

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



Poruchy chování žáků jako možný důsledek frustrace

Bakalářská práce

Brno 2015

**Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc.**

**Vypracovala:
Petra Berlinská**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne

Petra Berlinská

Podpis:

Poděkování

Velice děkuji svému vedoucímu práce PhDr. Jaroslavu Řezáčovi CSc., za jeho cenné rady, připomínky a odbornou pomoc při vypracování práce. Také bych ráda poděkovala své rodině za podporu během celého mého studia a všem pedagogům, kteří si našli volný čas a vyplnili náš dotazník, který je důležitou součástí této práce.

Obsah

I. TEORETICKÁ ČÁST	5
ÚVOD	5
1 CHOVÁNÍ	6
1.1 Motivace a motiv	7
2 PORUCHY CHOVÁNÍ	8
2.1 Šikana	11
2.2 Poruchy pozornosti.....	11
3 ZÁTĚŽOVÉ SITUACE	12
3. 1 Frustrace	12
3.2 Reakce na frustrační situace	15
3.3 Frustrace a agrese	18
3.3.1. Agrese.....	18
3.3.2 Vztah mezi frustrací a agresí	19
3.4 Stres	20
3.4.1 Eustres	23
3.4.2 Distres.....	24
3.5 Deprivace	24
II. APLIKAČNÍ ČÁST	28
4 CÍL, HYPOTÉZY A METODY VÝZKUMU	28
4.1 Cíle šetření.....	28
4.2 Hypotézy	28
4.3 Metody výzkumu.....	28
4.4 Charakteristika zkoumaného vzorku	29
4.5 Způsob sběru dat	30
5 VÝSLEDKY	31
5.1 Vyhodnocení šetření.....	31
5.2 Závěry šetření	44
ZÁVĚR.....	46
RESUMÉ.....	47
SUMMARY	47
LITERATURA	48
SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ, GRAFŮ	51
PŘÍLOHY	51

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Poruchy chování žáků jsou jedním z problémů, se kterými se učitelé na školách setkávají. Mnohdy se stává, že učitel přichází do vyučovací hodiny s přípravou, co vše se musí v hodině stihnout, a odchází s mnoha naplánovanými věcmi nesplněnými. Důvodem, proč vše učitel v hodině nestihl tak, jak chtěl, byl žák nebo skupina žáků, která neustále vyrušovala nebo se chovala tak, že učitel musel věnovat veškerou pozornost uklidňování situace a ne vyučování. Tato práce se zabývá nejčastějšími výchovnými problémy a poruchami chování, se kterými se učitelé běžně setkávají. Také se zaměřuje na to, jak učitelé tyto problémy řeší a co by jim podle jejich mínění pro lepší a rychlejší odstranění problému pomohlo. Kromě toho se také zabývá tím, jaké příčiny poruchám chování učitelé na základě svých dosavadních zkušeností přisuzují.

V naší práci však považuji za stěžejní to, do jaké míry vystupují jako příčina výchovných problémů žáku frustrační situace. Důvodů, proč jsme se v naší práci zaměřili právě na frustrační situace, bylo několik. V první řadě je to především moje osobní zkušenost ze základní školy. Myslím si, že mnoho problémů, se kterými jsem se na základní škole potýkala, způsobilily právě frustrační situace, ve kterých jsem se z různých důvodů velmi často ocitala.

Podle mého názoru se děti na základní škole často setkávají s frustračními a stresovými situacemi, které by mohly být příčinou jejich nevhodného chování ve vyučování. Myslím si, že žáci jsou neustále pod silným tlakem jak ze strany učitelů, tak i svých vrstevníků ve třídě. Další důvod, proč jsme se zaměřili na frustraci a frustrační situace byl ten, že mě tato problematika velice zaujala. Člověk si mnohdy dostatečně neuvědomuje, že jeho neúspěchy na něm mohou zanechávat negativní stopy a mohou stát v cestě za jiným úspěchem.

Bakalářská práce je tradičně rozdělena do dvou částí. Teoretická část mé práce se zabývá teorií chování a také poruchami chování. Dále je popsána frustrace, reakce na frustraci, přičemž je věnována větší pozornost vztahu mezi frustrací a agresí, jakožto jednou z nejfrekventovanějších reakcí na frustrační situaci. Vzhledem k tomu, že jsem ve své práci pojala frustrační situaci z širšího hlediska, je zde frustrace nahlížena v kontextu obecnější teorie zátěže. Poslední kapitola je věnována deprivaci.

Aplikační část práce je věnována šetření, které jsme vedli na druhém stupni základních škol. Výzkum byl uskutečněn metodou kvantitativní, formou dotazníku. Respondenty byli učitelé základních škol.

1 CHOVÁNÍ

Pokud bychom v literatuře hledali obecnou charakteristiku chování, našli bychom jen velmi málo autorů, kteří pojem chování takto definují. Na chování se lze dívat z různých úhlů pohledu – například z psychologického hlediska, biologického nebo pedagogického hlediska.

Zřejmě každý ví, co pojem chování znamená či co označuje, ovšem jeho obecná odborná definice je složitější. O obecnou charakteristiku se pokusil například Blažek (2008). Ten popisuje chování jako pozorovatelný projev, který je důsledkem vnějšího nebo vnitřního podnětu. Člověk pak zaznamená aktivitu, kterou se reakce projevila. Zjednodušeně lze chování také chápat jako kauzální vztah – tedy vztah mezi nějakou příčinou a jejím následkem. Homola a kolektiv (1990) popisují chování jako měřitelnou odpověď organismu. Pro svůj další výklad dávají chování do protikladu s prožíváním, které nelze přímo pozorovat na rozdíl od chování.

Striktně oddělovat vnější chování od vnitřního začali v psychologii behavioristé. Ti chápali pojem chování pouze jako vnější chování, to které je pozorovatelné. Vnitřní chování neboli prožívání do definice vůbec nezahrnovali. Z pojmu vylučovali kromě toho také mentální konstrukty (ideje, obrazy nebo schémata).

V obecné psychologii výklad tohoto pojmu autoři často spojují s jinými, například s motivací nebo potřebami. Jedním z těchto autorů je Nakonečný (1996), který definuje chování jako instrumentální aktivitu, která vede k uspokojení našich potřeb. To, co nás nutí k aktivitě, a potažmo tedy k uspokojení, je motiv. V tomto pojetí je podnět, který člověk k určitému chování potřebuje, nazván jako motiv. Motivům a motivaci chování je věnována následující podkapitola.

Biologický pohled na chování podává Holas (1971). Ten pojem chování vykládá jako celkovou aktivitu člověka: „Chování je vždy určitou celkovou aktivitou živočicha, postihuje živočicha jako celek. Obecnou charakteristikou chování je proto nejen celková, molární aktivita živočicha, nýbrž i jakákoliv změna dosud probíhající aktivity.“ Jinými slovy tedy chování chápe jako jakoukoliv změnu doposud probíhající aktivity. Tato definice pojmu je velmi obecná. Autor vůbec nebere do úvahy, co tuto změnu aktivity podnítilo, či co bylo jejím důvodem.

Z pedagogického hlediska se na chování můžeme dívat jako na chování žáka ve škole. To je odvozeno od toho, co se od žáka v určitém věku očekává, co by měl vzhledem ke svým, již získaným, schopnostem zvládat. V tomto případě jde především o chování v rámci socializačního procesu, tedy jak se dítě chová k ostatním dětem nebo učitelům.

Souhrnně bychom tedy mohli chování charakterizovat jako určitou aktivitu, kterou člověk vykonává z důvodu splnění určitého cíle. Tento cíl, kterého chce jedinec dosáhnout, představuje motiv.

1.1 Motivace a motiv

Slovo motivace pochází z latinského slova *movére*, které se překládá jako pohybovat, hýbat. Motivací můžeme obecně označit stav, při kterém na psychiku jedince působí určité vnitřní hybné síly, které lze charakterizovat jako motivy. Motivace je tedy nějaká příčina, která změní aktivitu člověka na aktivitu jinou. Tato příčina může být vnější, pro ostatní jedince zřejmá a viditelná, nebo naopak vnitřní, pro okolí nejasná. Tímto problémem se budeme zabývat ještě více, viz Impuls x incentiva.

Podle Homoly (1972) je motivace označením pro všechny pohnutky a podněty, které vedou k určitému jednání a chování. Trochu jiný pohled mají na motivaci autoři Nakonečný a Holas. Dle Nakonečného (1996) je motivace proces, kdy člověk cítí nějaký nedostatek (fyzický nebo sociální), a snaha o odstranění tohoto nedostatku je motivací, protože odstraněním deficitu dojde k uspokojení. Holas (1971) vymezuje pojmy potřeba a cíl chování. Potřebou definuje něco, co je pro život nutné a nezbytné. Když máme něčeho nedostatek, stává se z toho naše potřeba, která vede k cíli chování, čímž překonáme deficitní stav.

Impuls x incentiva

Impulsy a incentivy jsou stimuly, díky nimž dochází ke změně motivace člověka. Impulsy jsou intrapsychické podněty, které působí na tělesnou či intelektuální stránku jedince. Tyto vnitřní impulsy motivují člověka k výkonu nějaké činnosti. Příkladem impulsu může být žízeň, bolest zubů, ctižádost. Incentivy jsou vnější podněty, které aktivují určité motivy. Tyto podněty jsou s motivy spojeny buď vrozeně, nebo naučeně. Incentiva je například dobrá známka, uznání, peníze, kariéerní postup, apod. (Bedrnová, Nový, 2007)

Uvedené předchozí dělení není jediné, se kterým se v literatuře můžeme setkat. Například Kohoutek (2006) kromě dělení na vnitřní a vnější motivy uvádí také dělní motivů na vědomé (nebo také uvědomělé) a nevědomé (neuvědomělé). Toto dělení je důležité při provádění motivační analýzy – při zjišťování, proč se člověk chová určitým způsobem. Jedinec si může své motivy uvědomovat, ale také nemusí. Kromě toho je může také skrývat nebo také předstírat.

To, jak moc je pro jedince tento motiv určitým způsobem atraktivní či důležitý, od toho se odvíjí také míra jeho aktivity. Jde tedy o to, jak moc je člověk motivován. Pokud je pro jedince určitý motiv velmi lákavý či důležitý, jeho aktivita bude větší, než v případě méně lákavého motivu. Například pokud bude učitel chtít po žácích, aby vypracovali nějaký úkol, jejich aktivita zřejmě bude nízká. Pokud jim však slíbí, že za vypracování úkolu získají jedničku či pochvalu, jejich aktivita se pravděpodobně zvýší, protože budou více motivováni. Nejsilnějším motivem člověka je však motiv přežití. Ve stavu, kdy jde člověku o život je natolik motivován, že je schopen věci, které by za normálních okolností nezvládl.

Chování je tedy úzce spjato s motivací. Způsob chování, jakým se člověk v určité situaci chová, je dáno motivem.

2 PORUCHY CHOVÁNÍ

Poruchami chování je myšleno chování, které je odlišné od společností určené a uznávané normy, a to v oblasti psychologické, sociální i pedagogické. Jde o diferencované chování, které zaznamenáváme především v oblasti socializace. Socializací je označován proces, při kterém se jedinec začleňuje do společnosti. Pokud tedy hovoříme o poruchách v chování při procesu socializace, myslíme tím, že jedinec si neosvojil takové způsoby a vzorce chování, které jsou uznávány společností. Kromě toho jedinec v tomto procesu získává sociální hodnoty, role a normy, které má jedinec, v případě úspěšné socializace, zakotveny v sobě po celý život. Někteří autoři (Vágnerová 1995, Krejčířová 2006) charakterizují poruchy chování jako odlišné chování v oblasti socializace, které je opakující a trvalé (nejméně 6 měsíců). Projevuje se tak, že dítě není schopné respektovat běžné normy chování, které odpovídají jeho věku, chová se disociálně, agresivně nebo vzdorovitě.

Vágnerová (1995) navíc uvádí podmínky, za kterých je možné nějaké chování hodnotit jako poruchové:

1. Jedinec musí být intelektuálně schopen pochopit význam norem
2. Jedinec tyto normy neakceptuje, nebo není schopný se jimi řídit

Jiný výklad poruch chování podávají Vodák a Šulc (1964). Podle nich je vývoj dítěte podmíněn biologickými a výchovnými činiteli. Biologické faktory se starají o správný vývoj nervové soustavy, výchovné faktory zajišťují vznik správných vzorců chování. Poruchy chování pak vznikají narušenou funkcí některé ze tří vývojových složek (rozumové, citové nebo volní). Naopak Train (2001) nebere v úvahu ani biologické, ani výchovné činitele. Dle něj se poruchy chování vyskytují téměř u všech lidí. Pouze ty, které jsou dlouhodobé, nebo sociálně znevýhodňující můžeme považovat za vážné.

Příčiny poruch chování

Kromě definice poruch chování, se také autoři zabývají tím, co toto chování vyvolává, co je jeho příčinou. Hledání příčin problémů patří mezi důležité kroky k tomu, aby nežádoucí chování mohlo být odstraněno. Mnohdy dochází k tomu, že se odstraňuje pouze nežádoucí, poruchové chování, nikoliv však jeho příčina. Z tohoto důvodu zde uvádíme několik příčin, které se vyskytují v odborné literatuře.

Například Vágnerová (1995) rozlišuje základní etiologické faktory, které mohou způsobovat odchylky v osobnostním vývoji, a tím zapříčinit poruchu chování:

- Vliv sociálního prostředí, především rodiny
- Genetická dispozice k disharmonickému vývoji
- Oslabení nebo porucha CNS, převážně na bázi prenatálního či perinatálního poškození

Naše práce je zaměřená na možný vztah mezi frustrací a poruchami chování. Někteří autoři (Krejčířová 2006, Nakonečný 1996) uvádí, že frustrace je možná příčina poruch chování. „Porucha chování je projevem hledání náhradního uspokojení při ztrátě nebo opakované frustraci. Často jde o vyjádření potřeb, které dítě jiným, přímým způsobem ve svém prostředí vyjádřit nemůže, velmi často jde především o potřebu pozornosti uznání.“ (Krejčířová, 1996, Str. 241). Dále pak Nakonečný (1996) uvádí, že k poruchám chování mohou vést bezprostřední důsledky frustrace. Ty jsou negativní (zklamání, pocity neuspokojení, selhání, pocit tlaku, atd.) a jedinec se je snaží zvládnout (reaguje na frustraci). Pokud se mu frustrace nepodaří vytěsnit, vykompenzovat, atp. může vést až k poruchám chování.

S rodinným a výchovným prostředím spojují poruchy chování Vodák a Šulc (1964). Podle nich jsou poruchy chování v prvních letech školní docházky téměř vždy způsobeny špatným rodinným prostředím. Toto se mění asi ve třetí až čtvrté třídě (mezi devátým a desátým rokem dítěte), kdy přibývá závad, které většinou spíše nepochází z domácího výchovného prostředí.

Jiné příčiny v poruchách chování, které nazývá jako spouštěče, rozlišuje Train (2001). Poruchy chování podle něj vždy s něčím souvisejí, mají určitý spouštěč, který je následně příčinou pro toto chování. Mohou to být poruchy vyvolané úzkostí a stresem, depresí, schizofrenií, nebo poruchy, které souvisejí se sociálními vztahy, komunikací, učením a koordinací, hyperaktivitou a neschopností se soustředit.

Podle diagnostického systému MKN-10 rozlišujeme tyto základní typy poruch chování: (volně dle Ptáček, 2006)

Tabulka č. 1: Základní typy poruch chování dle MKN-10

Reakce na závažný stres a poruchy přizpůsobení	Smíšené poruchy chování a emocí	Poruchy chování
Porucha přizpůsobení s převládající poruchou chování	Depresivní porucha chování	Poruchy chování ve vztahu k rodině
Porucha přizpůsobení se smíšenou poruchou chování	Reaktivní porucha přichylnosti v dětství	Nesocializovaná porucha chování
	Desinhibovaná přichylnost v dětství	Socializovaná porucha chování
		Porucha opozičního vzdoru
		Jiné poruchy chování
		Porucha chování nespecifikovaná

Z vážnějších poruch chování jsem vybrala dvě, které jsou dobře pozorovatelné u dětí. Každý pedagog by si projevů mohl všimnout ať už ve výuce, či ve volnočasových aktivitách zařízených školou. Tyto dvě poruchy jsou podrobněji charakterizovány (Ptáček, 2006):

Nesocializovaná porucha chování

Projevuje se především samotářským a agresivním chováním, často jsou narušeny vztahy k vrstevníkům. Dítě bývá mnohdy neoblíbené kolektivem, a proto se izoluje od ostatních. V dospělosti pak obvykle nesocializovaná porucha chování přechází do závažných poruch osobnosti.

Porucha opozičního vzdoru

Projevuje se vzdorovitostí, neposlušností, podrážděností nebo dokonce i zlostí dítěte. Obvykle bývá dítě velmi špatně zvladatelné, má odpor k autoritám. Trvale porušuje sociální chování odpovídající věku dítěte. Často také odmítá dělat jakékoliv úkoly či nařízení dospělých. Tato porucha se projevuje u dětí do deseti let, často bývá spojená s hyperaktivitou a poruchami pozornosti.

Pedagog je jeden z prvních, který má možnost tyto poruchy u svých žáků postřehnout a může je také řešit. Pokud se nějaké chování, které je odlišné od ostatních, projevuje opakovaně a po delší dobu, učitel by mu měl věnovat svou pozornost.

2.1 Šikana

V rámci poruch chování bychom také ještě měli zmínit šikanu. Nejedná se o běžnou poruchu chování, ale mohli bychom říci, že se jedná o odchylku od běžného chování jedince. Šikana je sociálně patologický jev, kdy je jedinec ostatními omezován na svobodě, jeho lidská důstojnost je ponižována a může mu být ublíženo fyzicky či na majetku. Za šikanování je považováno jakékoliv chování, které má za cíl ublížit někomu jinému. Důležité však je, že oběť je v dané situaci bezbranná, tudíž se jedná o asymetrickou agresi. (Lovasová, 2005)

2.2 Poruchy pozornosti

Vedle poruch chování, existují také poruchy pozornosti, kterými dítě může trpět. Do nich bychom mohli zařadit dvě poruchy – porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a porucha pozornosti (ADD).

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)

Dříve se také označovala jako lehká mozková dysfunkce (LMD) či lehká dětská encefalopatie (LDE). Dnes se kromě označení ADHD používá také název hyperkinetická porucha. ADHD je zkratka převzatá z anglického názvu nemoci – Attention deficit hyperactivity disorder.

Porucha pozornosti s hyperaktivitou je definována jako „neurovývojová porucha, která se projevuje hyperaktivitou, impulzivitou a poruchami pozornosti.

Tyto symptomy jsou chronické (objevují se déle než 6 měsíců) a začínají se projevovat již v raném věku (před 7. rokem).“ (Vlasatá, 2013. Str. 7)

ADHD je diagnostikována na základě sledování dítěte během hry, pohovoru s jedincem a s rodiči, popřípadě se doplňkově provádí neurologická vyšetření. Diagnostiku této nemoci provádí dětský psychiatr, dále také psychologové, neurologové nebo pediatři. Mezi nejčastější projevy této poruchy patří nadměrná aktivita dítěte, kdy dítě není schopno vydržet vykonávat jednu aktivitu. Pokud je dítě donuceno zůstat v klidu, většinou i přesto jsou neklidní a lze na nich pozorovat silný motorický neklid.

ADHD je možné léčit, a to hned několika možnými způsoby. Ideální je však kombinace více způsobů léčby. Jednou z možností je léčba režimová, kdy se vytvoří zvláštní režim pro dítě, který pak musí dodržovat jak rodiče, tak i učitelé ve škole. Jinou možností je léčba psychoterapeutická, kdy dítě navštěvuje psychoterapeuta, který pomáhá jak dítěti, tak i rodičům, naučit se zvládat určité situace, učí se komunikovat s okolím, atp. Dále je možná léčba farmakologická, která se většinou týká dětí s těžší verzí ADHD. Dětem jsou předepsány léky, které snižují projevy nemoci. (Vlasatá 2013)

Porucha pozornosti (ADD)

Porucha pozornosti je méně často zmiňovaná porucha, která je v podstatě stejná, jako ADHD, ale u dětí se neprojevuje hyperaktivita. Jde především o neschopnost dětí soustředit se na jednu činnost po delší dobu, nebo na činnost, která dítě nezajímá. Dítě s poruchou pozornosti je velmi citlivé na okolní podněty a tím pádem také velmi snadno vyrušitelné z činnosti. Diagnostika i léčba je dosti obdobná jako u ADHD.

Obě poruchy jsou dědičné, tedy jejich příčina je dána odchylkou ve vývoji centrální nervové soustavy.

3 ZÁTĚŽOVÉ SITUACE

3.1 Frustrace

Pojem frustrace obecně většinou označuje pocit, který cítíme při nedosažení cíle. Tento termín pochází z latinského slova *frustratio*, který se překládá jako zmarnění. Obvykle tento pocit označujeme jako zklamání. V literatuře najdeme několik různých definic tohoto pojmu. Mohli bychom je rozdělit do tří skupin. První skupina charakterizuje frustraci velmi široce a obecně. Druhá skupina naopak užívá tento pojem specificky, pouze pro některé případy. Rozdíl mezi těmito dvěma skupinami můžeme vidět v tom, že první skupina nerozlišuje, zda překážka k cíli je vnější nebo vnitřní.

Druhá skupina tento fakt rozlišuje. Poslední skupinou jsou autoři, které nelze zařadit ani do jedné skupiny frustraci definují jinak než ostatní.

Širší pojetí frustrace

Dle Čápa (1968) je frustrace zvláštní stav napětí či zklamání, který je reakcí na nedostatečné nebo částečné uspokojování komplikovaných a někdy navzájem protichůdných potřeb jedinců i větších společenských útvarů. Kromě této definice také přidává Čáp i úzké pojetí frustrace, které je popsáno níže. Švancara (2003) definuje frustraci jako stav motivovaného jedince, který naráží na překážku při dosahování vytyčeného cíle.

Nakonečný (1997) mluví o situaci frustrace jako situaci bariéry, kdy je dosažení cíle zmařeno, protože v cestě stojí překážka.

Podobnou definici nalezneme také u Homoly (1972), který říká, že pokud je ohrožen motiv, a člověku je znemožněno dostat se k žádoucímu cíli blokováním aktivity, a pokud není uspokojena potřeba, jedná se o frustraci.

Užší pojetí frustrace

Dle Rosenzweiga je rozdíl mezi frustrací způsobenou aktivní překážkou a pasivní překážkou. Pasivní překážka znemožňuje dosažení cíle, ale neohrožuje další potřeby. Příkladem mohou být zavřené dveře, za nimiž je jídlo, ale nemám k těmto dveřím klíč. Aktivní překážka uvádí do nebezpečí celý organismus, protože může omezovat další potřeby. Například to může být policista, který svou autoritou a zbraní stojí mezi dveřmi, za nimiž je jídlo. (Rosenzweig in Čáp, 1968)

C.N. Cofer a M.H. Appley definují frustraci jako označení tří různých, ale navzájem propojených jevů:

1. vnější situace, která vystupuje jako bariéra a znemožňuje dosažení nějakého cíle a tím uspokojení potřeby
2. vnitřní psychický stav, který situace zapříčiňuje, a při němž vznikají emoce (afekt) a vnitřní napětí (tenze) s motivací po překonání překážky
3. zvláštní způsoby chování, které jsou reakcí na vnější situaci i vnitřní psychický stav, kdy jedinec se snaží zbavit vnitřní tenze a nevědomě se s touto situací pokouší vyrovnat (C.N. Cofer a M.H. Appley, 1964 in Nakonečný, 1996, str. 121)

Podle Sillamyho (2001) je frustrace stav jedince, který nedosáhl náležitého uspokojení. Tento stav může být způsobena nedostatkem nebo překážkou k cíli. Rozlišuje také potíže podle toho, zda se jedná o vnější překážku, která vychází z prostředí, nebo vnitřní, která závisí na jedinci.

Čáp (1968) vedle svého širšího pojetí frustrace také uvádí, že při uspokojování potřeby stačí podněcování motivem. Pokud dojde k neuspokojení potřeby, člověk reaguje určitým způsobem. Teprve když je tento způsob nepřiměřený či neúčelný, mluvíme o stavu frustrace. Je to stav, kdy jedinec pocítuje kromě ohrožení jedné dílčí potřeby, také vážné ohrožení celé osobnosti.

Jiné pojetí frustrace

Zajímavý pohled na frustraci podává například Freud, který považuje frustraci za stav, který vede k regresi. Tedy frustrace vede k návratu na nižší vývojové stádium uspokojování pudů nebo také k návratu k předcházejícímu předmětu citového vztahu. (Freud in Čáp a Dytrych, 1967)

R.Lawson a M.H.Marx nazvali svou teorii frustrace „hypotéza omezení skupiny návyků“ (Anglicky „The Habit-Family Restriction Hypothesis“). Jejich předpokladem je, že člověk má několik způsobů reakcí na určitý problém, které si osvojil učením v ontogenezi¹. Hull tento soubor návyků pojmenoval jako „skupina návyků“. Člověk pak v dané situaci reaguje určitým způsobem, který je mu nejbližší. Když však nemůže tímto způsobem reagovat, vybere si jiný, ze své skupiny návyků. Jedinec je tím více frustrován, čím více způsobů reakcí je mu zabráněno využít. (R.Lawson, M.H.Marx a Hull in Čáp a Dytrych, 1967)

Propracovanou teorii frustrace podal N.R.F. Maier. Chápe frustraci jako zvláštní stav, který je odlišný od stavu silné motivovanosti. Jedinec, který je motivovaný, reaguje na situace přizpůsobivě. Naopak frustrovaný jedinec reaguje stereotypně, nepřiměřeně a nepřizpůsobivě. Typickou reakcí na frustraci je fixace. (N.R.F. Maier in Čáp a Dytrych, 1967)

Řezáč (1998) rozlišuje především dva pojmy – frustrační situaci a frustrační prožitek. Frustrační situace označuje jedince, který chce dosáhnout nějakého cíle, ale v cestě k cíli mu brání překážka. Frustrační prožitek je stav jedince, který prožívá frustrační situaci. Tento prožitek je individuální, a od toho se také odvíjí reakce na danou situaci.

¹ Vývoj psychiky jednotlivce, (Slovník cizích slov, 2010)

Každý jedinec reaguje na frustraci jiným způsobem, záleží na emocích, postojích a návycích, charakteru, motivech, atp.

S frustrací také souvisí pojem „**frustrační tolerance**“, který zavedl Rosenzweig (1944). Tento pojem označuje individuální způsobilost každého jedince jednoduše se vyrovnávat či odolávat frustračním situacím.

Kromě frustrační tolerance je důležité také zmínit jiný pojem, který do psychologie zavedl Frankl. Tímto pojmem je „**existenciální frustrace**“. Tento termín Frankl zavedl z toho důvodu, aby rozlišil každodenních frustrací od významných životní frustrací. Existenciální frustrace označuje ztrátu životních perspektiv, smyslu života, naděje. Může vést až k rezignaci na život. (Frankl in Nakonečný, 1997)

Vzhledem k zaměření naší práce a spojení frustrace s poruchami chování jsme se rozhodli, že budeme používat tuto definici frustrace: Frustrace je stav, při kterém se do cesty za vytyčeným cílem postaví překážka, a jedinec pak cítí pocit zmaření nebo zklamání. Vzhledem k tomu, že stres je některými autory definován jako silná frustrace, zahrnuli jsme ho také do naší definice frustrace.

3.2 Reakce na frustrační situace

Protože frustrace je nedosažení něčeho, o co jsme usilovali, člověk na tento neúspěch určitým způsobem reaguje. Vždy záleží na frustrační situaci a na člověku, který je v této situaci. Existuje celá řada inventářů frustrační situace. Mezi tyto reakce patří například agrese, racionalizace, kompenzace, potlačení, regrese, transgrese, únik nebo ústup, substituce, atp. (Řezáč, 1998). Jednotlivé reakce i s příklady jsou podrobněji popsány níže.

Agrese

Agrese je považována jako jedna z hlavních reakcí na frustraci. Z tohoto důvodu se agresí a vzájemnému vztahu mezi frustrací a agresí budeme věnovat detailněji (viz podkapitola 3.3 Frustrace a agrese).

Racionalizace

Jedinec si své nedosažení cíle rozumově odůvodní či změní hodnocení, nazírání na situaci, aby se zbavil pocitu neúspěchu. Po logickém odůvodnění pak nedosažení cíle jedinec vnímá jako bezproblémové, v některých případech i výhodné.

Příklad: Žák dostane z písemné práce špatnou známku, protože testové otázky byly moc těžké, nebo se dle něj daná látka neprobírala.

Kompenzace

V případě, že jedinec nemůže dosáhnout vytyčeného cíle, najde si cíl jiný, který pro něj bude mít podobný význam, většinou má ale pro jedince nižší hodnotu. Většinou neexistuje žádný vztah mezi původním a náhradním cílem.

Příklad: Žák, který se hlásil na gymnázium, ale neúspěšně, se poté snaží vyniknout na jiné škole, například učelišti, apod.

Potlačení

Ty situace, které jsou spojeny s pocitem neuspokojení, zmaru, atp. se snaží jedinec ze svých vzpomínek vytěsnit. Odmítá se o situaci bavit, snaží se na ni zcela zapomenout. Většinou je vytěsnění úspěšné, nicméně se potlačení dál projevuje v životě jedince v podobě komplexů.

Příklad: Žák, který se neúspěšně hlásil na střední školu, se nechce bavit o přijímacím řízení, snaží se na celý neúspěch zapomenout.

Projekce

Jedinec svůj vlastní neúspěch připisuje jiným jedincům, nebo promítá své chování do chování jiných lidí.

Příklad: Neúspěšnost při ústní zkoušce si jedinec odůvodní špatnými otázkami, nebo zaujatostí zkoušejícího.

Regrese

Při regresi se u frustrovaného jedince začnou projevovat vzorce chování nižšího vývojového stupně.

Příklad: Jedinec se začne vztekat při nedosažení svého cíle.

Transgrese

Transgrese je opak regrese. Frustrovaný jedinec začne používat vzorce chování vyššího vývojového stupně.

Příklad: Dítě začne používat slovní výrazy, které nejsou běžné pro jeho věkovou kategorii, snaží se vypadat a chovat dospěle.

Únik nebo ústup

Jedinec se s frustrací vyrovnává tak, že „uteče“ do světa fantazie a představ. To se může projevat buď v podobě denního snění, nebo hraní počítačových (a jiných) her. Denní snění znamená, že se jedinec uzavře, a ve své fantazii či představách se mu odehrává souvislý děj, který se často opakuje podle stejného scénáře.

Příklad: Dítě začne hrát hru pokaždé ve svém volném čase hru, ve které se může stát hrdinou.

Někteří autoři (například Křivohlavý) rozdělují reakci na zátěž podle toho, v jaké složce osobnosti člověka se projevuje. Podle toho poté rozdělují zátěž fyziologickou, která lze pozorovat na tělesných projevech, behaviorální, která se projevuje v chování a emocionální.

Fyziologické projevy zátěže

Mezi tyto projevy můžeme zařadit zrychlené, nepravidelné či silnější bušení srdce, křečovitě až svírající bolesti v dolní části břicha, nepříjemné pocity v krku (tzv. knedlík v krku), častá potřeba močení, bodavé, řezavé či palčivé bolesti na rukou a nohou. Mezi vážnější projevy patří migréna či úporné bolesti hlavy, exantém (vyrážka v obličeji), nechutenství, sexuální impotence nebo nedostatek sexuální touhy, změny menstruačního cyklu, dvojitě vidění a obtížné soustředění očí na jeden bod.

Behaviorální projevy zátěže

Ve složce chování se frustrace projevuje různě. Například jako nerozhodností, vyhýbáním se odpovědnosti, častějším podváděním, sníženou výkonností a zvýšenou nekvalitou práce, nemocností, pomalé uzdravování po nemoci či úrazu. Zvyšuje se také závislost na drogách (také zvýšená konzumace alkoholu a kouření cigaret), množství léku na uklidnění a léků na spaní.

Může se změnit také celý denní rytmus života jedince – ten se buď přejídá, nebo ztrácí chuť k jídlu, má problémy se spánkem, nedokáže se soustředit při řízení auta, čímž se zvyšuje osobní nehodovost.

Emocionální projevy zátěže

V citové složce jedince se zátěž projevuje například prudkými změnami nálad, úzkostností nebo podrážděností, neschopností projevit emocionální náklonnost k ostatním lidem, stažení se ze sociálního světa do sebe a následné snění. Jedinec se zbytečně trápí věcmi, které nejsou pro jeho život zásadní či důležité, strachuje se o svoje zdraví a dbá především o svůj fyzický vzhled.

Ve školním prostředí však můžeme pozorovat i jiné reakce, které může pedagog ve své třídě registrovat. Jak uvádí například Řezáč (1998 str. 145), mezi reakce na frustraci ve školním prostředí patří například „nápadně zvýšená frekvence chyb v obvykle bez problémů realizovaných činnostech, obtíže při přijímání a interpretaci nových dat (např. vysvětlování nové látky, zadávání úloh), obtíže při pedagogické komunikaci, nechuť ke komunikaci s učitelem, roztržitost, těkavost, zapomnětlivost, podrážděnost, apatie, útek do denního snění (fantazie), bezradnost při řešení složitějších činností vyžadující koncepci, plán či strategii, emotivně laděný odpor (výrazná expresivní složka), nedokončování dlouhodobějších či složitějších aktivit.“ Mezi další reakce ve školním prostředí bychom mohli zařadit agresivitu vůči spolužákům nebo vůči vybavení školy.

3.3 Frustrace a agrese

Jak je již zmíněno výše, agrese je jedna z reakcí na frustraci. Někteří autoři považují frustraci za hlavního iniciátora agrese. Nejdříve je zde uvedena charakteristika pouze agrese, dále je pak uvedeno spojení agrese a frustrace.

3.3.1. Agrese

S pojmem agrese a agresivní chování se setkáváme velmi často. Slovo agrese pochází z latinského slova *ad-gredior*, což v překladu znamená napadnout, přistoupit blíže. Většina lidí spojuje agresi s fyzickým kontaktem, nicméně agrese se může vyskytovat také ve verbální podobě (nadávání, urážení někoho). Můžeme také říci, že agrese může být buď úmyslná, nebo může vzniknout v afektu. Afekt je obranný mechanismus jedince, kdy prudce emočně reaguje na silný podnět. Dle Nakonečného (1997) není jednoduché jednoznačně agresi definovat. Obecně agrese znamená útočení nebo napadání. Může mít různé formy a být způsobena ze dvou různých důvodů. Prvním důvodem je násilné odstranění překážky, která jedinci stojí v cíli, nebo jedinec chce ukázat svou sílu, hrozbu nebo převahu.

Lze rozlišit také dva různé pojmy – agrese a agresivita. Agresivitou označujeme jednání, ke kterému má jedinec sklony. Agrese je dle Kohoutka (Kohoutek in Řehulka, 2010) aktivní reakce, která reaguje na vzniklý psychický tlak při náročné životní situaci.

Další autor Kern (1999) rozlišuje prožívaný stav agresivity a pozorované agresivní chování. Prožívaný stav agresivity je stav, kdy jedinec má pocity připravenosti, hněvu, strachu nebo vzteku a cítí nutnost uvolnit si cestu. Naopak agresivní chování vzniká bez rozumné či adekvátní příčiny, projevuje se fyziologicky (jako vegetativní podráždění) a cílem je použití fyzické nebo psychické síly proti jedinci.

Jiné pojetí agrese najdeme například u autorů (Geen 1990, Tadeschi a Felson 1994, Čermák 1998), kteří chápou agresi jako formu chování, která má za cíl záměrně někomu ublížit, jedince nějak poškodit nebo ho přimět k tomu, aby vyhověl. Za agresi považují také psychické a emocionální zranění.

Dle mého názoru toto pojetí agrese souvisí s manipulací. V tomto smyslu je to spíše manipulace otevřená, kdy se jedinec nesnaží skrývat svůj záměr donutit či přimět jiného jedince k vyhovění.

3.3.2 Vztah mezi frustrací a agresi

Vztahem mezi frustrací a agresi se mimo jiné zabývala tzv. yaleská skupina (Miller, Sears, Mowrer, Doob a Dollar, 1941). Ta v roce 1939 vydala knihu s názvem Frustrace a agrese (Anglicky „Frustration and Aggression“), která se stala podnětem pro experimentální výzkum. V tomto výzkumu frustraci pojali jako situaci, ve které vznikla překážka ve směřování k cíli. Agresi pojali jako jednání, které záměrně vede k ublížení jiné osoby. Vytvořili také model agrese, podle kterého frustrace aktivuje agresivní jednání. Agrese a frustrace jsou navzájem propojeny tvrzeními, že frustrace vždy vede k určité formě agrese a agrese je vždy důsledek frustrace. Tuto hypotézu později pozměnili tak, že frustraci pojali jako podnět k agresi, umístěný v individuální hierarchii tendencí k potenciálním reakcím. Frustrace tak vyvolává větší pohotovost k agresi, přičemž agrese je dominantní reakcí na frustraci. To, zda frustrace nakonec vyústí agresi, záleží na okolnostech. (Hewstone, Stroebe 2006)

Následně pak Berkowitz (1983, 1989) dokazuje, že frustrace vede k agresi aktivováním negativního afektu, který je asociativními sítěmi spojen s agresi.

Negativním afektem je myšlen nepříjemný pocit odporu, nepříjemnosti, averze, apod. Nepříjemné zkušenosti jedince jsou spojeny s jednáním, které na tyto nepříjemnosti reaguje. Jsou to buď únik, nebo útok (agrese). Pokud u jedince převládá tendence k útoku, výsledkem je inhibice² agresivního chování a setrvání v hněvu (tzv. odpověď „anger-in“).

Nedá se tedy jednoznačně říci, že agrese je v každém případě vyústěním frustrace. Vždy záleží na jedinci a okolnostech, jak se s frustrační situací vyrovná. Můžeme však říci, že agrese je dominantní a častou reakcí na frustraci. Podle mého názoru se bude agrese objevovat zejména ve frustračních situacích, kdy nedosažený cíl byl pro jedince velice důležitý. Nebo také v případě, že k nedosažení cíle dochází již po několikáté, v kratším časovém úseku. V běžném životě tato situace může být označena jako pomyslná poslední kapka, nebo přetečení poháru trpělivosti, kdy se člověk se situací nedokáže vyrovnat žádným jiným, vhodnějším způsobem, nežli agresí.

3.4 Stres

Pojem stres pochází z anglického slova stress a znamená napětí, tlak anebo tíseň. V angličtině se objevuje již od středověku a používá se pro vyjádření tísně nebo napětí, ale také pro vyjádření tlaku ve fyzikálním smyslu, nebo když chceme něco zdůraznit či podtrhnout („to stress something“). (Kebza a Šolcová, 2004).

Odborná definice je dle Schreibera (2000) velmi složitá. Především proto, že se tento pojem užívá velmi běžně, a často se jím označují veškeré nedůležité potíže v lidském životě. On sám stres definuje jako vliv životního prostředí, který může ohrožovat zdraví některých citlivých jedinců.

V literatuře se setkáváme s mnoha různými definicemi tohoto pojmu, které se na stres dívají rozdílně. Můžeme se setkat například s biologickým pojetím stresu, kde je stres popisován především z pohledu toho, co se s organismem při stresové situaci děje. Jiní autoři pak vnímají co se děje s člověkem a jeho pocity, zkoumají stres po psychické stránce. S biologickým pojetím stresu se setkáváme u několika autorů. Mezi ně patří například Seley (1966), který popisuje stres jako fyziologickou odpověď organismu projevující se prostřednictvím obecného a adaptačního syndromu. Dalším autorem je Homola (1972), který stres popisuje jako stav projevující se při změnách v biologickém systému. Stres může být také stav, který vyvolaly podmínky narušující fyziologickou homeostázu³. Kebza a Šolcová

² omezení, zastavení (Slovník cizích slov, 2002)

³ stálost vnitřního prostředí; stejný stav (Slovník cizích slov, 2002)

(2004) definují pojem jako komplexní proces, který vzniká jako reakce jedince na nadměrné požadavky, které jsou kladeny na jeho tělesné a duševní rezervy. Neschopnost jedince na tyto požadavky odpovědět způsobuje ohrožení rovnováhy organismu a lidské tělo na tuto situaci ihned reaguje.

Z psychologického hlediska se na pojem stres dívá například Kohoutek (2007), který popisuje stres jako termín vyjadřující zátěž, břímě, tíseň nebo tlak. Rozlišuje stres akutní nebo chronický, a stres považuje za jeden z hlavních vlivů ohrožující zdraví. Dle Švingalové (2000) je stres stav, kdy je jedinec vystaven velké zátěži, způsobené fyzikálními, chemickými či sociálně psychologickými vlastnostmi podnětů. Tuto zátěž jedinec není schopen zvládnout, je ohrožena integrita organismu a zapojeny všechny síly na jeho obranu.

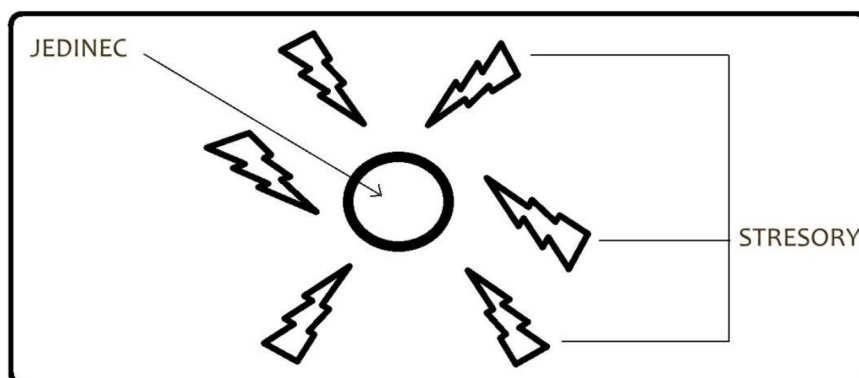
Někteří autoři (Nakonečný 1996, M. H. Appley in Čáp a Dytrych 1967) chápou stres jako případ mimořádně silné až extrémní frustrace. Jedinec je ohrožen dlouhodobou hlubokou frustrací, prožívá nebezpečí a jeho obranné reakce zesilují v paniku. Stresem také rozumí situaci, s níž se jedinec nedokáže vyrovnat nebo nedosažení (frustrace) velmi silné potřeby.

Rozdíl mezi frustrační a stresovou situací je znázorněn níže v obrázku č. 1 a č. 2.

Frustrační situace a stresová situace



Obrázek č. 1: Frustrační situace (Zdroj: volně dle ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie)

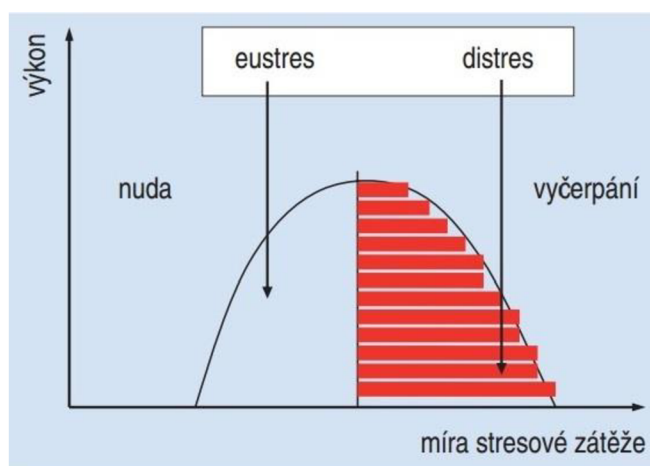


Obrázek č. 2: Stresová situace (Zdroj: volně dle ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie)

Dle jednotlivých obrázků můžeme říci, že frustrační a stresová situace se od sebe navzájem liší. Ve frustrační situaci jedinec míří k určitému cíli a do cesty se mu postaví překážka. Ve stresové situaci na jedince působí různé stresory. Společný prvek pro tyto situace jsou však některé pocity, které v těchto situacích jedinec cítí. Dále bychom mohli říci, že v těchto situacích také vzniká určitá aktivita, kterou jedinec začne vyvíjet jako reakci na vzniklou situaci.

Obrázek velmi dobře ilustruje definici, že stres je silná, až extrémní frustrace. V případě frustrace je to pouze překážka, která na jedince působí negativně. Při stresové situaci však na jedince působí většinou hned několik stresorů, které vyvolávají v jedinci negativní pocity.

Maďarský lékař Hans Selye, který se zabýval stresem, mimo jiné rozdělil stres do dvou kategorií. Stresu, který působí na jedince pozitivně, dal řeckou předložku „eu“ – což znamená dobrý, dobře. Naopak stres, který působí na jedince negativně, pojmenoval distres. Další vysvětlení pojmů eustres a distres je popsáno níže.



Obrázek č. 3 Graf eustresu a distresu (Zdroj: VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, Alena, HONZÁK, Radkin; www.internimedicina.cz/)

Kromě dělení stresu na eustres a distres podle toho, jak na jedince působí, se ještě také setkáváme s dělením podle intenzity na hypostres a hyperstres.

Hypostres

Tento termín označuje nízkou hladinu stresu. Tlak, který při stresu jedinec cítí, nepřesahuje zvladatelnou hranici. Při hypostresu můžeme vnímat věci jako nudné nebo monotónní. Hypostres se může projevat v narušené schopnosti rozhodování nebo soustředění.

Hyperstres

Hyperstres je charakterizován vysokou intenzitou stresu, obvykle překračuje hranici zvladatelnosti. Jedinec se nedokáže s tímto stresem vyrovnat. Člověk není schopen racionálně myslet a konat, hyperstres často vede k zhroucení organismu jedince.

3.4.1 Eustres

Eustres je často označován jako pozitivní stres. Obecně se tento termín používá pro stres, který nás motivuje k lepšímu výkonu a působí na jedince v přiměřené a zvladatelné míře. Příkladem eustresu by mohl být student, který si nechá různé seminární a jiné práce či učení na zkoušku na poslední chvíli. Teprve až stres z toho, že má málo času, ho povzbudí k činnosti, a donutí ho se číst, vypracovat esej, atp. Večeřová-Procházková a Honzák (2008) popisuje eustres jako optimální hladinu stresu, které vede k dosažení vysokých výkonů a cílů. Eustres může působit také jako motivace a zároveň tvůrčí síla. Podobně definují eustres Kebza a Šolcová (2004). Podle nich to je stres, který ve většině případů vede k zvládnutí stresové situace. Většinou je propojen s pozitivními emocemi.

Trochu jinak než předchozí autoři charakterizuje eustres Křivohlavý (2003). Podle něj je eustres situace rizika, kterou lidé sami pro svou dráždivost vyhledávají nebo se do těchto situací vlastní vůlí dostávají. Eustres je tedy emocionální zážitek, který není negativní, a jedinec se snaží s určitou námahou zvládnout situaci, která mu přináší radost. V tomto případě jsou příkladem lidé, kteří sází na různé sporty. Při sledování zápasů, apod. jsou stresováni, nicméně u toho prožívají spíše pozitivní pocity.

Na závěr je důležité uvést, že ačkoliv je eustres spojen s pozitivními emocemi, není dobré ho často vyhledávat. Je to především z toho důvodu, že ačkoliv eustres není tak nebezpečný pro zdraví jedince jako distres, stále se jedná o stres. Při stresových situacích jsou svaly jedince napjaté, často je i pozitivní stres spojen s hladověním nebo naopak přejídáním, také se zrychluje srdeční tep. Pokud je tedy organismus eustresu vystavován příliš často, pravděpodobně mu to neprospívá, ale spíše ubližuje.

3.4.2 Distres

Distres je charakterizován jako negativní, škodlivý stres. Je spojen s negativními emocemi, většinou je dlouhodobý, a jedinec ho velmi těžko zvládá. V běžném životě si většina lidí pod pojmem stres vybaví právě tento negativní stres. Distres je odlišný od pozitivního stresu především tím, jak na něj jedinec reaguje. Podle Kebzy a Šolcové (2004) je distres spojován se ztrátou kontroly nad situací, jedinec často není schopný stresovou situaci zvládnout. Cítí při ní většinou negativní emoce a nízkou možnost volby.

Příkladem distresu může být pracovník sedící v kanceláři plné hluku. Musí do konce pracovní doby odevzdat dokončený návrh projektu, ale někdo ho stále vyrušuje. V této situaci jedinec ztrácí kontrolu, cítí úzkost, pocit bezmoci a velkého tlaku, ale nemá jinou možnost než práci dokončit. Pokud by se tato situace mnohokrát opakovala, a stres by byl dlouhodobý, jedinec by se mohl ocitnout i v ohrožení života. Podle Večeřové-Procházkové a Honzáka (2008) je distres traumatický stres. Pokud trvá dlouhodobě, je velmi destruktivní. V této formě je také velmi nebezpečný, protože poškozuje fyzické i psychické zdraví a může ohrozit i život jedince. Podobně jako ostatní autoři definuje distres také Křivohlavý (2003). Tímto pojmem vyjadřuje situaci, při které se jedinec cítí ohrožený. Tento stav je často doprovázen velmi negativními emocemi

3.5 Deprivace

Pojem deprivace původně vznikl z latinského slova *privo*, což v češtině znamená zbavit. Do českého jazyka se však dostal spíše z anglického slova *deprive*, které se překládá jako odepřít. V literatuře můžeme najít různé výklady deprivace, nejčastěji je však popisována jako nedostatečné uspokojení základních lidských potřeb. Dle Langmeira a Matějčíka (1968) deprivace označuje výlučně psychické strádání, v důsledku nedostatku nějaké důležité potřeby nebo ztrátu důležitých duševních potřeb. Tento psychický stav neumožňuje uspokojení základních psychických potřeb v dostačující míře a po dostatečně dlouhou dobu. Tato doba je u každého jedince individuální.

Do úvahy musíme v tomto případě také brát to, o jakou psychickou potřebu jde. Mezi základní psychické potřeby řadíme například potřebu podnětů a vnější stimulace, potřeba emoční a citová, atd. (viz základní psychické potřeby).

Koluchová (1987) charakterizuje deprivaci jako vážné narušení psychického vývoje. Toto narušení se může projevovat v celé struktuře osobnosti. Například změnou chování, postojů, hodnot, životní orientace nebo změnou sociálního začlenění. Někteří autoři (Nakonečný 1996, Rosenzweig 1944) spojují pojem deprivace a frustrace. Podle nich je deprivace prolongovaná vnitřní frustrace, trvající řádově týdny, měsíce či roky.

Při vývoji dítěte je důležité, aby byly uspokojeny jak základní biologické potřeby, tak také **základní psychické potřeby**. Mezi tyto potřeby patří (Matějček, Dytrych, 1994):

- potřeba vnějších podnětů (určitého množství, kvality a proměnlivosti)
- potřeba stálosti, smyslu a řádu v podnětech
- potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů (především vztah k matce a ostatním výchovným činitelům v rodině)
- potřeba společenského uznání, hodnoty a uplatnění (uvědomění si vlastního já)
- potřeba otevřené budoucnosti (pocit neomezeného života podněcuje aktivitu)

Dále bychom mohli ještě přidat například potřebu sociální opory.

Dítě je většinou závislé na matce, která musí dítěti poskytovat vnější podněty a dítěti se po všech stránkách věnovat. Stejně tak je velice důležitý vztah dítěte a matky, protože pokud například matka neprojevuje své city k dítěti, může mít dítě nedostatek citových podnětů a dojde tak k deprivaci. Šulová (2007) rozlišuje několik druhů deprivace, podle toho, jakou formou se deprivace projevuje. Může to být například deprivace z důvodu nedostatku podnětů působících na dítě, nebo nepřiměřenému množství podnětů (přetěžování dítěte). Deprivace může vzniknout také jako následek nedostatečně rozvinutého vztahu matky a dítěte, projevující se především v procesu integrace vlastního já. Jako následek zcela chybějícího vztahu matky a dítěte se však projevuje nejčastěji deprivace projevující se v procesu socializace. Podobné příčiny deprivace definuje také Miňhová (1996). Podle ní má psychická deprivace dětí dvě složky, a to buď citovou deprivaci, nebo smyslovou deprivaci. O citovou deprivaci se jedná v případě nedostatku citových podnětů. Smyslovou deprivací trpí děti, se kterými rodiče mluví málo nebo vůbec, popřípadě k nim nemají žádný fyzický vztah (objímání, polibek na dobrou noc, držení za ruku atp.).

U jedinců, kteří trpí psychickou deprivací, můžeme rozlišit několik typů projevů chování. Matějček a Langmeier (1968) uvedli na základě dlouhodobého pozorování dětí v ústavních zařízeních pět typů projevů chování:

➤ **Typ normoaktivní (relativně dobře přizpůsobený)**

Označuje především jedince, kteří byli schopni dosáhnout rovnováhy, ačkoliv neměli dostatek podnětů. Většinou mají tendenci neustále se vztahovat ke „svému místu“ a ke „svým lidem“ (selektivní, situační jistota). Se změnou prostředí ztrácí svou jistotu a relativní vyrovnanost.

➤ **Typ hypoaktivní či útlumový**

Děti mají sníženou celkovou aktivitu, jsou emočně apatičtí, nemají o nic zájem, celkově klesá jejich výkon v jednoduchých úkolech i učení. Mohou být i agresivní vůči ostatním, protože jiné jedince často vnímají jako překážku v jejich činnosti. Jsou spíše zaměřeni na svět věcí a neosobní události.

➤ **Typ sociální hyperaktivity**

Pokud dítě nemůže navázat citový vztah s matkou (či někým blízkým z rodiny), jeho sociální zájem se začne rozptylovat. Jedinec začne velice jednoduše navazovat citové vztahy s jinými jedinci, kteří se k dítěti chovají vlídně. Jsou však velice nestálí. Mohou tak přilnout k mnoha jedincům, kteří jim poskytnou uspokojení například v podobě pohlazení.

➤ **Typ náhradního uspokojení citových potřeb**

Dítě si hledá náhradní uspokojení svých potřeb, ovšem na nižší, biologické úrovni. Toto chování se pak může projevovat týráním zvířat.

➤ **Typ sociální provokace**

Jedinec se snaží na sebe upozornit agresivním chováním či násilím. Tím chce dosáhnout pozornosti, která mu chybí. Toto chování se však může vztahovat pouze k určitému místu, a mimo něj může být dítě klidné.

Vzhledem k povaze této práce jsme se výše zaměřili spíše na deprivaci psychickou. Existují ovšem i jiné typy deprivací, se kterými se v odborné literatuře můžeme setkat. Z tohoto důvodu zde uvádíme krátký přehled typologie deprivací:

Přehled typologie deprivací (Bedrnová, Nový a kol. 2007)

▪ Deprivace biologická

Touto deprivací označujeme nedostatečné uspokojení biologických potřeb, jako je například hlad, žízeň, nedostatek tepla, světla nebo například hygieny.

▪ Deprivace psychická

Označuje nedostatek vnějších podnětů, emocionálních a sociálních vztahů.

▪ Deprivace motorická

Strádání díky nemožnosti volného pohybu, nedostatek prostoru a soukromí. Člověk má například znemožněn pohyb buď jednotlivých částí těla, nebo je postižen celkovou nepohyblivostí.

▪ Deprivace citová

Jedinec nemůže uspokojit svou potřebu lásky, jistoty, dotyků nebo například přátelství.

▪ Deprivace senzorická

Deprivace senzorická označuje nedostatek smyslových podnětů. Nemusí se vždy jednat pouze o nedostatek, ale také například o jednotvárnost nebo naopak velkou četnost smyslových zážitků.

▪ Deprivace sociální

Sociální deprivace označuje nedostatek či ztrátu jakýchkoliv sociálních kontaktů. Může se jednat například o ztrátu zaměstnání, ztrátu rodiny a blízkých, domova anebo kombinací více faktorů ztrátu vlastní identity.

II. APLIKAČNÍ ČÁST

4 CÍL, HYPOTÉZY A METODY VÝZKUMU

4.1 Cíle šetření

Učitelé se často ve své praxi setkávají s poruchami chování a výchovnými problémy u žáků, kteří vyžadují zvýšenou pozornost. Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda se učitelé domnívají, že jednou z hlavních příčin poruch chování žáků jsou frustrační situace. Mimo jiné jsme také zjišťovali, jak velké části žáků se tento problém týká, jaké prostředky používají učitelé pro zvládnutí problémových žáků, nebo co považují za hlavní příčiny výchovných problémů a poruch chování.

4.2 Hypotézy

Vzhledem k tomu, že jsme neprováděli statistické ověřování hypotéz, jsou níže uvedené „hypotézy“ pouze pracovní předpoklady, které orientovaly naše následné šetření.

H₁. Předpokládáme, že frustrační situace se budou učitelům jevit jako významná příčina výchovných problémů případně poruch chování žáků.

H₂. Předpokládáme, že podle dosavadní pedagogické zkušenosti učitelů bude problémů s poruchami chování žáků spíše přibývat.

H₃. Předpokládáme, že i v dalších učitelích uváděných oblastech příčin poruch chování žáků budou frustrační situace buď nevyjádřené přímo obsaženy.

4.3 Metody výzkumu

Pro náš výzkum jsme zvolili kvantitativní formu výzkumu, konkrétně dotazník vlastní konstrukce. Dotazník je anonymní a je tvořen celkem z deseti otázek, tří podotázek a úvodních statistických údajů. Typově je dotazník polostrukturovaný, má osm otázek otevřených, tři otázky jsou uzavřené, jedna seřazovací a jedna výběrová. V úvodní části dotazníku se nachází oslovení učitelů a má žádost o vyplnění, poté krátké představení problematiky, které se dotazník týká. Následují otázky zaměřené na získání základních statistických údajů, a to zda se jedná o muže či ženu, věk respondenta a jeho délka praxe.

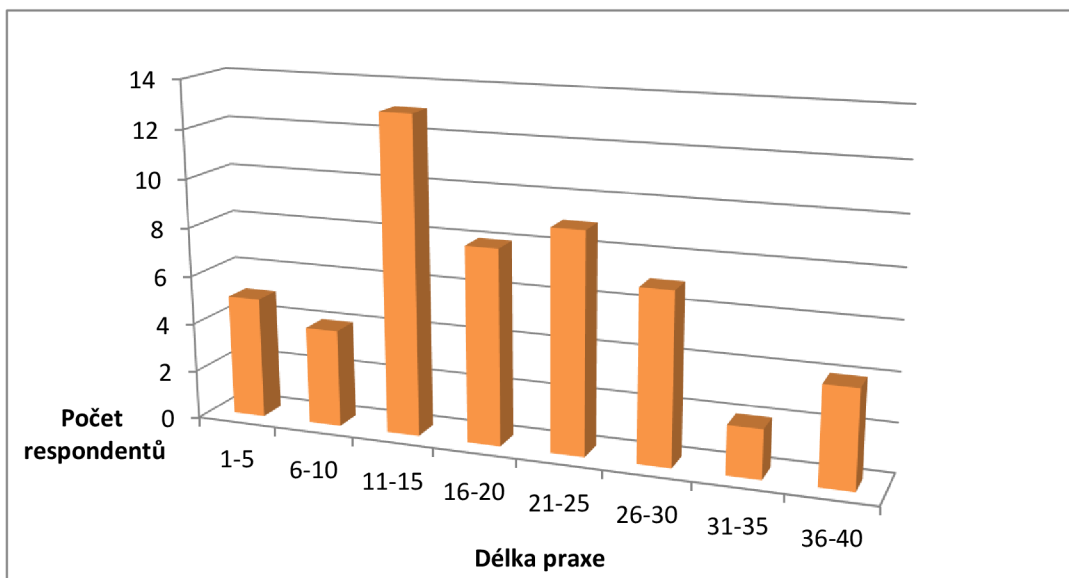
Další část je již věnována samotným otázkám, týkající se šetření. První část se zabývá výchovnými problémy a poruchami chování, se kterými se učitelé za svou praxi setkali. Další část se věnuje příčinám těchto výchovných problémů a poruch chování. Zde mají respondenti na výběr buď uvedené příčiny, nebo mají možnost příčinu podle svého uvážení doplnit. V páté otázce dotazníku jsme se respondentů ptali na nejběžnější výchovné problémy a poruchy chování. Respondentům se však často jevila otázka č. 2 v první části dotazníku, která je zaměřena na projevy poruch chování a výchovných problémů, obsahově shodná s otázkou č. 5 v druhé části. Tuto otázku bychom tedy mohli označit jako kontrolní.⁴ Naše šetření ovšem nedosahuje takového rozsahu, jako sociologický výzkum, proto je naše otázka brána spíše jako doplňující. V poslední části dotazníku jsou otázky zabývající se možnostmi opatření, které učitelé ve své praxi měli možnost použít, nebo které by považovali za účinnější při napravování výchovných problémů či poruch chování. Na závěr je uvedeno poděkování za vyplnění dotazníku. Dotazník je připojený k práci jako příloha č. 1.

4.4 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum probíhal na základních školách Jihomoravského kraje. Respondenty byli učitelé druhého stupně základní školy, celkem odpovídalo 52 učitelů. Některé dotazníky byly předány ředitelce nebo řediteli školy, a ten je poté předal učitelům. Další dotazníky učitelé vyplňovali online. V našem šetření nebyly určeny hranice věku ani délky praxe respondentů.

Délka praxe učitelů jak lze vidět v grafu č. 1 byla různá. Celkem 13 odpovídajících učitelů mělo 11 – 15letou praxi, což byla nejčastější délka praxe. Průměrná délka praxe činila 19 let.

⁴ Kontrolní otázka slouží k ověření pravdivosti a konzistentního charakteru předchozích odpovědí na otázky.



Graf č. 1: Délka praxe respondentů

Šetření se zúčastnilo celkem 45 učitelek a 7 učitelů. Nejnižší věk respondenta byl 26 let, nejvyšší věk 63 let. Průměrný věk skupiny respondentů byl 44 let. Další údaje týkající se věku respondentů jsou uvedeny v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2: Věk respondentů

	Věk
Min.	26
Max.	63
Průměr	44.4
Modus	47
Medián	46.5

4.5 Způsob sběru dat

Ke sběru dat pro dotazník jsem oslovila 11 základních škol Jihomoravského kraje. Bohužel většina oslovených škol odmítla spolupráci na vyplnění dotazníku. Jako důvod většinou uváděly spolupráci při vyplňování dotazníků od jiných studentů. Z oslovených 11 základních škol souhlasily se spoluprací pouze 3 školy. Na těchto školách probíhal výzkum tak, že jsem předala tištěné dotazníky ředitelce či řediteli školy a krátce uvedla, čeho se výzkum týká. Ředitel školy je pak rozdával jednotlivým učitelům. Z důvodu velmi nízké spolupráce se základními školami, jsem dále oslovovala učitele jednotlivě, ve většině případů odesláním internetového odkazu na vyplnění dotazníku v online podobě. Dotazníky tedy byly poskytnuty respondentům jak v tištěné verzi, tak v internetové verzi. Tištěných dotazníků bylo celkem vyplněno 38, online dotazníků bylo vyplněno 14.

5 VÝSLEDKY

5.1 Vyhodnocení šetření

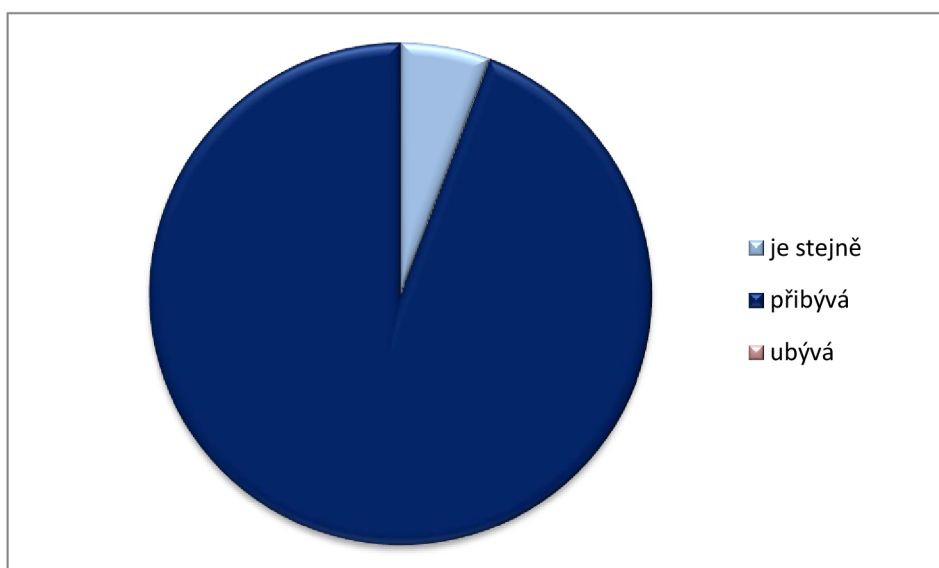
V našem šetření jsme nejdříve zjišťovali, s jakým typem žáků se učitelé za posledních pět let své praxe nejvíce setkávali. Zda se jednalo o žáky se zvladatelnými problémy v chování, nebo žáky s výraznými problémy a poruchami chování, které vyžadovaly spolupráci s pracovníky na škole či rodiči, nebo zda se jednalo o žáky s diagnostikovanou poruchou chování. Z tabulky č. 3 je viditelné, že průměrně se učitelé nejvíce setkávali s žáky, kteří trpěli zvladatelnými výchovnými problémy.

Žáků, jejichž problémy vyžadovaly spolupráci s rodiči a kolegy na škole bylo méně, nejméně se učitelé ve své praxi setkávají s žáky, kteří mají diagnostikovanou poruchu chování.

Tabulka č. 3: Podíl žáků, kteří vyžadovali zvýšenou pozornost učitele

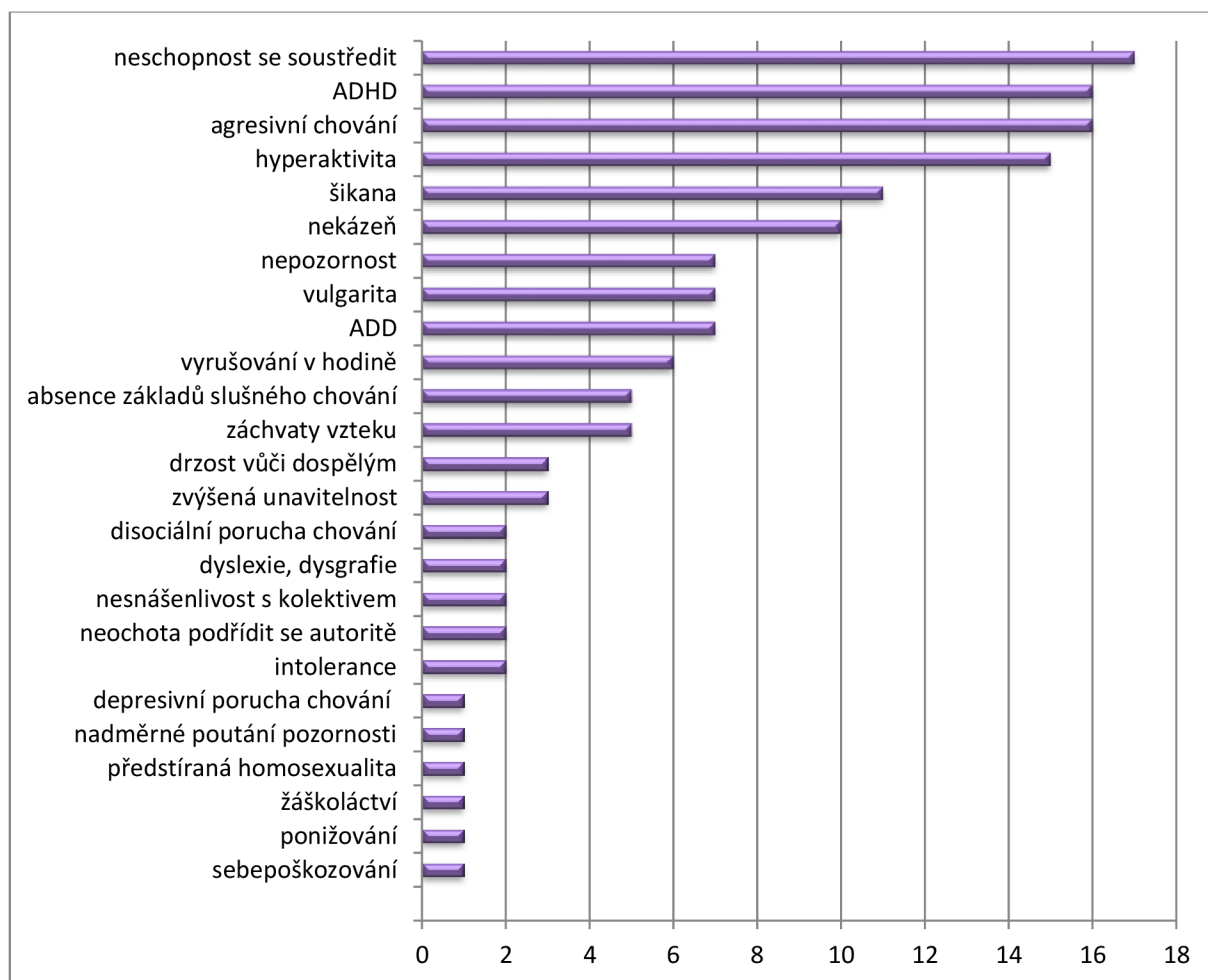
	zvladatelné problémy	vyžadující spolupráci s rodiči	vyžadující spolupráci s odborníky
Průměr	14%	9%	5%

Následující otázka byla zaměřena na to, zda podle učitelů žáků s výchovnými problémy ubývá, přibývá nebo je stejný počet. Z grafu č. 2 vyplývá, že učitelé se domnívají, že žáků s výraznějšími výchovnými problémy či poruchami chování spíše přibývá. Tento pocit má 94% učitelů, kteří odpovídali na dotazník. Pouze 6% učitelů si myslí, že počet žáků s výchovnými problémy se za dobu jejich praxe nezměnil.



Graf č. 2: Podíl žáků s výraznějšími problémy v chování

Další otázkou jsme zjišťovali, s jakými projevy poruch chování se za dobu své praxe respondenti nejvíce setkávali. Učitelé měli možnost pozorovat za svou praxi mnoho různých projevů, celkem jich uvedli 27. Jak lze vidět v grafu č. 3, nejčastěji uváděným projevem výchovných problémů a poruch chování bylo nerespektování pokynů vyučujících. Velmi často se v dotazníku také vyskytovala neschopnost žáků soustředit se, dále pak agresivní chování, porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a hyperaktivita. Někteří učitelé do výčtu poruch chování uváděli například dyslexii nebo dysgrafii, které patří do poruch učení, nikoliv do poruch chování.



Graf č. 3: Projevy poruch chování

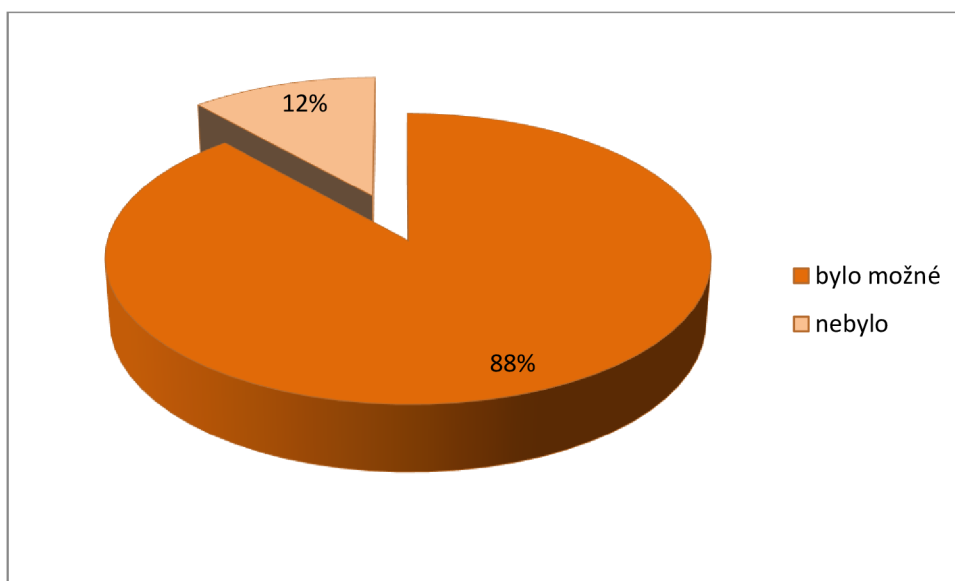
Podotázkou k výše uvedené otázce bylo seřazení projevů poruch chování podle toho, jak často se dle učitelů u žáků vyskytují.

Na tuto otázku jsme se ptali z toho důvodu, že jsme chtěli vědět, se kterým výchovným problémem či poruchou chování se učitelé ve své praxi nejvíce často setkávali. Nejčastěji se na prvním místě, tedy jako nejčastější projev, uváděla porucha pozornosti s hyperaktivitou, dále pak neschopnost žáků soustředit se a agresivní chování. Jako častý

projev učitelé uváděli nerespektování pokyn, neschopnost soustředit se, nepozornost a porucha pozornosti (ADD). Jako méně častý projev, tedy na třetím místě, udávali respondenti nerespektování pokynů, agresivní chování, šikana a hyperaktivita. Někteří učitelé označili jako občasný projev na pozici číslo 4 šikanu, poruchu pozornosti s hyperaktivitou, agresivní chování a vyrušování v hodině. Páté místo většina učitelů již neuváděla, avšak ti kteří ano, na tuto pozici umístili šikanu, poruchu chování s hyperaktivitou a agresivní chování. Vzhledem k počtu respondentů, kteří na prvním místě uvedli poruchu chování s hyperaktivitou, bychom mohli říci, že s touto poruchou se učitelé ve své praxi setkávají nejvíce často. Celý výčet výchovných problémů a poruch chování, jak je učitelé seřazovali, je uveden v příloze č. 2.

Bohužel tato otázka zřejmě nebyla položena zcela jednoznačně, a proto někteří učitelé nepochopili, co mají v této otázce dělat. V některých dotaznících tedy respondenti projevy neseřadili, ale domnívali se, že mají udat jejich četnost.

Další oddíl otázek je věnován příčinám výchovných problémů a poruch chování. První otázkou, která se touto problematikou zabývala, je otázka č. 3. V té jsme se ptali učitelů, zda bylo možné vytvořit si kvalifikovanou představu o příčinách výchovných problémů a poruch chování. Tato otázka měla především zjišťovat, zda učitelé měli možnost najít důvod odlišného chování žáka, a také zda vůbec měli snahu po příčině pátrat. Jak lze vidět v grafu č. 4, 88% učitelů mělo možnost udělat si kvalifikovanou představu o příčinách.



Graf č. 4: Kvalifikovaná představa o příčinách problému

Následující otázka se již zaměřovala na konkrétní příčiny, které by mohly způsobovat výchovné problémy a poruchy chování. Učitelé měli možnost buď uvedenou příčinu zakroužkovat, pokud se domnívali, že způsobuje výchovné problémy u žáků, popřípadě dopsat jinou příčinu, se kterou se za svou praxi setkali.

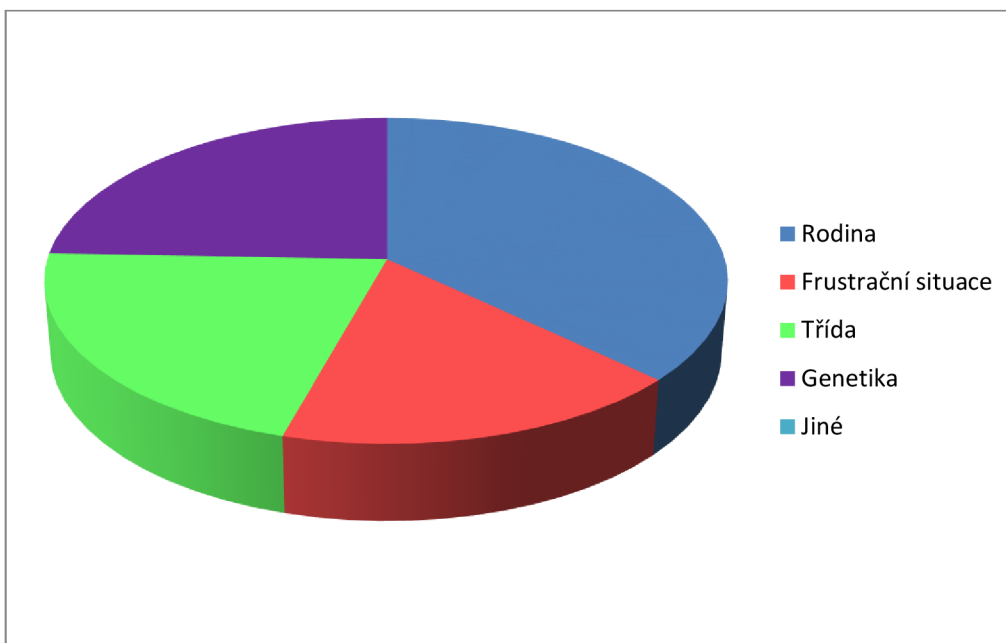
Tabulka č. 4: Nejčastější příčiny poruch chování

	Rodina	Frustrační situace	Třída	Genetika	Jiné
Celkem	47	22	27	31	0

V tabulce č. 4 je uvedeno, se kterými příčinami výchovných problémů a poruch chování se učitelé setkávali. Nejčastější příčinou podle učitelů jsou sociální vztahy v rodině.

Mohli bychom tedy říci, že výchovné problémy, které žáci mají, vznikají v rodině. Podle mého názoru by příčina mohla být například v nedostatečné pozornosti rodičů, špatném přístupu rodičů k dětem, atp. Pro lepší ilustraci zde uvádíme také graf č. 5, který lépe ilustruje rozdíly mezi četností jednotlivých příčin.

Učitelé také mnohdy do dotazníku uváděli poznámku, že se příčiny v mnohých případech kombinují. Proto nelze s určitostí říci, jaká příčina převažuje. Pro naše šetření však bylo důležité, že učitelé nepovažují jako hlavní příčinu výchovných problémů a poruch chování frustrační situace. Naopak byly frustrační situace označeny za nejméně častou příčinu. Toto zjištění je více okomentováno ve vyhodnocení předpokladů šetření. Kromě uvedených příčin měli učitelé také možnost uvést vlastní příčinu, která podle jejich zkušeností způsobuje výchovné problémy a poruchy chování. Tuto možnost bohužel žádný z respondentů nevyužil.

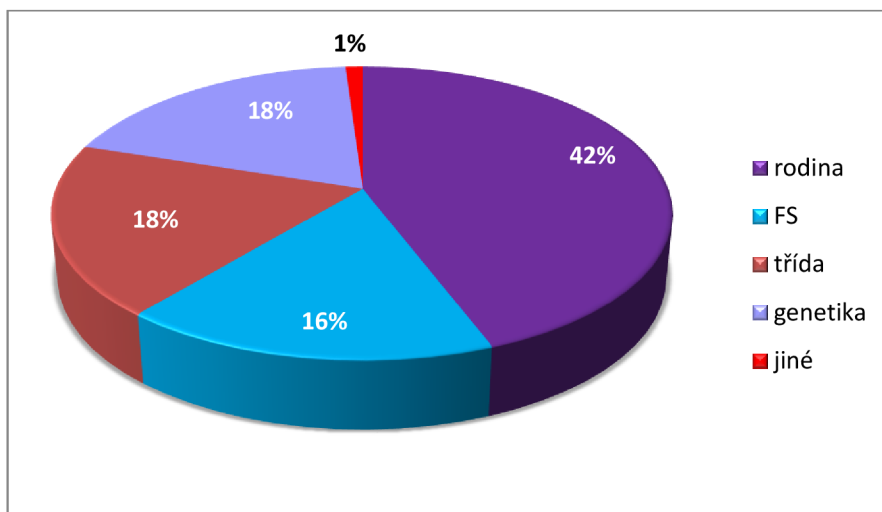


Graf č. 5: Nejčastější příčiny poruch chování

Další otázka byla doplňující k předchozí. Učitelé měli procentuelně určit, jakého počtu žáků se příčina výchovných problémů a poruch chování týkala. Pořadí příčin bylo tedy téměř totožné, jako v předchozí otázce. Podle učitelů se u žáků nejvíce vyskytovala příčina jejich výchovných problémů v sociálních vztazích v rodině, jak můžeme vidět v grafu č. 6. Tato příčina se týkala asi 42% žáků s výchovnými problémy a poruchami chování. Sociální vztahy ve třídě a genetické dispozice, se jako příčina poruch chování jevila u stejného procenta žáků, a to 18%. Stejně tak jako v předchozí otázce, frustrační situace učitelé uvedli jako nejméně častou příčinu, která se týkala 16% žáků.

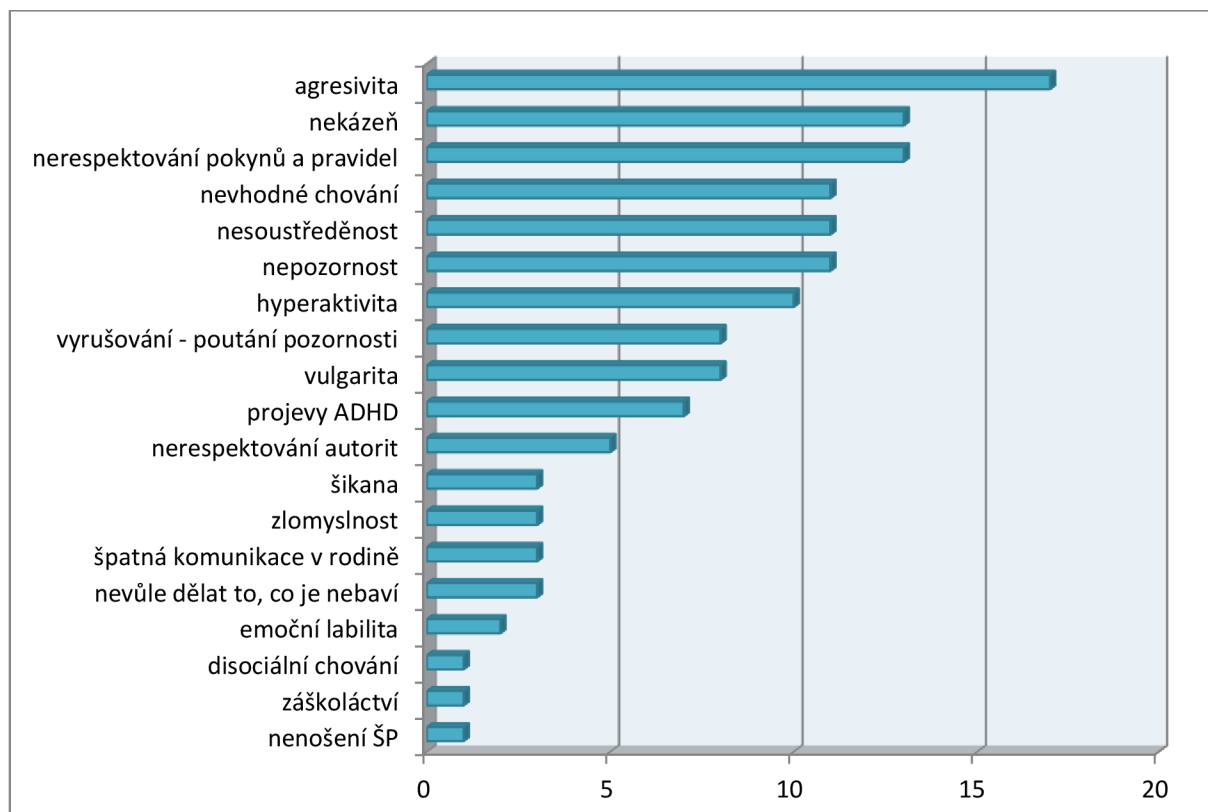
Ačkoliv nikdo z učitelů neuvedl žádnou jinou příčinu, se kterou se za svou praxi setkal, mnozí výchovný problém přisuzovali „jiné“ příčině. Tato jiná příčina, která ale bohužel nebyla uvedena, se týkala 1% žáků.

Četnost procent, jak je učitelé v dotaznících k jednotlivým příčinám přisuzovali, je uveden v tabulce č. 57 v příloze č. 3.



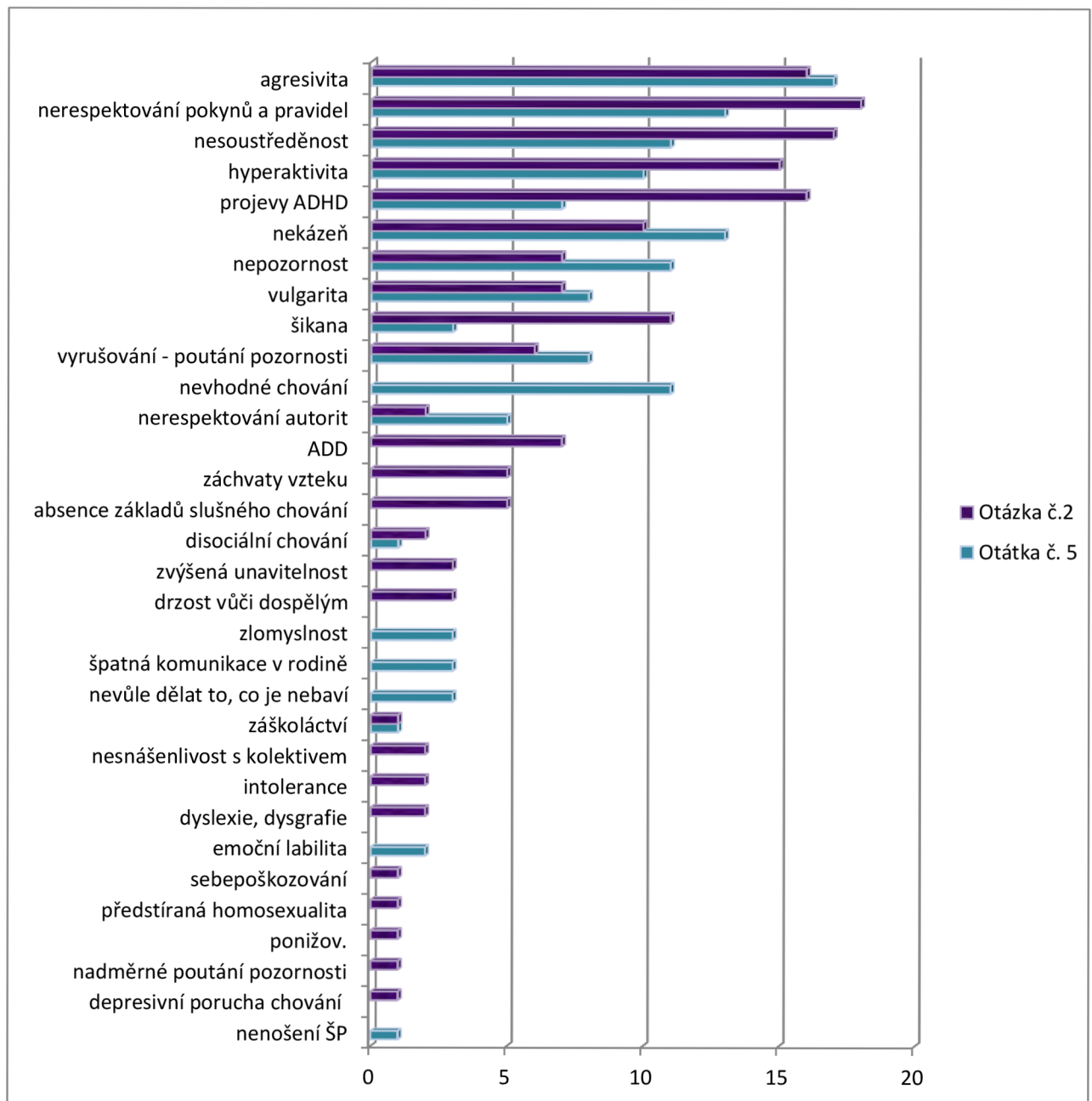
Graf č. 6: Podíl žáků s určitými příčinami poruch z pohledu učitelů

Pátá otázka byla zaměřena na výchovné problémy a poruchy chování, se kterými se učitelé za své praxe setkávali. Na grafu č. 7 lze vidět, že nejvíce učitelů uvádělo jako nejběžnější výchovný problém agresivitu. Hned za ní byla nejčastěji uváděna nekázeň a nerespektování pokynů. Na třetím místě byla pak často uváděna nepozornost, nesoustředěnost a nevhodné chování. Několikrát také respondenti uvedli jako výchovný problém zlomyslnost nebo emoční labilitu žáka.



Graf č. 7: Nejběžnější výchovné problémy a poruchy chování

Pátá otázka byla zaměřena na obdobný problém jako otázka druhá. Z tohoto důvodu mnozí respondenti, brali tuto otázku jako identickou, a do odpovědi uváděli pouze zkratky (např. viz otázka č. 2, apod.). Proto jsme se rozhodli, že pro zajímavost vyhodnotíme tuto otázku jako tzv. kontrolní. Jak lze vidět v grafu č. 8, nejvíce četné výchovné problémy a poruchy chování jsou na prvních pozicích obdobné. Agresivní chování a nerespektování pokynů a pravidel vyučujícího patří mezi nejvíce časté projevy a byly nejčastěji uváděny v obou otázkách. Dále mezi velmi časté patřila nepozornost, porucha pozornosti s hyperaktivitou, nebo hyperaktivita. Celkově tedy bychom mohli říci, že se odpovědi v nejčastěji udávaných položkách shodují.

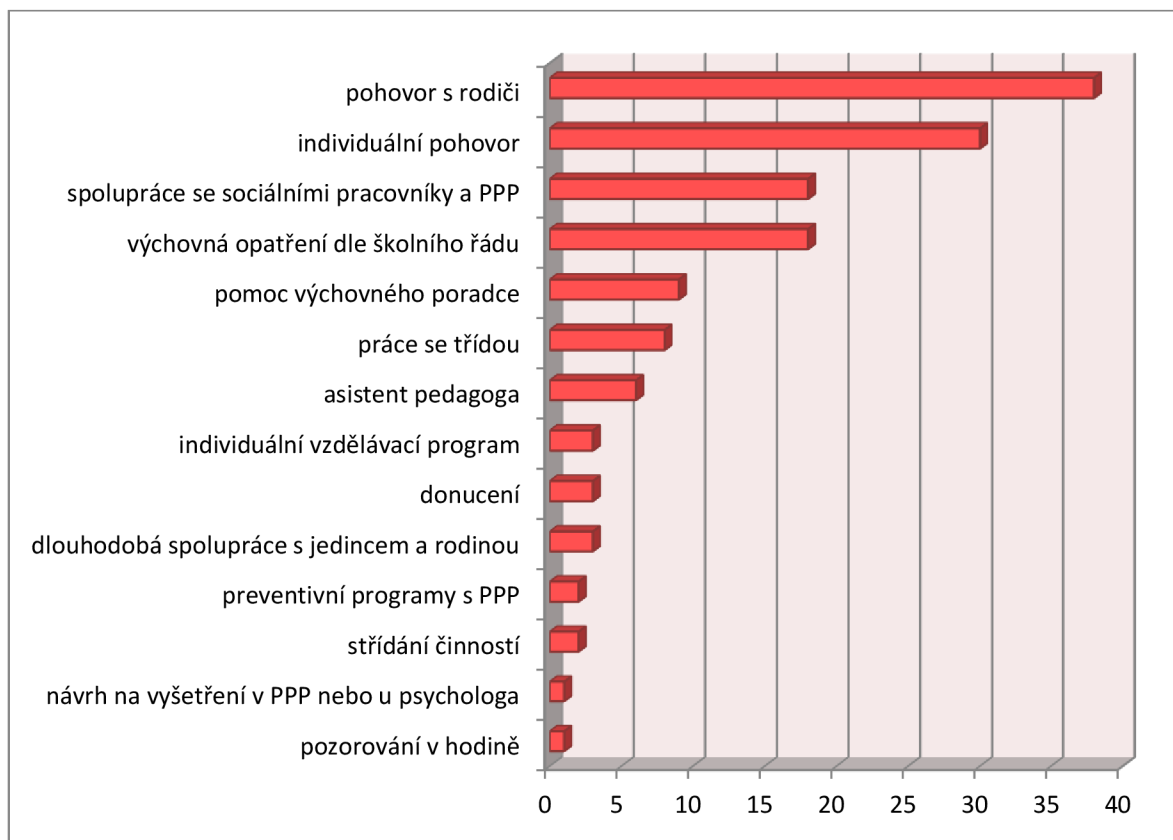


Graf č. 8: Výchovné problémy a poruchy chování, porovnání ot. 2 a 5

Poslední oddíl dotazníku je věnován nápravám výchovných problémů a poruch chování. Ptali jsme se učitelů, co jim při řešení pomohlo nebo co by jim mohlo pomoci, a také na to, zda si myslí, že na řešení těchto problémů byli dostatečně připraveni na pedagogické fakultě.

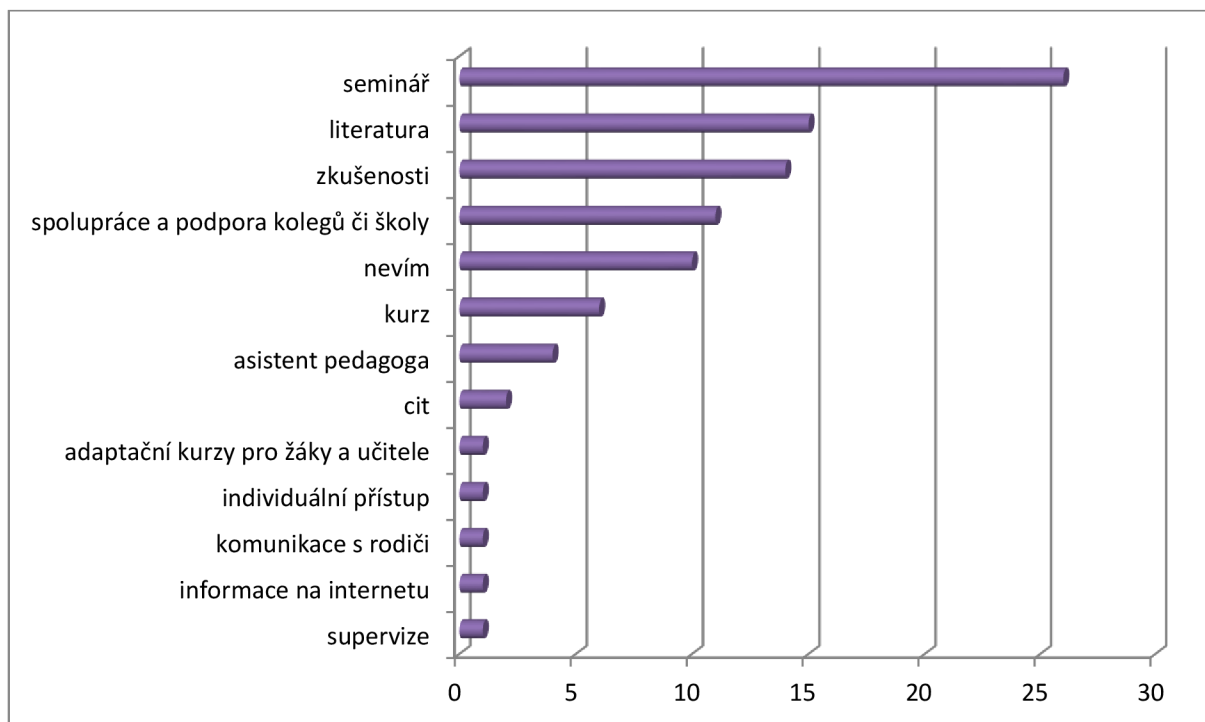
Otázka č. 6 se zabývala tím, jaká opatření učitelé při řešení problémů využili a jaké možnosti měli k dispozici. Většinou učitelé uváděli několik možností řešení, které v situaci využili. Až 73% učitelů volilo pohovor s rodiči, asi 58% učitelů použilo pro řešení výchovných problémů a poruch chování individuální rozhovor s jedincem. Ze získaných dat bohužel nemůžeme vyčíslit, jakým způsobem rozhovor s žákem a popřípadě i s rodiči probíhal. Tím máme na mysli, zda se jednalo pouze o to, že si učitel vzal žáka za dveře, a sdělil mu, že se tímto způsobem chovat nesmí, nebo zda se jednalo o promyšlený rozhovor s cílem vyřešit nevhodné chování s žákem.

Asi 35% učitelů pro řešení těchto problémů využívá výchovná opatření dle školního řádu. Žákům, kteří se chovají ve vyučování nevhodně, mají učitelé možnost udělit třídnickou důtku, dále jim může být udělena ředitelská důtku nebo v nejzávažnějších případech zhoršena známka z chování. Vedle rozhovorů a kázeňských opatření, asi 35% učitelů spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, popřípadě s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Někteří učitelé, asi 17%, se také obrací na výchovného poradce na škole. Další možnosti řešení a jejich četnost využití jsou uvedeny v grafu č. 9.



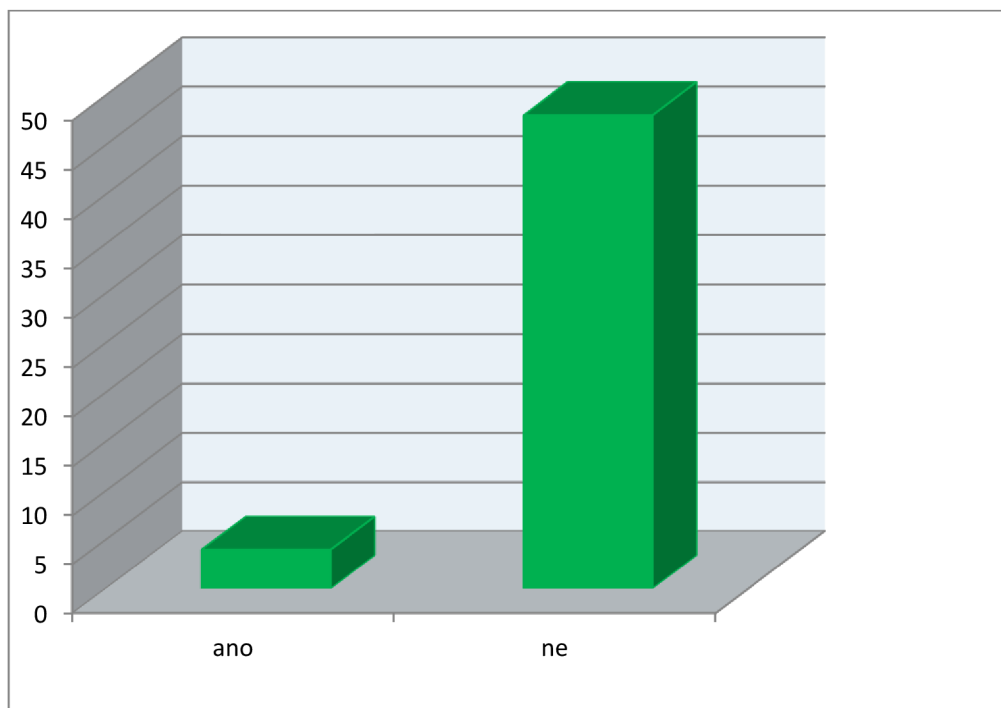
Graf č. 9: Opatření při řešení výchovných problémů a poruch chování

V následující otázce jsme se ptali na to, co učitelům pomáhá při nápravě výchovných problémů a poruch chování. Touto otázkou jsme zjišťovali, zda se učitelé při řešení opírají o nějaké odborné materiály nebo navštívili kurz, seminář, který se touto problematikou zabýval, a nyní mají možnost čerpat z odtud získaných informací, popřípadě jim k řešení napomáhá něco jiného. Jak lze vidět v grafu č. 10, nejvíce učitelům při řešení výchovných problémů napomohl odborný seminář, kterého se zúčastnili. Uvedlo ho 50% učitelů. Vzhledem k tomu, že další vzdělávání v této oblasti je pro učitele velmi důležité, je dobré, že existují semináře, které se touto problematikou zabývají. Další oporou pro asi 29% učitelů je odborná literatura, zabývající se tímto tématem. Žádný z respondentů však bohužel nevedl konkrétní název knihy či časopisu, ze kterého informace čerpal. O něco méně učitelů, celkem 27%, uvedlo jako jeden z prostředků, který jim pomáhá při nápravě, zkušenost. Ta může být buď vlastní, nebo jak další odpověď napovídá, tak i kolegů. Podporu a spolupráci s kolegy nebo vedením školy uvedlo 21 % učitelů.



Graf č. 10: Pomoc při nápravě výchovných problémů a poruch chování

Další otázka se zabývala tím, zda byli učitelé na pedagogické fakultě dostatečně připraveni na řešení výchovných problémů a poruch chování. Na pedagogické fakultě je hned několik předmětů, které se touto či obdobnou problematikou zabývají, a absolvent by měl být na výchovné problémy žáků připraven. Jak lze však vidět v grafu č. 11, 92% učitelů si myslí, že nebylo dostatečně připraveno na jejich řešení. Pouze 4 učitelé z 52 uvedli, že byli dostatečně připraveni. Z toho dva učitelé k této otázce uvedli, že byli připraveni jen díky studiu speciální pedagogiky. Dle mého názoru by mohl být problém v tom, že příprava na pedagogické fakultě je velmi teoretická. Myslím si, že několik týdnů praxe za celé studium je velmi málo. Studenti se pak mnohdy nemají možnost dostat do situací, kdy musí řešit nějaký výchovný problém, a tím si také mnohdy neuvědomují možnost výskytu takového problému. Kdybychom měli více hodin praxe, pak bychom se možná častěji dostali do situací, kdy žák má nějaký výrazný výchovný problém či poruchu chování. A poté bychom mohli například sledovat učitele, jakým způsobem situaci řeší a buď se od něj toto řešení naučit, nebo naopak si říci, že tímto způsobem daný problém řešit nechceme. Popřípadě pak za jeho pomoci se sami pokusit tyto situace řešit.

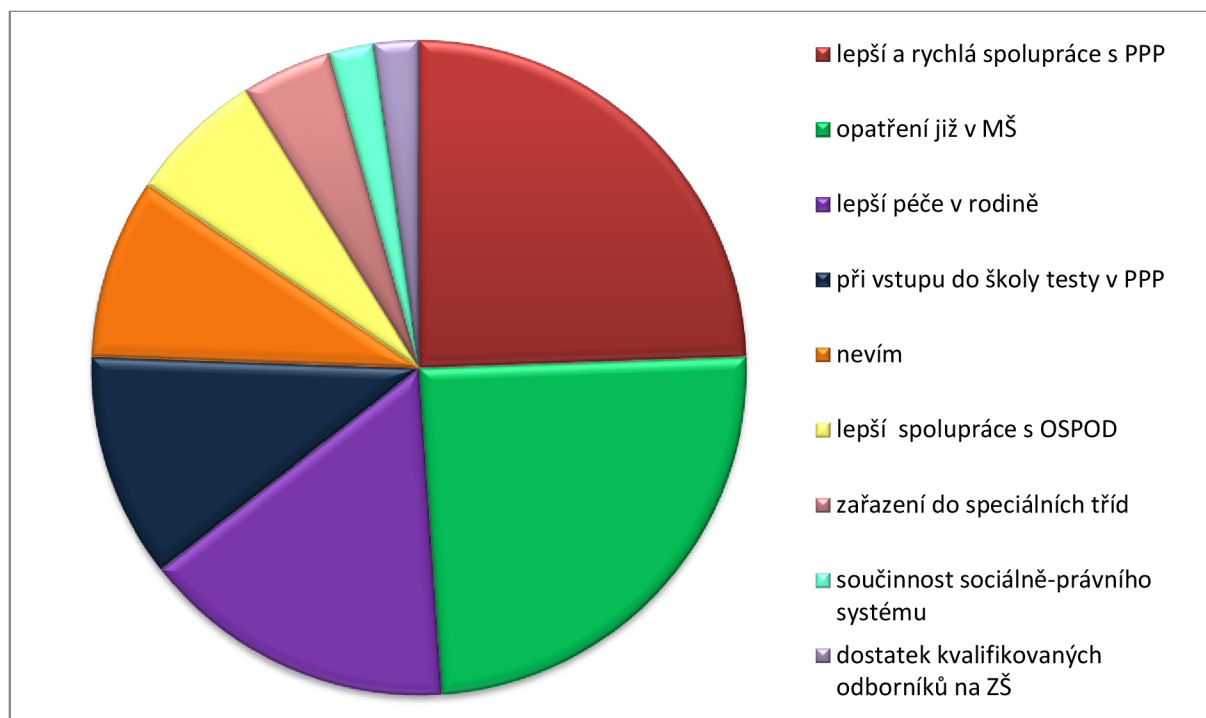


Graf č. 11: Příprava PedF na řešení výchovných problémů

V následující položce dotazníku jsme se ptali, zda by bylo možné přijmout nějaká opatření, aby žáci s výraznými výchovnými problémy a poruchami chování mohli být diagnostikováni včas. Záměrem této otázky bylo zjistit, zda se učitelé domnívají, že existuje nějaké opatření, které by jim, a zároveň i dětem, pomohlo rychleji situaci vyřešit. Včasná diagnostika dětí se závažnějšími poruchami chování je dle mého názoru důležitá z několika důvodů. Jedním z nich je jednodušší komunikace se žákem. Pokud žák bude mít diagnostikovanou poruchu chování či soustředěnosti, může mu pedagogicko-psychologická poradna navrhnout individuální režim, se kterým je seznámen i učitel. Žák se pak chová jinak než ostatní, ale vzhledem k tomu, že učitel už ví, proč se tak chová a jak na tyto situace reagovat, může plynule pokračovat ve své výuce a nemusí žáka napomínat, či ho jinak upozorňovat.

Z odpovědí učitelů na dotazník vyplynulo, že asi 37% učitelů si myslí, že žádná opatření v této problematice přijmout nelze. Zbývající respondenti navrhli několik řešení, které lze vidět v grafu č. 12. Okolo 21% učitelů si myslí, že by včasné diagnostice žáků pomohla lepší a rychlejší spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou. Stejný počet učitelů, tedy asi 21%, vidí jako možné řešení situace přijetí opatření již v mateřské škole. Mnoho z nich jako poznámku uvedlo, že mateřské školy nechávají tyto problémy na základní školy, aby je řešili. Kdyby ovšem děti byly zařazeny do péče pedagogicko-psychologické poradny již v mateřské škole, byla by jejich integrace do běžné třídy základní školy jednodušší. Asi 14% učitelů se také domnívá, že by včasné diagnostice žáků pomohla lepší péče rodičů.

Ti se mnohdy o své dítě nezajímají tolik, kolik by měli. Většinou pak začnou problém řešit, až když jsou po několikáté upozorněni školou, a je jim doporučeno navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu.

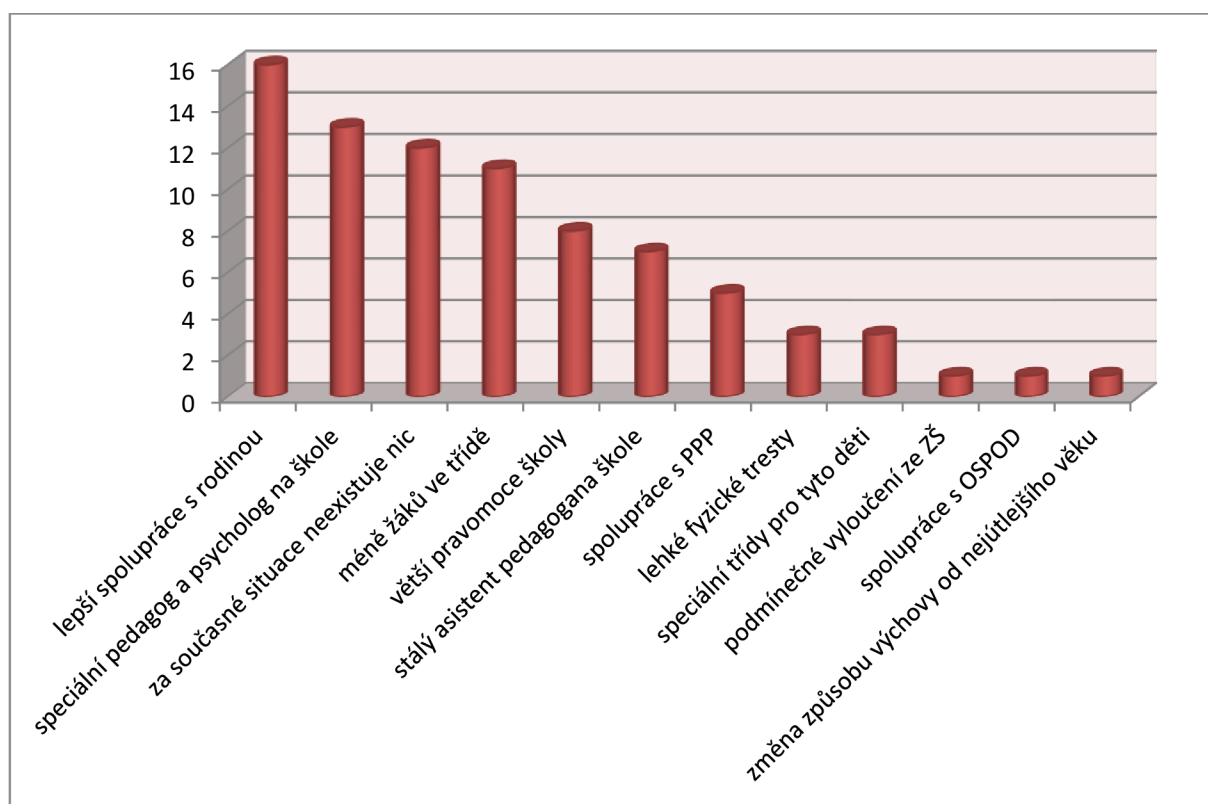


Graf č. 12: Návrhy opatření ke včasné diagnostice poruch

V poslední otázce jsme se ptali respondentů na to, co by zkvalitnilo jejich práci při řešení výchovných problémů a poruch chování. V této otázce jsme chtěli zjistit, zda si učitelé myslí, že existují nějaké nástroje a opatření, které by zlepšily současnou situaci.

Jak lze vidět v grafu č. 13, mezi nejvíce navrhovaná řešení patřila lepší spolupráce s rodinou, stálý speciální pedagog a psycholog na škole a méně žáků ve třídě. Myslím si, že všechny tyto opatření, které učitelé uvedli, by mohly být realizovatelné. Lepší spolupráci s rodinou, kterou uvedlo 31% učitelů, by si učitelé dle doplňujících komentářů představovali především povinností se zajímat o dítě a snažit se více spolupracovat se školou. Navrhovaná pozice stálého psychologa na škole na některých školách již funguje. Vytvoření více tříd s menším počtem dětí by zřejmě nebylo jednoduché, ale v delším časovém horizontu si myslím, že splnitelné.

Asi 23 % učitelů si myslí, že není možné přijmout jakékoliv řešení pro zlepšení současné situace. Několik učitelů také uvedlo, že by bylo dobré, kdyby škola měla větší pravomoc, nebo by uvítali jednodušší přidělení stálého asistenta pedagoga na školu. Velice mě překvapila odpověď, kterou uvedli pouze 3 učitelé, a to že by bylo dobré zavést na škole lehké fyzické tresty. Myslím si, že fyzický trest není řešením, ale pouze trestem pro žáka. A rozhodně si nemyslím, že by učitelé měli mít pravomoc dítěti jakkoliv fyzicky ubližovat. Mnohdy by se totiž mohlo stát, že by si učitelé na žácích pouze kompenzovali své problémy, popřípadě by mohli této možnosti zneužívat z jiných důvodů.



Graf č. 13: Co by zkvalitnilo práci učitelů při řešení výchovných problémů

5.2 Závěry šetření

V našem šetření jsme stanovili předpoklady, které strukturovaly postup při získávání a interpretaci dat.

H1. Předpokládáme, že frustrační situace se budou učitelům jevit jako častá a významná příčina výchovných problémů případně poruch chování žáků.

Jak vyplývá z výše uvedených výsledků, frustrační situace učitelé označili jako nejméně častou příčinu výchovných problémů a poruch chování (dále viz H3.).

H2. Předpokládáme, že podle dosavadní pedagogické zkušenosti učitelů bude problémů s poruchami chování žáků spíše přibývat.

Dle šetření má až 94% učitelů pocit, že žáků s výchovnými problémy a poruchami chování spíše přibývá. Náš předpoklad se tedy shoduje se zjištěním od učitelů.

H3. Předpokládáme, že i v dalších učitelé uváděných oblastech příčin poruch chování žáků budou frustrační situace být nevyjádřené přímo obsaženy.

Učitelé velmi často uváděli jako příčinu vzniku poruch chování oblasti (např. sociální vztahy v rodině a sociální vztahy ve třídě, komunikaci s vrstevníky atp.), které mohou frustrační zážitky či situace zahrnovat. Proto se domníváme, že ačkoliv učitelé v některých případech sice přímo frustrační situace za častou příčinu neoznačili, nelze vyloučit, že i zde mohly frustrační prožitky a jejich důsledky vystupovat jako příčina či jedna z podmínek poruch chování.

Během našeho šetření jsme tedy zjistili, že učitelé nepovažují za významnou příčinu výchovných problémů a poruch chování frustrační situace, a potažmo tedy i frustraci. Za hlavní příčiny označili sociální vztahy v rodině či ve třídě. Ačkoliv frustrace nebyla označena za hlavní příčinu, domníváme se, že frustrační situace mohou vznikat právě i v sociálních vztazích v rodině i ve třídě.

Kromě toho jsme také zjistili, že učitelé mají pocit, že žáků s výraznějšími výchovnými problémy spíše přibývá. Z tohoto důvodu by bylo dobré přijmout nějaká opatření, která by zjednodušila práci pedagogů a zároveň také zlepšila možnosti žáků lépe se zařadit do kolektivu. Žáci, kteří trpí poruchami chování, jsou mnohdy ostatními spolužáky vyčleňováni, a hůře navazují přátelské vztahy. Jako zajímavé lze označit řešení několika málo učitelů, kteří navrhli zřízení speciálních tříd pouze pro tyto žáky. V těchto třídách, by mohlo být méně žáků, kteří by měli speciální režim výuky. Například kratší vyučovací hodiny,

výuka by mohla probíhat více formou hry a žákům by se věnovali speciální pedagogové a psychologové. Důležitá je také spolupráce s rodiči, kteří by měli povinnost být se všemi pedagogy a psychology v kontaktu a v případě potřeby by měli být ochotni spolupracovat. I tato možnost řešení má své zápory. Jako největší negativum bych viděla izolovanost těchto žáků od ostatních. V dnešní době je cílem školství žáky se speciálními požadavky spíše integrovat, nežli je oddělovat od ostatních. Také realizace těchto tříd by zřejmě byla velmi složitá a nákladná. Přesto si myslím, že by nebylo špatné takovéto třídy pokusit se zavést alespoň na některých školách, a vyzkoušet zda by pozitiva nepřevážila negativa. Dílčím řešením by také mohlo být více dotovaných kurzů či seminářů pro učitele. Semináře byly označeny jako jedna z věcí, která učitelům při řešení výchovných problémů pomáhá. Více seminářů či kurzů, které by byly zaměřeny na každodenní přístup k těmto žákům, by mohl zjednodušit komunikaci mezi učitelem a žákem. Učitelé by lépe věděli, jak s takovými žáky jednat, jaký přístup v jednotlivých situacích zvolit či jak pomoci žákům vyučovací hodinu lépe zvládat.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na frustraci a frustrační situace, jako možné příčiny výchovných problémů a poruch chování.

V teoretické části jsme se zabývali chováním a poruchami chování, stručně jsme charakterizovali motivaci a motiv, šikanu a poruchy pozornosti. Dále jsme popsali frustraci a reakce na frustrační situace, přičemž jsme se více zabývali frustrací a agresí, jakožto nejčastější reakcí. Následně jsme popsali stres, eustres a distres, a charakterizovali deprivaci.

V aplikační části práce jsme nejdříve uvedli cíle našeho šetření. Hlavním cílem bylo zjistit, zda si učitelé myslí, že frustrační situace mohou být významnou příčinou výchovných problémů a poruch chování žáků. Naším dalším cílem bylo zjistit, s kolika žáky s výchovnými problémy a poruchami chování se učitelé za svou praxi setkali, jak poruchy chování u žáků řešili či co by učitelům usnadnilo práci při řešení těchto problémů. Následně jsme představili výzkumné předpoklady, které jsme si stanovili na začátku našeho šetření. Byla také uvedena metoda výzkumu a charakteristika zkoumaného vzorku. Naše šetření probíhalo na základních školách, a bylo určeno pro učitele druhého stupně. V závěru šetření jsme porovnali výzkumné předpoklady s výsledky a navrhli několik řešení.

Učitelé v našem šetření nepovažují frustraci či frustrační situace za hlavní příčinu poruch chování. Naopak byly frustrační situace učiteli označeny za příčinu nejméně častou. Při šetření mě zpočátku překvapila neochota základních škol spolupracovat. Naše šetření bylo určeno pouze pro učitele, kteří se mohli rozhodnout, zda dotazník vyplní, nebo ne. Nicméně ředitelé a ředitelky odmítli spolupráci, protože se domnívali, že učitelé jsou příliš zaneprázdnění. Proto jsem nakonec zvolila cestu přímého oslovování učitelů, která se osvědčila mnohem lépe. Našeho šetření se zúčastnilo malé množství respondentů, proto výsledky mohou být brány pouze jako orientační. Abychom mohly z našich výsledků vyvozovat platné závěry, šetření by muselo být ověřeno na větším vzorku respondentů.

Tato bakalářská práce by mohla sloužit jako náhled do této problematiky pro pedagogy základních škol, nebo jako inspirace pro další výzkumy.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce se zabývá frustrací a frustračními situacemi jako možnou příčinou poruch chování žáků. Cílem této práce bylo zjistit, zda si učitelé myslí, že jednou z hlavních příčin výchovných problémů a poruch žáků je frustrace.

Práce se skládá ze dvou částí – teoretické a aplikační. V teoretické části práce se zabýváme chováním a jeho poruchami, frustrací a reakcemi na frustrační situace. Dále jsme blíže vymezili pojmy jako poruchy pozornosti, stres a deprivaci.

V aplikační části je vyhodnocen dotazník, který byl zaměřen na zkušenosti učitelů s výchovnými problémy a poruchami chování žáků. Kromě toho jsou zde popsány cíle šetření, metoda výzkumu, předpoklady šetření a charakteristika zkoumaného vzorku.

SUMMARY

This bachelor thesis is concerning of frustration and frustration situations as a possible cause of student's behavioural disorders. The aim of this thesis was to establish if teachers think that one of the most dominant causes of students' educational problems and disorders is frustration. The thesis has two parts – theoretical and application part. The theoretical part of this thesis deals with behaviour and its disorders, frustration and reactions on frustration situations. We also define other terms as attention's disorders, stress or deprivation.

The application part contains the evaluation of the questionnaire. The questionnaire includes questions about teachers' experience with educational problems and behavioural disorders. Besides of this in the thesis are described aims of research, method of research, assumptions and attributes of researching sample.

LITERATURA

- BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. Psychologie a sociologie řízení. 3., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007, 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0
- BLAŽEK, Vladimír. Úvod do obecné a humánní etologie: antropologie chování 4 : [učební text pro nebiologické obory]. Plzeň: Adela - Grafické studio, 2008, 102 s. ISBN 978-80-87094-08-2.
- ČÁP, Jan a Zdeněk DYTRYCH. Konflikt, frustrace, stres a utváření osobnosti. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 65 s.
- ČÁP, Jan a Zdeněk DYTRYCH. Utváření osobnosti v náročných životních situacích. 1. vyd. Praha: SPN, 1968, 118 s.
- ČERMÁK, Ivo. Lidská agrese a její souvislosti. Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998, 204 s. ISBN 80-902614-1-8.
- HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 769 s. ISBN 80-7367-092-5.
- HOLAS, Emil. Chování, subjekt, psychika. 1. vyd. Praha: Academia, 1971, 200 s.
- HOMOLA, Miloslav. Motivace lidského chování. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, 356 s.
- HOMOLA, Miloslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a František KALABIS. Obecná psychologie: stručný výkladový slovník. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, 167 s.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. Komunikace a stres. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2004, 24 s. ISBN 80-7071-246-5.
- KERN, Hans. Přehled psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 289 s. ISBN 80-7178-426-5
- KOHOUTEK, Rudolf. Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 260 s. ISBN 978-80-210-4434-0.
- KOHOUTEK, Rudolf. Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 167 s. ISBN 80-210-4077-7.
- KOLUCHOVÁ, Jarmila. Diagnostika a reparabilita psychické deprivace. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 139 s.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak zvládat stres. Praha: Grada, 1994, 190 s. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie zdraví. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. Psychická deprivace v dětství. 2. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, 383 s.

- LOVASOVÁ, Lenka. Šikana. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2005, 27 s. ISBN 80-239-5637-x.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí. 1. vyd. Praha: Galén, 1994, 214 s. ISBN 80-85824-06-x.
- NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- PTÁČEK, Radek. Poruchy chování v dětském věku. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 24 s. ISBN 80-86991-81-4.
- ŘEHULKA, Evžen. Škola a zdraví pro 21. století, 2010: příspěvky k výchově ke zdraví. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 388 s. ISBN 978-80-210-5367-0.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. Dětská klinická psychologie. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
- SELYE, Hans. Život a stres. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1966, 453 s., obr. příl.
- SCHREIBER, Vratislav. Lidský stres. 2., upr. vyd. Praha: Academia, 2000, 106 s. ISBN 80-200-0240-5.
- SILLAMY, Norbert. Psychologický slovník. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, 246 s. ISBN 80-244-0249-1.
- Slovník cizích slov pro nové století: základní měnové jednotky : abecední seznam chemických prvků : jazykovědné pojmy : 30 000 hesel. Litvínov: Dialog, 2002, 412 s. ISBN 80-85843-61-7.
- ŠVANCARA, Josef. Emoce, motivace, volní procesy: studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání). 1. vyd. Brno: Psychologický ústav filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 2003, 140 s. ISBN 80-86633-11-x.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. Stres v učitelské profesi. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2000, 39 s. ISBN 80-7083-382-3.
- TRAIN, Alan. Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 198 s. ISBN 80-7178-503-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Univerzita Karlova, 1995, 108 s.

VLASATÁ, Marie. ADHD - vím, co s tím?!: příručka o poruše pozornosti s hyperaktivitou. Vyd. 1. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, 2013, 56 s. ISBN 978-80-7501-054-4.

VODÁK, Pavel a Antonín ŠULC. Závady a poruchy chování v dětském věku. 1. vyd. Praha: SPN, 1964, 327 s.

Internetové zdroje:

VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, Alena, 2008. Stres, eustres, distres [online]. HONZÁK, Radkin [cit. 17. 11. 2014].

Dostupné z Interní medicína: <http://www.internimedicina.cz/pdfs/int/2008/04/09.pdf>

ŠULOVÁ, Lenka, 2007 Syndrom Can a způsob péče o rodinný systém [online].[cit. 17. 11. 2014]. Ireas, Praha, ISBN 978-80-86684-47-5

Dostupné z Eden-x: http://www.eden-x.cz/topic_files/tabu/mary_bell/syndrom.can.pdf#page=88

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ, GRAFŮ

Tabulka č. 1: Základní typy poruch chování dle MKN-10	10
Tabulka č. 2: Věk respondentů.....	30
Tabulka č. 3: Podíl žáků, kteří vyžadovali zvýšenou pozornost učitele	31
Tabulka č. 4: Nejčastější příčiny poruch chování	34
Obrázek č. 1: Frustrační situace	21
Obrázek č. 2: Stresová situace.....	22
Obrázek č. 3: Graf eustresu a distresu	22
Graf č. 1: Délka praxe respondentů.....	30
Graf č. 2: Podíl žáků s výraznějšími problémy v chování.....	31
Graf č. 3: Projevy poruch chování	32
Graf č. 4: Kvalifikovaná představa o příčinách problému	33
Graf č. 5: Nejčastější příčiny poruch chování	35
Graf č. 6: Podíl žáků s určitými příčinami poruch z pohledu učitelů.....	36
Graf č. 7: Nejběžnější výchovné problémy a poruchy chování	36
Graf č. 8: Výchovné problémy a poruchy chování, porovnání ot. 2 a 5	37
Graf č. 9: Opatření při řešení výchovných problémů a poruch chování	39
Graf č. 10: Pomoc při nápravě výchovných problémů a poruch chování	40
Graf č. 11: Příprava PedF na řešení výchovných problémů.....	41
Graf č. 12: Návrhy opatření ke včasné diagnostice poruch.....	42
Graf č. 13: Co by zkvalitnilo práci učitelů při řešení výchovných problémů	43

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Orientační dotazník.....	52
Příloha č. 2: Tabulka seřazení projevů poruch chování.....	56
Příloha č. 3: Tabulka Jak velkého počtu se příčina poruch chování týkala.....	57

Příloha č. 1

DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, pane učiteli, dovoluji si Vás požádat o pomoc při zpracování mé bakalářské práce zaměřené na problematiku poruch chování.

Vaše odpovědi na orientační dotazník, který Vám nyní předkládám, mi pomohou zjistit, jak často se učitelé ve své praxi s poruchami chování setkávají, jakého stupně závažnosti a obtížnosti řešení tyto problémy bývají a jaké vnitřní a vnější příčiny, podmínky či okolnosti podle Vaší zkušenosti tyto problémy vyvolávají.

Tento dotazník je anonymní. Pro zpracování však prosím vyplňte základní statistické údaje:

Pohlaví	
Věk	
Délka praxe	

1. Pokuste se prosím nyní vybavit si své zkušenosti z posledních pěti let a (přibližně) vyjádřit v procentech podíl žáků, kteří vyžadovali Vaši zvýšenou pozornost (péči), protože bylo možno je charakterizovat jako „žáky s výchovnými problémy až poruchami v chování“.

- a. Žáků s určitými výraznějšími, ale pedagogicky zvládnutelnými problémy v chování bylo asi%
- b. Žáků s výraznými problémy v chování, vyžadující spolupráci s rodiči (eventuelně kolegy učiteli, výchovným poradcem apod.) bylo přibližně%
- c. Žáků s diagnostikovanou poruchou chování, vyžadující spolupráci s psychologickou poradnou či dalším odborníky „mimo školu“ bylo asi%.

1.1 Mám pocit, že žáků s výraznějšími výchovnými problémy či poruchami chování za dobu mé praxe:

- a. je stejný počet b. spíše přibývá c. spíše ubývá (hodící se zakroužkujte)

2. S jakými projevy poruch chování jste se dle Vašich zkušeností v té době nejvíce setkával/a?

Pokud by šlo o nejčastější projevy poruch chování, zařadil/a bych mezi ně tyto projevy:

..... _____
..... _____
..... _____
..... _____
..... _____

2.1 Pokuste se prosím nyní stanovit pořadí projevů poruch chování podle toho, jak často jste se s nimi setkal/a (1 = nejčastější,...)

3. U žáků, kteří si vyžádali Vaši zvýšenou pozornost natolik, že jste je mohl/a označit jako žáky s výchovnými problémy – bylo možno si udělat kvalifikovanou představu o příčinách tohoto problému?

ano / ne (nehodící se prosím škrtněte)

3.1 Mohl/a byste prosím říci, jaké příčiny poruch chování žáků se vyskytovaly ve Vaší praxi nejčastěji (zkuste prosím určit i v případě, že nebylo možné udělat si kvalifikovanou představu o příčinách problému) – hodící se zakroužkujte, případně doplňte další, které nejsou ve výčtu uvedeny:

- a. Sociální vztahy v rodině
- b. Frustrační situace*
- c. Sociální vztahy ve třídě, komunikace s vrstevníky
- d. Genetické dispozice, poruchy CNS, apod.
- e. Jiné: _____

* Frustrační situací je v tomto případě myšlena jakákoliv situace, při které nejsou uspokojeny potřeby jedince, nebo jedinec dlouho pracuje v nadměrné zátěži.

4. U příčin poruch chování, se kterými jste se setkal/a, zkuste prosím určit, jak velkého procenta žáků se uvedená příčina týkala:

1.	Sociální vztahy v rodině		%
2.	Frustrační situace*		%
3.	Sociální vztahy ve třídě, komunikace s vrstevníky		%
4.	Genetická dispozice, poruchy CNS, apod.		%
5.	Jiné:		

5. Za nejběžnější výchovné problémy a poruchy chování u žáků, jak jsem se s nimi já setkal/a, bych mohl/a označit:

6. Jaká opatření jste volil/a při řešení těchto výchovných problémů a jaké možnosti úprav jste měl/a k dispozici?

7. Mohu říci, že při nápravě výchovných problémů a poruch chování mi pomohlo či stále pomáhá: (např. seminář, kurz, kniha, projekt, apod.)

8. V rámci přípravy na Pedagogické fakultě jsem byl/a dostatečně připraven/a na řešení výchovných problémů a poruch chování žáků:

ano / ne (nehodící se prosím škrtněte)

9. Myslíte si, že by bylo možné přijmout nějaká opatření, aby děti s výraznými výchovnými problémy a poruchami chování byly včas diagnostikovány? Pokud ano, jaká?

10. Moji práci by v řešení výchovných problémů a poruch chování zkvalitnilo, kdybych měl/a k dispozici (nebo by se změnilo):

Děkuji za Váš čas a spolupráci,
Petra Berlinská
studentka Pedagogické fakulty MU

Tabulka č. 5: Seřazení projevů poruch chování

	Na 1. místě		Na 2. místě		Na 3. místě		Na 4. místě		Na 5. místě
ADHD	10	nerespektování pokynů vyuč.	6	nerespektování pok.	5	šikana	3	šikana	2
neschopnost se soustředit	9	neschopnost se soustředit	6	agresivní chování	4	ADHD	2	ADHD	1
agresivní chování	8	nepozornost	6	šikana	4	agresivní chování	2	hyperaktivita	1
hyperaktivita	7	ADD	5	hyperaktivita	3	vyrušování v hod.	2	agresivní chování	1
nekázeň	6	hyperaktivita	4	vulgarita	2	záchvaty vzteku	1	nerespektování p.	1
nerespektování pokynů vyučujících	5	nekázeň	3	vyrušování v hodině	2	nerespektování p.	1	neschopnost sous.	1
vulgarita	2	záchvaty vzteku	2	ADHD	1	zvýšená unav.	1	zvýšená unavit.	1
absence základů slušného chování	2	šikana	2	ADD	1	intolerance	1	drzost vůči dosp.	1
záchvaty vzteku	1	vulgarita	2	záchvaty vzteku	1	neochota podř.	1	ADD	0
vyrušování v hodině	1	absence základů slušného ch.	2	ponižování	1	drzost vůči dosp.	1	záchvaty vzteku	0
disociální porucha chování	1	ADHD	1	neschopnost soustř.	1	nesnášenlivost kol.	1	sebepoškozování	0
ADD	0	agresivní chování	1	absence základů s. ch.	1	depressivní p.	1	ponižování	0
sebepoškozování	0	předstíraná homosexualita	1	zvýšená unavitelnost	1	ADD	0	vulgarita	0
ponižování	0	neochota podřídit se autoritě	1	nekázeň	1	hyperaktivita	0	žáškolačtví	0
šikana	0	vyrušování v hodině	1	nepozornost	1	sebepoškozování	0	absence základů slušného chování	0
žáškolačtví	0	nesnášenlivost s kolektivem	1	intolerance	1	ponižování	0	předstíraná hom.	0
předstíraná homosexualita	0	dyslexie, dysgrafie	1	drzost vůči dospělým	1	vulgarita	0	nekázeň	0
zvýšená unavitelnost	0	sebepoškozování	0	dyslexie, dysgrafie	1	žáškolačtví	0	nepozornost	0
nepozornost	0	ponižování	0	disociální porucha	1	neschopnost sou.	0	intolerance	0
intolerance	0	žáškolačtví	0	nadměrné poutání p.	1	absence základů s.	0	neochota pod.	0
neochota podřídit se autoritě	0	zvýšená unavitelnost	0	sebepoškozování	0	předstíraná hom.	0	vyrušování v h.	0
drzost vůči dospělým	0	intolerance	0	žáškolačtví	0	nekázeň	0	nesnášenlivost k.	0
nesnášenlivost s kolektivem	0	drzost vůči dospělým	0	předstíraná hom.	0	nepozornost	0	dyslex., dysgraf.	0
dyslexie, dysgrafie	0	disociální porucha chování	0	neochota podřídit se autoritě	0	dyslexie, dysgraf.	0	disociální p.	0
nadměrné poutání pozornosti	0	nadměrné poutání pozornosti	0	nesnášenlivost s kol.	0	disociální p.	0	nadměrné p.p.	0
depressivní porucha chování	0	depressivní porucha chování	0	depressivní porucha	0	nadměrné p.p.	0	depressivní p.	0

Příloha č. 3

Tabulka č. 6: Jak velkého počtu se příčina poruch chování týkala

Frekvence	Rodina	Frekvence	Frustrační situace	Frekvence	Třída	Frekvence	Genetika	Frekvence	Jiné
0 - 9 %	7	0 - 9 %	27	0 - 9 %	20	0 - 9 %	26	0 - 2.9 %	52
10 - 19%	5	10 - 19%	9	10 - 19%	13	10 - 19%	9	3 - 5.9%	6
20 - 29%	7	20 - 29%	3	20 - 29%	8	20 - 29%	4	6 - 9%	1
30 - 39 %	8	30 - 39 %	4	30 - 39 %	2	30 - 39 %	1		
40 - 49%	1	40 - 49%	1	40 - 49%	3	40 - 49%	4		
50 - 59%	7	50 - 59%	4	50 - 59%	2	50 - 59%	3		
60 - 69%	4	60 - 69%	0	60 - 69%	2	60 - 69%	2		
70 - 79%	3	70 - 79%	3	70 - 79%	0	70 - 79%	2		
80 - 89%	7	80 - 89%	1	80 - 89%	1	80 - 89%	0		
90 - 100%	3	90 - 100%	0	90 - 100%	1	90 - 100%	1		