

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Martina Pivodová

**KOMPETENCE PEDAGOGŮ STŘEDNÍ ŠKOLY PRO PRÁCI
SE ŽÁKY S PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Kompetence pedagogů střední školy pro práci se žáky s projevy problémového chování“ vypracovala samostatně a s použitím odborné literatury a pramenů.

Ve Vyškově, dne 11. 6. 2019

Martina Pivodová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala. Velké poděkování také patří mé rodině, která mě při vytváření této práce podpořila, a bez jejíž pomoci by nebylo možné práci dokončit.

Obsah

ÚVOD.....	5
1. PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	9
1.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ.....	9
1.2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ.....	10
2 PORUCHY CHOVÁNÍ A ADHD.....	12
2.1 KLASIFIKACE PORUCH CHOVÁNÍ.....	12
2.2 NEJČASTĚJŠÍ PROJEVY ŽÁKA S PORUCHOU CHOVÁNÍ.....	13
2.3 NEJČASTĚJŠÍ PROJEVY ADHD.....	14
3 PEDAGOGICKÁ PRÁCE SE ŽÁKY S PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	18
3. 1 PŘÍČINY PROJEVŮ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	18
3. 2 NEJČASTĚJŠÍ PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	19
3.3 PROJEVY CHOVÁNÍ ŽÁKA V ADOLESCENTNÍM VĚKU.....	20
4. KOMPETENCE PEDAGOGŮ PRO PRÁCI SE ŽÁKY S PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	23
4.1. PEDAGOGICKÉ MOŽNOSTI PŘEDCHÁZENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	24
4.1.1 PREVENCE V PROCESU EDUKACE.....	24
4.1.2 PRIMÁRNÍ PREVENCE V PODMÍNKÁCH STŘEDNÍ ŠKOLY.....	25
4.2. PEDAGOGICKÉ MOŽNOSTI ELIMINACE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ NA SŠ.....	26
4.3. KOMPETENCE PEDAGOGŮ PŘI ŘEŠENÍ KONKRÉTNÍCH SITUACÍ.....	28
4.3.1 ŠIKANA.....	28
4.3.2. NÁVYKOVÉ LÁTKY.....	31
ZÁVĚR.....	35
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	36

ÚVOD

Tématem této práce je problematika kompetencí středoškolských pedagogů pro práci se žáky s projevy problémového chování. Jedná se tedy o problematiku aktuální, protože různé projevy problémového chování ve školách narušují výuku, čehož jsou důsledkem pak mimo jiné i zhoršující se výkony českých žáků v mezinárodním srovnání.

Prevence nebo eliminace problémového chování žáků je proto v celospolečenském zájmu. Práci bych ráda věnovala i pedagogům, kteří denně řeší spoustu problémů, se kterými se při své práci běžně setkávají. Příprava na vyučovací hodiny, přibývající administrativa, nároky vedení, spolupráce s kolegy, rodiči, ale hlavně práce se žáky. Taková je jejich každodenní činnost. Žáci neposední, impulzivní, nepozorní, někdy i agresivní. I takoví žáci navštěvují naše střední školy. Především v jejich školních výsledcích se odráží osobní problémy, se kterými se nedokáží vyrovnat. Víme, že nejsou zlí, ale svým chováním narušují vyučovací proces. Můžeme předpokládat, že je problémy budou provázet v jejich dalším profesním i osobním životě.

Právě na střední škole, středním odborném učilišti, se mohou tito žáci setkat naposledy s určitým režimem a pravidly. Úspěšné zvládnutí učiva je důležitým aspektem k jejich dalšímu rozvoji a uplatnění v zaměstnání.

V současné době je kladen čím dál větší důraz na profesní způsobilost. Pokud jedinec nemá středoškolské vzdělání, je jeho uplatnění na trhu pracovních příležitostí velice ztížené.

Od učitele se očekává, že bude průvodcem žáka a provede ho všemi nástrahami a obtížnostmi při přípravě na budoucí povolání.

V rámci úvodu k této práci je vhodné citovat následující zamyšlení Stanislava Navrátila a Jana Mattioliho z roku 2011: „Problémové chování dětí k rodičům se stává téměř každodenním doprovodným jevem současného společenského života, který můžeme velmi často registrovat v nákupních centrech, v hromadných dopravních prostředcích, v ordinacích, restauracích, divadlech, kinech atd., kdy synové a dcery neuposlechnou ani několikrát důrazně opakované příkazy a zákazy, vynucují si nátlakem prosazení svých přání, vyrušují, jsou vulgární, ničí zařízení atd., i přesto, že jsou pod dohledem rodičů. Z projevů nevhodného chování dětí k rodičům na veřejnosti lze odvodit závěr, že obdobný stav lze očekávat také v soukromém životě řady rodin. Problematické chování mladé generace začíná být chápáno

jako fenomén, který svou narůstající intenzitou negativně ovlivňuje společenský život, a stává se tak jedním z klíčových objektů pozornosti veřejnosti” (Navrátil, Mattioli, 2011).

Právě citované konstatování je sice možná poněkud zjednodušující a současně značně zobecňující, nicméně velmi správně poukazuje na skutečnost, že problémové chování dětí a dospívajících představuje negativní jev s celospolečenským dopadem, jehož příčiny musíme primárně shledávat v jednotlivých rodinách. V textu následujících odstavců proto budou představena základní teoretická východiska této práce, a to vždy odvoláním na názory českých odborníků na zkoumanou problematiku.

Nejdříve je nutné zmínit již starší, ovšem stále platné mínění Zdeňka Matějčka, které se týká zásadního významu harmonické úplné rodiny pro socializaci dětí: „Moderní věda ... objevila starou pravdu: dítě potřebuje lásku! To však neznamená nějaké rozněžnělé hýčkáni a rozmazlování. Znamená to však, že dítě má mít ve svém prvním společenství hluboký pocit jistoty, že k někomu patří, kdo je neopustí, na koho může spoléhat, kdo je prostě jeho. Není dobře, když je mateřská láska slabošská, a není dobře, když je pojmána jako oběť. Naopak, má být náročná, důsledná a třeba i přísná. Mnohokrát už lidé obětovali své síly a zdraví, ale i svou čest a svědomí v blahé představě, že jejich děti se budou mít líp a budou „šťastné“. A jejich se vskutku měly líp, ale šťastné nebyly. Nestaly se pevnými, vyspělými osobnostmi, které by byly společností k užitku. Je mnohem lépe, dokážou-li matky a otcové, aby sami byli šťastní se svými dětmi a ve svých dětech. Nešťastní, ponížení, vyčerpaní a obětovaní rodiče sotva mohou vytvořit svému dítěti takové prostředí, ve kterém by se dařilo zdravým citovým vztahům” (Matějček, 1986).

V podstatě ve stejném duchu se v roce 2013 vyjádřili i Václav Mertin, Lenka Krejčová a kol.: „Rodinu pokládáme za základní socializační prostředí se zásadní zodpovědností za všechny oblasti vývoje dítěte. Tato zodpovědnost je prvotně dána zejména tím, že rodiče jsou tvůrci dítěte. Rozhodli se pro jeho vznik, čímž ho k sobě připoutali napořád. Druhotně je jim dána zákony. Přestože v dílčích aspektech předávají na přechodnou dobu malý díl zodpovědnosti a pravomocí i jiným institucím (škola, nemocnice apod.), tak zásadní zodpovědnost za něj mají po celou dobu jeho dětství. Existuje řada dokladů o souvislostech rodinného prostředí a osobnostních charakteristik i chování dítěte. Jsou k dispozici výzkumy zabývající se vztahy úrovně dosaženého vzdělání rodičů, socioekonomickým statutem rodiny, stylem výchovy rodičů, chudobou rodiny, kvalitou citové vazby matky k dítěti v nejranějších stadiích vývoje, množstvím slov pronesených v přítomnosti dítěte, mírou předčítání v předškolním věku a také vybranými projevy dítěte” (Mertin, Krejčová a kol., 2013).

Myšlenky citované v předchozích odstavcích odkazují na skutečnost, že kořeny problémového chování dětí a dospívajících musíme primárně shledávat v jejich rodinném prostředí, což na druhou stranu znamená, že v rodinném prostředí obvykle leží i klíče pro prevenci a eliminaci takového chování. Současně však platí, že mnoho pozitivního v tomto ohledu může vykonat i škola, a to jednak vzhledem ke své odpovědnosti a jednak vzhledem k objemu času, který děti a dospívající ve škole tráví.

Ilona Gillernová, Lenka Krejčová a kol. V této souvislosti uvádějí, že „... škola je pro socializaci člověka důležitá tím, že ovlivňuje žáka dlouhodobě, systematicky a také cílevědomě. Socializační působení školy lze charakterizovat jako záměrné, profesně podpořené, ale přitom se neustále i ve školním prostředí objevují další socializační stimuly nezáměrné. Mezi záměrným a nezáměrným socializačním působením školy se objevují i rozpory, které se odrážejí (příznivě či nepříznivě) zejména v rámci individuálního vývoje jedince. Je fakt, že samotná škola se může stát pro dítě prostředím, jež brzdí proces socializace a rozvoj jeho osobnosti, nebo dokonce přináší takové negativní jevy, které ohrožují jeho „normální“ vývoj. Na jedné straně to může být například vyvolání a posilování odporu vůči autoritě, neschopnost vyrovnat se s neustále kladenými požadavky a povinnostmi, strach z trestů ve škole i doma, vznik pocitu méněcennosti, na druhé straně to jsou jevy jako šikanování a násilí ve vztahu ke spolužákům i učitelům aj.” (Gillernová, Krejčová a kol., 2012). 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, V. 2008). Horňáková (2010) uvádí, že příčiny problémového chování spočívají i ve výchovných chybách pedagogů, kterých se situačně dopouštějí (nesplněný slib, výsměch, vynadání, prozrazení tajemství atd.). Jsou často spojeny s individuálními pedagogickými praktikami a názory, které jsou spojeny s momentální nepohodou nebo mají kořeny ve vlastním dětství.

Cílem předkládané práce je tedy problematika kompetencí pedagogů středních škol pro práci se žáky s projevy problémového chování. Práce je primárně zaměřena na situaci adolescentů, tedy žáků na střední škole a odborném učilišti. Dílčím cílem této práce je zjistit, které klíčové kompetence mohou pedagogickým pracovníkům pomoci při prevenci a eliminaci projevů problémového chování žáků na střední škole a středním odborném učilišti.

Uvedeným cílům odpovídá i struktura práce. Pozornost bude nejdříve věnována problémovému chování žáků, přičemž budou definovány základní pojmy a popsány

nejčastější projevy takového chování. Následující kapitola se bude věnovat pedagogické práci se žáky s projevy problémového chování. Budou stručně objasněny příčiny problémového, rizikového chování žáků a následně představeny možnosti pedagogů, které tito mají v oblasti prevence a eliminace problémového chování žáků. Předposlední kapitola práce bude podrobně zaměřena na otázku kompetencí pedagogů pro práci se žáky s projevy problémového chování. Závěrem práce pak budou předloženy řešení konkrétních situací problémového chování, včetně kompetencí pro pedagogickou práci.

1. PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

Ve školské praxi se dnes běžně setkáváme s dětmi a žáky, kteří jsou svými pedagogy označováni za problémové, neukázněné, s problémy v chování apod. Problémové chování se u jednotlivých dětí a žáků liší v závislosti na mnoha okolnostech. Velkou roli může hrát věk, situace, prostředí, zkušenost, individuálnost, kolektivnost apod.

1.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ

Je nutné připustit, že odborná literatura stále není v terminologii problémového chování jednotná. V různých titulech různých autorů se můžeme setkat nejen s termínem problémové chování, ale také s takovými pojmy, jako je chování rizikové, asociální, antisociální, patologické, dokonce i delikventní atd.

Termín rizikové chování vymezuje jakýsi zastřešující pojem, který zahrnuje široké spektrum jevů sahajících od běžného vykřikování ve vyučovacích hodinách, což je typický projev problémového chování, přes krádeže a šikanování, lhaní a podvádění až po vandalismus a fyzické ubližování. (Skopal, Suchá, Dolejš, 2014).

Problémové chování neboli syndrom problémového chování – jedinec, který se chová rizikově, má tendence chovat se rizikově i v dalších oblastech; jedná se o propojenost jednotlivých projevů rizikového chování, což tvoří problémové chování (Širůčková in Miovský, 2010).

Definice problémového chování od Širůčkové cituje Jessorovu definici rizikového chování, které je „problematické, znepokojující, nebo nežádoucí vzhledem k normám konvenční společnosti, jejím institucím a autoritám.“ Dle Miovského (2010) jsme schopni rozlišovat vzorce rizikového chování.

Další vymezení termínů rizikového chování nabízí Sýkora, přičemž upřesňuje, že do konceptu rizikového chování jsou nejčastěji řazeny takové jevy, jako je šikana a násilí, a to včetně dalších forem extrémně agresivního jednání, dále pak zneužívání různých návykových látek, holdování nelátkovým závislostem, jako je např. gambling, problémy spojené s nezvládnutým užíváním počítačů atd., užívání anabolik a steroidů, obecně kriminální jednání, ale také rizikové sexuální chování, vandalismus, xenofobie, rasismus, intolerance, antisemitismus, zneužívání a týrání dětí atd. (Sýkora, 2012).

Podceňování problémového chování může vést k rozvoji poruch chování. Musíme rozlišit žáka s problémy v chování a žáka s poruchami chování.

1.2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ

Velmi často dochází k záměně problémového chování s poruchami chování. Pojem problémový žák zahrnuje v současné době veškeré projevy chování, které nevyhovují standardům a požadavkům školy a společnosti. Ve školním prostředí se jedná o nedodržování pravidel a školního řádu. Problémovým žákem je podle učitele každé dítě, které vyrušuje v průběhu vyučovací hodiny, nedodržuje pokyny, nepracuje a učitel si s ním nedokáže poradit. Může se projevovat různými emočními reakcemi, které bývají velmi impulzivní až afektivní. Charakteristické znaky problémového jedince jsou ovlivněny i subjektivně, a to danou osobností učitele. V ní se odráží temperament, věk, zdravotní stav, empatie apod. Pedagog má své představy o chování žáků v hodině, na základě svých vlastních požadavků.

Povolání učitele se v posledních letech dramaticky změnilo, jeho vzdělání však ne. Studenti se na univerzitách prokousávají Shakespearem a básněmi klasiků, ale nenaučí se, jak zvládat šikanu, vyhrožování a násilí. Učitelé nejsou připravováni na situace, kdy stojí před třídou třiceti dětí, z nichž pět se hádá, deset si vůbec nevšimlo, že začalo vyučování, dvě běhají po třídě a jedno vypadá, že každou chvíli vyskočí z okna. Nikdo je také nepřipravuje na zlost a zlobu žáků. Pedagogové dnes například musí bojovat s agresivními hochy, kteří si s nimi poměřují své síly, protože jim doma chybí otec. A kteří si s nimi měří síly i při hodinách tělocviku a během vyučování se zuby nehty brání jakémukoli náznaku předávání vědomostí. Tyto děti touží po člověku, který by je měl rád. A bral by je takové, jaké jsou. Učitelé jsou často těmi posledními, kdo se ještě o děti stará (Hauser, 2012).

Učitel patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitel může působit silně, příznivě, nebo naopak nepříznivě. Může se stát důležitým modelem pro dítě i mladistvého. Očekává se od něho, že bude vzdělávat a vychovávat. Z těchto základních úkolů vyplývá řada požadavků a to zejména osvojit si svůj obor a také se v něm soustavně zdokonalovat podle jeho dalšího vývoje, osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení (Čáp, Mareš, 2007).

Pedagogická činnost klade na učitele vysoké nároky, nestačí, aby byl profesionálem ve svém oboru. Pro rozvoj studentů musí kombinovat množství různorodých dovedností (Krejčová, 2011).

Tito žáci o svých problémech vědí, vadí jim a třeba by je i chtěli odstranit, ale brání jim v tom něco. Bývá to konflikt, který vychází z vnějších požadavků a jeho vnitřních potřeb.

Dítě záměrně ani normy porušovat nechce, jeho chování vyplývá ze situace, se kterou si neumí sám poradit. U žáků se problémy v chování vyskytují spíše krátkodobě nebo se opakují vždy ve spojitosti s konfliktem se sociálním okolím.

Žák s poruchou chování je již specificky diagnostikován. Normy přímo neporušuje, neboť je ani nevnímá. Ignoruje je a za jejich nedodržování nepocituje žádné pocity viny. Žáci, kteří mají problémy v chování, se mohou usměrnit cíleně ve školním prostředí, kde zasáhne pedagog či výchovný poradce tak, aby dítěti pomáhal překonávat nedostatky v jeho chování.

2 PORUCHY CHOVÁNÍ A ADHD

Pod pojmem poruchy chování rozumíme negativní odchylky žáka od normy, kdy nerespektuje normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku a rozumovým schopnostem. Takové chování se projevuje v interakci člověka s prostředím, jehož je součástí. Od poruch chování musíme odlišit ADHD. Jedná se o vývojovou poruchu, která je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity.

2.1 KLASIFIKACE PORUCH CHOVÁNÍ

Občasná neposlušnost a vzdorovitost je přirozenou součástí vývoje každého dítěte. Záleží na tom, jak bude jeho chování posuzováno a přistupováno k němu. Máme celou škálu hodnotových a orientačních měřítek, konstatování problémového chování je však velmi subjektivní. Projevy mohou být různé - např. lhaní, krádeže, deprese apod. Jde o jakési odchýlení od nějaké normy. Co je však norma chování? Za normu chování je považováno to, co se hodnotí jako běžné, očekává se či předpokládá u daného jedince. Očekávání je ovlivňováno věkem dítěte, situací, ve které se projevuje, a také kulturními vlivy. Nikdy nemůžeme hodnotit chování jedince bez jeho sociálního kontextu. (Pokorná in Hadj Moussová, 2004).

Poruchy chování se vždy projevují ve vztahu k něčemu, což lze specifikovat v následujících oblastech:

- poruchy sociální interakce;
- poruchy vztahu k sobě samotnému;
- poruchy vztahu k věcem a při zacházení s nimi. (Pokorná in Hadj Moussová, 2004).

Problematikou chování se zabývají školská a zdravotnická diagnostická pracoviště, mezi nimiž existují rozdíly v diagnostice. Jde o pedagogicko - psychologické poradny, zdravotnická zařízení, diagnostické ústavy a střediska výchovné péče.

V mezinárodní klasifikaci nemocí, 10. revizi poruchy chování definovány jako: "Opakující se a trvalý (v trvání nejméně 6 měsíců) vzorec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte." Vágnerová dodává, že jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni jeho věku nebo na úrovni jeho rozumových schopností.

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder – to je deficit pozornosti a hyperkinetická porucha chování. Toto označení se používá v anglicky psané literatuře, ale rychle se ujal i u naší odborné veřejnosti i v praxi. V německé literatuře se používá termín nápadné nebo agresivní chování. V české terminologii se používá termín specifické poruchy chování. (Pokorná 2001).

Dítě s poruchou pozornosti může na své okolí působit jako zlobivé či nevychované. Opak může být však pravdou. Chtějí být také úspěšné, oblíbené, chválené, ale často se jim to, bohužel, nedaří.

První projevy můžeme spatřit velmi brzo, a to již v mateřské škole. Dítě je nesoustředěné, hyperaktivní.

2.2 NEJČASTĚJŠÍ PROJEVY ŽÁKA S PORUCHOU CHOVÁNÍ

Říká se, že děti s problémy rostou. Nedostatky, obtíže a krize jsou ohrožením a často příčinou dalších problémů a onemocnění. Na druhé straně jsou i darem, díky kterému jsou schopny naučit se víc než z pouček a dobře míněných rad. Ale když je nepříznivých okolností příliš mnoho, stávají se ohrožením a utrpení dětí a jejich okolí narůstá. Tehdy často dochází k projevům, které okolí vnímá jako nežádoucí, rušivé, nepřiměřené věku. Pro jejich pojmenování se používá více pojmů. Nejběžnější odchylky v chování se v minulosti nazývaly *dificility*: tímto termínem se označovaly mírné formy nepřizpůsobivosti, nízké sociální dovednosti a nedostatečné návyky. Porušovaly běžná společenská pravidla, ale nepřekračovaly hranice zákonnosti. Dnes mluvíme o problémovém chování. Když mají nápadnosti v chování trvalejší charakter a takovou intenzitu, že přinášejí v každodenním životě různá omezení a vyžadují zvláštní výchovná opatření, tehdy mluvíme o poruchách chování (Lechta, 2010).

Obvyklým projevem poruch chování je neadekvátní postoj k lidem (resp. celému okolnímu světu) a tím související neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy. Jedinci s poruchou chování nechápou či nekceptují nezbytnost přizpůsobení standardnímu sociálnímu očekávání, tj. normě, pro uchování fungujících vztahů s lidmi, vzájemné koexistence a nezbytného pořádku (Vágnerová, 2005).

Žák s poruchami chování:

- nepřijímá dané normy, dlouhodobě je porušuje nebo i ignoruje;
- necítí vinu a důsledky svého chování;
- často šikanuje své okolí, je agresivní a hrubý k lidem i zvířatům;
- často lže, krade;
- má problém se záškoláctvím, utíká z domova.

Dle Vágnerové lze mluvit o poruše chování tehdy, pokud žák normy chápe, ale nebere je v úvahu, neakceptuje je nebo se jimi neřídí.

2.3 NEJČASTĚJŠÍ PROJEVY ADHD

Poměrně pestrá paleta projevů a jejich proměnlivost má za následek, že diagnostika ADHD není jednoduchá. Navíc může situaci ještě zkomplikovat skutečnost, že je poměrně obtížné někdy určit hranice, po které jsou projevy v rámci variability pro daný věk v normě a od kterých už jde o projevy poruchy. Někdy se neadekvátní projevy dítěte podcení konstatováním “však z toho vyroste”. Navíc se u těchto nediodagnostikovaných dětí může stát, že se primární poruchy umocní až po příchodu do školy a vytvoří se řada sociálně podmíněných sekundárních poruch, které ještě komplikují původní obraz dítěte (Lechta, 2010).

Žák s ADHD:

- hyperaktivita;
- neustálý neklid;
- impulzivita, vznětlivost;
- neschopnost se soustředit;
- neschopnost dokončit svou činnost;
- deficit pozornosti;
- často dělají chyby díky nepozornosti;
- neudrží pozornost při hře;
- jeví se, že neposlouchá během rozhovoru;
- neposlouchá instrukce a nedokončuje úkoly;

- vnější stimuly snadno přerušují jeho soustředění
- je zapomnětlivý v denních aktivitách.

Významnou změnou je pro děti nástup do školy. Nároky kladené školou (udržení pozornosti po dobu několika hodin bez dostatečné fyzické aktivity) jsou pro ně takřka nesplnitelné. Tyto děti nejsou schopny dodržet pravidla a vydržet dlouho u jedné činnosti.

Poruchy chování můžeme také dělit na poruchy chování ve vztahu k rodině, nestabilizovanou poruchu chování, socializovanou poruchu chování či poruchu opozičního vzdoru. Také dle agresivity na agresivní nebo neagresivní poruchy chování. Mezi agresivní poruchy chování řadíme především šikanu. U neagresivních jde o lež, krádež, záškoláctví, útěky či toulání.

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou používají čeští psychiatři a neurologové, se hyperkinetické poruchy dělí na dva typy:

- porucha aktivity a pozornosti;
- hyperkinetická porucha chování.

Na rozdíl od diagnostických kritérií pro hyperkinetickou poruchu jsou kritéria pro ADHD mírnější; tuto diagnózu může mít i dítě, které má pouze poruchy pozornosti, bez hyperaktivity a impulzivity.

V oblasti školské prevence lze i přes jednoznačnou nehomogenost a neustálý vývoj vysledovat v nejužším pojetí tyto základní typy rizikového chování:

- záškoláctví;
- šikana a extrémní projevy agrese;
- extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;
- rasismus a xenofobie;
- negativní působení sekt;
- sexuální rizikové chování;
- závislostní chování (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013).

Ve školské praxi jsou projevy chování jedince s poruchou chování různé. Žák bývá často impulsivní, nepozorný, roztržitý, narušuje průběh vyučovací hodiny. Neřídí se třídními pravidly, školním řádem. Špatně se soustředí. Může jednat až agresivně, s prvky tyranie. Pravidelně zanedbává školní docházku a školní povinnosti. Neustále obviňuje ostatní, osočuje

je, dělá z nich nepoctivé. Má nízké sebevědomí, objevují se obtíže při práci ve skupinách. Mívá manipulativní chování.

Typy problémového chování:

- nadměrné upoutávání pozornosti;
- negativismus;
- lhaní;
- krádeže;
- útěky;
- toulání;
- projevy fyzické a verbální agrese (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013).

Některé z příznaků hyperaktivity, impulzivity a nepozornosti se vyskytují už před 7. rokem věku. Některé z příznaků se objevují na dvou a více místech (doma, ve škole apod.). Dochází ke zhoršení v oblasti společenské, edukační, popř. v zaměstnání. Příznaky není možné vysvětlit jinou psychickou poruchou.

ADHD má několik subtypů, např. s převahou poruch pozornosti, hyperaktivně-impulzivní, kombinovaný, nespecifický.

Diagnóza ADHD nezahrnuje podskupinu odpovídající termínu hyperkinetická porucha chování. Diagnóza porucha aktivity a pozornosti (podle MKN) je prakticky totožná s diagnózou ADHD – kombinovaný typ. ADD je prostá porucha pozornosti bez hyperaktivity. Obtíže přidružené k ADHD mohou být specifické poruchy učení, poruchy chování nebo poruchy komunikačních schopností (Drlíková, 2007).

Je důležité vědět, že poruchy chování ovlivňují vzdělání, tím samozřejmě i následný pracovní proces.

Z Mischkerovy klasifikace vychází Vojtová (2004), která rozděluje poruchy chování do čtyř skupin:

- poruchy chování s externími vlivy - sem patří agrese, hyperaktivita, porucha pozornosti a impulzivita.
- poruchy chování s interními vlivy – sem řadíme strach, komplex méněcennosti, úzkostnost, ztrátu zájmu o dění a poruchy spánku
- nezralé sociální vztahy – sem patří snížení schopnosti koncentrace, infantilní chování, snadná unavitelnost a snížená výkonnost.

- socializovaná delikvence – projevem je násilnické chování, vznětlivost, nezodpovědnost a poruchy vztahů.

Vojtová uvádí, třídí poruchy chování do tří oblastí podle zahraniční speciálně pedagogické literatury:

- první oblastí jsou poruchy chování vyplývající z konfliktu, sem se řadí záškoláctví, lhaní, krádeže.
- druhou oblastí jsou poruchy chování spojené s násilím, kam patří agrese, šikana, loupeže.
- třetí oblastí jsou poruchy chování související se závislostí – sem se zařazuje toxikomanie, závislost na automatech.

3 PEDAGOGICKÁ PRÁCE SE ŽÁKY S PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Pedagogy nejvíce trápí a obtěžují kázeňské problémy žáků, jejich chování ke svým spolužákům, někdy až agresivita. To vše narušuje průběh výuky a znemožňuje učení všech žáků ve třídě.

Co si můžeme představit pod pojmem rušivé chování? Ze své vlastní zkušenosti vím, že při takto položené otázce budou odpovědi pedagogů různé a budou se lišit. Jsou učitelé, kterým nevadí, když žák ve vyučovací hodině pije, odchází na toaletu, povídá si se spolužákem. Znáám pedagogy, kterým dokonce nevadí ani používání mobilního telefonu. U žáků vše tolerují. Jiní učitelé však toto považují za narušování průběhu vyučování, a tím porušování školního řádu. Průběh vyučovací hodiny je tedy v rukou pedagoga, vyučovací proces záleží zejména na něm a jeho pravidlech. Některé projevy rušivého chování jsou způsobeny faktory (poruchy nervové soustavy, duševní nemoci, traumatické zážitky, poškozující rodinná výchova aj.), které může učitel ovlivnit jen zčásti, a vyžadují zvláštní přístup.

S problémy v chování žáků se setkává ve své praxi 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 (Vojtová, 2004).

Žáky se specifickou poruchou chování zařazujeme do dvou skupin - žák se zdravotním postižením nebo žák se zdravotním znevýhodněním.

Do kategorie žáků se zdravotním postižením spadají specifické poruchy učení a chování. Toto postižení musí být potvrzeno pedagogicko psychologickou poradnou. Musí mu být poskytnuta odpovídající péče a doporučeno vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu.

3. 1 PŘÍČINY PROJEVŮ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

Příčiny problémového chování jsou různé a způsobeny mnoha faktory. Důležitou roli mimo jiné hraje výchova v rodině, škola, vrstevníci, temperament, dědičnost a v dnešní době také sociální síť a média. Jednotlivé faktory ovlivňují každého jedince. Jsou rozdělovány do dvou skupin, na vnitřní a vnější.

Vnitřní rizikové faktory

Člověk se narodí s určitou výbavou, genetickými vlastnostmi. Má do života určité dispozice. Záleží na něm samotném, zda je bude rozvíjet či potlačovat. „Dispozice k rozvoji různých schopností a dovedností se mohou projevit teprve v období, kdy dané funkce obvykle dozrávají” (Vágnerová, 2005). To znamená, že se u člověka projeví až za určitých skutečností, např. vlivem prostředí, výchovy apod.

Vnější rizikové faktory

Jako vnější rizikové faktory problémového chování patří činitelé, kteří jsou v bezprostřední blízkosti žáka. Můžeme sem zařadit tedy rodinu, školu a vrstevníky. V souvislosti s nimi se dítě socializuje, utváří jeho osobnost. V posledních letech dítě velmi ovlivňují sociální sítě a média. Jsou jimi manipulovány a ovládány, děti je bezmyšlenkovitě následují.

3. 2 NEJČASTĚJŠÍ PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

Ve vyučovacích hodinách se žák s problémy v chování může projevovat různými způsoby:

- neklidný žák - je neposedný, nesoustředí se na výuku a činnost v hodině;
- provokující žák - baví se se spolužáky, narušuje výuku, upoutává na sebe pozornost;
- konfliktní žák - neplní zadané úkoly, odmítá je, reaguje konfliktně;
- agresivní žák - je agresivní, používá fyzického násilí (hází s věcmi, bouchá do lavice..) či slovních nadávek, výhrůžek (Auger, Boucharlat, 2005).

Žák také může mluvit bez dovolení, odbíhat z lavice, chodit po třídě, mluvit bez dovolení, vykřikovat. O svých problémech ví a má snahu je odstranit. Normy nenarušuje úmyslně. Negativní zážitek v něm vyvolává nálepka problémového žáka.

Podle Vágnerové žák s problémy v chování není s danými normami v konfliktu, ale nepřijímá je a většinou necítí vinu za důsledky svého jednání. Dítě je ovlivněno sociálním okolím, které jej obklopuje a ve kterém vyrůstá. Přizpůsobuje se jeho společenským normám.

Čáp, Mareš uvádí tyto konkrétní příklady projevů chování u žáků, které můžeme označit za problémové:

- nižší výkon (pod průměrem žakových schopností), nezájem o učení či o určité předměty, zároveň silné projevy lítosti a podráždění při nezdarech;
- pohybový neklid, neustálé vyrušování v hodinách, bavení se se sousedem v lavici, vybíhání z ní apod.;
- pomalost, malá aktivita;
- zapomínání pomůcek, domácích úkolů;
- strach, úzkost ze školy samotné či ze školního neúspěchu;
- neurotické vegetativní problémy, např. bolesti hlavy, břicha, poruchy příjmu potravy, poruchy spánku aj.;
- poruchy řeči;
- lhaní, podvody (opisování, padělání podpisů aj.);
- neposlušnost, provokace zaměřená na pedagoga;
- záškoláctví;
- izolace od vrstevníků;
- užívání alkoholu (cigaret či jiných drog), hraní na automatech;
- krádeže;
- fyzická agrese, šikana;
- konflikty s vrstevníky;
- sexuální přestupky.

3.3 PROJEVY CHOVÁNÍ ŽÁKA V ADOLESCENTNÍM VĚKU

Období adolescence je období přibližně mezi patnácti a osmnácti lety. Končí zletilostí, adolescent se stává plnoletým. Toto období je velmi náročné ať po stránce psychického, tak i sociálního či fyzického vývoje. Adolescent se snaží dosáhnout předpokladů stát se dospělým ve všech těchto oblastech vývoje, Vytváří si identitu vlastního já, zjišťuje, co ho baví, čeho chce dosáhnout a v čem vyniknout.

Adolescent tráví ve škole nebo přípravou na výuku stále větší část svého času. V této etapě života se připravuje na své budoucí povolání. Podle toho si volí obor nadcházejícího studia. V souvislosti s tím přechází i na další stupeň vzdělávání.

Škola představuje mnoho životních změn. Pokud dítě trpí poruchou pozornosti, bývá přechod ještě problematictější. Dochází ke změně školy, třídního kolektivu, utváří si nové

vztahy. V některých případech se osamostatňuje od rodiny, rodičů z důvodu odchodu na domov mládeže (internát).

Toto období je velmi náročné. Adolescent nechce vždy přijmout normy společnosti a běžné hodnoty. Vnímá své vrstevníky, kterým se chce přizpůsobit. Snaží se být originální, výjimečný a jedinečný. Dbá na úpravu svého zevnějšku, hledá a má svůj styl oblékání. Má velký zájem o hudbu, která je pro něj významná tím, že vyjadřuje pocity, hodnoty a názory adolescentů.

Pro adolescenta jsou tedy nejdůležitější vrstevníci, kamarádi a vzájemné vztahy. Ti pro něho znamenají v tomto období kolikrát víc, než jeho rodiče a rodina. Jsou pro něj vzorem. Přizpůsobuje se způsobu jejich chování, zájmům, druhu preferované hudby. Má stejné názory na školu, rodiče, způsob trávení volného času. Bohužel i co se týče škodlivých látek – požívání alkoholu, kouření, drog. Někteří tak tráví čas v hernách, klubech, na diskotékách, vyskytuje se u nich záškoláctví. Finance si obstarávají krádežemi. Na straně druhé existují skupiny, které žijí sportem, uměním.

V současné době je na středních školách problémem soustředění na vzdělávání díky tomu, že jsou zanedbávány výchovné a komunikační aspekty. Tímto dochází k oslabení vzdělávacího působení pedagogů.

Do mnoha těchto dovedností a činností se promítají sociální dovednosti pedagoga. Existují čtyři základní kategorie profesních kompetencí učitele, které se ale velice často doplňují a překrývají. Jedná se o odborné dovednosti, didaktické dovednosti, diagnostické dovednosti a sociálně psychologické, případně speciálně pedagogické dovednosti.

Odborné dovednosti vycházejí ze znalosti oboru, který učitel vyučuje, didaktické dovednosti zahrnují přístupy k výuce a její organizování a středoškolští učitelé musí častěji měnit způsob výkladu učební látky, aby byl pro dospívajícího atraktivnější. Prostřednictvím diagnostických dovedností by měl učitel zvládnout hodnotit průběžně své studenty, odhadnout jejich učební styl a možnosti dalšího vzdělávání. Sociálně psychologické, případně speciálně pedagogické dovednosti umožňují učiteli přiměřeně vystupovat ve vzájemném působení se všemi účastníky edukačního procesu (tj. žáky, kolegy, rodiči, nadřízenými, institucemi působícími zvnějšku). Je třeba počítat s individuálním přístupem a nutností specifických forem práce se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (Krejčová, 2011).

Žák s projevy ADHD na střední škole

Žák ADHD bývá často označován jako problémový žák. V tomto období u žáků s ADHD bývá častějším problémem pocit vnitřního neklidu, rozechvělosti. Přetrvávají školní obtíže, práce ve škole je nesystematická a nesoustavná. Pokud má jedinec pracovat samostatně, dochází k jeho selhání. Při výběru z více možností se obtížně rozhoduje. Buď volí ukvapeně, nebo není schopen udělat závěr v požadované době.

Časté jsou v tomto věku riskantní aktivity s negativními důsledky, např. dopravní nehody, rizikové sexuální aktivity, selhávání ve vzdělávacím procesu až vyloučení ze školy, experimenty a závislost na návykových látkách.

V sociální oblasti se mohou projevovat nekvalitní vztahy s vrstevníky. Obtížně přijímá autoritu. Impulzivní chování může působit a být hodnoceno jako společensky nevhodné. Pokud je jedinec neúspěšný v sociální oblasti, dochází k rozvoji sníženého sebehodnocení a často i poruchám nálad. Často se jako typický projev ADHD v adolescenci uvádí prokrastinace a nepřiměřené výkyvy nálad.

Adolescent má tendenci podhodnocovat své příznaky, nespolupracovat, což zhoršuje správné stanovení diagnózy ADHD. Často si je neuvědomují proto, že s nimi žijí celý život a nemají možnost srovnání s životem bez ADHD. Při vyšetření můžeme získat rozdílné údaje od žáků (pacientů) a od rodičů, je obtížné získávání informací od učitelů středních škol. Je vyšší riziko rozvoje psychiatrických poruch.

Ve škole je potřeba mít pozitivní přístup k těmto žákům. Důležitá je vzájemná důvěra. Důležité je stanovit pravidla a řád, který vytváří u žáků pocit jistoty. V období adolescence by se na jejich utváření měl žák sám podílet.

Pedagog by měl mít přirozenou autoritu, být empatický a mít na žáka vliv i bez sebemenšího nátlaku. Měl by žákům umožnit, aby na sobě pracovali a vybudovali si vlastní autoritu. Motivace žáka, naslouchání žákům v individuálním přístupu – to pro učitele znamená nejprve umět naslouchat sám sobě. Velmi důležitým momentem při práci s problémovým žákem je ho aktivně zapojit do života školy.

Neméně důležitá je týmová spolupráce všech pedagogů. Ta umožňuje učitelům pracovat ve skupině a spolu s ostatními hledat a nacházet řešení problémů. Velmi přínosné je využívání spolupráce s odborníky, jako jsou výchovný poradce, školní psycholog či pedagogicko-psychologické poradny.

4. KOMPETENCE PEDAGOGŮ PRO PRÁCI SE ŽÁKY S PROJEVY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

V oblasti vzdělávání má největší vliv na žáka pedagog. Ve škole žák tráví většinu svého dne. Díky učiteli se formuje jeho osobnost, a to buď kladně či negativně. Lze říci, že je všeobecně známé, že nejvíce si žáci pamatují učitele, který dokázal zaujmout, byl spravedlivý, dokázal zkušeně a odborně předat své dovednosti. Působil jako autorita, ale zároveň se dokázal vcítit do jejich myšlení, postojů a vstupoval do interakcí se žáky.

Pedagogické kompetence je soubor dovedností, kterými pedagog dosahuje chtěného výsledku ve výuce. Učitel by je měl získat během vzdělávání a přípravy na svou profesní kariéru. samozřejmě by mělo být celoživotní vzdělávání. Mnohé kompetence lze získat pouze praxí, nikoli učením.

Pedagogické kompetence - je to soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání atd. V tomto vymezení je vyjádřeno, že kompetence učitele jsou zčásti získávány přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně jako umělecký či sportovní talent). Toto pojetí nahlíží na kompetence učitele komplexně, naproti tomu existují pojetí užší, podle kterých jsou učiteleovy kompetence produktem osvojeným (naučeným) na základě přípravy učitelů (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

Pedagogické kompetence jsou dány osobností učitele, jsou rozvíjeny zkušenostmi a učitelskou praxí. Učitel by měl poznat vývojové a individuální zvláštnosti žáků, komunikovat s nimi, podporovat u nich rozvoj základních lidských hodnot. Motivovat je k samostatnému studiu vždy je však nutná vhodná úprava režimu a prostředí. Tento přístup je první možností terapie a má naději na úspěch v těch případech, kdy jsou projevy poruchy mírnější a dítě má podporu v domácím i školním prostředí. Aby byla pomoc dítěti účinná, potřebuje přijetí od svých nejbližších, posilování sebedůvěry a vhodných vzorců chování; někdy je vhodné sjednotit výchovné postoje rodičů (Drlíková, 2007).

Klíčové kompetence představují soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují konkrétní oborové poznatky a umožňují jejich efektivní využití (Čechová a kol., 2006).

4.1 PEDAGOGICKÉ MOŽNOSTI PŘEDCHÁZENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

Prevence ve výchově hraje významnou roli. Její zanedbání může výrazně, a to negativním způsobem, ovlivnit všechny složky osobnosti člověka. Prevence je důležitá nejen pro jednotlivce, ale také pro celou společnost. Znamená předcházení různým patologickým, nevhodným a neakceptovatelným jevům.

Cílem preventivních opatření je chránit sebe i druhé. Čím dříve dojde k diagnostice a intervenci, tím efektivnější kroky mohou být realizovány.

Úkolem etopedicky zaměřené prevence je předcházení jakémukoliv negativně pojatému chování, jednání, fenoménu, který pro dnešní společnost i jedince představuje hrozbu, nebezpečí apod. Prevence znamená předcházení, představuje jakákoliv preventivní opatření – opatření s cílem předejít problému či problémům. V rámci etopedické prevence rozlišujeme prevenci: primární, sekundární a terciární.

4.1.1 PREVENCE V PROCESU EDUKACE

Při učení ve škole i doma je vhodné, aby dítě mělo kolem sebe co nejméně podnětů. Ve škole záleží na velikosti a uspořádání třídy – ve velké třídě se zhoršuje možnost porozumění tomu, co říká učitel. V rámci vyučovací hodiny je vhodné dítěti umožnit pohybové uvolnění běžnými prostředky, což je například rozdávání sešitů, mazání tabule, cílené zařazení pohybu do vyučování.

Při poruše exekutivních funkcí učíme dítě jednoduchému plánování a řešení situací pomocí představivosti, vysvětlováním výhod a nevýhod různých způsobů řešení. U emočních problémů je podle charakteru obtíží (úzkost, depresivita, impulzivita, labilita) vhodné s dítětem přehodnotit situaci tak, aby se zkusilo zastavit, rozmyslet a říci, jak by reagovalo. Vytrvalost procvičujeme např. postupným pověřováním dítěte drobnými úkoly, které bude mít pravidelně na starost a bude za ně nést zodpovědnost.

K prevenci řadíme také zvýraznění všech metod vedoucích ke zpevnění žádoucích prvků chování u žáka. Ve zvýšené míře je potřebná tolerance vůči vnějším projevům chování zapříčiněným poruchou. Zaměřujeme se na rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností ve vztahu k dospělým i dětem. V neposlední řadě jsou jako prevence velmi důležité volnočasové aktivity (Michalová, 2007).

4.1.2 PRIMÁRNÍ PREVENCE V PODMÍNKÁCH STŘEDNÍ ŠKOLY

Školskou primární prevencí rizikového chování vymezujeme jako soubor přístupů, metod a intervencí, které jsou koncepčně rozvíjeny a zaštiťovány v rámci resortu školství a vycházejí ze školské legislativy. Cílovou skupinu zde tvoří děti, mládež i mladí dospělí. Institucionálně je oblast primární prevence navázána na síť škol a školských zařízení a systém institucí a služeb s nimi spojený. Můžeme na ni nahlížet jako na jádro primárních preventivních programů, protože zahrnuje hlavní a nejpočetnější cílové skupiny primární prevence. (Pilař, Budinská, Holická in Miovský, 2010).

Za prevencí rizikového chování považujeme takové typy edukačních, zdravotních, sociálních, terapeutických nebo jiných intervencí, které směřují k předcházení výskytu rizikového chování, zamezují jeho rozvoji, minimalizují již existující projevy rizikového chování nebo pomáhají při řešení jeho důsledků (Doležalová in Miovský, 2010).

K nejčastějším institucím v oblasti primární prevence řadíme:

- **školy**, respektive aktivity, které na poli prevence školy vyvíjejí (activity metodika školní prevence, besedy, přednášky atd.);
- **pedagogicko-psychologické poradny**, které zajišťují pro školy nejrůznější programy primární prevence;
- **neziskové organizace**, které pro školy také zajišťují programy primární prevence;
- **obce**, respektive aktivity na úrovni obce či města (kampaně, podporavolnočasových aktivit, finanční podpora projektů preventivního charakteru);
- **další instituce** (Policie ČR, hasiči).

Za realizaci primární prevence je na základních školách zodpovědný především metodik školní prevence. Ten může využívat řady dalších možností, které mu nabízejí jiné instituce.

Velmi často tak dochází k realizaci různých seminářů a besed pořádaných buď pedagogicko-psychologickými poradnami, nebo „neziskovými organizacemi“, jež mají prevenci uvedenu ve svém poslání a náplni práce (Miovský a kol., 2015).

Primární prevence se pak může realizovat dvěma způsoby:

1. pracovník poradny nebo organizace dojíždí na půdu školy;
2. školní třída navštíví zmíněnou instituci, kde jsou primární aktivity realizovány.

V obou případech bychom měli brát na zřetel důležitost toho, aby preventivní aktivity respektovaly úroveň vývoje dětí a měly dlouhodobý charakter (tedy aby se nejednalo pouze o jednorázové přednášky bez dalšího setkávání). V současné době existuje řada organizací, které jsou schopny nabídnout kvalitní a efektivní preventivní aktivity.

4.2. PEDAGOGICKÉ MOŽNOSTI ELIMINACE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ NA SŠ

Pedagogické a terapeutické intervence mají větší naději na úspěch při ovlivňování některých projevů chování, jako jsou lhaní, krádeže, záškoláctví, toulání. Méně nadějně jsou tyto přístupy v léčbě hyperaktivity, impulzivity a poruch pozornosti. Zde se nabízí otázka vhodnosti farmakoterapeutické léčby. Každé dítě by mělo být posuzováno individuálně a je potřeba u něj hledat nejvhodnější postup. Psychiatři uvádějí, že byla prokázána účinnost psychostimulancií a některých dalších látek ovlivňujících dopaminový a noradrenalinový systém. (Drlíková, 2007)

Zásady pedagogické intervence:

- pravidelný režim;
- stanovení hranic;
- klidné, ale důsledné výchovné vedení;
- stejné nároky všech lidí účastnících se výchovy dítěte;
- dítě by se mělo naučit hospodařit s časem;
- úprava režimu a prostředí;
- farmakoterapie

Problémy chování se v intervenční pedagogické praxi řeší běžnými pedagogickými přístupy. K nim může patřit například napomenutí, odebrání nějaké věci apod. V mnoha případech se aplikují mechanismy, které nejenže neplní tuto funkci, ale výrazně stimulují negativní vlastnosti žáka.

Při korekci chování musíme zohledňovat veškeré skutečnosti – respektovat osobnost žáka, zásady pozitivního rozvoje osobnosti. Žák by měl vědět, co je špatné, jakým způsobem lze sjednat nápravu. Mělo by znát, jaké jsou normy, požadavky, které jsou na něj kladeny. Případné sankce by měly být stanoveny s ohledem na věk, osobní dispozice, schopnosti, intelekt.

Problémové chování může být mnohdy účelné, ale jedinec s poruchou chování si nevhodné chování neuvědomuje.

Ve školské praxi se setkáváme i se situacemi, kdy se žák projevuje za problémového i pouze v důsledku neplnění nastavených požadavků a pravidel ze strany učitele. Žák je tak považován za nonkonformního, jelikož nedodržuje nastavený řád.

Ve škole zajišťují poradenskou a intervenční činnost výchovní poradci, speciální pedagogové, případně školní psychologové. Za velmi důležitou je považována spolupráce s rodinou a dále poradenskými zařízeními.

Nejdůležitější však, a také na prvním místě v rámci intervence by měl být individuální přístup učitele ve vyučovacím procesu a správná volba vhodných metod.

Řešení kázeňských problémů je velmi složité, pro pedagogy náročné a to nejen z hlediska vzniklých problémů ve vyučování, ale i z hlediska komunikace s rodinou žáka s problémovým chováním.

Záleží na okolnostech, jaké chování je. Řešit kázeňský problém můžeme jen se žákem, ale za určitých podmínek i před celou třídou. Poukážeme na nevhodnost chování, zjistíme, proč se žák choval tímto způsobem, jaký měl důvod a snažíme se ho vždy pochopit a pomoci mu. Pokud jde o porušení školního řádu, postupujeme podle podmínek v něm uvedených.

Dle závažnosti přestupku ho řešíme se žákem, rodiči, výchovným poradcem, ředitelem školy. Učitel by měl být v řešení kázeňských problémů autorita, stát si za svým názorem a rozhodnutím. Autorita je velmi důležitá a má být přirozená.

Velmi významné a specifické postavení má třídní učitel. Ve své třídě, kterou má nastarost a byla mu přidělena, musí vynaložit maximální úsilí. Žáky by měl poznat, seznámit se s jejich rodinným zázemím, vědět, jakým způsobem s nimi komunikovat. Měl by vědět, co na koho platí, znát jejich silné i slabé stránky, jejich zájmy a vědět, jak rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti. Měl by být jejich obhájcem. Žáci by k němu měli mít důvěru, neměli by se bát přijít za ním s jakýmkoli problémem. Měl by být jakýmsi prostředníkem mezi jeho třídou a ostatními pedagogy. Naslouchat jim, podpořit je, hledat společná řešení při vzniklých problémech.

Důležitá a nezbytná je motivace. Ta tvoří základ každé vyučovací hodiny. Podle toho, jakou motivaci pedagog vytvoří, jak na žáky zapůsobí, podle toho může očekávat určitou dávku pozornosti.

Na žáka celkově působí i škola jako taková, nejen učitel. Jak se v ní cítí, jak na něj působí, jaký má ke škole vztah.

Dle pedagogického slovníku (2005) je motivace souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání. Na motivaci ke školní práci se podílí jednak žák sám, jednak rodiče, učitelé, spouzáci. Učební proces je jeden z nejdůležitějších momentů rozvoje motivace.

Odměna a trest má pro žáka informační i motivační funkci. Pedagog by se měl snažit hodnotit u žáků především snahu, aktivitu, a zejména i to, co ví a umí. Většina učitelů nemá problémy s odměňováním úspěchů žáků, také ale na druhé straně s udílením trestů. Záleží opět pouze na učiteli, jaký má vztah k žákům a jak žák udělený trest vnímá. Je důležité, aby žák pochopil a vnímal, že trest je udělen v jeho vlastním zájmu, že se nejedná o nepřátelství či mstu učitele.

4.3. KOMPETENCE PEDAGOGŮ PŘI ŘEŠENÍ KONKRÉTNÍCH SITUACÍ

Škola má ze zákona jednoznačnou odpovědnost za vytváření a udržování bezpečného prostředí, za ochranu žáků a jejich zdraví a za předcházení vzniku jakýchkoli forem rizikového chování na škole. Ředitel školy má zároveň odpovědnost za zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví pro své zaměstnance, tedy také za prevenci šikany zaměřené na učitele (metodický pokyn MŠMT).

U žáků je nejdůležitější výchova k předcházení rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a zvládání zátěžových situací osobnosti.

Mezi nejčastější situace, se kterými se setkáváme u žáků střední školy, patří šikana, krádež, požívání návykových látek (alkohol, tabák, drogy), poruchy příjmu výživy.

4.3.1 ŠIKANA

Metodický pokyn MŠMT k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních č.j. MSMT-22294/2013–1 k šikanování uvádí: „Šikanování je mimořádně nebezpečná forma násilí (agrese), která ohrožuje naplňování zásad a cílů vzdělávání ve škole a školském zařízení (dále jen „škola“). V místech jejího výskytu dochází ke ztrátě pocitu bezpečí žáků, který je nezbytný pro harmonický rozvoj osobnosti a efektivní výuku. Na rozdíl od jiných druhů násilí, se kterými se setkáváme ve školním prostředí, je šikana zvlášť zákeřná, protože často zůstává dlouho skrytá. Tak i při relativně malé intenzitě šikany může u jejích obětí docházet k závažným psychickým traumatům s dlouhodobými následky a k postupné deformaci vztahů

v kolektivu. Vzhledem k tomu, že šikana se v zárodečných stádiích více či méně vyskytuje téměř v každé škole, je potřeba věnovat tomuto jevu zvláštní pozornost. Důraz je třeba klást na budování otevřených, kamarádských a bezpečných vztahů mezi žáky ve třídě a samozřejmě i mezi všemi členy společenství školy. Je důležité, aby pedagogové uměli rozpoznat a řešit počáteční stadia šikanování. V případě rozvinutí pokročilé šikany je nutná spolupráce školy s odborníky ze specializovaných zařízení.“

V trestním zákoníku není popsáné jednání, které bychom mohli nazvat šikanou, nejde tedy ani o trestný čin či přestupek. Z pohledu trestního zákoníku může šikana vykazovat znaky trestného činu pomluvy, ublížení na zdraví, omezování osobní svobody apod. nebo znaky přestupku, kdy hovoříme o ublížení na zdraví z nedbalosti, vydání v posměch apod.

Rozlišujeme základní formy šikany (Kolář, 2011):

- podle typu agrese (prostředku týrání) – fyzická, psychická, smíšená, kyberšikana
- podle věku a typu školy – mezi předškoláky, žáky 1. a 2. stupně, uční, gymnazisté
- z genderového hlediska – chlapecká, dívčí, homofobní, chlapců vůči děvčatům, dívek vůči chlapcům
- odehrávající se ve školách s různým způsobem řízení – na jedné straně škola s demokratickým vedením, na druhé straně škola, kde je hierarchicko-autoritativní systém
- podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů - šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených, mentálně retardovaných žáků apod.

Šikanu, kterou zvládne škola sama, řeší metodik školní prevence (případně výchovný poradce, školní psycholog nebo školní speciální pedagog) ve spolupráci s třídním učitelem a ředitelem. Pokročilé a neobvyklé formy šikan řeší škola ve spolupráci s odborníky, zejména z PPP, SVP.

Základní scénář pro počáteční šikanu s běžnou formou (Kolář, 2011):

1. Odhad závažnosti onemocnění skupiny a stanovení formy šikany
2. Rozhovor s informátory a oběťmi
3. Nalezení vhodných svědků
4. Individuální rozhovory se svědky
5. Ochrana oběti
6. Předběžná diagnóza a volba ze dvou typů rozhovoru
 - a) Rozhovor s oběťmi a rozhovor s agresory (směřování k metodě usmíření)
 - b) Rozhovor s agresory (směřování k metodě vnějšího nátlaku)
7. Realizace vhodné metody
 - a) Metoda usmíření
 - b) Metoda vnějšího nátlaku (výchovný pohovor nebo výchovná komise)
8. Třídní hodina
 - a) Efekt metody usmíření
 - b) Oznámení potrestání agresorů
9. Rozhovor s rodiči oběti
10. Třídní schůzka
11. Práce s celou třídou

V současné době, kdy adolescenti používají mobilní telefony a tráví čas na sociálních sítích, v rámci šikany hovoříme i o kyberšikaně. Jde o šikanu, tj. ponižování, ubližování prostřednictvím informačních a komunikačních technologií – mobilních telefonů, internetu, sociálních sítí. Zde se žáci dopouští z pohledu trestního práva o poškození cizích práv, neoprávněné nakládání s osobními údaji, pomluvu apod. Může se jednat o legraci, kterou však oběť takto nepocítuje. Může se jednat o neustálé prozvánění, o zasílání vulgárních SMS nebo e-mailů plných nadávek. Taktéž sem patří rozesílání fotografií nebo videí s ponižujícím obsahem. Obětí mohou být i pedagogové. Nikdo nemůže nikoho bez jeho vědomí natáčet na video, fotografovat, pořizovat zvukové záznamy. Jedná se o zásah do osobních práv, která chrání občanský zákoník.

Kyberšikanu musí pedagog řešit ihned, jak se o ní dozví. Je důležité mluvit se žáky o tom, co je na sociálních sítích dovolené, co nevhodné a zakázané a kdy jde o kyberšikanu. Kyberšikana učitele se týká zesměšňování a nahrávání pedagoga bez jeho souhlasu ve vyučovacích hodinách či školních aktivitách a zveřejňování na sociálních sítích. Důležitá

je opět prevence. Žáka můžeme potrestat za porušení školního řádu, důsledně je upozornit, že jde o chování v rozporu se zákonem a požádat ho o odstranění všech příspěvků a fotografií. Pokud neuposlechne, řešit vše s Policií.

4.3.2. NÁVYKOVÉ LÁTKY

Žák může být pod vlivem návykové látky. Rozlišujeme legální návykové látky - alkohol, tabák (požívání od 18 let) a nelegální návykové látky - drogy (marihuana, previtin, LSD, heroin..).

Tabák

Podle délky užívání tabáku a počtu cigaret rozlišujeme:

- experimentování – iniciační pokusy užívání tabáku, první experimenty
- příležitostné užívání – nejméně jedna cigareta týdně
- pravidelné užívání – alespoň jedna cigareta týdně
- denní užívání – alespoň jedna cigareta denně

Vchody do budovy školy a školského zařízení musí být označeny nápisem „kouření zakázáno“, včetně textu o zákazu používání elektronických cigaret.

Kouření v prostorách školy zakazuje tabákový zákon č. 379/2005 Sb., který mimo jiné stanoví opatření směřující k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami, stanoví opatření omezující dostupnost tabákových výrobků a alkoholu a také určuje působnost správních úřadů a orgánů územních samosprávných celků při tvorbě a uskutečňování programů k ochraně zdraví před účinky alkoholu, tabáku a návykových látek. V § 8 tabákového zákona je stanoveno, na kterých místech je zakázáno kouřit. Tento zákon zakazuje v § 8 odst. 1 písm. b) kouření ve vnějších i vnitřních prostorách všech typů škol a školských zařízení.

Držení tabákových výrobků, pokud žáka při kouření nepřistihneme, je podle přestupkového práva nepostižitelné. Celý problém je možné řešit se zákonnými zástupci. Na střední škole je však těžké tyto situace řešit. Můžeme působit na žáky výchovně a preventivně. Říkat jim však, že kouření škodí zdraví, když sami kouří s rodiči, nebo žijí v prostředí, kde rodiče kouří a přijde jim to jako zcela normální, je těžké.

Co může dělat pedagog? Je možné kouřícího žáka upozornit, aby kouření v prostorách školy zanechal, neboť porušuje nejen školní řád, ale i zákon. Pokud neuposlechne, celou situaci řešit se zákonnými zástupci a v opakovaném případě je učitel oprávněn zavolat městskou policii nebo Policii ČR.

Kouření žáků a studentů mimo prostory školy, na místech, kde to zákon č. 379/2005 Sb. vyloženě nezakazuje, nelze žádným způsobem postihnout. V zákoně nikde není stanovena sankce za to, že dítě kouří. Sankce jsou dány za prodej a podávání cigaret nebo tabákových výrobků osobám mladším 18 let. Pedagog je oprávněn upozornit zákonné zástupce na to, že jejich dítě kouří mimo školní vyučování mimo školní pozemek. Odpovědnost za výchovu dětí nesou rodiče.

Přestupkem je nabízení tabákových výrobků – cigaret a také tabákových potřeb a elektronických cigaret ostatním žákům.

Přechod na střední školu a nový kolektiv může znamenat změnu ve vztahu k rozvoji užívání tabáku. Svou roli hraje vliv vrstevníků, večírky s kamarády, konzumace alkoholu a partnerské vztahy. Tabák mohou konzumovat častěji, i denně. Někteří žáci v adolescentním věku již zaznamenávají projevy závislosti. V tomto období přejímají odpovědnost za sebe samé, utváří si vlastní hodnoty, i co se týče postoju ke kouření. Prevence by měla spočívat uvědomování si rizik závislosti a negativních důsledků vyplývajících z pravidelného kouření a posilování motivace k odvykání závislosti.

Alkohol

S alkoholem se žák setkává již v dětství, nejčastěji v rodině, v pozdějším věku u svých vrstevníků. Alkohol je snadno dostupný, jde o společensky tolerovanou návykovou látku. Odpradávná je užívání alkoholu spojováno také se způsobem, jak zvládat stresové situace. Zdá se, že uvolnění stresu je dnes primárním motivem, proč lidé užívají alkohol (Holcnerová, 2010).

Alkohol je návyková látka, která tlumí centrální nervovou soustavu. Působí komplexně na všechny orgány a orgánové soustavy v těle. Účinky alkoholu závisí na osobnosti konzumenta, množství požitého alkoholu a dalších okolnostech. Záleží na tom, kdo, jaké množství, jak rychle a za jakých okolností alkohol vypije. Může dojít k akutní intoxikaci, tzv. opilosti. Rozlišujeme tři fáze – lehká, střední a těžká opilost.

Alkohol je mezi mladými lidmi spojován s řadou nejrůznějších očekávání a zejména při pití ve skupině je vnímán jako faktor skupinové koheze. Účinek alkoholu na psychiku

a sociální funkce alkoholu mohou již u dětí školního věku vést k aktivnímu vyhledávání příležitostí spojených s konzumací alkoholu. Často jde o okamžik, kdy se (byť zatím nepozorovaně) začíná problém s alkoholem formovat. Dospívající, kteří mají zkušenost s pitím alkoholu a kouřením, zažívají vyšší míru přijetí a zapojení do vrstevnické skupiny. V procesu formování identity pak užívání návykových látek může usnadňovat vyjádření osobního stylu a překonávání limitů, ať už vlastních, či společensky daných. Užívání návykových látek pak dospívající vnímají jako symbol nezávislosti a prostředek, kterým se vymezují vůči rodičovské autoritě. I přes zmiňovanou facilitační funkci, kterou užívání návykových látek sehraje v socializačním procesu v adolescenci, stále převažují rizika, zejména v případě, kdy dospívající začínají s jejich užíváním příliš brzy, kdy se vyskytuje v kombinaci s dalšími formami rizikového chování nebo kdy slouží jako nástroj, který vede k zúžení využívaných vzorců chování při zvládání vývojových problémů a úkolů (Miovský et al., 2015).

Velkou změnu ve vztahu k užívání alkoholu může způsobit právě přechod na střední školu. U nemalé části studentů jsou již vytvořené vzorce rizikového a pravidelného užívání alkoholu. Prevence by měla směřovat k rozpoznání vlastní motivace k užívání alkoholu, pochopení rizik spojených s užíváním alkoholu včetně rozvoje závislosti.

Přístup pedagoga by měl být partnerský. Pedagog by měl respektovat vlastní zodpovědnost adolescentů.

V případě adolescentů, kteří se chovají ve vztahu k alkoholu rizikově nebo s podezřením na rozvíjející se závislost, může pedagog využít metodu krátké intervence. Jde o krátký individuální rozhovor, který vede k tomu, aby si adolescent uvědomil rizika užívání alkoholu, byla posílena motivace ke snížení užívání alkoholu nebo k úplné abstinenci a předání kontaktu na odbornou pomoc.

V kompetenci pedagogů je zajistit ve škole bezpečné prostředí. Pedagog může odhalit problém v jeho počátcích. Často stačí včasné usměrnění žáka, který pak dokáže korigovat své chování. V případě nezletilosti je nutné informovat zákonné zástupce. U závažnějších případů by měl pedagog pomáhat zajistit vhodnou odbornou péči.

Pedagog není specializovaný na řešení problémů závislostí a nenese odpovědnost za řešení problémů, které přesahují jeho kompetence.

Jestliže žák přinese do školy alkohol, jde o porušení školního řádu. Škola má postupovat podle § 31 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Pedagog žákovi nesmí prohledávat osobní věci.

Když jde o žáka mladšího 18 let, je vhodné zjistit, kde k němu přišel. Celou záležitost řešíme dle školního řádu a se zákonnými zástupci. V případě koupě v obchodě, je namístě informovat Policii ČR.

Pokud žák alkohol ve škole požívá, neprodleně mu pedagog zabráni v dalším užívání. Kontaktuje zákonné zástupce, kteří si ho musí přijít vyzvednout do školy. V případě intoxikace poskytne první pomoc a zavolá záchrannou službu.

V případě nabízení alkoholu ve školském prostředí se může jednat o podezření z přestupku a v takovém případě má školské zařízení možnost volat Policii ČR.

ZÁVĚR

Na našich středních školách se v posledních letech častěji setkáváme s problémovým chováním žáků. Při řešení jejich situací, vyplývajících z určitého chování, je nezbytná a velmi důležitá role učitele. Je proto nutné, aby se všichni zainteresovaní, včetně učitelů, seznámili s problematikou problémového, rizikového chování, ADHD i poruch chování a tím, jaké faktory se podílí na jejich vzniku. Dále jaké projevy chování jsou pro ně charakteristické a jak je lze odstraňovat, řešit nebo jim předcházet.

Ze své vlastní zkušenosti vím, že způsob práce a motivace žáků s problémovým chováním ve vyučovacím procesu je velmi důležitá. Je základním nástrojem ve vzdělávání žáků, každé hodiny a každého vyučování. Učitel a jeho motivace v procesu výuky zapůsobí na žáky a jejich chování a spolupráci ve výuce.

Velmi důležitá je prevence problémového chování. Ta by měla být dlouhodobého charakteru. Je potřeba, aby byla řádně propracovaná a podílely se na ní všechny subjekty. Nedílnou součástí pravidelné besedy či přednášky, pořádané externími organizacemi jako je například Policie, Český červený kříž, Pedagogicko-psychologické poradny a jiné.

Je nutností, aby pedagogové, zejména pak třídní učitelé, udržovali a podporovali zdravé a přátelské klima ve třídě. Pedagogický sbor by měl být jednotný, navzájem by se měl podporovat a mezi sebou spolupracovat. Velmi důležité jsou také třídnické hodiny, nebo mimoškolní aktivity.

Nezastupitelná je vzájemná spolupráce se zákonnými zástupci, rodiči.

V dnešní době plní pedagog ve školství funkci, na kterou jsou kladeny stále větší nároky a požadavky, a to vyžaduje maximální úsilí. Důležitá je převážně osobnost učitele, která závisí na jeho získaných odborných a pedagogických vědomostech, dovednostech a úspěchu jeho činnosti.

V období adolescence žák preferuje především své vrstevníky, než rodiče. Velkou úlohu v jeho vývoji právě v tomto období může sehrát učitel. Ten může být pro něj vzorem. Osobnost učitele se významně podílí na úspěšném výsledku výchovně-vzdělávacího procesu.

Pojem pedagogické kompetence není nikde, v žádné literatuře, nijak vymezen. Jde o komplex logických činností, směřujících ke zdárnému vykonávání pedagogické praxe. Pedagogické kompetence získává učitel již během svého vzdělávání a přípravy na své budoucí povolání, ale současně záleží také na jeho osobnosti, charakterových vlastnostech,

empatii. Kompetence jsou získávány, rozvíjeny a formovány praxí. Důležité je celoživotní vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- BENÍŠKOVÁ, Tereza. *Když dítě lže*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2309-9.
- BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.
- BOCAN, Miloslav a kol. *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87449-24-0.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
- FISCHER, Slavomil. ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie. Závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HORÁKOVÁ-HOSKOVCOVÁ, Simona. SUCHOCHLEBOVÁ-RYNTOVÁ, Lucie. *Výchova k psychické odolnosti dítěte. Silní pro život*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2206-1.
- Hutyrová, Miluše. Růžička, Michal. Spěváček, Jan. *Prevence rizikového a problémového chování*. UP Palackého Olomouc, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

- LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MACHOVÁ, Jitka. KUBÁTOVÁ, Dagmar a kol. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5351-5.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986.
- MATOUŠKOVÁ, Ingrid. *Aplikovaná forenzní psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4580-0.
- MERTIN, Václav. KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Nakladatelství Wolters Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.
- MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.
- MIOVSKÝ, Michal. SKÁCELOVÁ, Lenka. ZAPLETALOVÁ, Jana. NOVÁK, Petr a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Centrum adiktologie, 2015. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MIOVSKÝ, Michal. *Diagnostika a terapie ADHD*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0387-4.
- NAVRÁTIL, Stanislav. MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-7180-9.
- NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.
- PROCHÁZKA, Roman. ŠMAHAJ, Jan. KOLAŘÍK, Marek. LEČBYCH, Martin. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4451-3.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SKOPAL, Ondřej. DOLEJŠ, Martin. SUCHÁ, Jaroslava. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování českých žáků a žákyň*. Olomouc: Universita palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4223-5.
- SÝKORA, Jan. *Sborník příkladů dobré praxe: Zdravé klima zájmového a neformálního vzdělávání*. Praha: vydal Národní institut pro další vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-874-4930-1.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2165-1.

VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

ZEMANOVÁ, Vanda. DOLEJŠ, Martin. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, Filosofická fakulta, 2015. ISBN 978-80-244-4492-5.

<http://www.msmt.cz//>

<http://www.adiktologie.cz//>