

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Romana Pašková

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Romana Pašková

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Bakalářská práce

ŽÁK S NÁPADNÝM CHOVÁNÍM V PRAXI SŠ

Autor práce: Romana Pašková

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

Obor: Učitelství odborných předmětů (Bc. studium kombinované)

Ročník: III.

2013

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

1. března 2013

Romana Pašková

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Lubošovi Krninskému za vstřícnost, trpělivost, cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

ANOTACE

Bakalářská práce přináší bližší pohled na problémy v chování konkrétního žáka střední školy. Cílem bylo popsat potíže v chování vybraného žáka, přístupy učitelů a školy k němu a jejich postupy při zvládání situací vyvolaných těmito potížemi. Teoretická část práce rozkrývá přehled dané problematiky na základě rešerše odborné literatury vztahující se k tématu. Vysvětluje pojmy speciální pedagogika a etopedie. Uvádí charakteristiku a příčiny poruch chování, jejich klasifikaci na základě různých kritérií a výchovně-vzdělávací postupy školy, jejich výchovných pracovníků a ostatních pomáhajících institucí k danému žákovi. Praktická část práce se zabývá komplexním poznáním osobnosti chlapce s využitím výzkumné metody osobní případové studie. Cílem výzkumu bylo charakterizovat nápadné projevy chování konkrétního žáka středního odborného učiliště, zjistit příčiny těchto projevů chování žáka a navrhnout vhodné pedagogické přístupy učitelů a školy k němu, doporučit vhodné postupy rodinné výchovné péče, při zvládání situací vyvolaných těmito nápadnými projevy chování a stanovit prognózu jeho dalšího sociálního vývoje.

Klíčová slova: učitel, žák, rodina, nápadné (problémové) chování, poruchy chování, školní a rodinná výchovná péče.

ABSTRACT

The presented bachelor thesis solves sight into the behavioural problems of a particular pupil secondary school. The aim was describing the selected problems of pupil behaviour, attitudes of teachers to him and their ways for dealing the situations caused by these problems. The theoretical part was working with literature focused on topics of presented work. It explains the concepts of special education and psychiatry. There are presented characteristic and causes of behavioural disorders, their classification on the basis of various criteria and educational practices of schools, their staff and other educational institutions contributing to that pupil. The practical part of the thesis deals with a complex personality of boy using the personal case study as a research method. The research objective was to characterize the striking behaviour problems of particular pupil at secondary vocational school, to determine the causes of these pupil behaviours and to propose appropriate pedagogical approaches of teachers and school to him, to recommend appropriate procedures for family care, to manage the situation caused by these striking behaviours and to determine the prognosis of further social development.

Key words: teacher, student, family, striking (problem) behaviour, behaviour disorders, school and family educational care.

OBSAH

1	ÚVOD	11
2	TEORETICKÁ ČÁST	13
2.1	Speciální pedagogika.....	13
2.1.1	Školní integrace.....	14
2.2	Etopedie.....	15
2.3	Psychologie problémových školáků.....	16
2.3.1	Učitel	16
2.3.2	Žák.....	21
2.3.3	Rodina	23
2.4	Poruchy chování	26
2.4.1	Charakteristika	26
2.4.2	Příčiny vzniku	28
2.4.3	Poruchy chování podle stupně společenské závažnosti (se sociálním základem).....	31
2.4.4	Poruchy chování z hlediska věku	32
2.4.5	Poruchy chování podle převládající složky osobnosti (na základě psychických onemocnění a poruch).....	33
2.4.6	Poruchy chování u dětí se syndromem lehké mozkové dysfunkce LMD (dnes ADHD).....	35
2.5	Cesta institucionální pomoci	36
2.5.1	Škola.....	37
2.5.2	Školská výchovná zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.....	40
2.5.3	Zařízení pro preventivně výchovnou péči	43
3	PRAKTICKÁ ČÁST	45
3.1	Cíl výzkumu	45
3.1.1	Výzkumné otázky.....	45
3.2	Uvedení do problematiky	45
3.3	Výzkumná metoda.....	46
3.3.1	Případová studie	46
3.4	Anamnéza.....	47
3.4.1	Osobní anamnéza	47
3.4.2	Rodinná anamnéza	48
3.5	Socializace chlapce	51

3.5.1	Mateřská škola.....	51
3.5.2	Základní škola	52
3.6	Komplexní diagnostické vyšetření chlapce v SVP.....	54
3.6.1	Zpráva psychologa	55
3.6.2	Zpráva vychovatele	56
3.6.3	Zpráva pedagoga	58
3.6.4	Zpráva etopeda	59
3.7	Vlastní poznání chlapce pomocí pozorování a rozhovoru	60
3.8	Rozbor školních výsledků chlapce	63
3.9	Prognóza dalšího vývoje chování chlapce	64
3.10	Zhodnocení praktické části.....	66
4	ZÁVĚR.....	69
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72

1 ÚVOD

Myslím si, že složení žáků české školy se za poslední roky dost změnilo. Z vlastní zkušenosti pedagožky mohu říci, že v současné době přicházejí do škol děti z odlišných sociokulturních oblastí i děti s nějakým postižením, které dříve navštěvovaly zvláštní školy (dnes praktické). Zdá se mi, že do určité míry se změnilo i chování školáků a jejich vzájemné vztahy, že proměnou prošel i postoj k učitelské autoritě, že náročnější může být i komunikace s rodiči, protože ani jejich očekávání a míra ochoty ke spolupráci není stejná, jak jsem byla zvyklá dříve.

Domnívám se, že i v současné době můžeme tvrdit, že požadavky školy jsou jednotné, jako byly dříve, avšak dětská populace je různorodá, což znamená, že všechny děti nejsou stejně disponovány. Jak již jsem zmiňovala, do běžných škol dnes přicházejí děti, které jsou nějak znevýhodněné, a proto se domnívám, že zde nemohou uspět tak, jak by bylo žádoucí. Včasné odhalení takových dětí a znalost jejich možností i omezení nám pak může sloužit jako prevence závažnějších problémů.

Je samozřejmé, že děti, které kladly zvýšené nároky na výchovu, byly v každé době a všude. Většina z nás si však myslí, že jich dnes přibývá. Můžeme se dohadovat, zda je to pravda, a jestliže ano, jaké jsou příčiny.

Proto by měl každý učitel být připraven řešit různé problémy a potíže v oblasti školního výkonu, chování, ale i vyplývající ze vztahů ve třídě či z interakce žáků a učitelů. Na dovednostech a přístupu každého pedagoga záleží, jak tito žáci přijmou jeho návrhy, jaký postoj k nim zaujmou a jak je ovlivní i v jejich budoucím chování.

Učitel či výchovný poradce, který je všestranně profesně vybaven, by si neměl brát případné potíže s dětmi či jejich rodiči osobně, neměl by je chápat jako selhání či útok na jeho autoritu, ale měl by vědět, jaké mechanismy mohou chování dětí i rodičů ovlivňovat a jak jim poradit.

Pracuji na středním odborném učilišti, které se zaměřuje na výchovu a vzdělávání „žáků se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami“. Proto jsem se ve své bakalářské práci zaměřila na studii případu žáka středního odborného učiliště, žáka s poruchou pozornosti na podkladě syndromu ADHD a s výraznými poruchami chování.

Cílem mé bakalářské práce je popsat potíže v chování daného žáka, přístupy učitelů a školy k němu a jejich postupy při zvládání situací vyvolaných těmito potížemi.

V teoretické části přináším vědecké poznatky o dané problematice, které jsem čerpala z dostupné odborné literatury, týkající se problémového chování žáků a jeho poruch. Využila jsem publikace zabývající se kázní ve škole a školních institucích a odborné texty věnující se postupům řešení situací zapříčiněných nestandardním chováním žáků.

V praktické části se zabývám komplexním poznáním osobnosti chlapce s využitím výzkumné metody osobní případové studie a možnými postupy práce s ním.

2 TEORETICKÁ ČÁST

Výchovně-vzdělávací proces člověka, který je určitým způsobem znevýhodněný, je závažnou oblastí pedagogické teorie a praxe, kterou se zabývá speciální pedagogika.

2.1 Speciální pedagogika

Je pedagogický obor, který sleduje komplexní rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho speciální výchovné a vzdělávací potřeby v oblasti fyzické, psychické i sociální. (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997)

Je jednou z velmi významných pedagogických disciplín, která je orientována na výchovu a vzdělávání, na pracovní a společenské možnosti zdravotně a sociálně znevýhodněných osob a na řešení výzkumných problémů oboru. (PIPEKOVÁ A KOL., 1998)

Speciální pedagogika chápe jako objekt svého intencionálního působení jedince s různým druhem a stupněm postižení. (VÍTKOVÁ, 2004)

Zabývá se výchovou a vzděláváním znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná **nejvyšší míry jeho integrace, společenského a pracovního uplatnění.** (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997)

S ohledem na komplexní rozvoj dítěte a současný pohled na výchovné strategie se místo pojmu zdravotně či jinak postižené dítě NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ (1997) přiklání k označení **„dítě se specifickými vzdělávacími a výchovnými potřebami.“**

NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ (1997) dále uvádějí, že je třeba připomenout určitá stadia vývoje vztahu k handicapovaným jedincům a péče o ně v dějinách speciální pedagogiky, protože i v současnosti tvoří součást předsudků a negativních postojů k nim:

- a) Vztahy a postoje represivní** - Mají základ v označení odlišujícího se jedince jako neschopného, zatěžujícího, bez životní perspektivy, nežádoucího. Ve společnosti bez morálních zábran, která vyznává silné a „užitečné“, se projevuje snaha

„neschopného“ se zbavit – zabitím, opuštěním, izolací a ponecháním svému osudu.

Represí je i odmítání pomoci a lhostejnost.

- b) **Segregace** - Represivní vztahy a postoje vyúsťují v segregaci, **vytlačení ze společenství**, zavírání očí nad osudem části lidské populace, vymezování jen určitého pole pro její seberealizaci a společenské uplatnění, omezování potřeb a opět lhostejnost k ní.
- c) **Vztahy a postoje charitativní** - Se vyznačují tím, že chápou handicapované jako **postižené ubožáky**, kteří se o sebe nedovedou postarat, a proto potřebují pomoc a ošetření. Znamenají však pozitivní obrat a změnu v základním východisku k podpoře rozvoje handicapovaných. V jejich podtextu je ale opět určitý pocit nedostačivosti, menší hodnoty, závislosti a vyřazenosti.
- d) **Přístup humanistický** - Se ukazuje jako **optimální**, který jako základní východisko staví nejvýše **přirozený princip důstojnosti každého člověka**. Z tohoto principu se odvíjí jeho práva na možnost rozvoje jako individuality i jako člena společnosti, na přijetí člověka takového, jaký je, s pozitivním nahlížením na jeho možné šance na základě poznání jeho předpokladů.

2.1.1 Školní integrace

Aktuální snahou současného školství v České republice je pozitivní integrace zdravotně postižených žáků do society školského systému. Zdařilé integraci však musí předcházet vytvoření celého souboru určitých podmínek, bez nichž je nejen zbytečné, ale i nezodpovědné dítě s handicapem vůbec do běžné školy přijmout. (VÍTKOVÁ, 2004)

Integraci chápeme jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin. (JESENSKÝ, 1993)

VÍTKOVÁ (2004) dodává, že v rámci integračního procesu je nezbytně nutné vymezit meze integrace. Existují druhy a stupně postižení integrovatelné bez potíží nebo poměrně snadno, jiné, u nichž je integrace obtížná či problematická a konečně existují

i zdravotní postižení, kdy je integrace kontraindikována, kdy je nezbytně nutná odborná ústavní péče, která byla nedílnou součástí společností od doby antiky po dnešek.

Školní integrace předpokládá změnu v chápání postižení. Méně se vychází z kategorií postižení vztažených k jedinci, jimž jsou přiřazena určitá místa k výuce a podpoře. Více se vychází ze specifických vzdělávacích potřeb, k nimž se má poskytovat pokud možno individuální nabídka podpory. Jako nový termín se v České republice začal užívat název „žáci se specifickými vzdělávacími potřebami“. (PIPEKOVÁ A KOL, 1998, s. 14)

Podmínky pro školní integraci však mají velmi daleko k optimálnímu stavu. Entuziasmus a nadšení, humánnost a odpovědnost učitelů a rodičů jsou sice podmínkou zásadní, ne však jedinou. Z hlediska učitele s sebou integrační snahy nesou zvýšení nároků jak na lidské a morální vlastnosti, tak na odborné, pedagogické a psychologické znalosti. (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997)

2.2 Etopedie

VOJTOVÁ (2005) uvádí, že ve společnosti existuje určitá část nedospělé populace, která se neumí přizpůsobit požadavkům svého okolí a svým chováním přestupuje akceptované společenské normy popř. ustálené normy sociálního styku. Ať už se označení pro tuto skupinu v průběhu historického vývoje měnilo (od mravně vadné až po obtížně vychovatelné jedince), vždy bylo zřejmé, že s těmito dětmi popř. mládeží je potřeba nějak pracovat. Etopedie vznikla a dále se rozvíjí jako odpověď na tuto potřebu. Hledá cesty, jak tyto děti motivovat k jiným způsobům chování, jak je motivovat ke vzdělávání. **Zabývá se edukací, reedukací a zkoumáním jedinců s poruchami emocí a chování, formami a prostředky edukačních aktivit pro ovlivňování jejich chování, činností školských zařízení pro jedince s ústavní a ochrannou výchovou a zařízení preventivně výchovné péče.**

Je základní speciálně pedagogická disciplína. Zabývá se výchovou a vzděláváním sociálně narušené neboli obtížně vychovatelné mládeže. Je relativně nejmladší disciplínou speciální pedagogiky. **Sleduje příčiny a projevy chování člověka mimo společenskou normu a hledá reedukační opatření a možnosti.** (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997)

2.3 Psychologie problémových školáků

Jako učitelé se běžně setkáváme s různými dětmi, s většinou z nich se nám pracuje dobře, nebo alespoň přijatelně, ale vždycky se najdou i takové, které se neučí, nerespektují školní požadavky, reagují rušivě či agresivně a představují tak zátěž nejenom pro nás učitele, ale mnohdy i pro své spolužáky. S tím musíme počítat, neboť **i práce s problematickými dětmi je součástí pedagogické profese**. Proto potřebujeme vědět, o jaké problémy jde, jakým způsobem je můžeme řešit a do jaké míry můžeme jejich přetrvání či intenzitu jako učitelé ovlivnit.

Pedagogové (učitelé a vychovatelé) se setkávají ve školách a školských zařízeních s žáky, kteří je svým chováním provokují, kteří neustále vyrušují, kteří porušují veškerá pravidla a dohody. Ztěžují jim práci a narušují celkové klima ve třídě (skupině). (VOJTOVÁ, 2005)

2.3.1 Učitel

Učitelka problémového žáka: „Jsou s ním stále jenom potíže, neučí se, vyrušuje a provokuje. Kvůli němu chodím do třídy nerada.“ (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 17)

Nejjednodušší řešení, jak se s těmito žáky vypořádat je, **označit** je za „**žáky s poruchami chování**“ a pod záminkou, „že do školy nepatří, protože narušují výuku“ je **vyloučit**. Jiným řešením (a ve školách dnes často uplatňovaným) je, napnout všechny síly a pedagogický um a hledat opatření uvnitř školy, jak **nastolit podmínky k hledání způsobů pro změnu chování takových žáků**. (VOJTOVÁ, 2005, s. 74)

Každý učitel si o žácích jako o sociální skupině vytváří vlastní představy. Má o nich určitý obrázek, nějakou představu. (AUGER, 2005)

S tím souhlasí i VÁGNEROVÁ (2005), neboť podle ní **učitel určuje, kdo je problémovým žákem**. Učitel je se svými žáky v každodenním kontaktu a v této souvislosti je nějakým způsobem vnímá a hodnotí. Ve škole jde především o výkon, resp. o postoj ke školní práci a chování v limitu školního řádu, vzácněji o jiný projev. Sociální percepce i hodnocení žáků závisí **na profesní zkušenosti i osobnostních vlastnostech učitele**, ty předurčují, čeho si bude přednostně všímat, co upoutá jeho pozornost. Způsob hodnocení dětských projevů závisí na míře shody očekávání učitele

s reálnými projevy žáků. Pedagogové se samozřejmě zaměřují hlavně na to, co považují z hlediska své profese za významné, vytvoří si postupně určitý systém posuzování svých žáků, který mívá stereotypní charakter, projevuje se v něm **tendence klasifikovat děti** podle předem daných kritérií.

AUGER (2005) dodává, že vztah učitele k žákům není nikdy neutrální a čistě účelový, ale že je ovlivněn na jedné straně představami učitele a na druhé straně jeho přáními, která jsou často nevědomá.

VÁGNEROVÁ (2005) dále uvádí, že **postoj učitele k jednotlivým žákům** zahrnuje rozumovou i citovou složku. Projevuje se mírou sympatie a specifickým způsobem aktuálního hodnocení, ale i očekávání budoucích projevů. Postoj, který si učitel k danému dítěti vytvoří, bude ovlivňovat jeho chování i očekávání do budoucnosti. Pokud bude učitel stabilně poskytovat negativní zpětnou vazbu, bude paradoxně posilovat jeho nežádoucí projevy. Jde o mechanismus označovaný jako **Golem-efekt**. Svým přístupem může eliminovat snahu dítěte, která se stane zbytečnou, pokud od něj učitel stejně nic pozitivního neočekává.

Podle AUGERA (2005) se tedy nabízí myšlenka, že **slabé a úspěšné žáky** „vyrábějí“ sami učitelé, protože je také naprosto jasné, že způsob, jakým učitel na žáka pohlíží, je determinující a může mít přímý vliv nejen na žákovo chování, ale i na jeho výkon.

Hodnocení učitele a jeho postoj ke konkrétnímu žákovi postupně nabývá určité podoby, která se jen těžko mění. Stává se stereotypem. Jde o proces označovaný jako **labeling**, tj. značkování žáků. V rámci daného stereotypu rozlišuje učitel žáky výborné, přijatelné a problematické. Žák tak získá určitou pozici a s ní související roli, jež budou ovlivňovat veškeré další očekávání a hodnocení jeho výkonu i chování. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Isaac Bashevis Singer: „Když jsem byl malý chlapec, říkali, že jsem lhář, ale teď když jsem dospělý, říkají, že jsem spisovatel.“ (SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, 1998, s. 16)

AUGER (2005) varuje před nebezpečím tohoto „nálepkování“. Učitel může od žáka očekávat potvrzení svých předpokladů a pak hrozí, že mu nevědomě uzavře možnost vyvíjet se jinak než, jak mu předem určil.

Termín problémový žák zahrnuje všechny varianty, kdy můžeme jako učitelé říci, že se dítě ve škole nechová či nepracuje tak, jak by mělo a jak můžeme vzhledem k jeho věku očekávat. Roli problémového žáka přisuzujeme dítěti, které se nějak odlišuje od běžné normy, a tudíž i od našeho očekávání. Výkon či chování problémového žáka posuzujeme jako dlouhodobě špatné a jako učitelé si s ním nevíme rady. Práce s takovým žákem je pro nás náročnější a zároveň nám přináší méně uspokojení, protože výsledek práce takového žáka neodpovídá našemu vynaloženému pedagogickému úsilí.

Podle AUGERA (2005) z odpovědí učitelů vyplývá, že za problémového žáka považují dva typy žáků. **Žáky, kteří vyrušují při hodině a žáky, kteří odmítají pracovat.** Mezi žáky, kteří vyrušují při hodině řadí žáka neklidného, konfliktního, provokujícího a agresivního. Žáka, který odmítá pracovat charakterizuje jako žáka, jehož odmítavý postoj může mít několik různých podob. Žák může odmítat, je-li vyvolán, jít k tabuli vypracovat cvičení nebo předložit svou práci ke kontrole, může odmítat spolupracovat, odpovědět na otázku, nosit si pomůcky nebo může být celkově při vyučování pasivní.

Podle SHEEDYOVÉ-KURCINKOVÉ (1998) problémové děti od těch ostatních odlišuje jedno slovo: mimořádně. **Jsou to normální děti, které jsou mimořádně emocionální, vytrvalé, citlivé, vnímavé a neochotné ke změně ve srovnání s druhými dětmi.** Tyto vlastnosti mají všechny děti, ale problémové děti je mají v mnohem větší míře. Problémové děti jsou jako míčky v bedně plné kuliček. Když ostatní děti vyskakují půl metru, problémové dítě skáče až ke stropu.

AUGER (2005) uvádí, že absolvoval rozhovory s učiteli ze základních škol, gymnázií a středních odborných škol, kteří se ve své praxi setkali s problémovými žáky a na škole byli považováni za ty, kdo s nimi umějí pracovat. Tito učitelé uvádí, že problémový žák je takový žák, který splňuje dané charakteristiky.

- Špatně se učí, má potíže s učením.
- Výrazně narušuje kázeň ve třídě.
- Je sám se sebou nespokojený.
- Má osobní nebo psychické problémy.
- Je značně citově zmatený a zároveň tyto pocity odmítá, protože z nich má strach.
- Má potíže s vlastním sebepřijetím, podceňuje se a prožívá velkou úzkost.

Můžeme říci, že učitelé v souvislosti s **problémovými žáky** hovoří nejčastěji o jejich **špatné kázni, odmítavých postojích a agresivitě**.

Označení nějakého dítěte jako problémového je ovlivněno subjektivním názorem určitého učitele. Každý učitel má konkrétní představu o tom, jací by jeho žáci měli být, má určité požadavky a různou míru tolerance. Z toho vyplývá i **variabilita pojetí problémového žáka**. Jde o rozdíly dané tzv. individuálním, **subjektivním pojetím normy** či přijatelnosti. V hodnocení učitelů se odrážejí jejich zkušenosti, osobnostní vlastnosti, typ temperamentu, zdravotní stav, věk i situační faktory. Učitelé mohou hodnotit tytéž projevy různým způsobem, přisouzení role problémového žáka je vždycky výsledkem interakce určitého dítěte a učitele. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Stejně jako se žák identifikuje s učitelem, může se učitel identifikovat s žákem. Učitel se nejčastěji identifikuje s žáky, kteří jsou úspěšní, protože on sám, jak si myslí, byl dobrý student a pochází z podobného kulturně-sociálního prostředí. Pokud je mezi učitelem a žákem příliš veliký rozdíl, je identifikace obtížná, což může způsobit určité nepochopení, případně vyvolat odmítavé reakce. (AUGER, 2005)

Každý žák je také posuzován ve vztahu ke skupině, jejíž je součástí, tj. v rámci třídy. Tento způsob hodnocení vychází z **kvantitativního pojetí normy**: za normální jsou považovány takové projevy, které jsou v dané skupině četné a obvyklé. Žádná skupina není zcela unifikována, vždycky ji vytvářejí jedinci, kteří se od sebe více či méně liší z hlediska výkonu, chování, prožívání, motivace, potřeb a hodnot i dalších, vnějších, znaků. Označení žáka jako problémového má **relativní charakter**, je ovlivněno projevy ostatních členů skupiny, eventuálně i těch, s nimiž se učitel setkal dříve. Žák se mnohdy stává neúspěšným, nepřijatelným a podivným jen proto, že je jiný než většina ostatních dětí. (VÁGNEROVÁ, 2005)

AUGER (2005) taktéž dodává, že můžeme tvrdit, že jedinci se chovají ve skupině jinak, než když jsou sami. Skupina má schopnost ovlivnit jednání jednotlivce, a dokonce ustanovit určitým, pro danou skupinu typický způsob chování. Žák se tedy může chovat podle norem skupiny, protože si přeje, aby ho ostatní přijali a uznávali. Ve třídě se tedy každý žák vymezuje ve vztahu k učiteli a ve vztahu ke svým spolužákům.

Pokud jako učitelé přisoudíme dítěti roli problémového žáka, má to vždycky nějaký dopad na jeho chování i na chování ostatních lidí ve škole. Může to fungovat jako **sociální stigma**, které následně nepříznivě ovlivňuje jeho další školní kariéru, jeho

vztah ke škole a přijetí ostatními učiteli. Můžeme říci, že názor jednoho pedagoga přejímají i ostatní. Je to pro ně jednodušší a pohodlnější, ale na druhé straně nemáme žádný vážný důvod odmítat názor našeho kolegy, pokud má určité zkušenosti a dobrou profesní úroveň.

Postoj učitelů k problematickým žákům mívá typické znaky, které lze rozdělit do několika bodů. (VÁGNEROVÁ, 2005)

- Problematické dítě je častěji odmítáno nebo přijímáno ambivalentně.
- Učitel má ve vztahu k němu negativnější očekávání, dochází k zafixování nepříznivého hodnocení, resp. ke generalizaci negativní interpretace jeho projevů i v oblastech, kde se nijak nápadně neprojevuje.
- Učitel má tendenci dítě morálně odsuzovat a někdy tak činí bez ohledu na skutečné možnosti dítěte plnit školní požadavky.
- Je kladen zvýšený důraz na podřízení rodiny, která by měla přijmout názor učitele a spolupracovat, když už má problematické dítě.

VÁGNEROVÁ (2005) říká, že označení dítěte jako problémového lze chápat jako vyjádření učitele, že s dítětem nelze pracovat běžnými pedagogickými metodami. Je to zároveň **signál potřeby odborné pomoci** a vzdání se části pravomocí i zodpovědnosti za jeho další vývoj. **Označení problému může mít i pozitivní význam, protože představuje podnět k hledání příčiny potíží, tj. k vyšetření dítěte, a k jejich nápravě.** Pokud je zjištěna **příčina nežádoucích projevů**, postoj pedagogů se obvykle změní k lepšímu, zejména pokud je za viníka označena jiná osoba, např. rodič, který dítě zanedbává, či dokonce týrá, nebo nějaká neosobní příčina, jako je nemoc. Takové dítě je mnohem více tolerováno.

VOJTOVÁ (2005) konstatuje, že jsou rozdíly mezi závažnou poruchou chování a kázeňským problémem. Z toho pohledu pak rozděluje žáky na „**žáky s problémy v chování**“ a na „**žáky s poruchami chování**“. Rozdíl mezi těmito skupinami žáků vidí ve třech základních aspektech: **v motivaci chování** – v záměrech jedince, **v trvání** problémového chování, ve způsobech **pedagogického vedení** takového žáka.

Aby bylo možné označit nějaké nežádoucí projevy jako poruchu, musí jít o jednoznačně vymezené symptomy a musí trvat po dostatečně dlouhou dobu, obvykle musí být trvale přítomny v průběhu posledního půl roku. Při hodnocení dětských projevů je nutné vzít v úvahu i vývojový faktor, mnohé z potíží mají u

mladších školáků jiný význam nebo jsou jen přechodné a postupně spontánně vymizí. **Zjištění poruchy či choroby změní alespoň částečně roli problémového dítěte v roli nemocného, postiženého či jinak znevýhodněného, která je sociálně přijatelnější.** Pokud dítě nemá potřebné dispozice, není možné od něho očekávat žádoucí chování a výkony. (VÁGNEROVÁ, 2005)

S problémy v chování žáků se setkává ve své praxi dnes každý učitel. V posledních letech však problematika chování dětí a mladistvých zajímá čím dál více i laickou veřejnost. Především při medializaci výrazně agresivního chování dětí a mladistvých se rozšiřují diskuse, v nichž se každý laik považuje za největšího odborníka. Je však nutné připomenout, že bez znalosti konkrétního případu dítěte v souvislostech jeho individuality, životní historie i sociálního prostředí je ohrožen základní cíl výchovně-vzdělávacího procesu jako takového a současně i pedagogického vedení dítěte. (VOJTOVÁ, 2005)

ONDRÁČEK (2001, 2002) dodává, že v současné době má učitel díky každodennímu pracovnímu styku s dětmi a mládeží řadu možností si uvědomit, že postoje žáků a s nimi související chování se často odlišují od jeho vlastních postojů a chování „zamlada“, když on sám dospíval a chodil do školy. Byť je přání učitele, aby se žáci chovali jinak, pochopitelné, je třeba vědět, že jejich postoje a hodnoty, které podstatnou měrou ovlivňují jejich chování, jsou obrazem dnešní doby a nedají se dost dobře změnit, to by se musela změnit celá společnost. Co je však změnitelné poměrně snadno, je metodika práce učitele, zejména pokud jde o jeho výchovné působení. Pokoušet se vychovávat žáky s pomocí metod a prostředků z dob vlastního dětství zavádí účastníky výchovně-vzdělávacího procesu zpravidla do slepé uličky boje o to, kdo má pravdu, resp. boje o moc. Proto je nutné volit takové formy komunikace a interakce s žáky, které odpovídají současné, tzn. demokratické realitě.

2.3.2 Žák

Devítiletý chlapec, který se špatně učí: „Ve škole mi to moc nejde, jsem radši, když jsou prázdniny.“ (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 24)

Nejdříve si musíme uvědomit, že každé dítě je jedinečné nejen co do fyzického vzhledu, ale i co do způsobu chování. Od ostatních se liší hned po narození. Má svou vlastní osobnost a povahu. (TRAIN, 2001)

TRAIN (2001) je toho názoru, že dítě začne mít často potíže s chováním při nástupu do školy. Dokud je doma samo, zdá se, že žádné problémy nemá.

Můžeme říci, že dítě, které jako učitelé považujeme za problémové, není jen pouhým objektem našeho pedagogického úsilí, ale i subjektem, který své potíže vnímá, prožívá, nějakým způsobem hodnotí, mají pro něho určitý smysl.

Požadavky, které škola klade na problémové dítě mohou být pro něho nesrozumitelné, mohou se mu zdát nezvládnutelné nebo zbytečné a nevýznamné. Dalším problémem je, že na naše opakované nepříznivé reakce (event. i spolužáků) musí reagovat, nemůže naši kritiku a odmítání bez výhrady přijímat. Dítě by však mělo umět uznat svoje nedostatky a tím směřovat k nápravě. Jako učitelé vidíme potíže v tom, že to vždycky nedokáže a nemusí jít jen o projevy negativismu a vzdoru vůči učiteli.

VÁGNEROVÁ (2005) uvádí, že jedinec, který je delší dobu nepříznivě hodnocen, se musí s touto skutečností nějak vyrovnat. Způsob, jakým bude v tíživé situaci reagovat, závisí na jeho dosavadní zkušenosti, na postoji k danému problému, který zahrnuje názor žáka na jeho školní problémy a jejich emoční význam, tj. rozumové a citové hodnocení situace, ale i jeho sebehodnocení, představě o vlastních možnostech a pocitu míry kontroly nad situací. Důsledkem negativního hodnocení a z něho vyplývajícího odmítavého postoje bývá změna postoje ke škole, k pedagogům či k některým hodnotám a normám, někdy i změna sebepojetí. Kumulace problémů obvykle eliminuje možnost zpracovat tuto zátěž jako výzvu, jako podnět aktivizující úsilí k jejímu zvládnutí. Častěji stimuluje méně účelné **obranné reakce**, ať už je jejich konkrétní projev jakýkoliv. Primární problémy mohou vést k dalším, sekundárním komplikacím, které jsou zbytečné, a je možné jim zabránit.

S tím souhlasí i AUGER (2005) neboť uznává, že školní léta skrývají pro žáka často plno překážek v podobě špatných známek a neúspěchů. Dále uvádí, že na situace, které člověk vnímá jako ohrožující, existují tři možné biologické reakce: **útěk, útok nebo podřízení.**

Obranné reakce, podle VÁGNEROVÉ (2005), zejména pokud jsou rušivé, bývají velmi často chápány jako další důkaz žakovy problematičnosti. To platí

především pro aktivní, či dokonce **agresivní obrany**. Útočné jednání může dítěti sloužit k překonání vlastní nejistoty a dodat mu sebedůvěru. Potřeba kompenzovat svůj neúspěch může být příčinou rušivých projevů, např. tendence ostatní provokovat, upozorňovat na sebe nevhodným chováním, prosazovat se fyzickou silou apod., protože přijatelnějším způsobem to dítě nedovede.

Problémoví žáci potřebují takové učitele, kteří jejich agresivnímu chování nepřikládají přílišný význam, kteří se necítí tímto chováním ohroženi a dokážou k takovým žákům přistupovat pozitivně a s důvěrou. (AUGER, 2005)

CANGELOSI (1994) se přiklání k názoru, že naslouchání žákům, pozorování jejich chování a čtení jejich písemných prací, to vše je příležitost dozvědět se, co si myslí, čemu věří, co cítí a znají, čemu rozumějí a čemu naopak nerozumějí, jaké mají hodnoty, co jsou ochotni zkusit a co naopak ochotni zkusit nejsou. Znalost myšlenek a postojů žáků potřebujeme ke správnému rozhodování o tom, kdy, jak a jaké sdělení jim máme předat. Budeme-li žákům naslouchat, zjistíme tak, jak je můžeme přimět, aby naslouchali oni nám.

Je velice důležité, aby učitel pochopil smysl dětského chování, jeho obranný charakter, aby si je uměl vysvětlit a vzhledem k tomu na něj přiměřeně reagoval. **Každé dítě své školní problémy nějakým způsobem prožívá, je více či méně schopné, resp. ochotné usilovat o nápravu, ale ve svém úsilí musí být podporováno, jeho potíže jasně ukazují, že to samo nedokáže.** (VÁGNEROVÁ, 2005)

2.3.3 Rodina

Diana, matka dvou dětí: „Někdo, koho si zamilujete, živná půda frustrace, zdroj zoufalství a nekonečná hádanka – to je moje problémové dítě“ (SHEEDYOVÁ – KURCINKOVÁ, 1998, s. 9)

Před narozením dítěte se vás možná někdo zeptal, jestli chcete raději chlapečka nebo holčičku. Nejspíš jste odpověděli, že je vám to jedno, hlavně když dítě bude zdravé. Po tom touží většina rodičů před narozením dítěte, i později, když povyroste. Kromě toho, že si rodiče přejí mít dítě fyzicky zdatné, chtějí také, aby bylo šťastné, aby mělo dobrý vztah k ostatním a aby bylo stejné jako ostatní děti jeho věku a třeba ještě lepší! Přejí si, aby se mu dařilo ve škole, aby mělo spoustu přátel, aby bylo úspěšné.

Vlastně chtějí, aby jim dítě přinášelo radost. To se však, jak všichni víme, bohužel zaručit nedá! (TRAIN, 2001)

Je těžké popsat, jaké to je být rodičem problémového dítěte. Odpověď se stále mění: každý den, dokonce každou chvíli. Jak může člověk popsat zkušenost, kdy sklouzáváte v okamžiku od radosti ke vzteku třeba desetkrát denně. Jak se dá vysvětlit, když už v osm hodin ráno „cítíte“, že vás čeká dobrý den nebo příšerný. (SHEEDYOVÁ – KURCINKOVÁ, 1998)

TRAIN (2001) dále uvádí, že chování dítěte může být vytrvale tak náročné a neměnné, že rodiče dospěli k závěru, že musí být buď povahově zlé, nebo nemocné. Zpočátku možná byli schopni přijímat chování svého dítěte s úsměvem, možná byli svým způsobem na jeho „nezbednosti“ dokonce pyšní, snad jim i vyhovovalo, jak jeho výjimečná osobnost zasahovala do života jejich i jejich přátel. Radost, kterou jim dítě kdysi dělalo, se teď ale může měnit ve znepokojení. Z nadějí a tužeb se mohou stát pochybnosti a obavy.

Být rodičem, vytvářet si se svým dítětem zdravý vztah je nikdy nekončící proces. Dobré dny se střídají s dny pod psa. Je-li naším cílem pokrok, nemusíme čekat na nejistý výsledek. Každý těžce dosažený okamžik porozumění, každý urovnaný spor, každé vřelé objetí můžeme považovat za úspěch. Můžeme být spokojeni, můžeme se radovat z chvilky klidu a hodin „rodičovských úspěchů“, i když celý den nebyl zrovna dokonalý. Můžeme si odpustit za chvíle, kdy jsme dali průchod své frustraci nebo svému hněvu. Nechtěli jsme ublížit, ale jsme jenom lidé. Pokrok chce svůj čas. Naštěstí drobné malé úspěchy jsou jako mokré přilnavé sněhové vločky, lepí se na sebe jako na sněhové koule. Postupně vytváří **šťastný a zdravý vztah. Je dobré si uvědomit, že cílem není dokonalost, ale pokrok.** (SHEEDYOVÁ – KURCINKOVÁ, 1998)

Matka školáka: „Nejsem spokojená se školou, učitelka na mě křičí, ale látku jim nevysvětlí.“ (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 26)

Jak uvádí TRAIN (1997) kázeň je důležitá pro všechny děti, neboť vymezuje hranice jejich chování a prostor, ve kterém se mohou realizovat. Dává též životu smysl, posiluje osobnost a pomáhá vytvářet pocit jistoty a sebeurčení.

Rodina problémového dítěte je velmi důležitým činitelem, na názorech a postojích rodičů někdy závisí i vznik a rozvoj aktuálních potíží, ale rodina je dost

rozhodující i při jejich nápravě. Rodina je pro dítě důležitějším zdrojem hodnot a norem než škola, protože je mu emočně bližší, a pokud se její nároky na dítě od požadavků školy liší, tak zpravidla převládnu. Totéž platí pro dětské chování, **rodičovské požadavky** mohou být více či méně tolerantní, v krajním případě nemusí být vymezeny vůbec, rodiče mohou být k projevům dítěte, zejména k jeho chování mimo rodinu, lhostejní. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Rodiče mají tendenci přenášet zážitky z vlastního dětství do výchovy svých dětí a je příznačné, že rodiče problémových dětí je většinou ke kázni nevedou. Děti z těchto rodin tráví většinu času mimo dohled rodičů a jejich chování tak zůstává bez kontroly a usměrnění. Rodiče zpravidla nevědí, kde dítě je a co dělá. Děti, které mají problémy s chováním, cítí, že jim rodiče nejsou schopni určit meze. Nedokážou jim říci, jak se mají chovat, a situacím, které by mohly vést ke konfliktu, se raději vyhýbají. Jestliže nakonec k problémům dojde, mají tendenci na děti křičet a vyhrožovat, většinou však nejsou schopni napravit situaci vhodnými tresty. (TRAIN, 1997)

To potvrzuje i AUGER (2005), mnoho rodičů dává přednost citovým vztahům na úkor výchovného působení na své dítě. Vyhýbají se zákazům a příkazům, mají na své děti malé nároky a snaží se vyhnout jakýmkoli konfliktům. To, že se na děti nekladou mimo školu žádné nároky, spolu s možným pocitem dětí, že si mohou všechno dovolit, vede k tomu, že mladí lidé ve škole nerespektují stanovená pravidla a odmítají přistoupit na požadavky učitelů.

MATĚJČEK (2000) k tomu dodává, že je celkem samozřejmé, že u dítěte více postiženého uvažujeme o jeho výchově více. Stejně tak dítě, které už je výchovně nějak pokaženo, které se dopouští přestupků a uvádí rodinu do svízelné společenské situace, je předmětem naléhavých výchovných úvah. Nebezpečí vážných výchovných přehmatů zdaleka není tak očividné, zato však vyvstává méně zjevné, ale neméně **reálné nebezpečí výchovného zanedbávání, nepřiměřených požadavků a nepřiměřených výchovných prostředků.**

VÁGNEROVÁ (2005) konstatuje, že z hlediska učitele je důležité, zda rodina přijme informaci o problémech, které dítě ve škole má, a zda bude ochotna spolupracovat na nápravě. Spolupráci rodiny a školy může nepříznivě ovlivnit **potřeba rodičů chránit vlastní dítě.** Rodiče nejsou vždycky schopni překonat emoční bariéru lásky k dítěti a přiznat si sami sobě, že nějaké nedostatky má. Hodnocení dítěte jako

problémového bývá mnohdy spojeno s podobným hodnocením jeho rodiny. Jako problematická bývá označena rodina, která **nejeví ochotu s učitelem spolupracovat**. Neshoda učitele s rodiči dítěti neprospívá. Vztah učitele k takovému dítěti může mít ambivalentní charakter, popřípadě může svou nechuť k rodině přenést i na ně. To je spíše výjimečná reakce, **učitelé obvykle mívají tendenci učinit pro dítě alespoň to, co mohou**.

2.4 Poruchy chování

2.4.1 Charakteristika

ŘÍČAN, KREJČÍŘOVÁ (1997) konstatují že, v současné mezinárodní klasifikaci nemocí jsou **poruchy chování** u dětí definovány jako **opakující se a trvalý (v trvání nejméně 6 měsíců) vzorec asociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte**.

Dle VÁGNEROVÉ (2005) lze **poruchy chování** definovat jako **odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen nebo ochoten respektovat sociální normy chování a práva druhých na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností**. Tímto chováním jsou narušovány sociální normy platné v dané společnosti, to znamená mezilidské vztahy, jedná se o odchylky v osobnostním vývoji dítěte. Poruchy chování můžeme charakterizovat jako chování, které je dlouhodobě nepřijatelné, projevy takového chování se opakují minimálně půl roku, protože takovým dětem **chybí schopnost přiměřené sociální orientace**, nedovedou správně interpretovat reakce jiných lidí ani své vlastní chování, nemívají adekvátní sebehodnocení. Nebývají dostatečně sebekritické a svoje jednání nepovažují za špatné a za porušení norem **nepocítují vinu**. Nemají dostatečně rozvinuté svědomí, ať už je příčina odlišného socializačního rozvoje jakákoliv.

VÍTKOVÁ (2004) charakterizuje **poruchy chování** jako **poruchy jedince, jimiž se vymyká z přiměřeného chování dané věkové a sociokulturní skupiny**. Jde o takové projevy obtížné vychovatelnosti, které jsou zapříčiněny sociální či výchovnou narušeností nebo výchovnou zanedbaností. Kromě uvedených problematických vlivů

prostředí a výchovy lze zaznamenat rovněž specifické psychiatrické příčiny a někdy též kombinaci obou oblastí.

TRAIN (1997) uvádí, že poruchy chování jsou charakterizovány **opakujícím se obrazem asociálního, agresivního a vzdorovitého chování**. Je-li takové chování u daného jedince extrémní, mělo by porušovat sociální očekávání přiměřené věku, a proto být závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci. Ojedinelé asociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro tuto diagnózu, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý.

Poruchy chování lze většinou diagnostikovat až ve středním školním věku. Na počátku školní docházky mívají podobné reakce častěji jen přechodný charakter, výjimečně jsou signálem rozvíjející se poruchy osobnosti, pro niž je typické asociální chování. Závažné poruchy chování se obvykle nezačínají projevovat dříve než v adolescenci. **Stanovení četnosti poruch chování v dětské populaci**, resp. u dospívajících, je velmi obtížné, protože závisí na diagnostických kritériích, která mohou být rozdílná. Mezi jednoznačně vyjádřenou poruchou chování a méně akcentovanými potížemi tohoto druhu není jasná hranice. Není pochyb o tom, že se vyskytují častěji u chlapců než u dívek, ale ani zde se jednotliví autoři neshodují. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Poruchy chování významně **zhoršují společenské uplatnění**, nejprve na úrovni školní práce, v adolescenci a mladé dospělosti v oblasti profese, generalizovaně zatěžují perspektivní sociální postavení. (VÁGNEROVÁ, 2005)

S tím souhlasí i NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ (1997), které uvádějí, že charakter poruch chování, s nimiž se učitel může setkat, se pohybuje od obtíží zvládnutelných běžnými pedagogickými opatřeními až po takové projevy chování, které z důvodu nebezpečnosti jak pro nositele poruchy, tak pro jeho okolí vyřazují nakonec jedince z normálních sociálních vztahů. V důsledku toho potom dochází k jistému druhu izolace a k zařazení žáka do speciální instituce výchovného, resocializačního, často i zdravotního a sociálního typu.

2.4.2 Příčiny vzniku

Příčiny vzniku poruchového chování mohou být různé, obvykle se zde počítá nepříznivý vliv většího počtu různých rizik, to znamená, že jsou **multifaktoriálně podmíněné**. Na vzniku a rozvoji poruchového chování se podílí **biologické i sociální faktory**, které působí ve vzájemné interakci. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Stejně příčiny vzniku poruch chování vidí i NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ (1997): **příčiny jako poruchy sociálních vztahů a poruchy tělesného nebo psychického vývoje, případně následky nemoci.**

Obdobně reagují ŘÍČAN, KREJČÍŘOVÁ (1997), kteří rozdělují poruchy chování na **psychologicky a rodinně podmíněné**.

Mezi základní lidské potřeby, které je pro normalitu vývoje v sociální oblasti nezbytné uspokojit, patří například potřeba bezpečí, jistoty, materiálního zajištění a potřeba silné emocionální vazby a emocionální odezvy. Nejsou-li tyto potřeby uspokojeny v přirozeném prostředí člověka, hledá jejich saturaci v prostředí jiném, a to téměř za každou cenu. Zásadní význam v této souvislosti má **rodina**. (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997)

Rodina je tradičně považována za hlavního činitele, jenž svým selháváním dětem umožňuje až kriminální chování. (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 1998)

Totéž uvádí VÁGNEROVÁ (2005), která říká, že **vliv sociálních faktorů** na vznik a rozvoj problematického chování je velmi významný. Jednou z příčin poruch chování je **patologie prostředí**. Nejdůležitějším sociálním prostředím je **rodina**, protože dítěti poskytuje **základní sociální zkušenost**. Riziková je **rodina asociálních jedinců**, rodičů, kteří mají tendence k nevhodným návykům, rodičů emočně chladných, kteří nemají zájem o své děti, nevšímají si, jak děti tráví svůj volný čas nebo neznají okruh kamarádů, se kterými se děti stýkají.

Souhlasí i ŘÍČAN, KREJČÍŘOVÁ (1997), kteří konstatují, že v řadě případů chování dítěte v podstatě plně odpovídá očekávání rodiny (kriminální subkultura či rodinný delikventní kulturní vzorec), kdy její výchovné prostředí bývá většinou charakterizováno nedostatkem důslednosti a disciplíny. Jde tedy opět o sociologicky podmíněné poruchy chování.

AUGER (2005) k tomu dodává, že rodinná rovnováha může být narušena např. nejistou vidinou práce, která se dotýká mnoha rodičů. Rodiče, kteří se s tímto problémem setkají, se musí potýkat s tolika těžkostmi (materiální nejistota, zpochybnění profesních kvalit, pocity méněcennosti apod.), že jim už pro děti nezbývá dostatek prostoru a nedokážou sledovat jejich kroky ve škole.

Negativně mohou působit i jiné sociální skupiny, nejčastěji jde o **skupinu vrstevníků**, zejména pokud by představovala asociálně zaměřenou partu se specifickými normami a hodnotami. Stimulační vliv na rozvoj některých nežádoucích forem chování mohou mít i některé **subkultury a sociální skupiny**, které takové jednání tolerují, nebo je dokonce považují za vhodné a nutné. (VÁGNEROVÁ, 2005)

I pro dítě vychované funkční rodinou představuje každá vrstevnická skupina více nebo méně stresující nárok: obstat v očích vrstevníků jako někdo, kdo je „v pořádku“, kdo plně sdílí její hodnoty. U dětí frustrovaných nízkou podporou rodiny je pravděpodobné, že potřeba kladného přijetí vrstevnickou skupinou bude ještě silnější než u dětí s dobrým rodinným zázemím. Na tyto děti má vůdce party vliv a také ho využívá. (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 1998)

Stejného názoru jsou i NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ (1997), uvádějí, že významným sociálním faktorem jsou vrstevnické a širší společenské vztahy, jež s sebou nesou snahu o **emancipaci od vlastní rodiny, o samostatnou seberealizaci** a o diagnostiku úrovně vlastního stavu ve srovnání s vrstevníky. Zásadní význam má období prepuberty, puberty a adolescence, tedy klíčová období školní docházky.

Další příčinou může být **genetická dispozice dítěte**. Jde o dispozici k disharmonickému vývoji, jedná se o odchylku ve dvou oblastech – odchylky v rozvoji emočních aktivit a odchylky v oblasti volných aktivit. V dětství se může projevat především na úrovni temperamentu. Nejvíce riziková je kombinace tří faktorů: snížené úzkostnosti (tzn. snížení zábran), zvýšené impulzivity a rezistence vůči výchovným opatřením.

Oslabení nebo porucha centrální nervové soustavy je další z příčin poruch chování. Důležitou roli hraje prenatální nebo perinatální období, kdy jsou vytvořeny podmínky pro vznik adaptačních poruch, jejichž základem je emoční kolísavost, impulzivita a nižší schopnost sebeovládání. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Poruchy chování a sociální přizpůsobivosti je možné klasifikovat na základě mnoha kritérií.

Jak píše TRAIN (1997) chování se klasifikuje proto, aby specialisté mohli dětem porozumět, pomoci a zároveň, aby dokázali nabídnout správný postup lidem, kteří s dětmi žijí a pracují. Jsou-li rodiče vyčerpaní a vyprahlí aktivitou svého potomka, nebo pokud se učitelé bojí přijít do práce kvůli chování určitého dítěte, mohlo by jim velice pomoci, kdyby takové chování považovali za symptomatické pro zjištěnou poruchu. Udělají-li to, nebudou za chování dítěte cítit takovou zodpovědnost, budou si zachovávat jistý odstup a budou celou situaci lépe zvládat.

VÍTKOVÁ (2004) je rozděluje:

podle stupně společenské závažnosti se tyto poruchy člení na disociální chování – nepřiměřené, nespolečenské, dále na asociální chování – porušování společenských norem, a antisociální chování – protispolečenské jednání,

podle věku se jedná o děti ve věku od 6 do 15 let, mladistvé ve věku od 15 do 18 let a dospělé ve věku nad 18 let,

podle převládající složky osobnosti se jedná o jedince, jejichž antisociální projevy a jednání jsou projevem nevyrovnanosti v období puberty a adolescence, o osoby s neurotickými problémy, o osoby s psychopatickým vývojem, o jedince s duševním či jiným postižením,

a na **poruchy chování u dětí se syndromem lehké mozkové dysfunkce.**

NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ (1997) je rozdělují: obdobně jako Vítková:

na poruchy chování **se sociálním základem** (disociální, asociální a antisociální chování), které jsou průvodním jevem nebo výsledkem narušení výchovného procesu nebo širších sociálních vztahů,

na poruchy chování **na základě psychických onemocnění a poruch** (neurózy a neurotické projevy chování), jde o chování nebo o takové projevy chování, které jsou průvodními jevy psychických onemocnění nebo které jsou těmito onemocněními či specifickými psychiky vyvolávány.

2.4.3 Poruchy chování podle stupně společenské závažnosti (se sociálním základem)

DISOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

„Vzdorovitost je relativně málo závažnou poruchou chování, i když ve školní praxi může být jako vystupňovaná neposlušnost začátkem pravého pekla pro učitele i žáka. Bývá dávána do souvislosti s perfekcionalistickou výchovou, s výchovou hyperprotektivní, z jejichž spárů se dítě jinak nedostane, avšak vždy je zřejmě výsledkem chyb ve výchově. Vzдор může být i neumělým pokusem o upozornění na sebe, o vyprovokování pozornosti dospělých.“ (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997, s. 46)

Je chování nepřiměřené, nespolečenské, které se však dá zvládnout s využitím vhodných pedagogických postupů, vyskytující se především v rodině a ve škole. Jedná se o drobnější výkyvy a nesoulady od běžných zvyklostí společenských norem, často spojené s typickými projevy určitého věku nebo s lehkou mozkovou dysfunkcí či neurózou. Řadíme sem kázeňské přestupky proti školnímu řádu, vzdorovitost, neposlušnost, nežádoucí návyky, negativistické projevy, některé lži, záškoláctví...

ASOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

„Příčiny odchodu nedospělých z domova nebo ze školy spočívají téměř výlučně v konfliktnosti životních podmínek v kontaktu s dospělými. Útěk je neadekvátní reakcí na náročnou situaci, v níž již jiné formy chování selhaly. Dítě nemá šanci jiné volby. Nemůže dát výpověď, nemůže se rozvést, změnit bydliště. Do útěku bývá zahánáno jak rodinnými, tak školními podmínkami.“ (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997, s. 47)

Je takové chování jedince, který nemá sociální citění, a tak se v jeho chování projevuje rozpor se zvyklostmi společenské morálky, odlišnosti od průměru společnosti. Jeho asociální projevy mají většinou trvalejší charakter, mohou být až záležitostí patologickou. Velkou úlohu zde hraje motivace, intenzita poruchy a její dopad. Mezi asociální chování patří závislostní chování, lhaní, krádeže, útěky, patologické hráčství, negativismus, nikotinismus a jiné. Řešení takového chování vyžaduje speciálně pedagogický postup, také poradenskou pomoc, řešení prostřednictvím speciálně výchovných zařízení a terapeutických pracovišť.

ANTISOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Má povahu protispolečenského jednání s nejvyšším stupněm narušení chování. Jde o chování, kterým jedinec jedná proti zákonům společnosti, jedná se o trestnou činnost. Poškozuje jedince, okolí, společnost, ohrožuje majetek, hodnoty i život. Je to pokračování chování asociálního, které graduje v porušování zákonů a norem. Je trestně stíhatelné jako přestupek nebo trestný čin. Mezi tyto poruchy patří veškerá trestná činnost, krádeže, loupeže, sexuální delikty, vandalství, zabití, vraždy, terorismus, gamblerství a jiné. Náprava antisociálního chování (reedukace) je prováděna ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

2.4.4 Poruchy chování z hlediska věku

KRIMINALITA DĚTSKÁ (od 6 do 15 let)

Charakteristickým rysem dětské kriminality je, že akce jsou málo promyšlené, nedostatečně připravené, páchané ve skupinách, převážně spontánně. Nežádoucí chování těchto skupin je směřováno většinou proti majetku v osobním i společném vlastnictví. S násilnými činy se setkáváme méně často, i když se dá konstatovat, že nárůst brutality v současné době je zřejmý. Přibývá i dětského nežádoucího chování v souvislosti s toxikomanií.

KRIMINALITA MLADISTVÝCH (od 15 do 18 let)

Toto období je považováno za období kritické, které je charakteristické především sociálními změnami, formují se v něm hlavní rysy osobnosti. Působení vrstevníků v tomto období a především nevhodné party je velmi silné, vytrhnout z tohoto vlivu mladého člověka je často velmi nesnadné až nemožné. Tito jedinci páchají celou řadu trestných činů, které se blíží kriminalitě dospělých, je zde častá recidiva. Řadíme sem násilné činy páchané proti jednotlivci i skupině, opilství a výtržnictví, rozkrádání, trestné činy související s toxikomanií, patologickým hráčstvím a prostitucí, neoprávněné užívání motorového vozidla.

KRIMINALITA DOSPĚLÝCH (nad 18 let)

Do této skupiny řadíme jedince nad 18 let, kteří páchají rozsáhlou trestnou činností s častou recidivou. Zde je třeba rozlišit tzv. **mladé dospělé** (18 až 23 nebo 24 let), kteří se dopouští závažných trestných činů v plném rozsahu, jako je tomu u kriminality dospělých. Pro jejich další optimální psychický vývoj by však měli být více ovlivňováni pedagogickými prostředky než pouhou represí.

2.4.5 Poruchy chování podle převládající složky osobnosti (na základě psychických onemocnění a poruch)

NEURASTENIE

Je patrná především ve starším školním věku, hlavně v adolescenci, neobjevuje se v mladším školním věku. Jde o bezdůvodné pocity a stavy slabosti, zvýšenou únavu bez zřetelné příčiny, stavy projevující se sníženým výkonem, citovou nestálostí, nebo poruchami pozornosti. Trvá-li neurotizující vliv ve výchově od dětství, jde zpravidla o poměrně závažný zásah do struktury osobnosti, a pak mívá i vleklý celoživotní průběh. U neurotických poruch se hovoří především o vlivu prostředí.

HYSTERIE

Jde o poruchy chování, které se projevují většinou u dospělého člověka, některé znaky lze ale sledovat i u dospívajících. Patří sem záchvatovité stavy, které jsou provázeny nekontrolovatelnými emocionálními výbuchy, ale i záchvaty spojené s neschopností jedince se hýbat, s poruchami smyslové citlivosti, s poruchami vnímání či ztrátou řeči.

PSYCHASTENIE

V dětství je diagnostikována zcela výjimečně, spíše se objevuje jako projevy strachu, nejistoty, nutkavým chováním. Např. jako nepřiměřený strach z bouřky, z hloubky, z úkonů, cviků... V pubertě se stávají psychopatické rysy výraznějšími, jedinec řeší své problémy útekem, agresivními a delikventními sklony. Předpokládá se vrozená, biologická dispozice.

OBSEDANTNÍ (NUTKAVÉ) CHOVÁNÍ

Jedinci s touto poruchou chování mají neustálou potřebu přesvědčovat se, zda skutečně a řádně udělali to, co udělat měli. Vytváří si k tomu složité ceremoniály (několikrát se utvrzují, zda zhasli světlo, zavřeli vodu, zamkli byt, využívají k tomu i pomoci druhých lidí).

TIKY

Jde o neurotické chování, se kterým se učitel běžně setkává u svých žáků. Jsou poruchou motorické koordinace (mrkání, záškuby obličejových svalů, posmrkávání, pokašlávání...). Od učitele vyžadují toleranci k danému žákovi a snižování míry psychické zátěže.

MENTÁLNÍ BULIMIE (TZV. VLČÍ HLAD) A MENTÁLNÍ ANOREXIE (ZTRÁTA SCHOPNOSTI PŘIJÍMAT POTRAVU)

Neurotické poruchy jedince se mohou vztahovat i k jídlu. Příčina těchto poruch je v nepřiměřeném přístupu jedince k sobě jako k osobnosti, především ke svému tělu, mají zásadní sociální kořeny. Objevují se hlavně u dospívajících dívek, ale vyskytly se případy i u chlapců.

OSOBY SOCIÁLNĚ NEPŘÍZPŮSOBIVÉ

Radíme sem jedince, kteří jsou propuštěni z výkonu trestu odnětí svobody, jedince, proti nimž je vedeno trestní řízení, závislé alkoholiky a narkomany, jedince, kteří žijí nedůstojným způsobem života. Spadají sem také jedinci propuštěni ze školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy po dosažení zletilosti a především mládež se sociálně patologickým jednáním, které však nemá ještě trvalý charakter, je tedy naděje na jejich resocializaci.

OSOBY SE SNÍŽENÝMI ROZUMOVÝMI SCHOPNOSTMI

Častou příčinou vzdělávacích, ale i výchovných potíží je snížená inteligence nebo přímo mentální retardace. Také kriminalita dětí a mládeže bývá často spojována s jedinci se sníženým intelektem. Jsou značně ovlivnitelní, nepřemýšlí o své budoucnosti, žijí přítomností a dávají přednost konzumnímu způsobu života. Mají slabou volní složku, chybí jim náhled na své jednání. Nutno však poznamenat, že do etopedické péče se dostávají pouze ti jedinci, kteří jsou za své jednání plně zodpovědní,

to znamená, že jsou schopni rozumově posoudit správnost či nesprávnost svého jednání. (PIPEKOVÁ A KOL., 1998)

2.4.6 Poruchy chování u dětí se syndromem lehké mozkové dysfunkce LMD (dnes ADHD)

LMD je označována za **percepčně-motorickou poruchu**, která je způsobena **nezralostí nervové soustavy**. Zakládá se prenatálně, perinatálně i postnatálně. Mezi hlavní příčiny oslabení nervové soustavy se řadí poškození plodu během těhotenství, porodní trauma, nedostatečná výživa mozku během porodu, úrazy a nemoci v raných fázích života.

Příznaky LMD se projevují **v oblasti citové, motorické, poznávací** (výpadky některých schopností, nevyrovnanost ve výkonu atd.). Celková úroveň inteligence bývá zásadně nedotčena. **LMD je nejčastější příčinou výchovných a zprostředkovaně i vzdělávacích obtíží** v mladším školním věku. S dospíváním tyto potíže většinou odeznívají. (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997)

V současné době se již neužívá pojem lehká mozková dysfunkce, ale užívá se označení ADD (Attention Deficit Disorder) – syndrom poruchy pozornosti nebo **ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) – **syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou**.

TRAIN (1997) uvádí, že **ADHD** je psychiatrická diagnóza, která se vztahuje na **děti** (dospělé) s **vážnými sociálními a kognitivními obtížemi**. Rozlišujeme tři základní symptomy. **Poruchu pozornosti**, která se vyznačuje tím, že dítě není schopno se soustředit, dokončit daný úkol, koncentrovat svou pozornost. **Impulzivitu** nebo-li neschopnost dítěte kontrolovat a tlumit své projevy. **Hyperaktivitu**, což znamená, že dítě nedokáže v klidu posedět či postát na jednom místě, je často nepokojné a nervózní, hodně mluví.

Jedinci takto handicapovaní častěji a snadněji inklinují k poruchám chování. Pro reedukaci je velmi důležitá správně stanovená diagnóza. Děti s ADHD vyžadují speciálně pedagogický přístup, větší výchovné úsilí, trpělivost. Přirozeně, že ADHD není důvodem k umístění těchto jedinců v dětských výchovných ústavech, avšak

zvláštnosti v jejich chování, pokud jim není věnována náležitá pozornost, mohou sekundárně nabýt podoby asociálního nebo antisociálního jednání. (VÍTKOVÁ, 2004)

S tím souhlasí i TRAIN (1997), podle něho, trpí-li dítě ADHD (tedy vykazuje příznaky nesoustředěnosti, hyperaktivity či impulzivity) a není-li porucha rozpoznána, může být odmítáno svými spolužáky, začne se chovat asociálně a začne být krajně vzdorovitě (porucha opozičního vzdoru). **Pokud se takovému problému nevěnuje pozornost, bude mít dítě ještě větší sociální problémy a porucha bude hodnocena jako porucha chování.**

2.5 Cesta institucionální pomoci

„Poruchu emocí a chování vnímáme jako bariéru na cestě k dospělosti a k normálnímu fungování v dospělosti. Ohrožuje budoucí kvalitu života dítěte.“ (VOJTOVÁ, 2008, s. 52)

O jedince, kteří trpí poruchami chování, se v současné době starají instituce, které spadají do resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, spravedlnosti, zdravotnictví nebo práce a sociálních věcí, a to na úrovni poradenství nebo ústavní péče.

Jak uvádí BENDL (2004) učitelé si často stěžují, že jsou vůči žákům zcela bezmocní. Přitom mají pravdu a nemají pravdu. Z hlediska svých „oficiálních“ možností postihu nekázně pravdu do určité míry mají. **Co si dnes někteří žáci dělají z třídní důtky nebo ze snížené známky z chování?** Na druhé straně si však učitelé často neuvědomují, jakou mají ve skutečnosti nad žáky moc. Neboť jak dále uvádí, nejúčinnější je pomoc prostřednictvím sdruženého a koordinovaného působení. **Z pohledu školy je důležité, aby věděla, na koho se může obrátit, s kým může navázat kontakt, kdo je jí schopen a ze zákona také povinen poskytnout pomoc.**

Etopedická (převýchovná) péče je zajišťována ve speciálních školských výchovných zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy nebo preventivní péče, dále ve věznicích pro výkon trestu odnětí svobody.

Léčebnou péči zajišťuje resort zdravotnictví prostřednictvím psychiatrických léčeben, dále léčeben, oddělení nebo poraden pro narkomany a jinak závislé a prostřednictvím terapeutických komunit.

Na úseku sociálním poskytují poradenskou pomoc sociální pracovníce a kurátoři, práce přímo v terénu při kontaktu s problémovými jedinci a komunitami vykonávají streetworkers, objevují se pobytové terapeutické komunity pro sociálně nepřízpůsobivou mládež a nově vzniklo centrum sociální prevence, které formou pobytu zajišťuje speciálně pedagogickou a sociální pomoc mládeži v rámci terciární prevence. (PIPEKOVÁ A KOL., 1998)

VÍTKOVÁ (2004) konstatuje, že převýchovný proces mravně narušených jedinců je možno sledovat z několika hledisek. **Důležitý je věk**, který vymezuje instituce podílející se na reedukaci (školství, vězeňství). Dále **druh poruchy chování**. Pokud problémy jedince přesahují možnosti klasické převýchovné péče, je třeba přechodně nebo trvale zajistit péči léčebnou (zdravotnictví). Podstatný je také **stupeň mravní narušenosti** (poruchy chování), který určuje řešení na úrovni poradenství nebo ústavní péče (školství, zdravotnictví, sociální péče, alternativní formy péče).

Učitelé by tedy měli nejen sami vědět s kým mohou v oblasti prevence a řešení nekázně spolupracovat, ale měli by také umět poradit rodičům, na koho se mohou obrátit, když má jejich dítě problémy s kázní ve škole. (BENDL, 2004)

2.5.1 Škola

„Institucí první linie je škola, neboť se zprvu snaží řešet neukázněné chování žáků vlastními silami.“ (BENDL, 2004, s. 19)

Nároky na socializaci dítěte a jeho přípravu na život se s rozvojem společnosti zvyšují, negativní vlivy jsou častější a intenzivnější. Celá populace dětí (s malými výjimkami) prochází díky povinné školní docházce školou. Děti v ní prožívají významnou část své cesty k dospělosti. Školní prostředí je více nebo méně modeluje. Význam školy proto stoupá, a to nejen jako místa **edukace**, ale i jako místa pro **předcházení a přerušování nežádoucího vývoje chování a vytváření jeho nových strategií**. Škola se tak spolupodílí na zdárném vývoji a směřování dítěte k dospělosti, je **významným sociálním prostředím**, které je za **socializaci dítěte** odpovědné. (VOJTOVÁ, 2008)

UČITEL

„Cílem výchovně-vzdělávacího působení je dítě odpovědné za vlastní chování a způsob života v míře přiměřené jeho věku.“ (VOJTOVÁ, 2008, s. 81)

Jak uvádí BENDL (2004) mezi hlavní povinnosti pedagogického pracovníka patří **vykonávat výchovně-vzdělávací činnost s přihlédnutím k ochraně žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje, vychovávat žáky v souladu se zásadami humanity a demokracie, dodržovat předpisy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a při vyučování a výchově, vykonávat dozor nad žáky podle zvláštních předpisů a pokynů ředitele, spolupracovat se zákonnými zástupci žáků a zařízeními náhradní rodinné péče, spolupracovat s výchovným poradcem školy, školním metodikem prevence, popř. se zařízeními pedagogicko-psychologického poradenství a orgány sociálně-právní ochrany dítěte. Učitel, jak je známo z praxe, se nejprve snaží **kázeňské přestupky** žáků řešit vlastními silami, pokud však není úspěšný, žádá o nápravu resp. o **pomoc příslušného třídního učitele**.**

TŘÍDNÍ UČITEL

Dle BENDLA (2004) má třídní učitel **vedoucí úlohu v mravní výchově žáků své třídy** a hlavní odpovědnost za zvyšování celkové úrovně jejich vědomostí. Vede ve své třídě denní výchovnou práci s žáky, sleduje jejich docházku do školy, jejich chování a prospěch, usiluje o dodržování školního řádu, uskutečňuje jejich školní schůzky. **Sjednucuje výchovnou práci všech učitelů ve třídě vyučujících.** Za účelem jednotného výchovného působení spolupracuje s ostatními učiteli a získává od nich informace o žácích tak, aby v případě potřeby mohl o každém žákovi podat výstižnou charakteristiku. Vede třídní knihu, třídní výkaz a ostatní agendu týkající se třídy a dbá o to, aby bylo žakovských knížek využíváno výchovně.

VOJTOVÁ (2008) vidí úlohu **třídního učitele** v současné době především **v roli poradce**. Třídní učitel se v této roli individuálně zabývá optimalizací podmínek edukace jednotlivého žáka. Úkolem třídního učitele poradce je především **identifikovat potíže žáka**, analyzovat jejich dopad a souvislosti, předejít jejich dalšímu rozvoji a eliminovat je. Pomoci žákovi **orientovat** se v problémech, které ve školní práci má, **podpořit** jeho motivaci ke změně ve smyslu optimalizace vzdělávacích perspektiv.

Učitel, který vykonává funkci třídního učitele, má oproti běžnému učiteli k dispozici dva „**mocenské nástroje**“. Může udělit oficiální prostředky **k posílení kázně**, a to **napomenutí třídního učitele nebo důtku třídního učitele**, neprodleně pak oznamuje zástupci žáka důvody udělení výchovného opatření. (BENDL, 2004)

ŘEDITEL

Ředitel školy může jako opatření k posílení kázně udělit žákovi **důtku ředitele školy** po projednání v pedagogické radě. **Pedagogickou radu** zřizuje ředitel školy jako svůj poradní orgán, jejími členy jsou všichni pedagogičtí pracovníci školy. Ti hlasují o snížené známce z chování, která se pak zapisuje na vysvědčení.

VÝCHOVNÁ KOMISE

Je **institut**, který využívají školy pro **řešení neukázněného chování žáka**, pokud nezaberou domluvy a již udělená výchovná opatření k posílení kázně žáka. Komise se účastní rodiče žáka a samotný žák, učitel, který má s žákem výchovné problémy, třídní učitel, výchovný poradce, ředitel školy. Schází se za účelem vyslechnutí všech zúčastněných stran, s **cílem dohodnout se na dalším společném postupu**. Důraz se klade na moment oficiality celého sezení, který by měl pozitivně ovlivnit účinnost sezení, kdy žák vidí, že už jde skutečně do tuhého. Ze schůzky se pořizuje zápis.

VÝCHOVNÝ PORADCE

Je většinou **učitelem příslušné školy**, kde vedle své učitelské činnosti realizuje úkoly **pedagogického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby studia či povolání žáků**. Spolupracuje s učiteli, žáky a jejich rodiči, je v úzkém kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími zařízeními, která se zaměřují na pomoc dětem s problémy v chování. (BENDL, 2004)

VOJTOVÁ (2008) uvádí, že intervenční aktivity výchovného poradce směřují k žákům, k jejich rodičům i k pedagogům školy. **Úkolem výchovného poradce je zmapovat všechny vlivy z vnějšího prostředí žáka**, které se mohou na jeho problémech podílet. Informace vyhodnocuje a vlastní závěry pak konzultuje a sladuje se závěry třídního učitele. Oba společně **stanoví základní směr intervenčních opatření**.

ŠKOLNÍ PSYCHOLOG A SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Tito pracovníci spadají do systému pedagogicko-psychologického poradenství a **pracují na některých školách**, jejichž výhodou pak je, že tito odborníci mají oproti pracovníkům z poraden **lepší znalost jednotlivých žáků, učitelů, prostředí školy**. Poskytují tedy svoji pedagogicko-psychologickou péči okamžitě, bez sebemenších časových prodlev, poskytují „první psychologickou pomoc“ na škole.

Psycholog popř. speciální pedagog je ve své poradenské práci zaměřen především na **žáka v riziku a s poruchami chování**. Provádí individuální diagnostiku a intervenci, která směřuje k podpoře žáka v jeho učebních strategiích a sociálních kompetencích. (VOJTOVÁ, 2008)

2.5.2 Školská výchovná zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

„Starajíce se o štěstí jiných, nacházíme své vlastní.“ (HLADÍK, 1996, s. 54)

Za branami škol, existují zařízení, která mohou školám poskytnout pomoc při prevenci a nápravě neukázněného chování žáků a do kterých mohou být žáci s problémy s chováním umístěni.

ÚSTAVNÍ VÝCHOVA (ÚV)

Je opatření, které může nařídít soud podle zákona o rodině **v občansko právním řízení** jedinci do 18 let věku, a to v případech, kdy výchovná opatření dosud uložená nevedla k nápravě nebo když se rodiče nemohou ze zcela vážných důvodů o výchovu dítěte postarat. Je to opatření uložené z důvodů sociálních i výchovných.

OCHRANNÁ VÝCHOVA (OV)

Je opatření, které může uložit soud, za předpokladu, že dojde ke spáchání protispolečenského činu dítětem nebo mladistvým, který naplňuje skutkovou podstatu trestného činu. OV se ukládá **v občansko právním řízení**, dítěti mezi 12 až 15 rokem věku spáchá-li čin, za který lze dle trestního zákona uložit výjimečný trest. OV se ukládá **v trestním řízení** mladistvému mezi 15 až 18 rokem tehdy, jestliže ochranná výchova podle rozhodnutí soudu splní svůj účel lépe než uložení trestu odnětí svobody.

Stručně a poněkud zjednodušeně řečeno. Ústavní výchova (od 3 do 18 let) se převážně nařizuje u mladších dětí. Ochranná výchova (od 15 do 18 let, výjimečně může být nařízena u dětí od 12 let- např. za vraždu) se nařizuje v rámci trestního řízení. (BENDL, 2004)

Soud nařizuje ÚV nebo ukládá OV. Nemá však pravomoc rozhodovat o tom, jak dlouho a v jakém zařízení bude výchova uskutečňována. Délka pobytu záleží na změně podmínek, pro které byla ÚV nebo OV nařízena. Důvodem ke zrušení může být např. žádost zákonných zástupců dítěte nebo může automaticky zaniknout dosažením zletilosti dítěte. V některých případech např. na základě písemného podání převýchovného zařízení může soud ÚV nebo OV prodloužit, nejdéle však do devatenácti let věku jedince. O zařízení, ve kterém bude ÚV nebo OV uskutečňována rozhoduje příslušný **diagnostický ústav** na základě komplexního vyšetření jedince.

Mezi výchovná zařízení školského typu patří **diagnostické ústavy, dětské domovy a výchovné ústavy**, zajišťující péči, kterou jinak poskytují rodiče nebo jiné osoby, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy. Zajišťuje péči také dětem s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a dětem, u nichž bylo nařízeno předběžné opatření. **Ústavní výchova** nemá trestní charakter, je realizována ve školských zařízeních, ale i v zařízeních jiných, např. ministerstva práce a sociálních věcí. V současné době tvoří **základ převýchovného procesu a je zařazována do tzv. sekundární prevence poruch chování.**

DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV

Je diagnostickým vstupním zařízením, prochází jím každý jedinec, má-li být umístěn v kolektivní péči. Jedinci jsou přijímáni na základě žádosti rodičů, zákonných zástupců nebo na základě rozhodnutí soudu. Podle věku dítěte se diagnostické ústavy dělí na **dětský diagnostický ústav** – kam jsou přijímány děti, které nemají ukončenou povinnou školní docházku a **diagnostický ústav pro mládež** – do péče jsou přijímány děti s ukončenou povinnou školní docházkou. Délka pobytu v obou ústavech činí zpravidla osm týdnů. Jedinec je komplexně vyšetřen po stránce pedagogické, psychologické, sociální a zdravotní. Úkolem je zjistit stupeň mravního narušení nebo sociální zanedbanosti, příčiny těchto jevů a možnosti nápravy. Výsledkem je zpracování celkové diagnostické zprávy. Následně se navrhuje specifické výchovné a vzdělávací

postupy u každého jedince. Na základě toho, pak diagnostický ústav umisťuje přijaté děti do dětských domovů nebo výchovných ústavů.

DĚTSKÝ DOMOV

Je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy. Stará se o děti s nařízenou **ústavní výchovou**, které **nemají závažné poruchy chování**, nanejvýš s disociálním chováním za předpokladu, že není tendence ke zhoršení. Důvody jsou tedy převážně sociální. Děti se vzdělávají na školách, které nejsou součástí dětského domova. Do dětského domova jsou umisťovány děti ve věku od tří do osmnácti let. Umisťují se rovněž nezletilé matky spolu s jejich dětmi.

DĚTSKÝ DOMOV SE ŠKOLOU

Poskytuje péči dětem, kterým byla nařízena **ústavní výchova**, jestliže **mají závažné poruchy chování**, dětem s uloženou **ochrannou výchovou** a dětem, které jsou **nezletilými matkami** s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Přijímání jsou děti od šesti let věku až do ukončení povinné školní docházky. Jestliže závažné poruchy chování pokračují i nadále, je následně dítě přerazeno do výchovného ústavu.

VÝCHOVNÝ ÚSTAV

Výchovné ústavy jsou těžištěm převýchovného procesu a rozdělují se podle věku, podle pohlaví, podle typu navštěvované školy a podle stupně mravního narušení. Každý ústav má školu přímo v zařízení. Pečuje o děti, které mají **závažné poruchy chování**, u nichž byla nařízena **ústavní nebo ochranná výchova**. Výchovně-vzdělávacích cílů se dosahuje specifickými výchovnými, převýchovnými a vzdělávacími metodami, které jsou výrazně individualizované.

Problémem v současné době je, jak uvádí BENDL (2004), že ačkoli má **ochranná výchova** sloužit **k reedukaci** mladistvých a nezletilých pachatelů trestných činů, **její provádění a účinnost je problematická**. Přispívá k tomu např. nedostatečná vnitřní diferenciací jednotlivých ústavů, kdy dochází ke společnému pobytu jedinců s nařízenou výchovou za „běžné“ trestné činy či dokonce jedinců s nařízenou ústavní výchovou s jedinci páchajícími závažné trestné činy, které jsou vysoce společensky nebezpečné. S podobnými problémy se potýkají diagnostické ústavy, kde se

nediferencovaně setkávají děti, které přišli o rodiče či jejichž rodiče zanedbávají výchovu (potencionální svěřenci dětských domovů) s dětmi, které ve škole šikanují spolužáky, jsou uživateli, popř. dealery drog (potencionální svěřenci výchovných ústavů).

2.5.3 Zařízení pro preventivně výchovnou péči

STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE PRO DĚTI A MLÁDEŽ (SVP)

SVP bylo zřízeno v roce 1991 jako součást preventivně výchovné péče.

Hlavním úkolem SVP je poskytnout **všestrannou preventivně výchovnou péči dětem a mládeži s negativními jevy chování**, pokud nastaly důvody pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy ve speciálních výchovných zařízeních. Středisko pracuje s klienty, jejichž stupeň narušení není ještě závažný, ale navíc je zde jeden důležitý moment – pracuje se s klienty na bázi jejich dobrovolnosti, ochoty a zájmu spolupracovat. (PIPEKOVÁ A KOL., 1998)

Ve střediscích má být poskytována **všestranná preventivně výchovná péče dětem a mládeži s negativními společenskými projevy, pokud u nich nejsou důvody pro výkon ústavní výchovy**. (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 1998)

Odbornou pomoc zde zajišťují kromě vedoucího pracovníka, také speciální pedagog – etoped, psycholog a sociální pracovníce. Pokud střediska poskytují i internátní péči, patří k personálu i učitelé, odborní vychovatelé a pomocní vychovatelé.

SVP se stará o jedince ve věku od 6 do 18 let formou **ambulantní péče** (v praxi to bývá nejčastěji poradenská péče mladistvým).

Součástí SVP může být i **internátní oddělení**, kde jedinci zůstávají nejdéle dva měsíce a jsou rozděleni do výchovných skupin po 6 až 8 členech. Internátní oddělení má zpravidla maximálně dvě tyto skupiny. Jedinci jsou přijímáni na základě vypracovaného individuálního výchovného a vzdělávacího plánu a po absolvování předchozí ambulantní péče. Následná ambulantní péče po ukončení internátního pobytu trvá zpravidla 1 rok.

Při SVP může být také založeno **krizové (azylové) oddělení**. Pomoc zde hledají většinou jedinci, kteří se ocitají v akutní životní krizi či bezvýchodné životní situaci, péče je jim poskytnuta maximálně po dobu tří dnů.

SVP nemá za úkol konkurovat pedagogicko-psychologickým poradnám nebo ústavní internátní péči, ale má zastoupit novou formu pomoci, která zde zatím chyběla.

Jak uvádí PIPEKOVÁ (1998) v minulosti se totiž pouze čekalo, až výchovné problémy jedince dosáhnou takového stupně, aby mohl být umístěn v kolektivním zařízení. **Současné snahy však směřují k zachycení prvních problémů v psychickém vývoji jedince, aby se mohlo předejít závažnějším poruchám, jakými jsou kriminalita, toxikomanie aj.**

Každý učitel, který je odborníkem ve své profesi, ví, že žádná pedagogická praxe nemůže řádně fungovat bez vědeckých poznatků pedagogické teorie.

Proto v teoretické části bakalářské práce přináším přehled dané problematiky na základě rešerše odborné literatury vztahující se k tématu. Vysvětluji zde pojmy speciální pedagogika a etopedie. Uvádím charakteristiku a příčiny poruch chování, jejich klasifikaci na základě různých kritérií a výchovně-vzdělávací postupy školy, jejich výchovných pracovníků a ostatních pomáhajících institucí k danému žákovi.

Platí tedy, že pokud jako učitelé chceme úspěšně pracovat s „žáky se specifickými výchovnými potřebami“, musíme mít nejprve dostatečné teoretické znalosti z této problematiky a následně je musíme umět vhodně propojit a využít v každodenní výchovně-vzdělávací práci s těmito jedinci.

Z vědeckých poznatků teoretické části pak vycházím v části praktické.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“
(ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ, 1997, s. 17)

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu praktické části bakalářské práce je charakterizovat nápadné projevy chování konkrétního žáka středního odborného učiliště, zjistit příčiny těchto projevů chování žáka a navrhnout vhodné pedagogické přístupy učitelů a školy k němu, doporučit vhodné postupy rodinné výchovné péče, při zvládání situací vyvolaných těmito nápadnými projevy chování a stanovit prognózu jeho dalšího sociálního vývoje.

3.1.1 Výzkumné otázky

Jaké jsou nápadné projevy chování žáka P., žáka středního odborného učiliště? Jaké jsou jejich příčiny? Jaký je vztah mezi nápadnými projevy chování žáka a jeho školními výsledky? Jaké jsou vhodné pedagogické přístupy učitelů a školy k danému žákovi a vhodné postupy rodinné výchovné péče?

3.2 Uvedení do problematiky

V praktické části své bakalářské práce jsem se zaměřila na vypracování případové studie žáka středního odborného učiliště, žáka s poruchou pozornosti na podkladě syndromu ADHD a s výraznými poruchami chování.

Výrazné poruchy chování tohoto jedince se projevují opakovaným porušováním školního řádu, velice vulgárním a nevhodným chováním, které používá vůči

spolužákům i vyučujícím, dále pak opakovanými svévolnými útoky z teoretického i praktického vyučování a především častým záškoláctvím.

P. se narodil v červnu roku 1996. V současné době je v prvním ročníku, studuje učební obor „stravovací a ubytovací služby - kuchařské práce“ na středním odborném učilišti, které se zaměřuje na práci s „žáky se specifickými vzdělávacími a výchovnými potřebami“.

Pracuji na tomto učilišti jako učitelka odborného výcviku oboru kuchařské práce a P. je tedy mým žákem. Je součástí pracovní skupiny, která má celkem 9 žáků. Z tohoto počtu je 5 chlapců a 4 dívky. P. je v této skupině nejvýraznějším a nejzlobivějším žákem.

3.3 Výzkumná metoda

Pro komplexní poznání chlapce jsem použila výzkumnou metodu osobní případové studie. Jako metody sběru dat jsem zvolila: anamnézu osobní a rodinnou, rozbor sociálního vývoje chlapce, výsledky z komplexního diagnostického vyšetření chlapce v SVP, vlastní poznání chlapce pomocí pozorování a rozhovoru, rozbor školních výsledků chlapce.

3.3.1 Případová studie

Případové studie jsou typické zejména pro etnografii, psychologii či sociologii, přesto patří tato strategie také k stále frekventovanějším postupům v pedagogickém výzkumu.

Detailní studium jednoho nebo několika případů je tradičně považováno za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům. Případová studie se využívá zejména při hledání odpovědí na otázky, jak nebo proč se dějí určité současné jevy (události), nad kterými máme jenom omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně či vůbec.

Výzkumným případem se může stát problémový žák, u něhož pak studie zjišťuje důvody a příčiny problémů, hledají se vztahy mezi nimi i vnější kontext.

Podstatné vždy je, že v případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí, s cílem interpretovat interakce mezi případem a okolím a to s využitím více informačních zdrojů a veškerých metod sběru dat. (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007)

3.4 Anamnéza

Pro vypracování osobní a rodinné anamnézy jsem potřebné údaje zjistila z rozhovoru s matkou žáka a z jeho osobní dokumentace.

3.4.1 Osobní anamnéza

„Osobnost je individuální jednotou biologických, psychologických a sociálních aspektů. Je utvářena ve vztazích mezi lidmi a ve společnosti a v nich se také projevuje.“ (HLADÍK, 1996, s. 10)

P. se narodil v červnu roku 1996. Narodil se jako druhé dítě z plánovaného těhotenství, jeho matce bylo v té době dvacet let. Matka měla již dvouletou dceru. Těhotenství matky bylo bezproblémové a sama matka popisuje toto období, obdobím štěstí a pohody, neboť se na dítě velice těšila.

Porod proběhl ve 39. týdnu těhotenství, hladce, záhlavím a nebyl nijak komplikovaný. Dítě bylo po narození v dobrém stavu, nebylo v inkubátoru, jeho reakce na prostředí byla v normě, jeho porodní váha byla 2980 g, délka 48 cm. Matka chlapce kojila asi do 7. měsíce jeho věku. V prvních měsících chlapec často plakal během dne i v noci, jeho spánek byl neklidný, postupně se však situace zlepšila, jak tomu bývá i u většiny novorozených dětí.

Neuropsychický vývoj chlapce byl zprvu v normě, nijak nezaostával. Když mu byli asi dva měsíce uměl již zvedat hlavičku, ve čtyřech měsících se dokázal otočit na bříško a zpátky. Zhruba kolem pátého měsíce mu narostl první zub. Zlom ve vývoji dítěte začala matka pozorovat později, asi kolem osmého měsíce. V tomto raném věku začal jeho psychomotorický vývoj zaostávat. P. začal sedět koncem devátého měsíce, lézt začal od desátého měsíce, v postýlce si sám stoupl až ve třinácti měsících, první krůčky udělal v patnácti měsících a chodit bez opory začal až v sedmnácti měsících.

Koordinace jeho pohybů zaostávala a vyvíjela se pomaleji. Přesto matka uvádí, že P. byl vždy neklidný, roztěkaný a zbrklý. Osobní čistotu začal udržovat, když mu bylo dva a půl roku. První slova, která dávala smysl, řekl po prvním roce a spojení slov do vět začal vytvářet po třetím roce věku. Z toho je patrné, že jeho duševní vývoj byl mírně zpožděný a úroveň intelektuálních schopností byla nižší.

Během dětství neprodělal žádné závažné choroby, pouze klasické dětské nemoci. Od prvního roku recidivující infekty dýchacích cest. Před nástupem do školy se u chlapce projevila porucha výslovnosti, neuměl správně vyslovovat hlásky r a ř – dyslalie, musel tedy navštěvovat logopedickou poradnu, porucha výslovnosti těchto hlásek byla zdárně odstraněna v průběhu první třídy. V první třídě podstoupil P. chirurgický zákrok, při kterém mu byli přišity odstávající uši. Kromě klasických dětských úrazů, jako je odřené koleno, rozbitá hlava, žádné jiné neutrpěl. Závažnější operace dosud nepodstoupil.

V současné době je chlapec 16 let, jeho tělesný vývoj odpovídá dosaženému věku. Je vysoký, hubený postavy, má hnědé, nakrátko ostříhané vlasy, modré oči. Je temperamentní, velice živý a dobře pohyblivý.

3.4.2 Rodinná anamnéza

J. A. Komenský: „Dříve, než se mladí lidé vezmou, měli by myslet na to, že budou mít děti.“ (HLADÍK, 1996, s. 30)

„V současné době se u nás rozpadá každé třetí manželství. Příčin, které vedou k jejich rozpadu, je více. V popředí dominuje příčina nazvaná „rozdíl povah“, dále to jsou: nevěra, alkoholismus, nezáměr o rodinu, zlé nakládání apod. K nejbolestivějším skutečnostem patří dopad rozvodů na děti. Ztrácejí jednoho, někdy i oba rodiče. Prožívají neklidné dny rozpadu manželství a případných neshod mezi rodiči. Děti, které prošly zkušeností s rozvodem svých rodičů, mají ve své dospělosti větší náklonnost k řešení manželských krizí opět rozvodem. Pro spolehlivé a trvalé manželství nestačí jen citový vztah. Ten musí být korigován i rozumovým přístupem ke všem otázkám, které souvisejí s manželstvím.“ (HLADÍK, 1996, s. 31)

Otec chlapce se narodil roku 1970, je mu 43 let. Je vyšší, silnější postavy, má hnědé, nakrátko ostříhané vlasy a modré oči. Je vyučen jako truhlář a jako truhlář

i několik let pracoval. V současné době podniká, má založenou vlastní menší truhlářskou firmu s několika zaměstnanci.

Působí jako přísný a autoritativní typ. Chlapec musel v dětství otce poslouchat, jinak byl za každý přestupek, který provedl tvrdě fyzicky trestán, nebo postaven do „kouta“. Později, když byl chlapec větší, mu otec i vyhrožoval, že ho vyhodí z domova, napjatou rodinnou situaci vždy zachránila přímluva matky.

Chlapci se nikdy moc nevěnoval, nikdy si s ním nehrál. Neměl na chlapce čas, neboť ve volném čase po práci stavěl rodinný dům. O víkendech se věnoval svým koníčkům a navštěvoval hostinec, odkud se vracel až v nočních hodinách. Chlapec byl často svědkem hádek rodičů i fyzického napadání matky otcem.

V současné době nežije otec ve společné domácnosti s matkou a jejími dětmi. S matkou se rozvedl, o syna nejeví žádný zájem a nestýká se s ním.

Matka chlapce se narodila roku 1976, je jí 37 let. Je malá, drobnější postavy, má dlouhé, tmavé vlasy a hnědé oči. Vypadá jako milá, hodná a skromná žena. Absolvovala maturitní obor všeobecná sestra. V současné době pracuje jako prodavačka.

O domácnost a děti se stará sama. Nemá žádného přítele, po rozvodu se snažila někoho si najít, aby na děti nezůstala sama. Žádná známost ji však nevydržela. Občas jí vypomáhají její rodiče, když si potřebuje trochu odpočinout, někdy i po finanční stránce. Na manžela si nestěžuje, nerada o něm hovoří a vzpomíná na dobu, kdy s ním žila. Dětem se snaží ve všem pomáhat. P. má velice ráda, oslovuje ho nejčastěji ve zdvořilost a ve všem se mu snaží vyhovět. Její vztah k němu je láskyplný, ale málo rozhodný a důsledný, s nízkými požadavky. Často si s jeho problémovým chováním neví rady, ale snaží se ho omlouvat a hledat důvody jinde, jen ne u syna.

P. má starší sestru, narodila se v roce 1994, je jí 18 let. Je vyšší, hubenější postavy. Má světlé, dlouhé, vlnité vlasy a modré oči. Studuje úspěšně střední ekonomickou školu. Má spoustu koníčků a zálib. Spolu s kamarády ráda cestuje a poznává nové kraje.

V dětství nebyl její vztah s P. ideální, často se hádali, nadávali si a prali se. Neměli se moc rádi. Měli společný pokojíček, ale úplně odlišné názory a zájmy. P. na sestru hodně dlouho žárlil, neboť se jevila rodičům, oproti němu, jako bezproblémové dítě. Ve škole byla vždy úspěšná a měla dobrý prospěch. Jejich vztah se zlepšil až po rozvodu rodičů.

V období dětství bylo rodinné prostředí chlapce velice problematické. Rodina se řadila mezi sociálně slabší. Žila ve starém zchátralém domku po rodičích z otcovy strany. Matka po narození syna delší dobu nepracovala. Jako zdravotní sestra by musela pracovat i na nočních směnách, což se otci nelíbilo, a tak byla rodina závislá jen na příjmech otce. Mezi rodiči docházelo k častým hádkám, důvodem byla otcova autoritářská, cholerická povaha a přepracovanost. Musel totiž v týdnu tvrdě pracovat, aby zajistil rodinu a vydělal peníze na stavbu nového rodinného domu. Což si na druhé straně kompenzoval tím, že o víkendech často navštěvoval hostince a chodil domu v opilém stavu. K manželce a dětem, především k synovi, se choval hrubě a vulgárně. Matku často fyzicky napadal. Jeho chováním trpěla celá rodina. Situace se po finanční stránce mírně zlepšila, když otec rodinný dům dostavěl a všichni společně se do něho přestěhovali. Otcovo holdování alkoholu a jeho cholerické výbuchy vzteku však neustávali. Situace v rodině byla v té době velice napjatá, nebylo však zatím v silách matky situaci řešit a udělat rázné rozhodnutí, neboť byla na manželovi především finančně závislá.

Matka se rozhodla situaci radikálně řešit a podala žádost o rozvod až v době, kdy si našla dlouhodobější práci. P. byl v sedmé třídě na základní škole. V té době jí hodně pomohli její rodiče, kteří jí a její děti načas ubytovali u sebe v rodinném domku. Načas jim poskytli zázemí, pocit bezpečí a jistoty. Rozvodová situace byla pro matku zatěžující, neboť se nemohla s manželem dohodnout na majetkovém vypořádání, a tak se rozvod táhl delší dobu.

V současné době žije matka s dětmi v „panelákovém“ bytě. Děti mají každý svůj vlastní pokojíček a zázemí. Matka se snaží, především synovi, absenci otce jakýmkoliv způsobem vynahradit. Chlapec je na matce a starší sestře až přehnaně citově závislý.

Otec zůstal bydlet v rodinném domku, který postavil. Bydlí tam s novou přítelkyní, která je o dost mladší než on. Má truhlářskou firmu a po finanční stránce se mu daří celkem dobře. S bývalou ženou se po větších nesnázích, nakonec finančně vyrovnal a byli rozvedeni. O chlapce se nezajímá, nezná se k němu. Nestýká se ani s bývalou ženou a dcerou, a to ani v době jejich narození, nebo Vánoc.

3.5 Socializace chlapce

„Porucha emocí a chování ovlivňuje dítě v celém jeho kontextu. Stává se bariérou v akademických a předprofesních dovednostech, v sociálních vztazích a celkově ovlivňuje jeho socializaci.“ (VOJTOVÁ, 2008, s. 55)

Pro zmapování sociálního vývoje chlapce jsem potřebné údaje zjistila z rozhovoru s matkou žáka, z výsledků vyšetření pedagogicko-psychologické poradny.

3.5.1 Mateřská škola

„Hlavní záměry vzdělávání jsou nejen v intelektovém, ale také v emocionálním a sociálním rozvoji dětí.“ (VOJTOVÁ, 2008, s. 63)

Když bylo chlapci tři a půl roku začal navštěvovat mateřskou školu. Do školy ho matka každé ráno vodila bez problémů, ani neplakal. Na ostatní děti ve třídě se prý těšil, rychle se mezi ně zařadil a do školy prý chodil rád.

V mateřské škole se P., podle učitelky, projevoval jako velice problémové dítě. P. byl zlobivé dítě, které si s ostatními dětmi neumělo hrát. Bral jim hračky a ničil je. Neustále mezi dětmi vyvolával rozbroje, které končili rvačkami. Byl nepozorný, nesoustředěný, nedovedl naslouchat delšímu vyprávění pani učitelky, a tak si vysloužil „nálepku“ neposlušného, nezvladatelného dítěte. Učitelka se často snažila, jeho nevhodné chování, usměrňovat tím, že ho posílala do kouta na „hanbu“, aby na čas uklidnila ostatní děti v třídním kolektivu, které po něm nevhodné chování s oblibou opakovaly.

Situace s chlapcem se nezdála být lepší ani v době, kdy navštěvoval předškolní třídu. Neustále vyrušoval a činnosti, které měl vykonávat s ostatními dětmi, jako cvičení, zpěv, malování, práce s nůžkami a papírem..., ho nezajímaly a nechtěl je vykonávat nebo je vykonával po svém, tak jak on sám chtěl.

Po domluvě matky s učitelkou byl P. vyšetřen psychologem v pedagogicko-psychologické poradně a byla mu odložena školní docházka o jeden rok, z důvodu nedostatečné školní zralosti.

3.5.2 Základní škola

Základní školu začal P. navštěvovat roku 2003 v místě bydliště. Brzy po nástupu do první třídy se u chlapce objevily školní adaptační a výukové potíže. P. měl hlavně problémy se zapomínáním pomůcek, s přizpůsobováním se třídnímu režimu, s impulzivitou v chování, později docházelo i ke konfliktům se spolužáky. Protože školní potíže neustávaly, byl chlapec na doporučení třídní učitelky a po domluvě s matkou, vyšetřen na začátku druhé třídy v pedagogicko-psychologické poradně.

Chlapec byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně r. 2004, kdy byla poskytnuta poradenská intervence v souvislosti se školními adaptačními a výukovými obtížemi na počátku druhé třídy. S maminkou bylo tehdy hovořeno o masivní psychické nezralosti dítěte, která nebyla ani v průběhu prvního školního roku vyrovnána a jejímiž důsledky jsou jak problémy s přizpůsobením na úrovni emoční a sociální, tak výukové obtíže (úroveň základních školních dovedností byla tehdy velmi nízká). Doporučen přechod na základní školu praktickou. (volně podle psychologické zprávy)

Protože rodiče nesouhlasili s přechodem syna na základní školu praktickou, zůstal P. na základní škole, ale výchovné a vzdělávací problémy přetrvávaly i nadále. Na konci čtvrté třídy byl P. klasifikován třemi dostatečnými, podle jeho třídní učitelky, to bylo způsobeno rysy specifických poruch učení, které se u chlapce projevovaly a negativně ovlivňovaly jeho školní výkonnost.

Na doporučení školy byl chlapec v páté třídě opakovaně vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně.

Psychologická zpráva (výběr)

„Aktuální úroveň verbální i neverbální rozumové výkonnosti spadá do oblasti mírného podprůměru, celkově rozumové schopnosti jsou mírně podprůměrné.

Krátkodobá sluchová paměť je velmi slabá, zraková o něco lepší. Vývoj neverbálních percepčně-motorických funkcí odpovídá pásmu defektu v oblasti zrakové analyticko-syntetické činnosti spolu s vizuomotorickou koordinací a jemnou motorikou ruky, opožděné vyzrávání se rovněž projevuje ve sluchové percepci, především v oblasti syntézy. Čtenářská výkonnost odpovídá hranici pásma podprůměru – čte pomaleji, s chybami, které neopravuje, domýšlí si slova, porozumění textu slabé.

Lateralita: souhlasná dominance pravé ruky a oka. Křivka pracovního výkonu při zatížení monotónní činností vykazuje při pozitivní motivaci průměrné učební tempo, avšak s výraznými výkyvy pozornosti.

V sociálním kontaktu zpočátku nejistý, mírně odmítavý, předvádivý, rychle se však adaptuje a dle nálady spolupracuje. V úkolové situaci pasivní, závislý na vedení, přehnaně reaguje na neverbální i verbální projevy autority a dle toho usměrňuje své reakce. Je motivovaný především potřebou úspěšného výkonu, projevuje obavy ze selhání, u obtížnějších úkolů reaguje zbrkle, se sníženou sebekontrolou. Po celou dobu učební činnosti v chování neurotické projevy.

Projektivní a dotazníkové metody naznačují subdepresivní příznaky: špatná nálada, nevykonnost, snížené sebehodnocení, závislost, pocity bezmoci, více fantazijní než reálné uspokojení.

Závěr: nerovnoměrný vývoj mentálních schopností, neuropsychická labilita, specifické poruchy učení (dysgrafie, dysortografie), porucha pozornosti na podkladu syndromu ADHD.“

P. měl potíže s učením a chováním i **na druhém stupni základní školy**. V učení ostatním spolužákům nestačil, měl špatný prospěch. Probíraná látka ho většinou nezajímala, a tak se na sebe snažil upozorňovat jiným způsobem. Neustále při hodinách vyrušoval, bavil se s ostatními spolužáky, vykřikoval nevhodné vulgární výrazy, procházel se po třídě. Byl velice neklidný, nedokázal se soustředit na výuku. Během přestávek se se svými spolužáky ve třídě i na chodbách školy často pral.

Matka udává, že špatné výsledky jeho školní práce a problémy s chováním doma i ve škole, se začaly ještě více stupňovat v době, kdy v rodině panovala napjatá rozvodová situace, kterou P. těžko snášel. Měl s otcem neustálé konflikty a hádky. Situace se však nezlepšila ani po rozvodu rodičů, v té době byl P. v osmé třídě. Začal chodit večer sám ven a našel si o něco starší kamarády než byl on sám. V nich hledal oporu, vzor a začal jejich nevhodné chování napodobovat. Přestal chodit řádně do školy. Měl spoustu hodin neomluvené absence. Toulal se s partou kamarádů přes den, ale i dlouho do noci. Začal kouřit a pít alkohol. Uzavíral se do svého pokoje a nikoho tam nepouštěl. Matku přestal úplně respektovat a poslouchat, začal jí lhát. Když už s ní vůbec mluvil, vyjadřoval se velice vulgárně. Nevěděla si s ním rady. Žádala o radu

a pomoc učitele, ale ti byli také s nápravou P. v koncích. Ve škole se P. choval velice vulgárně, agresivně a to nejen ke svým spolužákům, ale i vůči učitelům. Učení ho vůbec nezajímalo, neplnil si své školní povinnosti, neučil se, nepsal úkoly a nejhorší bylo jeho záškoláctví.

Protože výchovné a vzdělávací potíže P. přetrvávaly a navíc se ještě stupňovaly, souhlasila matka s další návštěvou psychologa.

Psychologická zpráva (výběr)

„Jedná se o chlapce se zpomaleně, resp. nerovnoměrně vyžívající CNS, s projevy hyperaktivity, tudíž neschopného přiměřeně tlumit a diferencovat reakce na podněty přicházející do CNS. Chlapec je celkově neklidný, je pro něho typická impulzivita, překotnost reakcí, neschopnost oddálit reakci od vyvolávajícího podnětu. Zvýšená dráždivost má za následek nepřiměřené nebo příliš silné reakce na podněty, výsledkem toho je větší unavitelnost. S nízkou frustrační tolerancí chlapce souvisejí i poruchy sebeovládání, agresivní a provokující chování a velké problémy s přizpůsobením ve skupině dětí i při školní práci. Chování chlapce ovlivňují také poruchy pozornosti – málo odolná, zvýšeně unavitelná, snadno odklonitelná pozornost. Chlapec je podle aktuálního posouzení mírně podprůměrně intelektově disponovaný.

Charakter funkčních oslabení CNS vede ke snížené adaptivnosti chlapce a má tak velký vliv na rozvoj problémů v chování, resp. výukových těžkostí.“

Škola, na základě zprávy z psychologického vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a především na základě přetrvávajících problémů v chování chlapce, doporučila matce spolupráci se střediskem výchovné péče v místě bydliště.

3.6 Komplexní diagnostické vyšetření chlapce v SVP

„Vládnout sám sobě je největší vladařské umění.“ (HLADÍK, 1996, s. 56)

Do střediska výchovné péče byl P. přijat začátkem listopadu roku 2010, a to k internátnímu pobytu na dva měsíce, z důvodu přetrvávajícího velice problematického chování doma i ve škole. Matka chlapce se tak domluvila se speciálním pedagogem SVP. Na začátku pobytu byl chlapec podroben komplexnímu diagnostickému vyšetření, jehož součástí je vyšetření chlapce psychologem, vychovatelem, pedagogem a etopedem.

3.6.1 Zpráva psychologa

K vyšetření vyzván opakovaně, během výuky v SVP, není vystrašený z novosti situace. Patrný psychomotorický neklid, bez známek třesu, je otevřený, ale na intimní rodinné otázky odpovídá neochotně, ošívá se.

Tělesně adekvátní postavy, svalstvo přiměřeně vyvinuté, vizus odpovídající dosaženému věku. Pokožka na viditelných místech těla suchá, čistá, bez poranění. Nejsou patrné znaky atrofie či zanedbanosti fyzické. Vlasy upravené, hnědé, umyté, střižené nakrátko. Oblečení čisté nepotrhané, moderní, praktické.

Má mírně slabší slovní zásobu, pojmy si vybavuje přiměřeně plynule a rychle, občas dochází k zamyšlení, kdy proband nemůže slovně vystihnout myšlenku, spíše póza. Snaží se působit dojmem staršího, zkušeného muže, typické pro prožívané období. Běžné životní situace popisuje způsobem typickým pro svůj věk. Při vyšetření nesklouzává k používání vulgarismů, avšak v běžném životě je často používá. Řeč je dobře slyšitelná, srozumitelná, vada výslovnosti není patrná. Myšlení je méně pružné, avšak nezabíhavé, analýza problémů přiměřená, ale častěji povrchní, nejde do hloubky. Pozornost nestabilní a hůře koncentrovaná, zejména je-li v kolektivu. Paměť klinicky v normě, shodně odpovídá na dotazy i v časovém odstupu.

Rozumové schopnosti celkově, resp. aktuální intelektový výkon vykazuje celkově pásmo slabšího průměru. Intelekt je zaměřen spíše prakticky, s převahou neverbálních složek. Verbální složky dosahují celkově podprůměrné úrovně, jsou tak v důsledku slabšího rodinného zázemí a sociálních podnětů méně rozvinuté než složky neverbální. Má přiměřeně kvalitní tvorbu úsudku, nemá problémy s analýzou ani syntézou myšlení, ovšem musí být kvalitně motivován. Dobře odlišuje podstatné detaily od nepodstatných, myšlení je vcelku reálné. Umí dobře předvídat, resp. jednat ve svůj prospěch, což však hůře využívá s ohledem na společenské důsledky. Pracovní tempo je přiměřeně rychlé a přesné, pokud ho daná věc zajímá. Úroveň intelektu umožňuje plné pochopení okolní situace i složitějších vztahů.

Osobnost je výrazně, extrovertně, společensky zaměřená, ne zcela dotvořená, emočně nestálá, spíše pesimisticky laděná s dětinskými rysy. Přitahuje ho kolektiv, již i opačné pohlaví, kde se předvádí a je schopen zapomenout i na kvalitní předsevzetí, ztrácí sebekontrolu a je silně puzen potřebou se předvést a prosadit se.

Chybí mu však kvalitní sociální dovednosti a může pak ve společnosti působit poněkud „hloupě“. Patrná je nestálost, klient se snadněji vzdává, často nedokončí započatou věc. Projevuje se i lehkovážnost, nespolehlivost, kdy nedbá závazků k ostatním lidem. Přitahuje jej změna, dynamika, je dobrodružný, kontakty s okolím navazuje ve velkém měřítku, otevřeně se o okolí zajímá, umí se vložit do společně prováděné činnosti. Umí projevit své city, někdy však ne zcela vhodně a může tak působit „nevychovaně“, a to i odmítnutím společenských požadavků.

Projektivní technika naznačuje, že jde o velmi citlivý, vnitřně zranitelný typ, objevují se pochybnosti o sobě, potřebuje adekvátní povzbuzení a podporu. Sebedůvěra je snížena.

Doporučuji důsledně dbát na dodržování dohodnutých pravidel, norem, provádět soustavnou kontrolu a neumožnit klientovi si „ulevit“ či oklamat sebe a blízké okolí. Dodržovat přesně časový rozvrh. Umožnit rozvoj kvalitních osobnostních dispozic ve skupině směřující k jasnému cíli, omezit volnost a bezduchost pohybu a to zejména ve styku s nepřínosnou skupinou vrstevníků.

3.6.2 Zpráva vychovatele

- **Projevy chování při prvním kontaktu s vychovatelem a s dětmi, fáze adaptace:**
chlapec k nám nastoupil pro své nezvladatelné problémy s chováním na základní škole. Zpočátku se choval otažitě, moc se nezapojoval do skupiny. Po několika dnech se skamarádil se všemi a zapojil se do práce na skupině, především na té, která ho bavila. Byl velmi upovídaný, rozverný až „roztažený“. Spolupráce s ním byla navzdory rozvernému chování dobrá.
- **Fyziologická charakteristika, zvláštnosti, zdravotní omezení:**
P. je vyspělý chlapec, přiměřeně svému věku. Dobře zvládá náročnější turistiku, sportovní aktivity mu nečiní potíže, naopak je vyhledává. Je bez jakéhokoli zdravotního omezení.
- **Hygienické a stravovací návyky, režimové záležitosti:**
hygienické návyky má vypěstované na dobré úrovni, taktéž stravovací. Pouze je potřeba drobný dohled nad uložením jeho ošacení, tam má určité rezervy.

- **Zájmové činnosti, příprava na vyučování, profesní orientace, vztah k pracovním činnostem, motivační prostředky (reakce výhody/nevýhody):**

P. nemá mnoho zájmů. Rád pracuje na PC a poslouchá hudbu. Do výtvarných či pracovních činností se nezapojuje. Pokud se zapojí, je to něco, co ho opravdu nadchne, vydrží pak u práce až do konce. Při přípravě na vyučování pracuje s neustálým komentářem, snaží se ale pracovat samostatně. Profesně se orientuje na kuchaře. Vhodná motivace, především pochvala, na něho působí velmi kladně, pak se snaží.

- **Sociální interakce (k dospělým/k dětem), postavení v kolektivu, zapojitelnost, abnormální projevy chování:**

po adaptační fázi v SVP, kdy se snažil o dobré chování, což bylo do značné míry hrané, se velmi zhoršil. Byl líný, neochotný, často neukázněný. Dostával se do konfliktů s dospělými i s dětmi. Měl problém udržet hranici slušného vystupování a chování především vůči dospělým, nechtěl respektovat jejich autoritu. Opakovaně se mu musela pravidla vysvětlovat, aby je respektoval! S chlapci se dostával do konfliktů, kvůli rivalitě, nebo ze žárlivosti na děvčata. Často se nevhodně choval hlavně k mladším dětem. Snažil se zaujmout a být vůdčí osobností skupiny.

- **Kontakty s rodinou:**

o rodinné situaci v období svého dětství moc mluvit nechce, nebo hovoří o velice špatném vztahu se svým otcem. V současné době žije pouze s matkou a sestrou, o otce neprojevuje žádný zájem.

- **Schopnosti, charakterové vlastnosti, respekt k autoritě v kontextu skupiny:**

P. je pohodlný. Je kamarádský, pokud najde kamarády stejných hodnot a norem, které sám uznává. Pracovní činnosti vykonává, pokud on sám má zájem, nebo pokud je vhodně požádán. Nerespektuje nařízení, která jsou mu autoritativně předkládána. Na jakékoli upozornění jeho nepěkného chování, má nějaký argument a musí mít poslední slovo. Nakonec se ale podřídí a poslechne, pokud jsou mu pravidla s klidem a opakovaně vysvětlena.

- **Doporučení v oblasti rozvoje zájmů a výchovného působení:**

doporučuji zapojit či nabídnout P. vyžití ve sportovních aktivitách, které ho zajímají. Vhodné by bylo i zapojení do práce s PC. Chlapec potřebuje vhodný a hlavně citlivý přístup, spolehlivé a podnětné zázemí a důslednost ve výchově.

3.6.3 Zpráva pedagoga

Rámcově dokázal pochopit smysl školního vzdělávání a nutnost osvojování nových poznatků. O žádný výukový předmět neměl zvláštní zájem. Míval výhrady při výuce cizích jazyků. Do výuky se mnoho nezapojoval, býval pasivní. Vedení sešitů bývalo většinou méně pečlivé, až nedbalé. V případě, že měl o probíranou látku osobní zájem, dokázal pracovat samostatně a vcelku zodpovědně. Pokud chtěl, uměl vykonávat běžné manuální pracovní aktivity. Ve výuce byla patrná častá nepozornost, nepohoda, celkové rozladění a následná nekázeň. Občas potřeboval emoční odreagování. Prožíval citové zmatky dospívajících. Pohledy na životní starosti a problémy bývaly jednostranné a často zjednodušující. Vyžadoval sebepotvrzení, začlenění do určité sociální skupiny. Pracovní aktivity v jednotlivých předmětech odpovídaly intelektovým schopnostem a především motivaci a zájmu žáka.

Po nástupu do střediska dosahoval při výuce vcelku dobrého kázeňského hodnocení. Dokázal se podřídít kázeňskému režimu, na upozornění reagoval pozitivně. Chování bylo odpovídající. Později, zejména vlivem dalších členů třídního kolektivu, polevil ve svých kázeňských aktivitách (úlohu sehrály i pozitivní vztahy k dívkám). Často a snadno se nechával vyprovokovat okolím k nevhodnému a problémovému chování. Pak byl rád středem pozornosti a „vůdcem“ takového chování. Celkově však problémy s chováním nedosahovaly závažných přestupků proti kázeňskému režimu střediska a potíže bylo možno řešit běžnými výchovnými opatřeními. Na opakované, srozumitelné a důsledné napomenutí dokázal zpravidla reagovat pozitivně.

Žák je schopen dokončit povinnou školní docházku s výsledky, které odpovídají jeho intelektuálním schopnostem, a to v případě, že bude důsledně vymezován, citlivě a vhodně motivován s velkou mírou trpělivosti a tolerance.

3.6.4 Zpráva etopeda

P. byl přijat k pobytu do SVP pro přetrvávající problémové chování a především časté záškoláctví ve škole. Při vstupním pohovoru byl P. řádně seznámen s podmínkami a pravidly dvouměsíčního pobytu. Byl trochu v napětí a ostražitý, ale komunikativní, přiměřeně sdílný, příliš se nevyptával.

V adaptační fázi byl P. převážně pozitivně hodnocen, jako pracovitý, vstřícný, hodný chlapec. Ojediněle se objevila drobná pubertální nekázeň a nerespektování nočního klidu. Mezi vrstevníky byl oblíbený a kamarádský. Dělal mu dobře pozornost dívek, byl žádaný.

Během celého pobytu však bylo zaznamenáno opakované porušování zákazu kouření cigaret, drobné sebepoškozování (bouchání pěstí do zdi), impulzivní vulgární vyjadřování vůči dospělým i ostatním dětem, pubertální provokace a předvádění se před děvčaty, opakovaně se nechal vyprovokovat k agresi (šťouchance, drobné rvačky s chlapci). Některým spolužákům vadilo jeho „primitivní frajeření.“ Okruh jeho kamarádů se pomalu zužoval.

O svých problémech a prohřešcích nechtěl zprvu při etopedických pohovorech mluvit. Nevhodné chování zatajoval, maskoval, vymlouval se, zapíral. Dle jeho vyjádření: „A co má být, rodiče se rozvedli, vždycky mi říkali, že jsem nula.“ Při opakovaném nácviku sociálních dovedností pomalu, postupně spolupracoval.

Se svými blízkými a kamarády během pobytu komunikoval přes internet. Od svých spolužáků ze školy dostal balík. Matka po celou dobu jevila o chlapce a jeho nápravu velký zájem. Pravidelně ho navštěvovala, chodila včas na konzultace a řádně spolupracovala se všemi pracovníky SVP. P. je na matce velice citově závislý.

Dle vyjádření etopeda je P. čtrnáctiletý výchovně zanedbaný, adolescentní chlapec, se syndromem ADHD. Je tělesně vyspělý, fyzicky zdatný, intelektově podprůměrný, má kombinovanou specifickou poruchu učení. Emočně a osobnostně je labilní, impulzivní s nízkou frustrační tolerancí a agresivně-konfrontačními reakcemi. Je citlivý na zesměšnění, ponížení a osobní kritiku. Obtížně zvládá stresové situace, jedná neadekvátně (sebepoškozování, agresivita). Hledá pochopení, přijetí, lásku, bezpečí, uznání, uspokojení, seberealizaci. Je rád, když může zaujmout, předvést se, prosadit se, užít si. Pravděpodobně bude nadále kuřákem cigaret, neboť ho to uklidňuje.

P. je jedinec, jehož vývoj je ohrožovaný „rizikovým chováním“. Snadno může sklouznout k sociálně patologickým jevům (drogy, sebepoškozování, vandalismus, násilí). Bude hodně záležet na následné školní i rodinné výchovné péči.

Po absolvování dvouměsíčního pobytu v internátním oddělení SVP, se chlapec, s předsevzetím plnit již řádně školní povinnosti, vrátil na základní školu. Zpočátku bylo jeho chování i docházka lepší. P. se v hodinách snažil, pracoval. Doma se řádně připravoval a vypracovával domácí úkoly. Matka doufala, že mu to vydrží co nejdéle. Bohužel, působením dlouhodobého nepřiměřeného rodinného prostředí, se u chlapce projevila citová deprivace a úzkost, kterou navenek opět ventiloval opakovaným zlobením a neadekvátními reakcemi vůči svému okolí, chtěl být za každou cenu středem pozornosti. Opakovaně porušoval školní řád a chodil za školu. Opět se stýkal s nevhodnou partou o něco starších kamarádů, kteří na něho měli velice špatný vliv. Matka se snažila opakovaně přesvědčit syna, aby znovu nastoupil na začátku deváté třídy základní školy do SVP. Ten však její rozhodnutí rezolutně odmítal.

Základní školu P. dokončil, i přes velké problémy s chováním a špatný prospěch, v devátém ročníku. Byl hodnocen sníženou známkou z chování za velký počet neomluvených hodin. Byl přijat na střední odborné učiliště, které se zabývá výchovou a vzděláváním „žáků se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami,“ na tříletý učební obor kuchařské práce. Učiliště bylo matce doporučeno speciálním pedagogem SVP.

3.7 Vlastní poznání chlapce pomocí pozorování a rozhovoru

Kessel: „Mládí, před nímž není třeba mít se na pozoru, je k ničemu.“ (HLADÍK, 1996, s. 30)

Pracuji na středním odborném učilišti, které navštěvují hlavně žáci z praktických škol a kde se klade hlavní důraz na odborný výcvik a praxi žáků. Je to z toho důvodu, že toto učiliště připravuje žáky pro budoucí povolání hlavně po stránce praktické. Tím se klade velká zodpovědnost na předávání vědomostí a dovedností především na učitele odborného výcviku.

P. nastoupil na naše učiliště jako šestnáctiletý chlapec, studuje první ročník, učební obor kuchařské práce. Pracuji s ním jako učitelka, v rámci devítičlenné skupiny

žáků, při hodinách odborného výcviku kuchařů. Praxi vykonáváme v jednotlivých stravovacích provozech a hlavní kuchyni našeho učiliště.

P. se při prvních hodinách odborného výcviku moc neprojevoval. Jevil se jako uzavřený, zakřiknutý chlapec, byla na něm patrná nervozita, která plynula z novosti situace a neznalosti ostatních spolužáků. Kamarády hned nevyhledával, spíše stál stranou a jen je pozoroval.

Všechny zadané úkoly vypracovával zpočátku bez větších problémů, vcelku rychle a pečlivě. Projevoval dobrou manuální dovednost a zručnost. Práci si nevybíral, dokázal se podřídít, ale nedokázal se na ni delší dobu soustředit, byl roztěkaný a netrpělivý. Často pak, při práci v kuchyni, rád pobíhal mezi jednotlivými žáky a sledoval výsledky jejich práce. Práci slabších žáků žertovně komentoval, sám se sebou a s výsledky své práce byl většinou spokojen. Všimla jsem si, že pozitivně reagoval na pochvalu z mé strany i ze strany svých spolužáků. Snažil se pak kolektiv svou prací zaujmout. Stáhnout na sebe pozornost ostatních. Jeho první reakce na práci a kolektiv byly vcelku přiměřené, ničím alarmující.

Postupem času, jak se žáci, podle svých znalostí a dovedností, rozdělili na úspěšné a méně úspěšné, se snažil přiklonit na stranu úspěšnějších. Slabším žákům se rád vysmíval a těšilo ho projevoval svoji nadřazenost nad nimi. Naopak velice nevhodně, impulzivně, většinou výbuchem vzteku a křiku, reagoval na svoji kritiku z mé strany. Nechtěl již vykonávat pomocnou kuchařskou práci, mytí nádobí, vytírání, předběžnou úpravu brambor, zeleniny... Chtěl samostatně vařit a nutil ostatní slabší žáky, aby pro něho nevhodnou práci vykonávali oni. Komentoval to slovy: „Nejsem žádná podržtaška, abych myl nádobí.“ Snažila jsem se mu opakovaně vysvětlit, význam jakékoli práce v kuchyni, neboť každá je důležitá pro celkový výsledek, pro kvalitní pokrm a spokojeného strávnicka. Moc to nepomáhalo. Jeho agresivita se při vykonávání těchto prací stupňovala. Nadále si vybíral práci, která ho bavila, jinak odmítal pracovat. Byl vulgární vůči spolužákům, kuchařkám i mně.

V průběhu prvního pololetí se jeho chování neustále zhoršovalo. Svými negativními projevy se snažil upoutat na sebe pozornost a mít dominantní postavení ve skupině. Stál hlavně o pozornost dívek, neuvěřitelně se před nimi předváděl, ale to se mu moc nedařilo, neboť pro většinu spolužáků i spolužaček bylo jeho chování zcela nepochopitelné a nepřijatelné, naštěstí pro mě, jako pro pedagoga. Sám sebe postavil do

role „outsidera,“ což si nechtěl přiznat a neuměl se s tím vyrovnat. Čím víc se mu spolužáci smáli a odmítali ho, tím víc pak zlobil.

Opakovaně svým nevhodným, vulgárním chováním porušoval školní řád. Na hodiny odborného výcviku začal chodit pozdě, neměl pracovní obuv a pracovní sešity. Nechtěl vykonávat svěřenou práci, během práce v kuchyni používal často mobilní telefon. O přestávkách utíkal z kuchyně do areálu školy, kde se konalo teoretické vyučování, nebo na dvůr kouřit. Postupem času přestal na praxi pravidelně docházet, jeho neomluvená absence narůstala. Na kritiku a výtky vůči svému nevhodnému chování, od kuchařek a ostatních pedagogických pracovníků školy, reagoval podrážděně, křičel, používal velice vulgární výrazy. Dospělým v těchto situacích tykal: „Co ty si ty, si moje máma?“ Jak opadal zájem spolužáků o jeho osobu, narůstalo jeho vulgární chování i vůči nim.

Protože jeho problémové chování přetrvávalo a dopouštěl se přestupků proti školnímu řádu i ve škole při teoretickém vyučování, byla mu po poradě s třídní učitelkou nejprve udělena důtka třídního učitele, pak důtka ředitele školy a nakonec pro přetrvávající opakované porušování školního řádu byla svolána výchovná komise. Matka chlapce souhlasila s navrhovanými výchovnými opatřeními, která jsou uvedena v prognóze níže a zavázala se je dodržovat.

Celou situaci, ohledně nevhodného chování při praxi i ve škole, jsem s chlapcem rozebrala. Snažila jsem se při tom působit pozitivně, klidně, vstřícně. Na jeho výbuchy vzteku při rozhovoru s ním, jsem nereagovala. Opakovaně, pomalu jsem ho upozornila na jeho chyby v chování, jednání a na možnosti nápravy. Snažila jsem se ho motivovat tím, že je manuálně velice zručný a šikovný a že by byla škoda, kdyby byl za své nevhodné chování ze školy vyloučen a nevyučil by se.

P. si nepřipouštěl vlastní odpovědnost za své nevhodné chování. Při obhajobě svých přestupků slovně napadal pedagogické pracovníky i spolužáky, svaloval na ně vinu a snažil se zpochybnit význam jednotlivých bodů školního řádu. Na situaci, že jeho opakované problémové chování budu muset opět řešit s matkou a pozvu ji do školy, reagoval výbuchem vzteku: „Od dětství se řeší jenom škola, co je komu do toho! Měl jsem špatný dětství, tak teď si to užiju!“ Nápravu svého problémového chování nedokázal přislíbit.

V pololetí bylo jeho chování na vysvědčení hodnoceno sníženou známkou.

3.8 Rozbor školních výsledků chlapce

Aristotelés: „Být rozumný je dobré, neboť být nerozumný je škodlivé.“
(EMMERT A KOL., 2004, s. 215)

Dle třídní učitelky je P. velice problémový žák, narušující svým nevhodným chováním výuku všech teoretických předmětů ve škole. Svými přestupky proti školnímu řádu se snaží na sebe upoutat pozornost, což se mu v rámci kolektivu třídy dost daří. Ve třídě má pár stoupců, kteří uznávají podobné normy chování jako P. a to ho ještě více posiluje.

Třídní učitelka zaznamenává na jeho negativní chování v jednotlivých předmětech od vyučujících neustálé stížnosti. P. je při hodinách nepozorný, nesoustředěný, probíraná látka ho v podstatě nezajímá, je líný, nepracuje spolu s ostatními spolužáky.

Neustále narušuje výklad vykřikováním, pískáním, mluvením. Opakovaně se prochází po třídě, opouští ji za účelem odchodu na WC. Na opakované výzvy učitelů, aby se uklidnil, přestal vyrušovat a začal pracovat reaguje výbuchy vzteku, je vulgární a drzý. Jeho následné chování je ještě horší. Ani o přestávkách se nechová lépe. Běhá po areálu školy, na dvoře kouří, občas se dostane do konfliktu s ostatními spolužáky a školníkem. Na domluvu z jeho strany nereaguje. Vysmívá se mu.

I ve škole má P. opakovanou neomluvenou absenci v jednotlivých předmětech. Častá absence ve škole, jeho nevhodné a nesoustředěné chování mají za následek, že P. má špatný prospěch.

Učitelka, která P. vyučovala v prvním pololetí předměty technologie, potraviny a výživa uvádí: „Chytrý, ve srovnání se spolužáky všeobecný přehled. Chování rozmazleného dítěte. Získala jsem dojem, že problémy s chováním měl již dlouhou dobu a maminka se domnívala, že kupováním dárků, omlouváním ...konečně donutí syna chovat se v mezích pravidel. Což se dlouhodobě nedařilo. P. pracoval podle toho, zda se mu zrovna chtělo nebo ne. Když pracovat nechtěl, bylo těžké ho nějak přinutit. Naopak strhával na sebe pozornost, byl vulgární a znemožňoval hladký průběh vyučovací hodiny. Nebyl schopen se kontrolovat. Když už v hodinách někdy pracoval, většinou chtěl být ve všem nejlepší, zajímal se o informace z oboru. Řekla bych, že měl nějaký komplex.“

Učitel, který P. vyučuje předmět občanská výchova popisuje: „Studijní výsledky průměrné, ovlivněné nedbalým přístupem ke školním povinnostem (vedení sešitu, častá absence). Celkem dobré logické myšlení, je schopen dobře interpretovat myšlenky. Problémy s kázní, časté narušování výuky, nepřizpůsobivý školnímu řádu a velice často i domluvě. Rád na sebe upozorňuje, dominantní typ působící na kolektiv třídy převážně negativně.“

Třídní učitelka, která P. vyučuje předmět český jazyk konstatuje: „Při hodinách českého jazyka a literatury nesoustředěný, nepozorný. Nenosí sešity, píše poznámky na papíry, které pak ztrácí. Pokud je napomínán reaguje vulgárně, nevhodně až agresivně. Napjaté situace neumí řešit s rozvahou a rozumně. Ojediněle svou hyperaktivitu projevuje odcházením na WC, nebo se potlouká mezi lavicemi po třídě. Při vyučování používá opakovaně mobilní telefon, reaguje vznětlivě a nepřiměřeně, pokud je požádán, aby telefon vypnul a uklidil. Jeho písemný projev je podprůměrný. Čte celkem plynule, obsah textu si nepamatuje. V jeho práci jsou patrné znaky dysgrafie a dyslexie.“

3.9 Prognóza dalšího vývoje chování chlapce

Seneca: „Život rychle ustrne v tupé nečinnosti, vzdáme-li se při první překážce.“
(HLADÍK, 1996, s. 18)

Pro chlapce je velice důležité, v nadcházejících dvou letech, aby zvládl dokončit střední odborné učiliště a vyučil se v oboru kuchařské práce, který právě prvním rokem navštěvuje.

P. je jedinec, jehož vývoj je v současné době ohrožovaný „rizikovým chováním.“ Snadno může sklouznout k sociálně-patologickým jevům (drogy, sebepoškozování, vandalismus, násilí). Proto pro jeho další učňovská léta, bude nepostradatelné, poskytnout mu kvalitní školní a rodinnou výchovnou péči.

Ke správnému rozvoji osobnosti chlapce ve škole bude nutné, aby učitelé, kteří s ním pracují, zaujali pozici pedagogicky profesionální autority, aby na jeho projevy nevhodného chování citlivě a taktně reagovali.

Aby na základě kladného vztahu učitele k dítěti a na základě kladné představy o něm, o jeho schopnostech i možnostech nápravy obtíží, dokázali využívat metodu pozitivního očekávání, která směřuje k větší podpoře dítěte, k poskytování vodítek při

učení, a tím, aby povzbuzovali jeho žádoucí aktivity i zájem o učení a dali chlapci najevo důvěru, uznání, ocenění.

Je také nutností, aby učitelé respektovali osobnostní zátěž chlapce (syndrom ADHD, kombinovanou specifickou poruchu učení), aby při výuce využívali kompenzačních a reedukačních technik a pomůcek. Aby chlapci věnovali cílenou individuální pozornost, pomoc. Zadávali mu vhodné relaxační činnosti.

Pro další výchovně-vzdělávací práci s chlapcem, bude nezbytné, aby učitelé stanovili jednoduchá, jednoznačná pravidla a hranice chování a uplatňovali důslednost v jejich dodržování. Chlapec musí přesně vědět, jaké chování se od něho očekává.

Důležité bude, aby učitelé podporovali a podněcovali veškeré žádoucí projevy chování chlapce (týká se to pracovní situace i sociálních či jiných dovedností), na méně závažné „nežádoucí“ projevy, aby lépe (pokud možno) nereagovali a tak předcházeli jejich posilování.

V případě vážnějšího nevhodného chování, aby vyjádřili taktní nesouhlas s těmito projevy, konstruktivně vysvětlili, co se od něho žádá a očekává a to v rámci jeho možností. Případně, aby mu nabídli k výběru možnosti nápravy jeho chování (omluva, oprava, náhrada škody, další úkol, doučování, přezkoušení, informování matky).

Jedním z úkolů pedagogických pracovníků a školy bude, do budoucna, aby i nadále pravidelně spolupracovali s matkou chlapce, která o nápravu jeho nevhodného a nežádoucího chování projevuje od začátku zájem.

Matce bylo výchovným poradcem školy doporučeno, aby pravidelně spolupracovala se školou, aby doma vytvořila výchovné klima zaměřené na zdravý životní styl s pravidelným režimem, trpělivým a citlivým výchovným přístupem, s individuálním pochopením a pozitivními podněty pro zdravou seberealizaci chlapce.

Matka by měla chlapci stanovit vhodné domácí povinnosti a přiměřené důsledky při jejich neplnění. Měla by ho podněcovat v osobnostním vývoji, především ve vývoji prosociálních dovedností, ve vývoji hodnotových postojů a společenských morálních zásad.

Měla by pravidelně dohlížet na chlapcovu přípravu do školy a rozmlouvat s ním o školních prožitcích a výsledcích vzdělávání a stanovit žádoucí vzorce chování a důsledky jejich neplnění.

V případě nezdaru by měla spolupracovat s SVP a pedagogicko-psychologickou poradnou.

3.10 Zhodnocení praktické části

Machiavelli: „Velký úspěch, sláva a velké činy nejsou jen dílem výjimečnosti toho kterého člověka, ale také osudem, jenž mu příležitost buď poskytne, nebo nedopřeje.“ (EMMERT A KOL., 2004, s. 199)

V současné době je chlapec šestnáct let, jeví se jako výchovně zanedbaný, v důsledku dlouhodobého působení nevhodného, nepodnětného především rodinného, následně pak i školního prostředí.

Přesto je jeho osobnost výrazně, extrovertně, společensky zaměřená, ne však zcela dotvořená, patrně jsou dětinské rysy. Chybí mu kvalitní sociální dovednosti, a tak může na ostatní lidi ve společnosti působit poněkud „hloupě“. Patrná je jeho nestálost, snadněji se vzdává, často nedokončí započatou věc. Projevuje se i jeho lehkovážnost, nespolehlivost, kdy nedbá závazků k ostatním lidem, navzdory tomu, že úroveň jeho intelektu umožňuje plné pochopení okolní situace i složitějších vztahů.

Jde o velmi citlivý, vnitřně zranitelný typ, objevují se pochybnosti o sobě, jeho sebedůvěra je snižena, potřebuje adekvátní povzbuzení a podporu. Obtížně zvládá stresové situace, jedná neadekvátně na zesměšnění, ponížení a osobní kritiku. Hledá pochopení, přijetí, lásku, bezpečí, uznání, uspokojení, seberealizaci. Je rád, když může zaujmout, předvést se, prosadit se, užít si.

Rozumové schopnosti celkově, resp. aktuální intelektový výkon vykazuje celkově pásmo slabšího průměru. Intelekt je zaměřen spíše prakticky, s převahou neverbálních složek. Má kombinovanou specifickou poruchu učení. Charakter funkčních oslabení CNS vede ke snížené adaptivnosti chlapce a má tak velký vliv na rozvoj problémů v chování, resp. výukových těžkostí. Byla mu diagnostikována porucha chování na podkladě syndromu ADHD.

Pro šťastný a spokojený život chlapce bude velice důležité, aby zdárně dokončil zvolený učební obor kuchařské práce na středním odborném učilišti. Pro jeho další pozitivní životní vývoj je totiž nezbytné, aby se dokázal následně, a to co nejdříve po

vyučení, zapojit do pracovního procesu v patřičném oboru, aby našel ve společnosti uplatnění. Aby z dlouhodobé nečinnosti nepropadl svodům svého špatného svědomí, své lenivosti, marnivosti a sobeckosti, také lítosti a především kriminálním živlům.

Tím získá potřebné a pravidelné osobní, pracovní i další životní návyky nutné pro kvalitní, plnohodnotný život. Zažije konečně pocit úspěchu z běžných, ale nepostradatelných věcí v životě, na který není zvyklý. Vytvoří hodnoty pro sebe, společnost, kterých si bude vážit. Posílí tak své nízké sebevědomí, sebedůvěru a nebude mít již touhu vynikat nad ostatními svými sobeckými, nevhodnými projevy chování.

Nebude již stát na okraji „skupiny“. Ale stane se její součástí, zažije spolupráci s jejími členy, pocit závislosti na straně jedné, ale také pocit odpovědnosti za své činy na straně druhé, pozornost lidí kolem sebe, jejich úctu a ocenění. Začne si vážit sám sebe.

Pro P. je v životě důležité, aby se postavil „na vlastní nohy“ a vymanil se ze své především citové, ale i fyzické a materiální závislosti na své „donekonečna milující matce“. Aby zapomněl na strasti svého dětství, které mu připravil jeho autoritativní otec.

Aby nakonec v životě došel tak daleko, že se dokáže od prohřešků, které mu v dětství způsobili jeho nejbližší, tedy rodiče, oprostít, že jim odpustí a konečně přestane svoji nekonečnou lítost a nevladatelný vztek vůči nim ventilovat navenek svým velice nevhodným, pro okolní společnost nepřijatelným způsobem, že přestane trestat je, sebe i své okolí.

Aby nakonec v životě došel tak daleko, že sám bude jednou lepší než oni a dokáže svůj život, život své ženy a svých dětí naplnit nekonečným pocitem štěstí, vzájemného porozumění a bezbřehou láskou k nim. Že se stane dospělým v pravém slova smyslu.

V praktické části bakalářské práce jsem se snažila komplexně poznat osobnost žáka středního odborného učiliště, žáka s poruchou pozornosti na podkladě syndromu ADHD a s výraznými poruchami chování. Za pomoci výzkumné metody osobní případové studie se mi vcelku dobře podařilo najít odpovědi na zvolené výzkumné otázky, a tím splnit cíl výzkumu praktické části. Diagnostikovala a charakterizovala jsem nápadné projevy chlapcova chování doma i ve škole a zjistila jejich příčiny.

Prokázala jsem závislost mezi nimi a jeho školní neúspěšností, navrhla jsem optimální školní i rodinné výchovně-vzdělávací postupy při práci s ním a stanovila pozitivní prognózu jeho dalšího sociálního vývoje.

4 ZÁVĚR

„Děti a dospívající s poruchami chování bývají většinou odmítány, jejich projevy jsou pro většinu lidí nepřijatelné, bývají neoblíbené a mívají více konfliktů.

Mívají špatné vztahy s rodiči i s dalšími členy rodiny, s učiteli a nějak deformované vztahy s vrstevníky. Závažnou překážkou navázání a udržení přijatelných mezilidských vztahů bývá nedostatek sympatie a empatie, neschopnost sebeovládání a egoismus. Tito jedinci bývají nadměrně koncentrováni na sebe a na uspokojení vlastních potřeb, pokud možno bezodkladné.

Jejich vztahy k ostatním bývají povrchní, nedovedou se angažovat ve prospěch někoho jiného, pokud z toho oni sami nemají nějaký zisk. Nebývají ohleduplní a práva jiné lidské bytosti chápou jako bezvýznamná. Ve vztahu k jiným lidem převažuje lhostejnost, bezohlednost, hrubost, z nejrůznějších důvodů se nevytváří standardní citová vazba, spojená s diferenciací chování.

Odmítavé reakce okolí ještě posilují připravenost jednat bez jakýchkoli ohledů. Vinu nepřičítají svým vlastním nedostatkům, ale vždy někomu jinému.“ (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 170)

Jak již jsem zmiňovala, pracuji na středním odborném učilišti, které se zabývá výchovou a vzděláváním „žáků se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami“. Proto jsem se ve své bakalářské práci věnovala problematice žáka středního odborného učiliště, žáka s poruchou pozornosti na podkladě syndromu ADHD, a s výraznými poruchami chování, které se u tohoto jedince projevují opakovaným porušováním školního řádu, velice vulgárním a nevhodným chováním, které používá vůči spolužákům i vyučujícím, dále pak opakovanými svévolnými útekami z teoretického i praktického vyučování a především častým záškoláctvím.

Cílem mé bakalářské práce bylo popsat potíže v chování daného žáka, přístupy učitelů a školy k němu a jejich postupy při zvládání situací vyvolaných těmito potížemi.

V teoretické části práce jsem se snažila obecně problematiku nápadného, problémového chování žáků, které ve většině případů přerůstá svým trvalým rázem, až v poruchu chování, spadající do oblasti speciálního školství a především etopedie, rozkrýt na základě již známých vědeckých poznatků, které jsem čerpala z dostupné

odborné literatury. Zabývala jsem se zde charakteristikou a příčinami poruch chování. Jejich klasifikací podle určitých kritérií. Uvedla jsem zde přístupy pomáhajících institucí, školy a jejich výchovných pracovníků k těmto žákům. Vědecké poznatky z této části práce byly východiskem k praktické výzkumné části.

V praktické části práce jsem se zabývala komplexním poznáním osobnosti chlapce s využitím výzkumné metody osobní případové studie a několika metodami sběru dat. Cílem výzkumu bylo charakterizovat nápadné projevy chování konkrétního žáka středního odborného učiliště, zjistit příčiny těchto projevů chování žáka a navrhnout vhodné pedagogické přístupy učitelů a školy k němu, doporučit vhodné postupy rodinné výchovné péče, při zvládání situací vyvolaných těmito nápadnými projevy chování a stanovit prognózu jeho dalšího sociálního vývoje.

Dle mého názoru se cíl celé bakalářské práce v podstatě shoduje s cílem praktické výzkumné části a myslím si, že se mi ho podařilo naplnit, neboť jsem dokázala najít odpovědi na všechny stanovené výzkumné otázky.

Na základě toho mohu říci, že výchovně-vzdělávací práce s jedinci s poruchami chování je velice náročná po stránce školní i rodinné výchovné péče, vyžadující mnohdy spolupráci i ostatních pomáhajících institucí, starajících se o jedince s těmito poruchami. Je závislá na včasné a správné diagnostice charakteristických nápadných projevů chování a jejich příčin, které pro tyto jedince bývají specifické a určující pro další výchovně-vzdělávací práci s nimi.

Jedinci s poruchami chování jsou jedinečné osobnosti, které jsou na rozdíl od ostatních dětí mimořádně citlivé, vnitřně zranitelné, neustále o sobě pochybující, se sníženou sebedůvěrou. Obtížně zvládají stresové situace, jednají impulzivně. Jsou velice aktivní, vytrvalé až tvrdohlavé, neochotné ke změně. Jsou výrazně společensky zaměřené, chybí jim však kvalitní sociální dovednosti, neboť jsou výchovně zanedbané, v důsledku dlouhodobého působení nevhodného, nepodnětného především rodinného, následně pak i školního prostředí. Nedbají závazků k ostatním lidem, navzdory tomu, že úroveň jejich intelektu umožňuje plné pochopení okolní situace i složitějších vztahů. Jsou zaměřeny především na uspokojování svých vlastních potřeb. Hledají bezpečí, lásku, uznání, seberealizaci. Myslím si, že školní a rodinná výchovná péče starající se o jedince s poruchami chování může být úspěšná, pokud jsou tito jedinci důsledně vymezováni, citlivě a vhodně motivováni s velkou mírou trpělivosti a tolerance.

„Kázeň je úhelným kamenem výchovy, momentem mravní výchovy, pevnou osou a základní kostrou školního života, zárukou bezpečnosti žáků i učitelů, podmínkou efektivního učení.“ (BENDL, 2005, s. 11)

Závěrem bakalářské práce mohu konstatovat, že si myslím, že společnost v současné době, svým neustálým rozvojem, stupňující se dynamikou a zvyšující se úrovní vědy a techniky, také změnami v hodnotové orientaci, vytváří nové pojetí výchovy.

Současné společenské prostředí a požadavky kladené na člověka přináší i novodobý pohled na kázeň, která se stává hlavním předmětem zájmu jak školy, tak celé společnosti.

Není však pochyb o tom, že otázka neukázněného chování žáků ve školách představuje v současné době, jeden ze závažných problémů školství. Z vlastní zkušenosti pedagožky mohu říci, že názory na otázky spojené s problémovým chováním žáků se výrazně liší u každého pedagoga. Jedni vidí nápravu takového chování ve zpřísnění postihů za kázeňské přestupky žáků, jiní se staví na stranu rovnosti vztahu mezi učitelem a žáky, kdy se učitel dostává do pozice jejich staršího kamaráda.

Myslím si, že neexistuje ucelená a všemi uznávaná koncepce na udržení kázně ve škole. Že pozitivní řešení kázně nespočívá v jednom, dílčím samostatném opatření, ale že efektivní řešení kázně potřebuje komplexní přístup. Ten podle mě spočívá v řádné diagnostice charakteristických projevů neukázněného chování žáků a v povědomí o příčinách jejich kázeňských problémů. V nastolení vstřícného školního klimatu a pozitivních přístupech učitelů k otázkám kázně a mravní výchovy problémových žáků. V neposlední řadě pak ve vzájemné spolupráci všech činitelů, kteří se o výchovu těchto žáků starají.

5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literatura k poruchám chování (problémovému chování)

Auger, M. T. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

Bendl, S. *Neukázněný žák. Cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-36-4.

Bendl, S. *Ukázněná třída, aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.

Cangelosi, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-083-9.

Hladík, J. *Společenské vědy v kostce*. Praha: Fragment, 1996. ISBN 80-7200-044-6.

Matějček, Z. *Po dobrém, nebo po zlém*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-486-9.

Matoušek, O. a Kroftová, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998.

Novotná, M. a Kremličková, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.

Ondráček, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce*. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-7194-378-9.

Pipeková, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

Říčan, P. a Krejčířová, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2.

Shedyová-Kurcinková, M. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-174-6.

Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Train, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

Train, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.

Vágnerová, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005.
ISBN 80-246-1074-4.

Vítková, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004.
ISBN 80-7315-071-9.

Vojtová, V. *Přístupy k poruchám chování a emocí v současnosti*. Brno: MU, 2005.
ISBN 80-210-3532-3.

Vojtová, V. *Úvod do etopedie*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.