně postavená na 750 žáků s kompletním zabezpečením, včetně školní jídelny a školní družiny, které sídlí v jedné budově. V loňském roce prošla škola částečnou rekonstrukcí. Byly zmodernizovány učebny informatiky, jazykové učebny, učebna přírodopisu, chemie a výtvarné výchovy. Kromě těchto učeben disponuje škola i multimediálními učebnami, které jsou vybaveny moderní audiovizuální technikou včetně interaktivní tabule. Ke škole patří víceúčelové sportovní hřiště.

Ve školní budově chybí bezbariérový přístup do vyšších podlaží.

Základní škola má pedagogický sbor čítající 30 členů s odbornou kvalifikací. Všem zájemcům je umožněno další vysokoškolské dálkové studium. V pedagogickém sboru působí výchovný poradce, metodik sociálně patologických jevů, psycholog a vychovatelé školní družiny.

Za zásadní formu kvalitního výchovně vzdělávacího procesu je považována úzká spolupráce s rodiči a zákonnými zástupci žáků.

Při škole je ze zákona zřízena Školská rada. Škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem především s ohledem na potřeby žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a na žáky mimořádně nadané. Program školy je cíleně orientován na žáka, respektuje jeho osobní maximum a individuální potřeby. Umožňuje efektivní práci učitele. Cílem programu je vytvořit zázemí, které rozvíjí iniciativu žáků i jejich tvořivost a současně zohledňuje jejich možnosti. Má připravit žáka na úspěšný a radostný život. Hlavní zásady uvedené v programu jsou zásady, které ovlivňují pozitivně osobnost žáka. V nich je kladen hlavní důraz na pohodové prostředí školy, na zdravé učení, porozumění, integraci, na komunikaci a spolupráci.

Žáci jsou řazeni do jednotlivých tříd a ročníků zpravidla podle věku. Na některé předměty mohou být žáci rozděleni do skupin dle uvážení učitele. Mezi kompetence základního vzdělávání patří kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, občanské a pracovní, které umožňují žákům všestranně se rozvíjet

Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami jsou vzděláváni podle individuálních vzdělávacích plánů na podkladě vyšetření pedagogicko- psychologické poradny nebo podobného odborného zařízení. Dle možností a na základě speciálních vyšetření a doporučení je u závažného handicapu žáka v individuálním vzdělávacím plánu zohledněna možnost domácí přípravy a slovního hodnocení.

Žáci mimořádně nadaní mohou být vzděláváni specifickými způsoby i bez individuálního vzdělávacího plánu.

Hodnocení žáků je učitelem vykonáváno průběžně ve výuce po celý školní rok. Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím které získá informace, jak danou problematiku zvládá. Hodnocení by mělo mít motivační charakter. Pravidla a způsoby hodnocení výsledků vzdělávání jsou součástí školního řádu.

V celkovém kontextu výchova a vzdělávání ve škole přispívá k pozitivnímu formování osobnosti žáka a k jeho úspěšné socializaci.

Osobní údaje žáka jsou důvěrné a proto je nelze zveřejňovat.

## 6 Cíle a předpoklady

Cílem praktické části je pomocí dotazníkového šetření zjistit na základě názoru pedagogů 6. Základní školy v Mladé Boleslavi výskyt poruch chování u žáků této základní školy, odhalit závažnost těchto poruch a poukázat na vlivy prostředí, které se na poruchách chování žáků podílí. Získané výsledky dotazníkového šetření analyzovat, porovnat s předpoklady výzkumu a s poznatky z teoretické části. Výsledky šetření vyhodnotit a najít řešení, které uvedené škole přispěje k zefektivnění práce s těmito žáky a bude mít pozitivní vliv na klima školy.

### 6.1 Vymezení cílů praktické části

Prvním cílem je dotazníkovým šetřením zjistit názor pedagogů, na výskyt poruch chování u žáků 6. Základní školy v Mladé Boleslavi.

Druhým cílem práce je přispět uvedené škole k zefektivnění práce s žáky s poruchou chování.

Dílčí cíl je kladen na zjištění vlivu prostředí na poruchy chování u žáků základní školy.

Posledním cílem je analýza vlivu poruchy chování na klima školy.

### 6.2 Stanovené předpoklady

Na základě praktických zkušeností a subjektivních odhadů, byly stanoveny následující předpoklady.

Dotazník má ověřit tyto předpoklady:

**Předpoklad č. 1:** Na prvním stupni ZŠ se vyskytují převážně disociální poruchy chování.

**Předpoklad č. 2:** Poruchy chování u žáků nejčastěji vznikají příčinou nevhodného rodinného prostředí.

**Předpoklad č. 3:** Porucha chování u žáků komplikuje jejich interakci s kolektivem třídy.

**Předpoklad č. 4:** Poruchy chování u žáků snižují možnost dosáhnout předpokládaných výsledků ve vzdělávání.

**Předpoklad č. 5:** U žáků s poruchou chování se vlivem školních aktivit projevy poruchy chování snižují.

## 7 Metoda výzkumu

### Dotazník

Dotazník je nejméně používanou metodou zjišťování údajů. Jak název nasvědčuje, slovo dotazník se spojuje s dotazováním. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů při velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomicky výzkumný nástroj. Můžeme jím získat velké množství informací při malé investici času.

Osoba, která vyplňuje dotazník, se nazývá *respondent*. Jednotlivé prvky dotazníku se nazývají *otázky*. Otázka dotazníku se někdy označuje jako *položka*, pokud výrok nemá tázací, ale oznamovací formu. Zadávání dotazníku se nazývá *administrace*.

Základní podmínkou účelného koncipování dotazníku je přesná formulace konkrétního cíle a úlohy dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému.

Dotazník má mít promyšlenou strukturu. Obvykle se skládá ze tří částí:

1. Vstupní část - skládá se z hlavičky (název a adresa instituce, která dotazník zadává, jméno autora dotazníku), vysvětluje cíle dotazníku, motivuje respondenta k vyplňování dotazníku.

2. Vlastní otázky - rozlišují se otázky:

*uzavřené* - nabízí hotové alternativní odpovědi

*polouzavřené* - nabízí nejprve alternativní odpověď a potom žádají objasnění v podobě otevřené otázky

*otevřené* - dává respondentovi volnost u odpovědi.

3. Poděkování respondentovi - na konci dotazníku.

Délka dotazníku má být taková, aby výzkumník získal všechny potřebné údaje. Závisí též na schopnostech respondentů a jejich zájmu.

Návratnost dotazníku znamená poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků. Obvykle se vyjadřuje v procentech. Za požadovanou minimální návratnost dotazníkového výzkumu se považuje 75%.

(Gavora, 2000)

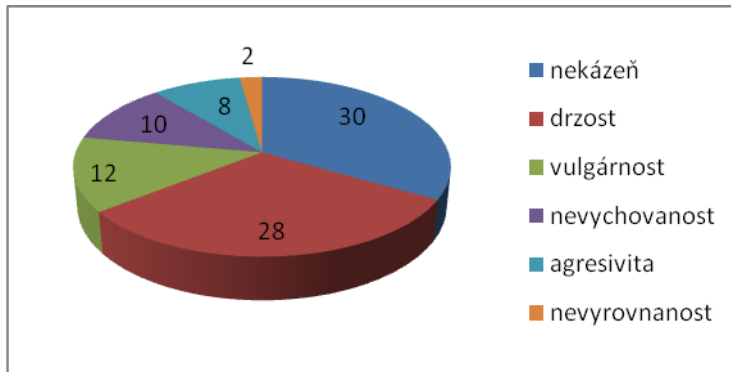
## 8 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření proběhlo dotazníkovou metodou. Dotazník jsem použila při praktickém šetření na 6. Základní škole, Jilemnického 1152, v Mladé Boleslavi. Na této škole pracuji v současnosti jako vychovatelka školní družiny. Na škole je 12 tříd prvního stupně, 11 tříd druhého stupně a 7 oddělení školní družiny. Na pedagogické radě jsem požádala pedagogický sbor základní školy o vyplnění dotazníku. Seznámila jsem kolegy s důvodem výzkumného šetření, jeho realizací a s jeho účelem v rámci školy. Tiskopis byl následující den rozdán do schránek pedagogických pracovníků, kteří vyučují jak na prvním, tak i na druhém stupni základní školy. Bylo dotazováno 30 respondentů z řad pedagogických pracovníků, kteří v posledních letech prošli vzdělávacími kurzy s tematikou specifických poruch učení a chování. Na dotazník odpovídalo 26 žen a 4 muži. Všichni respondenti mají pedagogické vysokoškolské nebo středoškolské vzdělání. Návratnost dotazníku byla od mých kolegů 100%.

## 9 Analýza výsledků šetření

1. Uveďte nejméně 3 projevy poruchy chování, které ji podle Vás nejlépe vystihují.

**Graf č. 1**



**Tabulka č.1**

nekázeň	30
drzost	28
vulgárnost	12
nevychovanost	10
agresivita	8
nevyrovnanost	2

30 respondentů se domnívá, že nejlépe vystihuje poruchu chování projev nekázně.

28 respondentů uvedlo projev drzosti.

12 respondentů poukázalo na vulgární projevy.

10 respondentů uvedlo nevychovanost.

8 respondentů zapsalo projevy agresivity.

2 respondenti uvedli nevyrovnanost.

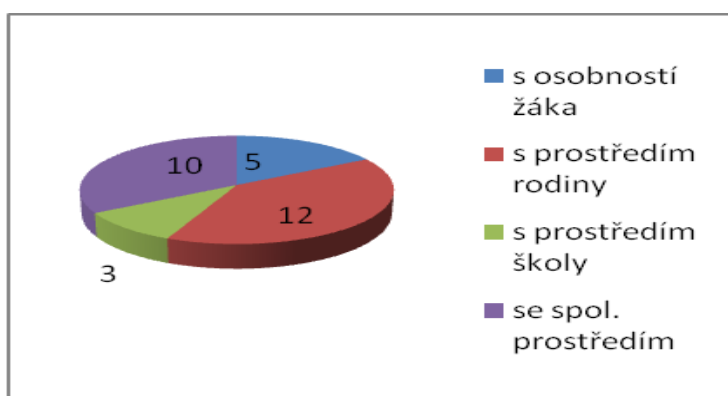
Vágnerová (1999) uvádí, že projevy poruch chování působí problém jednak dítěti samotnému, kdy trpí pocity nejistoty, napětí, strachu, či úzkosti, tak i jeho okolí, které uplatňuje nevhodné reakce převážně obranného charakteru. Michalcová (2007)

upozorňuje, že o to více je potřeba vést tyto děti s důsledností a láskou, aby se byly schopny v dospělosti bez jakýchkoli omezení postavit do běžného života.

Přikláním se k názoru respondentů a souhlasím s uvedenými projevy, které dokreslují charakteristiku poruchy chování. Kladu důraz na usměrňování chování žáků v souvislosti s jejich bezpečností a ohleduplností k ostatním žákům, na vytyčení mantinelů v chování, dodržování školního řádu, empatii a respektování jeden druhého.

## 2. Poruchy chování nejvíce souvisí:

**Graf č. 2**



**Tabulka č.2**

s prostředím rodiny	12
se společenským prostředím	10
s osobností žáka	5
s prostředím školy	3



12 respondentů vidí souvislost poruchy chování s prostředím rodiny.

10 respondentů se přiklání k vlivům ze společenského prostředí.

5 respondentů vidí souvislost poruchy chování s osobností žáka.

Se školním prostředím spojují poruchu chování tři respondenti. Poukázali na konflikty mezi žáky.

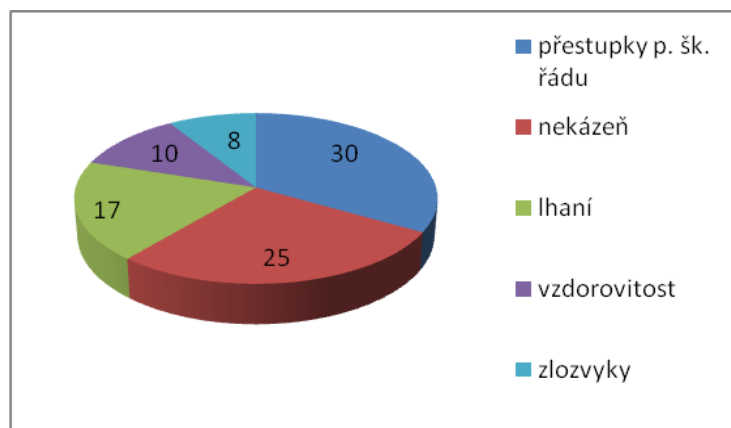
Mezi příčiny odchýlení od společenských norem, jak uvádí Michalová (2007), patří nedostatky ve výchově v rodině, nezvládání rodičů se dětem dostatečně věnovat, nedostatek tolerance a kázně, ekonomická situace rodiny a podobně. Juklová a kol., (2009, str. 12) dodává: „*Sociálním učením si člověk osvojuje modely chování, s nimiž se běžně setkává ve svém nejbližším okolí a které považuje za normální.*“

Matoušek a kol. (1998, str. 66) v této problematice poukazují na tvrzení: „*Jak slábné vliv některých rodin na děti a jak se mocným socializačním vlivem v druhé polovině našeho století stávají také média a zároveň rostou obavy z neřízeného socializačního působení vrstevnických skupin, začíná být škola viděna jako málem jedině prostředí schopné garantovat optimální působení na dítě, jež je v souladu se zájmy společnosti.*“

Domnívám se, že rodina, jako primární skupina, má nezastupitelnou roli v utváření osobnosti dítěte. Dítě od začátku svého vývoje napodobuje svoje okolí a rodič je jeho prvním vzorem. Pozitivní nebo negativní návyky si proto dítě přináší ze svého nejužšího prostředí a tím je rodina.

3. Pokud se ve třídě vyskytují poruchy chování žáků, napište tři nejčastější poruchy, které u žáků zaznamenáváte.

**Graf č. 3**



**Tabulka č. 3**

přestupky proti školnímu řádu	30
nekázeň	25
lhaní	17
vzdorovitost	10
zlozvyky	8

30 respondentů řadí mezi nejčastější poruchy chování, které učitelé zaznamenávají ve třídě, přestupky proti školnímu řádu.

25 respondentů poukázalo na nekázeň.

17 respondentů uvedlo lhaní.

10 respondentů poukázalo na vzdorovitost.

8 respondentů zaznamenalo zlozvyky.

Jak uvádí Matoušek a kol. (1998), dodržováním deklarovaných pravidel školy, která měří všem stejně, lze předcházet závažnějším situacím, které mohou vzniknout při nedodržování jakýchkoli pravidel. Renotiérová a kol. (2005) oponuje a uvádí, že mnohé kázeňské problémy ve škole bývají zaviněny příliš volným nebo příliš tvrdým školním režimem.

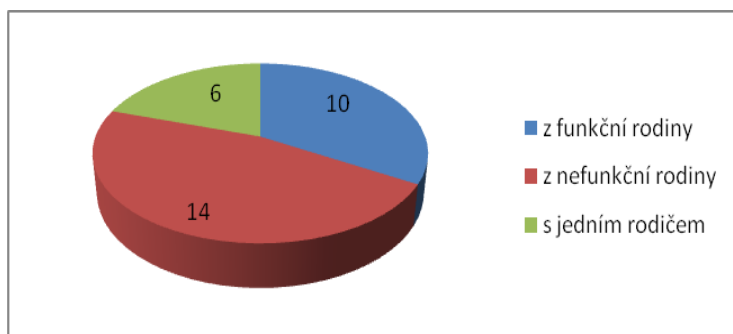
*„Čím dál více se ve třídách objevují bezhraniční jedinci, kteří navenek dávají najevo, že mohou vše. Denně porušují školní řád a považují to za něco naprosto běžného.“*

(Martínek, 2009, str. 48)

Přikláním se k názoru respondentů. Přestupky proti školnímu řádu jsou nejčastější proto, neboť školní řád uvádí kromě práv žáků i jejich povinnosti a těch není málo. Mají souvislost s provozem školy, s vyučováním, s mezilidskými vztahy i s dalšími požadavky v procesu interakce žáka a společnosti.

#### 4. Žák s poruchou chování bývá:

**Graf č. 4**



**Tabulka č.4**

z ne funkční rodiny	14
z funkční rodiny	10
s jedním rodičem	6

14 respondentů uvádí, že žák s poruchami chování pochází z nefunkční rodiny.

10 respondentů vidí žáka s poruchami chování, který je z funkční rodiny.

6 respondentů uvádí, že zmiňovaný žák žije s jedním rodičem.

Základní rizika rodinného prostředí, jak uvádí Vojtová (2009), spočívají v nedostatku lidské vřelosti. V rodinách, kde nedokáží dítěti vyzkoušet si vřelý vztah, vystavují dítě riziku, že nebude chápat očekávání rodičů.

*„Mnohé děti trpí poruchou opozičního vzdorů, mohou být postiženy úzkostnými stavy, poruchami nálady, obtížemi v komunikaci, specifickými vývojovými poruchami řeči a učení“.* (Train, 1997, str. 62)

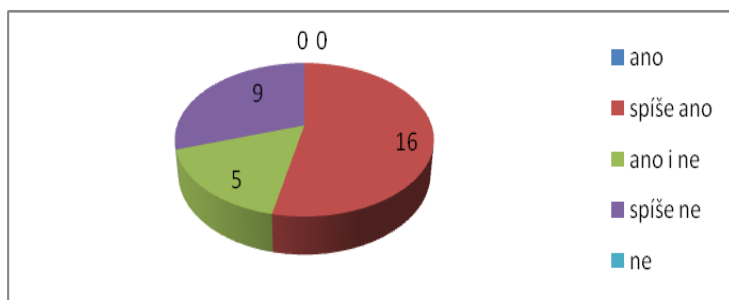
Jak dokresluje Michalcová (2007), dítě mnohým situacím v rodině nerozumí a získává pocit, že ho nikdo nemá rád. To vyvolává u dítěte neklid a nervozitu, dítě začne odporovat vzdorovat, provokovat a mobilizuje tak agresivitu k obraně svého psychického systému. Je logické, že tuto strategii využívá i ve škole.

Podle mého názoru má disfunkční rodina značný podíl na vzniku i projevech poruchy chování. Dítě v ní ztrácí jistotu a oporu. Důvodem mohou být neuspokojivé rodinné vztahy, nedostatek empatie a tolerance, neuspokojování biologických i psychických potřeb dítěte, deficity v citové oblasti, nepřiměřená výchova. Rizika lze hledat i ve

zvýšené pracovní zatíženosti rodičů, ve finanční a časové možnosti se svým dětem věnovat.

#### 5. Myslíte si, že rodiče dostatečně ovlivňují volný čas svého dítěte?

**Graf č. 5**



**Tabulka č. 5**

spíše ano	16
spíše ne	9
ano i ne	5
ne	0
ano	0

16 respondentů odpovědělo na dotaz, zda rodiče dostatečně ovlivňují volný čas svého dítěte, spíše ano.

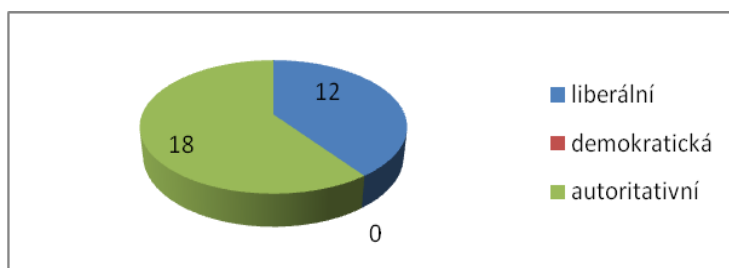
9 respondentů uvedlo odpověď spíše ne a 5 respondentů odpovědělo neutrálně ano i ne. Jak uvádí Michalová (2007), měl by rodič své dítě kontrolovat. Myšlenka spočívá nejen v kontrole, ale hlavně v důsledcích chování a jednání dítěte, v tom, co za dítětem zbude. Martínek (2009) dodává, že rodič je za své dítě zodpovědný, měl by pečlivě zvažovat, co jeho dítě dělá a měl by dítěti nabídnout smysluplnou činnost.

Podle mého názoru se rodiče často snaží pozitivně ovlivňovat volný čas svých dětí. Společenské prostředí se spoustou nástrah není pro dítě bez dozoru bezpečné. To si většina rodičů začíná uvědomovat, a proto se snaží své dítě zapojit do takových

aktivit, kde je za něj odpovědná dospělá osoba. Nejednou se stává, že dítě je množstvím aktivit zahlceno a dává raději přednost odpočinku

6. Jaká rodinná výchova podle Vás může mít největší podíl na vzniku poruchy chování u žáka:

**Graf č. 6**



**Tabulka č.6**

autoritativní	18
liberální	12
demokratická	0

18 respondentů vidí největší podíl na vzniku poruchy chování u žáka v autoritativní rodinné výchově.

Naopat 12 respondentů uvedlo v této souvislosti liberální přístup rodinné výchovy.

Autoritativní výchovný styl, jak uvádí Janiš (2010), vede dítě k absolutní poslušnosti. Dítě je rodiči poučováno, nemá možnost samostatného projevu a často je nevhodně trestáno. Při uplatňování liberálního stylu výchovy rodiče vyhoví každému přání dítěte a jsou k dětem značně shovívaví.

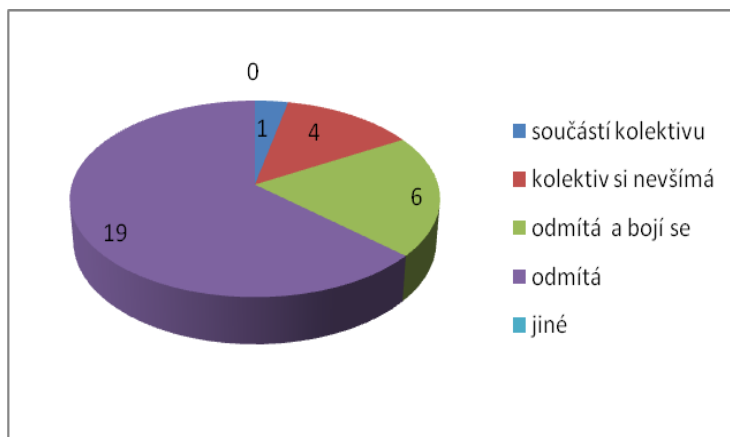
*„Rodič vychovává své dítě velice podobným způsobem, jakým byl sám vychováván. Výchovné styly se z velké míry dědí.“* (Martínek, 2009, str. 57)

Ve své školní praxi vidím nedostatky obou uvedených výchovných stylů uplatňovaných v rodinné výchově. Děti takto vychovávané jsou nesamostatné, nedostatečně připravené

na individuální řešení životních situací, obtížně se přizpůsobují kolektivu, mívají konflikty s učiteli i žáky a neumí systematicky pracovat.

### 7. Jak reaguje kolektiv třídy na žáky s poruchou chování:

**Graf č. 7**



**Tabulka č.7**

odmítá	19
odmítá a bojí se	6
kolektiv si nevšímá	4
součástí kolektivu	1
jiné	0

19 respondentů uvedlo, že kolektiv třídy žáka odmítá.

6 respondentů uvedlo, že ho kolektiv odmítá a současně se ho bojí.

4 respondenti uvedli, že si tohoto žáka kolektiv třídy nevšímá.

1 respondent vidí tohoto žáka jako součást kolektivu.

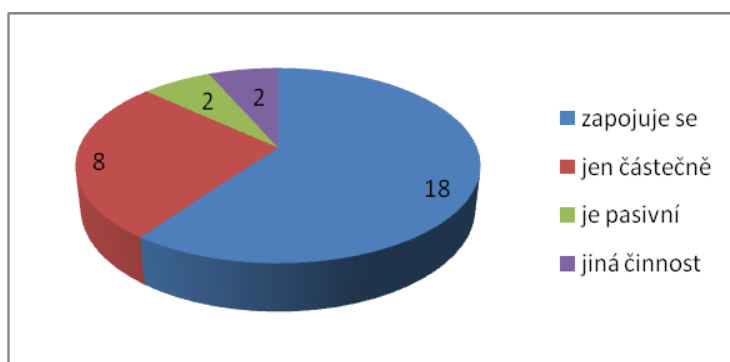
Pro kolektiv třídy, jak uvádí Michalová (2007), je takový žák nechtěný a pokud se přidají prvky agrese, kolektiv se staví do opozice. Kolář (2011) upozorňuje, že škola je mikromodelem naší společnosti, kde se odráží utvářené vztahy.

Ve své praxi vidím, že kolektiv třídy žáky s poruchami chování často odmítá. Tito žáci pak touží po pozornosti a tak se mnohdy uchylují k vulgárním projevům chování

i agresivitě. Zde má pedagog prostor pro uplatnění svých osvědčených metod při utváření dětského kolektivu tak, aby se v něm každý žák cítil co nejlépe a mohla se tak pozitivně rozvíjet celá jeho osobnost.

#### 8. Při skupinové práci žák s poruchou chování:

**Graf č. 8**



**Tabulka č.8**

zapojuje se	18
jen částečně	8
je pasivní	2
jiná činnost	2

18 respondentů uvádí, že se žák s poruchou chování do skupinové práce zapojuje.

8 respondentů vidí jen částečné zapojení žáka s poruchou chování do skupinové práce.

2 respondenti vidí pasivní přístup žáka s poruchou chování při skupinové práci.

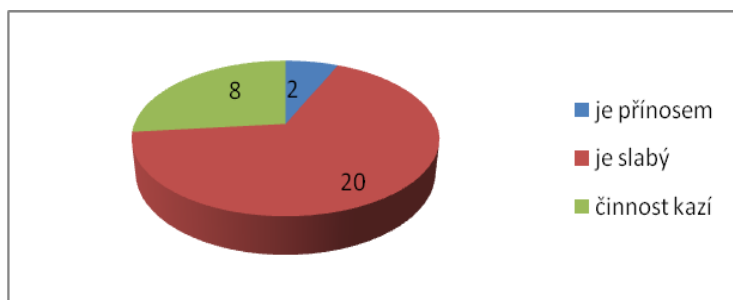
2 respondenti uvedli, že se žák s poruchou chování zabývá jinou činností, než je činnost skupiny.

Jak uvádí Matějček (1986), dítě touží po poznání, hledá příležitost uplatnit se ve skupině. Jen tak může uspokojovat své vnitřní potřeby. Dítě s poruchou chování, jak dodává Špačková (2012), nedovede mnohdy sjednotit své chování a jednání se skupinou, v které je zapojen. Často se snaží na úkor druhých uplatňovat svoje představy.

Myslím si, že žáci s poruchou chování mají snahu se zapojovat do skupinové práce. Jejich nadměrná snaha uspět za každou cenu, prosadit svůj názor a alespoň na chvíli se stát vůdcem skupiny má za následek, že jednají zbrkle a neuváženě, což skupina neakceptuje.

#### 9. Pokud se žák s poruchou chování zapojí do skupinové práce aktivně:

**Graf č. 9**



**Tabulka č.9**

je slabý	20
činnost kazí	8
je přínosem	2

20 respondentů se domnívá, že žák s poruchou chování, zapojený aktivně do práce ve skupině, nedosahuje dostatečných výsledků ve vzdělávání a je tudíž slabý ve svých znalostech a dovednostech

8 respondentů uvádí, že žák s poruchou chování práci skupiny záměrně kazí.

2 respondenti vidí žáka s poruchou chování tak, že má dostatečné znalosti a dovednosti a je pro skupinu přínosem.

U mnohých dětí, jak uvádí Vojtová (2009), se kombinují problémy v oblasti chování a vzdělávání. Žák s poruchou chování a emocí vynakládá mnoho úsilí na řešení vlastních problémů a chybí mu pak síla, výdrž, pozornost a vůle k naplňování školních požadavků.

Někteří žáci s poruchou chování zvládají školní povinnosti bez obtíží. Ve snaze, upoutat na sebe pozornost, záměrně skupinové činnosti kazí. „*Učitel do určité míry své žáky*



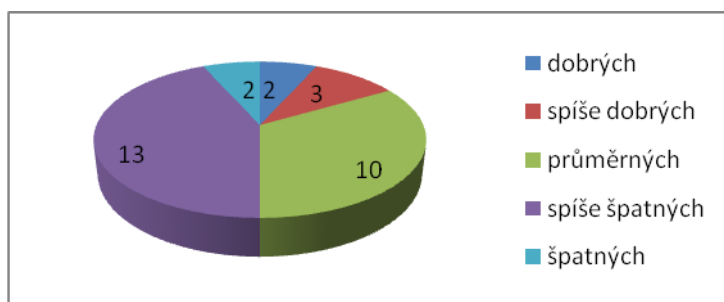
vychovává, pokud však dítě nemá plně uspokojenou potřebu limitu v domácím prostředí, je učitel naprosto bezmocný“.

 (Martínek, 2009, str. 49)

Domnívám se, že žák s poruchou chování mnohdy není pro skupinu přínosem. Je zde tedy prostor pro pedagoga nalézt žakovu silnou stránku, připravit výchovně vzdělávací cíl činnosti tak, aby i tento žák mohl uspět.

#### 10. Žák s poruchou chování dosahuje výsledků:

**Graf č. 10**



**Tabulka č. 10**

spíše špatných	13
průměrných	10
spíše dobrých	3
dobrých	2
špatných	2

13 respondentů uvádí, že žák s poruchou chování dosahuje při individuální výchovně vzdělávací činnosti spíše špatných výsledků.

10 respondentů uvádí u tohoto žáka průměrné dosahované výsledky.

3 respondenti uvedli u tohoto žáka dosahované výsledky spíše dobré.

2 respondenti uvedli dobré dosahované výsledky u tohoto žáka.

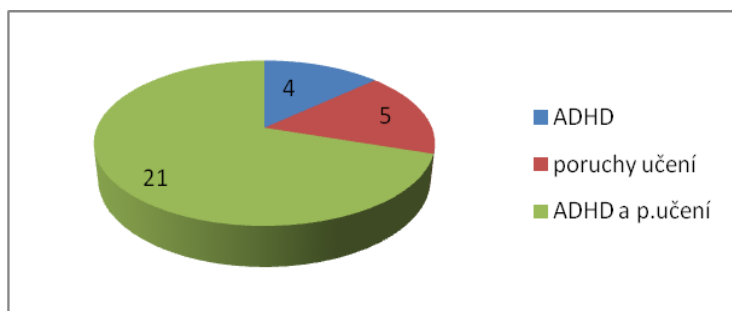
2 respondenti poukázali na špatné dosahované výsledky u tohoto žáka.

Při sebehodnocení, jak uvádí Skorunková (2011), se snaží žák srovnávat vlastní školní úspěšnost a dovednost s vrstevníky. Prostředkem k potvrzení vlastní hodnoty je výkon. Nepodaří-li se dítěti dosáhnout úspěchu v pozitivních momentech, jak uvádí Zelinková (2006), bude jej vyhledávat v jakékoliv činnosti negativní.

Při výchovně vzdělávací činnosti vidím u žáků s poruchou chování nesoustředěnost a neklid. I když dokáží svoje chování částečně ovlivňovat, jejich nepozornost a nízká sebekontrola je příčinou jejich počátečních nezdarů, na které se nedostatečným individuálním přístupem nabalují nezdary další. Při současném vysokém naplnění tříd žáky, vidím přínos pro individuální přístup k žákům v osobě asistenta pedagoga.

11. Má žák s poruchou chování i jinou poruchu? Pokud ano, uveďte jakou.

**Graf č. 11**



**Tabulka č.11**

ADHD a p. učení	21
poruchy učení	5
ADHD	4

21 respondentů poukázalo na žáky, kteří kromě poruchy chování mají i ADHD a specifickou poruchu učení.

5 respondentů uvedlo specifické poruchy učení.

4 respondenti uvedli ADHD.

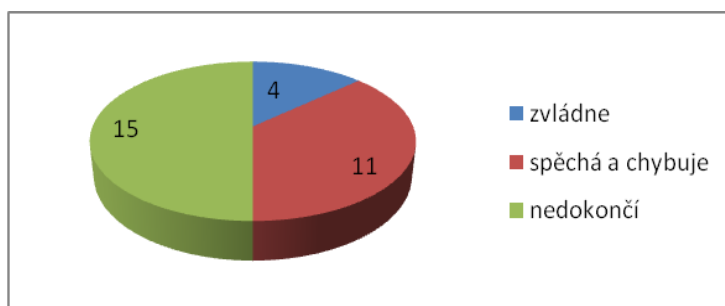
Děti s ADHD, jak uvádí Juklová a kol. (2009), bývají impulzivní, nejsou schopny běžné ukázněnosti, jejich vztah k dospělým často postrádá společenské zábrany, dopouští se neúmyslných přestupků, u ostatních dětí nebývají oblíbené a mohou se v kolektivu dostat do izolace.

Specifické poruchy učení, jak uvádí Zelinková (2000), se neprojevují jen nedostatky v osvojování a užívání školních dovedností. Neúspěchy ve výuce, pocity méněcennosti a další obtíže, které tyto poruchy doprovázejí, jsou mnohdy ve svých důsledcích horší než porucha sama. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně například s poruchou chování, nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto poruch.

Ze své praxe vím, že tyto souběžné poruchy mají značný dopad na výchovu a vzdělávání dítěte. Nepozorné a neklidné dítě, které má nedostatky hlavně ve čtení, se bez pomoci individuálního přístupu ze strany asistenta pedagoga ztrácí v záplavě poznatků a následných požadavků na něj kladených. Jeho neúspěch tak poruchu chování ještě prohlubuje.

## 12. Žák s poruchou chování školní práci:

**Graf č. 12**



**Tabulka č.12**

nedokončí	15
spěchá a chybuje	11
zvládne	4

15 respondentů uvedlo, že žák s poruchou chování školní práci při vyučování nedokončí.

11 respondentů uvedlo, že žák s poruchou chování při školní práci spěchá a tak často chybuje.

4 respondenti uvedli, že žák svoji školní práci zvládne.

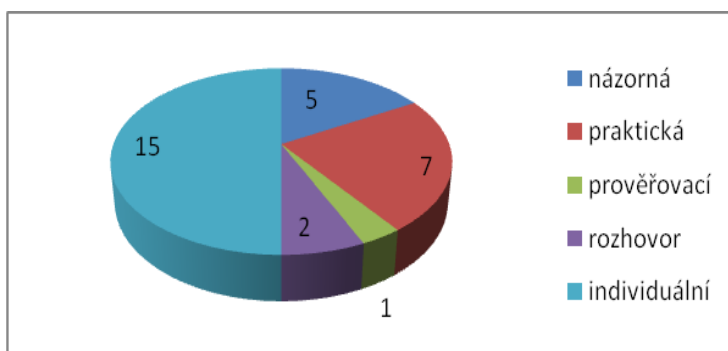
U žáků úspěšných, jak uvádí Zelinková (2000), může být občasný neúspěch pobídkou k lepšímu výkonu.

U žáků s poruchami chování i s poruchami učení, kteří neúspěch zažívají velmi často, je tomu naopak. Žák se ztotožňuje s rolí neúspěšného žáka. Jak dodává Lašek (2007), člověk, který počítá se selháním, selže spíše než ten, kdo počítá s úspěchem. Vztah sebepojetí a výkonu je výraznější, než vztah výkonu a inteligence.

Myslím si, že i když mají žáci se specifickými vzdělávacími potřebami vypracován individuální vzdělávací plán, často ve výuce není dostatečný prostor tento plán naplňovat. Žák pak s pedagogem prvky plánu plní individuálním vyučováním v odpoledních hodinách.

### 13. Jaká Vámi používaná metoda minimalizuje nevhodné projevy poruchy chování u žáka.

**Graf č. 13**



**Tabulka č. 13**

individuální	15
praktická	7
názorná	5
rozhovor	2
prověřovací	1

15 respondentů uvedlo metodu individuálního přístupu, ve které vidí minimalizaci nevhodných projevů u žaka s poruchou chování.

7 respondentů v této souvislosti uvedlo metodu praktickou.

5 respondentů napsalo názornou metodu.

2 respondenti uvedli v této souvislosti přínos metody rozhovoru.

1 respondent poukázal na metodu prověřovací.

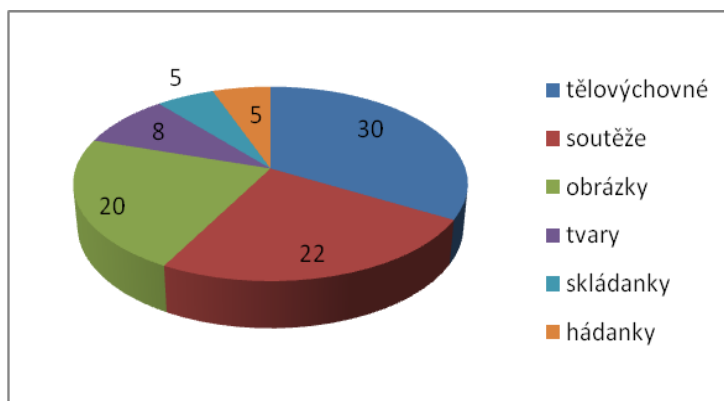
Podle zdroje poznatků rozlišujeme metody bezprostředního poznání skutečnosti a metody zprostředkovaného poznání skutečnosti. Jak uvádí Janiš a kol. (2010), mezi metody bezprostředního poznání skutečnosti patří názorné metody, které vedou k přímému smyslovému poznání světa a praktické metody vedoucí k manipulaci s předměty. Mezi metody zprostředkovaného poznání skutečnosti patří metody monologické a dialogické. Zelinková (2006) dodává, že při výchově používáme nejrůznějších metod od pochval, až po různé formy trestů. Je obtížné proto říci, které metody jsou správné a účinné v souvislosti s individuální osobností každého jedince.

Ve své praxi při práci s dětmi využívám metod obecných i speciálně pedagogických. Důležitou roli hraje věk žáka, jeho duševní stav, jeho vztahy se spolužáky, s rodiči i dospělými a v neposlední řadě situace, v které se má metoda použít. Je důležité se vcítit do situace nebo do problému, najít příčiny a cestu, jak dojít k cíli.

#### 14. Jaké školní činnosti jsou podle Vás u žáků s poruchou chování nejoblíbenější.

Uveďte tři činnosti

**Graf č. 14**



**Tabulka č. 14**

tělovýchovné	30
soutěže	22
práce s obrázky	20
tvary	8
skládanky	5
hádanky	5

30 respondentů uvedlo, jako nejoblíbenější činnosti u žáků s poruchou chování, činnosti tělovýchovné.

22 respondentů uvedlo s touto souvislostí soutěže.

20 respondentů ukázalo na obrázky.

8 respondentů uvedlo geometrické tvary.

5 respondentů poukázalo na skládanky.

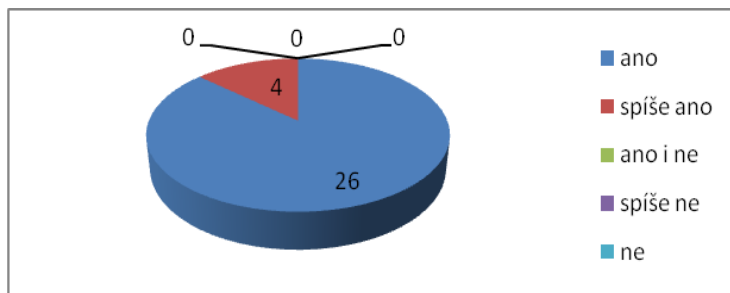
5 respondenrů uvedlo hádanky.

V dětském organismu, jak popisuje Matějček (1986), je zásoba energie. Poruchy chování mají příčinu i v tom, že dítě nemá dost možností svou energii patřičným způsobem uvolnit. Proto je nutné umožnit dětem, aby si odpočinuly v jejich přirozeném pohybu. Sportovní hry, jak dokládá Janiš (2010), nejvíc přispívají k pěstování trpělivosti, vůle, k utužování vlastního zdraví a rozvíjí spolupráci s ostatními žáky.

Mám stejný názor jako respondenti. Většina žáků a hlavně žáci s poruchami chování vyhledávají sportovní a tělovýchovné aktivity při každé možné příležitosti. Poskytují jim uvolnění a odpočinek v psychické složce osobnosti. Někdy však není snadné takové žáky po uvedených aktivitách zklidnit a přimět je k soustředění v dalším vyučovacím předmětu.

## 15. Mají žáci s poruchou chování zájem o školní aktivity:

**Graf č. 15**



**Tabulka č. 15**

ano	26
spíše ano	4
ano i ne	0
spíše ne	0
ne	0

26 respondentů uvedlo, že žáci s poruchou chování mají zájem o školní aktivity.

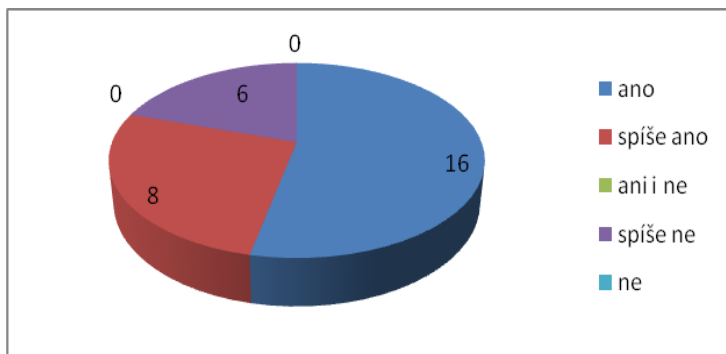
4 respondenti uvedli v odpovědi spíše ano.

Vyučování se realizuje především ve škole, ale může také probíhat mimo školu. Přírodní i společenské prostředí mají vliv na utváření osobnosti. Žáci si osvojují některé vzorce chování, utváří si mravní a estetické postoje a v neposlední řadě rozvíjí své schopnosti a zájmy. (Janiš, 2010) Jak dodává Špačková (2012), důležitý je společný cíl, emocionální prožitky a získané zážitky, které lze upevnit v projektovém vyučování.

Žáci s poruchou chování na naší škole mají zájem o školní aktivity různého zaměření. Problém však bývá v chování těchto žáků, v jejich ukvapeném nebo nepředvídatelném jednání, v jejich nevhodné komunikaci a nepřiměřené aktivitě. Tyto prvky často neumožní těmto žákům účastnit se aktivit, o které mají zájem, z hlediska bezpečnosti.

16. Myslíte si, že školní aktivity pozitivně ovlivňují žáky s poruchou chování?

**Graf č. 16**



**Tabulka č.16**

ano	16
spíše ano	8
spíše ne	6
ano i ne	0
ne	0

16 respondentů uvedlo pozitivní vliv školních aktivit na žáky s poruchou chování.

8 respondentů uvedlo odpověď spíše ano.

6 respondentů uvedlo odpověď spíše ne.

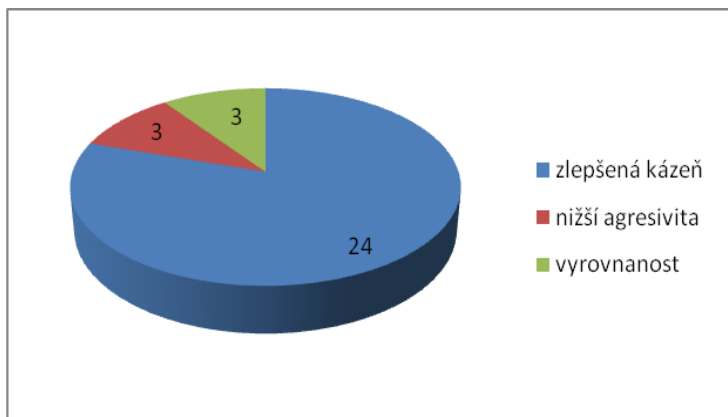
Aktivity jsou pro děti zcela nezbytné. Jak uvádí Michalová (2007), učí se při nich navazovat vztahy, spolupracovat, pomáhat slabším, podřídit se, respektovat pravidla a hodnotit i sám sebe. Ptáček (2006) dodává, že nepřiměřené aktivity mohou projevy chování umocnit.

Myslím si, že školní aktivity mají pozitivní vliv na žáka s poruchami chování. Tyto aktivity jsou přiměřené, promyšlené a záměrné, s cílem umožnit žákovi uplatnit se, rozvíjet kamarádské vztahy, získat zkušenosti a přispět k vzájemnému porozumění a toleranci mezi spolužáky.



## 17. Jaké chování u těchto žáků lze následně po aktivitách zaznamenat?

**Graf č. 17**



**Tabulka č. 17**

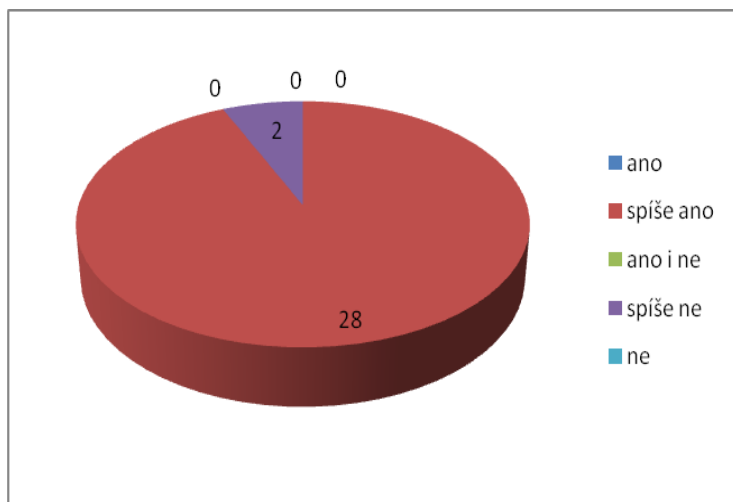
zlepšená kázeň	24
nižší agresivita	3
vyrovnanost	3

Martínek (2009) ve své knize píše, že v klasických třídách začalo stoupat procento dětí, které mají problémy se svým chováním. Musíme si uvědomit, jak uvádí Zelinková (2000), že děti by měly mít dostatek prostoru a pohybu. Pokud ho nemají, vynucují si tuto potřebu ve svém okolí. Pohyb a protažení vede k celkovému uvolnění organismu. Odreagování při činnostech, které dítě baví, zlepšuje jeho soustředěnost při další práci v hodině.

Myslím si, že po aktivním prožitku mají děti více elánu do další činnosti. Po oblíbených aktivitách je žák spokojenější, uvolněnější a lépe se dokáže soustředit. To se kladně odráží v jeho školní činnosti i prospěchu.

18. Vidíte v žákovi s poruchou chování větší potenciál ve vzdělávání, než jsou jeho reálné dosahované výsledky?

**Graf č. 18**



**Tabulka č. 18**

ano	0
spíše ano	28
spíše ne	0
ano i ne	2
ne	0

28 respondentů vidí v žákovi s poruchou chování spíše větší potenciál ve vzdělávání, než jsou jeho reálné dosahované výsledky.

2 respondenti s touto problematikou uvedli odpověď spíše ne.

Jak předkládá Michalová (2007), většina žáků s poruchou chování, by mohla z hlediska svých schopností dosahovat lepších výsledků. Nedosahují jich však proto, protože nemají ke škole a práci ve vyučování pozitivní motivaci. Jak dokládá Janiš (2010), úkolem motivace je získat zájem vychovávaného, požadavky nabízet a formulovat jasně, konkrétně a přiměřeně věku dítěte.

Domnívám se, že potenciál žáka s poruchou chování je vyšší, než v dosažených výsledcích prokazuje. Někteří pedagogové jsou k těmto žákům shovívavější. Myslím si, že důslednost ve výchově a vzdělávání posiluje sebevědomí těchto žáků a přispívá k rozvoji jejich možností a schopností.

## 10 Diskuse

Práce prokázala splnění stanovených předpokladů k vymezeným cílům praktické části bakalářské práce.

Výsledky dotazníkového šetření potvrdily stanovené předpoklady.

**Předpoklad č. 1:** Na prvním stupni ZŠ se vyskytují převážně disociální poruchy chování

Předpoklad č. 1 se potvrdil. Na prvním stupni 6. ZŠ v Mladé Boleslavi se, dle názoru pedagogů této školy, vyskytují převážně disociální poruchy chování. Nejčastěji se jedná o přestupky proti školnímu řádu, nekázeň, lhaní, vzdorovitost a zlozvyky. Tyto poruchy chování se projevují neukázněností, drzostí, vulgarismy, nevychovaností, agresivitou a nevyrovnaností. Tyto poruchy pak mají negativní vliv na utváření kolektivu třídy, projevují se narušenými sociálními vztahy a mají špatný dopad na klima školy.

**Předpoklad č. 2:** Poruchy chování u žáků nejčastěji vznikají příčinou nevhodného rodinného prostředí.

Předpoklad č. 2 se potvrdil. Poruchy chování, dle názoru pedagogů 6. ZŠ, u žáků nejčastěji vznikají příčinou nevhodného rodinného prostředí. Rodina tak, jako základní socializační činitel, neplní svou funkci a tím ohrožuje duševní zdraví dítěte. Dítě nemá dostatečný pozitivní sociální vzor, podle kterého by si osvojilo základní vzorce chování a upevnilo si i citové vazby. Rodiče při své výchově uplatňují často prvky autoritativní nebo liberální výchovy, které dostatečně nepřispívají k utváření harmonické osobnosti dítěte. Rodiče se snaží ovlivňovat volný čas svých dětí, ale většinou, jak vidím ve své praxi, přenáší tuto činnost na mimoškolní subjekty. Dítě tak tráví mimo domov tolik času (mnohdy i více), jako jeho rodič v zaměstnání, pokud ale zaměstnaný je. Brzy ráno dítě navštěvuje školní družinu, pak přechází do školy, ze které se vrací opět do školní družiny a poté odchází například do zájmového kroužku nebo sportovního oddílu na mimoškolní aktivity.

**Předpoklad č. 3:** Porucha chování u žáků komplikuje jejich interakci s kolektivem třídy.

Předpoklad č.3 se potvrdil. Porucha chování, dle názoru pedagogů 6. ZŠ, u žáků komplikuje jejich interakci s kolektivem třídy. Kolektiv třídy, dle názoru pedagogů 6. ZŠ, má k žákům s poruchami chování odmítavý postoj. Část spolužáků se těchto žáků bojí. Tím získává žák s poruchou chování nízký sociální status a roli nežádoucího jedince. Tento žák se i přesto snaží zapojovat do skupinové práce, kde však vlivem svých znalostí a dovedností, nedosahuje dostatečných výsledků a je proto slabým článkem skupiny.

**Předpoklad č. 4:** Poruchy chování u žáků snižují možnost dosáhnout předpokládaných výsledků ve vzdělávání.

Předpoklad č. 4 se potvrdil. Poruchy chování žáků, dle názoru pedagogů 6. ZŠ, snižují možnost dosáhnout předpokládaných výsledků.

Pedagogové vidí v žákovi s poruchou chování spíše větší potenciál ve vzdělávání, než jsou jeho reálné dosahované výsledky. Ve výchově a vzdělávání uplatňují metodu individuálního přístupu, která, dle jejich názoru, minimalizuje nevhodné projevy poruchy chování. Kromě poruch chování, jak pedagogové uvádí, mají tito žáci většinou diagnostikovanou specifickou poruchu učení a ADHD.

**Předpoklad č. 5:** U žáků s poruchou chování se vlivem školních aktivit projevy poruchy chování snižují.

Předpoklad č. 5 se potvrdil. Školní aktivity, dle názoru pedagogů 6. ZŠ, snižují projevy poruchy chování a současně pozitivně ovlivňují osobnost žáka. Ten při nich získá nové znalosti a dovednosti, rozvíjí se jeho osobnost, utváří se sociální vztahy a posiluje se jeho sebedůvěra. Žáci s poruchou chování mají zájem o školní aktivity. K nejoblíbenějším činnostem těchto žáků patří činnosti tělovýchovné.

Práce zjistila, že se u žáků na prvním stupni 6. Základní školy v Mladé Boleslavi vyskytují převážně disociální poruchy chování. Jejich příčiny lze v největší míře spatřit v nevhodném rodinném prostředí a v nevhodném stylu výchovy. Poruchy chování u žáků komplikují jejich interakci s kolektivem třídy a snižují jejich možnost dosáhnout předpokládaných výsledků ve výchově a vzdělávání. Pozitivní vliv na žáky s poruchou chování mají školní aktivity, které projevy těchto poruch chování snižují.

Výsledky dotazníkového šetření poukázaly na subjektivní mínění pedagogů 6. Základní školy v Mladé Boleslavi, které vychází z jejich osobních pedagogických zkušeností. Nelze je tedy zobecňovat.

Národní registr výzkumů o dětech a mládeži přináší objektivní výsledky těchto výzkumů. Specifickými poruchami chování se, mimo jiných autorů, zabýval PhDr. Radek Ptáček, Ph.D. Při nápravě specifických poruch chování poukazuje na nácvik žádoucích vzorců chování a na posílení schopností při uvědomování si následků nežádoucího chování. Důraz klade na zvýšenou domácí přípravu dítěte na školu, která má předcházet neúspěchu ve školním prostředí. Velký vliv vidí i v mimoškolních aktivitách, které mají vést k odreagování od školních povinností a k relaxaci dítěte.

Poruchy chování v dětském věku. *Národní registr: Výzkumů dětech a mládeži* [online]. 2006 [cit. 2014-05-16]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/441-poruchy-chovani-v-detskem-veku.html>

## Závěr

Ve své práci jsem se zabývala osobností žáka s poruchou chování na základní škole. Zaměřila jsem se nejvíce na žáky prvního stupně základní školy, s kterými nejčastěji pracuji. Vytyčené cíle, které zjistily názor pedagogů na výskyt poruch chování na 6. Základní škole v Mladé Boleslavi a uvedly vliv prostředí na uvedené poruchy, byly naplněny. Podle názoru pedagogů 6. ZŠ v Mladé Boleslavi mají poruchy chování negativní dopad na osobnost žáka. Tyto poruchy mají původ převážně v nevhodném rodinném prostředí, ve kterém rodič selhává. Chybí zde přirozený sociální vzor, který dítě od útlého věku napodobuje a nejsou zde vytvořeny potřebné citové vazby. Dítě v takovém prostředí neprožívá pocity lásky a bezpečí. Výchovný styl v rodině nepůsobí efektivně na utváření osobnosti dítěte. Výchova je buď autoritativní, s množstvím zákazů, příkazů a omezení nebo naopak liberální, kdy si dítě může dělat, co chce a není rodičem kontrolováno. Rodič přenáší svoji výchovu na školu a na mimoškolní zařízení. Tato zařízení, v kterých působí vyškolení pedagogové, jsou tak mnohdy jediným pozitivním článkem v utváření osobnosti žáka. Vhodnými pedagogickými postupy a správně zvolenou metodou při výchově a vzdělávání tak eliminují projevy poruch chování u žáků. Ani pedagogové však ve svém působení nejsou jednotní. Velkou úlohu zde hrají znalosti této problematiky a zkušenosti při interakci s žáky s poruchou chování. Kde hledat návod, jak vytvořit správný vztah mezi učitelem a žákem a získat tak vzájemnou důvěru, tolik potřebnou pro další spolupráci při výchově a vzdělávání na škole?

Po analýze výsledků dotazníkového šetření proběhla debata mezi pedagogy 6. Základní školy na uvedené téma. Bylo konstatováno, že projevy poruchy chování u žáků na prvním stupni v uvedené škole mají negativní vliv na klima školy. Tito žáci často porušují pravidla školního řádu, jejich jednání je nevhodné, ukvapené a nepřiměřené, neboť tito žáci mají nízkou sebekontrolu. To především ohrožuje bezpečnost samotného žáka i bezpečnost ostatních žáků školy.

Osobnost žáka s poruchou chování má své silné i slabé stránky. Zaměřila jsem se na rozvoj silné stránky těchto žáků a na posílení stránky slabší takovým způsobem, aby se tato slabší stránka co nejvíce přiblížila normě.

Analýza výsledků dotazníkového šetření ukázala na zájem žáků s poruchou chování o aktivity školy. Jak vyplývá z mých praktických zkušeností při práci s dětmi, snažím se tyto žáky zapojovat co nejčastěji do činností a aktivit školy. Pokládám za důležité, vytyčit hranice chování a jednání, být pozitivním vzorem, působit na sebehodnocení žáka, na jeho spolupráci s kolektivem třídy i školy. Určit tak, jaké chování a jednání odpovídá daným pravidlům a co už je za hranicí těchto pravidel. Myslím si, že školní aktivity mají pozitivní vliv na žáky s poruchou chování a projevy těchto poruch eliminují. Žák se při nich učí spolupracovat, ovládat se, uplatňovat toleranci a respektovat druhé osoby.

Proto jsem hledala způsob, jak aktivně využít čas mimo vyučovací hodiny a předcházet tak konfliktním situacím mezi žáky v době přestávek. Po dohodě s vedením školy byla v dopoledních hodinách zpřístupněna studovna, která umožňuje žákům aktivně využít čas mezi jednotlivými vyučovacími předměty. K vyhledávaným činnostem žáků zde patří manipulace s modely letadel i lodí, počítačové hry a didaktické hry na interaktivní tabuli. Tělovýchovnou chvíli v době přestávky nabízí nová herna, kde mohou žáci využít, kromě jiného, stolní tenis, minifotbal a trampolínu. Ve studovně i herně mám v době mého volna dozor, při kterém se snažím umožnit žákům v době přestávek jejich oblíbení aktivity.

K zefektivnění práce s žáky s poruchou chování na naší škole přispělo moje rozhodnutí, zaměřit se při výchovně vzdělávací práci, kromě jiného, na názornost a rozvojetvornost. Ve školním kabinetu jsem roztřídila všechny pomůcky a sepsala jejich seznam s odkazem, v jakém předmětu lze tyto pomůcky využít. S těmito poznatky jsem seznámila na pedagogické radě kolegy s doporučením, tyto pomůcky, které škola má a které jsou, jak vím ze své praxe, u žáků oblíbené, využívat a zpestřit jimi i například projektové vyučování, které probíhá několikrát ve školním rok.

V diskusi k tomuto tématu byly společně s kolegy ujednoceny postupy při výchově a vzdělávání těchto žáků. Bylo doporučeno nadále využívat při výchovně vzdělávací práci individuální přístup k těmto žákům a umožnit jim tak osvojit si učivo jinou metodou. Ve větší míře využívat názorných pomůcek, které budou žáka motivovat. Probírané učivo dostatečně strukturalizovat a vizualizovat. Zapojovat žáky s poruchou chování aktivně do činností třídy i školy, nenálepkovat je a využít jejich silných stránek. Vhodnými výchovně vzdělávacími metodami a postupy pozitivně ovlivňovat i slabé stránky jejich osobnosti. Využívat často pochvaly a pokud je nutné udělit trest, přesně v něm vymezit nežádoucí chování nebo jednání, určit počátek i konec trestu, a k trestu



se opakovaně nevracet. Rozvíjet u žáků vzájemnou důvěru, toleranci a sebekontrolu. Vytvářet tak prostředí bezpečí, spolupráce a důvěry, které bude mít kladný vliv na klima školy. Tyto názory na zefektivnění práce pedagogů při výchovně vzdělávacích činnostech mají smysl nejen z hlediska speciálně pedagogické činnosti při práci se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, ale i při výchově a vzdělávání ostatních žáků. Při své práci s dětmi upřednostňuji v mezilidských vztazích otevřenost, upřímnost a individuální přístup. Snažím se eliminovat problémové chování žáků trpělivostí, osobním příkladem i důsledností. Jsem otevřená komunikaci s žáky, rodiči i pedagogy. Myslím si, že vzájemná komunikace prohlubuje vzájemnou důvěru a pomáhá tak adekvátně zapojovat žáky s poruchou chování do kolektivu třídy, kde mají předem vymezené pomyslné hranice chování, jsou na ně kladeny reálné požadavky, které nepřeceňují ani nepodceňují jejich schopnosti. Opakovanou kontrolou vedu žáky k dokončení práce, k vzájemné toleranci i kamarádství a k ohleduplnosti vůči ostatním. Uvedené poznatky v závěrečné části bakalářské práce prokázaly, že byly naplněny cíle praktické části bakalářské práce.

Z hlediska speciální pedagogiky byla práce zaměřena nejen na názor pedagogů 6. ZŠ v Mladé Boleslavi na žáky s poruchami chování, ale i na edukaci, mezilidské vztahy ve škole, na klima školy, na činnosti prevence a intervence v oblasti poruch chování, na spolupráci rodiny, školy a dalších složek. Největší přínos však přinesla v ujednocení názoru pedagogů na poruchy chování, na jejich projevy, na řešení situací a na činnosti, které poruchy chování eliminují nebo jim předcházejí. Tyto činnosti, které pedagogové aktivně využívají a které jsou shrnuty v závěrečné části práce, odhalují silné stránky osobnosti žáků a posilují nenásilně i stránku slabší tak, aby se osobnost žáka co nejvíce rozvíjela harmonicky a všestranně, žák tak nabyl vědomostí, dovedností a návyků a mohl se tak uplatnit v naší společnosti.

Posledními slovy k této problematice jsou slova Matějčka (1986): „*Udělejme všechno ve svém životě tak, aby děti vyrůstaly s vědomím, že jsou milovány, že k někomu patří a že se mohou na své blízké lidi spolehnout*“.

## **Shrnutí**

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Obsahem teoretické části bakalářské práce je poskytnout teoretické poznatky ze speciální pedagogiky v souvislosti s poruchami chování.

Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. První kapitola charakterizuje pojmy z oblasti etopedie. Popisuje chování člověka, seznamuje s pojmy poruchy chování, ADHD, ADD a zaměřuje se na charakteristiku žáka s problémy v chování a na žáka s poruchami chování. Druhá kapitola uvádí klasifikace poruch chování. V souvislosti s problematikou základní školy se nejvíce věnuje sociální klasifikaci poruch chování a školské klasifikaci poruch chování. Sociální klasifikace poruch chování předkládá dělení poruch chování do tří skupin na disociální, asociální a antisociální a do těchto skupin přiřazuje jednotlivé poruchy chování, dle stupně jejich závažnosti. Třetí kapitola poskytuje informace o sociálně patologických jevech v dětství a dospívání a zaměřuje se na sociálně patologické jevy, které se nejvíce vyskytují u žáků základní školy. Předkládá faktory, které se mohou podílet na rozvoji sociálně patologických jevů a mají souvislost s osobností jedince a s jeho vývojem nebo které mohou souviset se sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na komplexní systém péče o žáky s poruchami chování. V souvislosti s tématem bakalářské práce je největší pozornost věnována pedagogicko-psychologickým poradnám, speciálně pedagogickému centru, středisku výchovné péče a jejich spolupráci se školou a rodinou při uplatňování výchovných přístupů k žákům s poruchami chování.

Teoretická část bakalářské práce byla podkladem pro praktickou část bakalářské práce. Obsahem praktické části bakalářské práce je výzkumné šetření na 6. Základní škole v Mladé Boleslavi, které má potvrdit nebo vyvrátit stanovené předpoklady k vymezeným cílům praktické části bakalářské práce.

Praktická část, v návaznosti na teoretickou část, se skládá ze šesti kapitol. Úvodní kapitola praktické části bakalářské práce charakterizuje místo výzkumného šetření, kterým je 6. Základní škola v Mladé Boleslavi. Následující kapitola vymezuje cíle praktické části bakalářské práce a stanovuje předpoklady. Cílem praktické části bakalářské práce bylo dotazníkovým šetřením zjistit názor pedagogů 6. Základní školy v Mladé Boleslavi na výskyt poruch chování na této škole, odhalit jejich závažnost a poukázat na vlivy prostředí, které se na poruchách chování žáků podílí. Získané výsledky analyzovat, porovnat je s teoretickými fakty a s uvedenými předpoklady, uvést vliv poruchy chování na klima školy a najít řešení k zefektivnění práce s žáky

s poruchami chování na uvedené škole. Další kapitoly praktické části bakalářské práce se zabývají charakteristikou metody výzkumu, kterou byl dotazník a výzkumným šetřením, které proběhlo na uvedené 6. Základní škole v Mladé Boleslavi. Nejobsáhlejší kapitola bakalářské práce analyzuje výsledky šetření. Obsahuje grafy, tabulky a komentář k získaným výsledkům dotazníkového šetření. Poslední kapitola se zabývá diskusí nad stanovenými předpoklady k vymezeným cílům praktické části bakalářské práce. Praktická část bakalářské práce prokázala, že výsledky dotazníkového šetření potvrdily stanovené předpoklady a pomohly tak naplnit vymezené cíle bakalářské práce. Závěrečná část bakalářské práce předkládá názor pedagogů 6. Základní školy v Mladé Boleslavi na poruchy chování žáků na uvedené škole, nabízí pohled na zefektivnění práce s těmito žáky a doporučuje přístupy, které eliminují problémové chování žáků. V závěrečném shrnutí je uveden obsah teoretické a praktické části bakalářské práce.

## Seznam použité literatury

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Praha: Grada Pub., 1999, 279 p. ISBN 80-716-9254-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

JUKLOVÁ, Kateřina a Radka SKORUNKOVÁ. *Základy psychopatologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 115 s. ISBN 978-807-0418-154.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 332 s. ISBN 978-807-3678-715.

KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 325 s. ISBN 978-807-4350-801.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 152 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4723-105.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 335 p. ISBN 80-717-8226-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-731-1075-X.

MÜHLPACHR, Pavel. *Sociální patologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, c2001, 104 s. ISBN 80-210-2511-5.

PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 24 s. ISBN 80-869-9181-4.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 313 s. ISBN 80-244-1073-7.

ŠVARCOVÁ, Eva. *Úvod do etopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 107 s. ISBN 80-704-1449-9.

ŠVARCOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie: učební text*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 162 s. ISBN 978-807-0419-595.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 198 s. ISBN 80-717-8503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 444 s. ISBN 80-717-8214-9.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 136 s. ISBN 978-802-1045-736.

HILLENBRAND, C. *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik*. 1. Auf., München: Ernst Reinhardt Verlag, 1999. ISBN 3-8252-2103-2.

ŠPAČKOVÁ, Klára a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 248 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4743-691.

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ. In: *Vrozené vady* [online]. 2013 [cit. 2014-05-16]. Dostupné z: [http://www.vrozene-vady.cz/vrozene-vady/mkn-tabelarni-cast\\_1-1-2013.pdf](http://www.vrozene-vady.cz/vrozene-vady/mkn-tabelarni-cast_1-1-2013.pdf)

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM. In: *6.zsmb.cz* [online]. 2008 [cit. 2014-05-16]. Dostupné z: [http://www.6zsmb.cz/modules/info/data/SVP\\_6ZS.pdf](http://www.6zsmb.cz/modules/info/data/SVP_6ZS.pdf)

Poruchy chování v dětském věku. *Národní registr: Výzkumů dětí a mládeži* [online]. 2006 [cit. 2014-05-16]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/441-poruchy-chovani-v-detskem-veku.html>

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-253.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-011-86.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.

WHO, *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF*, Geneva, 2002, [cit. 2005-05-03]. Dostupné na: [www.who.int/classification/icf](http://www.who.int/classification/icf).

LAŠEK, Jan. *Sociální psychologie II*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 142 s. ISBN 978-80-7041-968-7.

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 5. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 163 s. ISBN 978-80-7435-083-2.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 69 s. ISBN 978-807-4351-150.

PACLT, I. a kol. *Hyterkinetická porucha a poruchy chování*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1426-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, 196 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8481-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení a chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-731-1022-9.

## **Přílohy**

**Příloha č. 1: Dotazník**

**Příloha č. 2 : Kazuistika**