

# Výchovné a vzdělávací problémy středoškolských studentů

Bc. Stanislava Procházková

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Institut mezioborových studií Brno  
akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Stanislava PROCHÁZKOVÁ**  
Osobní číslo: **H118529**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Výchovné a vzdělávací problémy středoškolských studentů.**

### Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálech IMS „Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách“ (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na identifikaci problémů v chování a učení, se kterými se pedagogové u žáků setkávají;
- na analýzu příčin těchto problémů;
- na nalezení efektivního způsobu edukace jedinců s výchovnými problémy s důrazem na pomoc při osvojování klíčových kompetencí (tzn. požadované znalosti, postoje a hodnoty).

Součástí práce bude drobný sociologický výzkum orientovaný na výchovně vzdělávací problémy studentů.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**Auger, Marie-Thérèse., Boucharlat, Christiane. Učitel a problémový žák. Praha: Portál, 2005.**

**Čapek, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010.**

**Gajdošová, Eva., Herényová, Gabriela. Rozvíjení emoční inteligence žáků. Praha: Portál, 2006.**

**Herzog, Rupert. Násilí není řešení. Plzeň: Fraus, 2009.**

**Novotná, Eliška. Sociologie sociálních skupin. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010.**

**Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.**

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Tomáš Jilčík**

Katedra společenských věd


Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2011**


Termín odevzdání diplomové práce:

**31. března 2013**

V Brně dne 30. listopadu 2011

  
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.  
vedoucí ústavu



  
doc. PhDr. Eduard Radvan, CSc.  
vedoucí katedry

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Bc. Stanislava Procházková

*Jméno, příjmení studenta*

V Brně 25. 3. 2014

*Bc. Stanislava Procházková*

*Podpis*

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato práce je věnována otázkám problémů středoškolských studentů, se kterými se setkávají pedagogové v oblasti jejich vzdělávání a výchovy. V teoretické části pojednává v pěti kapitolách o vlivu prostředí na mládež, dále se zabývá druhy, příčinami a možnými způsoby řešení poruch chování. Uvádí i přehled specifických poruch učení a současných právních norem a předpisů souvisejících s výchovnými a vzdělávacími problémy. Praktická část se snaží prostřednictvím dotazníkového šetření mezi pedagogy a studenty dvou středních kol podat přehled názorů na tuto problematiku z pohledu současné pedagogické vzdělávací a výchovné praxe.

Klíčová slova:

Výchova, vzdělávání, poruchy chování, specifické poruchy učení, klima školy, klima třídy, kázeň, výchovné problémy

## **ABSTRACT**

This work is devoted to questions problems high-school students, faced by educators in the field of education and training. The theoretical part is dealt with in 5 chapters on the impact environment for young people, the types, causes and possible ways of dealing with behavioral disorders. Lists and lists of specific behavioral disorders and current laws and regulations related to training and educational problems. The practical part is trying to through public opinion survey among our faculty and students two medium-sized wheels provide an overview of views on this issue from the perspective current pedagogical education and educational practice.

Keywords:

Education, behavioral disorders, specific behavioral disorders , climate of school, climate of classroom, discipline, educational problems

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Tomáši Jilčíkovi za trpělivý a vstřícný přístup k mé osobě při zpracování diplomové práce.

**Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.**

Bc. Stanislava Procházková

# OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
1. TYPY PROSTŘEDÍ A JEJICH VLIV NA STŘEDOŠKOLSKOU MLÁDEŽ.....	12
1.1 KLÍČOVÉ FAKTORY MAKROSOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ V 21. STOLETÍ.....	12
1.2 VLVY RODINNÉHO PROSTŘEDÍ .....	14
1.2.1 Socializace v rodině .....	14
1.2.2 Rodina a její funkce .....	15
1.2.3 Typy primárního výchovného působení.....	17
1.3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	19
1.3.1 Klima školy .....	20
1.3.2 Sociální (psychosociální) klima .....	21
1.3.3 Komunikační klima .....	22
1.3.4 Organizační klima .....	23
1.3.5 Klima třídy .....	25
1.4 VÝCHOVA A VOLNÝ ČAS .....	28
2. PORUCHY CHOVÁNÍ STUDENTŮ.....	31
2.1 KLASIFIKACE A ETIOLOGIE PORUCH CHOVÁNÍ .....	31
2.2 DRUHY, PŘÍČINY A PŘÍSTUPY K ŘEŠENÍ PORUCH CHOVÁNÍ.....	34
2.2.1 Specifické vývojové poruchy chování .....	34
2.2.2 Nekázeň.....	37
2.2.3 Agresivita a její projevy ve školním prostředí .....	40
2.2.4 Šikana - varianta agrasivního chování .....	43
2.2.5 Kyberšikana a nebezpečné komunikační techniky .....	48
2.2.6 Extremismus - jako forma násilí .....	48
2.2.7 Záškoláctví .....	50
2.2.8 Závislost na návykových látkách .....	52
2.3 DELIKVENCE STŘEDOŠKOLSKÉ MLÁDEŽE.....	55
2.3.1 Kriminální chování - základní pojmy .....	55
2.3.2 Rysy trestné činnosti mladých .....	57
2.3.3 Psychická charakteristika delikventů a prevence kriminálního chování.....	58
3. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ ( SPU ).....	61
3.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ PROBLEMATIKY.....	61
3.2 DRUHY SPU, JEJICH ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA A MOŽNOSTI ŘEŠENÍ.....	63
4. POMOC PŘI OSVOJOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ STUDENTŮ .....	67
5. LEGISLATIVNÍ NORMY SOUVISEJÍCÍ S VÝCHOVNÝMI A VZDĚLÁVACÍMI PROBLÉMY ŽÁKŮ .....	71
5.1 INSTITUCE A PRACOVNÍCI POVĚŘENÍ PROBLEMATIKOU PORUCH CHOVÁNÍ .....	71
5.2 LEGISLATIVNÍ ÚPRAVA PÉČE VE VÝCHOVNÝCH ZAŘIZENÍCH.....	75
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>79</b>
6. VÝZKUM V OBLASTI VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH PROBLÉMŮ STŘEDOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ .....	80

6.1	CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ .....	81
6.2	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	81
6.3	METODY A TECHNIKY VÝZKUMU .....	81
6.4	PREZENTACE VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE DAT .....	82
6.4.1	Dotazníkové šetření mezi pedagogickými pracovníky .....	82
6.4.1	Dotazníkové šetření mezi studenty .....	93
6.5	ZÁVĚRY VÝZKUMU .....	105
	ZÁVĚR .....	108
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....	109
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....	113
	SEZNAM TABULEK .....	114
	SEZNAM GRAFŮ .....	116
	SEZNAM PŘÍLOH.....	118



## ÚVOD

Výchova a vzdělávání. Pojmy, jejichž obsah a formy naplnění patří bezesporu po staletí mezi klíčové otázky vývoje jednotlivých civilizací. Přístupy a metody se v době a druhu společnosti liší. Co je společné všemu snažení ve výchově a vzdělávání, je jejich prostřednictvím utvářet osobnosti členů společnosti podle obecných společenských představ a požadavků. Tento obecný smysl byl, dle mého názoru, po dlouhou dobu nadřazen individuálním potřebám a možnostem samotných subjektů výchovy a vzdělávání. Určité odmítání individualizmu ve výchově a vzdělávání v období tzv. socialismu v naší společnosti pak řada z nás má ještě v paměti. Šablonovitost přístupu byla dána i přípravou samotných pedagogů, kteří byli připravováni k preferování kolektivu před individualitou a problémy ve výchově a vzdělávání u jednotlivců se často podceňovaly. Přesto však samotný vzestup úrovně vědomostí lidstva ve všech společenských dimenzích tedy i ve výchově a vzdělávání nás postupně přivedl k možnostem a nutnosti začít výrazněji rozlišovat jednotlivé výchovné a vzdělávací problémy a postupně se vytváří i širší síť specializovaných odborníků, kteří právě pomáhají řešit individuální problémy při výchově a vzdělávání.

S celou řadou těchto problémů souvisejících se sociálními problémy společnosti, se setkávají ve své činnosti i pedagogové pracující v organizacích a institucích zabývajících se výchovně vzdělávací prací a to počínaje školskými zařízeními, přes výchovná zařízení až po instituce zájmové, pracující s mládeží převážně v oblasti využívání volného času. Z tohoto pohledu považuji pedagogickou činnost za veskrze sociální činnost. V určitých oblastech pak vidím i nezastupitelnou úlohu samotných sociálních pedagogů.

Vzhledem ke své dlouhodobé pedagogické praxi, ve které jsem působila jako učitelka odborných předmětů na střední škole, jsem dospěla k názoru, že s postupem doby narůstá výskyt individuálních problémů jak ve výchově i ve vzdělávání studentů. Na řadě jednotlivých případů ze své pedagogické praxe nebo praxe svých kolegů jsem se postupně seznamovala se samotnými problémy výchovy a vzdělání jedinců a byla tak i postavena před jejich postupnou analýzu s cílem je vyřešit nebo alespoň napomoci řešení. V rámci toho jsem se postupně seznamovala s prací jednotlivých specializovaných pedagogických pracovníků, kteří se řadou výchovných a vzdělávacích problémů profesně zabývají.

I na základě konzultací s řadou kolegů při řešení individuálních případů jsem dospěla k názoru, že tato problematika je obzvláště v současnosti natolik obsahově široká,

že u pedagogických pracovníků není v této oblasti ani dnes dostatečná informovanost a přehled. A z této situace pak vycházejí někdy i nevhodná pedagogická řešení některých problémů žáků a studentů. Z tohoto pohledu jsem se tedy rozhodla věnovat tuto svoji práci problematice výchovných a vzdělávacích problémů středoškolské mládeže.

Cílem práce je identifikovat jednotlivé výchovné a vzdělávací problémy, tedy poruchy chování a učení, provést jejich základní analýzu a analýzu jejich příčin. Dále pak identifikovat prostředí, v nichž se tyto poruchy projevují, obzvláště ve vztahu ke školnímu prostředí a klimatu a zároveň zmínit způsoby edukace jednotlivců s výchovnými problémy, které u nich mohou vést k osvojení klíčových kompetencí, tedy znalostí, postojů a hodnot.

Při vypracování diplomové práce jsem vycházela z širokého spektra odborné literatury, řešící většinou některou jednotlivou oblast nebo jednotlivý výchovný či vzdělávací problém. Vycházela jsem také z metodických pokynů, školských dokumentů a některých studií k dané problematice.

Teoretická část práce se v první kapitole zabývá jednotlivými druhy a vlivy prostředí, ve kterém se pohybuje středoškolská mládež s důrazem na rodinné a školské prostředí. Druhá kapitola obsahuje přehled poruch chování mládeže a jejich příčin. Třetí kapitola je věnována specifickým poruchám učení. Je spíše přehledem těchto problémů, se kterými se pedagogové setkávají, s ohledem na to, že samotná řešení jsou vesměs v kompetenci specializovaných pracovišť a odborníků. Nicméně jejich správné a včasné rozpoznání je v prvopočátku často na pedagogických pracovnících. Čtvrtá kapitola se zabývá otázkami tzv. osvojování klíčových kompetencí. Pátá kapitola se snaží podat souhrnný přehled aktuálních legislativních opatření pro tuto oblast.

Praktická část práce je zahrnuta do šesté kapitoly, která prostřednictvím dotazníkového šetření se snaží dát přehled o názorech k dané problematice samotných pedagogických pracovníků a studentů

Doufám, že touto prací se mi podaří těm, kteří ji přečtou, usnadnit orientaci v dané problematice, jejíž utřídění považuji z hlediska potřeby současné pedagogické praxe za nedostatečně přehledné. S tím, dle mého názoru, souvisí i samotná připravenost pedagogů na řešení výchovných a vzdělávacích problémů, před které jsou takřka denně postaveni a jejichž nárůst je nepopíratelný.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1. Typy prostředí a jejich vliv na středoškolskou mládež

## 1.1 Klíčové faktory makrosociálního prostředí v 21. století

*„Výchova je proces společensky podmíněný a společnost podmiňující. Proces výchovy je neodmyslitelný od dění ve společnosti a obráceně stav a fungování společnosti odráží také stav a úroveň procesu výchovy.“<sup>1</sup>*

Pro současnou společnost je charakteristický *individualismus a dynamismus*. Individualismus se vyznačuje touhou po osobní svobodě, individuálních lidských právech. Dynamismus vede k neustálému urychlování vývoje, kterému člověk nestačí a stává se pro něj zdrojem stresu.

Všechny hodnoty se převádějí na peníze. Stále více se rozevírají nůžky mezi bohatými a chudými, a to je zdrojem zvyšujícího se napětí ve společnosti.

V důsledku stoupající nezaměstnanosti značná část populace v ekonomicky vyspělých státech nikdy nepracovala a ztratila schopnost pracovat. Nemožnost pracovat člověka degraduje, psychicky i sociálně.

Dochází k oslabování sociálních vazeb a rozkladu tradičních pospolitostí, které byly oporou pro jedince v problémových životních situacích. To vede k nárůstu nežádoucích civilizačních jevů. Celková sociální deziluze a ztráta perspektivy vede ke konzumaci alkoholu a drog. Neustále se zvyšuje spotřeba alkoholu jak mezi dospělou populací, tak mezi mládeží.

Vytrácí se pocit solidarity s méně schopnými, méně zdravými, somaticky, psychicky, sociálně či jinak handicapovanými.<sup>2</sup>

Velmi výstižně pojmenoval K. Lorenc ve své publikaci *Osm smrtelných hříchů lidstva* charakteristické rysy současné doby, které výrazně ovlivňují život celé společnosti i každého jedince:

- úspěchanost doby,
- přelidněnost sídlišť, která vede k nezájmu o druhé a ke lhostejnosti,
- ztrátu smyslu pro odpovědnost,
- rozchod s tradicí,
- rostoucí poddajnost lidstva vůči doktrínám,

<sup>1</sup> Kraus, B., Sýkora, P. Sociální pedagogika. Brno. 2009. s.38.

<sup>2</sup> Mühlpachr, P. a kol. Sociální pedagogika II. Brno. 2011, s. 8-10.

- devastace prostředí,
- genetický úpadek,
- nebezpečí atomové zkázy.

Vyjmenované rysy vedou k výrazným změnám života společnosti a mají i své důsledky pro koncipování výchovy současné doby.<sup>3</sup>

Jak uvádí ve své publikaci *Výchova pro život* J. Pelikán, ideálem se stává pragmatický, výkonný člověk, který se umí vždy prosadit a je ochoten být činný jen tehdy, vede-li tato činnost k získání peněz, slávy, moci a postavení. Účelné je jen to, co je praktické. Svých cílů chce dosáhnout v co nejkratší době s co nejmenší námahou. Nový ideál pragmatického člověka je nám prezentován v televizi, rozhlasu, na internetu. Nový ideál reprezentuje nový vzor chování, nové hodnoty (peníze, postavení) a s nimi spojené potřeby, zájmy a pozitivní postoje ke všemu a všem, kdo vytváří předpoklady pro dosažení hodnot, jež vychovávaní přijímají. Důsledkem je zpochybnění všech stávajících vzorů chování reprezentovaných lidmi, kteří nejsou bohatí, mocní ani slavní. K nim často patří rodiče, vychovatelé, učitelé, kteří přestávají být respektováni jako autority.<sup>4</sup>

Jak konstatoval po roce 1989 Ivan Hofman v MF PLUS, žijeme v přelomovém období, ve společnosti, která upřednostňuje konkurenci před solidaritou.<sup>5</sup>

Známý humanista Albert Schweitzer v publikaci *Z mého života a díla* konstatuje, „že jde jen o to, individuální myšlení po všech stránkách zdiskreditovat. Po celý život je tedy dnešní člověk vydán působení vlivů, které mu chtějí vzít důvěru ve vlastní myšlení. Ve všem, co slyší, co čte, je duch myšlenkové nesamostatnosti, kterému se má oddat...Duch času vede...člověka ke skeptickému vztahu vůči vlastnímu myšlení, aby se tak stal přístupnější autoritativně předkládané pravdě.“<sup>6</sup>

Žijeme v éře masové komunikace, která poznamenává řadu sfér sociálního života, myšlení a chování politické, sociální, ekonomické, vztahy k základním lidským hodnotám apod. Masová komunikace poznamenává celospolečenské hodnotově normativní systémy. Kanadský filozof a teoretik médií Herbert Marshall McLuhan vyslovil v masmediálních kruzích kultovní výrok „*média jsou poselstvím*“. Charakteristickým rysem médií je nekomplexní zprostředkování reality. Jsou významným zdrojem moci, fungují v roli

<sup>3</sup>Cit. in Pelikán, J. Hledání těžiště výchovy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-346-1265-2. s. 22-23.

<sup>4</sup>Cit. in Navrátil, S., Mattioli, J. Problémové chování dětí a mládeže. 1. vyd. Grada Publishing, a.s. 2011. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3. s. 29.

<sup>5</sup>Cit. in Pelikán, J. Hledání těžiště výchovy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-346-1265-2. s. 23.

<sup>6</sup>Cit. in Pelikán, J. Hledání těžiště výchovy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-346-1265-2. s. 21.

potenciálního prostředníka vlivu, slouží k ovládnutí a prosazování inovací ve společnosti. Jsou zdrojem výkladů sociální skutečnosti a představ o ní. Ovlivňují řadu veřejně sdílených norem a definují, co je všeobecně akceptovaná podoba normality. Pro mladé lidi jsou zdrojem zábavy a jeden z nejrozšířenějších způsobů trávení volného času.<sup>7</sup>

## 1.2 Vliv rodinného prostředí

### 1.2.1 Socializace v rodině

Jak uvádí Velký sociologický slovník: „*rodina je nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.*“<sup>8</sup>

Od našeho významného sociologa z období první republiky A.I. Bláhy pochází pojem „*sociální dědičnost*“, jímž chtěl vyjádřit, že vedle genetických dispozic se přenášejí i určité způsoby a modely chování daného prostředí (především rodinného).<sup>9</sup>

V rodině probíhá tzv. **primární socializace** – rodina zprostředkovává dítěti kontakt s kulturou a společností. Rodina vytváří prvopočáteční předpoklady rozvoje osobnosti v socializačním procesu. Často slýcháme výrok: „*Rodina je základem společnosti, jaká rodina takové děti.*“ Rodina podle toho jak s dítětem jedná, jakou vytváří oporu pro vývoj dítěte, jakou citovostí ho zahrnuje, dítěti zprostředkovává základní vzorce sociokulturního chování a myšlení. Dítě je produktem rodiny. V dítěti se odráží klima rodinného soužití, styl rodinného soužití a požadavky rodinné morálky. Hodnotí samo sebe a své jednání očima rodičů. Chování žáka musíme vždy hodnotit v kontextu rodinného prostředí. Pedagog si musí uvědomit, že nevhodné rodinné prostředí negativně ovlivnilo návyky, postoje a vlastnosti žáka, a cesta k nápravě vede právě přes spolupráci s rodinou.<sup>10</sup>

Během socializace si jedinec osvojuje určité sociální role, tj. způsob chování, který odpovídá věku jedince, jeho pohlaví a společenskému statusu. Vlivem nepříznivých a z hlediska optimálního rozvoje osobnosti nežádoucích podnětů se však někdy jednání

<sup>7</sup> Reichel, J. Kapitoly systematické psychologie. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. 260s. ISBN 80-86432-80-7. s. 249-250.

<sup>8</sup> Havlík, H., Kořán, J. Sociologie výchovy a školy. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 184s. ISBN 80-7178-635-7. s. 67.

<sup>9</sup> Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 216s. ISBN 978-80-7367-383-3. s. 73

<sup>10</sup> Helus, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Grada Publishing, a.s. 2007, 280s. ISBN 978-80-247-1168-3. s. 135-136

a chování osob začne odchylovat od obecně uznávaných norem. V tomto případě hovoříme o **deviantní socializaci** (desocializaci).<sup>11</sup>

Velmi složitým obdobím socializace jedince je období dospívání, tedy právě ta doba, do níž patří i období středoškolské přípravy.

**Dospíváním** se zpravidla myslí druhá dekáda života jedince. Časté je dělení na pubescenci a adolescenci. Pubescence postihuje období od jedenácti do patnácti let, adolescence postihuje následujících pět let. Pubescence je spojována především s fyziologickými změnami, adolescence souvisí především s psychosociálními aspekty vývoje.<sup>12</sup>

Podle Krause dospívání představuje pro jedince období velmi složité a náročné. Je obdobím plným rozporů, obdobím, do něhož se soustřeďuje generační zlom. Na jedné straně člověk opouští hodnoty dětství, vrůstá do dospělosti, ale současně ještě projevuje odpor k některým znakům dospělosti (za něž považuje např. sklon ke kompromisům). Hranice fyziologické dospělosti se pro většinu populace v posledních desetiletích posunuje směrem dolů (vývojová akcelerace představuje 1-2 roky), a naopak mez sociální dospělosti směrem nahoru (její hranice se blíží k 30 letům věku, takže nastává sociální retardace), která způsobuje disharmonii, kterou lze pokládat za jeden z kořenů mnoha problémů s mládeží.<sup>13</sup>

Langmajer v publikaci *Vývojová psychologie pro dětské lékaře* charakterizuje adolescenci jako období emoční lability, která je podmíněna nejen vnitřními změnami v organismu jedince, ale i vnějšími příčinami. Tradiční obraz adolescence je „*bouře a vzdor*“. Oproti tomu Macek ve své práci uvádí, že toto období není nutně konfliktní a bouřlivé. Řada studií uvádí, že u většiny adolescentů probíhá vývoj bez významnějších psychologických obtíží. Problémy mají především ti adolescenti, kteří je měli z nějakých objektivních důvodů už jako děti a kteří je možná budou mít i jako dospělí.<sup>14</sup>

### 1.2.2 Rodina a její funkce

Rodina vytváří naprosto unikátní prostředí, které má pro zdravý vývoj jedince nesmírný význam. Měla by poskytovat bezpečný a stabilní prostor. Rodina plní tyto funkce:

---

<sup>11</sup> Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 216s. ISBN 978-80-7367-383-3, s. 60.

<sup>12</sup> Krejčová, L. Psychologické aspekty vzdělávání dospělých. 1. vyd. Grada Publishing, a.s. 2011, s. 13-14. ISBN 978-80-247-3474-3

<sup>13</sup> Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 216s. ISBN 978-80-7367-383-3, s. 62.

<sup>14</sup> Cit in Kalhous, Z., Obst, O. a kol. Školní didaktika. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-253-X. s. 67-68.

### **Biologicko-reprodukční funkce**

Pokles porodnosti je v České republice trvalým trendem. Z. Helus považuje za příčiny tohoto poklesu:

- 1) životní podmínky pro mladé rodiny jsou stále drastičtěji poznamenány nárůstem životních nákladů,
- 2) narození dítěte je rizikem zdravotním i výchovným, otázkou je, zda rodiče budou schopni dítě dobře vychovat,
- 3) v neprospěch rodičovství hraje i narůstající skepse nad krizovým stavem společnosti i celého světa.

### **Sociálně-ekonomická funkce**

Podpora rodiny se v současné době minimalizuje. Prioritou rodiny se stala nutnost adaptovat se na nové sociálně ekonomické podmínky. Mění se jak strategie a vzorce chování, tak i jejich hodnotový aspekt. Ekonomický tlak na rodiče vytlačuje na okraj rodinných priorit péči a čas věnovaný dětem. Přitom faktory péče a čas věnovaný dětem jsou nezastupitelné, z hlediska fáze rodinného cyklu přesně časově určené, což znamená, že je nelze posléze kompenzovat. Na tomto poli tedy vznikají závažné problémy socializace nastupujících generací.

### **Výchovná funkce**

Rodiče předávají svým potomkům hodnoty a normy společenského chování, vedou je ke vzdělávání a k sebevýchově. Podoba výchovných postupů v rodině je závislá na celé řadě okolností. Tak, jak se rodina liší svým způsobem života, chováním a interakcí mezi rodiči a dětmi, tak se liší i uplatňovaný výchovný styl v rodině. Individuální podoba výchovného stylu se odvíjí od celé řady komponent, ale nejčastěji se prokazuje závislost stylu výchovy na emočním vztahu rodičů k dětem a k sobě navzájem, na způsobu kladení požadavků a nároků na děti, a na způsob kontroly jejich plnění. Emoční vztahy k dětem a způsob výchovného řízení či vedení dětí pak dotváří individuální podobu výchovy v každé rodině.

### **Emocionální funkce**

Emocionální funkce bývá považována za velmi významnou a zároveň velmi ohroženou. Rodina vytváří potřebné citové zázemí, sytí jedince pocitem lásky, bezpečí a životní jistoty. Při zmaření této role rodiny dochází k velkým chybám. Psychologové upozorňují na klíčovou roli utváření raného citového vztahu mezi matkou a dítětem. Neuspokojení



tohoto vztahu vyvolá **citově sociální deprivaci**. Příznakem je později nastupující neschopnost vnímat lásku k sobě i prokazovat ji druhým (deprivační syndrom). Deprivace ústí v alexythimii, v chudost, bezradnost a neschopnost v oblasti citů, jež se podle řady autorů projevuje v dospělém životě. Primární nedostatek citů v rodinné výchově proměňuje kvalitu lidské existence na celé planetě, vede k rozpadu morálních hodnot, stojí za současnou vratkostí intimních vztahů, vede k politickým a ekonomickým zvratům, ústí v dominanci materiálních životních cílů, je příčinou stále trvající hrozby válek, terorismu atd.

### **Rekreační a regulační funkce**

Aktivní trávení volného času v rodině má svůj význam pro utváření **pozitivního životního stylu** a sehrává roli též v předcházení rizikovým projevům chování. Část mládeže se dostává na „šikmu plochu“ právě díky akčnímu vakuu ve volném čase. Vlastní aktivní činnost mládeže je nahrazená chronickým sledováním televize, hraním počítačových her, mládež omezuje své sociální kontakty na internetové sítě, vyhledává dobrodružné aktivity zástupným způsobem, tj. pomocí alkoholu, drog a kriminality.<sup>15</sup>

### **1.2.3 Typy primárního výchovného působení**

*„Výchovou rozumíme soustavné a systematické působení na jedince (či skupinu), které je zaměřeno na kultivaci prožívání, seberegulaci pak osvojení si příslušnou kulturou vyznávaných hodnot a žádoucích sociálních kompetencí.“<sup>16</sup>*

#### **Výchova ochranná a rozmazlující**

Hyperprotektivní výchova (přes míru ochraňující) se soustřeďuje především na podporu a péči. Dospělí usilují o to, ochránit dítě před zraněním, stresem, ale i běžnými starostmi. Často se k tomuto typu výchovy uchylují rodiče, kteří jako děti při výchově trpěli přílišnou strohostí a autoritářstvím. Děti vychovávané hyperprotektivní výchovou bývají v dospělosti značně nesamostatné a více pasivní než ostatní vrstevníci. Jsou zvyklé na častou chválu, a tak mívají sebevědomí, které nemusí korespondovat s jejich znalostmi a schopnostmi. Ve stresových situacích jsou málo odolní, a proto i lehce psychicky zranitelní. Často se vyhýbají problémům a obcházejí obtíže.

<sup>15</sup> Procházka, M. Sociální pedagogika, 1. vyd. Grada Publishing, a.s. 2012, 208s. ISBN 978-80-247-3470-5. s.101-111.

<sup>16</sup> Vališová, A., Kosíková, H., a kol. Pedagogika pro učitele. 1. vyd. Grada Publishing, a.s. 2007, 404str. ISBN 978-80-247-1734-0. s.331.

### **Výchova autoritářská**

Orientuje se na bezmeznou poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů. Poslušnost nemusí být vynucována pouze násilím, neposkytováním nebo odebráním pro dítě důležitých věcí, ale může jít také o pohružky odnětí své přízně či hrozbu zavržení. Socializační působení připomíná vojenský dril. Častěji se k autoritářské výchově uchylují vychovatelé s nižším vzděláním či lidé s primitivní nebo narušenou strukturou osobnosti. Lidé vychovávaní tímto stylem nemívají dobré mínění o sobě ani o okolí. Často dochází ke ztotožnění s agresorem. Dítě je k ostatním tvrdé či surové tak, jak byli vůči němu. Autoritářsky vedení chlapci mohou být ve škole přestrašení a trpět neurotickými projevy, ale může se objevit i vzdor vůči autoritě učitelů a rebelií vůči škole. Doma příkře vedené děti bývají často původci šikany, čímž si odreagovávají vlastní ponížení. Dívky jsou v dospívání plaché, často přijímají podřízené postavení, bývají puntičkářsky důkladné a výkonově orientované, neboť touží po ocenění. U některých děvčat dochází k maskulinní identifikaci, napodobují dospělé rázností a rvavým sebeprosazováním.

### **Výchova extrémně volná – libertinská**

Rodiče nepřikazují, nevyžadují a nezakazují. Trestání a omezování je považováno za neurotizující. Děti vychovávané neomezujícím způsobem mohou mít těžkosti s respektováním školních pravidel, s kázní, ale jsou tvořivé, schopné vlastního úsudku a kreativního řešení problémových úloh. Mohou mít problémy ve vztazích s ostatními pro svoji svéráznost a menší potřebu přizpůsobit se.

### **Výchova demokratická, směřující k sebevýchově**

V tomto výchovném stylu jsou stanovena srozumitelná pravidla a je vyvážen systém odměn a trestů. Vychovává se přesvědčováním, vysvětlováním, povzbuzováním a osobním příkladem. Tresty se užívají zřídka a s rozvahou. Rodiče respektují osobnost dítěte. Demokratická výchova přechází v sebevýchovu, kdy se dítě ztotožní s požadavky dospělých a dodržuje je, i když je mimo dohled. Tento výchovný styl je jeden z nejnáročnějších. Vyžaduje zralou osobnost vychovatele.<sup>17</sup>

### **Výchova v neúplné rodině**

Výchova v neúplné rodině nepříznivě ovlivňuje vývoj jedince. Ztráta matky do 11 let věku dítěte může vyústit v rozvinutí duševní poruchy dítěte. V případě, že v rodině chybí otec,

<sup>17</sup> Vališová, A., Kosíková, H., a kol. Pedagogika pro učitele. 1. vyd. Grada Publishing, a.s. 2007, 404 str. ISBN 978-80-247-1734-0 s. 330-335.

tak tato okolnost může vést k abnormálnímu vývoji jedince a nezdědka i k poruchám chování. Otec je pro dítě vzorem autority, síly a dominantního chování. U dívek v rodině bez otce se nevyvíjí adekvátně pohlavní identita. V úplné rodině rodiče prezentují dětem model partnerského života. Naopak vážný a chronický konflikt v rodině však může být škodlivější než nepřítomnost jednoho z rodičů.<sup>18</sup>

### **Můžeme rozlišit několik typů rodin, podle toho jak plní rodinné úkoly:**

- **Rodina funkční** – přiměřeně plní všechny funkce.
- **Rodina problémová** – některé funkce rodina občas neplní, přesto není vážněji narušen život rodiny a zásadně negativně neovlivňují vývoj dítěte.
- **Rodina dysfunkční** – dochází k vnitřnímu rozkladu rodiny a vážně je narušován socializační proces dítěte.
- **Rodina afunkční** – rodina nezabezpečuje ani základní potřeby dítěte, dítě je nutno umístit do náhradní rodinné péče.<sup>19</sup>

V rodinách se můžeme setkat s prostředím a interakcemi v něm, které mohou vážně narušit psychosociální vývoj dítěte. Děti trpí v oblasti fyzické, psychické i sociální. Jde o poškozování dítěte týráním, zneužíváním a zanedbáváním (**syndrom CAN**, Child Abuse and Neglect), které vznikne v důsledku jakéhokoliv nenáhodného jednání rodičů, které je v dané společnosti hodnoceno jako nepřijatelné. Může jít jak o aktivní ubližování, tak o zanedbávání jeho důležitých životních potřeb.<sup>20</sup>

## **1.3 Školní prostředí**

Kvalitní výchovně-vzdělávací výsledky nejsou ovlivněny jen osobnostní charakteristikou žáka, ale také mikrosociálními vlivy - zvláštnostmi školní třídy, učitelského sboru a zvláštnostmi konkrétní školy. Při popisu sociálněpsychologických jevů ve škole se používají termíny jako: klima, prostředí, atmosféra (celé školy, učitelského sboru, třídy). Objevují se i termíny étos školy nebo šířeji chápaná kultura školy.<sup>21</sup>

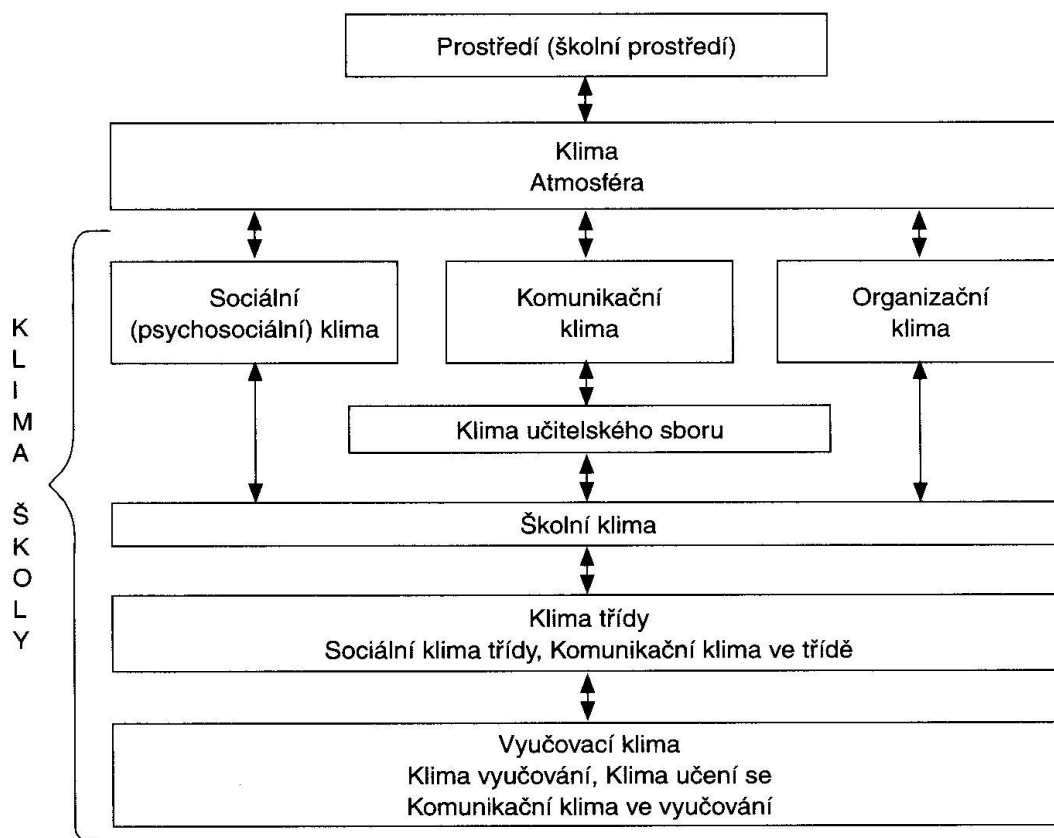
<sup>18</sup> Kohoutek, R. Pedagogická psychologie. Brno. 2006, s.154

<sup>19</sup> Kraus, B., Sýkora, P. Sociální pedagogika 1. Brno. 2009, s.33.

<sup>20</sup> Fischer, S., Škoda, J. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Triton. 2008, 204s. ISBN 978-80-7387-014-0. s.188-189.

<sup>21</sup> Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 656s. ISBN 80-7178-463-X. s.581.

Schéma: Varianty klimat

Graf. č. 1 /<sup>22</sup>

### 1.3.1 Klima školy - pojem

Odborníci se nemohou shodnout na definici klimatu školy. Renomovaní pedagogičtí autoři Čáp J. a Mareš J. ve své knize uvádí, že „*přesná definice klimatu školy dosud neexistuje, odborníci se nemohou shodnout, co patří a co nepatří do tohoto pojmu. Setkáváme se s proměnnými typy: zařízení školy, procesy probíhající ve škole, způsob řízení školy, důraz typický pro danou školu, učitelova oddanost škole a pedagogické práci, zvláštnosti žáků školy, zvláštnost učitelského sboru, způsob řízení výuky učiteli, morální kvality učitelů atd.*“<sup>23</sup>

Oproti tomu Robert Čapek definuje klima školy jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich*

<sup>22</sup> Hanzelka, M., Kantorová, J. a kol. Řízení školy. 1. vyd. Meritum, ASPI a.s. Praha, 2009, ISBN 978-80-7357-413-0, s. 57.

<sup>23</sup> Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 656s. ISBN 80-7178-463-X, s. 583.

*vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“<sup>24</sup>

Z této „definice“ vycházím v dalším textu, protože toto pojetí je mi blízké vzhledem k tomu, že je blízké realitě života ve školském prostředí tak, jak je znám osobně.

### 1.3.2 Sociální (psychosociální) klima

Tento pojem se užívá při popisu sociálních skupin. Každá skupina (např. škola, třída, parta, rodina) má jiné sociální klima, jež se utváří na základě interakcí ve skupině a ovlivňuje chování zúčastněných jedinců. Kvalita sociálního klimatu je výsledkem spokojenosti či nespokojenosti členů určité sociální skupiny, která je daná vztahem mezi společenským očekáváním jednotlivců a mírou jeho naplnění či nenaplnění.

Je nutno utvářet takové psychické klima, které zajišťuje optimální realizaci vyučovacího procesu. To vytváří především učitel, který se pedagogicky chová taktně či netaktně. Pozitivně na vytváření klimatu působí dobří žáci a negativně žáci drzí, nedisciplinovaní, nepozorní. Psychické klima školy lze považovat za vyhovující jen tehdy, pokud vytváří zdravé společenské vztahy, formuje kolektiv, utváří osobnost a zároveň zabezpečuje plynulé přizpůsobování se bez napětí.<sup>25</sup>

Učitel má možnost svými postoji, požadavky a svým jednáním ovlivňovat, vytvářet a měnit sociální vztahy uvnitř třídy, především vztahy učitel - žáci. Tyto vztahy mohou mít různé kvality, přes manipulaci a strach ze sankcí až po partnerské vztahy spolupráce. Některé osobnostní rysy učitelů, např. intolerance, dominantnost, rigidita nebo orientace na chybný výkon přispívají k napětí a jsou proto nevhodné pro vytváření příznivého sociálního klimatu třídy a školy.<sup>26</sup>

Zájem o sociální klima školy vzrůstá, neboť žák nežije jen v mikroklimatu „své třídy“, ale tráví čas v konkrétní škole, kde se učí „skrytému kurikulu“. Sociální zážitky a zkušenosti z konkrétní školy si odnáší do života. Škola s příznivým sociálním klimatem udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti, zatímco škola, která se vyznačuje ohrožujícím sociálním klimatem, může žákovu osobnost negativně poznamenat.<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Čapek, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, ISBN 978-80-27-2742-4. s. 134.

<sup>25</sup> Hanzelka, M., Kantorová, J. a kol. Řízení školy. Meritum, ASPI a.s. Praha 2009, ISBN 978-80-7357-413-0. s. 58.

<sup>26</sup> Mühlpachr, P. Sociopatologie. 1. vyd. Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4550-7. s. 77.

<sup>27</sup> Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 656s. ISBN 80-7178-463-X. s. 595-596.

Z pohledu na aktuální stav sociálního a psychosociálního klimatu ve školách, který (jak jinak) koresponduje s celospolečenským sociálním klimatem, považuji za stále důležitější věnovat se aspektu klimatu školy nejvíce. Mám za to, že úspěch či neúspěch našich vizí v pozitivní výsledek výchovy a vzdělávání, je v této oblasti nejcitlivěji vnímán právě těmi, kteří jsou objektem našich vizí – žáky a studenty.

Je nesporné, že se nám ne zcela daří v rámci výchovy zamezit vlivu tzv. sociálně patologických jevů. Mám odůvodněný dojem, že tyto jevy přímo souvisí i ve školách seshora zmíněným „*ohrožujícím sociálním klimatem*“, který často nabourává atmosféru ve třídách a následně i ve školních kolektivech. Nelze do nekonečna jen spoléhat na dnes již evidentně nefunkční úlohu tzv. preventistů, jejichž úlohy plní veskrze někdo z učitelského sboru, často bez odborné fundovanosti, nad rámec svých časových i osobnostních možností a také často téměř osamocen. Tato koncepce spadající také do vytváření psychosociálního klimatu evidentně nestačí na řešení přetrvávajících a mnohde eskalujících problémů se šikanou, s užíváním návykových látek a celé další škály problémů, jako neschopnost tolerance, xenofobie, neúcta k tradičním kulturním hodnotám atd.

K tomuto konstatování je nutné také doplnit, že k pozitivnímu formování osobnosti musí přispět všechny subjekty vytvářející psychosociální klima ve všech vrstvách společnosti, protože i sebelepší klima školy samo o sobě nedokáže čelit negativním vlivům na snadno ovlivnitelnou mládež. Způsoby, jakými dnes mladí „unikají“ z negativní sociální situace, jsou dostatečně známé a už více než varující.

### 1.3.3 Komunikační klima

V současnosti dochází k odklonu od pedagogiky manipulativní k pedagogice komunikativní. Je kladen důraz na komunikativní pojetí výchovy. Dítě je chápáno jako aktivní tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými. Je zde zdůrazňována kooperace mezi žákem a dospělým, vztah mezi nimi má být partnerský, sympatizující a otevřený. Je vyzdvihován respekt a úcta k dítěti, nahrazen jednosměrný vztah podřízenosti obousměrným vztahem spolupráce.<sup>28</sup>

Komunikace má také sociální význam – vedle předávání věcných informací, zahrnuje každý komunikační akt rovinu vztahovou, v jejímž rámci se sděluje, jak mluvčí

---

<sup>28</sup> Vališová, A., Kosíková, H. a kolektiv, *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing a.s., Praha 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. s. 223.

vnímá adresáta a jak nahlíží na jejich vzájemný vztah. Prostřednictvím komunikace učitel může navazovat vztah důvěry a sympatií mezi sebou a žáky, nebo naopak vztah nedůvěry a antipatií.<sup>29</sup>

#### **Rozlišují se dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě:**

- Komunikační klima **suportivní**<sup>30</sup> - vstřícné, podpůrné
- Komunikační klima **defenzivní**<sup>31</sup> - obranné

Kalhous a Obst ve Školní didaktice uvádí, že učitel používá různé komunikační a vyučovací postupy, a tím pádem vytváří různé komunikační klima. To může být vstřícné – žáci a učitel si otevřeně a jasně vyměňují názory, navzájem se respektují, nebo defenzivní (obránné) – kdy spolu aktéři soupeří, neposlouchají jeden druhého, nejsou k sobě otevření, svoje názory a pocity skrývají. Žáci, kteří se pohybují ve vstřícném klimatu, jsou motivováni k vyšší aktivitě, nevyhýbají se škole a jsou spokojenější. V defenzivním klimatu se na straně žáků objevují tendence neriskovat, podvádět, podlézat, spojovat se proti učiteli a útočit na jeho nedostatky.<sup>32</sup>

Požadavek a zvládnutí participačního a tedy nemanipulativního způsobu komunikace považují za velmi potřebné pro vytváření pozitivního klimatu ve všech vrstvách školského systému. Jedná se o skutečný projev často jen deklamované demokratizace školství. Schopnost takového způsobu komunikace nelze získat jinak, než že ji budou žáci „zažívat“ již od prvopočátků výchovného působení alespoň ve školských zařízeních a tak postupně předávat dál.

### **1.3.4 Organizační klima**

Důležitým faktorem organizačního klimatu je způsob chování managementu a jeho styl vedení. Je třeba vidět, že největší vliv na vytváření tohoto klimatu mají vedoucí pracovníci a jejich chování, které v relativně krátkém čase vytváří určité klima. To platí i ve škole, kde ředitelé a učitelé vnímají organizační klima odlišně. Dobré vztahy mezi vedením školy a učiteli působí pozitivně na lepší výkony žáků. A naopak výkony žáků klesají, pokud práci učitelů omezuje správa, nebo když učitelé vyučují bez zájmu. Čím je vyšší schopnost inovace u školské správy, tím je organizační klima na škole pozitivnější.

<sup>29</sup> Šed'ová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. Komunikace ve školní třídě. 1. vyd. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-262-0085-7. s. 21.

<sup>30</sup> z anglického výrazu **support** - podporovat

<sup>31</sup> z anglického výrazu **defense** - obrana

<sup>32</sup> Kalhous, Z., Obst, O. a kol. Školní didaktika. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-253-X. s. 397.

Také ve vzdělávacím sektoru platí, že jasné cíle a odpovídající pedagogické vedení jsou „značkou“ efektivní školy.<sup>33</sup>

*„Lašek svým výzkumem v učitelských sborech zjistil, že školní sociální klima ovlivňuje i vztahy mezi učiteli a vedením školy. Direktivní řízení škol má vliv na malou angažovanost v chování učitelů, které se projevuje v jejich práci s dětmi.“<sup>34</sup>*

Nesporně nejvýraznější úlohu v této oblasti sehrává osobnost ředitele školy.

### **Ředitel - vedení školy**

Lze souhlasit s vyjádřením Gracmenové, které použil Čapek ve své knize: *„Důležitým činitelem při tvorbě školního klimatu je ředitel školy. V rámci své funkce zprostředkovává oficiální požadavky, kterým se učitelé musí podrobit, ale může také ovlivnit různá neformální ustanovení (např. falešnou představu, že dobrý učitel je pouze ten, kdo přísně známkuje a má disciplínu). Tyto vlivy, které účinkují v hierarchickém systému, může ředitel školy zeslabovat nebo zesilovat“.*

Za téměř utopické lze považovat pokračování Čapka k této otázce: „Ředitel přispívá k vytváření pozitivního školního klimatu tím, že umožní učitelům spoluúčast na řízení školy. Umožňuje učitelům svobodně se vyjadřovat k různým otázkám týkajících se školy, podílet se na důležitých rozhodnutích, realizovat své vlastní nápady, účastnit se tvorby rozvrhu hodin, odmítnout při hlasování návrh vedení atd. Dokáže vést druhé lidi bez nátlaku a jako základní metodu užívá dialog. Moc nad druhými lidmi chápe jako „propůjčenou“, nikdy se jí nesnaží zneužít.“

Skutečnou realitu však vyjadřuje Čapek v samotném závěru části věnované osobnosti ředitele v klimatu školy. Dnes mají téměř neodvolatelní ředitelé velké pravomoci. Mohou prakticky vše, prodávat maturitu, zakázat do školy přístup asistenčnímu psovi invalidního žáka apod. To však nejsou ředitelé podporující suportivní klima na svých školách.<sup>35</sup>

### **Klima učitelského sboru**

Osobnostní vlastnosti, zaměření a odborné kvality všech učitelů určují celkové klima pedagogického sboru a v celkovém důsledku jsou společně s aspekty sociálního a organizačního klimatu velmi důležitým určovatelem kvality naplňování vize školy.

---

<sup>33</sup> Hanzelka, M., Kantorová, J. a kol. Řízení školy. Meritum, ASPI a.s. Praha 2009, ISBN 978-80-7357-413-0. s. 59- 60.

<sup>34</sup> Mühlpachr, P. Sociopatologie. 1. vyd. Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4550-7. s. 78.

<sup>35</sup> Čapek, R. Třídní klima a školní klima. GradaPublishing, Praha 2010, ISBN 978-80-247-2742-4, s. 155-157.



Klima učitelského sboru ovlivňuje jak sestava učitelů ve škole, tak osobnostní zvláštnosti ředitele školy. Vedoucí pracovníci mohou prosazovat buď orientaci na plnění úkolů nebo orientaci na mezilidské vztahy. **Rozlišuje se klima otevřené a klima uzavřené.**

**Otevřené klima** je prostředím naplněným energií. Ředitel školy dbá na soulad mezi pracovními úkoly a sociálními potřebami učitelů. Ředitel je pro ostatní pedagogy osobním příkladem. Ve vzájemné interakci s učiteli vyváženě kombinuje příkazy, strukturování úkolů, pomoc a odměny. Učitelé pak daný způsob řízení respektují a navzájem spolupracují. Důraz je kladen především na osobní styk a autentičnost jednání. Ve sboru se také nevyskytuje přetěžování lidí, nepředstírá se činnost a nad děním se udržuje rozumný nadhled.

**Uzavřené klima** se naopak projevuje frustrací a apatií. Předepsané činnosti pedagogický sbor včetně ředitele vykonává zcela formálně. Vzájemný poměr mezi pracovními úkoly a sociálními potřebami lidí je nevyvážený. Ředitel nemá schopnost včas a dynamicky rozhodovat. Klade důraz na byrokratickou práci, formální dodržování směrnic a předpisů, nevyváženě rozděluje úkol, čímž své podřízené přetěžuje úkoly, sám detailně vše kontroluje. V jednání se chová neosobně. Za takového stavu se učitelé stahují do sebe, nespolečně pracují, pouze předstírají činnosti a k úkolům přistupují lhostejně.<sup>36</sup>

Klima učitelského sboru má vliv na přístup a motivaci učitelů i na jejich postoj k dané škole, ke kolegům, vedení a ostatním zúčastněným včetně žáků.

### 1.3.5 Klima třídy

Čapek uvádí že „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“<sup>37</sup>

Každý, kdo má možnost pedagogicky působit, zřejmě může potvrdit, že třídy jsou tzv. základním prvkem, který v souhrnu školy výrazně ovlivňuje celkovou atmosféru a klima školy. Mám dokonce takový dojem, že s postupem času, se změnami ve vnímání, chování a jednání žáků a studentů (které nelze nezaznamenat) související s informační explozí prostřednictvím všech komunikačních médií, se stává klima tříd daleko výraznějším faktorem pro utváření celkového klimatu školy. Proč si i nepřiznat,

<sup>36</sup> Hanzelka, M., Kantorová, J. a kol. Řízení školy, Meritum, ASPI a.s. Praha 2009, ISBN 978-80-737-413-0, s. 61.

<sup>37</sup> Čapek, R. Třídní klima a školní klima. GradaPublishing, Praha 2010, ISBN 978-80-247-2742-4, s. 13.

že v souvislosti se sociální situací společnosti je i náročnější najít správné přístupy k žákům s cílem navodit, přispět a pokud možno trvale udržet pozitivní třídní klima. Tento úkol je úkolem v první řadě pro učitele, kteří jsou v přímé interakci s žáky v jednotlivých třídách. A ačkoliv uznávám nezaměnitelnou úlohu třídního učitele i ve faktoru třídního klimatu, považuji dnes za daleko důležitější vzájemnou „souhru“ všech pedagogů ve vztahu ke každé konkrétní třídě. Je třeba si uvědomit, že hraní si na „tvoje špatná a moje nejlepší třída“ je přínos jen pro vytváření tendencí k negativnímu školnímu klimatu. Vzájemná informovanost, zvládnutí suportivního komunikačního klimatu a společně projednaná opatření pro odražení negativních vlivů ve třídách a posílení pozitivních tendencí v nich je jedinou možností pro přispění třídy a jejich aktérů k naplnění vize školy.

Aspekty mající vliv na klima třídy jsou - učitelův styl vedení, skupinová dynamika, rozvoj skupiny, rozvoj jedinců ve skupině.

#### **Faktory dobrého klimatu ve třídě:**

- a) efektivita vyučování spočívá v tom, že pro každého žáka něco přináší, neexistuje diskriminování žáků v souvislosti s jejich případnými individuálními zvláštnostmi,
- b) dítě prožívá pozitivní emoční bezpečí třídy, které podporuje dobré mezilidské vztahy ve třídě,
- c) disciplína ve třídě je chápána jako nutný prostředek pro učební činnost, učitel si umí poradit s rušivými momenty v chování žáků,
- d) žákovská práce se děje plánovitě a organizovaně, každé dítě řídí vlastní práci podle zavedených pravidel a každý jednotlivec se může rozvíjet a formovat.<sup>38</sup>

#### **Ovlivňování sociálního klimatu třídy**

Klima třídy může působit na žáka negativně i pozitivně. O **negativním psychosociálním klimatu** třídy hovoříme v případě, když žáci vylučují z kolektivu ty, které učení nebaví, nebo zesměšňují či šikanojí ty, kteří by se učit chtěli.

O **pozitivním psychosociálním klimatu** školní třídy hovoříme v případě, že vztahy mezi žáky posilují vzdělávací úsilí každého jedince i všech společně. Jednotliví žáci pocítují podporu svých spolužáků, a to působí pozitivně na jejich motivaci, učební výkon, osobnostní rozvoj. Pozitivní sociální klima působí facilitačně - napomáhá a usnadňuje realizaci vzdělávacích cílů školy. Mezi základní pedagogické kompetence učitele patří

<sup>38</sup> Hanzelka, M., Kantorová, J. a kol. Řízení školy. Meritum, ASPI a.s. Praha 2009, ISBN-978-80-7357-413-0. s. 69.

i kompetence řídit dění v konkrétní školní třídě tak, aby se v této třídě rozvinulo pozitivní psychosociální klima.

Učitel musí:

- a) Jasně a plynule komunikovat s žáky učivo, organizovat učební aktivity samotných žáků a adresně vzhledem k nim konkretizovat úkoly a požadavky. Vytváří příležitosti pro vzájemnou spolupráci mezi žáky.
- b) Čerpat z reakcí, činností a výkonů žáka zpětné informace o účinnosti svého pedagogického působení na ně, o efektivitě svého vyučování.
- c) Projevovat ve vztahu k žákům bytostný osobní zájem o jejich vzdělávací pokroky a osobnostní rozvoj. Dává žákům najevo, že mu nejsou lhostejní, že s nimi spoluprožívá jejich úspěchy i neúspěchy a ví, jak žákům může pomoci.
- d) Projevovat nadšení a osobní zaujetí pro vyučující předmět a konkrétní učivo, které s žáky probírá.
- e) Motivovat žáky přijímat za své vzdělání, budoucnost, studijní úspěchy i kvalitu vzájemného soužití osobní a kolektivní zodpovědnost.<sup>39</sup>

Mám za to, že pro zvládnutí klimatu ve třídě je zapotřebí, aby se zkvalitnila učitelská příprava a studium z potřebných oblastí psychologie, sociální psychologie a komunikace. Ke komunikačním aspektům patří také výběr vhodných žáků pro otevřenou komunikaci v zastoupení ostatních žáků.

### **Volba spolupracovníků a vůdců z řad žáků**

Nepříznivý vliv na třídní klima má i tzv. **favoritizmus** - sklon některých učitelů mít ve třídě své oblíbené žáky. To ostatní žáci ve třídě nesou nelibě, berou to jako nespravedlnost, někteří jsou frustrováni tím, že nepatří mezi učitelovy favority. Dochází k růstu napětí a vážnému narušení vztahů ve třídě.<sup>40</sup>

Učitelé si musí uvědomit, že:

1. k jejich preferovaným kritériím výběru patří poslušnost, důvěryhodnost, pořádkomilovnost, výsledky učení a inteligence, a tato kritéria disonují s hledisky žáků, k nimž patří sociální dominance, společné zájmy, tělesná zdatnost, správní kamarádi v partě, vzory jejich chování a sympatie.

---

<sup>39</sup> Helus, Z. Sociální psychologie pro pedagogy.1.vyd.Praha: Grada Publishing a.s., 2007, ISBN 978-80-247-1168-3, s. 255-256

<sup>40</sup> Helus, Z. Sociální psychologie pro pedagogy.1.vyd.Praha: Grada Publishing a.s., 2007, s.234.

2. pokud budou prosazovat vlastní hlediska v rozporu s očekáváním žáků, pak s velkou pravděpodobností zvolí za své spolupracovníky nebo za vedoucího skupiny jedince, ke kterým mají ostatní žáci v rámci třídy negativní osobně výběrové vztahy antipatie, a tento vztah si následně přenesou žáci i na ně.<sup>41</sup>

### Typy klimatu podle výchovných stylů

**U autoritativního výchovného stylu** vykazují žáci zřetelný odstup mezi sebou a vychovatelem. Tento výchovný styl izoluje mladého člověka od spolužáků, často produkuje ctižádostivé soutěžení mezi jednotlivci nebo vyvolává opoziční postoje.

**Demokratický** (sociálně – integrativní) klimatický typ můžeme přiblížit k osobnostně orientovanému typu klimatu. V takovém prostředí má většina žáků důvěru ke svým učitelům. To však nevylučuje kritiku. Demokratický výchovný styl více spojuje mladé lidi, skupiny nebo třídy a podněcuje kooperaci, vzájemnou kritiku a vztahy mezi mladými lidmi.

**Liberální klimatický typ** se podobá distančnímu typu klimatu. Je charakteristický malou osobní angažovaností učitelů, ale také malým disciplinárním nátlakem. Má negativní dosah na dimenzi vztahů učitel – žáci, avšak pozitivně ovlivňuje dimenzi žák – žák.<sup>42</sup>

## 1.4 Výchova a volný čas

Na problematiku volného času se můžeme dívat z různých pohledů.

Z **ekonomického** hlediska průmysl volného času je v tržních ekonomikách samostatným a velmi dobře prosperujícím odvětvím, které však často rezignuje na vzdělávací cíle a kultivaci osobnosti.

Z hlediska **sociologického a sociálně psychologického** sledujeme, jak činnosti ve volném čase přispívají k utváření vztahů mezi lidmi a zda pomáhají tyto vztahy kultivovat. Způsob využívání volného času je ovlivněn sociálním prostředím, zvláště rodinným. Rodiče slouží dětem jako vzory, buď pozitivní, nebo negativní. Rodiny, které neplní dobře svoji výchovnou funkci, se často také vyznačují nezájmem o to, jak dítě tráví svůj volný čas, a proto je zde zvýšené nebezpečí, že se dítě dostane do vlivu nežádoucí vrstevnické

---

<sup>41</sup> Navrátil, S., Mattioli, J. Problémové chování dětí a mládeže, 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, ISBN 978-80-3672-3.s.101.

<sup>42</sup> Hanzelka, M., Kantorová, J. a kol. Řízení školy. Meritum, ASPI a.s. Praha 2009, s. 86-87.

skupiny a jeho vývoj bude ohrožen. Problematická je také dostupnost vhodných aktivit dětem z méně podnětného nebo sociálně slabšího rodinného prostředí.

Volný čas dětí a mládeže a péče o něj má z **pedagogického hlediska** dva úkoly:

1. **Výchovu ve volném čase** – jde o naplňování volného času smysluplnými aktivitami rekreačními i výchovně - vzdělávacími.
2. **Výchova k volnému času** – jde o seznámení jedince s množstvím zájmových aktivit, poskytne mu o nich základní informace a pomůže mu najít oblast zájmové činnosti, která mu dá možnost uspokojení a seberealizace; vytváří tedy návyky pro budoucí trávení volného času.

Pedagogické ovlivňování volného času by mělo podporovat aktivitu dětí a mládeže, zprostředkovávat nové dojmy, seberealizaci, sociální kontakty, ale poskytovat i pocit bezpečí a jistoty.<sup>43</sup>

**Výchovou mimo vyučování se zabývají různé společenské instituce. Patří sem:**

- Školní družiny
- Školní kluby
- Střediska pro volný čas dětí a mládeže
- Základní umělecké školy
- Jazykové školy
- Různá občanská sdružení, tělovýchovné a sportovní organizace, kulturní a osvětová zařízení<sup>44</sup>

Nestačí však pouze vytvářet zařízení pro děti a mládež, kde se děti budou věnovat volnočasovým aktivitám, ale je třeba pracovat s dětmi a mládeží v jejich přirozeném sociálním prostředí, a chránit zbytky těch míst, která jim „patří“, v nichž mají příležitost pro neorganizovanou hru, osobní komunikaci, setkávání s přírodou i vrstevníky. V současnosti se mluví o „odpedagogizovaném“ prostředí, v němž jedinou možností působení je opravdový vztah mezi vychovatelem a vychovávaným založený na vzájemném respektu a přijetí odlišností toho druhého, beroucí vážně odlišné životní zkušenosti a hodnoty.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Pávková, B., Hájek, B. a kol., Pedagogika volného času, 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 224s. ISBN 978-80-7367-423-6. S. 15-18.

<sup>44</sup> Pávková, B., Hájek, B. a kol., Pedagogika volného času, 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 224s. ISBN 978-80-7367-423-6. S. 43-44.

<sup>45</sup> Pávková, B., Hájek, B. a kol., Pedagogika volného času, 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 224s. ISBN 978-80-7367-423-6. s. 76-77.

Činnost jedince ve volném čase nemá význam jen pro konkrétního jedince, ale má také společenský význam. Jedinec může vytvářet pozitivní hodnoty, ne vždy tomu však tak je. Aktivity jsou realizovány ve skupinách s určitými sociálními vazbami, tyto vazby však mohou být i rizikové, a proto je tu snaha:

- o možnost **nepřímého pozitivního ovlivňování** procesů socializace ve volném čase se snahou o dosažení zdravého způsobu života,
- snaha o **omezení negativních vlivů**, které pronikají z celospolečenského kontextu nebo vznikají ve volném čase samotném,
- snaha o **utváření zdravého životního stylu**.

Trávení volného času ovlivňuje do budoucna **životní styl** jedince, v němž se projevuje hodnotová orientace jedince a projevuje se v jeho chování.<sup>46</sup>

Velký vliv na jedince má dnes především vrstevnická skupina, která často ovlivňuje činnost jedince ve volném čase.

V období dospívání je významná socializační úloha vrstevníků, kteří představují „rovné partnery“ v nově objeveném světě. V období adolescence se vrstevnická skupina stává nezastupitelným výchovným činitelem. Adolescenti prožívají období hledání a budování identity zpravidla ve vrstevnické skupině (partě, gangu). Vědomí sociální identity může být svázáno mj. s členstvím v různých subkulturních skupinách. Mládež se identifikuje s určitou skupinou na základě společných zájmů, aktivit, společné identity, módy, společných hodnot, ideálů, ale i pod vlivem médií a hudebního průmyslu. Subkultura působí na formování hodnotového systému adolescenta více než rodina.<sup>47</sup>

**Subkultura** se může od celé kultury, již je součástí, odlišovat pouze minimálně nebo může být zcela v opozici proti celé kultuře (tzv. kontrakultura). Při větších odlišnostech subkultury od celé kultury vznikají konflikty a napětí, které může vyústit do značně dramatických situací. I proto je subkultuře mládeže v poslední době věnována zvýšená pozornost.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Kraus, B., Sýkora, P. Sociální pedagogika I. Brno, 2009. s. 50-51.

<sup>47</sup> Smolík, J. Subkultury mládeže. 1. vyd. Grada Publishing a.s., 2010. 288s. ISN 978-80-247-207-7. s.24.

<sup>48</sup> Smolík, J. Subkultury mládeže, 1. vyd. Grada Publishing, a.s., 2010, 288s. ISN 978-80-247-207-7. s.30.

## 2. Poruchy chování studentů

### 2.1 Klasifikace a etiologie poruch chování

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže č.j. 21 291/2010-28 uvádí následující typy rizikového chování žáků a studentů, na které by se měla školní prevence zaměřit. Primární prevence obsahuje výčet typů rizikového chování:

- **závislostní chování – užívání všech návykových látek,**
- **agrese, šikana, kyberšikana, vandalismus,**
- **homofobie, rasismus, intolerance, xenofobie,**
- **negativní působení sekt,**
- **kriminalita,**
- **záškoláctví aj.**<sup>49</sup>

V období nástupu jedince na střední školu dochází často k nárůstu rizikového chování, přesto vedení a učitelé středních škol jsou často toho názoru, že střední škola má studentům poskytovat především profesní přípravu a problematice prevence a rozvoji sociálních dovedností má být věnována pozornost především na základních školách.<sup>50</sup>

Dle Vágnerové „*poruchy chování můžeme vymezit jako takové vzorce chování, které jsou v dané sociokulturní normě nežádoucí, nechtěné nebo nepřijatelné. Z vývojového hlediska je lze pak charakterizovat jako odchylky v oblasti sociálních vztahů, kdy jedinec není schopen respektovat normy a psaná i nepsaná pravidla chování odpovídající jeho věku.*“ Je nutné, aby jedinec chápal význam a podstatu společenské normy, což souvisí s úrovní rozumových schopností. U poruchového chování můžeme pozorovat tyto obecné znaky:

- **nerespektování platné společenské normy.** O poruše chování můžeme hovořit tehdy, pokud jedinec normu chápe, ale není schopen se jí z různých důvodů řídit (např. impulzivita). O poruchu se nejedná, pokud jedinec není schopen pochopit její

<sup>49</sup> Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování č.j. 21 291/2010-28.

<sup>50</sup> Krejčová, L. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. 1.vyd.Grada Publishing,a.s. 2011. 232s. ISBN 978-80-247-3474-3. s.147.

význam (mentální retardace) a proto je nutné u jedince posuzovat i úroveň mentálního věku.

- **neschopnost navazovat a udržet přijatelné sociální vztahy** v důsledku nižší míry empatie, zploštělé emocionality, egocentrismu,
- **bezohlednost vůči okolí, zaměřenost na uspokojování vlastních potřeb bez ohledu na druhé,**
- **chybějící svědomí a pocit viny.**

Poruchy chování mohou být přechodné, může se jednat o výkyvy v chování na základě různých příčin.<sup>51</sup>

Vojtová uvádí, že pro pedagoga je nutné rozlišit charakter problémového chování žáka. Žáky kázeňsky problémové rozděluje na:

1. **Žáky s problémy v chování**

2. **Žáky s poruchami v chování**

Žák s problémy v chování o svých problémech ví a chce je odstranit. Normy nenarušuje úmyslně, jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a jeho vnitřními potřebami. Problémy v chování jsou krátkodobé, projevují se nahodile nebo v určitých periodách. Často souvisí s vývojem a bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů s okolím. Problémy v chování se dají zvládnout speciálně pedagogickými postupy v rámci školy.

Žák s poruchami chování není s danými normami v konfliktu, ale ignoruje je. Nepocituje vinu k důsledkům svého jednání. Porušuje normy dlouhodobě a vývojová specifika morálního vývoje způsoby jeho nežádoucího chování prohlubují. Žák musí podstoupit speciální péči, v jejímž průběhu speciální pedagogové a psychologové speciálně pedagogickými a psychologickými metodami ovlivňují chování žáka.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup>Fischer, S., Škoda, J. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0. s.128-129.

<sup>52</sup> Vojtová, V. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti. Brno: MU, 2004. 94s. ISBN 80-210-3532-3. s.74-77.



## Dělení poruch chování dle jejich stupně nebezpečnosti pro společnost

### **Disociální poruchy chování**

Jde o nepřiměřené, nespolečenské způsoby chování, které nejsou pro společnost závažné. Není zde nutná účast speciálních institucí, metod a prostředků. Tento typ poruchy je možno zvládnout běžnými pedagogickými prostředky.

Můžeme sem zařadit zlozvyky, vzdorovitost, lhaní. Často tyto poruchy mohou souviset s určitým vývojovým obdobím a s různými dysfunkcemi (ADHD, LMD).

### **Asociální poruchy chování**

Jedná se o závažné poruchy chování, jde již o výrazné odchylky od normy, které mají určitý stupeň nebezpečnosti pro společnost. Ve většině případů je nelze zvládnout běžnými prostředky, je zde již nutná intervence specialistů a speciálních institucí. Do této kategorie můžeme začlenit úteky, záškoláctví, závislost a zneužívání psychoaktivních látek.

### **Antisociální poruchy chování**

Tyto poruchy mají vysokou míru společenské závažnosti a nebezpečnosti, jedná se o protispolečensky zaměřené činy a o porušení zákonných norem. Patří sem veškerá kriminalita a delikvence.<sup>53</sup>

## Faktory ovlivňující vznik poruch chování

### **Biologické faktory**

U jedinců mužského **pohlaví** v důsledku působení hormonu testosteronu dochází k poruchám chování mnohem častěji než u žen. K biologickým faktorům patří vrozené dispozice na bázi **temperamentových složek osobnosti**. Především jde o vyšší impulzivitu a nižší míru frustrační tolerance. Dispozice jsou dány geneticky, rovněž mohou vzniknout v prenatálním a perinatálním období. K vrozeným faktorům patří i **úroveň mentálních schopností**. Poruchy chování mohou s větší pravděpodobností vznikat u jedinců s narušenou strukturou nebo funkcí CNS. Jedná se o LMD a syndromy ADHD a ADD.

### **Sociální faktory**

Rizikovým faktorem je **nefunkční rodina** a **anomální osobnost rodičů**, kdy se rodiče sami dopouštějí asociálního a antisociálního chování. Dysfunkční rodina se často podílí na psychické **deprivaci**, respektive **subdeprivaci**. Rozvoj poruch je spojen často

---

<sup>53</sup> Fischer, S., Škoda, J. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. 204s. ISBN 978- 80-7387- 014- 0. s.132-133.

s výskytem **syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte**. Výrazným rizikovým faktorem jsou **spoluvrstevnické skupiny** a party, kde může dojít k zneužívání či závislosti na psychoaktivních látkách a k delikvenci. Významným faktorem je **prostředí**, především městské, kde je vyšší anonymita a často nedostatečná sociální kontrola.

### **Psychické faktory**

Často bývá příčinou poruch chování potřeba uspokojení potřeb bezpečí a jistoty, sounáležitosti a lásky. Důležitý je pro jedince také pocit, že někam patří.<sup>54</sup>

Fišer a Škoda jsou toho názoru, že patologické chování je důsledkem působení různých psychosociálních faktorů. Ty působí v inkriminovaném čase ve vzájemné interakci. Příčiny sociálně patologických jevů jsou multifaktoriální. V souvislosti s tím došlo v teorii příčin vzniku sociálních deviací a patologií ke třem základním přístupům. Jsou to:

- 1. Teorie**, předpokládající existenci **různých typů lidí**, kteří volí antisociální chování.
- 2. Teorie situační** – předpokládá, že určité situace vedou k rozvoji deviantního chování a takového chování se může dopustit kdokoliv.
- 3. Teorie konjunktivní** – Teorie předpokládá, že určitý typ lidí se bude chovat určitým způsobem.<sup>55</sup>

## **2.2 Druhy, příčiny a přístupy k řešení poruch chování**

### **2.2.1 Specifické vývojové poruchy chování - ADHD, ADD**

Davidson a Neale dělí symptomy **ADHD** (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder - porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) do tří subkategorii:

- 1. Prostá porucha pozornosti ADD** (Attention Deficit Disorder) – tito jedinci mají problém v zaměření pozornosti na aktivační proces, úroveň aktivace je normální.
- 2. Hyperaktivita a impulzivita.**

<sup>54</sup>Fischer, S., Škoda, J. Speciální pedagogika. 1.vyd. Praha:Triton. 2008. 204s. ISBN 978- 80- 7387- 014- 0. s.129-131.

<sup>55</sup> Fišer, S., Škoda, J. Sociální patologie. 1.vyd.Grada Publishing,a.s. 2009. ISBN 978-80-247-2781-3. s.28.

3. Při spojení obou typů obtíží vzniká **porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou.**

Barkley ještě rozlišuje:

- **ADHD s agresivitou nebo bez agresivity;**
- **opoziční chování – ODD.**

Odlišit ADHD s agresivitou a bez agresivity je velmi důležité.

Při práci ve třídě je rozdílný přístup učitele k žákovi, který je pouze hyperaktivní a žákem, který se chová agresivně a ohrožuje spolužáky.<sup>56</sup>

Zelinková ve své knize uvádí, že mezi odborníky se vedou diskuse o tom, zda je opoziční chování (ODD) zvláštní jednotkou v oblasti poruch chování, nebo jejich časná manifestace. Charakteristickým rysem dětí s opozičním chováním je fyzická agresivita, nepřizpůsobivost, odmítají plnit požadavky dospělých. Častým průvodním jevem opozičního chování je ADHD, poruchy učení a poruchy komunikace. ODD se liší od ADHD tím, že narušené chování nepramení z poruch soustředění ani impulzivity. Děti s ODD jsou oproti dětem s ADHD bezohlednější, hlučnější, agresivnější a chybí jim výčitky svědomí.<sup>57</sup>

### **Projevy poruch chování**

U jedinců s ADD se neobjevuje impulzivita a hyperaktivita. Problémy se projevují v oblasti pozornosti a v percepčně-motorických úkolech. Děti jsou pomalé při provádění kognitivních operací, jsou zasněné a mají obtíže v navazování sociálních kontaktů. Projevují se u nich úzkostné rysy. Mají problém zaměřit pozornost na určitou činnost. Mezi těmito dětmi se poruchy učení objevují častěji než u dětí s ADHD.

Základními příznaky ADHD je porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. Jedinci s ADHD jsou rizikovou skupinou z hlediska antisociálního chování. Jsou pro ně typické snížené výkony ve škole, agresivita, problémy při navazování kontaktů, neschopnost podřídit se autoritě a pravidlům, agresivní řešení interpersonálních vztahů. Obtíže u těchto dětí přetrvávají i v adolescenci a dospělosti.

---

<sup>56</sup> Zelinková, O. Poruchy učení. 10. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2003. 264s. ISBN 80-7178-800-7. s.195.

<sup>57</sup> Zelinková, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X. s.169.

Pro ADHD s agresivní poruchou je charakteristická hádavost, nesnášenlivost, nedostatek sebeovládání, časté antisociální chování (rvačky, krádeže). U tohoto typu poruchy je nutná medikamentózní léčba a spolupráce s odborníky. Čím dříve se začne s uplatňováním intervenčních technik, tím větší je naděje na zlepšení.

Mezi dětmi s ADHD je přibližně 60% dětí s ODD (opoziční chování). Jejich charakteristickým rysem je extrémní fyzická agresivita, ztráta přizpůsobivosti, nadprůměrná nesnášenlivost. Děti často provádějí činnosti, které obtěžují ostatní, jsou mstivé a zlomyslné. Sami sebe nepovažují za zdroj obtíží, ale chybu vidí v jednání druhých.<sup>58</sup>

Syndrom hyperaktivity postihuje nejméně 5%, podle některých pramenů 10-15% dětí, častěji chlapce než děvčata. Obvykle udávaný průměr z epidemiologických studií je 5 až 6 chlapců na jedno děvče.<sup>59</sup>

Podle Martínka dítě trpící ADHD je ohrožené ve svém dalším vývoji, ve kterém mu hrozí zvýšené riziko patologického chování. Pro dítě je těžké uspět v konkurenčním prostředí školy. Dítě je často vystavováno negativnímu hodnocení a kritice. Z toho důvodu si osvojuje strategie, které mu pomáhají situaci řešit a snižují jeho napětí. Mezi tyto strategie patří agresivní obrana, nebo únik z ohrožující situace. Únikem může být záškoláctví, nebo i únik do nemoci.<sup>60</sup>

Podle Traina ADHD je dědičná záležitost, má svůj původ v genech, a proto ADHD nelze vyléčit, je však možné dítěti pomoci, aby se s obtížemi vyrovnalo.<sup>61</sup>

Syndrom ADHD se většinou nevyskytuje osamoceně. Přes 40% jedinců trpí specifickou poruchou školních dovedností a poruchou motorické funkce. Je nutné konstatovat, že porucha aktivity a pozornosti nemá souvislost s úrovní mentálních schopností.

V přístupu k žákům je třeba volit strategie, které pomohou eliminovat nedostatky pozornosti a impulzivitu. Důležité je upravovat podmínky výuky, zajistit nekonfliktní prostředí, motivovat žáky spíše kratšími úkoly, snižovat tenzi. Nutné je sledování plnění zadaných úkolů. To vede jedince s ADHD k sebekázní a uznání autority. Ke snížení nežádoucích projevů vede i pravidelný denní režim.

<sup>58</sup> Zelinková, O. Poruchy učení. 10. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2003. 264s. ISBN 80-7178-800-7. s.197-198.

<sup>59</sup> Matoušek, O., Kroftová, A. Mládež a delikvence. 2. vyd. Praha: Portál, 344s. ISBN 80-7178-771-X. s.27.

<sup>60</sup> Martínek, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 1. vyd. Grada Publishing, a.s. 2009. 152s. ISBN 978-80-247-2310-5. s.91.

<sup>61</sup> Train, A. Specifické poruchy chování a pozornosti. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 168s. ISBN 80-7178-131-2. s.43.

Speciálně pedagogický přístup bývá kombinován s farmakologickou léčbou. Ta je podávána na základě teorie, že příčinou hyperaktivity je porucha funkce vzruchu v CNS.<sup>62</sup>

Ve školském zákoně jsou tyto poruchy označeny jako vývojové poruchy chování a jsou zahrnuty do kategorie zdravotního postižení.

### 2.2.2 Nekázeň

Nekázeň žáků či studentů je nejčastějším tématem diskusí mezi učiteli, vychovateli, rodiči a dětmi. Každý, kdo chodil do školy, má s nekázní určitou zkušenost a mnozí mají pocit, že jsou odborníky v této oblasti. Rady a doporučení jednotlivých diskutujících se ale často diametrálně odlišují. Je to ovlivněno osobní zkušeností, životní filozofií, názorem týkajícího se práva na formování druhých lidí a omezování jejich svobody. Docílit optimálního stavu co se týče kázně ve škole, je úkol náročný, neboť do školy přijdou kromě dětí vchovaných, slušných a ukázněných, kterým stačí říci jaké chování je žádoucí a oni naše požadavky akceptují, i děti z rodin ze sociálně zanedbaného či znevýhodněného prostředí. Docílit kázně vyžaduje spoustu času, práce, úsilí a značné množství trpělivosti. Jde ale o to, utvořit zdravě ukázněnou školu a zdravě ukázněného žáka.<sup>63</sup>

Po žácích nemůžeme chtít naprosto bezduché plnění norem a podřízení se. „*Pokud škola neumožňuje žákům revoltu a není místem, kde lze vtípkovat, zpronevěřila se svému poslání. Jejím hlavním posláním je formovat v žácích kritického ducha.... Bezduché podřízení by mělo být v přímém rozporu s žákovským stavem. Být žákem a být podřízený, to vnímám jako životní ztroskotání,*“ říká M. Gentzittel, ředitel velkého pařížského lycea.<sup>64</sup>

Kázeňské problémy vedou ke snížení podílu času věnovaného učení, což zásadním způsobem poškozují výsledky výuky. Ukáznění žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, podílejí se na utváření příznivého sociálního prostředí a spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů. Jak uvádí ve Školní didaktice Kalhous a Obst, kázeň se projevuje v celkovém pořádku, v dodržování základních pravidel, která se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování o přestávkách, přípravy na výuku, vypracování domácích úkolů apod. Problémy s kázní mohou přerůst v ohrožení důstojnosti, zdraví i života žáků i učitelů.

<sup>62</sup> Fischer, S., Škoda, J. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. 204s. ISBN 978-80 7387- 014-0. s.134-135.

<sup>63</sup> Bendl, S. Kázeňské problémy ve škole. aktual. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. 264s. ISBN 978-80-7387-436-0. s.13.-14.

<sup>64</sup> Auger, M.T., Učitel a problémový žák. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 128.s. ISBN 80-7178-907-0. s.28.

Žádoucí je, aby převažovala **uvědomělá kázeň**. Žáci budou dodržovat stanovená pravidla proto, že jsou o jejich prospěšnosti přesvědčeni. Pro udržení kázně používá učitel jak vnitřní tak vnější motivaci žáků. Výhodnější jsou preventivní opatření, ale tam kde selhala, musí být použito **prostředků represivních**. Problémem však je, že škola má jen málo prostředků k udržení kázně.<sup>65</sup>

Bendl dělí přestupky ve škole do dvou základních kategorií, a sice na přestupky vůči učitelům a na přestupky vůči spolužákům.

**Nekázeň vůči učitelům (škole):** drzost, vulgárnost, šikana, poškozování věcí učitelů, krádeže, konzumace drog a alkoholu, kouření, záškoláctví, lhaní, fyzický útok, pozdní příchody, zapomínání pomůcek, přepisování známek v žákovské knížce, vykřikování v hodině, telefonování v hodině a další.

**Nekázeň vůči spolužákům:** rvačky, krádeže, vulgárnosti, pomluvy, provokování spolužáka, svalování viny na druhé, telefonování a další.

V případě některých projevů chování je problematické určit, zda jde o nekázeň, či nikoliv. Školní řád nařizuje, že žáci mají chodit do školy slušně oblečení. Sporné ale může být, co je a co není slušné oblečení. Co někteří učitelé mohou odmítat, druhým nemusí vadit.<sup>66</sup>

### **Příčiny nekázně**

Projevy nekázně mohou být vyvolány různými příčinami, a proto vyžadují i odlišnou reakci učitele. Otto Obst rozlišuje tři skupiny faktorů, které se mohou podílet na nežádoucím chování:

- **biologické faktory** (vrozené, vzniklé úrazem),
- **sociální faktory** (vliv party, rodiny, médií, skupinová dynamika třídy),
- **situační faktory** (nudný výklad učitele, atmosféra ve třídě, událost v předchozí hodině).

Dále Obst uvádí, že snaha přinutit žáka k žádoucímu chování může vyvolat tři nežádoucí důsledky:

- **protiútok.** Žák odpoví na násilí (byť i symbolické) násilím.
- **útěk.** Žák se nepříjemné situaci vyhne záškoláctvím, odchodem ze školy apod.

<sup>65</sup> Kalhous, Z., Obst, O. Školní didaktika. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448s. ISBN 80-7178-253-X. s.387.

<sup>66</sup> Bendl, S. Kázeňské problémy ve škole. aktual. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011, 264s. ISBN 978-80-7387-436-0. s.38-39.

- **naučená negativní reakce na dospělé.** Pokud je žák ve škole trvale vystaven negativním zkušenostem, nebo určitému typu trestu (tedy i nezažití radosti a úspěchu), vznikne naučený postoj mezi negativním zážitkem a přítomností dospělého, který se může generalizovat i na další učitele a dospělé. Tato zkušenost nepříznivě ovlivňuje komunikaci mezi žákem a dospělým.<sup>67</sup>

### Přístup k řešení

Platí pravidlo: „*Prevence je lepší než léčení.*“ Je nutné zavést dohody a pravidla chování, podle kterých se mají žáci řídit (např. Školní řád, Řád domova mládeže apod.). V případě, že se neukázněné chování ve škole vyskytne, je třeba na něj reagovat. Chybou by ale bylo soustředit se na získání nadvlády a vyvolání strachu v žácích, což ovlivňuje negativně rozvíjení pozitivního třídního klimatu, nezbytného pro vytvoření podmínek efektivního učení žáků. Vhodnou metodou není ani si nevhodného chování nevšímat a myslet si, že samo zmizí. Naopak, může dojít k posílení negativního chování.

Důležité je zjistit, co způsobuje žakovu nekázeň. Snažíme se s žákem projednat jeho chování. Dáváme najevo snahu a zájem pomoci. Je důležité dovést žáka ke zhodnocení svého chování a uvážení, jaké pro něj může mít důsledky (například špatný prospěch, nebo trest, který by následoval), pokud se jeho chování nezlepší. Někteří žáci mohou mít poruchy chování, které si vyžadují odborné vyšetření a speciální opatření, například se jim po určitou dobu bude věnovat speciální pedagog. Nutná je také spolupráce s rodiči a zajištění si jejich podpory.

Nevhodné chování bývá řešeno napomínáním. Příliš časté napomínání však ztrácí svoji účinnost. Pokud napomenutí není účinné, přistupuje se k závažnějším sankcím. Ve skutečnosti je jen velmi málo sankcí opravdu závažných. Většina trestů ve skutečnosti znamená jenom krátké, nepříjemné období, nebo je potrestaný chápe jenom jako určité obtěžování. Většinou také typ žáků, kteří bývají nejčastěji trestáni (tj. znechucení žáci bez úcty k autoritám, hodnotám a étosu školy) jsou skupinou žáků, u kterých je malá pravděpodobnost, že na trest budou reagovat lepším chováním v budoucnu. Podle průzkumu, nejúčinnější strategií pro jednání s problémovými žáky byly strategie založené na racionálním rozhovoru. Nejprísnějším trestem je vyloučení žáka ze školy a to v případě, že selhala všechna mírnější opatření.<sup>68</sup>

<sup>67</sup> Kalhous, Z., Obst, O. Školní didaktika. 1.vyd.Praha:Portál, 2002. 448s. ISBN 80-7178-253-X . s.388.

<sup>68</sup> Kyriacou, Ch. Klíčové dovednosti učitele. 3.vyd. Praha:Portál, 2008. 155s. ISBN 978-80-7367-434-2. s.95-113.

Vojtová uvádí, že efektivním preventivním modelem školní politiky kázně je model pozitivní kázně.

**Modely pozitivní kázně jsou:**

- *nerepresivní;*
- *nekompromisní;*
- *přátelské;*
- *přísné.*

Přátelské, protože ukazují úctu k dítěti, a přísné, protože ukazují respekt k tomu, co je potřeba udělat.<sup>69</sup>

### 2.2.3 Agresivita a její projevy ve školním prostředí

Vykopalová definuje **agresi** jako „*konkrétní násilnou aktivitu jedince vycházející z agresivity nebo hostility, na rozdíl od **agresivity** chápané spíše jako trvalý osobnostní rys s tendencí prosazovat vlastní osobnost a vlastní zájmy bez ohledu na okolí.*“

Agresivita je na školách častým problémem. Mezi agresivní projevy patří šikana, vandalismus, extremismus a jiné formy násilného chování.

Existuje celá škála projevů agresivity, od mírné slovní agrese až po fyzické násilí, ale může jít i o autoagresi (agrese, kterou dítě obrací proti sobě). Agrese je sociálně patologický jev, mající své společenské příčiny. Jedinec může být k agresi **predisponován**, ale to, zda sklony k agresi zůstanou utlumeny nebo se rozvinou, je ovlivněno **sociálním prostředím**. Dalším faktorem působícím na rozvoj agresivity je **sociokulturní prostředí**, tedy to, jak se společnost dívá na agresi, do jaké míry se s ní ztotožňuje, nebo ji naopak striktně odmítá.

I přesto, že je vedena diskuse o tom, že díky médiím roste počet agresivního chování dětí a mládeže, je tento problém stále nevyřešen. Odbornice z oboru dětské psychiatrie E. Malá uvádí, že, „*předvádění surovosti a bezcitné krutosti dítě postupně desensibiluje k reálnému násilí, tzn. zbavuje jej lidského náhledu na hrůznost, soucítění, schopnost pomoci apod. Není výjimkou, že shlédnutí takového pořadu vyvolává stupňující se napětí, hostilis a někdy přímo indikuje násilné chování mezi školními dětmi.*“<sup>70</sup>

<sup>69</sup> Vojtová, V. Úvod do etopedie. Paido-Brno, 2008. 127s. ISBN 978-80-7315-166-9. s.79.

<sup>70</sup> Procházka, M. Sociální pedagogika, 1. vyd. Grada Publishing, a.s. 2012. 208s. ISBN 978-80-247-3470-5. s.155-157.



Obdobný názor má i Ivo Čermák. Sledují-li děti často v televizi násilné scény, důsledkem může být znečitlivění vůči projevům bolesti a utrpení druhých. Dítě agresi vnímá jako významnou formu chování a nebude mít zábrany zapojit se do agresivního chování.<sup>71</sup>

**Příčin agresivního chování** je mnoho a často se kombinují.

Agresivní chování může být naučenou reakcí, která vzniká **nápodobou** (i nezáměrnou) agresivního rodiče nebo vzorů prezentovaných médii. Nemá-li dítě naučené a zautomatizované pozitivní formy jednání, používá těch forem, které jsou k dispozici. Žije-li v agresivním prostředí, pak to jsou reakce agresivní, které se dítěti vybaví vždy, když si dítě v nějaké situaci neví rady.

**Frustrace** (stav neuspokojení, způsobený nemožností dosáhnout určitého cíle) vede k agresi téměř vždy a proto je třeba zdroj frustrace odstranit namísto uvažování nad potrestáním za nevhodné chování.

**Agrese** je často **přenesená**, neobrací se proti původci, ale proti náhradnímu objektu (např. proti slabšímu). Ne vždy jde o poruchu chování, agresivní chování se může objevit i u dětí, které netrpí poruchou chování, v souvislosti s nějakou nepříjemnou životní situací. Agresivita může být i reakcí na příliš tvrdou výchovu.<sup>72</sup>

**Z hlediska povahy a kontextu příčin se agrese dělí na:**

**Afektivní agresi** – je reakcí na nějaký averzivní podnět. Je neplánovaná, cílem je odplata a poškození útočníka. Je provázána silnými emocemi zlosti a hněvu.

**Instrumentální agrese** – je prostředkem k dosažení určitého cíle. Není vyprovokovaná ani není provázána silnými emocemi. Je to chování uplatňované „s chladnou hlavou“.

**Šikana a terorizování** – opakované, déle trvající ubližování. Cílem je ublížení, je to strategie k dokázání dominance a kontroly.<sup>73</sup>

**Přístup k řešení**

Některé výzkumy ukazují, že vztah mezi přísností trestu a agresivitou není lineární, ale má podobu křivky. Trest se do značné míry (častosti nebo tvrdosti) jeví jakoby účinný inhibitor agrese, avšak na kritické úrovni dojde ke zlomu a agrese dítěte se začne zvyšovat s častostí nebo tvrdostí trestu.

<sup>71</sup> Čermák, I. Dětská agrese. CERM akademické nakladatelství, 1998. 22s. ISBN 80-7204-098-7. s.16.

<sup>72</sup> Zelinková, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 208s. ISBN-80-7178-544-X. s. 159-161.

<sup>73</sup> Palovčíková, G. Sociální psychologie II. Brno 2009. s. 64.

Fyzický trest má z hlediska agrese jednu nevýhodu, trestající působí jako agresivní model. Fyzicky trestající rodič, nebo vychovatel je ve skutečnosti agresor. Dítě, které se bojí trestu, poslouchá tak dlouho, dokud trestající vychovatel pozoruje jeho chování. Trest inhibuje, ale neodstraňuje nevhodné chování. Pokud je trest prostředkem k ovlivňování agrese dětí, musí být při jeho aplikování dodržovány určité zásady:

- a) Vyvarovat se fyzických trestů.
- b) Trestat co nejdříve za trestuhodným chováním.
- c) Dítě by mělo vědět, že za určité chování dostane určitý trest. Nemělo by se stát, že jednou je dítě trestáno a podruhé ne.
- d) Pokud vyhrožování trestem není naplněno skutkem, vyhrožování bere dítě jako bezvýznamné a ignoruje ho.
- e) Dítěti by měl vychovatel nabídnout alternativy chování, které stojí za ocenění, měl by dítěti vysvětlit, proč je trestáno.
- f) Trestání v afektu nebo s manifestací hostility vůči dítěti zvyšuje agresi dítěte.<sup>74</sup>

V období adolescence často dochází i k autoagresivnímu jednání.

### **Suicidální chování.**

Suicidální chování v adolescenci je často spíše voláním o pomoc, než skutečným přáním zemřít. V období dospívání počet sebevražd výrazně roste. Sebevražda bývá v adolescentním věku druhou nejčastější příčinou úmrtí. Příčiny suicidálního jednání jsou rozmanité, často jsou vázány na různé psychiatrické syndromy, riziko zvyšuje i užívání drog. V roce 1986 (kdy byly ještě statisticky sledovány a zpracovány i suicidální pokusy) bylo v adolescentním věku zaznamenáno 524 pokusů a 35 dokonáných sebevražd. V pozdějších letech byla zrušena povinnost tzv. suicidálního hlášení, a proto chybí přehled o suicidálních pokusech.<sup>75</sup>

Statistiky uvádějí počty dokonáných sebevražd adolescentů do 19. let. Například v roce 2000 to bylo 54 sebevražd, v roce 2005 43 sebevražd a v roce 2010 44 sebevražd. Vysoké číslo sebevražd má podle psychiatra Vítěslava Kouřila úzkou vazbu na konzumaci alkoholu, která je mezi českou mládeží nejvyšší v Evropě.<sup>76</sup>

<sup>74</sup> Čermák, I. Dětská agrese. CERM akademické nakladatelství, 1998. 22s. ISBN 80-7204-098-7. s.9-10.

<sup>75</sup> Mühlpachr, P. Kapitoly ze sociální patologie. 2003. s.60.

<sup>76</sup>Zdroj:[http://www.lidovky.cz/ceske-deti-jsou-rekordmany-v-sebevrazdach-i-alkoholu-pcg-/zpravy-domov.aspx?c=A121113\\_205421\\_In\\_domov\\_jkz](http://www.lidovky.cz/ceske-deti-jsou-rekordmany-v-sebevrazdach-i-alkoholu-pcg-/zpravy-domov.aspx?c=A121113_205421_In_domov_jkz)

## 2.2.4 Šikana - varianta agresivního chování

Výraz „chicane“ pochází z francouzštiny a znamená zlomyslné týrání, obtěžování, sužování, pronásledování i byrokratické lpění na liteře předpisů.<sup>77</sup>

Šikana podle Martínka je, když „jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“<sup>78</sup>

Od roku 1994 se v České republice uskutečnilo několik výzkumů zaměřených na prevalenci šikanování v českých školách. První výzkum realizovaný Pavlem Řičanem v roce 1994 dospěl k závěru, že na druhém stupni základní školy je šikanováno 18 procent školáků. Výzkum provedený Michalem Kolářem z přelomu století dospěl k šokujícímu závěru, že počet šikanovaných dětí vzrostl na alarmujících 29 -37 procent. Poslední, nejrozsáhlejší výzkum z roku 2001 Michala Koláře a Miluše Havlínové je již dvanáctým výzkumem v pořadí a dospěl k 41 procentům. Tento průběžný nárůst je spojen s širším chápáním šikany jako nejen fyzického, ale i psychického týrání v mnoha formách, bezpochyby však znamená i reálné zvýšení celkového počtu případů.<sup>79</sup>

### Vývojová stádia šikanování – zkrácený popis

**Ostrakismus** – jedná se o první fázi, agresori neubližují oběti fyzicky, „pouze“ ji vyčlení ze svého kolektivu. V tomto jednání vynikají především děvčata, která často šíří o spolužačce různé pomluvy.

**Fyzická agrese a psychická manipulace** – v druhé fázi začíná bití oběti, kopání, silné slovní urážky, oběť je nucena k drobným úsluhám agresorům. Kolektiv se v tomto stádiu více diferencuje. Určitá část jedinců se přidává k agresorům, mnohdy se však objeví i část, která sympatizuje s obětí a postaví se na její stranu. K této situaci však dochází poměrně zřídka.

**Vytvoření jádra agresorů (klíčový moment)** – v třetí fázi již šikana není nahodilá, ale systematická. Agresori začínají ovládat celý kolektiv – buď budete na naší straně, nebo se také stanete obětí.

**Vytváření norem** - ve čtvrtém stádiu je oběť stále více tlačena do podřízené úlohy. Charakteristickým znakem tohoto stádia je, že i z jedinců, kteří původně jen přihlíželi,

<sup>77</sup> Malach, J. Teorie metodiky výchovy. 1.vyd. Univerzita J.A. Komenského. Praha s.r.o. 2007. 228s. ISBN 978-80-86723-29-7. s.185.

<sup>78</sup> Martínek, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže, 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2009. 152s. ISBN 978-80-247-2310-5. s.109.

<sup>79</sup> Zdroj: <http://blisty.cz/art/9798.html> , 4.6.2013, 14.00

se stávají agresori a snaží se zavděčit hlavnímu agresorovi. V tomto stádiu jsou agresori plně závislí na šikanujícím chování, mají radost z toho, že se jich oběť bojí, mnohdy ubližují pouze z nudy a pro své pobavení. Oběť se vůbec nebrání, mohou se u ní objevovat prvky postraumatické stresové poruchy.

**Totalita neboli dokonaná šikana** – páté stádium je konečné a poslední. Normy jsou jasně nastaveny, v kolektivu vládou agresori a ostatní je poslouchají na slovo. Ve školním prostředí v takové třídě nemá učitel žádnou šanci něco změnit. U oběti dochází k tzv. Stockholmskému syndromu – nedokáže si svůj život bez agresorů představit, zcela bezmyšlenkovitě plní ponižující pokyny agresorů. Předchozí čtyři stadia jsou terapeuticky řešitelná, toto stadium je však neřešitelné, jedinou možností je rozpuštění celého kolektivu. Na středních školách se studenti poměrně rychle dostávají až do čtvrtého stadia šikany, páté stadium je vzácností.<sup>80</sup>

### **Charakteristika agresorů**

Iniciátory bývají většinou starší jedinci, fyzicky vyspělejší, popř. sociálně narušené osoby. Je zde souvislost mezi šikanou a nízkým sebevědomím šikanujících. Agresorem se stává obyčejně disharmonická osobnost, často pocházející z rodin, ve kterých se buď otec, nebo matka dopouští fyzického nebo citového násilí. Svě děti učí, že násilí je vhodným prostředkem k tomu, aby člověk dosáhl svého.

### **Charakteristika obětí**

Šikanovanými jedinci jsou často hodní, ukáznění, bezproblémoví žáci. Jana Drtilová v doslovu k Erbově publikaci „Násilí ve škole“ rozděluje oběti do tří skupin. První tvoří lidé slušní, kvalitní. Druhou skupinu tvoří lidé s vyšší hladinou úzkosti. Do třetí řadí potomky neagresivních nebo příliš úzkostných rodičů.

Oběti se často stávají jedinci, kteří se odlišují od okolí zvýšenou inteligencí, a proto se k nim okolí staví nepřátelsky, nově přichozí žáci, submisivní jedinci, děti se specifickými vývojovými poruchami učení, tělesnými, popř. smyslovými vadami. Oběť bývá většinou menší než agresor.<sup>81</sup>

Říčan a Janošová v knize „Jak na šikanu“ uvádí, jak na nárůst šikany pohlíží profesor Matějček. Šikany přibýlo nejen proto, že vzrostla dětská agresivita, ale i proto,

<sup>80</sup> Martinek, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže, 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2009. 152s. ISBN 978-80-247-2310-5. s.117-129.

<sup>81</sup> Bendl, S. Prevence a řešení šikany ve škole, 1.vyd. Praha: ISV nakladatelství. 2003. 197s. ISBN 80-86642-08-9. s.43, 46-47.

že je více dětí, jež jsou rizikové v důsledku svého chování a svých duševních vlastností, daných hlavně rodinnou výchovou. Rizikové jsou především děti tělesně slabé, rasově odlišné, neurotické, s hyperaktivitou a poruchou pozornosti, s opožděným rozumovým vývojem, oslabené nemocí, submisivní, ze sociálně slabé rodiny, děti trpící pocitem méněcennosti, sobecké, dítě, které není solidární s ostatními, šplhoun a nové dítě v sehraném kolektivu.<sup>82</sup>

### Řešení šikany na školách

Řešení šikany na školách je legislativně upraveno Metodickým pokynem ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č.j. 24 246/2008-6.

Metodický pokyn se zabývá charakteristikou šikanování, projevy šikanování, metodami řešení, výchovnými opatřeními, spoluprací školy s rodiči a specializovanými institucemi.

Požadavkem při minimalizování šikany na školách je, aby zde byla snaha řešit problematiku šikanování ze strany vedení školy, učitelů a rodičů. Stává se, že škola reprezentovaná svým vedením nemá zájem přiznat existenci šikany. Mnoho učitelů se stále ještě domnívá, že všechno ostatní, kromě nejzávažnějších případů šikany, je součástí procesu dospívání, je to něco, co tu vždy bylo. Obecně platí, lepší je šikaně předcházet, než ji následně odstraňovat. Nebezpečí šikany lze snížit zejména uplatňováním zásad, které obecně přispívají k dětskému duševnímu a mravnímu vývoji a pomáhají vytvářet dobré vztahy v rodině i ve škole.<sup>83</sup>

Faktorem, který zvyšuje pravděpodobnost výskytu šikany je tzv. **anticipace beztrestnosti**. Problémem je, že agresori vědí, že škola nemá žádné velké pravomoci k potrestání aktérů šikany (z důtky a snížené známky z chování si dneska nikdo nic nedělá, a tím méně agresor).<sup>84</sup>

Norům (vedeným Danem Olweusem) se osvědčilo v boji proti šikaně na školách začít energickou kampaní pod vedením externích odborníků. Předpokladem úspěchu je vysoká motivace vedení školy a aktivní zájem celého pedagogického sboru. Učitelé by

---

<sup>82</sup> Říčan, P., Janošová, P. Jak na šikanu. 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2010. 160s. ISBN 978-80-247-2991-6. s.59-62.

<sup>83</sup> Bendl, S. Prevence a řešení šikany ve škole, 1.vyd. Praha: ISV nakladatelství. 2003. 197s. ISBN 80-86642-08-9. s.66-68.

<sup>84</sup> Bendl, S. Prevence a řešení šikany ve škole, 1.vyd. Praha: ISV nakladatelství. 2003. 197s. ISBN 80-86642-08-9. s.70.

měli projít krátkým kurzem a praktickou instruktáží. Z několika pedagogů by měl být vytvořen užší realizační tým.

Prvním krokem kampaně má být zmapování situace pomocí anonymního dotazníku, abychom zjistili, jak moc je na škole šikana rozšířená (např. možno použít dotazník o šikanování M. Koláře). Tyto informace doplnit sociometrickou metodou, resp. metodou „Hádej kdo“ (metoda vhodná pro žáky prvního stupně ZŠ, jež pomůže identifikovat oběti a agresory).

Výsledky mapování se předloží na schůzi učitelského sboru, na kterou jsou pozváni i vybraní žáci, rodiče, psycholog, popřípadě další externisté. Cílem schůzky je, aby se problém šikany zviditelnil. Žáci školy by se měli dozvědět, že se škola rozhodla energicky čelit šikaně a co z toho pro ně konkrétně plyne.

Další realizace je především úkolem třídních učitelů. Snaží se žáky získat k uvědomělému aktivnímu odporu proti šikaně. Učitelé řeší běžnou šikanu standardním způsobem, pokud však jde o těžkou šikanu, vede je externí odborník.

Po několika měsících je možno zopakovat úvodní dotazníkové šetření. Výsledek vyhodnotit (ústup šikany vyjádřit v procentech) a s výsledky seznámit žáky i rodiče.<sup>85</sup>

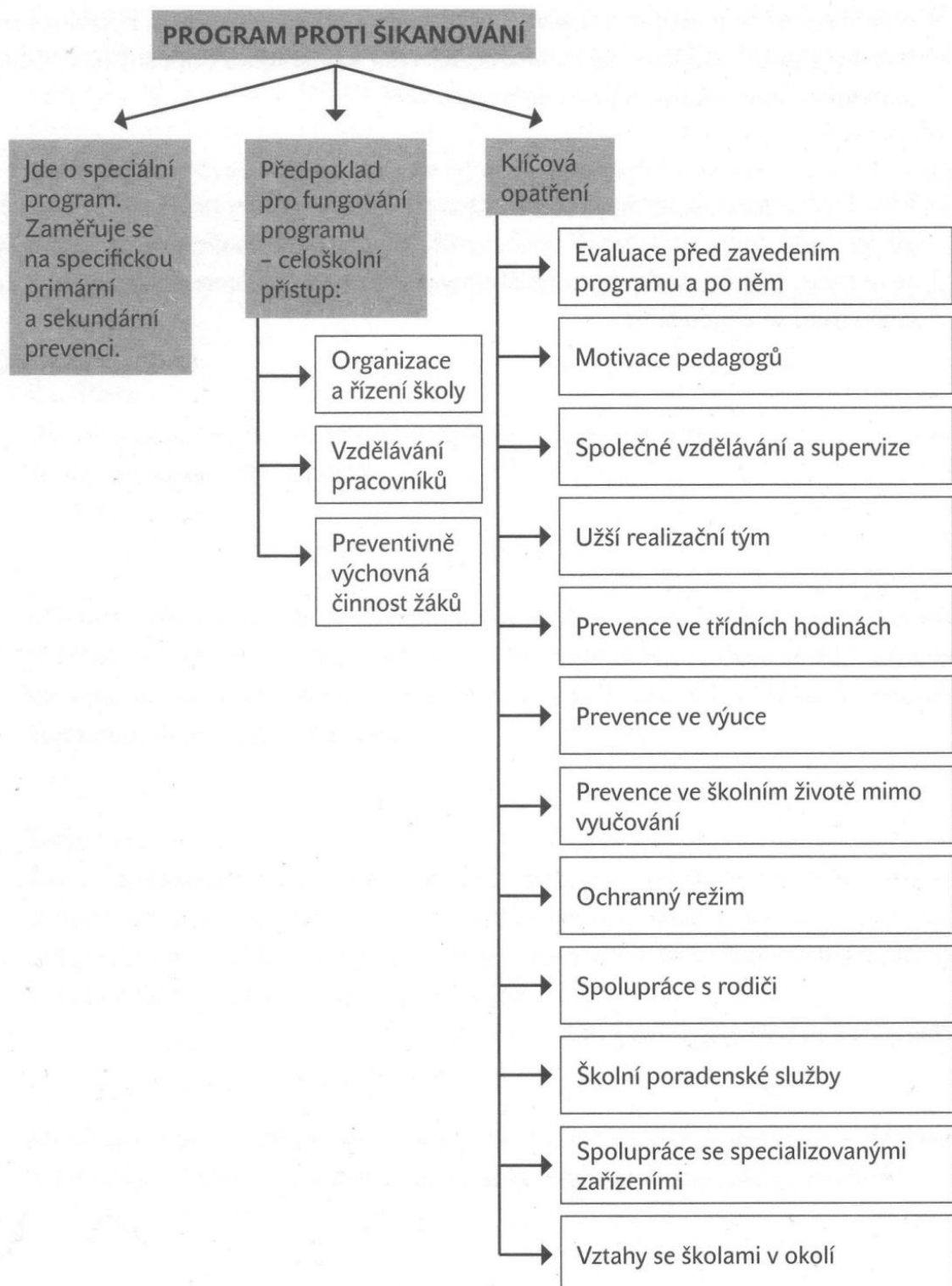
Podle Koláře obecné recepty na šikanu neplatí. Nejdříve při jejím odhalování musíme odhadnout její stádium a formu a teprve potom volit strategii a taktiku vyšetřování. V rámci prevence je důležité vytvořit školní program proti šikanování a ucelenou prevenci proti šikanování.

V následujícím uvádím schéma velmi úspěšného Hradeckého školního programu proti šikanování, kterým se podařilo snížit na experimentální škole výskyt šikanování o 42.5 procent.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> Říčan, P., Janošová, P. Jak na šikanu. 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2010. 160s. ISBN 978-80-247-2991-6 s.114-115.

<sup>86</sup> Kolář, M. Nová cesta k léčbě šikany. 1.vyd. Praha:Portál, 2011. 336s. ISBN 978-80-7367-871-5. s.15.

Graf č. 2 - Hradecký školní program proti šikanování<sup>87</sup>

<sup>87</sup> Kolář, M. Nová cesta k léčbě šikany. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 336s. ISBN 978-80-7367-871-5. s. 318.

## 2.2.5 Kyberšikana a nebezpečné komunikační techniky

Kyberšikana je novou formou šikany, která se rozšířila v souvislosti s masovým používáním moderních komunikačních prostředků, především mobilu a internetu. Zvláštností kyberšikany oproti klasické šikaně je, že se neděje tváří v tvář. Kyberšikana využívá oproti klasické šikaně mnohem účinnější zbraně, kterými jsou internet, mobil a anonymita. Tím pádem, oběť může být pronásledována kdykoliv a kdekoliv. Často jde o vyvěšování dehonestujících fotografií a informací na web, čímž je oběť urážena a ponižována (výjimkou není ani šikana učitele).

### Od kyberšikany je třeba odlišit příbuzné fenomény, kterými jsou:

**Cyberstalking** – jde o elektronickou podobu stalkingu.

**Cyber grooming** – jde o zmanipulování oběti nejčastěji prostřednictvím internetu a její vylákání ke schůzce. Výsledkem schůzky může být sexuální zneužití oběti, fyzické mučení apod.

**Happy slapping** – spočívá v napadení oběti. Může jít o sexuální obtěžování, bití apod. Vše se nahrává na mobil, a následně vyvěsí na internet.<sup>88</sup>

## 2.2.6 Extremismus – jako forma násilí

### **Pojem, formy, řešení**

V odborné praxi není jednoznačný názor na definici extremismu. Veřejností je extremismus chápán velmi úzce, a to především jako projev nesnášenlivosti doprovázený agresivním jednáním vůči zjevně odlišným jedincům či skupinám. „*V obecném sociologickém pohledu je extremismus chápán jako jakýkoliv výstřední nebo krajně radikální postoj a s tím související činnosti.*“ Projevy extremismu jsou značně odlišné, od méně závažných, tzv. „*bagatelních*“ projevů až po nejzávažnější trestnou činnost.

Institut veřejného mínění provedl v letech 1997 až 1998 rozsáhlý výzkum a dospěl k těmto závěrům:

- Většina členů a příznivců extremistických hnutí jsou mladí lidé.
- Jde často o mladé lidi, kteří se dostali, a to i na přechodnou dobu, na okraj společnosti především z důvodu ztráty zaměstnání a špatného rodinného zázemí.

<sup>88</sup> Kolář, M. Nová cesta k léčbě šikany. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 336s. ISBN 978-80-7367-871-5. s.84-87.



- Nezralý mladý člověk hledá jednoduchá řešení a snadno podléhá vlivům demagogů.
- Vůdčí osobnosti se vyznačují sklonem k megalomanii a mesiášství.
- Současnost je vnímána mladými lidmi jako bezperspektivní a příznivci extremistických hnutí v ní nevidí místo pro seberealizaci.<sup>89</sup>

Pro Českou republiku jsou příznačné dva základní extremistické směry:

**Pravicový extremismus**, jehož nejvýznamnějším představitelem je hnutí SKIN-HEADS. Toto hnutí zahrnuje ultrapravicové i ultralevicové frakce. Ultrapravicové lze v současné době rozdělit na fašisticky, neonacisticky a nacionalisticky orientované skiny.

**Levicový extremismus** je v ČR reprezentován zejména tzv. anarchoautonomy. Jde o spojení klasických anarchistů s tzv. autonomním hnutím, tj. nedogmaticky a neideologicky orientovaným, zdánlivě apolitickým hnutím, které zastává radikálně nonkonformní postoje vůči společnosti.

Dále se můžeme mezi mladými lidmi setkat s **náboženským extremismem**. Sekty mohou být hrozbou pro určitou skupinu mládeže. Pro většinu sekt jsou charakteristické extrémní názory na společnost a život, a s tím spojená manipulace s jedincem.

**Rasově motivovaný extremismus** je typický právě pro hnutí skinheads. V české republice je zaměřen především proti Romům a přistěhovalcům.

Rasově motivovanou trestnou činnost převážně páchají osoby sociálně narušené, často jde o osoby mladistvé. Věkový průměr pachatelů se snižuje pod patnáct let. Podle sociálního složení jde převážně o pachatele s nízkým vzděláním, s neukončeným středoškolským vzděláním, pachatele s nízkými příjmy, bez sociálního zázemí. Rasově motivované útoky jsou pro ně seberealizací, útekem z reality jejich společenské, osobní, pracovní i ekonomické neúspěšnosti.<sup>90</sup>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovalo Metodický pokyn k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance č.j.14 423/99-22 . Tímto pokynem MŠMT ukládá ředitelům škol a pedagogickým pracovníkům, aby:

a) vytvářeli příznivé klima ve školách a jednotlivých třídách,

---

<sup>89</sup> Chmelík, J. Extremismus a jeho právní a sociologické aspekty. Praha:Linde, 2001. 172s. ISBN 80-7201-265-7. s.13-15.

<sup>90</sup> Chmelík, J. Extremismus a jeho právní a sociologické aspekty. Praha:Linde, 2001. 172s. ISBN 80-7201-265-7. s. 20, 23, 40, 55,61.

- b) rozvíjeli u žáků žádoucí postoje k lidem jiné národnosti, etnické nebo náboženské příslušnosti osobním příkladem,
- c) seznamovali žáky se základními údaji o menšinách, které u nás žijí, s jejich kulturou, dějinami a rozvíjeli u nich vědomí sounáležitosti,
- d) nabízeli žákům programy, rozvíjející toleranci a podporující všestranný rozvoj osobnosti žáka,
- e) nenechali bez povšimnutí žádný projev intolerance, xenofobie nebo rasismu a okamžitě přijímali vhodná konkrétní pedagogická opatření.<sup>91</sup>

### **2.2.7 Záškoláctví**

Záškoláctvím je označována neomluvená absence žáků ve vyučování. V současné době je to jeden z nejvážnějších problémů na školách. Jde o nejklasičtější poruchu chování, kdy se jedná o absenci ve škole bez řádného omluvení rodiči či lékařem. Je jednou z příčin nedokončení studia na střední škole a tím pádem horšího uplatnění jedince na trhu práce, s čímž může souviset i jeho pozdější delikvence.

#### **Příčiny záškoláctví**

##### **Negativní vztah žáka ke škole**

Žáci s nižší úrovní rozumových schopností nebo žáci s některou z vývojových poruch učení mohou trpět pocitem méněcennosti, kterému se chtějí vyhnout. Příčinou záškoláctví mohou být i vysoké nároky na žáky. Stále častěji pozorujeme, že žáci jdou na určitý typ SŠ ne pro svoje nadání, ale proto, že si to přejí rodiče. Tito žáci se ve škole necítí dobře a časem na školu rezignují. Následkem slabého prospěchu dochází i ke změnám v chování, které mohou vyústit v klasickou poruchu chování, např. inklinací k partám s protispolečenským programem.

Problémy mohou mít ve škole i žáci s různým zdravotním postižením. Pokud nejsou ve škole dobře a bezpečně integrováni, vzniká u nich odpor ke škole a následné záškoláctví.

Žák může také trpět tzv. školní fobií. Jedná se o psychickou poruchu, která je vyvolána nepřiměřeným strachem a úzkostí z různých předmětů či osob. V těchto případech žák nechodí pouze na daný předmět, vymlouvá se na lékaře, popř. se schová v různých zákoutích školy.

---

<sup>91</sup> Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance č.j. 14 423/99-22.

### **Vliv rodinného prostředí**

Na dítě negativně doléhají jak přehnané nároky rodičů na jeho prospěch, tak i jejich nezáměr o ně a o jejich školní výsledky. Pokud rodiče nemají zájem o vzdělávání svých dětí, pokud z jejich strany chybí pravidelná kontrola školní práce a výsledků, dítě dostává prostor k manipulaci a únikům. Pokud doma chybí pohoda a klid, dítě hledá náhradní skupinu, která by jej přijala. Často se tak dostává do party mladých lidí, jejichž programem může být i záškoláctví.

### **Vliv party**

Pobyt ve škole je často nahrazován pobytem v partě a jedinec se může pod jejím vlivem dopouštět patologického chování. Každá parta má určitý vztah k alkoholu, kouření a drogám. Právě kriminalita dětí a mládeže má mnohdy své kořeny v záškoláctví. Za posledních dvacet let se počet stíhaných mladistvých zvýšil trojnásobně.

### **Opatření směřující ke snížení výskytu záškoláctví**

Důležitou roli hraje sociální klima školy, především vstřícná a otevřená komunikace mezi učitelem a žákem. Výchovný poradce by měl sledovat problémové žáky, umět komunikovat s jejich rodiči a vysvětlit jim, kde je možná příčina takového chování. Pedagogové by měli být na pedagogických radách informováni o neomluvených absencích žáků a závčas tuto situaci řešit. Mnohdy se záškoláctví řeší až tehdy, když počet neomluvených hodin enormně narostl a škola zvažuje, zda tento problém ohlásit na odbor sociálních věcí.<sup>92</sup>

Metodický pokyn MŠMT k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví č.j.10 194/2002-14 stanovuje způsob omlouvání nepřítomnosti, řešení neomluvené nepřítomnosti a postup zúčastněných subjektů.

Podle školského zákona je zákonný zástupce dítěte povinen do tří dnů doložit důvody nepřítomnosti žáka ve škole. Podmínky pro uvolňování z vyučování a omlouvání neúčasti žáků ve škole stanoví školní řád. Při počtu nad 10 neomluvených hodin svolává ředitel školy školní výchovnou komisi. V případě, že neomluvená absence přesáhne 25 hodin je ředitelem školy informován orgán sociálně právní ochrany dětí a mládeže. Při opakovaném

---

<sup>92</sup>Martínek, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže, 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2009. 152s. ISBN 978-80-247-2310-5. s.97-102.

záškoláctví je informována Policie ČR, kde bude případ řešen jako trestní oznámení pro podezření spáchání trestného činu ohrožení mravní výchovy mládeže.<sup>93</sup>

### 2.2.8 Závislost na návykových látkách

Podle výzkumů jsou nejčastěji užívanými návykovými látkami mezi mládeží alkohol, cigarety a marihuana.

Alkohol, tabák a drogy jsou psychoaktivní látky, které **vyvolávají závislost:**

**biologickou** (fyzickou, somaticky podmíněnou), která je definována jako stav adaptace organismu na drogu doprovázený zvyšující se tolerancí a projevující se při vysazení drogy abstinčním syndromem, nebo závislost **psychickou**, tedy potřebu užívat drogu opakovaně k vyvolání příjemných zážitků.

Příčiny zneužívání omamných a psychotropních látek jsou podle MUDr. Nešpora:

**Genetické dispozice** – je pravděpodobné, že potomek rodičů alkoholiků bude alkohol konzumovat ve větší míře, než jeho vrstevníci.

**Osobnost dítěte** – Nešpor ve struktuře osobnosti zdůrazňuje roli impulzivity, sklonu k násilí, poruchu pozornosti, hyperaktivitu, nízké sebevědomí a nízkou frustrační toleranci. Jedinci chybí často sociální dovednosti, tzn., že nedokáže odmítat nevhodné nabídky ze strany okolí, neumí čelit sociálnímu tlaku.

**Somatické problémy** – poškození mozku při porodu, těžké úrazy hlavy.

**Rodina** – dysfunkční rodina; citová deprivace v dětství, nedostatek času na dítě ze strany rodičů, časté konflikty mezi rodiči, v rodině nedošlo k osvojení kladných hodnot, chybí společné aktivní trávení volného času.

**Vrstevníci** – v období dospívání je zvýšená potřeba identifikovat se s určitou subkulturou. Více se identifikuje s přáteli než s rodiči. Pokud kamarádi konzumují alkohol, tak i on bude mít k alkoholu pozitivní vztah.

**Škola** – jedinec je frustrován neúspěchem ve škole. Škola neprovádí efektivní prevenci. Psychoaktivní látky jsou dětem ve škole snadno dostupné.

**Socioekonomické faktory** – nereálné představy mladých lidí o životě je vede k hledání nových obzorů – k drogám. Dostupnost psychoaktivních látek je snadná. Významný je vliv médií a reklamy.

---

<sup>93</sup> MŠMT, Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, č.j.10 194/2002-14.

Na vzniku závislostního chování se jednotlivé faktory nepodílejí odděleně, ale ve vzájemných souvislostech.<sup>94</sup>

Mühlpachr považuje „za primární příčinu závislostního chování patologickou komunikaci, tj. poruchu komunikace na všech komunikačních úrovních a negativní vliv, nikoliv příčinu, masmediálního působení.“ Patologická komunikace znamená nesnadné začleňování jedince do společnosti. Problém je nutné řešit v sociálních souvislostech, neboť je problémem sociálním, nikoliv individuálním.<sup>95</sup>

Podle Nešpora je **alkohol** pro mladistvé mnohem nebezpečnější než pro dospělé. Již malé množství alkoholu může vyvolat u dětí nebezpečné otravy. Návyk se utváří velmi rychle, a proto bývá zvykem v civilizovaném světě děti a mladistvé před alkoholem chránit. Ve Spojených státech a Japonsku je povoleno podávat alkoholické nápoje až od 21 let. U nás od 18 let a ani to se nedodrhuje.

U **marihuany** po vykouření cigarety lze prokázat 40-50% THC v buněčných membránách po 4 až 8 dnech, 10-20% drogy po 30 dnech a 1% po 48-138 dnech. Při pravidelném zneužívání se droga hromadí v těle a to může mít nepříznivý účinek na tělesné a duševní zdraví. K velkým sociálním rizikům patří podněcování sklonu k násilí, poruchy paměti, nezáměr a apatie. Na rozdíl od laických názorů droga vyvolává psychickou a dokonce fyzickou závislost. Mimořádně nebezpečná je pro lidi s nemocným srdcem a psychicky labilní jedince.

Americké materiály shrnují účinek marihuany následovně: „*marihuana dělá z nadaných průměrné, z průměrných hloupé, z bojovníků poražené.*“

Zařazení **tabáku** mezi návykové látky není přehnané. Podle zahraničních pramenů může být až jedna třetina rakovin způsobena kouřením. Za účinky tabáku kromě nikotinu jsou zodpovědné další škodliviny: dehty, kysličník uhelnatý, kyanid, arsenid a formaldehyd. Bez zdravotního rizika nejsou ani tzv. pasivní kuřáci.<sup>96</sup>

Reakce jedinců na alkohol a drogy jsou výrazně individuální povahy, podle vybavení organismu vhodnými protilátkami. Mladí lidé neznají svou reakci na alkohol a neočekávají, že jeho vliv vyřadí kontrolní mechanismy jejich chování. Nejčastější reakcí

<sup>94</sup> Procházka, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Grada Publishing, a.s. 2012. 208s. ISBN 978-80-247-3470-5. s.144-147.

<sup>95</sup> Mühlpachr, P. Kapitoly ze sociální patologie, Brno 2003, s.41.

<sup>96</sup> Nešpor, K., Csémy, L. Alkohol, drogy a vaše děti. Praha: Sportpropag, 1993. s.49-51,59.

na alkohol je agresivita (verbální nebo fyzická), která stojí často u zrodu trestné činnosti mládeže.<sup>97</sup>

Rozsah užívání návykových látek u dospívajících je pravidelně sledován. **ESPAD** (Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách) je největší celoevropskou studií zaměřenou na zjišťování rozsahu užívání návykových látek u dospívajících. Projekt se realizuje každé čtyři roky od roku 1995 a v roce 2011 proběhla již pátá studie. Cílovou skupinou projektu byli studenti ve věku 16 let. V roce 2011 vyplnilo dotazník 3 913 žáků.

### **Kouření**

Z výzkumu vyplynulo, že mezi chlapci bylo v roce 2011 celkem 27% denních kuřáků, u dívek to bylo 24%. Celkem 8% dotázaných uvedlo, že kouří 11 a více cigaret denně. Ve srovnání s rokem 2007 zůstává denní kouření i silné kouření na stejné úrovni.

### **Alkohol**

Alkohol v životě pilo 98% šestnáctiletých respondentů. Přibližně 60% lze považovat za pravidelné konzumenty alkoholu (pili alkohol více než 20krát v životě). Pravidelnou konzumaci piva uvedlo 26% dotázaných, konzumaci vína 9% respondentů, 10% konzumaci alkopops a více než 15% konzumaci destilátů. Zdravotně nežádoucí formy pití (konzumace 5 a více sklenic alkoholu 3krát nebo častěji v posledním měsíci) jsou značně rozšířeny mezi chlapci a stávají se stále běžnějšími mezi dívkami.

### **Drogy**

Alespoň jednu zkušenost s nelegální drogou uvedlo 43% šestnáctiletých studentů. Nejčastěji se jednalo o marihuanu (42%), užití jiné nelegální drogy uvedlo 11% respondentů. Byl sledován nárůst užívání konopných látek v průběhu let. V roce 1995 uvedlo užívání marihuany 22% studentů, v roce 2003 a 2007 byly zkušenosti studentů s marihuanou prakticky stejné (44%), v roce 2011 došlo k mírnému poklesu, a to na 42%.

Dalšími nejčastěji užívanými drogami byly v roce 2011 halucinogenní houby (7%), LSD (5%), extáze (3%) pervitin (2%). Rozšířeno bylo užívání léků se sedativním účinkem.

Výsledky výzkumu ukázaly, že nízká úroveň vzdělání, nebo nízká úroveň studijních aspirací patří mezi rizikové faktory, které ovlivňují rozsah zkušeností s návykovými látkami. Nejvyšší nárůst konzumace drog byl zaznamenán u studentů středních odborných

<sup>97</sup> Novotný, O., Zapletal, J. a kol., Kriminologie. 1. vyd. EUROLEX BOHEMIA, 2001. ISBN 80-86432-08-4. s.367.

učilišť. Zatímco studenti gymnázií uvedli v roce 2011 zkušenost s konopnými látkami v 35% případů, studenti středních odborných škol a učilišť v 55% případů.

Z výzkumu vyplynulo, že studenti nepovažují konzumaci alkoholu a kouření za příliš zdravotně rizikové chování. U nelegálních drog se od roku 1999 zvyšuje podíl respondentů, kteří považují jejich užití za velmi rizikové.<sup>98</sup>

V této oblasti výchovných problémů je důležitá **prevence**. Při **primární** prevenci se snažíme předejít sociálně deviantnímu jednání. Při **sekundární** prevenci působíme na osoby, které jsou rizikové. **Terciální** prevencí se snažíme zabránit recidivě.

Prevenci můžeme dělit na **specifickou a nespecifickou**.

**Specifická** se týká jednotlivých sociálních deviací ( např. prevence šikany, drogové závislosti).

**Nespecifická** se týká celkového formování osobnosti ke zdravému životnímu stylu, tak aby zralá osobnost byla sama schopna odolat negativním vlivům. Především v nespecifické prevenci je pole působnosti sociální pedagogiky.<sup>99</sup>

## 2.3 Delikvence středoškolské mládeže

### 2.3.1 Kriminální chování – základní pojmy

**Pojem delikvence** je ve své podstatě právnickým hodnocením společensky nepřijatelného činu, který spočívá v porušování určitých legislativních norem konkrétního státu, přičemž toto jednání je následně sankcionováno. Zatímco pojmy disociální a asociální chování označují společensky nepřijatelné činnosti, které nemusí být vždy sankcionovány, u delikvence jde vždy o závažné činy, které jsou společností trestány. Z hlediska výše uvedených vědních disciplín lze užívat pro delikvenci i pojem **kriminální chování**, neboť se jedná o trestné činy, sankcionovatelné podle trestního zákona, a to jak zjevné, tak latentní.<sup>100</sup>

Pojmy delikvence a kriminalita jsou ze sémantického hlediska různé, přesto je někteří autoři od sebe striktně neoddělují, jiní je naopak přesně vymezují. Podle Vykopalové se delikvence týká mládeže a definuje ji jako protisociální jednání dosahující společenské nebezpečnosti trestného činu nebo přečinu. Naopak kriminalita je pojem používaný

<sup>98</sup>Zdroj:<http://aktualne.centrum.cz/domaci/grafika/2012/02/22/vyzkum-zkusenosti-ceske-mladeze-s-drogami/#5>. 6.5.2013

<sup>99</sup> Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. 1.vyd. Praha:Portál,2008. ISBN 978-80-7367-383-3. s.148.

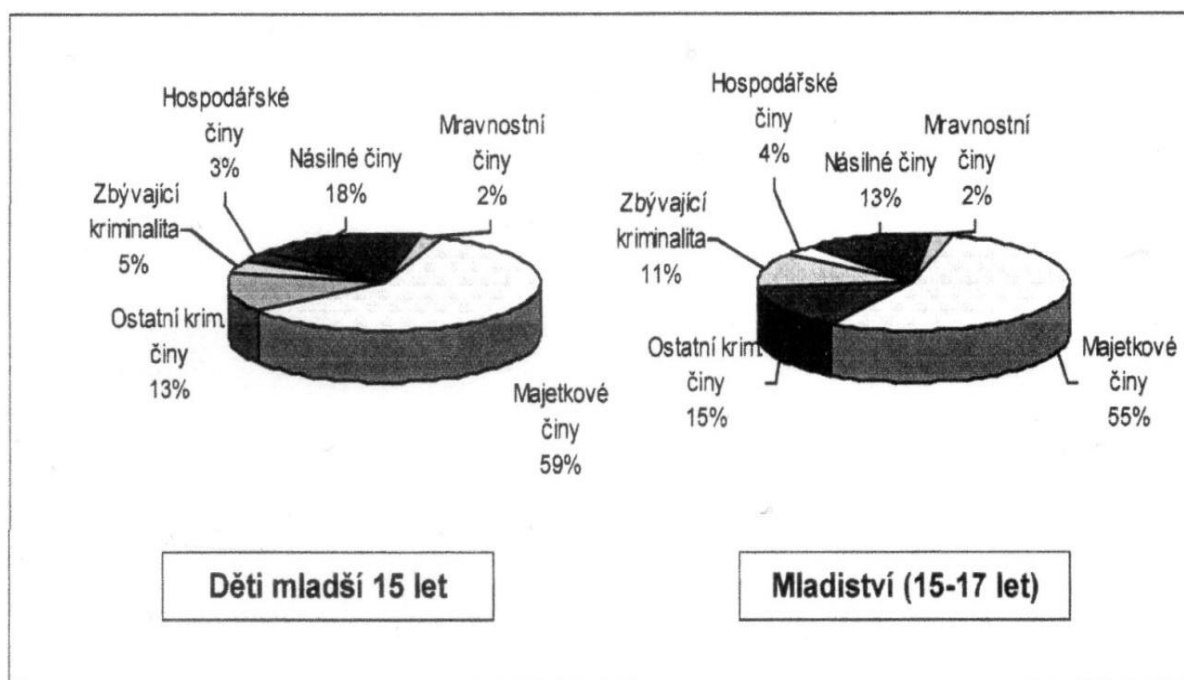
<sup>100</sup> Fischer, S., Škoda, J. Speciální pedagogika. 1.vyd.Praha:Triton, 2008. 204s. ISBN 978- 80- 7387- 014- 0 . s.159.

pro delikventní chování převážně dospělých osob, a to v případech závažných přestupků nebo trestných činů.<sup>101</sup>

Zoubková používá pojem **prekriminalita**, což jsou činy jinak trestné, kterých se dopouštějí děti před dosažením trestní odpovědnosti a které by byly považovány za trestný čin, pokud by je spáchala osoba starší patnácti let. Pod pojem delikvence zahrnuje dva druhy jednání. Za prvé jsou to delikty (i civilní delikty), jde o skutky, které zahrnují odpovědnost za náhradu škody v občanském právu a za druhé je do delikvence zahrnována již zmíněná prekriminalita.<sup>102</sup>

Graf č. 3

**Struktura delikvence dětí a mladistvých na základě policejních statistik v roce 2006**



Zdroj: Policie ČR (vlastní výpočty).

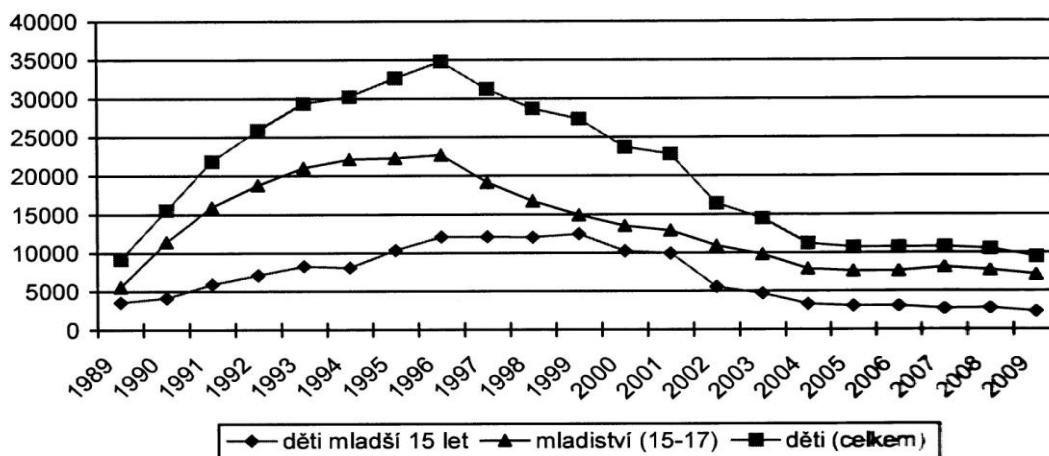
<sup>101</sup> Procházka, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Grada Publishing, a.s. 2012, 208s. ISBN 978-80-247-3470-5. s.167,168.

<sup>102</sup> Zoubková, I. Kontrola kriminality mládeže. 1. vyd. A.Čeněk, Dobrá voda u Pelřimova, 2002. ISBN 80-86473-08-2. s.11.



## Graf č. 4

## Vývoj kriminality spáchané mládeží – počty objasněných trestných činů spáchaných mládeží v letech 1989 - 2009



Zdroj: Policie ČR (vlastní výpočty).

Graf znázorňuje vývoj kriminality dětí a mládeže v průběhu předchozích dvou dekád, jak byl zachycen v policejních statistikách. Za povšimnutí určitě stojí prudký pokles kriminality mezi lety 2001 a 2002. Příčinou však není snížení trestné činnosti dětí a mládeže, ale novela trestního zákona č. 265/2001 Sb., kterou se zvýšila minimální výše škody nikoli nepatrně z 2000 Kč na 5000 Kč s platností od 1.1.2002. Tato změna je podstatná pro trestný čin krádeže, a právě krádeže jsou pro mládež zcela typickými delikty. Tímto zvýšením minimální způsobené škody se od roku 2002 určitá část trestných činů přesunula do oblasti přestupků, které již policejní statistiky nezachycují.<sup>103</sup>

### 2.3.2 Rysy trestné činnosti mladých

Základním rysem trestné činnosti mladých je **nedostatečná plánovitost** přípravy trestného činu. Chybí zde promyšlená dlouhodobá příprava. Mladí pachatelé se nechávají svést náhle vzniklou situací, nedoceňují vzniklé nebezpečí, určitou roli zde hraje touha po dobrodružství a soutěživost, snaha prověřit své síly a prosadit se.

Kriminalitu mladých lidí provází také **neadekvátnost jejich jednání**, která se projevuje snahou dosáhnout svých životních cílů společensky nepřijatelnými prostředky. Především špatně socializovaní jedinci mají sklon k radikalismu a nekompromisnosti. Jejich jednání bývá často revoltou proti světu dospělých s jejich normami a hodnotami.

<sup>103</sup> Podaná, Z. Fenomén delikvence mládeže v ČR a středoevropském regionu. Studie národohospodářského ústavu J. Hlávky, 2011. ISBN 978-80-86729-68-8. s.53,54.

U mladých pachatelů se setkáváme s **brutálním násilím**, ať už vůči osobě či věci. Často se ukazuje, že samotné provedení loupežného přepadení je pro pachatele důležitější než zisk. Mladí pachatelé se snaží prosadit stále větší agresivitou, čímž si chtějí získat obdiv a uznání ve vrstevnické skupině.

Objektem zájmu jsou hlavně věci atraktivní pro mladé lidi. Na jedné straně existuje velká nabídka atraktivního zboží doprovázená tlakem reklamy a vrstevnických standardů, na druhé straně je nedostatečné množství finančních prostředků k jejich získání.

Kriminalita mladých lidí bývá často páchána pod vlivem určitých asociálních či antisociálních módních životních stylů. Obzvlášť nebezpečné jsou takové vzory chování, které uvádějí mladé lidi do různých druhů **závislostí**. Alkoholismus, toxikománie, gamblerství, členství v některých sektách, prostituce a závislost na spotřebě stojí velmi často u kořenů kriminality mladé generace. Děti a mladiství se také stále častěji podílejí na heterosexuální i homosexuální prostituci.<sup>104</sup>

### **2.3.3 Psychická charakteristika delikventů a prevence kriminálního chování**

#### **Faktory zvyšující pravděpodobnost kriminálního chování**

##### **Biologické faktory**

**Pohlaví** – muži se delikventního chování dopouštějí mnohem častěji než ženy. Vzájemný poměr se pohybuje 10:1.

**Věk** – téměř 90% vězeňské populace tvoří muži ve věku do 26 let.

**Dispozice na bázi temperamentových složek osobnosti** – delikventního jednání se dopouštějí jedinci zvýšeně dráždiví, s vyšší impulzivitou a nižší mírou frustrační tolerance.

**Úroveň mentálních schopností** – kriminálního chování se více dopouštějí jedinci s nižší rozumovou schopností.

##### **Sociální faktory**

**Rodina** - anomální osobnost rodičů, kdy se rodiče sami dopouštějí asociálního a antisociálního jednání, afunkční až dysfunkční rodina, psychická deprivace v rodině, úplnost rodiny, problematika syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (CAN).

---

<sup>104</sup> Novotný, O., Zapletal, J. a kol. Kriminologie. 1.vyd. Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-08-4. s.359-364.

**Vliv spoluvrstevnických skupin a part** - příslušnost ke skupině s asociálním nebo antisociálním chováním může vést k rozvoji poruch chování včetně chování kriminálního. K prvním poruchám dochází již ve školním věku, avšak v adolescentním věku nabývá porucha chování větší společenské nebezpečnosti. Juvenilní věk je pro kriminalitu považován za kritický.

Jednotný model osobnosti delikventa neexistuje, přesto lze u delikventní populace nalézt analogické, obecnější aspekty, kterými lze tuto specifickou skupinu jednotlivců charakterizovat. Pro většinu delikventů je typické:

- Delikventi dovedou o svém cíli a jeho dosažitelnosti logicky uvažovat, nejsou však schopni si připustit následky.
- V oblasti prožívání mají tendenci k afektivnímu reagování a až k extrémním výbuchům. Bývají emočně nestabilní, což se negativně projevuje v sociální interakci. Delikventi bývají emočně oploštělí, citově chladní, mají nižší míru empatie. Emoční ladění vůči okolí bývá nepřátelské a hostilní. Chybí jim pocit viny.
- Je pro ně typická bezohlednost a agresivita při dosahování cílů. Častá bývá i zatvrzelost, chápaná jako samotářství, lhostejnost k lidem, krutost, záliba v neobvyklých výstředních věcech, ignorace nebezpečí, zbrklá odvážnost, silná vzrušivost, pobuřování okolí.<sup>105</sup>

Nejvýznamnějším prostředkem sociální prevence je **výchova dětí v rodinách a ve škole**. Vlivným nástrojem je také **sociální politika státu** ovlivňující systém vzdělávání, stabilitu rodiny, zaměstnanost, fungování policejního a soudního aparátu a dalších institucí zabývajících se rizikovou mládeží. Již menší význam mají regionální a lokální programy pro úzeji definované skupiny rizikových dětí a mládeže. Lokální, regionální a státní preventivní opatření mohou být účinná jen tehdy, jsou-li založená na kvalifikované detekci problémů a je-li průběžně sledován jejich očekávaný vliv i neočekávané vedlejší účinky. Dobrá primární a sekundární prevence musí předcházet všem typům sociálního selhání - kriminalitě, abúzu drog, předčasnému ukončení studia, předčasným těhotenstvím apod. V rámci prevence je nutné zaměřit se na **hodnotovou orientaci** dětí, neboť získávání hmotných statků je nejčastěji spojováno s kriminalitou mládeže, a za pomoci alternativních životních programů odklánět rizikové děti

<sup>105</sup> Fischer, S., Škoda, J. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978- 80- 7387- 014-0. s.160-163.

od životního stylu, který by mohl vést k jejich společenské degradaci. Cílovou skupinou preventivních opatření mohou být: hyperaktivní děti, děti s poruchami chování, děti selhávající ve škole, děti z dysfunkčních rodin, děti zneužívané a týrané, děti z rodin žijících pod hranicí životního minima, děti ze čtvrtí, kde je vysoká kriminalita, děti z rodin, v nichž chybí otec.

Volba cílové skupiny určuje **nejvhodnější preventivní strategii**, nejvhodnější **prostředí** pro ni a **okruh osob**, které má kromě dítěte zahrnovat. Bez jasně definované cílové skupiny, postupu práce s ní a hodnocením efektivity nemůže být prevence přínosná. Prevence musí probíhat v prostředí, ve kterém se cílová skupina běžně zdržuje. Nejhorší strategií při ovlivňování ohrožené skupiny dětí je pouhé **poskytování informací**, čímž se často vyznačují různé preventivní výukové programy na školách.

Důležité je podporovat rozvoj **sociálních kompetencí** dítěte (někdy se přímo mluví o životních dovednostech), než jen dítě seznamovat s teoretickými poznatky o zločinnosti, jejímu předcházení a trestání. Efektivní preventivní programy posilují nejen sociální kompetence dětí, jejich rodičů, učitelů, vychovatelů, ale i vrstevníků, kteří jsou v neformálních skupinách přirozenými vůdčími osobnostmi.

Výzkumy v zahraničí jsou dokladem toho, že **prevence školního selhání** se ukázala být pro některé děti i prevencí delikventního chování. Udržení dospívajícího člověka ve vzdělávacím systému je pravděpodobně jednou z nejúčinnějších forem prevence zločinnosti.<sup>106</sup>

V ČR vznikla řada programů, které se zaměřují na děti a mládež, které jsou ohroženy sociálně patologickými jevy, a nebo se již dostali do konfliktu se zákonem. Známé jsou především programy:

**Pět P** (tedy přátelství, pomoc, péče, prevence a podpora) je preventivní volnočasový dobrovolnický program pro děti ve věku 6-15 let, který funguje v ČR od roku 1996.

Program **LATA** (laskavá alternativa trestaných adolescentů) je realizován od roku 1993. Jde o formu párové práce: dobrovolník a klient (mladistvý pachatel). Program nepředepisuje dobrovolníkům, co mají s klientem dělat. Činnost se odvíjí od zájmů klienta.<sup>107</sup>

<sup>106</sup> Matoušek, O., Kroftová, A. Mládež a delikvence. 2.vyd. Praha:Portál, 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X. s.266-268, 270.

<sup>107</sup> Mühlpachr, P. a kol., Sociální pedagogika II. Brno, 2011. s.137-138.

### 3. Specifické poruchy učení (SPU)

#### 3.1 Vymezení základní problematiky

Bartoňová uvádí, že v odborné literatuře pedagogické a psychologické se setkáváme s termíny: *specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení (nejnovější literatura slovo „vývojové“ již neuvádí)*. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojům *dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dysgrafie*. Tři poslední pojmy jsou typické pouze pro Českou republiku, v zahraniční literatuře se nepoužívají.<sup>108</sup>

*Hovoří-li se o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, má současná evropská terminologie na mysli žáky a studenty se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, dále autisty, děti s chronickým onemocněním či zdravotně oslabené, a také žáky se specifickými vývojovými poruchami učení nebo chování (SPUCH).*<sup>109</sup>

Podle Pokorné, dítě, které nezvládne základní školní dovednosti, kterými jsou čtení, psaní a počítání, se s takovým handicapem bude v životě těžce vyrovnávat. V posledních letech se mluví o tzv. **funkčním analfabetismu**. Stoupá počet lidí, kteří prošli školní docházkou, ale jejich znalosti ve čtení a psaní jsou tak nízké, že nejsou schopni přečíst si návod na výrobcích. Tito lidé jsou často touto neschopností sociálně deprivováni a často se nechávají zaměstnávat jako nekvalifikovaní pracovníci.<sup>110</sup>

Specifické poruchy učení je nutné odlišit od **nespecifických poruch**, které mohou být způsobeny např. sníženým rozumovým nadáním, smyslovými vadami, nedostatečnou motivací ke školní práci, výchovnou či výukovou zanedbaností dítěte.<sup>111</sup>

Tyto nespecifické poruchy učení jsou Z. Matějčkem nazývány termínem „*nepravé dyslexie čili pseudodyslexie*.“<sup>112</sup>

<sup>108</sup> Bartoňová, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I. 2.vyd. Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4. s. 6.

<sup>109</sup> Vašutová, M. Děti se SVPU a chování a násilí ve školním prostředí. Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6. s. 25.

<sup>110</sup> Pokorná, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 2. vyd. Praha:Portál, 2000. 299 s. s.13-14.

<sup>111</sup> Kol. autorů. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno. 2008. s. 100.

<sup>112</sup> Michalová, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 1.vyd. nakl. Tobiáš, 2001. 102s. ISBN 80-7311-000-8. s. 14

První definice SPU jsou popisné a chtějí upozornit na novou zkušenost praxe. Např. v roce 1916 Ranchburg píše: „*Poruchou čtení nebo dyslexií nazýváme takovou nedostatečnost duševního aparátu, který neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku přesto, že mají normální smyslové orgány.*“<sup>113</sup>

Z novějších definic považoval prof. Matějček za významnou definici expertů z USA z roku 1980: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabytí a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“<sup>114</sup>

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Nachází se v kategoriích **F 80 – F 89 Poruchy psychického vývoje.**

Zahrnuje základní diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

Poruchy chování jsou v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí uvedeny pod číslem F90 – F98.<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Pokorná, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 2. vyd. Praha:Portál, 2000. 299s. s.62.

<sup>114</sup> Bartoňová, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I., 2.vyd. Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4. s. 9.

<sup>115</sup> Zelinková, O. Poruchy učení. 10. přeprac. vyd. Praha:Portál, 2003. 256s. ISBN 80-7178-800-7. s.11-12.

## Etiologie specifických poruch učení

Již v šedesátých a začátkem sedmdesátých let se odhady o výskytu SPU výrazně lišily. Lékaři uváděli, že se poruchy učení vyskytují u 1 až 4,5 procent dětí, oproti tomu psychologové a speciální pedagogové odhadovali výskyt této poruchy u 15 až 25 procent dětí.

Matějček v roce 1993 uvádí, že jde o jedno až dvě procenta dětí. V novějších rakouských pracích Sindelar tvrdí, že jde až o 20 procent všech dětí. Přesto, že se odborníci neshodují, znamená to, že každé sedmé, nebo dokonce čtvrté dítě může mít školní obtíže mimointelektového charakteru.<sup>116</sup>

Etiologie SPU je velmi pestrá, o příčinách existuje řada teorií. Již v šedesátých letech 20. století Otakar Kučera, který se zabýval dyslexií, dospěl k závěru, že:

1. Lehká mozková dysfunkce (tehdy nazývaná encefalopatie) se objevila u 50 % zkoumaných dětí.
2. Dědičnost byla prokázána u 20 %.
3. Kombinace LMD a dědičnosti u 15%.
4. Neurotická nebo nezjištěná etiologie u 15%<sup>117</sup>.

Milzová I. při svých výzkumech zjistila mezi dětmi se SPU a chování problémy v emoční sféře u 74,4%, zatímco děti bez problémů s učením měly problémy v emoční sféře ve 2,6%.<sup>118</sup>

## 3.2 Druhy SPU, jejich základní charakteristika a přístupy k řešení

### Dyslexie

Dyslexie je nejznámějším pojmem ve skupině poruch učení. Vašutová dyslexii definuje „jako neschopnost naučit se dobře číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení a ani jeho inteligence není nijak snížena.“

---

<sup>116</sup> Pokorná, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 2. vyd. Praha:Portál, 2000. 299 s. s.63.

<sup>117</sup> Zelinková, O. Poruchy učení. 10. přeprac. vyd. Praha:Portál, 2003. 256s. ISBN 80-7178-800-7. s. 19.

<sup>118</sup> Vašutová, M. Děti se SVPU a chování a násilí ve školním prostředí. Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6. s. 60.

V roce 1994 členové Výzkumného výboru Ortenovy dyslektické společnosti definovali dyslexii jako: „jednu z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekodování jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekodování jednotlivých slov se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovedností psát a dodržovat pravopisnou normu.“

Dyslektický žák při čtení nepoznává všechna písmena, písmena zaměňuje. Zaměňuje písmena, která si jsou tvarově blízká, přehazuje písmena ve slově, nerozlišuje tvrdé a měkké slabiky. V textu vynechává písmena, slabiky i celá slova. Nechápe obsah přečteného a o tom, co četl, nedokáže vyprávět. Čte trhaně, v textu se vrací a opravuje se. Při dyslexii je oslabena i funkce psaní, písmo je neupravené a často obtížně čitelné. Kromě problémů ve čtení a psaní se u něj vyskytují i problémy v chování a jednání. V hodině často vyrušuje, nesoustředí se, a učivo, které se naučil, zapomíná rychleji než jeho spolužáci.<sup>119</sup>

Z výzkumů vyplývá, že:

- u 60 % dyslektiků se vyskytují další SPU,
- 30 % dyslektiků trpí ADHD,
- 50 % dyslektiků má problémy v oblasti motorických dovedností,
- u 50 % dyslektiků je vývoj řeči často opožděn,
- 15 až 20 % dyslektiků má problémy v chování.

40 % dotázaných žáků uvedlo, že problémy při čtení ovlivňují, jak se oni sami cítí i jak je hodnotí ostatní lidé a jak se v důsledku toho k nim chovají.

Dyslektické děti mají obvykle nízkou sebedůvěru a bývají celkově hůře emočně laděné, mají pocit, že okolí se k nim chová nepřátelsky, což je spojeno s pohotovostí reagovat agresivně.<sup>120</sup>

---

<sup>119</sup>Vašutová, M. Děti se SVPU a chování a násilí ve školním prostředí. Ostravská univerzita. Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6. s. 41-42.

<sup>120</sup>Matějček, Z., Vágnerová, M. a kol. Sociální aspekty dyslexie. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 269s. ISBN 80-246-1173-2. s. 9, 49, 112.



### **Dysgrafie**

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Žák má problémy s celkovou úpravou písemného projevu, osvojováním jednotlivých písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné a neobratné. Žák má tendenci směšovat tiskací a psací písmo. Píše pomalu, namáhavě a má problémy s výškou písma. Proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti a v důsledku toho není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu.

### **Dysortografie**

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vyskytuje se často ve spojení s dyslexií. Nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě: objevují se zkomoleniny, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Při uplatnění reedukační péče může dítě dělat méně chyb, ale v časově limitovaných úkolech (diktáty) chyb přibývá i přesto, že dítě dokáže ústně bez obtíží pravopis správně zdůvodnit.

### **Dyskalkulie**

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která se týká zvládnutí základních početních výkonů. Typy dyskalkulie:

- **verbální dyskalkulie** se projevuje problémy žáka při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů,
- **praktognostická dyskalkulie** znamená narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly (přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání počtu),
- **lexická dyskalkulie** se projevuje neschopností číst čísla a operační symboly,
- **grafická dyskalkulie** představuje neschopnost psát matematické znaky, v geometrii má žák problémy při rýsování jednoduchých útvarů
- **operační dyskalkulie** se projevuje poruchou schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit. V praxi se to projevuje při osvojování násobilky,
- **ideognostická dyskalkulie** se projevuje v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.

**Dyspinxie** je specifická porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby.

**Dysmúzie** je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby.

**Dyspraxie** je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složitější úkony, jež se může projevit při běžných denních činnostech. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce.<sup>121</sup>

## Řešení

Chceme-li pozitivně ovlivnit život dětí, důležité je v praxi využívat **primární, sekundární a terciální prevenci**.

Při primární prevenci můžeme již u dětí předškolního věku zaznamenat některé projevy, které by v pozdější době mohly předznamenat rizikové faktory z hlediska SPU. Sekundární prevencí se rozumí zavádění opatření, která mají zabránit dalšímu prohloubení vady a narušení socializace jedince. Jde o programy, které realizují pedagogicko-psychologické poradny. Terciální prevence se realizuje ve střediscích výchovné péče. Je zaměřena na jedince, kteří trpí poruchou učení a navíc poruchou chování.<sup>122</sup>

Pokorná preferuje při práci s dítětem s SPU **systémové pojetí**, to znamená, že bychom měli analyzovat celkový kontext, tj. postoje rodičů i dětí vůči škole, školním povinnostem a vzdělávání vůbec, dále vztahy dítěte ke spolužákům a úspěšnějším sourozencům. Výsledkem analýzy je celková strategie práce s dítětem se SPU.<sup>123</sup>

SPU ovlivňují i profesní kariéru dítěte. Rodiče se často domnívají, že se dítě prosadí alespoň při praktickém vyučování, ale ani to není jisté. Mezi učiteli na středních odborných učilištích je málo těch, kteří se zabývají specifickými poruchami učení, a tím pádem nejsou schopni dostatečně dítěti pomáhat. V praxi se ukazuje, že dítě s nadprůměrnou inteligencí má při výběru učebních oborů omezené možnosti, pokud trpí nějakou poruchou učení. Šanci zvládnout střední školu mají spíše děti, u nichž obtíže nejsou výrazné, nebo byly dostatečně kompenzovány. Učitelé, kteří se věnují dětem s SPU, konají pro naši společnost neocenitelnou službu tím, že omezují počet frustrovaných dětí. Tyto děti se mohou dále rozvíjet a nestanou se členy různých problémových skupin.<sup>124</sup>

<sup>121</sup> Bartoňová, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I., 2.vyd. Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4. s.10-12.

<sup>122</sup> Bartoňová, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I., 2.vyd. Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4. s.67-69.

<sup>123</sup> Kol. autorů. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno. 2008. s.114.

<sup>124</sup> Pokorná, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 2. vyd. Praha:Portál, 2000. 299 s., s.16-17.

## 4. Pomoc při osvojování klíčových kompetencí žáka

Svět je složitý a má v sobě nesporně vedle věcí příjemných i mnohé složitosti, nástrahy a překážky. Ty by ale, kromě těch, které ohrožují zdraví, nebo dokonce životy, neměly být dospělými odstraňovány, ale děti by se měly učit, jak jim čelit. V opačném případě se nebudou umět s nimi vyrovnat v době, kdy jim již bude chybět opora nejbližších.<sup>125</sup>

Cílem střední školy bylo vždy především osvojování **znalostí a dovedností** potřebných pro budoucí profesní zařazení. Významnou součástí vzdělávacího procesu je však i **osobnostní a sociální rozvoj**, který se v průběhu vzdělávání odehrává. Škola má přispívat k rozvoji kognitivních funkcí i socializaci jedince tak, aby byl schopen samostatného dospělého života a dokázal zvládnout nároky pracovního i soukromého života. V rámcových vzdělávacích programech se hovoří o tzv. **klíčových kompetencích**, které zahrnují znalosti, schopnosti a dovednosti, jejichž rozvoj je nutný pro uplatnění absolventů škol v běžném životě. Kromě kompetencí, které úzce souvisejí se standardní výukou, tvoří samostatnou součást **kompetence komunikativní, sociální a osobnostní**.<sup>126</sup>

Jedna z obecnějších, avšak výstižných definic říká, že „*sociální dovednost je věku přiměřená znalost a obratnost klidně a tvořivě se zapojit do sociálního prostředí jedince.*“

Existuje pět dimenzí, v nichž lze vysledovat dílčí sociální dovednosti, které jsou snadno aplikovatelné i ve školách:

**Dimenze vrstevnických vztahů** zahrnuje veškeré formy chování, které umožňují pozitivní interakce s vrstevníky. Žáci, kteří jsou zdatní ve sféře vrstevnických vztahů, dokáží budovat trvalejší přátelství, současně také odolávat negativnímu vlivu vrstevnické skupiny a ukončit vztahy, které je mohou ohrožovat. Dokáží se i lépe orientovat ve verbálním i neverbálním projevu druhých osob, precizně budovat svůj názor na druhé a zvažovat, jak budou reagovat lidé kolem nich.

**Dimenze seberegulačních mechanismů** umožňuje jedinci kontrolovat své prožívání, chovat se v souladu s pravidly, přijímat kompromisní řešení či akceptovat kritiku své osoby. Důležitou roli zde hraje i schopnost sebereflexe, která je nezbytná pro další osobnostní rozvoj a schopnost úspěšně pokračovat ve školní práci.

<sup>125</sup> Pelikán, J. Hledání těžiště výchovy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-346-1265-2. s.94.

<sup>126</sup> Krejčová, L. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. 1. vyd. Grada Publishing a.s., 2011. 232s. ISBN 978-80-247-3474-3. s.41-42.

**Dimenze dovednosti související s vlastním vzděláváním a školní docházkou.** Zaměřuje se hlavně na školní úspěšnost a plnění úkolů s ní souvisejících.

**Dimenze označovaná jako vzájemný soulad** vyjadřuje dovednost kooperace. Jedinec dokáže efektivně využívat svůj volný čas, je schopen se přizpůsobit okolí v plnění pravidel, efektivně komunikovat ve skupině, naslouchat, vzájemně si vyjasňovat názory, zaměřit se na společné řešení úkolů. Ve školním prostředí lze rozvíjet tzv. **sdílené reflektování**, kdy se celá skupina zamýšlí a diskutuje o společné činnosti a plánech.

**Dimenze dovednosti prosadit se v interakci s druhými osobami**, např. umět zahájit konverzaci s druhými, přizvání druhých osob k interakci, přijetí pochvaly a ocenění.<sup>127</sup>

*Graf č. 5 - Dimenze sociálních dovedností dětí a dospívajících (dle Caldarely a Merrella - 1997)<sup>128</sup>*

vrstevnické vztahy	seberegulace	vzdělávání	kooperace	interakce s druhými osobami
budování přátelských vztahů	efektivní řešení konfliktů	samostatné plnění úkolů	práce v souladu se sociálními pravidly a požadavky skupiny	zahájení konverzace s druhými osobami
odolávání negativním vlivům vrstevnické skupiny	sebereflexe	dovednost pracovat podle zadaných instrukcí	dovednost podělit se s ostatními ve skupině	vlastní verbální vyjadřování
akceptace odlišností	kontrola vlastních verbálních i neverbálních sdělení	sebekontrola v rámci vlastního vzdělávacího procesu	přijetí požadavků sociální role	dovednost adekvátního neverbálního sdělování
sociální vnímání		efektivní nakládání s časem a plánování činností	zaměření na společné řešení a společný cíl činnosti	přijetí pochvaly a ocenění
sociální poznávání		vytváření efektivního pracovního prostředí	komunikace ve skupině	rozhodování a plánování v kontextu interakcí s druhými osobami
vnímavost vůči verbálním i neverbálním projevům druhých osob		dovednost požádat o sociální podporu ve škole	sdílené reflektování	
kontinuální, zkušenostmi podpořené budování názorů o druhých lidech			efektivní využití volného času	

<sup>127</sup> Gillernová, I., Krejčová, L. a kol. Sociální dovednosti ve škole. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 248s. ISBN 978-80-247-3472-9. s 117-119.

<sup>128</sup> Gillernová, I., Krejčová, L. a kol. Sociální dovednosti ve škole. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 248s. ISBN 978-80-247-3472-9. s 120.

Při osvojování klíčových kompetencí výraznou roli hraje **emoční inteligence**. Emoční inteligence zahrnuje :

- znalost vlastních emocí;
- zvládání emocí - umět předcházet afektivnímu výbuchu, umět se zklidnit;
- empatii - vnímavost k emocím druhých lidí, umět pochopit jejich stanoviska a motivy;
- komunikační a sociální dovednosti - schopnost naslouchat druhým, chovat se přiměřeně situaci, řešit konstruktivně problémy a konflikty, umět se prosadit bez agrese, nepodléhat nátlaku, spolupracovat, orientovat se ve vztazích členů skupiny.<sup>129</sup>

V rámci emoční inteligence hraje důležitou roli jedincovo **sebepojetí a sebehodnocení**.

Podle Čápa slabý prospěch a nezáměr o učení často souvisí s žákovým nízkým sebepojetím a sebehodnocením. Pokud mladý člověk nemá sebedůvěru, nevěří ve svou **kompetentnost**, neosvojil si aktivní techniky zvládání překážek (např. identifikace, kompenzace aj.), pak si nevytyčuje náročnější cíle, popřípadě si nevytyčuje žádné cíle, žije ze dne na den, snadno se připojí ke skupině, která vyhledává vzrušení v delikventním chování, alkoholismu apod.

Čáp dále uvádí, že *„sebepojetí a sebehodnocení a také vytyčování cílů a úsilí o jejich dosažení závisí na úspěších a nezdarech v činnosti a na názorech a hodnocení druhých lidí, jednotlivců a malé skupiny. Závisí na psychofyziologickém stavu, zdraví a nemoci, vnějších podmínkách, sociálních vlivech i aktivitnosti-pasivnosti zformované v dosavadním průběhu života.“*

Na vývoj mladistvého působí mnoho podmínek, které snižují sebepojetí a sebehodnocení, tlumí aktivnost, ztěžují vytyčování adekvátních cílů a zdolávání překážek. Nepříznivě působí na mladistvého nepřiměřené požadavky, buď příliš vysoké, nebo naopak, absence požadavků a kontroly, ironizování dítěte při jeho nezdarech, nedůvěra k možnostem dítěte. Sebepojetí a sebehodnocení je nepříznivě ovlivněno biologickými podmínkami a sociální reakcí na ně. Podle Adlera má velké množství dětí až komplex méněcennosti např. z malého vzrůstu, obezity, případně z jiné biologické odlišnosti, která se stala terčem posměchu vrstevníků, ale i dospělých.<sup>130</sup>

<sup>129</sup> Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 346.

<sup>130</sup> Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. s. 331, 332.

V alternativní humanistické škole se rozvíjení emoční inteligence stalo součástí učebního plánu, a to prostřednictvím předmětu psychologická komunita. V rámci preventivního programu si mají účastníci osvojit:

- a) **kognitivní dovednosti** (sebeuvědomění, zdravé sebehodnocení, chápání norem chování, chápání postojů druhých lidí, efektivně řešit konflikty, pozitivní postoj k životu);
- b) **emoční dovednosti** (ovládání emocí, redukce stresu);
- c) **behaviorální dovednosti** (verbální a neverbální komunikace, aktivní naslouchání, asertivní prosazování svých názorů).

Tyto primární cíle byly konkretizovány následujícím způsobem:

1. **Zlepšení sociální percepce.** Pozornost byla zaměřena na sociální vztahy, komunikaci, chování žáků a zvyšování sociální senzitivity.
2. **Zdokonalování sociálních dovedností.** Rozvíjení schopnosti kooperace, empatie, řešení interpersonálních konfliktů.
3. **Změna nežádoucích stereotypů v chování a v konfliktu s lidmi.**
4. **Prohloubení sebepoznání a poznání jiných.**
5. **Zprostředkování náhledu – zkvalitnění chápání sebe ve vztahu k jiným.** Upozorňování na adekvátnost a neadekvátnost různých projevů chování a postojů.
6. **Optimalizace autoregulace chování.** Při tréninku žáci dospívali k poznání, že ve svém sociálním chování mají určité možnosti volby a převzetí odpovědnosti za tuto volbu.
7. **Funkční vyjádření pocitů a citů.**
8. **Interpersonální otevřenost – otevřená sebeprezentace.** Žáci se přesvědčovali, že otevřenost jedince zvyšuje důvěru druhých a vede k vzájemné otevřené komunikaci, ale že v každé sociální situaci jsou hranice otevřenosti jinde.
9. **Sebeakceptace a akceptace jiných** – žáci se učili v cvičných situacích tolerovat odlišné názory, pocity a prožitky.
10. **Porozumění skupinovým procesům – dynamice malé sociální skupiny, zákonitostem vývoje skupiny.**<sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> Gajdošová, E., Herényiová, G. Rozvíjení emoční inteligence žáků. 1.vyd. Praha:Portál, 2006. 325s. ISBN 80 -7367-115-8. s.243-245.

## 5. Legislativní normy související s výchovnými a vzdělávacími problémy žáků.

Abychom mohli pracovat se žáky, u kterých se vyskytují výchovné a vzdělávací problémy, je nutné znát školskou legislativu.

Základním právním předpisem MŠMT ČR je **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**.

V první části školského zákona jsou definovány zásady a cíle vzdělávání. Podle těchto zásad je vzdělávání založeno na rovném přístupu každého občana ČR ke vzdělávání, bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu a přitom jsou zohledňovány vzdělávací potřeby jedince. Školský zákon legislativně upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle tohoto zákona je dítětem, žákem, studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Mezi osoby se zdravotním postižením se řadí žáci s poruchami učení nebo chování.<sup>132</sup>

### 5.1 Instituce a pracovníci pověřeni problematikou poruch chování a učení

Samostatným právním předpisem upravujícím institucionálně podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je **Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**.

Školská poradenská zařízení poskytují dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost a odborné speciálně pedagogické služby.

**Školská poradenská zařízení jsou:**

- a) pedagogicko-psychologická poradna
- b) speciálně pedagogické centrum

---

<sup>132</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

**Pedagogicko-psychologická poradna** poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Zabývá se vytvářením vhodných podmínek k integraci žáků se zdravotním postižením. Vypracovává odborné posudky a návrhy opatření pro školy na základě pedagogicko-psychologické diagnostiky. Věnuje se prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologickým jevům (zejména šikaně a jiným formám agresivního jednání, zneužívání návykových látek) a dalším problémům souvisejícím se vzděláváním. Svým působením se snaží o zmírnění důsledků zdravotního postižení. Poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo s rizikem vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji. Rozvíjí profesní dovednosti pedagogických pracovníků na školách. Poskytují metodickou podporu škole. Prostřednictvím metodika prevence zajišťují prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.<sup>133</sup>

**Speciálně pedagogická centra** jsou převážně zřizována při speciálních školách a jejich úkolem je poskytovat poradenské služby, podpůrnou péči a odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, jejich zákonným zástupcům a pedagogům, kteří s těmito žáky pracují. Odborné týmy center tvoří speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Činnost center se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra, návštěvami v rodinách a školských zařízeních.<sup>134</sup>

**Škola** zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují převážně s třídními učiteli, popřípadě s dalšími pedagogickými pracovníky. Školy mohou služby zajišťovat i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Poradenství je zaměřeno na:

- a) prevenci školní neúspěšnosti
- b) primární prevenci sociálně patologických jevů
- c) kariérové poradenství

---

<sup>133</sup> Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

<sup>134</sup> Zdroj: <http://WWW.zkola.cz> ze dne 30.7.2013



- d) odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na žáky sociálně znevýhodněné
- e) dlouhodobou péči žáků s neprospěchem
- f) metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků<sup>135</sup>

### **Výchovný poradce**

Mezi standardní činnosti výchovného poradce patří:

#### **Poradenská činnost**

- 1) Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků.
- 2) Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky.
- 3) Zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb (vstupní a průběžné) a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 4) Příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků.
- 5) Poskytování služeb kariérového poradenství žákům/cizincům se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám.

#### **Metodická a informační činnost**

Výchovný poradce zprostředkovává metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky apod. Předává odborné informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy. Vede písemné záznamy o činnosti výchovného poradce a o navržených a realizovaných opatřeních.

### **Metodik prevence**

Standardní činnost školního metodika prevence je:

---

<sup>135</sup> Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

### **Metodická a koordinační činnost**

- 1) Realizace preventivního programu školy.
- 2) Koordinace a realizace aktivit zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, nekriminálního a kriminálního chování a dalších sociálně patologických jevů.
- 3) Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů.
- 4) Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů.
- 5) Koordinace aktivit zaměřených na integraci žáků/cizinců a multikulturní výchovu, která souvisí s otázkou kulturní a etnické odlišnosti.
- 6) Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku sociálně patologických jevů.
- 7) V případě akutního výskytu sociálně patologických jevů kontaktují odpovídající odborné pracoviště.
- 8) Shromažďují odborné zprávy a informace o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických.
- 9) Vedou písemné záznamy o obsahu a činnosti školního metodika prevence.

### **Informační činnost**

- 1) Zajišťování a předávání odborných informací o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.
- 2) Prezentace výsledků preventivní práce školy.

### **Poradenská činnost**

- 1) Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování, poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům.
- 2) Spolupráce s třídními učiteli při řešení sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd.<sup>136</sup>

Samotný způsob a možnosti péče o žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje **Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se**

---

<sup>136</sup> Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, příloha č.3

speciálními vzdělávacími potřebami a žáků a studentů mimořádně nadaných. Podle školského zákona je žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Žákem se zdravotním postižením je žák, u kterého se vyskytují vývojové poruchy učení (SPU) nebo chování.<sup>137</sup>

Přesto, že legislativně je částečně zajištěna péče o žáky s SPU i na středních školách (záleží však dosud na benevolenci vedení každé školy), tak nelze požadovat na každém zařízení úlevy takového rozsahu, které by byly v rozporu s požadovaným profilem absolventa školy.

Jednou z možností, jak žákovi pomoci, je **vypracování individuálního vzdělávacího plánu**, který stanoví postup vzdělávání dítěte a nápravu zjištěných obtíží. IVP musí vycházet z komplexní a kvalitní diagnózy. IVP mají charakter smlouvy mezi vedením školy, vyučujícími a rodiči nezletilého žáka. Vypracování IVP lze uplatnit na základní i střední škole.<sup>138</sup>

Reforma maturitní zkoušky se zabývá i problematikou handicapovaných studentů. Centrum pro reformu přišlo s projektem „**Maturita bez handicapu.**“ Projekt je zaměřen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle stupně postižení dostanou maturanti více času na práci, text může být graficky upraven, jedinec může používat kompenzační pomůcky. Aby byl respektován handicap jedince, je nutné doložit odborný posudek z pedagogicko-psychologické poradny, která má jedince v péči. Takový žák by měl během studia pracovat podle individuálně-vzdělávacího plánu.<sup>139</sup>

## 5.2 Legislativní úprava péče ve výchovných zařízeních

Dalším důležitým zákonem je **zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.**

Podle zákona č. 109/2002 Sb.,

- ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči, kterými jsou **střediska**

<sup>137</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

<sup>138</sup> Michalová, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 1. vyd. nakl. TOBIÁŠ, 2001. 102s. ISBN 80-7311-000-8. s.4-5, 36.

<sup>139</sup> Bartoňová, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I., 2.vyd. Brno:Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4. s. 90.

**výchovné péče**, musí být zajištěno základní právo dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.

- účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě od 3 do 18 let, popřípadě zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání.
- účelem středisek je poskytovat preventivně výchovnou péči, a tím předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch.

Školskými zařízeními pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy jsou:

- diagnostický ústav
- dětský domov
- dětský domov se školou
- výchovný ústav

### **Diagnostický ústav**

Diagnostické ústavy přijímají děti ke komplexnímu vyšetření zpravidla na dobu nepřesahující 8 týdnů a na jeho základě děti umísťují do konkrétního školského zařízení.

Diagnostický ústav plní tyto úkoly:

- diagnostické,
- vzdělávací, v jejichž rámci zjišťuje úroveň znalostí a dovedností,
- terapeutické, které směřují k nápravě poruch v sociálních vztazích a chování dítěte,
- výchovné a sociální,
- organizační, souvisí s umísťováním dětí do zařízení, spolupracuje s orgánem sociálně-právní ochrany dětí,
- koordinační, směřují k prohloubení a sjednocení odborných postupů ostatních zařízení.

Na základě komplexní diagnostiky zpracovává komplexní diagnostickou zprávu, na základě které je dítě umístěno do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

### **Dětský domov**

Dětský domov zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí domova. Jsou zde umísťovány děti ve věku 3-18 let a nezletilé matky spolu s jejich dětmi.

### **Dětský domov se školou**

V dětských domovech se školou se zajišťuje péče o děti s nařízenou ústavní výchovou, které mají závažné poruchy chování, nebo trpí přechodnou nebo trvalou duševní poruchou. Dále zde probíhá edukace jedinců s uloženou ochrannou výchovou a nezletilých matek, které trpí duševní poruchou, nebo závažnou poruchou chování. Škola je součástí domova. Do dětského domova se školou mohou být umísťovány děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Pokud se i po ukončení školní docházky dítě pro závažné poruchy chování nemůže vzdělávat ve střední škole mimo zařízení, bývá přeřazeno do výchovného ústavu.

### **Výchovný ústav**

Pečuje o děti starší 15 let se závažnou poruchou chování, u nichž byla nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova. Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let, má-li uloženu ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Součástí může být i střední škola.

### **Výchovná střediska**

Preventivně výchovná péče je poskytována klientům s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování, nejdéle však do věku 26 let.

Středisko poskytuje služby:

- ambulantní
- celodenní
- internátní, zpravidla na dobu 8 týdnů
- terénní, v rodinném nebo školním prostředí klienta.

Dále poskytuje služby:

- poradenské,
- terapeutické, za účelem urychlení integrace do původní rodiny,

- diagnostické,
- vzdělávací,
- speciálně pedagogické a psychologické, směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a chování, a směřující k integraci osobnosti klienta,
- informační
- výchovné a sociální.<sup>140</sup>

**Důležité vnitroresortní předpisy MŠMT související s výchovně-vzdělávací prací jsou především :**

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže č.j. 21291/2010-28.

Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance č.j. 14 423/99-22, Věstník MŠMT sešit 5/1999.

Metodický pokyn MŠMT k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví č.j. 10 194/2002-14, Věstník MŠMT sešit 3/2002.

Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č.j. 24 246/2008-6, Věstník 1/2009.

---

<sup>140</sup> Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 6. Výzkum v oblasti výchovných a vzdělávacích problémů středoškolských studentů

### 6.1 Cíle výzkumu a formulace hypotéz

Cíle uskutečněného průzkumu byly zaměřeny v souladu se záměrem diplomové práce

- na určení problémů v chování a učení, se kterými se setkávají pedagogičtí pracovníci na vybraných školách
- na analýzu příčin těchto problémů podle názorů respondentů z řad pedagogů i studentů
- na zjištění současného stavu vztahů mezi pedagogickými pracovníky a studenty s ohledem na připravenost a schopnost pedagogů řešit výchovné a vzdělávací problémy v praxi

Na základě těchto cílů jsem stanovila tyto hypotézy:

#### **HYPOTÉZA 1**

*Respondenty vybrané prioritní výchovné problémy studentů budou v porovnání mezi pedagogy a studenty odlišné.*

#### **HYPOTÉZA 2**

*Respondenty vybrané prioritní příčiny výchovných problémů studentů budou v porovnání mezi pedagogy a studenty odlišné.*

#### **HYPOTÉZA 3**

*Pedagogové považují svou připravenost a schopnosti řešit výchovné problémy za dostatečné.*

#### **HYPOTÉZA 4**

*Studenti nepovažují své pedagogy za dostatečně připravené a schopné řešit výchovné problémy a konfliktní situace ve škole.*



## 6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Vzhledem ke svému pedagogickému působení jsem si vybrala na uskutečnění svého průzkumu po předchozí dohodě dvě střední školy z okresu Hodonín, jejichž prostředí znám z vlastního působení. Jedná se o ISS v Hodoníně a Střední školu lesnickou a rybářskou v Bzenci- Přívozu. Oslovila jsem na obou školách své kolegy a jejich prostřednictvím jsem pro spolupráci na dotazníkovém šetření získala i studenty a studentky maturitních i učebních oborů.

Způsob zpracování odpovědí byl dvojitý. Do obou škol bylo dodáno po 40 kusech dotazníků pro pedagogické pracovníky a po 60 kusech dotazníků pro studenty. Zároveň byla dána možnost zpracovat data a odeslat elektronickou poštou. Celkově odpovědělo 24 pedagogů – všichni zaslali vyplněné dotazníky prostřednictvím elektronické pošty. Prostřednictvím písemného dotazníku jsem dostala zpět 60 dotazníků od studentů a další 4 studenti využili a zaslali dotazník také elektronickou poštou.

## 6.3 Metody a techniky výzkumu

Ke zpracování diplomové práce byla zvolena statistická procedura. Pro realizaci výzkumu byla vybrána metoda kvantitativního výzkumu s cílem získat pomocí dotazníkového šetření informace od co největšího počtu respondentů. V průběhu šetření byly použity následující výzkumné techniky:

- Technika analýzy dostupné odborné literatury
- Technika dotazníku
- Technika analýzy dotazníků

K realizaci kvantitativního výzkumu jsem zvolila *techniku dotazníku*. Dotazník je velmi často používanou výzkumnou technikou. Protože jsem nenalezla v dostupných zdrojích vhodný dotazník k problematice výzkumu, rozhodla jsem se vytvořit vlastní dotazník pro každou kategorii respondentů zvlášť. Předkládané dotazníky obsahují všechny otázky uzavřené, většinou se čtyřbodovou škálou odpovědí. Použité dotazníky obsahují pro pedagogy celkově 18 otázek a pro studenty 19 otázek. Zpracování by nemělo respondentům zabrat více než 20 minut času.

## 6.4 Prezentace výsledků a interpretace dat

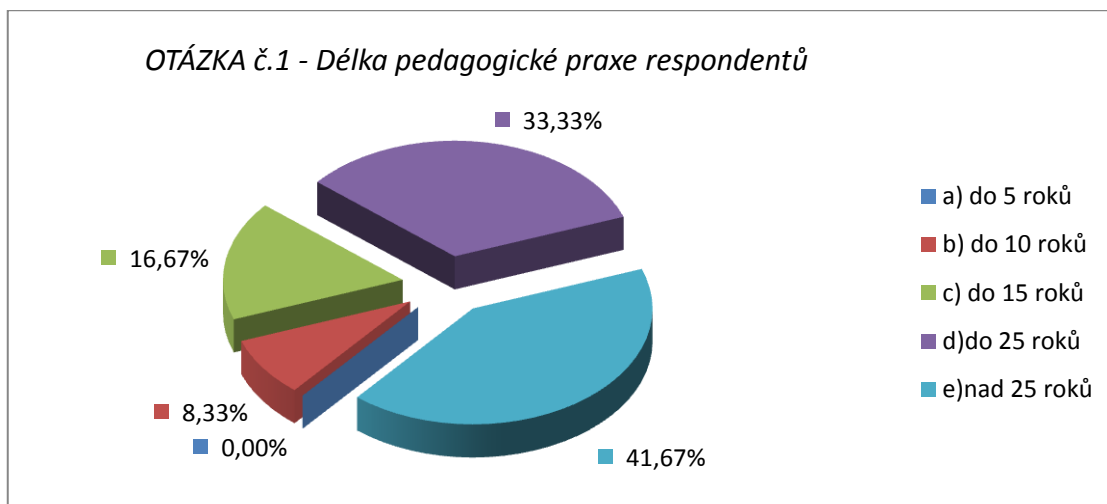
### 6.4.1 Dotazníkové šetření mezi pedagogickými pracovníky

#### OTÁZKA č. 1 - Kolik let pedagogické praxe máte v současnosti?

Tabulka č. 1	počet	%
a) do 5 roků	0	0,000
b) do 10 roků	2	8,333
c) do 15 roků	4	16,667
d) do 25 roků	8	33,333
e) nad 25 roků	10	41,667

Skupina respondentů z řad pedagogů se jevila jako velmi zkušená, protože 75% z nich má více jak patnáctiletou pedagogickou praxi a žádný z celkového počtu méně než pět roků praxe.

Graf č. 6



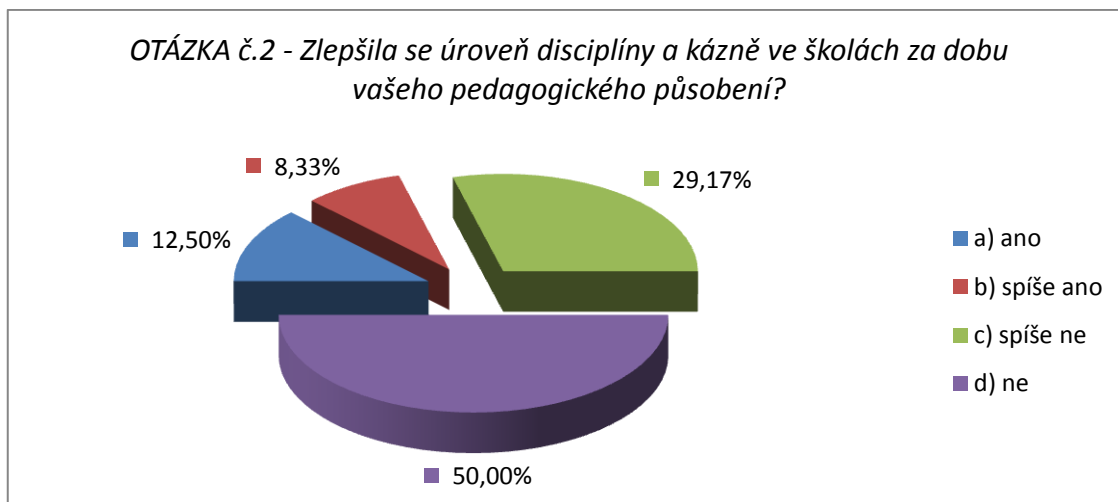
#### OTÁZKA č. 2 - Zlepšila se úroveň disciplíny a kázně ve školách za dobu vašeho pedagogického působení?

Tabulka č. 2	počet	%
a) ano	3	12,500
b) spíše ano	2	8,333
c) spíše ne	7	29,167
d) ne	12	50,000

Téměř 80% se přiklonila v odpovědi k názoru, že úroveň kázně a disciplíny se za dobu jejich pedagogické praxe nezlepšila. Vzhledem k výraznému počtu velmi zkušených

pedagogů lze výsledek v této otázce považovat za varující. Samotná nekázeň a záškoláctví jsou pak respondenty obou kategorií hodnoceny jako nejvýraznější současné problémy v chování středoškolské mládeže. V souvislosti s tím, je třeba zvažovat i příčiny tohoto stavu, mezi něž patří i otázky etických a morálních vzorů v samotné společnosti.

Graf č. 7

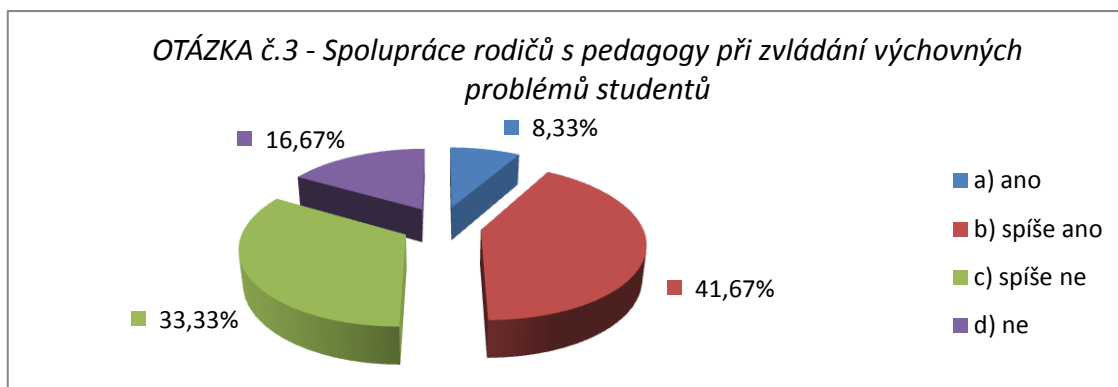


**OTÁZKA č. 3 - Mají rodiče dostatečnou snahu o spolupráci s pedagogy při zvládnání výchovných problémů žáků?**

Tabulka č. 3	počet	%
a) ano	2	8,333
b) spíše ano	10	41,667
c) spíše ne	8	33,333
d) ne	4	16,667

Výsledek u odpovědí na tuto otázku je zcela rozpolcený na stejné části zastávající kladné i záporné stanovisko na ochotu rodičů ke spolupráci s pedagogy při zvládnání výchovných problémů žáků. Já sama však jsem toho názoru, že oproti mnou očekávaným výsledkům, je padesáti procentní výsledek na straně kladného přístupu rodičů ke spolupráci s pedagogy povzbudivý. Za dobu své praxe jsem se často setkávala s případy spíše nezájmu rodičů o řešení problémů a ponechání řešení jen na pedagozích, aby pak následně jejich rozhodnutí či opatření vedlo i k negativnímu postoji rodičů k pedagogům, kteří s nimi chtěli spolupracovat na řešení problémů jejich dětí.

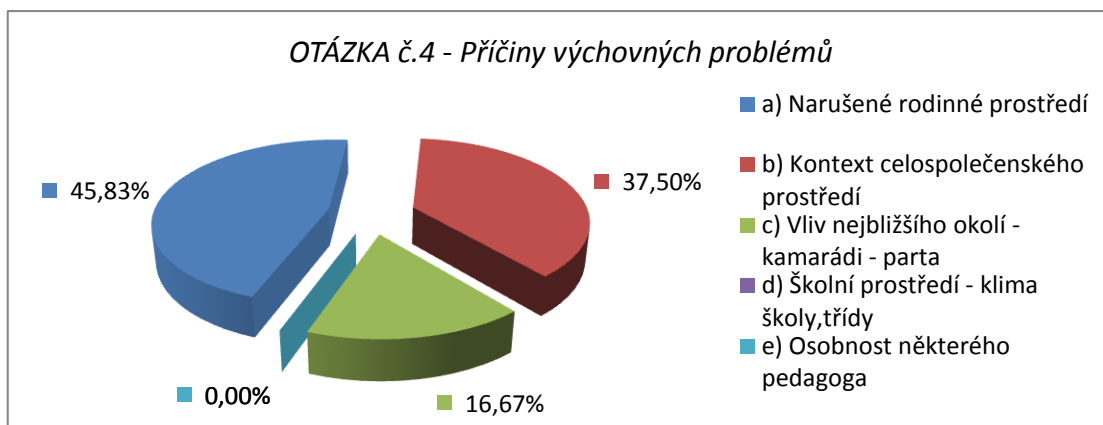
Graf č.8

**OTÁZKA č. 4 - Příčiny výchovných problémů vycházejí převážně?**

Tabulka č. 4	počet	%
a) Narušené rodinné prostředí	11	45,833
b) Kontext celospolečenského prostředí	9	37,500
c) Vliv nejbližšího okolí - kamarádi - parta	4	16,667
d) Školní prostředí - klima školy, třídy	0	0,000
e) Osobnost některého pedagoga	0	0,000

Ve výsledku, který lze považovat za předpokládaný, se pedagogové shodli na dvou zásadních příčinách, a to na prvním místě na narušeném rodinném prostředí, na druhém na souvislostech s celospolečenskou atmosférou a v ne zcela zanedbatelném zbytku na vlivu party a nejbližších kamarádů. Pro mne jako pedagoga je překvapivé, že ačkoliv je z jednotlivých případů zřejmé, že vliv školní atmosféry a klimatu třídy má často zásadní vliv na problémy jednotlivců či skupin studentů jak v učební tak výchovné oblasti, neobjevila se tato možnost odpovědi ani v jednom případě. Je tedy možné v souvislosti s tím se zamyslet i nad doceněním skutečného vlivu školního a třídního klimatu na chování a jednání studentů ze strany pedagogů. Podle mého názoru jde o podceňování této důležité stránky přímo související s řadou problematických situací u samotných studentů. Navíc tento výsledek je podle mě ovlivněn tradičním přesměrováním příčin problémů při výchově a učení do celospolečenského a následně rodinného prostředí bez přiznání podílu školského prostředí na těchto problémech. Tato ochranná role pedagogů – patriotů vůči vlastnímu pedagogickému působení je sice svým způsobem pochopitelná, ale může také bránit skutečné snaze a schopnosti označit správné příčiny nastalých výchovných a učebních problémů. Možnost označit za příčinu problémů studentů i jednotlivce z řad samotných pedagogů jsem sice neočekávala, ale ani zde není možné konstatovat, že k jednotlivým příčinám tohoto druhu nelze někde dospět.

Graf č. 9

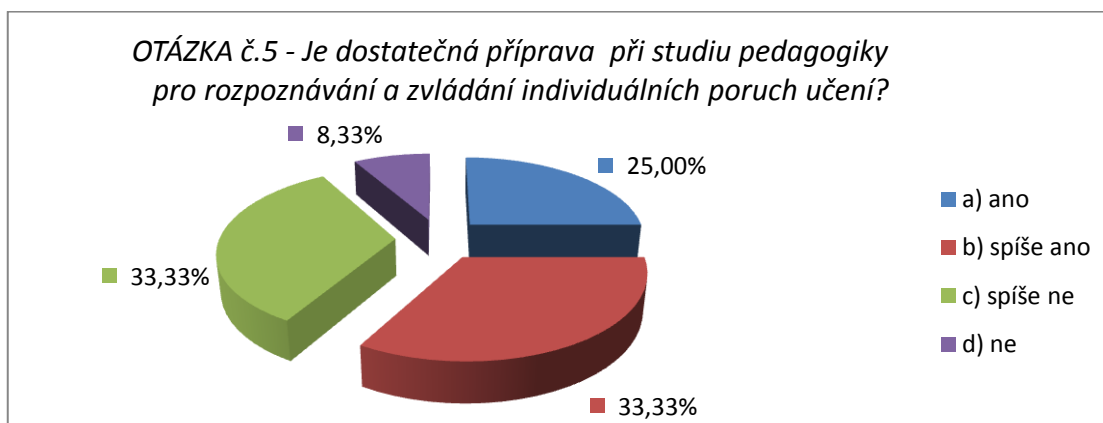


**OTÁZKA č. 5 - Je při studiu pedagogiky věnována dostatečná příprava pro rozpoznávání a zvládání individuálních poruch učení?**

Tabulka č. 5	počet	%
a) ano	6	25,000
b) spíše ano	8	33,333
c) spíše ne	8	33,333
d) ne	2	8,333

V odpovědích jen mírně převažuje kladné stanovisko k odborné přípravě pedagogů na zvládání individuálních poruch učení u studentů. Přesto považují více jak 40% odpovědi příklánějících se k nedostatečnosti přípravy v rámci vysokoškolského studia za varující s ohledem na nárůst poruch a potřeby individuálního přístupu k jejich zvládnutí.

Graf č. 10



**OTÁZKA č. 6 - Způsobují vám ve vaší pedagogické činnosti větší potíže poruchy učení nebo poruchy chování?**

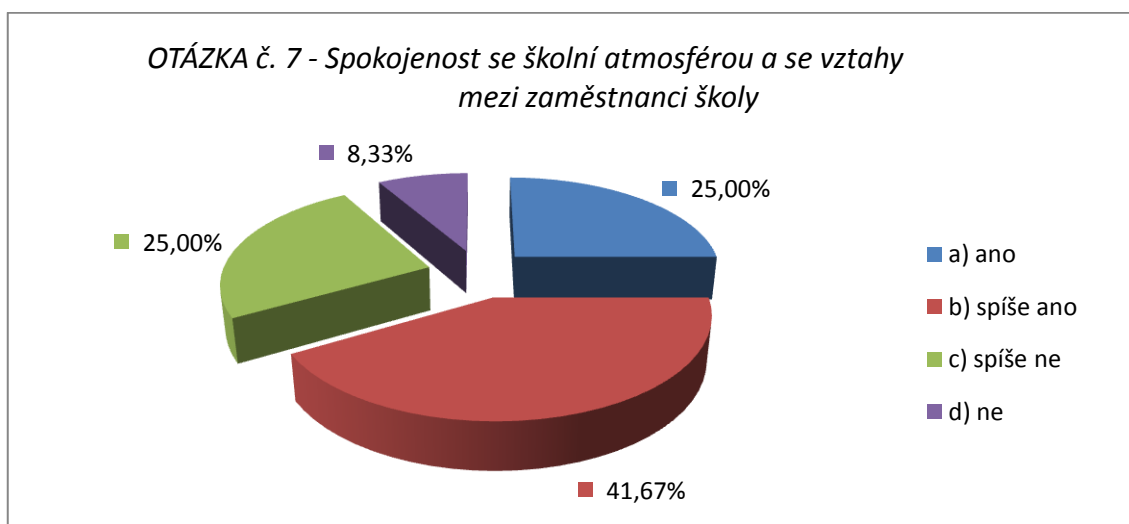
Tabulka č. 6	počet	%
a) Poruchy učení	2	8,333
b) Poruchy chování	22	91,667

Jednoznačný výsledek v tomto případě by v souvislosti s výsledkem u předešlé otázky mohl vést k zamyšlení jak a kam nasměrovat případnou profesní i následnou přípravu pedagogů v této oblasti.

**OTÁZKA č. 7 - Jste spokojeni se školní atmosférou a se vztahy mezi zaměstnanci školy?**

Tabulka č. 7	počet	%
a) ano	6	25,000
b) spíše ano	10	41,667
c) spíše ne	6	25,000
d) ne	2	8,333

Graf č. 11

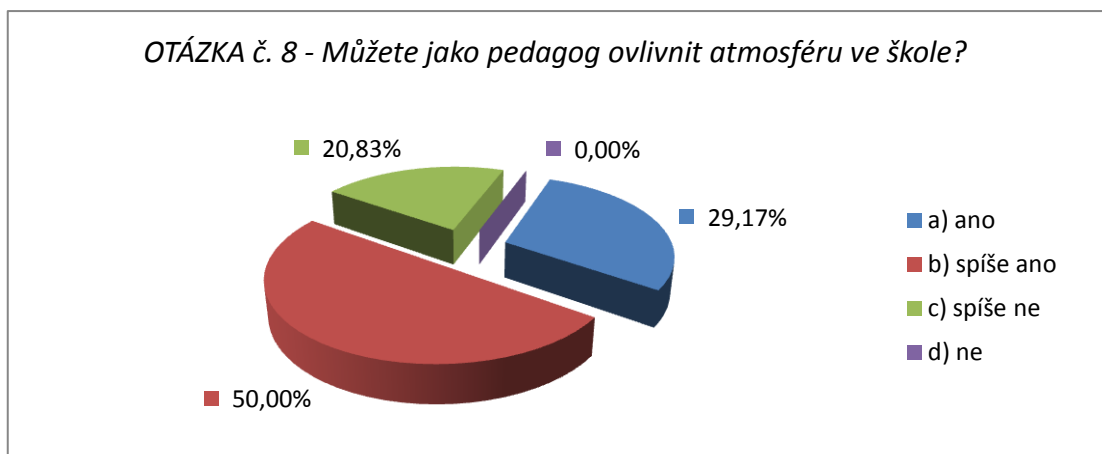


**OTÁZKA č. 8 - Máte za to, že jako pedagog můžete ve škole ovlivnit její atmosféru?**

Tabulka č. 8	počet	%
a) ano	7	29,167
b) spíše ano	12	50,000
c) spíše ne	5	20,833
d) ne	0	0,000

Je velmi pozitivní, že téměř 80% dotazovaných pedagogů si uvědomuje svoji spoluzodpovědnost na vytváření a ovlivňování školního a třídního klimatu. Součástí jejich podílu je i vliv na způsoby řešení při střetnutí s jednotlivými problémy studentů v chování a učení.

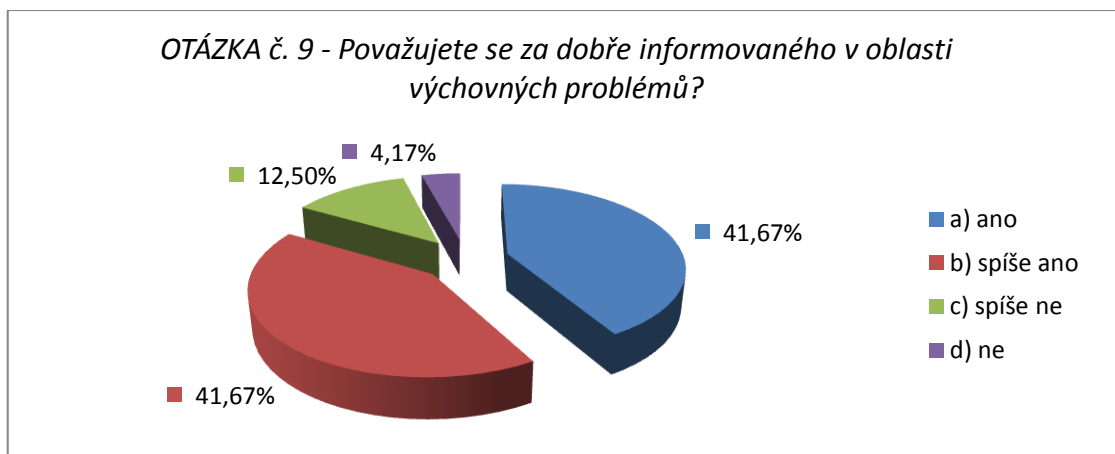
Graf č. 12



**OTÁZKA č. 9 - Považujete se za dobře informovaného v oblasti výchovných problémů?**

	počet	%
a) ano	10	41,667
b) spíše ano	10	41,667
c) spíše ne	3	12,500
d) ne	1	4,166

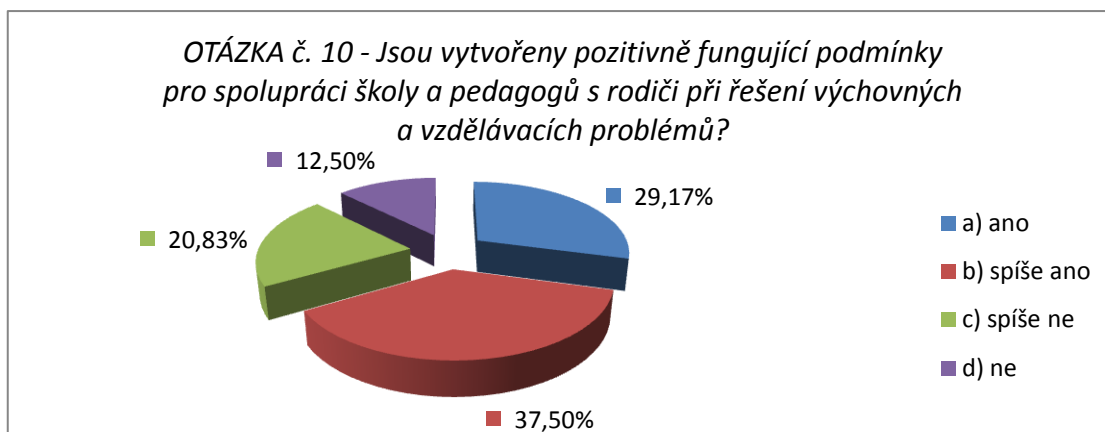
Graf č. 13



**OTÁZKA č. 10 - Jsou vytvořeny pozitivně fungující podmínky pro spolupráci školy a pedagogů s rodiči při řešení výchovných a vzdělávacích problémů?**

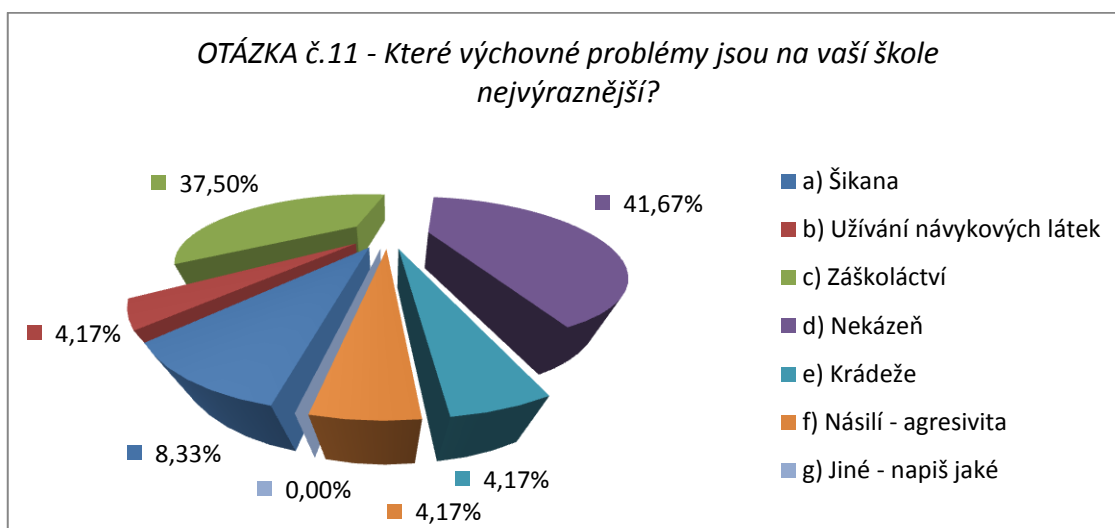
	počet	%
a) ano	7	29,167
b) spíše ano	9	37,500
c) spíše ne	5	20,833
d) ne	3	12,500

Graf č. 14


**OTÁZKA č. 11 - Které výchovné problémy jsou na vaší škole nejvýraznější?**

Tabulka č. 11	počet	%
a) Šikana	2	8,333
b) Užívání návykových látek	1	4,167
c) Záškoláctví	9	37,500
d) Nekázeň	10	41,666
e) Krádeže	1	4,167
f) Násilí - agresivita	1	4,167
g) Jiné - napiš jaké	0	0,000

Graf č. 15



Z pohledu na výsledek odpovědí je zřejmé, že nejzávažnějšími, co do četnosti, jsou problémy s narušováním kázně a záškoláctví. Celkově tvoří téměř 80% výchovných problémů. Tento výsledek navíc potvrzuje i názor pedagogů z otázky č. 2, kde podobně 80% uvedlo, že úroveň kázně a disciplíny se za dobu jejich pedagogické praxe nezlepšila.

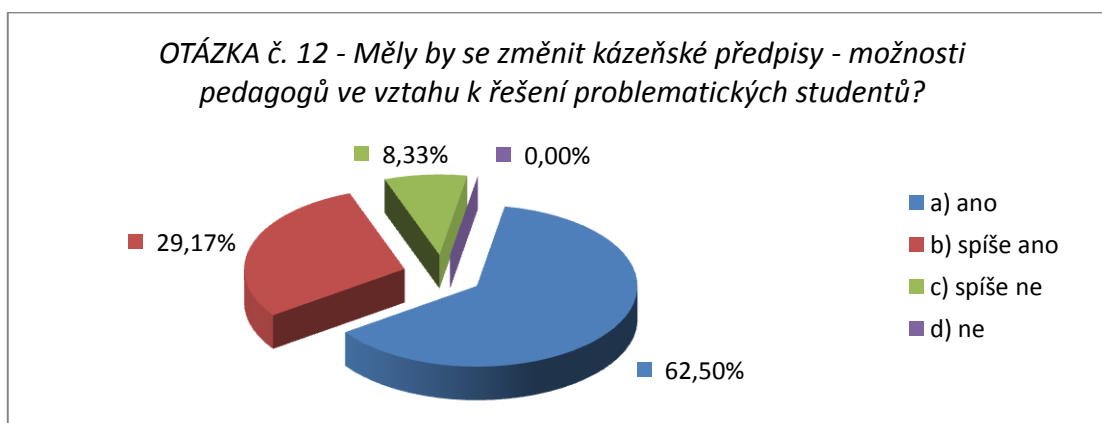


**OTÁZKA č. 12 - Měly by se změnit kázeňské předpisy - možnosti pedagogů ve vztahu k řešení problematických studentů?**

Tabulka č. 12	počet	%
a) ano	15	62,500
b) spíše ano	7	29,167
c) spíše ne	2	8,333
d) ne	0	0,000

Je zcela patrné, že při označených výchovných problémech jako jsou nekázeň a záškoláctví necítí pedagogové oporu v existující legislativě, a to v možnostech kázeňského řízení. Není tajemstvím, že tam kde nelze postupně dospět k řešení výchovného problému i přes dostatečnou snahu pedagoga postupnými výchovnými prostředky, často nestačí ani dostupné prostředky kázeňského řízení. Účinnost opatření není tedy i podle tohoto šetření dostatečná a výsledkem je vcelku pochopitelný požadavek pedagogů o úpravu kázeňských předpisů.

Graf č. 16



**OTÁZKA č. 13 - Jsou pedagogové dobře připraveni na zvládání problémových studentů?**

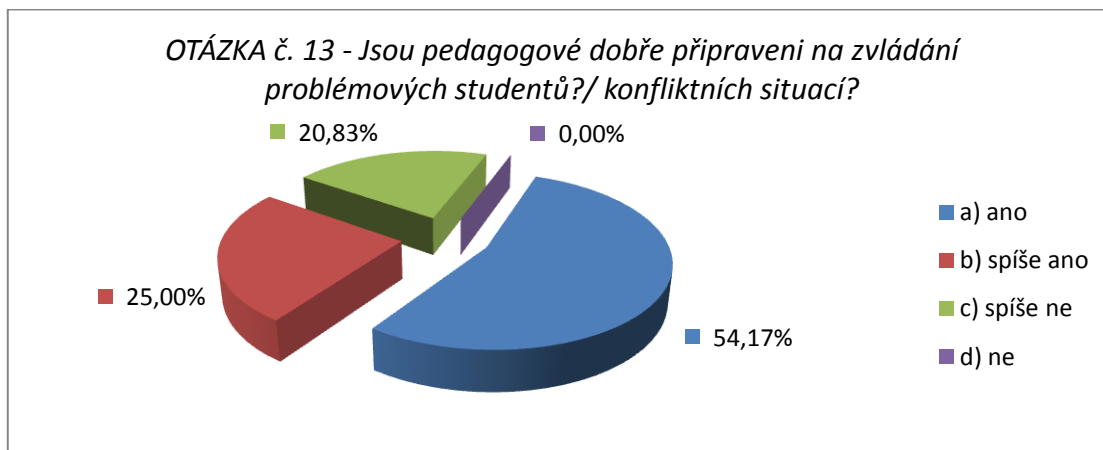
Tabulka č. 13	počet	%
a) ano	13	54,167
b) spíše ano	6	25,000
c) spíše ne	5	20,833
d) ne	0	0,000

**OTÁZKA č. 14 - Jsou pedagogové dobře připraveni na zvládání konfliktních situací ve škole?**

Tabulka č. 14	počet	%
a) ano	13	54,167
b) spíše ano	6	25,000
c) spíše ne	5	20,833
d) ne	0	0,000

U pedagogů převažuje názor na dostatečnou připravenost pedagogů při zvládnutí jak konfliktních situací, tak samotných problémových žáků.

Graf č.17

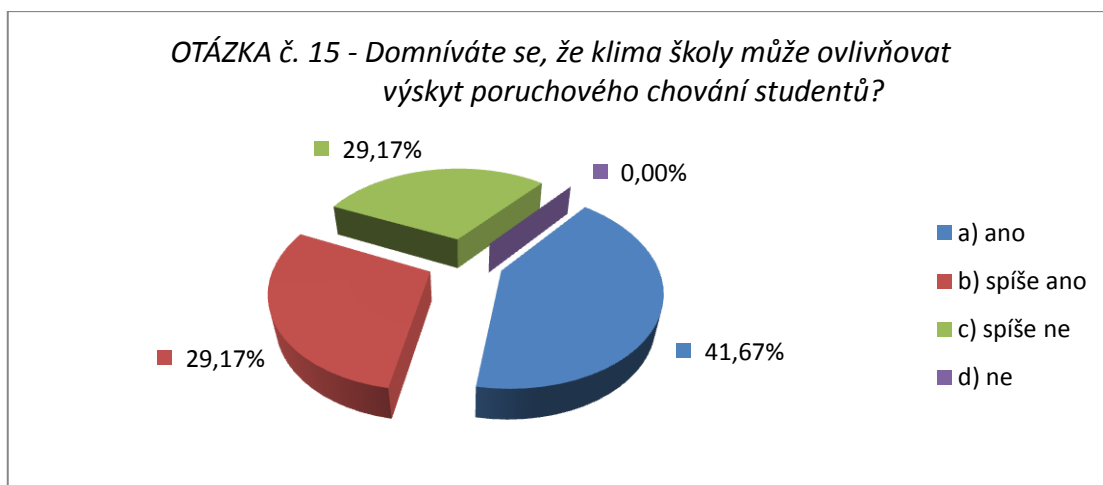


**OTÁZKA č. 15 - Domníváte se, že klima školy může ovlivňovat výskyt poruchového chování studentů?**

Tabulka č. 15	počet	%
a) ano	10	41,666
b) spíše ano	7	29,167
c) spíše ne	7	29,167
d) ne	0	0,000

Zatímco v otázce č. 4 se k vlivu klimatu školy na poruchové chování studentů žádný pedagog nepřihlásil, v takto položené otázce si naopak 70% z nich přiklání k podílu poruch chování a problémového chování studentů na atmosféře, v níž se ve škole pohybují a pracují.

Graf č.18



**OTÁZKA č. 16 - Absolvoval(a) jste v posledních 5-10 letech nějakou zdokonalovací přípravu zaměřenou na rozvoj osobnosti učitele a jeho práci s problémovými studenty?**

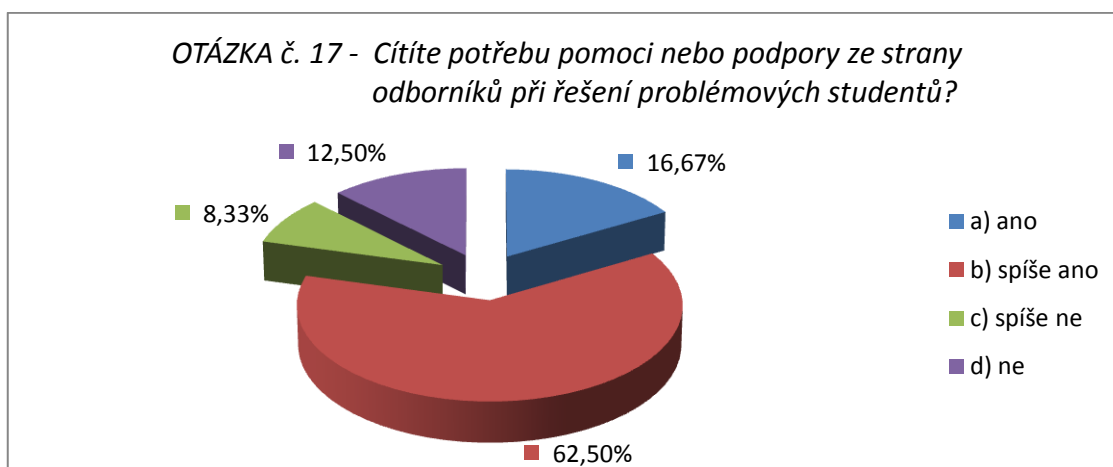
Tabulka č. 16	počet	%
a) ano	18	75,000
b) ne	6	25,000

**OTÁZKA č. 17 - Máte pocit, že potřebujete více pomoci nebo podpory ze strany odborníků při řešení problémových studentů?**

Tabulka č. 17	počet	%
a) ano	4	16,667
b) spíše ano	15	62,500
c) spíše ne	2	8,333
d) ne	3	12,500

V odpovědích je patrná výrazná potřeba podpory a odborné pomoci specialistů v oblasti poruch učení i chování.

Graf č.19

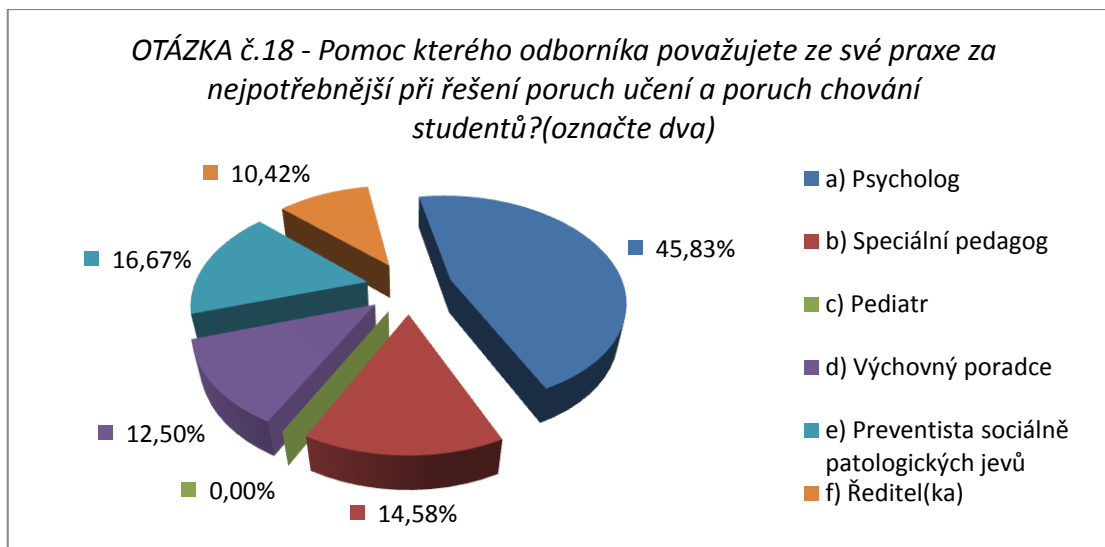


**OTÁZKA č. 18 – Pomoc, kterého odborníka považujete ze své praxe za nejpotřebnější při řešení poruch učení a poruch chování studentů?(označte dva)**

Tabulka č. 18	počet	%
a) Psycholog	22	45,833
b) Speciální pedagog	7	14,583
c) Pediatr	0	0,000
d) Výchovný poradce	6	12,500
e) Preventista sociálně patologických jevů	8	16,667
f) Ředitel(ka)	5	10,417

Potřeba odborné pomoci obzvláště psychologů podle mne postupně narůstá. Místo psychologů na školách, obzvláště těch ve větších aglomeracích, považují dnes za důležité. Zatímco preventista sociálně patologických jevů není podle následného průzkumu mezi studenty výrazně brán jako součást celého výchovného systému, u pedagogů je alespoň podle mé praxe využíván převážně v oblasti problematiky zneužívání návykových látek.

Graf č.20



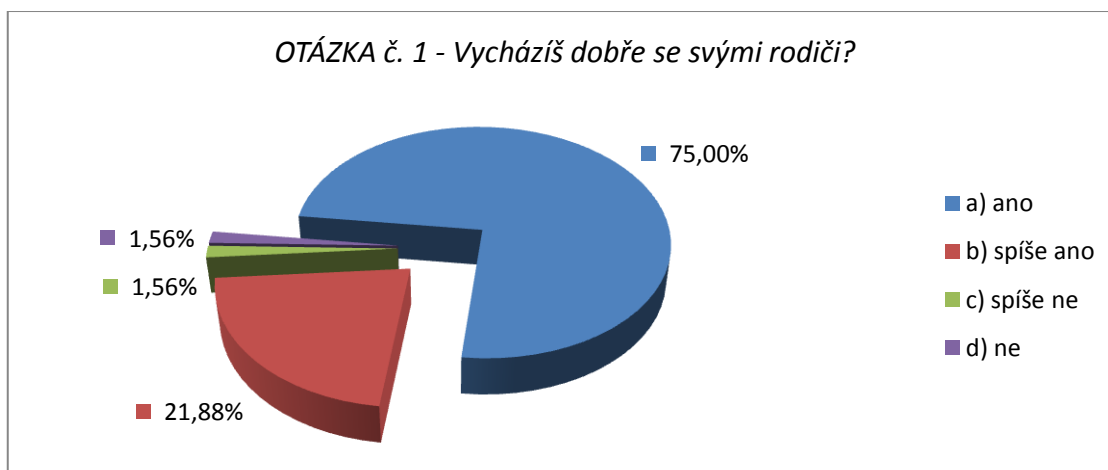
### 6.4.2 Dotazníkové šetření mezi studenty

#### OTÁZKA č. 1 - Vycházíš dobře se svými rodiči?

Tabulka č. 19	počet	%
a) ano	48	75,0000
b) spíše ano	14	21,8750
c) spíše ne	1	1,5625
d) ne	1	1,5625

Otázka č. 1 společně se dvěma následujícími se snaží vymezit vztahy mezi studenty a jejich rodinou. Ve všech třech odpovědích lze vidět soulad. Kladné rodinné zázemí studentů spočívající v tom jak s rodiči vzájemně vycházejí, jak jsou jim rodiče nápomocni při řešení školních problémů a vyvěrající do vlastních pocitů o rodině, se pohybuje ve spíše ideálních 86 procentech. Při původních úvahách vycházejících z životního období, ve kterém se právě studenti zúčastnění na šetření nacházejí a z faktu, že studenti budou odpovídat anonymně, jsem předpokládala ne tak výrazné procento pozitivních postojů a názorů na dané témata.

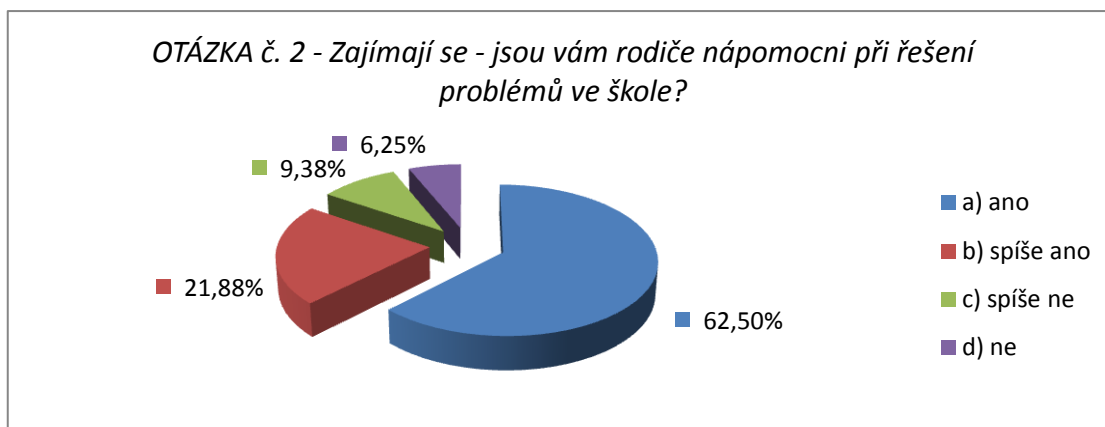
Graf č.21



#### OTÁZKA č. 2 - Zajímají se - jsou vám rodiče nápomocni při řešení problémů ve škole?

Tabulka č. 20	počet	%
a) ano	40	62,5000
b) spíše ano	14	21,8750
c) spíše ne	6	9,3750
d) ne	4	6,2500

Graf č.22



### OTÁZKA č. 3 - Při myšlení o rodině máš pocit?

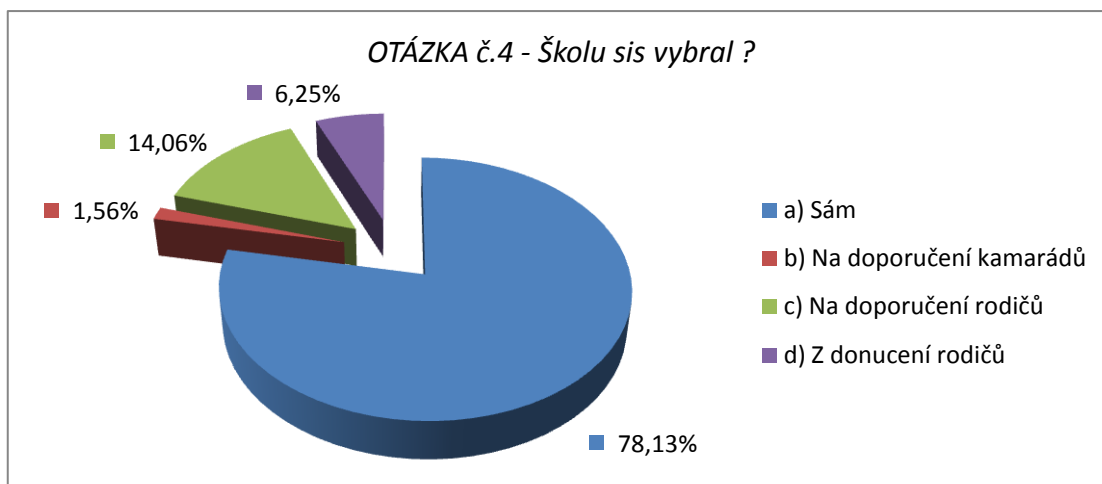
Tabulka č. 21	počet	%
a) Kladný	56	87,5000
b) Záporný	4	6,2500
c) Lhostejnosti	4	6,2500

### OTÁZKA č. 4 - Školu sis vybral?

Tabulka č. 22	počet	%
a) Sám	50	78,1250
b) Na doporučení kamarádů	1	1,5625
c) Na doporučení rodičů	9	14,0625
d) Z donucení rodičů	4	6,2500

Odklon od dříve častějšího tlaku a názoru rodičů na výběr dalšího vzdělávání je jistě výrazem postupného prosazování individualismu ve společnosti jako takové. Ale zároveň je v tom třeba vidět i daleko širší možnosti k přijetí a absolvování středoškolského vzdělání, které také nenutí rodiče striktně zasahovat do představ svých potomků. Stejně tak je zde více možností k případné korekci nesprávného původního výběru školy, která je dnes běžně realizována přestupy na jiné školy a obory. Na jedné straně je jistě dobře, že takto zmizel „strašák“ z neúspěchu při špatném výběru oboru a školy, na druhé straně je však také nutné rozpoznat, kdy je zdánlivým nevhodným výběrem maskován právě neúspěch z důvodu výchovných a učebních problémů. U některých jedinců to vede k nevhodné fluktuaci mezi jednotlivými školami. Zde by ovšem měli správnost a vhodnost dalšího výběru ovlivňovat právě pedagogičtí pracovníci ve spolupráci s rodiči.

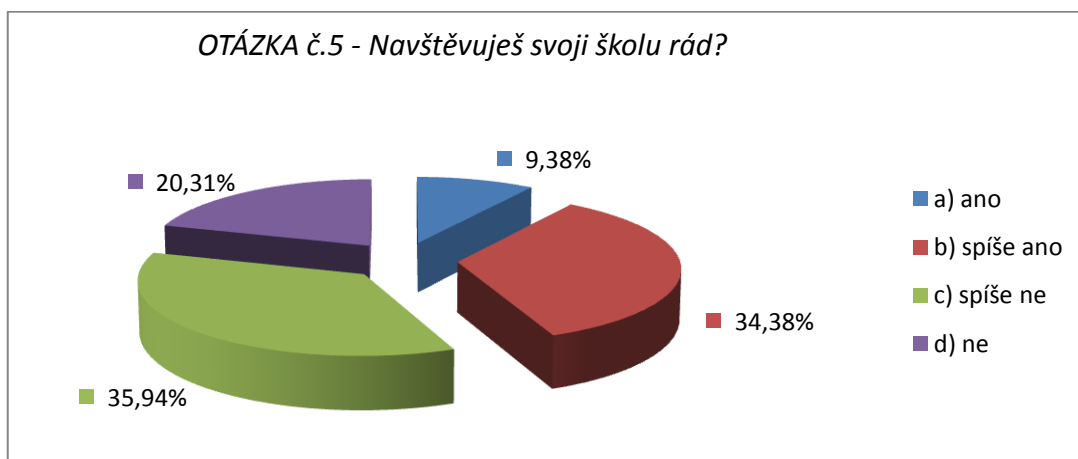
Graf č.23


**OTÁZKA č. 5 - Navštěvuješ svoji školu rád?**

Tabulka č. 23	počet	%
a) ano	6	9,3750
b) spíše ano	22	34,3750
c) spíše ne	23	35,9375
d) ne	13	20,3125

Výsledek v této otázce je celkově negativním posunem oproti předpokladům vyplývajícím z odpovědí na předchozí otázku, podle níž si téměř 80% studentů vybralo školu podle vlastního uvážení, bez vnějšího nátlaku. Odečteme - li ty, kteří uvedli, že na školu museli pod tlakem rodičů, je tu stále ještě 50% těch, kteří z nějakých důvodů nenavštěvují svoji školu rádi. V dalším se pokusím některé příčiny tohoto stavu zjistit.

Graf č. 24



**OTÁZKA č. 6 – Plní tvoje škola očekávání, které si se školou původně spojoval?**

Tabulka č. 24	počet	%
a) ano	12	18,7500
b) spíše ano	27	42,1875
c) spíše ne	14	21,8750
d) ne	11	17,1875

Poměr 60 : 40 % splněných očekávání a nesplněných představ o škole podle mne souvisí i s výsledky a úvahami v otázce č. 4, kde se projevila velká volnost studentů při samostatném výběru školy. Jedním z faktů, který vede poté k tomu, že 40% studentů uvádí, že škola nesplnila jejich očekávání je nezkušenost samotných mladých lidí a tím často neadekvátní zhodnocení vlastních schopností a neznalost reálných školních podmínek při výběru školy. Někdy v praxi se však setkáváme se skutečností, že se původní propagační přísliby školského zařízení rozcházejí s vlastní realitou průběhu následného studia na dané škole a to v řadě oblastí od vybavení školy až po vlastní školní klima.

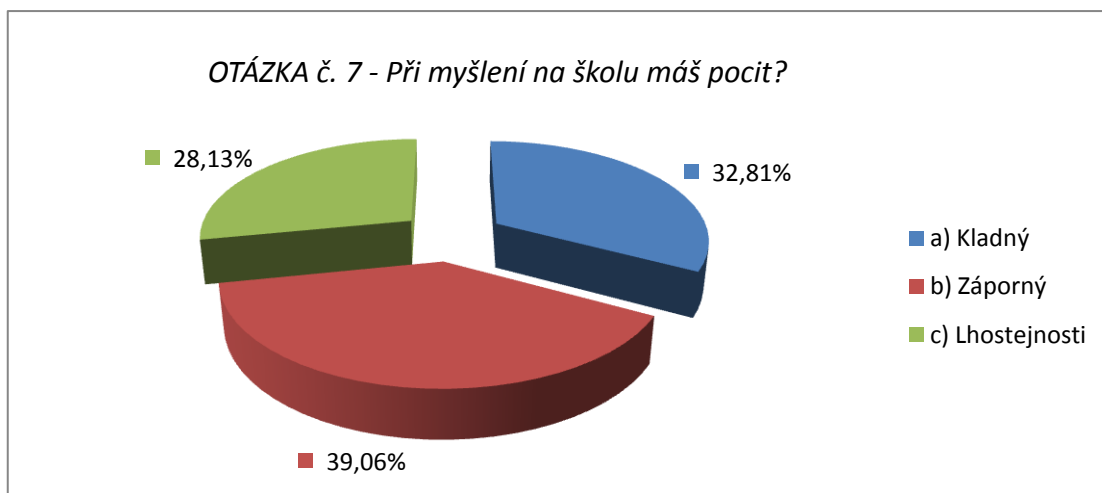
Graf č.25

**OTÁZKA č. 7 - Při myšlení na školu máš pocit?**

Tabulka č. 25	počet	%
a) Kladný	21	32,8125
b) Záporný	25	39,0625
c) Lhostejnosti	18	28,1250



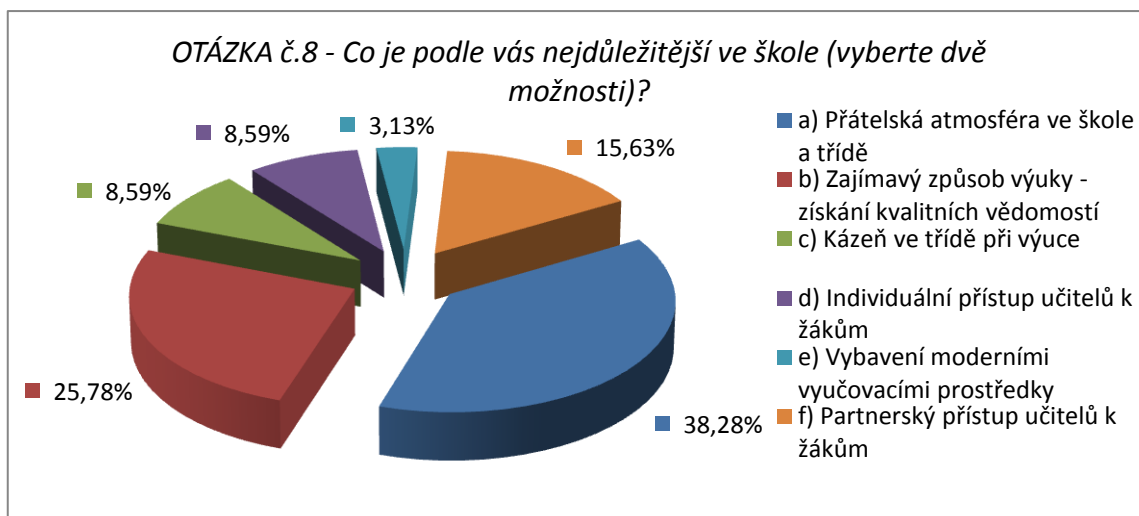
Graf č.26

**OTÁZKA č. 8 - Co je podle vás nejdůležitější ve škole? (vyberte dvě možnosti)**

Tabulka č. 26	počet	%
a) Přátelská atmosféra ve škole a třídě	49	38,2812
b) Zajímavý způsob výuky - získání kvalitních vědomostí	33	25,7812
c) Kázeň ve třídě při výuce	11	8,5938
d) Individuální přístup učitelů k žákům	11	8,5938
e) Vybavení moderními vyučovacími prostředky	4	3,1250
f) Partnerský přístup učitelů k žákům	20	15,6250

Je potěšující konstatovat, že studenti si podle výsledných odpovědí výrazně uvědomují význam pozitivního školního a třídního klimatu a provázanost jeho součástí. Tak se do popředí při jejich výběru dostaly přátelská atmosféra ve škole a třídě, partnerský i individuální přístup učitelů k žákům. Z toho se pak vytváří jejich pozitivní názor na potřebu získání kvalitních vědomostí, prostřednictvím zajímavého způsobu výuky. To samo svědčí o překvapivě uvědomělem a svědomitým uvažování studentů nad významem vzdělávání a výchovy pro jejich budoucí uplatnění v profesi i osobním životě. Tyto názory studentů, zdůrazňující vlastní potřebu pozitivního školního klimatu tvořeného převážně pozitivním přístupem pedagogů, by měli pedagogové zvažovat zvláště tam, kde cestu ke zkvalitnění přístupu studentů vidí např. pouze v modernizaci technického vybavení škol.

Graf č.27

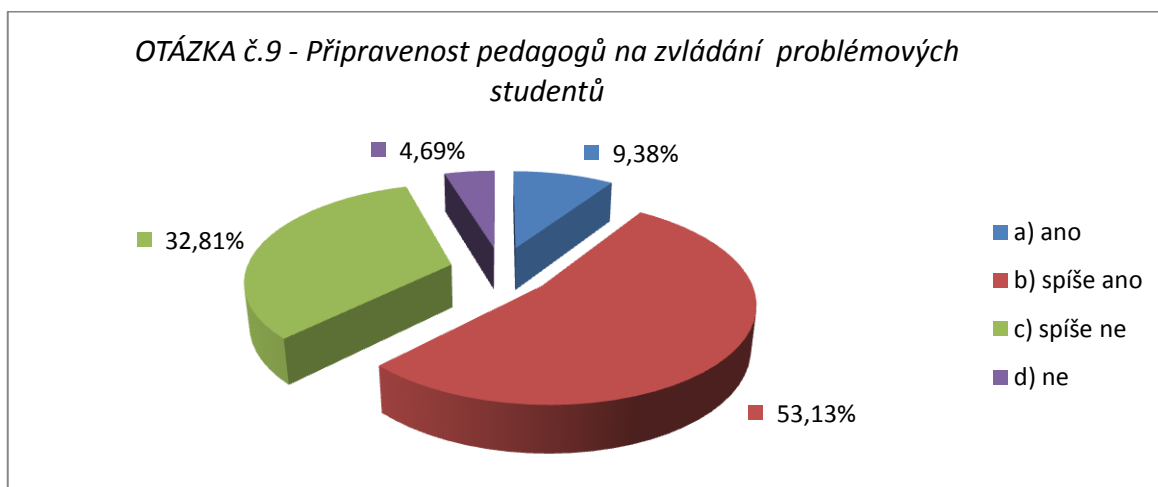


**OTÁZKA č. 9 - Jsou pedagogové dobře připraveni na zvládnání problémových studentů?**

	počet	%
a) ano	6	9,3750
b) spíše ano	34	53,1250
c) spíše ne	21	32,8125
d) ne	3	4,6875

Podobně jako pedagogičtí pracovníci na obdobnou otázku odpověděli s převahou dostatečné připravenosti, studenti považují také své pedagogy z více jak 60% za připravené řešit problémové studenty.

Graf č.28

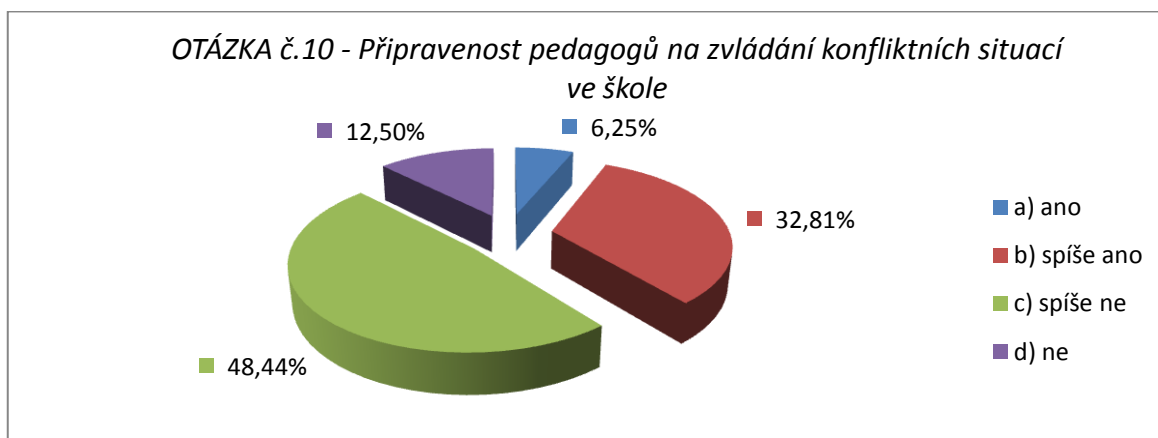


**OTÁZKA č. 10 - Jsou pedagogové připraveni na zvládnání konfliktních situací ve škole?**

Tabulka č. 28	počet	%
a) ano	4	6,2500
b) spíše ano	21	32,8125
c) spíše ne	31	48,4375
d) ne	8	12,5000

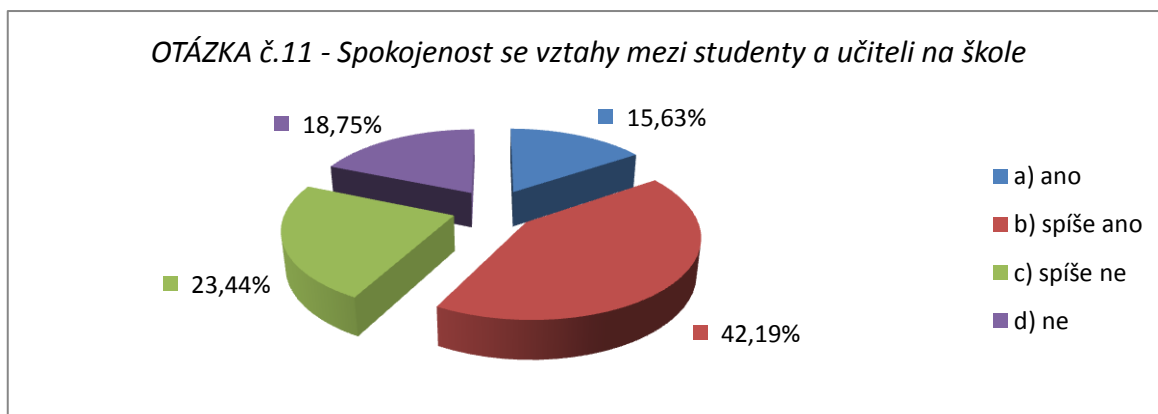
V otázce zvládnání konfliktních situací však na rozdíl od předchozího problému považují z více jak 60% pedagogické pracovníky za neschopné zvládat konfliktní situace. Z rozdílu obou odpovědí lze usuzovat i na zkušenosti studentů z konkrétních situací.

Graf č.29

**OTÁZKA č. 11 - Jste spokojeni se vztahy mezi studenty a učiteli na škole?**

Tabulka č. 29	počet	%
a) ano	10	15,6250
b) spíše ano	27	42,1875
c) spíše ne	15	23,4375
d) ne	12	18,7500

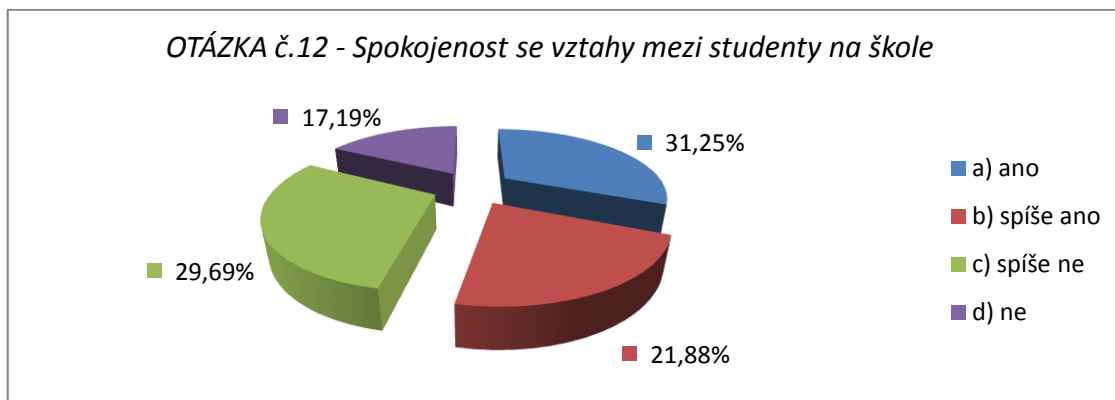
Graf č.30



**OTÁZKA č. 12 - Jste spokojeni se vztahy mezi samotnými studenty na škole?**

Tabulka č. 30	počet	%
a) ano	20	31,2500
b) spíše ano	14	21,8750
c) spíše ne	19	29,6875
d) ne	11	17,1875

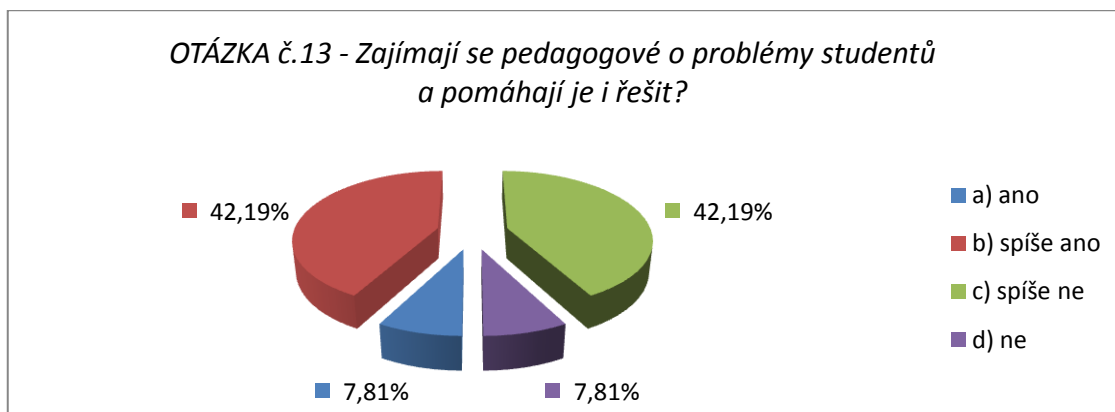
Graf č.31


**OTÁZKA č. 13 - Máte za to, že se pedagogové zajímají o problémy studentů a pomáhají je i řešit?**

Tabulka č. 31	počet	%
a) ano	5	7,8125
b) spíše ano	27	42,1875
c) spíše ne	27	42,1875
d) ne	5	7,8125

Naprostá rozpolcenost ve výsledku odpovědí i zde potvrzuje, že část studentů nemá důvěru v pedagogický sbor. Podobně nejednoznačné výsledky se ukázaly i v odpovědích studentů v otázce č. 11 hodnotící vzájemnou úroveň vztahů mezi pedagogy a studenty.

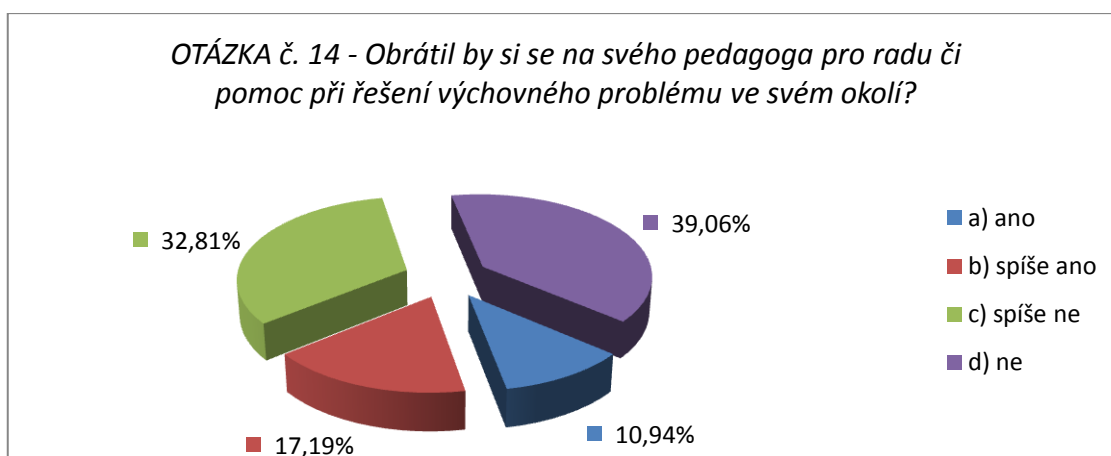
Graf č.32



**OTÁZKA č. 14 - Obrátil by si se na svého pedagoga pro radu či pomoc při řešení výchovného problému ve svém okolí?**

Tabulka č. 32	počet	%
a) ano	7	10,9375
b) spíše ano	11	17,1875
c) spíše ne	21	32,8125
d) ne	25	39,0625

Graf č.33



Přes 70% studentů vyjádřilo svoji nedůvěru svěřit se s případným výchovným problémem pedagogickému pracovníkovi. Toto zjištění je dalším argumentem v posouzení H3. Tento názor dokresluje výsledek odpovědí na následující otázku, kde musí případného pedagogického pracovníka vybrat.

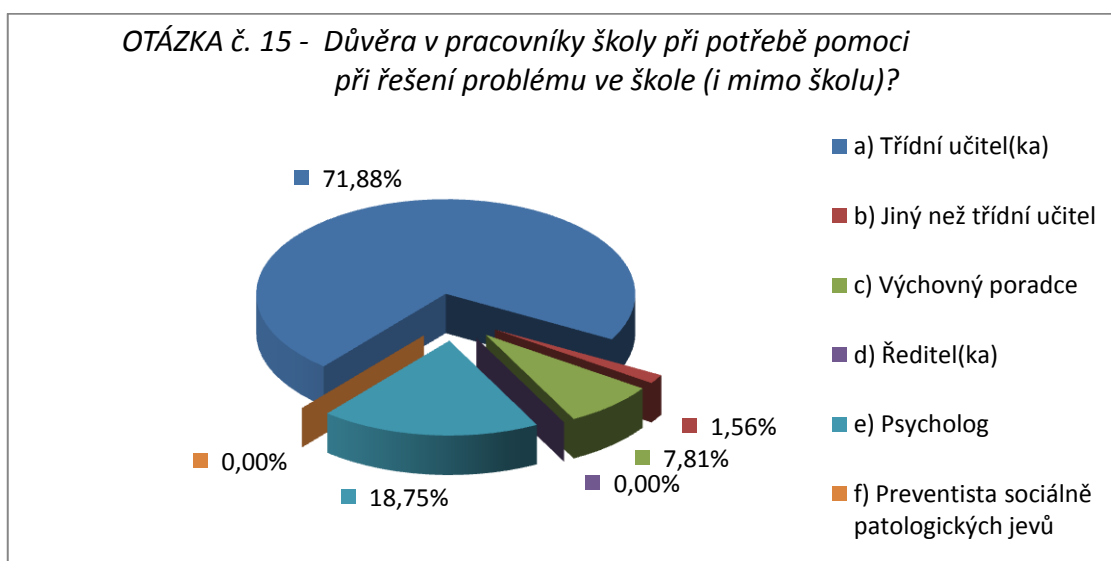
**OTÁZKA č. 15 - Na kterého pracovníka školy byste se s důvěrou obrátili při potřebě pomoci při řešení problému ve škole (i mimo školu)?**

Tabulka č. 33	počet	%
a) Třídní učitel(ka)	46	71,8750
b) Jiný než třídní učitel	1	1,5625
c) Výchovný poradce	5	7,8125
d) Ředitel(ka)	0	0,0000
e) Psycholog	12	18,7500
f) Preventista sociálně patologických jevů	0	0,0000

Téměř neotřesitelná pozice důvěry v třídního učitele se u studentů lze vysvětlit z několika pohledů. Jde o tradiční postavení této funkce ve školském systému a důvěryhodnost se považuje i za součást osobnosti určeného učitele. Za další v tomto třídnímu učiteli pomáhá daná pravomoc a většinou i častější kontakt s třídou a jednotlivci ať už prostřednictvím oficiálních třídnických hodin nebo individuálních kontaktů s jednotlivci vlastní svěřené

třídy. Svoji úlohu a opodstatněné důvěryhodné postavení má podle studentů i psycholog. Za těmito dvěma osobnostmi poněkud výrazně a překvapivě zaniká osobnost a funkce výchovného poradce. Velmi diskutabilní pro studenty a z mého dlouhodobého pohledu i pro mne, je v tomto směru postavení a smysluplné zapojení preventisty sociálně patologických jevů do školního systému. Tato funkce podle mne a jak je v tomto šetření patrné i podle studentů, nenachází své výraznější důvěryhodné postavení. Výsledek ředitele je pak zcela jistě spíše otázkou více autoritativního postavení v systému a zároveň velmi závisí na konkrétních projevech a činnosti samotné osobnosti ředitele.

Graf č.34

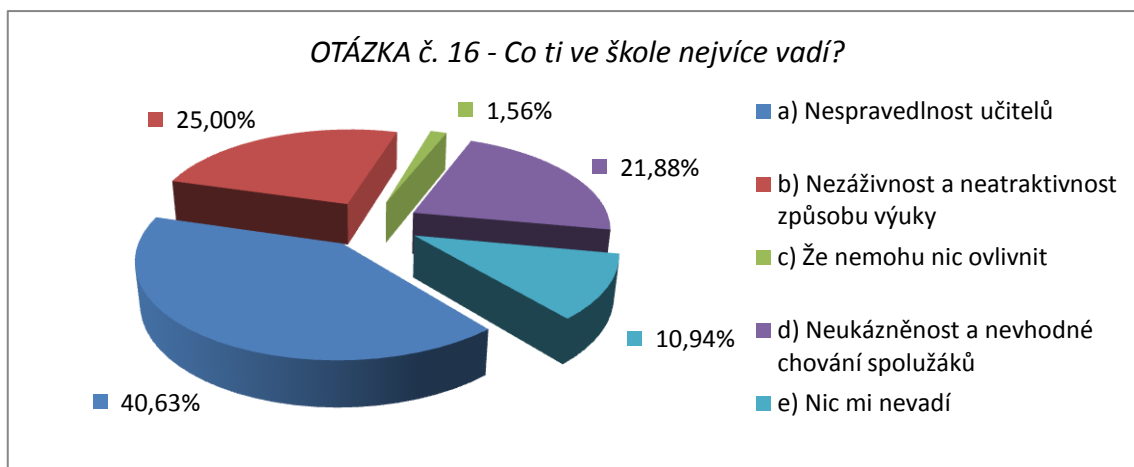


**OTÁZKA č. 16 - Co ti ve škole nejvíce vadí?**

Tabulka č. 34	počet	%
a) Nespravedlnost učitelů	26	40,6250
b) Nezáživnost a neatraktivnost způsobu výuky	16	25,0000
c) Že nemohu nic ovlivnit	1	1,5625
d) Neukázněnost a nevhodné chování spolužáků	14	21,8750
e) Nic mi nevadí	7	10,9375

Studenti v této otázce určili nespravedlnost učitelů jako pro ně patrně emocionálně nejpalčivější problém ve škole. Lze na tento fakt pohlížet také jako na jednu z možných příčin, proč se ve svých dalších odpovědích více dotýkají problematiky klimatu školy. Zcela jistě se jedná o otázky důvěry nebo nedůvěry v učitelský sbor. Na existenci dostatečné důvěry k pedagogům lze určitě lépe stavět možnosti vzájemné spolupráce mezi studenty a pedagogy při řešení výchovných problémů.

Graf č.35

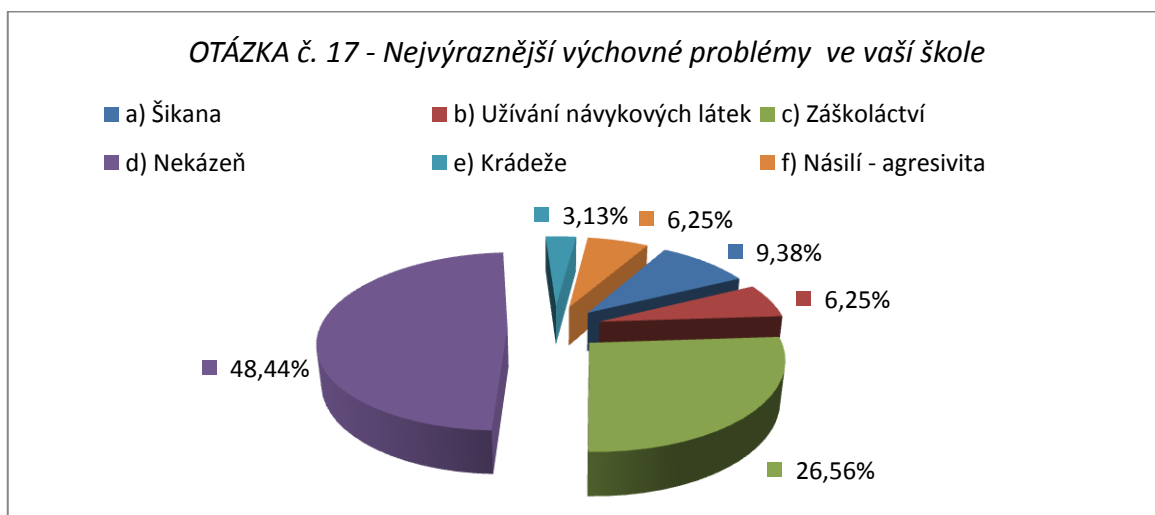


**OTÁZKA č. 17 - Které výchovné problémy jsou ve vaší škole nejvýraznější?**

	počet	%
a) Šikana	6	9,3750
b) Užívání návykových látek	4	6,2500
c) Záškoláctví	17	26,5625
d) Nekázeň	31	48,4375
e) Krádeže	2	3,1250
f) Násilí - agresivita	4	6,2500

V odpovědích na tuto otázku došlo k výrazné shodě mezi pedagogy a studenty ve výběru nejvýraznějších výchovných problémů, za které studenti téměř z poloviny určili nekázeň a z více jak čtvrtiny záškoláctví. Nezanedbatelné však ve spojitosti nejsou ani projevy agresivity a šikany, které k řešení opravdu výrazně vyžadují atmosféru důvěry mezi pedagogy a studenty.

Graf č.36

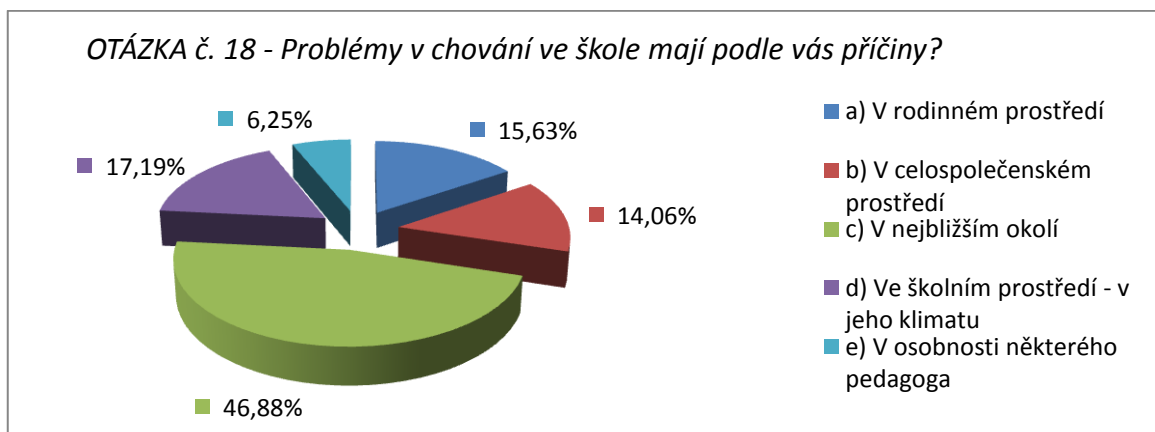


**OTÁZKA č. 18 - Problémy v chování ve škole mají podle vás příčiny?**

Tabulka č. 36	počet	%
a) V rodinném prostředí	10	15,6250
b) V celospolečenském prostředí	9	14,0625
c) V nejbližším okolí	30	46,8750
d) Ve školním prostředí - v jeho klimatu	11	17,1875
e) V osobnosti některého pedagoga	4	6,2500

Příčiny problémů s chováním ve škole hodnotí studenti odlišněji než pedagogové. Zatímco pedagogové za příčiny označily ve více jak 80 % rodinné a celospolečenské prostředí a zcela opomíjeli vliv školního klimatu a osobností pedagogů, studenti vidí jako hlavní příčinu a to téměř z poloviny vliv nejbližšího okolí, tedy kamarádů, party a případně subkulturních skupin. Bereme-li v úvahu, že vycházejí z bezprostřední zkušenosti, je třeba toto hodnocení brát za užitečnou informaci. Studenti na rozdíl od pedagogů také označili za příčiny problémů školní klima a osobnost některého z pedagogů a to necelými 24 procenty.

Graf č.37



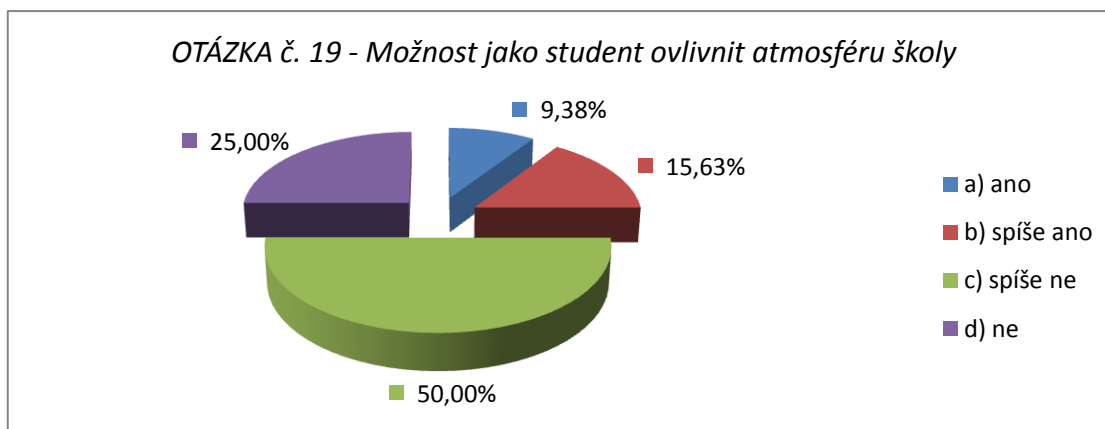
**OTÁZKA č. 19 - Myslíš, že jako student máš možnost ve škole ovlivnit její atmosféru?**

Tabulka č. 37	počet	%
a) ano	6	9,3750
b) spíše ano	10	15,6250
c) spíše ne	32	50,0000
d) ne	16	25,0000

Jen 25% studentů si myslí, že může mít vliv na stav atmosféry ve škole. Je to podle mne dalším potvrzením předchozích odpovědí studentů týkajících se klimatu školy, důvěry k pedagogům, možnostem spolupráce s nimi v oblasti problémů s chováním.



Graf č.38



## 6.6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Závěry průzkumu jsou zaměřeny na potvrzení či vyvrácení hypotéz. Vyhodnocením dotazníkového šetření mezi pedagogickými pracovníky a studenty vyzněly výsledné závěry jednotlivých hypotéz takto:

**H 1** – Respondenty vybrané prioritní výchovné problémy studentů budou v porovnání mezi pedagogy a studenty odlišné.

Určení výchovných problémů, které se u obou kategorií respondentů ukazují jako prioritní, se prolíná v otázkách obou dotazníků. (P – 2, 6, 10, 11; S – 5, 6, 7, 16, 17)

Předpokládala jsem, že např. u studentů bude výrazný akcent v hierarchii výchovných problémů dán na šikanu a užívání návykových látek, a to i s ohledem na dlouhodobý trend v těchto oblastech, projevující se i v průzkumech této problematiky v celoevropském měřítku. Oproti mému předpokladu a očekávání, zvláště díky odpovědím studentů vyzněl výsledek, jak je patrné z šetření, jako vzájemný soulad v názoru na určení nejvýraznějších výchovných problémů. Jimi jsou jak u pedagogů, tak u studentů nekázeň a záškoláctví.

**Těmito výsledky byla hypotéza H1 vyvrácena.**

**H 2** – Respondenty vybrané prioritní příčiny výchovných problémů studentů budou v porovnání mezi pedagogy a studenty odlišné.

Příčiny problémů často obecně podmiňujeme morálním stavem společnosti a s tím i často souvisejícími neurovnanými vztahy v rodinách. Tento tradiční pohled na příčiny výchovných problémů prezentovali ve svých odpovědích výrazně pedagogové. Ti určili více než 80% jako příčiny celospolečenské a rodinné prostředí. Studenti k určení příčin

přistoupili opět rozdílně. Výchozím bodem pro tento rozdíl bylo už velmi pozitivní hodnocení vlastního rodinného zázemí. Sami pak za příčiny výchovných problémů určili vliv nejbližšího prostředí – tedy kamarádů, party a dále školní klima a osobnost některého z pedagogů. To vše v celkovém součtu 70%. Tento, i pro mě poněkud překvapivý výsledek však nelze brát jinak než jako pozitivní, protože je z něho patrné, že studenti velmi citlivě vnímají a hodnotí atmosféru a klima školy. (P – 3, 4, 7, 15; S – 1, 2, 3, 4, 8, 11, 12, 18)

***Těmito výsledky byla hypotéza H2 potvrzena.***

**H 3 – Pedagogové považují svou připravenost a schopnosti řešit výchovné problémy za dostatečné.**

V odpovědích pedagogů souvisejících s hypotézou ohledně jejich názoru na vlastní připravenost pro oblast výchovných problémů se buď přímo, nebo nepřímo vyjádřili téměř ve všech odpovědích převážně pozitivně. V prospěch jejich připravenosti tak vyšly odpovědi stran jejich zkušenosti, dostatečné odborné přípravy při studiu i případné zdokonalovací přípravy v nedávné době. Dále se považují za dobře informované v dané problematice, mají dobré podmínky pro spolupráci s rodiči v této oblasti a správně chápou a využívají spolupráci s odborníky na danou problematiku. Považují se i za připravené na zvládání konfliktních situací a problematických studentů ve škole. Souhlasí s názorem, že školní klima má vliv na výskyt problémového chování a zároveň jsou ve většině přesvědčeni, že mohou přispívat k ovlivnění atmosféry ve škole. Jedině v otázce školní legislativy k dané problematice necítí dostatečnou podporu a většinou se shodují na potřebě její úpravy. (P – 1, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18)

***Těmito výsledky byla hypotéza H3 potvrzena.***

**H 4 – Studenti nepovažují své pedagogy za dostatečně připravené a schopné řešit výchovné problémy a konfliktní situace ve škole.**

V této hypotéze jsem dala podobnou možnost studentům vyjádřit názor na to, jak hodnotí schopnosti a připravenost pedagogů k zvládání výchovných problémů. Myslím, že je vhodné získat i tento pohled tzv. z druhé strany. (S – 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19)

Studenti se otevřeně vyjádřily k řadě otázek a podle výsledků odpovědí byli kritičtí, což jsem i vzhledem k jejich mladistvému naturelu očekávala. Přesto, že s některými výsledky nemusíme souhlasit, určitě je třeba je respektovat. Už z celkového kontextu jejich odpovědí plyne zájem o zkvalitnění vzájemných vztahů s pedagogy. Toto tvrzení opírám o jejich vyjádření např. k otázce č. 8, kde za nejdůležitější ve škole považují přátelskou

atmosféru, partnerský a individuální přístup učitelů k žákům. V posuzování připravenosti zvládat problémové žáky se přiklání k pedagogům, ale v otázce zvládnání konfliktních situací již hodnotí schopnosti pedagogů s převahou 60% negativně. Kolem 58% pozitivních odpovědí hodnotí spokojenost se vztahy mezi učiteli a studenty. Přesně na poloviny jsou rozděleni studenti s názorem na to, zda se pedagogové zajímají o jejich problémy. Velmi negativní názor týkající se důvěry vůči pedagogům vyjádřili studenti v otázce č. 14, kdy zvažovali, zda by se obrátili na pedagoga při potřebě řešení výchovného problému. Zde 70% studentů tuto možnost neguje. V otázce č. 15, kde respondenti museli určit některého z pedagogických pracovníků k pomoci při řešení případných problémů, byl s výraznou převahou vybrán třídní učitel. Značné procento studentů však poukazuje také na tzv. nespravedlnost učitelů. Velmi negativní je názor studentů na jejich možnost ovlivňovat atmosféru školy. V celkovém pohledu je ze strany studentů patrná nedůvěra k pedagogům.

***Těmito výsledky byla hypotéza H4 potvrzena.***

## ZÁVĚR

Cílem této práce byla identifikace problémů v chování a učení u středoškolské mládeže, analýza příčin těchto problémů a nalezení vhodných způsobů výchovy a vzdělávání jedinců s výchovnými problémy, s důrazem na pomoc při osvojování klíčových kompetencí.

Už v průběhu studia odborných materiálů k dané problematice jsem si uvědomila jak rozsáhlá je celá tato mnou zvolená oblast. Řada jednotlivých, v práci uváděných problémů s výchovou i vzděláváním, by jistě mohla být i tématem samostatné práce. Mým prvotním cílem tedy bylo podat v rámci teoretické části ucelený přehled těchto problémů.

V empirické části práce jsem se snažila získat názory pedagogů i studentů na otázky problémů při výchově a vzdělávání tak jak je vidí v současnosti. Jsem si vědoma toho, že výsledky šetření nelze zevšeobecňovat na celou pedagogickou obec. Tyto výsledky jsou limitovány klimatem škol v období provádění samotného šetření. Přesto si dovoluji interpretovat konkrétní závěry vycházející z dotazníkového šetření.

V první řadě poukazují na shodu pedagogů a studentů v určení nejzávažnějších výchovných problémů, kterými podle nich jsou nekázeň a záškoláctví. Sama tyto výchovné problémy také považuji za nejčastěji řešené v pedagogické praxi.

Rozpor mezi studenty a pedagogy se však prokázal v určení příčin výchovných problémů. V tomto bodě jsem si, tak jako už od počátku zpracování této práce, ještě výrazněji uvědomila, jak velmi významnou součástí pedagogické práce v oblasti výchovných a vzdělávacích problémů studentů je schopnost pedagoga být empatický a asertivní. A že pedagog musí být schopen nejen problémy rozpoznat, ale musí být připraven studentu poradit nebo přímo pomoci. Musí mít schopnost být sociálně vnímavý a dokázat získat potřebnou důvěru studentů k tomu, aby byli ochotni se s problémy svěřit i spolupracovat při jejich řešení. A to vše není možné získat jinak než v otevřeném neformálním sociálním kontaktu se studenty v průběhu každodenního procesu vzdělávání a výchovy. Nedostatečná důvěra k osobnostem pedagogů je rozhodně špatným předpokladem k úspěšnému řešení jakéhokoliv výchovného problému. Vzhledem k tomu, že výzkum ukázal, že největší důraz kladou žáci na vztahy, ať už mezi učiteli a žáky, tak i mezi žáky navzájem, jsem přesvědčena, že zde je prostor pro práci sociálního pedagoga.

Práci považuji za vhodnou pro ty, kteří chtějí získat ucelený přehled o problematice výchovných a vzdělávacích problémů studentů.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Právní předpisy

- [1] Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- [2] Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.
- [3] Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- [4] MŠMT, Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, č.j.10 194/2002-14.
- [5] Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance č.j. 14 423/99-22.
- [6] Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování č.j. 21 291/2010-28.

### Monografie

- [7] AUGER, M. T. *Učitel a problémový žák*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. 128s. ISBN 80-7178-907-0.
- [8] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1.vyd. Praha: Portál,2001.656s. ISBN 80-7178-463-X.
- [9] ČERMÁK, I. *Dětská agrese*. CERM akademické nakladatelství, 1998. 22s. ISBN 80-7204-098-7.
- [10] BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 2.vyd. Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4.
- [11] BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*, 1.vyd. Praha: ISV nakladatelství. 2003. 197s. ISBN 80-86642-08-9.
- [12] BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. aktual. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011, 264s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- [13] FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. 1.vyd.Praha: Triton.2008. 204s. ISBN 978 80 7387 014 0.
- [14] FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Sociální patologie*. 1.vyd.Grada Publishing,a.s. 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

- [15] GAJDOŠOVÁ, E.; HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 325s. ISBN 80 -7367-115-8.
- [16] GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 248s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [17] HANZELKA, M.; KANTOROVÁ, J. a kol. *Řízení školy*. 1.vyd. Meritum, ASPI a.s. Praha: 2009. ISBN 978-80-7357-413-0.
- [18] HAVLÍK, H.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. 184s. ISBN 80-7178-635-7.
- [19] HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2007. 280s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [20] CHMELÍK, J. *Extremismus a jeho právní a sociologické aspekty*. Praha: Linde, 2001. 172s. ISBN 80-7201-265-7.
- [21] KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [22] KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie*. Brno: 2006.
- [23] KOL. autorů. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: 2008.
- [24] KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1.vyd. Praha: Portál, 2011. 336s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- [25] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 216s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [26] KRAUS, B.; Sýkora, P. *Sociální pedagogika*. Brno: 2009.
- [27] KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2011. 232s. ISBN 978-80-247-3474-3.
- [28] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 3.vyd. Praha: Portál, 2008. 155s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [29] MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 2.vyd. Praha: Portál, 344s. ISBN 80-7178-771-X.
- [30] MALACH, J. *Teorie metodiky výchovy*. 1.vyd. Univerzita J. A. Komenského. Praha s.r.o. 2007. 228s. ISBN 978-80-86723-29-7.
- [31] MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2009. 152s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- [32] MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2006. 269s. ISBN 80-246-1173-2.

- [33] MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 1.vyd. nakl. Tobiáš, 2001. 102s. ISBN 80-7311-000-8.
- [34] MÜHLPACHR, P. *Sociopatologie*. 1.vyd. Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4550-7.
- [35] MÜHLPACHR, P. *Kapitoly ze sociální patologie*. 2003.
- [36] MÜHLPACHER, P. a kol. *Sociální pedagogika II*. Brno: 2011.
- [37] NAVRÁTIL, S.; MATTIOLI, J. *Problémové chování dětí a mládeže*. 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2011. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.
- [38] NEŠPOR, K.; CSÉMY, L. *Alkohol, drogy a vaše děti*. Praha: Sportpropag, 1993.
- [39] NOVOTNÝ, O.; ZAPLETAL, J. a kol. *Kriminologie*. 1.vyd. Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-08-4.
- [40] PALOVČÍKOVÁ, G. *Sociální psychologie II*. Brno: 2009.
- [41] PÁVKOVÁ, B.; HÁJEK, B.; a kol. *Pedagogika volného času*, 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 224s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- [42] PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-346-1265-2.
- [43] PODANÁ, Z. *Fenomén delikvence mládeže v ČR a střeoevropském regionu*. Studie národohospodářského ústavu J. Hlávky, 2011. ISBN 978-80-86729-68-8.
- [44] POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000.
- [45] PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2012, 208s. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [46] REICHEL, J. *Kapitoly systematické psychologie*. 1.vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. 260s. ISBN 80-86432-80-7.
- [47] ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. 1.vyd. Grada Publishing, a.s. 2010. 160s. ISBN 978-80-247-2991-6.
- [48] SMOLÍK, J. *Subkultury mládeže*. 1.vyd. Grada Publishing a.s., 2010. 288s. ISN 978-80-247-207-7.
- [49] ŠEĐOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. 1.vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- [50] TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. 168s. ISBN 80-7178-131-2.

- [51] VALIŠOVÁ, A.; KOSÍKOVÁ, H. a kolektiv, *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing a.s., Praha 2007, ISBN 978-80-247-1734-0.
- [52] VAŠUTOVÁ, M. *Děti se SVPU a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
- [53] VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 94s. ISBN 80-210-3532-3.
- [54] VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie*. Paido-Brno, 2008. 127s. ISBN 978-80-7315-166-9.
- [55] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- [56] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10.přeprac. vyd. Praha: Portál, 2003. 264s. ISBN 80-7178-800-7.
- [57] ZOUBKOVÁ, I. *Kontrola kriminality mládeže*. 1.vyd. A. Čeněk, Dobrá voda u Pelřimova, 2002. ISBN 80-86473-08-2.

### **Internetové zdroje**

- [58] Zdroj:[http://www.lidovky.cz/ceske-deti-jsou-rekordmany-v-sebevrazdach-i-alkoholu-pcg-/zpravy-domov.aspx?c=A121113\\_205421\\_ln\\_domov\\_jkz](http://www.lidovky.cz/ceske-deti-jsou-rekordmany-v-sebevrazdach-i-alkoholu-pcg-/zpravy-domov.aspx?c=A121113_205421_ln_domov_jkz)
- [59] Zdroj:<http://aktualne.centrum.cz/domaci/grafika/2012/02/22/vyzkum-zkusenosti-ceske-mladeze-s-drogami/#5>. 6.5.2013
- [60] Zdroj: <http://blisty.cz/art/9798.html>, 4.6.2013, 14.00
- [61] Zdroj: <http://WWW.zkola.cz> ze dne 30.7.2013



## **SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

- ADD (Attention Deficit Disorder), prostá porucha pozornosti
- ADHD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder), porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou
- CAN (Child Abuse and Neglect), syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte
- ESPAD Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách
- IVP Individuální vzdělávací plán
- LATA Laskavá alternativa trestaných adolescentů
- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- ODD Opoziční chování
- Pět P Preventivní volnočasový program (přátelství, pomoc, péče, prevence a podpora)
- SPU Specifické poruchy učení.

## SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1	Kolik let pedagogické praxe máte v současnosti?	82
Tab. č. 2	Zlepšila se úroveň disciplíny a kázně ve školách za dobu vašeho pedagogického působení?	82
Tab. č. 3	Mají rodiče dostatečnou snahu o spolupráci s pedagogy při zvládnání výchovných problémů žáků?	83
Tab. č. 4	Příčiny výchovných problémů vycházejí převážně?	84
Tab. č. 5	Je při studiu pedagogiky věnována dostatečná příprava pro rozpoznávání a zvládnání individuálních poruch učení?	85
Tab. č. 6	Způsobují vám ve vaší pedagogické činnosti větší potíže poruchy učení nebo poruchy chování?	85
Tab. č. 7	Jste spokojeni se školní atmosférou a se vztahy mezi zaměstnanci školy?	86
Tab. č. 8	Máte za to, že jako pedagog můžete ve škole ovlivnit její atmosféru?	86
Tab. č. 9	Považujete se za dobře informovaného v oblasti výchovných problémů?	87
Tab. č. 10	Jsou vytvořeny pozitivně fungující podmínky pro spolupráci školy a pedagogů s rodiči při řešení výchovných a vzdělávacích problémů?	87
Tab. č. 11	Které výchovné problémy jsou na vaší škole nejvýraznější?	88
Tab. č. 12	Měly by se změnit kázeňské předpisy - možnosti pedagogů ve vztahu k řešení problematických studentů?	89
Tab. č. 13	Jsou pedagogové dobře připraveni na zvládnání problémových studentů?	89
Tab. č. 14	Jsou pedagogové dobře připraveni na zvládnání konfliktních situací ve škole?	89
Tab. č. 15	Domníváte se, že klima školy může ovlivňovat výskyt poruchového chování studentů?	90
Tab. č. 16	Absolvoval(a) jste v posledních 5-10 letech nějakou zdokonalovací přípravu zaměřenou na rozvoj osobnosti učitele a jeho práci s problémovými studenty?	91
Tab. č. 17	Máte pocit, že potřebujete více pomoci nebo podpory ze strany odborníků při řešení problémových studentů?	91

Tab. č. 18	Pomoc, kterého odborníka považujete ze své praxe za nejpotřebnější při řešení poruch učení a poruch chování studentů?(označte dva)	91
Tab. č. 19	Vycházíš dobře se svými rodiči?	93
Tab. č. 20	Zajímají se - jsou vám rodiče nápomocni při řešení problémů ve škole?	93
Tab. č. 21	Při myšlení o rodině máš pocit?	94
Tab. č. 22	Školu sis vybral?	94
Tab. č. 23	Navštěvuješ svoji školu rád?	95
Tab. č. 24	Plní tvoje škola očekávání, které si se školou původně spojoval?	96
Tab. č. 25	Při myšlení na školu máš pocit?	96
Tab. č. 26	Co je podle vás nejdůležitější ve škole? (vyberte dvě možnosti)	97
Tab. č. 27	Jsou pedagogové dobře připraveni na zvládání problémových studentů?	98
Tab. č. 28	Jsou pedagogové připraveni na zvládání konfliktních situací ve škole?	99
Tab. č. 29	Jste spokojeni se vztahy mezi studenty a učiteli na škole?	99
Tab. č. 30	Jste spokojeni se vztahy mezi samotnými studenty na škole?	100
Tab. č. 31	Máte za to, že se pedagogové zajímají o problémy studentů a pomáhají je i řešit?	100
Tab. č. 32	Obrátil by si se na svého pedagoga pro radu či pomoc při řešení výchovného problému ve svém okolí?	101
Tab. č. 33	Na kterého pracovníka školy byste se s důvěrou obrátili při potřebě pomoci při řešení problému ve škole (i mimo školu)?	101
Tab. č. 34	Co ti ve škole nejvíce vadí?	102
Tab. č. 35	Které výchovné problémy jsou ve vaší škole nejvýraznější?	103
Tab. č. 36	Problémy v chování ve škole mají podle vás příčiny?	104
Tab. č. 37	Myslíš, že jako student máš možnost ve škole ovlivnit její atmosféru?	104

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1	Klima školy – varianty klimat	20
Graf č. 2	Hradecký školní program proti šikanování	47
Graf č. 3	Struktura delikvence dětí a mladistvých na základě policejních statistik v roce 2006	56
Graf č. 4	Vývoj kriminality spáchané mládeží – počty objasněných trestných činů spáchaných mládeží v letech 1989 – 2009	57
Graf č. 5	Dimenze sociálních dovedností dětí a dospívajících (dle Caldarely a Merrella - 1997)	68
Graf č. 6	Délka pedagogické praxe respondentů	82
Graf č. 7	Zlepšila se úroveň disciplíny a kázně ve školách za dobu vašeho pedagogického působení?	83
Graf č. 8	Spolupráce rodičů s pedagogy při zvládnání výchovných problémů Studentů	84
Graf č. 9	Příčiny výchovných problémů	85
Graf č. 10	Je dostatečná příprava při studiu pedagogiky pro rozpoznávání a zvládnání individuálních poruch učení?	85
Graf č. 11	Spokojenost se školní atmosférou a se vztahy mezi zaměstnanci školy	86
Graf č. 12	Můžete jako pedagog ovlivnit atmosféru ve škole?	87
Graf č. 13	Považujete se za dobře informovaného v oblasti výchovných problémů	87
Graf č. 14	Jsou vytvořeny pozitivně fungující podmínky pro spolupráci školy a pedagogů s rodiči při řešení výchovných a vzdělávacích problémů?	88
Graf č. 15	Které výchovné problémy jsou na vaší škole nejvýraznější?	88
Graf č. 16	Měly by se změnit kázeňské předpisy – možnosti pedagogů ve vztahu k řešení problematických studentů?	89
Graf č. 17	jsou pedagogové dobře připraveni na zvládnání problémových studentů/konfliktních situací?	90
Graf č. 18	Domníváte se, že klima školy může ovlivňovat výskyt poruchového chování studentů?	90
Graf č. 19	Cítíte potřebu pomoci nebo podpory ze strany odborníků při řešení problémových studentů?	91
Graf č. 20	Pomoc kterého odborníka považujete ze své praxe za nejpotřebnější při řešení poruch učení a poruch chování studentů?(označte dva)	92

Graf č. 21	Vycházíš dobře se svými rodiči?	93
Graf č. 22	Zajímají se – jsou vám rodiče nápomocni při řešení problémů ve škole?	94
Graf č. 23	Školu sis vybral?	95
Graf č. 24	Navštěvuješ svoji školu rád?	95
Graf č. 25	Plní tvoje škola očekávání, která jsi se školou původně spojoval?	96
Graf č. 26	Při myšlení na školu máš pocit?	97
Graf č. 27	Co je podle vás nejdůležitější ve škole? (vyberte dvě možnosti)	98
Graf č. 28	Přípravenost pedagogů na zvládnání problémových žáků	98
Graf č. 29	Přípravenost pedagogů na zvládnání konfliktních situací ve škole?	99
Graf č. 30	Spokojenost se vztahy mezi studenty a učiteli na škole	99
Graf č. 31	Spokojenost se vztahy mezi studenty na škole?	100
Graf č. 32	Zajímají se pedagogové o problémy studentů a pomáhají je i řešit?	100
Graf č. 33	Obrátil by si se na svého pedagoga pro radu či pomoc při řešení výchovného problému ve svém okolí?	101
Graf č. 34	Důvěra v pracovníky školy při potřebě pomoci při řešení problému ve škole (i mimo školu)?	102
Graf č. 35	Co ti ve škole nejvíce vadí?	103
Graf č. 36	Nejvýraznější výchovné problémy ve vaší škole	103
Graf č. 37	Problémy v chování ve škole mají podle vás příčiny?	104
Graf č. 38	Možnost jako student ovlivnit atmosféru školy	105

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I : Předloha dotazníku pro pedagogické pracovníky

Příloha P II: Předloha dotazníku pro studenty

## **PŘÍLOHA P I: PŘEDLOHA DOTAZNÍKU – PEDAG. PRACOVNÍCI**

*Vážení kolegové,*

*studuji obor Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně a IMS v Brně. V rámci ukončení studia vypracovávám magisterskou práci na téma „Výchovné a vzdělávací problémy středoškolské mládeže“. Obracím se na vás se žádostí o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní a bude vyhodnocen v praktické části diplomové práce.*

*Děkuji vám, za vaši spolupráci.*

### **DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY**

#### **z oblasti výchovných problémů**

(Označte prosím přeškrtnutím vaši odpověď)

- 1) Kolik let pedagogické praxe máte v současnosti

Do 3 roků    Do 5 roků    Do 10 roků    Do 15 roků    Do 25 roků    Nad 25 roků

- 2) Zlepšila se úroveň disciplíny a kázně ve školách za dobu vašeho pedagogického působení ?

ZLEPŠILA SE

ANO                      SPÍŠE ANO                      SPÍŠE NE                      NE

- 3) Mají rodiče dostatečnou snahu o spolupráci s pedagogy při zvládání výchovných problémů studentů?

ANO                      SPÍŠE ANO                      SPÍŠE NE                      NE

- 4) Příčiny výchovných problémů vycházejí převážně

a) Z narušeného rodinného prostředí

b) Z kontextu celospolečenského prostředí

c) Z vlivu nejbližšího okolí - kamarádi – parta

d) Ze školním prostředí (z klimatu školy, třídy)

e) Z osobnosti některého pedagoga

5) Je při studiu pedagogiky věnována dostatečná příprava pro rozpoznání a zvládání individuálních poruch učení ?

ANO                      SPÍŠE ANO                      SPÍŠE NE                      NE

6) Způsobují vám ve vaší pedagogické činnosti větší potíže poruchy učení nebo poruchy chování?

a) PORUCHY UČENÍ                      b) PORUCHY CHOVÁNÍ

7) Jste spokojeni se školní (a třídní) atmosférou a se vztahy mezi zaměstnanci školy?

ANO                      SPÍŠE ANO                      SPÍŠE NE                      NE

8) Máte za to, že jako pedagog můžete – máte ve škole vliv na ovlivnění její atmosféry – klimatu ?

ANO                      SPÍŠE ANO                      SPÍŠE NE                      NE

9) Považujete se za dobře informovaného v oblasti výchovných problémů?

ANO                      SPÍŠE ANO                      SPÍŠE NE                      NE

10) Jsou v současnosti vytvořeny pozitivně fungující podmínky pro spolupráci školy a pedagogů s rodiči při řešení výchovných a vzdělávacích problémů?

ANO                      SPÍŠE ANO                      SPÍŠE NE                      NE



11) Které výchovné problémy jsou na vaší škole nejvýraznější?

- a) Šikana
- b) Užívání návykových látek
- c) Záškoláctví
- d) Nekázeň
- e) Krádeže
- f) Násilí – agresivita

12) Měly by se změnit kázeňské předpisy – možnosti pedagogů ve vztahu k řešení problematických studentů ?

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ANO                   | SPÍŠE ANO             | SPÍŠE NE              | NE                    |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13) Jsou pedagogové dobře připraveni na zvládání problémových studentů?

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ANO                   | SPÍŠE ANO             | SPÍŠE NE              | NE                    |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14) Jsou pedagogové připraveni na zvládání konfliktních situací ve škole?

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ANO                   | SPÍŠE ANO             | SPÍŠE NE              | NE                    |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15) Domníváte se, že klima školy může ovlivňovat výskyt poruchového chování studentů?

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ANO                   | SPÍŠE ANO             | SPÍŠE NE              | NE                    |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16) Absolvoval(a) jste v posledních 5 - 10 letech nějakou zdokonalovací odbornou přípravu (kurz, seminář apod.) zaměřenou na rozvoj osobnosti učitele a na jeho práci s problémovými studenty?

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| ANO                   | NE                    |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

17) Máte pocit, že potřebujete více pomoci nebo podpory ze strany odborníků při řešení problémových studentů?

ANO

SPÍŠE ANO

SPÍŠE NE

NE

18) Pomoc kterého odborníka považujete ze své praxe za nejpotřebnější při řešení poruch učení a poruch chování studentů? *Označte dva*

a) psycholog

b) speciální pedagog

c) pediatr

d) výchovný poradce

e) preventista sociálně patologických jevů

f) ředitel(ka)

## PŘÍLOHA P II: PŘEDLOHA DOTAZNÍKU - STUDENTI

Vážení studenti - respondenti,  
studuji obor Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně a IMS v Brně. V rámci ukončení studia vypracovávám magisterskou práci na téma „Výchovné a vzdělávací problémy středoškolské mládeže“. Obracím se na vás se žádostí o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní a bude vyhodnocen v praktické části diplomové práce.

Děkuji vám, za vaši spolupráci.

### DOTAZNÍK PRO STUDENTY

(Označte prosím přeškrtnutím vaši odpověď)

1) Vycházíš dobře se svými rodiči?

ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2) Zajímají se – jsou vám rodiče nápomocni při řešení problémů ve škole?

ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3) Při myšlení o rodině máš pocit

a) Kladný	<input type="radio"/>
b) Záporný	<input type="radio"/>
c) Lhostejnosti	<input type="radio"/>

4) Školu sis vybral

a) Sám	<input type="radio"/>
b) Na doporučení kamarádů	<input type="radio"/>
c) Na doporučení rodičů	<input type="radio"/>
d) Z donucení rodičů	<input type="radio"/>

5) Navštěvuješ svoji školu rád?

ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



13) Máte za to, že se pedagogové zajímají o problémy studentů a pomáhají je i řešit?

- | ANO                   | SPÍŠE ANO             | SPÍŠE NE              | NE                    |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14) Obrátili byste se na svého pedagoga pro radu či pomoc při řešení výchovného problému ve svém okolí?

- | ANO                   | SPÍŠE ANO             | SPÍŠE NE              | NE                    |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15) Na kterého pracovníka školy byste se s důvěrou obrátil při potřebě pomoci při řešení problému ve škole? (nebo i mimo školu)

- a) Třídní učitel(ka)
- b) Jiný než třídní učitel
- c) Výchovný poradce
- d) Ředitel(ka)
- e) Psycholog
- f) Preventista sociálně patologických jevů

16) Co ti ve škole nejvíce vadí?

- a) Nespravedlnost učitelů
- b) Nezáživnost a neatraktivnost způsobu výuky
- c) Že nemohu nic ovlivnit
- d) Neukázněnost a nevhodné chování spolužáků
- e) Nic mi nevadí

17) Které výchovné problémy jsou na vaší škole nejvýraznější?

- a) Šikana
- b) Užívání návykových látek
- c) Záškoláctví
- d) Nekázeň
- e) Krádeže
- f) Násilí – agresivita

18) Problémy v chování ve škole mají podle vás příčiny

- a) V rodinném prostředí
- b) V celospolečenském prostředí
- c) V nejbližším okolí - kamarádi – parta
- d) Ve školním prostředí – jeho klimatu
- e) V osobnosti některého pedagoga

19) Myslíš, že jako student, máš možnost ve škole ovlivnit její atmosféru – klima?

- |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ANO                   | SPÍŠE ANO             | SPÍŠE NE              | NE                    |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |