

PORUCHY CHOVÁNÍ

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Anna Nováková**
Vedoucí práce: Mgr. Květuše Sluková, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Anna Nováková**
Osobní číslo: **P14000926**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Poruchy chování**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Popsat příčiny poruch chování u dětí a jejich výchovu a vzdělávání.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Polostrukturovaný rozhovor, obsahová analýza textu, studium dokumentů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

HELUS, Z., 2007. Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny, výuka jako řízená socializace, komunikace ve výuce, škola a společnost. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

JÚVA, V., et al., 2001. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.

KOUKOLÍK, F., 2010. Mocenská posedlost. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1825-8.

KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J., 2008. Vzpouora deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana. nové přeprac. vyd. Praha: Galén. ISBN 80-7262-410-2.

MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A., 2011. Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže. 3. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.

TRAIN, A., 2001. Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, M., 1997. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.

VOJTOVÁ, V., 2008. Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4573-6.

VOJTOVÁ, V., 2010. Kapitoly ze základů etopedie. In: PIPEKOVÁ, J., et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7262-410-2.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Květuše Sluková, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **23. dubna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **24. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Autorka diplomové práce by především ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Květuši Slukové, Ph.D., za odborné vedení, podporu a podnětné rady, které přispěly k realizaci a úspěšnému dokončení práce. Dále patří poděkování všem, kteří byli autorce práce nápomocni a obohatili ji svými poznatky při vypracování práce. Dík patří také respondentům, kteří se účastnili výzkumného šetření.

Název diplomové práce: Poruchy chování

Jméno a příjmení autora: Bc. Anna Nováková

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2014/2015

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Květuše Sluková, Ph.D.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá poruchami chování, konkrétněji se zaměřuje na nesocializované poruchy chování. Je rozdělena do dvou hlavních celků – na teoretickou a empirickou část. V teoretické části je vymezeno, co je etopedie, co vše se podílí na utváření lidské osobnosti a příčiny, jež mohou vést ke vzniku poruch chování. Dále práce čtenáře seznámí s tím, co jsou poruchy chování a blíže mu bude představena nesocializovaná porucha chování a edukace studentů s těmito poruchami chování pomocí nácviku sociálních dovedností. Cílem diplomové práce je popsat příčiny poruch chování u dětí a jejich výchovu a vzdělávání. Tento cíl bude ověřen v druhé části práce, tedy empirické části, za pomoci kvalitativní metody polostrukturovaného interview s pedagogy, kteří přicházejí do každodenního styku s těmito dětmi na Střední odborné škole v Liberci. Teoretické poznatky budou porovnány s daty získanými v rozhovoru.

Klíčová slova:

etopedie, poruchy chování, nesocializované poruchy chování, nácvik sociálních dovedností, socializace, edukace.

Name of diploma thesis: Behavioral disorders

Name and surname author: Bc. Anna Nováková

Academic year for to deliver diploma thesis: 2014/2015

Thesis supervisor: Mgr. Květuše Sluková, Ph.D.

ANNOTATION

This diploma thesis deals with behavioral disorders, putting a closer focus on the unsocialized behavioral disorders. The thesis is divided into two main parts – theoretical and empirical part. The theoretical part focuses on what ethopedia is, what elements are involved in formation of personality and describes causes that can lead to behavioral disorders. The thesis also introduces the reader to what behavioral disorders mean and more closely shows the unsocialized behavioral disorder and education of students with this behavioral disorder using social skills training. The aim of the thesis is to describe causes of behavioral disorders in children and their upbringing and education. This goal is verified in the second part of the thesis, the empirical part, by means of a qualitative method of semi structured interview with teachers who are in daily contact with these children in Střední odborná škola in Liberec. Theoretical findings are compared with results from the interview.

Keywords:

ethopedia, behavioral disorders, unsocialized behavioral disorders, social skills training, socialization, education.

Obsah

SEZNAM TABULEK	8
SEZNAM GRAFŮ	8
ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Etopedie	12
1. 1 Etopedické pojmy.....	13
1. 2 Stručná historie etopedie	16
2 Utváření osobnosti	18
2. 1 Pojem socializace	18
2. 1. 1 Socializace a antropogeneze	19
2. 1. 2 Mechanismy socializace	19
2. 1. 3 Dysfunkční socializace	23
2. 2 Rodina	27
2. 2. 1 Funkce rodiny	28
2. 2. 2 Rodina v kontextu současné společnosti	28
2. 2. 3 Dysfunkce rodiny.....	30
2. 3 Prostředí školy.....	33
2. 3. 1 Škola v kontextu současné společnosti	33
2. 3. 2 Výuka jako řízená socializace	34
2. 3. 3 Škola jako rizikové prostředí	36
2. 4 Výchova	38
2. 4. 1 Rysy výchovy v soudobé společnosti.....	39
2. 4. 2 Výchovné cíle.....	41
2. 4. 3 Vychovatel.....	42
3 Poruchy chování	45
3. 1 Příčiny poruch chování	46
3. 2 Klasifikace poruch chování	49
3. 3 Nesocializovaná porucha chování	51
4 Edukace studentů s poruchami chování	54
4. 1 Ovlivňování chování mladistvých s poruchami chování.....	55
4. 2 Intervenční metody.....	56
4. 2. 1 Pojem sociální dovednosti.....	57
4. 2. 2 Podmínky pro výuku sociálních dovedností	59

4. 2. 3 Sociálně psychologické hry.....	61
4. 2. 4 Krabice problémů	62
EMPIRICKÁ ČÁST	64
5 Cíl diplomové práce.....	64
5. 1 Použité metody výzkumu	64
5. 2 Popis výzkumného vzorku	66
5. 2. 1 Střední odborná škola, Liberec, Jablonecká 999, příspěvková organizace	66
5. 3 Analýza a interpretace výzkumu	67
5. 3. 1 Analýza a interpretace výzkumu deskriptivní metodou.....	68
5. 3. 2 Analýza a interpretace výzkumu metodou vytváření trsů	74
5. 3. 3 Analýza závěrečné otázky interview	85
ZÁVĚR	88
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ	91
POUŽITÉ ZDROJE	93
SEZNAM PŘÍLOH.....	97

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Délka praxe respondentů.....	69
Tabulka č. 2: Atraktivita nácviku sociálních dovedností pro studenty očima pedagogů	73

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Procentuální zobrazení délky praxe respondentů.....	70
Graf č. 2: Procentuální zobrazení atraktivity nácviku sociálních dovedností pro studenty očima pedagogů.....	74

ÚVOD

V současné škole se setkáváme s jedinci, kteří jsou tzv. sociálně narušení. Jedná se o děti a mladistvé, jež nedovedou přijmout sociální normy za své a mají rovněž problémy s uznáváním a respektováním autorit, svým chováním požadavky a normy porušují či přestupují. Úkolem pedagogů je tyto žáky vzdělávat a vychovávat. Je to právě vzdělání, které může být klíčem k nadějnější budoucnosti a pro tyto děti šancí na lepší život. Proto by se měl pedagog snažit s nimi pracovat a pomoci jim osvojit si sociální návyky a dovednosti, díky kterým pro ně bude začlenění do společnosti snadnější. Cílem diplomové práce je popsat příčiny poruch chování u dětí a jejich výchovu a vzdělávání. K cíli se autorka diplomové práce dopracuje pomocí nashromáždění teoretických poznatků a výzkumem, který prováděla v praxi rozhovorem s odborníky, kteří pracují s dětmi s poruchami chování.

První část diplomové práce je částí teoretickou. Zaměřuje se na studium a komparaci odborné literatury, která byla k problematice vydána. Snahou v této části práce je popsat podrobně, co vše vede k poruchám chování a jaké jsou jejich příčiny dle literatury. Dále je rozebráno také to, co utváří lidskou osobnost a popsány tyto procesy a odchylky, které mohou zapříčinit poruchy chování. Jedná se o 4 důležité činitele, jimiž jsou socializace, rodina, škola a výchova. Výchova je začleněna do práce, jelikož je neodmyslitelnou součástí vzdělávání.

V úplném začátku práce autorka přibližuje čtenáři, co je etopedie, čím se zabývá a s jakými pojmy se v rámci etopedie setkáváme. Zabývá se také tím, co jsou poruchy chování a seznámí nás blíže s pojmem nesocializované poruchy chování. Poslední částí prvního celku je popis nácviku sociálních dovedností dle literatury, která k popisovanému tématu byla vydána, jelikož právě nácvik sociálních dovedností je to, čím by se autorka práce ráda zabývala jako jedním z optimálních způsobů edukace a výchovy dětí s poruchami chování. Bez sociálních dovedností nejsme schopni se aktivně a dostatečně zapojit do společnosti, nelze komunikovat s druhými lidmi. Proto je důležité tyto dovednosti rozvíjet u dětí s nesocializovanou poruchou chování, jelikož právě ona socializace je problémem.

Empirická část práce se zaměřuje na získávání dat z praxe pomocí kvalitativní metody sběru dat. K tomu poslouží polostrukturované interview s odborníky – speciálními pedagogy. Jedná se o ověření toho, co je popsáno v teoretické části diplomové práce. Dále v této části nalezneme popis výzkumného vzorku a použitých metod k analýze a interpretaci výsledků, které jsou porovnány s teoretickými poznatky. V závěru práce nalezneme shrnutí a také autorkou navrhovaná opatření pro řešení vyvstalých problémů.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se dočteme poznatky nasbírané ze studia dokumentů k etopedii, utváření osobnosti a její socializaci s možnými odchylkami v tomto procesu, které mohou být příčinou sociálně-patologických jevů. Seznámí nás s poruchami chování, blíže si rozebereme nesocializované poruchy chování a způsob edukace studentů s nesocializovanými poruchami chování, tedy nácvik sociálních dovedností.

1 Etopedie

V naší společnosti se kromě jiného setkáváme i s dětmi a dospívajícími, jež bychom mohli označit jako tzv. sociálně narušené.¹ Tito jedinci se nedovedou přizpůsobit požadavkům a normám okolí, mají problémy s uznáváním a respektováním autorit a svým chováním tyto požadavky a normy porušují či přestupují (Vojtová 2008, s. 7). Touto skupinou osob, a osob s rizikem vzniku takového chování, se zabývá jedna ze šesti pedii speciální pedagogiky – etopedie.

Etopedie je tedy obor speciální pedagogiky, který se zabývá výchovou, vzděláváním, převýchovou a reedukací jedinců s poruchami chování a jedinců s rizikem vzniku poruch chování (Pešatová 2006, s. 7). V současné době se také zaměřuje na prevenci poruch chování (Vojtová 2010, s. 367). V rámci prevence jde v etopedii o cílené působení na celou populaci, kdy se snažíme zamezit vzniku patologického chování. Primární prevence probíhá ve školách a školských zařízeních. Etopedie se dále „...zabývá příčinami vzniku poruch chování, jejich klasifikací, systémem etopedických zařízení a vhodným speciálně pedagogickým přístupem“ (Pešatová 2006, s. 7).

Cílovou skupinou etopedie, čili předmětem, jak již bylo naznačeno výše, jsou děti a mladiství s poruchami chování nebo děti a mladiství z rizikových skupin ohrožených možným vznikem poruch chování. Cílem samotné etopedie je aplikace reedukace na sociálně narušenou mládež a její následná resocializace (Řepová 2006, s. 251). Snaží se odstranit bariéry v přístupu těchto dětí ke vzdělání, jež vznikají díky poruchám chování.

¹ „Jedinec, tj. konkrétní osobnost. Sociální narušení, tj. oblast, která se projevuje především v sociální sféře“ (Pešatová 2006, s. 7).

Jelikož právě efektivní vzdělávání je předpokladem pro kvalitní život člověka a jeho zajištění v budoucnosti. Také se snaží o odstranění nežádoucích vlivů z okolí dítěte (Vojtová 2010, s. 372). Na etopedické péči se podílí skupina odborníků: učitelé, vychovatelé, diagnostičtí nebo poradenští pracovníci, etopedové, psychologové, lékaři, sociální pracovníci, sociální kurátoři, policie, pracovníci probační a mediační služby, pracovníci vězeňství aj. Nutná je především vzájemná spolupráce všech těchto odborníků. Etopedický proces má dle I. Pešatové několik fází:

- „vyhledávání (*depistáž*),
- *diagnostikování*,
- *deferenciaci*,
- *reedukaci*,
- *rehabilitaci, případně postpenitenciární péči*,²
- *prevenci a profylaxi*³“ (Pešatová 2006, s. 8).

Dle Řepkové etopedie jako speciálně pedagogická disciplína „...*primárně využívá formativní prostředky k ovlivňování chování dětí a mládeže. Cíleně je využívá k podpoře rozvoje osobnosti jedinců s rizikem poruch emocí a chování a s poruchami emocí a chování ve snaze překonat bariéry v přístupech ke vzdělání, které jim jejich „postižení“ způsobuje. Zabývá se formami a prostředky edukačních aktivit pro ovlivňování chování těchto dětí, podmínkami edukačního prostředí ve školském prostředí i ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovnou péčí*“ (Vojtová 2010, s. 370).

1. 1 Etopedické pojmy

V této podkapitole si objasníme několik pojmů užívaných v rámci etopedie, jejichž znalost je užitečná.

Delikt

Jedná se o provinění, nebo také o jednání, jímž porušuje jedinec normu (obvykle právní), přestupek, či trestný čin (Pešatová 2006, s. 23).

² Postpenitenciární péče je péče o osoby propuštěné z výkonu trestu odnětí svobody (Hartl 2004, s. 192).

³ Profylaxe je „konkrétní ochrana před určitou nemocí“ (ABZ slovník cizích slov 2014).

Delikvence

Je obecným označením pro činnost, kterou se porušují zákonné nebo jiné normy. Můžeme takto označit protispolečenské jednání v širším smyslu, než je kriminalita (Řepová 2006, s. 251).

Deviace

Deviací rozumíme takové chování, které je odchýlené od společensky přijatých norem. Jedná se o odchylku, vybočení. V souvislosti s porušováním sociálních norem hovoříme o sociální deviaci (Pešatová 2006, s. 24).

Etoped

Je speciální pedagog se specializací na poruchy chování.

Etika

Je vědou zabývající se morálkou člověka, jejím předmětem pak je lidské jednání. Přičemž morálku chápeme jako soustavu pravidel, kterými se řídí člověk a celá lidská společnost (Podzimek 2010, s. 7, 8).

Hodnota

Je vyjádření významu věcí nebo jevů pro konkrétního člověka či skupiny. Hodnoty mohou být duchovní, materiální aj. (Pešatová 2006, s. 13).

Hodnotová orientace

Je sociálně podmíněný, relativně stálý a především volitelný vztah člověka k materiálnímu a duchovnímu bohatství a ideálům, sloužících k uspokojování jeho potřeb (Hartl 2004, s. 81).

Chování

Je jedna ze stránek lidské psychické činnosti, kterou se člověk projevuje navenek. Patří k němu bezděčné i zamýšlené projevy. Šířeji ho můžeme charakterizovat jako odpověď našeho organismu na vnější podněty, včetně odpovědí fyziologických (Hartl 2004, s. 88). Dle Pešatové (2006) můžeme z hlediska sociability chování rozlišovat:

- chování sociálně žádoucí,⁴ které podporuje sociální vztahy,
- chování prosociální,⁵
- chování výrazně odlišné od chování přiměřeného: disociální, asociální nebo antisociální chování.

Kriminalita

Kriminalita, či také zločinnost, je trestní chování, klasifikované součtem trestných činů spáchaných ve společnosti (Řepová 2006, s. 251).

Norma

Je to, co je ve společnosti považováno a hodnoceno jako normální. Míra tolerance společnosti k tomu, co je normální, může být různá a s postupem času se může proměňovat. Vymezení pojmu norma je nejednoznačné a nemá definitivní platnost (Vágnerová 2008, s. 21–27).

Normalita

Rovněž tento termín je obtížně vymežitelný, nejčastěji odpovídá obecnému očekávání společnosti. Je to právě normalita, která je velice důležitá v oblasti sociálně patologických jevů. Zjišťuje se, co je normální a co je deviantní. Normalita je také kulturně podmíněná. Co je považováno za normální v jedné společnosti, nemusí být považováno za normální v jiné. Z psychologického hlediska je důležitý také pojem normalita osobnosti, nebo-li dle Hartla (2004) se jedná o stav člověka, který je charakterizován činorodostí, přiměřeným vnímáním reality, sebezpoznaním, sebevědomím a sebeúctou, ovládnutím vlastního chování, schopností vytvářet a udržovat citové vztahy.

Dle Koukolíka a Drtilové (2008, s. 43, 44) lidskou normalitu určit lze. Důležité je, jak člověk dokáže fungovat psychologicky, sociálně a v zaměstnání. Autoři hovoří o jakési stupnici, která má 100 bodů a je možno jí rozdělit do dalších deseti pásem rozdělených po deseti bodech. Za hranici normality by se považovali horní pásma, tedy mezi 91–100 body a pásmo mezi 81–90 body. Za normální bychom tedy dle Koukolíka a Drtilové mohli

⁴ Sociální chování je „chování jedince v sociálním kontextu. Chování je ovlivněno přítomností, postojí či jednáním druhých, nebo ovlivňující druhé, příp. oboje. Jde o základní činnosti, které umožňují vytváření, fungování a udržování skupin“ (Pešatová 2006, s. 15).

⁵ Prosociální chování je „chování charakteristické tendencí pomáhat druhému člověku. Prosociální chování je nejvyšší stupeň chování sociálního“ (Pešatová 2006, s. 15).

považovat lidi v pásmu 91–100 bodů, kdy se jedná o lidi, kteří „nadprůměrně fungují ve velkém rozsahu činností, zdá se, že se jim problémy života nikdy nevymykají z rukou. Pro velký počet jejich kladných vlastností je vyhledávají jiní lidé. Nemají žádné příznaky“ (Koukolík, Drtilová 2008, s. 44). Rovněž za normální považujeme lidi, kteří se pohybují v pásmu 81–90 bodů, kteří „bud' nemají žádné příznaky, nebo je mají jen v zanedbatelném rozsahu (například lehkou úzkost před zkouškou). Dobře fungují ve všech oblastech, které je zajímají, rozsah jejich aktivit je široký, jsou přínosem pro společnost (jsou sociálně efektivní), v obecné rovině spokojeni se životem, nemají jiné než běžné, každodenní starosti a problémy (například se někdy pohádají se členem vlastní rodiny)“ (Koukolík, Drtilová 2008, s. 44).

Poruchy chování

Můžeme je charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace. Jedinec není schopný respektovat normy chování odpovídající úrovni jeho věku, či úrovni jeho rozumových schopností (Vágnerová 2008, s. 779).

Socializace

Jedná se o složitý proces postupného začleňování člověka do společnosti. Tento proces je celoživotní. Člověk se v něm učí sociálním rolím, přijímá hodnoty a kulturní dědictví dané společnosti, v níž vyrůstá a žije, za své.

1. 2 Stručná historie etopedie

Etopedie je nejmladší z pedií. Původně byla součástí psychopedie. K jejímu vyčlenění však došlo v roce 1969 pro rozdílnost v obou disciplínách. Historie etopedie se pojí s významnými jmény v našich dějinách především s J. A. Komenským, J. J. Pestalozzim, A. S. Makarenkem aj. K rozvoji etopedie v českých zemích docházelo zejména v období mezi světovými válkami (Řepová 2006, s. 251).

Název je odvozen z řeckého slova ethos neboli mrav a paideia čili výchova. Etymologicky tak je etopedie výchova mravů (Pešatová 2006, s. 6). Přes názvy jako pedopatologie, jež se zabývala výchovou mravně vadných, dále pak defektologie, která se zabývala výchovou

a vzděláváním obtížně vychovatelných, se v roce 1969 dostáváme k samotnému pojmu etopedie (Vojtová 2010, s. 370).

2 Utváření osobnosti

2.1 Pojem socializace

V sociální psychologii je pojem socializace chápán jako přetvoření biopsychického organismu novorozence, nebo-li biologicky dané přirozenosti jedince, který se nejen přizpůsobí společnosti, v níž žije, ale je skutečně transformován pro začlenění do dané společnosti působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na sociální vlivy odpovídá. To znamená, že se s nimi vyrovnává, podléhá jim, nebo je tvořivě zvládá (Helus 2007, s. 69–71).

Dle Heluse (2007, s. 71,72) socializace utváří nejen psychiku a chování jedince, ale také se odráží v jeho tělesnosti, působí na utváření vlastností člověka a také na to, jakou si zvolí životní cestu. V neposlední řadě také socializace ovlivňuje sebepojetí a seberealizaci jedince. Důležité je, aby se člověk naučil požadovaným vlastnostem, postojům a chování v dané společnosti. Cílem socializace je vytvoření takové osobnosti, která se bude i samostatně chovat tak, jako by byla pod stálým sociálním dohledem, sociální kontrolou. Do podvědomí lidí je vštěpován pocit, že jedinec může být kdykoliv kontrolován, kdykoliv „viděn“.

V procesu socializace na člověka působí:

- druzí lidé, se kterými se stýká a interaguje,
- sociální skupiny, do nichž patří, zaujímá v nich nějakou roli, nebo se vůči nim nějakým způsobem vymezuje,
- společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry, které mají vliv na hodnotovou orientaci, udávají normy, principy a případně také víru,
- dále také zvyklosti a pravidla, životní způsoby (Helus 2009, s. 207).

2. 1. 1 Socializace a antropogeneze

Antropogenezí se myslí vznikání člověka. Přičemž socializace má se vznikáním člověka souvislosti, jelikož právě socializací se děje, že se bytost biopsychická přetváří v bytost lidskou (Helus 2009).

a) Socializace jako stávání se člověkem

Lidské mládě je odlišné od mláďat ostatních tvorů. Je mnohem méně vybaveno instinkty, které pomáhají mláďatům přežít ve volné přírodě, a je také podstatně déle odkázáno a vázáno na matku. Člověk, namísto rozvíjení instinktů důležitých pro přežití, přizpůsobuje své okolí sobě samému, vytváří kulturu, řád, normy, společensko-ekonomické uspořádání aj. Prostředí si přizpůsobuje prostřednictvím učení a tvořivého myšlení, čímž se lidé odlišují od zvířat (Helus 2009, s. 208).

b) Socializace jako utváření modální osobnosti

Socializace se odehrává v určitém a konkrétním kulturním prostředí, člověk se učí požadavkům dané společnosti, ve které žije a vyrůstá. Tzv. „*modální osobnost*“ je charakteristickou osobností člena konkrétní společnosti a utváří se v podmínkách, které společnost udává (úkoly a požadavky na členy společnosti) (Helus 2009, s. 209).

c) Socializace jako individuální socializační historie

Socializace souvisí, kromě výše zmíněného, také s individuálním sebeutvářením. Jedinec prochází svou zcela jedinečnou socializační historií. Spoluutváří ji jeho nejbližší okolí, ve kterém se pohybuje – rodina, kamarádi, skupiny, do kterých patří atd. Dále se na socializaci podílí názory skupiny a blízkého okolí, jejich reakce na člověka, události a situace, jichž se účastní. V neposlední řadě je to také člověk sám, který se podílí na vytváření této socializace, jeho vlohy, nadání, charakterové rysy, plány, úspěchy, nezdary, atd. (Helus 2009, s. 210).

2. 1. 2 Mechanismy socializace

Proces socializace je determinován zejména vnějšími vlivy, které na člověka působí. Mají dopad na utváření a rozvoj jeho osobnosti. Socializační proces se uskutečňuje tím, že se jedinec vnitřně vyrovnává a zpracovává tyto vnější vlivy. Jedná se o jedincovy psychické

pochody, které jsou vyvolány začleňováním do sociálních vztahů a kulturních zvyklostí, které vedou ke změnám v postojích, názorech, činnostech a působí na rozvoj osobnosti (Helus 2009, s. 210).

Základem socializačních mechanismů je sociální učení. Mezi ně patří:

- „učení kladným a záporným zpevnováním (odměňováním a trestáním),
- učení nápodobou a ztotožňováním,
- učení působením příkladů, vzorů a ideálů,
- učení sociálním informováním,
- učení interiorizačně-exteriorizační,
- učení navozované očekáváním.

Zároveň upozorním na skutečnost, že socializace je procesem získávání zkušeností a nabývání vlastností v komplexních konstelacích životních okolností dítěte“ (Helus 2009, s. 210, 211).

a) Sociální učení kladným a záporným zpevnováním (odměňováním a trestáním)

Jedná se o kladné upevnování žádoucího chování odměnami a odstranění nežádoucího chování záporným zpevnováním tresty. Odměnu můžeme chápat jako dar, slovní pochvalu, poskytnutí výhody, pousmání, přitakání, věnování kladného zájmu, vysvobození od něčeho nepříjemného, atd. Trestem může být fyzické ublížení, vyhubování, zesměšnění, ironizování, odpírání lásky, zavrhování, zbavování výhod, ignorování. Odměny a tresty se tak stávají účinným nástrojem ve tvarování chování jedinců. Formovat můžeme nejen chování, ale také citové reakce. Účinnost závisí na tzv. „kontingencích zpevnování“ (Helus 2009, s. 211).

- Tzv. kontinuální zpevnování je velmi účinné, ale má krátkou dobu trvání. Jedinec dostane odměnu za každou žádoucí reakci, kdykoliv se vyskytne. V okamžiku, kdy se přestane upevnovat, rychle vyhasíná.
- Tzv. přerušované, nepředpověditelné zpevnování má naopak trvalejší charakter. Žádoucí chování se zpevňuje jen občas a nepravidelně.

Nebezpečí tkví také v tom, že můžeme kladným odměňováním nevědomky posilovat i zlozvyky dětí, aniž bychom měli takový záměr. Volba trestu či odměny by měla z tohoto

důvodu být výsledkem analýzy a strategického rozhodování, aby se zajistilo jejich výchovné vyznění (Helus 2009, s. 211–213).

b) Socializace nápodobou a ztotožňováním

Jedná se o mechanismus socializace, kdy dítě díky přítomnosti modelů či vzorů napodobuje jejich chování, postoje a vlastnosti. Většinou dochází k napodobování osob, které má dítě rádo, nápodoba bývá neuvědomělá. Nápodoba má negativní i pozitivní dopady. Dítě se může stát samostatnějším, ale stejně tak může dojít k regresi a závislosti. Helus ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí* mluví o 4 druzích mechanismu napodobování (Helus 2009, s. 214):

- **regresivní napodobování:** Vyspělejší napodobuje chování méně vyspělého, čímž se snaží o nabytí výhod, které si spojí s bezmocností. Jedná se o druh napodobování, kdy např. dítě začne napodobovat chování svého mladšího sourozence. Napodobuje bezmocnost a nesamostatnost sourozence, protože nabude pocitu, že ztrácí péči a lásku rodičů, kterou by tak mohlo znovu získat.
- **závislé připodobňování:** Jedná se o typ napodobování, kdy mladší napodobuje staršího, samostatnějšího. Nesnaží se o vyrovnání se se životními situacemi vlastní iniciativou, ale napodobí to, co vidí u staršího a zkušenějšího.
- **odreagovávající napodobování:** Když je dítěti bráněno v uspokojení nějaké potřeby, vzniká frustrace. Pokud dítě mělo možnost pozorovat v situaci jinou osobu, která strádala a byla agresivní, je pravděpodobné, že toto agresivní chování dítě přijme za svůj model a bude také agresivním. Dítě, které nemělo možnost vidět vzor agresivního chování, se nebude chovat tak agresivně jako dítě, které agresivní chování vidělo.
- **kompenzační napodobování:** Dítě si bere za model osoby, které vynikají v oblastech, kde ono samo nevyniká, ale chtělo by.

c) Socializace působením příkladů, vzorů a ideálů

Příkladem může být dítěti jednání či stanovisko správného jednání, kterého chceme dosáhnout. Může mu být vyloženo v příběhu, ukázáno ve filmu, či pochváleno přímo jeho správné jednání. Samozřejmě je možné ukazovat také nežádoucí jednání, na kterém demonstrujeme, čeho by se mělo dítě vyvarovat, co je špatně, co rozhodně nedělat (Helus 2009, s. 215).

Vzorem se stává velká osoba v životě dítěte, kterou chce následovat, se kterou se chce ztotožnit, je pro něj hrdinou. Může to být někdo z okolí dítěte, postava z legend, historická postava, současně žijící osobnost atd. Vzor, se kterým se může dítě či dospívající identifikovat, je velice důležitou potřebou. Zde však vzniká i určité nebezpečí, a to takové, že si dítě a zejména mladiství vybere za vzor někoho, jehož chování by ho mohlo svést na scestí. Na to by si měl dát vychovatel velký pozor (Helus 2009, s. 216).

„Ideálem je představa sebe samého, druhé osoby, vztahů nebo poměrů vyjadřující dokonalost, oproštěnost od chyb a nedostatků“ (Helus 2009, s. 216). Ideál dává směr a cíl našemu jednání a chování, který řídí směr našeho úsilí. I s ideálem se pojí jisté nebezpečí. Když si dítě, mladistvý, či mladý člověk uvědomí, že ideál je jen vysněný stav, kterého není možné dosáhnout. Poté může nastat zklamání, zoufalství a pocit toho, že život nemá smysl. Je potřeba překonat tento stav a nahradit hodnoty ideálu hodnotami reálného života (Helus 2009, s. 215–217).

d) Mechanismus informování a poučování

Tento mechanismus je založen na informačním sdělení toho, co je společensky žádoucí a co nikoliv. Jedinec má pak s těmito fakty pracovat, má si je uvědomovat, případně promýšlet a zaměřit na ně své kognitivní aktivity. Problémem je, že bývá málo účinný, zejména pokud dítě nemá možnost si informace propojit s názornou ukázkou či vzorem, když poučování není v linii se zájmy a motivy socializujícího se jedince (Helus 2009, s. 217).

e) Interiorizace a exteriorizace

V procesu socializace nejde jen o to, aby člověku byly předány hodnoty, způsoby chování, zvyky a normy dané společností. Člověk si je musí především zvnitřnit, přijmout za své, musí se s nimi ztotožnit, ne je jen pasivně přijmout. Toto je nazýváno procesem interiorizace. Nejde však jen o zvnitřnění. Jedinec by se podle těchto přijatých hodnot měl také navenek chovat a měl by usilovat o jejich šíření a vyžadovat je po svém okolí, což je nazýváno exteriorizací (Helus 2009, s. 218).

f) Socializace navozovaná očekáváním a předpokládáním

To, co od dítěte očekáváme, co u něj předpokládáme a chceme, se promítá do našeho chování, jednání, do našich projevů. Tím navozujeme u dítěte možnost vzniku a vývoje toho, co jsme předpokládali, jelikož tímto naším, většinou nevědomým, chováním ovlivňujeme u dítěte postoje, sebedůvěru, chování atd. (Helus 2009, s. 219).

g) Socializace získáváním zkušeností a nabýváním vlastností v komplexních okolnostech života

Pokud bychom zůstali pouze u výše jmenovaných mechanismů socializace, představu o socializaci bychom si dle Heluse (2009) velmi zjednodušili. Socializace není přímým působením nějakého zdroje na dítě, jako je: druhá osoba, model, vzor, ideál atd. „*Socializaci ale vyvolávají nejen takovéto jedinečné zdroje, ale i konstelace životních situací promítajících se v celé své komplexnosti do osobnosti dítěte a dávající vznikat jeho postojům a vlastnostem – mnohdy s celoživotními důsledky*“ (Helus 2009, s. 222).

2. 1. 3 Dysfunkční socializace

Proces socializace může být úspěšný, v takovém případě hovoříme o funkční socializaci, nebo naopak neúspěšný a zde se budeme bavit o socializaci nefunkční. Pod pojmem funkční socializace rozumíme osobnost, která vytváří kulturu, jež směřuje k vyšším hodnotám vzájemného pochopení, solidarity a pomoci. Jedinec přijal za své hodnoty a normy, které jsou zárukou vzájemné sounáležitosti a respektu k druhým lidem, dbalé věci společného zájmu. Funkční socializace se projevuje v personalizaci. Personalizace je vyvážení dvou cílů socializace – 1. cíl spočívá v individualizované autonomizaci a současně 2. cíl, kterým je sociální integrace jedince. Dle Heluse (2007, s. 104, 105) se personalizovaný člověk vyznačuje následujícími charakteristikami: autoregulace, tvořivost, vnitřní harmonie, pospolitost (hluboké a trvalé vztahy jedince), transcendence (jedinec vidí sebe v širším kontextu nadřazených hodnot).

Oproti tomu nefunkční socializace nastane v případě, kdy jedinec přijmul za své hodnoty a normy, které jsou orientovány k životu proti druhým lidem, na jejich úkor, anebo paralyzují potenciality jeho rozvoje tím způsobem, že je sociálně znevýhodněn (Helus 2007, s. 94).

V případě, že se nefunkční socializace projeví v takovém měřítku, že již vyvolává reakce společnosti – kárné, nápravné, ochranné, a tedy ohrožuje řád, který je důležitý pro soužití lidí a fungování dané společnosti, označujeme její efekty za deviace. Deviace jsou kromě dysfunkční socializace také zapříčiněny jinými faktory, jako jsou dědičné dispozice, narušení funkční vnitřní sekrece (např. zvýšená hladina mužských hormonů), poškození mozku, drogy atd. (Helus 2007, s. 94, 95). Dále se dle Zdeňka Heluse (2007) zaměříme na několik hlavních příčin, které spočívají zvláště v sociálních souvislostech života a činitelích socializujícího prostředí.

a) Raná deprivace

Pro zdravý vývoj dítěte je velice významné uspokojení potřeby citové vazby v raném věku k matce. Pokud není potřeba uspokojena, dochází k citové deprivaci dítěte. Ta má za následek tzv. deprivanční syndrom, kdy člověk následně ztrácí schopnost vnímat lásku druhých lidí k sobě a také ji projevovat vůči druhým lidem, chybí empatie a nedokáže rozpoznávat city druhých ani komunikovat své citové stavy. Ve své knize cituje Helus (2007, s. 96) Koukolíka a Drtilovou, kteří hovoří o deprivantech následovně: *„Jsou to lidé, pro které je druhý člověk toliko nástrojem/prostředkem k dosažení jejich osobních cílů, nikoliv bytostí mající svou důstojnost, niternost, svébytnost stejně tak, jako mám tyto osobnostní kvality i já sám. Chybí tak výchozí základna pro navozování vztahů vzájemného respektu – zodpovědnosti jednoho vůči druhému.“* Dále je zde hovořeno o dvou typech deprivantů:

1. *„Ofenzivní deprivant je z pozice svého citového vychladnutí útočný, agresivní; má sklony k násilí a destrukci – dalo by se říci, že se mstí na svém okolí za zmrzačení, které mu způsobilo.“*
2. *Defenzivní deprivant je stažený sám do sebe, nejistý a úzkostný – jako by stále očekával pohromy, které provázejí jeho život“* (Helus 2007, s. 97).

b) Nezpracované traumatické životní krize, tíživé situace

Deviaci může zapříčinit také prožité trauma v životě jedince, které vyústí v krizi. Bývají to náhlé, otřesné situace, události, jež mají za následek psychicky nezvládnutelný šok. Jedná se o tzv. traumatickou krizi, kdy je otřesena realita člověka a je vnímána jako nespolehlivá, ohrožující, nepřátelská. Krize mohou být vyvolány: zmrzačením, úrazem; vážnou nemocí, která způsobí odloučení dítěte od rodiny či zásah do obvyklého způsobu života se strachem

z toho, jak vše skončí; odloučením rodičů; smrtí blízké osoby; zneužitím, napadením, hlubokým životním zklamáním aj. U dětí a dospívajících může dojít k přenosu traumatické krize od blízké osoby, školní neúspěšnost či vyloučení ze studia. U dospělých to pak může být odchod životního partnera, bez kterého si nedovedou dále představit svůj život, ztráta zaměstnání či majetku (Helus 2007, s. 97).

Oproti tomu krize v důsledku životních změn je v rámci dlouhodobých obtíží, se kterými si člověk neví rady a nevidí možné východisko, řešení. Jedinec si připadá sám a neví, na koho by se mohl obrátit o pomoc či radu. I když se východisko z krize najde, jedinec je sužován čas od času pocitem bezmoci a obav, že se nepříjemná situace může opakovat. Často souvisí krize se změnou povolání, bydliště, s adaptačními problémy, potížemi s dospívajícími dětmi, odchodem dospělých dětí z domova, odchodem do důchodu aj. (Helus 2007, s. 99).

c) Deviace na základě anomie

Jedná se o konflikt vyvolaný v důsledku rozporu, kdy jsou ve společnosti určité hodnoty, cíle, na něž je společnost orientována, udává je jako žádoucí (například bohatství, majetek, moc, konzumní hodnoty společnosti) a zároveň vytyčuje i rámec společenských norem, pravidel, kterými je třeba se řídit při dosahování těchto cílů. Jedinec pak přijde na to, že dodržení pravidel dané společnosti jej nedovede k cíli, který si vytyčil, je žádoucí pro jeho společenské uplatnění a řešení tohoto konfliktu vidí v alternativním způsobu, tedy porušení norem, čili deviaci (Helus 2007, s. 99, 100).

Nejvíce jsou anomii ohroženi jedinci, kteří pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Je to především nízká vzdělanost rodičů a také nemajetnost rodiny, která znevýhodňuje děti v dosažení vyšších cílů. Ve vzdělání pak není spatřován prostředek pro dosažení cílů, stejně tak jako v práci (Helus 2007, s. 99, 100). Dle Heluse (2007, s. 100, 101) lze rozlišit pět základních způsobů zvládnání anomie:

Rezignující konformismus

- V tomto případě jedinec respektuje hodnoty i normy dané společností. Je smířen s tím, jaký je jeho život. Pokud se mu zdá, že normy ztěžují cestu k cíli, cíle se vzdá a dále o něj neusiluje.

Protinormativní inovace

- Zde jedinec akceptuje hodnoty společnosti, ovšem normy porušuje, jelikož pokud je bude dodržovat, nedosáhne svých cílů. V důsledku toho volí nelegitimní prostředky k dosažení hodnot.

Ulpívající ritualizace pravidla

- Naopak zde jedinec dodržuje normy, které přijal za své, aniž by vedly k cíli. Pokušení na porušení norem přemůže tak, že ještě více dbá na jejich dodržování. To má za následek, že dané normy se mu stávají cílem a původní cíl je v pozadí snažení.

Únik do alternativních způsobů života

- Reakce na prožívanou anomii se projeví v rezignaci na obecně sdílené hodnoty a normy. Jedinec si zvolí jiné hodnoty a normy, kterými se řídí a žije dle nich (např. ekologické hospodaření, prostý způsob života...).

Vzpouora

- Jedinec usiluje o radikální změnu nastalých poměrů (radikální hnutí, revoluční sdružení).

d) Deviace na základě osvojené subkultury

Subkultura má v rámci majoritní společnosti své vlastní, odlišné postoje, normy a hodnoty. Jedinec, který je socializován v rámci subkultury, má tím pádem ztíženou integraci v rámci společnosti majoritní a tudíž zde vzniká větší prostor pro deviaci. Tyto subkultury také mohou vytvářet mladistvé gangy (Helus 2007, s. 101).

e) Deviace na základě stigmatizace

Část společnosti se často uchyluje ke stigmatizování některých lidí, aniž by k tomu byl pádný důvod. Častokrát i v případě, že se něčeho negativního dopustí a je třeba to trestat či omezovat. Na základě toho může být jedinec izolován, společnost ho vyčlení, a tak se k němu i chová. Jedinec tak sám sebe začne vnímat jako stigmatizovaného a nabude dojmu, že není šance na řádné a normální začlenění. Podlehne tak mnohem snadněji pokušení, jelikož je již za devianta označen (Helus 2007, s. 103, 104).

2. 2 Rodina

Rodina je základní institucí společnosti, základní ekonomickou jednotkou a především základní složkou, co se týče zajišťování péče o děti, především pak vytváří první předpoklady rozvoje osobnosti v socializačním procesu. Probíhá zde tzv. primární socializace, kdy se realizuje první kontakt dítěte s kulturou a společností. Rodina dává dítěti první vzorce myšlení a sociokulturního chování, jelikož je to právě rodina, která k dítěti zaujímá určitý postoj a vytváří tak podmínky pro jeho vývoj. Dítě se zde učí vztahům mezi jednotlivými členy, vztahům a postojům k ostatním lidem, společnosti, k věcem, úkolům. Dítě přejímá její hodnotovou orientaci a promítá se do něho. Dítě zvnitřňuje hodnoty rodiny, její postoje, názory, požadavky, nároky, morálku, zájmy... (Helus 2007, s. 135, 136).

Rodina, se kterou se setkáváme v dnešní době, je nukleární. Skládá se z několika málo lidí, kteří tvoří její jádro: manželé, či často v dnešní době partneři a jejich děti. Zároveň je tato rodina dvougenerační. Nacházíme v ní rodiče jako zástupce jedné generace a děti, kteří jsou zástupci druhé generace. Oproti tomu v dřívějších dobách jsme se mohli setkávat s vícegeneračními rodinami, které tvořilo více generací žijících pohromadě v jedné domácnosti a staralo se o její chod a obživu. Dnešní rodiny také více fungují na bázi jakéhosi soukromého prostoru. Jedná se o tzv. intimně vztahové rodiny. Jednotliví členové jsou si citově bližší. Manželé k sobě cítili náklonost již před uzavřením svazku a z tohoto důvodu se rozhodli do manželství vstoupit, zatímco v dřívějších dobách byly sňatky domlouvány rodiči za účelem ekonomicky výhodné sňatkové politiky. A i mezi rodiči a dětmi se objevuje více citových vazeb. V neposlední řadě je současná rodina také privátně individualizovaná. Tento pojem představuje odproštění se od tradic a rodinných zvyků předávaných po generace, stejně tak jako ve většině případů nepokračování v rodových řemeslech. Současná rodina se může a musí rozhodovat, volit si, ale také nést za své rozhodnutí odpovědnost a starat se sama o sebe. Individualizace rodiny s sebou nese i riziko projevu zvláště, bezohlednosti, zahleděnosti do sebe na úkor druhých osob. Z tohoto důvodu jde s individualizací ruku v ruce nutná společenská kontrola, která zasahuje do života lidí jako korektiv a vytyčení zásad pro náležitý život – např. zákony, péče o děti a jejich vzdělání, zdraví (Helus 2007, s. 137–139).

2. 2. 1 Funkce rodiny

Dle Havlíka (2002) by měla být rodina zejména emocionálním zázemím, bezpečím a jistotou. Měla by poskytovat dítěti stimulace a podněty, pocit uznání. Rodina by měla v péči o potomka splňovat několik základních funkcí (Šulová 2001, s. 109–111):

- a) biologická, reprodukční funkce
- b) materiální, ekonomická funkce
- c) výchovná, socializační funkce
- d) emocionální funkce

Rodina také výrazně ovlivňuje vytváření předpokladů pro kvalitu vzdělávání dětí ve škole, jelikož roli často hrají nedostatky v žákově rodinném prostředí. Rodina nemusí spatřovat ve vzdělávání hodnotu. Dítě si může z rodiny přinést nekvalitní postoje a návyky vůči škole (Helus 2007).

2. 2. 2 Rodina v kontextu současné společnosti

V současné společnosti se setkáváme s nárůstem rozvodovosti, klesá porodnost a sňatkovost, stále více dětí vyrůstá jen s jedním rodičem. Je spousta matek, které se postarají o své děti samy. Žena dokáže uživit rodinu, posvátný význam rodiny tak padá. I rodina byla pochopena materialisticky, vědecky, pozitivisticky (Hogenová 2013, s. 17). Navíc dle Matějčka (2011, s. 40) soudobé výzkumy prokazují, že chlapci vyrůstající bez otce mají větší sklon k delikventnímu chování, přítomnost otce v domácnosti zabraňuje takovému chování. Přibývají nesezdaní, kteří mají děti, či alternativní formy soužití mužů a žen. Setkáváme se také s uzavíráním druhých a třetích manželství, děti tak žijí v proměnlivém a nestabilnějším prostředí, přibývá střídavé péče, prodlužuje se věk matek prvorodiček (Helus 2007, s. 140–142).

Podstatou bytí se dnes dle Hogenové (2013, s. 17) stala vůle k moci. Lidé se snaží přesahovat v ekonomické výkonnosti, ve sportovní, vědecké, umělecké. Společnost je orientována na výkony. *„Státy i svazky států sledují jedině: čísla svědčící o jejich růstu, ekonomickém, politickém atd. I samo vzdělání se pro tyto mocnosti stalo jen přípravou na dobré výkonnostní počítání na trhu, lidé – státy – i svazky států se musejí stát především konkurence schopnými, toť vše. Jaké místo má v tomto shonu, v tomto neustále se*

maximalizujícím závodě všech se všemi, rodina? Nepřekáží snad? Samozřejmě, že překáží. Stává se nadbytečnou. K čemu je? Když plodit se dá i jinak než v rodině?“ (Hogenová 2013, s. 17, 18). Rodina se tak stává něčím, co člověka brzdí. Hogenová (2013) nevidí jádro problému v upadlé morálce, ale upadlou morálku spatřuje jako důsledek podstaty bytí, která vládne všem v dnešní době. Zároveň upozorňuje také na rozpor, kdy sami uvádíme, jak je naše doba moderní a pokroková, přitom opak je pravdou. Rodina je právě tím nejdůležitějším, co máme. Je nám domovem, ohňovým středem světa samého. Bez domova v tomto smyslu nejsme schopni obstát v dnešním světě.

Rovněž touha mít dítě, zachovat rod a mít někoho, kdo se o nás ve stáří postará, klesla. Mít dítě pro mnohé dnes může také dle Heluse (2007, s. 144, 145) znamenat:

- **zásah do kariéry:** Mladí lidé touží po tom někým se stát, studují vysoké školy, poté různá postgraduální studia, cestují do zahraničí na stáže atd. Pokud si chtějí vydobýt lepší místo v zaměstnání, lepší příjem, je nutné obětovat tomuto cíli také čas, který by jim případný potomek bral. Lepší práce a více peněz otevírá další možnosti jako cestování atd. V dítěti tak spatřují omezení, které by jim mohlo bránit v rozletu a slibné kariéře.
- **zásah do způsobu života:** Je zde možnost vzniku depresí z pocitu ztráty osobní svobody, jelikož dítě mění způsoby trávení dosud volného času.
- **starosti, jak se s uvedenými problémy vyrovná partner:** Tuto otázku si mohou klást některé ženy, zda jejich partner obstojí, zda si ho udrží.
- **znepokojující je otázka, jaké bude dítě, které se narodí, co z něho vyroste:** Starosti o to, zda se dítě narodí zdravé, zda z něho vyroste spořádaný občan, zda nezůstane rodičům „na krku“ apod.
- **další otázka, která vyvstává, je, zda je vůbec zodpovědné přivést dítě do světa, který je zmítán problémy a přináší nejistoty a úskalí:** Různé teroristické útoky, ekologické problémy, hrozby rozšíření válek, které probíhají v současné době, nárůst kriminalit, aj.

Ale setkáváme se i s kladnými věcmi a názory, které narození dítěte přinášejí: dítě dává životu hlubší smysl, nový rozměr. Je šancí pro sblížení obou rodičů, obnovou jejich lásky v novém významu a v neposlední řadě je pro mnohé také výzvou pro to vydat ze sebe to nejlepší (Helus 2007, s. 145).

2. 2. 3 Dysfunkce rodiny

Abychom si mohli vyložit, co znamená dysfunkční rodina, musíme nejprve začít u pojmu funkční rodiny. Rodina by se pro dítě měla stát domovem, čili místem tzv. ohňového středu. „*Je to místo laskavosti a absolutního přijetí. Jen v tomto smyslu musíme rozumět latinskému „communio“. Být přijat se vším, co jsem, se všemi chybami a se všemi nedostatky – to je „communio“. Domov vzniká z rodiny jen tehdy, když lidé v domově přebývajícím mají společnou minulost, přítomnost a také rozvrhovanou budoucnost. To znamená, žijí ve stejném „Dasein“ (pobytu). Rozvrhují svůj život přidělením a přidělováním významu dané přítomnosti podobně či stejně. Rozdíly jsou samozřejmě vždy ve hře, patří k zvláštnosti jedinečného pobytu, ovšem funguje tu něco, co všechny členy rodiny a domova spojuje* (Hogenová 2013, s. 17). Rodina funkční je rodinou, která plní vůči dětem všechna svá posláná, vstřícně odpovídá na jejich potřeby a vývojové tendence. Taková rodina je ideálním primárním socializačním prostředím (Helus 2007, s. 179). Důležité pro osobnostní vývoj dítěte jsou i funkční vztahy v rodině. Zejména pro malé dítě je stěžejný pevný bod, který mu zpočátku poskytuje matka, nebo osoba, která o něj pečuje. Odtud pak zkoumá svět. Studie ukazují, že delikventně jednající mladiství pocházejí z chladného rodinného prostředí s minimem rodičovského zájmu (Matoušek 2011, s. 43).

Selhání v rodině je dle Matouška (2011, s. 37) považováno za hlavní činitel, který umožní pozdější kriminální chování dítěte. Zdeněk Helus (2007, s. 152, 153) uvádí následující typy rodin, kde dochází k selhávání v plnění funkcí:

- **funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy:** Problémy dokáží vyřešit, díky nim se také upevňují a rozvíjejí. Jsou zapříčiněny vlastnostmi jednotlivých členů, vnějšími okolnostmi, osobním selháním, atd. Důležité je, že si uvědomují ohrožení funkcí a snaží se dát věci do pořádku. Může se jednat např. o finanční nouzi, potíže s dítětem v období dospívání, dočasná krize v manželství.
- **rodiny problémové:** V těchto rodinách je problematické plnění funkcí. Čelí hrozbě, ale také vyvíjí úsilí dát věci do pořádku, často vyhledávají pomoc zvenčí, pokud nestačí zvládat problémy samy. Tato pomoc je však účinná jen dočasně. V tomto případě bývá alternativou rozvod a následné vypořádání záležitostí tak, aby jim děti trpěly co nejméně.
- **rodiny dysfunkční:** V těchto rodinách jsou některé nebo všechny funkce vážně a dlouhodobě narušeny, děti v nich jsou vážně ohroženy. Do těchto typů rodin

zasahují vnější instituce svými opatřeními na ochranu dětí. Jedná se o rodiny alkoholiků, s podprůměrným příjmem, žijící v nevyhovujících podmínkách, bez schopnosti vytvořit lepší řešení, apod.

- **rodiny afunkční:** Neplní vůči dítěti svůj účel a dítě ohrožují nebo mu přímo škodí. Jedná se o rodiny s patologickými jevy. Řešení již není možné v rámci rodiny a je nutno ho hledat mimo rodinu – zbavení rodičů jejich rodičovských práv, umístění dítěte do ústavní či náhradní rodinné péče.

Setkáváme se rovněž s poruchami rodičovství. Šulová (2011, s. 117, 118) uvádí, že vznikají tím, že rodiče nemohou, neumějí nebo nechtějí dělat to, co je pro zdárný vývoj jejich dítěte potřebné:

- **rodiče se o dítě nemohou starat:** Důvodem toho, že se o dítě nemohou starat, jsou nepříznivé přírodní podmínky (katastrofy, devastace prostředí), poruchy fungování společnosti (vátky, bída) a narušení rodinného systému (nemoc, úmrtí, invalidita, zdravotní stav dítěte).
- **rodiče se neumějí či nedovedou o dítě starat:** Rodiče nejsou schopni dítěti zabezpečit podmínky pro vývoj a uspokojit jeho základní potřeby z důvodu vlastní nezralosti, neschopnosti vyrovnat se s některými situacemi (například handicapované dítě, nemanželské dítě a také situace, kdy děti mají děti). Dále se jedná také o děti z rodin, které se rozvádějí, kde dochází buď ke zneužívání dítěte jako nástroje odplaty vůči druhému, nebo je naopak bráněno jednomu z rodičů druhým rodičem, aby se o ně mohl také starat.
- **rodiče se nechtějí o dítě starat:** Rodiče dítěti neposkytují potřebnou péči, nebo se ho vzdají. Příčiny jsou v poruchách osobnosti rodičů – disharmonická osobnost, psychopatie, maladaptace. Jedná se o zanedbávání dítěte.
- **rodiče dítě týrají a zneužívají:** Jedná se o případy, kdy mají k dítěti nepřátelský vztah a dítěti ubližují, týrají ho nebo zneužívají.
- **rodiče se o dítě nadměrně starají:** Jedná se také o problematickou péči, jelikož dítě je zahrnováno větší starostlivostí, než je potřeba. Děti pak jsou rozmazlené a nedokáží se o sebe samy postarat v dospělém věku.

Neuplatňování disciplíny v rodině má také podíl na možném delikventním chování dětí a mladistvých, jelikož nedokáží dodržovat společenské normy. Nedošlo u nich v dětství ke

správnému učení ve smyslu vnitřní disciplíny. Rodiče nevytvořili zábrany v asociálním chování nebo výchova byla nestejná – jednou bylo dítě potrestáno velice přísně a podruhé za stejný prohřešek trest nepřišel. Rovněž i příliš tvrdá disciplína, kdy se rodič chová k dítěti agresivně, může být podkladem pro delikventní chování. Dítě vidí agresivní vzor a učí se mu jako něčemu běžnému. Stejně tak i rodič, který nadměrně pije, bere drogy, je často nezaměstnaný, nebo má projevy sociální nepřizpůsobivosti, zvyšuje pravděpodobnost možného vzniku delikvence u svého dítěte. Svou roli hraje i nedostatečný dohled nad způsobem trávení volného času dítěte (Matoušek 2011, s. 42–45).

Zvláštní kategorií jsou děti, které prošly kolektivními institučními zařízeními. Ty obvykle prošly celou sérií náhradních domovů. Jsou to deprivované děti a mají oslabenou schopnost navazovat vztahy a nalézat v nich uspokojení. Rovněž je u nich patrný oslabený smysl pro neústavní realitu. *„Jejich delikventní chování během dospívání a časně dospělosti může být někdy projevem naivity a „vrstevnického“ vidění světa, které neměly možnost korigovat v dlouhodobém vztahu k respektovanému dospělému a také ve vztahu k mimoústavním institucím. Jejich adaptace na ústav je samozřejmě lepší než adaptace na samostatný život mimo ústav; proto pro ně může být vazba i vězení vlastně známým prostředím, které nevědomky upřednostňují před náročnou samostatností života na svobodě“* (Matoušek 2011, s. 43).

2. 3 Prostředí školy

V prostředí školy probíhá tzv. sekundární socializace, která navazuje na socializační výtobytky rodiny, koriguje je či kompenzuje její nedostatky a limity. Promítají se do ní jak negativní, tak pozitivní postoje k výuce a škole, se kterými žák do školy vstupuje (Helus 2007, s. 135, 181). „Škola je institucí pro socializaci dětí a mládeže – širší spektrum socializačních vlivů a procesů dotváří soustavným, systematickým a odborně řízeným působením, orientovaným především na vzdělávání v procesu výuky“ (Helus 2007, s. 181).

Ve škole také dochází k rozvíjení vztahů mezi jednotlivými žáky, rozvíjí se zde i kamarádství. Vztahy vytvářejí klima, které školnímu snažení buď napomáhá, či naopak ho může negativně křížit (Helus 2007, s. 187).

2. 3. 1 Škola v kontextu současné společnosti

Společnost má na tom, co se odehrává ve škole velký podíl. Společenský kontext se do ní promítá a také ji koriguje příslušnými zákony. Škola je přímo institucí pro řízenou socializaci dětí a mládeže s důrazem na vzdělávání. Uvádí děti a mladistvé do světa tak, aby se v něm dokázali orientovat, rozvíjet, aby přijali za své hodnoty a normy, aby se v něm zvládli uplatnit a také napomáhali jeho rozvoji (Helus 2007, s. 185).

Škola působí na žáky systematicky pomocí kvalifikovaných pedagogických pracovníků, kteří dle jednotlivých školních vzdělávacích programů mají zajistit dětem osvojení klíčových kompetencí,⁶ tedy souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro život, osobní rozvoj a začlenění do společnosti (Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013 2014, s. 10), jež jsou rozpracovány v rámcových vzdělávacích programech, které vycházejí z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Klíčové kompetence vycházejí z hodnot přijímaných v naší společnosti. Škola jako instituce určená pro řízenou

⁶ Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní (Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013 2014, s. 10).

socializaci také podléhá kontrole, která dbá na to, aby nedocházelo k porušování předpisů a docházelo k naplňování stanovených cílů (Helus 2007, s. 186).

2. 3. 2 Výuka jako řízená socializace

Výuka jako řízená socializace je péčí o začleňování studenta do společnosti a má dle Heluse (2007, s. 203) 4 činitele. Jsou jimi učivo, které stanovuje obsah výuky; cíle, jež jsou společenským účelem i motivační přitažlivostí pro žáky; metodické strategie, které stanovují postupy vedoucí k dosažení cílů; hodnocení, které je ukazatelem kvality výuky. Všechny tyto činitele napomáhají žákovi k tomu, aby se z něj stal občan, který bude začleněn do společnosti, bude se v ní orientovat a také se v ní dokáže uplatnit na trhu práce.

a) Učivo

Učivo je kulturní hodnotou. Východiskem pro jeho utvoření je společenská zkušenost. Jednoduše to, co se ve společnosti ví, umí, co je v ní sdíleno jako hodnoty a normy a čím se daná společnost řídí. Všeho, co lidská společnost za léta své existence zažila, je nepřehledně mnoho, proto to, co se bude učit ve školách, musí být určitým způsobem zredukováno. Jedná se o tzv. „...ontodidaktickou transformaci společenské zkušenosti do vzdělávacích obsahů“ (Helus 2007, s. 204). Takto dojde k vytvoření vzdělávacích obsahů. Poté následuje transformace psychodidaktická, která uspořádá vzdělávací obsahy tak, aby byly uzpůsobeny dosažené úrovni vývoje žáků, jejich schopnostem a zkušenostem. Díky učivu jsou žáci schopni orientovat se ve světě a poradí si v poměrech, ve kterých se nacházejí. Učivo jim poskytne informace o tom, co je v dané společnosti třeba vědět, zastávat a umět (Helus 2007, s. 204).

b) Výukové cíle

Cíle výuky se mají promítnout do výuky a pomocí nich se děje řízená socializace ve škole. Učitel má cíle zapracovat do svého vyučovacího předmětu. Najdeme je v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001, s. 14, 15):

- rozvoj lidské individuality
- zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti
- ochrana životního prostředí

- posilování soudržnosti společnosti
- podpora demokracie a občanské společnosti
- partnerství, spolupráce a solidarita v evropské i globalizující společnosti
- zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti
- zvyšování zaměstnatelnosti

c) Metody

Výuka by se dle Heluse 2007 (s. 215, 216) měla uskutečňovat jako komplexní edukační péče. Neměla by se omezovat pouze na transmisivní strategii, kdy v případě neúspěchu žáka je za viníka označen žák, který nedostatečně zvládl předané vědomosti. Ale učitel by měl reflektovat příčiny a projevy nedostatků svého žáka a pomáhat mu s jejich odstraněním. Kromě nedostatečné motivace může být na vině například nepodnětné prostředí u žáka doma, které není nakloněno vzdělávání atd.

Rovněž Zdeněk Helus (2007, s. 217) poukazuje na to, že důvod zaostávání některých dětí ve školní úspěšnosti může být dán podmínkami rodinné výchovy, péče a málo podnětného prostředí. Tyto nedostatky by se měl učitel snažit kompenzovat či jinak překonávat.

Učitel by měl být pro žáky autoritou v kladném slova smyslu. Měl by být znalec ve svém oboru, umět si poradit s problémy, být spravedlivý a své rozhodnutí umět prosadit. Hovoříme o autoritě přirozené. Oproti tomu stojí autorita formální, která je spojována s formálními znaky a vynucována kárnými prostředky (Helus 2007, s. 219).

Škola by měla být školou otevřenou. Tedy takovou školou, která propojuje výuku v učebnách s účastí žáků na různých projektech nebo návštěvou galerie. Školu, která zve do výuky různé zajímavé lidi a osobnosti, nabízí okolí prezentace prací svých žáků apod. (Helus 2007, s. 220).

d) Hodnocení

Hodnocení poskytuje žákům zpětnou vazbu o průběhu a výsledcích jejich dosavadního studia a tím také ovlivňuje následné činnosti. Pokud je správně pochopeno a praktikováno, pomáhá utváření sebehodnocení, upevňování pocitů sebejistoty a upevňování sebevědomí, čímž zvyšuje motivaci a pravděpodobnost úspěchu (Helus, s. 221, 222).

2. 3. 3 Škola jako rizikové prostředí

Soudobá česká společnost má zájem o vzdělávání všech lidí i těch sociálně či jinak handicapovaných. Pokud vzdělávací soustava zvyšuje práhy na přechod mezi jednotlivými třídami či stupni vzdělání – např. zřízením různých typů speciálních škol a tříd, do kterých jsou přerazovány neprospívající děti, či v našem případě ty nezvladatelné, sociálně a etnicky znevýhodněné, nebo náročnými zkouškami, v nichž moc dětí neobstojí, segreguje od sebe příliš brzy nadané a málo nadané děti. Takovým postupem škola bezděčně oslabuje společenská pouta solidarity a přispívá ke zvyšování sociálního napětí a tím také ohrožuje společnost (Matoušek 2011, s. 68).

Kriminalita mládeže je spojena s nezaměstnaností, s nemajetností, nedostatečným vzděláním, s nízkou motivací k práci. V současné společnosti postihuje nezaměstnanost mladé lidi, a z nich nejvíce ty, kteří mají nejnižší vzdělání. Vyšší vzdělání také zvyšuje adaptibilitu člověka na měnící se podmínky ve společnosti a na trhu práce. Štědré sociální dávky společně s nedostatkem pracovních příležitostí, s nedostatkem dostupných bytů a nedostatečnými možnostmi získat uplatnitelnou kvalifikaci vedou k sociální pasti – mladí lidé jsou schopní přežívat, ale není zde motivace ke změně postavení na okraji společnosti (Matoušek 2011, s. 68, 69).

Přechod do školy je pro dítě velká změna, musí se přizpůsobit novým podmínkám – vstávání do školy v určitou dobu, vyučování, které je děleno přestávkami a odpolední či večerní přípravě do školy. Škola od dítěte žádá, aby bylo ukázněné a chovalo se jako ostatní. Dítě se ve škole setkává s postavou učitele, která je pro něj zpočátku nejvýznamnější osobou zde, postupně však nabývají na významu vztahy se spolužáky a učitel se pak stává autoritou, která konkuruje autoritě rodičů a později i vrstevníků. Učitel dítě hodnotí za podané výkony a za chování. Z tohoto dítě odvozuje pocit vlastní hodnoty v prvních letech školní docházky, později se také přidává to, jak je přijímáno spolužáky. Ve třídě se začínou vytvářet subkultury spolužáků s vlastním jazykem, zvyklostmi a rituály, na níž jsou učitelé napojeni nebo také nemusí být. Vznikají také podskupiny sub-subkultur, které jsou k bližšímu kontaktu motivovány společnými zájmy, činnostmi. Typické je dělení na chlapce a dívky. Tyto podskupinky mohou být zárodkem asociálních part. Vzniku takových podskupinek může napomoci neangažovanost učitele, či jeho zřetelné preferování nebo zatracování některých dětí. Prostředků pro to má

učitel mnoho: známky, poznámky, hodnocení dítěte při kontaktu s rodiči, oznámení učiněná na místním úřadě odboru péče o dítě, policejním orgánům aj. Samozřejmě také segregace v podobě poznámek, které učitel pronese při vyučování, přehlížení iniciativ dítěte, alergických reakcí na jeho prohršky či na neznalost učiva (Matoušek 2011, s. 74, 75).

Takovéto jednání učitele může být živnou půdou pro šikanování ve třídě. Učitel tak v podstatě svým chováním může označit agresorům jedince, který je v nějakém ohledu nedostačující a děti se pak mohou cítit oprávněny ho beztrestně napadat (Matoušek 2011, s. 75). K tomuto případu uvádí Matoušek (2011, s. 75) příklad z knihy *Prevence kriminality v teorii a praxi* od Večerky: „*Tato běžná praxe segregovat určité studenty a označit je v podstatě za druhořadé může vést až k sebenaplňující se prognóze, kdy si žáci (studenti) vyplní negativní očekávání svými špatnými výkony. Neprospívající žáci zařazení do speciálních tříd bývají též vylučováni z mimoškolních (např. sportovních) aktivit, čímž se jejich poruchovost ještě dále prohlubuje. Část takto hendikepovaných žáků, kteří již nemají mnoho co ztratit, může snadno nastoupit delikventní dráhu. Delikvence je tak v jistém smyslu alternativní cestou dosahování úspěchů (kterých nejsou schopni dosáhnout ve škole) a reakcí na školní selhávání.*“ Pro vývoj dítěte se může stát kritická schopnost učitele zvládat neklid, nekázeň a nezájem dětí takovým způsobem, aby nebyl poškozován vztah k učiteli, ale ani sebehodnocení dětí (Matoušek 2011, s. 76).

Ale i reakce školy na zjištěné asociální chování dětí může napomáhat rozvoji nežádoucího chování či mu naopak zabránit. Jde o to, jak škola dbá na pravidla, která jsou zde deklarována a zda platí, do jaké míry jsou opravdu dodržována a zda jsou pro všechny stejné. Přehlížením přestupků, nejasná pravidla týkající se žádoucího chování dětí, nepevné uplatňování disciplíny, degradace a deptání žáků v procesu jejich trestání, nemožnost odčinit přestupek, neobjektivní rozhodování učitelů a ředitele, obviňování rodičů za něco, co nezpůsobili – to vše může podkopat představu dětí o tom, že jejich chování má za každých okolností jasné hranice a že dodržování těchto hranic se řídí pravidly fair play (Matoušek 2011, s. 76).

2. 4 Výchova

Pod pojmem výchova rozumíme záměrné, cílevědomé působení směřující k určitému výchovnému cíli. Toto působení má v dítěti rozvinout určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace. Jedná se o působení, které využívá výchovné prostředky a metody (Čáp 2007, s. 247), jež v sobě obsahují pedagogické tradice s výchovnými potřebami moderní společnosti (Jůva et al. 2001, s. 47). Výchova je důležitá pro rozvoj společnosti i pro rozvoj jednotlivých občanů „...jako vzdělaných, morálně uvědomělých a sociálně angažovaných osobností, které se kvalifikovaně a aktivně podílejí na životě společnosti“ (Jůva et al. 2001, s. 47).

Výchova je specificky lidskou činností. Oproti zvířatům, člověk svým mláďatům zajišťuje nejen přežití, ale otevírá jim vlastní lidský svět, řeč, kulturu, mravní vědomí, uvádí je do společenství, umožní jim poznat vlastní možnosti a někdy je i překonávat, umožní mu chtít víc, než je bezprostředně dáno vnitřními podmínkami a vnějšími okolnostmi (Pelcová 2013, s. 69).

Základem výchovného jednání byly pro Eugena Finka tzv. antinomie, jež považoval za jakési krajní body výchovy, kterých by si měl být vědom každý dobrý vychovatel a u každého dítěte a v každé výchovné situaci by je měl jinak řešit, aby se vyhnul jednostrannosti stereotypů nebo aby se neprovinil na vychovávaném. Vychovatel musí být připraven začínat stále od začátku. Rutina je zhouba pro vychovatelství i pro učitelskou práci, i když bez určité rutiny se neobejde (Pelcová 2013, s. 71). Jednotlivé antinomie zní:

1. Je výchova pomocí nebo manipulací?
2. Je vychovatel všemocný nebo bezmocný?
3. Výchova nemá konce a i vychovatel je vychováván.
4. Ve výchově uskutečňujeme obecný nárok kultury anebo spíše individualitu vychovávaného?
5. Máme člověka vychovávat k povolání nebo spíše k lidství?
6. Co se na člověku dá výchovou změnit a co je hlasem krve v nás? (Pelcová 2013, s. 71).

„Smyslem výchovy podle Finka není prezentovat kánony a přehled hotových odpovědí na obtíže života. Ve výchově jde o vytvoření porozumění (Verständnis) a sebeporozumění (Selbstverständnis), která se projevují právě položením otázky. Porozumění je vyjádřeno otázkou, na niž je předchozí výklad odpovědí. Jen ten, kdo se ptá, ví o čem je řeč. Jen ten, kdo se ptá, je zaujat. Výchova tak není technika nejrychlejšího osvojování vědění a znalostí, ale lidský, pro Finka v duchu Heideggerovy terminologie, fundamentálně ontologický problém. Výchova je charakterizována odvahou položit otázku, co je bytí člověka. Ve výchově se především ptáme, jde nám totiž o podstatu vlastního bytí“⁷ (Pelcová 2001, s. 148).

Ve výchově se obracíme na své potomky, ale i na generace minulé a budoucí. Rovněž se obracíme sami k sobě, jelikož se sami vychováváme. Člověk s vlastní výchovou není nikdy hotov. Z tohoto důvodu je člověk bytostí nedokonalou, otevřenou působení a je si vědom své nezajištěnosti. Výchova je v tomto slova smyslu nutnost, obrat z nouze. Nejde nevychovat a to nejen kvůli dětem, ale zejména kvůli sobě. V neposlední řadě musí být výchova nejen časná, ale i včasná. Pokud vychovatel propásne chvíli otevřenosti, kdy se k němu dítě s důvěrou obrací, nikdo mu jí již nevrátí (Pelcová 2013, s. 69, 72).

2. 4. 1 Rysy výchovy v soudobé společnosti

Výchova v soudobé společnosti je jednak výsledkem historických tradic a také odpovídá podmínkám současné demokratické společnosti. Je založená na globálních lidských ideálech a současně se do ní promítají domácí tradice ve shodě s Ústavou České republiky, ve které je zakotvena Všeobecná deklarace lidských práv. Současná výchova si klade za úkol vychovat demokratického občana, kterého připravuje na život ve společnosti a rozvíjí ho jako aktivní a angažovanou osobnost, která se podílí na rozvoji společnosti (Jůva et al. 2001, s. 48).

Výchova, jak jsme se dozvěděli výše, není nikdy dokončena. Společnost se proměňuje a vyvíjí v oblasti vědy a techniky, ekonomiky, kultury. Aby jedinec byl schopen plnit své

⁷ ontologie = filosofie bytí; „Svět je pro nás odkryt v každodenní zkušenosti. Filosofická kritika zkušenosti však ukazuje, že svět, který se jeví našim smyslům, je svět jevů... Co je základem jevů? Co je vlastní bytí, jež se jeví a ukazuje v jevech?“ (Anzenbacher 2004, s. 49).

základní sociální role a přizpůsobit se novým podmínkám, je třeba, aby se člověk v tomto směru a ohledu neustále vyvíjel (Jůva et al. 2001, s. 49).

Výchova druhou osobou a výchova sebe sama se prolínají. V dětském věku převažuje výchova druhou osobou, ale v pozdějším věku je nutné, aby se udála sebevýchova, aby jedinec byl schopen zabezpečit svůj další rozvoj (Jůva et al. 2001, s. 49).

Současná výchova je také univerzální. Není záležitostí jen určité skupiny či instituce, dotýká se každého, v každé životní situaci. Promítá se v rodině, ve škole, v mimoškolních vzdělávacích zařízeních, je ve společenských organizacích, v zařízeních kulturních i v hromadných sdělovacích prostředcích (Jůva et al. 2001, s. 49).

Výchova v současné společnosti je také více globální, její hranice se posouvají za hranice státu. Dle Jůvy (2001 s. 49) se to projevuje mimo jiné:

- *„uzavíráním mezinárodních dohod v oblasti výchovy a vzdělávání;*
- *společnými mezinárodními edukačními projekty;*
- *mezinárodními výměnami učitelů a studentů;*
- *začleňováním globální tematiky do vzdělávacích programů a tvorbou mezinárodních učebnic;*
- *postupným mezinárodním uznáváním kvalifikačních certifikátů;*
- *srovnáváním edukačních výsledků v různých zemích atd.“*

Současná výchova je mnohostranně orientovaná. Klade si za cíl vychovat osobnost, která je rozvíjena v mnoha směrech. Rozvíjí člověka také v oblastech kultury, tedy filosofii, vědě, technice, umění, v oblasti práce, ekonomiky, morálky, práva, politiky, fyzické kultury a sportu (Jůva et al. 2001, s. 50).

Výchova se především snaží jedince připravit na základní sociální role, které bude zastávat. Chce ho rozvíjet jako občana, který je tvůrcem a rozmnožovatelem společenských hodnot a to jak materiálních, tak i duchovních. Připravuje ho pro úspěšný výkon budoucího povolání. Dále ho chce rozvíjet pro partnerskou a rodičovskou úlohu. Vychovává ho jako tvůrce a ochránce životního prostředí. Samozřejmě ho také připravuje pro volný čas (Jůva et al. 2001, s. 50).

Výchova rozvíjí jedincovy základní fyzické a psychické kvality. Díky ní nám jsou poskytnuty potřebné vědomosti, cvičí dovednosti a návyky, zkvalitňuje schopnosti, utváří postoje, potřeby a zájmy (Jůva et al. 2001, s. 50).

Dle Čápa (2007, s. 248) se v posledních desetiletích zvyšuje problematické chování dětí a mladistvých. Je větší počet trestných činů, násilí, vandalismu, šikanování, psychiatrických onemocnění, sebevražd, závislosti na alkoholu a jiných drogách, těhotenství nezletilých dívek apod. U mnoha dětí jsou učitelé i rodiče bezradní v tom, jak podnítit u dítěte zájem o školu a vzdělání, o kulturu a vše, co přesahuje zábavu. Také mnoho rodičů žije v úzkosti z toho, zda jejich děti nepodlehnu vlivu nějaké z maladaptivních part či jedinců. Vystávají otázky: Jak vychovávat, jakých metod a prostředků využít, aby nedocházelo k uvedeným jevům? Je tedy nezbytné při výchově přihlížet k novým podmínkám v měnící se společnosti – zahrnující nejen změny životního prostředí, ekonomické činnosti, ale i ve způsobu života, v názorech a postojích různých sociálních skupin.

2. 4. 2 Výchovné cíle

Výchova jako lidská činnost má svůj „telos“ – tedy účel, k něčemu směřuje, má nějaký smysl a kvůli něčemu se děje (Pelcová 2013, s. 69). Rovněž výchovné cíle se proměňují v čase. I dnes jsou jednotlivé pedagogické koncepce odlišné výchovnými cíli (Jůva 2001, s. 51). Výchovné cíle dle Jůvy jsou (2001, s. 51–54):

- **individuální a sociální:** Individuální cíle jsou zaměřeny na osobní rozvoj jedince, jeho prospěch a uplatnění. Sociální mají zajistit, aby se jedinec stal, co nejprospěšnějším členem společnosti, aby byl schopný i ochotný plnit uvědoměle, kvalifikovaně a odpovědně své sociální role.
- **obecné a specifické:** Obecné cíle jsou společné veškeré výchově (plný a mnohostranný rozvoj jedince, stimulace jeho vztahu ke společnosti, k lidem, hodnotám...). Oproti tomu osvojení konkrétních vědomostí, dovedností a návyků, navození konkrétních potřeb, postojů a zájmů spjatých s oborem, ve kterém se výchova děje, patří mezi cíle specifické.
- **materiální (informativní) a formální (formativní):** Materiální znamená osvojení konkrétní učební látky. Formativní cíle jsou zaměřeny na rozvoj schopností.

Příčemž učební látka se chápe jako prostředek formativního rozvoje – matematika rozvíjí logické myšlení apod.

- **adaptační a anticipační:** V pedagogickém procesu se pod pojmem adaptační cíle chápe uzpůsobení jedince stávajícím podmínkám, tedy současné výrobě, ekonomice, technice, vědě a kultuře. Anticipací se rozumí příprava jedince pro podmínky budoucí společnosti, do níž vstoupí a na které se má svou aktivní činností podílet.
- **teoretické a praktické:** Těžiště teoretických cílů je v systému vědomostí. Podstata praktických cílů spočívá v kvalitních dovednostech a návycích, jelikož konečnou výslednicí výchovné práce by měla být úspěšná a pro jedince i pro společnost prospěšná činnost. Jedinec od výchovy očekává, že mu pomůže získat nové vědomosti, dovednosti, návyky a postoje, které mu usnadní a zkvalitní praxi. Proto by se tyto dvě složky měly doplňovat.
- **autonomní a heteronomní:** Autonomní cíle si vychovávaný jedinec při výchově stanovuje sám. Heteronomní jsou určovány jinými činiteli – státem, skupinou, pedagogem, rodičem. Efekt výchovného úsilí záleží na tom, nakolik vychovávaný jedinec přijme heteronomní cíle za své, na základě čehož nabude dojmu o jejich správnosti a vhodnosti.

2. 4. 3 Vychovatel

Dobrým vychovatelem může být člověk, který nejen vychovává, ale je schopný reflektovat vnitřní strukturu vlastního jednání, je schopný sebevýchovy. Tedy nejen učí, ale je schopný se učit i sám, nejen přirozeně vychovává, ale je schopný se poučit z vlastních výchovných chyb. Neměl by rezignovat u nejistého výsledku. K vychovatelství patří pokora, vytrvalost, odhodlanost, odvaha. Proto učitelem se nestáváme díky diplomu, ale tím, že máme své žáky, kteří se k nám hlásí, s důvěrou se na nás obrací nebo na ulici jen tak pozdraví. Protože to, jak jednáme, určuje, kým jsme (Pelcová 2013, s. 70).

Vychovatelem může být osoba, která má dítě v péči, především jsou to rodiče a učitelé. Zatímco rodič je dítěti přirozeným vychovatelem, učitel je odborně vybaveným, profesionálně zdatným, kompetentním vůdčím aktérem školní edukace. Rodič vytváří s dítětem domov, který by měl být v ideálním případě spolehlivým a láskyplným zázemím.

Učitel vychovává a zároveň vzdělává (Helus 2009, s. 261). Výchovu od vzdělávání nelze oddělit. Ve vyučování se děje výchova a při výchově vzděláváme. Vzdělávání je rozvoj vědomostí, dovedností, návyků a schopností. Výchova pak znamená rozvoj postojů jedince ke skutečnosti, jeho potřeb a zájmů. Výsledkem propojení výchovně-vzdělávacího procesu je charakter osobnosti, který se pak projevuje odpovídajícím sociálním chováním (Jůva et al. 2001, s. 50). Výchova bez učení by se mohla stát prázdným mentorováním a vyučování bez výchovy by bylo pouhým jednostranným rozvíjením vědomostí, znalostí, paměti, tedy pouze rozvojem intelektuálních schopností. Člověk by tak byl sice vzdělaný, ale mohl by zůstat nevychovaným. A také některé obory znalostí, jako je gramatika, matematika či chemie, mohou mít vliv na rozvoj osobnosti žáka a kultivovat jeho hodnoty. Předměty, které jsou ve škole, mohou dát žákovi možnost odpovědné volby, systematické práce, rozhodování se až za znalostí věci, učit se odvaze i rozvinutí jeho fantazie (Pelcová 2013, s. 74).

V prostředí školy má být žák spoluaktérem vyučovacího procesu. Škola díky učitelovi napomáhá žakově orientaci ve světě, realizaci jeho úspěšné a smysluplné cesty. Učitel má být jako vychovatel dítěti také oporou a rádcem (Helus 2009, s. 260). Čáp (2007, s. 325, 326) uvádí 5 základních stylů učitelova výchovného působení:

a) *„Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení)*

- *Učitel stále něco rozkazuje a zakazuje.*
- *Mnoho sám mluví, nepustí druhé ke slovu.*
- *Vyčítá, vyhrožuje, varuje, často trestá. Vyvolává napětí a strach.*
- *Zajímá se jen o výkon a kázeň, a ne o možnosti a podmínky žáků.*
- *Málo přihlíží k přáním a potřebám dětí, popřípadě je nezná ani se nesnaží je poznat, děti prostě musí poslouchat.*
- *Požaduje, aby se vše dělalo přesně podle jeho pokynů, nepřipouští např. jiný, samostatný postup řešení úlohy.*
- *Omezuje samostatnost a iniciativu žáků.*
- *Pokud se pokouší o humor, přechází do ironie a zesměšňování některých žáků.*

- b) *Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení)*
- *Nízké požadavky na výkon žáků a kázeň a nedostatečná kontrola jejich plnění.*
 - *Učitelovo chování působí dojem lhostejnosti k tomu, co se kolem něho děje, též lhostejnosti k žákům, k jejich výkonům a chování; žáci učitele „unavují a obtěžují“.*
 - *V některých případech se učitel chová nejistě, popřípadě si i před žáky stěžuje na své problémy.*
- c) *Rozporný autokraticko-liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením)*
- *Směs, popřípadě střídání předchozích dvou stylů.*
- d) *Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení)*
- *Učitel projevuje sympatie k žákům, porozumění pro jejich potřeby, podmínky a problémy. Omlouvá však nedostatky, klade nízké požadavky, popřípadě nekontroluje jejich plnění.*
 - *V krajních případech se učitel chová jako litující a ochraňující matka.*
- e) *Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení)*
- *Učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů, ale také bez úzkosti a nervozity. Snaží se žákům porozumět a pomoci.*
 - *Je ochoten mluvit se žáky také o věcech, které se netýkají přímo školy.*
 - *Projevuje k žákům důvěru, věří, že splní požadavky.*
 - *Klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou, bez urážení a ponižování žáků.*
 - *Působí spíše příkladem lidského vztahu, komunikace respektující v druhém osobnost, než množstvím příkazů a zákazů.*
 - *Místo striktních příkazů dovede položit vhodnou otázku, dát návrh, podnět žákům k zamyšlení a účasti na rozhodování.*
 - *Využívá formativního působení činností a malé sociální skupiny.“*

3 Poruchy chování

Doposud jsme se mohli dočíst o všem, co se podílí na spoluutváření osobnosti člověka od jeho narození, na jeho socializaci. Úspěch výchovně-vzdělávacího procesu je podmíněn osobnostními předpoklady vychovávaného, jeho rodinným zázemím, školním prostředím, osobností pedagoga a v neposlední řadě také vnějšími vlivy a okolím vychovávaného. Osobnostní profil každého člověka je výsledkem vlivů genetické výbavy, prostředí i výchovy (Jůva et al. 2001, s. 47). K poruchám chování dochází tehdy, když nastane chyba v socializačním procesu.

Dle MKN – 10 je charakteristické pro poruchy chování opakované a hlavně přetrvávající agresivní, asociální či vzdorovité chování. Poruchy chování jsou odchylkou v oblasti socializace. Jedinec není schopný respektovat normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku, či na úrovni svých rozumových schopností (Vágnerová 1997, s. 67). Takové chování je také mnohem závažnějšího charakteru, než běžné dětské zlobení nebo vzdorovitost dospívajících a má trvalejší ráz – uvádí se doba trvání delší, než 6 měsíců. Jedná se o nadměrné praní se, týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, vážné ničení majetku, zakládání požárů, opakované lži, krádeže, záškoláctví, útěky z domova, časté a silné výbuchy vzteku, nekázeň. Pro diagnostikování poruch chování stačí jeden z uvedených typů chování, pokud je výrazné. Nestačí však jeden disociální čin. Jedná se o nedodržování norem, pravidel, či práv jiných lidí (MKN – 10). Jedinec tyto normy chápe, ale neakceptuje je, nebo se jimi nedokáže řídit (Jůva et al. 2001, s. 86).⁸

O poruchu chování se nejedná v případě, kdy jedinec není schopný pochopit význam hodnot a norem, nebo je porucha chování součástí obrazu nemoci: mentální retardace, psychická onemocnění, organické poškození mozku... (Jůva et al. 2001, s. 86).

O poruchách chování mluvíme obvykle až ve středním školním věku, i když se nežádoucí chování objevuje již v dřívějším věku. Takovýto projev chování může být signálem závažnější poruchy, ale může se jednat i o vývojové záležitosti a mít přechodné trvání (Pešatová 2006, s. 29). Diplomová práce se zaměřuje blíže na poruchové chování dětí

⁸ „Poruchy chování jsou definovány jako nerespektování sociálních norem, delikventní chování je vymezeno jako porušení právních norem v dané společnosti“ (Vágnerová 2008, s. 780).

v období adolescence. Konkrétně se zaměří na nesocializované poruchy chování (více v kapitole 3. 3).

3. 1 Příčiny poruch chování

Příčiny vzniku poruch chování mohou být různé, hovoří se o tzv. multifaktoriálním podmínění (Vágnerová 2008, s. 781). Jako jeden z nejvýznamnějších ukazatelů vývoje poruch chování je nefunkční rodinné prostředí, sociálně nepřizpůsobivé chování rodičů, nebo vývoj dítěte v prostředí ohroženém sociálním vyloučením (Ptáček 2006, s. 10). Kromě sociálních faktorů, jsou to ještě také faktory biologické, které se podílejí na možném vzniku poruch chování (Vágnerová 2008, s. 781). O nefunkčním rodinném prostředí, riziku možnosti vzniku nežádoucího chování ve škole a dysfunkční socializaci jsme se dočetli výše v práci. K těmto faktorům, které mohou zapříčinit poruchy chování, se řadí ještě další. Na ně se podíváme v této kapitole.

1. Dědičnost

Lidská osobnost není „tabula rasa“, za kterou jí v racionalismu označil John Locke. Člověk není pouze výslednicí výchovy a vzdělávání, které mu poskytuje okolí. Dědičnost je jedním z faktorů, která má vliv na poruchové chování. Genetická vloha zvyšuje pravděpodobnost vzniku takového chování za působení vlivů prostředí. Může se např. jednat o sníženou sebekontrolu či o hyperaktivitu (Matoušek 2011, s. 21–23). Také Vágnerová (2008, s. 781) hovoří o projevech genetické dispozice k disharmonickému vývoji a nestandardnímu způsobu reagování. Projevuje se na úrovni temperamentu – dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení, snížený sklon k úzkostnému prožívání a menší citlivost ke zpětné vazbě.

2. Biologické dispozice

Narušení funkcí či struktury CNS může mít různou etiologii (komplikovaný porod, komplikace v těhotenství aj.). Znaky dětské poruchy jsou trvalý neklid a velké kolísání pozornosti. Jedná se o syndrom hyperaktivity. V adolescentním období syndrom hyperaktivity nemizí, mladiství bývají impulzivní, agresivní, mívají záchvaty vzteku a snížené sebehodnocení. Mezi mladistvými přestupníky zákona jsou děti s ADHD zastoupení v 16–30% (Matoušek 2011, s. 27–29).

Rovněž rozumové schopnosti mohou sehrát určitou roli, nejsou však faktorem, který by významnějším způsobem ovlivňoval míru pravděpodobnosti poruchového chování (Vágnerová 2008, s. 782). Ovšem snížené IQ může znamenat handicap v mnoha situacích. Takové dítě je více zranitelné v útlém věku nepříznivými vlivy rodičů a snadněji než normálně nadané dítě vyvolává nepříznivé reakce rodičů. Potíže ve školním prostředí násobí znevýhodnění, jelikož si takové děti obtížněji budují pozici ve třídě, je pro ně neskutečně navázat vztah k učiteli, školní výsledky pak nevalně hodnotí rodina. „*Rozumové schopnosti nejsou bez vlivu na utváření sociálních dovedností „vyššího řádu“, jako jsou smysl pro normální hodnoty, empatie, schopnost řešit konflikty, schopnost odložit uspokojení atp.,...*“ (Matoušek 2011, s. 32). Vágnerová ovšem poukazuje také na to, že mezi asociálními jedinci se vyskytují i tací, kteří mají naopak nadprůměrné schopnosti (Vágnerová 2008, s. 782).

3. Vliv sociálního prostředí

Vliv sociálního prostředí je velice důležitý. Kromě rodiny a školy, o kterých jsme se dozvěděli výše v práci, sem patří také skupina vrstevníků, určité subkultury, sociální skupiny (Vágnerová 2008, s. 782, 783, 784).

a) skupina vrstevníků

Pro hledání vlastního já je důležitá skupina vrstevníků, která se na prahu dospělosti stává nejdůležitější referenční skupinou.⁹ Děti v moderní společnosti tráví ve vrstevnických skupinách mnoho času – jedná se o skupiny ve škole, v zájmových organizacích, ale i v neformálních skupinách např. v místě bydliště. Kriminalita mládeže je páchána téměř vždy v partách. Tyto neformální skupiny se vyčleňují z formálních, tedy ze škol, učilišť aj. (Matoušek 2011, s. 81, 82).

Pokud hovoříme o rizikové mládeži z dysfunkční rodiny, je pro ni vrstevnická skupina daleko důležitější než pro ostatní, kteří vyrůstají v rodinách, jež jim poskytují přiměřenou míru podpory a vytyčují jim meze chování. Pro obě „skupiny“ mladistvých (z dysfunkčních rodin i funkčních) je vrstevnická skupina důležitá zejména v otázce: obstat v očích vrstevníků, kteří plně sdílí jejich hodnoty. Přizpůsobení se skupině spočívá ve stylu oblékání, úpravě zevnějšku, vyjadřování, v druhu poslouchané hudby, způsobu chování

⁹ Referenční skupina je „*eticky pozitivní i negativní vztahná sociální skupina, se kterou se člověk ztotožňuje, která je pro něho normotvorná, hodnototvorná, postojotvorná, socializační*“ (ABZ slovník cizích slov 2014).

k opačnému pohlaví, postoji ke škole, k práci, k rodičům k penězům, k sexualitě, ke kouření, k drogám, k alkoholu aj. (Matoušek 2011, s. 83).

Děti z dysfunkčních rodin, které mají nízkou podporu rodiny, touží po kladném přijetí vrstevnickou skupinou daleko více než děti s dobrým rodinným zázemím. Pokud se takové dítě dostane do blízkosti delikventní party, může na něj mít velice negativní vliv. Takové party vznikají z podskupin mladých lidí, kteří se dobře znají z jedné instituce, méně často se utvářejí z dětí bydlících na jednom sídlišti, ve stejné čtvrti. Skupiny se mohou úplně vymknout běžným mechanismům sociální kontroly tak, že přestanou chodit do školy, práce apod. Vytvoří si vlastní hodnotové preference a chovají se autonomně nebo se kontrole vymknou v době svého volna (Matoušek 2011, s. 83).

Jako nejčastější případ delikventní skupiny u nás uvádí Matoušek (2011, s. 83) party, které jsou ke kriminální činnosti přivedeny tím, že tráví čas v hernách a na diskotékách, ovšem se jim na tento způsob života přestane dostávat finančních prostředků. Začnou si je opatřovat drobnými krádežemi, jež pak přerůstají v organizované, plánované akce. Jiné party vede ke kriminalitě nuda.

b) subkultury a sociální skupiny

Vliv na rozvoj nežádoucích forem chování mohou mít určité subkultury a sociální skupiny, jež takové chování buď tolerují, nebo přímo vyžadují. Dítěti jsou jako žádoucí prezentovány jiné hodnoty a normy, problémové či delikventní chování dětí se tak rozvíjí v důsledku nápodoby chování dospělých v těchto skupinách či pod jejich dozorem. Jako příklad uvádí Vágnerová existenci romského kapsářského gangu, který učí děti zlodějským dovednostem (Vágnerová 2008, s. 783, 785). Matoušek (2011, s. 86) tuto skupinu řadí mezi tzv. stabilní a integrované skupiny.

Vedle toho uvádí ještě neintegrované a nestabilní skupiny, vysoce násilnické, vznikající v nestabilním prostředí, kde chtějí mladiství ukázat svou sílu, opozičnictví a nebojácnost. I spory uvnitř skupiny jsou řešeny násilím. Takové skupiny vysoce hodnotí nošení zbraní a agresivní vystupování (Matoušek 2011, s. 86).

Další subkultura je drogová. Pro ní je typické holdování alkoholu, drogám a sexuální promiskuitě. Prostředky si obstarávají žebráním, půjčkami, drobnými krádežemi, prodejem drog (Matoušek 2011, s. 86).

Rasistická subkultura má blízko k subkultuře násilí. Liší se propracovanější ideologií i tím, že rasismus jako hnutí má svoje dohledatelné dějiny, např. skinheadi. Mají blízko k fotbalovým hooligans, těm však chybí politický program (Matoušek 2011, s. 87, 88).

Poslední subkultura je pseudonáboženská. Matoušek (2011, s. 88, 89) hovoří o satanistech, kteří jsou u nás méně početní než skinheads. Jsou považováni za náboženskou sektu, ale ve skutečnosti jí nejsou, jelikož jejich učení nemá systematickou povahu a není výsledkem revize některého z tradičních náboženství. Rovněž u nich nenacházíme vůdce, ani vnitřní strukturu.

3. 2 Klasifikace poruch chování

Klasifikací poruch chování rozumíme strukturované rozřídění chování do kategorií a podkategorií (Vojtová 2009, s. 63). V literatuře se setkáváme s různým dělením. V diplomové práci se zaměříme na klasifikaci sociální a především na medicínskou, jelikož by se v ní speciální pedagog měl umět orientovat, vzhledem k tomu, že čte lékařské zprávy dětí a jejich charakter se pak promítá do speciálně pedagogického postupu s žákem.

Podle stupně společenské závažnosti

a) Disociální chování

Jedná se o nepřiměřené, nespolečenské chování, které se ovšem dá zvládnout běžnými pedagogickými postupy (Slowík 2007, s. 138). Chování nenabývá sociální dimenze. Nejčastější výskyt je v rodinné nebo školní výchově: kázeňské přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost, negativismus, lži, zlozvyky, jiné drobné porušení normy. Často jsou charakteristické pro určité vývojové období či jsou průvodním jevem jiného primárního postižení. Jsou většinou přechodného rázu a mohou vymizet samy nebo za pomoci odborníků. Pokud by však toto chování trvalo dlouho a jeho příčiny by byly ve

špatném sociálním prostředí, mohlo by se prohloubit zejména v pubertě do závažnějších projevů poruch chování (Jůva et al. 2001, s. 86, 87).

b) Asociální chování

V tomto případě již jde o porušování společenských norem, které ještě svou intenzitou nemusí překračovat právní předpisy (Slowík 2007, s. 138). Má však dopad do sociálních vztahů jedince. Bývá vázáno na starší školní věk (Vojtová 2009, s. 66). Záškoláctví, útěky, závislostní chování, aj. (Slowík 2007, s. 138).

c) Antisociální chování

Jedná se o vyloženě protispolečenské jednání, zaměřené proti společnosti a druhým lidem, porušování platných zákonů, kriminalitu (Slowík 2007, s. 138). Chování je uvědomované a jedinci se chovají záměrně způsobem, který je nechtěný a nežádoucí. Vyznačuje se největší mírou společenské nebezpečnosti a nejvyšším stupněm narušení chování. Je trestně stíhatelné. Typická je recidiva, bývá spojeno s agresivitou a primárně je motivováno úsilím škodit. Ve speciálně pedagogické literatuře se užívá termín dětská delikvence, prekriminalita – do 15 let a juvenilní delikvence ve věku 15–18 let (Vojtová 2009, s. 67). Například krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy, vystupňované násilí, aj. (Slowík 2007, s. 138).

Medicínské hledisko dle MKN 10

Poruchy chování a emocí, které vznikají v dětství a adolescenci, najdeme podrobně vypsané v příloze č. 1. Dají se dále rozdělit na:

a) Poruchy s lepší prognózou (porucha chování ve vztahu k rodině, socializovaná porucha chování)

Jsou reakcí na určitá prostředí – porucha chování ve vztahu k rodině. Vznikají při skupinových aktivitách – socializované poruchy chování (Malá 2008, s. 320).

b) Poruchy se špatnou prognózou (nesocializovaná porucha chování, porucha opozičního vzdorů, dezinhibovaná příchyllost v dětství)

Jsou trvalé a kontinuální. „Kontinuita poruchy jde od poruch chování v předškolním věku (vzhledem k dezinhibované příchyllosti v dětství),¹⁰ přes disharmonický vývoj osobnosti s nesocializovanou poruchou chování v adolescenci do disociální psychopatie¹¹ v dospělosti“ (Pešatová 2006, s. 36).

Malá (2008, s. 317) uvádí tyto faktory kontinuity antisociálních poruch chování od dětství do dospělosti:

- „manifestace v útlém dětství;
- chování neměnicí se změnou prostředí s častou frekvencí, stabilně se opakující;
- špatné vztahy k vrstevníkům;
- poruchy pozornosti, impulzivita a hyperaktivita;
- dysfunkční rodina s patologickou interakcí a komunikací.“

Vzhledem k zaměření diplomové práce si podrobněji rozebereme pouze nesocializovanou poruchu chování.

3.3 Nesocializovaná porucha chování

Nesocializovaná porucha chování zahrnuje poruchu chování samotářského a agresivního typu a nesocializovanou agresivní poruchu. Jedná se o trvale disociální chování nebo agresivní chování s výrazným a vše prostupujícím narušením vztahů jedince k ostatním dětem (špatná socializace). Splňuje všechna kritéria poruch chování pro F91 (MKN – 10).

¹⁰ Dezinhibovaná příchyllost v dětství je „jedna z poruch sociálních vztahů, která se projevuje přítulným chováním bez přílišného výběru objektu, vynucováním si přátelského chování; porucha se vyvíjí do pěti let; dříve označována jako syndrom ústavního dítěte“ (Hartl 2004, s. 47). Přičemž syndromem ústavního dítěte je myšlen následek citové deprivace a tyto děti si poté nevytvoří selektivní (výběrový) citový vztah – což je citově chladná anetická psychopatie (Pešatová 2006, s. 41).

¹¹ Psychopatie se projevuje „nevyváženou osobností, což ztěžuje zařazení postiženého do společnosti; jde o pestrý škálu projevů od povahových odchylek neškodného podivínství až k násilnému antisociálnímu chování; řazena mezi poruchy osobnosti a chování dospělých“ (Hartl 2004, s. 216).

Diagnostická kritéria dle Pešatové (2006, s. 37, 38):

- Nedostatečné zapojení dítěte/mladistvého do skupiny vrstevníků (jedná se o podstatný rozdíl oproti socializovaným poruchám chování),
- trvale narušené vztahy k vrstevníkům,
- izolace,
- neoblíbenost,
- nedostatek přátel,
- jedinec je bez trvalých empatických, vzájemných vztahů k jiným dětem, vrstevníkům, lidem a ke všemu živému, vzácně se může vyskytnout k někomu celkem dobrý vztah, ale chybí důvěrnost,
- vztahy k dospělým bývají poznamenány neshodami, nepřátelstvím a vzdorem,
- přestupky jedinec páchá většinou samostatně, některé jsou páchány ve skupině,
- agresivita k druhým,
- rvačky, vydírání, násilnosti, hrubost,
- neposlušnost, odmítání autority,
- výbuchy zlosti, nekontrolovatelný vztek,
- krutost k dětem, dospělým, i ke zvířatům,
- opouštění domova v noci,
- útěky z domova,
- záškoláctví,
- zakládání ohně,
- vandalismus,
- krádeže – ty jsou motivovány touhou získat věci nebo peníze, často vykrádání aut, bytů, chat, obchodů, pokud dojde ke střetu s obětí, dochází k agresivnímu vynucování,
- padělání podpisů a smluv u adolescentů,
- u disharmonicky se vyvíjející osobnosti dominuje často předčasná sexuální zralost – vyhledávání různých sexuálních aktivit až po znásilňování,
- při velmi těžké poruše se agrese kumuluje (bez pocitů viny) a způsobuje vážná ublížení na zdraví, dochází k loupežným přepadením se všemi druhy násilí – dotyčný pak užívá tyče, nože, železa, řetězy a ostatní druhy zbraní včetně střelných, přímý boj není.

Porucha obvykle v dospělosti krystalizuje do amorální, antisociální disociální poruchy osobnosti nebo do explozivní, impulzivní agresivní emočně nestabilní poruchy osobnosti (Malá 2008, s. 319).

4 Edukace studentů s poruchami chování

Speciálně pedagogické procesy a aktivity směřující k podpoře žádoucího chování u studentů by měly v maximální míře probíhat v přirozeném edukačním prostředí jedince. Podpůrnou se segregace mladistvého z přirozeného sociálního prostředí stává u nejvyššího stupně poruch chování. Dle Vojtové je však umísťování mladistvých do institucionálního prostředí upřednostňováno před nápravou poruch v přirozeném prostředí dětí a mládeže. Ve školách hlavního proudu vzdělávání se využívá v etopedické praxi především normálních vzdělávacích činností pro zapojování mladistvých v riziku poruch chování a s poruchami chování do procesů učení a do sociálních systémů třídy a školy (Vojtová 2009, s. 110).

V institucionální péči se uskutečňuje výchovně vzdělávací proces dětí a mládeže s rizikem poruchy chování a s poruchou chování, která ze sociálních nebo výchovných důvodů nemůže setrvat v přirozeném sociálním prostředí rodiny a soud jim nařídí nebo uloží ústavní nebo ochrannou výchovu (Vojtová 2009, s. 112). *„Ve školských zařízeních preventivně výchovné péče je výchovně vzdělávací proces cíleně směřován k dětem s takovými nežádoucími projevy v chování, které nejsou v přirozeném sociálním prostředí školy (rodiny) ovlivnitelné a které vyžadují intenzivní speciálně pedagogickou intervenci. Součástí této intervence může být i změna sociálního prostředí a to na určitou dobu“* (Vojtová 2009, s. 112).

Důležitá součást je spolupráce s rodinou. Bez její podpory má efektivita edukace, prevence i intervence podstatně menší šanci na úspěch. Rodina by měla být v ideálním případě pedagogovi partnerem. Učitel s rodiči spolupracuje na hledání optimálního způsobu edukace, konzultuje s nimi a respektuje jejich názory (Vojtová 2009, s. 114).

Malá (2008, s. 321) hovoří také v souvislosti s nesocializovanými poruchami chování o jejich terapii. Kdy chápe terapii jako úsilí expertů z různých oborů vedoucí ke zmenšení, zmírnění nebo odstranění problému. U dětí a mladistvých s touto diagnózou je potřebná celá řada intervencí cílených jak na tyto jedince, tak na jejich rodinu a sociální okolí. Hovoří také o medikamentózní léčbě, která doprovází ostatní intervenční techniky v případě nutnosti redukování agresivního chování. Také doplnění o vhodnou

psychoterapeutickou intervenci je žádoucí. Ovšem zdaleka nejnadějnější intervenci vidí v preventivních programech, včasné intervenci v rodině, škole, v denních centrech.

4. 1 Ovlivňování chování mladistvých s poruchami chování

Možnosti, které má pedagog při ovlivňování chování již rozvinutých poruch chování, jsou omezené. V případě méně závažných problémů může pedagog pomoci při minimalizaci jejich následků pro další vývoj žáka. Cílem pedagogovi snahy by mělo být udělat vše pro to, aby nastala pozitivní změna v chování žáka, přerušit sociálně nepřijatelný trend v jeho chování, zamezit ohrožování mravního vývoje ostatních spolužáků (Jůva et al. 2001, s. 85).

Cesta k úspěšnému ovlivňování poruch chování vede skrze prevenci. Rozlišujeme tři druhy prevence:

- Primární prevence – jejím cílem je zabránění vzniku problému, poruchy.
- Sekundární prevence – cílem je zvrátit problém, poruchu.
- Terciární prevence – zde je cílem zmírnění důsledků poškození (Michalová 2011, s. 24).

Prostředí školy je ideálním pro realizaci primární, popřípadě sekundární prevence. U sekundární prevence záleží také na odbornosti pracovníků, kteří jsou ve škole, přítomnosti školního psychologa a speciálního pedagoga (Michalová 2011, s. 25).

a) primární prevence

Primární prevencí se rozumí výchova ve školách, rodinách. Zahrnuje také širší osvětu společnosti se zaměřením na předcházení sociálně negativních jevů (Jůva et al. 2001, s. 97). Je zaměřena na jedince, kteří jsou vystaveni žádnému nebo jen velmi malému riziku vzniku problémového či poruchového chování (Michalová 2011, s. 24).

b) sekundární prevence

Může mít podobu poradenské i ústavní péče. Zde vstupují již speciální pedagogové – etopedi, sociální pedagogové, psychologové (Jůva 2001, s. 97). Využívají se speciální intervenční postupy uzpůsobené na malé skupiny či jednotlivce, kteří vykazují

znaky působení rizikových faktorů. Jejich cílem je snaha o odvrácení poškození, které vzniklo (Michalová 2011, s. 24).

c) terciární prevence

Jejím cílem je přerušení, zastavení a změna nežádoucího chování u jedince. Jedná se o zásah, který řeší určitý konkrétní problém a propracovává strategie a postupy. Intervence je zaměřena na stereotypy v chování mladistvého a jde o změnu jeho hodnotové orientace (Jůva et al. 2001, s. 118).

4. 2 Intervenční metody

V rámci diplomové práce se budeme zabývat některými intervenčními metodami na rozvoj sociálních dovedností u jedinců s již diagnostikovanou poruchou chování. Sociální dovednosti jsou v práci vnímány jako klíčový aspekt, který napomáhá v komplexní péči o děti s nesocializovanou poruchou chování ke změně jejich hodnotové orientace a tudíž k pozitivní změně v jejich chování. Také je tato metoda vnímána jako nástroj pro začlenění těchto dětí do třídního kolektivu. Jsou to právě tito žáci, kteří mají nedostatky v oblastech sociálních dovedností a tyto nedostatky nepříznivě ovlivňují kvalitu a charakter jejich vztahů s vrstevníky a dospělými. Proto je důležité zahrnout do běžného školního kurikula výuku sociálních dovedností zaměřenou na dodržování pravidel, prevenci násilí – rozvoj empatie, ovládání hněvu, řešení konfliktů a zvládání impulsivity.

Opakovaný školní neúspěch, odmítání rodiči, učiteli a vrstevníky bez obtíží v chování vede děti s poruchami chování k navázání kamarádských vztahů v závadových vrstevnických skupinách. Členstvím v těchto skupinách se zvyšuje pravděpodobnost stupňování vlastní delikvence, záškoláctví, zneužívání návykových látek aj. Proto je velmi důležité v rámci jak primární tak sekundární prevence posilovat pozitivní vztahy mezi spolužáky, sebedůvěru i sebevědomí jedince s poruchou chování, ovládání jeho případných impulsivních reakcí a zaujímání přijatelných sociálních rolí v třídním kolektivu (Michalová 2011, s. 55).

Rozvoj sociálních dovedností studentů se promítá do oblasti vzdělávání, v podpoře vhodného chování, v mimoškolních aktivitách aj. Škola musí dle Michalové (2011, s. 78):

- „proaktivně vyhledávat a identifikovat problémy žáků s poruchou chování, které by se mohly dále rozvíjet;
- používat hodnotící strategie k propojení intervence s potřebami jednotlivých žáků, kurikulem a systémem třídy;
- připravovat takové edukační prostředí, které by zajišťovalo dostatek příležitostí k rozvoji kognitivních, sociálních a behaviorálních dovedností a umožnilo žákům se vzdělávat v běžných školách;
- sledovat vývoj a hodnotit výsledky, aby mohlo dojít k včasné změně v intervenci;
- zavést celosystémový model zajišťování péče v kontextu školy;
- spolupracovat s rodinami a koordinovat péči.“

Jedná se o dlouhodobý proces a od učitele vyžaduje ochotu kreativně rozvíjet intervenční postupy a postupovat dle nich v souladu se složením konkrétní třídy (Michalová 2011, s. 79).

4. 2. 1 Pojem sociální dovednosti

Sociální dovednosti se týkají poznávání a vzájemného porozumění lidí, komunikace mezi dospělými a dětmi, komunikace mezi dětmi. Sociální dovednosti pomáhají vytvářet pozitivní emoční klima, pocit důvěry a bezpečí, vzájemné podpory a pomoci a napomáhají k efektivnímu rozvoji dítěte. Za pomocí těchto dovedností se učíme zvládat konflikty a problémy, vyrovnávat se s náročnými životními situacemi, dokážeme se díky nim ovládat a přiměřeně reagovat ve svém sociálním prostředí apod. Sociální dovednosti si osvojujeme učením a jsou předpokladem pro adekvátní sociální interakci a komunikaci (Michalová 2011, s. 30).

V rozvoji sociálních dovedností u dětí a mladistvých hrají důležitou roli dospělí. Rozvíjí je jak záměrně tak nezáměrně – jako vzor, příklad. Je potřeba, aby záměrné i nezáměrné působení bylo ve shodě. Pokud dítě nebo mladistvého učíme, že se má nějak chovat, tak není moc vhodné, aby naše chování bylo s tímto v protikladu. „Vzhledem k velkému vlivu nezáměrného působení je třeba, aby dospělý, který má výchovně působit na dítě, rozuměl svým projevům a současně, aby věděl, jak tyto projevy mohou ovlivňovat vývoj a rozvoj dítěte“ (Michalová 2011, s. 33).

Cílem rozvoje sociálních dovedností by dle Michalové (2011, s. 34) mělo být posílení následujících schopností:

- *„jednat asertivně,*
- *aktivně si naslouchat, diskutovat, obhajovat své názory a brát v úvahu názory a postoje ostatních,*
- *dokázat stanovit reálné cíle na základě poznání svých duševních i fyzických schopností,*
- *vážít si sám sebe i ostatních lidí,*
- *dodržovat stanovená pravidla,*
- *být zodpovědný za své chování a jednání,*
- *přístupovat zodpovědně ke svému zdraví a k životnímu prostředí,*
- *být si vědom důsledků nezdravého životního stylu,*
- *respektovat možnosti a schopnosti jiných lidí, nepodléhat předsudkům,*
- *přispívat k vytváření vstřícných mezilidských vztahů,*
- *předcházet osobním konfliktům a hledat kompromisní řešení,*
- *aktivně přístupovat k týmové práci a vlastními návrhy přispívat k úspěšné realizaci společných cílů,*
- *respektovat práva, osobnost a názory druhých a vystupovat proti jakémukoliv projevu diskriminace člověka,*
- *jednat v souladu s morálními principy.“*

Učitel utváří a rozvíjí sociální dovednosti svých žáků cíleným pedagogickým působením a zároveň nezáměrným ovlivňováním žáka. Je pro ně modelem chování po celou dobu. Mladiství, kteří mají poruchy chování, často nedovedou přesně vyjádřit a pojmenovat své prožitky a pocity. Zde je na učiteli, aby děti k tomu vedl a naučil je přijatelným způsobem vyjádřit to, co prožívají a jak se cítí. S tím souvisí také umět naslouchat druhému (Michalová 2011, s. 34, 35).

Technik, her a způsobů pro nácvik sociálních dovedností existuje v literatuře nepřeberně mnoho. Pro přiblížení a bližší vhled si uvedeme jako příklad dvě intervenční techniky, kterými se dají řešit nastalé problémy ve třídě. Jedná se o sociálně psychologické hry a krabici problémů.

4. 2. 2 Podmínky pro výuku sociálních dovedností

K úspěšnému vyučování a rozvíjení sociálních dovedností je potřeba zajistit podmínky pro úspěšnou realizaci. Učitel ovlivňuje atmosféru ve třídě a takto by na něj měli studenti pohlížet. Důležité je nadšení, které přejde i na studenty. Chování pedagoga se odráží v jeho mimice, držení těla a gestech. Velice důležitá je důkladná příprava, která může pedagogovi dodat sebejistotu a nadšení, jež se bude projevovat i v jeho chování (Michalová 2011, s. 41, 42).

Diskuze s rodinnou tematikou nejsou vždy vhodné k probírání v rámci skupiny. Může se stát, že zde narazíme na téma, o kterém je studentovi nepříjemné hovořit v rámci skupiny spolužáků. V případě, že by mladistvý měl něco důležitého na srdci, je vhodné mu říci, že si s ním pedagog popovídá až po hodině (Michalová 2011, s. 50).

Počet žáků ve třídě

Michalová (2011, s. 42) doporučuje výuku sociálních dovedností ve třídě o menším složení dětí (4–9), zejména pokud se pracuje s jedinci, kteří mají poruchu chování. Pro práci se třídou o větším počtu studentů je lepší pracovat skupinově.

Úprava prostředí

Při hodinách sociálních dovedností je vhodnější pracovat v kruhu. Klasický zasedací pořádek není příliš vyhovující, jelikož většinou se budou zapojovat jedinci, kteří sedí v předních lavicích. Důležité je získat si pozornost studentů. Vše se musí přizpůsobit tomu, jaké je složení skupiny, s níž pracujeme. Pokud máme např. studenta, který je hyperaktivní a s nízkou koncentrací pozornosti, je vhodné upravovat prostředí dle charakteru činnosti (Michalová 2011, s. 43, 44).

Nastavení pravidel

Je potřeba si nastavit jasná, stručná a konkrétní pravidla, která budou dodržována a pomohou k nerušené výuce a vzájemnému respektování. Je dobré nechat studenty, aby se také podíleli na tvorbě pravidel, budou se jimi ochotněji řídit, pokud se na nich podílí. Učí se tím také vnímat faktory, jež ovlivňují klima třídy. Pravidla by měla být u dětí a mladistvých s poruchou chování neustále opakována (Michalová 2011, s. 44, 45).

Obecná pravidla

Obecně by měla platit pravidla, která zajistí každému jedinci, aby mu byla věnována dostatečná pozornost, aby byl chválen, byl mu zajištěn prostor pro aktivní diskusi, prostor pro vyjádření vlastního názoru v klidu a beze spěchu. Každý by měl mít možnost se aktivně účastnit her, scének a nácviků nových dovedností. Nikoho nesmíme nikdy nutit, pokud sám nechce. Takový student se může zapojit později, prozatím se učí nasloucháním. Neméně důležité je vytvořit pozitivní a příjemnou atmosféru ve třídě, kde se budou všichni cítit dobře (Michalová 2011, s. 43, 47).

Motivace k diskuzi

Motivace je důležitou složkou v celém vyučovacím procesu, ne jen při výuce sociálních dovedností. Zde potřebujeme studenty motivovat k tomu, aby chtěli komunikovat, navazovat vrstevnické vztahy, vyjadřovat přijatelným způsobem své vlastní pocity a vnímat pocity ostatních. Jednou z nejlepších metod je hodně je chválit a skládat jim komplimenty. Při tom je ale potřeba dávat pozor, aby kompliment z našich úst nevyzněl dvojsmyslně. Stejně důležitá je i nonverbální pochvala v podobě úsměvu, souhlasného přitakání hlavou, poplácání po zádech. Učitel dává svým studentům najevo porozumění. Dokazuje jim, že každý člověk by měl být respektován jako jedinec, respektuje své studenty, chápe je, naslouchá jim a ujišťuje je, že je normální se bez obav podělit o své pravé a skutečné pocity. Po studentech, kterým není rozumět, pedagog opakuje jejich slova hlasitě a vhodně. Dobré je pokládat studentům doplňující otázky. Opakování sdělení studentů pomáhá získat větší pozornost a zároveň učitel podporuje řečníka, lichotí mu, že je jeho obsah důležitý a bude si to pamatovat (Michalová 2011, s. 446–448).

Mladiství chtějí diskutovat na témata, která jsou jim blízká a mají pro ně smysl. Učitel by proto měl na tato témata reagovat i v případě, že s výukou nesouvisejí. Zároveň by pedagog neměl trvat na užívání spisovného jazyka, důležité je, co jedinec říká a ne, zda to říká gramaticky přesně. Učitel akceptuje a respektuje to, co má student na srdci a až poté nasměruje konverzaci k původnímu tématu (Michalová 2011, s. 48, 49).

Důležité je přijmout všechny pocity, myšlenky a činy zúčastněných pozitivně, jelikož tento přístup je součástí akceptace osobnosti každého jedince a slouží k rozvoji nových myšlenkových dovedností. Ovšem nelze tolerovat všechny projevy a to zejména nevhodné, urážlivé, ponižující poznámky na účet spolužáka. Pokud studenti nechtějí komunikovat, je

potřeba dát jim dostatečný prostor na to, aby si své myšlenky mohli promyslet a sebrali odvahu se vyjádřit (Michalová 2011, s. 49).

4. 2. 3 Sociálně psychologické hry

Jde o hry, díky nimž můžeme poznat jednotlivé studenty, skupinu, se kterou pracujeme. Sociálně psychologické hry mohou být zařazeny do výuky dramatické a občanské výchovy, českého jazyka, tělesné výchovy, třídnických hodin aj. Při této aktivitě jde o samotný proces dění a aktuální prožitky účastníků. Vytváříme záměrně modelové situace, které poskytují prostor pro nacvičování a rozvíjení různých druhů dovedností uplatňujících se v sociálních interakcích. Cílem je formovat a rozvíjet sociální dovednosti jedince a uvolnit zábrany, které brzdí rozvoj jedincova osobnostního potenciálu (Michalová 2011, s. 55, 56).

Sociální učení je nastartováno tím, že studenti jsou během hry upozorňováni na vznikající pocity, postoje a názory, na probíhající děje. Je možné je využít ke změně a formování vzájemných vztahů, prohloubení sociálních dovedností, prohloubení odpovědnosti. Můžeme učit žáky smysluplnému vyjadřování pocitů, uvědomování si vlastních motivů chování, sebeakceptování, akceptování druhých a formování nezávislosti chování (Michalová 2011, s. 56).

Účinnost her je podmíněna aktivní spoluúčastí, okamžitou zpětnou vazbou, otevřeností výsledků, kdy neexistuje jediné správné řešení, využíváním spontánních interakcí, podporou spolupráce, skupinovou kohezí, jasným vymezením pozice vedoucího, který připraví pozice, ale poté je v pozadí, aby se mohl projevit vliv skupiny (Michalová 2011, s. 57).

Hry je nutné volit dle dispozic studentů a skupiny. Je důležité zvolit takové hry, které odpovídají jejich možnostem. Při těchto hrách je nutné navodit vhodnou atmosféru a vyhnout se situacím, které jsou podobné zkouškovým, kde by šlo o výkon jednotlivců (Michalová 2011, s. 57).

4. 2. 4 Krabice problémů

Ve třídě se nachází schránka, do které mohou studenti během týdne vhadzovat lístečky s problémy, které je nutné v kolektivu vyřešit. V hodinách sociálních dovedností pak probíhá diskuze o tom, jak by se daly vyřešit. Pokud by ze začátku nikdo nechtěl do krabice žádný problém vhodit, je dobré, aby učitel promyslel nějakou situaci k řešení, napsal jí na lístek a umístil do krabice (Michalová 2011, s. 61).

JAK VÉST ÚČELNĚ ŘEŠENÍ PROBLÉMU VE SKUPINĚ ŽÁKŮ:

- 1. Důležitá je učitelova nálada – buďte pozitivní a nekritičtí.**
- 2. Výběr vhodného problému. Vhodný problém:**
 - Je konkrétní. Čím je konkrétnější, tím více je řešitelný (problém „házení míčem o zed“ je lepší než „rvačka na hřišti“; „opisování od někoho“ je lepší než „podvádění“).
 - Je relevantní nebo důležitý pro vaše žáky.
 - Má potenciální pozitivní řešení.
 - Je to problém mezi vrstevníky.
 - Nabízí různé alternativy řešení.
- 3. Popište problém zřetelně.**
- 4. Vyjádřete, jaký z něho mají děti pocit.**
- 5. Mějte nějaké pozitivní alternativy řešení (v případě, že je děti nemají).**
- 6. Přimějte děti, aby si určily pozitivní záměr problému.**
- 7. Očíslujte a označte navrhovaná řešení problému.**

O jednotlivých řešeních hovořte pod přiděleným číselným označením než jako o „něčím“ napadu.
- 8. Vytvořte si implementační plán.**

Jak návrh řešení problému zrealizujete?
- 9. VĚTŠINA PROBLÉMŮ SE NEVYŘEŠÍ PŘI PRVNÍ DISKUZI!!!**

Zajistěte si dostatek času k diskusi se žáky, v jejímž rámci proberete, jak se navrhované řešení problému osvědčilo v praxi. Připravte se na případnou změnu řešení.

Obrázek č. 1 – Schéma pro pedagoga (Michalová 2011, s. 61, 62)

Tato metoda spočívá v hledání způsobu, jak vyřešit problémy, jež se ve třídě vyskytly a týkají se všech. Cílem tohoto nácviku sociálních dovedností je přivést studenty k promyšlenému způsobu řešení každodenních situací a odbourávat impulzivní a nepromyšlené řešení problému bez domýšlení jeho možných následků. Dále je cílem ovlivňovat nevhodnou komunikaci ve třídě mezi jednotlivými spolužáky, nevhodné vyjadřování, směřování k pozitivní komunikaci (Michalová 2011, s. 61).

Studenti mohou přijít s různými návrhy, jak by nastalý problém řešili a z různých alternativ vybrat na zkoušku prostřednictvím brainstormingu jedno určité řešení. Během následujícího týdne bude studentům poskytnuta možnost, aby si řešení vyzkoušeli v praxi, a v hodině sociálních dovedností pak zhodnotí, jak se navrhovaný způsob řešení osvědčil či případně neosvědčil. Pokud se neosvědčil, vyberou řešení, které budou chtít vyzkoušet příště (Michalová 2011, s. 62).

EMPIRICKÁ ČÁST

V první části diplomové práce jsme se mohli dočíst teoretické poznatky k příčinám poruchového chování včetně okolností, které k takovému chování mohou přispět a případně ho prohloubit. Stejně tak jsme se dozvěděli o možném způsobu edukace a výchovy těchto žáků, zejména pomocí nácviku sociálních dovedností.

Empirická část si klade za cíl vyzkoumat, zda se výše popsané teoretické poznatky potvrdí. Zaměřuje na získávání dat z praxe od respondentů, kteří přicházejí do každodenního styku s dětmi s poruchami chování. U nich bylo zjišťováno, zda se jim jeví jako optimální způsob náprav nesocializovaných poruch chování, ale i ostatních poruch chování, nácvik sociálních dovedností či nikoliv a jaký jiný způsob by případně navrhli, případně co v praxi běžně používají a osvědčilo se jim. Stejně tak se autorka zaměřila na to, v čem pedagogové z hlediska své praxe a zkušeností spatřují hlavní příčinu poruch chování u dětí a mladistvých, jež navštěvují instituci, na které byly rozhovory prováděny. Teoretická východiska budou porovnána s výsledky výzkumu.

5 Cíl diplomové práce

Cílem diplomové práce je popsat příčiny poruch chování u dětí a jejich výchovu a vzdělávání. K cíli se autorka diplomové práce chce dopracovat pomocí teoretických poznatků a výzkumem, který prováděla v praxi rozhovorem s odborníky, kteří pracují s dětmi s poruchami chování.

5.1 Použité metody výzkumu

K získání dat pro diplomovou práci byl zvolen kvalitativní výzkum, jenž se zaměřuje na menší vzorek respondentů. Dle Miovského (2006, s. 13) není jednoduché odpovědět na otázku, co je kvalitativní výzkum. Jedná se o takový přístup, který „*pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod*“ (Miovský 2006, s. 17).

Mezi metody kvalitativního výzkumu patří dle Miovského (2006) pozorování, interview (rozhovor), skupinová interview a ohniskové skupiny, kvalifikovaný odhad, textové dokumenty, jiné typy dokumentů, metoda životní křivky a časové křivky, pohybové vyjádření, projektivní metody, psychosémantické metody. Z metod kvalitativního přístupu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, nebo-li polostrukturované interview, které v sobě skýtá výhody jak strukturovaného, tak nestrukturovaného interview. Jedná se o nejrozšířenější a nejpoužívanější metodu získávání kvalitativních dat, téměř ideální nástroj pro výzkum (Miovský 2006, s. 161). U rozhovoru jde především o naslouchání dotazovanému. Měl by mít charakter přátelského setkání (Sochůrek, Sluková 2013, s. 48).

Polostrukturovaný rozhovor má schéma, které je závazné pro tazatele. Tedy obsahuje jakési jádro, na které se případně mohou nabalovat různé doplňující otázky, o které je vhodné rozhovor doplnit v jeho průběhu v rámci upřesnění. Nespornou výhodou je, že můžeme zaměřovat pořadí kladených otázek (Miovský 2006, s. 159–161), což se také v praxi osvědčilo. Odpovědi na některé otázky se autorce dostaly v rámci povídání si o jiné otázce, a tudíž nebylo nutné znovu se respondentů dotazovat na to, co již bylo řečeno.

Cílem rozhovoru bylo zjistit, zda poznatky uvedené v teoretické části, čerpané z odborné literatury, fungují i v praxi. V případě, že ne, tak jaká je praxe. Rozhovor je rozdělen do 6 větších celků a každý jednotlivý celek obsahuje několik podotázek. Poslední okruh je jen doplňující otázkou pro případ, že se dotazovaným zdálo, že autorka něco opomněla anebo by respondenti chtěli doplnit nějaké další informace. V práci bude rozebrán zvlášť. Otázky v rozhovoru jsou otevřené. Dále interview obsahuje otázky, na které se dá odpovědět ano – ne a u každé odpovědi jsou jiné varianty dalšího dotazování. V případě, že byla odpověď na tuto otázku ano, odpadla nutnost pokládání podotázek u možnosti ne a naopak. Otázky rozhovoru nalezneme v příloze B.

Jako způsob záznamu rozhovorů bylo zvoleno zapisování odpovědí na počítači, jelikož autorka ovládá plynulé psaní všemi deseti. Samozřejmě nebylo možné zachytit veškeré vsuvky a slovní vaty, které respondenti používali vzhledem k tomu, že forma zaznamenávání byla zvolena písemná. Rozhovor je zcela anonymní. Názorné ukázky přepisu rozhovorů však nejsou připojeny k práci, jelikož by nebyla dodržena podmínka anonymity. Autorka se totiž dotazuje na specializaci respondentů v rámci podložení odbornosti interview. Také jí bylo sděleno, jakou speciální funkci v instituci konkrétní

tazatelé zastávají a podle ní, by bylo možné dohledat si jednotlivé respondenty na internetu.

Pro autorku bylo stěžením výzkumem zjistit, jak vše probíhá v praxi. Zda se praxe shoduje s teoretickými poznatky v literatuře, či nikoliv. A také v neposlední řadě získat informace na základě zkušeností lidí, kteří pracují s dětmi s poruchami chování denně, jelikož je autorka spatřuje jako cenné a velmi přínosné. Rozhovor se tedy zaměřoval výhradně na vlastní zkušenosti jednotlivých respondentů.

5. 2 Popis výzkumného vzorku

Ve výzkumném šetření bylo dotazováno 10 respondentů. Jedná se o vyučující, kteří pracují denně s žáky s poruchami chování a jejichž praxe je v rozmezí od 2 let výše. Všichni dotazovaní pracují na stejném pracovišti. Jedná se o Střední odbornou školu, Liberec, Jablonecká 999, příspěvková organizace, která se specializuje mimo jiné také na výuku studentů s poruchami chování.

5. 2. 1 Střední odborná škola, Liberec, Jablonecká 999, příspěvková organizace

Škola nabízí vzdělávání pro žáky, kteří ukončili základní speciální nebo praktickou školu, popřípadě základní školu běžného proudu a nejsou příliš úspěšnými absolventy. Vzdělávání v učebních oborech probíhá po dobu jednoho, dvou nebo tří let formou denního prezenčního studia. Teoretické vyučování v rámci klasických 45 minutových hodin ve třídě se zde střídá s odborným výcvikem. Škola také nabízí studium na Praktické a Obchodní škole, které je určeno především pro žáky zdravotně znevýhodněné a nachází se v budově Jedličkova ústavu v Liberci (Adamec 2014, s. 3).

Pro diplomovou práci je důležitá charakteristika učiliště, kterou ve větší míře navštěvují žáci s poruchami chování, proto se dále omezíme jen na jeho popis. Škola je specifická v tom, že poskytuje vzdělávání žákům s mentálním, zdravotním, sociálním, či kombinovaným znevýhodněním. Dle výroční zprávy školy jí navštěvuje velké procento žáků, kteří se pohybují na hranici zmíněných handicapů, a často je největším problémem sociální situace jejich rodin. *„Škola cíleně pracuje na účinném zachycení dané žákovské*

populace v prostředí umožňujícím efektivní výchovné a vzdělávací působení. Oslovuje a následně se věnuje žákům, kteří by jinak po základní škole již na další vzdělání rezignovali“ (Adamec 2014, s. 3).

Pedagogická činnost na škole se zaměřuje zejména na posílení kompetencí, které jsou podstatné pro profesní život a také pro úspěšné zapojení studentů do společnosti. Škola připravuje své žáky na maximální možnou míru integrace do naší společnosti a snaží se v nich posílit zdravou sebedůvěru a odpovědnost za vlastní rozhodnutí. Také se orientuje na prevenci sociálně patologických jevů, v čemž spatřuje velmi důležitý faktor při vzdělávání žáků. Další důležitý faktor vidí ve spolupráci s rodiči svých studentů (Adamec 2014, s. 3, 30, 31).

Žáci se mohou vzdělávat v těchto oborech: Strojírenské práce, šití oděvů, dlaždičské práce, malířské a natěračské práce, zednické práce, zahradnické práce, obchodní škola, stravovací a ubytovací služby, provozní služby, praktická škola jednoletá, praktická škola dvouletá (Adamec 2014, s. 4, 5).

Vyučující uplatňují při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami individuální přístup, případně individuální vzdělávací plány, jsou-li potřeba. Pro žáky je k dispozici školní klub, kde pracuje asistentka pedagoga. Studenti ho mohou využívat každý den od 7.00 a mají možnost se zde věnovat přípravě na výuku, čtení denního tisku, volným rozhovorům. Důležitý je zejména pro žáky, kteří mají nevhodně navazující spoje a mohli by tak svůj čas trávit v rizikovém prostředí v centru Liberce. Rovněž škola nabízí žákovskou knihovnu. Asistentka pedagoga pomáhá slabším žákům s domácí přípravou či přípravou na výuku, při skupinové nebo individuální práci žáků (Adamec 2014, s. 29, 30).

5. 3 Analýza a interpretace výzkumu

Analýza kvalitativních dat je dle Miovskeho (2006, s. 219) nejtěžší částí studie. Analýza kvalitativních dat má následující fáze (Miovský 2006, s. 219, 220): kódování, archivace kódovaných dat, propojování dat, komentování a doplňování dat, vyvozování závěrů a verifikace, budování teorie, grafické mapování.

Pro analýzu a interpretaci výzkumu byly autorkou práce zvoleny 2 metody. Konkrétně deskriptivní metoda a metoda vytváření trsů. Deskriptivní metoda je utvořena na utřídění, klasifikaci a deskripci získaných dat. Miovský (2006, s. 220) také uvádí, že v širším pojetí můžeme tuto metodu chápat jako první stupeň analytické práce, jelikož deskripce by měla předcházet interpretaci. Utváří její základní bázi, ze které následně vycházíme. Druhá vybraná metoda, metoda vytváření trsů, je založena na tom, že určité výroky seskupujeme do skupin, které mají společné opakující se znaky. Překryvy mohou být tematické, prostorové, časové, personální atd. (Mioviský 2006, s. 221).

Zvolení dvou metod bylo z toho důvodu, že u některých otázek můžeme použít deskriptivní metodu, zatímco u jiných metodu vytváření trsů. Deskriptivní metoda je zvolena pro interpretaci otázek, které se týkají délky praxe jednotlivých respondentů, pracovišť, na nichž za dobu své praxe působili a zaměření školy na prevenci poruch chování. Jsou to otázky z první a druhé části dotazníku. Rovněž byla touto metodou analyzována poslední a doplňující otázka – Zda si respondenti myslí, že autorka na něco zapomněla. Je však včleněna do zvláštní podkapitoly na konec rozboru. Metoda vytváření trsů bude použita k analýze a interpretaci všech ostatních okruhů otázek, jež jsou v interview položeny.

Na základě výše zmíněných metod proběhl výzkum na Střední odborné škole, Liberec, Jablonecká 999, příspěvková organizace, která se specializuje kromě jiného také na výuku studentů s poruchami chování. Do výzkumu bylo zapojeno 10 respondentů. Jednotlivé respondenty si v rámci zachování anonymity označíme jako *Respondent 1–10*. Ve výzkumu bylo položeno 6 okruhů otázek s podotázkami (viz příloha B).

5. 3. 1 Analýza a interpretace výzkumu deskriptivní metodou

Deskriptivní metoda byla vybrána pro analýzu prvního a druhého okruhu otázek, tedy údajů o respondentovi a otázku o prevenci na dotazované instituci. Dále také pro analýzu otázky z okruhu o nesocializovaných poruchách chování u otázky Jak se tyto poruchy chování projevují ve škole.

Jaká je Vaše specializace?

Tato otázka měla doložit odbornost dotazovaných. Otázky byly položeny 10 respondentům – 3 vystudovali obor Speciální pedagogika, zbývajících 7 dotazovaných si rozšířilo odbornost v kurzech speciální pedagogiky, z nichž 1 aktuálně stále studuje. Autorka se dotazovala i na konkrétní funkci/pracovní specializaci na škole, ovšem z důvodu dodržení anonymity rozhovorů ji neuvádí, jelikož dle tohoto by bylo možné si některé respondenty dohledat na internetu.

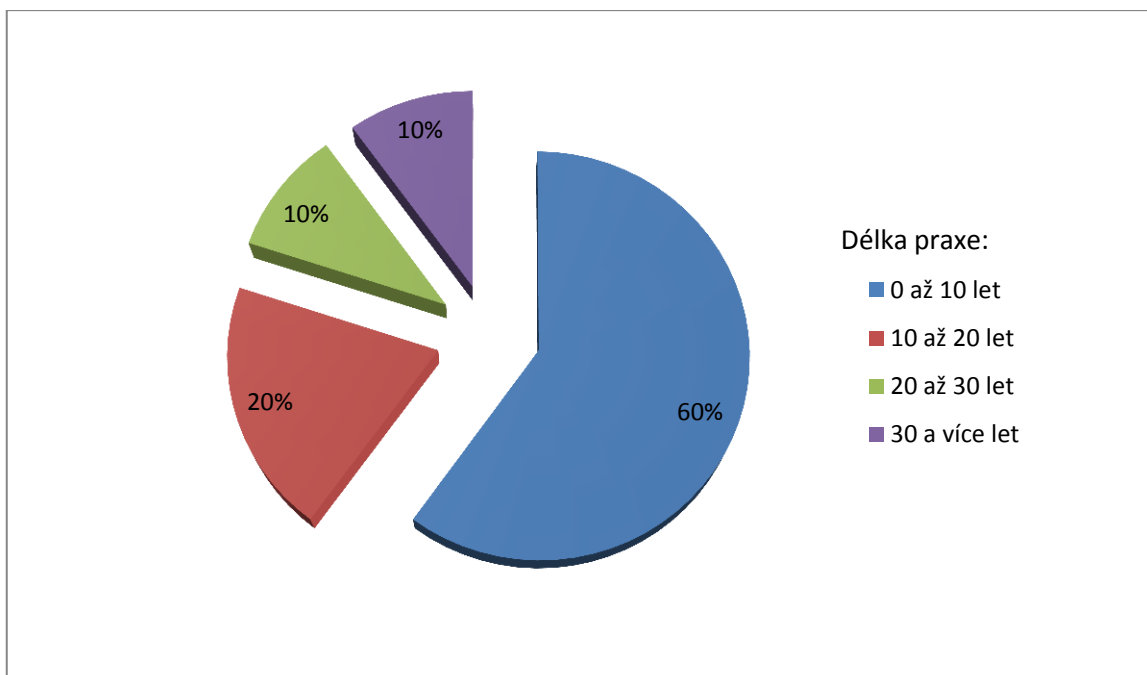
Jak dlouhá je Vaše praxe?

Délka praxe jednotlivých dotazovaných se pohybuje v rozmezí od 2 do 38 let. V následující tabulce je věkové rozmezí praxe roztrženo do 4 skupin po 10 letech. Respondenti 3, 4, 5, 7, 8 a 10 uvedli délku praxe 2–10 let, Respondenti 2 a 6 uvedli 20 let, Respondent 1 uvedl 23 let a Respondent 9 uvedl 38 let.

Tabulka č. 1: Délka praxe respondentů

Délka praxe	0–10 let	10–20 let	20–30 let	30 a více let
Počet respondentů	6	2	1	1

V grafu vidíme procentuální zobrazení délky praxe dotazovaných. Nejsilnější procento zastoupení dotazovaných bylo s délkou praxe v rozmezí od 0 do 10 let, celkem 60 %.



Graf č. 1: Procentuální zobrazení délky praxe respondentů

Na kterých pracovištích jste pracoval/a? (Práce s dětmi s poruchami chování)

Ze všech dotazovaných pracovala polovina, tedy 5, pouze na jednom pracovišti s dětmi s poruchami chování a to na Střední odborné škole, kde probíhal výzkum. Druhá polovina pracovala po dobu své praxe i na jiných pracovištích. Z jiných pracovišť byly uváděny:

Respondent 4 pracoval „...9 let na úřadu práce na oddělení poradenství pro změnu a volbu povolání, kam chodili taky, když opouštěli předčasně školy...“

Respondent 6 pracoval na dvou dalších pracovištích s dětmi s poruchami chování: „...rodinná škola – vyskytovaly se ojedinělé případy, sportovní škola Praha Vinohrady, základní škola, taky poruchy chování.“

Respondent 7 pracoval 3 roky ve speciální autistické třídě.

Respondent 9 pracoval v Jedličkově ústavu, později založil Praktickou a Obchodní školu při Střední odborné škole Liberec, Jablonecká 999, příspěvková organizace.

Respondent 10 pracoval na Základní škole, kde se vyskytovaly děti s poruchami chování.

Zaměřuje se Vaše škola na prevenci poruch chování? Čím konkrétně? Můžete popsat tento program(y)?

Škola se zaměřuje na prevenci sociálně-patologických jevů různými aktivitami/programy. Každý respondent uvedl trochu něco jiného, někteří uvedli pouze, že se škola zaměřuje na prevenci, ale konkrétní programy nepopsali.

Škola realizuje primární prevenci především přednáškami o škodlivosti kouření a alkoholu. Dále jsou pro studenty organizovány přednášky o šikaně a kyberšikaně. Žáci byli na exkurzi ve věznicích, mívají besedy s kurátorkou, s pracovníci mediační a probační služby, dále se cíleně pracuje s konkrétní třídou. V rámci primární prevence škola také spolupracuje se střediskem výchovné péče Čáp. Výchovná poradkyně, působící na škole, má jednou za půl roku sezení s učiteli tříd, kde si mezi sebou sdílí zkušenosti a jednájí o případných problémech nebo o tom, co zabírá na konkrétní žáky. Škola se také snaží o mimoškolní vytížení žáků, nabízí různé zájmové aktivity, které jsou zdarma.

Škola pokrývá primární prevenci širokou škálou různých programů, které by mohly některé mladistvé ohrožené sociálně-patologickými jevy odradit od případného negativního chování. Škola je institucí pro řízenou socializaci mládeže, kterou přispívá k začlenění studentů do společnosti a v rámci řízené socializace je určité důležitá prevence patologického chování. Zejména mimoškolní aktivity žáků se jeví jako hodně důležité, jelikož z některých rozhovorů vyplynulo, že spousta studentů, kteří školu navštěvují, pochází ze špatně situovaných rodin a také z rodin, které se svým dětem nevěnují a tudíž nemají kontrolu nad jejich volným časem po škole. Tím vzniká vyšší riziko, že se takový mladiství mohou „chytnout“ party, která na ně může mít špatný vliv. Jak jsme se již dozvěděli výše v práci, tak pro mladistvé, a zejména pro rizikovou mládež z dysfunkčních rodin, je velice důležitá vrstevnická skupina a to, jak je tato skupina hodnotí a jak je celkově vnímá. Také jsme se mohli dočíst, že nejvíce trestných činností páchaných mladistvými se odehrává právě v partách. U nesocializovaných poruch chování závadová parta nejspíš nehrozí, ovšem riziko nevhodně tráveného času po škole je zde také. Proto je důležité snažit se alespoň nějakým způsobem omezit volný čas, který by děti a mladiství mohli trávit v takových rizikových skupinách či o samotě, ale nevhodně. Určitou naději tedy skýtají mimoškolní aktivity, které právě pro své žáky Střední odborná škola nabízí.

Pokud ano, jak se projevují ve škole?

Otázka je z okruhu zabývajícího se nesocializovanými poruchami chování. Každý z dotazovaných odpověděl jinak. Nebyl nalezen žádný shodný prvek ve výpovědích, proto je otázka analyzována deskriptivní metodou. Respondenti 3 a 8 se za dobu své praxe, dle jejich slov, s nesocializovanými poruchami chování nesetkali.

Respondenti uvádějí, že nesocializované poruchy chování se ve škole projevují porušováním sociálních norem, občasnými agresivními záchvaty. Mají disociální chování k ostatním dětem, jejich vztah k nim je narušen, jsou nepřátelští, záměrně škodí ostatním a ubližují jim. Dále také tito žáci, dle výpovědí dotazovaných, narušují kolektiv, výuku a stabilně ruší. Odmítají akceptovat příkazy a podřídit se autoritě a skupině. Jejich chování se odlišuje od ostatních poruch chování. Respondent 2 k tomu uvádí: *„Pokud je máme, tak jsou jiní, není možné je zařadit pod žádnou z diagnóz, se kterými pracujeme. Něčím se vymykají, nereagují v chování očekávaně podle klasifikace různých poruch chování, vždy je něco, čím se odliší.“*

Autorce práce u této otázky byly sděleny také konkrétní případy projevů této poruchy chování:

Respondent 5: *„Škrtnul zapalovačem holce u vlasů, zapálil mikinu spolužákovi, vyhrožoval pěstiti učitelce, zlomil smetáček o spolužáka.“*

Respondent 6: *„Byl to jeden žák, autista, měl toto chování. Byl uzavřenej a měl dost častý afekty. Ve škole byl na vlně, měl období, kdy to bylo dobrý a zase, kdy to bylo špatný. Musel se hlídat a tam stačilo, když ho někdo malinko pošťouchnul anebo řekl něco a on si to vzal jinak. Začal mít afekty. Vybouchne, je hodně agresivní a nebezpečnej vůči svému okolí. V tom afektu je schopnej udělat cokoliv, někoho napadnout, ublížit někomu.“*

Z výše popsaných rysů chování u takto handicapovaných žáků můžeme vidět značnou různorodost v projevech chování. Projevů chování může být mnoho. Zejména agresivita je velice problémová. Mohou ublížit nejen sobě, ale také svému okolí. Práce s takovými žáky je jistě velice náročná a proto se v rozhovoru autorka práce zabývá také tím, jak zacházet s těmito mladistvými a případně také, co se v praxi jednotlivým vyučujícím osvědčilo nejvíce. Tyto otázky budou rozebrány níže v práci.

Baví studenty předměty, kam se zařazuje nácvik sociálních dovedností?

V tabulce je uvedeno, kolik respondentů odpovědělo, že studenty baví nácvik sociálních dovedností, kolik z nich odpovědělo, že je nebaví a také je uvedena třetí možnost. Pod třetí možností se skrývají odpovědi, že je věcí individuální, zda je nácvik sociálních dovedností baví a také to, že někdy ano a někdy ne.

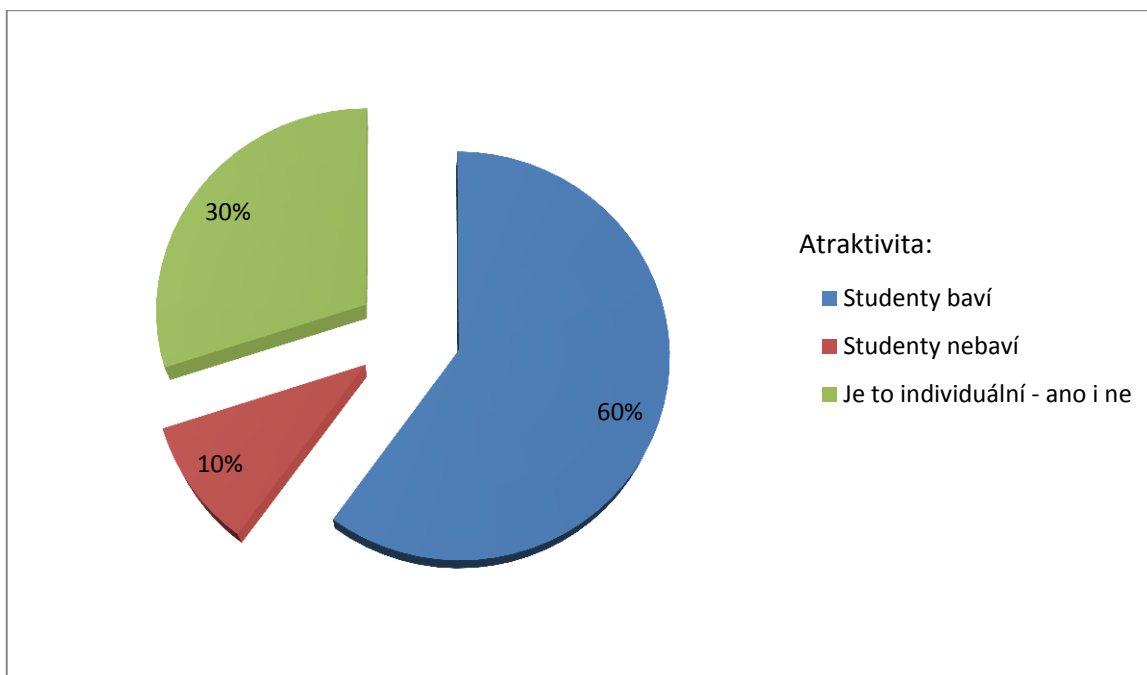
Odpověď, že studenty nácvik sociálních dovedností nebaví je jediná a velice zajímavá:

Respondent 4: „Nebaví. Nebaví je vůbec nic. Málokdy. Stydí se. Souvisí to se sebevědomím. Nemám přiměřené, nechci vystupovat před nikým, nechci se ukazovat, co kdybych se ztrapnila, ostatní se mi smějou, já se neumím bránit. Je to začarovaný kruh. Obecně vím, že nechtějí.“

Tabulka č. 2: Atraktivita nácviku sociálních dovedností pro studenty očima pedagogů

Atraktivita	Studenty baví	Studenty nebaví	Je to individuální ano i ne
Počet respondentů	6	1	3

V grafu můžeme vidět procentuální zobrazení. Vidíme, že větší procento dotazovaných si myslí, že studenty nácvik sociálních dovedností baví. Jedná se o nadpoloviční většinu, celkem 60%. Je to velice pozitivní výsledek, protože právě nácvik sociálních dovedností vidí autorka jako účinný způsob prevence i intervence nejen při nesocializovaných poruchách chování, ale hlavně při poruchách chování vůbec a prevenci sociálně-patologických jevů.



Graf č. 2: Procentuální zobrazení atraktivity nácviku sociálních dovedností pro studenty očima pedagogů

Jeden z respondentů uvedl, že důležitou podmínkou pro to, aby studenty aktivita bavila, je osobnost pedagoga. Autorka práce se domnívá, že je to velmi výstižná a důležitá zmínka. Je na pedagogovi, aby pojmal a připravil tuto aktivitu tak, aby děti zaujala a upoutala, stala se pro ně zábavnou a také poučnou a užitečnou. Respondent 6: „*Záleží na pedagogovi, jakou formou to udělá nebo si to připraví.*“

5. 3. 2 Analýza a interpretace výzkumu metodou vytváření trsů

Zbytek rozhovoru bude analyzován metodou vytváření trsů, která je vhodnější pro zpracování následujících otázek.

S jakými poruchami chování se setkáváte nejčastěji?

Mezi nejčastěji zmiňované poruchy chování, s nimiž se respondenti setkávají, jsou šikana a hned za ní agresivita a záškoláctví. K šikaně uvedl podrobněji Respondent 8 z nedávné situace: „*Šikana se objevila v jedné třídě. Z hlediska nerovnoměrnosti inteligence žáků v jednotlivých oborech. Do nějaké třídy se dostanou děti, který jsou hrozně slabý, jsou*

třeba z Jedličkárny, dokážou něco rukama a pak se tam dostanou typický průseráři (myšleno do oboru na učilišti), kteří si jinde neškrtli a jinde než u nás je nevzali a tyhle děti se mezi sebou začnou bít. Chytřejší průseráři je začnou šikanovat, urážet, že jsou hloupý a začnou se do nich navážet. Utnulo se to tím, že jsme museli tři žáčky vyhodit. Řešilo se s výchovnou poradkyní, celá třída byla jednotlivě po žácích.“

Dále bylo podrobněji popisováno záškoláctví:

Respondent 3 uvádí: *„Hlavně záškoláctví, což v případě dospělých dětí je problém, kdy řešit nebo neřešit. Když je zde žák, kterému je 15, tak je nezletilý a rodiče nad ním moc mají. Pak jsou zde osmnáctiletý a devatenáctiletý, kteří nikde neprošli a těžko pracovat s někým, kdo nemá zájem, pokud nastoupí a nechce spolupracovat, tak se jedná o nezájem. Spíš někde být zapsán, ale víc ne, zneužívají toho.“*

Respondent 6 uvedl: *„Hlavně záškoláctví, je jich víc, umí si spočítat, že mají nějakou docházku, kterou mají splnit. Doplnující otázka od autorky – Rodiče je kryjí? „Správně by to měli napsat rodiče. Mají (myšleno žáci) omluvný list, kam když jdou k doktorovi, je jim špatně, tak ten rodič tam má napsat něco a podepsat se. Jsou někteří, kteří si to podepíšou. Takový ty kluci, co v tom umí chodit.“*

Respondent 8 k problematice záškoláctví uvádí: *„Musí být 50% docházky, povoluje to škola. Ty, který nejsou blbý, navštíví půl školního roku a nazdar. Oni vesměs ani nic nedělaj, nedělali doma nic. Mají špatné sociální zázemí, nechce se jim vstát.“*

Mezi další zmiňované poruchy chování, s nimiž se setkávají respondenti často, patří trestná činnost, závislostní chování, rvačky, násilné chování, lhaní, krádeže, vandalismus a útěky. Pak také poruchy chování, jež jsou symptomatologií jiného postižení – uváděná byla ADHD a autismus.

Zajímavý poznatek ke lhaní uvedl Respondent 8: *„Občas mají bájnou lhavost, jako u školkových dětí. Veškeré jejich poruchy chování pochází ze špatného sociálního prostředí, velká rozvodovost rodičů, dětský domov, rodiče se o ně nestarají, jsou u babičky, je jich doma tucet, občas ho používají (myšleno bájně lhaní), že si přikreslují hezčí svět. Nejsou proradné, ale oni se u toho smějou, vědí, že to prokouknu, není to zákeřné.“*

Ze všech podaných rozhovorů se autorka práce dozvěděla, že ve své podstatě se v praxi setkávají vyučující se všemi poruchami chování. Od lehčích až po ty velmi závažné jako je trestná činnost. Ovšem o trestné činnosti se ve škole dozvídají zprostředkovaně. Dle slov Respondenta 1 „*Žák nám to řekne, kurátor nás požádá o posudek, soud nás požádá o posudek, škola nějak systematicky k dispozici nemá.*“ (Zde myšleny informace o trestné činnosti žáků školy).

V čem vidíte jejich hlavní příčinu?

Společnými prvky v tomto případě jsou rodinné zázemí, genetické dispozice a sociální situace rodiny. Také kombinace těchto faktorů. Dále pak byla zmiňována, jako příčina poruch chování, symptomatika dominujícího postižení, užívání návykových látek během těhotenství matky a pourazové stavy. Na vlivy z rodinného prostředí se dá působit, ovšem genetické dispozice nejsou dle respondentů ovlivnitelné výchovou a vzděláváním.

Respondent 3 uvádí: „*Především rozvrácené rodiny, velmi velký problém. Pak sociální nezdatnost rodin, pokud nejsou schopní od mala je vést ke čtení, hrám, volnočasovým aktivitám. Bydlíme na tanvaldsku. Řekla bych i nedostatek financí pro volnočasové aktivity. Volnočasové aktivity jsou dost důležitý faktor. Pokud nemají koníčky. Spoustu volnočasových aktivit nabízíme zdarma, takže mohou děvčata plést košíky, kluci mají možnost florbalu, posilovny. Druhý faktor, který si myslím, že by to mohl ovlivnit. Jestli to tak funguje, těžko říct.*“

Dále tento dotazovaný uvádí popis situace chlapce z rozvrácené rodiny: „*Chlapec, co tady studoval, byl závislý na návykových látkách a automatech a byl pět měsíců v léčebně. Konzultace primární prevence a po dohodě s poradnou pro mezilidské vztahy, on dobrovolně nastoupil do léčebny a po dokončení léčby nastoupil zpět. Dokončil školu a úspěšně abstinuje. A školu dokončil velice úspěšně. Je to to, k čemu ta škola může přispět. Vydržel Nechanice, tam už s nimi pracují hodně pracovní terapie. Zároveň si uvědomit, být sám k sobě kritický. Tam je to celé založené na psychoterapii. Je to takový základ toho, proč byl schopný zvládnout školu. Jak ta škola, tak i ta rodina. Kdyby nebydlel s námi a nepodpořili bychom ho. Dohled a kontrola. A že to může doma říct. Ono se to mámě poslouchá špatně, že se něco takového dělo, ale musíte, protože to je jediné, jak ho z toho dostat, protože když se problémy vrátí a přišel s tím, že dnes má hrozný den*

a vrátily se mu myšlenky, stíhy a že ho poslechnete, že mu jste schopná poradit. Nedovedu si představit, jak je to v rodinách, kde ta rodina nefunguje. Rodina podle mě musí v tomhle fungovat, škola je následně. Když už byl upřímný, tak nikdo neohrnoval nos a vždy mu poradil a pomohl ve škole. Byl tu důležitý i mužský faktor pro vrácení se do normálního a bezproblémového života. Jsem rozvedená a tuto roli zastal místní učitel. Neúplné rodiny hrají velkou roli. Znamá má podobný problém. Tatínek chyběl, nešťastnou náhodou se udusil, umřel. Ten odchod otců se podepisuje, je to i prostřední. Místní prostředí je jedno z nejhorších, co se týče drogových problémů, severní Čechy vůbec.“

Jak můžeme vidět, z rozhovoru je patrné, že rozvrácená rodina, tedy dysfunkční rodina, je možnou příčinou poruch chování. K tomuto problému se podobně vyjadřuje Respondent 6: „Rozvrácená rodina, neklape to v tý rodině a od toho se potom všechno odráží. Přijdou sem, jsou problémy. Taky problém s volnočasovými aktivitami. Neříkám, že všichni, jsou zde dobří žáci a mají zázemí.“ Zde nám opět vyvstává problém dětí, které nemají smysluplné volnočasové aktivity. Může zde narůstat negativní vliv delikventních vrstevnických skupin, do kterých se mladiství přidávají nebo nevhodný způsob trávení času o samotě.

Výskyt všech příčin poruch chování, zmíněných v teoretické části, se potvrdil rozhovory s pedagogy. Z rozhovorů vyplývá, že jeden z nejvýznamnějších příčin poruchového chování pedagogové spatřují především v rozvrácené rodině nebo v takových rodinách, které jsou špatným vzorem pro děti, či se o děti nestarají. Jedná se o rodiny dysfunkční. V teoretické části jsme se dozvěděli, že rodina má na dítě značný vliv. Předává mu hodnoty a normy, které jsou rodinou sdílené a také mu vytváří jeho budoucí postoj ke škole a ke vzdělání. Pro pedagoga je pak následně těžkou prací s takovými postoji něco udělat. Dítě v takové rodině vyrostlo, a pokud se pohybuje ve svém volném čase v partě, která má delikventní chování, jedná se o úkol velice nesnadný. Ale i tak se najdou výjimky, kde se dosáhlo úspěchu v působení na mladistvého.

Jaké jsou zkušenosti se spoluprací s rodinou při poruchách chování? Jeví rodina zájem o spolupráci se školou?

Spolupráce rodiny se školou při všech poruchách chování je velice důležitá. Součinnost školy a rodiny by mohla v mnohém pomoci při nápravách poruch chování. Bohužel však

v praxi se ukázalo, že rodiny ve značné míře nejeví zájem o spolupráci. Některé samozřejmě ano, ale je jich minimum. Další začnou spolupracovat, až když jim nic jiného nezbude a hrozí odebrání dítěte do ústavní péče a potřebují doklad toho, že se školou spolupracují.

Respondent 1: *„Spíš nejeví zájem. Má tendenci chování omlouvat, bagatelizovat, hledat viníka jinde. Existují výjimky, ale to je spíš v menšině. Paradoxně se lépe domluvíme s tím konkrétním žákem na tom, co udělal, jaké bude opatření, posílení kázně výchovného opatření, zda bude podmíněčně vyloučení, důtka ředitele atd. Spíš v tomto ohledu pracujeme se žákem, formálně s rodinou, ale rodina není úplně opěrný bod, protože se to třeba táhne z nepodnětného prostředí.“*

Tendence bagatelizovat se objevuje v odpovědích ostatních respondentů. Kromě toho ještě dotazovaní odpovídali shodně, že někteří rodiče lžou. Vyjadřují se k tomu Respondent 4 a 5:

Respondent 4: *„Spíš minimálně na naší škole, právě pro to, z jakého prostředí děti pochází. Rodiče o ně nemají zájem, rodiče lžou, slibují a ten skutek je jináčí, pokud vůbec rodiče fungují. Máme dobrou zkušenost s dětskými domovy, než když jsou v nefunkčních rodinách. Nemají vypěstované základní hodnoty. Řešili jsme kluka u přestupkové komise, kradl v obchodáku, přibližně do pěti tisíc. To si umí spočítat. Někdy ho chytili a někdy ne. Museli jsme na něho psát posudek a řekl nám: Víte, kolikrát mě chytili? To se vyplatí. A rodiče to podporují, mají z toho příjem.“*

Respondent 5: *„Spíš nespolupráce, nezájem rodičů, nespolupracují, nepřijdou do školy na několika násobné vyžádání jejich příchodu, i když volá ředitel. Nemají čas. Lhaní matky, něco jiného říkála ve škole, něco jiného sociální pracovníci. Lžou, chrání dítě, což znamená, že ho nikam neposuneme dál. Napíšou omluvenku, lžou a ty děti mají potom dělat co? Další budou lhát.“*

Na těchto případech můžeme vidět i špatný příklad a vliv sociálních skupin, subkultur, o kterých se také píše výše v práci, ve kterých děti vyrůstají a v rámci nich je podporované a předávané trestní chování. Jak uvádí Matoušek (2011) dítěti jsou jako žádoucí prezentovány jiné hodnoty a normy, než jsou sdílené v majoritní společnosti. Delikventní

chování dětí se tak rozvíjí v důsledku nápodoby chování dospělých v těchto skupinách či pod jejich dozorem.

Respondent 3 také hovořil o nezájmu rodičů: „Většinou ne, záleží na tom, jak jsou rodiče situovaní, jak jsou inteligentní. Nechci říci vzdělání, to někdy nevyjadřuje, jak jsou inteligentní. Pokud je to školství, úřad, dělník, prostě pracující člověk. Lidi, kteří jsou doma, nespolupracují, nefungují ani pracovní, ani sociálně. Buďto přijdou už v prváku nebo nepřijdou už skoro vůbec. Nevidíte je ani za tři roky a pak ani na předávání výučních listů, což je pro děti podpásovka. Stalo se mi, že jsem měla žáky, která se přišla zeptat, co má dělat Vás, místo vlastních rodičů. Např. problém s klukem, se spolužákama i s tou rodinou. Zeptají se, jakým způsobem lze získat adopci, jestli si může vzít vlastní ségru do péče, když je plnoletá. V zahradě jsme samý ženský a snažíme se být takový mámy. Co by bylo, kdybych já svoje dítě neposlouchala a musel by jít za někým jiným? Je to o tom, zda jste nastavená ty děti poslouchat a tu péči jim dát jako máma. Ne každý to dokáže.“

Jak řešíte projevy poruch chování v rámci výuky?

Odpovědi na tuto otázku byly velice různorodé. Respondenti se shodovali v tom, že je potřeba hodně individuální přístup, na každého žáka platí něco jiného a to je potřeba vysledovat. Společnými rysy, kromě individuálního přístupu, byly také zadání jiného úkolu pro vyrušujícího žáka, dodržování pravidel a důslednost a v krajních případech vyloučení z výuky do školního klubu s asistentkou pedagoga. Doplnující otázka autorky byla na Respondenta 2: **Co je školní klub? Můžete mi ho popsat?**

„Prostor, který slouží žákům v průběhu času před začátkem výuky, po výuce. Prostor, kde si mohou doplňovat látku, mohou číst knihy. Jsou zde žáci uvolnění z některých předmětů, např. z tělesné výchovy, ze zákona nemusí. Nebo zde tráví volný čas, aby se nemuseli potulovat okolo. Prostor, aby se výuka diferencovala pod dohledem asistentky pedagoga, která dostane podklady k tomu, jak s nimi pracovat.“

Respondent 6: „Spíš nekřičet na daného žáka, neříkat mu furt buď sticha, ale najít si nějakou cestu. Každý problematický žák se chová nějak jinak, mít na to nějaké řešení, přijít na to, co je nejlepší, aby ten daný žák dělal to, co má. Individuální přístup a nějaká organizace, nějaký řád. Zorganizovat tu hodinu tak, aby ten daný žák měl co dělat, jakmile má nějakou dobu čas, tak začne dělat neplechu. Aby pedagog byl připraven na vyučující

hodinu – rád a dohled nad tím daným žákem. Všimnout si, co dělá a hned nějakým způsobem zareagovat, hlavně aby měl tu aktivitu, aby ho to i bavilo, aby nějak vydržel.“

Respondent 8: „V hodinách klasicky vymezení určitých hranic, pokud se poruší, tak se píše do třídnice, ohlašuje se třídnímu, pak výchovnému poradci. Je to specifická škola, tam nemůže člověk startovat za každý vole. Člověk musí časem pochopit, že když vyrostli v prostředí, kde se tak mluví neustále, tak není pro ně sprosté, říkáme jim to, aby se vymeziily hranice. Já je za to netrestám, protože oni to doma tak mají. Musím se vžít do jejich situace, když jsem vychovaná jiným způsobem. Je to pro ně těžký, hlídají si ty sprostý slova, ale ty mírnější výrazy nejdou uhlídat. Třeba tabulka na sprostá slova a za tři čárky mají zvláštní úkol, ve třídnicí zápis – jsou povinni tyto věci projednat na třídnických hodinách.“

Optimální řešení, či návod, jak s takovými studenty pracovat, není. I z rozhovorů je patrné, že přístup musí být individuální a „šitý“ na míru jednotlivým žákům. Jak vyplývá z interview, dala by se určit jistá kritéria, která platí ve více případech, jako jsou zadání alternativních úkolů a důsledné dbání na pravidla. Ovšem tyto přístupy nemusí vždy fungovat. Velmi dobrým se jeví školní klub, pokud má škola k dispozici prostory a pedagogy. Nejen pro vykázaní žáků, ale také vhodnost pro trávení času dětí v něm například před výukou, když jim nevhodně navazují spoje a tudíž nemusí trávit svůj čas v prostředí rizikovém, například v centru Liberce. Autorka práce se rozhodla zařadit i další uváděné způsoby, které se osvědčili některým pedagogům při výuce a také při praxích, které jsou součástí osnov na učilišti.

Respondent 4 vymyslel zajímavou motivaci pro žáky, aby zůstali v klidu a nevyrušovali: „Vizualizace na tabulce. Zlobí jednou, dvakrát a potřetí a příště jim nebude pomoheno při písence. Je to vylepeno na okně.“

Respondent 3 řeší problémy takto: „Tady je areál – poměrně velké zahradnictví. Mají možnost práci střídat, pokud je dítě ADHD, častěji střídají práci. Nebo když vidím, že je ve stádiu, kdy nemůže psychiku udržet na uzdě. Dát je každého zvlášť a najít jim takovou práci, aby se snažili být trošku oddělení. Když viděla kolegyně, že začne funět, tak mu řekla, ať si to tady obejde a za tři minuty se vrátí a řekne, zda se vyvětral. Nechat je provětrat, je to relaxace největší. Je tu chlapec, který utíká. Říká se mu – tady se pohybuj,

tam teď nikdo není, rozmysli si, co chceš probrat nebo se projdi v areálu, kde jsme oploceni. Velký klad na praxi, ve třídách to nejde. Je tu žák, kterého vynervuje, že nemůže udělat šiškový věnec, tak ho mrsknul po mistrové. Vystřídá se mu práce a nechá se jít udělat něco jiného. Přehazovat zem, kompost, těžká manuální práce pro kluky. Někdy je tak titěrná ta práce, že to psychicky špatně zvládají, jemnou motoriku jim necháme a rozdělíme jim to na dvě hodiny denně. Dáme jim tu, co zvládají a je pro ně motivační. Třeba i těžkou práci. Praxe je 6 hodin. Bylo by potřeba víc praxe, teorie je nezáživná, nic jim to nedává. To, co se naučí ve škole, nedokážou přenést do praxe, v praxi to vypustí, tu teorii vůbec nepropojí.“

Setkal/a jste se s dětmi/mladistvými, kteří mají diagnostikovanou nesocializovanou poruchu chování?

Dva pedagogové se za dobu své praxe nesetkali s nesocializovanou poruchou chování vůbec. Jedná se o Respondenty 3 a 8. Zbytek dotazovaných shodně tvrdí, že se s nesocializovanými poruchami chování za svoji praxi setkali. Zde nám ovšem vyvstal na povrch problém a to v momentě, kdy hovoříme o *diagnostikované* nesocializované poruše chování. Tři respondenti výslovně uvádějí, že se s takovými projevy chování již setkali, ovšem nebyly podloženy žádnou diagnózou. Pět dotazovaných odpovědělo, že se s nesocializovanými poruchami chování sice setkali, ovšem autorce nebylo potvrzeno, že by takovou diagnózu, kromě jednoho dotazovaného, skutečně vyčetli z dokumentů žáka. Mimo rozhovor bylo autorce sděleno, že skutečně se za dobu existence školy pár žáků s touto diagnostikou našlo, ovšem je jich naprosté minimum. Z rozhovorů je tedy patrné, že se mezi žáky školy občas vyskytnou mladiství, kteří mají nesocializovanou poruchu chování, ovšem ve většině případů k tomu neexistuje žádný podklad, žádné vyšetření.

Respondent 1: *„Přímo, že bychom zjistili, že je přesně diagnostikována, k tomu se dostáváme výjimečně. Spíše pracujeme s projevy chování, než s přesnou diagnózou.“*

Respondent 2: *„Velmi omezeně v tomto zařízení, krom agresivity jsme nebyli schopni zaregistrovat, co se pod tím konkrétně dá představit. Není jich tady mnoho nebo o tom nemáme žádný doklad, není žádná diagnóza.“*

Respondent 3: *„Neuvědomuji si, že bychom zde někoho s takovou poruchou měli.“*

Respondent 5: „*Nejspíš ano, ale nebyla diagnostikována.*“

Respondent 8: „*Celková neinformovanost je velký průšvih. Pokud rodiče neoznámí, že má něco takovýho diagnostikovaného, tak se nic nedozvíme. Měli jsme klučinu z dětského domova a napadl vychovatele a my jsme se to dozvěděli náhodou. Klasické policejní šetření, nedozvěděli jsme se o tom, nevěděli jsme, koho ve třídě máme. Pokud sami neinformují nebo orgán, tak my se vůbec nic nedozvíme a to je velká řada případů. S diagnostikovanou nesocializovanou jsem se nesetkala, to je to krajní. Určitě máme disociální, antisociální, to už jsou takový vyvrhelové, kteří se nezařadí, my máme záškodníky, ale furt jsou schopní se začlenit. U nás ne.*“

Z rozhovorů vyplývá, že v případě nesocializovaných poruch chování se škola nemusí dozvědět, že takové žáky má. V případě této otázky, a dalo by se říci, že i okruhu o nesocializovaných otázkách, nedošlo k úplnému naplnění cíle výzkumu. Odpovědi, které následují v části o nesocializovaných poruchách chování, jsou spíše hypotetické, než že by se daly považovat za skutečně podložené zkušenostmi, jelikož respondenti se domnívají, že se s nesocializovanými poruchami chování setkali, ovšem ne s diagnostikovanými. Pohybujeme se tak více méně v hypotetické rovině. Na škole se takové poruchy mnoho nevyskytují.

Je k nim potřeba přistupovat výrazně jinak, než k ostatním poruchám chování?

Zde se rozumí přístup k nesocializovaným poruchám chování. Tato otázka v rozhovoru následovala po otázce – Jak se projevují nesocializované poruchy chování ve škole, kterou jsme si rozebrali výše v práci deskriptivní metodou analýzy rozhovorů. I z této otázky byly vyřazeny odpovědi respondentů 3 a 8, jelikož dle jejich vlastních slov, se s nesocializovanými poruchami chování nesetkali.

Společným prvkem je jednoznačně individuální přístup. Také nám z toho vyplývá, že výrazně jinak s těmito mladistvými, dle respondentů, pracovat není potřeba. Individuální přístup je potřebný u všech poruch chování, jelikož každé projevy poruch chování jsou jiné. Nelze najít obecně platné pravidlo, které by bylo možné shrnout a aplikovat vždy, kromě individuálního přístupu. Ovšem pod touto speciálně pedagogickou

metodou se skrývá mnohé. Záleží na konkrétních projevech a na to je pak aplikován přístup k jednotlivým žákům.

Tuto otázku by bylo lépe pokládat v zařízení, kde by se vyskytovali mladiství, jež mají diagnostikovanou nesocializovanou poruchu chování, ve větší míře. Vzhledem k tomu, že na této škole se pohybovalo historicky minimum diagnostikovaných dětí. Dokládá to odpověď Respondenta 2: *„Jinak ano, nevím, jestli výrazně, ale tím, že nejsou diagnostikované, tak v podstatě nevíme jak.“*

Co se Vám v práci s takovými studenty osvědčilo nejvíce?

Respondenti uváděli jednoznačně individuální přístup. Dále je velice důležitá u těchto dětí důslednost. Aby jim byly vytyčeny mantinely pro chování, ale aby žáci také věděli, co mohou naopak očekávat oni od školy. Jasná a přesná pravidla pro obě strany, na která se důsledně dbá vždy a za všech podmínek naprosto stejně.

Spolupracovala škola v některých případech u nesocializovaných poruch chování s orgánem sociálně-právní ochrany dětí? Kdy? V jakých případech?

U této otázky většina dotazovaných nevěděla, zda škola spolupracovala někdy s OSPOD či nikoliv. Z těch, co věděli, že škola spolupracovala, se jednoznačně shodli na tom, že spolupráce s nimi je pouze jednostranná a v podstatě nefunguje.

Respondent 1: *„Pracuje, ale ta spolupráce je taková hodně jednostranná. Když se na nás obrátí, zpracujeme posudek, když chceme my něco, tak nám neřekne nic, protože se obrací na ochranu informací. Spolupráce nefunguje, pro školu to nepřináší nic.“*

Respondent 2: *„Párkrát ano, ale jen v režimu o hlášení nějakého problémového chování a situace, která vyžaduje ohlašovací povinnost.“*

Respondent 7: *„Spolupráce je jednostranná, vyžádají si dokumenty, ale škole nic neřeknou.“* Respondent se vyjádřil i ke konkrétním případům: *„Když děti nechodily do školy, rodiče by nedostali přídavky... Jsou zde děti, co jsou odebrány rodičům. Měli jsme případ matky, co nechtěla dítě, chtěla mu dát hlavu na koleje. Pak jinou holčičku postavila*

máma na horký kamna. Jsou odebrány děti rodičům. Většinou jim ty rodiče ublíží, některý psychicky.“

Využíváte metodu nácviku sociálních dovedností?

Všichni dotazovaní využívají metodu nácviku sociálních dovedností. Potvrzení je 100%. Autorka práce tuto metodu vidí jako velice účinný nástroj při práci s dětmi s poruchami chování a to i u práce s dětmi s nesocializovanou poruchou chování. Zda se v tomto názoru shodují i respondenti s autorkou, bude rozebráno níže v práci.

Jak jí hodnotíte? Zdá se vám osobně účinná a v čem?

Respondenti se jednoznačně shodují v tom, že tato metoda účinná je. Pro posílení sociálních dovedností, které děti nemají osvojené z rodin a jsou důležité pro uplatnění se ve společnosti. Také pro rozpoznání vztahů, které jsou ve třídě. Jsou dobré pro stmelování třídního kolektivu. Dále se dá díky této metodě nahlédnout do situace, která je v rodině. Lze podkrýt, co může být problémové a následně s tím dítětem pracovat. Dotazovaní spatřují jako další klad v tom, že se dá metoda použít jako primární prevence. A to jak pro sociálně-patologické jevy, tak jako primární prevence protidrogová.

Je dostatek času vřadit do vyučování tuto metodu? Je časově hodně náročná?

I zde se shodují všichni na tom, že metoda je časově hodně náročná. Dostatek času a prostor pro její vřazení do výuky je v jak kterých hodinách. Ti, co učí společensko-vědní předměty, čas na její vřazení mají. U některých předmětů to již tolik nejde. Také záleží na učiteli.

Kterými předměty se prolíná?

Na základě odpovědí, které se autorce dostaly, se nácvik sociálních dovedností na škole prolíná ve své podstatě všemi předměty a to včetně praxe. Nejvíce je využíván v rámci třídnických hodin.

Respondent 2: „*Hodně chceme, aby s touto metodou pracovali učitelé v rámci třídnických hodin. Tam je prostor, jak tu třídu stmelit.*“

Myslíte si, že je tato metoda vhodná pro studenty s nesocializovanou poruchou chování? Pokud ano – v čem? Pokud ne – proč?

Výpovědi respondentů se 100% shodují. Metoda je dle dotazovaných vhodná pro studenty s nesocializovanou poruchou chování.

Odpovědi dotazovaných mají společné rysy hlavně v tom, že si díky nácviku sociálních dovedností mladiství osvojí dovednosti, které neznají, doma nezískali a nemají šanci se s nimi jinde, než ve škole setkat. Jedná se například o sociální normy nastavené majoritní společností, jelikož v rodinách jsou jiné, posunutější, dále slušné chování, respektování druhé osoby, ale také umět sám promluvit o sobě a mluvit před více lidmi, schopnost řešit mezilidské konflikty, sebeovládání.

Z rozhovorů je jednoznačně patrné, a tím pádem se potvrdil cíl výzkumu, že nácvik sociálních dovedností je skutečně vhodnou speciálně-pedagogickou metodou, jak pracovat s dětmi s nesocializovanými poruchami chování.

5. 3. 3 Analýza závěrečné otázky interview

Otázka položená na závěr rozhovoru, byla doplňující. Autorka se rozhodla zařadit ji do samostatné podkapitoly. Odpovědělo na ni 5 dotazovaných a jednotlivé odpovědi si v práci ocitujeme. Použijeme k tomu deskriptivní metodu analýzy dat.

Myslíte si, že jsem něco opomněla? Chtěl/a byste něco dodat?

Respondent 1: „*Možná to, že nesocializované poruchy chování nejsou vždy diagnostikovány, i když asi je to skutečný handicap. Žák touto poruchou trpí, nevím, zda je vždy správně diagnostikován. To je jedna věc. Druhá věc není to asi nejčastější problém, se kterým se my setkáváme.* Zde byla položena autorkou doplňující otázka na Respondenta 1: **S čím se nejčastěji setkáváte?**

Respondent 1: „Jsou to běžné, socializované poruchy chování. Vlivem prostředí, vlivem rodiny. Často je to záškoláctví, projevy agresivity.“

Dále Respondent 1 navázal na svou původní myšlenku: „Je to výjimečná věc, nepadno se diagnostikuje. Poradny se zaměřují především na specifické poruchy učení, poruchy pozornosti. Nepouštějí se do těchto záležitostí.“

Respondent 4: „Je důležitá podpora vedení, tím, že pan ředitel vyjadřuje jednoznačný postoj proti šikaně a nevhodným způsobům vůči spolužákům, učitelům, netrpí se. Na jiných školách se nad tím mávne rukou, u nás jsou stanovené postupy, jede se podle nich. Je tomu děcku jasné, že když to tak potáhne dál, bude průšvih. Ředitel se do toho hodně pokládá, zve si děti. Ředitele mají jako autoritu. To samé paní zástupkyni.“

Respondent 6: „Ti žáci, kteří mají nějakou takovou poruchu, to chce s nima nějakým způsobem probírat a věnovat se jim, když to dělat nebudeme, tak se nezlepší, neposune se dál. Pracovat na tom, pokud nemají doma tuto možnost, tak v tom školství.“

Respondent 8: „Průšvih je to, že o nich nic nevíme, není to povinné informovat školu. Je nebezpečné to, že nevíme, jak ty děti vypadají, když v té třídě neučíme. Já mám dozor, tam je problémová třída, já je ani extra neoslovím, řeknou mi jiný jméno, když je průser, pojmenují se jinak. Přesedají si, hrozná zábava pro ně. Celková neinformovanost jak pro vedení, tak pro učitele. Vystartuje na tebe, máš se v pozoru. Jeden žák napadl vychovatelku, měl alergii na ženy. Neuznával ženský v jakýkoliv formě. Máma ho řezala. Měl defekt od malička, nenáviděl ženský v dětském domově, všechny učitelky. S chlapama super. Dozvěděli jsme se to náhodou, najednou, že byl v domově dětí, tak o něm nemůžou vynášet soudy a oznamovat jiným lidem. Z toho jsme byli v šoku. Má ublížení na zdraví a mi o něm nic nevíme. Celková neinformovanost u poruch chování je průšvih. Škola se snaží v tomhle postupovat, abychom měli poznatky z etopedie. Školení. Je super, jak s těmi dětmi máme pracovat, to určitě pomáhá.“

Respondent 9: „Při jednání s dětmi je potřeba stále je vést ve škole i mimo školu, aby se naučily jednat v životě, když budou samy, aby se osamostatňovaly, byly schopny naučit se žít ve společnosti, pohybovat se ve společnosti, aby přejaly ze společnosti normy, morální zásady, aby je byly schopny přebírat od společnosti, aby se neuzavřely do sebe, nežily si

svůj svět. Pak se uzavřou do sebe, nechodí do práce, nic, jenom žijou samy, aby byly schopný ve společnosti obstát. Hlavní cíl všeho je, aby se ty děti byly schopné zapojit do společnosti, najít si práci, pracovat v kolektivu lidí, nebyly někde uzavřeny, nekradly, nefetovaly.“

Nesporně důležitým momentem je opora ve vedení školy pro jednotlivé pedagogy při jejich snahách o reedukaci. Autorita a pravidla jsou důležitými body. O tom jsme se mohli dozvědět již výše v práci. Jasně stanovené mantinely pro chování a při jejich porušení následuje kázeňský postih. Díky tomu tyto děti mohou získat lepší vzorce chování a může u nich docházet k nápravě. Důslednost je jedním ze stěžejních momentů při jejich výchově a edukaci.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala otázkou jedinců sociálně narušených, tedy poruchami chování. Konkrétněji jsme se mohli dočíst o nesocializovaných poruchách chování. Cílem práce bylo popsat příčiny poruch chování u dětí a jejich výchovu a vzdělávání. V praxi pak ověřit, pomocí interview s odborníky, v čem oni vidí příčiny poruch chování u dětí a zda autorkou navrhovaný a popsáný postup, tedy nácvik sociálních dovedností, je vhodnou a především účinnou metodou, jak tyto děti vzdělávat a vychovávat.

První část práce byla teoretická. Tato část byla dále rozdělena do dalších 4 oblastí. Na úplném začátku jsme se mohli dozvědět o tom, co je etopedie a seznámit se s pojmy používanými v tomto oboru speciální pedagogiky. Dočetli jsme se teoretické poznatky nashromážděné z odborné literatury k příčinám vzniku poruch chování. Dále je zde popsáno utváření osobnosti člověka, čili jeho socializace. Zejména pak primární socializace v rodině, která poskytuje vůbec prvotní základ, který se dítěti dostane v hodnotách, normách a postojích ke společnosti, což je nesporně stěžejní moment pro možný vznik sociálně-patologických jevů. Následoval popis školy a školního prostředí, kde se odehrává tzv. sekundární socializace, jež navazuje na tu v rodině a může ji případně korigovat. Bylo popsáno, co vše se pod těmito celky skrývá a možné odchylky a jejich příčiny, které by mohly vést ke vzniku sociálně-patologických jevů. Neodmyslitelnou součástí vzdělávání je také výchova a vychovatel, kterým pedagog jistě je. Tato podkapitola byla poslední částí tohoto celku.

V další části práce jsme se dočetli o příčinách poruch chování, jejich klasifikaci a o tom, co jsou nesocializované poruchy chování a blíže jsme si je rozvedli. Poslední kapitolou v teoretické části byla edukace studentů s poruchami chování, kde autorka představila a popsala intervenční metodu nácviku sociálních dovedností a více nás s ní seznámila. V této metodě spatřovala hlavní bod výchovy a vzdělávání mladistvých s poruchami chování a především mladistvých s nesocializovanou poruchou chování.

V empirické části práce autorka ověřila a popsala příčiny poruch chování rozhovorem s pedagogy. Výzkum byl realizován na Střední odborné škole, Liberec, Jablonecká 999, příspěvková organizace. Potvrdil poznatky popsané výše v práci a kromě genetické

výbavy, vidí dotazovaní hlavní příčinu poruch chování v rodině. Škola, na níž byl výzkum uskutečněn, má hodně žáků z dysfunkčních rodin. Shodně s Matouškem a Ptáčkem, tak můžeme říci, že skutečně hlavní příčina poruch chování je v dysfunkční rodině, která o dítě nejeví zájem. Což je velký problém vzhledem k tomu, že pro účinnost práce s dětmi s poruchami chování je důležitá spolupráce s rodinou. Bez její účasti je snaha o dosažení pozitivní změny v chování dětí velmi ztížena. V tomto bodě, tedy že příčina poruch chování pramení hlavně v nefunkční rodině, se cíl diplomové práce potvrdil rozhovory s odborníky.

Zároveň byl potvrzen cíl i v tom, že učitelé vidí v nácviku sociálních dovedností účinný nástroj v edukaci a reedukaci poruch chování. Je to možnost, která těmto dětem skýtá osvojení dovedností potřebných pro život a začlenění se do společnosti. Dovednosti děti neměly možnost získat v rodině, jelikož je jejich rodina dysfunkční. Začlenění se do společnosti je také primárním cílem edukace těchto dětí.

Výzkumný cíl nebyl naplněn v tom smyslu, že se na vybrané škole vyskytují žáci s nesocializovanou poruchou chování jen velmi minimálně. Výzkum poukázal na problém, že tyto poruchy nejsou, dle slov pedagogů, diagnostikovány. A pokud jsou diagnostikovány, na jejich škole jich bylo a je minimum. V případě nesocializovaných poruch chování to může být problém, jelikož díky neinformovanosti nemůže být stanoven adekvátní postup speciálně pedagogické péče o dítě a také mohou být ohroženi ostatní žáci a jednotliví pedagogové.

Práce ukázala, že výchova a vzdělávání žáků s poruchami chování a zejména žáků s nesocializovanými poruchami chování, je úkol velice nesnadný. Také v průběhu života mladistvých se může vyskytnout mnoho rizikových faktorů, které napomohou vzniku sociálně-patologických jevů. Mohli bychom to označit mnohdy jako boj s větrnými mlýny, který je ztížen i dalším faktorem a to onou zmiňovanou nefunkční rodinou. Jelikož je to právě spolupráce s rodinou, která je velice důležitá při práci s mladistvými s poruchami chování. V praxi jsme se dozvěděli, že spolupráce na škole, kde probíhal výzkum, prakticky neexistuje. Rodina o děti nejeví zájem a už vůbec nejeví zájem o spolupráci se školou. Ale i zde je možné uspět, pokud je cílená pedagogická péče, disciplína a jasně stanovené hranice, také neméně důležité ocenění, pochopení a mnohdy i vyslechnutí dítěte,

které se nemá komu se svými problémy svěřit. Pedagog může svým přístupem napomoci v mnohém.

Obecný návod, jak s takovými žáky pracovat, neexistuje. Práce nám ukázala, že je důležitý individuální přístup, důslednost, jasná pravidla pro obě strany a také podpora vedení školy. Potvrzuje se to, že hlavním cílem v edukaci dětí, nejen s nesocializovanými poruchami chování, je úspěšné začlenění těchto dětí do společnosti, aby v ní uměly žít, najít si práci a udržet si ji. A k tomu nám právě pomáhá nácvik sociálních dovedností. Je to nástroj, kterým tyto děti můžeme učit, vzdělávat a napomoci jim k tomu, aby vedly samostatný a soběstačný život podle pravidel platných ve společnosti, ve které žijí. Samozřejmě, že ne vždy je zaručen úspěch, ale důležité je se o to alespoň pokusit. Dát těmto dětem šanci na lepší život, jelikož se mnohdy narodily do podmínek, které jim toto neumožní. Zadaří-li se alespoň u pár dětí změna v chování, je to nesporný úspěch.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Diplomová práce ukázala, že hlavní příčiny poruch chování u žáků pramení v rodinném prostředí, genetické výbavě a sociální situaci rodiny. Tedy je to především dysfunkční rodina. Vzhledem k tomuto faktu, je práce s dětmi velice nesnadná, jelikož rodina je jedním ze stěžejních bodů při jejich reedukaci, nápravě a změně jejich hodnotové orientace a tudíž i pozitivní změně v chování.

Úkol pedagoga u takové situace spočívá tedy v tom dát dítěti pocit, že je důležité, že si ho někdo vyslechne. Alespoň částečně „zastat“ funkci rodiny. Dát mu najevo, že jeho názor je důležitý a někdo se zajímá o jeho problémy. Věnovat danému dítěti čas, byť je to hodina za týden, jelikož ono může mít tu zkušenost, kdy mu čas nikdo v životě zatím nevěnoval. Dle výpovědí respondentů, žáci hodně slýchají o tom, jak jsou „navíc“, jsou největší chybou v životě svých rodičů, nebo jich je naopak v té rodině tolik, že není čas, aby se jim rodiče vůbec mohli věnovat. Ten kdo má být od počátku našeho života jistotou, opěrným bodem, ze kterého poznáváme svět, nás nenávidí a nechrání nás. Takový stav je strašný a musí se zákonitě podepsat na osobnosti. Právě proto, a na základě odpovědí od pedagogů, se autorka práce domnívá, že ono vyslechnutí a věnovaný čas dítěti, by mohly alespoň v něčem a u některých jedinců pomoci. Zde je moment, kdy jim někdo může ukázat to, že v jejich životě se mohou objevit i lidé, kterým na nich bude záležet. Situace, kterou mají doma, není standardní a takto by to chodit nemělo. Kromě toho, že děti někdo vyslechne, je také velice účinným nástrojem ocenění dítěte. Dát jim možnost v něčem vyniknout, pocit úspěchu, uznání a ocenění.

V rozhovoru respondenti hovořili o nekompletní diagnostice. Pro pedagogy by spíše, než konkrétní diagnóza, byly užitečné konkrétní návrhy postupů, jak s žáky pracovat. Jedná se o problém hlavně v případě nesocializovaných poruch chování, kdy může být žák nebezpečný jak sobě, tak svému okolí. Nejenže nevíme, jak s ním pracovat, protože nemáme k dispozici závěry z poradenského zařízení, ale také může být ohrožena bezpečnost pedagogů i ostatních dětí ve škole. Školy spolupracují s poradenskými zařízeními a poskytují jim zpětnou vazbu na diagnostiku, kterou mají. V praxi se tak děje, ovšem i přes to vyvstal problém, kdy podle slov respondentů jsou závěry z poraden plytké, není čas na diagnostiku v poradně, a tudíž si škola píše závěry v podstatě sama

z pozorování dětí. Bylo by potřeba navýšit počet pracovníků v poradnách, kteří by měli čas se daným problémem zabývat. Zlepšit informovanost a komunikaci ohledně prováděných postupů a opatření, aby pedagogové věděli, na co se u konkrétního žáka mají zaměřit, jak s ním pracovat. Také docházení odborníků do jednotlivých škol a kontrola toho, jak funguje jimi navrhované opatření. Zda zpráva nemá být prohloubena či doplněna, by měla být důkladnější a tím pádem by se mohlo dostáhnout zlepšení.

Samozřejmě zde hraje roli také fakt, že pokud rodina nechce ukázat závěry z poradenského zařízení ve škole, tak nemusí. Bylo by vhodné zaměřit se na posílení spolupráce s rodinou, či využití terénních sociálních služeb, kde by mohli sociální pracovníci být nápomocni při komunikaci s rodinami a práci přímo v rodině, čímž by se mohla spolupráce s nimi zlepšit. Jelikož je to právě rodina, která může v mnohém pomoci při edukaci a reedukaci žáků s poruchami chování. K tomu by mohl dopomoci školní sociální pracovník, který vytváří podporu a spolupráci mezi žákem, jeho rodinou a školou. Shromažďoval by údaje o daném žákovi, jeho rodině a pomocí zmapování celé situace by mohl ve spolupráci s pedagogy na škole pracovat na optimálním edukačním plánu pro konkrétního žáka.

V práci jsme se také dozvěděli, že spolupráce s OSPOD je jednostranná a dle slov respondentů nefunguje. Pokud by došlo k propojení spolupráce, učitelé by díky tomu mohli získat informace o žákovi, který navštěvuje jejich školu a tím pádem by se dala více cílit edukace dítěte na současné problémy, které má. Dalo by se mu v mnohém účinněji pomoci, poskytnout podpora. Změna spolupráce se školou ze strany OSPOD by byla zcela jistě přínosná.

POUŽITÉ ZDROJE

Odborná literatura

- 1) ANZENBACHER, A., 2004. *Úvod do filosofie*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-804-X.
- 2) ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 3) DAVIS, M. R., et. al, 2010. *School success for kids with emotional and behavioral disorders*. Waco: Prufrock Press, Inc. ISBN 978-1593634315.
- 4) HARTL, P., 2004. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
- 5) HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny, výuka jako řízená socializace, komunikace ve výuce, škola a společnost*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- 6) HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- 7) JŮVA, V., et al., 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- 8) HOGENOVÁ, A., et. al., 2013. *Étos – rodina ve výchově a sociálních vědách*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-944-8.
- 9) KOUKOLÍK, F., 2010. *Mocenská posedlost*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1825-8.

- 10) KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J., 2008. *Vzpouora deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. nové přeprac. vyd. Praha: Galén. ISBN 80-7262-410-2.
- 11) MALÁ, E., 2008. Poruchy chování. In: HORT, V., et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-404-5.
- 12) MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A., 2011. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.
- 13) MICHALOVÁ, Z. 2011. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-719-2.
- 14) MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- 15) PELCOVÁ, N., 2001. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. 1. vyd. Praha: ISV. ISBN 80-85866-64-1.
- 16) PELCOVÁ, N., 2013. Etika učitelského povolání (s ohledem na vztah rodiny a školy). In: HOGENOVÁ, A., et. al. *Étos – rodina ve výchově a sociálních vědách*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-944-8.
- 17) PEŠATOVÁ, I., 2006. *Vybrané kapitoly z etopedie: 1. díl Klasifikace a diagnostika poruch chování*. 2. upravené vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7372-087-6.
- 18) PIERANGELO, R., GIULIANI G. A., 2008. *Glassroom management for students with emotional and behavioral disorders: A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks: Corwin. ISBN 978-1412917872.

- 19) PODZIMEK, M., 2010. *Principy morality*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-566-2.
- 20) ŘEPOVÁ, P., 2006. Speciální pedagogika osob s poruchami chování. In: RENOTIÉROVÁ, M., et al. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
- 21) SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- 22) SOCHŮREK, J., SLUKOVÁ, K., 2013. *Stručný úvod do základů metodologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-943-1.
- 23) TRAIN, A., 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.
- 24) VÁGNEROVÁ, M., 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.
- 25) VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozš. a přeprac. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
- 26) VOJTOVÁ, V., 2008. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4573-6.
- 27) VOJTOVÁ, V., 2010. Kapitoly ze základů etopedie. In: PIPEKOVÁ, J., et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7262-410-2.
- 28) ŠULOVÁ, L., 2011. Současná česká rodina. In: GILLNEROVÁ, I., et al. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2798-1.

Internetové zdroje

- 1) *ABZ slovník cizích slov* [online]. [vid. 11. 12. 2014]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/profylaxe>
- 2) ADAMEC, M., a kol., 2014. Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2013/2014. In: *SOŠ Liberec*. [online]. 22. 10. 2014 [vid. 7. 3. 2015]. Dostupné z: <http://sosliberec.cz/images/dokumenty/VZ2014.pdf>
- 3) Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2001. [vid. 6. 1. 2015]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- 4) Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. In: *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR*. [online]. [vid. 15. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html>
- 5) PTÁČEK, R., 2006. *Poruchy chování v dětském věku*. [online]. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. [vid. 6. 1. 2015]. ISBN 80-86991-81-4. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378735909.pdf>
- 6) Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 6. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani?highlightWords=r%C3%A1mcov%C3%BD+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD+program>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Klasifikace poruch chování a emocí se začátkem obvykle v dětství dle MKN
10

Příloha B: Otázky rozhovoru

Příloha A

F 90 Hyperkinetické poruchy

F 90.0	Porucha aktivity a pozornosti
F 90.1	Hyperkinetická porucha chování
F 90.8	Jiné hyperkinetické poruchy
F 90.9	Hyperkinetická poruchy NS

F 91 Poruchy chování

F 91.0	Porucha chování vázaná na vztahy k rodině
F 91.1	Nesocializovaná porucha chování
F 91.2	Socializovaná porucha chování
F 91.3	Opoziční vzdorovité chování
F 91.8	Jiné poruchy chování
F 91.9	Porucha chování NS

F 92 Smíšené poruchy chování a emocí

F 92.0	Depresivní porucha chování
F 92.8	Jiné smíšené poruchy chování a emocí
F 92.9	Smíšená porucha chování a emocí NS

F 93 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství

F 93.0	Separáčnická úzkostná porucha v dětství
F 93.1	Fobická anxiózní porucha v dětství
F 93.2	Sociální anxiózní porucha v dětství
F 93.3	Porucha sourozenecké rivality
F 93.8	Jiné dětské emoční poruchy
F 93.9	Dětská emoční porucha NS

Příloha A

F 94 Poruchy sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání

F 94.0	Elektivní mutismus
F 94.1	Reaktivní porucha přichylnosti dětí
F 94.2	Porucha desinhibovaných vztahů u dětí
F 94.8	Jiné dětské poruchy sociálních funkcí
F 94.9	Porucha dětských sociálních funkcí NS

F 95 Tiky

F 95.0	Přechodná tiková porucha
F 95.1	Chronické motorické nebo vokální tiky
F 95.2	Kombinovaná tiková porucha vokální a mnohočetná motorická (de la Tourette)
F 95.8	Jiné druhy tiků
F 95.9	Tiková porucha NS

F 98 Jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání

F 98.0	Neorganická enuréza
F 98.1	Neorganická enkopréza
F 98.2	Poruchy příjmu potravy v kojeneckém a dětském věku
F 98.3	Pika kojenců a dětí
F 98.4	Stereotypní pohybové poruchy
F 98.5	Koktavost (zadrhávání v řeči)
F 98.6	Breptavost
F 98.8	Jiné určené poruchy chování a emocí, se začátkem vyskytujícím se obvykle v dětství a v dospívání
F 98.9	Neurčené poruchy chování a emocí, se začátkem vyskytujícím se obvykle v dětství a v dospívání

Příloha B

1. Údaje o respondentovi

- a. Jaká je Vaše specializace? (Speciální pedagogika, výchovný poradce, kombinace předmětů...)
- b. Jak dlouhá je Vaše praxe?
- c. Na kterých pracovištích jste pracoval/a? (Práce s dětmi s poruchami chování)

2. Zaměřuje se Vaše škola na prevenci poruch chování? Čím konkrétně? Můžete popsat tento program(y)?

3. Poruchy chování obecně

- a. S jakými poruchami chování se setkáváte nejčastěji?
- b. V čem vidíte jejich hlavní příčinu?
- c. Jaké jsou zkušenosti se spoluprací s rodinou při poruchách chování jejich dětí?
Její rodina zájem o spolupráci se školou?
- d. Jak řešíte projevy poruch chování v rámci výuky?

4. Nesocializované poruchy chování

- a. Setkal/a jste se s dětmi/mladistvými, kteří mají diagnostikovanou nesocializovanou poruchu chování?

Pokud ano, jak se projevují ve škole?

- a. Je k nim potřeba přistupovat výrazně jinak, než k ostatním poruchám chování?
- b. Co se vám v práci s takovými studenty osvědčilo nejvíce?
- c. Spolupracovala škola v některých případech u nesocializovaných poruch chování s orgánem sociální ochrany dětí? Kdy? V jakých případech?

5. Nácvik sociálních dovedností

- a. Využíváte metodu nácviku sociálních dovedností?

Pokud ano, jak jí hodnotíte? Zdá se Vám osobně účinná a v čem?

- a. Je dostatek času vřadit do vyučování tuto metodu? Je časově hodně náročná?
- b. Kterými předměty se prolíná?
- c. Baví studenty předměty, kam se zařazuje nácvik sociálních dovedností?

Příloha B

- d.** Myslíte si, že je tato metoda vhodná pro studenty s nesocializovanou poruchou chování?

Pokud ano – v čem?

Pokud ne – proč?

Pokud ne, tak proč?

- a.** Jakou jinou metodu používáte?
- b.** V čem vidíte její účinnost?
- c.** Co byste na základě své praxe doporučil/a pro práci se studenty, kteří mají nesocializovanou poruchu chování?

- 6.** Myslíte, že jsem něco opomněla? Chtěl/a byste něco dodat?